

Πανελλήνιο Συνέδριο
Παιδαγωγικές Σπουδές στην Ελλάδα
(παρελθόν - παρόν - μέλλον)

για τη συμπλήρωση 100 χρόνων από την ίδρυση του Διδασκαλείου Αλεξανδρούπολης

Ιστοσελίδα: <https://100xronia.eled.duth.gr/>

Πρακτικά συνεδρίου

ISBN: 978-618-5182-12-0

Επιστημονική Επιμέλεια:
Αθανάσιος Καραφύλλης & Ιωάννης Ταταριδης

Αλεξανδρούπολη,

31 Μαρτίου - 2 Απριλίου 2023

Συνεδριακό κέντρο

RAMADA
PLAZA BY WYNDHAM
THRAKI

Διοργανωτές:

- Π.Μ.Σ. Στελέχη Εκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής (<http://stelexi-ekpaideysis.gr/>)
- Δήμος Αλεξανδρούπολης
- Εργαστήριο Ιστορίας της Παιδείας και της Εκπαίδευσης, Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.

Πρακτικά Συνεδρίου:
Παιδαγωγικές Σπουδές στην Ελλάδα. Παρελθόν-παρόν-μέλλον.

Επιμέλεια: Αθανάσιος Καραφύλλης, Ιωάννης Ταταρίδης

Φιλολογική επιμέλεια: Ελένη Καραφύλλη, Παναγιώτα Πιπερή

Αλεξανδρούπολη, Μάρτιος 2024

Π.Μ.Σ. «Στελέχη Εκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής»

Εργαστήριο Ιστορίας της Παιδείας και της Εκπαίδευσης

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

ISBN: 978-618-5182-12-0

Περιεχόμενα

Εισαγωγικό σημείωμα.....	11
Χαιρετισμός από τον Πρόεδρο του Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. Εκπαιδευτικό κίνημα και Παιδαγωγικές Σπουδές. Ο αγώνας της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας.....	24
<i>Κικινής Αθανάσιος</i>	
Ενότητα: Η εξέλιξη των Παιδαγωγικών Σπουδών	31
Θεματική περιοχή: Σπουδές στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και τις Σχολές Νηπιαγωγών	31
Η εκπαίδευση του μικρού παιδιού στην Ελλάδα και διεθνώς: Από τη φιλανθρωπία και την εθνική ενστάλαξη στην παιδαγωγική συγκρότηση.....	32
<i>Κυπριανός Παντελής</i>	
Η Ζαρίφειος Παιδαγωγική Ακαδημία της Αλεξανδρούπολης και οι συνθήκες διαβίωσης των σπουδαστών τη δεκαετία 1950-1960	45
<i>Μούτλια Αθανασία</i>	
Θεματική περιοχή: Σπουδές στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δασκάλων και Νηπιαγωγών	57
Άνδρας Νηπιαγωγός. Λόγοι στασιμότητας στην εξέλιξη του επαγγέλματος. Αντιλήψεις Γονέων.....	58
<i>Ράλλη Αγγελική</i>	
Θεματική περιοχή: Παιδαγωγικές Σπουδές στις Φιλοσοφικές Σχολές	73
Στη σκιά του Δελμούζου: Η πορεία των παιδαγωγικών σπουδών στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης (1928-1965).....	74
<i>Φούκας Βασίλης</i>	
Ενότητα: Γνωστικά Αντικείμενα στις Παιδαγωγικές Σπουδές.....	85
Θεματική περιοχή: Ιστορία της Εκπαίδευσης	85
Ο αγώνας των δασκάλων για την ακαδημαϊκή τους μόρφωση	86
<i>Τζήκας Χρήστος</i>	
Η εκπαίδευση των δασκάλων κατά την περίοδο 1920-1940.....	96
<i>Καλιούνη Ελένη</i>	
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από τους Επιθεωρητές	106
<i>Ξανθοπούλου Ειρήνη</i>	

Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	117
<i>Δινάκη Ελένη</i>	
Η λειτουργία του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου στο Εκπαιδευτικό Σύστημα στην Ελλάδα και το εξωτερικό	123
<i>Φωτιάδου Αικατερίνη</i>	
Κριτική αποτίμηση του παιδαγωγικού έργου του Σπυρίδωνα Μωραΐτη.....	135
<i>Κουρεμένου Ειρήνη</i>	
Η εκπαιδευτική πολιτική και οι εκπαιδευτικές καινοτομίες της κυβέρνησης Στέφανου Δραγούμη (1910) μέσα από τα νομοσχέδια που κατατέθηκαν στη Βουλή	146
<i>Γεωργόπουλος Γεώργιος, Στούρας Παναγιώτης</i>	
Ο Μίλτος Κουντουράς στην πορεία αναζήτησης νέας «παιδαγωγικής φόρμας».....	154
<i>Τσίντζα Δέσποινα</i>	
Η φασίζουσα Παιδαγωγική μέσα από το περιοδικό «Η ΝΕΟΛΑΙΑ» του καθεστώτος της 4 ^{ης} Αυγούστου	163
<i>Ταναμπάση Αναστασία</i>	
Θεματική περιοχή: Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης	173
Ο Σωκράτης ως εκπαιδευτής ενηλίκων: Δυνατότητες και περιορισμοί	174
<i>Δημόπουλος Βασίλειος</i>	
Θεματική περιοχή: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης	182
Εκπαίδευση και διαχείριση κρίσεων με τη βοήθεια βιωματικών εργαστηρίων πέντε σταδίων	183
<i>Βεργέτη Μαρία, Ολμπασαλή Βασιλική</i>	
Απόψεις δασκάλων για τη μετεκπαίδευσή τους σε Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης.....	200
<i>Θάνος Θεόδωρος, Καραούλας Απόστολος</i>	
Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών και η χειραφετητική προοπτική τους....	223
<i>Τουρτούρας Χρήστος, Γαϊτσίδης Παναγιώτης, Κοντογιάννη Βασιλική</i>	
Ο ρόλος του φύλου του Διευθυντή στη Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας	241
<i>Βαλαβανίδου Αναστασία</i>	

Φεμινιστική Παιδαγωγική: η συμβολή της Κριτικής Παιδαγωγικής και η υπόσχεση για Κοινωνική Δικαιοσύνη248

Πλιόγκου Βασιλική, Τρομάρα Σοφία

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση ως πεδίο της παιδαγωγικής επιστήμης και η επίδρασή της στους πρωτοδιόριστους Έλληνες και στις πρωτοδιόριστες Ελληνίδες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης260

Ζάχος Δημήτριος, Στραγάλη Μαριάννα, Σχισμένου Ειρήνη Ευαγγελία

Μετανάστευση και Επιπολιτισμός- Μια Θεωρητική Προσέγγιση274

Καφαντάρη Ευαγγελία, Χουσεΐν Τζενέτ

Σχολική Παραβατικότητα και Αταξία - Μια Θεωρητική Προσέγγιση.....284

Χουσεΐν Τζενέτ, Καφαντάρη Ευαγγελία

Κρίσεις και αλλαγή στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Οι περιπτώσεις της οικονομικής και υγειονομικής κρίσης υπό το πρίσμα της σχολικής εκπαίδευσης294

Γκιούρογλου Χαριτωμένη

Μοντέρνες Θεωρήσεις, η χρήση του εργαλείου των τάσεων και η ατένιση του ορίζοντα της νέας Ευρωπαϊκής Παιδαγωγικής.306

Μεταξούδης Ελευθέριος, Ουζούνης Δημήτριος, Ταταρίδης Ιωάννης

Θεματική περιοχή: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης318

Ο ιδανικός ηγέτης στην εκπαίδευση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Μια ποιοτική έρευνα319

Στραβάκου Πελαγία, Λόζγκα Ευαγγελία

Η επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση των υποψήφιων Διευθυντών δημοτικών σχολείων. Παράδειγμα αναφοράς στο νομό Έβρου331

Ουζούνης Δημήτριος, Μεταξούδης Ελευθέριος, Ταταρίδης Ιωάννης

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως τεχνολογικός ηγέτης: Μια συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση.....346

Καμπογεώργη Μαρία, Χατζηλεοντιάδου Σοφία

Θεματική περιοχή: Εκπαιδευτική πολιτική357

Η ενταξιακή πολιτική για το φύλο (Gender Mainstreaming). Ανασκόπηση ερευνών358

Σεϊτανίδου Ηλιάνα-Αγνή

Η εκπαιδευτική πολιτική για τη σεξουαλική αγωγή στην Ελλάδα: Απόψεις δασκάλων δημοτικής εκπαίδευσης.....367

Τζιερτζής Συμεών

Η διδασκαλία της Παιδικής Λογοτεχνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση και οι δυναμικές λειτουργίες της377

Παπαηλία Άρτεμις

Παράγοντες πρόκλησης επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς. Διαφοροποιήσεις μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....387

Παρίση Αλίκη, Παπαδήμα Γενοβέφα

Η εκπαιδευτική πολιτική της αξιολόγησης των μαθητών398

Δινάκη Ελένη

Προοπτικές εξέλιξης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας - Θράκης.....409

Καραφύλλης Αθανάσιος, Δημητριάδου Χριστίνα, Μεταξούδης Ελευθέριος, Ουζούνης Δημήτριος, Ταταρίδης Ιωάννης

Θεματική περιοχή: Διδακτική Μεθοδολογία432

Συνδέοντας τις γλώσσες μέσω της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας σε ένα μειονοτικό δημοτικό σχολείο του Ν. Ροδόπης433

Μαλιγκούδη Χριστίνα, Γιαννιώτη Χριστίνα

Εκπαιδευτικοί στα ειδικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μιλούν για τους μαθητές μειονοτικών ομάδων: Το παράδειγμα της Αλεξανδρούπολης.....445

Καραφύλλη Ελένη

Καλές πρακτικές για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος σε τάξη με στοιχεία πολιτισμικής και μαθησιακής ετερότητας454

Βρύζα Μαρία

Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης.....463

Θεοδοσίου Μαρία

Μπορεί η δημιουργία απτικών ενταξιακών βιβλίων να εμπλουτίσει το περιεχόμενο των Παιδαγωγικών Σπουδών;.....473

Σιδηροπούλου Μαρέττα, Μπίστα Λαμπρινή, Νεραντζόγλου Κυριακή

Διδακτικό και εποπτικό υλικό: η Κοινωνική και Επαγγελματική Αγωγή (ΚΕΑ) στα Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). Μια διδακτική προσέγγιση483

Τότη Κωνσταντίνα

Η συμβολή της Μουσειοπαιδαγωγικής στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Απόψεις εκπαιδευτικών499

Ροζή Χρυσούλα

Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου μέσω του φακέλου εργασιών (portfolio) – Απόψεις εκπαιδευτικών.....508

Ιωαννίδου Φεβρωνία

Θεματική περιοχή: Διδακτική Επιστημών.....520

Πολυτροπικός και οπτικός γραμματισμός: η συμβολή της εικόνας στον γεωγραφικό γραμματισμό στην «Εκπαίδευση Ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)» 521

Κοσμίδου Μαριγούλα

Εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο - απόψεις εκπαιδευτικών533

Πασσά Ευμορφία, Κουγιουρούκη Μαρίνα

Θεματική περιοχή: Εκπαιδευτική Ψυχολογία.....545

Οι αιτιακές αποδόσεις εκπαιδευτικών και γονέων για την επίδοση μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης546

Κοσμίδου Χρυσούλα

Επικοινωνιακές δεξιότητες για αποτελεσματικούς δασκάλους.....556

Τζίτζικα Αητώ

Θεματική περιοχή: Κοινωνική Ψυχολογία569

Τακτική σχολική φοίτηση κοινωνικά στιγματισμένων μαθητών: Ερμηνεύοντας τη σχολική επιτυχία μαθητών Ρομά υπό το πρίσμα των στρατηγικών διαχείρισης της κοινωνικής ταυτότητας570

Λαμπρίδης Ευθύμιος

Ιδεολογικά διλήμματα στον λόγο των εκπαιδευτικών για τον «εκφοβισμό» και την «νεανική βία»: το δίλημμα της ελεύθερης κοινωνικής δράσης VS. Παρέμβασης στην σχολική κοινότητα586

Καραγιάννη Κυριακή, Σαπουντζής Αντώνιος

Θεματική περιοχή: Θετικές Επιστήμες στις Σπουδές Παιδαγωγικής597

Αξιοποίηση της Δυναμικής Γεωμετρίας στην εννοιολογική κατανόηση γεωμετρικών εννοιών από φοιτητές/τριες Παιδαγωγικών Τμημάτων598

Χατζηλεοντιάδου Σοφία, Κλώθου Άννα

Η προσέγγιση της Γεωμετρίας στην πρώτη σχολική ηλικία πλαισιωμένη από παιγνιώδη περιβάλλοντα μάθησης.....607

Χαραλαμπίδου Ελπίδα

Θεματική περιοχή: Νέες Τεχνολογίες και χρήση Τ.Π.Ε.....615

Δημιουργία, υλοποίηση και αποτίμηση πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης για τη θεματική ενότητα «Το φυσικό περιβάλλον», στη Γεωγραφία ΣΤ' Δημοτικού.....616

Παπατριανταφύλλου Γεώργιος, Αλεξοπούλου Πελαγία

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ολιγοθέσια σχολεία: Κριτική θεώρηση του διαφαινόμενου μετασχηματισμού της σχολικής πραγματικότητας630

Γράβος Ελευθέριος, Τσιαπλές Νικόλαος

Θεματική περιοχή: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή.....641

Η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας μελλοντικών δασκάλων σε ζητήματα εκπαίδευσης για την αειφορία: μελέτη περίπτωσης642

Παρασκευοπούλου Αναστασία, Μόγιας Αθανάσιος

Ενότητα: Πρακτική άσκηση και Παιδαγωγικές Σπουδές659

Θεματική περιοχή: Η πρακτική άσκηση στα Παιδαγωγικά Τμήματα.....659

Ενισχύοντας την επαγγελματική μάθηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών: Τα φύλλα παρατήρησης ως αναστοχαστικά εργαλεία στην Α' φάση Πρακτικής Άσκησης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας.....660

Τζιφόπουλος Μενέλαος

Διδακτικές δεξιότητες υποψηφίων εκπαιδευτικών πριν και μετά την εικονική πρακτική άσκηση με Μικροδιδασκαλία671

Μασάλη Ζηνοβία, Κουγιουρούκη Μαρίνα

Η Πρακτική Άσκηση στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Συγκριτική αποτύπωση οργανωτικών και εκπαιδευτικών προσεγγίσεων682

Σπανός Δημήτριος, Κώστας Απόστολος, Σοφός Αλιβίζος (Λοΐζος)

«Η Πρακτική Άσκηση αποτέλεσε ένα “μεγάλο σχολείο” για εμάς, αν και στην αρχή τη θεωρούσα περιττή»: Αναστοχασμοί φοιτητών και φοιτητριών696

Τζιφόπουλος Μενέλαος

Θεματική περιοχή: Παιδαγωγική και Διδακτική επάρκεια707

Παιδαγωγική επάρκεια και διδακτική. Η συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη708

Σούννογλου Μαρίνα

Προσεγγίσεις διδασκαλίας στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης στις ΤΠΕ και στον ψηφιακό γραμματισμό μέσω κλείδας παρατήρησης.....721

Σπανός Δημήτριος, Κώστας Απόστολος, Σοφός Αλιβίζος (Λοΐζος), Κανύχης Παναγιώτης

Ενότητα: Πειραματικά και Πρότυπα σχολεία.....734

Θεματική περιοχή: Ιστορία των πρότυπων σχολείων734

Ο θεσμός των Πρότυπων σχολείων στοιχειώδους εκπαίδευσης. Θεσμοθέτηση και λειτουργία στα μεταπολεμικά χρόνια735

Αγαθαγγελίδου Αθηνά, Μπέτσας Ιωάννης

Θεματική περιοχή: Λειτουργία πειραματικών και προτύπων σχολείων744

Η λειτουργία του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών (Π.Ε.Σ.Α.), 1937-1947: Τεκμήρια από ανέκδοτο αρχειακό υλικό745

Χαρίση Αντωνία

Ευρωπαϊκά Προγράμματα στο 1ο Πειραματικό Δ.Σ. Αλεξανδρούπολης. Περιγραφή, υλοποίηση και αντίκτυπος σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς755

Μπρούτσου Φωτούλα

Το 1^ο Πειραματικό Δ. Σ. Αλεξανδρούπολης στον 21^ο αι.: Μελέτη των σχολικών αρχείων από το 2000 ως σήμερα767

Καραβοκύρη Βιργινία

Αλφαβητικός κατάλογος συγγραφέων777

Εισαγωγικό σημείωμα

Το Π.Μ.Σ. «Στελέχη Εκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, και το Εργαστήριο «Ιστορίας της Παιδείας και Εκπαίδευσης» του Π.Τ.Δ.Ε. – Δ.Π.Θ. διοργάνωσαν Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «**Παιδαγωγικές Σπουδές στην Ελλάδα. Παρελθόν-παρόν-μέλλον**», το οποίο διεξήχθη στην Αλεξανδρούπολη από 31 Μαρτίου έως 2 Απριλίου 2023.

Το Πανελλήνιο Συνέδριο διοργανώθηκε με αφορμή τη συμπλήρωση 100 χρόνων από την ίδρυση του Διδασκαλείου Αλεξανδρούπολης από τον Παιδαγωγό Θεόδωρο Κάστανο. Ο Θ. Κάστανος θεωρείται ο Γενάρχης των σπουδών Παιδαγωγικής στην ακριτική πόλη της Θράκης, λίγες μέρες μετά τη Συνθήκη της Λωζάννης και τη διαμόρφωση των τελικών συνόρων στην Θράκη το 1923. Το Δεδεαγάτς, η Νεάπολη και τελικά η Αλεξανδρούπολη ήταν η ιδανικότερη τοποθεσία για την ίδρυση ενός Ιδρύματος για την εκπαίδευση δασκάλων, ισάξιο των Αρχιγένειων Εκπαιδευτηρίων των Επιβατών Ανατολικής Θράκης. Η ιστορική εξέλιξη δικαίωσε τον Κάστανο, αφού το Διδασκαλείο λειτούργησε για δέκα χρόνια και, το 1933, μετά την κατάργηση των Διδασκαλείων από την κεντρική Κυβέρνηση, ιδρύθηκε η Ζαρίφειος Παιδαγωγική Ακαδημία, τριτοβάθμιο ανώτερο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Η Ζαρίφειος ακολούθησε την πορεία όλων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, εκπαιδεύοντας χιλιάδες δασκάλους από όλη τη χώρα, αλλά κυρίως από την ευρύτερη Περιφέρεια της Θράκης και της Ανατολικής Μακεδονίας. Θεωρούμε ότι η λειτουργία της Ακαδημίας στην Αλεξανδρούπολη αποτέλεσε έναν από τους βασικούς άξονες που στηρίχθηκε η διεκδίκηση για τη λειτουργία ενός Πανεπιστημίου στην Θράκη. Στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο (1973) εντάχθηκε το 1986 το νεοσυσταθέν Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ως εξέλιξη της Ζαριφείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας και το 1987 η ίδρυση και λειτουργία του Τμήματος Νηπιαγωγών. Δικαιολογημένα λοιπόν η πόλη της Αλεξανδρούπολης θεωρείται η πόλη των εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για 100 χρόνια, συνεχίζοντας να ατενίζει με αισιοδοξία τα επόμενα χρόνια.

Ο στόχος του Συνεδρίου ήταν να διερευνήσει την εξέλιξη των Παιδαγωγικών Σπουδών στη χώρα μας, όπως έχουν εξελιχθεί στο παρελθόν, όπως εξελίσσονται στις μέρες μας, αλλά και όπως θα εξελιχθούν στο μέλλον. Οι σπουδές Παιδαγωγικής ξεκίνησαν από τις σπουδές στα Διδασκαλεία σε δευτεροβάθμιο επίπεδο σπουδών, σχεδόν από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους και για 99 χρόνια, στη συνέχεια με την ίδρυση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών από το 1933, οι οποίες λειτούργησαν για 49 χρόνια ως ανώτερα εκπαιδευτικά Ιδρύματα και από το 1982 (Ν. 1268) εξελίσσονται στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δασκάλων και Νηπιαγωγών, που λειτουργούν αδιάλειπτα μέχρι σήμερα. Οι σπουδές Παιδαγωγικής εξελίχθηκαν όμως και στις Φιλοσοφικές σχολές της χώρας με τη ιδιόμορφη λειτουργία Τμημάτων Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας.

Στο συγκεκριμένο πόνημα θα βρείτε τα Πρακτικά του Συνεδρίου, όπως κατατέθηκαν από τους συγγραφείς-εισηγητές στις προθεσμίες που είχαν καθοριστεί. Οι ίδιοι οι συγγραφείς φέρουν το βάρος του περιεχομένου των κειμένων τους.

Ως Επιστημονική και Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου ελπίζουμε τα κείμενα του Συνεδρίου να συμβάλλουν έστω και στο ελάχιστο, στην καλλιέργεια της Παιδαγωγικής Επιστήμης.

Ο πρόεδρος της Επιστημονικής και Οργανωτικής Επιτροπής
Καθηγητής Αθανάσιος Τ. Καραφύλλης

Επιμέλεια:
Αθανάσιος Καραφύλλης & Ιωάννης Ταταρίδης

Φιλολογικός έλεγχος:
Ελένη Καραφύλλη & Παναγιώτα Πιπερή



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΔΙ. Π. Η. Σ.
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Στελέχη Εκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής



ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

ΠΑΡΕΛΘΟΝ - ΠΑΡΟΝ - ΜΕΛΛΟΝ

100 χρόνια Σπουδών Παιδαγωγικής στην Αλεξανδρούπολη

31 Μαρτίου -
2 Απριλίου
2023

Αλεξανδρούπολη

RAMADA
PLAZA BY WYNDHAM
THRAKI



ΕΓΓΡΑΦΕΣ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ

<https://100xronia.eled.duth.gr>

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Παρασκευή 31 Μαρτίου 2023

(Συνεδριακό κέντρο ξενοδοχείου RAMADA Plaza by Wyndham Thraki, Αίθουσα ΔΗΜΟΚΡΙΤΟΣ Ι)

- 16:00 - 18:00 Εγγραφή συνέδρων
(Οι βεβαιώσεις συμμετοχής θα δοθούν την Κυριακή 2 Απριλίου μετά τις 11)
- 18:00 - 18:30 Έναρξη - Χαιρετισμοί
- 18:30 - 18:40 Μουσικό πρόγραμμα αρχαίων και σύγχρονων μουσικών αποσπασμάτων
Ευαγγελία Κοψαλίδου, αρχαία ελληνική λύρα
- 18:40 - 21:00 Κεντρική συνεδρία - Ολομέλεια
- Προεδρείο: Σακκονίδης Χαράλαμπος, Βεργέτη Μαρία, Στραβάκου Πελαγία**
- 18:40 - 19:00 Εκπαιδευτικό κίνημα και Παιδαγωγικές Σπουδές. Ο αγώνας της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας
Κικινής Αθανάσιος
- 19:00 - 19:20 Ο αγώνας για την ακαδημαϊκή μόρφωση των δασκάλων
Τζήκας Χρήστος
- 19:20 - 19:40 Η εκπαίδευση του μικρού παιδιού στην Ελλάδα και διεθνώς. Από τη φιλανθρωπία και την εθνική ενστάλαξη στην παιδαγωγική συγκρότηση
Κυπριανός Παντελής
- 19:40 - 20:00 Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ευθύνη των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Ο ρόλος της αξιολόγησης
Νικολάου Γεώργιος
- 20:00 - 20:20 Η εκπαιδευτική πολιτική των Φιλελευθέρων και το Μακεδονικό Ζήτημα
Ηλιάδου-Τάχου Σοφία
- 20:20 - 20:40 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μετεκπαίδευσή τους σε Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης
Θάνος Θεόδωρος
- 20:40 - 21:00 Συζήτηση

Σάββατο 1 Απριλίου 2023

(Συνεδριακό κέντρο ξενοδοχείου RAMADA Plaza by Wyndham Thraki)

09:30 - 11:00 Παράλληλες συνεδρίες

	Αίθουσα ΔΗΜΟΚΡΙΤΟΣ Ι	Αίθουσα ΛΕΥΚΙΠΠΙΟΣ	Αίθουσα ΟΡΦΕΑΣ
	Προεδρείο: Κουγιουρούκη Μαρ. Κουκουζίνα Δήμ.	Προεδρείο: Μόγιας Αθανάσιος Κλώθου Άννα	Προεδρείο: Θωίδης Ιωάννης Πλιόγκου Βασιλική
09:30 - 09:45	Ο Σωκράτης ως Εκπαιδευτής Ενηλίκων: Δυνατότητες & Περιορισμοί <i>Δημόπουλος Βασίλειος</i>	Η προσέγγιση της Γεωμετρίας στην πρώτη σχολική ηλικία, πλαισιωμένη από παιγνιώδη περιβάλλοντα μάθησης <i>Χαραλαμπίδου Ελπίδα</i>	Ο ρόλος του φύλου του Διευθυντή στη διοίκηση της Σχολικής Μονάδας <i>Βαλαβανίδου Αναστασία</i>
09:45 - 10:00	Η εκπαίδευση των δασκάλων κατά την περίοδο 1920-1940 <i>Καλιόνη Ελένη Καραφύλλης Αθανάσιος</i>	Αξιοποίηση της δυναμικής γεωμετρίας στην εννοιολογική κατανόηση γεωμετρικών εννοιών από φοιτητές/ριες Παιδαγωγικών Τμημάτων <i>Χατζηλεοντιάδου Σοφία Κλώθου Άννα</i>	Η ενταξιακή πολιτική για το φύλο (gender mainstreaming) - Ανασκόπηση ερευνών <i>Σεϊτανίδου Ηλιάνα-Αγνή</i>
10:00 - 10:15	Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από τους Επιθεωρητές <i>Ξανθοπούλου Ειρήνη</i>	Πολυτροπικός και οπτικός εγγραμματισμός: η συμβολή της εικόνας στον γεωγραφικό γραμματισμό στην εκπαίδευση ενηλίκων μαθητών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας <i>Κοσμίδου Μαργιούλα</i>	Φεμινιστική Παιδαγωγική: η συμβολή της Κριτικής Παιδαγωγικής και η υπόσχεση για Κοινωνική Δικαιοσύνη <i>Πλιόγκου Βασιλική Τρομάρα Σοφία</i>
10:15 - 10:30	Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών <i>Δινιάκη Ελένη</i>	Δημιουργία, υλοποίηση και αποτίμηση πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης για τη θεματική ενότητα «Το φυσικό περιβάλλον», στη Γεωγραφία ΣΤ΄ Δημοτικού <i>Παπατριανταφύλλου Γεώργιος Αλεξοπούλου Πελαγία</i>	Η Εκπαιδευτική Πολιτική για τη Σεξουαλική Αγωγή στην Ελλάδα: Απόψεις Δασκάλων Δημοτικής Εκπαίδευσης <i>Τζιερτζής Συμεών</i>
10:30 - 10:45	Η λειτουργία του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα και το εξωτερικό <i>Φωτιάδου Αικατερίνη</i>	Η αίσθηση αυτο- αποτελεσματικότητας μελλοντικών δασκάλων σε ζητήματα Εκπαίδευσης για την Λειφορία: Μελέτη περίπτωσης <i>Παρασκευοπούλου Αναστασία Μόγιας Αθανάσιος</i>	Άνδρας Νηπιαγωγός. Λόγοι στασιμότητας στην εξέλιξη του επαγγέλματος. Αντιλήψεις Γονέων <i>Ράλλη Αγγελική</i>
10:45 - 11:00	Συζήτηση	Συζήτηση	Συζήτηση

11:00 - 11:30 Διάλειμμα – Καφές

11:30 - 12:45 Κεντρική συνεδρία - Ολομέλεια
(Συνεδριακό κέντρο ξενοδοχείου RAMADA Plaza by Wyndham Thraki, Αίθουσα ΔΗΜΟΚΡΙΤΟΣ Ι)

Προεδρείο: Κυπριανός Παντελής, Νικολάου Γεώργιος, Ηλιάδου-Τάχου Σοφία

11:30 - 11:45 Διευρύνοντας την ποιότητα σπουδών στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης: απόψεις φοιτητών και φοιτητριών
Χανιωτάκης Νικόλαος, Θωίδης Ιωάννης, Θεοδώρου Δημήτριος

11:45 - 12:00 Περιεχόμενο και μαθησιακά αποτελέσματα Προπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών στα Παιδαγωγικά
Τμήματα: Προτεινόμενο πλαίσιο
Λάβρα Μαρία

12:00 - 12:15 Στη σκιά του Δελμούζου: Η πορεία των παιδαγωγικών σπουδών στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης
(1928-1965)
Φούκας Βασίλειος

12:15 - 12:30 Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών και η χειραφετητική προοπτική τους
Τουρτούρας Χρήστος, Γαϊτσίδης Παναγιώτης, Κοντογιάννη Βασιλική

12:30 - 12:45 Συζήτηση

12:45 - 14:00 Παράλληλες συνεδρίες

	Αίθουσα ΔΗΜΟΚΡΙΤΟΣ Ι	Αίθουσα ΛΕΥΚΙΠΠΟΣ	Αίθουσα ΟΡΦΕΑΣ
	Προεδρείο: Τουρτούρας Χρ. Δημόπουλος Βασ.	Προεδρείο: Στραβάκου Πελαγία Σ. Χατζηλεοντιάδου	Προεδρείο: Μαλιγκούδη Χρ. Κοφαλίδου Ευαγγ.
12:45 - 13:00	Κριτική αποτίμηση του παιδαγωγικού έργου του Σπυρίδωνα Μωραΐτη <i>Κουρεμένου Ειρήνη</i>	Ο ιδανικός ηγέτης στην εκπαίδευση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Μια ποιοτική προσέγγιση <i>Στραβάκου Πελαγία Λόζγκα Ευαγγελία</i>	Τα πολλαπλασιαστικά οφέλη της συμμετοχικής μουσικής δημιουργίας για (μη μουσικούς) φοιτητές/-τριες στις Πρακτικές Ασκήσεις <i>Αργυρίου Μαρία</i>
13:00 - 13:15	Η εκπαιδευτική πολιτική και οι εκπαιδευτικές καινοτομίες της κυβέρνησης Στέφανου Δραγούμη (1910) μέσα από τα νομοσχέδια που κατατέθηκαν στη Βουλή <i>Γεωργόπουλος Γεώργιος Στούρας Παναγιώτης</i>	Η επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση των υποψήφιων Διευθυντών δημοτικών σχολείων. Παράδειγμα αναφοράς στον νομό Έβρου <i>Ουζούνης Δημήτριος Μεταξούδης Ελευθέριος Ταταρίδης Ιωάννης</i>	Η Αρχαία Ελληνική Λύρα ως μέσο μουσικής εκπαίδευσης <i>Κοφαλίδου Ευαγγελία</i>
13:15 - 13:30	Ο Μίλτος Κουντουράς στην πορεία αναζήτησης νέας «παιδαγωγικής φόρμας» <i>Τσίντζα Δέσποινα</i>	Ο Σύλλογος Διδασκόντων και η συμβολή του στη λήψη αποφάσεων -Το παράδειγμα των Συλλόγων Διδασκόντων της Δ/θμιας Εκπ/σης <i>Καλαμάρη Βασιλική</i>	Διδάσκω Ιστορία μέσω της Μουσικής. Μια πρόταση διαθεματικής διδασκαλίας <i>Στήγκα Καλλιόπη</i>
13:30 - 13:45	Η φασιστική παιδαγωγική μέσα από το περιοδικό "Η ΝΕΟΛΑΙΑ" του καθεστώτος της 4ης Αυγούστου <i>Ταναμπάση Αναστασία</i>	Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας ως Τεχνολογικός Ηγέτης. Μια συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση <i>Καφογεώργη Μαρία Χατζηλεοντιάδου Σοφία</i>	Εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο- απόψεις εκπαιδευτικών <i>Πασσά Ευμορφία Κουγιουρούνη Μαρίνα</i>
13:45 - 14:00	Συζήτηση	Συζήτηση	Συζήτηση

14:00 - 15:30 Ελαφρύ γεύμα στο χώρο του συνεδρίου

15:30 - 17:00 Παράλληλες συνεδρίες

	Αίθουσα ΔΗΜΟΚΡΙΤΟΣ Ι	Αίθουσα ΛΕΥΚΙΠΠΟΣ	Αίθουσα ΟΡΦΕΑΣ
	Προεδρείο: Ζάχος Δημήτριος Λόζγκα Ευαγγελία	Προεδρείο: Μπέτσας Ιωάννης Σούνουλου Μαρίνα	Προεδρείο: Κουτσοκλένης Αθ. Σιδηροπούλου Μ.
15:30 - 15:45	Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση ως πεδίο της παιδαγωγικής επιστήμης και η επίδρασή της στους πρωτοδόριστους Έλληνες και στις πρωτοδόριστες Ελληνίδες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης <i>Ζάχος Δημήτριος Στραγάλη Μαριάννα Σχισμένου Ειρήνη Ευαγγελία</i>	Η διδασκαλία της Παιδικής Λογοτεχνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση και οι δυναμικές λειτουργίες της <i>Παπαηλία Άρτεμις</i>	Η λειτουργία του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών (Π.Ε.Σ.Α.), 1937-1947: Τεκμήρια από ανέκδοτο αρχαιολογικό υλικό <i>Χαρίση Αντωνία</i>
15:45 - 16:00	Συνδέοντας τις γλώσσες μέσω της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας σε ένα μειονοτικό δημοτικό σχολείο της Κομοτηνής <i>Μαλιγκούδη Χριστίνα Γιαννιώτη Χριστίνα</i>	Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης <i>Θεοδοσίου Μαρία</i>	Η κατασκευή και η εξιδανίκευση του κανονικού παιδιού μέσα από τον λόγο και τις πρακτικές της Ψυχιατρικής <i>Κουτσοκλένης Αθανάσιος</i>
16:00 - 16:15	Εκπαιδευτικοί στα ειδικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μιλούν για τους μαθητές μειονοτικών ομάδων: Το παράδειγμα της Αλεξανδρούπολης <i>Καραφύλλη Ελένη</i>	Παράγοντες πρόκλησης επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς. Διαφοροποιήσεις μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης <i>Παρίση Αλέξη Παπαδήμα Γενοβέφα</i>	Μπορεί η δημιουργία απτικών ενταξιακών βιβλίων να εμπλουτίσει το περιεχόμενο των παιδαγωγικών σπουδών; <i>Σιδηροπούλου Μαρέττα Μπίστα Λαμπρινή Νεραντζόγλου Κλεονίκη</i>
16:15 - 16:30	Καλές πρακτικές για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος σε τάξη με στοιχεία πολιτισμικής και μαθησιακής ετερότητας <i>Βρόζα Μαρία</i>	Η Εκπαιδευτική πολιτική της αξιολόγησης των μαθητών <i>Δινιάκη Ελένη</i>	Διδακτικό και εποπτικό υλικό: η Κοινωνική και Επαγγελματική Αγωγή (ΚΕΑ) στα Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.). Μια διδακτική προσέγγιση <i>Τότη Κωνσταντίνα</i>
16:30 - 16:45	Μετανάστευση και Επιπολιτισμός - Μια Θεωρητική Προσέγγιση <i>Καραντάρη Ευαγγελία Χουσεΐν Τζενέτ</i>	Προοπτικές εξέλιξης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης <i>Καραφύλλης Αθανάσιος Δημητριάδου Ελένη-Χριστίνα Μεταξοδής Ελευθέριος Ουζούνης Δημήτριος Ταταρίδης Ιωάννης</i>	Βιωματικές δράσεις και εμπυχωσεις σε άτομα με ειδικές δεξιότητες στην άτυπη εκπαίδευση: παρουσίαση μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων του Ιστορικού Μουσείου Αλεξανδρούπολης και του Μουσείου Μετάξης ΠΗΟΠ <i>Αγνή Καραγιάννη</i>
16:45 - 17:00	Συζήτηση	Συζήτηση	Συζήτηση

17:00 - 18:30 Παράλληλες συνεδρίες

	Αίθουσα ΔΗΜΟΚΡΙΤΟΣ Ι	Αίθουσα ΔΕΥΚΙΠΠΟΣ
	ΣΥΜΠΟΣΙΟ Κοινωνική Ψυχολογία και εκπαίδευση	
	Συζητήτρια: Σακκά Δέσποινα	Προεδρείο: Καλούρη Ράνυ Τζιφόπουλος Μενέλαος
17:00 - 17:15	Τακτική σχολική φοίτηση κοινωνικά στιγματισμένων μαθητών: Ερμηνεύοντας τη σχολική επιτυχία μαθητών Ρομά υπό το πρίσμα των στρατηγικών διαχείρισης της κοινωνικής ταυτότητας <i>Λαμπριδής Ευθύμιος</i>	Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ολιγοθέσια σχολεία. Κριτική θεώρηση του διαφαινόμενου μετασχηματισμού της σχολικής πραγματικότητας <i>Γράβος Ελευθέριος</i> <i>Τσιαπλές Νικόλαος</i>
17:15 - 17:30	Ιδεολογικά διλήμματα στον λόγο των εκπαιδευτικών για «τον εκφοβισμό» και «τη νεανική βία»: Το δίλημμα της ελεύθερης κοινωνικής δράσης vs. παρέμβασης στη σχολική κοινότητα <i>Καραγιάννη Κυριακή</i> <i>Σαπουντζής Αντώνης</i>	Παιδαγωγική επάρκεια και διδακτική. Η συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη <i>Σούννογλου Μαρίνα</i>
17:30 - 17:45	Η μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων στο πεδίο της εκπαίδευσης <i>Γκέκα Μαρία</i>	Οι Παιδαγωγικές Σπουδές στην Εκπαίδευση των Τεχνολόγων Εκπαιδευτικών <i>Καλούρη Ράνυ</i>
17:45 - 18:00	Πολιτεότητα «σε δράση» στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης: μια λογο-ανάλυση ακραίων θέσεων πάνω στο προσφυγικό στο Twitter <i>Ξενιτίδου Μαρία</i> <i>Μίχος Ιωάννης</i>	Προσεγγίσεις Διδακταλίας στο Πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης στις ΤΠΕ και στον ψηφιακό Γραμματισμό μέσω Κλείδας Παρατήρησης <i>Σπανός Δημήτριος</i> <i>Κώστας Απόστολος</i> <i>Σοφός Αλιβίζος (Λοΐζος)</i> <i>Κανόχης Παναγιώτης</i>
18:00 - 18:15	Συζήτηση	Ενισχύοντας την επαγγελματική μάθηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών: Τα φύλλα παρατήρησης ως αναστοχαστικά εργαλεία στην Α' φάση πρακτικής άσκησης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας <i>Τζιφόπουλος Μενέλαος</i>
18:15 - 18:30	Συζήτηση	Συζήτηση

18:30 - 19:00 Διάλειμμα - Καφές

19:00 - 21:00 Παράλληλες συνεδρίες

	Αίθουσα ΔΗΜΟΚΡΙΤΟΣ Ι	Αίθουσα ΛΕΥΚΙΠΠΟΣ	Αίθουσα ΟΡΦΕΑΣ
	Προεδρείο: Θάνος Θεόδωρος Φούκας Βασίλειος	Προεδρείο: Δάφνη Μαρία Θεοδώρου Δημ.	Προεδρείο: Τζήκας Χρήστος Χανιωτάκης Νικ.
19:00 - 19:15	Εκπαίδευση και διαχείριση κρίσεων με τη βοήθεια βιωματικών εργαστηρίων πέντε σταδίων <i>Βεργέτη Μαρία Ολμπασάλη Βασιλική</i>	Διδακτικές δεξιότητες υποψηφίων εκπαιδευτικών πριν και μετά την εικονική πρακτική άσκηση με Μικροδιδασκαλία <i>Μασάλη Ζηνοβία Κουγιουρούκη Μαρίνα</i>	Ταξίδι στον χρόνο και την ιστορία της Αλεξανδρούπολης- Η εκπαιδευτική δράση του Ιστορικού Μουσείου Αλεξανδρούπολης <i>Αναστασιάδη Ελένη Βαρειάδη Αναστασία Κουκουζίκα Δήμητρα</i>
19:15 - 19:30	Σχολική Παραβατικότητα και Αταξία - Μια Θεωρητική Προσέγγιση <i>Χουσεΐν Τζενέτ Καραντάρη Ευαγγελία</i>	Η Πρακτική Άσκηση στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Συγκριτική Αποτύπωση Οργανωτικών και Εκπαιδευτικών Προσεγγίσεων <i>Σπανός Δημήτριος Κώστας Απόστολος Σοφός Αλιβίζος (Λοΐζος)</i>	Η συμβολή της Μουσειοπαιδαγωγικής στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Απόψεις εκπαιδευτικών <i>Ροζή Χρυσούλα</i>
19:30 - 19:45	Οι αιτιακές αποδόσεις εκπαιδευτικών και γονέων για την επίδοση μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης <i>Κοσμίδου Χρυσούλα</i>	Η Πρακτική Άσκηση στα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδας: εθνική εμπειρία και ευρωπαϊκή στοχοθεσία <i>Καϊμάκη Ειρήνη Βασιλόπουλος Ανδρέας</i>	Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου μέσω του φακέλου εργασιών (Portfolio)- Απόψεις εκπαιδευτικών <i>Ιωαννίδου Φεβρωνία</i>
19:45 - 20:00	Επικοινωνιακές δεξιότητες για αποτελεσματικούς δασκάλους <i>Τζιτζίκια Αητώ</i>	Η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών/τριών στα Παιδαγωγικά Τμήματα: Η περίπτωση της αξιοποίησης της προσέγγισης της Μελέτης Μαθήματος (Lesson Study) <i>Δάφνη Μαρία</i>	Στιγμιότυπα από τη σπουδαστική ζωή της δεκαετίας του '50 στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες: Απόψεις αποφοίτων <i>Κουκουζίκα Δήμητρα</i>
20:00 - 20:15	Κρίσεις και αλλαγή στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Οι περιπτώσεις της οικονομικής και υγειονομικής κρίσης υπό το πρίσμα της σχολικής εκπαίδευσης <i>Γκιούρογλου Χαριτωμένη</i>	«Η πρακτική άσκηση αποτέλεσε “μεγάλο σχολείο” για εμάς, αν και στην αρχή τη θεωρούσα περιττή...»: Αναστοχασμοί φοιτητών και φοιτητριών <i>Τζιφρόπουλος Μενέλαος</i>	Η Ζαρίφειος Παιδαγωγική Ακαδημία της Αλεξανδρούπολης και οι συνθήκες διαβίωσης των σπουδαστών τη δεκαετία 1950-1960 <i>Μούτλια Αθανασία</i>
20:15 - 20:30	Μοντέρνες Θεωρήσεις, η χρήση του εργαλείου των τάσεων και η ατένιση του ορίζοντα της νέας Ευρωπαϊκής Παιδαγωγικής <i>Μεταξούδης Ελευθέριος Ουζούνης Δημήτριος Ταταρίδης Ιωάννης</i>	Συζήτηση	Συζήτηση
20:30 - 20:45	Συζήτηση		

Κυριακή 2 Απριλίου 2023

(1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης - Ζαρίφειος Παιδαγωγική Ακαδημία)

10:00 - 11:00 Κεντρική συνεδρία - Ολομέλεια

Προεδρείο: Σακκονίδης Χαράλαμπος, Μακρής Νικόλαος

10:00 - 10:15 Ο θεσμός των Πρότυπων σχολείων στοιχειώδους εκπαίδευσης. Θεσμοθέτηση και λειτουργία στα μεταπολεμικά χρόνια
Αγαθαγγελίδου Αθηνά, Μπέτσας Ιωάννης

10:15 - 10:30 Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης - Η πορεία στον χρόνο
Τεμπρίδου Αντιόπη Ελένη

10:30 - 10:45 Ευρωπαϊκά προγράμματα στο 1ο Πειραματικό Δ.Σ. Αλεξανδρούπολης. Περιγραφή, υλοποίηση και αντίκτυπος σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς
Μπρούτσου Φωτούλα

10:45 - 11:00 Το Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης στον 21ο αιώνα: Μελέτη των σχολικών αρχείων από το 2000 ως σήμερα
Καραβοκώρη Βιργινία

11:00 - 11:15 Οι παιδαγωγικές σπουδές στην Αλεξανδρούπολη: 100 χρόνια πορείας
Καραφύλλης Αθανάσιος

11:15 - 11:30 Συμπεράσματα - Λήξη Συνεδρίου

11:30 - 12:30 Τιμητική βράβευση συνταξιούχων εκπαιδευτικών Πειραματικού Σχολείου Αλεξ/πολης

Επιστημονική επιτροπή συνεδρίου

Καραφύλλης Αθανάσιος	Καθηγητής Δ.Π.Θ., Διευθυντής Π.Μ.Σ.
Βεργέτη Μαρία	Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Μακρής Νικόλαος	Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Ρόκκα Αγγελική	Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Σακκά Δέσποινα	Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Σακονίδης Χαράλαμπος	Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Στραβάκου Πέλα	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Παπαδόπουλος Σίμος	Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Μάρκος Άγγελος	Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Κουγιουρούκη Μαρίνα	Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Θεοδώρου Δημήτριος	Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Κουτσοκλένης Αθανάσιος	Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Μαλιγκούδη Χριστίνα	Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Μόγιας Αθανάσιος	Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Ζιώγου - Καραστεργίου Σιδηρούλα	Ομότιμη Καθηγήτρια Α.Π.Θ.
Καρακατσάνης Παναγιώτης	Ομότιμος Καθηγητής Δ.Π.Θ.
Ταρατόρη Ελένη	Ομότιμη Καθηγήτρια Δ.Π.Θ.
Τζήκας Χρήστος	τ. Αναπληρωτής Καθηγητής Α.Π.Θ.
Αλμπανίδης Ευάγγελος	Καθηγητής Δ.Π.Θ.
Δημάση Μαρία	Καθηγήτρια Δ.Π.Θ.
Ανδρέου Ανδρέας	Καθηγητής Παν. Δυτ. Μακεδονίας
Αντωνίου Χρήστος	Καθηγητής Α.Π.Θ.
Ηλιάδου-Τάχου Σοφία	Καθηγήτρια Παν. Δυτ. Μακεδονίας
Θάνος Θεόδωρος	Καθηγητής Παν. Ιωαννίνων
Κυπριανός Παντελής	Καθηγητής Παν. Πατρών
Νικολάου Γεώργιος	Καθηγητής Παν. Πατρών
Παληκίδης Άγγελος	Αναπληρωτής Καθηγητής Δ.Π.Θ.
Σμυρναίος Αντώνης	Αναπληρωτής Καθηγητής Παν. Θεσσαλίας
Φούκας Βασίλης	Αναπληρωτής Καθηγητής Α.Π.Θ.
Χατζηστεφανίδου Σοφία	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παν. Κρήτης
Μπέτσας Γιάννης	Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.
Παληός Ζαχαρίας	Επίκουρος Καθηγητής Ε.Α.Π.
Κουκουζίκια Δήμητρα	Διδάκτωρ Ιστορίας Α.Π.Θ.

Οργανωτική επιτροπή

Καραφύλλης Αθανάσιος	Καθηγητής Δ.Π.Θ., Διευθυντής Π.Μ.Σ.
Καλιούνη Ελένη	Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Μεταξούδης Ελευθέριος	Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Ουζούνης Δημήτριος	Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Ταταρίδης Ιωάννης	Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Ζυγερίδου Κούλα	Συνεργάτης Π.Μ.Σ. «Στελέχη Εκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής»
Κουκουζικά Δήμητρα	Διδάκτωρ Ιστορίας Α.Π.Θ.
Καβουρτζικλή Χαριτωμένη	Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Κουκουβίνου Δήμητρα	Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Ντούπη Ειρήνη	Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Παναγιωτίδου Ελένη	Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Πέτσινας Χρήστος	Μεταπτυχιακός Φοιτητής Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Πιπερή Παναγιώτα	Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Τζιτζικά Λητώ	Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Καραφύλλης Τραϊανός-Ανδρέας	Φοιτητής Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.

Γραμματειακή Υποστήριξη

Παπανικολάου Ελένη	Διοικητική υπάλληλος, Αν. Γραμματέας Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Φουντουκίδου Παναγιώτα	Διοικητική υπάλληλος Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Καραθανάση Μαρίνα	Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Καραουλάνη Ιωάννα	Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Θωμαΐδου Δέσποινα	Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Κριπούρη Ευαγγελία	Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Κυριακίδου Σοφία	Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Μουμτζή Χαρίκλεια	Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Ραντζάκη Χρυσάνθη	Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Σταμάτη Αναστασία	Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Χιδερίδου Ηλιάνα	Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.

Υπό την αιγίδα:



Χορηγοί:



Βιβλιοπωλείο ΕΛΕΥΘΕΡΟΥΔΑΚΗΣ



Χαιρετισμός από τον Πρόεδρο του Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε.

Εκπαιδευτικό κίνημα και Παιδαγωγικές Σπουδές. Ο αγώνας της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας

*Θανάσης Κικινής
πρόεδρος του Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε.*

Καλησπέρα σε όλες και όλους.

Αποτελεί μεγάλη τιμή για τη Δ.Ο.Ε. αλλά για εμένα προσωπικά ως πρόεδρό της η σημερινή παρουσία εδώ στο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Αλεξανδρούπολης.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Πρόεδρο του Τμήματος τον κύριο Θανάση Καραφύλλη για την τόσο τιμητική πρόσκληση και την ευκαιρία που μας δίνει ως Ομοσπονδία να καταθέσουμε τα όσα αφορούν τη δράση μας από το ιστορικό παρελθόν μέχρι και σήμερα για τις Σπουδές των Εκπαιδευτικών.

Ο τίτλος του συνεδρίου «Παιδαγωγικές Σπουδές στην Ελλάδα, παρελθόν, παρόν και μέλλον» θέτει αυτόματα, ένα βασικό ζήτημα. Το αύριο των παιδαγωγικών σπουδών ως προοπτική ή/και ως αγωνία κι ένα συνακόλουθο, σε ποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο σε ποια εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα.

100 χρόνια σπουδών παιδαγωγικής στην Αλεξανδρούπολη. Χρόνια που ευχή μας είναι να πολλαπλασιαστούν γόνιμα.

100 χρόνια έκλεισε και η Δ.Ο.Ε. το 2022. Εορτασμοί σε μια εξαιρετικά κρίσιμη συγκυρία για τη δημόσια εκπαίδευση και το έργο των παιδαγωγών.

Την ιστορική της διαδρομή, έχει αναλάβει να καταγράψει μια ομάδα εξαιρετικών ερευνητών με τους επίσης εξαιρετικούς συνεργάτες της. Τη συγγραφική αυτή ομάδα αποτελούν οι Σήφης Μπουζάκης, Δημήτρης Χαραλάμπους, Χρήστος Τζήκας (ο οποίος και είναι εδώ μαζί μας σήμερα) και Γιάννης Μπέτσας. Πρόκειται για μια απίστευτη προσπάθεια μεγάλη τόσο σε όγκο όσο και σε σημασία που πιστεύω ειλικρινά ότι θα αποτελέσει σημείο αναφοράς στο μέλλον.

Στα εκατό αυτά χρόνια της ζωής της, η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας έχει αναπτύξει πολύπλευρη δράση η οποία χαρακτηρίζεται από καίριες παρεμβάσεις και σκληρούς αγώνες για τα ζητήματα που αφορούν τη δομή και τη λειτουργία της δημόσιας εκπαίδευσης, τα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία, τα εργαλεία προσέγγισης της γνώσης για τους μαθητές μας, την επαγγελματική κατοχύρωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς και το συνυφασμένο με αυτήν ζήτημα των σπουδών τους, τόσο σε επίπεδο βασικού πτυχίου όσο και καθ' όλο τον εργασιακό βίο τους.

Ειδικά για το ζήτημα των Παιδαγωγικών Σπουδών από την ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών το 1934 μέχρι και τη λειτουργία, για πρώτη φορά, των Παιδαγωγικών Τμημάτων το 1984 στο πλαίσιο του νόμου 1268/1982, οι αγώνες του Κλάδου υπήρξαν μακροχρόνιοι, δυναμικοί και είχαν αποτέλεσμα.

Στην εναρκτήρια εισήγησή του στο Πρώτο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο για τις Παιδαγωγικές που πραγματοποίησε η Δ.Ο.Ε. στις 9 Μαρτίου του 1980, ο, τότε, πρόεδρος της Δ.Ο.Ε. Κυριάκος Γεωργιάδης, τόνισε ότι «η πανεπιστημιακή μόρφωση του δασκάλου, δεν είναι ένα στενά κλαδικό αίτημα της Ομοσπονδίας, αλλά ένα πλατύτερο αίτημα που έχει έντονο εθνικό, κοινωνικό και πολιτικό χαρακτήρα», καθώς και ότι «η ουσιαστική πανεπιστημιακή μόρφωση των δασκάλων μπορεί να εξασφαλιστεί μόνο αν οι Παιδαγωγικές Σχολές είναι ενταγμένες οργανικά στα Πανεπιστήμια της χώρας, ώστε να έχουν το κατάλληλο διδακτικό προσωπικό».

Μέχρι το Επιστημονικό αυτό συνέδριο υπήρξε σειρά κειμένων και ζοηρών συζητήσεων για το ζήτημα των σπουδών των εκπαιδευτικών. Από τις προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού των Παιδαγωγικών Ακαδημιών τις πρώτες δεκαετίες της ζωής τους, μέσα σε ένα εξαιρετικά ασταθές περιβάλλον εξ αιτίας των πολέμων και των έντονων πολιτικών μαχών μέχρι και τη διαμόρφωση των προτάσεων και διεκδικήσεων της Ομοσπονδίας που οδήγησαν στην ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

Ενδεικτικά θα αναφερθώ σε κάποια σημεία αυτής της διαδρομής, για την οποία είναι σίγουρο ότι ο κύριος Τζήκας έχει να παραθέσει πολλά περισσότερα.

Ήδη, από την τελευταία περίοδο της δικτατορίας τίθεται το θέμα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των δασκάλων. Το θέμα, βέβαια, αυτό απασχολούσε τη ΔΟΕ πολλές δεκαετίες πριν. Στο τεύχος του ΔΒ, τον Γενάρη του 1974, θα δημοσιευτεί πρωτοσέλιδο άρθρο της διοίκησης της ΔΟΕ με τίτλο «Ο διδάσκαλος αξιότι πανεπιστημιακή μόρφωση». Με αυτό το άρθρο το ΔΣ της ΔΟΕ ζητά την «υπαγωγή των Παιδαγωγικών Ακαδημιών εις τα Πανεπιστήμια ως Ανώτατες τούτων Παιδαγωγικές Σχολές με 3ετή φοίτηση ή τη δημιουργία, αντ' αυτών, αυτοδιοικούμενων Ανεξάρτητων Παιδαγωγικών Σχολών με 4ετή, επίσης, φοίτηση».

Τον ίδιο έτος, στην «Έκθεση πεπραγμένων διοικήσεως ομοσπονδιακού έτους 1973/74» η ΔΟΕ επαναλαμβάνει τη θέση της για 8χρονο υποχρεωτικό δημοτικό σχολείο και ένταξη των Παιδαγωγικών Ακαδημιών στα πανεπιστήμια «Ανώταται Παιδαγωγικά Σχολαί ενταγμένοι εις τα Πανεπιστήμια της χώρας αποτελεί το βασικώτατον αίτημα του κλάδου».

Το θέμα διατηρείται συνεχώς στην πρώτη γραμμή των διεκδικήσεων της Δ.Ο.Ε. Η πανεπιστημιακή μόρφωση των δασκάλων και των νηπιαγωγών είναι ύψιστης σημασίας για το ΔΣ της ΔΟΕ: «Το θέμα της ανυψώσεως των ΠΑ και των ΣΝ σε Παιδαγωγικές Σχολές πανεπιστημιακού επιπέδου με τετραετή φοίτηση αποτελεί το βασικότερο και σοβαρότερο θέμα του κλάδου» τονίζεται το 1978.

Τη χρονιά αυτή το ΔΣ της ΔΟΕ, προκειμένου να δώσει μεγαλύτερο επιστημονικό κύρος στη θέση της για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση δασκάλων και νηπιαγωγών, θα προσκαλέσει τον Ε. Παπανούτσο, ο οποίος την 1η Ιουνίου του 1978, λίγο πριν από την τακτική ΓΣ της ΔΟΕ, θα δώσει διάλεξη στα γραφεία της Αρχαιολογικής Εταιρείας με θέμα «Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες και η μόρφωση των δασκάλων». Στη σημαντική αυτή διάλεξη, αφού θα κάνει μια αναδρομή στην εκπαίδευση δασκάλων (ο ίδιος υπήρξε καθηγητής σε ΠΑ), στη συνέχεια, θα περιγράψει τον τύπο δασκάλου που χρειάζεται η εποχή μας και θα προτείνει την πανεπιστημιακή εκπαίδευση των δασκάλων και νηπιαγωγών: «Άλλη λύση δεν υπάρχει, παρά να

υψώσουμε το επίπεδο το μορφωτικό των δασκάλων μας, στο επίπεδο των άλλων επιστημόνων της χώρας, να δώσουμε δηλαδή πανεπιστημιακή μόρφωση στους δημοδιδασκάλους μας»

Στην 48η ΓΣ πέρα από το αίτημα προστίθεται μια αυστηρή προειδοποίηση. «Αν η κυβέρνηση δεν θέλει να δεχθεί τις προτάσεις της ΔΟΕ, ο Κλάδος θα προχωρήσει σε απεργία. Το νέο ΔΣ δεσμεύεται να θέσει σαν πρωταρχικό στόχο την ψήφιση του Σχεδίου Νόμου για τις ΠΑ».

Στις 4-8-1980, το ΔΣ της ΔΟΕ απευθύνει επιστολή στους υπουργούς Προεδρίας της Κυβερνήσεως Κ. Στεφανόπουλο και Εθνικής Παιδείας Α. Ταλιαδούρο με κυρίαρχο αίτημα την κατάργηση

των ΠΑ και ΣΝ και τη ίδρυση Ανώτατων Παιδαγωγικών Σχολών, ενταγμένων στα πανεπιστήμια της χώρας, τετραετούς φοίτησης.

Το ίδιο αίτημα καταθέτει και τον Σεπτέμβριο, σε συνάντηση με τον πρωθυπουργό Γ. Ράλλη αλλά και με ομόφωνη απόφαση των προέδρων των συλλόγων όλης της χώρας που αποστέλλει στον υπουργό Παιδείας κ. Ταλιαδούρο με τηλεγράφημα, στο οποίο τονίζει:

«Η αμετακίνητη θέση του κλάδου, εκφρασμένη σε όλες τις μεταδικτατορικές Συνελεύσεις, είναι η ίδρυση Ανώτατων Παιδαγωγικών Σχολών με τετραετή φοίτηση ενταγμένων στα Πανεπιστήμια της χώρας. stop Κλάδος δέχεται να συζητήσει μόνο μεθόδευση λειτουργίας Παιδαγωγικών Σχολών ενταγμένων στα Πανεπιστήμια. Stop Συμμετοχή διοίκησής μας σε οποιαδήποτε συζήτηση κατά παρέκκλιση εντολής του κλάδου θα εθεωρείτο προδοσία και η διοίκηση της ΔΟΕ σέβεται πάντοτε τις αποφάσεις του κλάδου. stop Οποιαδήποτε απόφαση αντίθετη με την απόφαση του

κλάδου θα συναντήσει τη σθεναρή αντίσταση των 38.000 δασκάλων και νηπιαγωγών της χώρας stop Την ευθύνη για οποιαδήποτε αναστάτωση στο χώρο της παιδείας θα φέρει το Υπουργείο Παιδείας».

Το κυρίαρχο αίτημα για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση δασκάλων και νηπιαγωγών θα θεσμοθετηθεί με το άρ. 46 του Ν.1268/1982 για τα ΑΕΙ. Λίγο μετά τη θεσμοθέτηση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των δασκάλων και των νηπιαγωγών, ο πρόεδρος της ΔΟΕ Θ. Αλεξανδρόπουλος, στον απολογισμό δράσης της περιόδου 1981/1982, θα αναφερθεί με ιδιαίτερη ικανοποίηση στη μεγάλη τομή στην εκπαίδευση των δασκάλων και των νηπιαγωγών, που δικαίωσε τους αγώνες του κλάδου:

«...Βρισκόμαστε στην ευχάριστη θέση να πληροφορήσουμε και μέσα στη ΓΣ ότι επιτέλους οι ΠΑ και οι ΣΝ καταργούνται από το σχολικό έτος 1983/84 και εντάσσονται σαν Παιδαγωγικά Τμήματα μέσα στα Πανεπιστήμια της χώρας...

Σε μελέτη της ΔΟΕ, αναφέρεται για την επιστημονική ταυτότητα των ΠΤ, «...Στο Παιδαγωγικό Τμήμα καλύπτεται το γνωστικό αντικείμενο της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Συνεπώς, το ΔΕΠ δεν μπορεί παρά να προέρχεται από τις λεγόμενες Επιστήμες της Αγωγής. Αυτή η επισήμανση είναι ιδιαίτερα αναγκαία για να αποτραπεί από την αρχή η όποια σκέψη πως στο ΔΕΠ του Παιδαγωγικού Τμήματος μπορεί να ανήκουν και επιστήμονες άλλων ειδικοτήτων (π.χ. Μαθηματικός, Φιλολόγος, Φυσικός, Θεολόγος, Τεχνικός, Μουσικός κ.λπ.). Η ΔΟΕ... δεν θα δεχθεί καμιά τέτοια νόθευση που θα οδηγήσει τα Παιδαγωγικά Τμήματα στο να εξελιχθούν

σ' έναν νέο τύπο Παιδαγωγικής Ακαδημίας 4ετούς φοίτησης... Για το ερώτημα που μπαίνει πώς δηλαδή θα αποκτήσουν οι φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων τις ειδικές επιστημονικές γνώσεις στα μαθήματα του κύκλου επιλογής, η ΔΟΕ μελέτησε το θέμα και προτείνει δύο τρόπους.

1. Με την παρακολούθηση των μαθημάτων αυτών σε άλλα πανεπιστημιακά Τμήματα και
2. Με την προσφορά των μαθημάτων αυτών στα Παιδαγωγικά Τμήματα από μέλη ΔΕΠ άλλων πανεπιστημιακών τμημάτων...»

Αν και η μορφή των Παιδαγωγικών Τμημάτων, δεν ήταν ακριβώς αυτή που προέκυπτε από τις συζητήσεις και αντιπαραθέσεις εντός του κλάδου η ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων αποτελεί ορόσημο στην ιστορία της εκπαίδευσης, των σπουδών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και της ΔΟΕ, του κλάδου των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που στην μακρόχρονη ιστορία τους για πολλά χρόνια και σε πολλές περιόδους αντιμετωπίστηκαν ως λειτουργοί δεύτερης κατηγορίας.

Και για αυτόν τον λόγο εξαιρετικής σημασίας υπήρξε και συνεχίζει να είναι το θέμα της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσης.

Το ζήτημα απασχόλησε όλες τις μεταδικτατορικές ΓΣ του κλάδου.

Στις αποφάσεις της 1ης μεταδιδασκατορικής ΓΣ, τον Ιούνιο του 1975, αναφέρονται τα παρακάτω:

«Να καταβληθούν προσπάθειες από την Πολιτεία και τον επιστημονικό και εκπαιδευτικό κόσμο της χώρας για να γίνη δυνατή και στη χώρα μας η ίδρυση Σχολής Επιμορφώσεως και Μετεκπαιδύσεως των διδασκάλων σε πανεπιστημιακό επίπεδο με τη μορφή σεμιναρίων διετούς ή μονοετούς ταχύρρυθμης εκπαίδευσεως, ώστε η μόρφωση να γίνη κτήμα όχι μόνο των διδασκάλων αλλά και του λαού».

Η λειτουργία της διετούς μετεκπαίδευσης, της μονοετούς ΣΕΛΔΕ αλλά και των επιμορφώσεων ποικίλης διάρκειας μέσα από τα ΠΕΚ έμπαιναν πάντοτε από τη Δ.Ο.Ε. σε συνάρτηση με την Πανεπιστημιακή τους αναβάθμιση και, ειδικά για τη μετεκπαίδευση, στη διάσταση του να αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και όχι μόνο δασκάλους και νηπιαγωγούς.

Δυστυχώς, παρά την πρόσκαιρη εντύπωση πως οδεύαμε σε πλήρη αναβάθμιση της μετεκπαίδευσης μέσω της σύνδεσής τους με τα Παιδαγωγικά Τμήματα, αυτή τελικά κρίθηκε μα καθαρά οικονομικούς όρους σε εποχές ακραίων περικοπών μνημονιακών και μη ότι έπρεπε να τερματιστεί.

Στις μέρες μας, μετά από μία περίοδο παντελούς απουσίας οποιουδήποτε τύπου επιμόρφωσης με κεντρικό σχεδιασμό, επανεμφανίστηκε με τη μορφή της εξ αποστάσεως (χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον στην πανδημία) «μορφωτικών δράσεων» που καμία σχέση δεν έχουν με την κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών με βάση τα νέα επιστημονικά δεδομένα και με την στόχευση πραγματικής βελτίωσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Να θυμίσω εδώ ότι το Ι.Π.Ε.Μ. της Δ.Ο.Ε. σε αυτήν την άνοδρη επιμορφωτικά περίοδο προχώρησε σε επιμόρφωση των μελών της μέσω προγράμματος ΕΣΠΑ, με βάση τις δικές τους εκπεφρασμένες ανάγκες πιλοτικά σε 4 περιφέρειες της Ελλάδας.

Η προσπάθειά μας εδώ και 5 χρόνια να επεκτείνουμε το πρόγραμμα συναντά άπειρα εμπόδια...

Θα αναφερθώ ενδεικτικά μόνο σε σημεία της απόφασης της 87ης ΓΣ του κλάδου, το 2018, που θέτουν το ζήτημα της επιμόρφωσης στη σημερινή του βάση:

Διεκδικούμε:

- Εισαγωγική επιμόρφωση, με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα, η οποία θα απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς, που για πρώτη φορά πρόκειται να αναλάβουν τάξη.

- Περιοδική επιμόρφωση, που θα στοχεύει στη διαρκή βελτίωση της διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών και θα εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους (τρίμηνης, εξάμηνης, ετήσιας διάρκειας με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα) ανά τακτά χρονικά διαστήματα.

- Να υπάρχει διαρκής διαδικασία αποτύπωσης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που θα υπηρετεί ως βάση στον σχεδιασμό των επιμορφωτικών δράσεων.

- Επιμορφωτικές δυνατότητες που να καλύπτουν το σύνολο των εκπαιδευτικών της Π.Ε. χωρίς διακρίσεις και εξαιρέσεις.

- Στοχευμένη επιμόρφωση, με την υλοποίηση ειδικών-εξειδικευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων ανάλογα με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, με την επιστημονική συνδρομή των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων.

- Επαναλειτούργια των διδασκαλείων, με νέα μορφή και προσανατολισμό που θα διαμορφωθούν μετά από διάλογο στο εσωτερικό του Κλάδου – σε όλα τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής και Προσχολικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής - με δυνατότητα συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

- Δυνατότητα δωρεάν πρόσβασης των εκπαιδευτικών σε μεταπτυχιακά προγράμματα που έχουν σχέση με το αντικείμενό τους.

- Επανάραξη της χορήγησης εκπαιδευτικών αδειών σε όσους παρακολουθούν μεταπτυχιακά και διδακτορικά προγράμματα σπουδών.

Με την ίδια ένταση δόθηκαν και δίνονται μέχρι τις μέρες μας οι μάχες ενάντια στις απόπειρες αλλοίωσης του χαρακτήρα των Παιδαγωγικών Σπουδών (π.χ. απόπειρα συγχώνευσης Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης των Α.Ε.Ι. με τα Τμήματα Προσχολικής Αγωγής των Α.Τ.Ε.Ι. κλπ.).

Επιτρέψτε μου εδώ να πω ότι οι σημερινοί φοιτητές σας, είναι οι αυριανοί εκπαιδευτικοί, τα αυριανά μέλη της Διδακταλικής Ομοσπονδίας και το μέλλον της εκπαίδευσης.

Αυτό είναι ένα ακόμη στοιχείο που ενισχύει την άποψη της Διδακταλικής Ομοσπονδίας ότι είναι απαραίτητη η όσο το δυνατόν πιο στενή συνεργασία της Δ.Ο.Ε. και των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

Στο πλαίσιο αυτής της συναντίληψης, όπως διαπιστώνουμε ότι υπάρχει, πραγματοποιήθηκε το Φεβρουάριο του 2020 και η σύσκεψη της Συνόδου των Προέδρων και Κοσμητόρων των Παιδαγωγικών Τμημάτων και Σχολών με το Διοικητικό Συμβούλιο της Δ.Ο.Ε. από την οποία προέκυψε κοινή ανακοίνωση για το

άρθρο 50 του Ν. 4653/2020 όπου εκφραζόταν ιδιαίτερη ανησυχία και αντίθεση στην προσπάθεια αναγνώρισης τίτλων σπουδών ιδιωτικών κολλεγίων ως ισότιμων με αυτούς ελληνικών Πανεπιστημίων, για τον διορισμό εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είχε ως αίτημα την άμεση κατάργηση της σχετικής διάταξης.

Ως φυσική συνέχεια ήρθε και ο κοινός αγώνας που δόθηκε τον Απρίλιο του 2022 για να αποτρέψει τα σχέδια συγχώνευσης των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής και Προσχολικής Εκπαίδευσης (ακόμη και Τμημάτων Φυσικής Αγωγής, στο πλαίσιο του αντιεπιστημονικού -αντιπαιδαγωγικού, συλλήβδην, χαρακτηρισμού τους ως διακλαδικές επιστήμες), που απεργάζονταν η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας.

Το ίδιο άλλωστε είχε συμβεί και το 2017. Η Δ.Ο.Ε. τότε τόνισε σχετικά με την απόπειρα συγχώνευσης των Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής των Τ.Ε.Ι. με τα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Αγωγής ότι μια ενδεχόμενη συγχώνευση ή ενοποίηση των ανωτέρω τμημάτων, με ή χωρίς κατευθύνσεις στο εσωτερικό τους, θα σηματοδοτήσει ενιαία επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων τους, αλλά και των εν ενεργεία βρεφονηπιοκόμων και νηπιαγωγών, για τις ηλικίες από 0 έως 6 ετών (σύμφωνα με υποστηρικτές αυτής της άποψης ενδεχομένως και για τις ηλικίες 0 έως 8 ετών). Μια τέτοια εξέλιξη συνδέεται με τη δυνατότητα επιλογής των γονέων μεταξύ ιδιωτικών και δημοτικών παιδικών σταθμών και Δημόσιου Νηπιαγωγείου. Ανοίγει, έτσι, ο δρόμος (με πολιορκητικό κριό το Νηπιαγωγείο) για την εκχώρηση της δημόσιας εκπαίδευσης στην τοπική αυτοδιοίκηση (κάτι που επιχειρήθηκε και στο παρελθόν και απετράπη από τη σθεναρή αντίσταση του κλάδου) καθώς και για την είσοδο των κουπονιών (vouchers), των διδάκτρων - τροφείων, καθώς και των ελαστικών ωραρίων και εργασιακών σχέσεων στην υποχρεωτική εκπαίδευση (στο πλαίσιο μιας έντεχνα προωθημένης «ενιαίας» λειτουργίας της εκπαίδευσης).

Κλιμάκια της Δ.Ο.Ε. επισκέφθηκαν, τότε, τα Παιδαγωγικά Τμήματα. Αναπτύχθηκε ένα ευρύ μέτωπο εναντίον σε αυτούς τους σχεδιασμούς που οι προσπάθειές του απέδωσαν καρπούς και αποτέλεσαν ένα από τους σημαντικούς παράγοντες που οδήγησαν στη συνέχεια και στη θεσμοθέτηση της δίχρονης υποχρεωτικής προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης το 2018.

Είναι σίγουρο ότι ερχόμαστε πιο κοντά όταν πρόκειται να αντιμετωπίσουμε επικίνδυνες πολιτικές αποφάσεις. Αυτό είναι το στοιχειώδες. Παρά τις εξαιρετικές δυσκολίες που μας δημιουργεί ο φόρτος των πεδίων δράσης όλων μας, η συνεργασία μεταξύ μας επιβάλετε να διευρυνθεί και αυτό να γίνει όχι μόνο στα πλαίσια της άμυνας αλλά κυρίως στο πλαίσιο του οράματος για το μέλλον.

Ζούμε αναμφίβολα σε μία εποχή ραγδαίων μεταβολών. Είναι πολύ κρίσιμο το να διαχωρίσουμε αυτές που επιβάλλονται από την ανάγκη ενίσχυσης, εξέλιξης και βελτίωσης της ποιότητας των παιδαγωγικών σπουδών από αυτές που επιβάλλονται από συμφέροντα που αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση όχι ως ναό της γνώσης αλλά ως ευκαιρία κερδοφορίας.

Εδώ έρχεται και η ανάγκη του οράματος για τις παιδαγωγικές σπουδές, που κατά την άποψη της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας, θα πρέπει να διατηρήσουν αναλλοίωτο και αμιγή τον παιδαγωγικό χαρακτήρα τους όχι στο πλαίσιο μιας ιδεοληψίας του

αδιατάρακτου αλλά σε αυτό που καθορίζεται από την αντίληψή μας και από την βαθιά ανάγκη της κοινωνίας για μια ποιοτική δημόσια εκπαίδευση η οποία θα έχει στο επίκεντρό της τους μαθητές – σπουδαστές από τα πρώτα τους βήματα στο σχολείο και για όλη τη διά βίου εκπαιδευτική τους διαδρομή.

Είναι αναμφίβολα πολλές οι προκλήσεις.

Και η αξιολόγηση, μία τόσο σημαντική έννοια και διαδικασία είναι δυστυχώς όπως έχει αποδειχθεί συνδεδεμένη όχι με την ανάγκη ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται από το νηπιαγωγείο μέχρι και το πανεπιστήμιο αλλά με σχεδιασμούς που κατατείνουν στην σταδιακή αποδόμηση του ισχυρού δημόσιου χαρακτήρα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων ανοίγοντας χώρο στις επιδιώξεις της αγοράς για κυριαρχία της ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Καθόλου τυχαία δεν είναι, εκτιμούμε και η αναφορά του Πρωθυπουργού σε πρόσφατη συνέντευξή του όπου γίνεται σαφής η επιδίωξη κατάργησης του άρθρου 16 του συντάγματος.

Αν κάποιος αναρωτιέται με ποιον τρόπο συνδέονται όλες αυτές οι αναφορές με το μέλλον, η θέση της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας είναι ότι η σύνδεση είναι έντονη όσο έντονη είναι και η ανάγκη υπεράσπισης της παιδαγωγικής επιστήμης μέσα σε ένα πλαίσιο δημόσιας δωρεάν εκπαίδευσης για την πλήρη και ποιοτική κάλυψη των μορφωτικών αναγκών όλων των παιδιών μας και όχι μόνο των προνομιούχων.

Μπορεί αυτά να ακούγονται «συνδικαλιστικά», για το λόγο αυτό, θα σας παραπέμψω στην ιστοσελίδα της Δ.Ο.Ε. και στο κανάλι της στο youtube όπου μπορείτε να παρακολουθήσετε τις επιστημονικές δράσεις που πραγματοποιεί τα τελευταία 2 χρόνια στο πλαίσιο του αγώνα της αποτροπής της κατηγοριοποίησης των σχολικών μονάδων.

Σε μία πρόσφατη, από αυτές τις εκδηλώσεις, ο Πάσι Σάλμπεργκ κορυφαίος αναλυτής της εκπαίδευσης παγκοσμίου επιπέδου και ένας από τους θεμελιωτές του περίφημου φινλανδικού μοντέλου, εξηγεί με πολύ απλά λόγια την ανάγκη επιστροφής της παιδαγωγικής δράσης στη χαρά της γνώσης για το παιδί.

Αναμφίβολα, ο μόνος δρόμος για την υπεράσπιση αυτής της ανάγκης περνάει μέσα από το ποιοτικό δημόσιο σχολείο και αυτό επιτυγχάνεται μόνο με τον σκληρό αγώνα όλων ημών που έχουμε χρέος απέναντι στα παιδιά μας να τα οδηγήσουμε στη γνώση.

Καλή επιτυχία στις εργασίες του συνεδρίου.

Ενότητα: Η εξέλιξη των Παιδαγωγικών Σπουδών

**Θεματική περιοχή: Σπουδές στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και τις
Σχολές Νηπιαγωγών**

Η εκπαίδευση του μικρού παιδιού στην Ελλάδα και διεθνώς: Από τη φιλανθρωπία και την εθνική ενστάλαξη στην παιδαγωγική συγκρότηση

*Παντελής Κυπριανός,
Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Πατρών*

Εισαγωγή

Αντικείμενο του παρόντος κειμένου είναι η διερεύνηση της εξέλιξης της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και διεθνώς. Με τον όρο εξέλιξη αναφερόμαστε κυρίως στο βασικό της στόχο και σκοπό. Το ερώτημα μας, συνεπώς, είναι ποιος ήταν ο βασικός σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης διαχρονικά;

Για να κατανοηθεί η προαναφερθείσα εξέλιξη πρέπει να έχουμε κατά νου τρία δεδομένα. Σε μερική αντίθεση με το δημοτικό σχολείο η προσχολική εκπαίδευση διεθνώς συνδέεται λιγότερο με το κράτος. Αυτή η χαλαρότερη σύνδεση αφήνει χώρο για την παρέμβαση άλλων φορέων, ιδιωτών αλλά και οργανωμένων, όπως η εκκλησία. Η πρώτη διαπίστωση οδηγεί σε μία δεύτερη που ισχύει αλλά σε πολύ μικρότερο βαθμό και για το δημοτικό. Η προσχολική εκπαίδευση αναπτύσσεται διεθνώς άνισα και σε διαφορετικούς χρόνους. Αλλού είναι θεσμοποιημένη αλλού όχι, αλλού αναπτυγμένη αλλά λιγότερο και αλλού καθόλου. Τέλος, εδώ και κάποιες δεκαετίες έχουμε μία διπλή σύγκλιση της προσχολικής εκπαίδευσης, του νηπιαγωγείου κατά πρώτον, αφενός με τους άλλους εκπαιδευτικούς θεσμούς, το δημοτικό σχολείο και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και αφετέρου διεθνώς, μεταξύ των περισσότερων χωρών, ιδιαίτερα των ευπορότερων. Ο λόγος για τη διπλή αυτή σύγκλιση έχει να κάνει με το μετασχηματισμό του νηπιαγωγείου από θεσμό που υπηρετούσε στο παρελθόν κυρίως εξωπαιδαγωγικούς σκοπούς σε κατεξοχήν παιδαγωγικό θεσμό.

Στο κείμενό μας διερευνούμε διαχρονικά και διεθνώς την εξέλιξη της προσχολικής εκπαίδευσης από θεσμό μη παιδαγωγικό σε θεσμό κατά βάση παιδαγωγικό. Διακρίνουμε τρεις μεγάλες στιγμές. Μία πρώτη που η εκπαίδευση του μικρού παιδιού επιτελείται από διάφορους θεσμούς, κυρίως «φιλανθρωπικούς», σε μία δεύτερη στην οποία βασικός φορέας της είναι το κράτος και βασικός της σκοπός η εθνική ενστάλαξη και διαπαιδαγώγηση, και σε μία τρίτη, εδώ και αρκετές δεκαετίες που ο σκοπός είναι κατ' εξοχήν παιδαγωγικός.

Οι απαρχές. Αναζητήσεις και φιλανθρωπία

Στη συγκριτική μελέτη του Εκπαίδευση και Συγκρότηση του Κράτους. Η ανάλυση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Αγγλία, στη Γαλλία και τις ΗΠΑ, ο Βρετανός Andy Green, αναφερόμενος κυρίως στο δημοτικό σχολείο, υποστηρίζει ότι η συγκρότηση της εκπαίδευσης και η διάδοσή της συναρτάται με τη συγκρότηση του κράτους. Χώρες με ισχυρό κράτος όπως η Γαλλία και η Γερμανία, υποστηρίζει, ανέπτυξαν συγκριτικά νωρίτερα και ταχύτερα εκτεταμένο δημόσιο σχολικό δίκτυο.

Αντίθετα, η Αγγλία όπου το κράτος ήταν ιδεολογικά απαξιωμένο, η δημοτική εκπαίδευση παρέμεινε μέχρι το 1870 προαιρετική και καχεκτική. Με τα λόγια του: «Βασικός κοινωνικός παράγοντας για να εξηγηθεί η περίοδος και η μορφή εξέλιξης των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι μάλλον (...) η φύση του κράτους και η διαδικασία συγκρότησής του. Τα κυριότερα ερεθίσματα για να δημιουργηθούν εθνικά συστήματα εκπαίδευσης, τα παρείχαν οι ανάγκες: να εφοδιαστεί το κράτος με καταρτισμένα διοικητικά στελέχη, με μηχανικούς και με στρατιωτικό προσωπικό, να διαδοθεί η κυρίαρχη εθνική κουλτούρα και να εμφυτευθεί στους πολίτες η ιδεολογία της εθνότητας, να σφυρηλατηθεί η πολιτική και πολιτισμική ενότητα των ραγδαία εξελισσόμενων εθνικών κρατών και να παγιωθεί η ιδεολογική ηγεμονία των κυρίαρχων τάξεών τους»

Οι Γερμανοί Harry Willekens, Kirsten Scheiwe και Kristen Nawrotzki σε συλλογικό τόμο που επιμελήθηκαν με τίτλο Η προσχολική εκπαίδευση στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική Ιστορικές και συγκριτικές προσεγγίσεις, επιχειρούν να απαντήσουν σε δύο ερωτήματα: Ποια πορεία ακολούθησε η θεσμοθετημένη προσχολική εκπαίδευση σε διάφορες χώρες της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής, ποιες οι ομοιότητες και οι διαφορές; Κατά δεύτερον, πώς εξηγούνται οι ομοιότητες και οι διαφορές;

Οι συγγραφείς διαπιστώνουν αρχικά ότι η προσχολική εκπαίδευση συγκροτείται σε διαφορετικούς χρόνους. Ορισμένες χώρες, γαλλόφωνες κυρίως, ανέπτυξαν προσχολικούς θεσμούς συγκριτικά πρώιμα, τον 19ο αιώνα. Άλλες, ιδιαίτερα οι σκανδιναβικές, ανέπτυξαν τέτοιους θεσμούς μεταπολεμικά, στις δεκαετίες του 1950 και του 1960. Τέλος, άλλες χώρες, κυρίως του ευρωπαϊκού νότου, όπως η Ιταλία και η Ισπανία, ανέπτυξαν προσχολικούς θεσμούς πολύ πρόσφατα, στις δεκαετίες του 1970 και του 1980.

Υπάρχει κάτι κοινό πίσω από τις χρονικά διαφορετικές αυτές εξελίξεις; Οι συγγραφείς αναπτύσσουν μία πρωτότυπη ιδέα. Κλειδί για την κατανόηση της εξέλιξης της προσχολικής εκπαίδευσης, υποστηρίζουν, είναι η διαμάχη ανάμεσα στην καθολική εκκλησία και κοσμικές δυνάμεις, το κράτος κατά πρώτον, που αμφισβητούν το μονοπώλιο της πρώτης. Γιατί; Διότι η διευρυμένη αναπαραγωγή της καθολικής εκκλησίας εξαρτάται από την προσέλκυση νέων Καθολικών. Η σχολική εκπαίδευση, ιδιαίτερα η προσχολική που αφορά μικρά παιδιά, είναι η πιο ενδεδειγμένη για το σκοπό αυτό. Ο ανταγωνισμός από το κράτος ήταν ο αποφασιστικός μοχλός που έδωσε ώθηση στην ανάπτυξη της προσχολικής εκπαίδευσης.

Ο ανταγωνισμός ανάμεσα στην καθολική εκκλησία και τις κοσμικές δυνάμεις, απαντούν οι προαναφερθέντες επιμελητές του τόμου, πήρε ποικίλες μορφές και οδήγησε σε τρία διαφορετικά μοτίβα. Σύμφωνα με το πρώτο, στο Βέλγιο, η αντίδραση του κράτους δυνάμωσε τον ανταγωνισμό με την εκκλησία και οδήγησε σε δύο παράλληλες πολιτικές συγκρότησης νέων προσχολικών θεσμών. Με τον τρόπο αυτό η προσχολική εκπαίδευση διαχύθηκε γρήγορα και προσέλυσε μεγάλο τμήμα μικρών παιδιών της σχετικής ηλικιακής ομάδας. Τυπικό παράδειγμα του δεύτερου μοτίβου είναι η Γαλλία. Με νομοθετικές παρεμβάσεις το γαλλικό κράτος αποδυνάμωσε την καθολική εκκλησία στην προσχολική εκπαίδευση με αποκορύφωμα τον αποκλεισμό από την εκπαίδευση των μοναχών των θρησκευτικών

ταγμάτων οι οποίοι στελέχωναν αποκλειστικά τους προσχολικούς θεσμούς της. Η πολιτική αυτή αποδυνάμωσε σε πρώτο χρόνο την προσχολική εκπαίδευση συνολικά στη χώρα, ο αριθμός των φοιτούντων παιδιών μειώθηκε, αλλά το κράτος ανέκτησε τον έλεγχο, ίδρυσε νέα νηπιαγωγεία και επέβαλε την ίδια κατάρτιση και τις ίδιες εργασιακές συνθήκες για τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους του δημοτικού. Το τρίτο μοτίβο απαντάται στην Ιταλία, την Ισπανία, τις νότιες επαρχίες της Ολλανδίας με καθολικό πληθυσμό και τη Βαυαρία. Εδώ εκκλησία και κράτος συγκρούστηκαν για την εκπαιδευτική ηγεμονία αλλά το κράτος είτε δεν ήταν διατεθειμένο είτε αδυνατούσε να χρηματοδοτήσει την προσχολική εκπαίδευση. Ωστόσο, η προσχολική εκπαίδευση στις περιοχές αυτές ήταν πιο ανεπτυγμένη από άλλες χώρες όπως οι σκανδιναβικές ή άλλες περιοχές όπως οι προτεσταντικές της Ολλανδίας και της Γερμανίας. Η ανάπτυξη της προσχολικής εκπαίδευσης στις χώρες του τρίτου μοτίβου ήταν πρωτίστως έργο της καθολικής εκκλησίας.

Σε κάποιες χώρες λοιπόν η εκκλησία συγκροτεί προσχολικούς θεσμούς σε άλλες όχι, σε ορισμένες χώρες έχει ενεργή παρουσία το κράτος. Στη συνθήκη αυτή στις πρώτες δεκαετίες του 19ου αιώνα βλέπουν το φως νέοι προσχολικοί θεσμοί από διάφορους φορείς: δήμους, ιδιώτες, οργανισμούς. Οι πλέον γνωστοί από τους θεσμούς αυτούς είναι δημοτικοί, συγκροτούνται δηλαδή από τους δήμους. Ιδρύονται με στόχο πρωτίστως προνοιακό. Να δεχτούν μικρά ορφανά ή μικρά παιδιά εργατών που οι γονείς τους εργάζονται ή αδυνατούν, ελλείπει πόρων και στέγης, να τα θρέψουν και να τα μεγαλώσουν.

Έτσι έχουμε τις πιο γνωστούς θεσμούς της εποχής. Το 1801 με πρωτοβουλία της μαρκησίας de Pastoret, αντιπροέδρου της Ένωσης της Μητρικής Αγαθοεργίας, ιδρύεται στο Παρίσι αίθουσα φιλοξενίας για μικρά παιδιά. Το 1826 ιδρύεται πάλι στο Παρίσι, το πρώτο «Άσυλο» (Salles d'Asile) για άπορα και ορφανά παιδιά 2 έως 6 χρονών. Επηρεασμένη από τους Γάλλους, η πριγκίπισσα Pauline de Lippe-Detmold οργανώνει στην Πρωσία το 1802, «ίδρυμα φύλαξης για τα μικρά παιδιά (Aufbewahrungs –Anstalt Kleiner Kinder) των οποίων η μητέρα εργάζεται το καλοκαίρι στα χωράφια. Το 1806, το μεγάλο δουκάτο του Berg στη Γερμανία θεσπίζει σχολείο φύλαξης (Warteschule) στην επικράτειά του. Το 1807 το γερμανικό κρατίδιο του Σλέσβιχ-Χόλσταϊν ιδρύει «σχολεία» για παιδιά 4 –7 χρονών. Το ίδιο διάστημα στην Ολλανδία και το Βέλγιο ιδρύονται εκατοντάδες σχολεία φύλαξης (Bevaarscholen). Αντίστοιχα στη Μεγάλη Βρετανία, εισάγεται ένας νέος θεσμός, τα Dame Schools. Ιδρύονται και διευθύνονται από γυναίκες ή άνδρες που δεν μπορούν να εργαστούν με στόχο τη φύλαξη των παιδιών των εργατών. Εκτιμάται ότι το 1819 τα παιδιά ήταν πάνω από 3.000. Τέλος, θεσμοί για μικρά παιδιά ιδρύονται και στις ΗΠΑ μετά την Αμερικανική Επανάσταση (1776) με στόχο οι γονείς, ιδιαίτερα οι μητέρες, να διαπαιδαγωγήσουν μια νέα γενιά Αμερικανών. Υπό το πρίσμα αυτό ιδρύονται τα Family Schools.

Κοινό στους παραπάνω θεσμούς, με εξαίρεση τα Family Schools, είναι η φύλαξη των μικρών παιδιών. Αυτονόητα στο κλίμα της εποχής ο χρόνος της φύλαξης διατίθεται σε δύο κυρίως πράγματα: στην εκμάθηση από τους επιφορτισμένους με τη λειτουργία τους, κυρίως ηλικιωμένες γυναίκες, θεμελιωδών θρησκευτικών αρχών και

στην εμφύσηση των τότε κυρίαρχων «ηθικών» αρχών και αξιών. Με δύο λόγια στην παροχή στοιχειώδους θρησκευτικής αγωγής και στον φρονηματισμό.

Κάτι ανάλογο ισχύει και για την Ελλάδα. Στη διάρκεια της Επανάστασης του 1821 εμφανίζονται, κυρίως στην Πελοπόννησο, ιεραπόστολοι, καθολικοί και, κυρίως, προτεστάντες και οργανώνουν «σχολεία» για μικρά παιδιά. Η παρουσία τους, λόγω θρησκευματος, προκαλεί τοπικές αντιδράσεις, ιδιαίτερα από κληρικούς, γι αυτό σύντομα μετακομίζουν σε άλλους τόπους, κυρίως τη Σμύρνη. Το 1830 εγκαθίσταται στην Ερμούπολη ο Ελβετός Friedrich Hildner και το 1831 στην Αθήνα το ζεύγος John-Henry Francis Hill που έμελλε να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ελληνική εκπαίδευση μέχρι σήμερα. Ως αντίδραση στην εμπλοκή των Hill στην προσχολική εκπαίδευση οδηγεί συγκροτήθηκε η πάντα ενεργή Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία από κοσμικούς και θρησκευτικούς παράγοντες του δημόσιου βίου, ανάμεσά τους και ο Αρχιεπίσκοπος Αθηνών.

Η φρονηματιστική μέριμνα, θρησκευτική και ηθική, διαπερνά τις πρακτικές τόσο του σχολείου των Hill όσο και αυτού της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας. Η μέριμνα αυτή είναι ορατή και στο πρώτο φραιμπελιανό νηπιαγωγείο που ιδρύει ο Αικατερίνη Λασκαρίδου στις αρχές της δεκαετίας του 1870. Προσευχές, αναφορές στα θεία, ηθικές παραινέσεις. Παράλληλα ωστόσο με το θρησκευτικό στοιχείο αναδύονται νέες μέριμνες: η εθνική διαπαιδαγώγηση και με το χρόνο η παιδαγωγική. Τόσο το νηπιαγωγείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας όσο και το φραιμπελιανό της Αικατερίνης Λασκαρίδου, ομνύουν σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές θεωρίες, τη «γαλλική» το πρώτο, την παιδαγωγική του Froebel το δεύτερο.

Η προσχολική εκπαίδευση στην υπηρεσία του έθνους

Τα πράγματα αλλάζουν με το χρόνο ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1890. Βασική μέριμνα του νηπιαγωγείου σε πολλές χώρες, ιδιαίτερα σε αυτές με έντονα παρεμβατικό κράτος, ανταγωνιστικά με την εκκλησία ή παράλληλα με αυτήν, όπως ακριβώς και του δημοτικού σχολείου, είναι η εθνική διαπαιδαγώγηση. Βασικός σκοπός δεν είναι πια τόσο η πρόνοια, η θρησκευτική ή ηθικοπλαστική διαπαιδαγώγηση, αλλά η καλλιέργεια του ανήκειν και του συνανήκειν σε μία μεγάλη ομάδα, το έθνος, το εθνικό κράτος. Προφανώς οι προηγούμενοι σκοποί δεν έχουν εξοβελιστεί. Συνυπάρχουν με τον εθνικό σκοπό, σε κάποιες περιπτώσεις αρμονικά, αλλά υπερκαλύπτονται από αυτόν και αναδιαμορφώνονται σύμφωνα με αυτόν.

Η προαναφερθείσα αλλαγή είναι έντονη και στην Ελλάδα. Το σχολείο, το δημοτικό μέχρι τότε και εφεξής το νηπιαγωγείο τίθενται στην υπηρεσία του κράτους με στόχο την εθνική διαπαιδαγώγηση, την ένταξη στο εθνικό σύνολο, την εθνική ομοιογενοποίηση. Αυτός ο σκοπός, σε συνδυασμό με άλλες μέριμνες της εποχής, είναι ένας από τους βασικούς λόγους θεσμικής αναγνώρισης του νηπιαγωγείου και επένδυσης, περιορισμένης αρχικά, του κράτους σ' αυτό. Με τη διαμεσολάβηση της Αικατερίνης Λασκαρίδου, της κυρίαρχης φιγούρας των τελών του 19ου αιώνα και των αρχών του 20ου στην προσχολική εκπαίδευση, οι νηπιαγωγοί, τα νηπιαγωγεία αλλά και οι τότε θεσμοί που εκπαίδευαν νηπιαγωγούς μετατρέπονται κυριολεκτικά σε θερμοκήπια και εργαλεία της εθνικής αφομοίωσης και της καλλιέργειας κοινών αναφορών στα μικρά παιδιά, στη συγκρότηση κοινής ταυτότητας. Το διάστημα αυτό

το νηπιαγωγείο μετατρέπεται σε εργαλείο για τη διάχυση και υλοποίηση της Μεγάλης Ιδέας, μέχρι το 1922, και στη συνέχεια για την ενσωμάτωση των αλλόφωνων/ξενόφωνων πληθυσμών. Διόλου συμπτωματικό ότι μέχρι το 1929 νηπιαγωγεία και Διδασκαλεία Νηπιαγωγών, με εξαίρεση αυτό της Καλλιθέας στην Αθήνα, λειτουργούν αποκλειστικά στις Νέες Χώρες. Ούτε βέβαια ότι τα βασικότερα μαθήματα στα νηπιαγωγεία είναι η γλώσσα και η ελληνική Ιστορία.

Το 1929, με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση Ελευθερίου Βενιζέλου / Γεωργίου Παπανδρέου, όπως αποκαλείται συνήθως, τα νηπιαγωγεία από τριετούς διάρκειας (3-6 ετών) έγιναν διετή (4-6) -έκτοτε παραμένουν έτσι- με το επιχείρημα ότι, με δεδομένους τους δημοσιονομικούς περιορισμούς, είναι καλύτερα να λειτουργούν λιγότερο χρόνο αλλά καλύτερα και με περισσότερα παιδιά. Επιπλέον, δίνεται βάρος στην ίδρυση νηπιαγωγείων σε εργατικές γειτονιές και τροποποιείται ο σκοπός τους. Ο νέος νόμος εστιάζει στην «κοινωνικοποίηση» των μικρών παιδιών των εργατικών στρωμάτων, με την έννοια της εκμάθησης «καλών τρόπων» και στη διευκόλυνση των λαϊκών οικογενειών, της μητέρας κατά πρώτον, ώστε να μπορούν να εργάζονται απρόσκοπτα. Σήμερα θα λέγαμε ότι το νηπιαγωγείο καλείται να λειτουργήσει ως μέσο απελευθέρωσης εργατικής δύναμης και ως εργαλείο οικονομικής ανάπτυξης. Ταυτόχρονα, συνεχίζει να θεωρείται θεμελιώδης η ένταξη στο εθνικό σύνολο με την εκμάθηση της γλώσσας και των εθνικών παραδόσεων. Με δύο λόγια, το νηπιαγωγείο παραμένει θεσμός φύλαξης των μικρών παιδιών από τα πιο λαϊκά στρώματα ώστε να μπορούν να εργάζονται οι γονείς τους, μηχανισμός οικονομικής μεγέθυνσης. Παραμένει συνάμα θεσμός φρονηματοπισμού με την έννοια της απόκτησης «καλών» έξεων, γίνεται όμως και θερμοκήπιο ενσωμάτωσης στον εθνικό κορμό όλων εκείνων που διαφοροποιούνταν γλωσσικά και πολιτισμικά.

Οι στόχοι της μεταρρύθμισης του 1929 δεν επιτεύχθηκαν. Τα νηπιαγωγεία παρέμειναν λιγοστά, ιδιαίτερα στα αστικά κέντρα. Τα υφιστάμενα συνέχισαν να λειτουργούν όπως πριν. Η παγκόσμια οικονομική κρίση του 1929 που γίνεται αισθητή στην Ελλάδα τα επόμενα δύο με τρία χρόνια και περιορίζει δραστικά την εκλογική απήγηση του βενιζελισμού, δυσχέρανε την οικονομική επένδυση στην προσχολική εκπαίδευση, σε υποδομές, προσωπικό, παιδαγωγικό υλικό. Δυσχέρανε ακόμη τις όποιες, λίγες στην πραγματικότητα, σκέψεις για αλλαγές στο περιεχόμενο του θεσμού.

Ασφαλώς ο Ελ. Βενιζέλος και οι Φιλελεύθεροι δήλωναν υπερήφανοι για τις επιτυχίες τους στην εκπαίδευση την τετραετία 1928-1932, ιδιαίτερα για το δημοτικό και την επαγγελματική εκπαίδευση. «Η Κυβέρνησις Βενιζέλου κατήγγησε σχολεία τινά της Μέσης Εκπαιδύσεως, όπου ταύτα ήσαν άχρηστα και όπου προείχεν η γεωργική και επαγγελματική μάλλον εκπαίδευσις των νέων, αλλ' αφετέρου ίδρυσε δημοτικά σχολεία εις πλείστα κέντρα της χώρας. Ούτω, κατά το από των εκλογών του Αυγούστου 1928 μέχρι σήμερον διάστημα, εις την Δημοτικήν εκπαίδευσιν ιδρύθησαν 635 νέα δημοτικά σχολεία (...) προς δε 138 νηπιαγωγεία (...). Δια των προαγωγών τούτων των δημοτικών σχολείων ενισχύθη το προσωπικόν της δημοτικής παιδείας κατά 1018 θέσεις δημοδιδασκάλων και 138 θέσεις νηπιαγωγών». 138 νηπιαγωγεία και 138 νηπιαγωγοί σε μία τετραετία δεν μπορεί να θεωρηθεί και

τεράστιο επίτευγμα σε μία χώρα που τα νηπιαγωγεία ήταν λιγοστά, φτωχικά, υποτυπωδώς οργανωμένα και στελεχωμένα.

Επιπλέον, τη δεκαετία του 1930 συντηρητικές αντιλήψεις και η Δικτατορία του Μεταξά ακύρωσαν κάθε εγχείρημα που θα κρατούσε τα μικρά παιδιά έξω από το σπίτι, χώρια από τους γονείς, τους παππούδες και τους γείτονες. Γι αυτό, μέχρι το 1962 τα νηπιαγωγεία λειτουργούσαν χωρίς αναλυτικό πρόγραμμα, οι νηπιαγωγοί συνήθως αυτοσχεδίαζαν όταν δεν αρκούσαν στη φύλαξη και τον φρονηματισμό. Ούτε λόγος βέβαια για κατάλληλα αναπτυξιακό παιδαγωγικό υλικό όπως λέμε σήμερα. Τέλος, και φυσική συνέπεια των παραπάνω, ήταν το ωράριο του νηπιαγωγείου να περιοριστεί δραστικά. Από οχτάωρο σχεδόν τυπικά, μέχρι τότε, έγινε τετράωρο, από τις 8 ως τις 12, πράγμα που παρέμεινε μέχρι σχεδόν στις μέρες μας. Επικράτησε η θέση των συντηρητικών παιδαγωγών ότι τα μικρά παιδιά δεν έπρεπε να είναι πολλές ώρες μακριά από τη μαμά τους. Αλλά και το τετράωρο ήταν ζήτημα αν τηρούνταν. Τα νηπιαγωγεία ήταν λιγοστά, λίγα παιδιά εγγραφόταν και επιπλέον οι γονείς και οι παππούδες/γιαγιάδες έφερναν και έπαιρναν τα παιδιά κατά το πώς τους βόλευε.

Έτσι, ούτε οι μητέρες μπορούσαν να εργάζονται ούτε ο θεσμός επιτελούσε τον παιδαγωγικό του ρόλο. Ουσιαστικά μετατράπηκε σε φρονηματιστικό ίδρυμα μειωμένης φύλαξης το οποίο απευθυνόταν σε περιορισμένο αριθμό φτωχών κυρίως παιδιών. Εξαιρεση αποτέλεσαν τα νηπιαγωγεία στις περιοχές των αλλόφωνων, στις Νέες Χώρες κυρίως, και των Μικρασιατών προσφύγων, τα οποία αποτέλεσαν τους κατεξοχήν χώρους εκμάθησης ελληνικών και ελληνικής Ιστορίας.

Στο διάστημα αυτό λίγες είναι οι φωνές υπέρ της προσχολικής εκπαίδευσης ως παιδαγωγικού θεσμού. Για πρώτη φορά η Θ' Γενική Συνέλευσις της νεοσύστατης (1922) Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (ΔΟΕ), το 1927, αναγνώρισε την παιδαγωγική σημασία του έργου των νηπιαγωγών και εκφράστηκε υπέρ της ισότητάς τους με τους δασκάλους τόσο ως προς την αναγκαία κατάρτιση όσο και ως προς τις απολαβές. «Αναγνωρίζομενης ως σπουδαιοτάτης της αποστολής των Νηπιαγωγών, να επιδιωχθή η ευρύτερα μόρφωσις τούτων παρεχομένης εις αυτάς ειδικής μεν εκπαιδεύσεως, με χρονικήν διάρκειαν όμως ίσην προς την των Δημοδιδασκαλιστών και με ενιαίον μισθολόγιον».

Στους χώρους των παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών η παιδαγωγική πτυχή της προσχολικής εκπαίδευσης τέθηκε πολύ λίγο. Στις εξαιρέσεις η Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου. Καλεσμένη ως «ειδική» στο συνέδριο των Διευθυντών και Υποδιευθυντών Διδασκαλείων της Δημοτικής Εκπαίδευσεως και των Νηπιαγωγών, το 1930, ασκεί κριτική στην υφιστάμενη κατάσταση και διατυπώνει προτάσεις ορισμένες από τις οποίες υλοποιήθηκαν πολύ αργότερα - άλλες παραμένουν πάντα επίκαιρες : «Το Νηπιαγωγείο χρειάζεται όχι μόνο για τα άπορα αλλά και για όλα τα παιδιά όλων των τάξεων». «Να γίνουν τα Διδασκαλεία των Νηπιαγωγών Τμήματα των Διδασκαλείων της Δημοτικής Εκπαίδευσης με ισόχρονη μόρφωση. Τα πρώτα χρόνια θάναη η μόρφωση κοινή για όλες τις μαθήτριες. Και στα τελευταία χρόνια θα γίνεται η ειδικοποίησή τους». «Οι νηπιαγωγοί να γίνουν ισόβαθμες και ισόμισθες με τις δημοδιδασκάλισσες και νάχουν και τις ίδιες προαγωγές. Έτσι η τοποθέτησή τους

μέσα στο Νηπιαγωγείο θα γίνεται σύμφωνα με μία βαθύτερη τους κλίση και αγάπη για το μικρό παιδί».

Σε ανάλογο πνεύμα κινείται λίγα χρόνια αργότερα και ένας άλλος σημαντικός παιδαγωγός, ο Κώστας Σωτηρίου. Σε κείμενό του συνοψίζει την κατάσταση της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα αμέσως μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο: "ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: Είνε η σπουδαιότερη περίοδος για την ψυχική εξέλιξη του παιδιού και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα. Μπαίνουν οι πρώτες καταβολές για τη δημιουργία της προσωπικότητας. Και όμως η ηλικία αυτή είνε ολότελα αφημένη στην τύχη της. Αμορφωσιά των γονιών, άγνοια για τους κανόνες της διατροφής αποπνικτική οικογενειακή ανατροφή, πείνα και υποσιτισμός, ορφάνεια, έλλειψη κάθε προστασίας, υποσκάβουν την υγεία των παιδιών και βαρβαρώνουν την ψυχή τους. Γεννιέται και φουντώνει το συναίσθημα της κατωτερότητας και ριζώνουν τα περισσότερα παιδικά ελαττώματα που τόσο βασανίζουν και τα ίδια τα παιδιά και την κοινωνία. Το ελληνικό κράτος θεωρεί την προσχολική ηλικία ατομική υπόθεση".

Οι αναλύσεις και οι διακηρύξεις υπέρ του παιδαγωγικού χαρακτήρα του νηπιαγωγείου, της διάχυσης του θεσμού και της εξομοίωσης τόσο από τη σκοπιά των σπουδών όσο και των απολαβών με τους δασκάλους του δημοτικού δεν είχαν αντίκρισμα. Ο αριθμός των νηπιαγωγείων παρέμεινε πολύ μικρός. Χωρικά λειτουργούσαν σχεδόν αποκλειστικά στη βόρεια Ελλάδα και στους οικισμούς των Μικρασιατών προσφύγων. Επιπλέον, για περισσότερο από μισό αιώνα το νηπιαγωγείο έμεινε χωρίς αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ). Το πρώτο και το τελευταίο χρονολογείται από το 1896, είναι φραιμπελιανό και αναφέρεται σε ένα τελείως διαφορετικό θεσμό. Σε ένα θεσμό τριετή, σε εξαήμερη βάση και με ωράριο που αρχίζει από τις 8 και τελειώνει στις 4 το απόγευμα. Ασφαλώς το νηπιαγωγείο από το 1929 και μετά δεν έχει καμία σχέση με τα παραπάνω. Είναι διετές, το ωράριό του τετράωρο και, βέβαια, δεν είναι πια φραιμπελιανό.

Η αργόσυρτη ανάδειξη της παιδαγωγικής διάστασης

Στη δεκαετία του 1950 δυναμώνουν διεθνώς οι φωνές υπέρ του παιδαγωγικού χαρακτήρα του νηπιαγωγείου και γενικότερα της προσχολικής εκπαίδευσης. Στο Μεσοπόλεμο τα ποικίλα προοδευτικά παιδαγωγικά κινήματα όπως η Νέα Αγωγή, το Σχολείο Εργασίας, η παιδαγωγική του Φρενέ, η μοντεσσοριανή παιδαγωγική, δεν επενέργησαν καταλυτικά. Η οικονομική κρίση του 1929 δυσχέρανε τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης εν γένει. Ο καταστροφικός Β' Παγκόσμιος Πόλεμος κατέστησε πρακτικά αδύνατη τη λειτουργία της εκπαίδευσης αλλά και επικίνδυνη καθώς πολλά σχολικά κτίρια καταστράφηκαν από τις μάχες και τους βομβαρδισμούς. Στην Ελλάδα τα περισσότερα σχολικά κτίρια καταστράφηκαν ολοσχερώς.

Στη συνθήκη αυτά εκδηλώθηκε διεθνώς, από τα τέλη της δεκαετίας του 1940 και τη δεκαετία του 1950 ένα ισχυρό ρεύμα ανάδειξης της προσχολικής εκπαίδευσης. Αυτό είχε επιπτώσεις, άμεσες και έμμεσες, και στην εκπαίδευσή μας. Αξιοσημείωτη είναι η δράση της γαλλικής έμπνευσης Παγκόσμιας Οργάνωσης για την Προσχολική Αγωγή (Ο.Μ.Ε.Ρ.). Στην ιδρυτική της διακήρυξη, το 1948, θεωρεί την προσχολική εκπαίδευση τη «βάση, επί της οποίας οικοδομείται η μέλλουσα ζωή της μεγάλης ανθρώπινης κοινωνίας». Τα αποτελέσματα της δράσης της Ο.Μ.Ε.Ρ φάνηκαν,

ετεροχρονισμένα, και στην Ελλάδα. Κομβική αποδείχτηκε η διοργάνωση του 6ου Συνεδρίου της, το 1956, στην Αθήνα. Με την ευκαιρία του συνεδρίου οργανώθηκε ελληνικό παράρτημα με επικεφαλής την υπουργό Κοινωνικών Υπηρεσιών, της κυβέρνησης Κωνσταντίνου Καραμανλή, Λίνα Τσαλδάρη, η οποία διαδραμάτισε ενεργό ρόλο στην ανάπτυξη του θεσμού.

Στην ίδια λογική το Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης και η μικτή Επιτροπή της ΟΥΝΕΣΚΟ διοργανώνουν κάθε χρόνο Διεθνές Εκπαιδευτικό Συνέδριο. Τα Συνέδρια διατύπωναν συστάσεις στις χώρες-μέλη με σκοπό να τις συμπεριλάβουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής τους πολιτικής. Τον Ιούλιο του 1961 διοργανώθηκε στη Γενεύη το 24ο Διεθνές Εκπαιδευτικό Συνέδριο με τη συμμετοχή 200 αντιπροσώπων από 78 χώρες. Το δεύτερο από τα τρία θέματα του Συνεδρίου αφορούσε στην «οργάνωση της προσχολικής εκπαίδευσης».

Το Συνέδριο απέστειλε στα υπουργεία Παιδείας όλων των χωρών τη σύσταση 53 με την οποία κωδικοποιούνταν οι αρχές για την οργάνωση της προσχολικής εκπαίδευσης και διατυπώνονταν προτάσεις για την ανάπτυξή της. Αρκετές από αυτές ήταν νέες για τα ελληνικά δεδομένα : σύσταση ειδικής υπηρεσίας για την προσχολική αγωγή στο υπουργείο Παιδείας (η ιδέα συμπεριλαμβάνονταν στις προτάσεις της Επιτροπής Παιδείας του 1958 αλλά δεν υλοποιήθηκε μέχρι σήμερα, το 2023), οι επιθεωρητές να είναι γνώστες της προσχολικής εκπαίδευσης, οι σπουδές και οι απολαβές των νηπιαγωγών να είναι ισότιμες με αυτές των δασκάλων, να θεσπιστούν υποτροφίες για τις νηπιαγωγούς για σπουδές και επιμόρφωση στο εξωτερικό.

Η δραστηριότητα των διεθνών οργανισμών εντάθηκε τα επόμενα χρόνια. Το Κέντρο για την Έρευνα και τις Καινοτομίες στην Εκπαίδευση του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ) διοργάνωσε δύο διασκέψεις, μία το 1973 με θέμα Εξέλιξη της προσχολικής εκπαίδευσης και μία δεύτερη το 1980 με θέμα οι Πολιτικές για την πρώτη παιδική ηλικία.

Το 1978, στη Διακήρυξη αρχών για την προσχολική εκπαίδευση το Συμβούλιο της Ευρώπης συνέστησε στα κράτη -μέλη να μεριμνήσουν ώστε να εξασφαλίσουν σε όλα τα παιδιά δύο χρόνια προσχολικής αγωγής, σε ιδρύματα που να υπάγονται κατά προτίμηση στο υπουργείο Παιδείας. Το Συμβούλιο Μορφωτικής Συνεργασίας του Συμβουλίου της Ευρώπης οργάνωσε το 1979 συνέδριο με θέμα Από τη γέννησή του ως τα 8 του χρόνια: το παιδί στην ευρωπαϊκή κοινωνία της δεκαετίας του '80. Στο συνέδριο διαμορφώθηκε διακήρυξη για την προσχολική αγωγή το οποίο υποβλήθηκε στη Διάσκεψη των υπουργών Παιδείας των κρατών-μελών στη Λισσαβόνα.

Οι διακηρύξεις των διεθνών οργανισμών επηρέασαν τις πολιτικές των ευρωπαϊκών χωρών. Το 1969, στην έκτη διάσκεψη των Υπουργών Παιδείας της Δυτικής Ευρώπης, υιοθετείται πρόταση με την οποία ζητείται από τις ευρωπαϊκές κυβερνήσεις να αναπτύξουν την προσχολική εκπαίδευση. Πιο ριζοσπαστικό ήταν το κείμενο που υπέγραψαν το 1981 στη Λισσαβόνα οι ευρωπαίοι Υπουργοί Παιδείας. Μεταξύ άλλων εκεί τονίζονταν: «Στις περισσότερες σύγχρονες κοινωνίες μας δημιουργήσαμε υλικές και κοινωνικές συνθήκες τέτοιες (...) ώστε το παιδί που μεγαλώνει, αν δεν επωφεληθεί από τις επαφές με τον έξω από την οικογένεια κόσμο που προσφέρουν τα ιδρύματα προσχολικής αγωγής, κινδυνεύει να υποφέρει από σοβαρές ελλείψεις από κοινωνικής και πνευματικής πλευράς. Έτσι, είναι ουσιώδες να υποστηριχτούν

κατάλληλα τα προσχολικά ιδρύματα και να αναπτυχθούν με γρήγορο ρυθμό για να είναι προσιτά σε όλα τα παιδιά. (...) Η προσχολική αγωγή είναι παντού εξαιρετικά πολύτιμη γι' αυτό που είναι. Δεν θα έπρεπε να καταλήξει σε επέκταση προς τα κάτω του σημερινού σχολικού συστήματος. χρειάζεται να αποφευχθεί κάθε κίνδυνος προς μια τέτοια εξέλιξη με κατάλληλα μέτρα για να διατηρηθεί, στο προσχολικό στάδιο, το βάρος στην κοινωνική, φυσική και πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και για να ευνοηθεί η επέκταση στη στοιχειώδη εκπαίδευση της δημιουργικότητας που προωθεί η παιδαγωγική πρακτική στις προσχολικές τάξεις».

Τα παραπάνω παρήγαγαν κάποια αποτελέσματα σε επίπεδο λόγου στην Ελλάδα αλλά δεν μεταφράστηκαν σε πολιτικές επιλογές ως το 1974. Τα δύο βασικά μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα της περιόδου, τα νομοσχέδια του 1959 και του 1964 αγνοούν την προσχολική εκπαίδευση. Στην εισηγητική έκθεση της Μεταρρύθμισης Ευάγγελου Παπανούτσου / Γεωργίου Παπανδρέου, του 1964, η προσχολική εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως «μέγα πρόβλημα». Ωστόσο, εξοστρακίζεται: «Αλλά δεν είμεθα ακόμη έτοιμοι να αντιμετωπίσωμεν το πρόβλημα εις όλην του την έκτασιν και δια τούτο δεν γίνεται περί αυτού λόγος εις το παρόν νομοθέτημα».

Παρά τη μη λήψη σημαντικών μέτρων για τη διάχυση και την οργάνωση της προσχολικής εκπαίδευσης από τις μεταπολεμικές κυβερνήσεις έγιναν κάποια λίγα μικρά βήματα, κυρίως παιδαγωγικού χαρακτήρα. Το σημαντικότερο από αυτά είναι η θέσπιση αναλυτικού προγράμματος για τα νηπιαγωγεία, το 1962, 56 χρόνια μετά από αυτό του 1896, βασισμένο, σύμφωνα με την εμπνευστή του, Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, στη θεωρία του Πιαζέ. Σημαντική σε επίπεδο λόγου για την προσχολική εκπαίδευση είναι η μεταρρύθμιση Ράλλη, το 1976. Σε αντιστοίχιση με τους προβληματισμούς διεθνώς, το βάρος δόθηκε στο παιδί. Οι συζητήσεις, ωστόσο, δεν αποτυπώνονται στο ν. 309/1976, το νόμο Ράλλη. Αντίθετα, και όλως παραδόξως, το άρθρο 4 του νόμου αναπαράγει κυριολεκτικά όλες τις συντηρητικές θεωρήσεις/προκαταλήψεις που εκφράστηκαν στο παρελθόν: «Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να συμπληρώσει και να ενισχύσει την οικογενειακήν ανατροφήν δια της διδασκαλίας τρόπων εκφράσεως και συμπεριφοράς και δια της καλλιέργειας έξεων, δια των οποίων τα νήπια θα αναπτυχθούν σωματικώς και διανοητικώς και θα προσαρμοστούν εις το φυσικόν και κοινωνικόν περιβάλλον των». Λέω παραδόξως καθώς και στη μεταρρύθμιση αυτή είχε ενεργό συμμετοχή στα της προσχολικής εκπαίδευσης η Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη.

Αξιοσημείωτο βήμα προόδου συνιστά ο νόμος 1566/1985 του ΠΑΣΟΚ ο οποίος απηχεί σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις για το μικρό παιδί. Στο άρθρο 3 αναφέρονταν. «Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Η αλλαγή αυτή συμπίπτει με δύο άλλες. Την αναβάθμιση της κατάρτισης των νηπιαγωγών με την πανεπιστημιοποίηση των μέχρι τότε Ανώτερων, διευτώς φοίτησης, Σχολών Νηπιαγωγών. Και παράλληλα με την κατάρτιση νέων ΑΠΣ, πρώτα το 1989 και μετά το 2002, τα οποία ενσωματώνουν σύγχρονες παιδαγωγικές αναζητήσεις.

Έκτοτε δεν υπάρχει κάποια νεότερη αντίληψη για το θεσμό -πέρα από το τελευταίο ΑΠΣ του 2023 που χρήζει ειδικότερης διερεύνησης. Οι βασικές αλλαγές

που σημειώνονται έγκεινται στη θέσπιση του ολοήμερου νηπιαγωγείου το 1997 με τον ν. 2525, τον νόμο Αρσένη, και τη θέσπιση της υποχρεωτικότητας του νηπιαγωγείου σε δύο στάδια, το 2006 και το 2018, με Υπουργούς τη Μαριέττα Γιαννάκου και τον Κώστα Γαβρόγλου αντίστοιχα.

Στο άρθρο 3 του νόμου Αρσένη, ορίζεται ο σκοπός του «Ολοήμερου Νηπιαγωγείου : «Καθιερώνεται η λειτουργία του ολοήμερου Νηπιαγωγείου, σκοπός του οποίου είναι η αναβάθμιση της προσχολικής αγωγής και η ολοκληρωμένη προετοιμασία των νηπίων για το Δημοτικό Σχολείο, η ενίσχυση του ρόλου της κρατικής μέριμνας με στόχο τη μείωση των μορφωτικών και κοινωνικών διακρίσεων και η εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων». Ο στόχος συνεπώς είναι πολλαπλός, κατά πρώτον η «αναβάθμιση της προσχολικής αγωγής». Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι πρωταρχική μέριμνα εδώ είναι το παιδί. Ωστόσο, δεν αναφέρεται πώς θα επιτευχθεί αυτή η αναβάθμιση. Αντίθετα, απτοί είναι οι άλλοι στόχοι: προετοιμασία των νηπίων για το Δημοτικό, η ενίσχυση της κρατικής μέριμνας για τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων, η εξυπηρέτηση εργαζόμενων γονέων.

Τα επόμενα χρόνια δεν υπάρχει κάτι πιο συγκεκριμένο για την προσχολική εκπαίδευση. Το 2006, μετά από πολυήμερη απεργία της ΔΟΕ και σχετικό αίτημα, με τροπολογία που κατέθεσε σε νομοσχέδιο η Υπουργός Παιδείας Μ. Γιαννάκου η προσχολική εκπαίδευση καθίσταται από το 2007 υποχρεωτική για τα νήπια, για τα παιδιά 5-6 ετών. Στο άρθρο 7ε του νομοσχεδίου που έγινε ο ν. 3518/2006 δεν αναφέρεται το γιατί. Για ποιους λόγους πάρθηκε η απόφαση αυτή. Δώδεκα χρόνια αργότερα, το 2018, με το νόμο 4521, με την υποστήριξη της ΔΟΕ και κάποιες αντιδράσεις από δημάρχους προσκείμενους κατά βάση στη Νέα Δημοκρατία, το νηπιαγωγείο έγινε υποχρεωτικό και για τα παιδιά 4-5 ετών. Έτσι, η Ελλάδα συγκαταλέγεται στις πρώτες χώρες στις οποίες η προσχολική εκπαίδευση γίνεται υποχρεωτική για τα παιδιά 4-6 ετών. Γιατί;

Ένας από τους βασικότερους λόγους ήταν το συγκριτικά με άλλες χώρες χαμηλό ποσοστό των εγγεγραμμένων παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. Η Ελλάδα δεν πληρούσε τον ευρωπαϊκό στόχο της Βαρκελώνης, το 1998, να φθάσει η φοίτηση των παιδιών 4-6 ως το 2020 στο 95% της σχετικής ηλικιακής ομάδας. Στην απόφαση βάρυναν και λόγοι ιδεολογικοί, τόσο από την κυβέρνηση του ΣΥΡΙΖΑ που θέσπισε το μέτρο όσο κι από τη ΔΟΕ που το στήριξε σθεναρά. Σύμφωνα με τον Υπουργό Παιδείας Κώστα Γαβρόγλου, εμπνευστή του μέτρου: «Παρά το γεγονός ότι σύσσωμη η αντιπολίτευση γύρισε την πλάτη στο αίτημα της ελληνικής οικογένειας και της εκπαιδευτικής κοινότητας για δίχρονη υποχρεωτική Προσχολική Εκπαίδευση, καταψηφίζοντας τον σχετικό νόμο που φέραμε στη Βουλή, η επιλογή της κυβέρνησης δικαιώνεται μέσα από την κοινωνία. Από τη νέα σχολική χρονιά 155 χιλιάδες μαθητές, δηλαδή το 84% των νηπίων και προνηπίων, θα φοιτούν στη δημόσια και δωρεάν Προσχολική Εκπαίδευση. Επιπλέον, ενισχύεται και διευρύνεται ο αντισταθμιστικός ρόλος του νηπιαγωγείου και εξυπηρετούνται ποιοτικά και σε μεγαλύτερο βαθμό οι συνολικότερες ανάγκες της ελληνικής οικογένειας, καθώς δημιουργούνται περισσότερες θέσεις για παιδιά μικρότερης ηλικίας (από μηνών έως 4 ετών) στους δημοτικούς παιδικούς και βρεφικούς σταθμούς».

Επίλογος. Παρανοήσεις της προσχολικής εκπαίδευσης που κρατούν

Τη δεκαετία του 1990 χάρη και στις Νευροεπιστήμες παγιώθηκε ο παιδαγωγικός ρόλος του νηπιαγωγείου. Είναι κοινή πεποίθηση, βασισμένη σε πολλές έρευνες ότι η προσχολική εκπαίδευση είναι θεμελιώδης παιδαγωγικός θεσμός. Αν μάλιστα είναι ποιοτική, αν δηλαδή πληροί τις στοιχειώδεις προϋποθέσεις όσον αφορά το ανθρώπινο προσωπικό, τις υποδομές και τις παιδαγωγικές πρακτικές συμβάλλει τα μέγιστα στην πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Παρά τις διαπιστώσεις αυτές, η προσχολική εκπαίδευση ως παιδαγωγικός θεσμός, ακόμη και σήμερα, αμφισβητείται ποικιλότροπα. Συνοπτικά, αυτό γίνεται μέσω τριών οπτικών. Κατά πρώτον μέσω μίας πρόσληψης, ισχυρής σε κάποιες κοινωνικές ομάδες οι οποίες αναπαράγουν παλιές δοξασίες για το θεσμό. Κατά δεύτερον μέσω επιστημονικών μεν αλλά συζητήσιμων θεωρήσεων που διαπερνούν και τον επίσημο εκπαιδευτικό λόγο και αναπαράγουν μέσω της επανάληψης στερεότυπες δοξασίες. Και κατά τρίτον, μέσω κυρίως θεωρήσεων οικονομικού χαρακτήρα οι οποίες χωρίς να είναι εσφαλμένες ελαχιστοποιούν το παιδαγωγικό περιεχόμενο του θεσμού και οδηγούν σε νέες δοξασίες. Οι τρεις αυτές οπτικές, ιδιαίτερα οι δύο πρώτες, συχνά συγκλίνουν και αλληλοτροφοδοτούνται.

Οι δύο πλέον τυπικές απολήψεις της πρώτης οπτικής είναι αυτές που θέλουν την προσχολική εκπαίδευση θεσμό φύλαξης ή/ και προετοιμασίας για το δημοτικό. Η πρώτη είναι ουσιαστικά επιβίωση και αναπαραγωγή της παραδοσιακής κυρίαρχης αντίληψης. Συμπληρωματικά με αυτήν διατυπώνεται μία δεύτερη άποψη που θέλει τους προσχολικούς θεσμούς, το νηπιαγωγείο κατά πρώτον, χώρο προετοιμασίας για το δημοτικό. Η οπτική αυτή έχει επικριθεί έντονα με το επιχείρημα ότι αγνοεί την ιδιαιτερότητα των προσχολικών θεσμών και, κατά συνέπεια της παιδικής ηλικίας, και οδηγεί στη σχολειοποίησή τους.

Οι δύο αυτές ματιές, φύλαξη και προετοιμασία για το δημοτικό, είναι έντονες σε ομάδες πληθυσμού με μειωμένο κατά τεκμήριο πολιτισμικό κεφάλαιο οι οποίες αξιοδοτούν αποκλειστικά τη γνωστική πτυχή. Συνέπεια της ματιάς αυτής είναι η απαξίωση της προσχολικής εκπαίδευσης και των ανθρώπων της και οι συχνές προστριβές ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Μάλιστα τα τελευταία χρόνια, λόγω και του γνωστού διαγωνισμού PISA για τους 15χρονους μαθητές, έχει επανέλθει εντονότερα η δεύτερη ματιά, το νηπιαγωγείο ως χώρος προετοιμασίας για το δημοτικό, με το επιχείρημα ότι πρέπει να δοθεί περισσότερο βάρος στη γνωστική μάθηση ώστε τα παιδιά να μάθουν περισσότερα και ταχύτερα. Η τυχόν επικράτηση της αντίληψης αυτής στο όνομα της μάθησης και του ανταγωνισμού στο διαγωνισμό PISA με μαθητές από ασιατικές κυρίως χώρες με περισσότερο παραδοσιακά/πιστικά εκπαιδευτικά συστήματα μόνο αρνητικές συνέπειες μπορεί να έχει.

Η δεύτερη οπτική έρχεται από την Κοινωνιολογία, από τον Emile Durkheim. Ο Γάλλος κλασικός κοινωνιολόγος στον πολύ γνωστό ορισμό του υποστήριξε ότι «η εκπαίδευση συνίσταται σε μια μεθοδική κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς». Αυτό μπορεί να ίσχυε στην εποχή του, περισσότερο από έναν αιώνα πριν. Δύσκολα σήμερα μπορεί να υποστηριχθεί μία τέτοια θέση. Αν με τον όρο κοινωνικοποίηση εννοούμε την ένταξη σε μία ομάδα και την εκμάθηση αρχών και κανόνων συμπεριφοράς ώστε τα άτομα να μπορούν να αλληλεπιδρούν αυτό προφανέστατα συντελείται και

νωρίτερα στην οικογένεια. Για το λόγο αυτό ο γνωστός Αμερικανός κοινωνιολόγος, ο Talcott Parsons, διέκρινε ανάμεσα σε πρωτογενή κοινωνικοποίηση και δευτερογενή. Η πρώτη συντελείται στο σπίτι, στην οικογένεια, η δεύτερη αργότερα, κυρίως στο σχολείο, αλλά και πέρα από αυτό. Προφανώς κάθε οργανισμός, πόσο μάλλον το σχολείο όπου περνούμε χρόνια πολλά από την πιο μικρή μας ηλικία έχει κανόνες λειτουργίας τις οποίες οι μαθητές οφείλουν να αποδεχτούν. Πόσο μάλλον όταν το σχολείο είναι λόγω της ιδιαίτερης σχέσης τους με το κράτος ένας από τους λίγους οργανισμούς επιφορτισμένους με την εισαγωγή και εκμάθηση κανόνων συμπεριφοράς. Στο σχολείο μαθαίνουμε αλλά δεν είναι ακριβές ότι κοινωνικοποιούμαστε.

Η τρίτη οπτική συνδέεται με προσεγγίσεις κυρίως οικονομικού χαρακτήρα. Οι προσχολικοί θεσμοί θεωρούνται μέσα, τόποι απασχόλησης των παιδιών ώστε να μπορούν οι γονείς να εργάζονται. Με τον τρόπο αυτό απελευθερώνεται εργατικό δυναμικό ιδιαίτερα γυναικείο. Εκκινώντας από τη σκοπιά αυτή υποστηρίζεται ότι η προσχολική εκπαίδευση είναι ένας από τους πλέον αποδοτικούς οικονομικά οργανισμούς. Επιτρέπει στους γονείς, τις γυναίκες ιδιαίτερα, να εργαστούν απρόσκοπτα. Επιπλέον, όπως δείχνουν πολλές μελέτες, τα παιδιά που φοιτούν σε θεσμούς προσχολικής εκπαίδευσης έχουν περισσότερες πιθανότητες από εκείνα που δεν φοιτούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους, να βρουν δουλειά και να μην διαπράξουν αδικήματα τα οποία δεσμεύουν κρατικούς μηχανισμούς και θέτουν τα άτομα εκτός παραγωγικής διαδικασίας. Στην οικονομική διάσταση προστίθεται εδώ και αρκετά χρόνια μία δεύτερη πτυχή, αυτή της απελευθέρωσης της γυναίκας. Από τη στιγμή αλλιώς που μία γυναίκα βγαίνει από το σπίτι και εργάζεται μπορεί να κερδίσει την αυτονομία της, μπορεί να χειραφετηθεί.

Ανακεφαλαιώνοντας, με εξαίρεση την πρώτη οπτική, η δεύτερη και η τρίτη δεν είναι εσφαλμένες αλλά θίγουν πτυχές της προσχολικής εκπαίδευσης έξω από τη θεμελιώδη που είναι η παιδαγωγική. Μπορούμε να τις δούμε λοιπόν συμπληρωματικά, πάντα υπό το πρίσμα της βασικής της διάστασης που είναι η παιδαγωγική.

Άρθρα και βιβλία που παρατέθηκαν

Ελληνόγλωσσα

Ηλιού, Μ., (1991), Βήματα εμπρός, βήματα πίσω, Πορεία, Αθήνα.

Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ., (2004), «Συζήτησις», στο Συνέδριο Διευθυντών και Υποδιευθυντών Διδασκαλείων της Δημοτικής Εκπαιδευσεως και των Νηπιαγωγών, ΚΕΕ, Αθήνα, σ. 405-421.

Κυπριανός, Π. (2007), Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία. Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας, Gutenberg, Αθήνα.

Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Π. (1977), Νηπιαγωγική, τόμοι 1. εκδόσεις αδελφοί Βλάσση, Αθήνα.

Ξηροτύρης, Ι. (1962), Το σύγχρονο νηπιαγωγείο και η ιστορία του, εκδόσεις Ατλαντίς, Αθήνα.

Σωτηρίου Κ., (1946), Η παιδεία μας σήμερα, Τα Νέα Βιβλία, Αθήνα

Το έργο της κυβερνήσεως Βενιζέλου κατά την τετραετίαν 1928-1932. Τι υπεσχέθη προεκλογικώς και τι επραγματοποίησε (1932), Αθήναι.

Φαλιαγγά - Παπανικολάου, Ελ. (1965), «Η προσχολική Αγωγή», δημοσιεύτηκε στο περιοδ. Έρευνα, τχ. 99, Μάρτιος 1965, περιέχεται στο Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Κρίσεις, απόψεις 1955-1965.

UNESCO, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, υπό την προεδρία του Jacques Delors, (1999), Εκπαίδευση, ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της, Gutenberg, Αθήνα.

Willekens, H., Scheiwe, K., Nawrotzki, K., (2023), Η προσχολική εκπαίδευση στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική, Gutenberg, Αθήνα.

Αλλόγλωσσα

Birchenough, Ch. (21927), History of Elementary Education in England and Wales from 1800 to the present day, W. B. Clive, Λονδίνο.

Budde, G.-F. (1999), «Histoire des jardins d'enfants en Allemagne », στο περιοδικό Histoire de l'Education, Μάιος τχ. 82, σ. 43-71.

Crook, D. (1999), «L'éducation collective des jeunes enfants en Grande-Bretagne : une perspective historique », στο περιοδικό Histoire de l'Education, Μάιος τχ. 82, σ. 23-42

Depaepe, M., Simon, F. (1999), « Les écoles gardiennes en Belgique. Histoire et historiographie », στο περιοδικό Histoire de l'Education, Μάιος τχ. 82, σ. 73-99.

Green, A. (1990), Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA, The Macmillan Press, Λονδίνο.

The U.S. Department of Education's Guide High – Quality Early Childhood Education Programs (2000), Building Strong Foundations for Early Learning.

Η Ζαρίφειος Παιδαγωγική Ακαδημία της Αλεξανδρούπολης και οι συνθήκες διαβίωσης των σπουδαστών τη δεκαετία 1950-1960

Μούτλια Αθανασία

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ07, MSc

athmoutlia@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με τη μεταρρύθμιση του 1933 τα Διδασκαλεία αντικαταστάθηκαν από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, οι οποίες λειτούργησαν μέχρι το 1989 και 1990. Το διδακτικό προσωπικό των Ακαδημιών αποτελούσαν ο Διευθυντής, ο υποδιευθυντής και το εκπαιδευτικό προσωπικό, διαφόρων ειδικοτήτων. Η επικράτηση όμως ενός αυστηρού παιδαγωγικού κλίματος παραγκώνιζε την ανάγκη διαμόρφωσης επαγγελματικής συνείδησης από τους σπουδαστές. Τη δυνατότητα εισαγωγής στην Ακαδημία δεν είχαν όλοι, ενώ θέτονταν μια σειρά από περιορισμούς, όπως η αρτιμέλεια, η καλή υγεία, το κατάλληλο ύψος, το άριστο απολυτήριο, καθώς και το πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια ποιοτική έρευνα που επικεντρώνεται στη διερεύνηση των μαρτυριών σπουδαστών και σπουδαστριών της Ζαρίφειου Παιδαγωγικής Ακαδημίας, ως προς τις εμπειρίες και τις απόψεις τους για τις συνθήκες διαβίωσης στην Ακαδημία τη δεκαετία 1952-1962. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις ανέδειξαν σημαντικά χαρακτηριστικά της εν λόγω εποχής και επιβεβαίωσαν τα ιστορικά ντοκουμέντα, όπως την ισχύ της κατοχής του πιστοποιητικού κοινωνικών φρονημάτων, τη επικράτηση αυστηρού κλίματος στην Ακαδημία, η απαγόρευση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ σπουδαστών και σπουδαστριών καθώς και ο περιορισμός της πρωτοβουλίας έκφρασης των απόψεών τους.

Λέξεις κλειδιά: Ζαρίφειος Ακαδημία, Οικοτροφείο, πρόγραμμα σπουδών

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αντικείμενο μελέτης στην παρούσα εργασία αποτελούν οι συνθήκες διαβίωσης των σπουδαστών, όπως αυτές διαφαίνονται μέσα από τις μαρτυρίες τους, στη Ζαρίφειο Ακαδημία της Αλεξανδρούπολης τη δεκαετία 1950-1960. Ειδικότερα, εξετάζεται η λειτουργία της Ακαδημίας, οι κανόνες που ίσχυαν την εποχή εκείνη, η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση των σπουδαστών και σπουδαστριών, ενώ δίνεται έμφαση στον τρόπο διαβίωσης των σπουδαστών μέσα και έξω από την Ακαδημία. Σκοπός της είναι η διερεύνηση του θέματος μέσα από την οπτική των ίδιων των σπουδαστών και σπουδαστριών. Για τη σύνταξη των ερωτήσεων της συνέντευξης, δημιουργήθηκαν τρεις θεματικοί άξονες, θεματικά διαμορφωμένοι, που στόχευαν στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων :

Α. Προϋποθέσεις εισαγωγής των υποψηφίων σπουδαστών και σπουδαστριών στη Ζαρίφειο Ακαδημία

Β. Διοικητική οργάνωση και προγραμματισμός (Διευθυντής - εκπαιδευτικό προσωπικό - πρακτική άσκηση - οικοτροφείο - συσσίτιο-αγροκήπιο - ποινές)

Γ. Οι συνθήκες ζωής που επικρατούσαν εντός και εκτός της Ζαριφείου Ακαδημίας.

Οι διαπιστώσεις της έρευνας παρουσιάζονται σε συνδυασμό με το κοινωνικό πολιτικό πλαίσιο, τους γραπτούς και άγραφους κανόνες της εποχής, όπως καταγράφηκαν στη βιβλιογραφία και τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων.

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ανάλυση των ερωτήσεων στους σπουδαστές και σπουδάστριες ανέδειξε, όπως φάνηκε και από την ανάλυση, πολλά και ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρούμε να συνοψίσουμε τα στοιχεία που δόθηκαν ως διαπιστώσεις της έρευνας, σε αντιπαραβολή πάντα με τη βιβλιογραφική μας έρευνα.

Αυτό στο οποίο θα πρέπει, κατά τη γνώμη μας να σταθούμε αρχικά αφορά την επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ώστε να αποσαφηνίσουμε τις συνθήκες κάτω από τις οποίες βρέθηκαν τελικά να είναι σπουδαστές και σπουδάστριες της Ακαδημίας. Όπως διαπιστώθηκε από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, οι περισσότεροι υποψήφιοι δάσκαλοι και δασκάλες προέρχονταν από κατώτερα κοινωνικά στρώματα με τους πατέρες τους να είναι στην πλειοψηφία τους αγρότες και ελεύθεροι επαγγελματίες. Η επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος αποτελούσε, λοιπόν, για αυτούς μία από τις λίγες, εφικτές, δυνατότητες να διεκδικήσουν ένα επάγγελμα με σταθερό μισθό, αλλά και κοινωνική καταξίωση, που επίσης ήταν ένα ισχυρό κίνητρο. Όμως είναι σαφές ότι όσοι είχαν οικονομική άνεση δεν επέλεξαν το επάγγελμα του δασκάλου. Αυτή η διαπίστωση καταδεικνύει το γεγονός ότι στα χρόνια εκείνα το διδασκαλικό επάγγελμα δεν ήταν θελκτικό για όσους προέρχονταν από την ανώτερη κοινωνικοοικονομική τάξη, ούτε ως προς το οικονομικό σκέλος, ούτε ως προς το κοινωνικό κύρος που προσέδιδε.

Για την διερεύνηση του πρώτου άξονα, διατυπώθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν τις προϋποθέσεις εισαγωγής των υποψηφίων σπουδαστών και σπουδαστριών στη Ζαρίφειο Ακαδημία. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες τους οι υποψήφιοι σπουδαστές έπρεπε να καταθέσουν δικαιολογητικά για να λάβουν μέρος στις εξετάσεις. Τα στοιχεία, λοιπόν, που καταγράφηκαν συμφωνούν με τα ιστορικά στοιχεία για την εποχή, όπως παρατέθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. (Μπουζάκης 1998, 233-242, Καραφύλλης, 2009, Αντωνίου, 2002: 215-216). Ως προς το άλλο μέρος των προϋποθέσεων εισαγωγής, τις εισαγωγικές εξετάσεις, μαθαίνουμε ότι στις αρχές Σεπτεμβρίου πραγματοποιούνταν οι εισαγωγικές εξετάσεις του έτους πάνω σε θέματα που εκπονούσε το εκπαιδευτικό προσωπικό της κάθε Ακαδημίας. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των συμμετεχόντων μεγάλη βαρύτητα είχαν τα θεωρητικά *έκθεση και αρχαία ελληνικά*, τα οποία με άριστα το 20 διπλασιάζονταν. Υποψήφιοι που ήταν καλοί στα θεωρητικά είχαν το προνόμιο να εισαχθούν ευκολότερα στην Ακαδημία. Όμως η διαφοροποίηση αυτή δεν ίσχυε όταν επρόκειτο για τη διεκδίκηση υποτροφίας και όλα τα μαθήματα είχαν την ίδια βαρύτητα. Όταν πήγαιναν να πάρουν υποτροφία αφαιρούνταν. Ωστόσο, η ύπαρξη του διαφορετικού συντελεστή βαρύτητα που ευνοούσε τα θεωρητικά μαθήματα, τονίζει την έμφαση που δινόταν την εποχή εκείνη

σε συγκεκριμένα μαθήματα, τα μαθήματα που αφορούσαν τη γλώσσα και πώς πρακτικά τα άλλα μαθήματα, όπως τα μαθηματικά ή η φυσική υποτιμούνταν, δίνοντας, έτσι το στίγμα της εποχής για το ποια γνώση θεωρούνταν σημαντική.

Η παροχή χρηματικού ποσού στους άριστους σπουδαστές, η υποτροφία, τονίστηκε επίσης από την πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων, που για την εποχή εκείνη ήταν πηγή οικονομικής ανάσας για πολλούς.

Ως προς τις άλλες προϋποθέσεις εισαγωγής που αφορούσαν τα σωματομετρικά χαρακτηριστικά, οι μαρτυρίες των ερωτώμενων επιβεβαιώνουν την εφαρμογή των νόμων. (Αντωνίου, 2002) Η εφαρμογή του Νόμου επιβεβαιώνεται σε όλες τις περιπτώσεις και υπογραμμίζεται η σπουδαιότητα της σωματικής διάπλασης από τις μαρτυρίες των συνεντευξιαζόμενων. Επίσης διαπιστώνεται η έμφαση στον προφορικό λόγο καθώς με την προφορική συνέντευξη των υποψηφίων σπουδαστών στη Ζαρίφειο Ακαδημία έκρινε ο διευθυντής εάν ο προφορικός τους λόγος και η επιχειρηματολογία τους ήταν επαρκής έτσι ώστε να πάρουν μέρος στις εισαγωγικές εξετάσεις. Οι περισσότεροι ήταν καλλίφωνοι και τους άρεσε η μουσική. Τα παραπάνω στοιχεία αναδεικνύουν το γεγονός ότι την εποχή εκείνη ο δάσκαλος και η δασκάλα έπρεπε να έχουν συγκεκριμένα σωματικά χαρακτηριστικά, η απουσία των οποίων ήταν απαγορευτική για το επάγγελμα. Χαρακτηριστικά, όπως το ύψος για παράδειγμα, θεωρούνταν απαραίτητα ώστε να μπορέσει ο δάσκαλος να επιτελέσει το έργο του και να έχει το απαραίτητο «παράστημα», κυριολεκτικά και μεταφορικά. Τέλος, οι απαντήσεις επιβεβαιώνουν ότι όντως ο νόμος που καθόριζε τον αριθμό των εισακτέων εφαρμοζόταν απαραίτητα και στη Ζαρίφειο Ακαδημία και επιβεβαιώνεται πως ήταν 40 αγόρια και 20 κορίτσια σε κάθε έτος.

Προκειμένου να διερευνηθεί ο δεύτερος άξονας που αφορούσε τη Διοικητική οργάνωση και τον προγραμματισμό της Ζαρίφειο Ακαδημίας τέθηκαν στους συνταξιούχους δασκάλους οι παρακάτω ερωτήσεις που αφορούσαν τον Διευθυντή της Ακαδημίας και τη συμπεριφορά του απέναντι στους σπουδαστές, τα μαθήματα που τους κέντρισαν το ενδιαφέρον την Πρακτική Άσκηση που γινόταν στη Ζαρίφειο και τον αγαπημένο τους εκπαιδευτικό, τη λειτουργία του οικοτροφείου, τις δραστηριότητες που αναλάμβαναν οι σπουδαστές, εάν υπήρχε βιβλίο εισόδου εξόδου, καθώς και για την ύπαρξη και τη λειτουργία του συσσιτίου.

Από τις απαντήσεις διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των σπουδαστών και σπουδαστριών που φοίτησε μετά το 1956 θεωρεί ότι ο Διευθυντής κ. Σαρρής ήταν αυστηρός και ιδιόρρυθμος, αν και αρκετοί ανέφεραν και θετικά χαρακτηριστικά του, όπως το ότι ήταν οργανωτικός και δίκαιος. Εφάρμοζε στην Ακαδημία την συνέπεια και την τάξη σε κάθε πτυχή της φοιτητικής ζωής, γεγονός που ίσως οφείλεται στην επιρροή που δέχθηκε από το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όλα έπρεπε να γίνονται σύμφωνα με κανόνες και οι σπουδαστές έπρεπε να ήταν συνεπείς. Σε αρκετές περιπτώσεις, βέβαια, χαρακτηρίζεται ως ακριβοδίκαιος, γενναιόδωρος και συμπονετικός, βοηθούσε τους άπορους σπουδαστές και σπουδάστριες και αρκετές φορές κατέβαλε χρηματικά ποσά για εκείνους. Κυρίαρχη φιλοσοφία ζωής για εκείνον ήταν το πιστεύω του «*όλα είναι κατορθωτά, όλα μπορούν να γίνουν*». Ως προς τον προηγούμενο Διευθυντή, κ. Παρασκευόπουλο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι γνώμες ήταν πιο θετικές. Η προοδευτικότητα και η δημοκρατικότητα του Κ.

Παρασκευόπουλου ήταν τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα. Επίσης από τους λίγους που κατέστη δυνατόν να συμμετάσχουν στην έρευνα και τον έζησαν ως Διευθυντή, παρουσιάστηκε σχεδόν φιλόσοφος και νεωτεριστής.

Ως προς τις προτιμήσεις των ερωτώμενων για τους καθηγητές της Ακαδημίας, αρκετοί εστίασαν το ενδιαφέρον τους στο μάθημα της Γυμναστικής και τις γυμναστικές επιδείξεις με τον κ. Αγγελίδη, το μάθημα της Μουσικής και των Εικαστικών, που το θεωρούσαν πηγή ζωής και έμπνευσης για την δύσκολη εποχή που βίωναν. Όλοι οι άνδρες που συμμετείχαν στην έρευνα τόνισαν τη σπουδαιότητα του μαθήματος της Γεωπονίας με τον κ. Διακόπουλο και την Πρακτική Άσκηση στο Αγροκήπιο, που τους βοήθησε σε μεγάλο ποσοστό στην μετέπειτα τους καριέρα, μιας και ο δάσκαλος διατελούσε και χρέη «γεωπόνου», δίνοντας συμβουλές στους κατοίκους των χωριών που υπηρετούσε. Η Πρακτική Άσκηση ήταν για όλους μια χρήσιμη εμπειρία, μια άλλη αντίληψη. Οι περιγραφές που δόθηκαν για τις υποδειγματικές διδασκαλίες και για τον τρόπο που επιλέγονταν και πραγματοποιούνταν ήταν αξιόλογες και πρωτοποριακές, υποδεικνύοντας την παιδαγωγική κατάρτιση των διδασκόντων στην Ακαδημία των εν λόγω διάστημα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα που αφορούσαν το οικοτροφείο, την οργάνωση και τη λειτουργία του. Μέχρι το έτος 1956 λειτουργούσε οικοτροφείο μόνο για τα ορφανά, άπορα και πολύτεκνα αγόρια και αποτελούνταν από πολύ λίγα άτομα, δέκα στον αριθμό, χωρίς κάποια ιδιαίτερη οργάνωση και πρόγραμμα. Οι συνθήκες διαβίωσης των οικότροφων ήταν λιτές και χωρίς πολλές απαιτήσεις. Μετά το 1956 το οικοτροφείο μετατράπηκε σε θηλέων και από τις εντυπώσεις και περιγραφές των σπουδαστριών που έμεναν σ' αυτό, διότι προερχόταν από την επαρχία, διαπιστώσαμε για ακόμη μια φορά ότι η οργάνωση, το πρόγραμμα και οι κανόνες ανήκαν στο καθημερινό πρωτόκολλο της Ζαριφείου Ακαδημίας.

Προκύπτει ακόμα από την έρευνα, ότι η λειτουργία του συσσιτίου ήταν άρτια οργανωμένη. Υπήρχε μια επιτροπή συσσιτίου, που ονομαζόταν η *επιτροπή των ωνίων* και κύριο μέλημά της ήταν η αγορά των τροφίμων που θεωρούνταν απαραίτητα για τα γεύματα που προσφέρονταν σ' αυτό. Το συσσίτιο ήταν σχεδόν αυτοδιαχειριζόμενο. Οι σπουδάστριες βοηθούσαν στην κουζίνα και σέρβιραν. Σημαντικό εύρημα επίσης είναι η διασύνδεση του Αγροκηπίου με το συσσίτιο της Ακαδημίας. Λόγω της ύπαρξης του Αγροκηπίου, είχαν τη δυνατότητα καθημερινά οι σπουδαστές να αναλάβουν πρωτοβουλία στο τεμάχιο που έπρεπε να καλλιεργήσουν, να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις στο μάθημα της γεωπονίας και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, γιατί μέσω αυτού με την προσωπική τους δουλειά τροφοδοτούσαν το συσσίτιο καθημερινά και ένιωθαν περήφανοι.

Τέλος, ως προς τις ποινές, αξίζει να σημειωθεί ότι από την έρευνα προκύπτει ότι οι σπουδαστές έπρεπε να είναι οργανωμένοι και να έχουν αυτοέλεγχο και προσαρμοστικότητα στις εκάστοτε συνθήκες. Οι φοιτητές έπρεπε να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους και σε περίπτωση που δεχόταν επίπληξη για κάποια παρατυπία έπρεπε να συμμορφώνονται, έτσι ώστε να μην υπάρξει επιβολή ποινής. Επιπρόσθετα τονίζεται ότι μια μορφή ποινής ήταν η μείωση της διαγωγής που για τον μετέπειτα διορισμό των δασκάλων δημιουργούσε σοβαρά προβλήματα. Η στασιμότητα ήταν επίσης μια άλλη μορφή ποινής αλλά όπως τόνισαν οι περισσότεροι δεν υπήρχαν

τέτοιου είδους ποινές, μόνο επιπλήξεις, μιας και οι φοιτητές είχαν προσαρμοστεί στους κανόνες και στο κλίμα της εποχής:

Ο τρίτος και τελευταίος άξονας διερεύνησης αφορούσε τις συνθήκες ζωής που επικρατούσαν εντός και εκτός της Ζαριφείου Ακαδημίας και μελετήθηκε μέσα από ερωτήσεις που εστίαζαν στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, τις εκδρομές, γιορτές και παρελάσεις, τον εκκλησιασμό και τους κανόνες για την ενδυμασία και την κόμμωση. Πιο συγκεκριμένα, όταν ρωτήθηκαν για τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, όσοι σπούδασαν μετά το 1956 απάντησαν ότι κυριολεκτικά ήταν ανύπαρκτες. Σπουδαστές και σπουδάστριες, αν και φοιτούσαν στην ίδια σχολή, ουσιαστικά δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους, ούτε καν δεν προαυλιζόνταν μαζί. Τα κορίτσια στην πίσω αυλή της Ακαδημίας και τα αγόρια μπροστά, τα κορίτσια έβγαιναν ένα τέταρτο πριν χτυπήσει το κουδούνι για να μην συναντηθούν στις σκάλες με τα αγόρια. Απαγορεύονταν ακόμα και η βλεμματική επαφή, μέσα στην τάξη και σε όλες τις εκδηλώσεις, ακόμα και ο χαιρετισμός υπόκεινται σε κανόνες. *«Χαίρεται, σημαίνει, χαίρεται, ούτε καλημέρα ούτε καλησπέρα»*, ήταν η απάντηση που έλαβαν τα αγόρια μετά από εξάμηνες διαβουλεύσεις του συμβουλίου των μαθητών με τους καθηγητές και τον διευθυντή για το πώς θα πρέπει να χαιρετούν τα κορίτσια. Ακόμη και στο συσσίτιο καθόταν δεξιά και αριστερά έτσι ώστε να υπάρχει απόσταση.

Ωστόσο, παρ' όλη την αυστηρότητα εκδρομές γινόταν και μάλιστα κάθε έτος μια πολυήμερη που ήταν άρτια οργανωμένη και με λεπτομερή σχεδιασμό. Ο διευθυντής προσπαθούσε να βρει πόρους για να την πραγματοποιήσει. Έπρεπε οι φοιτητές κατά την άποψη του διευθυντή κ. Εμ. Σαρρή *« να καταλάβουν τι είναι Ελλάδα»* (Βασιλειάδη - Θωίδη & Θωίδης, 2000: 70). Η διανυκτέρευση γινόταν στις εστίες της εκάστοτε Ακαδημίας και όταν δεν είχαν τη δυνατότητα να τους φιλοξενήσουν κοιμόντουσαν στις αίθουσες διδασκαλίας στρωματσάδα. Το πρόγραμμα των επισκέψεων περιλάμβανε αρχαιολογικούς χώρους και γινόταν ομιλίες μέσα στο λεωφορείο για τα μέρη που πήγαιναν να επισκεφτούν. Όμως, ακόμη και στην εκδρομή έπρεπε να τηρείται η τάξη και συνέπεια. Η πραγματοποίηση των εκδρομών ήταν μια καινοτομία υπό τη διοίκηση του κ. Σαρρή, καθώς στην εποχή του κ. Παρασκευόπουλου δεν πραγματοποιούνταν πολυήμερες εκδρομές, μόνο μονοήμερες, όπως αναφέρουν οι συμμετέχοντες της περιόδου εκείνης.

Ως προς τις γιορτές, η φιλοσοφία του Διευθυντή ήταν ότι έπρεπε να αποτελούν κομμάτι της καθημερινής ζωής των σπουδαστών και να συνδέονται με την επικαιρότητα της εποχής. Οι γιορτές έπρεπε να έχουν βαθύτερο περιεχόμενο και νόημα και έτσι καθιερώθηκαν διαφόρων ειδών γιορτές και εκδηλώσεις, όπως στις εθνικές και θρησκευτικές επετείους με θεατρικές παραστάσεις, χορωδία με την συνοδεία του μαντολίνου. Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η παρουσία των σπουδαστών στις παρελάσεις, και όπως αναφέρουν αρκετοί και αντλώντας πληροφορίες από το φωτογραφικό αρχείο τους, ήταν αρκετοί σπουδαστές διμοιρίτες στα δημοτικά, μια και δεν υπήρχε γυμναστής για να κατευθύνει τα παιδιά στην παρέλαση. Η προσευχή και η χορωδία ανήκε στο καθημερινό πρωτόκολλο της Ακαδημίας.

Ο εκκλησιασμός γινόταν τις περισσότερες φορές στον Άγιο Ελευθέριο και ήταν απαραίτητος κάθε Κυριακή. Συγκεντρώνονταν μπροστά στην Ακαδημία με τις στολές

της παρέλασης και με βηματισμό πήγαιναν στην εκκλησία και τραγουδούσαν το εμβατήριο: «Οι πλαστουργοί της νέας γενιάς οι οδηγοί της είμαστε εμείς και στα δικά μας χέρια βρίσκεται το μέλλον της φυλής», ενώ μετά την εκκλησία αρκετές φορές συμμετείχαν σε διαλέξεις που γινόταν την εποχή εκείνη. Το κατηχητικό ανήκε επίσης στις υποχρεώσεις τους.

Ως προς την κόμμωση και την ενδυμασία, διαπιστώθηκε πως ίσχυαν πιο αυστηροί κανόνες για τις σπουδάστριες παρά για τους σπουδαστές. Οι σπουδάστριες είχαν ειδική στολή, ταγιέρ, στο χρώμα της αεροπορίας, την οποία τη χρησιμοποιούσαν και στην παρέλαση. Οι σπουδαστές έπρεπε να είναι ευπρεπώς ντυμένοι και φορούσαν απλά το σήμα της Ζαριφείου Ακαδημίας. Επίσης το χειμώνα φορούσαν ένα μπες παλτό και τα μαλλιά πίσω μαζεμένα και καθημερινά γινόταν έλεγχος από το διευθυντή, έτσι ώστε τα κορίτσια να είναι καλοχτενισμένα και περιποιημένα. Ένα καπελάκι συμπλήρωνε την καθώς πρέπει εξωτερική εμφάνιση των σπουδαστριών. Στις γυμναστικές επιδείξεις φορούσαν ένα φαρδύ παντελόνι και μια μπλούζα για να έχουν την άνεση των κινήσεων.

Στο θέμα της επίβλεψης και του ελεύθερου χρόνου εκτός Ακαδημίας, η έρευνα επιβεβαίωσε ότι γινόταν αυστηρός έλεγχος της προσωπικής και κοινωνικής ζωής των φοιτητών εκτός Ακαδημίας. Πολλά κορίτσια ανέφεραν πως ήταν απαγορευμένη η έξοδος. Μόνο διάβασμα εκκλησία και κατηχητικό, χωρίς κάποιο στοιχείο ψυχαγωγίας. Οι συνθήκες που επικρατούσαν την εποχή εκείνη και οι περιορισμοί ίσχυαν σχεδόν για όλα τα κορίτσια, εντός και εκτός Ακαδημίας. Για αρκετούς φοιτητές που είχαν λίγα χρήματα ο κινηματογράφος ήταν ένα είδος διασκέδασης. Ο διευθυντής είχε την ευθύνη της Ακαδημίας και του οικοτροφείου, γεγονός που σήμαινε ότι η θέση ευθύνης που είχε και το χρέος του απέναντι στους γονείς των κοριτσιών τον ανάγκαζαν να εφαρμόζει πιο αυστηρά μέτρα, όπως την απαγόρευση εξόδου για διασκέδαση, προστατεύοντας έτσι την φήμη της Ακαδημίας. Το παραμικρό ατόπημα ακόμη και στην έξοδο του δεχόταν επίπληξη και αρκετές φορές τιμωρούνταν, χωρίς να αναφέρεται στους υπόλοιπους. Το «άγρυπνο βλέμμα» του διευθυντή παρακολουθούσε τους σπουδαστές ακόμη και στην βόλτα που θα πήγαιναν. Κάποιες φορές διαπιστώθηκε πως γινόταν έφοδος στα σπίτια, για να επιβεβαιωθεί εάν είσαι μέσα στο σπίτι. Ακόμη και καθηγητές της Ακαδημίας εξουσιοδοτούνταν από το διευθυντή να περιγράψουν με λεπτομερειακή ανάλυση που και πως διασκεδάζαν οι φοιτητές. Η έλλειψη κοινωνικοποίησης τονίστηκε καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Ως επίλογος της έρευνας τέθηκε η τελευταία ερώτηση που επικεντρώθηκε στην άποψη των συμμετεχόντων για το εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής εκείνης, τι θα άλλαζαν και τι θα πρότειναν για ένα αρτιότερο εκπαιδευτικό σύστημα μετά των τόσων χρόνων εμπειρίας στην εκπαίδευση. Τα μειονεκτήματα που αναφέρθηκαν από τους περισσότερους συνταξιούχους εκπαιδευτικούς είχαν σχέση με την αυστηρότητα σε όλους τους τομείς. Οι ανύπαρκτες διαπροσωπικές σχέσεις ήταν το επίκεντρο όλων. Η πλειονότητα του δείγματος δήλωσε ελλιπή κατάρτιση των φοιτητών. Οι σπουδές των δύο ετών θεωρήθηκαν ανεπαρκείς σε σχέση με άλλες σχολές, όπου σπούδαζαν 4 χρόνια και εξειδικεύονταν. Επίσης θίχτηκαν θέματα ως προς το παιδαγωγικό σύστημα και το περιεχόμενο των μαθημάτων, όπως αλλαγή των βιβλίων, αλλά και το ζήτημα

της γλώσσας καθώς πολλοί επισήμαναν ότι η χρήση της καθαρεύουσας δεν ήταν ελκυστική. Επίσης προτάθηκε αλλαγή του παιδαγωγικού συστήματος με κύριο άξονα το παιχνίδι, τη μουσική και γενικότερα μια διαφορετική προσέγγιση της μάθησης και της διδασκαλίας.

Στα πλεονεκτήματα, στο τι δηλαδή αξιοποίησαν οι ίδιοι στην επαγγελματική τους ζωή, αναφέρθηκε ότι η Πρακτική Άσκηση και η συνέπεια στην καθημερινή τους φοιτητική ζωή, βοήθησε αργότερα τους περισσότερους στην εξάσκηση του διδασκαλικού επαγγέλματος, και στην προσωπική τους ζωή.

Ως τελικό συμπέρασμα της έρευνας διαπιστώνεται ότι το κύριο στοιχείο των απαντήσεων όλων των συμμετεχόντων αφορά την αυστηρότητα και το άκαμπτο σύστημα που επικρατούσε στη Ζαρίφειο Ακαδημία της Αλεξανδρούπολης. Το βασικό χαρακτηριστικό, το οποίο άλλωστε έμεινε και ανεξίτηλα χαραγμένο στη μνήμη των τότε σπουδαστών και σπουδαστριών, ήταν το αυστηρό κλίμα σε όλες τις εκφάνσεις της φοιτητικής τους ζωής. Υπήρχε γενικά ένα αίσθημα περιορισμού της ελευθερίας των σπουδαστών, τόσο ως προς τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τις σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και ως προς την έκφραση της προσωπικής τους άποψης. Αυτό το κλίμα ήταν διάχυτο κυρίως υπό τη διοίκηση του κ. Σαρρή και κυριάρχησε σε όλη τη δεκαετία που μελετήθηκε. Το αίσθημα φόβου και η έλλειψη έκφρασης ήταν το κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα σε όλη τη διάρκεια της σπουδής τους. Ωστόσο, παρά τους αυστηρούς κανόνες προσπαθούσαν με επιφυλακτικότητα να επισυνάψουν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους, όταν τους δινόταν η ευκαιρία και να αξιοποιήσουν, στο μέτρο του δυνατού, τις ευκαιρίες που τους προσέφερε η φοιτητική τους ζωή. Είναι, εξάλλου, αξιοσημείωτο ότι δεν εκφράστηκαν ιδιαίτερα παράπονα ως προς το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών ή τους καθηγητές της Ακαδημίας.

Όμως το αυστηρό, ως και ακραίο, αίσθημα του διαρκούς ελέγχου της ακαδημαϊκής και προσωπικής τους ζωής ήταν εκείνο που τελικά επικράτησε στη μνήμη τους. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι αυτή η στάση της διοίκησης της Σχολής ήταν άμεσα συνυφασμένη με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εποχής, από το οποίο αντλούσε και το έρεισμα της. Τα ήθη και τα έθιμα της εποχής δεν επέτρεπαν διαφορετικό τρόπο ζωής και για αυτό από τις απαντήσεις των περισσότερων διαφαίνεται ότι, αν και αισθάνονταν καταπιεσμένοι, εντούτοις αποδέχονταν αυτό το κλίμα και το θεωρούσαν ως κάτι αναμενόμενο και φυσιολογικό, εκτός βέβαια από τις ακραίες περιπτώσεις που εξαντλούνταν η αυστηρότητα, όπως στην περίπτωση της επαφής αγοριών και κοριτσιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Balachamis, P. (1971) *Die griechische Volksschullehrerausbildung unter besonderer Berücksichtigung des Einflusses der deutschen Pädagogik*.-Diss.-München.
- Bellenberg, G. Thierack, A. (2003) *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland, Bestandsaufnahmen und Reformbestrebungen*, Herausg. Leske + Budrich, Opladen.

- Kittel, H. (1957). *Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen 1926-1932: eine zeitgeschichtliche Studie über das Verhältnis von Staat und Kultur*. Berlin-Hannover- Darmstadt.
- Kittel, H. (1984). Herkunft und Zukunft der Pädagogischen Hochschulen: in *Sisput mit Helmut Becker*. Στο Becker, H./vonHentig, H., *Der Lehrer und seine Bildung*. Frankfurt a.M.: Ullstein Taschenbuch.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research, A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. Third Edition. Teachers College, Columbia University, p. 14.
- Spranger, E. (1920). *Gedanken über Lehrerbildung*. Leipzig: Verlag von Quelle und Meyer in Leipzig.
- Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας, Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους Διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χρ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΊΩΝ.
- Hoffman, K. & Von Carlsburg, G.B.R. (2004). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38, 171- 183.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλάκου). Αθήνα: Gutenberg.
- Αντωνίου, Χ. (1994). *Η Εκπαίδευση των Δασκάλων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.
- Αντωνίου, Χ. (2002). *Η Εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων (1828-2000)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δαλακούρα, Κ. & Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ. (2015). *Η Εκπαίδευση των γυναικών. Οι γυναίκες στην Εκπαίδευση. Κοινωνικοί, ιδεολογικοί εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί και η γυναικεία παρέμβαση (180ς – 20ος αιώνας)*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Διαθέσιμο στο: www.callipos.gr. Ανακτήθηκε στις 15/1/2020.
- Δαρόπουλος, Α. & Λάμνιαν, Κ. (2013). Μέλη παλαιάς-νέας μεσαιάς τάξης και ορατή-αόρατη παιδαγωγική. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος ΙΣΤ (62), 18-50.
- Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης - Το “ανακοπτόμενο άλμα”:* Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημαράς, Α. (1990). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας)*, τόμος Β΄, 1895-1967. Αθήνα: Εκδοτική Ερμής.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1984). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1988). *Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1999). *Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1984). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, τεύχος Β'. Αθήνα.
- Ευαγγελόπουλος, Σπ. (1987α). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, τ Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Δανά.
- Ευαγγελόπουλος, Σπ. (1987β). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, τ Β'. Αθήνα: Εκδόσεις Δανά.
- Ζιώγου–Καραστεργίου Σ. & Κελεσιδου Ε. (1997). Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα κατά τον 20ο αιώνα: κενά και αντινομίες. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ.σ. 189-211.
- Ζιώγου–Καραστεργίου Σ. (1986). *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*. Αθήνα: ΙΑΕΝ.
- Θωίδης, Ι., Παπαδοπούλου, Β., & Αργυροπούλου, Σ. (2011). Οι τελειόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας αποτιμούν το πρόγραμμα Πρακτικής Άσκησης στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών. Στο: Β.
- Δ. Οικονομίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο, σ.σ. 521-533.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καραφύλλης Α. (2009). Πιστοποιητικά Κοινωνικών Φρονημάτων: Μια κλασική περίπτωση κοινωνικής δικαιοσύνης ή αδικίας κατά την επιλογή των υποψηφίων σπουδαστών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Στο: Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου - 5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «*Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη*» Δημοσίευση εισηγήσεων. Διαθέσιμο στο: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου - 5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «*Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη*» Δημοσίευση εισηγήσεων.
- Καραφύλλης, Α. (2006). Το προφίλ των αποφοίτων της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αλεξανδρούπολης τη δεκαετία 1941-1951. Στο: *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τ. 6-7. Αθήνα: Άτραπός, σ.σ. 167-181.
- Καραφύλλης, Α. (2010). *Ο θεσμός του επιθεωρητή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Η αξιολόγηση των δασκάλων στη Θράκη κατά την περίοδο 1950 – 1982*. Αθήνα: Κριτική.
- Καραφύλλης, Α. (2011). Η μόρφωση των δασκάλων και των διδασκαλισσών κατά την περίοδο των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (1933 – 1990). Στο Σ. Μπουζάκης, Χ. Τζήκας & Κ. Ανθόπουλος (Επιμ.) *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 837 – 850.
- Καραφύλλης, Α. (2013). *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα: Κριτική.

- Καραφύλλης, Α. (2002). *Νεοελληνική Εκπαίδευση. Δυο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσικάς, Χ., & Θεριανός, Κ. (2004). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κοντομήτρος, Γ. (2006). *Η Γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική και η επιδράσεις της στην ελληνική εκπαίδευση κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα*. Διδακτορική διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΔΕ.
- Μπουζάκης, Σ. (1987). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821 – 1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας Χ. (1996). *Η Κατάρτιση των Δασκάλων – Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα, Τόμος Α΄: Η Περίοδος των Διδασκαλείων 1834 – 1933*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (1998). *Η κατάρτιση των Δασκάλων – Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα, Τόμος Β΄*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ. (2000). *Η Επιμόρφωση και η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων – Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2003). *Νεοελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ράπτης, Ν. (1978). *Το Διδασκαλείο και η Ζαρίφειος Παιδαγωγική Ακαδημία Αλεξανδρουπόλεως*. Αλεξανδρούπολη.
- Σαραφίδου, Γ.Ο.(2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg
- Σβορώνος, Γ.Ν. (2007). *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Σταμέλος, Γ. (1999). *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα: Καταβολές- Παρούσα κατάσταση- προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α. (1977). *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι*. Αθήνα: Κέδρος.
- Χατζηστεφανίδης, Θ. Δ. (1986). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821 – 1986)*. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Χατζόπουλος, Κ. (2003). *Η Εκπαίδευση στο ελληνικό κράτος (1821-1997)*. Κομοτηνή: Πανεπιστημιακές παραδόσεις.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1.: Συμμετέχοντες ανά φύλο

Φύλο	Τιμές
Άνδρες	8
Γυναίκες	7
Σύνολο	15

Πίνακας 2.: Τόπος καταγωγής

Τόπος καταγωγής	Τιμές
Ξάνθη	4
Κομοτηνή	2
Φέρες	1
Σουφλί	8
Σύνολο	15

Πίνακας 3.: Έτος φοίτησης

Έτος φοίτησης	Τιμές
1952-1954	1
1954-1956	1
1955-1957	1
1956-1958	2
1957-1959	8
1961-1963	1
1963-1964	1
Σύνολο	15

Πίνακας 4.: Συγκεντρωτικός πίνακας δημογραφικών στοιχείων

Συνταξιούχοι Δάσκαλοι	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5
Φύλο	Άνδρας	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα	Άνδρας
Καταγωγή	Ξάνθη	Κομοτηνή	Κομοτηνή	Σουφλί	Φέρες
Έτος φοίτησης	1957-1959	1957-1959	1957-1959	1957-1959	1957-1959
Συνταξιούχοι Δάσκαλοι	Σ6	Σ7	Σ8	Σ9	Σ10
Φύλο	Άνδρας	Άνδρας	Άνδρας	Γυναίκα	Γυναίκα
Καταγωγή	Σουφλί	Σουφλί	Ξάνθη	Σουφλί	Σουφλί
Έτος φοίτησης	1957-1959	1957-1959	1957-1959	1956-1958	1961-1963
Συνταξιούχοι Δάσκαλοι	Σ11	Σ12	Σ13	Σ14	Σ15
Φύλο	Γυναίκα	Άνδρας	Άνδρας	Γυναίκα	Γυναίκα
Καταγωγή	Ξάνθη	Ξάνθη	Σουφλί	Σουφλί	Σουφλί

Ενότητα: Η εξέλιξη των Παιδαγωγικών Σπουδών

**Θεματική περιοχή: Σπουδές στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δασκάλων
και Νηπιαγωγών**

Άνδρας Νηπιαγωγός. Λόγοι στασιμότητας στην εξέλιξη του επαγγέλματος. Αντιλήψεις Γονέων

Ράλλη Αγγελική

ΠΕ 60.50

aggelikiralli804@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στον εντοπισμό των αντιλήψεων που έχουν οι γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με έναν άντρα νηπιαγωγό. Διαπραγματεύεται τους λόγους για τους οποίους οι άνδρες δεν προτιμούν το εν λόγω επάγγελμα με αποτέλεσμα να αποτελούν σε παγκόσμιο επίπεδο μειοψηφία σε αυτόν τον κλάδο της εκπαίδευσης. Παρά τον εκσυγχρονισμό που έχει υποστεί η κοινωνία καθώς διανύουμε τον 21^ο αιώνα γίνεται φανερό πως οι αντιλήψεις που επικρατούν σε σχέση με τους άνδρες στην προσχολική εκπαίδευση αν και παρουσιάζουν σημάδια βελτίωσης δεν έχουν εξαλειφθεί πλήρως σε σχέση με τα παλιότερα έτη. Η συγκεκριμένη έρευνα τείνει να αποκωδικοποιήσει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι γονείς έναν άνδρα στο επάγγελμα του νηπιαγωγού και αν αυτό διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην στασιμότητα του ανδρικού φύλου στο επάγγελμα. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε στην Θράκη και συγκεκριμένα στον νομό Ροδόπης και στην πόλη της Κομοτηνής. Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν γονείς μαθητών προσχολικής ηλικίας και ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ημί-δομημένη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν διάφορους λόγους για τους οποίους οι άνδρες δεν προτιμούν το επάγγελμα του νηπιαγωγού με βασικότερο τις αντιλήψεις της κοινωνίας και τις συνέπειες τους.

Λέξεις – κλειδιά: Άνδρας νηπιαγωγός, αντιλήψεις γονέων, κοινωνικά στερεότυπα.

ABSTRACT

This research aims to identify the perceptions that parents of preschool children have in relation to a male kindergarten teacher. It discusses the reasons why men do not prefer this profession and as a result they are a global minority in this branch of education. Despite the modernization that society has undergone as we live in the 21st century, it is clear that the perceptions that prevail in relation to men in pre-primary education, although showing signs of improvement, have not been completely eliminated compared to previous years. This research tends to decode the way parents perceive a man in the profession of kindergarten teacher and whether this plays a catalytic role in the stagnation of the male gender in the profession. This is a qualitative research, which was carried out in Thrace and specifically in the prefecture of Rodopi and the city of Komotini. The research sample consisted of parents of preschool students and a qualitative semi-structured interview was used as a data collection tool. The results of the survey show several reasons why men do not prefer the profession of kindergarten teacher, with the most important being the perceptions of society and their consequences.

Keywords: Male kindergarten teacher, parents' perceptions, social stereotypes.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες και ακόμη περισσότερο τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει παγκόσμιες προσπάθειες να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους οι άνδρες απουσιάζουν από την προσχολική εκπαίδευση. Σε παγκόσμιο επίπεδο πολλά κράτη έχουν αναζητήσει μέσω ερευνών τους λόγους για τους οποίους επικρατεί η συγκεκριμένη κατάσταση. Λαμβάνοντας υπόψη το όφελος που υπάρχει από την αύξηση του ανδρικού φύλου στην προσχολική εκπαίδευση έχουν οργανώσει ακόμη και εκστρατείες ενημέρωσης προκειμένου να μετριάσουν το πρόβλημα (OECD, 2006). Η προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα διακρίνεται σε δυο τομείς, στα παιδιά που φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς στην ηλικία των 2,5 με 4 ετών και στα παιδιά που φοιτούν στα νηπιαγωγεία στην ηλικία των 4 έως και 6 ετών. Με τον νόμο 4521/2018 η προσχολική εκπαίδευση στα νηπιαγωγεία θα γίνει διετής και υποχρεωτική (Ν.4521/2018). Δικαίωμα διδασχής έχουν όλοι οι καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης, οι οποίοι κατέχουν τον αντίστοιχο τίτλο σπουδών (Gregoriadis, Grammatikopoulos & Zachoroulou, 2018).

Παρά τον εκσυγχρονισμό της κοινωνίας και την θέσπιση του νόμου πλαισίου για την προσχολική αγωγή το 1980, με την οποία οι άνδρες εισέρχονται πλέον στην προσχολική εκπαίδευση, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συνεχίζει να είναι γυναικεία υπόθεση. Παγκοσμίως το ποσοστό των ανδρών σε αυτόν τον κλάδο της εκπαίδευσης καλύπτει ένα ελάχιστο ποσοστό και συγκεκριμένα μόλις το 1 με 3 τοις εκατό, ενώ στην Ελλάδα 1,25 τοις εκατό (ΕΛΣΤΑΤ, 2017).

Πάρα πολλές έρευνες έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στους λόγους για τους οποίους οι άνδρες προτιμούν περισσότερο τα δασκαλικά και τα καθηγητικά επαγγέλματα. Δεκαετίες πριν, μετά την άρση της απαγόρευσης εισαγωγής περιορισμένου αριθμού γυναικών στην εκπαίδευση, η αναλογία εισροής των γυναικών με αυτήν των ανδρών παρουσιάζει δυσανάλογα ποσοστά. Ενώ οι γυναίκες προηγήθηκαν εν τέλει των ανδρών στα δασκαλικά επαγγέλματα δεν συνέβη το ίδιο και με τους άνδρες στην προσχολική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, ο αριθμός ξεκίνησε με χαμηλά ποσοστά και συνέχισε ακόμη και στις μέρες μας να είναι στα ίδια δεδομένα (Cameron, 2006· Peeters 2007· Thornton & Bricheno, 2008· Rentzou & Zigatinidou, 2009· Chambers, 2012)).

Αρκετοί ερευνητές προσπάθησαν να οριοθετήσουν τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό. Οι έρευνες τους στράφηκαν κυρίως στα κοινωνικά στερεότυπα και στις αντιλήψεις που επικρατούν στις υπάρχουσες κοινωνίες. Το γεγονός πως οι άνδρες ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση αλλά εστιάζουν περισσότερο στα επαγγέλματα του δασκάλου και του καθηγητή, ίσως υποκρύπτει αντιλήψεις σύμφωνα με τις οποίες το νεαρό της προσχολικής ηλικίας είναι άμεσα συνυφασμένο με το γυναικείο φύλο. Αυτό οδηγεί με τη σειρά του στη δημιουργία προκαταλήψεων στην κοινωνία σύμφωνα με τις οποίες καθορίζεται και η συμπεριφορά των ατόμων (Κογκίδου, 2012).

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην διερεύνηση των αντιλήψεων που έχουν οι γονείς σήμερα σε σχέση με έναν άνδρα νηπιαγωγό. Μέσα από την παρουσίαση της

ιστορικής πορείας του θεσμού των νηπιαγωγείων, γίνεται μια προσπάθεια να διαπιστωθούν οι αλλαγές που έγιναν μέχρι την εισχώρηση των ανδρών στην προσχολική εκπαίδευση. Θέτει ως στόχο της να διευκρινίσει τους λόγους για τους οποίους οι άνδρες αποστρέφονται το εν λόγω επάγγελμα σήμερα αλλά και παλαιότερα και να καθορίσει τον ρόλο που διαδραματίζει η κοινωνία σε αυτό.

Η Ιστορική εξέλιξη του θεσμού των Νηπιαγωγείων έως την εισχώρηση των ανδρών στα τμήματα

Στην ιστορία της Νηπιαγωγικής την πρώτη απόπειρα εκπαίδευσης των γυναικών νηπιαγωγών αναλαμβάνουν τα Παρθεναγωγεία, τα οποία ιδρύονται με τη συνδρομή της Φιλεκπαιδευτικής εταιρείας το έτος 1836 με ιδρυτή τον Ι. Κοκκώνη. Το δασκαλικό επάγγελμα ήταν και το μόνο αποδεκτό επάγγελμα εξάλλου για τις γυναίκες της εποχής (Ζιώγου – Καραστεργίου, 1986). Το έτος 1850 την εκπαίδευση των Νηπιαγωγών θα αναλάβουν τα ιδιωτικά ανώτερα εκπαιδευτήρια Θηλέων. Παρατηρείται πως για περίπου έναν αιώνα δεν θα υπάρξει επίσημος φορέας ο οποίος θα καταρτίζει νηπιαγωγούς. Φαίνεται πως η εκπαίδευση των Νηπιαγωγών ακολουθά μια αναλογική πορεία με την βραδεία εκπαίδευση των νηπίων (Ζαμπέτα, 1998).

Στην Ελλάδα ιδρύεται το πρώτο παρθεναγωγείο το 1864 κατόπιν συμβολής της Αικατερίνης Λασκαρίδου – Χρηστομάνου. Η Αικατερίνη Λασκαρίδου – Χρηστομάνου ιδιαίτερα φιλομαθής και λάτρης της παιδαγωγικής θα κάνει μια πρώτη προσπάθεια να εκπαιδεύσει στον Ελλαδικό χώρο δασκάλες και νηπιαγωγούς εμπνευσμένη από το φρεμπελιανό σύστημα (Λασκαρίδου, 1933). Το έτος 1888 τα παρθεναγωγεία θα αναλάβουν επίσημα πλέον την επιμόρφωση των γυναικών στα επαγγέλματα των δασκάλων και των νηπιαγωγών. Οι γυναίκες μαθήτριες των παρθεναγωγείων αφού πρώτα ολοκλήρωναν τις δασκαλικές τους σπουδές στην πορεία επέκτειναν τις σπουδές τους κατά ένα έτος για να αποκτήσουν και τίτλο Νηπιαγωγικής. Οι σπουδές τους εμπλουτίζονταν μετά το πέρας της θεωρητικής τους κατάρτισης και με την πρακτική άσκηση σε τάξεις σχολείων (Κυριαζοπούλου – Βαληνάκη, 1977).

Με τον νόμο του 1851 τα Παρθεναγωγεία θα μετατραπούν σε διδασκαλεία χωρίς ωστόσο να αλλάζει ο σκοπός αλλά και το παιδαγωγικό τους περιεχόμενο στα προγράμματα σπουδών. Γρήγορα θα καταστεί σαφή η ανάγκη τα διδασκαλεία να λειτουργούν με κρατική μέριμνα. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να γίνει με τον καιρό η εκπαίδευση των διδασκαλισσών αλλά και των νηπιαγωγών κρατική υπόθεση. Το όνομα των Παρθεναγωγείων αλλά και των διδασκαλείων θα είναι άμεσα συνυφασμένο με το γυναικείο φύλο με αποτέλεσμα να μετατραπούν σε όρους ταυτόσημους με τον όρο Διδασκαλεία Θηλέων (Ζιώγου – Καραστεργίου, 1984). Ωστόσο, εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως ακόμη από εκείνα τα χρόνια οι άνδρες επέδειξαν ενδιαφέρον για το επάγγελμα της Νηπιαγωγικής. Μια από τις πρώτες απονομές τίτλου Νηπιαγωγικής ανήκει στον Αλέξανδρο Ψαράκη ο οποίος το έτος 1861, και εφόσον είχε ολοκληρώσει τις σπουδές τους στο επάγγελμα του δασκάλου, επέκτεινε κατά ένα έτος και του απονεμήθηκε ο τίτλος της Νηπιαγωγικής από το

Παρθεναγωγείο του Hildner στην Σύρο. Συνέχισε την καριέρα του ως δάσκαλος στην γενέτειρα του την Κρήτη, καθώς κάτι διαφορετικό δεν θα ήταν αποδεκτό από τις κοινωνικές νόρμες της εποχής του (Χαρίτος, 1998).

Το 1914 έτος κομβικό για την ιστορία της Νηπιαγωγικής, θα ιδρυθούν διδασκαλεία Νηπιαγωγών με δικό τους πρόγραμμα και υποχρεωτική την διετή φοίτηση σε όλες τις πόλεις κατά τις οποίες λειτουργούσαν διδασκαλεία θηλέων. Σύμφωνα με τις άνωθεν ρυθμίσεις ως το έτος 1929 λειτούργησαν διδασκαλεία Νηπιαγωγών στην Αθήνα, στην Κοζάνη, στην Καστοριά, στην Φλώρινα, στην Έδεσσα, στις Σέρρες και στις Φιλιάτες (Καραφύλλης, 2002).

Το έτος 1933 μετά την εκλογή του λαϊκού κόμματος του Π. Τσαλδάρη με υπουργό παιδείας τον Θ. Τουρκοβασίλη, θα συσταθούν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Σκοπός της ιδρύσεων των παιδαγωγικών ακαδημιών ήταν η κατάργηση των διδασκαλείων τα οποία θεωρήθηκαν πολυδάπανα για το κράτος αλλά και η κοινωνική καθώς και επαγγελματική αναβάθμιση των δασκάλων. Έναν ακόμη λόγο αποτελεί και η οικονομική αναβάθμιση των περιοχών στις οποίες έδρευαν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες, οι οποίες θα δέχονταν πλέον φοιτητές από όλη την Ελλάδα (Αντωνίου, 2002).

Το τέλος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών θα έρθει το έτος 1981 ένα χρόνο μετά την εκλογή της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ, καθώς οι παιδαγωγικές Ακαδημίες θα μετατραπούν σε παιδαγωγικά τμήμα δασκάλων και Νηπιαγωγών. Ο νόμος 1268/1982 «Για τη δομή και τη λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», που διέπει τα πανεπιστήμια καθορίζει την τετραετή φοίτηση των φοιτητών σε αυτά, την Μετατροπή των Παιδαγωγικών Ακαδημιών σε Πανεπιστήμια (Αθήνα, Κοζάνη, Καστοριά, Φλώρινα, Έδεσσα, Φιλιάτες), την λειτουργία των πανεπιστημιακών τμημάτων Νηπιαγωγών για πρώτη φορά σε Θεσσαλονίκη και Πάτρα αλλά και την κατάργηση του περιορισμού στο γυναικείο φύλο σε σχέση με τον αριθμό εισακτέων και τέλος την κατάργηση του φύλου στις Σχολές των Νηπιαγωγών (Ν. 1268/1982).

Έτσι, θα ξεκινήσουν την φοίτηση τους για πρώτη φορά στα Πανεπιστημιακά τμήματα Νηπιαγωγών οι άνδρες το 1982 και θα υπάρχουν οι πρώτοι αποφοιτήσαντες το 1986. Ωστόσο, τα ποσοστά των ανδρών στην προσχολική εκπαίδευση σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα της ΕΣΥΕ το 1995, αναδεικνύουν πως οι γυναίκες αποτελούν την συντριπτική πλειοψηφία στις σχολές των Νηπιαγωγών σύμφωνα και με τον πίνακα 1.

Πίνακας 1.

ΧΡΟΝΟΛΟΓΙ Α	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΓΥΝΑΙΚΩΝ
1982-1983	13	1562	99,17%
1983-1984	42	2027	97,97%
1984-1985	99	2827	96,62%
1985-1986	124	3143	96,20%

(ΕΣΥΕ, 1995)

Λόγοι στασιμότητας στην εξέλιξη του επαγγέλματος

Σύμφωνα με τον Κυπριανό (2007), Η εισδοχή των ανδρών σε ένα επάγγελμα θεωρούμενο στον Ελλαδικό χώρο ως «γυναικείο» ενδέχεται να επιφέρει επιπτώσεις και αλλαγές στον τρόπο άσκησης του επαγγέλματος αλλά και να προσκρούσει σε πολιτισμικά εμπόδια. Οι αντιλήψεις της εποχής απέδειξαν πως το επάγγελμα συνέχιζε για αρκετά χρόνια να είναι γυναικοκρατούμενο καθώς πάνω από 70% των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής στην ευρωπαϊκή ένωση ήταν γυναίκες.

Ακόμη όμως και σε παγκόσμιο επίπεδο, κάνοντας μια ανασκόπηση της διαθέσιμης βιβλιογραφίας γίνεται φανερό πως υπάρχουν και πολλοί ακόμη λόγοι για τους οποίους οι άνδρες δεν προτιμούν το επάγγελμα ακόμη και αν το βρίσκουν ενδιαφέρον (Chambers, 2012). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις Rentzou & Zigatinidou (2009), οι κυβερνήσεις δεν έχουν αντιμετωπίσει το συγκεκριμένο ζήτημα της έλλειψης των ανδρών στην προσχολική εκπαίδευση ως μείζον πρόβλημα. Δεν έχουν λάβει τα απαραίτητα μέτρα και δεν έχουν ορίσει καμία στρατηγική για την αύξηση του αριθμού των ανδρών στην προσχολική εκπαίδευση.

Επιπλέον, ακόμη ένας από τους βασικούς λόγους για τους οποίους οι άνδρες μειοψηφούν στο επάγγελμα είναι οι αντιλήψεις που επικρατούν στην κοινωνία για όσους επιλέγουν να ασχοληθούν με την συγκεκριμένη βαθμίδα. Ειδικότερα, οι ίδιοι αισθάνονται μειονεκτικά καθώς επικρατεί από πλευράς γυναικών συναδέλφων η αντίληψη πως βρίσκονται εκεί καθώς δεν κατάφεραν να εισχωρήσουν ή και να ανταποκριθούν στα ανδροκρατούμενα επαγγέλματα (Chusmir ,1990). Με αυτόν τον τρόπο οι άνδρες θεωρούν πως με μια τέτοια επιλογή πιο πιθανό είναι να ζημιωθούν και όχι να ευνοηθούν (Simpson, 2005). Επιπλέον. Το γεγονός της αδυναμίας άμεσης επαγγελματικής αποκατάστασης αμέσως μετά το πέρας περάτωσης των σπουδών τους αλλά και οι οικονομικές και εργασιακές συνθήκες που χαρακτηρίζουν το επάγγελμα, αποτελούν ακόμη μερικούς από τους αποτρεπτικούς παράγοντες. (Peeters 2007· Σοφού & Στεργίου 2019).

Πέραν όμως των οικονομικών και εργασιακών λόγων, οι οποίοι λειτουργούν αρνητικά στην επιλογή του επαγγέλματος του νηπιαγωγού από τους άνδρες, υπάρχουν και άλλοι λόγοι οι οποίοι εμπίπτουν περισσότερο με τον κοινωνικό αντίκτυπο μιας τέτοιου είδους επιλογής. Οι άνδρες που επιλέγουν το συγκεκριμένο επάγγελμα σύμφωνα με την ελληνική αλλά και τη διεθνή βιβλιογραφία κινδυνεύουν να κατηγορηθούν για ανωμαλία, παιδοφιλία ή και ομοφυλοφιλία (Καρανάτση 2008· Σακελλαρίου & Ρέντζου 2010). Έτσι, δείχνουν να προτιμούν περισσότερο τα επαγγέλματα του δασκάλου ή του καθηγητή (Cameron, 2006). Επιπλέον, από πλευράς γονέων οι ίδιοι φαίνεται να αντιμετωπίζουν καχυποψία και πιθανότητα να κατηγορηθούν για παιδοφιλία (Καρανάτση 2008· Σακελλαρίου & Ρέντζου 2010· Rentzou 2011).

Τέλος, παρά το γεγονός πως στις σημερινές κοινωνίες οι άνδρες ασχολούνται αρκετά ενεργά στην ανατροφή των παιδιών τους, φαίνεται να επικρατεί η αντίληψη πως οι ίδιοι δεν τα καταφέρνουν και τόσο καλά όσο μια γυναίκα με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (Rentzou & Zigatinidou, 2009· Sakellariou & Rentzou 2007)

Οφέλη από την αύξηση των ανδρών στην προσχολική εκπαίδευση

Το ζήτημα της αύξησης της εισδοχής των ανδρών στην προσχολική εκπαίδευση καλό θα ήταν να αντιμετωπιστεί στο άμεσο μέλλον καθώς τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την εισδοχή των ανδρών στην προσχολική εκπαίδευση είναι πάρα πολλά. Αρχικά, σύμφωνα με την Σοφού & Στεργίου (2019) ένα από τα βασικότερα επιτεύγματα της κοινωνίας, μέσα από την αποδοχή των ανδρών στην προσχολική εκπαίδευση, θα είναι η κατάρριψη των έμφυλων στερεοτύπων. Επιπλέον, θα επέλθει επιτέλους η επαγγελματική ισότητα και ισορροπία μεταξύ των δύο φύλων. Σε μια κοινωνία που όλα εξισώνονται είναι κρίμα να υπάρχουν ακόμη διακρίσεις και ανισορροπίες (Warin, 2018). Σύμφωνα με τον Hinsliff (2003), η αύξηση των ανδρών στην προσχολική εκπαίδευση θα δημιουργήσει περισσότερα θετικά ανδρικά πρότυπα για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά από μικρή ακόμη ηλικία θα μπορούν να οριοθετούν τον εαυτό τους μέσα στα κοινωνικά πρότυπα απαλλαγμένα από στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Όλα τα παραπάνω θα έχουν ως αποτέλεσμα σε βάθος χρόνου να αλλάξει η φιλοσοφία αλλά και η κουλτούρα που επικρατεί στις κοινωνίες του κόσμου για το αρσενικό φύλο και τα χαρακτηριστικά της αρρενωπότητας που του αποδίδονται (Broody, 2015). Απώτερος σκοπός και μεγαλύτερο όφελος στο κοινωνικό γίνεσθαι από την αλλαγή της φιλοσοφίας και της κουλτούρας που επικρατεί στον κόσμο και η οποία πυροδοτείται από προηγούμενες αντιλήψεις και προκαταλήψεις, θα είναι να μειωθούν αλλά και να εξαλειφθούν περιστατικά κοινωνικού εκφοβισμού, κοινωνικού αποκλεισμού αλλά και στερεοτυπικών συμπεριφορών απέναντι σε ανθρώπους οι οποίοι αποτελούν ομάδες μειοψηφίας (Owen, 2003). Όλα τα παραπάνω με τη σειρά τους θα οδηγήσουν τις κοινωνίες στην απελευθέρωση από την έμφυλη βία αλλά και κατά επέκταση την σεξουαλική κακοποίηση η οποία έχει μεγάλη αύξηση στις μέρες μας (Rohrman, 2016).

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας

Σκοπό της παρούσας έρευνας, αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων που έχουν στην σημερινή εποχή οι γονείς μαθητών της προσχολικής ηλικίας σε σχέση με έναν άνδρα νηπιαγωγό. Εάν και κατά πόσο οι ίδιοι θεωρούν πως οι άνδρες νηπιαγωγοί δέχονται διακρίσεις στο επάγγελμα λόγω του φύλου τους αλλά και εάν οι αντιλήψεις της κοινωνίας αποτελούν έναν από τους βασικότερους λόγους για τους οποίους οι ίδιοι δεν επιλέγουν το επάγγελμα.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

- α) Οι διακρίσεις που δέχονται οι άνδρες νηπιαγωγοί στο επάγγελμα σε σχέση με το φύλο τους
- β) Η Κοινωνία ως παράγοντας αποφυγής του επαγγέλματος
- γ) Οι υπάρχουσες αντιλήψεις από πλευράς των γονέων σε σχέση με το φύλο του νηπιαγωγού.

Προκειμένου να διερευνηθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας. Με την συγκεκριμένη μέθοδο, γίνεται μια προσπάθεια να αναζητηθούν βαθύτερα οι αντιλήψεις των υποκειμένων σε σχέση με το ζήτημα των ανδρών στην προσχολική εκπαίδευση. Επιπλέον επιχειρείται μια απογραφή στην αναλογία γυναικών και ανδρών στο επάγγελμα του νηπιαγωγού στην παρούσα χρονική στιγμή. Αναζητούνται, οι απόψεις που φαίνεται να έχουν τα ίδια τα υποκείμενα σχετικά με την ύπαρξη των ανδρών στην εκπαίδευση αλλά και καταγράφονται οι λόγοι που κατά τους ίδιους, οι άνδρες αποτελούν την συντριπτική μειονότητα στο εν λόγω επάγγελμα. Δεν παραλείπεται η διερεύνηση των απόψεων τους σχετικά με την πιθανότητα εισαγωγής περισσότερων ανδρών στην προσχολική εκπαίδευση καθώς και ο ρόλος που διαδραματίζει η κοινωνία στο μικρό ποσοστό ύπαρξής τους.

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 10 γονείς μαθητών προσχολικής ηλικίας και των δυο φύλων από την περιοχή της Κομοτηνής. Από τους ερωτώμενους οι 6 ήταν γυναίκες και οι 4 άνδρες ηλικίας από 30 έως και 50 ετών. Το μορφωτικό επίπεδο των ερωτώμενων ξεκινούσε από απόφοιτους λυκείου και κατέληγε σε κατόχους μεταπτυχιακών διπλωμάτων. Σύμφωνα με την Κυριαζή, 2011 το δείγμα της έρευνας είναι αυτό που καθορίζει και την ποιότητα των δεδομένων που συλλέγονται. Η μέθοδος της δειγματοληψίας, δίνει την επιλογή στον ερευνητή να καθορίσει τον αριθμό του δείγματος. Το μέγεθος του δείγματος, προκύπτει από τους στόχους που έχουν τεθεί στην έρευνα, χωρίς να υπόκειται σε συγκεκριμένους περιορισμούς και κανόνες (Cohen et al, 2008).

Η επιλογή των ερωτώμενων έγινε τυχαία, με την μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Λόγω του πλεονεκτήματος που μου δίνει η θέση μου να εργάζομαι ως νηπιαγωγός στην περιοχή της Κομοτηνής και εκμεταλλευόμενη το γεγονός, ήρθα σε επαφή με γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας. Όλοι οι συμμετέχοντες δέχθηκαν με χαρά να συμμετάσχουν στην έρευνα καθώς θεώρησαν το θέμα πρωτότυπο αλλά και λόγω της εμπιστοσύνης που έχουν προς το πρόσωπο μου λόγω της θέσης στην οποία βρίσκομαι.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων – Ερωτήσεις συνέντευξης

Ως εργαλείο για την συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Η ποιοτική έρευνα μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων

εξασφαλίζει την συνολική συμμετοχή των συμμετεχόντων, από την παρουσία του ερευνητή δημιουργείται κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων καθώς δεν είναι μια απρόσωπη διαδικασία. Δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να έχουν επί τόπου επεξηγήσεις και άμεσες διευκρινίσεις και να γίνει μια εις βάθος έρευνα στο θέμα. Τέλος, αυτού του είδους οι έρευνες είναι οι καταλληλότερες στην προσέγγιση των ευαίσθητων θεμάτων τις οποίες δεν μπορεί ένας ερευνητής να προσεγγίσει μέσω ενός ερωτηματολογίου (Κυριαζή, 2011).

Η συνέντευξη αποτελείται από 13 ερωτήσεις. Οι 4 πρώτες φορούν τα δημογραφικά στοιχεία του φύλου, της ηλικίας, του επιπέδου μόρφωσης, του επαγγέλματος καθώς και του αριθμού παιδιών που έχουν οι συμμετέχοντες. Οι υπόλοιπες 9 ερωτήσεις που τέθηκαν στην εν λόγω συνέντευξη είναι κυρίως ανοικτού τύπου, με μερικές ερωτήσεις κλειστού τύπου, στις οποίες δόθηκε η δυνατότητα απάντησης με ένα ναι ή ένα όχι από πλευράς συμμετεχόντων. Σε περιπτώσεις που δεν κατανοήθηκε πλήρως το περιεχόμενο της ερώτησης, ο ερευνητής είχε την ευκαιρία να προβεί άμεσα σε επεξηγήσεις και να αποφύγει την παρανόηση του θέματος. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης χωρίζονται σε τρία μέρη, σύμφωνα και με τους άξονες που τέθηκαν από τον ερευνητή.

Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις:

Πρώτο μέρος ερωτήσεων:

1. Στο Νηπιαγωγείο έχετε άνδρα ή γυναίκα νηπιαγωγό;
2. Θα είχατε κάποιο πρόβλημα αν είχατε άνδρα νηπιαγωγό;
3. Ποια θα ήταν τα πρώτα συναισθήματα σας σε περίπτωση που πηγαίνατε πρώτη μέρα στο σχολείο και συναντούσατε άνδρα ως νηπιαγωγό για το παιδί σας;
4. Ποιος θα ήταν ο βασικός λόγος σε περίπτωση που θα προτιμούσατε γυναίκα νηπιαγωγό;
5. Θεωρείτε πως ένας άνδρας μπορεί να ανταποκριθεί εξίσου καλά με μια γυναίκα στο επάγγελμα του νηπιαγωγού;

Δεύτερο μέρος ερωτήσεων:

1. Θεωρείτε πως ένας λόγος που δεν εξελίχθηκε το επάγγελμα στους άνδρες είναι οι αντιλήψεις της κοινωνίας;
2. Για ποιο λόγο πιστεύετε πως η κοινωνία έχει συνδέσει το επάγγελμα του νηπιαγωγού με το γυναικείο φύλο;

Τρίτο μέρος ερωτήσεων:

1. Κατά την άποψη σας είναι ωφέλιμη η ύπαρξη ανδρών νηπιαγωγών; Αν ναι, για ποιο λόγο;
2. Εάν ο γιός σας, σας εξέφραζε την επιθυμία μεγαλώνοντας να ασχοληθεί με το επάγγελμα του νηπιαγωγού, ποια θα ήταν τα πρώτα συναισθήματα που θα σας κατέκλυζαν;

Ανάλυση και αποτελέσματα της έρευνας

Για την ανάλυση των δεδομένων καθώς και τη διεξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας ακολουθήθηκε ο διαχωρισμός των ερωτήσεων αλλά και η ανάλυση τους με βάση τους τρεις άξονες που τέθηκαν εξ αρχής στην έρευνα. Ειδικότερα με βάση τον άξονα βρέθηκαν τα εξής συμπεράσματα:

Επαγγελματική διάκριση σε σχέση με το φύλο του νηπιαγωγού

Το ολοκληρωτικό ποσοστό των συμμετεχόντων είχαν γυναίκα για νηπιαγωγό στην παρούσα φάση, ωστόσο, δεν είχαν καμία προηγούμενη εμπειρία με άνδρα νηπιαγωγό. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες φάνηκαν θετικοί σε μια ενδεχόμενη συνεργασία, με ένα μικρό μόνο ποσοστό να διατηρεί καθαρά αρνητική στάση απέναντι στον άνδρα νηπιαγωγό με απαντήσεις του τύπου:

«...Όχι, δεν μπορεί! Διότι δεν είναι στη φύση του...!»

Εν συνεχεία, σε περίπτωση που θα έπρεπε να συνεργαστούν με άνδρα νηπιαγωγό, όταν κλήθηκαν να αποτυπώσουν τα συναισθήματά τους, δεν έκρυψαν πως θα ένιωθαν κάποια ανασφάλεια διότι πρόκειται για ένα φαινόμενο το οποίο δεν έχουν συνηθίσει να βλέπουν στα ελληνικά δεδομένα.

«...Λίγο περίεργα δεν σου κρύβω, μια μικρή ανασφάλεια, και για μένα και για το παιδί αλλά εντάξει, θα το συνηθίζα...»

Σε περίπτωση που θα είχαν το δικαίωμα της επιλογής θα επέλεγαν γυναίκα, διότι όπως ανέφεραν δεν είναι ότι δεν θεωρούν τον άνδρα εξίσου ικανό εφόσον εκπαιδευτεί και καταρτιστεί επάνω στο αντικείμενο, αλλά θα έδιναν ένα προβάδισμα στη γυναίκα, λόγω του μητρικού φίλτρου που όπως ανέφεραν, οι γυναίκες έχουν από την γέννηση τους ακόμη.

«...Οι γυναίκες ξέρουν να "διαβάζουν" καλύτερα τα παιδιά, γίνονται μάνες, είναι στη φύση τους, μόνο για αυτόν τον λόγο θα επέλεγα γυναίκα νηπιαγωγό...»

«...Η αλήθεια είναι πως θα έδινα ένα παραπάνω πλεονέκτημα στη γυναίκα νηπιαγωγό, διότι έχουν έμφυτο το μητρικό φίλτρο, αυτές γίνονται μητέρες, είναι στη φύση τους να έχουν καλύτερες σχέσεις με τα παιδιά αυτής της ηλικίας...».

Τα στερεότυπα και οι αντιλήψεις της κοινωνίας ως λόγος στασιμότητας του επαγγέλματος άνδρας – νηπιαγωγός

Τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση τον δεύτερο άξονα έδειξαν πως οι περισσότεροι γονείς θεωρούν πως η κοινωνία έχει συνδέσει το επάγγελμα κυρίως με το γυναικείο φύλο λόγω των κοινωνικών στερεοτύπων που επικρατούν.

Ειδικότερα μερικές από τις απαντήσεις που αναδεικνύουν την συγκεκριμένη αντίληψη είναι οι εξής:

«...Λόγω στερεοτύπων. Όταν αναφερόμαστε σε μικρές ηλικίες έχει καταστήσει πλέον μια ταυτόσημη έννοια. Ξεκάθαρα το ανδρικό φύλο συνδέεται με πιο δυναμικά στοιχεία, ενώ η γυναίκα συνδέεται περισσότερο με στοιχεία όπως η τρυφερότητα, η γλυκύτητα και η καλοσύνη...».

«...Σtereότυπα και προκαταλήψεις. Για τον ίδιο λόγο η κοινωνία έχει συνδέσει και το επάγγελμα του στρατιωτικού περισσότερο με το ανδρικό φύλο, κάτι το οποίο είναι ανυπόστατο και αποτελεί ισχυρισμό μιας παλαιότερης εποχής...».

Οι συμμετέχοντες απάντησαν πως η κοινωνία έχει συνηθίσει να βλέπει τους άνδρες σε επαγγέλματα που απαιτούν περισσότερο μυϊκή δύναμη αλλά και εξουσία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι άνδρες να αποστρέφονται το επάγγελμα διότι κινδυνεύουν να αποκλειστούν κοινωνικά ή και να χαρακτηριστούν.

«...Η κοινωνία έχει στερεοτυπικές αντιλήψεις. Εάν δει έναν άνδρα στο επάγγελμα του νηπιαγωγού το πιο πιθανό είναι να τον χαρακτηρίσει ως ομοφυλόφιλο...».

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν πως οι αντιλήψεις των προηγούμενων ετών συνεχίζουν να είναι βαθιά ριζωμένες ακόμη μέχρι στις μέρες μας. Και σε πολλές των περιπτώσεων λειτουργούν ως μια αυτό εκπληρούμενη προφητεία για τυχόν επιβεβαιωμένα περιστατικά των προηγούμενων ετών:

«...Κοίταξε να σου πω... ναι, η κοινωνία θα ψάχνει πάντα να βρει ένα κουσούρι, αλλά σε κάποιες περιπτώσεις που έτυχε όντως οι άνδρες νηπιαγωγοί να είναι ομοφυλόφιλοι, πάει... βγήκε το όνομα... οι υπόλοιποι φοβούνται ότι θα στιγματιστούν αναίτια...!».

Επιπλέον, ακόμη ένας λόγος σύμφωνα με τους συμμετέχοντες για το οποίο η κατάσταση δεν έχει εξομαλυνθεί, είναι και το γεγονός πως το κράτος αλλά και η πολιτεία δεν έχει δώσει την απαιτούμενη σημασία στο ζήτημα, ωστόσο αν οι άνδρες αναλάβουν δυναμικά τα ηνία ίσως και να επέλθει μια ισορροπία:

«...Όχι, δεν ευθύνεται μόνο η κοινωνία, όλα είναι θέμα διαχείρισης καταστάσεων. Εάν οι άνδρες αποφασίσουν να σπάσουν αυτήν την στερεοτυπική αντίληψη και να εισχωρήσουν στο επάγγελμα, σιγά - σιγά σε βάθος χρόνου όλα αυτά θα αποτελούν στοιχεία για τα ιστορικά δεδομένα της εκπαίδευσης...».

Υπάρχουσες αντιλήψεις γονέων σχετικά με το φύλο στο επάγγελμα του νηπιαγωγού

Σε σχέση με την ανάλυση των ερωτήσεων με βάση τον τρίτο άξονα της έρευνας, ο οποίος αποσκοπεί στο να αποσαφηνιστούν οι απόψεις που έχουν οι γονείς σχετικά με το ανδρικό φύλο και τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει σε ένα επάγγελμα που θεωρείται γυναικοκρατούμενο, φαίνεται πως οι περισσότεροι γονείς συμφωνούν στο γεγονός πως οι άνδρες θα αποτελέσουν θετικά πρότυπα για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και θα επιτευχθεί η επαγγελματική εξίσωση των δυο φύλων:

«...Φυσικά και είναι ωφέλιμη η ύπαρξη ανδρών. Και μακάρι να υπήρχαν περισσότεροι. Αποτελούν ένα πολύ καλό ανδρικό πρότυπο και για τα αγόρια αλλά και για τα κορίτσια. Για το πως αντιλαμβάνονται τον ρόλο ενός άνδρα...».

Ωστόσο, δεν απουσιάζουν και οι γονείς οι οποίοι συνεχίζουν να θεωρούν πως οι άνδρες δεν είναι κατάλληλοι για τόσο μικρές ηλικιακές ομάδες:

«...Όχι! Δεν έχουν τίποτα να προσφέρουν σε αυτήν την ηλικία!...».

Η ανατροπή της έρευνας θα έρθει ωστόσο στην τελευταία ερώτηση κατά την οποία οι γονείς έρχονται να απαντήσουν στην ερώτηση «Ποια θα ήταν τα

συναισθήματα τους σε περίπτωση που τα παιδιά τους αρσενικού φύλου, τους εξέφραζαν την επιθυμία μεγαλώνοντας να ασχοληθούν με το επάγγελμα του νηπιαγωγού», σε αυτό το σημείο θα δούμε πως σχεδόν όλοι αν και δεν θα ήταν απόλυτα αρνητικοί, θα προβάλλον τους προβληματισμούς τους σε σχέση με μερικά εμπόδια που ίσως αντιμετωπίσουν οι γιοι τους. Ειδικότερα θα τους επιστούσαν την προσοχή πως ίσως να αντιμετωπίζουν προβλήματα στον εργασιακό τους χώρο:

«...Χαρά θα ένιωθα! Απλά όντας στο επάγγελμα και γνωρίζοντας το πώς συμπεριφέρονται οι γυναίκες, δεν θα του έκρυβα πως θα περάσει δύσκολα! Δουλειά με τόσο μεγάλο γυναικείο ποσοστό είναι ικανή να κουράσει έναν άνδρα πιστεύω. Παρόλα αυτά θα τον στήριζα...».

Επιπλέον, θα τόνιζαν την αδυναμία την επαγγελματικής αποκατάστασης από μια τέτοιου είδους επαγγελματική επιλογή:

«...Κανένα πρόβλημα αλλά... εργασιακά δεν θα ήθελα το παιδί μου να σπουδάσει κάτι το οποίο μπορεί και αν δηλαδή, ασκήσει έπειτα από δέκα χρόνια! Θα τον παρότρυνα να ασχοληθεί με κάτι άλλο καθαρά από θέμα εργασιακών ευκαιριών...».

Ακόμη δεν παραλείπεται να τονιστεί και ο φόβος του κοινωνικού στιγματισμού μέσα από την συγκεκριμένη επιλογή:

«...Ομορφα θα ένιωθα! Αλλά θα όφειλα ωε μάνα να προειδοποιήσω το παιδί μου ότι δεν θα είναι όλα ρόδινα! Μπορεί να τον έλεγαν ομοφυλόφιλο και να δυσκολευόταν να βρει γυναίκα μετά. Μπορεί πολλά! Η κοινωνία μας δεν είναι τόσο προχωρημένη ακόμη! Και δεν είναι τίποτα άλλο που με ενοχλεί, διαλέγεις ένα επάγγελμα και στιγματίζεσαι χωρίς λόγο..!».

Υπήρχαν βέβαια και οι περιπτώσεις γονέων οι οποίοι εμφανίστηκαν απόλυτα αρνητικοί σε μια τέτοια ενδεχόμενη επιλογή του γιού τους:

«...Απογοήτευση! Δεν θέλω να πω τίποτα παραπάνω! Τι μπορεί να πήγε λάθος κατά την ανατροφή...».

Συζήτηση – Διαπιστώσεις

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώνεται πως ακόμη και στις μέρες δεν έχουν απαλειφθεί πλήρως τα κοινωνικά στερεότυπα και οι αντιλήψεις που επικρατούσαν παλιότερα στους ανθρώπους σε σχέση με το φύλο και τα επαγγέλματα. Η οποιαδήποτε απόπειρα προσπάθειας μεταπήδησης σε κάποιο επάγγελμα το οποίο χαρακτηρίζεται ανδροκρατούμενο ή γυναικοκρατούμενο αντίστοιχα, ελλοχεύει τον κίνδυνο να στιγματίσει κοινωνικά το άτομο το οποίο τυχόν να προβεί στην επιλογή του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι άνδρες να προτιμούν περισσότερο επαγγέλματα τα οποία δεν θα «τραυματίσουν» τα χαρακτηριστικά της αρρενωπότητας του ανδρικού φύλου. (Rentzou & Zigatinidou 2009· Cameron 2006· Peeters 2007· Sakellariou & Rentzou 2007·Thornton & Bricheno 2008· Chambers 2012· Warin 2008).

Το δείγμα της έρευνας, δηλαδή οι γονείς των μαθητών της προσχολικής ηλικίας, αποτελούν ένα μικρό δείγμα της κοινωνίας καθώς και του τρόπου που η ίδια αντιμετωπίζει και δέχεται μερικά φαινόμενα εκσυγχρονισμού, τα οποία έχουν ως στόχο να αποτινάξουν και να απαλείψουν αντιλήψεις προηγούμενων ετών. Οι γονείς αν και παρουσιάζονται περισσότερο θετικοί στο φαινόμενο του άνδρα νηπιαγωγού σε

σχέση με τα παλιότερα χρόνια, κάτι το οποίο αποτελεί ένα πολύ θετικό στοιχείο για την επερχόμενη εξάλειψη των κοινωνικών στερεοτύπων, παρόλα αυτά φαίνονται ακόμη κάπως ανασφαλείς και φοβισμένοι προκειμένου να δεχτούν μια νέα πραγματικότητα στην προσχολική εκπαίδευση.

Η κοινωνία έχει ακόμη να κάνει μεγάλα βήματα προόδου σε σχέση με τα έμφυλα στερεότυπα που επικρατούν προκειμένου να επέλθει η εξίσωση των δυο φύλων. Ο στιγματισμός των ανδρών νηπιαγωγών, ακόμη και αν δεν δηλώνεται από όλους τους γονείς, βρίσκει ανταπόκριση μέσα από τις απαντήσεις τους, οι οποίες δηλώνουν φόβο και ανασφάλεια για αυτό το άγνωστο σε αυτούς φαινόμενο. Οι περισσότεροι έχουν συνδέσει τον άνδρα με την διδαχή στις μεγαλύτερες τάξεις, στις οποίες ο ίδιος λειτουργεί πιο αυταρχικά επιβάλλοντας την τάξη. Σε μικρές ηλικίες φαίνεται πως τοποθετούν την γυναίκα, η οποία χαρακτηρίζεται πιο «αδύναμη», γλυκιά και υπομονετική. Οι γονείς, ακόμη και αν δεχτούν την συνεργασία με τους άνδρες νηπιαγωγούς, προς το παρόν από τα παρόντα ευρήματα, ποτέ δεν θα είναι το ίδιο ήσυχοι, όταν αφήνουν το παιδί τους στο σχολείο, όπως στην περίπτωση που θα το αφήνανε σε μια γυναίκα νηπιαγωγό.

Η συγκεκριμένη έρευνα θέτει ως στόχο να αποκωδικοποιήσει πως αντιλαμβάνονται οι γονείς έναν άνδρα νηπιαγωγό και μέσα από αυτό να διαπιστωθούν οι λόγοι για τους οποίους οι άνδρες αποτελούν ακόμη και σήμερα τη μειοψηφία στο επάγγελμα. Μετά την μελέτη της παρούσας έρευνας καθώς και των ερευνητικών της ευρημάτων θα μπορούσε να διεξαχθεί το συμπέρασμα πως ένας από τους βασικότερους λόγους για τους οποίους οι άνδρες αποφεύγουν το εν λόγω επάγγελμα, είναι η αντιλήψεις της κοινωνίας και τα επερχόμενα των αντιλήψεων αυτών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές:

Ξενόγλωσση:

- Brody, D., L. (2015). The construction of masculine identity among men who work with young children, an international perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 351 – 361. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου, 2022, από https://www.researchgate.net/publication/279170442_The_construction_of_masculine_identity_among_men_who_work_with_young_children_an_international_perspective
- Cameron, C. (2006). Men in the nursery revisited : Issues of male workers and professionalism. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7, 1, 68-79. Ανακτήθηκε, 10 Φεβρουαρίου, 2022, από <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/ciec.2006.7.1.68>
- Chambers, S. (2012). Men Working in Childcare. Does it matter to children? What do the say? London: London Early Years Foundation. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2022, από <https://www.leyf.org.uk/wp-content/uploads/2018/06/Men-in-Childcare-Version-141112.pdf>

- Chusmir, L. (1990). Men who make nontraditional career choices, *Journal of Councelling and Development*, 69, 11-16. Doi: <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1990.tb01446.x>
- Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V., & Zachopoulou, E. (2018). Professional Development and Quality in Early Childhood Education. Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Hinsliff, G. (2003, June 8). Men battle prejudice in Childcare. *The Guardian*. Ανακτήθηκε 22 Φεβρουαρίου, 2022 από <https://www.theguardian.com/uk/2003/jun/08/schools.children>
- OECD (2006). Starting Strong II, Early Childhood Education and Care. Paris. Ανακτήθηκε, 15 Μαρτίου, 2022 από <https://www.oecd.org/greengrowth/38392143.pdf>
- Owen, C. (2003). Men's Work? Changing the Gender Mix of the Childcare and Early Years Workforce. *Facing the Future: policy papers*, 6. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου, 2022, από https://mika.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/Owen-Charlie-Men_s-Work_01.pdf
- Peeters, J. (2007). Including Men in Early Childhood Education: Insights from the European Experience, *NZ Research in Early Childhood Education*, Vol 10, 1-13. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου, 2022, από <https://www.bristolearlyyears.org.uk/wp-content/uploads/2017/06/janpeeters10.pdf>
- Rentzou, K., & Ziganitidou, K. (2009). Greek male early childhood educators: self and societal perceptions towards their chosen profession, *Early Years*, 29, 3, pp 271-279. Ανακτήθηκε, 10 Φεβρουαρίου, 2022 από https://www.researchgate.net/publication/232844061_Greek_male_early_childhood_educators_Self_and_societal_perceptions_towards_their_chosen_profession
- Rentzou, K. (2011). Greek parent's perceptions of male early childhood educators, *Early Years*, 31 (2), 135- 147. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2022, από https://www.researchgate.net/publication/233356853_Greek_parents'_perceptions_of_male_early_childhood_educators
- Rohrman, T. (2016). Men and women as professionals in early childhood education. An issue of inclusion? *Le nouvelle revue* , 73, 201- 218. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2022 από https://www.researchgate.net/publication/303444847_Men_and_women_as_professionals_in_early_childhood_education_An_issue_of_inclusion
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2007). Male early childhood educators: The element missing from preschool settings – A pilot study. *International Journal of Learning*, 14(1), 41-49.
- Simpson, R. (2005). Men in non-traditional occupations: Career entry, career orientation and experience of role strain. *Gender, Work and Organization*. 12(4), 363-380. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2005.00278.x>
- Thornton, M., E., & Bricheno, P. (2008). Changing perceptions of primary teaching as a career for men. *Early Child development and care*, 178 (7), 717-731. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου, 2022, από

https://www.researchgate.net/publication/247499831_Entrances_and_exits_Changing_perceptions_of_primary_teaching_as_a_career_for_men

Warin, J. (2018). *Men in Early Childhood Education and Care. Gender Balance and Flexibility*. Switzerland: Palgrave Macmillan.

Ξενόγλωσση από Μετάφραση:

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μτφρ. Κυρανάκης Σταύρος, Μαυράκη Ματίνα, Μητσοπούλου Χρυσούλα, Μπιθαρά Παναγιώτα, Φιλοπούλου Μάνια. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ελληνόγλωσση:

Αντωνίου, Χ., Η. (2002). *Η Εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828 – 2000)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΕΣΥΕ(ΕΛΣΤΑΤ). (1995). *Στατιστικές Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου, 2022, από <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED11/1999>

ΕΛΣΤΑΤ. (2017). *Νηπιαγωγεία, Διδακτικό Προσωπικό των Νηπιαγωγείων Κατά Φύλο, Έτος Γέννησης, Περιφέρεια και Νομό*. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2022, από <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED11/2017>

Ζαμπέτα, Ε. (1998). *Αγωγή και Εκπαίδευση της Πρώιμης Παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.

Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ. (1986). *Η Μέση Εκπαίδευση των Κοριτσιών στην Ελλάδα (1830 – 1893)*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Καρανάτση, Ε. (2008, Αύγουστος 17). *Άνδρας Νηπιαγωγός και γυναίκα Φορτηγατζής! Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε, 10 Φεβρουαρίου, 2022, από <https://www.kathimerini.gr/society/331522/andras-nipiagogos-kai-gynaika-fortigatzis/>

Καραφύλλης, Α., Τ. (2002). *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δυο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Κογκίδου, Δ. (2012, Μάιος 30). *Το σχολείο ως πολιτισμικό πλαίσιο κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων και ως ένα προνομιακό πεδίο για την άρση του σεξισμού. Ανθρωποκεντρικά*. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου, 2022, από <https://anthrwpokentrika.wordpress.com/2012/05/30/%CE%B4%CE%AE%CE%B7%CF%84%CF%81%CE%B1-%CE%BA%CE%BF%CE%B3%CE%BA%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%85-%CF%84%CE%BF-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF-%CF%89%CF%82-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9/>

Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία. Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Αθήνα: Gutenberg.

Κυριαζή, Ν. (2010). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κυριαζοπούλου – Βαληνάκη, Π. (1977). *Νηπιαγωγική. Συστήματα και Μέθοδοι Σύγχρονες Τάσεις και Κατευθύνσεις*. Αθήνα: Αδελφοί Βλάσση.
- Λασκαρίδου, Ε. (1933). *Πως να μορφώσωμεν ανθρώπους επί τη βάσει των έργων Αικατερίνης Λασκαρίδου*. Αθήνα: Εστία.
- Σοφού, Ε. & Στεργίου, Λ. (2019). Αντρες και μελλοντικοί νηπιαγωγοί: Διερεύνηση των αντιλήψεών τους για τον ρόλο τους. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 5, σσ. 5-35. <http://dx.doi.org/10.12681/dial.20804>
- Χαρίτος, Χ., Γ. (1998). *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι Ρίζες του*. Αθήνα: Gutenberg.

Νόμοι:

- Ν.1268/1982 «Για τη Δομή και Λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου, 2022 από https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/1982/a/fek_a_87_1982.pdf&t=760db391658d31d1155bda6b8dc28fbd
- ΦΕΚ Α/38/02-03-2018. Ν.4521/2018, «Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις», Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου, 2022 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/tritobathmia-ekpaideuse/nomos-4521-2018-phek-38a-2-3-2018.html>

Ενότητα: Η εξέλιξη των Παιδαγωγικών Σπουδών

Θεματική περιοχή: Παιδαγωγικές Σπουδές στις Φιλοσοφικές Σχολές

Στη σκιά του Δελμούζου: Η πορεία των παιδαγωγικών σπουδών στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης (1928-1965)

Βασίλης Α. Φούκας
Αναπληρωτής Καθηγητής Α.Π.Θ.
vfoukas@edlit.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να σκιαγραφηθεί η πορεία των παιδαγωγικών σπουδών στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης από το 1928 έως το 1965, να παρουσιαστούν οι συζητήσεις και οι προβληματισμοί, που κατατίθενται στις Συνεδριάσεις της Σχολής, να αναδειχθούν τα πρόσωπα, που διδάσκουν ή που διεκδικούν να αναλάβουν την έδρα της Παιδαγωγικής, και να ανιχνευτούν οι λόγοι – φανεροί ή συγκεκαλυμμένοι–, οι οποίοι δεν επιτρέπουν ή εμποδίζουν την εκλογή τακτικού ή έκτακτου καθηγητή Παιδαγωγικής για μία σχεδόν τριακονταετία.

Η μέθοδος που ακολουθείται είναι η ιστορική-ερμηνευτική. Στην παρούσα εργασία αξιοποιείται και αναλύεται αδημοσίευτο αρχειακό υλικό από το Αρχείο της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.

Η παρούσα εργασία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι μετά την οριστική απομάκρυνση του Αλέξανδρου Δελμούζου από τη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης αρχίζει μία μεγάλη «περιπέτεια» για την έδρα της Παιδαγωγικής και, συνεκδοχικά, για τις παιδαγωγικές σπουδές στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, που διαρκεί περίπου τριάντα χρόνια. Η «περιπέτεια» αυτή διακρίνεται από μακροχρόνιες και άγονες προκηρύξεις, απόρριψη όλων των υποψήφιων για την πλήρωση της έδρας, υποψήφιων που είχαν σπουδές στο εξωτερικό, αλλά, κυρίως, ήταν δάσκαλοι ή διευθυντές Διδασκαλείων και Παιδαγωγικών Ακαδημιών, εμπλοκή –άμεση ή έμμεση– των περισσότερων καθηγητών της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης, αλλά και του Πανεπιστημίου Αθηνών, απουσία ή υποαντιπροσώπευση παιδαγωγικών μαθημάτων στο πρόγραμμα διδασκαλίας, και επομένως απουσία συστηματικής και εμβριθούς μελέτης και εξέτασης ζητημάτων της Παιδαγωγικής (σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο), εμβολωματική διδασκαλία από καθηγητές άλλων εδρών (Φιλολογίας, Φιλοσοφίας), επισκέψεις φοιτητών και φοιτητριών στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για παρακολούθηση μαθημάτων. Η προσωπικότητα του Δελμούζου, επομένως, επισκίασε την εξέλιξη της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Δεν είναι λίγες οι φορές που η Σχολή αναφέρεται στο όνομα του Δελμούζου και στην παρακαταθήκη του, προκειμένου να βρεθεί άξιος αντικαταστάτης και διάδοχός του, γεγονός που πραγματοποιείται το 1965 με την εκλογή του Ανδρέα Μιχαηλίδη-Νουάρου ως έκτακτου καθηγητή επί θητεία.

Λέξεις κλειδιά: Δελμούζος, Παιδαγωγική, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να σκιαγραφήσει τη διαδρομή της έδρας της Παιδαγωγικής στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, να παρουσιάσει τις συζητήσεις, τους προβληματισμούς, τα επιχειρήματα και τα αντεπιχειρήματα, να αναδείξει τα πρόσωπα, που διεκδικούν την κενή έδρα, και να ανιχνεύσει τους λόγους –και, επομένως, τις πολιτικές εξουσίας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης κατά τον 20ό αιώνα– που δεν επιτρέπουν ή εμποδίζουν την εκλογή τακτικού ή έκτακτου καθηγητή Παιδαγωγικής για μία σχεδόν τριακονταετία.

Η παρούσα εργασία στηρίζεται σε αδημοσίευτο αρχειακό υλικό. Μελετήθηκαν για τον σκοπό αυτόν και αποδελτιώθηκαν δέκα έξι τόμοι από τα επίσημα πρακτικά των συνεδριάσεων της Φιλοσοφικής Σχολής, όλες οι εισηγητικές εκθέσεις που κατατέθηκαν και οι φάκελοι των υποψήφιων.

Η ΕΚΛΟΓΗ ΤΟΥ ΔΕΛΜΟΥΖΟΥ

Τον Μάιο του 1928 οι καθηγητές της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης αποφάσισαν την πλήρωση των κενών εδρών της Σχολής. Σε άμεση προτεραιότητα τίθεται η πλήρωση της έδρας της Παιδαγωγικής, η οποία, αν και προβλεπόταν στον ιδρυτικό νόμο, ενάμιση χρόνο μετά δεν είχε ακόμη καλυφθεί (Φούκας, 2016). Το σκεπτικό και η επιχειρηματολογία, που αναπτύσσεται, είναι ενδεικτικά των προθέσεων και των προτεραιοτήτων (*Βιβλίον Πρακτικών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, Συνεδρίαση 52, 5.5.1928: 109-111). Η έδρα της Παιδαγωγικής είναι απαραίτητη προκειμένου να καταρτισθούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μέσης εκπαίδευσης σε ακαδημαϊκό επίπεδο, γεγονός που διαφοροποιεί τη διδασκαλία της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο από αυτή στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζεται από την πλειονότητα των καθηγητών η ενίσχυση με αυτόν τον τρόπο των επαγγελματικών προσόντων των υποψήφιων φιλολόγων. Στο πλαίσιο αυτό, τον Νοέμβριο του 1928, δύο χρόνια μετά τη λειτουργία της Σχολής, ο Αλέξανδρος Δελμούζος εκλέγεται τακτικός καθηγητής της έδρας της Παιδαγωγικής –σχεδόν παμψηφεί– σε ηλικία 48 ετών, ύστερα από πρόταση, την οποία υποβάλλουν οι καθηγητές Γιάννης Αποστολάκης και Ευστράτιος Πελεκίδης (Φούκας, 2016: 79-85). Η πρόταση και εκλογή του Δελμούζου πρέπει να ιδωθούν και να συσχετισθούν με τις προθέσεις των εκπαιδευτικών δημοτικιστών να διευρύνουν τις προσπάθειές τους και να ασχοληθούν, συστηματικά, και με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της μέσης βαθμίδας. Ο Δελμούζος συμπληρώνει δυναμικά την «ομάδα» των πρώτων καθηγητών (Θεοδωρίδη, Τριανταφυλλίδη, Αποστολάκη), οι οποίοι υιοθετούν και διαχέουν μέσω του επιστημονικού, ερευνητικού και διδακτικού τους έργου τις αρχές του εκπαιδευτικού δημοτικισμού (Παπανούτσος, 1978: 108). Ο Δελμούζος αναλαμβάνει υπηρεσία στις 21 Δεκεμβρίου 1928. Η πραγματική θητεία του, ωστόσο, στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης υπήρξε συντομότατη (συνολικά 7,5 χρόνια) εν μέσω διώξεων και περιπετειών (Τερζής, 2006²: 141-172).

ΟΙ ΠΡΩΤΕΣ «ΑΓΟΝΕΣ» ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ

Μεταξύ της πρώτης απομάκρυνσης (1935) και της παραίτησης (1937) του Δελμούζου η Σχολή προβαίνει σε δύο προσπάθειες κάλυψης της κενής έδρας, οι οποίες, ωστόσο, αποβαίνουν άγονες.

Η πρώτη προσπάθεια γίνεται επτά μήνες, σχεδόν, μετά την πρώτη απομάκρυνση του Δελμούζου (Συνεδρίαση 272, 12.11.1935). Η κυβέρνηση Κονδύλη με υπουργό Παιδείας τον Θεόδωρο Τουρκοβασίλη επιδιώκει να καλύψει άμεσα τις κενές έδρες, που ο ίδιος είχε εν πολλοίς δημιουργήσει με την «κάθαρση» από τους δεδηλωμένους βενιζελικούς. Η διαδικασία ξεκινά τον Νοέμβριο του 1935. Μοναδικός υποψήφιος είναι ο υποδιευθυντής της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αθηνών Σπυρίδων Καλλιάφας (1885-1964), ο οποίος, σε ηλικία 50 ετών, υποβάλλει –για δεύτερη φορά [ήταν συνυποψήφιος του Δελμούζου το 1928]– υποψηφιότητα για την έδρα της Παιδαγωγικής. Ο Καλλιάφας, απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών (1905), παρακολουθεί παιδαγωγικές και φιλοσοφικές σπουδές στη Ζυρίχη, μεταφράζει το έργο του Hugo Gaudig για τα σχολεία εργασίας και την 1η Νοεμβρίου 1926 αναγορεύεται διδάκτωρ της Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (Νούτσος, 1990: 30, 96-98· Νικολοπούλου, 2014: 275-276). Εισηγητής της διατριβής του ήταν ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος. Η διατριβή βαθμολογήθηκε με «Άριστα» παρά τις αντιρρήσεις των καθηγητών Σωκράτη Κουγέα και Κωνσταντίνου Άμαντου αναφορικά με το περιεχόμενό της. Ο Καλλιάφας υπηρέτησε στην ελληνική εκπαίδευση από διάφορες θέσεις· ως ανώτατος εκπαιδευτικός σύμβουλος του Υπουργείου Παιδείας, κατά την μεταξική περίοδο και ως καθηγητής της δεύτερης τακτικής έδρας της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης, ωστόσο, δεν καταφέρνει να εκλεγεί, αφού οι διαδικασίες ματαιώνονται.

Η δεύτερη προσπάθεια γίνεται στις 3 Φεβρουαρίου 1936, όταν ένας άλλος παιδαγωγός, θερμός υποστηρικτής των αρχών της Νέας Αγωγής αυτή τη φορά, ο Μιχάλης Παπαμαύρος (1891-1963), σε ηλικία 45 ετών, καταθέτει αίτηση προκειμένου να αναλάβει ως εντεταλμένος καθηγητής τη διδασκαλία του μαθήματος της Παιδαγωγικής. Ο Παπαμαύρος το 1913 μετέβη στη Γερμανία για σπουδές στην Παιδαγωγική. Εκεί εκπόνησε τρεις διδακτορικές διατριβές σε τρία διαφορετικά ονομαστά Πανεπιστήμια (Ιένα, Λειψία και Βερολίνο). Κατά τη διάρκεια των παιδαγωγικών του σπουδών είχε καθηγητή τον Wilhelm Rein. Εκεί, επίσης, γνώρισε τους Berthold Otto, Herman Lietz και Gustav Wyneken. Στο Παιδαγωγείο της Haubinda με διευθυντή τον ίδιο τον Lietz εργάστηκε ως καθηγητής. Επιστρέφοντας στην Ελλάδα, υπηρετεί σε διάφορες θέσεις· υποδιευθυντής στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Αθηνών και διευθυντής στο Διδασκαλείο Λαμίας, από όπου απολύεται το 1933 (Σακελλαρίου, 1985· Καλαντζής, 1985· Χαρίτος, Κανδήλα, Κοντομήτρος, 2002: 195-224· Μαρτίνου-Κανάκη, 2009: 104-111). Στον απόηχο, επομένως, των «Μαρασλειακών» αλλά και των πρόσφατων –έχουν περάσει μόλις τρία χρόνια– «Εκδρομικών» και «Αθεικών» της Λαμίας, η Φιλοσοφική Σχολή κάνει δεκτή κατ' αρχάς την αίτηση του Παπαμαύρου και ορίζει τριμελή επιτροπή, αποτελούμενη από τους καθηγητές Βογιατζίδη, Χαριτωνίδη και Σακελλαρίου για τον έλεγχο των

δικαιολογητικών του. Στην επόμενη Συνεδρίαση (278, 19.3.1936), όμως, ο Κοσμήτορας Πελεκίδης ανακοινώνει, ότι ο υποψήφιος υπέβαλε δύο αναφορές (17.3.1936 και 19.3.1936) στις οποίες κατηγορεί ένα μέλος της τριμελούς επιτροπής, τον καθηγητή Σακελλαρίου, ότι πρότεινε τον αποκλεισμό του από τη θέση «ως κατηγορουμένου επί κομμουνισμώ και καταδικασθέντος διά το ιδιώνυμον», εκφράζει την αγανάκτησή του για το γεγονός αυτό, εξιστορεί τη δράση του στο Διδασκαλείο Λαμίας, επικαλείται την επίσημη μαρτυρία του Υπουργείου Παιδείας και υποβάλλει τα σχετικά άρθρα «προς διαπίστωσιν, ότι ουδέποτε υπέπεσεν εις τας ως άνω κατηγορίας». Οι αναφορές του Παπαμαύρου προκαλούν, όπως είναι φυσικό, αναστάτωση στα μέλη της Συνέλευσης. Από τη μια, ο Θεοδωρακόπουλος ζητά να επιστραφούν οι επιστολές στον αποστολέα τους ως απαράδεκτες και από την άλλη, οι Παπαδάκης, Βογιατζίδης και Θεοδωρίδης προτείνουν να θεωρηθεί το θέμα λήξαν, αφού οι ισχυρισμοί του υποψήφιου είναι ανυπόστατοι. Δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο μία αρνητική εικόνα για το πρόσωπο του Παπαμαύρου.

Ο Παπαμάυρος ζητά, εγγράφως, συγγνώμη από τους καθηγητές της Φιλοσοφικής Σχολής για το ύφος των αιτήσεών του (Συνεδρίαση 280, 20.5.1936: 85), το Υπουργείο αποφασίζει, εν τω μεταξύ, ότι η επιτροπή για την κρίση των εντεταλμένων καθηγητών πρέπει να είναι μία και ενιαία και η Σχολή, μετά την παραίτηση της τριμελούς επιτροπής, ορίζει νέα πενταμελή επιτροπή, στην οποία συμμετέχει και ο Δελμούζος –ο οποίος εν τω μεταξύ έχει επιστρέψει στα καθήκοντά του. Στην ίδια συνεδρίαση ο Σακελλαρίου διαβάσει την απόφαση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, του 1933, σύμφωνα με την οποία ο Παπαμάυρος απολύθηκε, οριστικώς, από τη διεύθυνση του Διδασκαλείου Λαμίας «διά διαγωγήν ασυμβίβαστον προς τα καθήκοντά του και ασύγγνωστον αμέλειαν» (Συνεδρίαση 280, 20.5.1936: 88). Επομένως, οι ισχυρισμοί του Παπαμαύρου, μάλλον, δεν ήταν τόσο ανυπόστατοι. Ο Παπαμάυρος δεν εκλέγεται εντεταλμένος καθηγητής, αφού το θέμα δεν απασχολεί έκτοτε τις Συνεδριάσεις της Σχολής και ο Δελμούζος έχει επιστρέψει στη θέση του.

«ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ» ΠΡΟΚΗΡΥΞΕΙΣ, ΕΜΒΑΛΩΜΑΤΙΚΕΣ ΛΥΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ ΤΩΝ ΑΝΑΘΕΣΕΩΝ (1937-1965)

Στα είκοσι οκτώ χρόνια που ακολουθούν οι προσπάθειες που γίνονται για την κάλυψη του κενού επικεντρώνονται στην εμβλωματική διδασκαλία από καθηγητές άλλων εδρών. Η διδασκαλία της Παιδαγωγικής είτε καλύπτεται από ανάθεση σε καθηγητή άλλης έδρας –της Φιλολογίας και της Φιλοσοφίας– είτε με επισκέψεις, άλλοτε υποχρεωτικές και άλλοτε προαιρετικές, των φοιτητών και των φοιτητριών στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (στο εξής ΠΣΠΘ) για παρακολούθηση μαθημάτων. Ειδικότερα:

α) Το 1940 κατατίθεται η πρόταση να καλυφθεί το κενό με άμισθους επικουρικούς καθηγητές και οι τελειόφοιτοι και οι τελειόφοιτες να παρακολουθούν προαιρετικά στις ελεύθερες ώρες τους υποδειγματικές διδασκαλίες στο ΠΣΠΘ, επόπτης του οποίου ήταν ο Βογιατζίδης μετά την παραίτηση του Δελμούζου.

β) Για είκοσι τρία χρόνια η Σχολή αναθέτει σε καθηγητές άλλων εδρών τη διδασκαλία της Παιδαγωγικής. Συγκεκριμένα:

- 1) 1941-1948: Στον καθηγητή Φιλολογίας Κωνσταντίνο Βουρβέρη (Συνεδρίαση 374, 26.2.1942: 402-406). Ο Βουρβέρης είναι φιλόλογος, απόφοιτος του Πανεπιστημίου Αθηνών με σπουδές στο Βερολίνο. Έχει διατελέσει διευθυντής του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης (Κοντομήτρος, 2008· Κόκκινος, Γατσωτής, 2011: 499-524). Από τη μελέτη των πανεπιστημιακών επετηρίδων, ωστόσο, δεν προκύπτει να διδάσκει μάθημα Παιδαγωγικής. Διδάσκει *Το πρόβλημα του Ουμανισμού (ανθρωπισμού), Θεωρία και μεθοδολογία της κλασικής φιλολογίας και Ειδική Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών και Λατινικών*. Τα μαθήματα αυτά θα μπορούσαν, μόνον διασταλτικά, να εμπίπτουν στην Παιδαγωγική.
- 2) 1948-1958: Η δεύτερη ανάθεση γίνεται στον έκτακτο καθηγητή Φιλοσοφίας Κωνσταντίνο Σπετσιέρη. Ο Σπετσιέρης είναι φιλόλογος, απόφοιτος του Πανεπιστημίου Αθηνών με περαιτέρω σπουδές στα Πανεπιστήμια της Ιένας, του Βερολίνου, της Σορβόνης και του Μονάχου. Υπηρέτησε ως υποδιευθυντής και διευθυντής στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες Ιωαννίνων, Φλώρινας και Θεσσαλονίκης. Ο Σπετσιέρης αναλαμβάνει μονόωρη διδασκαλία του μαθήματος της Παιδαγωγικής για τους τεταρτοετείς (*Επετηρίς του πανεπιστημιακού έτους 1948-1949*, 1949: 29). Αξιίζει να σημειωθεί ότι το 1958 εκλέγεται καθηγητής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (Νικολοπούλου, 2014: 426-428).
- 3) 1959-1965: Η τρίτη ανάθεση γίνεται στον καθηγητή Φιλοσοφίας Βασίλειο Τατάκη. Μάλιστα ο Κριαράς στη συζήτηση για την έδρα της Παιδαγωγικής το 1955-56 δεν ψήφισε κανέναν από τους τέσσερις υποψήφιους [Ξηροτύρη, Ισηγόνη, Χαραλαμπίδη, Παπαναστασίου], σημειώνοντας ότι ελπίζει ο νέος καθηγητής Συστηματικής Φιλοσοφίας, που στο προσεχές μέλλον θα εκλεγεί [αναφέρεται στον Τατάκη], να αναλάβει και τη διδασκαλία του μαθήματος της Παιδαγωγικής (Συνεδρίαση 689, 13.6.1957: 151). Ο Τατάκης ήταν 62 ετών, όταν ήρθε στη Σχολή, με την οποία, όμως, είχε στενές σχέσεις από τη δεκαετία του 1930, διότι τον είχε επιλέξει ο Δελμούζος ως πρώτο διευθυντή του ΠΣΠΘ. Για το μάθημα της Παιδαγωγικής ο Τατάκης έγραψε σύντομες σημειώσεις, τις οποίες εξέδωσε λίγα χρόνια αργότερα.

Το σημαντικότερο, όμως, είναι ότι γίνονται στο διάστημα αυτό επτά «διερευνητικές» προκηρύξεις (1939, 1943, 1948, 1952, 1955, 1959, 1961), οι οποίες έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

α) Πρόκειται για μακροχρόνιες προκηρύξεις και χρονοβόρες διαδικασίες ολοκλήρωσης –κατά μέσο όρο περισσότερο από έναν χρόνο από την προκήρυξη έως την τελική ψηφοφορία.

β) Όλες καταλήγουν να είναι άγονες τόσο για την εκλογή τακτικού καθηγητή όσο και για την εκλογή έκτακτου καθηγητή με τριετή θητεία.

γ) Οι υποψήφιοι είναι τις περισσότερες φορές οι ίδιοι, με μικρές εναλλαγές. Πρόκειται για δέκα υποψήφιους, δασκάλους και φιλόλογους, με περαιτέρω σπουδές Παιδαγωγικής στο εξωτερικό (Γερμανία και Γαλλία), οι οποίοι υπηρετούν ως διευθυντές Διδασκαλείων ή Παιδαγωγικών Ακαδημιών ή ως Επιθεωρητές

Εκπαίδευσης. Από αυτούς ο Λουκάς Παπαναστασίου έχει υποβάλλει υποψηφιότητα επτά φορές, ο Ιωάννης Ξηροτύρης τέσσερις φορές, ο Μιχάλης Παπαμαύρος τρεις φορές, ο Θεόδωρος Χαραλαμπίδης και ο Αντώνιος Ισηγόνης δύο φορές και οι: Σπυρίδων Καλλιάφας, Βασίλειος Τσίριμπα, Ηλίας Ξηροτύρης, Νικόλαος Μποχλόγυρος και Κωνσταντίνος Κίτσος από μία φορά.

δ) Εμπλοκή –άμεση ή έμμεση– όλων των καθηγητών της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης, αλλά και ενός καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών (Βλάχος). Είκοσι πέντε καθηγητές της Φιλοσοφικής Θεσσαλονίκης συμμετέχουν στις εισηγητικές επιτροπές, από τους οποίους δύο (Τατάκης και Τσοπανάκης) συμμετέχουν τρεις φορές και τέσσερις (Θεοδωρίδης, Καψωμένος, Κριαράς και Γιερός) συμμετέχουν δύο φορές. Τις περισσότερες φορές οι προτάσεις των Τριμελών Επιτροπών είναι ομόφωνες. Σε δύο από τις επτά περιπτώσεις υπήρξαν διαφωνίες:

i) Το 1948 η Τριμελής Επιτροπή τριχοτομείται, καθώς ο Βουρβέρης προτείνει τον Τσίριμπα, ο Καψωμένος τάσσεται υπέρ του Ξηροτύρη και ο Πελεκίδης προκρίνει τον Παπαναστασίου. Τελικώς, όμως, η Σχολή καταλήγει, ότι κανένας από τους τρεις υποψήφιους δεν παρουσιάζει αισθητή υπεροχή (Συνεδρίαση 506, 3.6.1948: [10]) ούτε ως τακτικός ούτε ως έκτακτος επί θητεία και

ii) το 1952, όταν η Τριμελής Επιτροπή διχάζεται με έντονες διαφωνίες. Υποψήφιοι ήταν οι: Ιωάννης Ξηροτύρης, Λουκάς Παπαναστασίου και Μιχάλης Παπαμαύρος. Στην περίπτωση αυτή ο Κριαράς καταθέτει αρνητική εισήγηση ενώ τα δύο άλλα μέλη (Γιερός και Καψωμένος) κρίνουν ως καταλληλότερο τον Ξηροτύρη. Η υποψηφιότητα του Παπαμαύρου αποκλείεται, επειδή «τα δικαιολογητικά του περί της εθνοφροσύνης του δεν ήταν άμεμπτα» (Συνεδρίαση 599, 24.2.1953: 182). Ο Ανδριώτης επισημαίνει, ότι είναι άδικη για τους υποψήφιους η αυστηρή κριτική των εισηγητών, όταν μάλιστα αυτοί είναι ανώτατοι λειτουργοί της εκπαίδευσης (Συνεδρίαση 610, 28.1.1954: 38), και ο Κριαράς απαντά, χαρακτηρίζοντας τη στάση του Ανδριώτη «κατήφορο επιείκειας» (Συνεδρίαση 610, 28.1.1954: 39).

Ποια επιχειρήματα χρησιμοποιούνται στις Εισηγητικές Εκθέσεις;

α) Το βασικό επιχείρημα, που υποβόσκει σε όλες τις εκθέσεις αλλά διατυπώνεται ρητά το 1952, είναι ότι ο πανεπιστημιακός δάσκαλος έχει ανάγκη από μια ανώτερη θεωρητική ενημέρωση στον κλάδο που καλλιεργεί (*Εισηγητική Έκθεση του καθηγητού κ. Εμμανουήλ Κριαρά, 23.11.1953: 34-35*). Κανένας από τους υποψήφιους δεν έχει να επιδείξει τέτοιες εργασίες.

β) Υποστηρίζεται με «φανatismo», όπως σημειώνει ο Ανδριώτης το 1962, η άποψη ότι ο καθηγητής της Παιδαγωγικής πρέπει να είναι καλός φιλόλογος. Τη θέση αυτή πρώτη φορά διατυπώνει ο Θεοδωρίδης στην εισηγητική έκθεση του 1939: «[...] ο καθηγητής της έδρας αυτής εκτός από τις ειδικές παιδαγωγικές γνώσεις πρέπει να έχει γενικότερη μόρφωση, ιδίως μόρφωση ανθρωπιστική στη γενικότερη έννοια. [...] ο καθηγητής που θα εκλέξωμε θα διδάσκη και θα οδηγή προ πάντων φιλόλογους. Γι' αυτό είναι απαραίτητο να έχει ικανοποιητική μόρφωση ιστορικοφιλολογική [...]» (*Εισηγητική Έκθεση για τους υποψήφιους στην τακτική έδρα της Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 1939: 1*). Όταν, το 1941, ο Βασίλειος Φάβης, γλωσσολόγος, επανέρχεται σε παλαιότερη πρότασή του, να μπορούν να διεκδικήσουν την έδρα και διδάκτορες των Θετικών Επιστημών, «διότι η

παιδαγωγική ανήκει εις τον παιδαγωγόν και όχι αποκλειστικώς εις τον φιλόλογον [...]» (Συνεδρίαση 365, 16.10.1941: 373), η Σχολή αναβάλλει τη συζήτηση για αργότερα, καθώς, όπως σημειώνεται, «δεν είναι ώριμον το ζήτημα».

γ) Κυρίαρχη, επίσης, είναι η άποψη ότι αφού η Σχολή δεν μπορεί να βρει τον κατάλληλο καθηγητή Παιδαγωγικής, θα αρκεστεί στο καθεστώς των αναθέσεων. Άλλωστε, όπως σημειώνει ο Κυριακίδης το 1942, «[...] διά τον επιστήμονα φιλόλογον τα παιδαγωγικά είναι άχρηστα, τα λοιπά μαθήματα, ως φιλοσοφία κ.λπ. είναι απαραίτητα. Επειδή όμως όλοι θα διορισθούν εις την μέσσην εκπαίδευσιν [...] πρέπει κάτι να ξεύρουν από παιδαγωγικά. [...] Το ζήτημα λοιπόν σταματά εις την διδακτικήν [...]» (Συνεδρίαση 374, 26.2.1942: 402-406). Είναι κυρίαρχη, επομένως, η άποψη ότι η Παιδαγωγική δεν είναι αναγκαία για την εκπαίδευση των φιλολόγων.

δ) Καλό θα ήταν η Σχολή να έχει υψηλής περιωπής καθηγητή Παιδαγωγικής, αντάξιο συνεχιστή του έργου του Δελμούζου. Η αναφορά στο όνομα του Δελμούζου γίνεται πρώτη φορά το 1954 από τον Λίνο Πολίτη, ο οποίος τονίζει ότι την έδρα της Παιδαγωγικής «κόσμησε» ο Δελμούζος, ενώ και ο Ι. Θ. Κακριδής αναφέρεται με θετικούς χαρακτηρισμούς σε αυτόν (Συνεδρίαση 612, 4.2.1954: 58-59). Στο σημείο αυτό παρενέβη ο Λάσκαρις, καθηγητής από το 1926, ο οποίος εκφράζει την απορία του για τη δημιουργία «μύθου» γύρω από το πρόσωπο του Δελμούζου (Συνεδρίαση 615, 11.2.1954: 69-70). Ο Κυριακίδης χαρακτηρίζει ως «ηθική απρέπεια» τη μομφή του Λάσκαρι εναντίον του Δελμούζου και ο Πολίτης σημειώνει ότι η απορία του Λάσκαρι θα έπρεπε να αναφέρεται στην περίπτωση που δε θα γινόταν λόγος για τον Δελμούζο κατά τη διαδικασία πλήρωσης της έδρας της Παιδαγωγικής. Πολλά μέλη διαμαρτύρονται για τη στάση του Λάσκαρι (Καψωμένος, Κριαράς κ.λπ.).

Η δεύτερη αναφορά γίνεται στις εκλογές του 1956, όταν ο Δελμούζος δεν είναι πλέον στη ζωή. Αυτή τη φορά από τον παλιό μαθητή και νυν καθηγητή Ιστορίας, Απόστολο Βακαλόπουλο, ο οποίος σημειώνει ότι ως φοιτητής είχε την τύχη να παρακολουθήσει τα μαθήματα και τα φροντιστήρια του Δελμούζου, να μελετήσει τις εργασίες του και να αντιληφθεί με πόση αγάπη και προσοχή αντιμετώπιζε την νεοελληνική πραγματικότητα. Σημειώνει ότι όλες σχεδόν οι εργασίες του Δελμούζου ξεκινούσαν από την πράξη, από την προσπάθεια να πειραματισθεί και να δοκιμάσει τους καλύτερους, κατά τη γνώμη του, τρόπους διδασκαλίας και την καταλληλότερη διδακτέα ύλη, γεγονός που δε διακρίνει στους παρόντες υποψήφιους (Συνεδρίαση 688, 11.6.1957: 142, 148-149).

Η τρίτη αναφορά γίνεται λίγα χρόνια αργότερα, το 1960, στην αντίστοιχη εκλογή, στην οποία πάλι ο Βακαλόπουλος, ως Κοσμήτορας πια, αναρωτιέται: «[...] Ενθυμούμαι τας προσπαθείας του μακαρίτου Δελμούζου να αποφύγη τον περιωρισμένον αυτόν τρόπον ο οποίος περιλαμβάνει την ειδικήν μόνον διδακτικήν, δηλ. το πώς διδάσκονται τα μαθήματα και αυτό ως γνωστόν αποτελεί την εύκολην πλευράν του ζητήματος. [...] θα εκλέξωμεν τώρα παιδαγωγόν δι' αυτήν την εύκολη μόνον πλευράν;» (Συνεδρίαση 758, 12.5.1960: 107).

Ποιο είναι, επομένως, το δίλημμα για τη Σχολή;

Μετά από τις πολλές άγονες διαδικασίες, στις αρχές της δεκαετίας του 1960 η Σχολή καλείται να αποφασίσει μεταξύ δύο «λύσεων ανάγκης»: συνέχιση του θεσμού της ανάθεσης ή εκλογή έκτακτου καθηγητή, παρά τις αδυναμίες των υποψήφιων; Ο

Ανδριώτης σημειώνει ότι αποτελεί ζημιά για τη Σχολή η επί τόσα πολλά χρόνια κενή έδρα της Παιδαγωγικής και ότι η κοινή γνώμη άρχισε να διαχωρίζει τους αποφοίτους των Φιλοσοφικών Σχολών σε «παιδαγωγημένους» (της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών) και «απαιδαγώγητους» (της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης) (Συνεδρίαση 819, 10.5.1962: 95). Ο Κακριδής επαναλαμβάνει το πάγιο κριτήριο της Σχολής, ότι ο παιδαγωγός θα πρέπει να γνωρίζει καλά τον αρχαίο ελληνικό κόσμο και ο Τατάκης διαφωνεί, λέγοντας ότι αν η Σχολή επιμένει στο κριτήριο αυτό, δε θα βρει ποτέ παιδαγωγό (Συνεδρίαση 819, 10.5.1962: 97). Ο Πολίτης, τέλος, επισημαίνει ότι είναι λυπηρό η έδρα την οποία τίμησε ένας εκπαιδευτικός του αναστήματος του Δελμούζου να είναι κενή σχεδόν τριάντα χρόνια μετά την αποχώρησή του (Συνεδρίαση 819, 10.5.1962: 99).

Η ΕΚΛΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΔΡΕΑ ΜΙΧΑΗΛΙΔΗ-ΝΟΥΑΡΟΥ «ΕΙΣ ΔΙΑΔΟΧΗΝ ΤΟΥ ΔΕΛΜΟΥΖΟΥ» (1965)

Εκτός από την εικόνα που δημιουργείται στην κοινή γνώμη, η μη πλήρωση της έδρας δημιουργεί προβλήματα στην οργάνωση της μετεκπαίδευσης των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Για τον λόγο αυτόν ο Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας, Ευάγγελος Παπανούτσος, παρακαλεί με επιστολή του (21.12.1963) τη Σχολή να προκηρύξει την έδρα (Συνεδρίαση 873, 9.1.1964: 87). Ένδεκα μήνες αργότερα, τον Νοέμβριο του 1964, ορίζεται η τριμελής επιτροπή από τους: Τσοπανάκη, Τατάκη και Πετρόπουλο. Οι υποψήφιοι είναι τέσσερις, οι: Ηλίας Ξηροτύρης, Ανδρέας Μιχαηλίδης-Νουάρος, Νικόλαος Μποχλόγυρος και Κωνσταντίνος Κίτσος. Η εισηγητική έκθεση κατατίθεται τέσσερις μήνες αργότερα.

Στη συζήτηση που διεξάγεται ο Πολίτης σημειώνει ότι η εκλογή της έδρας της Παιδαγωγικής έχει αποδειχτεί από τις πιο δύσκολες εκλογές, ο Γρόλλιος υπογραμμίζει ότι δεν πρέπει να παραταθεί η απουσία παιδαγωγού και ότι θα ήταν ωφελιμότερο να προκριθεί μεταξύ των Ελλήνων παιδαγωγών όποιος παρουσιάζεται να έχει τα αξιολογότερα προσόντα για μια καλή μελλοντική εξέλιξη και να δοκιμασθεί ως έκτακτος με τριετή θητεία, ενώ ιδιαίτερη αξία έχει η τοποθέτηση του Καραγιαννόπουλου, ο οποίος σημειώνει: «[...] Πιστεύω ότι η μη πλήρωση της έδρας στα χρόνια αυτά δεν είναι μόνον αποτέλεσμα ακαταλληλότητας των επιστημόνων αλλά και του γεγονότος ότι δεν ήταν ενιαία τα κριτήρια, ή τουλάχιστον αποκλειστικώς παιδαγωγικά. [...] Ήταν όμως διάχυτο το πνεύμα και διατηρώ ζωνή την ανάμνηση του πνεύματος τούτου ότι η Σχολή δεν μπορούσε εύκολα στη θέση του Δελμούζου να εκλέξει έναν παιδαγωγό που δεν έχει καλή κλασική παιδεία και ότι τέλος και αν παραμείνη κενή η έδρα της Παιδαγωγικής δεν είναι τρομερό το κακό [...]» (Συνεδρίαση 926, 13.5.1965: 299).

Ο Ανδριώτης θεωρεί ότι η Σχολή έκανε λάθος που δεν εξέλεξε παλαιότερα καθηγητή Παιδαγωγικής, επειδή πίστευε ότι για την πλήρωση της έδρας που τίμησε ένας παιδαγωγός της ολκής του Δελμούζου θα έπρεπε να βρεθεί άλλος επιστήμονας ισάξιος εκείνου (Συνεδρίαση 926, 13.5.1965: 300). Ο Πολίτης, αν και παραδέχεται ότι η ανάμνηση της προσωπικότητας του Δελμούζου ήταν πάντοτε ζωνή, δε θεωρεί ότι ήταν αυτός ο βασικός λόγος για τον οποίον παρέμεινε η έδρα επί τριάντα χρόνια κενή. Ο Κριαράς, τέλος, δεν νομίζει ότι όσοι στο παρελθόν δεν ψήφισαν κανέναν από

τους κατά καιρούς υποψήφιους αναζητούσαν έναν νέο Δελμούζο: «Ο Δελμούζος υπήρξε κάτι παραπάνω από αξιόλογος καθηγητής της Παιδαγωγικής: υπήρξε παιδαγωγός του έθνους», σημειώνει (Συνεδρίαση 926, 13.5.1965: 300).

Τέλος, προκρίνεται, μετά από πολλές συζητήσεις, ο Ανδρέας Μιχαηλίδης-Νουάρος, διότι «το φιλολογικόν υπόβαθρον των σπουδών του και με όλας τας σημειωθείσας ελλείψεις του αποτελεί ικανόν εχέγγυον ότι η διδακτική του δραστηριότης και λοιπή συμπεριφορά μέσα εις την Σχολή θα στοιχή περισσότερον προς το όλον έργο της» (Συνεδρίαση 926, 13.5.1965: 302). Η Σχολή, μετά από εκτεταμένη συζήτηση και ζυμώσεις, καταλήγει ότι ο Μιχαηλίδης-Νουάρος παρουσιάζει τα λιγότερα μειονεκτήματα. Κατά την επαναληπτική συνεδρίαση (Συνεδρίαση 927, 15.5.1965: 304) η Σχολή επί δέκα τριών παρόντων τακτικών καθηγητών εκλέγει με επτά ψήφους τον Ανδρέα Μιχαηλίδη-Νουάρο έκτακτο καθηγητή με τριετή θητεία. Τα κριτήρια που υπερίσχυσαν ήταν: η εξελιξιμότητα του υποψήφιου –ο Νουάρος ήταν μόλις 42 ετών–, οι φιλολογικές του σπουδές, το ήθος του και η ανάγκη να διδαχθεί, οπωσδήποτε, μετά από τόσα χρόνια συστηματικά και οργανωμένα η Παιδαγωγική.

ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ

Από όλα όσα παρουσιάστηκαν, γίνεται σαφές ότι μετά την παραίτηση του Δελμούζου από τη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης αρχίζει μία μεγάλη «περιπέτεια» για την έδρα της Παιδαγωγικής και τη διδασκαλία του μαθήματος της Παιδαγωγικής, η οποία διαρκεί περίπου τριάντα χρόνια. Η «περιπέτεια» αυτή οφείλεται:

α) Στην περιορισμένη ανάπτυξη των παιδαγωγικών σπουδών στην Ελλάδα κατά την περίοδο που μελετούμε. Χαρακτηριστική ένδειξη αποτελεί ο μικρός αριθμός υποψήφιων για την έδρα της Παιδαγωγικής στο δεύτερο ελλαδικό Πανεπιστήμιο.

β) Στη συνεχή αμφισβήτηση και υποτίμηση της αναγκαιότητας των παιδαγωγικών σπουδών. Το θέμα αυτό αναδεικνύεται τον 19ο αιώνα στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών (Φούκας, 2005). Η Παιδαγωγική συνδέεται –και πολλές φορές συγχέεται– με τη Διδακτική, με αποτέλεσμα τον «αποκλεισμό» της από το πρόγραμμα σπουδών ως αυτόνομων μαθημάτων. Το γεγονός αυτό δεν αποφεύγεται ούτε στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης, η οποία εν πολλοίς θεωρείται προοδευτική.

γ) Στα κριτήρια που τέθηκαν εξ αρχής από τους καθηγητές της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης, αλλά, κυρίως, στην προσωπικότητα του Δελμούζου, η οποία επισκίασε –φανερά ή μη, άμεσα ή έμμεσα– την πορεία του γνωστικού αντικειμένου της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, καθώς δεν είναι λίγες οι φορές που η Σχολή αναφέρεται στο όνομα, στο παιδαγωγικό έργο και στην παρακαταθήκη του Δελμούζου, προκειμένου να βρεθεί άξιος αντικαταστάτης και διάδοχός του στην έδρα της Παιδαγωγικής.

ΠΗΓΕΣ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βιβλίον Πρακτικών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Συνεδρίαση 52, 5.5.1928.

Συνεδρίαση 272, 12.11.1935.

- Συνεδρίαση 278, 19.3.1936.
Συνεδρίαση 280, 20.5.1936.
Συνεδρίαση 365, 16.10.1941.
Συνεδρίαση 374, 26.2.1942.
Συνεδρίαση 506, 3.6.1948.
Συνεδρίαση 599, 24.2.1953.
Συνεδρίαση 610, 28.1.1954.
Συνεδρίαση 612, 4.2.1954.
Συνεδρίαση 615, 11.2.1954.
Συνεδρίαση 688, 11.6.1957.
Συνεδρίαση 689, 13.6.1957.
Συνεδρίαση 758, 12.5.1960.
Συνεδρίαση 819, 10.5.1962.
Συνεδρίαση 926, 13.5.1965.
Συνεδρίαση 927, 15.5.1965.
(1939). *Εισηγητική Έκθεση για τους υποψήφιους στην τακτική έδρα της Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Αρχείο Φιλοσοφικής Σχολής.
(1949). *Επετηρίς του πανεπιστημιακού έτους 1948-1949 πρωτανεία Γεωργίου Δεληγιάννη*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιον Θεσσαλονίκης.
(1953). *Εισηγητική Έκθεση του καθηγητού κ. Εμμανουήλ Κριαρά*. Αρχείο Φιλοσοφικής Σχολής.
Καλαντζής, Κ. Γ. (1985). *Στον Αστερισμό του Δημήτρη Γληνού. Κώστας Σωτηρίου-Ρόζα Ιμβριώτη-Μιχάλης Παπαμαύρος. Οι τρεις φωτισμένοι παιδαγωγοί και αγωνιστές της Εθνικής Αντίστασης*. Αθήνα: «Δίπτυχο».
Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2011). Χαρακτηριστικές όψεις της Διδακτικής της Ιστορίας στη μετεμφυλιακή Ελλάδα (1949-1972): 1. Έλλη Γιωτοπούλου-Σισιλιάνου, 2. Ιωάννης Σκουτερόπουλος, 3. Κωνσταντίνος Βουρβέρης, 4. Κωνσταντίνος Γεωργούλης. Σ. Μπουζάκης (επιμ.). *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης: Όψεις και απόψεις*, τ. Α' (σ. 499-524). Αθήνα: Gutenberg.
Κοντομήτρος, Γ. (2008). Ο Κωνσταντίνος Βουρβέρης και η Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική. *4ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης*, Πάτρα, <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/kontomitros.htm>.
Μαρτίνου-Κανάκη, Σ. (2009). *Το κίνημα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου*. Αθήνα: Gutenberg.
Νικολοπούλου, Π. (2014). *Η πορεία του επιστημονικού κλάδου της Παιδαγωγικής προς την αυτονόμηση και οι διαδικασίες εδραίωσής του στο ακαδημαϊκό πεδίο: Το παράδειγμα του Πανεπιστημίου Αθηνών*. Διδακτορική διατριβή. Κόρινθος: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.
Νούτσος, Χ. (1990). *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία: Όψεις του Μεσοπολέμου*. Αθήνα: Ο Πολίτης.
Παπανούτσος, Ευάγ. (1978). *Α. Δελμούζος: Η ζωή του, επιλογή από το έργο του*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.

- Σακελλαρίου, Χ. (1985). *Μιχ. Παπαμαύρος. Η ζωή-Οι διώξεις-Το έργο του*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τερζής, Ν. Π. (2006²). *Η παιδαγωγική του Αλ. Π. Δελμούζου: Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Φούκας, Β. Α. (2005). *Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1837-1910): Αναζητήσεις, θέσεις, προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Φούκας, Β. Α. (2016). *Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1926-1940): Πρόσωπα και προγράμματα, πορεία και πρωτοπορία*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Χαρίτος, Χ., Κανδήλα, Ι. & Κοντομήτρος, Γ. (2002). *Τα Διδασκαλεία Λαμίας και Καρπενησίου: Συμβολή στην Τοπική Εκπαιδευτική Ιστορία*. Αθήνα: Gutenberg.

Ενότητα: Γνωστικά Αντικείμενα στις Παιδαγωγικές Σπουδές
Θεματική περιοχή: Ιστορία της Εκπαίδευσης

Ο αγώνας των δασκάλων για την ακαδημαϊκή τους μόρφωση

Χρήστος Τζήκας
Αφουπηρ. Α. Καθηγητής Α.Π.Θ.
chtzikas@eled.auth.gr

Εισαγωγικά

Το επίπεδο και τα περιεχόμενα των σχολών μόρφωσης των εκπαιδευτικών έχουν επιπτώσεις τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στο κοινωνικό τους status.

Ό, τι διδάχθηκε ο υποψήφιος εκπαιδευτικός για τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη στάση του ως παιδαγωγού και εργαζόμενου. Ό, τι διδάχθηκε για την οργάνωση του σχολείου, για την Παιδαγωγική και τη Διδακτική καθορίζει τον τρόπο δράσης του στο σχολείο και τον τρόπο διδασκαλίας.

Το επίπεδο μόρφωσης των εκπαιδευτικών καθορίζει, επίσης, την επιστημονική ταυτότητα και την κοινωνική και οικονομική τους θέση.

Ο συλλογικός αγώνας των δασκάλων για τη βελτίωση των σπουδών τους στόχευε πάντα, τόσο στο ίδιο το σχολείο και στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στην κοινωνικοοικονομική τους θέση. Το 1865, η ίδρυση της “Διδασκαλικής Αδελφότητας” είχε σκοπό: α) την προαγωγή των διδασκόντων και διδασκομένων και β) τη βελτίωση της διδασκαλίας και παιδαγωγίας¹, ενώ και η ίδρυση, το 1873, του “Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου” είχε σκοπό: «α) την βελτίωσιν της μέσης και κατωτέρας παιδείσεως β) την ίδρυσιν σχολής προς μόρφωσιν διδασκάλων της κατωτάτης παιδείας κατά τας τελειωτέρας της εποχής μεθόδους...»².

Η συγκρότηση της “Διδασκαλικής Ομοσπονδίας” το 1922 και ο αγώνας των δασκάλων όλη τη διαρρέυσαν εκατονταετία, σε αντίθεση με τον αγώνα άλλων επαγγελματικών ομάδων, ακουμπούσε στους δύο αυτούς πυλώνες: στη βελτίωση του σχολείου και στη βελτίωση της θέσης των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της παρούσας εργασίας, για την οποία χρησιμοποιήθηκε η ιστορική ερμηνευτική μέθοδος, είναι η μελέτη των αγώνων των δασκάλων και της Ομοσπονδίας τους για την ακαδημαϊκή μόρφωση των δασκάλων.

Η μόρφωση των δασκάλων από το 1834 μέχρι το 1982.

Οι δάσκαλοι μορφώνονταν για 100 χρόνια από την ίδρυση του κράτους στα διδασκαλεία, δηλαδή σε σχολές αντίστοιχες με τη Μέση Εκπαίδευση, όπου λάβαιναν τη γενική, μαζί με την επαγγελματική μόρφωση. Τα διδασκαλεία σε διάφορες περιόδους λειτούργησαν ως διτάξια τριτάξια, πεντατάξια και εξατάξια και για μια περίοδο τετρατάξιο³.

¹ Δ. Αντωνίου, «Απόπειρες συσσωματώσεως των Ελλήνων εκπαιδευτικών (1865-1904)», ΜΕΛΕΤΗ, Σύλλογος προς Διάδοση Ωφελίμων Βιβλίων, περ. Β', τ. Α', (Αθήνα, 2004), σσ. 164-207. Βλ. επίσης: Χ. Χρήστου, *Εκπαίδευση και Συνδικαλιστική Πορεία των Δασκάλων*, (Αθήνα, 2009) σσ. 51, 739-740.

² Ε.Σ.Δ., *Προσωρινόν καταστατικόν του Ελλην. Διδασκαλικού Συλλόγου*, (Αθήνα: Κτενάς), σ. 11, βλ. επίσης, Χ. Χρήστου *ό. π.*, σσ. 58-60 και 742-743, 74 και Α. Ανδρέου, *ό. π.*, σ. 49.

³ Διτάξιο λειτούργησε από το 1834 μέχρι το 1864, τριτάξια από το 1878 μέχρι το 1910 και από το 1914 μέχρι το 1929, τετρατάξιο λειτούργησε από το 1910 μέχρι το 1914, πεντατάξια και εξατάξια από το

Υπήρξαν, όμως, και μονοτάξια διδασκαλεία, όπως εκείνα του 1913 και του 1923, τα οποία ήταν μεταγυμνασιακές σχολές, αλλά ήταν λύσεις ανάγκης για τη γρήγορη προετοιμασία δασκάλων, λόγω της διαδοχικής επέκτασης του κράτους και της έλευσης των προσφύγων. Η χρονική διάρκειά τους κρίθηκε ανεπαρκής για τη σπουδή των επιστημών της αγωγής και την άσκηση στα τεχνικά μαθήματα.

Ωστόσο, τα μονοτάξια διδασκαλεία αποτέλεσαν πρόκριμα για την ίδρυση των διετών μεταγυμνασιακών σχολών, των Παιδαγωγικών Ακαδημιών.

Τη δεκαετία του 1920 οι συντηρητικοί παιδαγωγοί προτιμούσαν τις μεταγυμνασιακές σχολές. Ο Ν. Εξαρχόπουλος στη Γ' Γεν. Συνέλευση των δασκάλων, το 1923, εισηγήθηκε τις διετείς μεταγυμνασιακές σχολές ως καταλληλότερο τύπο σχολών μόρφωσης δασκάλων⁴. Το ίδιο πρότεινε το 1926 σε σύσκεψη διευθυντών διδασκαλείων και εκπαιδευτικών συμβούλων⁵, ενώ επί υπουργού Παιδείας Θ. Νικολούδη, το 1928, συντάχθηκε, με τη σύμφωνη γνώμη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, νομοσχέδιο για την ίδρυση τέτοιων σχολών⁶.

Σε αντίθεση, οι δημοτικιστές προτιμούσαν τα μακρόχρονα διδασκαλεία. Γι' αυτό το 1929 θεσμοθέτησαν τα πεντατάξια διδασκαλεία, στα οποία εισέρχονταν απόφοιτοι της Β' Γυμνασίου⁷.

Ποιος ήταν ο λόγος που οι συντηρητικοί Παιδαγωγοί (Ν. Εξαρχόπουλος, Γ. Παλαιολόγος, Ι. Σκουτερόπουλος, Χρ. Οικονόμου, Μ. Μιχαλόπουλος κ.ά.) ήθελαν 2ετείς μεταγυμνασιακές σχολές, ενώ οι φιλελεύθεροι (Α. Δελμούζος, Ε. Κακούρος κ.ά.) μακρόχρονες σχολές παράλληλες με τη Μέση Γενική Εκπαίδευση;

Οι θέσεις των παιδαγωγών εξέφραζαν την αντιπαράθεση μεταξύ δημοτικισμού και καθαρευουσιανισμού. Το 1929 οι δημοτικιστές παιδαγωγοί ήθελαν οι απόφοιτοι της Β' του δτάξιου γυμνασίου, που θα είχαν διδαχθεί αρχαία ελληνική γραμματεία μόνο από μετάφραση, να συνεχίσουν σε 5/τάξιο διδασκαλείο, όπου θα οσμώνονταν με το δημοτικισμό και θα γίνονταν θιασώτες του σχολείου εργασίας. Οι καθαρευουσιάνοι ήθελαν οι δάσκαλοι να έχουν ανατραφεί με τον αρχαϊσμό της Μέσης Εκπαίδευσης, με τα “περί προγονικής ευκλείας” και “περί της αθανάτου ημών γλώσσης”, ως αντίστιξη στον δημοτικισμό, τον οποίο εκείνη την περίοδο είχαν ταυτίσει με τον κομμουνισμό και είχε επινοηθεί ο όρος “μαλλιαρκομμουνισμός”.

1924 μέχρι το 1929, βλ. Σ. Μπουζάκης – Χ. Τζήκας, *Η κατάρτιση των δασκάλων – Διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα, τομ. Α' Η περίοδος των διδασκαλείων 1834-1933*, (Αθήνα: Gutenberg, 1996).

⁴ Ν. Εξαρχόπουλος, «Η οργάνωσις των διδασκαλείων της δημοτικής εκπαιδύσεως», *Ερμής*, αρ. 84 (ειδική έκδοση), 15 Νοεμ. 1923, σσ. 2-6,

⁵ Μ. Μιχαλόπουλος, *Το μονοτάξιον Διδασκαλείον Σπάρτης και η δημοδιδασκαλική μόρφωσις*, (Αθήνα, 1927), σσ. 77-78.

⁶ Γ. Παλαιολόγος, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμισις, ΙΑ' Η μόρφωσις των δημοδιδασκάλων», *Ερμής*, αρ. 380, 19 Οκτ. 1929, σσ. 11- 13. Σημειώνουμε ότι ο Παλαιολόγος ήταν θιασώτης των “σπραγγεριανών” Παιδαγωγικών Ακαδημιών τις οποίες, ως Γραμματέας του υπουργείου της Παιδείας, εισηγήθηκε το 1933 στην Ελλάδα.

⁷ Τις απόψεις για τη μόρφωση των δασκάλων και την επιλογή των πεντατάξιων διδασκαλείων το 1929 βλ. Χ. Τζήκας «Η συζήτηση για τις σχολές μόρφωσης των δασκάλων στη συγκυρία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929» στο: *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου*, Πρακτικά Συνεδρίου (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2007).

Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες ιδρύθηκαν το 1933⁸ και λειτούργησαν ως τέτοιες μέχρι το 1990, ενώ μόνο το 1937 ονομάστηκαν από τον Μεταξά «ανώτατες» και το 1965 έγιναν τριετείς, αλλά η δικτατορία τις έκανε πάλι διετείς.

Είτε, όμως, μορφώνονταν σε σχολές Μέσης Εκπαίδευσης (Διδασκαλεία) είτε σε μεταγυμνασιακές σχολές (μονοτάξια Διδασκαλεία και Παιδαγωγικές Ακαδημίες) οι υποψήφιοι δάσκαλοι μορφώνονταν με κοινό πρόγραμμα μαθημάτων εκπονούμενο από το υπουργείο και οι διδάσκοντες ήταν καθηγητές τη Μέσης Εκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί μετεκπαιδευμένοι στο εξωτερικό.

Οι σπουδές των δασκάλων δεν ήταν επιστημονικές, ούτε οι διδάσκοντες είχαν τα προσόντα πανεπιστημιακών δασκάλων. Στις σχολές δασκάλων δεν γινόταν έρευνα, ούτε υπήρχε ακαδημαϊκός λόγος. Στην πραγματικότητα διδάσκονταν εκείνα τα πορίσματα των Επιστημών της Αγωγής που αποδέχονταν το κράτος και η κρατική ιδεολογία.

Αγώνας για την ακαδημαϊκή μόρφωση των δασκάλων

Η ανάγκη ακαδημαϊκής μόρφωσης των δασκάλων πρωτοτέθηκε τον Μεσοπόλεμο από αριστερούς διανοούμενους και από την Αριστερή παράταξη των δασκάλων.

Το 1926, ο Δημήτρης Γληνός, στο πρόγραμμα του περιοδικού “Αναγέννηση” με τον τίτλο “Δημοκρατία και Παιδεία”, ζήτησε μόρφωση όλων παιδιών μέχρι τα 18 έτη και οργάνωση της μόρφωσης των δασκάλων με βάση τον επιστημονικό καταρτισμό, ενώ η Πολιτεία έπρεπε να λάβει μέτρα για την «καθυστερημένη ακαδημαϊκή μόρφωση των δασκάλων»⁹. Στο πρόγραμμα του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου, μετά τη διάσπαση του 1927, επανέλαβε: «Οι δάσκαλοι κάθε βαθμίδας να μορφώνονται επιστημονικά»¹⁰.

Το 1928, το ΔΣ της Ομοσπονδίας θα απορρίψει τα μονοτάξια Διδασκαλεία, γιατί σε οκτώ μήνες, ούτε στα επαγγελματικά μαθήματα, ούτε στην πρακτική άσκηση μπορούσε να γίνει επαρκής προετοιμασία. Θα απορρίψει, όμως, και τα πολυτάξια Διδασκαλεία, γιατί με τη διπλή αποστολή της γενικής και της επαγγελματικής μόρφωσης δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες. Σύμφωνα με το κείμενο της Διοίκησης, οι διδασκαλικοί σύλλογοι σε όλη την Ευρώπη πίεζαν για ακαδημαϊκή μόρφωση των δασκάλων, ενώ σε πολλές χώρες (Αυστρία, Σαξωνία Θουριγγία, Έσση, Αμβούργο, Πρωσσία, Γαλλία) είχε ήδη θεσμοθετηθεί. Οι δάσκαλοι των κατώτερων κοινωνικών τάξεων πρέπει να έχουν ίδια εκπαίδευση και εξέλιξη με εκείνη των ανώτερων. Οι διετείς μεταγυμνασιακές σχολές ήταν καρικατούρα της πανεπιστημιακής μόρφωσης¹¹.

Όταν, το 1929, γνωστοποιήθηκαν τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια το ΔΣ της Ομοσπονδίας διαφώνησε με την επιλογή των πεντατάξιων διδασκαλείων και επέμενε

⁸ Τα επιχειρήματα των ιδρυτών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών βλ. Σ. Μπουζάκης – Χ. Τζήκας – Κ. Ανθόπουλος, *Η κατάρτιση των Δασκάλων – Διδασκαλιστών και Νηπιαγωγών στην Ελλάδα, τομ. Β' Η περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών 1933-1990*, (Αθήνα: Gutenberg 2002β), σσ. 20-21.

⁹ «Δημοκρατία και Παιδεία. Το εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα», *Αναγέννηση*, φυλλάδιο 4^ο, Δεκέμβρης 1926, σσ. 185-187.

¹⁰ «Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του Εκπαιδευτικού Ομίλου», *Αναγέννηση*, φυλλάδιο 11^ο και 12^ο, Ιούλιος – Αύγουστος 1927, σσ. 578-598.

¹¹ Η Διοίκηση, «Το εκπαιδευτικό μας πρόβλημα», *Δ.Β.*, αρ. 192, 9 Σεπτ. 1928, σσ. 1-2.

στην τετραετή ακαδημαϊκή μόρφωση των δασκάλων ή τετρατάξια διδασκαλεία που θα δέχονταν απόφοιτους της Δ΄ τάξης του εξαταξίου Γυμνασίου¹².

Πρόεδρος της Ομοσπονδίας τις χρονιές 1928-29 και 1929-30 ήταν ο φιλελεύθερος Στ. Αλοϊζος. Επομένως, ήταν φυσικό να αποδεχθεί την πρόταση των φιλελεύθερων παιδαγωγών για πεντατάξιο Διδασκαλείο.

Καθαρή θέση για την ακαδημαϊκή μόρφωση των δασκάλων θα πάρει ο δάσκαλος Βασίλης Παπάς της Αριστερής παράταξης της Ομοσπονδίας το 1929. *«Η βάση του σημερινού συστήματος μόρφωσης των δασκάλων είναι η αντίληψη πως οι διάφορες κοινωνικές τάξεις έχουν διάφορες πνευματικές ανάγκες, ανάλογες με το επίπεδο στο οποίο στέκει η κάθε μια του. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, οι κατώτερες λαϊκές τάξεις έχουν λιγότερες πνευματικές ανάγκες. Συνέπεια αυτής της αντίληψης είναι πως ο Δάσκαλος του Λαϊκού Σχολείου δεν είναι ανάγκη να έχει την ίδια μόρφωση με το Δάσκαλο του Σχολείου, που προορισμό έχει την ικανοποίηση των ανώτερων πνευματικών αναγκών των προνομιούχων κοινωνικών τάξεων [...]. Η Ομοσπονδία μας όμως δεν πρέπει να στηρίζει τη μόρφωση των δασκάλων του Λαϊκού Σχολείου στην παραπάνου βάση, που αναγνωρίζει σε ορισμένες κοινωνικές τάξεις προνομιακά δικαιώματα στη μόρφωση [...]. Το τελικό αίτημα που πρέπει να μπη στο πλαίσιο των αγώνων της Ομοσπονδίας μας πρέπει να είναι: **Ακαδημαϊκή Μόρφωση του Δασκάλου του Λαϊκού Σχολείου ίση με την μόρφωση του Δασκάλου των ανωτέρων, όπως χαρακτηρίζονται, σχολείων με ειδίκευσι σ' όλα τα σχετικά με το λαϊκό σχολείο ζητήματα κι εξασφάλιση της οικονομικής βάσης της που θα είναι: ίδια με των καθηγητών βαθμολογική ιεραρχία των δασκάλων**»¹³.*

Αυτή θα ήταν η θέση της Αριστερής παράταξης και των αριστερών παιδαγωγών για τη μόρφωση των δασκάλων. Η Ομοσπονδία, με Διοικήσεις Φιλελευθέρων (Ζάκου Βλόντη, Ηλ. Θεοδώρου) 1931-1933, αποδέχθηκε τα πεντατάξια διδασκαλεία και (Χρ. Ράικου) 1933 -1935 αποδέχθηκε τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες.

Μόνο τον Μάιο του 1936 η Διοικούσα Επιτροπή, αποτελούμενη από σοσιαλιστές και αριστερούς δασκάλους, στάθηκε κριτικά απέναντι στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Τις έβλεπε ως άλλο τύπο Διδασκαλείου. Γι' αυτό είχαν διασκορπιστεί σε επαρχιακές πόλεις, χωρίς βιβλιοθήκες και εργαστήρια, ενώ οι καθηγητές των Διδασκαλείων είχαν γίνει καθηγητές των Παιδαγ. Ακαδημιών¹⁴.

Στο πλαίσιο της ισονομιστικής ιδεολογίας και της διαμόρφωσης ανθρώπων που να συνδυάζουν την πνευματική με τη χειρονακτική εργασία, η Αριστερά έθετε το ζήτημα της ενιαίας μόρφωσης του λαού, της μακρόχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της πολυτεχνικής της διάστασης. Στο πλαίσιο αυτό μπορούμε να κατανοήσουμε γιατί αριστεροί δάσκαλοι και παιδαγωγοί έθεταν επιτακτικά το ζήτημα της ενιαίας μόρφωσης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων της γενικής εκπαίδευσης και, επομένως, της ακαδημαϊκής μόρφωσης των δασκάλων από το Μεσοπόλεμο.

¹² «Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια», Δ.Β., αρ. 231, 23 Ιουνίου 1929, σσ. 1-2.

¹³ Β. Παπάς, «Το εκπαιδευτικό μας πρόβλημα. Η μόρφωση των δασκάλων», Δ.Β., αρ. 211, 27 Ιαν. 1929, σσ. 9-10.

¹⁴ «Εισήγηση της Δ.Ε. για τα θέματα της Α΄/ΙΗ΄ Γενικής Συνελεύσεως», Δ. Β., αρ. 22, 31 Μαΐου 1936, σσ. 1-2.

Η αντίληψη αυτή έγινε σχέδιο και ψηφίσθηκε την περίοδο της Κατοχής, από την ΠΕΕΑ και εγκρίθηκε από το Εθνικό Συμβούλιο των Κορυφαίων.

Σύμφωνα με το «Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας». Ο δάσκαλος αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση της Παιδείας: **«Μόρφωση: Όλων των βαθμίδων ανώτατη μόρφωση, δηλαδή θα φοιτά σε σχολή ισότιμη με το πανεπιστήμιο. Δ η μ ο δ ι δ ά σ κ α λ ο ι. Τελειόφοιτοι γυμνασίου θα φοιτούν σε παιδαγωγικές Ακαδημίες τετράχρονες, ισότιμες με το Πανεπιστήμιο. Μ έ σ η ς Π α ι δ ε ί α ς. Φοίτηση στις δασκαλικές Σχολές του Πανεπιστημίου και ειδικοί καθηγητές σε ειδικές ανώτατες σχολές για παιδαγωγική και ειδική μόρφωση».**

«Ο ι κ ο ν ο μ ι κ ή θ έ σ η. Υπαλληλική σταδιοδρομία ομοιόμορφη λειτουργιών στοιχειώδους και μέσης παιδείας από το βαθμό που διορίζονται όλοι οι πτυχιούχοι του Πανεπιστημίου μέσα στην υπαλληλική ιεραρχία, κανονική προαγωγή, δίκαιο μισθολόγιο σύμφωνα με τη γενική υπαλληλική ιεραρχία , χωρίς προνόμια αλλά και χωρίς μείωση»¹⁵.

Με την ανασυγκρότησή της, η ΔΟΕ θα ζητήσει στις ΙΗ' και ΙΘ' (1946 και 1947) Γεν. Συνελεύσεις πανεπιστημιακή μόρφωση των δασκάλων: Μεταξύ των αποφάσεων της ΙΗ' ήταν: «*Να ιδρυθούν 4/χρονοι Πανεπιστημιακοί σχολαί δια την αρτιωτέραν θεωρητικήν και πρακτικήν κατάρτησιν των διδ/λων*»¹⁶. Στη ΙΘ' Γεν. Συνέλευση η Διοίκηση εισηγήθηκε και η Συνέλευση ψήφισε: «*Η επιδίωξις της πανεπιστημιακής μορφώσεως πρέπει να είναι εν από τα βασικώτερα αιτήματα του κλάδου*»¹⁷.

Αν και η ΔΟΕ θα συνεχίσει να θέτει ως στόχο την ανωτατοποίηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, άλλοτε με σύμπτυξή τους, άλλοτε ως τριετείς σχολές, άλλοτε ως παραρτήματα των πανεπιστημίων, άλλοτε εξασφάλισης προσωπικού με προσόντα πανεπιστημιακών καθηγητών, μόνο στο δημοκρατικό διάλλειμα, στα μέσα της δεκαετίας του 1960, θα ζητήσει πανεπιστημιακές σχολές, αλλά θα κερδίσει μόνο τριετείς σπουδές στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες¹⁸. Ακόμη και την περίοδο της δικτατορίας οι δοτές Διοικήσεις της ΔΟΕ ζητούσαν 4ετείς ή τουλάχιστον 3ετείς Παιδαγωγικές Ακαδημίες¹⁹. Μάλιστα, όταν το 1974 θα διαρρεύσει ότι Επιτροπή της δικτατορίας εισηγούνταν οκτατάξιο δημοτικό σχολείο, είχαν ένα σοβαρό επιχείρημα να ζητήσουν 3ετείς σχολές στα πανεπιστήμια ή 4ετείς ανεξάρτητες ανώτατες σχολές²⁰, ενώ στο περιοδικό «Το σχολείο και το σπίτι», ο δάσκαλος Αλ. Παπαγιάννης θα ζητήσει τετραετείς Παιδ. Ακαδημίες ή τετραετείς σχολές στα πανεπιστήμια²¹.

¹⁵ Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας. Εισήγηση του Ε.Α.Μ και της Ε.Π.Ο.Ν. στη Γραμματεία Παιδείας της Π.Ε.Ε.Α., 1944, σ. 3.

¹⁶ «Περίληψις εργασιών της ΙΗ' Γενικής Συνελεύσεως», Δ. Β., αρ. 28-29, 12 Αυγ. 1946, σ. 4.

¹⁷ ΔΟΕ, Πρακτικά ΙΘ' Γεν. Συνελεύσεως, (Αθήνα 1947), σ. 190, και Δ. Β., αρ. 50, 30 Ιουλ. 1947, σ. 2.

¹⁸ Ν. Δ. αρ. 4379, 16 Οκτωβρίου 1964, «Περί οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ, αρ. 182, 24 Οκτωβρίου 1964, τ. Α', άρθρ. 16.

¹⁹ Βλ Για παράδειγμα «Από τα φλέγοντα προβλήματα της Δημοτ. Εκπαίδευσης: Το πρόβλημα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών», Δ. Β., αρ. 684, 15 Νοεμ. 1970, σ. 1.

²⁰ «Ο δάσκαλος αξιοί πανεπιστημιακή μόρφωσι», Δ. Β., αρ. 752, 15 Ιαν. 1974, σ. 1. Για την επιτροπή και το έργο της μέχρι το 1973 βλ. Τρ. Δούκας, *Η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και επαγγελματική εκπαίδευση την περίοδο της δικτατορίας (1967-1974): τεκταινόμενα, πολιτικές και φορείς δράσης* (Διδακτ. Διατριβή στο Πανεπ. Πατρών) 2008, σ. 285.

²¹ Αλ. Παπαγιάννης, «Σκέψεις γύρω από την εκπ/κή μεταρρύθμιση», *Το σχολείο και το Σπίτι*, αρ. 147, Μάρτ. 1974, σσ. 129-131, ιδίου, «Παιδεία και δάσκαλος», ό.π., αρ. 155, Νοέμ. 1974, σσ. 379- 380.

Στη μετεμφυλιακή κατάσταση, με τη δημοκρατία περιορισμένης ευθύνης και με πυλώνα της εκπαίδευσης τα ελληνοχριστιανικά ιδανικά δεν θα επιτρεπόταν στους δασκάλους ακαδημαϊκή και μη ελεγχόμενη από το κράτος μόρφωση. Σ' όλη τη μετεμφυλιακή περίοδο ο δάσκαλος προβαλλόταν ως ιδεολογικό πρότυπο κι όχι ως επιστήμονας, ενώ η δικτατορία, με τον ασφυκτικό έλεγχο, τη μείωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από 9 σε 6 έτη, τη μείωση των ετών φοίτησης στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες από τρία σε δύο έτη, ήταν αδύνατο να κάνει τις σχολές των δασκάλων πανεπιστημιακές.

Με την αποκατάσταση της δημοκρατίας απελευθερώθηκαν πολιτικές, κοινωνικές και επιστημονικές δυνάμεις στη χώρα, ενώ το αίτημα για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση προσανατόλισε τις έρευνες στο εκπαιδευτικό σύστημα, στο ρόλο και την κατάσταση των εκπαιδευτικών.

Μετά τη πτώση της δικτατορίας, με υπόμνημα στο πρωθυπουργό (2 Νοεμβρίου 1974) η ΔΟΕ αιτήθηκε την ένταξη των Παιδ. Ακαδημιών στα πανεπιστήμια, ως σχολές 4ετούς φοίτησης²², το ίδιο ζήτησε έκτακτη Γεν. Συνέλευση (4 Ιαν. 1975)²³.

Η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας εισηγήθηκε και νομοθέτησε την αστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, την οποία δέκα χρόνια πριν (1964) η προκάτοχος της Εθνική Ριζοσπαστική Ένωση την πολεμούσε, αλλά δεν δέχθηκε την ίδρυση πανεπιστημιακών σχολών για τους δασκάλους.

Κατά την ΔΟΕ, η μεταρρύθμιση ήταν λειψή χωρίς την ακαδημαϊκή μόρφωση των δασκάλων. Με με δημοκρατικές Διοικήσεις, η ΔΟΕ σε δύο έκτακτες και επτά τακτικές συνελεύσεις από το 1975²⁴ μέχρι το 1981, με συχνά υπομνήματα, με συνελεύσεις προέδρων, με δημοσιεύματα δασκάλων και παιδαγωγών (Ξηροτύρης, Φράγκος, Γέρου, Βουγιούκας) σε κάθε σχεδόν φύλλο του “Διδακταλικού Βήματος”, με συνέδριο το 1980, επέμενε σταθερά και αταλάντευτα μόνο στην ίδρυση Παιδαγωγικών Σχολών στα πανεπιστήμια της χώρας.

Σε κάθε συγκυρία για οποιοδήποτε εκπαιδευτικό, μισθολογικό ή βαθμολογικό θέμα πρότασε την πανεπιστημιακή μόρφωση των δασκάλων

Στον αγώνα της ΔΟΕ συμπαρατάχθηκαν οι σπουδαστές των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, ακόμη και οι καθηγητές τους που ζητούσαν ανωτατοποίηση για να ανωτατοποιηθούν και πολλοί από αυτούς.

Το αίτημα αποδέχθηκαν και στήριξαν τα κόμματα της αντιπολίτευσης: Το ΚΚΕ ήδη από τη συζήτηση του συντάγματος το 1975²⁵, το ΚΚΕ Εσωτερικού με δημοσιεύματα στην Αυγή²⁶, η ΕΚ- ΝΔ (μετέπειτα ΕΔΗΚ) και το ΠΑΣΟΚ δι' αντιπροσώπων στις Γεν. Συνελεύσεις του Κλάδου. Ο πρόεδρος του ΠΑΣΟΚ μάλιστα

²² «Το επιδοθέν υπόμνημα εις κ. πρωθυπουργόν», Δ. Β., αρ. 766, 10 Νοεμ. 1974, σ. 4.

²³ «α) Δια τας νηπιαγωγούς: Πτυχίον Ανωτάτων Σχολών Νηπιαγωγών 3ετούς φοιτήσεως εντεταγμένων εις τα Πανεπιστήμια της χώρας. Β) Δια τους διδασκάλους: Πτυχίον Ανωτάτων Σχολών 4ετούς φοιτήσεως εντεταγμένων εις τα Πανεπιστήμια της χώρας», «Πορίσματα εκτάκτου Γεν. Συνελεύσεως του κλάδου της 4-1-1975», Δ. Β., αρ. 770, 10 Ιαν. 1975, σ. 1.

²⁴ Σύμφωνα με την εισήγηση του ΔΣ «Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες (...) πρέπει να λειτουργήσουν σαν ανώτατες Παιδαγωγικές Σχολές προσαρτημένες στα Πανεπιστήμια της χώρας. Πρέπει ακόμη ν' αναγνωριστούν σαν Ανώτατες Σχολές οι Σχολές Νηπιαγωγών και να δημιουργηθή Παιδαγωγικόν και Ψυχολογικόν Κέντρον Ερευνών» Δ. Β., αρ. 777, 30 Μαΐου 1975, σ. 2.

²⁵ Ριζοσπάσης, 4 Φεβρ. 1975

²⁶ Αυγή, 11 Ιαν. 1975, 21 Οκτ. 1975.

δήλωσε ότι θα αγωνισθεί μέσα και έξω από τη Βουλή για να ιδρυθούν Παιδαγωγικές Σχολές στα πανεπιστήμια²⁷.

Η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας, όμως, από το 1974 μέχρι το 1981, με δύο πρωθυπουργούς²⁸ πέντε υπουργούς και δέκα υφυπουργούς²⁹ αποδέχθηκε την ανάγκη αναβάθμισης των σπουδών των δασκάλων, αλλά δεν δέχθηκε την ίδρυση Παιδαγωγικών Σχολών στα πανεπιστήμια.

Η ΚΔ' Γεν. Συνέλευση (1975) της ΔΟΕ πήρε την απόφαση: «Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες [...] να λειτουργήσουν σαν ανώτατες Σχολές με τετραετή φοίτηση προσηρτημένες στα Πανεπιστήμια της χώρας»³⁰. Η έκτακτη Γεν. Συνέλευση της 14^{ης} Ιαν. 1976 αποφάσισε ότι «θα χτυπήσει τις πόρτες του Πανεπιστημίου, μ' όλη την πίεση που ασκούν οι ανάγκες της Παιδείας μας και μ' όλο τον πάταγο που δημιουργούν οι ανάγκες του λαού μας για μόρφωση» και διατύπωσε το αίτημα για «την κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και την ίδρυση Παιδαγωγικών Πανεπιστημιακών Σχολών 4/ετούς φοιτήσεως»³¹.

Απεναντίας η κυβέρνηση εισηγούνταν βελτίωση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών:

Επιτροπή Παιδείας το 1975 πρότεινε δύο σχέδια: τριετείς Παιδαγωγικές Ακαδημίες ή τετραετείς με το τέταρτο έτος εργασίας των σπουδαστών ως δόκιμων δασκάλων³². Η ΔΟΕ απέρριψε τα σχέδια³³ και η ΚΕ' (1976) Γεν. Συνέλευση αποφάσισε «την κατάργηση όλων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών που λειτουργούν σήμερα και την ίδρυση Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Σχολών με τετραετή φοίτηση προσηρτημένων στα Πανεπιστήμια της χώρας»³⁴. Τα κυβερνητικά σχέδια καυτηρίασε στη Γεν. Συνέλευση και ο Επόπτης Δημοτικής Εκπαίδευσης Ν. Ζήσης³⁵.

Το 1976, το νεοϊδρυθέν ΚΕΜΕ εισηγήθηκε, έπειτα από εντολή του υπουργού, τριετείς Παιδαγωγικές Ακαδημίες, με το ίδιο προσωπικό, εισήγησε την οποία απέρριψε η ΔΟΕ³⁶.

Στην έκτακτη Γεν. Συνέλευση των προέδρων των συλλόγων στις 3 Μαρτίου 1977, με αφορμή το ενιαίο μισθολόγιο, το πρώτο ζήτημα που τέθηκε στις συζητήσεις και στα πορίσματα «το Α και το Ω των αιτημάτων του διδασκαλικού κλάδου» ήταν η ίδρυση πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Σχολών³⁷.

Η ΚΣΤ' Γεν. Συνέλευση (1977) έθεσε για πολλοστή φορά το ανυποχώρητο αίτημα των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Σχολών³⁸, ενώ στην ΚΖ' Γεν. Συνέλευση

²⁷ «Το μήνυμα του προέδρου του ΠΑΣΟΚ Α. Παπανδρέου», Δ. Β., αρ. 797, 15 Σεπτ. 1976, σσ. 1, 12.

²⁸ Πρόκειται για τους Κ. Καραμανλή (1974-1980) και Γ. Ράλλη 1980-1981.

²⁹ Πρόκειται για τους υπουργούς Ν. Λούρο, Π. Ζέπο, Γ. Ράλλη, Ι. Βαρβιτσιώτη, Α. Ταλιαδούρο και τους υφυπουργούς Δ. Τσάτσο, Κ. Αποσκήτη, Π. Θεοχάρη, Δ. Ευρυγένη, Χ. Καραπιπέρη, Α. Ταλιαδούρο, Β. Κοντογιαννόπουλο, Λ. Κουτήφαρη, Χ. Καρατζά, Ν. Καλτετζιώτη.

³⁰ «Ποιες αποφάσεις πήρε η 1^η μεταδικτατορική Γεν. Συνέλευση», Δ. Β., αρ. 780, 25 Σεπτ. 1975, σ. 6.

³¹ «Η Συνέλευση της 14^{ης} του Γενάρη» και «Ψήφισμα», Δ. Β., αρ. 786, 20 Ιαν. 1976, σσ. 1 και 16 αντίστοιχα.

³² Δ. Β., 781, 1975

³³ «Έκθεση πεπραγμένων του Δ.Σ. της ΔΟΕ», Δ. Β., 795, 5 Ιουλίου 1976, σ. 10.

³⁴ «Ποιες αποφάσεις πήρε η 45^η Γεν. Συνέλευση», Δ. Β., 796, 25 Αυγ. 1976, σ. 6.

³⁵ Δ. Β., 797, 15 Σεπτ. 1976, σσ. 5-6.

³⁶ «Απαράδεκτη η γνωμοδότηση του Κ.Ε.Μ.Ε.», Δ. Β., αρ. 800, 1 Νοεμ. 1976, σσ. 1, 3.

³⁷ «Έκτακτη Γενική Συνέλευση του Κλάδου», Δ. Β., αρ. 808, 16 Μαρτ. 1977, σσ. 2, 8.

³⁸ «Ποιες αποφάσεις πήρε η 46^η Γεν. Συνέλευση», Δ. Β., 816, 5 Σεπτ. 1977, σ. 3.

(1978) ο υπουργός δήλωσε ότι καταρτίζεται προσχέδιο για τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και ότι θα τεθεί υπόψη της ΔΟΕ. Όλα τα κόμματα της αντιπολίτευσης τέθηκαν υπέρ των απόψεων της ΔΟΕ για πανεπιστημιακές σχολές³⁹.

Το φθινόπωρο του 1978 εκπονήθηκε το νέο σχέδιο για τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες⁴⁰ και τον Ιανουάριο του 1979 δόθηκε στη δημοσιότητα. Πρόβλεπε αυτόνομες σχολές τριετούς διάρκειας, έδινε ειδικότητες και ονομάζονταν ανώτατες⁴¹. Η ΔΟΕ διαφώνησε κάθετα και συνέταξε δική της εισηγητική για την ίδρυση πανεπιστημιακών σχολών.

Ο υφυπουργός της Παιδείας Β. Κοντογιαννόπουλος χαιρετίζοντας την ΚΗ' Γεν. Συνέλευση (1979) δήλωσε ότι από το 1982-83 θα λειτουργήσει Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα 4/ετούς φοίτησης, που θα καταρτίζει εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων Δασκάλων, Νηπιαγωγών και Οικιακής Οικονομίας. Δεν έκανε, όμως καμιά αναφορά στην ακαδημαϊκότητα των σχολών. Αντίθετα ο Α. Κακλαμάνης, εκπρόσωπος του ΠΑΣΟΚ, ταυτίσθηκε απόλυτα με τη θέση της ΔΟΕ για πανεπιστημιακές σχολές ενταγμένες στα πανεπιστήμια της χώρας⁴².

Η απόφαση της Γεν. Συνέλευσης ήταν απόλυτη και προειδοποιητική προς την κυβέρνηση: «1. Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες να είναι ανώτατες Σχολές, ενταγμένες στα πανεπιστήμια της Χώρας 4/ετούς φοίτησης. Η επάνδρωση των Σχολών να γίνει με το ανάλογο και κατάλληλο προσωπικό. 2. Αν η κυβέρνηση δεν θελήσει να δεχτεί τις προτάσεις της ΔΟΕ ο Κλάδος θα προχωρήσει σε απεργία»⁴³.

Στην ΚΘ' Γεν. Συνέλευση (1980), το ΔΣ της ΔΟΕ παρουσίασε τον πολύχρονο αγώνα του Κλάδου και τη στάση του υπουργείου στο ζήτημα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, την απόρριψη του κυβερνητικού νομοσχεδίου και την επιμονή στην ψήφιση του νομοσχεδίου της ΔΟΕ, το οποίο δέχονταν η συντριπτική πλειοψηφία του Κλάδου⁴⁴. Η Γεν. Συνέλευση επανέλαβε το αίτημα για πανεπιστημιακές Παιδαγωγικές Σχολές, το οποίο στήριζαν πολλοί εκπρόσωποι κομμάτων στη Συνέλευση

Στην 50^η Γεν. Συνέλευση (1981) όλοι οι εκπρόσωποι των κομμάτων της αντιπολίτευσης στήριξαν ακόμη μια φορά το αίτημα της ΔΟΕ, η οποία ενέτεινε τον αγώνα με συγκεντρώσεις σε επαρχιακές πόλεις για ενημέρωση των δασκάλων⁴⁵. Στο προεκλογικό πρόγραμμα της ΝΔ προβλεπόταν η ίδρυση Παιδαγωγικού Πανεπιστημίου στο Βελεστίνο και παραρτήματα στις έδρες των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, ενώ στο πρόγραμμα του ΠΑΣΟΚ προβλέπονταν η ίδρυση Παιδαγωγικών Σχολών στα πανεπιστήμια⁴⁶.

³⁹ «Από την 47^η Γενική Συνέλευση του Κλάδου», Δ.Β., 834, 15 Σεπτ. 1977, σσ. 2-7.

⁴⁰ «Θέμα Παιδαγωγικών Ακαδημιών», Δ. Β., αρ. 839, 1 Δεκ. 1978, σ. 16.

⁴¹ Δ. Β., αρ. 843, 1 Φεβρ. 1979, σσ. 1-8.

⁴² «Χαιρετιστήρια μηνύματα στη 48^η Γεν. Συνέλευση της ΔΟΕ», Δ. Β., αρ. 853, 1 Σεπτ. 1979, σσ. 4-6.

⁴³ «Οι αποφάσεις της 48^{ης} Γενικής Συνέλευσης του Κλάδου», Δ. Β., αρ. 854, 15 Σεπτ. 1979, σσ. 3-4.

⁴⁴ «Παιδαγωγικές Ακαδημίες και Σχολές Νηπιαγωγών» και «Αγώνας για καλύτερη παιδεία στο λαό», Δ. Β., αρ. 873, 1 Ιουλ. 1980, σσ. 6-8.

⁴⁵ Βλ. Δ. Β., αρ. 897, Ιούλιος 1981 τ. Α', και αρ. 898, Ιούλιος 1981, τ. Β'.

⁴⁶ «Το κυβερνητικό πρόγραμμα του ΠΑΣΟΚ για την Παιδεία», «Το πρόγραμμα της ΝΔ για την Παιδεία», Δ. Β., αρ. 899, Σεπτέμβριος 1981, τ. Α', σσ. 1-4, 7.

Μόνο προεκλογικά, το φθινόπωρο του 1981, ο υπουργός Αθην. Ταλιαδούρος επανέλαβε την πρόταση για Παιδαγωγική Σχολή στο Βελεστίνο και συμπλήρωσε ότι θα αποτελέσει τη βάση για την ίδρυση Θεσσαλικού Πανεπιστημίου, αλλά για τη ΔΟΕ επρόκειτο για “υπόσχεση” χωρίς χρονικό προσδιορισμό.

Τα χρόνια του επίμονου αγώνα της ΔΟΕ, η κυβέρνηση επικαλούνταν και την αρνητική στάση πανεπιστημιακών για την ένταξη των Παιδαγωγικών Σχολών στα πανεπιστήμια, όπως του προπρύτανη του πανεπιστημίου της Αθήνας Ε. Μουτσόπουλου, ο οποίος δήλωσε: «*Σχετικά με τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, γνωρίζω ότι από τον 18^ο αιώνα, το Δασκαλίστικο σώμα είναι η μάστιγξ του ελληνικού πνεύματος. Εδώ βλέπουμε μια προσπάθεια του διδασκαλικού κόσμου να αλώσει τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα*»⁴⁷.

Η ΔΟΕ παρέθεσε την ανακοίνωση 70 καθηγητών, υφηγητών και επιμελητών του πανεπιστημίου και δηλώσεις μεμονωμένων καθηγητών, όπως των Δρετάκη, Πολυχρονόπουλου και Σημίτη που τάσσονταν υπέρ της ίδρυσης Παιδαγωγικών Σχολών στα πανεπιστήμια⁴⁸.

Τη θέση του προπρύτανη σχολίασε η Διοίκηση της ΔΟΕ, δάσκαλοι με άρθρα τους, εφημερίδες, η Ένωση Καθηγητών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών κ.α.⁴⁹. Ο Γ. Κυριαζόπουλος, εκδότης του περιοδικού “Το Σχολείο και το Σπίτι”, έδωσε την πιο σατιρική απάντηση με τον τίτλο: «*Σοφίας Πρυτανέως το ανάγνωσμα, πρόσχωμεν!*»⁵⁰.

Επιλογικά

Το 1982, ένα σημαντικό ζήτημα των δασκάλων, που είχε πρωτοτεθεί πριν από 50 χρόνια και είχε γίνει κυρίαρχο αίτημα του Κλάδου για επτά τουλάχιστον χρόνια, στέφθηκε από επιτυχία. Στο νόμο της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ για τα πανεπιστήμια περιλήφθηκε το άρθρο 46, σύμφωνα με το οποίο: «*Κατ’ εξαίρεση της διαδικασίας της*

⁴⁷ «*Έχουν διδακτορικά διπλώματα οι καθηγητές των Παιδαγωγικών Ακαδημιών; Είναι σε θέση να δώσουν διδακτορικά διπλώματα εκείνοι που δεν έχουν*», «Μάστιγα λοιπόν οι δάσκαλοι», Δ. Β., αρ. 835, 2 Οκτ. 1978, σ. 2.

⁴⁸ «*Να ενταχθούν στα πανεπιστήμια οι ΠΑ/ΣΝ τονίζει ο πανεπιστημιακός όμιλος*», Δ. Β., αρ. 896, 16 Ιουν. 1981, σ. 1.

⁴⁹ Ο.π. σσ. (διάφορες σελίδες και 836 διάφορες σελίδες) Βαγενάς, Ξηροτύρης κλπ.

⁵⁰ «*Εν ταις ημέραις εκείναις, συνήλθεν εν τω Ιερώ οι Γραμματείς και οι Πρεσβύτεροι και άρχων αυτών ην ανήρ γεραρός και εργατεινόν τον πάγωνα τρέφων. Ούτος δε λαλήσας τοις παρεστώσι, έφη: Πρόβατα και χόιροι πώς εισελεύσονται εν Οίκω Κυρίου; Ιδού όχλος δημοδιδασκαλικός, μάστιγξ της των Κυρίων παιδείας γενόμενος, εν των Ιερώ τούτω εισβαλείν βούλεται. Πώς οι γέργιθες, οι του δήμου πένητες - εξ’ ου και “δημοδιδάσκαλοι” εκλήθησαν- μεθ’ ημών των αρίστων παρακαθήσωσι; Ει γαρ ουχί εκ δήμου, αλλ’ εκ δ η μ ί ο υ το γένος είλκον, ασμένως αν τούτους εδεξόμεθα, καθάπερ και Γεώργιον τον Κορυδαλλέα και Στυλιανόν τον Αδελφόθεον μεθ’ ημών καθεζομένους αλλαλαγμοίς υπεδέχθημεν και σοφάς τούτων παρεναίσεις εδέχθημεν. Κολληθείη η γλώσσα μου τω λάρυγγί μου. Γεώργιε Κορυδαλλεύ, εάν επιλάθωμαι ιερών σου εντολών ότι θέλεις θραύσει τας κεφαλάς των ανοήτων, των μη πειθομένων τοις σοις σοφοίς κελεύμασι. Έτι δε, πώς όχλος δημοδιδασκαλικός, διδακτορικής περγαμηνής στερούμενος, εν των Οίκω τούτω εισελεύσεται και μεθ’ ημών των σοφών και αρίστων συνδιαλέξεται; Νόμος έστι Κυρίου και άνθρωπος ου καταλύση: Εκ του Ιερού τούτου Τεμένους εκάς οι βέβηλοι οι μη διδακτορικήν περγαμηνήν κατέχοντες. Και μόνο οι δ ι κ τ α τ ο ρ ι κ ώ ν περγαμηνών κάτοχοι, ούτοι μόνο εισελεύσονται και τούτοις μόνο ωδήν Πατακειάδα αναμélψωμεν, ίνα πληρωθή το ρηθέν “όμοιος ομοίω αεί πελάζει”.*

Κατσίκιον δε παρδαλόν, θαυμάσαν τα λεγόμενα, εκίνησε την ουράν αυτού και απέρριψεν εξ’ αυτής σπόρους δάφνης, ους λατινιστί μεν VERVELLA καλούσι, βαρβαριστί δε βερβελιές . Είτα ειπών “πριτς” ώχετο απιόν εις Όλυμπον, ίνα τη Αθηνά αγγείλη τα λεγόμενα παρά των επί γης επιγόνων αυτής. Αμήν», Το Σχολείο και το Σπίτι, αρ. 9-10, Σεπτέμβριος - Οκτώβριος 1978, σ. 337.

παραγράφου 6 του άρθρου 6, ιδρύονται Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών στα Πανεπιστήμια Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Πατρών, Ιωαννίνων, Θράκης και Κρήτης. Τα Τμήματα αυτά έχουν διάρκεια σπουδών τουλάχιστον οκτώ εξαμήνων και διέπονται από τις διατάξεις αυτού του νόμου και γενικά τη νομοθεσία για τα Α.Ε.Ι.»⁵¹.

Αποδείχθηκε ότι τα ξεκάθαρα και σταθερά αιτήματα, ο συνεπής και σταθερός αγώνας ενός Κλάδου μπορούν να φέρουν αποτελέσματα.

Το ερώτημα που τίθεται είναι: γιατί οι κυβερνήσεις της Νέας Δημοκρατίας από το 1974 μέχρι το 1981, αν και εισηγήθηκε την αστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αν και αποδέχθηκε την ανάγκη αναβάθμισης της μόρφωσης των δασκάλων, παρά τις αποφάσεις όλων των Γεν. Συνελεύσεων (1975-1981), παρά τα άπειρα υπομνήματα και τις παραστάσεις, δεν θέλησε να ιδρύσει σχολές δασκάλων στα πανεπιστήμια;

Η λογική της κυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας απηχούσε τις απόψεις συντηρητικών παιδαγωγών του παρελθόντος. Όταν τη δεκαετία του 1960 η ΔΟΕ έθεσε το ζήτημα της πανεπιστημιακής μόρφωσης ο Γ. Παλαιολόγος υποστήριξε ότι η νοησιαρχική μόρφωση των δασκάλων στο πανεπιστήμιο θα κάμψει τα συναισθήματα στοργής για το παιδί, που πρέπει να διακατέχουν τον δάσκαλο, και πρότεινε αυτόνομες τριετείς ανώτατες σχολές⁵². Πιο καθαρά για τον ιδεολογικό έλεγχο των δασκάλων είχε τοποθετηθεί ο διευθυντής της Παιδ. Ακαδημίας Αλεξανδρούπολης Γ. Ρούσκας: «*Σκέφθηκαν ποτέ τι θα γίνη με τις χιλιάδες σπουδαστών στο κέντρο; Ό, τι γίνεται και με τα Πανεπιστήμια. Το αγνό παιδί της επαρχίας κινδυνεύει να χαθή μέσα στην πολυκοσμία της πόλεως και να χάση ό, τι ίχνη αρετής του απομένουν. Ενώ εδώ στην επαρχία γνωρίζουμε και το κουτάλι που τρώει και πώς βαδίζει στο δρόμο και αν συνεπώς κάνει για δάσκαλος...*»⁵³.

Ο λόγος για τον οποίο η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας, ενώ δεχόταν να κάνει τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες ανώτατες σχολές, αρνούσαν την ένταξή τους στα πανεπιστήμια, δηλαδή αρνούσαν την ακαδημαϊκή μόρφωση των δασκάλων, ήταν ο ιδεολογικός έλεγχος των δασκάλων.

Σε μια περίοδο που δεν υπήρχαν ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης, η τηλεόραση δεν ήταν ακόμη διαδεδομένη και ο τύπος δεν έφτανε στην ύπαιθρο, η μόρφωση των δασκάλων με περιεχόμενα κεντρικά καθορισμένα και καθηγητές διορισμένους από το υπουργείο θα εξασφάλιζε την ιδεολογική διαμόρφωση των δασκάλων σύμφωνα με την κυρίαρχη κρατική ιδεολογία. Οι δάσκαλοι με τη σειρά τους θα επηρέαζαν ιδεολογικά τους μαθητές και τις τοπικές κοινωνίες.

⁵¹ Νόμος υπ' αριθ. 1268, 16 Ιουλίου 1982, «Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», ΦΕΚ, αρ. 87, 16 Ιουλίου 1982, άρθρ. 46.

⁵² Γ. Παλαιολόγος, «Αυτόνομοι ανώτατοι Σχολαί ή προσηρημένοι εις τα Πανεπιστήμια αι Παιδαγωγικά Ακαδημιαί, ως Σχολαί μορφώσεως των δημοδιδασκάλων;», *Παιδαγωγικά Θέματα*, Τριμηνιαία Επιστ. Έκδοση Ε.Ε.Σ.Ε. [Ένωση Επιθ. Στοιχειώδους Εκπ/σεως], Ιαν. – Μάρτιος 1965.

⁵³ Γ. Ν. Ρούσκας, «Η σύμπτυξις των Παιδαγωγικών Ακαδημιών», *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, αρ. 154, Μάρτιος 1966, σσ. 80-84.

Η εκπαίδευση των δασκάλων κατά την περίοδο 1920-1940

Καλιούνη Ελένη
ΠΕ70/ΠΕ01 Υποψήφια Διδάκτορας
kalelenh@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο στόχος που τέθηκε για το συγκεκριμένο άρθρο αφορούσε μέσω των βιβλιογραφικών αναφορών και των Γενικών Αρχείων του Κράτους, η καταγραφή στοιχείων όσον αφορά τους δασκάλους της περιόδου 1920-1940. Η θεματική ενότητα που προτείνουμε να ενταχθεί η ανακοίνωση είναι η ιστορία της εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε κατά την διεξαγωγή της έρευνας ήταν η μελέτη αρχειακού υλικού και συγκεκριμένα επιθεωρήσεις και πρακτικά σχολείων. Οι επιθεωρητές την περίοδο εκείνη κατά την κρίση τους προς τους δασκάλους εστίαζαν στη γενική μόρφωσή τους, στη διδακτική τους ικανότητα, στη διοικητική τους ικανότητα, στη φιλοπονία και τέλος στην κοινωνική τους εμφάνιση και δράση. Μέσα από τα πολύτιμα αυτά έγγραφα των επιθεωρητών που εντοπίστηκαν στα Γενικά Αρχεία του Κράτους του Νόμου Έβρου από την περίοδο 1920 και έπειτα συναγάγαμε πολλά συμπεράσματα αναφορικά με τους δασκάλους εκείνης της περιόδου. Για την γενική μόρφωση των δασκάλων οι επιθεωρητές χρησιμοποιούσαν εκφράσεις όπως επαρκής, μόλις επαρκής, καλή αλλά υπάρχει ανάγκη για πλουτισμό αυτής, ελλιπής ή και περιορισμένη. Έκριναν ακόμη και την γενική εγκυκλοπαιδική και ειδική επαγγελματική τους μόρφωση. Οι δάσκαλοι παρακολουθούσαν και διαλέξεις όπως εντοπίσαμε για παράδειγμα αι ωφέλειαι της μελισσοκομίας. Ανάλογα με το γνωστικό τους υπόβαθρο όπως παρατηρούμε και στο μισθολογικό βιβλίο δημοσίων υπαλλήλων του 1923 είχαν και διαφορετική ανταμοιβή. Στα πρακτικά της περιόδου εκείνης εκτός από τους διορισμούς, τις μεταθέσεις και τις προαγωγές των δασκάλων γίνεται αναφορά για την στασιμότητά τους ή και απόλυση. Στασιμότητα είχε πραγματοποιηθεί όπως αναφέρεται διότι ενώ είχε τα υπηρεσιακά έτη, στερούνταν γνώσεων και διδακτικής ικανότητας. Απόλυση δασκάλου είχε υπάρξει για παράδειγμα λόγω του πάθους της μέθης και την πνευματική ανεπάρκεια. Τέλος έχουμε στοιχεία και όσον αφορά τις άδειες των δασκάλων της περιόδου εκείνης είτε εξαιτίας πυελονεφρίτιδας, είτε φυματίωσης ή και μαστίτιδας όπως κατέγραφαν.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, δάσκαλοι, επιθεωρητές

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει τα στοιχεία τα οποία μπορούν να αποτυπώσουν με σαφήνεια την κατάσταση η οποία επικρατούσε στην περιοχή του Νομού Έβρου την περίοδο 1920-1923. Πιο συγκεκριμένα, αυτή η εργασία, μελετά δεδομένα τα οποία προκύπτουν από τα μαθητολόγια και τα πρακτικά των σχολείων την περίοδο εκείνη και τα Γενικά Αρχεία του Κράτους στο Νομό Έβρο. Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι η γνώση της ιστορίας τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο είναι απαραίτητη προκειμένου να εξηγήσουμε το παρόν και να γνωρίσουμε

και να ερμηνεύσουμε το παρελθόν, οδηγούμαστε στην διενέργεια αυτής της μελέτης δεδομένου και του γεγονότος ότι τα σχολεία αποτελούν βασικό πυλώνα ερμηνείας της ιστορίας.

Τα Μονοτάξια Διδασκαλεία του 1913-1923

Ο Υπουργός Παιδείας Τσιριμώκος αντιλήφθηκε ότι χρειαζόταν χρόνος μέχρι να ψηφιστούν τα Νομοσχέδια όσον αφορά τη Δημοτική και τη Μέση Εκπαίδευση, για τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και τα Διδασκαλεία. Ο διπλασιασμός του πληθυσμού της Ελλάδας να επιλύσει άμεσα το οξύ, εξαιτίας της έλλειψης δασκάλων, οδήγησε στο να εκδώσει το Βασιλικό Διάταγμα 1 της 5^{ης} Σεπτεμβρίου 1913, σύμφωνα με το οποίο ιδρύονταν κατά το σχολικό έτος 1913-1914 τρία Μονοτάξια Διδασκαλεία αρρένων. Η διάρκεια φοίτησης ήταν ένα έτος και ως έδρα λειτουργίας τους ορίζονται οι πόλεις: Αθήνα, Θεσσαλονίκη και Ιωάννινα. Δεκτοί για εγγραφή χωρίς εισιτήριες εξετάσεις γίνονται όσοι είχαν Απολυτήριο Γυμνασίου με βαθμό τουλάχιστον «καλώς», ήταν αρτιμελείς και δεν υπερέβαιναν την ηλικία των είκοσι πέντε ετών. Το σύνολο των εγγραφέντων δεν μπορούσε να υπερβεί τους εξήντα. Το διδακτικό προσωπικό αποτελούνταν από το διευθυντή, ο οποίος δίδασκε Παιδαγωγικά και Ψυχολογία, και ισάριθμους προς τα προβλεπόμενα από το Πρόγραμμα μαθήματα καθηγητές ή δασκάλους. Όσον αφορά το πρόγραμμα μαθημάτων, βαρύτητα δινόταν στην επαγγελματική τους κατάρτιση. Προτεραιότητα είχαν τα μαθήματα Δραστηριοτήτων. Κατά το σχολικό έτος 1913-1914 είχαν αποφοιτήσει συνολικά εκατόν είκοσι ένας δάσκαλοι (Αντωνίου, 2002: 61-63 · Αντωνίου, 2018: 50-70 · Μπουζάκης & Τζήκας, 1996: 60-90).

Τα Μονοτάξια Διδασκαλεία του 1923-1929

Εξαιτίας της Μικρασιατικής Καταστροφής του 1922 και τη συρροή 1,5 σχεδόν εκατομμυρίων προσφύγων στην Ελλάδα, τα Διδασκαλεία που υπήρχαν ήδη αδυνατούσαν να καλύψουν τις αυξημένες ανάγκες σε εκπαιδευτικό προσωπικό. Η Πολιτεία για να επιλύσει το πρόβλημα αναγνώριζε ως δασκάλους όλους εκείνους τους πρόσφυγες οι οποίοι είχαν υπηρετήσει ως δάσκαλοι στα Σχολεία της Μικράς Ασίας κατά το τελευταίο σχολικό έτος και είχαν καταφύγει στην Ελλάδα μετά τη 15^η Αυγούστου 1922. Έτσι είχαν διοριστεί σε θέσεις δασκάλων και άτομα τα οποία είχαν ελάχιστη ή καμία σχέση με το διδασκαλικό επάγγελμα. Η Επαναστατική Επιτροπή για να αποφύγει τη συνέχιση του διορισμού των παραπάνω δασκάλων «των δυο μαρτύρων», αλλά και να συμβάλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης, είχε αναθέσει σε ειδική Επιτροπή να μελετήσει τα εκπαιδευτικά ζητήματα (Αντωνίου, 2002: 64-65 · Αντωνίου, 2018: 50-70 · Μπουζάκης & Τζήκας, 1996: 60-90).

Η «έκθεσις της προς μελέτη των εκπαιδευτικών ζητημάτων επιτροπής» είχε υποβληθεί στις 14^η Ιουλίου 1923 στον Υπουργό Παιδείας Κ. Γόντικα και πρότεινε την επαναφορά της Δημοτικής Γλώσσας στις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, τη συγγραφή βοηθητικών και οδηγητικών βιβλίων για τους δασκάλους, τη σύσταση Μονοτάξιων Διδασκαλείων, την ίδρυση της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, την αναδιοργάνωση του θεσμού της μετεκπαίδευσης των δασκάλων και την οργάνωση

του Μαρασλείου Διδασκαλείου σε πρότυπο Διδασκαλείο. Υπήρχε επιτακτική ανάγκη για ίδρυση των Μονοτάξιων, γιατί περισσότερα από χίλια διακόσια Δημοτικά Σχολεία παρέμεναν κλειστά, ενώ περισσότεροι από χίλιοι πεντακόσιοι εν ενεργεία δάσκαλοι ήταν απλά απόφοιτοι της πρώτης τάξεως Γυμνασίου ή και της τρίτης τάξεως του Ελληνικού Σχολείου. Το Υπουργείο Παιδείας για να εξασφαλίσει αρκετούς σπουδαστές για τα Μονοτάξια Διδασκαλεία, οι οποίοι επιθυμούσαν την κοινωνική άνοδο μέσω του διδασκαλικού επαγγέλματος, αλλά δε διέθεταν την απαιτούμενη οικονομική ευχέρεια για τις αντίστοιχες σπουδές, λαμβάνει τα εξής μέτρα, η έδρα των ιδρυμάτων αυτών θα μετακινείται μετά την πάροδο πέντε ετών σε διάφορες επαρχιακές πόλεις, που διαθέτουν πλήρες Γυμνάσιο ή Πρακτικό Λύκειο ή Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαιδύσεως, χορηγεί μηνιαία υποτροφία εξακοσίων δραχμών για κάθε σπουδαστή, υποχρεώνει όμως τους αποφοίτους να υπηρετήσουν επί τρία έτη σε μία νεοαπελευθερωθείσα περιοχή της Ελλάδας, όπου και παρατηρούνταν η μεγαλύτερη έλλειψη σε δασκάλους. Από το 1923 ως το 1928, τα Μονοτάξια Διδασκαλεία λειτουργούσαν στις πόλεις Αθήνα, Πύργο, Χανιά, Καστοριά, Σέρρες, Μυτιλήνη και Ιωάννινα. Από το 1928 ως το 1929 η έδρα λειτουργίας των παραπάνω Διδασκαλείων, με εξαίρεση τα Διδασκαλεία Μυτιλήνης και Αθηνών, μεταφέρονταν στις πόλεις Αίγιο, Σπάρτη, Πρέβεζα, Καρπενήσι και Λάρισα. Εγγράφονταν μετά από επιτυχείς εισιτήριες εξετάσεις στα μαθήματα της έκθεσης, της ανάγνωσης και της προφορικής ανάλυσης νεοελληνικού κειμένου. Δάσκαλοι που είχαν Απολυτήριο Γυμνασίου και εργάζονταν ως προσωρινοί. Επίσης, απόφοιτοι Γυμνασίου ή Πρακτικού Λυκείου. Οι υποψήφιοι δεν έπρεπε να υπερβαίνουν το εικοστό πέμπτο έτος της ηλικίας τους. Οι εγγραφέντες κατά έτος δεν μπορούσαν να είναι περισσότεροι από τριάντα σπουδαστές και δέκα σπουδάστριες. Το πρόγραμμα εστίαζε στην επαγγελματική κατάρτιση. Έδιναν προτεραιότητα στα μαθήματα Δραστηριοτήτων. Τα Μονοτάξια Διδασκαλεία λειτουργούσαν ως το 1929, οπότε και αντικαθίστανται σύμφωνα με το Νόμο 4368 της 17^{ης} Αυγούστου 1929 από τα ενιαίου τύπου Πεντατάξια (Αντωνίου, 2002: 65-68· Αντωνίου, 2018: 50-70· Μπουζάκης & Τζήκας, 1996: 60-90).

Τα Τριτάξια Διδασκαλεία 1914-1924

Η αδήριτος ανάγκη παραγωγής πολλών δασκάλων, οδήγησε στη σύσταση των σχεδιαζόμενων από τα εκπαιδευτικά Νομοσχέδια του 1913 πολυτάξιων Διδασκαλείων. Για την υλοποίηση αυτού του σκοπού, αλλά και για την οριστική διευθέτηση του ζητήματος της εκπαίδευσης των υποψήφιων δασκάλων, ο Υπουργός Παιδείας Ι.Τσιριμώκος βασίστηκε σε τρεις αρχές, στην παροχή ομοιόμορφης εκπαίδευσης στους άντρες και στις γυναίκες, στην άσκηση συστηματικού ελέγχου όλων ανεξαιρέτως των Διδασκαλείων και στη χορήγηση υποτροφιών σε άριστους αλλά οικονομικά αδύνατους υποψήφιους που προέρχονταν από επαρχίες. Με βάση το Βασιλικό Διάταγμα 1 της 29^{ης} Σεπτεμβρίου 1914, το ακαδημαϊκό έτος 1914-1915 λειτούργησαν συνολικά δεκατέσσερα Τριτάξια Διδασκαλεία, επτά αρρένων και επτά θηλέων. Αυτό αποτέλεσε ορόσημο στην ιστορία της εκπαίδευσης των Ελληνίδων διδασκαλισσών, γιατί ουσιαστικά η επαγγελματική τους κατάρτιση περνούσε από την ιδιωτική πρωτοβουλία στην κρατική δικαιοδοσία. Για την εγγραφή οι υποψήφιοι

έπρεπε να είναι δεκαπέντε έως είκοσι ετών, να έχουν Ενδεικτικό δευτέρας τάξεως Τετρατάξιου ή τρίτης τάξεως Εξατάξιου Γυμνασίου ή αντίστοιχης τάξεως αναγνωρισμένου Παρθεναγωγείου, ή να είναι απόφοιτοι κάποιου Υποδιδασκαλείου και να μην υπερβαίνουν τα τριάντα έτη. Στο πρόγραμμα εμπεριέχονταν για πρώτη φορά η διδασκαλία των μαθημάτων στοιχεία του ισχύοντος δικαίου, γεωπονικά, πολιτική οικονομία και οικιακή οικονομία. Το διδακτικό προσωπικό αποτελούνταν από το διευθυντή, τον υποδιευθυντή, δυο φιλολόγους, ένα θεολόγο, ένα μαθηματικό, ένα φυσικό, έναν καθηγητή μουσικής, έναν της ιχνογραφίας, έναν των τεχνικών και έναν της γυμναστικής. Το Μαράσλειο λειτουργούσε ως τεταρτάξιο κατά το ακαδημαϊκό έτος 1914-1915, ενώ από το επόμενο ακαδημαϊκό έτος μετατράπηκε και αυτό σε Τεταρτάξιο. Ως Τριτάξιο λειτουργεί μέχρι το 1923, οπότε και σύμφωνα με το Νομοθετικό Διάταγμα 1 της 15^{ης} Οκτωβρίου 1923 μετασχηματίστηκε σε Τεταρτάξιο και προσαρτήθηκε από το ακαδημαϊκό έτος 1923-1924 στην Παιδαγωγική Ακαδημία ως πρότυπό της (Αντωνίου, 2002: 68-70· Αντωνίου, 2018: 50-70· Μπουζάκης & Τζήκας, 1996: 60-90).

Κάποιες από τις προτάσεις «της προς εξέτασιν των εκπαιδευτικών πραγμάτων επιτροπής» του 1923 για βελτίωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων της χώρας ήταν τόσο η ίδρυση της Παιδαγωγικής Ακαδημίας το 1920, με διευθυντή τον επινοητή της Δ. Γληνό, όσο και η οργάνωση του Μαράσλειου σε πρότυπο Διδασκαλείο προσαρτημένο στην Παιδαγωγική Ακαδημία, με διευθυντή τον Α.Δελμούζο. Οι μετεκπαιδευόμενοι στην Παιδαγωγική Ακαδημία, όπως υπαγορεύουν οι νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις και σύμφωνα με τις κεντρικές ιδέες του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού για την καθιέρωση της Δημοτικής Γλώσσας στο σχολείο και για τον αναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης προς τη νεοελληνική πραγματικότητα, θα διδάσκουν στο Μαράσλειο ως «δόκιμοι» και μετά το τέλος των σπουδών τους θα στελεχώνουν τα Διδασκαλεία του Κράτους. Οι υποψήφιοι δάσκαλοι του Μαρασλείου θα διδάσκουν ως «δόκιμοι» στα δυο προσαρτημένα σε αυτό πρότυπα Δημοτικά. Εγγράφονταν στο Τετρατάξιο Μαράσλειο μετά από επιτυχείς εισιτήριες εξετάσεις, οφείλουν επίσης να είναι αρτιμελείς, ηλικίας δεκατεσσάρων έως δεκαέξι ετών και να έχουν ενδεικτικό πρώτης τάξεως Τετρατάξιου Γυμνασίου ή αντιστοίχισης τάξεως Εξατάξιου Γυμνασίου ή Πρακτικού Λυκείου. Για την Πρακτική Άσκηση των υποψηφίων δασκάλων ήταν προσαρτημένα στο Μαράσλειο δυο μεικτά πρότυπα Δημοτικά Σχολεία, από τα οποία το ένα Εξατάξιο και το άλλο Μονοτάξιο. Ως Τετρατάξιο όμως το Μαράσλειο λειτούργησε μόνο για ένα ακαδημαϊκό έτος. Από το ακαδημαϊκό έτος 1924-1925 μετατράπηκε, σύμφωνα με το Διάταγμα 6 της 25^{ης} Σεπτεμβρίου 1924 σε Πεντατάξιο Έτσι λειτούργησε ως το 1926, οπότε ο Δελμούζος και απομακρύνθηκε από τη διεύθυνση και το Μαράσλειο συνέχισε τη λειτουργία του όπως τα υπόλοιπα Πεντατάξια Διδασκαλεία. Με βάση τον Νόμο 3182 του 1924 ορισμένα από τα Τριτάξια Διδασκαλεία μετασχηματίζονται σε πεντατάξια ή εξατάξια και κάποια καταργούνται (Αντωνίου, 2002: 72-75· Αντωνίου, 2018: 50-70· Μπουζάκης & Τζήκας, 1996: 60-90).

Τα Πεντατάξια Διδασκαλεία (1924-1929)

Στις 21^η Ιουλίου 1923 ο Υπουργός Παιδείας Κ.Γόντικας εισηγήθηκε στη Βουλή τη θεσμοθέτηση των Μονοτάξιων, σκόπευε ασφαλώς στην «*αμεσώτατην ανάγκην της ταχίστης παραγωγής έστω υποφερτών Διδασκάλων*», πίστευε όμως ότι «*η ριζική λύσις του επιτακτικού προβλήματος, της μορφώσεως του καλού Διδασκάλου, επί του οποίου θα στηριχθεί η επιτυχία της Εκπαιδευτικής αναγεννήσεως δύναται να επιτευχθεί μόνον δια καλώς οργανωμένων πολυταξίων Διδασκαλείων*». Και ο Δ.Γληνός προσδοκούσε ότι τα Πολυτάξια Διδασκαλεία «*θα μορφώσουν τους τελειότερους δασκάλους*». Τα Πεντατάξια και τα Εξατάξια Διδασκαλεία ιδρύονταν σύμφωνα με το Νόμο 3182 της 7^{ης} Αυγούστου 1924, ενώ παράλληλα συνέχιζαν τη λειτουργία τους και τα Μονοτάξια που είχαν ιδρυθεί ένα έτος πριν. Οι εγγραφόμενοι στα Πεντατάξια όφειλαν να είναι αρτιμελείς, να έχουν συμπληρώσει το δέκατο τρίτο έτος της ηλικίας τους και να έχουν Απολυτήριο της τρίτης τάξεως των Ελληνικών Σχολείων. Για το λόγο αυτό είχαν ιδρυθεί Πεντατάξια μόνο στις περιοχές όπου υπήρχε σύστημα των Ελληνικών Σχολείων και των Τεταρτάξιων Γυμνασίων, δηλαδή στην «Παλαιά Ελλάδα» και στην Ήπειρο. Σε Πεντατάξια είχαν μετατραπεί τα Τριτάξια Διδασκαλεία της Τρίπολης, των Ιωαννίνων και των Αθηνών. Προτεραιότητα στο πρόγραμμα μαθημάτων είχαν τα μαθήματα ειδικότητας (Αντωνίου, 2002: 75-76· Αντωνίου, 2018: 50-70· Μπουζάκης & Τζήκας, 1996: 60-90).

Τα Εξατάξια Διδασκαλεία (1924-1929)

Στα Εξατάξια Διδασκαλεία για να εγγραφούν όφειλαν, σύμφωνα με το Νόμο 3182 της 7^{ης} Αυγούστου 1924, να είναι αρτιμελείς, να έχουν συμπληρώσει το δωδέκατο έτος της ηλικίας τους και να είναι απόφοιτοι του Εξαταξίου Δημοτικού Σχολείου. Τα Εξατάξια Διδασκαλεία οργανώνονταν στις πόλεις όπου υπήρχε το σύστημα των Εξαταξίων Δημοτικών Σχολείων και των Εξαταξίων Γυμνασίων, δηλαδή στις περιοχές της Μακεδονίας, της Κρήτης και των νησιών του Αιγαίου. Τέτοια Διδασκαλεία ιδρύονται για πρώτη φορά στη Φλώρινα, στις Σέρρες, στην Καστοριά, στη Δράμα και στην Αλεξανδρούπολη. Παράλληλα, τα Τριτάξια Διδασκαλεία Θεσσαλονίκης και Ηρακλείου είχαν μετατραπεί σε Εξατάξια. Θεσμοθετούνται έτσι το 1924 οκτώ Εξατάξια Διδασκαλεία. Στο πρόγραμμα μαθημάτων, κυριαρχούσαν τα μαθήματα ειδικότητας (Αντωνίου, 2002: 78· Αντωνίου, 2018: 50-70· Μπουζάκης & Τζήκας, 1996: 60-90).

Τα Διδασκαλεία Θηλέων

Σύμφωνα με το Νόμο «Περί Δημοτικών Σχολείων» του 1834 οι ελληνίδες είχαν δικαίωμα να εκπαιδεύονται ως δασκάλες στο μοναδικό Διδασκαλείο του Κράτους. Απέφευγαν όμως να φοιτήσουν σε αυτό και προσέρχονταν μόνο στις πτυχιακές εξετάσεις. Με τον τρόπο αυτό το Διδασκαλείο εκπλήρωνε το σκοπό του ως προς την εξέταση και βαθμολόγηση, παρέλειπε όμως τον κύριο σκοπό του που ήταν η εκπαίδευση των διδασκαλισσών (Αντωνίου, 2002: 81). Με το Διάταγμα 2 στις 14 Οκτωβρίου 1924, ιδρύεται και το Εξατάξιο Διδασκαλείο Θηλέων στις Σέρρες (Αντωνίου, 2002: 87-88· Αντωνίου, 2018: 50-70· Μπουζάκης & Τζήκας, 1996: 60-90).

Η εξέλιξη των Διδασκαλείων από το 1934 ως το 1933

Από την ίδρυση του πρώτου Διδασκαλείου Αθηνών το 1834 ως και τη θεσμοθέτηση το 1913 των Μονοτάξιων Διδασκαλείων δεν υπήρχε μια μακροπρόθεσμη και ενιαία εκπαιδευτική πολιτική στο πρόβλημα της εκπαίδευσης των υποψηφίων δασκάλων. Ήταν αυτόματες κινήσεις του Υπουργείου Παιδείας να αντιμετωπίσει εκ των υστέρων τις εκάστοτε νεοεμφανιζόμενες, εξαιτίας και των ιστορικών καταστάσεων, ανάγκες σε διδακτικό προσωπικό. Έτσι, η προσοχή του Υπουργείου δεν επικεντρωνόταν στην προετοιμασία όσο το δυνατόν πληρέστερα καταρτισμένων, αλλά στην παραγωγή όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού δασκάλων. Μετά όμως από το 1913 παρατηρήθηκε μια εντελώς διαφορετική πολιτική αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού. Οι επίπονες προσπάθειες των πρωτεργατών του Εκπαιδευτικού Ομίλου για ριζική αναθεώρηση και αναδιοργάνωση του συστήματος εκπαίδευσης των δασκάλων, είχαν καταλήξει με τη συνεργασία και τη συγκατάθεση των κυβερνήσεων του Ελευθέριου Βενιζέλου, πρώτα στη σύσταση των Μονοταξίων το 1913 και των Τριταξίων το 1914 και, δέκα χρόνια αργότερα, στη θεσμοθέτηση των Μονοταξίων το 1923 και στη θεσμοθέτηση των Πενταταξίων και των Εξαταξίων Διδασκαλείων το 1924. Την ίδια χρονική περίοδο είχαν παρθεί ουσιαστικές πρωτοβουλίες για την ίδρυση δυο κρατικών Διδασκαλείων Θηλέων και για τη βελτίωση του επιπέδου σπουδών τους. Από την ίδρυση του ελληνικού Κράτους ως το 1914, η εκπαίδευση των υποψηφίων διδασκαλισσών είχε αφηθεί πλήρως στην ιδιωτική πρωτοβουλία (Αντωνίου, 2002:126-127· Αντωνίου, 2018: 50-70· Μπουζάκης & Τζήκας, 1996: 60-90) .

Με το νόμο 4368 του 1929, καταργούνταν όλα τα Μονοτάξια Διδασκαλεία, ενώ όλοι οι τύποι των Πολυτάξιων μετατρέπονταν σε Πεντατάξια. Εγγράφονταν μετά από επιτυχείς εισιτήριες εξετάσεις, όφειλαν να είναι αρτιμελείς, ηλικίας δεκατεσσάρων έως δεκαέξι ετών και να έχουν ενδεικτικό προαγωγής δευτέρας τάξεως Εξαταξίου Γυμνασίου ή Πρακτικού Λυκείου. Οι πτυχιούχοι των παραπάνω Διδασκαλείων θα είχαν δηλαδή φοιτήσει συνολικά στις διάφορες βαθμίδες δεκατρία έτη, έξι έτη Δημοτικό, δυο έτη Γυμνάσιο και πέντε έτη στο Διδασκαλείο. Καταργήθηκαν βάσει του Νόμου 5802 του 1933 (Αντωνίου, 2002: 124-125· Αντωνίου, 2018: 50-70· Μπουζάκης & Τζήκας, 1996: 60-90).

Τα ενιαίου τύπου Πεντατάξια Διδασκαλεία του 1929 αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους σταθμούς στην ιστορία της εκπαίδευσης των Ελλήνων δασκάλων, διότι εγκαινιάζαν μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική. Επίσης, γιατί με τη σύστασή τους όλα τα παιδιά των Ελλήνων απέκτησαν το ίδιο καλά εκπαιδευμένους δασκάλους. Έπειτα, γιατί έδιναν το δικαίωμα σε όλους του Έλληνες υποψηφίους δασκάλους να εκπαιδευτούν με έναν παρόμοιο τρόπο στα ίδια εκπαιδευτικά Ιδρύματα, καταργώντας έτσι την κατηγοριοποίησή τους ανάλογα με τον τύπο Διδασκαλείου που αποφοίτησαν ή και δεν αποφοίτησαν, και τα όσα αυτή η κατηγοριοποίηση συνεπάγονταν με το θέμα της αυτοεκτίμησης, της κοινωνικής αποδοχής, της εκτίμησης μεταξύ των συναδέλφων, της χαμηλότερης ή υψηλότερης αμοιβής και του διορισμού τους στην επαρχία ή στις μεγαλουπόλεις (Αντωνίου, 2002: 126-127· Αντωνίου, 2018: 50-70· Μπουζάκης & Τζήκας, 1996: 60-90).

Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες

Επειτα από την εκλογική ήττα των Φιλελευθέρων, τη διακυβέρνηση της χώρας από το Μάρτιο του 1933 έως το Φεβρουάριο του 1935 αναλαμβάνει η υπό τον αρχηγό του Λαϊκού Κόμματος Π.Τσαλδάρη κυβέρνηση συνασπισμού των Κομμμάτων Λαϊκού, Εθνικού Ριζοσπαστικού και Ελευθεροφρόνων. Ο Υπουργός διακατεχόμενος από τέτοιες ιδέες δεν ήταν δυνατόν να επιτρέψει τη συνέχιση της λειτουργίας των Πενταταξίων Διδασκαλείων, όπου οι μελλοντικοί δάσκαλοι θα εκπαιδεύονταν με βάση ιδεολογικά προς τη νεοελληνική πραγματικότητα. Στις 10 Μαΐου 1933, ο Υπουργός θα καταθέσει στη Βουλή σχέδιο Νόμου «Περί ιδρύσεως Παιδαγωγικών Ακαδημιών» και κατάργησης των Διδασκαλείων. Στην Εισηγητική Έκθεση, την οποία με βεβαιότητα είχε συντάξει ο Γεώργιος Ν. Παλαιολόγος, ο Υπουργός Θ.Τουρκοβασίλης υποστήριζε ότι η προτεινόμενη εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων υπάκουε στα πορίσματα της σύγχρονης Παιδαγωγικής Επιστήμης, ανταποκρινόταν στις ανάγκες και το συμφέρον της «Εθνικής λαϊκής παιδείας» και συμφωνούσε με τις έρευνες και τις αποφάσεις των μεγάλων και πολιτισμένων Κρατών (Αντωνίου, 2002: 129-130· Αντωνίου, 2018: 50-70· Μπουζάκης & Τζήκας, 1996: 60-90).

Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση και η ανάδειξη της τοπικής εκπαίδευσης τη δεκαετία 1920 – 1940 μέσα από τη μελέτη αρχειακού υλικού (σχολικά μαθητολόγια, πρακτικά, Γενικά Αρχεία του Κράτους του Νομού Έβρου). Για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας αξιοποιήθηκαν στοιχεία από την έρευνά μας που διενεργήθηκε κατά την περίοδο Φεβρουαρίου-Μαρτίου του 2018. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από τη μελέτη του παρεχόμενου αρχειακού υλικού. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο τύπος της έρευνας που διεξαγάγαμε είναι ο ποιοτικός ενώ η μέθοδος έρευνας είναι διακριτή (δηλαδή περιλαμβάνει διάφορα έγγραφα και αρχεία). Τα προς μελέτη στοιχεία, προέρχονται από πρωτογενείς πηγές και συγκεκριμένα χειρόγραφα και αρχεία επίσημων πρακτικών (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Ανάλυση δεδομένων και αποτελέσματα της έρευνας

Στοιχεία όσον αφορά την εκπαίδευση που επικρατούσε την περίοδο εκείνη στον Νομό Έβρου αντλήσαμε από τα πρακτικά και τα βιβλία των παιδαγωγικών συνεδριάσεων. Σε αυτά καταγράφονταν όλα όσα αφορούσαν την εξέλιξη της καθημερινής ζωής μέσα στο μικρόκοσμο του σχολείου, καθώς και οι παιδαγωγικές απόψεις και τάσεις του διδακτικού προσωπικού, ειδικότερα μάλιστα προσωπικοτήτων που επηρέασαν την κοινή γνώμη σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέσα από βιβλία όπως εκείνα της Μισθοδοσίας, των Επισκέψεων-Εορτών ή της Σχολικής βιβλιοθήκης, μπορούν, με την κατάλληλη επεξεργασία, να δώσουν στοιχεία για την εξέλιξη του μισθολογίου των εκπαιδευτικών, την οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού διοικητικού μηχανισμού, το βαθμό ανάπτυξης και άλλων

δραστηριοτήτων αλλά και τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα διδασκόντων και διδασκόμενων (Γελαδάκη, 2003: 13-34).

Επιπλέον, χρήσιμα αρχεία αποτέλεσαν και οι αποφάσεις του εποπτικού συμβουλίου στοιχειώδους εκπαίδευσης του Νομού Έβρου των ετών 1937 και 1938, ένα πρακτικό του εποπτικού συμβουλίου Διδυμοτείχου το 1924-30, 1931-35 και γενικές εκθέσεις λειτουργίας σχολείων το 1940-41. Μια άλλη σημαντική πηγή άντλησης πληροφοριών ήταν οι εκθέσεις επιθεώρησης των σχολείων και η γενική έκθεση των ετών 1924-29, 1931-32, 1934-40 και το βιβλίο επιθεώρησης των σχολείων της Αλεξανδρούπολης το 1939-40. Όσον αφορά τους δασκάλους εντοπίστηκαν αρχεία όπως μητρώο δασκάλων 1920-40, βιβλίο καταστάσεως δασκάλων 1923, Βιβλίο Ποιότητας δημοδιδασκάλων της εκπαιδευτικής περιφέρειας Διδυμοτείχου 1939-45 και τέλος μισθολόγιο 1933-36.

Την περίοδο εκείνη οι επιθεωρητές εστίαζαν σε πέντε σημεία στη γενική μόρφωση των δασκάλων, στη διδακτική και διοικητική τους ικανότητα, στη φιλοπονία και τέλος στην κοινωνική εμφάνιση και δράση τους. Οι δάσκαλοι την περίοδο εκείνη όσον αφορά τη γενική τους μόρφωση χαρακτηρίζονταν από τους επιθεωρητές ως επαρκής, μόλις επαρκής, καλή, ελλιπής, περιορισμένη. Για μια δασκάλα είχε καταγράψει ότι η γενική εγκυκλοπαιδική και η ειδική επαγγελματική της μόρφωση δύναται να θεωρηθεί επαρκής. Είχαν αναφέρει για μια άλλη περίπτωση ότι προπαρασκευάζεται σπίτι και κατέχει τη διδασκόμενη ύλη. Φαίνεται ότι ανησυχεί δια τα προβλήματα της αγωγής των παιδιών. Ο επιθεωρητής είχε καταγράψει για μια περίπτωση ότι ήταν αμελής, αμαθής και αμέθοδη, ουδεμία ελπίδα βελτίωσης. Η ίδια αναφέρθηκε ότι καλλιεργεί τον παπαγαλισμό. Μεταχειρίζεται γλώσσα καθαρεύουσα, αδιαφορούσα αν γίνεται κατανοητή από τα παιδιά. Διδάσκει μια παλαιά μέθοδο, είναι διδακτικά απροσανατόλιστος. Φαίνεται ότι δε μελετά, διότι στερείται ατομικής βιβλιοθήκης. Όσον αφορά τη διδακτική ικανότητα των δασκάλων της περιόδου εκείνης ο επιθεωρητής είχε καταγράψει κάποιους από αυτούς σαν ικανούς, άλλους σχεδόν μέτριους και άλλους μέτριους. Για τη διοικητική τους ικανότητα, ο επιθεωρητής ανέφερε αν είναι δεξιός ένας δάσκαλος, λίαν δεξιός ή μέτριος. Αναφορικά με τη φιλοπονία των δασκάλων της περιόδου, ο επιθεωρητής τους διαχώριζε σε φιλόπονος, λίαν φιλόπονος, κάπως φιλόπονος και επιμελής. Τέλος, όσον αφορά την κοινωνική εμφάνιση και δράση τους, διαχωρίζονταν σε καλός, κακός, εξαιρετός. Μέσα σε καταγραφές του επιθεωρητή εντοπίσαμε να αναφέρεται για μια δασκάλα ότι φαίνεται λίγο νευρασθενική. Απολαμβάνει εκτιμήσεως, είναι λίαν αξιοπρεπής. Μέτρια, λόγω του ελαττώματος της μέθης. Αφελής και ζωνρά, έδωσε αφορμές να δημιουργηθούν σχόλια εις βάρος της ηθικής της υποστάσεως. Επιρρεπής εις ερωτικές περιπέτειας. Συμμετοχή στην ΕΟΝ.

Συμπεράσματα

Η παράλληλη λειτουργία ποικιλόμορφων Διδασκαλείων με τις συνεπαγόμενες λειτουργικές αδυναμίες και η παρουσία μεγάλου αριθμού ελάχιστα καταρτισμένων δασκάλων δεν είχε αφήσει αδιάφορος τους άμεσα σχετιζόμενους με τον τομέα αυτόν.

Απεναντίας, το πρόβλημα της εκπαίδευσης των δασκάλων βρισκόταν στο επίκεντρο των Ελλήνων παιδαγωγών κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1920, οι

οποίοι όχι απλά εξέφραζαν απόψεις για την επικρατούσα κατάσταση, αλλά διαπίστωναν και προτάσεις για τη βελτίωσή της.

Τα ποικιλόμορφα Διδασκαλεία διαφοροποιούνταν μεταξύ τους ως προς την απαιτούμενη διάρκεια φοίτησης. Η παρατηρούμενη σταδιακή αύξηση των ετών φοίτησης δε δήλωνε μόνο τη σταθερή θέληση των υπευθύνων του Υπουργείου για πληρέστερη εκπαίδευση των δασκάλων, αλλά και για βελτίωση του κοινωνικού status, αφού η συνολική τους εκπαίδευση εκτιμιόταν περισσότερο από την αντίστοιχη γυμνασιακή μόρφωση. Οι προϋποθέσεις για εγγραφή διέφεραν σε κάθε τύπου διδασκαλείο. Επίσης, πρέπει να αναφέρουμε ότι οι περισσότεροι τύποι διδασκαλείων εστίαζαν σε μαθήματα ειδικότητας.

Η ανομοιομορφία των δασκάλων προερχόταν, εξαιτίας των διαφορετικών τύπων είκοσι πέντε Διδασκαλείων που λειτουργούσαν κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1920. Οι δάσκαλοι προερχόταν από τις Ιερατικές Σχολές, ένας σημαντικός αριθμός δασκάλων, διέθεταν μόνον Ενδεικτικό κάποιας τάξεως Γυμνασίου είτε ακόμα και Απολυτήριο Γυμνασίου. Στο διορισμό εκείνων των ανειδίκευτων ή των λεγόμενων «προσωρινών» δασκάλων είχε οδηγηθεί η Πολιτεία, επειδή ουσιαστικά δεν είχαν άλλη επιλογή να στελεχώσουν τα Δημοτικά Σχολεία της χώρας, αφού από τη μια οι περισσότεροι εν ενεργεία άρρενες δάσκαλοι είχαν χαθεί κατά τη διάρκεια των Βαλκανικών Πολέμων και του Α Παγκοσμίου Πολέμου και από την άλλη είχε διαπιστωθεί ότι η νεολαία δεν τρεφόταν πια προς το διδασκαλικό κλάδο αλλά προς άλλα πολύ πιο κερδοφόρα επαγγέλματα. Από τους λεγόμενους «δασκάλους των δυο μαρτύρων», πολλοί από εκείνους διέθεταν ελάχιστη μόρφωση και άλλοι είχαν παντελή άγνοια και αυτής ακόμα της ελληνικής γλώσσας. Με το διορισμό των «δασκάλων των δυο μαρτύρων», μέτρο το οποίο είχε επιβληθεί λόγω ιστορικών συνθηκών, η Πολιτεία και στελέχωνε τα πολυάριθμα προσφυγικά Δημοτικά Σχολεία και εξασφάλιζε εργασία σε εκείνους τους πρόσφυγες δασκάλους οι οποίοι τόσες πολλές υπηρεσίες είχαν προσφέρει στον ελληνισμό της Μικράς Ασίας.

Η θεσμοθέτηση των ενιαίου τύπου Πενταταξίων Διδασκαλείων αποτέλεσε αναμφισβήτητη έναν από τους σημαντικότερους σταθμούς στην ιστορία της εκπαίδευσης των Ελλήνων δασκάλων, όχι μόνο επειδή το πρόβλημα της εκπαίδευσής τους εντασσόταν στα πλαίσια της ευρύτερης ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής, που επιχειρεί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929, αλλά και επειδή με την επιστημολογική θεμελίωση του τρόπου εκπαίδευσής τους έμπαιναν οι βάσεις για την πληρέστερη επαγγελματική τους κατάρτιση.

Μέσα από τα έγγραφα που εντοπίσαμε στα Γενικά Αρχεία του Κράτους οι επιθεωρητές την περίοδο εκείνη εστίαζαν στη γενική μόρφωση των δασκάλων, στη διδακτική και διοικητική τους ικανότητα, στη φιλοπονία και στην κοινωνική τους δράση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αντωνίου, Χ. (2002). *Η εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000)*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Αντωνίου, Δ. (2018). *Περίγραμμα της νεοελληνικής εκπαίδευσης 1821-2017 οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- ΓΑΚ. Έκθεσις περί της λειτουργίας των δημοτικών σχολείων περιφέρειας Διδυμοτείχου κατά τα σχολικά έτη 1924-1925-1926/1927-1928/1928-1929/1931-1932/1934-1935/1936-1937.
- ΓΑΚ. Έκθεσις επιθεωρηθέντων Σχολείων σχολικό έτος 1937-1938 τεύχος Α και Β.
- ΓΑΚ. Εκπαιδευτική Περιφέρεια Διδυμοτείχου Σχολικό Έτος 1938-1939/1939-1940.
Α) Εκθέσεις επιθεωρηθέντων σχολείων και εκπαιδευτικών λειτουργών. Β) Γενική έκθεσις περί της καταστάσεως και λειτουργίας των σχολείων.
- Γελαδάκη, Σ. (2003). Τα αρχεία τριών ιστορικών Αθηναϊκών Γυμνασίων. Α' Γυμνάσιο Αρρένων, Β' Γυμνάσιο Αρρένων, Α' Γυμνάσιο Θηλέων. Μία διάσταση τοπικής ιστορίας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουζάκης, Σ., & Τζήκας, Χ. (2002). *Η κατάρτιση των Δασκάλων- Διδασκαλισσών και Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από τους Επιθεωρητές

Ξανθοπούλου Ειρήνη

*Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης, διευθύντρια σχολείου, Med
xanthopouloueir@gmail.com*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τον Επιθεωρητή. Στόχος της είναι μέσα από τη σύνταξη Εκθέσεων Αξιολόγησης της περιόδου 1950-1982 να καταδείξει τη σκόπιμη πρόθεση των κυβερνητικών αρχών να διοχετεύσουν και να συντηρήσουν την κυρίαρχη πολιτική ιδεολογία σε ολόκληρη την κοινωνία, ταυτίζοντας την αξιολόγηση με τον έλεγχο και την εποπτεία στην εκπαίδευση, πρακτική που δικαιολογεί την αποστροφή και τον αρνητισμό των εκπαιδευτικών προς κάθε πρόταση για εφαρμογή ενός νέου τύπου αξιολόγησης, δημοκρατικότερης, επιστημονικότερης και παιδαγωγικότερης της συντηρητικής και αυταρχικής των Επιθεωρητών. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, την ανάλυση περιεχομένου και την παράθεση-μελέτη Έκθεσης Υπηρεσιακής Ικανότητας των ετών 1972, 1974 και Έκθεσης Ουσιαστικών Προσόντων του έτους 1981 εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συνάγονται ως βασικά συμπεράσματα ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους έως και πρόσφατα, η ταύτιση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με τον θεσμό εποπτείας και απόδοσης λόγου της Εκπαίδευσης στο Υπ. Παιδείας μέσα από το θεσμό των Επιθεωρητών, πρόσωπα που λειτουργώντας υπό το πνεύμα επιστημονικού, πολιτικού και κοινωνικού υπερσυντηρητισμού και καταβάλλοντας υπερβολικό ζήλο αλλοτριώθηκαν διοικητικά και παιδαγωγικά, υπολειτούργησαν στον παιδαγωγικό-διδασκτικό τομέα και δεν στάθηκαν ουσιαστικά αρωγοί στο διδακτικό έργο των δασκάλων, οδηγώντας σε καθίζηση και εγκλωβισμό των τελευταίων σε ένα καθεστώς φόβου, στην ακύρωση κάθε μηχανισμού βελτίωσης και ουσιαστικής προόδου του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου και κυρίως στον αρνητισμό απέναντι στο θεσμό της ουσιαστικής, αξιόπιστης και αντικειμενικής αξιολόγησης που αποτελεί τον θεμέλιο λίθο εξέλιξης της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, Επιθεωρητές.

Εισαγωγή

Από τα πιο ευαίσθητα και προκλητικά θέματα στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης είναι αυτό που αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, θέμα που φαίνεται ν' αποτελεί «ανοιχτή πληγή» για τον εκπαιδευτικό κλάδο, παρά την αδιαμφισβήτητη αναγκαιότητά της για την εξέλιξη των πραγμάτων στην παιδεία. Η

παρούσα εργασία έχει στόχο να παρουσιάσει την αξιολόγηση που επιχειρήθηκε και ασκήθηκε τελικά στους εκπαιδευτικούς και στο εκπαιδευτικό έργο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από το θεσμό του Επιθεωρητή, επισημαίνοντας τη φιλοσοφία της πολιτικής εξουσίας που υποκρύπτεται και τους συγκαλυμμένους στόχους της με πρόσχημα την εξέλιξη και την ανατροφοδότηση, δικαιολογώντας τον χαρακτηρισμό της ως «αγκάθι» στην ιστορία της εκπαίδευσης και μία σκόπιμα ατελέσφορη προσπάθεια των ιθυνόντων για βελτίωση και ανάταση της παιδείας που αποδείχτηκε ότι πήρε... λάθος διαδρομή.

Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Εννοιολογική αποσαφήνιση-Επίπεδα λειτουργίας

Η αξιολόγηση, δηλαδή η διαδικασία κρίσης, εξέτασης, εκτίμησης και αποτίμησης ενός πράγματος, ενός προσώπου, μιας διαδικασίας ή ενός προγράμματος, αποτελεί μία σύνθετη διεργασία που ως αυτοτελής επιστήμη έχει ζωή λίγων μόνο δεκαετιών. Ωστόσο, από το απώτερο παρελθόν μέχρι και σήμερα ασκείται από τον καθένα μας, ακόμη και ασυνείδητα, ως μία ενδιάθετη τάση του ανθρώπου να υποβάλλει ό,τι τον αφορά σε διαδικασία ελέγχου με στόχο τη βελτίωση κι εξέλιξη.

Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, ως επιμέρους κλάδος της, εδράζεται στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ της έκβασης μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας με τους παιδαγωγικούς σκοπούς επιδιώκοντας τον έλεγχο της υλοποίησης όσων από αυτούς είχαν τεθεί.

Η αναγκαιότητά της ανάγεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα: το οικονομικό, το ψυχολογικό-παιδαγωγικό και το πρακτικό-διοικητικό. Το πρώτο αναφέρεται στην εξεύρεση οικονομικών πιστώσεων και στη συνετή χρήση αυτών για τον κατά το δυνατόν συμφερότερο πρακτικό προγραμματισμό· το δεύτερο αφορά τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας με τη χρήση αποτελεσματικής μεθοδολογίας για την αμφοτέρη προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στις ανάγκες του μαθητή και του τελευταίου στα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος· το τρίτο εντοπίζει την ανάγκη αντιμετώπισης πρακτικών διοικητικών, εκπαιδευτικών ή άλλων προβλημάτων (προαγωγή μαθητών, εκπαιδευτικό προγραμματισμό).

Θετικές και αρνητικές όψεις-Ζητήματα καχυποψίας στην αξιολόγηση του Έλληνα εκπαιδευτικού

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση απευθύνεται σε κάθε επιμέρους συντελεστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς όλοι όσοι εμπλέκονται σε αυτήν, από τους φορείς άσκησης μέχρι τους αποδέκτες της, αποτελούν τους συνδετικούς κρίκους της εκπαιδευτικής αλυσίδας.

Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, διαπιστώνονται τόσο θετικές όσο και αρνητικές κρίσεις για την εφαρμογή της. Μερικές από τις θετικές αναφέρονται στην ανάγκη να συνδυαστεί αυτή με την καθοδήγηση και τη Συμβουλευτική διαδικασία για την καλύτερη αξιοποίηση των χρησιμοποιούμενων

πρακτικών, στην ανάγκη για αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, ώστε να αναλάβουν ως επαγγελματίες το μερίδιο ευθύνης που τους αναλογεί για την πρόοδο κι εξέλιξη των μαθητών τους, στην ανάπτυξη προοπτικών για βελτίωση τους μέσα από την επισήμανση των επιστημονικών και διδακτικών ελλείψεων και αδυναμιών, στην εξασφάλιση της αξιοκρατίας που όλοι –εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, κοινωνικό σύνολο- επιζητούν.

Η ζυγαριά, ωστόσο, σαφώς κλίνει προς τις αρνητικές εκτιμήσεις που αφορούν στα συναισθήματα άγχους που αυτή προκαλεί με την εφαρμογή της, στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ότι χρησιμοποιήθηκε και ενδεχομένως εκ νέου να χρησιμοποιηθεί ως μέσο χειραγώγησης κι ελέγχου του δασκάλου, ως όχημα επιβολής της κυρίαρχης ιδεολογίας της πολιτείας, ως μία διαδικασία που περισσότερο βλάπτει τον εκπαιδευτικό, αφού ό,τι αξιολογείται δεν φαίνεται να έχει επιστημονική τεκμηρίωση και δεν προκύπτει από αξιολογητές με αντίστοιχη κατάρτιση.

Η όλη καχυποψία απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση προκύπτει ως απόρροια προβληματισμών που σχετίζονται με τα κριτήρια που θέτονται, την επιλογή του χρόνου, του τρόπου, του φορέα ή του προσώπου που αξιολογεί, τον σκοπό για τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα, το ανέφικτο της απόλυτης αντικειμενικότητας εφόσον δεν μπορούν να κριθούν με τα ίδια κριτήρια και τις ίδιες πρακτικές άνθρωποι με αποκλίσεις χαρακτήρων, την κοινή αντίληψη για τον ρόλο του εκπαιδευτικού (επαγγελματία, επιστήμονα, λειτουργός, δημόσιος υπάλληλος).

Ειδικότερα, για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα εγείρονται επιπλέον ζητήματα, αφού η αξιολόγηση των δασκάλων για μία εκατονταετία περίπου έδειξε ότι οι αξιολογούμενοι δεν ενημερώθηκαν ποτέ για τα κριτήρια αξιολόγησης στους επιμέρους τομείς των εκθέσεων αξιολόγησης, ούτε καν οι αξιολογητές είχαν στα χέρια τους γενικά αποδεκτά κριτήρια βάσει των οποίων θα εξασφαλιζόταν η αντικειμενικότητα της κρίσης τους. Προσθέτοντας το ενδεχόμενο της αξιολόγησης σε τομείς που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν εκπαιδεύτηκαν ποτέ (διοικητικές ικανότητες), την απουσία συζήτησης και ανατροφοδότησης μετά την αξιολόγηση, την στροφή από τον εκπαιδευτικό-επιστημονικό-παιδαγωγικό χαρακτήρα στον καθαρά κομματικό, την αποσπασματικότητα και τον κατακερματισμό της με την μετατόπιση του κέντρου βάρους από τον δάσκαλο και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων στην συμπεριφορά και το ήθος, δεν είναι δύσκολο να αντιληφθεί κανείς την επίμονη άρνηση και αποστροφή των εκπαιδευτικών προς την αξιολόγηση.

Ο θεσμός του Επιθεωρητή

Ιστορική ανασκόπηση

Θεσμός που αποτέλεσε σταθμό για τα εκπαιδευτικά πράγματα στη χώρα μας, κυρίαρχος για σχεδόν εννέα δεκαετίες, είναι αυτός του Επιθεωρητή, που καθιερώθηκε επίσημα με τον Νόμο ΒΤΜΘ΄ του 1895 «*Περί Στοιχειώδους ή Δημοτικής Εκπαιδύσεως*» επί κυβέρνησης του Θ. Δηλιγιάννη. Βάσει αυτού, ο Επιθεωρητής ασκούσε διοικητικά, καθοδηγητικά και εποπτικά καθήκοντα, μεριμνούσε για την επιθεώρηση των δημοτικών σχολείων της περιφέρειάς του ανά εξάμηνο, την υποβολή εκθέσεων για το διδακτικό προσωπικό, την ανέγερση και συντήρηση σχολικών

κτιρίων, την άσκηση πειθαρχικής εξουσίας στους δασκάλους, την εφαρμογή της νέας συνδιδασκτικής-ερβατριανής μεθόδου, την οργάνωση παιδαγωγικών συγκεντρώσεων με θέματα μεθοδολογικού και παιδαγωγικού περιεχομένου.

Με τον ίδιο νόμο θεσμοθετήθηκε και η λειτουργία του Εποπτικού Συμβουλίου Δημοτικής Εκπαίδευσης, οργάνου συλλογικού, η σύνθεση (ο Μητροπολίτης του νομού ως πρόεδρος, ο Γυμνασιάρχης, ένας επιστήμονας, ένας κτηματίας ή έμπορος ως μέλη και ο νομαρχιακός Επιθεωρητής ως εισηγητής) και η λειτουργία του οποίου αποδεικνύει ότι α) ο Επιθεωρητής συμμετέχει αλλά παράλληλα ελέγχεται από το Ε.Σ.Δ.Ε., αφού με πρόσκληση του προέδρου σε μυστική συνεδρίαση, απουσία του ίδιου, μπορεί να μετατεθεί ή να απολυθεί β) εισάγει την αποκέντρωση στη στοιχειώδη εκπαίδευση ως απάντηση στο ασφυκτικά συγκεντρωτικό σύστημα εποπτείας και ελέγχου της εκπαίδευσης της περιόδου 1834-1895 που αποτελούσε ουσιαστικά εμφύτευση του Βαυαρικού εκπαιδευτικού συστήματος στην ελληνική εκπαίδευση, με χαρακτηριστικά την ομοιομορφία, τον αυστηρό κρατικό έλεγχο, την αυθαιρεσία των επιτόπιων επιθεωρητικών επιτροπών και αποτελέσματα την καταδυνάστευση των δασκάλων, την ταπείνωση, τον προπηλακισμό και την μετατροπή τους σε κόλακες της υπαλληλικής ιεραρχίας.

Επόμενος σημαντικός σταθμός στον θεσμό των Επιθεωρητών αποτέλεσε ο Ν. ΓΩΚΗ (3828) του 1911, με τον οποίο η νέα σύνθεση του Εποπτικού Συμβουλίου περιλάμβανε τον Πρόεδρο Πρωτοδικών ως πρόεδρο, τον Γυμνασιάρχη ή Σχολάρχη και τον Νομαρχιακό Επιθεωρητή ως μέλη, συμβάλλοντας έτσι στην πληρέστερη ρύθμιση της διοίκησης της δημοτικής Εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα όριζε την μονιμότητα των Επιθεωρητών και τον διορισμό τους μέσα από τον κλάδο των δημοδιδασκάλων, γεγονός που αποδεικνύει την ελάχιστη έστω μεταστροφή στη σκέψη των νομοθετών να μεριμνήσουν για τον έλεγχο των δασκάλων μέσω ατόμων που δεν ήταν πλήρως άσχετα με τα εκπαιδευτικά πράγματα.

Με τους Ν.2857/1922, Ν. 4178/1929 και Ν. 4653/1930 ρυθμίστηκαν ζητήματα συμμετοχής στη διαδικασία επιλογής, θέματα που αφορούσαν κυρίως μεταθέσεις και προαγωγές και η μεταβίβαση διοικητικών και εποπτικών αρμοδιοτήτων από το Υπ. Παιδείας στα συλλογικά όργανα ΠΕΣΣΕ και ΑΕΣ. Οι πιο καίριοι, όμως, σταθμοί της νεοελληνικής ιστορίας που στιγματίσαν τον θεσμό του Επιθεωρητή είναι οι περίοδοι των δύο δικτατοριών, του Μεταξά και της επταετίας, με πολλές ομοιότητες στον τρόπο οργάνωσης και χειρισμού της Διοίκησης και Εποπτείας στην εκπαίδευση και η μετεμφυλιακή περίοδος 1950-1963.

Ο Μεταξάς με τους Α.Ν. 767/1937 και 2180/1940 αλλά και την Υπ. Εγκύκλιο 33257/26-4-1937 θεσμοθετεί πολλά, επάλληλα και πολυπρόσωπα Συμβούλια που επιτρέπουν στον Υπ. Παιδείας να ασκεί έλεγχο στην εκπαίδευση και κηρύσσει την παντοδυναμία του Επιθεωρητή, στον οποίο ανατίθεται η άσκηση πειθαρχικής εξουσίας στους δασκάλους -ακόμη και χρηματικής- και πάσης φύσης ελέγχου για τη διαπίστωση ανεπάρκειας ή αντιδράσεων στο καθεστώς, δίνοντάς του το «προνόμιο» να είναι τα μάτια και τα αυτιά του κράτους ως εμπνευστής και καθοδηγητής του έργου του Λαϊκού σχολείου, όχι μόνο εντός του σχολείου αλλά και εκτός αυτού στην κοινωνία.

Από το 1950-1963 με τις κυβερνήσεις να ενισχύουν τον συντηρητικό προσανατολισμό στην εκπαίδευση και το ήθος, η εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε για τον ιδεολογικό σφραγισμό και την πειθαναγκαστική πολιτική συμμόρφωσης των πολιτών, με τον Επιθεωρητή της εποχής να έχει πρωτεύοντα ρόλο στην εμπέδωση της ιδεολογίας του φόβου και του αυταρχισμού μέσα από χαρακτηρισμούς, παρατηρήσεις και σχόλια των υπηρεσιακών εκθέσεων άσχετα από τη διαδικασία του μαθήματος και τη λειτουργία του σχολείου.

Η δικτατορία έδωσε έμφαση στην αυστηρή διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης με τον Ν. 651/1970 που καθόριζε μία ποικιλία εποπτικών οργάνων (Υπουργός, Διευθυντής σχολείου, Επιθεωρητής, Νομαρχιακός Επιθεωρητής, Γενικός Επιθεωρητής, Εκπαιδευτικός Σύμβουλος) για τον απόλυτο έλεγχο των εκπαιδευτικών με πρωτοστάτες έμπιστους Επιθεωρητές, επιστημονικά προσόντα των οποίων ήταν μόνο το πτυχίο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και η προϋπηρεσία. Στην ουσία, η επιλογή για τις θέσεις γινόταν με κύριο κριτήριο τα υγιή κοινωνικά φρονήματα από τις στρατιωτικές αρχές, με συγκεκριμένη δηλαδή και σαφή ιδεολογική και πολιτική τοποθέτηση.

Το τέλος του επιθεωρητισμού ήρθε με τον Ν.1304/1982 που σήμανε την κατάργηση των Επιθεωρητών της Γενικής και Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και τη δημιουργία θέσεων Διευθυντών Εκπαίδευσης, Προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης και Σχολικών Συμβούλων. Είχε προηγηθεί, βέβαια, η έκθεση του ΟΟΣΑ ως απάντηση στην εκτενή αναφορά της Ελλάδας για τους Επιθεωρητές, η οποία πρόβαλλε την αναγκαιότητα μεταρρυθμίσεων, αλλαγής και ανανέωσης στην εκπαίδευση με μακροχρόνια σχέδια αποκέντρωσης, συμμετοχικής λειτουργίας στη λήψη αποφάσεων και άλλων φορέων του μαθητικού κι εκπαιδευτικού κόσμου προσαρμοσμένης στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, με μετεκπαίδευσή των Επιθεωρητών και διεύρυνση του ρόλου τους στην έρευνα, και στόχο αφενός την αντικατάσταση του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας μονοδρομικής και οπισθοδρομικής κατεύθυνσης και αφετέρου την ανάιρεση της θέσης ότι τα καθήκοντα του Επιθεωρητή είναι καθαρά διοικητικά.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους Επιθεωρητές

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσα από τις Εκθέσεις Αξιολόγησης των Επιθεωρητών

Μέσα από τα Έντυπα Αξιολόγησης αντλούμε σημαντικά στοιχεία για τον θεσμό των Επιθεωρητών αλλά και για όλη την νεοελληνική εκπαίδευση, την ιστορία και την κυρίαρχη ιδεολογία που εμπότιζε την ελληνική κοινωνία και την κυρίαρχη τάξη.

Το εύρος της χρονικής διάρκειας του επιθεωρητισμού και τα πολλαπλά ιστορικά, κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα που σημάδεψαν τη χώρα μας, δυστυχώς άφησαν κάποια κενά στη συνέχεια της αξιολόγησης λόγω καταστροφής των αρχείων από εισβολείς στο ελληνικό έδαφος ή μη διατήρησής τους από τις αρμόδιες αρχές. Έτσι, τα όποια στοιχεία διαθέτουμε προέρχονται από το διάστημα 1950 και εξής και κυρίως από την περίοδο της δικτατορίας μέχρι και την κατάργηση του θεσμού των Επιθεωρητών.

Με το κανονιστικό Διάταγμα της 16^{ης} Απριλίου 1915 (ΦΕΚ Α'168/5-5-1915) ορίστηκαν επακριβώς τα σημεία της επιθεώρησης, λόγω χρήσης προσωπικών κριτηρίων από τους Επιθεωρητές κατά τη σύνταξη των ατομικών υπηρεσιακών εκθέσεων. Σε αυτές, ο Επιθεωρητής όφειλε να αποφεύγει τις αοριστίες και να εκθέτει με σαφήνεια τη σωματική και πνευματική κατάσταση του δασκάλου, την επιμέλεια, την ευσυνειδησία, την επιστημονική του κατάρτιση, τη μεθοδική και παιδαγωγική του ικανότητα, τη συμπεριφορά του στο σχολείο, τις σχέσεις του με την τοπική κοινωνία και πληροφορίες για την προσωπική του ζωή. Η υπηρεσιακή και επαγγελματική εξέλιξη του δασκάλου εξαρτιόταν από τις συγκεκριμένες εκθέσεις.

Στις εκθέσεις της περιόδου 1967-1971 με τίτλο «*Εκθεση Υπηρεσιακής Ικανότητας*» μετά τα ονομαστικά στοιχεία, τον βαθμό υπηρεσίας, το σχολικό έτος και το όνομα του Επιθεωρητή, ακολουθούσαν έξι παράγραφοι (Υπηρεσιακά Στοιχεία, Θεμελιώδη Καθήκοντα, Ειδικά Καθήκοντα, Αμοιβές-Ποινές, Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα, Συμπεράσματα), όπου το κέντρο ενδιαφέροντος εστιάζεται στον άμεμπτο ηθικό και ιδιωτικό βίο (Θεμελιώδη Καθήκοντα), στην συμπεριφορά εντός και εκτός της Υπηρεσίας, στη διοργάνωση εορταστικών εκδηλώσεων, τη συνεργασία με τους κατοίκους, τους εκκλησιαστικούς φορείς και τις στρατιωτικές αρχές, την οργάνωση κατηχητικών μαθημάτων και ομιλιών στους κατοίκους εθνικοκοινωνικού, μορφωτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα (Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα), στοιχεία που δεν σχετίζονται με το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του δασκάλου.

Κατά την περίοδο 1971-1976 το Έντυπο Αξιολόγησης «*Εκθεσις Υπηρεσιακής Ικανότητος*» αλλάζει μορφή περιλαμβάνοντας μόνο κλειστού τύπου ερωτήσεις, όπου στο Α' μέρος δίνονται τα ατομικά στοιχεία του αξιολογούμενου και στο Β' τα Ουσιαστικά Προσόντα, δηλαδή στοιχεία ήθους και χαρακτήρα, κοινωνική παράσταση, συμπεριφορά (α' τμήμα), επιστημονική κατάρτιση και πνευματικά προσόντα (β' τμήμα), παιδαγωγική κατάρτιση και διδακτική ικανότητα (γ' τμήμα), διοικητική δεξιότητα και ηγετικά προσόντα (δ' τμήμα), υπηρεσιακή ευσυνειδησία (ε' τμήμα), άλλα προσόντα που δεν προαναφέρθηκαν (στ' τμήμα), διαπιστωμένα ελαττώματα (ζ' τμήμα), στο Γ' μέρος η Γενική Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού που αφορούσε τη συνολική αξιολόγηση και βαθμολογία και στο Δ' μέρος η Πρόταση διά τον επόμενον βαθμόν, δηλαδή η πρόταση για προαγωγή ή όχι του αξιολογούμενου. Την αξιολόγηση υπογράφει ως Αξιολογών άλλοτε ο Διευθυντής του σχολείου ή ο Επιθεωρητής και ως Γνωματεύων ο Επιθεωρητής ή ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής.

Τέλος, για την τελευταία περίοδο ισχύος του επιθεωρητισμού (1976-1981) η «*Εκθεση Ουσιαστικών Προσόντων*» ως προς το Α' μέρος, δηλαδή τα ατομικά στοιχεία του κρινόμενου, δεν παρουσίαζε καμία διαφοροποίηση σε σχέση με εκείνο της προηγούμενης περιόδου, ενώ το Β' μέρος αφορούσε την Περιγραφή των Διδασκαλιών με προσφιλή μέθοδο την επαγωγική, το Γ' την Αξιολόγηση των Ουσιαστικών Προσόντων με υποενότητες το Επιστημονικόν (επιστημονική κατάρτιση, πνευματικά προσόντα), το Διδακτικόν (παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική ικανότητα), το Διοικητικόν (διοικητική δεξιότητα), την Ευσυνειδησία (υπηρεσιακή ευσυνειδησία, ηθικές αμοιβές), τη Δράση και Συμπεριφορά εντός και εκτός της Υπηρεσίας (ήθος, χαρακτήρας, κοινωνική παράσταση και δράση, ποινές) με δυνατότητα ο Επιθεωρητής να αναπτύξει παρατηρήσεις, το Δ' μέρος την Γενική

αξιολόγηση-Συμπέρασμα, το Ε΄ το Σύνολο της Βαθμολογίας των Ουσιαστικών Προσόντων και το Στ΄ την Πρόταση (προακτέος ή μη προακτέος). Η βαθμολογία ήταν α) Εξάιρετος 10 και 9, β) Λίαν Καλός 8 και 7, γ) Καλός 6 και 5, δ) Μέτριος 4 και 3, ε) Ακατάλληλος 2 και 1. Ο Διευθυντής του σχολείου συντάσσει τη δική του έκθεση για κάθε δάσκαλο για τους τομείς Διοικητικών, Ευσυνειδησία, Δράσις και Συμπεριφορά την οποία λαμβάνει υπόψη του ο Επιθεωρητής και υποχρεούται να την υποβάλλει μέχρι το τέλος Αυγούστου κάθε χρόνο σε τρία αντίτυπα που κρατούνται στον ατομικό υπηρεσιακό φάκελο του δασκάλου, στο Γραφείο Εκπαιδευτικής Περιφέρειας και στον Επόπτη Περιφέρειας ή την αρμόδια Διεύθυνση Προσωπικού του Υπουργείου Παιδείας.

Κριτική αποτίμηση των Εκθέσεων Αξιολόγησης και του θεσμού του Επιθεωρητή

Οι Εκθέσεις Αξιολόγησης των Επιθεωρητών αποτελούν μοναδικές μαρτυρίες τόσο για τον ίδιο τον θεσμό όσο και για τα κριτήρια αξιολόγησης των δασκάλων. Στις περιόδους από το 1950 μέχρι το 1974 υιοθετήθηκαν παρόμοιες τακτικές αξιολόγησης με έμφαση στην εξωσχολική δραστηριότητα και τον έλεγχο των κοινωνικών συναναστροφών, των πολιτικών πεποιθήσεων, των δραστηριοτήτων του παρελθόντος και της οικογενειακής κατάστασης των αξιολογούμενων, καθιερώνοντας την αυστηρή ιεραρχία ακόμη και στις σχέσεις Διευθυντών και υφιστάμενων και καλλιεργώντας κλίμα καχυποψίας μεταξύ των συναδέλφων.

Ήδη από τον Ν. ΒΤΜΘ΄ του 1895 ο Επιθεωρητής υπήρξε η κυρίαρχη αρχή και ο εκπρόσωπος ενός συγκεντρωτικού διοικητικού συστήματος με παντελή απουσία ψυχολογικής και παιδαγωγικής κατάρτισης και δυνατότητες να καταχράται την εξουσία εποπτείας που του δόθηκε, χωρίς ο ίδιος να υπόκειται σε ιδιαίτερα αυστηρό έλεγχο από κάποια ανώτερη αρχή. Επιπλέον, ενθαρρύνεται η συνεργασία του με εξωθεσμικούς παράγοντες (χωροφύλακες, διμοιρίτες της ΤΕΑ, κοινοτάρχες) μετατρέποντάς τον σε παθητικό πολίτη χωρίς κριτική σκέψη και όχι βασικό συντελεστή της εκπαίδευσης.

Επιφορτίστηκε με διοικητικά, εποπτικά, καθοδηγητικά και πειθαρχικά καθήκοντα και αποτέλεσε το κύριο μέσο διοχέτευσης ιδεών και αξιών που διαμόρφωναν πολίτες άβουλους και πειθήνιους στην εκάστοτε εξουσία. Υπήρξε συμβιβαστικός, αυστηρός επιτηρητής κι εφαρμοστής των αναλυτικών προγραμμάτων για την παροχή γνώσεων αποδεκτών από τις αρχές αποκλείοντας κάθε αμφισβήτηση της κυρίαρχης ιδεολογικής, κοινωνικής και θρησκευτικής τάξης, ενώ δεν λάμβανε καμία μέριμνα για την εξέλιξη του δασκάλου ως επιστήμονα. Αξιολογούσε την προσωπική και κοινωνική δραστηριότητα, τις συναναστροφές, τις πολιτικές πεποιθήσεις, τις οικογενειακές και συζυγικές σχέσεις.

Αποτελούσε τον διαμεσολαβητή κράτους και σχολείου, απέδιδε λόγο στο ΥΠΕΠΘ ελέγχοντας και εγκρίνοντας το ΩΠ, εφαρμόζοντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα, επόπτευε την κατάσταση των διδακτηρίων και συνέτασσε Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας για τους δασκάλους χωρίς να υπάρχει πρόθεση ή έστω πρόβλεψη για την αξιοποίησή τους στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό, ενώ από την όλη δράση του

απουσιάζει ο επιστημονικός χαρακτήρας. Με τον θεσμό του Επιθεωρητή κυριάρχησε ο διοικητικός-ελεγκτικός χαρακτήρας του σε βάρος του επιστημονικού-παιδαγωγικού, γιατί ταυτίστηκε με τους σκοπούς της εκάστοτε εξουσίας ειδικά στην περίοδο της δικτατορίας (1967-1974), αποτελώντας τον μοχλό άσκησης πίεσης και αυταρχικού πειθαναγκασμού στους δασκάλους.

Εμφανίζεται ξεκάθαρη η θέση της εξουσίας για τον επιθυμητό τύπο δασκάλου: ο «αυθεντικά» πολυγνώστης, εκείνος που συμμορφώνεται πλήρως με τις οδηγίες του Υπ. Παιδείας (διδασκτέα ύλη, εξετάσεις, βιβλία, συγκεκριμένο ενδοσχολικό και εξωσχολικό κλίμα), ο αποδέκτης της στατικής θεωρίας της γνώσης που αποκλείει την αυτενέργεια και τον αυθορμητισμό των μαθητών, αυτός που τηρεί αυστηρές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές καλλιεργώντας την αυταρχικότητα και την τυπικότητα απορρίπτοντας τη συνεργασία και το διάλογο, ο οικογενειάρχης, ο θρησκευόμενος, με εθνικά ιδεώδη και φρονήματα κατά το δοκούν, αυτός που διοργανώνει εορτές, συνεργάζεται με τις κοινοτικές, εκκλησιαστικές και στρατιωτικές αρχές.

Απώτερος στόχος ήταν η διαμόρφωση ενός τύπου δασκάλου ως μοναρχική, κυρίαρχη προσωπικότητα στο σχολείο αλλά και στην κοινωνία, που επιβάλλεται με το κύρος του για να εξυπηρετηθούν τα ιδεολογικά συμφέροντα του καθεστώτος, με τη βούληση των ιθυνόντων να τον κρατήσουν απομονωμένο από τις εξελίξεις και τις διεθνείς επιρροές, αδιαφορώντας για την εξέλιξη της εκπαίδευσης κι επιδιώκοντας τη διατήρηση της κοινωνικοπολιτικής κατάστασης με τον δάσκαλο ως δίαυλο διοχέτευσης της στάσης υπακοής και μηδενικής αντίδρασης στο σύστημα και τον Επιθεωρητή ως μοχλό ελέγχου και εποπτείας των παραπάνω.

Από τις εκθέσεις αξιολόγησης φαίνεται ότι δεν λήφθηκε καμία μέριμνα για τα βασικά εκπαιδευτικά θέματα όπως οι μέθοδοι διδασκαλίας, το σχολικό κλίμα, οι διδακτικές αρχές, ο μεγάλος αριθμός μαθητών, η έλλειψη δασκάλων και η ανάθεση της διδασκαλίας σε κατόχους Απολυτηρίου του Γυμνασίου, η αθλιότητα των σχολικών κτιρίων. Με τη μετατροπή των ποιοτικών στοιχείων του μαθήματος σε ποσοτική βαθμολογία αυθαίρετη και χωρίς συγκεκριμένα κριτήρια, τη σύγχυση ως προς τους στόχους και το αντικείμενο αξιολόγησης (π.χ. διοικητική δεξιότητα), την ταύτιση των επαγγελματικών χαρακτηριστικών και της διδακτικής ικανότητας με πληροφορίες από την ιδιωτική ζωή των δασκάλων (π.χ. καλή σύζυγος, στοργική μητέρα, καλή Χριστιανή), τη σαφή ιδεολογική τοποθέτηση κρίσης των εκπαιδευτικών (πίστη, αφοσίωση, ελληνοχριστιανικά ιδεώδη) και τη μεροληψία απέναντι στους νεοδιορισθέντες με την απόδοση χαμηλότερης βαθμολογίας, αποδεικνύεται η αντιεπιστημονικότητα της αξιολόγησης, η προσκόλληση σε ξεπερασμένες παιδαγωγικές αντιλήψεις, το ελάχιστο ενδιαφέρον να αποτιμηθεί το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, η απουσία μέριμνας για κλίμα συλλογικής λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου.

Συμπεράσματα

Ανατρέχοντας τη λειτουργία του θεσμού του Επιθεωρητή επιβεβαιώνεται αφενός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από την ίδρυση του νεοσύστατου ελληνικού κράτους υπήρξε κατεξοχήν συγκεντρωτικό αντλώντας δύναμη από τον τεχνοκρατικό

διοικητισμό του Υπ. Παιδείας, αφετέρου ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση ταυτίστηκε με τον θεσμό εποπτείας και απόδοσης λόγου της Εκπαίδευση σε αυτό.

Η τελευταία ανατέθηκε σε ένα και το αυτό πρόσωπο, τον Επιθεωρητή, που για έναν ολόκληρο σχεδόν αιώνα επιφορτίστηκε μία πλειάδα ρόλων. Έτσι, η συνύπαρξη διοικητικών και καθοδηγητικών καθηκόντων στους Επιθεωρητές, η προέλευσή τους (από άποψη σπουδών και βαθμίδας), ο τρόπος επιλογής τους, ο αριθμός τους, οι μεταβολές που έγιναν λόγω πολιτειακών και πολιτικών αλλαγών, αποτέλεσαν θέματα που βρέθηκαν στο επίκεντρο των συζητήσεων και ήγειραν θύελλα αντιδράσεων στα μεταδικτατορικά χρόνια.

Βάσει των παραπάνω διαπιστώνεται ότι α) ο θεσμός δημιουργήθηκε και λειτούργησε κάτω από δύσκολες πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και ιδεολογικές συνθήκες για τη χώρα μας β) τα άτομα στα οποία ανατέθηκε το έργο της εποπτείας και αξιολόγησης δεν είχαν πάντα σχέση με το εκπαιδευτικό έργο, ενώ ο πολυσχιδής ρόλος τους λειτούργησε ανασταλτικά, με αποτέλεσμα να μην ανταποκριθούν με επιτυχία σε όλους τους τομείς γ) κάποιои, εξαιτίας της διπλής ιδιότητας, αλλοτριώθηκαν και καλλιέργησαν τάσεις φιλαυτίας και αλαζονείας που τους ωθούσαν να καταβάλλουν υπερβάλλοντα ζήλο και να παρεκτρέπονται από το έργο τους δ) παρατηρήθηκε διοικητική αλλοτρίωση και στους εκπαιδευτικούς, η καταπίεση προς τους οποίους ενίσχυσε τον αρνητισμό προς αυτόν ε) η πρόταξη του άμεμπτου ήθους, της ευδόκιμης υπηρεσίας και των ευάρεστων προς το επικρατούν καθεστώς πολιτικών φρονημάτων έναντι των ουσιαστικών επιστημονικών προσόντων συνηγορεί στην αντιεπιστημονικότητα του θεσμού στ) ο Επιθεωρητής υπολειτούργησε στον παιδαγωγικό-διδακτικό τομέα, αφού δεν στάθηκε ουσιαστικά αρωγός στο διδακτικό έργο των δασκάλων.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση διαφαίνεται ότι επιτεύχθηκε όχι με στόχο τη βελτίωση και την εξέλιξη της εκπαίδευσης αλλά την καθίζηση και τον εγκλωβισμό των δασκάλων και μαθητών σε ένα καθεστώς φόβου και αστυνόμευσης με υποθετικούς στόχους και φρούδες ελπίδες για ουσιαστική πρόοδο του διδακτικού έργου και όλα αυτά με διαμεσολαβητή τον Επιθεωρητή που αποτέλεσε το κυρίαρχο όργανο διοχέτευσης συγκεκριμένων και εγκεκριμένων πολιτικών ιδεολογιών.

Η εστίαση των Επιθεωρητών σε ζητήματα ήθους και ιδεολογικών πιστεύω δείχνει ότι πρωταρχικός και μοναδικός στόχος ήταν ο δάσκαλος ως άτομο που όφειλε να εφαρμόζει την επίσημη κρατική εκπαιδευτική πολιτική για να κριθεί ποιοτικός και να βαθμολογηθεί ανάλογα με τον βαθμό συμμόρφωσής του. Έτσι, ο υπάκουος επιβραβευόταν, ενώ οι κάθε είδους αποκλίσεις από την επίσημη κρατική παιδαγωγική νόρμα συνεπαγόταν τις διώξεις, την τιμωρία, τη διαπόμπευση.

Είναι αλήθεια ότι οι αρνητικές μνήμες των εκπαιδευτικών από τη λειτουργία των Επιθεωρητών, νωπές ακόμη, και τα εκατό χρόνια ταύτισης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με την εποπτεία και τον έλεγχο δικαιολογούν τον αρνητισμό των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Δεδομένου, μάλιστα, ότι το σχολείο δε λειτουργεί σε κοινωνικό κενό και ούτε είναι ουδέτερο των κοινωνικών διεργασιών αλλά αποτελεί πεδίο κοινωνικών συγκρούσεων, οι φόβοι των εκπαιδευτικών για αναβίωση του επιθεωρητισμού με άλλη ονομασία εξωραϊσμένη λειτουργικά αλλά και λεκτικά (ο Σύμ-βουλος προχωρά παράλληλα και δίπλα –συν- στον εκπαιδευτικό, ενώ

ο Επι-θεωρητής βρίσκεται από πάνω του –επι-, άρα τον πιέζει και τον καταπιέζει) γίνονται κατανοητοί αλλά δεν δικαιολογούνται απόλυτα.

Είναι ανάγκη, επομένως, ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για την πρόοδο, αξιώνοντας τη βελτίωση του παιδαγωγικού και διδακτικού του έργου μέσα από αξιολόγηση ουσιαστική, έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική που θα θεσπίζει σαφή κριτήρια της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας του, θα χρησιμοποιεί αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία, ώστε ν' αποφευχθεί η υποκειμενικότητα. Προς αυτή την κατεύθυνση αρωγός επιβάλλεται να είναι η πολιτεία στη συνδιαμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησης κινούμενης στο πνεύμα αναγκαιότητας ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού που αναστοχάζεται, κρίνει, ασκεί αυτοκριτική αναγνωρίζοντας τις ελλείψεις και τις αδυναμίες του και προσπαθεί συνεχώς να βελτιώνεται, ώστε να καταστεί αποτελεσματική οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή επιβάλλεται από την πολιτική ηγεσία.

Αναφορές

- Tolbert, E.L. (1978). *An Introduction to Guidance*. Boston: Little & Brown.
- Tsiakkios, A. & Pashiardis, P. (2002). *The management of small primary school: The case of Cyprus. Leadership and Policy in Schools, 1 (1)*, 72-102.
- Tuckmann, B.W. (1975). *Measuring Educational Outcomes*. New York: Jovanovich.
- Αθανασίου, Λ. & Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές. *Πρακτικά του 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*, 12-14/05/06, 15-33, Ιωάννινα.
- Ανδρέου, Απ. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, θεωρητική προσέγγιση-ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Ανδριανόπουλος, Τ., Καμαρινόπουλος, Σ. & Τζώνης, Ν. (2007). *Εποπτεία στην εκπαίδευση: από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο*. 16-31. Πάτρα. Ανάκτηση 15/11/2017 από <http://users.sch.gr/andrianop/sxolikos.pdf>
- Αντωνίου, Χρ. (2002). *Η Εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννόπουλος, Κ.Γ. (2009). *Από το Δάσκαλο στον Επιθεωρητή: Η περίπτωση του Β. Παπαγεωργίου (1914-1949). Τόμος Α', 7*. Διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα.
- Γκότοβος, Αθ. (1992) Ο χρυσός αιώνας της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα. Στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, 25-55, Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Ευστ. (2004). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ευαγγελόπουλος, Σπ. (1987). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, τόμοι Α' και Β', 52-53. Αθήνα: Δανά.
- Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1974-1989)*. Αθήνα: Θεμέλιο.

- Καραφύλλης, Αθ. (2002). *Νεοελληνική Εκπαίδευση. Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα: Κριτική.
- Καραφύλλης, Αθ. (2010). *Ο θεσμός του Επιθεωρητή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση των δασκάλων στη Θράκη κατά την περίοδο 1950-1982*. Αθήνα: Κριτική.
- Κυριακίδης, Λ. (2006). Σημασία και δυνατότητες σύζευξης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και της εξωτερικής αξιολόγησης. *Πρακτικά συνεδρίου «Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας»*, 21-29. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Λέφας, Χρ. (1942). *Ιστορία της Εκπαιδευσεως*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μαρκόπουλος, Ι. & Λουριδάς, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 28.
- Μπουζάκης, Σ. (1999). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998), εξαρτημένη ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νούτσος, Χαρ. (2007). Το σχολείο της «εθnikοφροσύνης». Στο Χ. Χατζηιωσήφ, Πρ. Παπαστράτης (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα*, τομ. Δ2, 109-132. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Παναγόπουλος, Αθ. (2013). Η κρατική λειτουργία της εκπαίδευσης και το σύστημα εποπτείας: ο θεσμός του Επιθεωρητή στη σχολική εκπαίδευση. Μια ιστορική αναδρομή στο παρελθόν, *Τα εκπαιδευτικά*, 105-106, 196.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Απόψεις και Θέσεις των Εκπαιδευτικών Λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ρέππας, Χρ. (2011). Συνδικαλιστικό κίνημα και εκπαιδευτική πολιτική: η περίοδος 1974-1981, *περ. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 98.
- Σάμιος, Π. (2013). *Οι Επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1834-1982)*, 25-33, Αθήνα. Ανάκτηση 01/12/2017 από http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites_stin_protova_thmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf
- Στεργιόπουλος, Χαραλ. Επιθεωρητής Γόρτυνος, *περ. Εκπαιδευτικά Χρονικά Ιούνιος 1940*, 80, 316.
- Τζάνη, Μ & Παμουκτσόγλου, Τ. (1998). *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. «Ταυτόν και αλλοτριμορφοδιάιτον»*. Αθήνα: Τζανή Μαρία-Παμουκτσόγλου Αναστασία.
- Τσιμπούκης, Κ. (1979). *Η Μέτρηση και η Αξιολόγηση στις Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Ορόσημο.
- Φίλος, Στεφ. Μ. (1984). *Το χρονικό ενός Θεσμού. Διοίκηση και Εποπτεία της Εκπαίδευσης κατά την τελευταία 150/ετία 1832-1982*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Φράγκου, Χρ. Π. (2000). *Επίκαιρα Θέματα Παιδείας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηστεφανίδης, Θ. Δ. (1990). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*. Αθήνα: Δημ. Ν. Παπαδήμας.

Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Δινάκη Ελένη Γ.

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος με τίτλο «Στελέχη Εκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής»
dina_elen@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επιμόρφωση είναι κάτι το οποίο ακούγεται πολύ συχνά στις μέρες μας, αφού έχει σαν σκοπό να βελτιώσει τους εκπαιδευτικούς ως προς τις επαγγελματικές δεξιότητες που έχουν αποκτήσει στη διάρκεια των παιδαγωγικών σπουδών τους και φυσικά να βελτιώσει τις επιστημονικές τους γνώσεις. Υπάρχουν πολλά είδη επιμόρφωσης και πολλοί φορείς που έχουν αναλάβει αυτό το έργο. Ανάμεσα τους είναι και ο Σχολικός Σύμβουλος, ο οποίος έχει σαν σκοπό να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας του. Έτσι μέσα από αυτήν εισήγηση, θα αναλύσουμε την έννοια της επιμόρφωσης, τις αρχές και στόχους που έχει, τις μορφές της, καθώς και το πόσο αναγκαία είναι για τους εκπαιδευτικούς. Θα αναλυθεί επιπλέον και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου σαν επιμορφωτής των εκπαιδευτικών για να συμπεράνουμε ότι γνωρίζει τις επιμορφωτικές ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί και μπορεί να προσφέρει πολλά στους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης αναγνωρίζεται η σημαντικότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να έχει επιτυχία το εκπαιδευτικό τους έργο.

Λέξεις κλειδιά: οδηγός μορφοποίησης, πρακτικά συνεδρίου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επιμόρφωση ονομάζεται μια ομάδα από προγραμματισμένα μέτρα και δεξιότητες, οι οποίες έχουν μορφωτικό και επαγγελματικό χαρακτήρα. Αποσκοπούν όχι μόνο στη διεύρυνση και τη βελτίωση των επιστημονικών γνώσεων, αλλά και στις επαγγελματικές ικανότητες που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της θητείας τους (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε., 2000: 14). Δηλαδή, η επιμόρφωση είναι η επιπλέον μόρφωση, η οποία προσφέρεται σε εκείνους που έχουν ήδη κάποια μόρφωση (Ανθόπουλος Κ. & Δαγκλής Β. & Μπουζάκης Σ. & Τσολάκης Χ., 1994:11).

Για να είναι αποτελεσματική, όμως έχει κάποιες αρχές και στόχους, οι οποίοι είναι οι εξής:

α) να είναι συνεχής. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός σε όλη του την σταδιοδρομία να μην προσπαθεί να καλύψει τα κενά που έχει στη βασική εκπαίδευση του. Με λίγα

λόγια, η επιμόρφωση πρέπει να παρακολουθεί τις εξελίξεις που υπάρχουν στην επιστήμη και τη ζωή.

β) να είναι καθολική. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς.

γ) να είναι επαγγελματική. Να συνδέεται με το επάγγελμα του επιμορφωμένου και με τη βασική του εκπαίδευση.

δ) να είναι ποικίλη. Να αντικρίζει, με λίγα λόγια, όλα τα θέματα που έχουν σχέση με την εκπαίδευση.

ε) να είναι μορφωτική. Να σχετίζεται, πιο συγκεκριμένα με τη μόρφωση, την παιδεία και να μην περιορίζεται στην κατάρτιση.

στ) να είναι πολύμορφη/πολύτυπη. Με λίγα λόγια, να έχει πολλούς σκοπούς και να προσφέρεται από διάφορους φορείς, όπως το Πανεπιστήμιο, τα Π.Ε.Κ., τη Δ.Ο.Ε. την Ο.Λ.Μ.Ε., τη Νομαρχία, το Δήμο, τη Σχολική Μονάδα κ.λ.π. (Ανθόπουλος Κ. & Δαγκλής Β. & Μπουζάκης Σ. & Τσολάκης Χ., 1994:5, Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε., 2000:28). Βέβαια, η κατάρτιση και η επιμόρφωση είναι δύο ασύμβατες έννοιες, αφού η κατάρτιση παραπέμπει στην εκπαίδευση, στους γνωστικούς και επαγγελματικούς τομείς. Αντίθετα η επιμόρφωση παραπέμπει στη μόρφωση, την παιδεία και την αγωγή (Ανθόπουλος Κ. & Δαγκλής Β. & Μπουζάκης Σ. & Τσολάκης Χ., 1994:5). Έχει συγκεκριμένες μορφές και αυτές είναι:

- η εισαγωγική,
- η περιοδική,
- τα ταχύρρυθμα επιμορφωτικά σεμινάρια,
- η συμπληρωματική,
- η ενδοσχολική και
- η εξ' αποστάσεως (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε., 2000:24).

Βέβαια, η επιμόρφωση αποτελεί ένα πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών και προσπαθεί η Πολιτεία να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς με διάφορους φορείς. Οι φορείς αυτοί είναι τα Π.Ε.Κ., η Σχολική Μονάδα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Πανεπιστήμιο (Ανθόπουλος Κ. & Δαγκλής Β. & Μπουζάκης Σ. & Τσολάκης Χ., 1994:42-44, Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε., 2000:23, 30-33).

Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Επειδή όμως υπάρχουν αλλαγές οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές κλπ., οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες που έχει η σύγχρονη εποχή (Ναθαναήλ Π., 2009:17). Ο παραδοσιακός τύπος της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού αλλάζει. Πρέπει δηλαδή να διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο το σχολικό κλίμα, έτσι ώστε να αναπτύσσεται η αυτενέργεια και η κριτική σκέψη του μαθητή. Αυτό είχε σαν συνέπεια να δημιουργηθούν νέες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο εκπαιδευτικός όμως, λόγω ελλειπών κατάρτισης, αγνοεί αυτές τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες. Από την άλλη όμως ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να εργαστεί με βάση το ένστικτο και τις εμπειρίες που έχει αποκτήσει (Κωστίκα Ι., 2009:32-34). Όλα αυτά δείχνουν ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γιατί μέσα από την επιμόρφωση αποκτούν εφόδια και προσόντα που τους είναι απαραίτητα για την προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη (Ναθαναήλ Π., 2009:20). Πιο συγκεκριμένα μέσω της επιμόρφωσης ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλυτερέψει την απόδοση του και να λύνει τα προβλήματα που σχετίζονται με την καθημερινή πρακτική. Πρέπει όμως και τα Στελέχη της Εκπαίδευσης να επιμορφώνονται γιατί απαιτούνται μετά την επιλογή τους κοινωνικές και τεχνικές δεξιότητες και υπάρχει η προσδοκία ότι έχουν τις κατάλληλες γνώσεις. Αλλά λόγω της έλλειψης κατάρτισης, κάποιες φορές δεν μπορούν να κατανοήσουν τις ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές (Κωστίκα Ι., 2004:36-38).

Τα επιμορφωτικά προγράμματα για να πετύχουν τους στόχους τους, θα πρέπει να πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις. Αυτές οι προϋποθέσεις θα πρέπει να πληρούνται ως προς το σχεδιασμό και οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, αλλά και τη διεξαγωγή τους. Αυτές είναι:

- Προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα των επιμορφώσεων σε επίπεδο σχεδιασμού. Η επιμόρφωση για να είναι αποτελεσματική, απαιτείται μελέτη και έρευνα. Πρέπει να υπάρχει προγραμματισμός και οργάνωση σχετικά με τους στόχους που θα επιτευχθούν και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν. Για να υπάρξει όμως σωστή οργάνωση θα πρέπει να καταγραφούν οι επιμορφωτικές ανάγκες που έχουν και στη συνέχεια να αξιολογηθούν και να συνδεθεί η θεωρία με την πράξη, αφού είναι μια ενιαία διαδικασία. Επίσης πρέπει να δίνονται κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για να επιμορφώνονται διαρκώς και έγκυρα. Τέλος, απαραίτητη προϋπόθεση για το σχεδιασμό μιας επιμορφωτικής δράσης είναι να αξιολογηθούν οι προηγούμενες και να γίνεται πειραματικά η εφαρμογή τους στα νέα επιμορφωτικά προγράμματα σε ένα μικρό αριθμό εκπαιδευτικών.
- Προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα των επιμορφώσεων σε επίπεδο διεξαγωγής. Θα πρέπει να εφαρμοστούν οι αρχές και η μεθοδολογία που σχετίζονται με την εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά οι εκπαιδευτικοί και να παρεμβαίνουν σε θέματα που τους αφορούν άμεσα. Σε αυτό μπορούν να βοηθήσουν τα Στελέχη Εκπαίδευσης, αφού λειτουργούν ως βοηθοί, συμπαραστάτες και εμπνευστές και παίζουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση και την επιτυχία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Κωστίκα Ι., 2004: 97-105).

Η αναβάθμιση του έργου του εκπαιδευτικού εξαρτάται από την επιμόρφωσή του και ιδιαίτερα σήμερα που αλλάζει η κοινωνία με πολύ γρήγορους ρυθμούς. Αυτό έχει σαν συνέπεια η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού να είναι αναγκαία. Τον ρόλο της επιμόρφωσης τον αναλαμβάνει ο Σχολικός Σύμβουλος (Ναθαναήλ Π., 2004:33). Ο Σχολικός Σύμβουλος έχει σαν βασική αρμοδιότητα την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (Κωστίκα Ι. 2009:113). Πιο συγκεκριμένα στο Ν.1304/1982 είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση, επιμόρφωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τις εξελίξεις που υπάρχουν και να τους ενθαρρύνουν. Επίσης στην υπ.αριθ. 353.1/324/105657/Δ.1/8.10.2000 Υπουργική Απόφαση τονίζεται ότι:

- ✓ Συνεργάζονται με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης για κάθε θέμα που αφορά το εκπαιδευτικό έργο.
- ✓ Συσκέπτονται μέσα στον Σεπτέμβριο με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης για να προγραμματίσουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
- ✓ Οργανώνουν συσκέψεις με τους διευθυντές των σχολείων ευθύνης τους.
- ✓ Είναι αρμόδιοι για την παιδαγωγική καθοδήγηση προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας (Ναθαναήλ Π., 2009:35-36).

Φαίνεται δηλαδή ότι το έργο του Σχολικού Συμβούλου είναι πολυσχιδές και πολυεπίπεδο. Έχει πέντε βασικούς άξονες και αυτοί είναι η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, η στήριξη των εκπαιδευτικών και η επιμόρφωση (Μπαγάκης Γ., 15).

Στα πλαίσια της επιμόρφωσης ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να οργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια ανά ειδικότητες ή ανά θεματικές για τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας του, καθώς και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε διάφορες ερευνητικές προσπάθειες. Πρέπει επίσης να προγραμματίζει πώς θα εφαρμοστεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να υποβάλλει παρατηρήσεις και υποδείξεις στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Κωστίκα Ι., 2009:113-114).

Στη διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων μέσα από παιδαγωγικές συναντήσεις και ημερίδες ο Σχολικός Σύμβουλος ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για επιστημονικά και διδακτικά θέματα, πόσο σημαντική είναι η χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, να υποστηρίζει καινούριες καινοτομίες, να προετοιμάζει και να διεξάγει υποδειγματικές διδασκαλίες, να υποδεικνύει τρόπους οργάνωσης της σχολικής βιβλιοθήκης, να ενθαρρύνει τρόπους συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, να προσπαθεί να αποκτήσουν δεξιότητες οι εκπαιδευτικοί, να συμμετέχει στα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα που οργανώνονται από άλλους φορείς, όπως τα Π.Ε.Κ. και γενικότερα να καταρτίσει επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς (Κωστίκα Ι., 2009:114, Μπαγάκης Γ., 15-16). Αυτές οι επιμορφωτικές δράσεις γίνονται μέσα στα πλαίσια του εργασιακού ωραρίου είτε εκτός. Αν και βέβαια είναι πιο αποτελεσματικές αυτές οι δράσεις όταν γίνονται στα πλαίσια του σχολείου, επειδή ο ίδιος ο Σχολικός Σύμβουλος έχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τα σχολεία της

περιφέρειας του σε σχέση με τους άλλους φορείς, αφού έχει επαφή με τα σχολεία. Ένας άλλος λόγος είναι ότι βρίσκεται σε καλύτερη θέση όσον αφορά την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων και επειδή μπορούν να γίνουν εντός σχολικού ωραρίου, οπότε εξοικονομείται χρόνος και δεν κουράζονται οι εκπαιδευτικοί με μετακινήσεις. Επίσης μπορεί να συμβάλλει στην υιοθέτηση προτάσεων, επειδή έρχεται σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς (Ναθαναήλ Π., 2009:39-42, Μπαγάκης Γ., 16). Σημαντικό είναι ότι ο Σχολικός Σύμβουλος για να εκτελέσει ένα από τους πέντε ρόλους που έχει θα πρέπει να εκτελεί έναν επιμορφωτικό ρόλο (Μπαγάκης Γ., 17). Δυστυχώς όμως, υπάρχουν ελλείψεις και αδυναμίες ως προς τον επιμορφωτικό ρόλο των Σχολικών Συμβούλων. Πιο συγκεκριμένα, επειδή έχουν πολλά σχολεία υπό την ευθύνη τους και υπάρχουν μεγάλες αποστάσεις μεταξύ των σχολείων, είναι δύσκολη η οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να δημιουργούνται πρακτικά και επιστημονικά προβλήματα. Μερικά πρακτικά προβλήματα που θα μπορούσαν να αναφερθούν είναι ότι οι Διευθυντές δυσανασχετούν όταν αποδιοργανώνεται το σχολικό πρόγραμμα, δεν είναι πάντα ενδιαφέροντα για όλους, είναι απρόβλεπτος ο αριθμός των εκπαιδευτικών που θα επιμορφωθούν, δεν μπορούν να μετακινηθούν εύκολα οι εκπαιδευτικοί και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ενοχοποιούν τους εαυτούς τους, γιατί χάνουν μαθήματα. Από την άλλη τα επιστημονικά προβλήματα που προκύπτουν είναι ότι όλη η διαδικασία είναι τεχνοκρατική και μετωπική. Ο εκπαιδευτικός έχει παθητικό ρόλο και δε συμμετέχει ενεργά. Επιπλέον, δεν είναι τα επιμορφωτικά προγράμματα επαρκείς σε διδακτικές ώρες και δεν υπάρχει μια ακολουθία στις θεματικές ενότητες. Τέλος ένα ακόμα πρόβλημα που προκύπτει είναι ότι δεν αξιοποιούνται οι αρχές εκπαίδευσης των ενηλίκων και οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να παράγουν τη γνώση (Μπαγάκης Γ., 17, 22-24).

Παρόλα αυτά, μετά από την παύση λειτουργίας του Οργανισμού Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών το 2012 (<http://www.oepek.gr/portal/index.php>), ξεκίνησε πάλι η εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και μελών Ε.Ε.Π και Ε.Β.Π. από τους συμβούλους εκπαίδευσης (Απόφαση 143616/Ε3, «Πραγματοποίηση προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού, Αναμόρφωση όρκων αποφοίτων των Τμημάτων της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης, Φ.Ε.Κ.5939, 22/11/2022) οι οποίοι ορίστηκαν με το νόμο 4823/2021 και ανάμεσα στα καθήκοντα που έχουν (παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των μελών Ε.Ε.Π και Ε.Β.Π, η ανάπτυξη καινοτομιών στον χώρο της εκπαίδευσης, συμμετοχή στον συλλογικό προγραμματισμό και αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) είναι και η επιμόρφωση (Ν. 4823/2021, «Αναβάθμιση του Σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», Φ.Ε.Κ. 136/3-08-2021).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι ο Σχολικός Σύμβουλος είναι επιμορφωτής, αξιολογητής των επιμορφωτικών προγραμμάτων και πολύ καλός γνώστης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Έτσι μπορεί να προσφέρει σημαντικό έργο ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αν και υπάρχουν αδυναμίες και ελλείψεις. (Μπαγάκης Γ., 16-17, 22-23).

Φαίνεται δηλαδή ότι η επιμόρφωση είναι σημαντική, επειδή μέσα από την βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών μπορεί να επιτευχθεί η βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008:357) και μπορεί να συμβάλει στην εφαρμογή των καινοτομιών στην εκπαίδευση. Αυτό το αναγνωρίζουν και τα Στελέχη εκπαίδευσης (Κωστίκα Ι., 2004:195). Γενικότερα θα λέγαμε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική για να έχει επιτυχία το εκπαιδευτικό έργο.

Αναφορές

- Ανθόπουλος Κ. & Δαγκλής Β. & Μπουζάκης Σ. & Τσολάκης Χ. (1994) *Μόρφωση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, ART of TEXT, Θεσσαλονίκη
- Κωστίκα Ι. (2004) *Η επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Διερεύνηση Απόψεων και Στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης*, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.: Θεσσαλονίκη
- Μπαγάκης Γ. *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης Προς αναζήτηση συνέργειας και Καλών Πρακτικών*, Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.)
- Ναθαναήλ Π. (2009) *Οι σχολικοί Σύμβουλοι κρίνουν το επιμορφωτικό τους έργο*, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008) *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση Έρευνα στην Εκπαίδευση για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε. (2000) *Η Επιμόρφωση από την Σκοπιά των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.: Θεσσαλονίκη
- Ν. 4823/2021, «Αναβάθμιση του Σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», Φ.Ε.Κ. 136/3-08-2021
- Απόφαση 143616/Ε3, «Πραγματοποίηση προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού, Αναμόρφωση όρκων αποφοίτων των Τμημάτων της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης, Φ.Ε.Κ.5939, 22/11/2022
- <http://www.oepk.gr/portal/index.php>, η οποία ανακτήθηκε στις 5-3-2023

Η λειτουργία του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου στο Εκπαιδευτικό Σύστημα στην Ελλάδα και το εξωτερικό

Φωτιάδου Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, MEd
fotiadoukat@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση και ανάδειξη της σημαντικής και πολυεπίπεδης λειτουργίας του Σχολικού Συμβούλου που απαντά ως θεσμός τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας όσο και άλλων χωρών. Στη χώρα μας η επιτακτική ανάγκη για δημοκρατική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος ικανοποιήθηκε με τον Νόμο 1304/1982, ο οποίος επέφερε την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και την αντικατάστασή του με τον νέο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, η μακρά ιστορία του οποίου τερματίστηκε με τον Νόμο 4547/2018. Παράλληλα, ο θεσμός αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και σε διεθνές επίπεδο, επιτελώντας μία σειρά από ρόλους. Το πλούσιο επιστημονικό και ερευνητικό υλικό διεθνώς για τη λειτουργία του Σχολικού Συμβούλου αναδεικνύει με σαφήνεια τον πολυδιάστατο και καθοριστικό του ρόλο στην εκπαίδευση, ανεξαρτήτως των στοιχείων που τον διαφοροποιούν κατά περίπτωση λόγω του συγκεκριμένου από το οποίο αναδύθηκε και εξελίχθηκε.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός Σύμβουλος, εκπαίδευση, λειτουργία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος με τον Νόμο 1304/1982 (άρθρο 17) αντικατέστησε τον συντηρητικό και απολυταρχικό θεσμό των Επιθεωρητών, θεωρείται μέχρι σήμερα μία από τις πιο επιτυχημένες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που χαιρέτιστηκε από την πλειονότητα του εκπαιδευτικού κόσμου (Καραφύλλης, 2010· Φουρκιώτη, 2012). Ο νέος θεσμός επικεντρώθηκε στην καθοδήγηση, την υποστήριξη, την επιμόρφωση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Ψαχαρόπουλος, 2003). Η σχέση που αναπτύχθηκε ανάμεσα σε αυτόν και τους εκπαιδευτικούς είχε περισσότερο συνεργατικό και λιγότερο ελεγκτικό χαρακτήρα, με τον Σχολικό Σύμβουλο να διαθέτει εκείνες τις γνώσεις και δεξιότητες που ήταν απαραίτητες για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού και του έργου του (Παπαπροκοπίου & Μπάκας, 2006). Κατά τη διάρκεια της μακρόχρονης πορείας του, έλαβαν χώρα επιμέρους μεταρρυθμίσεις σχετικά με τα κριτήρια επιλογής του, αλλά και συνταγματικές και νομοθετικές απόπειρες ενίσχυσης της συνεργασίας του με τους εκπαιδευτικούς (Ναθαναήλ, 2009), ενώ την τελευταία δεκαετία λειτουργίας του

αποσαφηνίστηκαν οι διαστάσεις του έργου του, οι οποίες αναλύονταν στο διοικητικό και οργανωτικό έργο, το επιστημονικό/παιδαγωγικό, το εποπτικό και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Παναγόπουλος, 2012).

Με τον Νόμο 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018) επήλθε η κατάργηση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου έπειτα από πορεία 36 ετών. Ο νέος νόμος περιελάμβανε την ίδρυση των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ) και την αντικατάσταση των Σχολικών Συμβούλων με τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, οι οποίοι ανέλαβαν καθήκοντα επιστημονικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα.

Η συνθετότητα και η καθοριστική σημασία του θεσμού στο εκπαιδευτικό έργο επιβεβαιώνεται μέσα από ένα πλήθος μελετών τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, με τον θεσμό να απαντά με κάποιες διαφοροποιήσεις σε εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο, επιτελώντας λειτουργίες που υπηρετούν σκοπούς που γεννούν οι εκάστοτε κοινωνικές, εκπαιδευτικές, πολιτικές και οικονομικές ανάγκες.

Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο Σχολικός Σύμβουλος αποτέλεσε ένα από τα σημαντικότερα στελέχη που μαζί με τα άλλα στελέχη της εκπαίδευσης ήταν υπεύθυνο για την επίτευξη του σκοπού του εκπαιδευτικού συστήματος και των επιμέρους στόχων που έθετε η εκάστοτε σχολική μονάδα. Έτσι, ο θεσμός λειτουργούσε σε παιδαγωγικό και διοικητικό επίπεδο. Όσον αφορά στη δεύτερη διάσταση, ο Σχολικός Σύμβουλος έπρεπε να λαμβάνει αποφάσεις σε σχέση με τον προγραμματισμό και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και, παράλληλα, να ασκεί εποπτεία στη διεύθυνση του σχολείου. Ωστόσο, η άσκηση εποπτείας δεν αποτελούσε μία αυστηρή διαδικασία που βασιζόταν στην εξουσία του θεσμού. Αντίθετα, δινόταν μεγαλύτερη έμφαση στην παροχή υποστήριξης και στη συνεργασία με το πρόσωπο που ασκούσε τη σχολική διεύθυνση (Σαΐτης, 2000: 25).

Η εποπτική λειτουργία του θεσμού συνδεόταν και με το εκπαιδευτικό έργο που παραγόταν στη σχολική τάξη. Στο πλαίσιο αυτό, οι Σχολικοί Σύμβουλοι καλούνταν να ελέγχουν το εκπαιδευτικό έργο που παραγόταν σε κάθε σχολείο. Ο έλεγχος αυτός αφορούσε στην τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και της διδακτέας ύλης κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και ασκούνταν μέσα από την πραγματοποίηση τακτικών επισκέψεων στη σχολική μονάδα, την παρακολούθηση των μαθημάτων και τον έλεγχο των σχετικών με τη διδασκαλία εγγράφων που καλούνταν να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί. Συνεπώς, η ελεγκτική λειτουργία του θεσμού αφορούσε αφενός στην ποιότητα της διδασκαλίας και αφετέρου στη δομή και την πρόοδο αυτής. Ο Σχολικός Σύμβουλος ήταν ο εξωτερικός παράγοντας της σχολικής μονάδας που μπορούσε να κάνει παρεμβάσεις όταν παρουσιάζονταν δυσκολίες κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου (Γεωργογιάννης, Πίγκα & Κουνέλη, 2005: 59).

Όσον αφορά στο παιδαγωγικό έργο, δινόταν έμφαση στις συναφείς με τους εκπαιδευτικούς αρμοδιότητες του θεσμού. Ο Σχολικός Σύμβουλος επωμιζόταν την ευθύνη για την υποστήριξη, την καθοδήγηση, την επιμόρφωση και την αξιολόγηση

του διδακτικού προσωπικού των σχολικών μονάδων. Η επιμόρφωση των διδασκόντων αφορούσε στην επαγγελματική, παιδαγωγική και προσωπική τους εξέλιξη και συνεπαγόταν θετικών αποτελεσμάτων για το εκπαιδευτικό έργο. Οι εκπαιδευτικοί ήταν απαραίτητο να επιμορφώνονται από τον Σύμβουλο προκειμένου να παράγουν αξιόλογο έργο ως επαγγελματίες και ως παιδαγωγοί. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του θεσμού ήταν υποστηρικτικός και επικουρικός. Οι συναφείς με την επιμόρφωση δράσεις, οι οποίες έπρεπε να είναι απόρροια των αναγκών του διδακτικού προσωπικού, περιλάμβαναν την οργάνωση σεμιναρίων και ημερίδων γι' αυτό. Επομένως, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δε βασιζόταν στις προτιμήσεις των Συμβούλων. Η δε διεξαγωγή των επιμορφωτικών δράσεων λάμβανε χώρα τόσο στην έναρξη όσο και στο τέλος του σχολικού έτους, ενώ η οργάνωσή τους ήταν αποτέλεσμα της εποπτείας και της αξιολόγησης που είχε πραγματοποιήσει ο θεσμός σε σχέση με το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων ευθύνης του (Ναθαναήλ, 2009: 150-153).

Η παιδαγωγική λειτουργία του Σχολικού Συμβούλου αφορούσε στη σχέση που αυτός ανέπτυξε με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων αρμοδιότητάς του. Αναλυτικότερα, ο Σύμβουλος καλούνταν να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς, να κατανοήσει τις ανάγκες τους, να εντοπίσει τις δυσκολίες με τις οποίες έρχονταν αντιμέτωποι και να προχωρήσει στην από κοινού λήψη αποφάσεων για το εκπαιδευτικό έργο. Στο πλαίσιο αυτό, ήταν αναγκαία η στροφή της προσοχής και του ενδιαφέροντός του στα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα οποία επηρέαζαν τις ανάγκες και τις δυσκολίες τους. Επομένως, ο ρόλος του θεσμού δεν αφορούσε στην παροχή γενικής καθοδήγησης στους εκπαιδευτικούς, αλλά εξειδικευμένης υποστήριξης και καθοδήγησης που ανταποκρινόταν στις ατομικές τους ανάγκες. Με τον τρόπο αυτό, οι Σύμβουλοι παρείχαν στο διδακτικό προσωπικό την απαραίτητη κατανόηση και τον σεβασμό που χρειάζονταν για να επιτελέσουν με αποτελεσματικό τρόπο το εκπαιδευτικό έργο (Καραμητόπουλος, 2016: 7).

Αναφορικά με τη διττή λειτουργία του θεσμού ως καθοδηγητή και επιμορφωτή του διδακτικού προσωπικού, αυτή συνδεόταν με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που όφειλαν να έχουν οι διδάσκοντες στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα και που περιέκλειαν την ιδιότητα του επαγγελματία, του επιστήμονα/ερευνητή, του παιδαγωγού και του λειτουργού. Η κατασκευή αυτού του σύγχρονου προφίλ του εκπαιδευτικού συνιστούσε μία από τις σημαντικότερες λειτουργίες του θεσμού στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Σχολικός Σύμβουλος υποχρεούνταν να οργανώνει τις κατάλληλες δράσεις για την ενίσχυση όλων των πτυχών της ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Μυλωνάς, 2016: 749-753). Απαραίτητες προϋποθέσεις για αυτήν την αμφίδρομη λειτουργία του θεσμού ήταν η διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έπρεπε να επιθυμούν την παρέμβαση του Σχολικού Συμβούλου, η δυνατότητά του να συμβάλλει θετικά στη βελτίωση της διδασκαλίας και της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς και η τακτική και συστηματική ανταπόκριση στις ανάγκες τους (Καλογεράκης, 2016: 838).

Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου έφερε και αρμοδιότητες εποπτικού και αξιολογικού χαρακτήρα. Η παροχή υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς πραγματοποιούνταν μέσα από την εποπτεία αυτών. Στην ουσία, οι Σύμβουλοι έπρεπε

πρώτα να παρακολουθήσουν και να εποπτεύσουν τους εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια να προχωρήσουν σε δράσεις που στόχευαν στην ικανοποίηση των αναγκών τους. Η εποπτική λειτουργία του θεσμού ήταν πολυσύνθετη, καθώς συνδεόταν με πολλές πτυχές του εκπαιδευτικού έργου. Ανάμεσα σε αυτές ήταν η επιστημονική υποστήριξη, η παιδαγωγική καθοδήγηση, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σύγχρονα εκπαιδευτικά θέματα και η ενθάρρυνση αυτών για συμμετοχή σε ερευνητικές διαδικασίες. Με άλλα λόγια, ο θεσμός καλούνταν να εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς σε όλα τα πεδία της σχολικής ζωής και να παρεμβαίνει όποτε κρινόταν απαραίτητο. Η παρέμβαση, βέβαια, των Συμβούλων δεν έπρεπε να ασκείται μέσα από απολυταρχικές και εξουσιαστικές πρακτικές, αλλά μέσα από την κατανόηση και την προτροπή των εκπαιδευτικών (Γιοκαρίνης, 2000: 28-31, 77-78).

Οι παραπάνω πρακτικές των Σχολικών Συμβούλων σχετίζονταν κυρίως με τη συνύπαρξη της εποπτείας και της συνακόλουθης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Γιοκαρίνης, 2000: 38) που λάμβαναν χώρα εντός ενός συστήματος ιεραρχικά προσδιορισμένου, όπου ο θεσμός κατείχε υψηλότερη θέση στην ιεραρχία από τους εκπαιδευτικούς, αλλά ασκούσε εξουσία σε επίπεδο υψηλής επαγγελματικής εξειδίκευσης (ό.π.: 78-79). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού ήταν μία από τις αρμοδιότητες του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος, ενώ ήταν θεσμικά υποχρεωμένος να αξιολογεί, δε διέθετε από τον νόμο σαφή σημεία αναφοράς και δείκτες προκειμένου να υλοποιήσει την αξιολόγηση (Stamelos, Vassilopoulos & Bartzakli, 2012: 551). Έτσι, οι Σύμβουλοι διενεργούσαν αξιολογήσεις βάσει προσωπικών κριτηρίων. Για τον λόγο αυτό, ήταν αναγκαία η διαμόρφωση θετικών και συνεργατικών σχέσεων. Η ομαλή εφαρμογή των καθηκόντων του επόπτη και του αξιολογητή προϋπόθετε την ουσιαστική κατανόηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία προέκυπτε από την ανάπτυξη σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας (Γιοκαρίνης, ό.π.: 149-150).

Μία ακόμα λειτουργία που επιτελούσε ο θεσμός ήταν η διαμόρφωση θετικού και παραγωγικού σχολικού κλίματος. Ο Σχολικός Σύμβουλος ως επόπτης και υποστηρικτής των σχολικών μονάδων ευθύνης του εστίαζε την προσοχή του στη λειτουργία τους και στα προβλήματα που πιθανώς τις διατάρασσαν. Για την αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων ήταν απαραίτητη η ύπαρξη ενός θετικού και δεκτικού σχολικού κλίματος. Ο Σύμβουλος ήταν ο επαγγελματίας που επηρέαζε με τη στάση, την προσέγγιση και τη συμπεριφορά του το κλίμα που επικρατούσε στη σχολική μονάδα. Ουσιαστικά, ο θεσμός χρειαζόταν να συνεργάζεται εποικοδομητικά με τα εμπλεκόμενα μέλη παρέχοντας την απαραίτητη υποστήριξη και ενθάρρυνση για να συνεχίσουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Στο πλαίσιο αυτό, ο Σχολικός Σύμβουλος καλούνταν να λαμβάνει αποφάσεις ως παιδαγωγικός προϊστάμενος των εργαζόμενων στη σχολική μονάδα προκειμένου να αποκαταστήσει την ομαλότητα της λειτουργίας της. Η λήψη αποφάσεων και η συνεργασία με τα εμπλεκόμενα μέλη προϋπόθεταν τη συνδιαμόρφωση θετικού κλίματος, το οποίο εδραζόταν στην κατανόηση, τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη. Ο Σύμβουλος καλούνταν να επιδείξει εμπιστοσύνη και σεβασμό στα μέλη του σχολείου προκειμένου να λάβει την ίδια στάση από αυτά. Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο

δρούσε και προσέγγιζε τα άτομα επηρέαζε το κλίμα στο οποίο βασιζόταν η αλληλεπίδρασή τους (Μπούσιος, 2015: 212-214).

Ένας άλλος παράγοντας της σχολικής ζωής που καλούνταν να διαχειριστεί ο θεσμός είναι οι αναπόφευκτες συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο, το οποίο συνιστά ένα δυναμικό πεδίο κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών ατόμων, και δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο. Οι συγκρούσεις αυτές μπορούν να αποδοθούν στη συχνή αλληλεπίδραση και να έχουν προσωπικό χαρακτήρα ή να προκαλούνται από άτομα με διαφορετική θέση στην ιεραρχία. Ωστόσο, το ζήτημα δεν είναι η ανάπτυξη συγκρούσεων, αλλά η μη ορθή διαχείρισή τους (Ghaffar, 2009: 212-214). Στο πλαίσιο αυτό, όταν η επίλυση των συγκρούσεων δεν μπορούσε να επιτευχθεί από τα ίδια τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ο θεσμός καλούνταν να διαμεσολαβήσει και να λειτουργήσει εξισορροπητικά για την εύρεση λύσης, κατανοώντας τους παράγοντες που συνέβαλαν στην εκδήλωση της σύγκρουσης και προβαίνοντας στην οριστική της ρύθμιση είτε ως διαμεσολαβητής στην επίλυσή της είτε ως διαμεσολαβητής της γνώσης για την επίλυσή της. Επομένως, ο ρόλος του δεν περιέκλειε τη διατύπωση θετικής ή αρνητικής άποψης επί των συγκρουσιακών καταστάσεων, αλλά την αποτελεσματική διαχείρισή τους. Βέβαια, η ορθή διαχείριση των συγκρούσεων προϋπόθετε την ύπαρξη κατάλληλων επικοινωνιακών μοτίβων εντός του σχολικού πλαισίου. Βασικό εργαλείο για την οριστική ρύθμιση των συγκρούσεων είναι η επικοινωνία. Στην περίπτωση που ο θεσμός ανέπτυξε θετικές σχέσεις συνεργασίας με τα μέλη του σχολείου, η διαχείριση των συγκρούσεων μπορούσε να είναι αποτελεσματική. Στην αντίθετη περίπτωση, το έργο του Συμβούλου ήταν δύσκολο και απαιτητικό. Επομένως, η λειτουργία της εξισορρόπησης βασιζόταν στα πρότυπα επικοινωνίας που ανέπτυξε ο θεσμός με τα μέλη της σχολικής μονάδας (Σιγανού, 2015: 310-312).

Μία ακόμη λειτουργία που καλούνταν να επιτελέσει ο θεσμός ήταν η επιστημονική, παιδαγωγική ή διδακτική παρέμβαση σε ζητήματα που προέκυπταν λόγω της πολυμορφίας και της πολυπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό, ο Σύμβουλος έπρεπε να παρέχει κατευθυντήριες γραμμές στον διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό, ώστε να υιοθετηθούν εκείνες οι πρακτικές που θα ήταν καταλληλότερες για το σύνολο των μαθητών που φοιτούσαν σε μικτές τάξεις όπως η αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, ο Σύμβουλος ήταν υπεύθυνος για την εποπτεία του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου και των αποτελεσμάτων του (Ευσταθίου, χ.χ.: 93, 97-98· Παπαχρήστος, 2009).

Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΣΤΑ ΔΙΕΘΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ

Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου απαντά στα εκπαιδευτικά συστήματα και άλλων χωρών. Η διερεύνηση, λοιπόν, της λειτουργίας του σε διεθνές επίπεδο μπορεί να συμβάλει θετικά στην κατανόηση του σημαντικού ρόλου που διαδραματίζει στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, και, πιο συγκεκριμένα, στην Ολλανδία, απαντά ο Επιθεωρητής, ένας επαγγελματίας εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει την εποπτεία της εκπαιδευτικής βαθμίδας στην οποία διαθέτει εμπειρία. Τα κριτήρια επιλογής του αφορούν στην εμπειρία, την κατοχή πτυχίων, το συγγραφικό ή άλλο επαγγελματικό έργο και τις διοικητικές δεξιότητες. Ο θεσμός είναι υπεύθυνος για την εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων, αλλά και για την εφαρμογή παρεμβάσεων σε αυτές, όταν τα προβλήματα που ανακύπτουν δεν μπορούν να διευθετηθούν σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008: 52).

Στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα απαντούν δύο τύποι Συμβούλων, ο «Εθνικός Επιθεωρητής», ο οποίος είναι θεσμικά υπεύθυνος για τον ποιοτικό έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, και ο «Επιθεωρητής των Ακαδημιών», κύριο έργο του οποίου είναι ο ποιοτικός έλεγχος των σχολικών μονάδων και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε περιφερειακό επίπεδο αποκλειστικά για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι «Επιθεωρητές των Ακαδημιών» είναι απαραίτητο να διαθέτουν εξειδίκευση σε κάποιο διδακτικό αντικείμενο, καθώς και δεκαετή προϋπηρεσία ή ειδικά προσόντα. Τέλος, και οι δύο τύποι Επιθεωρητών είναι υποχρεωμένοι να έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς διετή επιμόρφωση πριν την ανάληψη της θέσης τους (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008: 53).

Ο θεσμός των Επιθεωρητών απαντά και στο Ηνωμένο Βασίλειο. Απαραίτητα προσόντα για τη θέση του Επιθεωρητή τόσο στην Αγγλία όσο και στην Ουαλία είναι η ουσιαστική και πολυετής διδακτική, αλλά και διοικητική προϋπηρεσία. Επιπλέον προσόν αποτελούν οι τίτλοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού επιπέδου. Κύρια αρμοδιότητα του θεσμού είναι η εποπτεία των ανεξάρτητων ομάδων εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και η αξιολόγηση του έργου τους, καθώς και η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στις υπεύθυνες για την εκπαίδευση αρχές και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η επεξεργασία και υλοποίηση σχεδίων βελτίωσης της εκπαίδευσης κ.ά. (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008: 52).

Στην Ιρλανδία εντοπίζεται ο θεσμός του Μέντορα, ο οποίος λειτουργεί στο πλαίσιο προγραμμάτων καθοδήγησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με στόχο την επαγγελματική, διδακτική και προσωπική τους ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, έμπειροι εκπαιδευτικοί καλούνται να καθοδηγήσουν είτε νέους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς είτε εκπαιδευτικούς που βρίσκονται ακόμα στο στάδιο της αρχικής κατάρτισης (Simmie, 2007: 172-173· Simmie & Moles, 2011: 472).

Άξιο αναφοράς είναι, επίσης, το εκπαιδευτικό σύστημα της Κίνας. Εκεί απαντούν οι Ομάδες Διδασκαλίας και Έρευνας (Teaching and Research Groups), καθώς και οι Ομάδες Προετοιμασίας του Μαθήματος (Lesson Preparation Groups), οι οποίες αναλαμβάνουν την οργάνωση δράσεων που συνδέονται με θέματα που άπτονται των ΠΣ και υποστηρίζονται από τα Γραφεία Εκπαιδευτικής Έρευνας (Teaching Research Offices), τα οποία λειτουργούν σε επίπεδο περιφέρειας και δήμου και είναι αρμόδια να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν το τυποποιημένο πλαίσιο του ΠΣ και το υλικό, αλλά και να παρέχουν παιδαγωγική υποστήριξη στο εκπαιδευτικό προσωπικό μέσω των σχολικών Ομάδων Διδασκαλίας και Έρευνας στις αντίστοιχες περιφέρειες (Tsui & Wong, 2009: 287-288).

Οι δράσεις των Ομάδων Διδασκαλίας και Έρευνας αφορούν σε διαστάσεις του ΠΣ όπως το περιεχόμενο, η διδασκαλία και η αξιολόγηση και έχουν τη μορφή συλλογικής προετοιμασίας του μαθήματος, παρακολούθησής του, σύσκεψης μετά την παρακολούθηση, σχεδιασμού προγράμματος μαθημάτων και Ανοιχτών Μαθημάτων (Open Lessons). Οι ομάδες αυτές είναι υπεύθυνες και για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών που δε διαθέτουν διδακτική εμπειρία. Ως προς τη σύνθεσή τους, αποτελούνται από εκπαιδευτικούς που διακρίνονται για την ειδημοσύνη τους στη διδασκαλία και όχι στην κατοχή διοικητικών θέσεων. Οι δράσεις που οργανώνονται συνιστούν για τους εκπαιδευτικούς μία πλατφόρμα συζήτησης και στοχασμού επί της διδασκαλίας τους, καθώς και μελέτης καλών πρακτικών στη δική τους θεματική περιοχή (Tsui & Wong, 2009: 288-289).

Στις δράσεις που προαναφέρθηκαν συμμετέχουν τακτικά τα στελέχη των Γραφείων Εκπαιδευτικής Έρευνας, τα οποία στρατολογούνται από εκείνους τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που έχουν σημειώσει εξαιρετικές επιδόσεις στα Ανοιχτά Μαθήματα ή σε εκπαιδευτικούς διαγωνισμούς, έχουν ασχοληθεί με τη διεξαγωγή ερευνών που αφορούν στην εκπαίδευση και έχουν δημοσιεύσει έρευνες. Αυτοί, λοιπόν, οι Σύμβουλοι δεν είναι «εξωτερικοί ειδήμονες», αλλά μέλη της σχολικής τους κοινότητας. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι οι Ομάδες Διδασκαλίας και Έρευνας δε συνιστούν διοικητική δομή και δε διαθέτουν εξουσία για τη λήψη αποφάσεων. Παρόλα αυτά ο ρόλος τους είναι κριτικής σημασίας για τον μετασχηματισμό των παιδαγωγικών πρακτικών στα σχολεία (Tsui & Wong, 2009: 289-290).

Ένα άλλο εκπαιδευτικό σύστημα όπου απαντά ο θεσμός των Σχολικών Συμβούλων είναι το σύστημα της Αυστραλίας. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι (Supervising Teachers) λειτουργούν ως διαμεσολαβητές εμπειρίας και γνώσης για τους φοιτητές των Επιστημών Αγωγής, παρέχοντας τους τη δυνατότητα πρακτικής άσκησης εντός της σχολικής τάξης. Οι Σύμβουλοι αυτοί είναι πρωτίστως «εκπαιδευτικοί παιδιών». Η συμμετοχή τους, επομένως, στην εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών είναι επιπρόσθετη των βασικών τους καθηκόντων, ενώ η επαγγελματική τους ανάπτυξη στον τομέα της εποπτείας είναι ελάχιστη (Nielsen, Mena, Clarke, O'Shea, Hoban & Collins, 2017: 349-352).

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι (School Counselors) αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και των ΗΠΑ. Η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση λειτουργεί σε προληπτικό και προγραμματισμένο επίπεδο σε όλο το σύστημα για όλους τους μαθητές. Οι Σύμβουλοι δεν είναι μόνο υπέρμαχοι των σχολικών μεταρρυθμίσεων, αλλά και συλλογικοί ηγέτες που βρίσκονται στο κέντρο της διάδρασης μεταξύ όλων των ενδιαφερόμενων πλευρών. Στο πλαίσιο αυτό, η ικανότητα για συνεργασία μπορεί να προωθήσει την ίση πρόσβαση και τις ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αναλαμβάνουν να οικοδομήσουν συνεργατικές σχέσεις που κινητοποιούν το ανθρώπινο δυναμικό προς όφελος της ακαδημαϊκής επιτυχίας όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως του πολιτισμικού τους υπόβαθρου και της κοινωνικοοικονομικής τους κατάστασης. Μέσα από τη συνεργασία με τα εμπλεκόμενα στη σχολική ζωή μέλη οι Σχολικοί Σύμβουλοι προωθούν συστημικές αλλαγές και την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών σε ευκαιρίες (Gibbons, Diambra & Buchanan, 2010: 3).

Παραμένοντας στην περίπτωση των ΗΠΑ, ερευνητές που μελέτησαν την εμπλοκή των Σχολικών Συμβούλων στη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας επισημαίνουν ότι ο θεσμός κατέχει τον ρόλο του διαμεσολαβητή στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παραπάνω φορέων. Μάλιστα, ο ρόλος αυτός γίνεται περισσότερο ορατός στη περίπτωση των μαθητών που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή προέρχονται από οικογένειες χαμηλού οικονομικού επιπέδου (Bryan & Holcomb-McCoy, 2007: 441-442, 452).

Επιπρόσθετα, η λειτουργία των Σχολικών Συμβούλων στις ΗΠΑ είναι πέρα από παιδαγωγική και διοικητική. Οι Σύμβουλοι είναι διοικητικά μέλη του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς καθοδηγούν το εκπαιδευτικό έργο. Είναι ενεργοί στη σχολική ζωή, αφού εποπτεύουν τους εκπαιδευτικούς εντοπίζοντας τα θετικά και αρνητικά αποτελέσματα της διδασκαλίας στους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό, οι Σύμβουλοι είναι αυτοί που κάνουν παρεμβάσεις στην εκπαίδευση και προτείνουν λύσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν. Η παρέμβασή τους απαιτεί την ανάπτυξη και έκφραση διοικητικών δεξιοτήτων οι οποίες συμβάλλουν θετικά στην ομαλή προσαρμογή των εκπαιδευτικών στις νέες διαδικασίες. Ουσιαστικά, οι Σύμβουλοι μεταδίδουν τους στόχους και το όραμα τους στους εκπαιδευτικούς. Η μετάδοση του οράματος οδηγεί, κατ' επέκταση, και στην υλοποίησή του από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των Συμβούλων είναι επηρεασμένη από ηγετικά μοντέλα συμπεριφοράς, βάσει των οποίων ένα άτομο ηγείται μίας ομάδας και η ομάδα ακολουθεί. Στην περίπτωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ο ρόλος του ηγέτη ανήκει στον Σχολικό Σύμβουλο και ο ρόλος των ακόλουθων στους εκπαιδευτικούς (Sink, 2009: 68-74).

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με την επικρατούσα πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μαθαίνουν και να σημειώνουν επιτυχίες στο σχολείο, οι Σχολικοί Σύμβουλοι στις ΗΠΑ καλούνται να διαδραματίσουν έναν πιο ουσιαστικό ρόλο στα σχολεία εντοπίζοντας και αντιμετωπίζοντας τα συστημικά εμπόδια στη μόρφωση των μαθητών. Προκειμένου να επιτευχθεί η απαραίτητη συστημική αλλαγή, ο θεσμός πρέπει να διαθέτει τις δεξιότητες της υποστήριξης/προώθησης, της συνεργασίας, της χρήσης δεδομένων και της ηγεσίας. Ειδικότερα ως προς την ηγεσία, αυτή δε θεωρείται απλά μία δεξιότητα, αλλά μία «στάση» και, επομένως, συνιστά την προϋπόθεση για την αξιοποίηση των άλλων σημαντικών δεξιοτήτων (McMahon, Mason & Paisley, 2009: 117). Επομένως, ο Σχολικός Σύμβουλος-ηγέτης πρέπει να συνεργάζεται με τα ενδιαφερόμενα μέρη και να συνδέει το πρόγραμμά του με άλλες πρωτοβουλίες σε επίπεδο σχολείου (Mason & McMahon, 2009: 107).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διερεύνηση των λειτουργιών του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου τόσο στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όσο και των συστημάτων άλλων χωρών κατέδειξε ότι αυτές είναι πολλές και διαφορετικές. Η ύπαρξη του θεσμού σε παγκόσμιο επίπεδο αναδεικνύει τη σημασία της εποπτείας και της υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου από μία ανώτερη αρχή. Αυτό το συμπέρασμα ενισχύεται και από το πλούσιο επιστημονικό και ερευνητικό έργο που παράγεται διεθνώς για τον

καθοριστικό ρόλο του Συμβούλου στην εκπαίδευση, όπως διαπιστώθηκε κατά τη συλλογή και μελέτη των πηγών που αξιοποιήθηκαν για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας.

Μία άλλη διαπίστωση είναι ότι ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου παρουσιάζει διεθνώς ομοιότητες, αλλά και διαφορές. Για παράδειγμα, οι «Επιθεωρητές των Ακαδημιών» στη Γαλλία φέρουν περισσότερες ομοιότητες με τους Σχολικούς Συμβούλους στη χώρα μας, καθώς και στις δύο περιπτώσεις απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάληψη αυτής της θέσης συνιστά η πολυετής εμπειρία. Ωστόσο, η διαφορά έγκειται στα προσόντα και στην υποχρεωτική επιτυχή παρακολούθηση επιμόρφωσης, που ισχύει μόνο στη γαλλική πραγματικότητα. Επιπλέον, από τη σύγκριση του ιρλανδικού και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προκύπτει ότι και στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα δίνεται έμφαση στην καθοδήγηση, επιμόρφωση και υποστήριξη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών από εκπαιδευτικούς που διαθέτουν μεγαλύτερη εμπειρία. Ο Σύμβουλος, δηλαδή, λειτουργεί ως το άτομο που έχει περισσότερη εμπειρία και μέσα από αυτή μπορεί να βοηθήσει και να συμβουλέψει τους εκπαιδευτικούς της ίδιας βαθμίδας.

Όσον αφορά στην περίπτωση της Κίνας, η φιλοσοφία στην οποία βασίζεται ο θεσμός είναι η σημασία της εμπειρίας στην εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, το μοντέλο που εφαρμόζεται εκεί εδράζεται στην αρχή ότι η εμπειρία και η διάχυσή της στους κόλπους των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει θετικά στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Κοινό στοιχείο του ελληνικού θεσμού με τον κινέζικο είναι η ανάθεση της καθοδήγησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε άτομα που διαθέτουν εμπειρία. Ο δε θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στην Αυστραλία διαφέρει σημαντικά από τον θεσμό των Σχολικών Συμβούλων στην Ελλάδα, καθώς οι Σύμβουλοι στη χώρα μας απευθύνονται αποκλειστικά στους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς και όχι στους φοιτητές.

Τέλος, η κοινωνική χροιά που φέρει ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων στις ΗΠΑ διαφέρει από τον τρόπο που λειτουργεί ο αντίστοιχος θεσμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην Ελλάδα ο Σχολικός Σύμβουλος εστιάζει περισσότερο στους εκπαιδευτικούς και λιγότερο στους μαθητές, ενώ δεν αναλαμβάνει ρόλους που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη. Από την άλλη πλευρά, η εστίαση των Συμβούλων στους μαθητές μπορεί να θεωρηθεί μία από τις λειτουργίες του ελληνικού θεσμού, καθώς, για παράδειγμα, οι πρώτες νομοθετικές διατάξεις του 1982 και του 1984 τόνιζαν τη σημασία της συνεργασίας του θεσμού με τα εμπλεκόμενα με το σχολείο μέλη όπως οι γονείς και κηδεμόνες και οι κοινοτικοί φορείς. Με άλλα λόγια, οι Σύμβουλοι καλούνταν να αναλάβουν τη διαμόρφωση των συνδέσεων μεταξύ της σχολικής ζωής και της κοινωνίας προκειμένου να ικανοποιηθούν όλες οι ανάγκες των μαθητών.

Οι παραπάνω ομοιότητες και διαφορές μπορούν να αποδοθούν στις κοινωνικές, εκπαιδευτικές, πολιτικές και οικονομικές τάσεις μέσα από τις οποίες αναδύθηκε και εξελίχθηκε ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου τόσο στη χώρα μας όσο και στο εξωτερικό. Στην περίπτωση της Ελλάδας, αυτό το συγκεκριμένο προκάλεσε μεταβολές ως προς τον σκοπό που κλήθηκε να υπηρετήσει ο θεσμός, δημιουργώντας συχνά αυξημένη ασάφεια αναφορικά με τις διαστάσεις του ρόλου του. Η σημασία του

ωστόσο είναι αδιαμφισβήτητη. Καταληκτικά, στη χώρα μας ο θεσμός είχε πολλές αρμοδιότητες που συνδέονταν μεταξύ τους. Σκοπός των Συμβούλων ήταν η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και η διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Η εκπλήρωση αυτού του σκοπού προϋπόθετε την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ όλων των ενδιαφερόμενων μερών της σχολικής κοινότητας, ενώ η ομάδα στόχος στην οποία επικεντρωνόταν το έργο του θεσμού ήταν οι εκπαιδευτικοί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γεωργογιάννης, Π., Πίγκα, Μ. & Κουνέλη, Β. (2005). Έργο και καθήκοντα των Σχολικών Συμβούλων σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, 2-4 Δεκεμβρίου 2005* (σσ. 56-59). Πάτρα.
- Γιοκαρίνης, Κ. Ν. (2000). *Ο Σχολικός Σύμβουλος: Εποπτεία και Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ευσταθίου, Μ. (χ.χ.). Εκπαίδευση Αλλοδαπών & Παλινοστούτων Μαθητών. *Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας. Θεωρητικές επισημάνσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 93-108). Ανακτημένο από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-36-01/50-d6-eustathiou?showall=1.
- Καλογεράκης, Σ. Ε. (2016). Ο επιμορφωτικός ρόλος του σχολικού συμβούλου και η συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: δυνατότητες, προβλήματα και προτάσεις. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου & Π. Ορφανός (Επιμ.), *3ο Επιστημονικό Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων για τις Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο, τόμ. Α΄*, 26-28 Φεβρουαρίου 2016 (σσ. 832-844). Αθήνα: ΠΕΣΣ.
- Καραμητόπουλος, Θ. (2016). Απόψεις Σχολικών Συμβούλων για τις ενέργειες που τους καθιστούν αποτελεσματικούς στην καθημερινή τους δράση. Στο *1ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο για τα Ζητήματα Θεωρίας και Πράξης στην Εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις, 26-28 Φεβρουαρίου 2016* (σσ. 1-10).
- Καραφύλλης, Α. Τ. (2010). *Ο θεσμός του Επιθεωρητή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση των δασκάλων στη Θράκη κατά την περίοδο 1950-1982*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μπούσιος, Κ. (2015). Η συμβολή του Σχολικού Συμβούλου στην διαμόρφωση σχολικού κλίματος. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσιβάς & Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.), *2ο Επιστημονικό Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων για τις Εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21^{ου} αιώνα, τόμ. Α΄*, 27-29 Μαρτίου 2015 (σσ. 207-216). Αθήνα: ΠΕΣΣ.
- Μυλωνάς, Δ. Μ. (2016). Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στη βελτίωση της ικανότητας μάθησης των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των

- εκπαιδευτικών μέσω των Διαδικτυακών Κοινοτήτων Μάθησης. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου & Π. Ορφανός (Επιμ.), *3ο Επιστημονικό Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων για τις Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο, τόμ. Α΄*, 26-28 Φεβρουαρίου 2016 (σσ. 745-755). Αθήνα: ΠΕΣΣ.
- Ναθανάηλ, Π. Χ. (2009). *Οι σχολικοί σύμβουλοι κρίνουν το επιμορφωτικό τους έργο*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Παναγόπουλος, Α. (2013). Το σύστημα της εποπτείας και του ελέγχου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το αίτημα αλλαγής από το θεσμό του Επιθεωρητή στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 107-108, 163-174.
- Παπαπροκοπίου, Ν. & Μπάκας, Θ. (2006). Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην προώθηση και διάδοση των εκπαιδευτικών ανταλλαγών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παπαχρήστος, Κ. (2009). *Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στις διαπολιτισμικές παρεμβάσεις στο χώρο του σχολείου*. Ανακτημένο από http://fourtounis.gr/arthra/pap_diapol_1.html.
- Σαϊτής, Χ. Α. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Σιγανού, Α. (2015). Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας στις σχολικές μονάδες ευθύνης του και στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Μελέτη περίπτωσης: ΕΠΑΛ Καισαριανής. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσιβάς & Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.), *2^ο Επιστημονικό Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων για τις Εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21^{ου} αιώνα, τόμ. Α΄*, 27-29 Μαρτίου 2015 (σσ. 304-313). Αθήνα: ΠΕΣΣ.
- Φουρκιώτη, Ε. (2012). *Η επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης στην Ελλάδα: το παράδειγμα των Σχολικών Συμβούλων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). Συστήματα αξιολόγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 114-132. Ανακτημένο από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6876>.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bryan, J. & Holcomb-McCoy, C. (2007). An Examination of School Counselor Involvement in School-Family-Community Partnerships. *Professional School Counseling*, 10(5), 441-454. Doi: <http://dx.doi.org/10.5330/prsc.10.5.f266j386342r57g6>.
- Ghaffar, A. (2009). Conflict in Schools: Its Causes & Management Strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3(2), 212-227. Available on https://www.researchgate.net/publication/338035984_Conflict_in_Schools_Its_Causes_Management_Strategies.

- Gibbons, M. M., Diambra, J. F. & Buchanan, D. K. (2010). School counselor perceptions and attitudes about collaboration. *Journal of School Counseling*, 8(34), 1-28. Available on <http://www.jsc.montana.edu/articles/v8n34.pdf>.
- Mason, E. C. M. & McMahon, H. G. (2009). Leadership Practices of School Counselors. *Professional School Counseling*, 13(2), 107-115. Available on https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=cps_fac_pub.
- McMahon, H., Mason, E. & Paisley, P. (2009). School counselor educators as educational leaders promoting systemic change. *Professional School Counseling*, 13(2), 116-124. Doi: [10.5330/PSC.n.2010-13.116](https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-13.116).
- Nielsen, W., Mena, J., Clarke, A., O'Shea, S., Hoban, G. & Collins, J. (2017). Australia's supervising teachers: motivators and challenges to inform professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(4), 346-368. Doi: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2017.1304527>.
- Simmie, M. G. (2007). Teacher Design Teams (TDTs)—building capacity for innovation, learning and curriculum implementation in the continuing professional development of in-career teachers. *Irish Educational Studies*, 26(2), 163-176. Doi: <https://doi.org/10.1080/03323310701295914>.
- Simmie, M. G., & Moles, J. (2011). Critical thinking, caring and professional agency: An emerging framework for productive mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(4), 465-482. Doi: <https://doi.org/10.1080/13611267.2011.622081>.
- Sink, C. A. (2009). School Counselors as Accountability Leaders: Another Call for Action. *Professional School Counseling*, 13(2), 68-74. Doi: <http://dx.doi.org/10.5330/PSC.n.2010-13.68>.
- Tsui, A. B. M. & Wong, J. L. N. (2009). In Search of a Third Space: Teacher Development in China. In C. K. K. Chan & N. Rao (Eds.), *Revisiting the Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education* (pp. 281-311). Hong Kong: Creative Commons.

Κριτική αποτίμηση του παιδαγωγικού έργου του Σπυρίδωνα Μωραΐτη

Κουρεμένου Ειρήνη

Φιλολόγος, Διδάκτωρ Τοπικής Ιστορίας και Ιστορίας της Εκπαίδευσης ΠΤΔΕ - ΠΔΜ
eirenikourem@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ανακοίνωση στόχο έχει να παρουσιάσει κριτικά το παιδαγωγικό έργο του Σπυρίδωνα Μωραΐτη (1848-1917), εντάσσοντάς το στο πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο της εποχής του.

Η μεθοδολογία της έρευνας είναι βιβλιογραφική. Εξετάζονται τα έργα του Σπυρίδωνα Μωραΐτη, ως πρωτογενείς πηγές και η σύγχρονη βιβλιογραφία, η οποία αναφέρεται στο μεταρρυθμιστικό του έργο.

Η *αλληλοδιδασκτική μέθοδος* διδασκαλίας που εισήχθη στην Ελλάδα στα χρόνια του Καποδίστρια, από νωρίς έδειξε την ανεπάρκειά της. Το 1873, με πρωτοβουλία του «Συλλόγου Προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων», εστάλησαν στη Γερμανία για παιδαγωγικές σπουδές, οι υπότροφοι Σπύρος Μωραΐτης, Χαρίσιος Παπαμάρκου και Παναγιώτης Οικονόμου, οι οποίοι εισήγαγαν στην Ελλάδα την *ερβαρτιανή συνδιδασκτική* διδασκαλία, εγκαινιάζοντας μια εγχώρια εθνική αγωγή.

Λέξεις κλειδιά: ερβαρτιανή συνδιδασκτική διδασκαλία, εθνική αγωγή, Σπυρίδων Μωραΐτης, εξέλιξη παιδαγωγικής.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Μωραΐτης διαδραμάτισε ιδιαίτερο ρόλο στην εξέλιξη των παιδαγωγικών σπουδών στην Ελλάδα στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Εργάστηκε για την κατάργηση της αλληλοδιδασκτικής και την εφαρμογή της συνδιδασκτικής μεθόδου, έχοντας μια διαφορετική αντίληψη περί αγωγής, ικανής να ανταπεξέλθει στα νέα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα και στις προσπάθειες της χώρας να αναπτυχθεί με καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής.

Ωστόσο το ερβαρτιανό σύστημα στην ελληνική του εκδοχή, την εποχή του ρομαντικού κινήματος και του μεγαλοϊδεατισμού, περιορίστηκε σε έναν έντονο κλασικισμό προγονικού μεγαλείου, σε συνδυασμό με έναν μεταφυσικό, θρησκευτικό προσανατολισμό.

Η ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΑΛΛΗΛΟΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

Από τα πρώτα χρόνια δημιουργίας του νεοελληνικού εθνικού κράτους, από όλες τις παιδαγωγικές μεθόδους που επικρατούσαν στην Ελλάδα, διαδόθηκε και τελικά επικράτησε η γαλλική *αλληλοδιδασκτική μέθοδος*, μια παιδαγωγική επινόηση του 17^{ου} αιώνα. Η μέθοδος αυτή αναπτύχθηκε από τον Lancaster και τελειοποιήθηκε από τον Sarazin. Ο πρώτος που εργάστηκε για τη μεταφορά αλληλοδιδασκτικής στη ελληνική εκπαίδευση ήταν ο παιδαγωγός Γ. Κλεόβουλος, ο οποίος είχε σπουδάσει στο Παρίσι. Πρόκειται για μια παιδαγωγική μέθοδο, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά σε μια τάξη

διδάσκουν το ένα το άλλο. Συνήθως οι πιο προχωρημένοι μαθητές διδάσκουν τους ασθενέστερους, υπό την εποπτεία ενός δασκάλου (Χατζηστεφανίδης, 2010:59). Η μέθοδος αυτή αποτέλεσε μια καλή λύση σε ένα κράτος που δεν είχε απολύτως τίποτα. Ούτε την οικονομική δυνατότητα και τις υποδομές για ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, ούτε επαρκές διδακτικό προσωπικό (Χατζηστεφανίδης, 2010:60).

Τα διδακτικά εγχειρίδια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν του Κλεόβουλου, του Ν. Πολίτη, κάποιου ανώνυμου με το έργο «Σύστημα αγγλικόν δια τα σχολεία» και του Συνέσιου. Η μετάφραση από τα γαλλικά του παιδαγωγού Ι. Κοκκώνη εισήχθη στα σχολεία με διάταγμα του 1832, ως επίσημος οδηγός (Χατζηστεφανίδης, 2010:59).

Μέχρι τη δεκαετία του 1880, τα πράγματα στην εκπαίδευση παρέμεναν σε γενικές γραμμές στάσιμα. Ωστόσο, τόσο οι εμπειρίες από τη λειτουργία των αλληλοδιδασκτικών σχολείων, οι οποίες έδειχναν τις ελλείψεις και τα μειονεκτήματα του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος, όσο η άνοδος της αστικής τάξης, η οποία άρχιζε να διαμορφώνει τα δικά της χαρακτηριστικά και να αποκτά τη δική της δύναμη, οδήγησαν σε νέους προβληματισμούς. Η Γενιά του 1880 εισάγει έναν «Νέο Διαφωτισμό» και αρχίζει η σταδιακή θεμελίωση της αστικής τάξης, με κύρια κατεύθυνση τον *δημοτικισμό*. Ο «Νέος Διαφωτισμός» επιτάσσει πρόοδο και εθνική ενότητα. Η πρόοδος, όπως σημειώνει η Φραγκουδάκη, στο πλαίσιο του προστάγματος της Μεγάλης Ιδέας, προϋποθέτει την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική δικαιοσύνη, ενώ η εθνική ενότητα προϋποθέτει την ενσωμάτωση των αλύτρωτων εδαφών στην ελληνική επικράτεια (Φραγκουδάκη, 1977:18-19).

Σε πολιτικό πεδίο, ο Χαρίλαος Τρικούπης επιχείρησε να εξελίξει όλους τους τομείς της ελληνικής κοινωνίας με ένα μεταρρυθμιστικό έργο φιλελεύθερου χαρακτήρα, προσπάθειες που δείχνουν την αλληλένδετη σχέση της πολιτικής της χώρας με τις εξελίξεις στα υπόλοιπα κοινωνικά πεδία (Χατζηστεφανίδης, 2010:66).

Ο εκμοντερνισμός της Ελλάδας συμπεριελάμβανε όλους τους δημόσιους τομείς και την αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης. Το 1882 ο Τρικούπης πέρασε ένα νόμο στη Βουλή, σύμφωνα με τον οποίον καθιερώνονταν τα προσόντα των υποψηφίων κρατικών υπαλλήλων, ώστε να απομακρυνθούν οι ανίκανοι λειτουργοί και να δημιουργηθεί μια αποτελεσματική διοίκηση. Όμως το εγχείρημα απαιτούσε υπέρογκες δαπάνες και το διάστημα 1879 - 1890, η Ελλάδα ήταν υπερχρεωμένη (Dakin, 2005: 224-227).

Στον τομέα της εκπαίδευσης ήταν πλέον ολοφάνερο ότι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, η οποία είχε εγκαταλειφθεί προ πολλού στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, έπρεπε να αντικατασταθεί με ένα σύστημα που θα μπορούσε να συμβαδίσει με τις γενικότερες αλλαγές των τελών του 19^{ου} αιώνα. Όπως παρατηρεί ο Σπυρίδων Μωραΐτης, το αλληλοδιδασκτικό σχολείο μπορούσε να μεταδώσει μόνον ορισμένες γνώσεις, αλλά δεν μπορούσε να διαπλάσει την ηθική των παιδιών, η οποία θεωρούνταν έργο τόσο της εκπαίδευσης, όσο και της κοινωνίας (Μωραΐτης, 1875:120).

Έτσι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος αντικαταστάθηκε με το *ερβάρτιανό παιδαγωγικό σύστημα*. Με την υποστήριξη του ιδιωτικού «Συλλόγου προς διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων» και μετά από διαγωνισμό εστάλησαν το 1871 στη Γερμανία για

μεταπτυχιακές σπουδές πάνω στο ερβαρτιανό σύστημα, τρεις υπότροφοι εκπαιδευτικοί, ο Σπύρος Μωραΐτης, ο Χαρίσιος Παπαμάρκου και ο Παναγιώτης Οικονόμου. Ωστόσο ήταν η εποχή που στη Γερμανία το ερβαρτιανό σύστημα εγκαταλείπεται. Οι Έλληνες υπότροφοι το 1874, με την επιστροφή τους στην Ελλάδα, εισηγήθηκαν το ερβαρτιανό σύστημα στα διδασκαλεία, τα οποία τότε άρχισαν να ιδρύονται. Το ακανθώδες ζήτημα του χαμηλού επιπέδου της εκπαίδευσης επιτάχυνε τις ενέργειες για την ίδρυση του «Παιδαγωγείου» με διευθυντή τον Μωραΐτη στην Αθήνα (1875) και του «Διδασκαλείου» στη Θεσσαλονίκη με διευθυντή τον Παπαμάρκο (1876). Το 1878 ιδρύθηκε με νόμο «Διδασκαλείο» στην Αθήνα, στο οποίο η φοίτηση των δασκάλων ήταν δυο χρόνια. Στο Διδασκαλείο αυτό ήταν προσαρτημένο ένα πρότυπο εξατάξιο Δημοτικό σχολείο, όπου οι μελλοντικοί δάσκαλοι έκαναν την πρακτική τους, στα πρότυπα του Πειραματικού Σχολείου του Herbart στο Πανεπιστήμιο του Königsberg (Λέφας, 1942:217).

ΤΟ ΕΡΒΑΡΤΙΑΝΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Ο Γιόχαν Φρέντριχ Έρβαρτ (1776-1841) ήταν φιλόσοφος και παιδαγωγός. Ο ίδιος όρισε ότι «η Παιδαγωγική οφείλει να λαμβάνει από την Ηθική τον σκοπό της αγωγής και να παράγει από την Ψυχολογία τις αρχές της παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας. Αν εξαιρέσουμε όμως τις θεμελιώδεις έννοιες για τη μέθοδο και τον σκοπό, η παιδαγωγική οφείλει να κάνει χρήση των δικών της εννοιών και να διαμορφώσει έναν δικό της κύκλο έρευνας» (Reble, 2008:366). Η ερβαρτιανή παιδαγωγική διαδόθηκε γρήγορα στην Ελλάδα, σηματοδοτώντας την εισαγωγή μιας εγχώριας εθνικής αγωγής, απόλυτα επηρεασμένης από το γερμανικό πνεύμα (Κοντομήτρος, 2006:288).

Σύμφωνα με το ερβαρτιανό σύστημα, σκοπός της αγωγής είναι η διαπαιδαγώγηση του ατόμου ώστε να ενεργεί ηθικά. Αυτό δηλαδή που έχει σημασία δεν είναι τόσο η γνώση, όσο ο χαρακτήρας, η συμπεριφορά, η βούληση του ανθρώπου. Η φιλοσοφική σκέψη του Έρβαρτ βρισκόταν πολύ κοντά στο θετικιστικό πνεύμα του 19^{ου} αιώνα, γι' αυτό και οι αρχές της παιδαγωγικής και της διδακτικής του στηρίζονταν στην εμπειρική – παραστατική Ψυχολογία. Ο Έρβαρτ ισχυρίστηκε ότι η βούληση είναι το αποτέλεσμα των *παραστάσεων* και οι παραστάσεις πρέπει να διαμορφώνονται σωστά μέσω της παιδαγωγικής. Μια τακτική φρονηματικού χαρακτήρα που υπέτασσε στην ουσία τη βούληση των μαθητών (Καραφύλλης, 2019:89). Η μέθοδος του αποτελείται από τη «διδασκαλία», την «κυβερνητική αγωγή» και την «ιδίως αγωγή». Η κυβερνητική αγωγή έχει προπαρασκευαστικό χαρακτήρα και αναφέρεται στους εξωτερικούς παράγοντες που μπορούν να κυβερνήσουν το παιδί, δηλαδή στην πειθαρχία διαμέσου του συνδιδασκτικού χώρου και της συνδιδασκτικής τάξης, η οποία προέρχεται αποκλειστικά από τους χειρισμούς του δάσκαλου (Κοντονή, 1997:132) και γενικότερα σε οτιδήποτε σχετίζεται με την εσωτερική συμπεριφορά του παιδιού. Η «ιδίως αγωγή» στόχο έχει να επηρεάσει τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού, τη συνείδηση του. Καθοριστικό ρόλο έχει ο δάσκαλος – παιδαγωγός, ο οποίος έχει μια «ιεραποστολική» - θα έλεγε κανείς - ευθύνη και γι' αυτό οφείλει να έχει άψογη

συμπεριφορά και βούληση για να αποτελεί πρότυπο προς μίμηση των μαθητών του (Κοντονή, 1997:125).

Στην Ελλάδα του Ρομαντισμού και της Μεγάλης Ιδέας, οι αρχές του Έρβαρτ για τη διαμόρφωση ενός χρηστού χαρακτήρα ταυτίστηκαν με τα εθνικά οράματα. Επομένως η διδασκαλία στόχο είχε τη διέγερση ενός «πολυμερούς και ισόρροπου διαφέροντος» (Μωραΐτης, 1927:179), τον σχηματισμό ενός «κύκλου παραστάσεων» που θα διαμόρφωναν τον ηθικό χαρακτήρα του παιδιού και θα καλλιεργούσαν αξίες, οι οποίες συνδέονταν με τον μεγαλοϊδεατισμό της εποχής. Τα μαθήματα που χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο για τη μετάδοση αυτών των αξιών ήταν η Γεωγραφία και η Ιστορία. Η μεν διδασκαλία της Γεωγραφίας όφειλε να παρουσιάζει τις αλύτρωτες ελληνικές περιοχές, εμφυσώντας στους μαθητές αγάπη για την πατρίδα και καλλιεργώντας μέσα τους την υποχρέωση να συνεχίσουν το ανολοκλήρωτο έργο των προγόνων τους να απελευθερώσουν τα εδάφη αυτά. Η δε διδασκαλία της Ιστορίας όφειλε να διαμορφώσει ηθικό φρόνημα στους μαθητές, παρουσιάζοντας το μεγαλείο των προγόνων ως πυξίδα μίμησης σπουδαίων πράξεων. Στη σφυρηλάτηση της εθνικής ταυτότητας κυρίαρχο ρόλο είχε και η θρησκεία, γιατί πιστευόταν ότι καθοδηγεί τον άνθρωπο προς το αγαθό. Πρακτικά αυτό σήμαινε τέσσερις καθημερινές προσευχές στο σχολείο και συνεχή απομνημόνευση ψαλμών και εκκλησιαστικών ύμνων. Ενδεικτικό είναι ότι το αναγνωστικό της Δ' Δημοτικού αποτελούσαν εκτός από την *Ιλιάδα* και την *Οδύσσεια* και το «Κείμενο του Ιερού Ευαγγελίου και των Πράξεων των Αποστόλων» (Κοντονή, 1997:136-137).

ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΣΠΥΡΟΥ ΜΩΡΑΪΤΗ

Ο Μωραΐτης αφού είχε ολοκληρώσει τις σπουδές του στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών, στάλθηκε στη Γερμανία για ειδικευση στα Παιδαγωγικά, στο Πανεπιστήμιο της Λειψίας. Το 1874 παρουσίασε τη διδακτορική του διατριβή «Περί της Κατά Πλάτωνα Τροφής και Παιδείας» και ανακηρύχθηκε διδάκτορας της Φιλοσοφίας. Το 1875 επέστρεψε στην Αθήνα και ανέλαβε τη διεύθυνση του «Παιδαγωγείου», όπου εφάρμοσε την ερβαρτιανή μέθοδο. Οι νέοι, μελλοντικοί παιδαγωγοί προπαρασκευάζονταν στο «Παιδαγωγείο» με τους εξής τρόπους: α) παρακολουθούσαν στον χώρο του τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων β) σε ξεχωριστές ώρες, παρακολουθούσαν μαθήματα παιδαγωγικά και μεθοδολογίας από τον Μωραΐτη και γ) έκαναν πρακτική άσκηση σε διδασκαλία μαθήματος, υπό την παρουσία του Μωραΐτη. Η φοίτηση ήταν εξάμηνη και οι νέοι, αν περνούσαν τις εξετάσεις, έπαιρναν πιστοποιητικό ικανότητας διδασκαλίας των βασικών μαθημάτων με τη συνδιδασκτική μέθοδο (Χατζηστεφανίδης, 2010:84).

Ο Μωραΐτης θεωρούσε ότι ήταν επιτακτική ανάγκη να αποκτήσει το ελληνικό κράτος υποδομές και αλλαγή νοοτροπίας και κατάλληλη εκπαίδευση των δασκάλων πάνω στη νέα μέθοδο διδασκαλίας, πιστεύοντας ότι η σωστή εκπαίδευση του λαού είναι ο κυριότερος παράγοντας της ευημερίας του. Γι' αυτόν αλλαγή μεθόδου δεν σήμαινε αλλαγή διοργάνωσης αλλά αλλαγή μόρφωσης των δασκάλων, αλλαγή στον τρόπο επιλογής τους, στα μέσα, αλλαγή βιβλίων και νοοτροπίας του ελληνικού λαού, δηλαδή *τακτική φοίτηση* των μαθητών. Μπορεί η εκπαίδευση, όπως πίστευε, στην Ελλάδα να μη φτάσει ποτέ στο επίπεδο της Γερμανίας, ωστόσο ο ίδιος επιχείρησε να

βρει μια λύση στο πρόβλημα. Δηλαδή, με ποιο τρόπο θα μπορούσε η δημοτική εκπαίδευση της Ελλάδας με τα υπάρχοντα μέσα να γίνει υγιέστερη και αποδοτικότερη από εκείνη που υπήρχε έως τότε. Ο Μωραΐτης εστίασε ιδιαίτερα στην τέχνη της διδασκαλίας, γιατί πίστευε ότι κατέχει τη σημαντικότερη θέση σε όλο αυτό το εγχείρημα της εκπαιδευτικής ανακαίνισης (Χατζηστεφανίδης, 2010:86).

Ο Μωραΐτης έδωσε επίσης μεγάλη σημασία στον τύπο του δασκάλου του εκπαιδευτικού συστήματος και στα έργα του προβάλλει τον εαυτό του ως παράδειγμα τύπου δασκάλου. Ο δάσκαλος οφείλει να είναι ειλικρινής και πίσω από κάθε πράξη του να υπάρχει το κίνητρο της αγάπης προς τους μαθητές του και τον λαό, χωρίς διακρίσεις. Ο Μωραΐτης υπογραμμίζει με μια αναφορά στον απόστολο Παύλο (*Κορινθ. 13,4-9*), τη σημασία της αγάπης στο διδασκαλικό έργο: «Πάσα ενέργεια του δασκάλου, ως τοιούτου, πρέπει να έχη κυριώτατον και μέγιστον ελατήριον την αγάπην, αγάπην προς τους παίδας, προς τον λαόν, προς τον Θεόν. *Η αγάπη μακροθυμεί, [...] η αγάπη ουδέποτε εκπίπτει. Άνευ αγάπης και ο πολυμαθέστατος διδάσκαλος ουδέποτε είναι λόγου άξιος παιδαγωγός. Άνευ αγάπης το διδασκαλικόν έργον είναι μοχθηρότατον, ανιαρότατον*» (Μωραΐτης, 1880:33).

Ο δάσκαλος θεωρείται εδώ μια καθαρά πατρική μορφή, η οποία εντάσσεται στο τρίπτυχο *πατρίς, θρησκεία, οικογένεια*: «αγάπην προς τους παίδας, προς τον λαόν, προς τον Θεόν».

Ο δάσκαλος δεν τιμωρεί, αλλά προλαβαίνει τα παραπτώματα των μαθητών. Είναι πάντα προετοιμασμένος για ένα καλό μάθημα και πάντα ανανεώνει τις γνώσεις του. Ο Μωραΐτης πίστευε ότι ο δάσκαλος μπορεί να παρέχει ένα πρότυπο τελειότητας. Θεωρούσε ότι στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης τους σπουδαστές πείθει η διδασκαλία, ενώ στις κατώτερες βαθμίδες ο δάσκαλος. Αυτές οι αντιλήψεις διατηρήθηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι και την εκπνοή του 20^{ου} αιώνα (Χατζηστεφανίδης, 2010:86-87).

Μετά από το «Παιδαγωγείο» στην Αθήνα, την περίοδο 1896-1905, ο Μωραΐτης εργάστηκε με τον ίδιο πάντα ζήλο στο Διδασκαλείο της Λάρισας ως διευθυντής. Το 1905 καταργήθηκαν τα επαρχιακά Διδασκαλεία και ο ίδιος ανέλαβε την έκδοση των Πλατωνικών Διαλόγων στη «Ζωγράφειο Βιβλιοθήκη». Μέχρι τον θάνατο του στη Λειψία το 1917, εξέδωσε τρεις τόμους των Διαλόγων του Πλάτωνα. Άλλα συγγράμματα του Μωραΐτη είναι: «Διδασκαλική ή σύντομαι οδηγία περί της χρήσεως της νέας διδασκαλικής μεθόδου (1880)», «Ιερά ιστορία κατά το σύγγραμμα του Γερμανού Φρανκ. Βιδεμάνου (1881)», «Λόγος Επιμνημόσυνος εις Δημ. Πετρίδην Υπουργό Παιδείας (1897)» κ.ά. (Χατζηστεφανίδης, 2010:87).

Η *Διδακτική* του Σπυρίδωνα Μωραΐτη δεν αποτελεί μόνο τον ελληνικό οδηγό της ερβαρτιανής διδασκαλίας, αλλά και τον επίσημο οδηγό για την οργάνωση των κτηριακών υποδομών, του εξοπλισμού και των εσωτερικών και εξωτερικών χώρων του δημοτικού σχολείου σε κάθε γωνιά του ελληνικού βασιλείου, βάσει της εγκυκλίου αρ. 217/28 Φεβρουαρίου 1881.

Το πρώτο κεφάλαιο της *Διδακτικής* αναφέρεται ειδικά στο πως πρέπει να είναι η κτηριακή εγκατάσταση του Διδακτηρίου:

«1. Το διδακτήριο πρέπει να κείται εν τω κέντρω της πόλεως.

2. Η θέσις, εφ' ης η οικοδομή πρέπει να είνε ελευθέρα,[...], αθόρυβος, να είνε υγιεινή.

3. Παν διδακτήριον πρέπει να έχη και αυλήν, τουλάχιστον διπλασίαν το μέγεθος, ή όσος είνε οτου διδακτηρίου χώρος.

4. Παρά ταύτα καλόν είνε να έχη το διδακτήριον πλησίον και τινά κήπον, ον καρπούται ο διδάσκαλος ή ο διευθυντής, και εν ω οι παίδες λαμβάνουσι πείρα της γεωργίας.

5. Πάσα αίθουσα διδασκαλίας πρέπει να φωτίζεται δαψιλώς δια παραθύρων...ουδαμώς συγχωρείται να εισέρχηται φως εκ των έμπροσθεν των μαθητών. Τοιούτον φως είνε ολέθριον δια τους οφθαλμούς.

6. Ευχής έργον η κατοικία του διδασκάλου να είνε εντός του σχολείου.

7. Απαιτείται μεγάλη επιμέλεια και πρόνοια, όπως το οικοδόμημα ανεγερθή σύμφωνον προς τα αξιώματα της παιδαγωγικής και επαρκή ου μόνον εις τας παρούσας ανάγκας, αλλά και εις εν τωμέλλοντι» (Μωραΐτης, 1880:1-9).

Είνε φανερό από τα παραπάνω ότι ο Μωραΐτης προβαίνει σε ανθρωπομετρικές ή καλύτερα σε *παιδομετρικές* αναφορές, οι οποίες είνε εκτεταμένες και καταλαμβάνουν έξι περίπου σελίδες, αναλύοντας τη χωρητικότητα των ορθογώνιων σε σχήμα αιθουσών, την αναγκαιότητα μιας μεγάλης αυλής για παιχνίδι και σωματικές δραστηριότητες, τις διαστάσεις των διαδρόμων, το ύψος των παραθύρων κ.λπ. Εκτός από την «ιδανική διάταξη» πρέπει υποχρεωτικά να τηρούνται οι αρχές της υγειονομικής. Εξάλλου το νέο - αστικού χαρακτήρα - κράτος που διαμορφώνεται, επιβάλλει στους νέους κανόνες (Μωραΐτης, 1880:6).

Τα παράθυρα πρέπει να βρίσκονται μόνο στη μια πλευρά της αίθουσας και το ύψος τους από την έξω πλευρά πρέπει να είνε τουλάχιστον 1,80 μέτρα από το έδαφος. Από τη μέσα πλευρά τουλάχιστον 1,5 μέτρο από το δάπεδο (Μωραΐτης, 1880:6). Με αυτή τη διάταξη οι μαθητές δεν μπορούν να έχουν ορατότητα είτε από μέσα προς τα έξω, είτε αντίστροφα, ούτε οι εκτός σχολείου. Ο μόνος που έχει ορατότητα από μέσα προς τα έξω είνε ο δάσκαλος, ο οποίος έχει τον οπτικό έλεγχο της αυλής, των αποχωρητηρίων κ.λπ. Επομένως οι μαθητές απομονώνονται από τον έξω κόσμο και απερίσπαστα αφιερώνονται στο μάθημα.

Κάθε αίθουσα διδασκαλίας πρέπει οπωσδήποτε να έχει εποπτικά μέσα, τον απαραίτητο εξοπλισμό, ένας εξοπλισμός που διατηρήθηκε σε πολλά ελληνικά σχολεία σε όλον τον 20^ο αιώνα: «μία καθέδρα του διδασκάλου, ικανό αριθμό βάθρων δια τους μαθητάς, έν μελονοπίναξ, γεωγραφικοί πίνακες, της Ελλάδος, της Ευρώπης και των Ημισφαιρίων ει δυνατόν, μία σφαίρα της γης, εν αναγνωστήριον δια την πρώτην Τάξιν, εν αριθμητήριον, μία σκευοθήκη προς εναπόθεσιν διδακτικών σκευών και οργάνων, προσέτι ικανός αριθμός κρεμαστηρίων προς εξάρτησιν πέλων, σάκκων, ενδυμάτων, τινές έδραι ξύλιναι χάριν ξένων, κανών, διαβήτης κτλ. Προσέτι μία εικών του Σωτήρος παριστάνουσα αυτόν, ει δυνατόν, ευλογούντα τα μικρά παιδιά» (Μωραΐτης, 1880:9).

Η ερβαρτιανή παιδαγωγική πίστευε ότι οι αφηρημένες έννοιες στηρίζονται στην *εποπτεία*. Έτσι, ο δάσκαλος έπρεπε να παρουσιάζει στα παιδιά αυτές τις έννοιες με τη βοήθεια των εποπτικών μέσων, με όργανα, εικόνες και ομοιώματα. Τα εποπτικά μέσα ήταν ο πίνακας, οι γεωγραφικοί πίνακες ή χάρτες, το αναγνωστήριο και τα κινητά

γράμματα, το αριθμητήριο, τα γεωμετρικά όργανα, τα όργανα φυσικής και χημείας, οι εικόνες Ιστορίας, αρχαίων μνημείων, ιεράς ιστορίας, Φυσικής Ιστορίας, συλλογές φυτών, ριζών, αποξηραμένων ανθών κλπ., συλλογές ορυκτών, διάφορα γεωργικά εργαλεία. (Μωραΐτης, 1880:16-19).

Τα εποπτικά μέσα, τοποθετημένα κοντά στην έδρα του δασκάλου, προσλάμβαναν ένα υψηλό status καθώς χειρίζονταν από τη μοναδική εξουσία της τάξης. Το γραφείο του δασκάλου έπρεπε να είναι πάνω σε βάθρο, ώστε να επιτηρεί από το ύψος της ιεραρχίας τα παιδιά και τον εξωτερικό χώρο. Οι διαστάσεις της έδρας δίνονται λεπτομερώς: «[...] Εις ύψος 0,40-0,50 μέτρα από του εδάφους κατασκευάζεται σανίδωμα μήκους τουλάχιστον 3,10 μέτρα πλάτους το όλον 1,40 μέτρα». Το ίδιο λεπτομερέστατη είναι και η περιγραφή των μαθητικών θρανίων για 4 ή 6 μαθητές το καθένα, τα οποία αποτελούνταν από το «αναλόγιον», το «κάθισμα», το «υποπόδιον», τη «βιβλιοδόχον σανίδα» και τον «ανακλισμόν» (Μωραΐτης, 1880:10-19).

Τα παιδιά όφειλαν να σέβονται το θρανίο και να το διατηρούν καθαρό. Ο δάσκαλος έπρεπε να επιβάλλει βαρύτερες τιμωρίες σε περίπτωση που τα θρανία χαράσσονταν ή κόπτονταν με μαχαίρι (Μωραΐτης, 1880:13).

Σημαντική είναι η θέση του παιδικού σώματος στην τάξη σε σχέση με τη χωροθεσία. Η ιεραρχία είναι ξεκάθαρη. Ο δάσκαλος, η αυθεντία, βρίσκεται σε υψηλότερο επίπεδο από τους μαθητές. Τους επιβάλλεται, τους διδάσκει, τους ελέγχει. Το παιδικό σώμα υποτάσσεται σε κανόνες μάθησης, πειθαρχίας και υγιεινής. Το παιδί, απομακρυσμένο από οτιδήποτε θα μπορούσε να του αποσπάσει τη προσοχή ή να του προκαλέσει τάσεις αμφιβολίας ή ανυπακοής, βρίσκεται «προστατευμένο» στο σχολικό περιβάλλον ώστε να διαθλασθεί το σώμα και το πνεύμα. Γιατί παρόλο που το συνδιδασκτικό σχολείο βρίσκεται μέσα στην πόλη, το παιδί ακολουθεί μια *κανονικοποίηση*, η οποία δεν επιδέχεται παραχωρήσεις. Η τάξη είναι διαμορφωμένη έτσι, ώστε τίποτε να μην παρεκκλίνει από τους κανόνες. Το θρανίο καθλώνει το παιδικό σώμα σε έναν περιορισμένο χώρο, επιβάλλοντας του μια συγκεκριμένη στάση που προϋποθέτει ακινησία, προσήλωση και συγκέντρωση στην έδρα. Το βλέμμα του παιδιού σηκώνεται προς τα επάνω, εκεί όπου βρίσκεται η καθοδήγησή του: ο δάσκαλος (πολιτική εξουσία) και ο Χριστός (θρησκευτική εξουσία).

Σύμφωνα με τη *Διδασκαλική*, θεωρείται συμφέρον ο δάσκαλος τον πρώτο μήνα να προσφέρει ελάχιστη μάθηση και περισσότερη άσκηση πειθαρχίας (Μωραΐτης, 1880:24-25). Οι κανόνες είναι σαφείς: οι μαθητές οφείλουν να είναι στο σχολείο 15΄εως 5΄ λεπτά πριν το μάθημα και επιβάλλεται τιμωρία εάν προσέρχονται πολύ νωρίτερα ή πολύ αργότερα. Πριν την είσοδο τους στην τάξη, πρέπει να παρατάσσονται στην αυλή, όπως κάθονται στα θρανία τους. Η διάταξη των μαθητών στα θρανία ορίζεται σύμφωνα με την ηλικία, τη σωματική διάπλαση και την καλή ή κακή αγωγή που επιδεικνύουν. Οι πιο άτακτοι μαθητές τοποθετούνται κοντά στην έδρα του δασκάλου, ώστε να ελέγχονται και να μην απομονώνονται (Μωραΐτης, 1880:25-28).

Οι κανόνες συμπεριφοράς θυμίζουν στρατιωτική τάξη. Όταν ο δάσκαλος μπαίνει στην αίθουσα, τα παιδιά βάζουν αμέσως τα βιβλία τους στις θήκες κάτω από τα θρανία και σηκώνονται όρθια, μέχρι ο δάσκαλος να τους πει ή να κάνει νεύμα να καθίσουν. Κάθε πρωί ο δάσκαλος επιθεωρεί την καθαριότητα τους. Στη συνέχεια οι

μαθητές όρθιοι κάνουν την προσευχή και ξανακάθονται με συγκεκριμένη στοίχιση: «[...] εν ίση απ' αλλήλων αποστάσει οι επί του αυτού βήθρου, και εν ευθυγραμμία οι όπισθεν αλλήλων, διότι ούτως ο διδάσκαλος και ευκολώτερον επιβλέπει πάντας και ευθύς αισθάνεται και την ελαχίστην μετατόπισίν τινος» και στάση: «[...] πρέπει να κρατώσι τον κορμόν των ευθύν και όρθιον, ακόμη και όταν γράφωσι, τους δε πόδας να έχωσι παρ' αλλήλους επί του υποποδίου, ουδέποτε επ' αλλήλους, ουδέ να κινώσιν αυτούς τας δε χείρας, αν δεν πρέπει να κρατώσι βιβλίον η γραφίδα, ή να σημάνωσί τι δι' αυτών, πρέπει να έχωσιν αείποτε συμπεπλεγμένας έμπροσθέν των επί του γραφείου, να βλέπωσι δε προς τον διδάσκαλον ατενώς» (Μωραΐτης, 1880:29-30).

Η επιβολή της τάξης σχετίζεται και με την εξέταση του μαθητή. Οι ερωτήσεις του δασκάλου απευθύνονται σε όλη την τάξη με σκοπό τη συμμετοχή όλων (Μωραΐτης, 1880:33). Οι ερωτήσεις πρέπει να είναι σύντομες και σαφείς. Γνώση σημαίνει αφομοίωση και όχι σύνθεση, ανάλυση της γνώσης και εξάσκηση της κριτικής ικανότητας. Όσοι μαθητές θέλουν να απαντήσουν πρέπει να το δείχνουν με μετριοφροσύνη: «ανατείνοντες τον πήχυν της δεξιάς και τον λιχανόν εκ των δακτύλων, στηριζομένου του αγκώνος επί του βήθρου» (Μωραΐτης, 1880:33). Οποιαδήποτε άλλη σήμανση, είτε σηκώνοντας όλο το χέρι, είτε το σώμα, είτε συστρέφοντας τον δείκτη στον αέρα φωνάζοντας «Εγώ! Εγώ!» θεωρείται απαράδεκτη. Γιατί ο μαθητής λαμβάνει τον λόγο, μόνον όταν το επιτρέπει ο δάσκαλος και μόνο με συγκεκριμένη στάση σώματος. Ο σκοπός της εξέτασης δεν είναι ο διάλογος δασκάλου – μαθητή, αλλά μια τυποποιημένη διαδικασία διατύπωσης ερωτήσεων και προδιαγεγραμμένων απαντήσεων. Έτσι δεν είναι μόνο το σώμα ελεγχόμενο αλλά και το πνεύμα του παιδιού, καθώς δεν υπάρχει καμία προτροπή ελεύθερης διατύπωσης των σκέψεων του μαθητή.

Όσον αφορά την ίδια τη διδασκαλία, η δημοτική φοίτηση είναι τετραετής με σκοπό την παροχή βασικών γνώσεων, τη διάπλαση του χαρακτήρα και την καλλιέργεια του θρησκευτικού συναισθήματος.

Για την Α', Β' και Γ' Τάξη τα μαθήματα είναι Πραγματογνωσία, Ανάγνωση, Γραφή, Μουσική, Γυμναστική, Αριθμητική, Ιερά Ιστορία, Ιχνογραφία.

Στην Δ' τάξη, Ανάγνωση, Γραφή, Γραμματική, Γεωγραφία, Μουσική, Γυμναστική, Ιχνογραφία, Αριθμητική, Ερμηνεία περικοπών του Ευαγγελίου και των Επιστολών, Ελληνική Ιστορία, Κατήχηση. Μια φορά την εβδομάδα το πρόγραμμα περιλαμβάνει περίπατο (Μωραΐτης, 1880:33).

Ο Μωραΐτης συνέγραψε ένα «Αναγνωστικό», με τίτλο *Εγχειρίδιον Αναγνωσμάτων, Έτος Σχολικόν Γ'*, το οποίο εκδόθηκε το 1897 από τον «Σύλλογο προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων». Περιλαμβάνει διάφορες κατηγορίες θεμάτων όπως πραγματογνωσία, γνώσεις από το φυτικό και ζωικό βασίλειο, σύντομες διηγήσεις από την Αγία Γραφή και στοιχειώδεις ψαλμούς, σύντομα διηγήματα, ποιήματα, ιστορίες από την ελληνική μυθολογία με διδακτικό περιεχόμενο και προσευχές. Η απουσία των θετικών επιστημών είναι αισθητή, γιατί ο Μωραΐτης θεωρεί ότι τα υπάρχοντα μαθήματα είναι ήδη αρκετά και πρέπει να δοθεί προσοχή ώστε να μη συμβεί «επιζητούντες πλήθος και ποικιλίαν εδεσμάτων στερηθώμεν του επιουσίους». Ο «επιουσίος» του δημοτικού σχολείου, ακόμη και στα καλύτερα διεθνή

συστήματα όπως αναφέρει ο ίδιος, είναι η ιερά διδασκαλία, η ορθή ανάγνωση, η εκμάθηση της γραφής και της αριθμητικής (Μωραΐτης, 1880:183).

Ωστόσο επισημαίνει ότι αναγκαία στοιχεία των φυσικών επιστημών πρέπει να διδάσκονται. Γι' αυτό στα τρία εγχειρίδια που εξέδωσε ο ίδιος, συμπεριλαμβάνονται τα σημαντικότερα στοιχεία των φυσικών επιστημών στις τρεις κατώτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου, όπως και στο *Εγχειρίδιον* της Δ' τάξεως, το οποίο τότε βρισκόταν υπό έκδοση (Μωραΐτης, 1880:183).

Η εσκεμμένη απουσία των φυσικών επιστημών στο δημοτικό σχετίζεται με τον γενικότερο φιλολογικό προσανατολισμό του ερβαρτιανού εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα, παρόλο που η διδασκαλία τους προβλεπόταν από το Πρώτο Διάταγμα 6/18-2-1834, αλλά αφήνονταν στη προθυμία των δασκάλων. Το 1884 εισήχθη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Β' δημοτικού το μάθημα της Φυσιογνωσίας, χωρίς κανέναν άλλον προσανατολισμό του περιεχομένου της. Στα επόμενα δυο Αναλυτικά Προγράμματα (1894 και 1913) και πάλι η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών ήταν χαλαρή, κάτι που ίσχυσε μέχρι το 1969 (Κυριακού, 2014:228-229).

ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ ΣΠΥΡΙΔΩΝΑ ΜΩΡΑΪΤΗ

Το παιδαγωγικό έργο του Σπυρίδωνα Μωραΐτη θα πρέπει να αποτιμηθεί μέσα από το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο της εποχής του.

Στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα, ο βασικότερος σκοπός της εκπαίδευσης ήταν η διαμόρφωση μιας ενιαίας, εθνικής, ελληνικής συνείδησης, η ηθοποίηση και η κοινωνική ανέλιξη των νέων Ελλήνων πολιτών. Για να επιτευχθεί ο στόχος χρειαζόταν ένα μέσον, μια κοινή εθνική αγωγή και εκπαίδευση. Είναι η εποχή της θεσμοθέτησης της εθνικής διαπαιδαγώγησης, η οποία έλαβε συγκροτημένη, συστηματική μορφή και περιεχόμενο θεωρητικό και κλασικιστικό, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στα πολιτικά προγράμματα και την ιδεολογία του κράτους.

Το εκπαιδευτικό σύστημα όντως λειτούργησε ομοιογενοποιητικά, για να εξασφαλίσει την επιβίωση του ελληνικού έθνους. Ειδικά η ερβαρτιανή παιδαγωγική, με τη διδασκαλία και την παρεμβατική λειτουργία του δασκάλου στον σχηματισμό των παραστάσεων του παιδιού και στον απόλυτο έλεγχο της γνώσης, εξασφάλιζε την αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και την πειθαρχία στο πολιτικό σύστημα της χώρας. Δηλαδή η ερβαρτιανή παιδαγωγική εξέφραζε με επιστημονικό τρόπο τις κυρίαρχες κοινωνικές δυνάμεις, οι οποίες στα νέα κοινωνικοπολιτικά και οικονομικά δεδομένα απαιτούσαν την ορθολογικοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ελληνική κοινωνία βάδιζε προς τον εξαστισμό και τον σχηματισμό καπιταλιστικών δομών. Η άφιξη του εκσυγχρονισμού αφορούσε όλους τους τομείς κατά τα πρότυπα των δυτικών χωρών. Η ερβαρτιανή εκπαίδευση, αν και ξεπερασμένη στη Δύση, για την ελληνική εκπαίδευση αναμφισβήτητα ήταν ένα βήμα μπροστά. Παράλληλα, ο φιλελεύθερος εκσυγχρονισμός του Τρικούπη απαιτούσε «ισότιμους» και ελεύθερους πολίτες, παρά τις υπάρχουσες ταξικές διακρίσεις. Το ερβαρτιανό παιδαγωγικό σύστημα, σύμφωνο με την κυρίαρχη ιδεολογία, θεωρήθηκε το καταλληλότερο, γιατί αφενός τοποθετούσε στον πυρήνα του την (κοινή) ηθική διάπλαση του αυριανού

πολίτη, αφετέρου εγκαθίδρυε την ομοιομορφία του σχολικού περιβάλλοντος, όπου όλοι οι μαθητές ήταν ίσοι.

Στο πλαίσιο της προσπάθειας εκβιομηχάνισης του κράτους την εποχή του Τρικούπη και του προστάγματος της εξωτερικής πολιτικής για την απελευθέρωση των αλύτρωτων εδαφών, το εκπαιδευτικό σύστημα έπρεπε και αυτό να συμβάλλει στον αστικό μετασχηματισμό, στη θεμελίωση του κοινοβουλευτικού συστήματος και στις νέες οικονομικές καπιταλιστικές δομές.

Επομένως το ενδιαφέρον εδώ είναι με ποιο τρόπο το ερβαρτιανό παιδαγωγικό σύστημα «μεταφράστηκε» σε πρακτικό επίπεδο.

Σύμφωνα με το ερβαρτιανό σύστημα, ο σκοπός της αγωγής είναι η επέμβαση στη βούληση και όχι στη γνώση (Reble, 2008: 364-374). Για το ερβαρτιανό σύστημα τα επαγγελματικά και όλα τα πρακτικά μαθήματα οφείλουν να διδάσκονται γιατί συνδράμουν στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας και παράλληλα διαπλάθονται εργατικοί και χρηστοί χαρακτήρες. Επομένως το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει και αυτό στον καπιταλιστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας (Reble, 2008:390-391).

Όμως στην Ελλάδα, η εκπαίδευση επικεντρώθηκε στις κλασικιστικές, ανθρωπιστικές και χριστιανικές αξίες, οι οποίες είναι αντίθετες από το τεχνοκρατικό πνεύμα του καπιταλιστικού συστήματος της Ευρώπης. Παράλληλα υπήρχε το πρόταγμα της Μεγάλης Ιδέας που οδήγησε στη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης του αστού - πολίτη και στη σφυρηλάτηση της εθνικής ταυτότητας, η οποία στηρίχθηκε στο τρίπτυχο «Πατρίς – Θρησκεία – Οικογένεια». Υπό αυτές τις συνθήκες το ερβαρτιανό σύστημα μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε πάνω σε αυτές τις κατευθύνσεις.

Σε μια κριτική αποτίμηση του ερβαρτιανού συστήματος πρέπει κανείς να αναφερθεί στις αυστηρά τυποποιημένες διδακτηριακές υποδομές, σε ένα πλαίσιο ελέγχου του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος. Η τάξη και η θέση των αντικειμένων και των επίπλων, όπως και των παιδικών σωμάτων, δηλώνει μια ελεγχόμενη και αυστηρά πειθαρχημένη, δασκαλοκεντρική παιδαγωγική. Ο αυθεντικός ρόλος, η επίδειξη εξουσίας και γενικότερα η παιδαγωγική παρουσία του δασκάλου είχε τυποποιημένες συμπεριφορές παιδαγωγικής, οι οποίες επηρέαζαν σημαντικά τη διάπλαση των μαθητών και το κλίμα της σχολικής κοινότητας. Μαθητές και γονείς έπρεπε να κινούνται σε ένα αυταρχικό σύστημα και να το εφαρμόζουν, ακόμα και αν καταπιέζονταν από αυτό. Ο δημοκρατικός ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν ανύπαρκτος και οι σχέσεις του με το ανθρωπογενές σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον πολύ περιορισμένες.

Το δημοκρατικό σχολείο, η παιδαγωγική αυθεντία του εκπαιδευτικού, οι ομαδοσυνεργατικές διδακτικές προσεγγίσεις ήταν έννοιες ανύπαρκτες στη *Διδασκαλική* του Μωραΐτη και των άλλων παιδαγωγών της εποχής.

Λαμβάνοντας όμως υπόψιν τις συνθήκες της εποχής, η παιδαγωγική συνεισφορά του Μωραΐτη, δεν θα μπορούσε ποτέ να αξιολογηθεί κριτικά εκτός του κοινωνικοοικονομικού και ιδεολογικού πλαισίου της εποχής του. Με το παιδαγωγικό του έργο, εισήγαγε στο σχολείο με τρόπο κανονιστικό, έννοιες όπως πειθαρχία, αυτοπειθαρχία, καθοδήγηση, αυθεντία δασκάλου, πρότυπο δασκάλου προς μίμηση, διάπλαση ηθικής, αποδοχή ιεραρχίας για την αναπαραγωγή του κοινωνικού

συστήματος, φιλοπατρία, προγονολατρεία, θρησκευτική πίστη. Όλα αυτά τα στοιχεία θεωρήθηκαν ως απαραίτητα για το τότε εκπαιδευτικό σύστημα για τη διαμόρφωση ενός προτύπου Έλληνα πολίτη, σε μια κοινωνία, που προσπαθούσε να εξυγχιονιστεί σε όλους τους τομείς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Dakin, D. (2005). *Η ενοποίηση της Ελλάδας 1770-1923*, μτφ. Α. Ξανθόπουλος, Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Καραφύλλης Α. (2019). *Η εξέλιξη των παιδαγωγικών θεωριών στο σύγχρονο κόσμο*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.
- Κοντονή, Α. (1997). *Το Νεοελληνικό Σχολείο και ο Πολιτικός Ρόλος των Παιδαγωγικών Συστημάτων*, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κυριακού, Κ. (2014). *Οι Φυσικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση. Η πρόληψη των ιδεών του Ernst Haeckel*, Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Φυσικών Επιστημών και Περιβάλλοντος, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.
- Λέφας, Χρ. (1942) *Ιστορία της Εκπαιδύσεως*, Αθήνα: ΟΕΣΒ.
- Μωραΐτης, Δ. (1927). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, Εν Αθήναις: Τύποις Εκδοτικής Α. Ε. (Μπαλζουδάκη).
- Μωραΐτης, Σπ. (1875). *Ο εν Αθήναις προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων Σύλλογος, Έκθεσις των κατά το 1874 πεπραγμένων*, Αθήναι.
- Μωραΐτης, Σπ. (1880). *Διδασκαλική: ή σύντομοι οδηγίαί περί της χρήσεως της νέας διδασκαλικής μεθόδου*, Εν Αθήναι: Εκ του Τυπογραφείου Σ. Κ. Βλαστού.
- Reble, A. (2008). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, μτφρ. Θ. Χατζηστεφανίδης & Σ. Θ. Χατζηστεφανίδη – Πολυζώη, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδήμα.
- Φραγκουδάκη, Ά. (1977). *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι*, Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Χατζηστεφανίδης, Θ. (2010). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδήμα.

Η εκπαιδευτική πολιτική και οι εκπαιδευτικές καινοτομίες της κυβέρνησης Στέφανου Δραγούμη (1910) μέσα από τα νομοσχέδια που κατατέθηκαν στη Βουλή

*Γεωργόπουλος Γεώργιος
Φιλολόγος – Γ.Α.Κ. Αιγιαλείας
giogeorgopoulos@gmail.com*

*δρ. Στούρας Παναγιώτης
Ιστορικός - Φιλολόγος
panagiotis.stouras@gmail.com*

Περίληψη

Στόχος της εισήγησης είναι η μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κυβέρνησης Στέφανου Δραγούμη (1910). Πιο συγκεκριμένα θα παρουσιασθούν τα νομοσχέδια της Κυβέρνησης Δραγούμη, όπως κατατέθηκαν στη Βουλή από τον τότε υπουργό Παιδείας, Ανδρέα Παναγιωτόπουλο, ο ρόλος του Στρατιωτικού Σύνδεσμου στην εκπαιδευτική πολιτική και οι αντιδράσεις που προκάλεσαν στον εκπαιδευτικό κόσμο. Για την έρευνα, πέρα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της δευτερογενούς βιβλιογραφίας, χρησιμοποιήθηκαν αρχειακές πηγές από το ιδιωτικό αρχείο του Ανδρέα Παναγιωτόπουλου καθώς και αποδελτίωση των εφημερίδων της εποχής. Από την έρευνα προκύπτει ότι ο Στρατιωτικός Σύνδεσμος προσπάθησε να επέμβει στην εκπαιδευτική πολιτική της εποχής πότε επιτυχώς και πότε ανεπιτυχώς. Επίσης, η προσπάθεια για δημιουργία Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης αντιμετωπίστηκε με αρνητικό τρόπο από μέρος των καθηγητών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, καθώς κατά την άποψή τους η Παιδαγωγική δεν είναι επιστήμη αλλά τεχνική. Παράλληλα διαπιστώθηκε σύγκρουση μεταξύ υπουργείου Εκκλησιαστικών και Παιδείας με το πανεπιστήμιο Αθηνών για τον έλεγχο της παιδαγωγικής επάρκειας του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσω του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης. Τέλος, η προσπάθεια «εκκαθάρισης» του Πανεπιστημίου συνάντησε ισχυρές αντιστάσεις και, παρότι εφαρμόστηκε, ανατράπηκε άμεσα από την επόμενη Κυβέρνηση (Βενιζέλου).

Λέξεις κλειδιά: Διδασκαλείο, Φιλοσοφική, Κυβέρνηση Δραγούμη.

ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το κίνημα στο Γουδί

Στις 15 Αυγούστου του 1909 πραγματοποιήθηκε από τον Στρατιωτικό Σύνδεσμο, στρατιωτικό κίνημα (Παπακοσμάς, 1981, σ. 104). Ο Στρατιωτικός Σύνδεσμος είχε προέλθει από τρεις συνωμοτικούς πυρήνες, μια ομάδα υπαξιωματικών με αρχηγό τον υπολοχαγό Καραϊσκάκη, μια ομάδα κατωτέρων αξιωματικών με το όνομα

«Στρατιωτικός Σύνδεσμος των κατωτέρων αξιωματικών της ξηράς και της θαλάσσης» και μια Τρίτη ομάδα αποτελούμενη κυρίως από ανώτερους αξιωματικούς. Αρχηγός του Συνδέσμου ανέλαβε ο συνταγματάρχης Νικόλαος Ζορμπάς (Hering, 2004, σσ. 751-753).

Στην προκήρυξη που ανακοίνωσαν τα αιτήματά τους οι αξιωματικοί του Συνδέσμου αναφέρονταν λεπτομερώς στην ανάγκη αναδιοργάνωσης του στρατού και στον εξοπλισμό του, ενώ επιβεβαίωσαν την πίστη τους στη βασιλεία και το Σύνταγμα. Ως προς την πολιτική ζητούσαν την άμεση σύγκλιση της Βουλής (Μαρκεζίνης, 1968, σσ. 358-360). Βασική επιδίωξη του Συνδέσμου ήταν η προετοιμασία της χώρας για την εκπλήρωση των αλυτρωτικών επιδιώξεων της (Hering, 2004, σ. 756).

Η κυβέρνηση Ράλλη προσπάθησε να διαπραγματευτεί με τους αρχηγούς του Συνδέσμου, με τη μεσολάβηση του δημάρχου Αθηναίων, Σπύρου Μερκούρη και του προσωπάρχη του υπουργείου των Στρατιωτικών, ταγματάρχη Παπούλα. Ο Σύνδεσμος απαίτησε να γίνουν δεκτά όλα τα αιτήματά του. Όταν ο Πρωθυπουργός απάντησε πως θα μπορούσε να δεχθεί μέρος μόνο των αιτημάτων, ο Νικόλαος Ζορμπάς διέκοψε τη διαπραγμάτευση. Ο Ράλλης υπέβαλε την παραίτησή του προς τον βασιλιά, ο οποίος την έκανε δεκτή καθώς διαπίστωσε ότι ο Σύνδεσμος έλεγχε την κατάσταση. Εν συνεχεία κάλεσε τον Κυριακούλη Μαυρομιχάλη και του ανέθεσε την πρωθυπουργία (Παπακοσμάς, 1981, σσ. 105-106).

Το κίνημα έγινε δεκτό με θετικό τρόπο από μεγάλη μερίδα του λαού και του Τύπου καθώς και από επαγγελματικά σωματεία τα οποία διοργάνωσαν συλλαλητήρια για την υποστήριξη των κινηματιών. Σε κάποιες όμως περιοχές (Κέρκυρα, Πάτρα) οι εκδηλώσεις υπέρ του διαδόχου Κωνσταντίνου, προς τον οποίον στρεφόταν η κριτική του Συνδέσμου, προβλημάτισαν τους ηγέτες του Συνδέσμου (Hering, 2004, σσ. 757-758). Οι στρατιωτικοί συνεργάστηκαν με τους πολιτικούς για τον σχηματισμό κυβέρνησης και την προώθηση των αιτημάτων του Συνδέσμου. Ο αρχηγός του «Εθνικού Κόμματος», Κυριακούλης Μαυρομιχάλης θεώρησε κατάλληλη τη στιγμή προκειμένου να προωθήσει τις θέσεις του κόμματός του και να επιτύχει τη συμμετοχή του κόμματός του στην κυβέρνηση. Ο Θεοτόκης, αντίθετα, αρχικά απέρριψε τη συμμετοχή της κοινοβουλευτικής του ομάδας στο Κοινοβούλιο αλλά κάτω από την πίεση των διαφωνούντων άλλαξε άποψη. Τέλος, το κόμμα του Ράλλη πρότεινε το σχηματισμό μιας εξωκοινοβουλευτικής υπηρεσιακής κυβέρνησης με πρωθυπουργό τον συνταγματάρχη Ζορμπά (Hering, 2004, σσ. 759-760). Μέσα σε ένα κλίμα πιέσεων του Συνδέσμου προς το Κοινοβούλιο και τους βουλευτές η Βουλή ψήφισε μεγάλο αριθμό νόμων, συχνά χωρίς συζήτηση επ' αυτών. Παρόλα αυτά, ο Σύνδεσμος ήταν δυσαρεστημένος καθώς θεωρούσε ότι δεν προχωρούσαν οι μεταρρυθμίσεις και ότι οι πολιτικές διαδικασίες ήταν χρονοβόρες. Μάλιστα, δε δίστασε να θέσει στρατιωτικά τμήματα σε κατάσταση συναγερμού προκειμένου να εξαναγκάσει τους αρχηγούς των πολιτικών κομμάτων να εγκρίνουν προτεινόμενα νομοσχέδια (Γονατάς, 1958, σσ. 29-30).

Τον Ιανουάριο του 1910 ο Σύνδεσμος άρχισε να διαπραγματεύεται με τον Ελευθέριο Βενιζέλο την ανάληψη πολιτικής δράσης στην Ελλάδα με στόχο να ξεπεραστεί η πολιτική κρίση (Hering, 2004, σ. 766). Αρχικά ο Βενιζέλος πρότεινε τη

μεσολάβησή του προς τους αρχηγούς των πολιτικών κομμάτων της Ελλάδας για να σχηματισθεί υπηρεσιακή κυβέρνηση που θα οδηγούσε τη χώρα σε εκλογές για αναθεωρητική εθνοσυνέλευση (Πάγκαλος, 1950, σσ. 109-111). Η λύση που προτάθηκε από το συμβούλιο των πολιτικών αρχηγών υπό την προεδρία του βασιλιά Γεωργίου Α΄ περιλάμβανε τρία μέρη: α) σύγκλιση Αναθεωρητικής Βουλής για αναθεώρηση μη θεμελιωδών άρθρων του Συντάγματος, β) αντικατάσταση της τότε κυβέρνησης Μαυρομιχάλη, ώστε να προωθηθεί η πρόταση της αναθεώρησης του Συντάγματος στην υπάρχουσα τότε Βουλή και γ) διάλυση του Στρατιωτικού Συνδέσμου μετά την έγκριση της αναθεώρησης (Μαυρογορδάτος, 2015, σσ. 25-26).

Η κυβέρνηση Στέφανου Δραγούμη

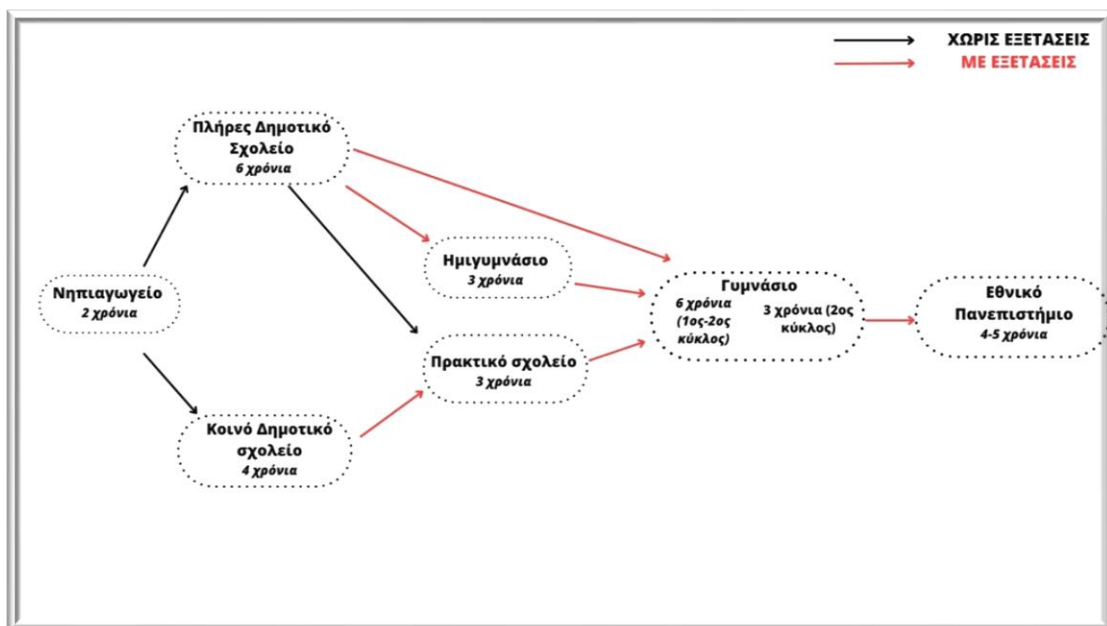
Πράγματι, στις 18 Ιανουαρίου 1910 ο βασιλιάς Γεώργιος Α΄ ανέθεσε την πρωθυπουργία της μεταβατικής κυβέρνησης στον Στέφανο Δραγούμη. Υπουργός Στρατιωτικών ανέλαβε ο Νικόλαος Ζορμπάς. Το νέο υπουργικό συμβούλιο σε σύντομο χρονικό διάστημα έφερε στη Βουλή σημαντικό αριθμό νομοσχεδίων και προώθησε την αναθεώρηση του Συντάγματος η οποία έγινε δεκτή με ισχυρή πλειοψηφία (150 ψήφοι υπέρ έναντι 11 κατά). Εν συνεχεία, στις 17 Μαρτίου 1910 ο βασιλιάς ανήγγειλε στη Βουλή τη δέσμευσή του να προκηρύξει εκλογές για Αναθεωρητική Βουλή. Αμέσως μετά ο Στρατιωτικός Σύνδεσμος διαλύθηκε (Μαυρογορδάτος, 2015, σ. 26).

Προτάσεις εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης κυβέρνησης Στέφανου Δραγούμη

Στην κυβέρνηση Στεφ. Δραγούμη υπουργός των Εκκλησιαστικών και της Δημόσιας Εκπαιδύσεως αναλαμβάνει ο Ανδρέας Παναγιωτόπουλος (Ασπρέας, 1930, σ. 152) από τα ιδρυτικά μέλη της ομάδας των «Ιαπόνων», όπως και ο πρωθυπουργός. Ο Παναγιωτόπουλος ως Υπουργός προετοιμάζει και καταθέτει στη Βουλή στους δύο πρώτους μήνες μια σειρά από νομοσχέδια που περιλαμβάνουν μεταρρυθμίσεις στο σύνολο της Εκπαίδευσης καθώς αναδιοργανώνονται όλες οι βαθμίδες της (Βουλή, 1910). Πρόθεση της κυβέρνησης Δραγούμη είναι η αναδιοργάνωση του συνόλου της Εκπαίδευσης τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε διοικητικό επίπεδο καθώς και των εποπτευόμενων φορέων από το Υπουργείο Παιδείας. Η λαϊκή επιθυμία για αλλαγές και «Ανόρθωση» είναι ορατή στο έργο που παρήγαγε ο Ανδρέας Παναγιωτόπουλος ως υπουργός αυτή την περίοδο. Μολονότι η θητεία του είναι σύντομη, αφού διαρκεί μόνο από τον Ιανουάριο έως τις αρχές Οκτωβρίου του 1910, είναι ιδιαίτερα παραγωγική από άποψη νομοθετικού και μεταρρυθμιστικού έργου. Θα εισηγηθεί δεκαέξι εκπαιδευτικά νομοσχέδια από τα οποία θα γίνουν νόμοι του Κράτους τα δέκα (Σιμένη, 2008, σ. 105).

Ο Ανδρέας Παναγιωτόπουλος επιχειρεί μια ριζική αλλαγή που στοχεύει στην αναδιοργάνωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με το νομοσχέδιο «Περί οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδύσεως» (Τμήμα ΓΑΚ Αιγιαλείας, ιδιωτ. Αρχ. 32.1/8.1.4, έγγραφα 83-96). Η κυρίαρχη αλλαγή στην οργάνωση της Μέσης Εκπαίδευσης είναι η κατάργηση των ελληνικών σχολείων (Σιμένη, 2008, σσ. 107-117). Αυτό δηλώνεται και σημειολογικά από τον ίδιο τον Ανδρέα Παναγιωτόπουλο ο

οποίος με τη φράση αυτή ξεκινά την εισηγητική του έκθεση προς την Βουλή: «Είναι άναμφισβήτητον, ὅτι ἡ μέση παρ' ἡμῖν ἐκπαίδευσις κατὰ γενικὴν ὁμολογίαν χρήζει μεταρρυθμίσεως, ἰδίως δέ τὰ ἑλληνικὰ σχολεῖα» (Τμήμα ΓΑΚ Αιγιαλείας, ιδιωτ. Αρχ. 32.1/8.1.4, ἔγγραφο 101). Ο ἴδιος θεωρεῖ ὅτι ἡ ανεξέλεγκτη ἰδρυση ἑλληνικῶν σχολείων που, ὅπως αναφέρει, συχνά ἰδρύνονται χωρὶς να ὑπάρχει ὁ ἀναγκαῖος ἀριθμὸς μαθητῶν για να λειτουργήσουν σωστά, ἐμποδίζει τὴν ἰδρυση και λειτουργία πλήρων δημοτικῶν σχολείων και οδήγησαν σε υποβάθμιση τῶν σπουδῶν τῶν ἀποφοίτων ἀρα και τῶν μαθητῶν τῆς Μέσης Ἐκπαίδευσης: «τά τοιαῦτα ἑλληνικὰ σχολεῖα πολλαπλασιασθέντα δὲν ἐπολλαπλασίασαν μόνον ἐν οὐ δέοντι τὰς δαπάνας τῆς μέσης ἐκπαιδεύσεως δυσβαστάκτως, ἀλλὰ παρημπόδισαν καὶ τὴν σύστασιν καὶ ἀνάπτυξιν τῶν πλήρων δημοτικῶν σχολείων, ἅτινα ἦσαν ἀναγκαῖα διὰ τὰς ἐκπαιδευτικὰς ἀνάγκας τῶν καθ' ἕκαστον μικρῶν τόπων. Ἀνεπαισθήτως δέ τὰ ἑλληνικὰ σχολεῖα συμπάρεσυρον εἰς ἀτελεῖς ἐπιστημονικὰς σπουδὰς ἐκείνους, οἵτινες πρωϊαίτερον ὄφειλον καὶ δι' ἑαυτοὺς καὶ διὰ τὴν κοινωνίαν καὶ διὰ τὴν πολιτείαν νὰ καταστῶσι στοιχεῖα παραγωγῆς» (Τμήμα ΓΑΚ Αιγιαλείας, ιδιωτ. Αρχ. 32.1/8.1.4, ἔγγραφο 101). Η ποιότητα μάλιστα τῶν ἀποφοίτων παρουσιάζεται σὴν εισηγητικὴν ἐκθεση ὡς κρίσιμη για τὶς ἐθνικὲς προσδοκίες. Στὴ θέση τῶν καταργούμενων ἑλληνικῶν σχολείων θεσπίζονται τὰ ἡμιγυμνάσια δηλαδὴ σχολεῖα ὅπου λειτουργοῦν μόνον οἱ τρεῖς πρώτες τάξεις τοῦ Γυμνασίου. Τα σχολεῖα αὐτὰ λειτουργοῦν σε πόλεις ὅπου δὲν λειτουργοῦν πλήρη Γυμνάσια (Τμήμα ΓΑΚ Αιγιαλείας, ιδιωτ. Αρχ. 32.1/8.1.4, ἔγγραφο 102).



Εικόνα 1: Δομή εκπαιδευτικῶν βαθμίδων, σύμφωνα με τὸ νομοσχέδιο τοῦ Ἀνδρέα Παναγιωτοπούλου

Σημαντικὲς ἀντιδράσεις (Σιμένη, 2008, σσ. 117-134) συνάντησε τὸ νομοσχέδιο περὶ τοῦ Ἐθνικοῦ Πανεπιστημίου (Τμήμα ΓΑΚ Αιγιαλείας, ιδιωτ. Αρχ. 32.1/8.1.4, ἔγγραφα 83-96) με κύριο πεδίο ἀντιπαράθεσης τὸ ἀρθρο 23 που ρύθμιζε τὰ ηλικιακὰ ὅρια συνταξιοδότησης τῶν τακτικῶν καθηγητῶν (Τμήμα ΓΑΚ Αιγιαλείας, ιδιωτ. Αρχ. 32.1/8.1.4, ἔγγραφο 93). Το ζήτημα αὐτὸ συνδεόταν ἀμεσα με τὴν αἴτημα τοῦ

Στρατιωτικού Συνδέσμου για εκκαθάριση του δημόσιου τομέα. Στο χώρο του Πανεπιστημίου ο Στρατιωτικός Σύνδεσμος επιθυμούσε την απόλυση και των 58 καθηγητών και τον διορισμό εκ νέου μετά από την αξιολόγησή τους από τους κορυφαίους καθηγητές κάθε σχολής. Το ηλικιακό κριτήριο που θα θεσπίσει ο Παναγιωτόπουλος με το νομοσχέδιο «Περί εκκαθάρισεως του Εθνικού Πανεπιστημίου» τον οδηγεί σε ρήξη με τον Στρατιωτικό Σύνδεσμο με τον Παναγιωτόπουλο να δηλώνει ότι θα παραιτηθεί αν δεν ψηφισθούν τα νομοσχεδία του. Με τροπολογία του στις 13 Μαρτίου 1910 η κρίση των ακατάλληλων καθηγητών ανατίθεται σε δεκαπενταμελές συμβούλιο ενώ η τελική απόφαση παίρνεται από το υπουργικό συμβούλιο (Σιμένη, 2008, σσ. 128-130).

Πέρα όμως από το διδακτικό μέρος της Δημόσιας Παιδείας ο Παναγιωτόπουλος επιχείρησε μια ευρύτερη οργάνωση των εποπτευόμενων φορέων του Υπουργείου του. Αναδιοργάνωσε τις κεντρικές διοικητικές υπηρεσίες του Υπουργείου (Τμήμα ΓΑΚ Αιγιαλείας, ιδιωτ. Αρχ. 32.1/8.1.4, έγγραφα 97-104), οργανώνει την αρχαιολογική υπηρεσία, ιδρύει αρχαιολογικό συμβούλιο και χωρίζει την χώρα σε αρχαιολογικές περιφέρειες με τον ορισμό μονίμων εφόρων σε αυτές (Τμήμα ΓΑΚ Αιγιαλείας, ιδιωτ. Αρχ. 32.1/8.1.4, έγγραφα 75-78), ιδρύει ειδικό αρχαιολογικό ταμείο για τη χρηματοδότηση της Αρχαιολογικής Υπηρεσίας, στο οποίο μεταφέρονται οι πόροι που μέχρι εκείνη τη στιγμή κατευθύνονταν στην Αρχαιολογική Εταιρεία (Τμήμα ΓΑΚ Αιγιαλείας, ιδιωτ. Αρχ. 32.1/8.1.4, έγγραφα 79-82) και προσπαθεί να συντηρήσει και να αξιοποιήσει σωστά τα σχολικά διδακτήρια της δημοτικής εκπαίδευσης θέτοντας όρους ίδρυσης και συντήρησής τους (Τμήμα ΓΑΚ Αιγιαλείας, ιδιωτ. Αρχ. 32.1/8.1.4, έγγραφα 107-108). Τέλος, με δική του απόφαση ιδρύεται το Διδασκαλείο για την επιμόρφωση των δασκάλων (Βουλή, 1910, σ. 793).

Πιο συγκεκριμένα, κατά την υπουργική θητεία του Ανδ. Παναγιωτόπουλου ψηφίζονται κατά χρονολογική σειρά τα ακόλουθα νομοσχέδια (Βουλή, 1910):

1. «Περί απαλλαγής των εις το Πανεπιστήμιον φοιτώντων εφέδρων αξιωματικών του πεζικού και του πυροβολικού από της εν τω Ακαδημαϊκώ Γυμναστηρίω ασκήσεως εις την γυμναστικήν και οπλομαχητικήν» στη συνεδρίαση Ε΄ στις 9/2/1910 (Βουλή, 1910, σ. 71),
2. «Περί σχολείου των Καλών Τεχνών» στη συνεδρίαση Θ΄ στις 13/2/1910 (Βουλή, 1910, σ. 137),
3. «Περί τελέσεως σκοπευτικών αγώνων υπό την επωνυμίαν “Τα Ελευθέρια”» στη συνεδρίαση ΚΑ΄ στις 27/2/1910,
4. «Περί τροποποιήσεως του ΓΤΛΕ΄ Νόμου του 1908 περί διδακτικών βιβλίων» στη συνεδρίαση ΚΔ΄ στις 4/3/1910 (Βουλή, 1910, σ. 538),
5. «Περί μισθοδοσίας του προσωπικού των γραφείων, κλινικών, εργαστηρίων και μουσείων του Εθνικού Πανεπιστημίου» στη συνεδρίαση ΚΘ΄ στις 10/3/1910 (Βουλή, 1910, σ. 661)
6. «Περί δωρεάν εγγραφής των εκ Θράκης, Μακεδονίας, Κρήτης, Ηπείρου και Μικράς Ασίας καταγομένων φοιτητών» στη συνεδρίαση ΚΘ΄ στις 10/3/1910 (Βουλή, 1910, σ. 662),
7. «Περί παιδαγωγικής μορφώσεως και δοκιμασίας των λειτουργών της Μέσης Εκπαιδύσεως» στη συνεδρίαση ΛΒ΄ της 13/3/1910 (Βουλή, 1910, σ. 776),

8. «Περί οργανώσεως της κεντρικής υπηρεσίας του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως» στη συνεδρίαση ΛΒ΄ στις 13/3/1910 (Βουλή, 1910, σ. 783),

9. «Περί του εν Αθήναις Διδασκαλείου της δημοτικής εκπαιδύσεως» στη συνεδρίαση ΛΒ΄ στις 13/3/1910 (Βουλή, 1910, σ. 793),

10. «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του Γ4Α΄ Νόμου της 17 Ιουλίου 1905 “περί συστάσεως Εποπτικού Συμβουλίου της Μέσης Εκπαιδύσεως και περί διορισμού Επιθεωρητών”» στη συνεδρίαση ΛΒ΄ στις 13/3/1910 (Βουλή, 1910, σ. 802),

11. «Περί εκκαθαρίσεως του Εθνικού Πανεπιστημίου» στη συνεδρίαση ΛΒ΄ στις 13/3/1910 (Βουλή, 1910, σ. 807),

12. «Περί ιδρύσεως ειδικού Αρχαιολογικού Ταμείου» στη συνεδρίαση ΛΒ΄ στις 13/3/1910 (Βουλή, 1910, σ. 810),

13. «Περί της αρχαιολογικής υπηρεσίας του Κράτους» στη συνεδρίαση ΛΒ΄ στις 13/3/1910 (Βουλή, 1910, σ. 815),

14. «Περί συμπληρώσεως του νόμου ΓΥΙΑ΄ του έτους 1909» στη συνεδρίαση ΛΒ΄ στις 13/3/1910 (Βουλή, 1910, σ. 833) και

15. «Περί τροποποιήσεως του άρθρου 2 του ΓΤ4΄ νόμου του 1909 περί τροποποιήσεως των Νόμων ΒΤΜΘ΄ του 1895 και Γ4Η΄ του 1905 περί στοιχειώδους δημοτικής εκπαιδύσεως» στη συνεδρίαση ΛΒ΄ στις 13/3/1910 (Βουλή, 1910, σ. 833)

Κατά την περίοδο αυτή καταλυτική κρίνεται η συνεισφορά του στρατιωτικού κινήματος και στις εξελίξεις του πολιτικού συστήματος. Τα προϋπάρχοντα πολιτικά κόμματα παραμερίστηκαν χαρακτηριζόμενα συνολικά ως «παλαιά κόμματα» και αναδύθηκαν νέες πολιτικές δυνάμεις με κυρίαρχη το κόμμα των Φιλελευθέρων με αρχηγό τον Ελευθέριο Βενιζέλο (Μαυρογορδάτος, 2015, σ. 22).

Στις εκλογές που ακολουθούν τον Αύγουστο του 1910 (8.8.1910) ο Ανδρέας Παναγιωτόπουλος εκλέγεται βουλευτής στον διευρυμένο Νομό Αχαϊοήλιδος καθώς κατατάσσεται 17^{ος} μεταξύ των 32 υποψηφίων που εκλέχθηκαν, αφού έλαβε 16.853 ψήφους (Νεολόγος Πατρών, 11.8.1910). Η Βουλή που προέκυψε από τις εκλογές αυτές ήταν Αναθεωρητική με διευρυμένη σύνθεση αφού είχε διπλάσιο αριθμό βουλευτών από την προηγούμενη. Στη νέα Βουλή κυριάρχησαν τα παλαιά κόμματα με πλειοψηφία δύο τρίτων, κυρίως λόγω της ψήφου της επαρχίας (Μαυρογορδάτος, 2015, σσ. 26-27).

Παρά τον αναθεωρητικό ρόλο της Βουλής ορισμένοι βουλευτές ακόμα και των παλαιών κομμάτων απαιτούσαν να ανακηρυχθεί σε Συντακτική, ώστε να αναθεωρηθούν ακόμα και θεμελιώδη άρθρα του Συντάγματος, όπως εκείνα του Πολιτεύματος. Η συζήτηση για το θέμα ήταν έντονη και στις 6 Σεπτεμβρίου με μικρή πλειοψηφία (148 υπέρ και 121 κατά) λήφθηκε απόφαση για αναβολή του θέματος. Στο θέμα παρενέβη ο Βενιζέλος παίρνοντας θέση υπέρ της Αναθεωρητικής Βουλής και υπέρ της ανάληψης πρωτοβουλίας από τον βασιλιά Γεώργιο για την «Ανόρθωση».

Όταν παραιτήθηκε η κυβέρνηση Δραγούμη στις 21 Σεπτεμβρίου 1910, ο βασιλιάς Γεώργιος έδωσε εντολή σχηματισμού κυβέρνησης στον Βενιζέλο παρότι δεν ήταν ο αρχηγός της Αντιπολίτευσης. Η πρώτη κυβέρνηση Ελ. Βενιζέλου σχηματίστηκε στις

6 Οκτωβρίου 1910 και έλαβε ισχυρή ψήφο εμπιστοσύνης (208 από τους 266 παρόντες βουλευτές). Παρόλα αυτά ο Βενιζέλος ζήτησε τη διάλυση της Βουλής και την προκήρυξη νέων εκλογών για τον Νοέμβριο, πρόταση την οποία δέχθηκε ο βασιλιάς και ξεσήκωσε θυελλώδη αντίδραση από τα παλαιά κόμματα, οι βουλευτές των οποίων αποφάσισαν να μη συμμετάσχουν στις εκλογές. Αποτέλεσμα αυτού ήταν η ευρεία νίκη των Φιλελευθέρων του Ελ. Βενιζέλου που κατέλαβαν 307 από τις 362 βουλευτικές θέσεις. (Μαυρογορδάτος, 2015, σσ. 27-29). Στις εκλογές του Νοεμβρίου του 1910 δεν έθεσε υποψηφιότητα ο Ανδρέας Παναγιωτόπουλος πειθαρχώντας στην απόφαση του πολιτικού του κόμματος. Αυτή η απόφαση είναι καθοριστική, γιατί ενέταξε τον Παναγιωτόπουλο, παρά τις μεταρρυθμιστικές του απόψεις που εκφράστηκαν στα νομοσχέδια του 1910, στο αντιβενιζελικό στρατόπεδο και καθόρισαν την πολιτική του θέση κατά τη διάρκεια του εθνικού διχασμού, θέση που εκφράστηκε με τις εκλογές του 1920 και τη συμμετοχή του στην «Ηνωμένη Αντιπολίτευση».

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τον Δημαρά από το 1909 έως το 1911 παρατηρούμε μια ιδιαίτερα σημαντική περίοδο για την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, καθώς μια σειρά από νομοθετικές ρυθμίσεις ολοκληρώνουν παλαιότερες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. (Δημαράς, 1990, σ. λζ). Ειδικότερα για την περίοδο που εξετάζεται στην παρούσα εργασία επιβεβαιώνεται η παραπάνω παρατήρηση από τον αριθμό των νομοθετικών παρεμβάσεων της Κυβερνήσεως Δραγούμη, η οποία σε διάστημα 9 μηνών εισήγαγε στην Ολομέλεια του Κοινοβουλίου 15 νομοσχέδια. Αυτό δηλώνει τόσο το μεγάλο, σε όγκο, έργο του υπουργού Ανδρέα Παναγιωτόπουλου, όσο και την ετοιμότητα της Κυβέρνησης Δραγούμη για την υλοποίηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Προφανώς, η τότε Κυβέρνηση οικειοποιήθηκε την προϋπάρχουσα συζήτηση πάνω στα εκπαιδευτικά θέματα που είχε ξεκινήσει ήδη από το 1908, καθώς έφερε προς ψήφιση ζητήματα που είχαν προσεγγιστεί σε επίπεδο διαβούλευσης και νομοθετικής προσπάθειας από προηγούμενες Κυβερνήσεις χωρίς όμως επιτυχή κατάληξη.

Η ταχύτητα αυτή προφανώς οφείλεται και στην περιρρέουσα πολιτική ατμόσφαιρα της εποχής: μιας εποχής κατά την οποία οι πιέσεις για πολιτικές αλλαγές που ασκούσαν από τον Στρατιωτικό Σύνδεσμο ήταν κυρίαρχο φαινόμενο στην πολιτική σκηνή. Πράγματι, όπως προκύπτει από την ειδησεογραφία της εποχής (εφ. «Εμπρός», φύλλα 3-7.3.1910), οι παρεμβάσεις του Στρατιωτικού Συνδέσμου ήταν συνεχείς και στα θέματα της Παιδείας, ιδιαίτερα στο θέμα της εκκαθάρισης του Πανεπιστημίου.

Τρία από τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια της Κυβέρνησης Δραγούμη συνάντησαν μεγάλη αντίσταση από την αντιπολίτευση και δημιούργησαν αντιπαραθέσεις στη Βουλή, τα νομοσχέδια α) για την αναδιοργάνωση της Εκπαίδευσης, β) για την παιδαγωγική μόρφωση των εκπαιδευτικών και γ) για την εκκαθάριση του Πανεπιστημίου.

Το πρώτο, το οποίο δεν κατάφερε να ψηφιστεί, εισήγαγε την επαγγελματική εκπαίδευση στο Γυμνάσιο. Με τη μη ψήφισή του η ελληνική κοινωνία έχασε την ευκαιρία αφενός για την αλλαγή της φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού συστήματος από

τον μονοσήμαντο προσανατολισμό στην θεωρητική γνώση, να κατευθυνθεί και στην εφαρμοσμένη τεχνική γνώση, αφετέρου για την εκπαίδευση εξειδικευμένου τεχνικού προσωπικού σε μια εποχή ανάπτυξης για την ελληνική οικονομία με σημαντικές συνέπειες για την εξέλιξη της οικονομίας της χώρας, καθώς και για την πολιτικοκοινωνική της δομή.

Το δεύτερο, που αφορά την παιδαγωγική μόρφωση των εκπαιδευτικών, απετέλεσε ένα πεδίο σύγκρουσης εξουσίας μεταξύ του υπουργείου Παιδείας και του πανεπιστημίου Αθηνών, για τον έλεγχο της μεθόδου διδασκαλίας και συνακόλουθα τον έλεγχο των ίδιων των εκπαιδευτικών. Με την ίδρυση του Διδασκαλείου είναι αναγκαία η φοίτηση σε αυτό και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για ένα χρόνο, ώστε να έχουν το δικαίωμα διορισμού στην εκπαίδευση. Το πανεπιστήμιο φρονεί πως μια τέτοια εξέλιξη δημιουργεί ένα πεδίο ελέγχου του υπουργείου πάνω στο σύνολο του διδακτικού προσωπικού της εκπαίδευσης, αφού με τον τρόπο αυτό ελέγχει τους καθηγητές των ελληνικών σχολείων και των γυμνασίων και αμβλύνει την μέχρι τότε κυριαρχία του πανεπιστημίου.

Τέλος, το τρίτο, παρά τις αντιδράσεις, γίνεται νόμος του ελληνικού κράτους, αλλά είναι εξαιρετικά βραχύβιος, καθώς η επόμενη κιάλας κυβέρνηση, του Ελ. Βενιζέλου, με νόμο του Ιουλίου του 1911 (νόμος 4004 «περί συμπλήρωσεως του νόμου ΓΩΚΕ' περί Καποδιστριακού Πανεπιστημίου και ΓΩΚΓ' περί Εθνικού Πανεπιστημίου») θα αναιρέσει την ισχύ του και θα επαναφέρει τους απομακρυσθέντες καθηγητές.

Αναφορές

- Hering, G. (2004). *Τα πολιτικά κόμματα στην Ελλάδα 1821 - 1936* (Τόμ. β). Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Αλικανιώτης, Δ. (1983). *Δημήτριος Γούναρης*. Πάτρα: Φιλιππότη.
- Ασπρέας, Γ. (1930). *Πολιτική Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος τ.3*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Βουλή. (1910). *Πρακτικά των Συνεδριάσεων της Βουλής της Β' Εκτάκτου Συνόδου της ΙΗ περιόδου*. Αθήνα: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.
- Γ.Α.Κ. - Αρχεία τμήμα Γ.Α.Κ. Αιγιαλείας, Ιδιωτικό αρχείο Ανδρέα Παναγιωτόπουλου (32.1), φ. 8.1.4, έγγραφα 75-82, 83-96, 101, 102, 107-108.
- Δημαράς, Α. (1990). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (τεκμήρια ιστορίας)* (Τόμ. Β' (1895-1967)). Αθήνα: Ερμής.
- εφ. «Εμπρός», φύλλα 3-7.3.1910
- εφ. «Νεολόγος Πατρών», φύλλο 11.8.1910
- Μαυρογορδάτος, Γ. (2015). *1915 Ο Εθνικός Διχασμός*. Αθήνα: Πατάκη.
- Σιμένη, Π. (2008). *Μεταρρύθμιση και αντίδραση. Το Πανεπιστήμιο Αθηνών απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές (1899-1926)*. Αθήνα : Gutenberg.

Ο Μίλτος Κουντουράς στην πορεία αναζήτησης νέας «παιδαγωγικής φόρμας»

Δέσποινα Ι. Τσίτζα
Υπ. Διδάκτωρ, Α.Π.Θ.
desptsin@edlit.auth.gr

Περίληψη

Το 1927 ο Μίλτος Κουντουράς καταφθάνει στη Θεσσαλονίκη με σκοπό να αναλάβει τη διεύθυνση του Διδασκαλείου Θηλέων της πόλης. Ο παιδαγωγός, μετά τη μετεκπαίδευσή του στη Γερμανία, έρχεται αντιμέτωπος με ένα σχολείο «παλαιού τύπου» που διακατεχόταν από το παρωχημένο εκπαιδευτικό πνεύμα και ακολουθούσε το ένα και μοναδικό φορμαλιστικό μοτίβο που ερχόταν σε πλήρη αντίθεση με τη φιλοσοφία του Μ. Κουντουρά. «[...] Πρέπει πρώτα να χαλάσω όλο αυτό το παλιό χρυσωμένο ψέμα και την υπνωτιστική κατάσταση [...]. Θα επέλθη [...] ένα χάος, μια καταστροφή [...]. Όμως μόνο απ' αυτό το χάος θα βγει κ' θα σχηματισθεί αγνή, ωραία, ηρωική η συνείδηση του μαθητή της αύριο» (Απόσπασμα ημερολογίου, φακ. 3/19: σ. 4. Αρχείο Μίλτου Κουντουρά). Η εκπαίδευση για τον Κουντουρά κινούνταν ανάμεσα σε δύο φόρμες, οι οποίες έπρεπε να οδηγηθούν στη σύγκρουση, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μία νέα, ενιαία, αλλά ταυτόχρονα πολυδιάστατη παιδαγωγική μορφή. Οι προεκτάσεις της εκτείνονται από την εξωτερική μορφή του διδακτηρίου και φτάνουν έως το περιεχόμενο διδασκαλίας και τη δημιουργία της σχολικής ζωής. Η επιδίωξη του Κουντουρά ήταν η σύνθεση μίας φόρμας που έθετε στη βάση της τη μέθοδο διδασκαλίας. Η παρούσα εισήγηση στηρίζεται σε αδημοσίευτο αρχειακό υλικό και αποτελεί τμήμα της υπό εξέλιξη διδακτορικής διατριβής με τίτλο «Ο δρόμος ενός «αθόρυβου» παιδαγωγού. Η φιλοσοφία, η εκπαιδευτική δράση και η συμβολή του Μίλτου Κουντουρά στην εκπαιδευτική πολιτική του νεοελληνικού κράτους». Σκοπός της αποτελεί να ερευνηθούν τα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής θεωρίας του Κουντουρά, η σκοποθεσία του και τα μορφωτικά ιδεώδη που στήριζαν τη λειτουργία του σχολείου.

Λέξεις Κλειδιά: Κουντουράς, Διδασκαλείο, Θηλέων

Εισαγωγή

Ο Μίλτος Κουντουράς αποτελεί έναν σημαντικό παιδαγωγό της εποχής του Μεσοπολέμου στον ελλαδικό χώρο. Η δράση του συνδέθηκε με την περίοδο της βενιζελικής διακυβέρνησης και ερμηνεύεται μέσα σε αυτό το πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο. Το παιδαγωγικό του θεώρημα δομήθηκε με βάση τα βιώματά του και την επιρροή που δέχθηκε από τους καθηγητές και τις παιδαγωγικές θεωρίες που γνώρισε κατά τη μετεκπαίδευσή του στην Ευρώπη. Λειτουργήσε ως ένας πνευματικός διαμεσολαβητής ανάμεσα στον παιδαγωγικό ευρωπαϊκό χώρο του 20ου αιώνα και σε αυτόν του νεοελληνικού κράτους.

Η επιστροφή του στον ελλαδικό χώρο και συγκεκριμένα στη μικρή κοινωνία της Θεσσαλονίκης, τον έφερε αντιμέτωπο με την ανάγκη της δημιουργίας παιδευτικών συνθηκών, διαφοροποιημένων από τις δεδομένες της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Από τη θέση του διευθυντή στο Διδασκαλείο Θηλέων της πόλης ξεκίνησε τη διαδικασία αναζήτησης μιας νέας παιδαγωγικής φόρμας, η οποία θα ήταν ικανή να αναμορφώσει το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η διαδικασία αναζήτησης, λοιπόν, αυτής της παιδαγωγικής φόρμας απαρτιζόταν από ορισμένες προϋποθέσεις που την καθιστούσαν δυνατή, τουλάχιστον στο επίπεδο της αναζήτησης. Ένας κύριος και πρωταρχικός στόχος, που αφορούσε την αναδιαμόρφωση της λειτουργίας ενός Διδασκαλείου αποτέλεσε τη βάση, πάνω στην οποία δομήθηκε. Η όλη διαδικασία κατέληγε στη διατύπωση των χαρακτηριστικών που, τελικά, την διαμόρφωναν.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν τμήμα της στοχοθεσίας της παρούσας ερευνητικής εργασίας που σκοπεύει να ερευνηθούν τα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής θεωρίας του Κουντουρά, τη σκοποθεσία του και τα μορφωτικά ιδεώδη που στήριζαν τη λειτουργία του σχολείου. Η εργασία βασίζεται σε πρωτότυπο και αδημοσίευτο υλικό με αυτοβιογραφικό χαρακτήρα αντλούμενο από το προσωπικό αρχείο του Κουντουρά.

Η ζωή και το έργο του Μίλτου Κουντουρά

Ο Μίλτος Κουντουράς (1889-1940)⁵⁴ γεννήθηκε το 1889 στη Μυτιλήνη, στον Σκόπελο της Γέρας και από πολύ νωρίς συνδέθηκε με τους κύκλους της εγγράμματης και νεωτεριστικής μερίδας του νησιού. Στη νεότητά του επιδόθηκε στη λογοτεχνία, την ποίηση και τη συγγραφή θεατρικών έργων.

Σπούδασε στην Φιλοσοφική σχολή της Αθήνας και ίδρυσε μαζί με άλλους τη «Φοιτητική Συντροφιά».⁵⁵ Εντάχθηκε επίσημα στον Εκπαιδευτικό Όμιλο⁵⁶ δηλώνοντας, με αυτό τον τρόπο, υποστηρικτής της δημοτικής γλώσσας (Δημαράς, 1994). Το «πιστεύω» του αυτό εξελίχθηκε, όταν συνειδητοποίησε ότι η διάχυση της δημοτικής και των ιδεών του δημοτικισμού θα μπορούσε να επέλθει μέσω της εκπαίδευσης.

Ξεκινά να εκφράζεται δημόσια για τα εκπαιδευτικά το 1923, όταν γράφει στη λεσβιακή εφημερίδα *Καμπάνα*⁵⁷ μία σειρά άρθρων με τον τίτλο «*Κλείστε τα σχολειά!*» (Δημαράς, 1985), τίτλος ο οποίος εκφράζει και το ειλικρινές του «πιστεύω» για την κατάσταση που επικρατούσε τη δεδομένη χρονική περίοδο στην εκπαίδευση. Η αφοσίωσή του στην εκπαίδευση επιβεβαιώνεται, όταν λαμβάνει μέρος στον κρατικό

⁵⁴ Η εν λόγω ερευνητική εργασία είναι μέρος της υπό εκπόνηση διδακτορικής διατριβής με τίτλο «*Ο δρόμος ενός «αθόρυβου» παιδαγωγού: Η φιλοσοφία, η εκπαιδευτική δράση και η συμβολή του Μίλτου Κουντουρά στην εκπαιδευτική πολιτική του νεοελληνικού κράτους*» που εκπονείται στο Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.

⁵⁵ Το καταστατικό δημοσιεύεται στο περιοδικό *Νουμάς* και υπογράφεται από τους Φ. Δραγούμη, Μ. Κουντουρά, Κ. Χαριτάκη, Β. Ρώτα και Τ. Ιωαννίδη, *Ο Νουμάς*, 21/02/1910, αρ. φύλλου 380, σ. 1.

⁵⁶ Ο Μίλτος Κουντουράς εντάσσεται στον Εκπαιδευτικό Όμιλο το 1910, καθώς οι φοιτητές που συμμετέχουν στη Φοιτητική Συντροφιά, που αποτελούσε τη νεανική πτέρυγα του Ομίλου εγγράφονται αυτόματα σε αυτόν.

⁵⁷ *Καμπάνα. Όργανο των Εφέδρων μας και των Ντόπιων Συμφερόντων*, Τρίτη 24 Απριλίου – Τρίτη 3 Ιουλίου 1923, αρ. φύλλου 5-15.

διαγωνισμό του Υπουργείου Παιδείας και κερδίζει την υποτροφία για μετεκπαίδευση στη Γερμανία, στους τομείς της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας με προϋπόθεση ότι με το πέρας των σπουδών του θα αναλάμβανε τη διεύθυνση ενός διδασκαλείου στο κράτος (Συλλογικός Τόμος, 1991).

Το 1927, μεταβαίνει στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης για να ξεκινήσει την «Ιερή Τριετία», όπως ονομάστηκαν τα τρία χρόνια, έως το 1930 της παραμονής του στο «σχολείο» του, όπως το αποκαλούσε. Αυτό που επεδίωκε ήταν να μεταφέρει, να σχεδιάσει και να δει να υλοποιούνται όσα οραματιζόταν για την εκπαίδευση (Συλλογικός Τόμος, 1976).

Τα σχέδιά του, βέβαια, ανακοπηκαν, όταν ξέσπασαν τα σκάνδαλα -ορολογία σύμφωνα με τον Τύπο της εποχής- του Διδασκαλείου Θηλέων. Τα «Διδασκαλειακά επεισόδια», όπως έμειναν γνωστά στην εκπαιδευτική ιστορία του νεοελληνικού κράτους, ακολούθησαν την πεπατημένη των «Αθείκων» και «Μαρασλειακών», αντίστοιχων επεισοδίων που είχαν, επίσης, σκοπό την απομάκρυνση του κινδύνου, σύμφωνα με την δεδομένη εποχή, του εκπαιδευτικού δημοτικισμού (Δημαράς, 2013).

Το 1930 από τις αίθουσες του Διδασκαλείου μεταφέρεται στο Υπουργείο Παιδείας ως Εκπαιδευτικός Σύμβουλος και μέλος του νεοσύστατου Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου⁵⁸ και παραμένει στη θέση αυτή έως την κατάργησή του. Τον Ιανουάριο του 1936 εκδίδει το μηνιαίο περιοδικό *Παιδεία. Όργανο αναμορφωτικής παιδαγωγικής προσπάθειας*, υλοποιώντας, με αυτόν τον τρόπο, μια ιδέα που είχε συλλάβει δέκα χρόνια πριν, κατά τη μετεκπαίδευσή του στην Ευρώπη.

Με την εξάμηνη παραμονή του στη διεύθυνση του περιοδικού, η οποία ανακόπηκε λόγω της επιβολής του καθεστώτος της Δικτατορίας του Ιωάννη Μεταξά, κλείνει και ο κύκλος της δημόσιας δράσης του Κουντουρά αναφορικά με την παιδεία. Ο κύκλος, λοιπόν, αυτός αφορούσε την αναδιαμόρφωση και την αναγέννηση της παιδείας στο νεοελληνικό κράτος που αποτελούν τα δύο ζητούμενα που είχαν καταστεί σκοπός ζωής για τον παιδαγωγό, ο οποίος έφυγε από τη ζωή το 1940.

Ο Κουντουράς, λοιπόν, παιδαγωγός, οραματιστής, ποιητής, θεατρικός συγγραφέας, λογοτέχνης και πνευματικός άνθρωπος υπήρξε ο δάσκαλος που έθεσε στόχο της δράσης του τη μεταφορά της εμπειρίας στη σχολική τάξη, η οποία αυτόβουλα τροφοδοτούσε την πράξη.

Η αναζήτηση των προϋποθέσεων

Η διαδικασία της αναζήτησης της νέας παιδαγωγικής φόρμας που θα επέφερε τις προσδοκώμενες αλλαγές στην εκπαίδευση ξεκινούσε από τον καθορισμό των προϋποθέσεων. Προϋποθέσεις, οι οποίες κρίνονταν απαραίτητες για την εύρεση της κατάλληλης φόρμας αλλά και για την εδραίωσή της σε παιδαγωγική πρακτική.

⁵⁸ Το 1930 το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο διευρύνεται και διαιρείται σε Γνωμοδοτικό και Διοικητικό. Το Εκπαιδευτικό Γνωμοδοτικό Συμβούλιο αποφαινεται για τα ζητήματα σχετικά με την εκπαίδευση, ετοιμάζει τα νομοσχέδια, συντάσσει τα αναλυτικά προγράμματα και ασχολείται με τα σχολικά βιβλία. Λειτουργησε έως τις αρχές του 1933. Βλ. Απόσπασμα εκ της Εισηγητικής Εκθέσεως επί του νόμου περί «Διοικήσεως της Εκπαιδύσεως» στο: Ανώτατον Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον, Πρακτικά Συνεδριάσεων 5-24 Οκτωβρίου 1931, χ.ε.: Αθήνα και Ε.τ.Κ. 169/Α'/16-05-1930, Ν. 4653 «Περί Διοικήσεως της Εκπαιδύσεως».

Βασική προϋπόθεση της λειτουργίας του σχολείου ήταν να τεθεί η παλιά του φιλοσοφία σε αμφισβήτηση. Η αμφισβήτηση αυτή, για να είναι αποτελεσματική, έπρεπε να εκτείνεται σε όλο το εύρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να αφορμάται από όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτήν. Έτσι, λοιπόν, θα ήταν δυνατόν να παγιωθεί ως μία ομοιογενή νοοτροπία, που θα οδηγούσε το σχολείο να απομακρυνθεί από την παλιά του μορφή.

Για να αλλάξει η πραγματικότητα του σχολείου και κατ' επέκταση, ο θεσμός της εκπαίδευσης, έπρεπε να απελευθερωθεί από την παλιά του φόρμα για να καταστεί δυνατό να ασπαστεί τη νέα, χωρίς να αλλοιώσει ή να παραποιήσει το νόημά της. *«Αλλοιώς ή δε θα βλέπαμε τη νέα ή θα τη διαφθείραμε, εάν θέλαμε να αλλάξουμε τη ζωή μας έχοντας φόντο το παλιό Σχολείο»* (φακ.1/2: σ. 3, Αρχείο Μίλτου Κουντουρά⁵⁹). Η αλλαγή θα μπορούσε να επιτευχθεί, λοιπόν, μόνο αν είχε τεθεί ως βάση της όλης προσπάθειας, η νέα μορφή που επιδιωκόταν. Το σχολείο θα έφτανε σε αυτόν τον στόχο μόνο αν προσανατολιζόταν προς αυτόν, λαμβάνοντας υπόψη τις κατευθυντήριες γραμμές που όριζε.

Εξίσου σημαντική ήταν η προϋπόθεση της δραστηριοποίησης μέσα στις συνθήκες της νέας φόρμας. Όπως καταγράφει ο Κουντουράς *«έπρεπε να δούμε να κινηθούμε κ' να ζήσουμε μέσα στο νέο αυτό φόντο της νέας μορφής»* (φακ.1/2: σ. 3-4, Αρχείο Μ.Κ.). Προκρίνει, έτσι, ο παιδαγωγός την ανάγκη του βιώματος τονίζοντας την αναγκαιότητά του στη διαμόρφωση του νέου σχολείου με χαρακτηριστικά της νέας μορφής που υποστήριζε.

Τα χαρακτηριστικά αυτά εκτεινόταν πέρα από τη δόμηση της φιλοσοφίας και σε ζητήματα πρακτικής φύσεως, τα οποία εκκινούσαν από την εξωτερική όψη του σχολικού κτιρίου και το χρώμα της σχολικής αίθουσας και έφταναν έως τον τρόπο ντυσίματος του μαθητικού πληθυσμού. Εκδηλώνοντας, έτσι, την προϋπόθεση της καθολικότητας, της ολότητας και κατ' επέκταση της αποφυγής της μονομέρειας.

Δύο πολύ βασικά σημεία που έπρεπε να διαμορφωθούν ανάλογα για να οδηγήσουν στην νέα παιδαγωγική φόρμα ήταν η αντίληψη της έννοιας του παιδιού και της θέσης του δασκάλου. Ο Κουντουράς έκρινε απαραίτητη την εκ νέου νοηματοδότηση της έννοιας «παιδί», η υπόσταση του οποίου περιφρονούνταν. *«Δεν το λογαριάζουμε. Το περιφρονούμε. Δεν το υπολογίζουμε. [...] Είμαστε δεσπότες του. [...] Δεν έχει φωνή να επαναστατήσει κ' να φωνάζει. [...] Αντιπροσωπεύεται από μεγάλους που δεν το καταλαβαίνουν!»* (φακ.1/2: σ. 4, Αρχείο Μ.Κ.).

Και η θέση του δασκάλου, από την άλλη μεριά, εντοπίζεται σε ανάλογη μοίρα, αφού δεν λαμβάνει την απαιτούμενη κοινωνική αναγνώριση και δεν υπολογίζεται από τα κρατικά όργανα, γεγονός που υποβαθμίζει κοινωνικά τον ρόλο του και συνεπάγεται και την οικονομική του υποβάθμιση, αφού οι αποδοχές του είναι ανάλογες της κοινωνικής του αναγνώρισης.

Σημαντική, επίσης, προϋπόθεση είναι η αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το σχολικό βιβλίο. Ως ο *«απόλυτος άρχων»* του παιδιού διέθετε όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού βιβλίου. Η εμφάνισή του, ο τρόπος γραφής του, τα περιεχόμενά του, *«ως προς την ψυχήν του»* όλο το σχολικό βιβλίο έπρεπε να

⁵⁹ Στο εξής Αρχείο Μ.Κ.

μεταβληθεί και να εκσυγχρονιστεί με τις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών αλλά και τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και προσδοκίες. Το σχολικό βιβλίο «είχε όλα τα ελαττώματα, τα οποία είχε και το παλαιόν σχολείον και η αντίληψις η οποία επεκράτει διά το σχολείον εκείνο» (φακ.1/1: σ. 5, Αρχείο Μ.Κ.). Η αντιμετώπιση του, ως η μία και μοναδική πηγή γνώσης για τους μαθητές έπρεπε να αλλάξει.

Η αναζήτηση της νέας φόρμας δομήθηκε στην πράξη μέσα στο εκπαιδευτικό ίδρυμα που τον φιλοξένησε για τρία χρόνια. Στο Διδασκαλείο Θηλέων έθεσε τις βάσεις για τη δημιουργία μιας παιδαγωγικής θεωρίας και πρακτικής, αφού κατόρθωσε να αλλάξει την προϋπάρχουσα φιλοσοφία του ιδρύματος. «Κ' το έργο αυτό έπρεπε να παρτισθεί από προϋποθέσεις που δεν υπήρχαν γύρω του. Γύρω του ήταν ένα χάος κ' ένας κυκεών» (φακ.3/16: σ. 2, Αρχείο Μ.Κ.).

Τα χαρακτηριστικά της νέας παιδαγωγικής φόρμας

Τα χαρακτηριστικά της νέας παιδαγωγικής φόρμας ανέκυψαν μέσα από τη δράση του Κουντουρά στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης, που αποτέλεσε σταθμός στην πορεία του. Θεωρούσε ότι στο Διδασκαλείο έπρεπε να γίνει κάτι νέο έτσι ώστε να απομακρυνθεί η νοοτροπία του από κάθε «βρυκολακισμένη παράδοση ή [...] πολύχρονη κακή έξη» (φακ.1/2: σ. 4, Αρχείο Μ.Κ.). Αναφερόταν, λοιπόν, στη συνθήκη που είχε εμποτιστεί το πνεύμα του σχολείου να ρέπει προς το παλιό και να απωθεί οποιοδήποτε καινούριο και προοδευτικό στοιχείο. Η συνθήκη αυτή έπρεπε να ανατραπεί, καθώς φώλιαζε μέσα της η ελπίδα της αλλαγής.

«Εκείνο πού οραματιζόμουν εγώ ήταν κάτι εντελώς νέο –μιά καινούργια φόρμα του Σχολείου» (ο.π.). Στη βάση αυτής της προσδοκίας στηρίχτηκε και η λειτουργία του Διδασκαλείου, βασισμένο σε ορισμένα ιδεώδη τα οποία συνδέονταν άρρηκτα με τον βασικό σκοπό του, ο οποίος ήταν η προετοιμασία διδασκαλισσών. Αναφερόταν, λοιπόν, σε διδασκάλισσες, οι οποίες με την εκπαίδευση που λάμβαναν, καθίστανται ικανές να μεταδώσουν γνώσεις στις μαθήτριάς τους με τέτοιο τρόπο ώστε να καταφέρουν να αναπτύξουν και να ξεδιπλώσουν τις δυνάμεις που κρύβουν μέσα τους. Πρόκρινε τον ρόλο της δασκάλας που ήταν ικανή να ματαφέρει τον πολιτισμό, όπως αυτός στοιχειοθετείται στην εποχή της, στο δικό της παρόν, λαμβάνοντας υπόψη τα διδάγματα παλαιότερων εποχών και θέτοντας στόχους για το μέλλον, μεταδίδοντας τον πολιτισμό που δομείται σύμφωνα με τις ανάγκες του παρόντος, αποβλέποντας στις προσδοκίες του μέλλοντος.

Το προφίλ της δασκάλας, οριζόταν σύμφωνα με τα παραπάνω στην παιδαγωγική φόρμα που διαμόρφωσε ο Κουντουράς. Απώτερος σκοπός ήταν τα προσόντα και τα εφόδια της δασκάλας να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης για τις μαθήτριάς, ώστε να ξετυλίξουν τις δεξιότητές τους, οι οποίες ανιχνεύονται σε τρία επίπεδα, με πρώτο το πνευματικό, δεύτερο το ηθικό και τρίτο, το σωματικό. Το πνευματικό «ξετύλιγμα» αφορούσε πνευματικές και αντιληπτικές δεξιότητες. Το ηθικό, κοινωνικές δεξιότητες θέτοντας ως πρωταρχική αξία τον σεβασμό και τον αυτοσεβασμό και τρίτον, το σωματικό «ξετύλιγμα» περιελάμβανε τις δεξιότητες του χεριού και την εργασία. Η επιλογή της έννοιας του «ξετύλιγματος» ενέχει την προϋπόθεση ότι οι ανάγκες αυτές ενυπάρχουν στο παιδί. Καθήκον της παιδευτικής διαδικασίας είναι να καταφέρει το «ξετύλιγμα» αυτό με βασικές αρχές την αυτενέργεια, την ελευθερία της βούλησης και

την κοινωνική συναναστροφή ή διαφορετικά, όπως το αναφέρει ο ίδιος ο Κουντουράς, το «ξετύλιγμα» μπορεί να επιτευχθεί μέσα από το «ζήσιμο».

Πρωταρχικό μέλημα, λοιπόν, για να επιτευχθεί η μόρφωση είναι η αρμονική συνύπαρξη των τριών αυτών επιπέδων. Η αρμονική διαμόρφωση του σώματος, του μυαλού και της ψυχής θα μπορούσε να υλοποιηθεί μέσω της Τέχνης, μέσω της αγωγής μέσα στο νόημα της Τέχνης, όπως ο ίδιος ο Κουντουράς την αντιλαμβανόταν ως μια ιδέα και μια ερμηνευτική σύνθεση της βαθύτερης και ασύλληπτης ουσίας της ζωής. Ιδιαίτερη θέση στο παιδαγωγικό του θεώρημα κατείχαν το θέατρο και η ποίηση.

Μέσω της νέας φόρμας, λοιπόν, επιδιωκόταν η ανάπτυξη των συνθετικών και πολύπλευρων δυνάμεων του παιδιού που μπορούσε να επιτευχθεί μέσω της συστηματοποίησης της μεθόδου. Στόχος αποτελούσε η αυτόνομη και αυτόβουλη εμπλοκή στο έργο, η οποία αφορμάται από τον ενθουσιασμό της ενασχόλησης και στηρίζεται στην πραγματική ελευθερία, την πνευματική, τη σωματική και την ηθική. Η απελευθέρωση του παιδιού κατά την εκπαιδευτική πράξη, ήταν το βασικό χαρακτηριστικό που καθιστούσε δυνατή την επιθυμητή ανύψωση του σχολείου.

Η μέθοδος στη νέα παιδαγωγική φόρμα

Η νέα φόρμα δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη μέθοδο με την οποία θα αποκτηθεί η γνώση, χωρίς να εμμένει στην «απόκτησιν όπως όπως γνώσεων». Η μέθοδος είναι αυτή που θα κατορθώσει να κάνει τη γνώση ουσιαστική, βαθύτερη και διαρκέστερη, που θα καταστήσει τη γνώση κτήμα του μαθητή και της μαθήτριας και θα συνδράμει στη διαμόρφωση μιας καθολικά μορφωμένης προσωπικότητας.

Ο Κουντουράς εφάρμοσε τη μέθοδο της νέας παιδαγωγικής φόρμας που πρέσβευε στο «σχολείο» του και δόμησε την καθημερινότητα στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης βασιζόμενη σε έναν συνδυασμό πνευματικής μόρφωσης, εργασίας και έρευνας. Η εργασία αυτή λάμβανε χώρα σ' ένα περιβάλλον με έντονα ανεπτυγμένη την κοινωνική σχολική ζωή και την ενασχόληση με διάφορες μορφές τέχνης.

Η τάξη αποτελούσε μια συνεργαζόμενη συντροφιά, στην οποία οι μαθήτριες εργάζονταν ατομικά ή ομαδικά στις ομάδες εργασίας και στις ομάδες ειδικοτήτων στις οποίες εντάσσονταν. Ο χώρος εργασίας τους ήταν με τέτοιο τρόπο δομημένος, ώστε να ευνοεί τη συνεργασία, την αλληλοβοήθεια, την ανταλλαγή απόψεων και τον διάλογο με όρους, συνέπεια και κανόνες και απώτερο σκοπό την επίτευξη του μορφωτικού αποτελέσματος.

Ιδιαίτερη έμφαση δινόταν στην άσκηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθήτριες έπρεπε να εντρυφούν σε διάφορες πηγές, μέσα στα βιβλία και στα βοηθήματα της οργανωμένης Βιβλιοθήκης του σχολείου έτσι ώστε να φτάνουν στη γνώση ύστερα από την αναζήτηση σε πολλαπλές πηγές αποφεύγοντας τον οδηγό του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου. Το βασικό συστατικό της διαδικασίας ήταν το γεγονός της σύνθεσης των πληροφοριών και της ανακάλυψης της γνώσης σε αντίθεση με την καθιερωμένη και παγιωμένη τακτική που τροφοδοτούσε τους μαθητές και τις μαθήτριες με γνώση στενά προκαθορισμένη στα περιεχόμενα του σχολικού βιβλίου.

Η διαδικασία είχε οργανωθεί με εναρκτήριο σημείο τον χωρισμό και καθορισμό των ομάδων για τη διεκπεραίωση της ορισμένης θεματικής ενότητας. Οι ομάδες

διαιρούσαν τη θεματική σε κεφάλαια και κάθε ομάδα αναλάμβανε ένα κεφάλαιο. Κάθε μαθήτρια, μέσα στην ομάδα της, επεξεργαζόταν ένα μικρότερο θέμα του κεφαλαίου. Έτσι, η διαδικασία κατέληγε έχοντας αναλάβει κάθε μαθήτρια ένα θέμα, κάθε ομάδα ένα κεφάλαιο και όλη η τάξη όλο το μάθημα.

Με την παραπάνω πρακτική, η τάξη μεταβάλλονταν σε μια συνεργαζόμενη κοινότητα που προετοίμαζε ένα οικοδόμημα. Στο οικοδόμημα αυτό, κάθε άτομο γνώριζε τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του ρόλου που είχε αναλάβει και εκκινούσε την μικρής έκτασης ατομική ερευνητική εργασία. Κάθε μαθήτρια επέλεγε από τη σχολική Βιβλιοθήκη ένα βιβλίο ή ένα άρθρο από τον Τύπο σχετικό με το θέμα που είχε επιλέξει και αφού το μελετούσε, ετοίμαζε την περίληψή του, συγκέντρωνε τις λεπτομέρειες που έκρινε απαραίτητες για το θέμα της και ταυτόχρονα όσα στοιχεία θεωρούσε ότι άρμοζαν στις αναζητήσεις των υπολοίπων. Όλες οι μαθήτριες γνώριζαν τον κατάλογο των θεμάτων που διαπραγματευόταν η τάξη και έτσι, γινόταν μια ομαδική συναδελφική εργασία και εργάζονταν σαν ένα οργανικό σώμα υπό τον ίδιο σκοπό. Τα αποτελέσματα των ερευνών της κάθε ομάδας και τάξης ανακοινώνονταν στις συγκεντρώσεις του Διδασκαλείου και πυροδοτούσαν την ανατροφοδότηση και τη συζήτηση.

Μέσω αυτής της μεθόδου, λοιπόν, οι μαθήτριες του Διδασκαλείου μάθαιναν να εντριφούν σε διαφορετικού είδους βιβλία, να διασταυρώνουν τις πληροφορίες που λάμβαναν και να επιλέγουν τις κατάλληλες και πληρέστερες για τη θεματική που τις απασχολούσε, αναπτύσσοντας την κριτική τους ικανότητα. Αποκτούσαν, έτσι, το εφόδιο να συνθέτουν τα δεδομένα που συγκέντρωναν και να διαπραγματεύονται με ποικίλες πηγές γνώσης και πληροφόρησης. Σε όλη αυτή τη διαδικασία ο ρόλος του δασκάλου ήταν καθοδηγητικός και περιοριζόταν στον ορισμό των κατευθυντήριων γραμμών απομακρυνόμενος από τον κλασικό και καθιερωμένο τύπο ενός συστηματικού μαθήματος.

Αντί επιλόγου

Το 1927, λοιπόν, ο Κουντουράς καταφθάνει στη Θεσσαλονίκη με σκοπό να αναλάβει τη διεύθυνση του Διδασκαλείου Θηλέων της πόλης. Ο παιδαγωγός, μετά τη μετεκπαίδευσή του, έρχεται αντιμέτωπος με ένα σχολείο «παλαιού τύπου» που διακατεχόταν από το παρωχημένο εκπαιδευτικό πνεύμα και ακολουθούσε το ένα και μοναδικό φορμαλιστικό μοτίβο που ερχόταν σε πλήρη αντίθεση με τη φιλοσοφία του.

Η εκπαίδευση στο νεοελληνικό κράτος της εποχής του Μεσοπολέμου για τον Κουντουρά κινούνταν ανάμεσα σε δύο φόρμες, οι οποίες από τη φύση τους ήταν εκ διαμέτρου αντίθετες. Το ζητούμενο για τον ίδιο ήταν να οδηγηθούν στη σύγκρουση, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μία νέα, ενιαία, αλλά ταυτόχρονα πολυδιάστατη παιδαγωγική μορφή. Τη διαδικασία της διαμόρφωσης αυτής της νέας φόρμας προσπάθησε να εγκαταστήσει στο Διδασκαλείο, όπου ανέλαβε χρέη διευθυντή.

Παρά το γεγονός ότι η στοχοθεσία του ήταν συγκεκριμένη και είχε αποκτήσει υπόσταση, αφού εγκοιλώθηκε σε ένα ορισμένο πλαίσιο, ο στόχος του σε ένα αρχικό στάδιο θέασης φαίνεται ότι τοποθετείται σε μια μικρή κλίμακα ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε απευθείας να ανατρέψει την καθολικότητα που προσδοκούσε. Αυτό, όμως, που πρέπει να συνυπολογίσουμε στην ερμηνεία της

στοχοθεσίας του είναι ο τύπος και ο χαρακτήρας αυτού του σχολείου. Πρόκειται, λοιπόν, για ένα Διδασκαλείο που προετοιμάζε δασκάλους, οι οποίες με τη σειρά τους θα μπορούσαν να διαχύσουν στα διάφορα σχολεία που θα τοποθετούνταν την παιδαγωγική φόρμα στην οποία εκπαιδεύθηκαν και την οποία βίωσαν ως μαθήτριες. Ο στόχος, τελικά, επαναπροσδιορίζεται και αποκτά ακόμη μεγαλύτερο εύρος, αφού το όραμα του Κουντουρά ήταν να επηρεάσει μέσω της δράσης του το σύνολο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Το κέρδος από όλη τη διαδικασία δεν ήταν τόσο η γνώση, αλλά η μόρφωση. Η ανάδειξη της ανάγκης της συνεργασίας και της βοήθειας, της σημασίας της ευθύνης που είχε η καθεμιά μαθήτρια για να διατηρηθεί το οικοδόμημα που έχτιζαν ομαδικά. Η γνώση που προήγαγε η νέα παιδαγωγική φόρμα ήταν ουσιαστική και οδηγούσε σε μια πολύπλευρη μόρφωση, κατευθυνόμενη από την ανάγκη και την επιθυμία της αναζήτησης.

Η παιδαγωγική φόρμα που αναζητεί και προσπαθεί να εισαγάγει στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ο Κουντουράς δανείζεται στοιχεία από τις παιδαγωγικές φόρμες και τα εκπαιδευτικά πρότυπα που ανθίζουν στην Ευρώπη και την Αμερική την εποχή του Μεσοπολέμου. Μέσα από αυτή τη διαπίστωση, επιβεβαιώνεται για τον παιδαγωγό ο χαρακτηρισμός του πνευματικού διαμεσολαβητή που προσπαθεί να μεταφέρει το προοδευτικό πνεύμα στην εκπαίδευση.

Το ζητούμενο της όλης προσπάθειας του Κουντουρά ήταν η αναζήτηση, η εύρεση και η επίτευξη της εγκαθίδρυσης της συνολικής φόρμας, η οποία καθιστούσε τη νέα παιδαγωγική του φόρμα. Κλήθηκε να αναλάβει δράση μέσα στο «*χρυσωμένο ψέμα*» και σε μια κατάσταση που χαρακτήριζε «*υπνωτιστική*» με στόχο να την ανατρέψει και να «*σηματισθεί αγνή, ωραία, ηρωική η συνείδηση του μαθητή της αύριο*» (Φακ. 3/19: σ. 4, Αρχείο Μ.Κ.).

Αναφορές

Πρωτογενείς πηγές

Απόσπασμα εκ της Εισηγητικής Εκθέσεως επί του νόμου περί «Διοικήσεως της Εκπαίδευσεως» στο: Ανώτατον Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον, Πρακτικά Συνεδριάσεων 5-24 Οκτωβρίου 1931, χ.ε.: Αθήνα.

Αρχειακό υλικό από το Αρχείο του Μίλτου Κουντουρά.

Καμπάνα. Όργανο των Εφεδρων μας και των Ντόπιων Συμφερόντων, Τρίτη 24 Απριλίου – Τρίτη 3 Ιουλίου 1923, αρ. φύλλου 5-15.

Ο Νουμάς, 21/02/1910, αρ. φύλλου 380.

Δευτερογενείς πηγές

Δημαράς, Α. (1994). *Εκπαιδευτικός Όμιλος. Κατάλογος μελών 1910-1927. Σύνοψη - Περιγραφή - Εκτιμήσεις*. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.

Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Το "ανακοπτόμενο άλμα": Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημαράς, Α. (1985). *Μίλτος Κουντουράς. Κλείστε τα σχολεία. Εκπαιδευτικά Άπαντα*. (Τόμ. Τόμ. Α'). Αθήνα: "Γνώση".

Συλλογικός Τόμος (1976). *Μίλτος Κουντουράς. Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης 1927-1930*. Αθήνα: χ.ε.

Συλλογικός Τόμος (1991). *Μίλτος Κουντουράς. Εκατό χρόνια από τη γέννησή του*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Η φασίζουσα Παιδαγωγική μέσα από το περιοδικό «Η ΝΕΟΛΑΙΑ» του καθεστώτος της 4^{ης} Αυγούστου

*Αναστασία Ταναμπάση
Δρ. Ιστορίας της Εκπαίδευσης
anastasiatanampasi@gmail.com*

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εισήγησης αποτελεί η παρουσίαση του περιοδικού της Εθνικής Οργάνωσης Νεολαίας (Ε.Ο.Ν.). Το συγκεκριμένο έντυπο, που κυκλοφόρησε πρώτη φορά στις 15 Οκτωβρίου του 1938 αποτελεί ιστορικό τεκμήριο του μεταξικού καθεστώτος, συνδέεται άμεσα με το φασιστικό προσανατολισμό των παιδαγωγικών σπουδών και κατ' επέκταση, το ιστορικό, ιδεολογικό και πολιτικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε. Στην εισήγηση πρόκειται να παρουσιασθούν οι θεματικοί άξονες των 133 τευχών του περιοδικού και να διερευνηθούν οι παιδαγωγικές και ιδεολογικές αρχές του. Δίνεται έμφαση στο όραμα του Μεταξά για τον Τρίτο Ελληνικό Πολιτισμό και την εθνική «αναδημιουργία» στην εκπαίδευση μέσα από τα κείμενα του περιοδικού, που διαποτίζονται με το πνεύμα της υπερτίμησης του εθνικού εαυτού και της περιφρόνησης του άλλου. Στο πλαίσιο της έρευνας χρησιμοποιείται η ιστορική ερμηνευτική μέθοδος.

Λέξεις-κλειδιά: Νεολαία, Ε.Ο.Ν., Μεταξάς, φασισμός

Εισαγωγή - Τυπικά στοιχεία του περιοδικού

Η έκδοση του περιοδικού «Νεολαία» σχετίζεται με το δικτατορικό καθεστώς της 4^{ης} Αυγούστου και αποτελεί επίσημο ιδεολογικό φορέα της μεταξικής νεολαίας. Αυτό επιβεβαιώνεται από τον υπότιτλο του περιοδικού, που συστηνόταν στο αναγνωστικό του κοινό ως «Όργανο πνευματικής, θρησκευτικής, κοινωνικής και πολιτικής αγωγής».

Ως συντάκτης, εκδότης και επιμελητής έκδοσης καταγράφεται η Διεύθυνση Τύπου της Γενικής Γραμματείας της Ε.Ο.Ν. με έδρα την Πλατεία Συντάγματος επί της οδού Καραγεώργη 4. Παράλληλα, τα γραφεία έκδοσης και διαχείρισης του περιοδικού βρίσκονταν στην οδό Σόλωνος 33.

Στις 15 Οκτωβρίου 1938 κυκλοφόρησε το πρώτο τεύχος του περιοδικού, στις αρχικές σελίδες του οποίου αναγράφονταν τα ιδανικά της συντακτικής ομάδας του περιοδικού (*Νεολαία*, 1 : 1-3). Έκτοτε, το περιοδικό κυκλοφορούσε σε εβδομαδιαία βάση και δεν παρουσίαζε σταθερό αριθμό σελίδων. Η ετήσια συνδρομή ανερχόταν στις 100 δρχ, η εξάμηνη στις 50 δρχ και η τρίμηνη στις 25 δρχ. Το 1941 οι συνδρομές αυξήθηκαν. Για μαθητές και μέλη της Ε.Ο.Ν., οι συνδρομές ήταν 160 (ετήσια), 80 (εξάμηνη) και 40 δρχ (τρίμηνη), ενώ για τα μη μέλη, ήταν 200, 100 και 50 δρχ αντίστοιχα.

Το τελευταίο τεύχος του περιοδικού κυκλοφόρησε στις 26 Απριλίου 1941. Η διακοπή κυκλοφορίας συνδυάστηκε με τη γερμανική εισβολή και Κατοχή στην Ελλάδα.

Ιστορικό συγκείμενο

Το περιοδικό «Νεολαία» της Εθνικής Οργάνωσης Νεολαίας του Μεταξά συνδέεται άμεσα με την κοινωνική, πολιτική, εκπαιδευτική και οικονομική πραγματικότητα της εποχής του.

Στις 4 Αυγούστου 1936 ο Ιωάννης Μεταξάς επέβαλε στρατιωτικό νόμο με αφορμή κινητοποιήσεις που πραγματοποιήθηκαν στη Θεσσαλονίκη. Έχοντας αναστείλει τη λειτουργία του ελληνικού κοινοβουλίου και οχτώ άρθρων του Συντάγματος, ο Μεταξάς συγκέντρωσε τις κυβερνητικές εξουσίες και χρίστηκε «Εθνικός Κυβερνήτης» (Πλουμίδης : 3-4, 8). Κατά τα δύο πρώτα έτη του καθεστώτος, κυρίαρχη ήταν η εξουσία του Βασιλιά Γεωργίου Β΄, ενώ από το Σεπτέμβριο του 1938 οι αρμοδιότητες του Μεταξά διευρύνθηκαν.

Το μεταξικό καθεστώς βασιζόταν στις ιδεολογικές συνιστώσες του «Νέου Κράτους», του Τρίτου Ελληνικού Πολιτισμού και ενός λαϊκισμού, που αναγόρευε τον Ιωάννη Μεταξά «Πρώτο Αγρότη» (1.7.1937), «Πρώτο Εργάτη» (14.8.1937) και πατέρα του έθνους (Χαρίση, 2013 : 127). Το Πατρίς-Θρησκεία-Οικογένεια αποτέλεσε το τρίπτυχο του «Νέου Κράτους», ενώ ο Τρίτος Ελληνικός Πολιτισμός θεωρούνταν η συνέχεια του αρχαίου ελληνικού και του βυζαντινού πολιτισμού.

Δεδομένου ότι η δικτατορία της 4^{ης} Αυγούστου δεν διέθετε λαϊκό έρεισμα, ο Ι. Μεταξάς προχώρησε στην ίδρυση της Εθνικής Οργάνωσης Νεολαίας (Ε.Ο.Ν.) στις 10 Νοεμβρίου 1936 (Α.Ν. 334/1936). Η διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς και ο εκφασισμός της ελληνικής κοινωνίας αποτέλεσε μέρος της πολιτικής του «Νέου Κράτους». Ακολουθώντας το πρότυπο της χιτλερικής νεολαίας, τα μέλη της Ε.Ο.Ν. εγγράφονταν με αίτησή τους, που ήταν υποχρεωτική για τους μαθητές των σχολείων και δήλωναν την πίστη τους στο Θεό, το έθνος, το Βασιλιά, τον εθνικό Κυβερνήτη και την εθνική, πολιτική και κοινωνική ιδεολογία του κράτους (Καλεράντε, 2005 : 223).

Στο πλαίσιο μιας οργανωμένης προσπάθειας ιδεολογικής ηγεμονίας του καθεστώτος, στα τέλη Αυγούστου 1936 σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας τέθηκαν στην πυρά κομμουνιστικά και άλλα ύποπτα για το καθεστώς βιβλία (Χατζηβασιλείου, 2012: 12). Αντίστοιχα, απαγορεύθηκε η κυκλοφορία τεσσάρων παιδαγωγικών περιοδικών (Αθανασιάδης, 2013: 194 - 195). Τα δύο από αυτά ήταν συνδικαλιστικά έντυπα δασκάλων και καθηγητών και τα άλλα δύο ήταν αμιγώς παιδαγωγικά (*Σχολική Εφημερίς* και *Παιδεία*). Αμφότερα τάσσονταν υπέρ του δημοτικισμού. Από την άλλη πλευρά, τα μόνα παιδαγωγικά περιοδικά που συνέχισαν να εκδίδονται ήταν τα δύο συντηρητικά παιδαγωγικά περιοδικά *Τα εκπαιδευτικά Χρονικά* και *Ερμής*.

Από το Σεπτέμβριο του 1937, το περιοδικό *Νέον Κράτος* ανέλαβε ως ημι-επίσημος ιδεολογικός φορέας του καθεστώτος. Το συγκεκριμένο περιοδικό υπό τη διεύθυνση του Αρίστου Καμπάνη λειτουργούσε ως λανθάνον προπαγανδιστικό έντυπο (Κόκκινος, 1984: 13).

Στις 15 Οκτωβρίου 1938 ο Μεταξάς ανακοίνωσε με εγκύκλιο την έκδοση του περιοδικού *Νεολαία* ως επίσημου οργάνου της Ε.Ο.Ν. Είναι η εποχή εκκαθάρισης των φιλομοναρχικών Υπουργών από τον Ι. Μεταξά και ανάληψης εντονότερου ελέγχου. Το Νοέμβριο του 1938 ανέλαβε το Υπουργείο Παιδείας, ενώ στο προσωπικό του ημερολόγιο σημείωνε χαρακτηριστικά: «Έτσι έγινε όλη η Κυβέρνησις δική μου». (Βρανάς, 1972 : 315).

Ο εκφασισμός της ελληνικής κοινωνίας και, συγκεκριμένα, της νεολαίας σχεδιάστηκε με νομοθετικές ρυθμίσεις, όπως με τον Α.Ν. 1798/1938, που όριζε ότι η εθνική και ηθική αγωγή της νεολαίας είναι έργο του κράτους και ότι αυτό θα επιτυγχανόταν μέσω της εθνικής παιδείας και της Ε.Ο.Ν., που θα αποτελούσε τη μοναδική οργάνωση της ελληνικής νεολαίας. Όπως σημειώνει ο Γ. Κόκκινος, «οι νομοθετικές ρυθμίσεις αποτέλεσαν το βασικό κορμό της μεταξικής λογικής» (Κόκκινος, 1984 : 85).

Τα μεγαλεπήβολα σχέδια εκφασισμού της ελληνικής κοινωνίας τελικά κατέρρευσαν μετά το θάνατο του Ι. Μεταξά στις 29 Ιανουαρίου 1941, τρεις μήνες μετά την έναρξη του ελληνοϊταλικού πολέμου. Στις 4 Φεβρουαρίου 1942 η εξόριστη κυβέρνηση με Συντακτική Πράξη κατήργησε και τυπικά το δικτατορικό καθεστώς (Χατζηβασιλείου, 2012: 15).

Οι θεματικές στήλες του περιοδικού «Νεολαία»

Τα άρθρα του περιοδικού *Νεολαία* θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε διάφορες θεματικές: λόγοι του Ι. Μεταξά, παιδαγωγικά θέματα, άρθρα για το εκπαιδευτικό σύστημα, ελληνική λογοτεχνία, βιογραφίες ηγετών, άρθρα για τη χριστιανική πίστη, την ελληνική Ιστορία, την αγροτική ζωή, την υγεία, την ελληνική τέχνη, αφιερώματα σε θρησκευτικές και εθνικές επετείους, την επέτειο της 4^{ης} Αυγούστου, εκδηλώσεις της Ε.Ο.Ν., καθώς και αντικομμουνιστικά άρθρα.

Στις μόνιμες στήλες συγκαταλέγονταν: ο Αγών μας κατά του Κομμουνισμού (στα πρώτα τεύχη), η Ζωή και Κίνηση των μελών της Ε.Ο.Ν. στην Ελλάδα, η Σελίς των κοριτσιών, η Πινακοθήκη της Νεολαίας, τα Αθλητικά Νέα, τα Παιχνίδια, η Αλληλογραφία, οι διαφημίσεις και οι οδηγίες για τις συνδρομές των μελών.

Τα κύρια άρθρα, που προηγούνταν στη σειρά παράθεσης της ύλης, αφορούσαν κυρίως λόγους του Ι. Μεταξά ή άρθρα που συνδέονταν με τη λατρεία του ηγέτη.

Η Ε.Ο.Ν. και το περιοδικό «ΝΕΟΛΑΙΑ»

Σε άρθρο του 1^{ου} τεύχους του περιοδικού «Νεολαία» αναφέρεται ως στόχος έκδοσής της από την Ε.Ο.Ν. «να καταστή *“Η Νεολαία”* ο μοναδικός και αχώριστος σύντροφος κάθε νέου και νέας του τόπου μας». (*Νεολαία*, 1: οπισθόφυλλο). Φιλοδοξώντας να γίνει η *Νεολαία* μέσο διαφώτισης, οι υπεύθυνοι του περιοδικού απηύθυναν κάλεσμα στους νέους και τις νέες της Ελλάδας να γίνουν συντάκτες και συντάκτριες του περιοδικού ή να στείλουν τις φωτογραφίες τους για τη στήλη «Πινακοθήκη της Ε.Ο.Ν.».

Στο 3^ο τεύχος του περιοδικού γίνεται λόγος για τους στόχους και τις φιλοδοξίες των μελών της Ε.Ο.Ν. (*Νεολαία*, 3 : 100). Τονίζεται ότι μέσω της οργάνωσης και της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τα μέλη καθίστανται ικανά ν’

αναλάβουν τις ευθύνες των πράξεών τους και «να κατέβουν στον αγώνα της ζωής, οπλισμένοι για να πετύχουν». Αναμένεται, παράλληλα, να αποτελέσουν το επίλεκτο σώμα του ελληνικού Στρατού. Όσον αφορά τα κορίτσια, μέσω της Ε.Ο.Ν. θα μπορούσαν να γίνουν καλές μητέρες, οικοκυρές, ενθουσιώδεις Ελληνίδες, ικανές να αναθρέψουν παιδιά υγιή και άξια της πατρίδας.

Στο πλαίσιο αυτών των επιδιώξεων εντάσσεται και ο δεκάλογος των νέων της Ε.Ο.Ν., όπου η πρώτη εντολή αφορά την απόδοση πίστης στον αρχηγό-κυβερνήτη, που «μόνο αυτός ενδιαφέρεται για τη Νεολαία» (*Νεολαία*, 4 : 136). Στο 12^ο τεύχος της *Νεολαίας*, που είναι επετειακό για τον πρώτο χρόνο κυκλοφορίας του περιοδικού τονίζεται ότι μολονότι μέχρι το 1938 τα μέλη της Ε.Ο.Ν. ήταν 19.000, το 1939 αυξήθηκαν στους 500.000. Παράλληλα, ενώ το 1938 είχαν διεξαχθεί μόλις δύο αθλητικοί αγώνες, το 1939 έγιναν 938 αθλητικοί αγώνες (*Νεολαία*, 12 : 398-399). Η επιτυχία αυτή αποδιδόταν στον Ι. Μεταξά και όχι στον πρώην Υπουργό Παιδείας, Κ. Γεωργακόπουλο.

Παιδαγωγικά θέματα

Το 1938, αμέσως μετά την ανάληψη του Υπουργείου Παιδείας από τον Ι. Μεταξά, κυκλοφόρησε άρθρο στο περιοδικό *Νεολαία* με τίτλο «Η Ε.Ο.Ν. και η Παιδεία» (*Νεολαία*, 8 : 259), όπου γίνεται ιστορική αναδρομή στο εκπαιδευτικό σύστημα από την εποχή της βασιλείας του Όθωνα. Στο άρθρο σημειώνεται ότι μέχρι τη στιγμή ανάληψης του Υπουργείου Παιδείας από τον Ι. Μεταξά, «παράδερνε η παιδεία ανάμεσα σε παιδαγωγικές και μορφωτικές θεωρίες ξένες, κάποτε μάλιστα πολύ ξένες προς την ελληνική ψυχοσύνθεση. [...] Όλα είχαν φτάσει στην Ελλάδα: η μέθοδος Πεσταλότζι, η Φρεβελιανή, η μέθοδος του σχολείου εργασίας, η μοντέρνα καταμέτρηση της νοημοσύνης κατά τον Στέρν και μόνον η εθνική μας αγωγή πάθαινε την πιο κωμικοτραγική αβαρία».

Βασικό μέρος της πολιτικής του «Νέου Κράτους» αποτέλεσε η εθνική αγωγή. Στο άρθρο «Εκπαίδευσις: Νέον πνεύμα - Νέες κατευθύνσεις - Νέος νοικοκυρισμός στη μόρφωση του λαού» ανακοινώνεται η αναδιοργάνωση της μέσης εκπαίδευσης με πρακτικό προσανατολισμό, με αποτέλεσμα το διαχωρισμό του 8τάξιου Γυμνασίου σε δύο αυτοτελή τμήματα, την απόσπαση των δύο ανώτερων τάξεων και την ίδρυση Λυκείων δύο τάξεων για όσους ήθελαν να ακολουθήσουν ανώτερες σπουδές. Στο πλαίσιο της αναδιοργάνωσης, συγκαταλέγεται η ίδρυση αστικών σχολείων, η παροχή γεωργικής, βιομηχανικής ή εμπορικής κατάρτισης για τους αποφοίτους της ΣΤ΄ Δημοτικού και η ίδρυση οικοκυρικών σχολών (*Νεολαία*, 43 : 1396-1397). Σε άρθρο της 24^{ης} Ιουνίου 1939 με τίτλο «Η μέση εκπαίδευσις» τονίζεται ότι στο πλαίσιο προώθησης της επαγγελματικής εκπαίδευσης, το μεταξικό καθεστώς ενίσχυε οικονομικά σχολές, όπως την επαγγελματική σχολή «Αρχιμήδης» χορηγώντας το ποσό των 2.500.000 δρχ. (*Νεολαία*, 37 : 1196).

Στη στήλη μορφωτικά ζητήματα του 12^{ου} τεύχους της *Νεολαίας* «Ηγέτης και δάσκαλος, Ε.Ο.Ν. και σχολείο» δίνεται έμφαση στην εξωσχολική δραστηριότητα των μαθητών και στο ρόλο των εκπαιδευτικών (*Νεολαία*, 12 : 400-401). Πετυχημένοι θεωρούνται εκείνοι οι εκπαιδευτικοί, που ακολουθούν τους στόχους της Ε.Ο.Ν. : «Όσο πιο πολύ προσπαθεί ο δάσκαλος να προσαρμοσθεί προς το πνεύμα και το νόμο

της Ε.Ο.Ν. τόσο περισσότερη επιτυχία θα έχει στο επάγγελμά του. Θα'τανε καλό ο δάσκαλος να παίρνει μέρος και σε διάφορες τελετές, συναθροίσεις της Ε.Ο.Ν. για να δείχνει πως ενδιαφέρεται για την εξωσχολική ζωή του παιδιού».

Στο 39^ο τεύχος της Νεολαίας (Νεολαία, 39: 1259) ο Ιωάννης Μεταξάς απηύθυνε κάλεσμα προς τους εκπαιδευτικούς της χώρας. Τους καλούσε να υπερβούν τις πολλές δυσχέρειες και να βαδίσουν στο δρόμο, που χαράσσει το κράτος. Επесήμαινε τη σύνδεση μεταξύ σύγχρονου και αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, τη σημασία της θρησκευτικής πίστης και κατέληγε στον απώτερο στόχο της μεταξικής διαπαιδαγώγησης, να γίνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες περισσότερο Έλληνες και Ελληνίδες: «Το έθνος μας έδωσε εις όλον τον κόσμο τη σφραγίδα του. Ο σημερινός πολιτισμός παρήχθη εκ του αρχαίου πολιτισμού του. Από όλα αυτά θα αντλείτε παραδείγματα της διδασκαλίας σας. Παραλλήλως, ζητώ να αναπτύξετε το θρησκευτικό αίσθημα των παιδιών. Όποιος από εσάς δεν πιστεύει να φύγει. Άνευ πίστεως και θρησκείας τίποτε δε γίνεται. [...] Πρέπει τα παιδιά να τα κάμετε πραγματικά Ελληνόπουλα και Ελληνοπούλες, έχετε δε δια να τα ενθουσιάσετε, μια τέτοια πατρίδα σαν τη δική μας και περισσότερον υλικόν από κάθε άλλο έθνος». Κατέληγε επισημαίνοντας: «Θέλομεν να κάμομεν Ελληνικόν Πολιτισμόν. Δεν θέλομεν ξένους πολιτισμούς. Θέλομεν ιδικόν μας πολιτισμόν, τον οποίον να τον ωθήσομεν και να τον κάνομεν ανώτερον από όλους τους πολιτισμούς εις την άκρην αυτής της Ευρώπης».

Σε άρθρο της δρ. του Πανεπιστημίου του Μονάχου Σίτσας Καραϊσκάκη, με τίτλο «Η έννοια του Αληθινού Πολιτισμού. Η νεολαία, φορέας και υπερασπιστής του ελληνικού πολιτισμού» τονίζεται ότι το προς της 4^{ης} Αυγούστου καθεστώος δεν φρόντιζε καθόλου για την ψυχική και πνευματική ελευθερία του λαού (Νεολαία, 5 : 154-155). «Το σύστημα εκείνο έβγαζε διαβασμένους και γραμματισμένους, όχι όμως και μορφωμένους ανθρώπους. Η λιμπεραλιστική τάση του πριν συστήματος για μόρφωση προήρχετο όχι από την βαθιά πηγή της ανάγκης για το νιώσιμο του αληθινού πολιτισμού, παρά από την επιπόλαια και τέλεια επιφανειακή διάθεση για τον δήθεν πολιτισμό, για την απομίμηση ξένων πολιτισμών, για τον εκπολιτισμό».

Ένα άλλο παιδαγωγικό ζήτημα που αναπτύχθηκε στο περιοδικό αφορούσε τη σχολική βαθμολογία (Νεολαία, 41: 1324). Στο συγκεκριμένο άρθρο τονιζόταν η ευθύνη του βαθμολογούντος και η ενσυναίσθηση που καλείται να έχει, όταν πρόκειται να σημειώσει στην αξιολογική κλίμακα τα συμπεράσματά του. «Μια επιπόλαια απόφασή του θα ήταν δυνατό να ενθαρρύνει την ανικανότητα ή να σκοτώσει τη φιλοτιμία και τη φιλεργία του».

Άλλα εκπαιδευτικά θέματα

Σε άρθρο της 15^{ης} Απριλίου 1939 με τίτλο «Πώς πρέπει να εκπαιδεύονται τα ελληνόπουλα», καθίσταται σαφές ότι ο απόλυτος έλεγχος της κρατικής εξουσίας αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία της παιδείας, ενώ θεωρείται αυτονόητη η προσκόλληση στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό: «Τα ελληνόπουλα μεγαλούργησαν, όταν η παιδεία ευρίσκετο υπό τον απόλυτο έλεγχο του κράτους και όταν προσηρμόζετο εις τον χαρακτήρα των ελληνικών γενεών. [...] Οι αρχαίοι Έλληνες εξακολουθούν και σήμερα να κατευθύνουν πνευματικώς τον κόσμο, δια κανένα λόγο και επ' ουδεμιά αφορμή δε θ' άφηναν την παιδείαν ανεξέλεγκτον» (Νεολαία, 27 : 878).

Στο πλαίσιο εξύμνησης του καθεστώτος, τονίζεται η διενέργεια διορισμών και η ίδρυση δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων. Ειδικότερα, σε διάστημα ενός έτους από την εγκαθίδρυση της δικτατορίας του Μεταξά είχαν διορισθεί 1.031 δημοδιδάσκαλοι, ενώ ιδρύθηκαν 132 δημοτικά, 43 νηπιαγωγεία. Μεγάλα ποσά δαπανήθηκαν για την ενίσχυση αθλητικών σωματείων (*Νεολαία*, 43 : 1396-1397).

Τέλος, βάση της εθνικής αγωγής και της εθνικής διαπαιδαγώγησης του μεταξικού καθεστώτος αποτελεί η χριστιανική θρησκεία (*Νεολαία*, 41 : 1327). Ως εκ τούτου, υπάρχουν άρθρα αντίστοιχου περιεχομένου, ενώ μετά την κήρυξη του ελληνοϊταλικού πολέμου γίνεται συχνή επίκληση στην Παναγία σε κείμενα του περιοδικού (*Νεολαία*, 2 : 45).

Γυναικεία εκπαίδευση

Στο περιοδικό υπάρχει ξεχωριστή στήλη για τις μαθήτριες-μέλη της Ε.Ο.Ν. με τίτλο «Η σελίς των κοριτσιών», που εστιάζει στο ρόλο της γυναίκας ως οικοκυράς και μελλοντικής μητέρας επιφανών ανδρών.

Στη συγκεκριμένη στήλη, στο 5^ο τεύχος της 12^{ης} Νοεμβρίου 1938, φιλοξενείται ένα άρθρο με τίτλο «Το νοικοκυριό ως παράγων ευημερίας του έθνους» (*Νεολαία*, 5 : 165). Επισημαίνεται ότι μετά τη φρίκη του Παγκοσμίου Πολέμου, η Ελληνίδα γυναίκα δεν παρέμεινε ίδια εγκαταλείποντας το ρόλο της. Ενώ πριν τον πόλεμο ήταν πιστή στα «πατροπαράδοτα» καθήκοντά της, «μετά τον πόλεμο λησμόνησε την καταγωγή του φύλου της, την αποστολή που της ανέθεσε ο Θεός». Η επιλογή αυτή αποδίδεται στην εξασφάλιση οικονομικής ανεξαρτησίας και προσωπικής ελευθερίας: «Το κέρδος από την προσωπική εργασία έδωσε στη γυναίκα το μέσο, άσχετα αν ήταν μικρό ή μεγάλο, για να διαθέτει τον εαυτό της όπως ήθελε. Έτσι, με τα τόσα δικαιώματα που πήρε σχεδόν με το χέρι της, απέκτησε κάποια ιδιάζουσα ελευθερία, η οποία είχε ως αποτέλεσμα την απομάκρυνσή της από το σπίτι και την αναζήτηση έξω από αυτό συγκεντρώσεων, διασκεδάσεων και άλλων κοσμικών ευχαριστήσεων. [...] η πλειονότης εγκατέλειψε το νοικοκυριό και απεξενώθη σιγά σιγά από το σπίτι που δεν της προξενούσε καμιά ευχαρίστηση». Στη συνέχεια, γίνεται η σύνδεση με τις αρχές του καθεστώτος της 4^{ης} Αυγούστου, όπου καλούνταν οι Ελληνίδες να εστιάσουν: «Νοικοκυριό είναι η βάση της οικογενειακής γαλήνης, της υγείας, της καλής διαθρέψεως των παιδιών και της καλής ανατροφής και διαπαιδαγωγήσεώς των. Από το νοικοκυριό των σπιτιών στο οποίο δίνει τόση σημασία το σημερινό κράτος της 4^{ης} Αυγούστου, περιμένουμε να ανατείλει μια νέα και δυνατή γενεά με αρχές και ανατροφή και με σεβασμό στη Θρησκεία, την πατρίδα και την οικογένεια».

Στο 17^ο τεύχος παρατίθεται άρθρο της Β. Βασιλειάδου με τίτλο «Η οικοκυρική. Η σημασία της διδασκαλίας της στο σχολείο» (*Νεολαία*, 17 : 558-559). Η συντάκτρια έκρινε ότι «έπρεπε να περάσουν 100 χρόνια από την ίδρυση του ελληνικού κράτους για να έχουν οι Ελληνοπούλες αληθινή μόρφωση» αναδεικνύοντας τη συμβολή της Οικοκυρικής.

Στο περιοδικό *Νεολαία* σπάνια παρατίθενται κείμενα για τις σπουδές ή τον επαγγελματικό προσανατολισμό της Ελληνίδας μαθήτριας. Σε άρθρο της Αντιγόνης Λουκίδου το Νοέμβρη του 1939 (*Νεολαία*, 4 : 131) διαβάζουμε ότι η δυναμική Ελληνίδα μπορεί να πετύχει ισότιμη θέση στην αγορά εργασίας: «Δεν έχει ανάγκη η

Ελληνίς φοιτήτρια από ξένα φώτα και νέες αρχές Κοινωνιστικές – εκφυλισμένες για να καθοδηγηθεί. Κλείνει αυθόρμητα και κληρονομικά μέσα της όλες τις δυναμικότητες, την άφθαρτη και ασύλληπτη φυλετική διανοητικότητα, το κάλλος του αρχαίου πνεύματος και όλα τα ψυχικά και σωματικά χαρίσματα» και η Λουκίδου καταλήγει σημειώνοντας: «Μπορεί κι αυτή να καταλάβει ίση θέση με την των ανδρών και να γίνει ο κυριότερος παράγων και συντελεστής πνοής και αναδημιουργίας μεγαλουργικής».

Στο 6^ο τεύχος του περιοδικού υπάρχει ένα σπάνιο άρθρο για τον επαγγελματικό προσανατολισμό της γυναίκας (*Νεολαία*, 6 : 203-204). Με βάση αυτό, προτείνεται στις μαθήτριες-μέλη της Ε.Ο.Ν. να ασχοληθούν επαγγελματικά με την πώληση βιβλίων ή αρωμάτων, με το επάγγελμα της νοσηλεύτριας, της γραμματέα - δακτυλογράφου, της φωτογράφου για ρετουσάρισμα, της γυμνάστριας, της βοηθού μικροβιολόγου, της βοηθού χημικού φαρμακοποιού.

Αξίζει να σημειωθεί ότι λίγους μήνες πριν την κήρυξη του ελληνοϊταλικού πολέμου, υπήρχαν κείμενα για τη δράση της γυναίκας στον πόλεμο, όπως το άρθρο του Αδ. Παπαδήμα στις 13 Ιανουαρίου 1940 (*Νεολαία*, 66 : 471), που συσχέτιζε την νέα Ελληνίδα με την ηρωίδα Ελληνίδα του λαμπρού παρελθόντος.

ΕΟΝ και αθλητισμός

Οι δράσεις της Ε.Ο.Ν. εστίαζαν στο μαζικό αθλητισμό έχοντας ως πρότυπο τη σπαρτιατική αγωγή και την καλλιέργεια της πειθαρχίας. Στο 6^ο τεύχος του περιοδικού ο Ι. Μεταξάς ταύτιζε τον όρο πειθαρχία με την υποταγή στο μεγάλο ηγέτη (*Νεολαία*, 6: 194): *«Πειθαρχία είναι, όταν όλοι σας αναγνωρίζετε ότι όταν ένας άνθρωπος μπορεί να σας οδηγήσει καλύτερα, τότε θα πνίξετε μέσα σας κάθε άλλο αίσθημα και θα υποταχθείτε εις αυτόν. Αυτό είναι η πειθαρχία και πρέπει να το καταλάβετε όλοι σας. Και εις αυτήν την πειθαρχίαν θα ασκηθείτε μέσα εις τον Οργανισμόν της Νεολαίας και αυτός είναι ο δρόμος που σας καλούμεν να ακολουθήσετε».*

Στο 7^ο τεύχος της 25^{ης} Νοεμβρίου 1938 και συγκεκριμένα στο άρθρο «Το άτομο και το σύνολο. Το συναίσθημα της συνολικότητας και η νεολαία» διατυπώνεται ότι *ύψιστος νόμος του συνόλου είναι η πειθαρχία εκφραζομένη δια των εννοιών «Αρχηγός» και «Ακολουθία». [...] Το πρότυπο της νεολαίας είναι ο στρατιώτης (Νεολαία, 7 : 227-228).*

Ο εθισμός στην πειθαρχία αποτελεί τη σπονδυλική στήλη του εγχειρήματος Μεταξά. Σχετικό είναι το άρθρο του κυβερνητικού επιτρόπου της Ε.Ο.Ν. Αλέξανδρου Ν. Κανελλόπουλου, που καλούσε τους νέους και τις νέες της Ελλάδας στους στίβους. *«Δε θα μείνει πόλις, κωμόπολις ή χωριό μέσα στ' άγια χώματά μας, που να μην έχει το χώρο όπου θα σφυρηλατούνται οι ψυχές των νέων της Πατρίδας μας και πρώτ' απ' όλων των Φαλαγγιτών και των Φαλαγγιτισσών της Ελλάδος. Είναι μία από τις θετικές υπηρεσίες στο έθνος και μια ανεκτίμητης αξίας υπηρεσία στον ελληνικό αθλητισμό, που κι αυτός έθεσε τα γήπεδά του στη διάθεση των μελών της Ε.Ο.Ν. (...) Εμπρός για μια καινούρια υπηρεσία, που καλείσθε να προσφέρετε εις το έθνος!»*

Στο πλαίσιο ανάδειξης ενός μαζικού αθλητισμού, ιδρύθηκε το Νοέμβριο του 1938 το «Σπίτι του Αθλητή» (*Νεολαία*, 7 : 247) και στις 14-21 Μαΐου 1939 διενεργήθηκαν οι πρώτοι πανελλήνιοι αθλητικοί αγώνες της Ε.Ο.Ν. (*Νεολαία*, 31: 1006-1007).

Από την άλλη πλευρά, το άρθρο του ιατρού Τσιμινάκη με τίτλο «*Ο Αρχηγός θέλει γερά σώματα και γερές ψυχές*» (*Νεολαία*, 6 : 194) εστίαζε στην προσωπική συμβολή του Ι. Μεταξά ως προς την ίδρυση δομών Υγείας για τα παιδιά με αναπηρία ή διανοητική καθυστέρηση, καθώς και ενός σχολείου «καθυστερημένων» -όπως αναφέρεται- στην Καισαριανή. Άλλες δομές που ιδρύθηκαν περιλάμβαναν το Νοσοκομείο Παίδων, το Ίδρυμα Προστασίας Κωφαλάλων στον Πειραιά, το Αναμορφωτικό Ίδρυμα Πειραιά, το Τμήμα Ηλιθίων Παιδιών στο Δημόσιο Ψυχιατρείο Αθηνών. Επισημαίνεται ότι: «*ο Αρχηγός δεν φροντίζει μόνον για εκείνους που είναι υγιείς, αλλά και για εκείνους που μπορούν να γίνουν υγιείς. Και φροντίζει και για την άλλη γενεά και για τις άλλες ακόμη*».

Αντικομμουνιστικά άρθρα

Η ιδεολογία του καθεστώτος της 4^{ης} Αυγούστου χαρακτηρίζεται από την αντιπαράθεσή της με τον κομμουνισμό και τον φιλελευθερισμό. Άλλωστε, με τον Α.Ν. 375/1936 «Περί κατασκοπείας» και τον Α.Ν. 1075/1938 καθιερώθηκαν τα στρατόπεδα συγκέντρωσης και θεσπίστηκαν τα πιστοποιητικά κοινωνικών φρονημάτων και οι δηλώσεις μετανοίας (Καγκαλίδου, 1999: 24)

Δεδομένου ότι ο κομμουνισμός θεωρούνταν ο μεγαλύτερος κίνδυνος για το μεταξικό καθεστώς, στα πρώτα τεύχη του περιοδικού *Νεολαία* υπήρχε μόνιμη στήλη με τίτλο «Ο Αγών μας κατά του κομμουνισμού».

Ενδεικτικά, παρατίθεται το άρθρο του 9^{ου} τεύχους με τίτλο «Οι παραστρατημένοι επιστρέφουν εις τα αγκάλας του Κράτους της 4^{ης} Αυγούστου. Κι άλλη μετάνοια αρχικομμουνιστού» (*Νεολαία*, 9 : 296). Το κείμενο αναφέρεται στη δήλωση μετανοίας του βουλευτή του Παλλαϊκού Μετώπου και στελέχους του Κ.Κ.Ε., Μανώλη Μανωλέα (ή Αντώνης Κρητικός), που είχε αποκηρύξει τον κομμουνισμό από τις φυλακές της Κέρκυρας το Δεκέμβριο του 1938 και εντάχθηκε αργότερα στην Ε.Ο.Ν.. Στο ίδιο άρθρο, επιρρίπτονται ευθύνες σε όλους για την ελάχιστη πνευματική κληρονομιά που μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά και αποτελεί την αιτία παρείσφρησης ιδεών, όπως του κομμουνισμού. Αποδίδεται, τέλος, στους συμπαθούντες των κομμουνιστικών ιδεών χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και διάθεση αντίδρασης.

Διαπιστώσεις

Το περιοδικό *Νεολαία* αποτελεί ιστορικό τεκμήριο του μεταξικού καθεστώτος. Στις σελίδες του εντύπου κυριαρχεί ο φασίζων ιδεολογικός λόγος και η αρχηγική παρουσία του Ι. Μεταξά. Η πλειονότητα των άρθρων είναι ανυπόγραφα.

Μέσα από τα κείμενα του περιοδικού διαπιστώνεται η έμφαση που δίνει το καθεστώς στον Τρίτο Ελληνικό Πολιτισμό και την εθνική «αναδημιουργία» στην εκπαίδευση. Το περιοδικό αποτέλεσε όργανο χειραγώγησης της νεολαίας, ενώ η λατρεία και η επιλεκτική ερμηνεία του παρελθόντος εντασσόταν κι αυτή στο πλαίσιο της διαπαιδαγώγησης των μελών της Ε.Ο.Ν. Πολλά άρθρα του περιοδικού ήταν αφιερωμένα στο αρχαίο ελληνικό κλέος με έμφαση στην σπαρτιατική αγωγή, το Μέγα Αλέξανδρο, την Επανάσταση του 1821, αλλά και την περίοδο της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας. Καταγράφεται ένα αχρονικό παρελθόν και δε φωτίζονται στιγμές του

τραυματικού παρελθόντος, όπως ο Μικρασιατικός Πόλεμος. Αντίστοιχα, στα άρθρα της *Νεολαίας* υπάρχει μια σαφής παρέμβαση του καθεστώτος στον επαγγελματικό προσανατολισμό των νέων προωθώντας επαγγέλματα σχετικά με τη γη ή χειρωνακτικά.

Τονίζεται, επίσης, η σημαντική θέση που κατέχει για το καθεστώς ο θεσμός της οικογένειας. Στην εθνικιστική αφήγηση, η γυναίκα καλείται να είναι η μητέρα ηρώων, εντεταλμένη να τηρήσει τις παραδόσεις και όχι να κατακτήσει την οικονομική και ατομική της ανεξαρτησία.

Από την άλλη πλευρά, εργαλειοποιείται ο αθλητισμός. Μέσω του αθλητισμού και των μαζικών εκδηλώσεων, το καθεστώς προσπαθεί να εμποτίσει τη νεολαία με τα φασιστικά ιδεώδη.

Γενικότερα, πρόκειται για ένα μεγαλεπήβολο πείραμα εκφασισμού της νεολαίας με σαφή πολεμική κατά του κομμουνισμού. Πείραμα, που εντασσόταν σε μακρόχρονα σχέδια του Ιωάννη Μεταξά, τα οποία διακόπηκαν λόγω του αιφνίδιου θανάτου του.

Πηγές

Φ.Ε.Κ. τχ. Α' αρ. 499, Α.Ν. 334/1936, «Περί συστάσεως Εθνικής Οργάνωσης Νεολαίας».

Φ.Ε.Κ. αρ. 244, Α.Ν. 1798/1939, «Περί εθνικής και ηθικής αγωγής της Νεολαίας».

Αρθρογραφία

Η ελληνική Πατρίς. Εθνικόν κράτος όλων των Ελλήνων. Εθνική Ιδεολογία. Οι φορείς της Αρχηγού του Έθνους, *Νεολαία*, 1, σ. 1-3 (15.10.1938).

Προς τους Νέους και τις Νέας, *Νεολαία*, 1, οπισθόφυλλο (15.10.1938).

Η χριστιανική πίστις και αγωγή ως θεμέλιον και βάσις της ατομικής και κοινωνικής ζωής, *Νεολαία*, τχ. 2, σ. 45 (22.10.1938).

Η Ε.Ο.Ν. και αι γενικαί κατευθύνσεις της, *Νεολαία*, 3, σ. 100 (29 Οκτωβρίου 1938).

Λουκίδου, Α. Η ελληνίς φοιτήτρια και τα ιδανικά της. *Νεολαία*, 4, σ. 131 (5.11.1938).

Ο δεκάλογος των Νέων της Ε.Ο.Ν., *Νεολαία*, 4, σ. 136 (5.11.1938).

Καραϊσκάκη, Σ., Η έννοια του αληθινού πολιτισμού. Η νεολαία φορέυς και υπερασπιστής του ελληνικού πολιτισμού, *Νεολαία*, 5, σ. 154-155 (12.11.1938).

Το νοικοκυριό ως παράγον ευημερίας του έθνους, *Νεολαία*, 5, σ. 165 (12.11.1938).

Τσιμινάκης, Ο αρχηγός θέλει γερά σώματα και γερές ψυχές, *Νεολαία*, 6, σ. 194 (19.11.1938).

Επαγγελματικός προσανατολισμός, *Νεολαία*, 6, σ. 203-204 (19.11.1938).

Το άτομο και το σύνολο. Το συναίσθημα της συνολικότητας και η νεολαία, *Νεολαία*, 7, σ. 227-228 (25.11.1938).

Η αθλητική εξόρμησις της Ε.Ο.Ν.. Ιδρύεται σπίτι του αθλητού, *Νεολαία*, 7, σ. 247 (25.11.1938).

Η Ε.Ο.Ν. και η Παιδεία, *Νεολαία*, 8, σ. 259 (3.12.1938).

Οι παραστρατημένοι επιστρέφουν εις τα αγκάλας του Κράτους της 4^{ης} Αυγούστου. Κι άλλη μετάνοια αρχικομμουνιστού, *Νεολαία*, 9, σ. 296 (10.12.1938).

Ένας χρόνος εργασίας 1938-1939, *Νεολαία*, 12, σ. 398-399 (31.12.1938).

Ηγέτης και δάσκαλος, Ε.Ο.Ν. και σχολείο, *Νεολαία*, 12, σ. 400-401 (31.12.1938).

- Βασιλειάδου, Β. Η οικοκυρική. Η σημασία της διδασκαλίας της στο σχολείο, *Νεολαία*, 17, σ. 558-559 (5.2.1939).
- Πώς πρέπει να εκπαιδεύονται τα ελληνόπουλα, *Νεολαία*, 27, σ. 878 (15.4.1939).
- Α΄ Πανελλήνιοι Αθλητικοί Αγώνες της Ε.Ο.Ν., *Νεολαία*, 31, σ. 1006-1007 (13.5.1939).
- Η μέση εκπαίδευσις, *Νεολαία*, 37, σ. 1196 (24.6.1939).
- Προς τους εκπαιδευτικούς, *Νεολαία*, 39, σ. 1259 (8.7.1939).
- Η σχολική βαθμολογία, *Νεολαία*, 41, σ. 1324 (22.7.1939).
- Η θρησκεία βάσις της εθνικής μας αναδημιουργίας, *Νεολαία*, 41, σ. 1327 (22.7.1939).
- Εκπαίδευσις. Νέον πνεύμα – Νέες κατευθύνσεις - Νέος νοικοκυρισμός στη μόρφωση του λαού, *Νεολαία*, 43, σ. 1396-1399 (5.8.1939).
- Παπαδήμας, Αδ. Η δράσις της γυναίκας στον πόλεμο, *Νεολαία*, 66, σ. 471 (13.1.1940).

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδης, Χ. (2013). «Από σήμερα είστε μικροί στρατιώτες!»: ο Ιωάννης Μεταξάς και η δημοτική γλώσσα. Ανακτήθηκε στις 2.2.2023 από: https://www.academia.edu/39554449/Από_σήμερα_είστε_μικροί_στρατιώτες_Ο_Ιωάννης_Μεταξάς_και_η_δημοτική_γλώσσα
- (1972). Βρανάς, Φ. (επιμ.), *Το προσωπικό ημερολόγιο του Ιωάννη Μεταξά 1933-1941*, Τόμ. Δ1΄. Αθήνα: Γκοβόστης.
- Καλεράντε, Ε. (2005). *Εκπαιδευτική πολιτική Ι. Μεταξά: ιστορική και κοινωνιολογική διερεύνηση* (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καγκαλίδου, Ι. (1999). *Εκπαίδευση και πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κόκκινος, Γ. (1984). *Η φασίζουσα ιδεολογία στην Ελλάδα. Η περίπτωση του περιοδικού «Νέον Κράτος» (1937-1941)*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Πλουμίδης, Σπ. *Το καθεστώς Μεταξά (1936-1940)*. Ανακτήθηκε στις 2.2.2023 από: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ARCH252/Metaxas.pdf>
- Χαρίση, Α. (2013). *Η Ρόζα Ιμβριώτη στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών (1937-1940)*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Χατζηβασιλείου, Ε. (2012). Χρονολόγιο. Στο Χατζηβασιλείου Ε. (Επιμ.) *Η δικτατορία του Ιωάννη Μεταξά 1936-1941*. Αθήνα: Ν Digital, σ.12-15.
- Χατζηβασιλείου, Ε. (2012). Η πτώση του δημοκρατικού πολιτεύματος. Στο Χατζηβασιλείου Ε. (Επιμ.) *Η δικτατορία του Ιωάννη Μεταξά 1936-1941*. Αθήνα: Ν Digital, σ.17-24.

Ενότητα: Γνωστικά Αντικείμενα στις Παιδαγωγικές Σπουδές

Θεματική περιοχή: Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης

Ο Σωκράτης ως εκπαιδευτής ενηλίκων: Δυνατότητες και περιορισμοί

Δημόπουλος Βασίλειος

PhD - Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕΚΕΣ Αυτ. Ελλάδας

billdim2000@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαίδευση παραπέμπει σε μια γνωστική διαδικασία η οποία στον άνθρωπο φαντάζει ως αδήριτη ανάγκη. Και τούτο διότι η αναγωγή του σε homo educandus τον μετατρέπει αυτόματα σε ένα πλάσμα το οποίο είναι αναγκασμένο να μαθαίνει διαρκώς. Η μαθησιακή αυτή αναγκαιότητα συνεχίζεται – και συνάμα εμπλουτίζεται – και στο πεδίο της ενήλικης ζωής, αναδεικνύοντας έτσι τον ατέρμονο αγώνα της ωριμότητας να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις ενός κόσμου που αλλάζει διαρκώς. Και για να τα καταφέρει χρειάζεται τη συνδρομή του κατάλληλου παιδαγωγού τον οποίο η εκπαίδευση ενηλίκων ανακάλυψε – μεταξύ άλλων – στο πρόσωπό του Σωκράτη. Και στο πλαίσιο της ανακάλυψης αυτής ανακύπτουν τα εξής ερωτήματα με τα οποία θα ασχοληθεί η μελέτη μας: Μπορεί άραγε ο σπουδαίος αυτός φιλόσοφος της αρχαιότητας να ανταπεξέλθει σε έναν τόσο σύγχρονο ρόλο; Μήπως λοιπόν πίσω από την αίγλη του σωκρατικού ονόματος κρύβονται μια σειρά από περιορισμοί οι οποίοι καθιστούν προβληματικό ένα τέτοιο εγχείρημα;

Λέξεις κλειδιά: Σωκράτης, εκπαίδευση ενηλίκων

Η εκπαίδευση των ενηλίκων στην ελληνική αρχαιότητα

Επιχειρώντας να απαντήσουμε στα ανωτέρω ερωτήματα θα εκκινήσουμε από την Ελλάδα των αρχαϊκών χρόνων όπου τις μορφωτικές ανάγκες των ανθρώπων καλούνταν να καλύψουν οι «αιοιδοί» (Σιπητάνου, 2004)· δηλ. μια ιδιαίτερη κατηγορία ποιητών οι οποίοι αυτοσχεδίαζαν, συνέθεταν και τραγουδούσαν στίχους για τα κατορθώματα διαφόρων ηγεμόνων και ηρώων. Πιο συγκεκριμένα, πρωταγωνιστούσαν σε ένα καλλιτεχνικό δρώμενο που απευθυνόταν σε όλες τις ηλικιακές και κοινωνικές ομάδες το οποίο προσέφερε μια μορφή προφορικής εκπαίδευσης εμπλουτισμένη με θρησκευτικά, ιστορικά, ηθικά και μυθολογικά στοιχεία. Οι ιεροφάντες αυτοί των Μουσών αποτέλεσαν μέρος μιας μακράς ποιητικής παράδοσης η οποία κορυφώθηκε με τα ομηρικά έπη της Ιλιάδας και της Οδύσσειας. Πρόκειται για δυο κοσμήματα της έμμετρης λογοτεχνικής παράδοσης τα οποία – μεταξύ άλλων- αποτέλεσαν πολύτιμη πηγή τόσο ιστορικών, φυσικών και γεωγραφικών πληροφοριών όσο και ηθικών και θεολογικών διδαχών.

Πέραν των ποιητών, στην εκπαίδευση του πληθυσμού συνέβαλαν και οι δύο αντιθετικές μορφές της ελληνικής πόλης: το σπαρτιατικό και το αθηναϊκό κράτος.

Πιο συγκεκριμένα, ο στρατιωτικός προσανατολισμός του πρώτου αποτυπωνόταν στην ύπαρξη μιας εξουσιαστικής αρχής που αδιαφορούσε πλήρως (Reble, 1992: 31) για τις πνευματικές δραστηριότητες (όπως λ.χ. την ανάγνωση, την γραφή, την ποίηση,

την φιλοσοφία κ.ο.κ.) και ενδιαφερόταν μόνο για τη δημιουργία ενός σώματος ατρόμητων όσο και ανίκητων μαχητών, ικανών να προασπίσουν την πατρίδα τους από κάθε εσωτερικό ή εξωτερικό εχθρό. Τον ανωτέρω στόχο κλήθηκε να συνδράμει η σπαρτιατική αγωγή ανάγοντας σε υπέρτατο παιδαγωγικό ζητούμενο μια σειρά από αρετές (Reble, 1992: 30· Σιπητάνου, 2004) όπως: η πολεμική ικανότητα, η τιμή των όπλων, η τυφλή υπακοή στο κράτος, η σωματική επίδοση, η σκληραγώγηση, η λιτότητα κ.α. Και για να το επιτύχει υιοθέτησε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ξεκινούσε από τον 7ο χρόνο ζωής των παιδιών όταν – τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια – απομακρύνονταν από την οικογένεια και υποβάλλονταν σε μια δημόσια όσο και υποχρεωτική αγωγή. Πιο συγκεκριμένα, οι άρρενες φοιτούσαν σε ιδρύματα που έμοιαζαν με στρατόπεδα και εξαναγκάζονταν σε μια ιδιαίτερα σκληρή και απαιτητική εξάσκηση η οποία διαρκούσε μέχρι την ηλικία των 30 ετών και τους μετέτρεπε σταδιακά σε ικανότατους πολεμιστές. Στη συνέχεια – και μέχρι τα γεράματά τους – όφειλαν να βρίσκονται σε διαρκή πολεμική ετοιμότητα προκειμένου να προασπίσουν – ανά πάσα ώρα και στιγμή – τα πάτρια εδάφη.

Στον αντίποδα της αυταρχικής Σπάρτης βρισκόταν η δημοκρατική Αθήνα η οποία παραχώρησε (Reble, 1992: 31) την πρωτοκαθεδρία στο δίκαιο και όχι στην εξουσία· δηλ. προσέφερε στα άτομα έναν ευρύτατο πεδίο δράσης πάνω στο οποίο καλλιεργήθηκε και αναπτύχθηκε η πνευματική ζωή. Μια ζωή που με τη σειρά της οδήγησε σε ένα νέο πρότυπο ανθρώπου – δηλ. τον «πολίτη» – ο οποίος συμμετείχε ενεργά και υπεύθυνα στα κοινά. Και στο πλαίσιο της συμμετοχής αυτής η αθηναϊκή πόλη μεταμορφώθηκε (Σιπητάνου, 2004) σε μια κοινωνία μάθησης εντός της οποίας η δια βίου εκπαίδευση ήταν έκδηλη παντού:

- Στην αρχαία Αγορά όπου συγκεντρώνονταν οι Αθηναίοι προκειμένου να εκφράσουν, να ανταλλάξουν ή να (κατα)κρίνουν απόψεις καθώς και να ακούσουν τους σοφούς άνδρες της εποχής.

- Στο θέατρο όπου ο λαός (μετέχοντας συναισθηματικά και συμπάσχοντας με τους ήρωες) βίωνε ένα μοναδικό αίσθημα εκτόνωσης, εξαγνισμού και λύτρωσης με τεράστια παιδαγωγική αξία.

- Στην Εκκλησία του Δήμου που αποτελούσε το υπέρτατο όργανο έκφρασης της λαϊκής βούλησης στο οποίο συμμετείχαν – με δικαίωμα λόγου και ψήφου – όλοι οι Αθηναίοι πολίτες.

- Στο δικαστήριο της Ηλιαίας στο οποίο μπορούσε να γίνει μέλος – κατόπιν κλήρωσης – κάθε πολίτης των Αθηνών και να (συν)αποφασίσει για σημαντικότερα ζητήματα που απασχολούσαν τον τόπο.

Όμως, για να εκμεταλλευτούν οι Αθηναίοι την πρωτόγνωρη αυτή ισχύ που απέκτησε ο λόγος τους, θα έπρεπε πρωτίστως να μάθουν να την ασκούν· δηλ. να υποστηρίζουν τις θέσεις τους κατά έναν αποτελεσματικό και συγκροτημένο τρόπο τον οποίο ανέλαβαν να τους μάθουν οι Σοφιστές. Πιο συγκεκριμένα, οι τελευταίοι αποτέλεσαν μια ιδιαίτερη κατηγορία περιπλανώμενων σοφών που φημίζονταν ιδιαίτερα για την πολυμάθεια και την πειθώ τους οι οποίοι δίδασκαν - έναντι αμοιβής - την τέχνη της ευφράδειας και της επιχειρηματολογίας και συνέβαλαν καθοριστικά στη θεμελίωση μιας νέας παιδαγωγικής των ενηλίκων.

Οι παραπάνω αλλαγές, που εδραίωναν τη δημοκρατία στην Αθήνα, επηρέασαν άμεσα και τη φιλοσοφία η οποία – με πρωταγωνιστή τον Σωκράτη- έστρεψε πλέον το ενδιαφέρον της από τον εξωτερικό κόσμο στο εσωτερικό του ανθρώπου· δηλ. μετακινήθηκε από την κοσμολογία στην ανθρωπολογία.

Η περίπτωση του Σωκράτη

Προσεγγίζοντας κανείς τον σπουδαίο αυτόν Αθηναίο στοχαστή διαπιστώνει καταρχάς ότι πρόκειται για έναν διανοούμενο ο οποίος - μέσα από τη ζωή, τις ιδέες και προπάντων τον άδικο θάνατό του – απέκτησε μια περίοπτη θέση στο πάνθεο της ανθρώπινης σκέψης. Μια θέση που τον μετέτρεψε σε «ήρωα» (Γεωργούλης, 2004: 138), «πρωτομάρτυρα» και «προστάτη άγιο» της φιλοσοφίας (Taylor, 2006: 1) ο οποίος μάλιστα – σύμφωνα με το μαντείο των Δελφών – ήταν ο σοφότερος όλων των ανθρώπων. Με άλλα λόγια παρουσιάζεται ως ένας πνευματικός τιτάνας ο οποίος - στο πεδίο της εκπαίδευσης – χαρακτηρίζεται ως ο «μέγιστος διδάσκαλος της ευρωπαϊκής ιστορίας» (Jaeger, 1968: 85). Όμως, παρά τη αδιαμφισβήτητη παιδαγωγική του αξία, ο Σωκράτης συγκεντρώνει μια σειρά από ιδιαίτερα γνωρίσματα τα οποία – με μια πρώτη τουλάχιστον ματιά – μοιάζει να μην συνάδουν με το πρότυπο του σύγχρονου εκπαιδευτικού.

Η πενταπλή προβληματική

Το πρώτο προβληματικό γνώρισμα είναι αισθητικό και αφορά το παρουσιαστικό του Σωκράτη το οποίο παρέπεμπε (Taylor, 2006: 13· Dorion, 2007: 9-10· Guthrie, 1991: 113· Παπαλεξάνδρου, 1970: 59) σε έναν ιδιαίτερα άσχημο και απωθητικό άνθρωπο: κοντό, αλλήθωρο, φαλακρό, με γουρλωτά μάτια, μεγάλη κοιλιά και πλακουτσή μύτη, ο οποίος έμοιαζε περισσότερο με Σειληνό· δηλ. τον τραγόμορφο ακόλουθο του Διονύσου. Εκτός αυτών, στην καθημερινή του ζωή κυκλοφορούσε συνήθως ατημέλητος και χωρίς σανδάλια, πλενόταν σπάνια και διέθετε έναν και μοναδικό χιτώνα (Taylor, 2006: 7-8· Dorion, 2007: 10· Παπαλεξάνδρου, 1970: 59· Guthrie, 1991: 101). Το συγκεκριμένο παράδειγμα ακολουθούσαν και πολλοί μαθητές του για τους οποίους ο Αριστοφάνης (Ορνιθες, στίχος 1282) δημιούργησε το ρήμα «σωκρατίζω», προκειμένου να διακωμωδήσει όσους είχαν μακριά μαλλιά, πεινούσαν και βρομούσαν.

Το δεύτερο πρόβλημα είναι παιδαγωγικής υφής και σχετίζεται με την απροθυμία του Σωκράτη να συνδέσει το έργο του με την παιδεία και να εκλάβει τους συνομιλητές του ως μαθητές (Jaeger, 1968: 117-118). Μάλιστα, όταν κατηγορήθηκε και καταδικάστηκε ως διαφθορέας των νέων, έφτασε στο σημείο να ισχυριστεί ότι ουδέποτε διεκδίκησε για τον εαυτό του τον ρόλο του δασκάλου (Jaeger, 1968: 118).

Το τρίτο πρόβλημα είναι γνωσιολογικής μορφής και αφορά την εμμονή του Σωκράτη να υποστηρίζει "οὐδὲν οἶδα οὔτε διδάσκω τι, ἀλλὰ διαπορῶ μόνον" (Ανώνυμος, 10.44 & 10.46)· δηλ. «οὔτε ξέρω οὔτε διδάσκω τίποτα, παρά μόνο θέτω ερωτήματα». Με άλλα λόγια προτάσσει ένα μαθησιακό μοντέλο που αντιβαίνει την παιδαγωγική καθόσον εδράζεται στην άγνοια – και όχι την κατοχή- της γνώσης· δηλ. καταρρίπτει την πανθομολογούμενη «αυθεντία» (Πυργιωτάκης, 2008: 287-291) του δασκάλου.

Το τέταρτο πρόβλημα αφορά την μεθοδολογία και ανακύπτει από την ειρωνική διάθεση που επεδείκνυε συνεχώς ο Σωκράτης έναντι των συνομιλητών του. Μια διάθεση που – σύμφωνα με ορισμένους σύγχρονους παιδαγωγούς - συγκαταλέγεται στα γνωρίσματα εκείνα που «πληγώνουν την ψυχή του παιδιού, κλονίζουν την εμπιστοσύνη προς τον δάσκαλό του και είναι ξένα προς το πνεύμα της παιδαγωγικής αντίληψης» (Μετοχιανάκης, 2008: 235)

Το πέμπτο και τελευταίο πρόβλημα σχετίζεται με ένα ζήτημα αξιοπιστίας και εγκυρότητας το οποίο περιγράφεται ως το «πρόβλημα του Σωκράτη» (Jaeger, 1968: 74-78· Dorion, 2007: 19-29). Ένα πρόβλημα που οφείλεται στο γεγονός ότι ο εν λόγω στοχαστής δεν έγραψε απολύτως τίποτα με αποτέλεσμα οι πληροφορίες που αντλούμε για τη ζωή και το έργο του να προέρχονται κατά βάση (Guthrie, 1991: 19-20) από τέσσερεις ετερογενείς και συχνά αντικρουόμενες πηγές· δηλ. δύο φιλοσόφους με διαφορετική ιδιοσυγκρασία (Πλάτωνας και Αριστοτέλης), έναν απόμαχο στρατιωτικό (Ξενοφώντας) και έναν συγγραφέα κωμωδιών (Αριστοφάνης).

Και με βάση την πολλαπλή προβληματική που αναπτύξαμε πιο πάνω, προκύπτει το εξής ερώτημα: τι μπορεί άραγε να προσφέρει στην εκπαίδευση ενηλίκων ένα ειρωνικό άτομο με απωθητική εμφάνιση που αποποιούνται το ρόλο του δασκάλου, το οποίο ισχυριζόταν πως δεν γνώριζε τίποτα και αρνιόταν πεισματικά να αφήσει κάποια γραπτή παρακαταθήκη στους μεταγενέστερους;

Τα μειονεκτήματα ως πλεονεκτήματα στη σοκρατική εκπαίδευση των ενηλίκων

Πίσω από την αντιαισθητική εμφάνιση ο Σωκράτης έκρυβε ορισμένα χαρακτηριστικά (Guthrie, 1991: 98) τα οποία έκαναν την ασχήμια του να μοιάζει γοητευτική. Καταρχάς, παρατηρούσε τους άλλους με έναν εντελώς ιδιαίτερο – όσο και αλησμόνητο – τρόπο ο οποίος είναι δύσκολο να περιγραφεί. Πιο συγκεκριμένα, συνήθιζε να κοιτάζει με ορθάνοιχτα μάτια και χαμηλωμένο κεφάλι, ρίχνοντας συνάμα γρήγορες και λοξές ματιές. Πέραν όμως του βλέμματος, ο Σωκράτης κατάφερε να σαγηνεύει το κοινό του με τη «δύναμη που είχε στο στόμα του» (Συμπόσιο, 215b)· δηλ. με την ισχύ του Λόγου του. Η ισχύς αυτή συνιστά – ούτως ή άλλως – ένα εξαιρετικά αποτελεσματικό μέσο το οποίο ωστόσο στην εκπαίδευση ενηλίκων αποκτά τη μέγιστη παιδαγωγική αξία. Και τούτο διότι η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης αποτελεί μια οικειοθελή και συνάμα απαιτητική διαδικασία την οποία επιβαρύνουν υποχρεώσεις όπως η φροντίδα των παιδιών, οι δυσκολίες μετακίνησης, το ανεπαρκές εισόδημα, το ανελαστικό ωράριο κ.ο.κ. Επιπροσθέτως, πέραν των εξωτερικών προβλημάτων, υπάρχουν και κάποιοι εσωτερικοί ανασταλτικοί παράγοντες που αφορούν (Rogers, 1999: 273-292) είτε τις προϋπάρχουσες γνώσεις (δηλ. το γεγονός ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι υπερασπίζονται συνήθως τις γνωστικές ικανότητες που κατέχουν ήδη – καθόσον αποτελούν μέρος του επαγγελματικού τους εαυτού – με αποτέλεσμα να αντιδρούν στις καινούριες μαθησιακές αλλαγές) είτε τις συναισθηματικές φοβίες οι οποίες προκύπτουν από την αναμέτρηση του ατόμου με την αποτυχία, την κριτική, την απογοήτευση, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση κ.α. Και για την αντιμετώπιση της πολλαπλής αυτής προβληματικής που μόλις περιγράψαμε απαιτείται η αρωγή ενός εμπνευσμένου εκπαιδευτή· δηλ. ενός

ατόμου με πειστικό και διεισδυτικό λόγο που θα ωθήσει τους ενήλικες να συνεχίσουν τον μαθησιακό τους αγώνα παρά τις εξωγενείς και ενδογενείς αντιξοότητες.

Όμως, εκτός της πειθούς, ο Σωκράτης διέθετε και μια άλλη πρωτόγνωρη δύναμη η οποία αποτυπώνεται στην ακόλουθη μαρτυρία ενός εκ των μαθητών του: «Κάθε φορά που τον ακούω, η καρδιά μου σκιρτά ζωηρότερα από ότι αν βρισκόμουν σε θρησκευτικό παραλήρημα, κλαίω από συγκίνηση, και παρατηρώ ότι το ίδιο αισθάνονται και πολλοί από τους ακροατές του» (Συμπόσιο, 215b). Πρόκειται για μια δύναμη η οποία – με βάση το συγκεκριμένο απόσπασμα – μοιάζει αδύνατο να προέρχεται από την απλή γοητεία της συνομιλίας ή την αποτελεσματικότητα των σοκρατικών επιχειρημάτων. Και τούτο διότι εμπεριέχει μέσα της το στοιχείο μιας υπέρτατης συγκινησιακής φόρτισης και έκστασης η οποία – στην παιδαγωγική του Υπαρξισμού – ονομάζεται «Συνάντηση» (Bollnow, 1986: 58-61). Πιο συγκεκριμένα αφορά μια μορφή σπάνιας όσο και μοιραίας εμπειρίας (Δημόπουλος, 2010: 3-14) η οποία υπερβαίνει κατά πολύ τον χαρακτήρα της απλής αντάμωσης. Με άλλα λόγια σχετίζεται με μια ιδιαίτερη υπαρξιακή επαφή η οποία διακόπτει τη συνήθη ζωή του ανθρώπου κατά έναν αιφνίδιο, βίαιο και (συχνά) επώδυνο τρόπο, προκειμένου να την επανακατευθύνει σε μοναδικά βιώματα αυτοπραγμάτωσης και αυτογνωσίας.

Πώς όμως άραγε ο Σωκράτης κατάφερνε να (καθ)οδηγεί τους συνομιλητές του στον δρόμο της υπαρξιακής ολοκλήρωσης χωρίς ταυτόχρονα να τους διδάσκει κάτι· δηλ. ισχυριζόμενος ότι αγνοεί τα πάντα; Στο ερώτημα αυτό απαντά πάλι ένας από τους μαθητές του, αναφέροντας τα εξής: «Από σένα δεν έμαθα απολύτως τίποτε, όπως ξέρεις και εσύ ο ίδιος. Αλλά, κάθε φορά που ήμουν μαζί σου βελτιωνόμουν, ακόμη κι όταν βρισκόμουν απλώς στο ίδιο σπίτι με σένα, και ούτε καν στο ίδιο δωμάτιο ... Αλλά την πιο μεγάλη βελτίωση την είχα κάθε φορά που καθόμουν δίπλα σου και σε άγγιζα» (Συμπόσιο, 130a). Η καταλυτική αυτή επίδραση της σοκρατικής παρουσίας οφείλεται (Guthrie, 1991: 117) σε ένα είδος παιδαγωγικού έρωτα – δηλ. μια μορφή ακαταμάχητης πνευματικής έλξης – που γονιμοποιούσε τη σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή διαμέσου της μαιευτικής τέχνης. Μια τέχνη η οποία – καθόσον δεν δίδασκε τίποτα – απευθυνόταν σε μια σπάνια κατηγορία μαθητών που ήταν σε θέση να «συλλάβουν» διανοητικά· δηλ. να ανασύρουν στην επιφάνεια αυτό που ήδη υπήρχε μέσα τους. Και για να συμβεί αυτό θα έπρεπε πρωτίστως (Guthrie, 1991: 118) να πειστούν για τις ελλείψεις τους· δηλ. για την άγνοια και την ανοησία τους. Με άλλα λόγια θα έπρεπε να υποβληθούν καταρχάς σε μια επώδυνη όσο και δύσκολη δοκιμασία – δηλ. ένα είδος πνευματικού τοκετού – προκειμένου στο τέλος να ανακαλύψουν τη σοφία που έκρυβαν εντός τους. Πρόκειται για μια δοκιμασία η οποία τους παρέλυε – ή αλλιώς του «μούδιαζε» (Μένων, 80a) διανοητικά– καθόσον εγκλωβίζονταν σε έναν διάλογο όπου ο Σωκράτης χρησιμοποιούσε τις απαντήσεις τους προκειμένου να τις ανασκευάζει και εν τέλει να τις αποδομεί. Η τακτική αυτή εμπεριείχε μέσα της το στοιχείο της ειρωνείας η οποία – για τους αρχαίους Έλληνες – αποτελούσε (Guthrie, 1991: 175) μια ιδιαίτερα υβριστική και επιλήψιμη στάση που σήμαινε την εξαπάτηση, την καταδολίευση και την έλλειψη ειλικρίνειας. Όμως, στην περίπτωση του Σωκράτη, μοιάζει να μην ευσταθούν τέτοιες κατηγορίες. Και τούτο για τους εξής λόγους (Guthrie, 1991: 177-8): Πρώτον, διότι οι απόψεις των συνομιλητών του εξέφραζαν την πλειοψηφία και άρα ο βασικός στόχος της

σωκρατικής ειρωνείας ήταν να καταδείξει – εκτός από την άγνοια του καθενός – την ανεπάρκεια των κοινών αντιλήψεων σε θέματα συμπεριφοράς. Δεύτερον, επειδή οι συνομιλίες αυτές δεν ήταν απολύτως αρνητικές· δηλ. εμπεριείχαν κάποιο ψήγμα αλήθειας που επέτρεπε στους Αθηναίους να οδηγηθούν – με τη βοήθεια του Σωκράτη – στο γνωστικό ιδεώδες. Τρίτον, διότι η ανικανότητα των σωκρατικών συνομιλητών να υπερασπιστούν μέχρι τέλους τις θέσεις τους αποδείκνυε ότι το πρόβλημα της ανθρώπινης συμπεριφοράς μπορούσε να λυθεί μόνο συνολικά. Πράγμα που σημαίνει πως οι διάφορες αρετές ήταν αδύνατο να οριστούν, να κατανοηθούν και εντέλει να κατακτηθούν μεμονωμένα καθόσον αποτελούσαν εκδοχές της μιας και μοναδικής γνώσης· δηλ. της γνώσης του καλού και του κακού.

Γιατί όμως άραγε, στον τιτάριο αυτόν γνωσιολογικό αγώνα, ο Σωκράτης αρνήθηκε αφενός να χρησιμοποιήσει την έννοια της παιδείας και αφετέρου να χαρακτηρίσει τον εαυτό του ως δάσκαλο; Μια πιθανή εξήγηση (Jaeger, 1968: 118) της πρώτης άρνησης είναι πως η παιδεία έμοιαζε στα μάτια του ως μια ιδιαίτερα συγκεκριμένη έννοια που σήμαινε είτε πάρα πολλά είτε ελάχιστα πράγματα. Στη συνέχεια, μια πιθανή ερμηνεία (Jaeger, 1968: 118) της δεύτερης άρνησης έγκειται στο ότι ο αληθινός δάσκαλος φάνταζε για τον Σωκράτη ως ένα εξαιρετικά σπάνιο είδος ανθρώπου το οποίο αναζητούσε διαρκώς χωρίς ποτέ εντέλει να το ανακαλύψει· δηλ. αποτελούσε ένα αέναο ζητούμενο και όχι κάποιο ανθρωπολογικό δεδομένο.

Τέλος, αναφορικά με την απροθυμία του σπουδαίου αυτού Αθηναίου στοχαστή να αφήσει κάποια κειμενική κληρονομιά στις επόμενες γενιές, μπορούμε να υποθέσουμε δύο πιθανές αιτίες: Πρώτον, την ανυπέβλητη δυσκολία να αποτυπωθεί γραπτώς το εν λόγω έργο – δηλ. οι διάλογοι μεταξύ υπαρκτών προσώπων σε μια δεδομένη χρονική στιγμή – καθόσον κάτι τέτοιο απαιτούσε την παρουσία ενός φιλολογικού είδους το οποίο όμως ήταν άγνωστο τη συγκεκριμένη εποχή (Jaeger, 1968: 76). Δεύτερον, το γεγονός ότι η σωκρατική διδασκαλία – μέσα από την κατά μέτωπο αντιπαράθεση, τις εκφραστικές και φωνητικές διακυμάνσεις, τις ξαφνικές μεταπτώσεις στη συμπεριφορά, τη βαθιά περισυλλογή και προπαντός την μυστηριώδη όσο και ανείπωτη γοητεία της – παρέπεμπε σε ένα είδος «σωματοποιημένου» (Steiner, 2008: 11-12) λόγου που ήταν αδύνατο να εγκλωβιστεί στις σελίδες κάποιου βιβλίου. Ενός βιβλίου που κατ' ουσία θα δυναμίτιζε τον σωκρατικό διάλογο καθόσον να πρότασσε την αυθεντία – και όχι την άγνοια- του συγγραφέα· δηλ. θα προσομοίαζε με έναν παρατεταμένο μονόλογο- χωρίς άμεσο και επιδραστικό αντίλογο- ο οποίος θα επιχειρούσε να συναρπάσει και εν τέλει να κυριεύσει τον αναγνώστη.

Συμπεράσματα

Έχοντας πλέον ολοκληρώσει το πνευματικό πορτραίτο του Σωκράτη, ερχόμαστε ξανά αντιμέτωποι με το εισαγωγικό ερώτημα: Μπορούμε άραγε να εκλάβουμε το έργο του σπουδαίου αυτού στοχαστή ως ένα πρότυπο για τη σύγχρονη εκπαίδευση ενηλίκων; Η απάντηση είναι – κατά τη γνώμη μας – αρνητική. Και τούτο διότι κάτι τέτοιο προϋποθέτει πρωτίστως έναν εξαιρετικά προικισμένο όσο και σπάνιο εκπαιδευτή ο οποίος είναι σχεδόν αδύνατο να προκύψει κατά τον συνήθη τρόπο· δηλ. μέσα από σεμινάρια ή παιδαγωγικές σπουδές. Επίσης, πέραν του εκπαιδευτικού,

απαιτείται κι ένας σχετικά μικρός αριθμός προεπιλεγμένων μαθητών οι οποίοι – για να φτάσουν στη σοφία – θα πρέπει πρωτίστως θα αποδεχθούν οικειοθελώς τόσο της άγνοια όσο και την ανοησία τους. Τέλος, για το υπαρξιακό αυτό επίτευγμα χρειάζεται μια ιδιαίτερη παιδαγωγική μέθοδος – όπως η μαιευτική – η οποία (Guthrie, 1991: 176) είναι ιδανική στο να αποκαλύψει την πνευματική ένδεια του ανθρώπου αλλά προβληματική στο να μεταδώσει συγκεκριμένες γνώσεις. Αν όμως πράγματι αδυνατούμε να ακολουθήσουμε κατά γράμμα το σωκρατικό παράδειγμα, εν τούτοις μπορούμε να αντλήσουμε πολύτιμα διδάγματα από αυτό. Πρόκειται για διδάγματα τα οποία μας υπενθυμίζουν ότι η εκπαίδευση των ενηλίκων – όπως και κάθε ηλικιακής ομάδας – δεν πρέπει να εξαντλείται στη μετάδοση κάποιων πρακτικών ή ωφέλιμων γνώσεων και δεξιοτήτων. Με άλλα λόγια δεν πρέπει να προτάσσει την χρησιμότητα – η οποία μετατρέπει τον άνθρωπο σε αναλώσιμο γρανάζι στην αδηφάγα μηχανή του κέρδους – αλλά την αναζήτηση και κατάκτηση του υπέρτατου Αγαθού. Ενός Αγαθού που θα επιτρέψει εν τέλει στους ενήλικες να επαναπροσδιορίσουν και να αναβαθμίσουν την επαγγελματική τους ουσία· δηλ. την αυτόβουλη, ισότιμη, δημιουργική όσο και ποιοτική παρουσία τους μέσα σε έναν κόσμο εργασίας ο οποίος αλλάζει διαρκώς.

Αναφορές

- Ανώνυμος (2018). *Προλεγόμενα εις την Φιλοσοφία του Πλάτωνος*, μετ. Χ. Εμμανουηλίδης, Αθήνα: Μάτι.
- Αριστοφάνης. (1997). *Όρνιθες*, μετ. Κ. Τοπούζης, Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Bollnow, O. (1986). *Φιλοσοφική Παιδαγωγική*, μετ. Μ. & Κ. Βαϊνάς, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γεωργούλης, Κ. (2004). *Ιστορία της ελληνικής φιλοσοφίας*, Αθήνα: Παπαδήμας.
- Δημόπουλος, Β. (2010). «Η έννοια της “συνάντησης” κατά τον Otto Bollnow και η προβληματική της παιδαγωγικής της αξιοποίησης», *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, τόμος 27 / τεύχος 79, σ. 3-14.
- Dorion, L. A. (2007). *Σωκράτης*, μετ. Μ. Μαρκούση, Αθήνα: Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη.
- Guthrie, W. (1991). *Σωκράτης*, μετ. Τ. Γ. Νικολαΐδης, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.
- Jaeger, W. (1968). *Παιδεία – Η μόρφωση του Έλληνα ανθρώπου*, τόμος Β', μετ. Γ. Π. Βέρροϊου, Αθήνα: Παιδεία.
- Μετοχιανάκης, Η. (2008). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, Τόμος Α', Ηράκλειο.
- Παπαλεξάνδρου, Κ. (1970). *Συνοπτική ιστορία της φιλοσοφίας*, Αθήνα.
- Πλάτωνας. (2016). *Μένων*, μετ. Ι. Ε. Πετράκης, Αθήνα: Εστία.
- Πλάτωνας. (1992). *Συμπόσιο*, μετ. Η. Ανδρεάδη, Αθήνα: Κάκτος.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2008). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Reble, A. (1992). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, μετ. Θ. Χατζηστεφανίδης, Αθήνα : Παπαδήμας.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, μετ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σιπητάνου, Α. (2004). Οι εκφάνσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων κατά την ελληνική αρχαιότητα. Στο *Ιστορία της Εκπαίδευσης*. Πάτρα 1 -3 Οκτωβρίου 2004. Πρακτικά του 3ου Επιστημονικού Συνεδρίου, 2004. Ανακτήθηκε 14/03/20120 από: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/sipitanou.htm>

Steiner, G. (2008) *Η σιωπή των βιβλίων*, μετ. Σ. Διονυσοπούλου, Αθήνα: Ολκός.

Taylor, C. (2006). *Σωκράτης - Όλα όσα πρέπει να γνωρίζετε*, μετ. Β. Λέκκα, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ενότητα: Γνωστικά Αντικείμενα στις Παιδαγωγικές Σπουδές

Θεματική περιοχή: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Εκπαίδευση και διαχείριση κρίσεων με τη βοήθεια βιωματικών εργαστηρίων πέντε σταδίων

Βεργέτη Μαρία
Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας ΠΤΔΕ ΔΠΘ
mvergeti@eled.duth.gr

Ολμπασάλη Βασιλική
Διδάκτορας Επιστημών Γεωπονίας ΔΠΘ
Υπ. Διδάκτορας Επιστημών Αγωγής ΔΠΘ
vickolba@eled.duth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

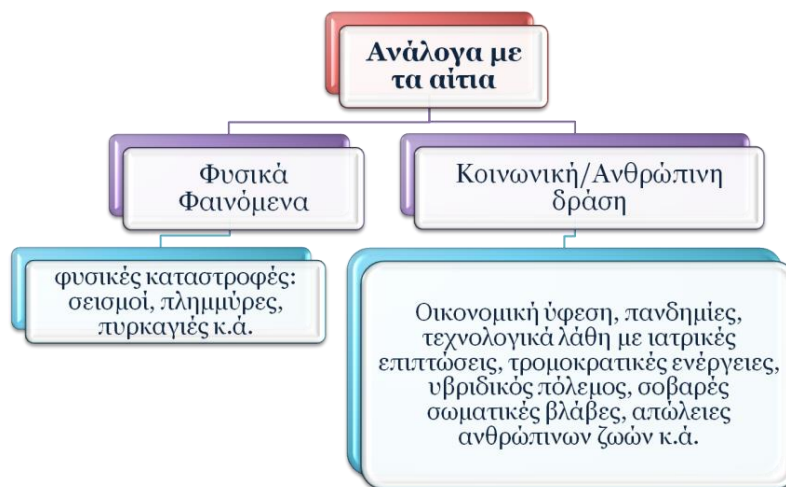
Από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα η εκπαίδευση αντιμετωπίζει τις επιπτώσεις παράλληλων και συνεχιζόμενων κρίσεων σε διεθνές επίπεδο. Οικονομική κρίση (για τον δυτικό κόσμο από το 2008 και για την Ελλάδα κυρίως την περίοδο 2010-2018), προσφυγική κρίση (κυρίως από το 2015 μέχρι σήμερα), υγειονομική κρίση (κυρίως την περίοδο 2020-2022) και ενεργειακή κρίση (από το 2022) έχουν επιφέρει αλλαγές τόσο σε μακρο-επίπεδο στη λειτουργία της εκπαίδευσης ως θεσμού, όσο και σε μικρο-επίπεδο στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης. Σε μικρο-επίπεδο η εκπαίδευση αντιμετωπίζει και τις κρίσεις που προκαλούνται από τις φυσικές καταστροφές, τα ατυχήματα και τις αποκλίνοσες συμπεριφορές. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο παρουσιάζει την παρέμβαση του κράτους στην προσπάθεια αντιμετώπισης των κρίσεων με τη βοήθεια κρατικών εγγράφων και βιβλιογραφίας. Το δεύτερο παρουσιάζει και προτείνει τα βιωματικά εργαστήρια πέντε σταδίων ως εναλλακτικό τρόπο διαχείρισης των κρίσεων. Έχουν επιλεγεί δύο περιπτώσεις κρίσεων σε επίπεδο σχολικής τάξης, κρίση λόγω σχολικού εκφοβισμού και κρίση λόγω της πανδημίας covid-19. Η χρήση της τεχνολογίας στο πλαίσιο των εργαστηρίων αποτελεί μια βέλτιστη πρακτική για την ευαισθητοποίηση των μαθητών και μαθητριών ώστε να αποδεχτούν, να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν ιδιαίτερες και έκτακτες καταστάσεις. Τα εργαστήρια σχεδιάστηκαν με συμμετοχικό σχεδιασμό σαράντα εν ενεργεία εκπαιδευτικών που ήταν μεταπτυχιακοί φοιτητές δύο διαφορετικών κύκλων στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Ετερότητα, Κοινωνία και Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Οι εκπαιδευτικοί πραγματοποίησαν τα εργαστήρια στις τάξεις τους το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022. Στα αποτελέσματα της έρευνας ανήκουν η διαπίστωση της αποτελεσματικής εφαρμογής του βιωματικού εργαστηρίου, η δυνατότητα εφαρμογής του ως εργαστήριο δεξιοτήτων και η θετική αξιολόγηση του εργαστηρίου από τους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά: κρίσεις, εκπαίδευση, βιωματική μάθηση, βιωματικό εργαστήριο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο θεσμός της εκπαίδευσης από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα αντιμετωπίζει τις επιπτώσεις παράλληλων και συνεχιζόμενων κρίσεων σε διεθνές επίπεδο. Σύμφωνα με τον Γ. Μπαμπινιώτη ως «κρίση» ορίζεται «η διατάραξη της ομαλής πορείας μιας διαδικασίας, η κακή λειτουργία ή η έμπρακτη αμφισβήτηση καθιερωμένων (δομών, θεσμών, αξιών, κλπ.)» (Μπαμπινιώτης, 2002). Η Μ. Βεργέτη (2020) επισημαίνει ότι «η κρίση συνδέεται με προβλήματα λειτουργίας σε μείζονος σημασίας θεσμούς, όπως στον θεσμό της οικογένειας και στον θεσμό της εκπαίδευσης».

Οι κρίσεις κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τα αίτιά τους σε αυτές που προκαλούνται από φυσικά φαινόμενα όπως φυσικές καταστροφές, σεισμοί, πλημμύρες, πυρκαγιές κ.ά. και σε αυτές που προκαλούνται από την ανθρώπινη δράση (Εικόνα 1).



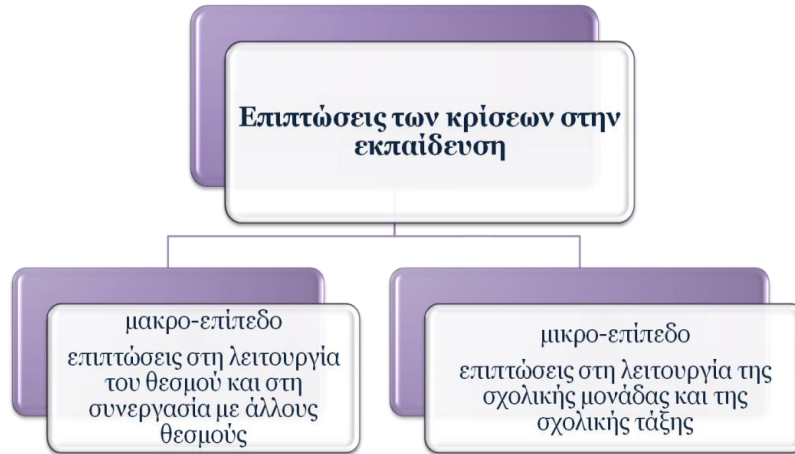
Εικόνα 2: Κατηγοριοποίηση κρίσεων ανάλογα με τα αίτια

Ανάλογα με το εύρος τους οι κρίσεις κατηγοριοποιούνται σε τοπικές, εγχώριες και παγκόσμιες (Εικόνα 2).



Εικόνα 3: Κατηγοριοποίηση κρίσεων ανάλογα με το εύρος

Στο επίπεδο του θεσμού της εκπαίδευσης, μια κρίση μπορεί να επιφέρει επιπτώσεις σε μακρο-επίπεδο επηρεάζοντας τη λειτουργία του θεσμού και τη συνεργασία του με άλλους θεσμούς, ενώ σε μικρο-επίπεδο μπορεί να προκαλεί επιπτώσεις στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης (Εικόνα 3).



Εικόνα 4: Επιπτώσεις των κρίσεων στην εκπαίδευση

Το οποιοδήποτε ξαφνικό, μη αναμενόμενο ή και αναμενόμενο συμβάν μπορεί να επηρεάσει ολόκληρη τη σχολική κοινότητα ή και πληθυσμό εκτός αυτής ή γύρω από αυτή (Smith & Riley, 2012). Η κρίση μπορεί να είναι αναμενόμενη, ωστόσο η σφοδρότητα και οι επιπτώσεις της στη λειτουργία των θεσμών είναι δύσκολο να προβλεφθούν.

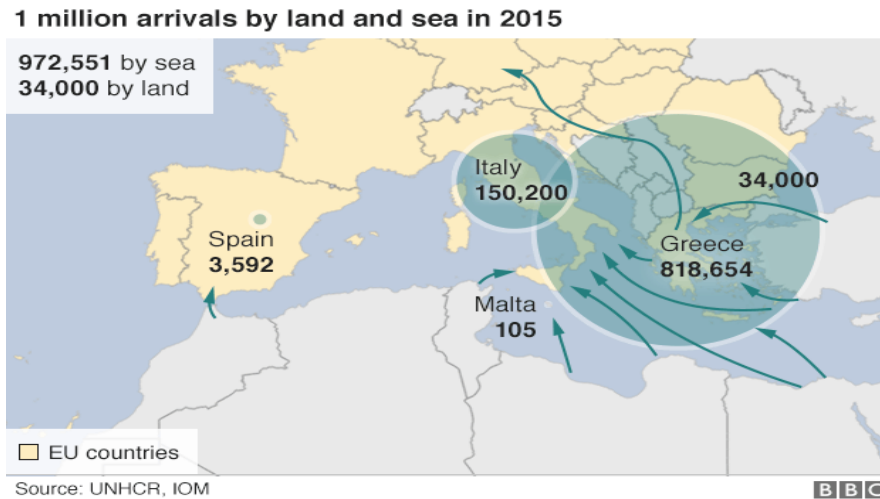
Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο παρουσιάζει την παρέμβαση του κράτους στην προσπάθεια αντιμετώπισης των κρίσεων. Αξιοποιούνται τα κρατικά έγγραφα και η διεθνής επιστημονική βιβλιογραφία. Το δεύτερο παρουσιάζει και προτείνει τα βιωματικά εργαστήρια πέντε σταδίων ως εναλλακτικό τρόπο διαχείρισης των κρίσεων σε επίπεδο σχολικής τάξης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Επιπτώσεις των διεθνών κρίσεων σε μακρο-επίπεδο

Από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα η εκπαίδευση αντιμετωπίζει τις επιπτώσεις παράλληλων και συνεχιζόμενων κρίσεων σε διεθνές επίπεδο. Η οικονομική κρίση ξεκινά από τις Η.Π.Α. το 2007, πλήττει το 2008 τον δυτικό κόσμο και την Ελλάδα κυρίως την περίοδο 2010-2018. Ακολουθούν σημαντικές αλλαγές στη δημόσια διοίκηση και στις δημόσιες υπηρεσίες (Olbassali et al., 2022). Η οικονομική ύφεση που προκαλείται από την κρίση χρέους της ελληνικής οικονομίας έχει σοβαρές συνέπειες στον θεσμό της εκπαίδευσης: μείωση των κυβερνητικών δαπανών για την εκπαίδευση, συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολικών μονάδων, αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη (Vergeti & Giouroglou, 2018).

Πριν ακόμη τελειώσει η οικονομική κρίση, η χώρα καλείται να αντιμετωπίσει μια ακόμη κρίση, την προσφυγική. Το 2015-2016 η Ελλάδα δέχεται περισσότερους από 1.000.000 πρόσφυγες στο έδαφός της (Εικόνα 4). Λαμβάνονται κρατικές πρωτοβουλίες και διασφαλίζεται η πρόσβαση των παιδιών-προσφύγων στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα (Ειδική Γραμματεία Επικοινωνιακού Σχεδιασμού Μεταναστευτικής και Προσφυγικής Πολιτικής, 2017).



Εικόνα 5: Αφίξεις προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα το 2015. Πηγή: Υπατη Αρχιστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες (United Nations high Commissioner for Refugees)

Λίγα χρόνια αργότερα η υγειονομική κρίση που προκαλεί η πανδημία λόγω της έξαρσης του ιού SARS CoV-2, κυρίως την περίοδο 2020-2022, επιφέρει τη μεγαλύτερη διαταραχή στα εκπαιδευτικά συστήματα σε περισσότερες από 190 χώρες, και επηρεάζει σχεδόν 1,6 δισεκατομμύρια μαθητές σε όλες τις ηπείρους (United Nations, 2020). Στην Ελλάδα στις 9 Νοεμβρίου 2020 αποφασίζεται η διακοπή της διά ζώσης διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΦΕΚ 4900/τ.Β'/7.11.2020). Λίγες ημέρες αργότερα στις 18 Νοεμβρίου (ΦΕΚ 5044/τ.Β'/14.11.2020), γίνεται υποχρεωτική η εφαρμογή της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τον Ιούνιο του 2022 γίνεται άρση των μέτρων που είχαν επιβληθεί για την αντιμετώπιση της διασποράς του ιού και επανέρχεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων. Όμως εξακολουθούν να επιβάλλονται μέτρα για την ανακοπή εξάπλωσης του ιού, όπως τήρηση αποστάσεων, υποχρεωτική χρήση μάσκας, ξεχωριστός αυλισμός μαθητών και μαθητριών, υποχρεωτικός αερισμός των τάξεων, συχνά τεστ ανίχνευσης του ιού, προκειμένου να επιτραπεί η είσοδος μαθητών και εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες και στα πανεπιστήμια. Τρία χρόνια μετά το ξέσπασμα της πανδημίας, στις 5 Μαΐου 2023 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (World Health Organization) κηρύσσει τη λήξη της παγκόσμιας κατάστασης έκτακτης ανάγκης (United Nations News, 2023)

Στις αρχές του 2022 μία ακόμη κρίση άρχισε να διαφαίνεται. Τον Φεβρουάριο του 2022 η έναρξη του ρωσο-ουκρανικού πολέμου έχει ως αποτέλεσμα διεθνή, ισχυρή και συνεχιζόμενη κρίση στην ενέργεια. Οι χώρες της Ευρώπης, προκειμένου να εξασφαλίσουν επάρκεια σε ρεύμα και καύσιμα, αρχίζουν να εξετάζουν και πάλι το ενδεχόμενο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα προβαίνουν σε περικοπές δαπανών, μειώσεις σε υποστηρικτικό προσωπικό και μείωση εξόδων για συντήρηση και σχολικό εξοπλισμό (European Trade Union Committee for Education-ETUCE, 2022).

Παράλληλα με τις επιπτώσεις των διεθνών κρίσεων, το ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζει τις κρίσεις που προκαλούνται από την απώλεια, τα ατυχήματα, τον σχολικό εκφοβισμό. Οι διεθνείς κρίσεις επιτείνουν τις κρίσεις σε επίπεδο τοπικής κοινωνίας. Έχει δημιουργηθεί μια διαλεκτική σχέση μεταξύ των επιπτώσεων των

κρίσεων σε μακρο-επίπεδο και σε μικρο-επίπεδο, η οποία μεγενθύνει τις δυσκολίες στην αντιμετώπισή τους.

Εκπαιδευτικοί και μαθητές βιώνουν την περίοδο 2020-2022 πρωτόγνωρες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, απομάκρυνση του ενός από τον άλλο στον χώρο, συνεχής φόβος για το ενδεχόμενο μόλυνσης. Παράλληλα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού γιγαντώνεται, παρά τις προσπάθειες κράτους και εκπαιδευτικών να το τιθασεύσουν.

Τα βιωματικά εργαστήρια πέντε σταδίων προτείνονται ως εναλλακτικός τρόπος διαχείρισης των κρίσεων και των συνεπειών τους. Στόχος είναι να αναπτύξουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις δεξιότητες εκείνες που θα τους/τις βοηθήσουν να προετοιμαστούν για μια κρίση, να ανταποκριθούν στην εκδήλωση της κρίσης, αλλά και να αποκτήσουν γνώσεις και στάσεις μετά το τέλος της κρίσης. Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, η ανάπτυξη δεξιοτήτων της ζωής (life skills), ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης είναι ζητούμενες τόσο για τον εκσυγχρονισμό του γνωστικού αντικείμενου της εκπαίδευσης και όσο και απαραίτητες για την κοινωνικοποίηση των μαθητών και μαθητριών. Οι σύγχρονες δεξιότητες περιλαμβάνουν την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία, την επικοινωνία, την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, την πρωτοβουλία, την οργανωτική ικανότητα, την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες, την επίλυση προβλημάτων, τον ψηφιακό και τεχνολογικό γραμματισμό (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, <http://iep.edu.gr/>).

Ένα βιωματικό εργαστήριο και η αξιολόγησή του συνήθως καλύπτουν τρεις ώρες. Όμως, στον χώρο του σχολείου, καλό είναι να περιορίζονται σε δύο διδακτικές ώρες.

Η πορεία διδασκαλίας των βιωματικών εργαστηρίων πέντε σταδίων που ακολουθούν βασίζεται στα στάδια για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση που προτείνει η διεθνής βιβλιογραφία. Ειδικότερα, σύμφωνα με την A. Lumpkin η αποτελεσματική διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης απαιτεί πέντε βήματα. Πρώτο, οι δάσκαλοι κάνουν εισαγωγή για το πώς οργανώνεται το περιεχόμενο του μαθήματος. Δεύτερο, με συγκεκριμένες και σαφείς πληροφορίες επικοινωνούν με τους μαθητές με στόχο οι μαθητές να αντιληφθούν ότι η μάθηση θα τους ωφελήσει προσωπικά. Τρίτο, οι δάσκαλοι δημιουργούν διαδραστικές τάξεις αξιοποιώντας ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις σε συνδυασμό με δραστηριότητες που οδηγούν στη μάθηση. Τέταρτο, μέσω της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τη μάθηση. Πέμπτο, οι μαθητές χρησιμοποιούν τις νέες γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αποκτήσει (Lumpkin, 2020). Σύμφωνα με τον Η. Ματσαγγούρα μια ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορεί να ολοκληρωθεί σε τέσσερις φάσεις (Ματσαγγούρας, 2008) ή σε πέντε φάσεις (Ματσαγγούρας, 2007). Υπάρχει ωστόσο πληθώρα μοντέλων διδασκαλίας τα οποία αναπτύσσονται σε τρία έως και έξι στάδια ή φάσεις (Ματσαγγούρας, 2007).

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας είναι ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση βιωματικών εργαστηρίων πέντε σταδίων με θέμα α) ψηφιακός εκφοβισμός και β) πανδημία και τηλεεκπαίδευση. Τα βιωματικά εργαστήρια σχεδιάστηκαν με συμμετοχικό σχεδιασμό σαράντα εν ενεργεία εκπαιδευτικών που ήταν μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες δύο διαφορετικών κύκλων στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Ετερότητα, Κοινωνία και Εκπαίδευση» του Δ.Π.Θ. Οι εκπαιδευτικοί πραγματοποίησαν τα εργαστήρια στις τάξεις τους το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022. Ακολουθούν τα πέντε στάδια για την εφαρμογή του βιωματικού εργαστηρίου:

1. Κύκλος γνωριμίας. Παρουσίαση συμμετεχόντων, των ενδιαφερόντων τους, χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους.
2. Εισαγωγή στο θέμα του εργαστηρίου/αφόρμηση. Καθοδήγηση από τον/την εκπαιδευτικό και ενημέρωση των συμμετεχόντων για το θέμα του εργαστηρίου.
3. Χωρισμός μαθητών/τριων σε ομάδες. Αναζήτηση και ανακάλυψη με συνεργασία στοιχείων για το θέμα, εμβάθυνση στο θέμα, αξιοποίηση διεπιστημονικής και διαθεματικής προσέγγισης.
4. Παρουσίαση υλικού από τις ομάδες εργασίας. Συζήτηση με αλληλεπίδραση των ομάδων, ανταλλαγή και διεύρυνση απόψεων.
5. Αξιολόγηση του εργαστηρίου από τους συμμετέχοντες (τι συναισθήματα τους προκάλεσε, εάν θα ήθελαν να το επαναλάβουν κ.ά). Ο/Η εκπαιδευτικός, εφόσον το επιθυμεί, προβαίνει σε αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (κρατώντας σημειώσεις σε όλη τη διάρκεια του εργαστηρίου σε προσωπικό ημερολόγιο ή με τη βοήθεια συνεργάτη εκπαιδευτικού).



Εικόνα 6: Τα πέντε στάδια των Βιωματικών Εργαστηρίων

Πρότυπα βιωματικά εργαστήρια πέντε σταδίων

Βιωματικό Εργαστήριο 5 σταδίων με θέμα Ψηφιακός Εκφοβισμός (cyber bullying)

Σχολική βία είναι οι παραβατικές συμπεριφορές που λαμβάνουν χώρα εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον Θ. Θάνο (2021) «σχολικός εκφοβισμός είναι κάθε μορφή βίας (σωματική, λεκτική, ηλεκτρονική, κοινωνικο-συναισθηματική/ψυχολογική, ρατσιστική, κ.λπ.) η οποία έχει τρία χαρακτηριστικά: επανάληψη μέσα στον χρόνο, πρόθεση από την πλευρά του «θύτη» και ανισορροπία δύναμης».

Το θέμα του εργαστηρίου είναι ο εκφοβισμός μέσω ηλεκτρονικής συσκευής (cyberbullying).

Σκοπός του εργαστηρίου: Η κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού, η αντίληψη των συναισθημάτων που δημιουργεί ο εκφοβισμός σε όσους/ες τον βιώνουν, η αντιμετώπιση των διαφορών τύπων εκφοβισμού.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα: Μετά το πέρας του εργαστηρίου οι εκπαιδευόμενοι θα είναι σε θέση να γνωρίζουν τις μορφές εκφοβισμού, τους τρόπους αντιμετώπισης του εκφοβισμού, να αντιλαμβάνονται τις πιθανές επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρει η εκφοβιστική συμπεριφορά στους συνανθρώπους και να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση για τους συνανθρώπους.

Το βιωματικό εργαστήριο που παρουσιάζεται στη συνέχεια απευθύνεται σε παιδιά δημοτικού.

Η ομάδα των συμμετεχόντων μπορεί να είναι από 16 έως 24 άτομα. Ο εκτιμώμενος χρόνος για την ολοκλήρωσή του είναι 2 διδακτικές ώρες (90'). Τα υλικά που απαιτούνται είναι τραπέζι, καρέκλες, χαρτί, μολύβι, Η/Υ, κόλλα,μπογιές, πίνακας, μαρκαδόρος, χαρτόνι μπλε, χαρτόνι γκρι, καρτελάκια από χαρτόνι, προβολέας.

Α' στάδιο: Γνωριμία ομάδας, διερεύνηση ενδιαφερόντων

Ο εσωτερικός χώρος διαμορφώνεται κατάλληλα, ώστε να μπορούν να έχουν όλοι οπτική επαφή με όλους. Σε εξωτερικό χώρο επιτυγχάνεται η οπτική επαφή με τον σχηματισμό κύκλου από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες.

Στον κύκλο διανέμεται στους/στις μαθητές/τριες η «κάρτα εισόδου». Στην κάρτα καλούνται να γράψουν το όνομά τους και κάτι χαρακτηριστικό για τον εαυτό τους. Όλοι παρουσιάζουν τον εαυτό τους με λίγα λόγια κρατώντας την κάρτα ώστε να την βλέπουν οι υπόλοιποι. Στο στάδιο αυτό γίνεται προσπάθεια να δημιουργηθεί ευχάριστο κλίμα στην ομάδα.

Β' στάδιο: Προσέγγιση εννοιών

Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει με το προβολικό μηχάνημα ή τον υπολογιστή μια εικόνα στους/στις μαθητές/τριες και αφήνει να μαντέψουν οι ίδιοι/ες το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν.



Εικόνα 7: Εικόνα-αφόρμηση για το εργαστήριο cyber bullying. Πηγή: <https://www.freepik.com/>

Το σκίτσο/εικόνα αποτελεί την αφορμή και εισάγει στο θέμα του βιωματικού εργαστηρίου. Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτής/τρια επεξηγεί το σκίτσο: «Στην εικόνα βλέπουμε παιδιά, αγόρια και κορίτσια σε μια σχολική αίθουσα. Τα παιδιά κρατούν στα χέρια τους ηλεκτρονικές συσκευές. Ένα από τα παιδιά, στο κέντρο της εικόνας, δείχνει θλιμμένο. Τα συναισθήματα και οι σκέψεις άλλων παιδιών εκφράζονται μέσα στα συννεφάκια διαλόγου με emojis και emoticons».

Ο/η εκπαιδευτικός ρωτάει τους/τις μαθητές/τριες:

- Μπορείτε να περιγράψετε τι μπορεί να συμβαίνει στην εικόνα που βλέπετε;
- Ποια νομίζετε ότι είναι η σχέση των παιδιών μεταξύ τους;
- Τι νομίζετε ότι κάνουν τα παιδιά με τις ηλεκτρονικές συσκευές που κρατούν;
- Τι νομίζετε ότι σκέφτονται και πώς νιώθουν τα παιδιά που βρίσκονται στα αριστερά και δεξιά της εικόνας;
- Τι φανερώνει η στάση σώματος του παιδιού που βρίσκεται στο κέντρο της εικόνας;
- Πώς πιστεύετε ότι νιώθει/τι σκέφτεται το παιδί που βρίσκεται στο κέντρο της εικόνας;
- Τι συναισθήματα δημιουργεί σε σας η εικόνα;
- Ποιες κατηγορίες ψηφιακού εκφοβισμού γνωρίζετε;

Οι απαντήσεις συλλέγονται με την τεχνική του brainstorming και καταγράφονται. Χρήσιμα στη διαδικασία είναι δωρεάν διαδικτυακά εργαλεία δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών (mind maps). Αφού παρουσιαστεί ο εννοιολογικός χάρτης με τις απαντήσεις, ο/η εκπαιδευτικός ζητά να δημιουργηθούν ομάδες.

Γ' στάδιο: Αναζήτηση στοιχείων με ομαδοσυνεργατικό τρόπο

Τα μέλη της κάθε ομάδας συνεργάζονται για την πραγματοποίηση του έργου που τους ανατίθεται:

1^η ομάδα: Να ετοιμάσουν ερωτήσεις που θα ήθελαν να κάνουν σε κάποιον/α που έχει υποστεί εκφοβισμό.

2^η ομάδα: Να περιγράψουν πότε θεωρούν μια συμπεριφορά εκφοβιστική και να καταγράψουν τα είδη του εκφοβισμού που γνωρίζουν.

3^η ομάδα: Να σκεφτούν και να καταγράψουν τρόπους αντίδρασης και αντιμετώπισης σε φαινόμενα εκφοβισμού.

Δ' στάδιο: Παρουσίαση

Στην παρουσίαση κάθε ομάδα παρουσιάζει το έργο της με βιωματικές δράσεις. Στο συγκεκριμένο εργαστήριο έχει επιλεγεί η αναπαράσταση συνέντευξης.

Αναπαράσταση συνέντευξης

Η 1^η ομάδα παίρνει συνέντευξη από την 2^η και την 3^η ομάδα σύμφωνα με τις ερωτήσεις που σημείωσε στο Γ' στάδιο (αναζήτηση στοιχείων με ομαδοσυνεργατικό τρόπο). Η 2^η και 3^η ομάδα δίνουν απαντήσεις ανάλογα με τα στοιχεία που συγκέντρωσαν στο Γ' στάδιο και τις γνώσεις που έχουν.

Η αναπαράσταση συνέντευξης, θα μπορούσε να έχει τη μορφή μικρού δρώμενου.

Ο χώρος θα μπορούσε να διαμορφωθεί, ως τηλεοπτικό στούντιο και κάποιο αντικείμενο θα μπορούσε να λειτουργεί ως μικρόφωνο. Εναλλακτικά, η 1^η ομάδα θα μπορούσε να αναπαριστά ένα τηλεοπτικό συνεργείο που ρωτά περαστικούς στον δρόμο και τα άτομα της 2^{ης} και 3^{ης} ομάδας θα μπορούσαν να αναπαριστούν τους περαστικούς.

Ε' στάδιο: Δράσεις αξιολόγησης

Στους/στις μαθητές/τριες μοιράζεται η «κάρτα εξόδου». Πρόκειται για ένα καρτελάκι αντίστοιχο με την «κάρτα εισόδου», στο οποίο καλούνται να γράψουν με λίγα λόγια, ακόμα και με μία λέξη, πώς ένιωσαν για το βιωματικό εργαστήριο στο οποίο συμμετείχαν. Την κάρτα εξόδου μαζεύει ο/η εκπαιδευτικός κατά τη λήξη του εργαστηρίου και ευχαριστεί τους/τις μαθητές/τριες. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να προβεί και σε αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων κρατώντας σημειώσεις.

Μετά από την αξιολόγηση του εργαστηρίου, η τάξη συντάσσει «Συμβόλαιο τάξης», το οποίο αναρτάται στην αίθουσα. Ο λόγος που χρησιμοποιείται για τη σύνταξη του Συμβολαίου είναι πάντα καταφατικός.

Συμβόλαιο της τάξης

- Να είμαστε ευγενικοί με τους συμμαθητές μας
- Να ενημερώνουμε τον/τη δάσκαλο/α μας εάν αντιληφθούμε ότι κάποιος/α συμμαθητής/τρια μας έχει πρόβλημα
- Να παίζουμε όλοι μαζί
- Να χρησιμοποιούμε τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για να επικοινωνούμε με ευγένεια με τους άλλους
- Να δείχνουμε κατανόηση και σεβασμό

Βιωματικό Εργαστήριο 5 σταδίων με θέμα την πανδημία και την τηλεεκπαίδευση

Το θέμα του εργαστηρίου είναι η πανδημία που προκάλεσε ο κορονοϊός SARS CoV-2 (covid-19) και η μετάβαση από τη δια ζώσης στη σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (τηλεκπαίδευση).

Σκοπός του εργαστηρίου είναι

- η κατανόηση των αλλαγών που έχει επιφέρει η πανδημία,
- η αποδοχή των συναισθημάτων που δημιουργεί η απομάκρυνση από το σχολείο, τη γειτονιά και τους φίλους,
- η αντιμετώπιση των ιδιαίτερων υγειονομικών καταστάσεων που προκύπτουν από την πανδημία.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα: Μετά το πέρας του εργαστηρίου οι μαθητές/τριες θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις επιπτώσεις της πανδημίας στον τρόπο εκπαίδευσης, να κατανοούν τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της τηλεεκπαίδευσης, να επιδεικνύουν προσαρμοστικότητα στον τρόπο εκπαίδευσης, να επιδεικνύουν προσαρμοστικότητα στη νέα κοινωνική πραγματικότητα.

Το βιωματικό εργαστήριο που παρουσιάζεται στη συνέχεια απευθύνεται σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Η ομάδα των συμμετεχόντων μπορεί να είναι από 16 έως 24 άτομα και ο εκτιμώμενος χρόνος για την ολοκλήρωσή του είναι 2 διδακτικές ώρες (90΄).

Α΄ στάδιο: Γνωριμία ομάδας, διερεύνηση ενδιαφερόντων

Ο χώρος διαμορφώνεται κατάλληλα, ώστε, σε εσωτερικό χώρο, να μπορούν να έχουν όλοι οπτική επαφή με όλους, ενώ σε εξωτερικό χώρο οι συμμετέχοντες σχηματίζουν κύκλο.

Οι συμμετέχοντες/ουσες παρουσιάζουν τον εαυτό τους και κάποια γνωρίσματα που θεωρούν ότι τους χαρακτηρίζουν.

Ακολουθεί η παρουσίαση του θέματος/αφόρμηση:

Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει την εικόνα στους/στις μαθητές/τριες και αφήνει να μαντέψουν οι ίδιοι/ιες το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν.



Εικόνα 8: Εικόνα-αφόρμηση για το εργαστήριο πανδημία και τηλεεκπαίδευση. Πηγή: <https://bit.ly/3tssxDf/>

Το σκίτσο/εικόνα αποτελεί την αφόρμηση και εισάγει στο θέμα του βιωματικού εργαστηρίου.

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής επεξηγεί το σκίτσο: «Στην εικόνα βλέπουμε ένα κορίτσι. Πρόκειται μάλλον για μία μαθήτρια, η οποία κάθεται στο γραφείο της μπροστά από έναν υπολογιστή. Μοιάζει να λύνει κάποια εργασία. Στα δεξιά της,

πάνω στο γραφείο, βρίσκονται βιβλία. Πάνω από τον υπολογιστή, πετάνε, σαν έννοιες, βιβλία, αντικείμενα και σύμβολα. Το μπλουζάκι που φορά έχει πάνω του ένα λογότυπο “stop covid-19 corona virus”».

Β' στάδιο: Προσέγγιση εννοιών

Ο/η εκπαιδευτικός ρωτάει τους/τις μαθητές/τριες:

- Πού νομίζετε ότι βρίσκεται τα παιδί της εικόνας;
- Με τι νομίζετε ότι ασχολείται;
- Πώς νομίζετε ότι νιώθει;
- Τι συναισθήματα δημιουργεί σε σας η εικόνα;
- Έχετε βρεθεί και εσείς στην ίδια θέση;
- Για πόσο καιρό κάνατε τηλεκπαίδευση;
- Μετά από την εμπειρία σας, προτιμάτε την δια ζώσης εκπαίδευση ή την τηλεκπαίδευση;

Οι απαντήσεις συλλέγονται με την τεχνική του brainstorming και καταγράφονται. Χρήσιμα στη διαδικασία αυτή είναι τα δωρεάν διαδικτυακά εργαλεία δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών. Αφού παρουσιαστεί ο εννοιολογικός χάρτης με τις απαντήσεις, ο εκπαιδευτής ζητά να δημιουργηθούν ομάδες εκπαιδευόμενων.

Γ' στάδιο: Αναζήτηση στοιχείων με ομαδοσυνεργατικό τρόπο

Αφού οι εκπαιδευόμενοι έχουν ενταχθεί σε ομάδες, τους ανατίθεται:

1^η ομάδα: Να καταγράψουν τις συνθήκες που επικρατούσαν λόγω τις πανδημίας, οι οποίες οδήγησαν στη σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

2^η ομάδα: Να σκεφτούν και να καταγράψουν τα θετικά στοιχεία της τηλεκπαίδευσης.

3^η ομάδα: Να σκεφτούν και να καταγράψουν τα αρνητικά στοιχεία της τηλεκπαίδευσης.

Δ' στάδιο: Εμπέδωση και εφαρμογή της νέας γνώσης

Για την εμπέδωση της νέας γνώσης και την εφαρμογή της, επιλέγεται η ανάληψη ρόλων από τις ομάδες των εκπαιδευόμενων και η διεξαγωγή μιας αντιπαράθεσης (debate).

1^η ομάδα σε ρόλο προεδρείου. Θα παρουσιάσει την κατάσταση που επικρατούσε λόγω πανδημίας.

2^η ομάδα σε ρόλο υπέρμαχου της τηλεκπαίδευσης, παρουσιάζει μόνο τα θετικά στοιχεία.

3^η ομάδα σε ρόλο αντίμαχου της τηλεκπαίδευσης, παρουσιάζει μόνο τα αρνητικά στοιχεία.

Προτείνεται να στηθεί σκηνικό με τραπέζι/έδρα για το προεδρείο. Οι μαθητές/τριες ανά ομάδα ρόλου, να έχουν επίσης τραπέζι/έδρα από όπου θα παρουσιάζουν τα επιχειρήματά τους.

Η αναπαράσταση του debate μπορεί να έχει διάρκεια ή να είναι σύντομη και να γίνει μία φορά ή και περισσότερες, ανάλογα με τη δυναμική και τα χαρακτηριστικά της ομάδας των εκπαιδευόμενων.

Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια, για όλα όσα προέκυψαν από το debate.

Ε' στάδιο: Δράσεις αξιολόγησης

Οι μαθητές/τριες καλούνται να αξιολογήσουν το εργαστήριο. Να περιγράψουν ή να ζωγραφίσουν τα αισθήματά τους σχετικά με το βιωματικό εργαστήριο. Από τη διαδικασία αυτή μπορεί να δημιουργηθεί ένα κολλάζ με τις απαντήσεις (ηλεκτρονικό κολλάζ ή χειροτεχνία).

Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί επίσης να αξιολογήσει με συστηματική παρατήρηση των μαθητών την πορεία εξέλιξης της μαθησιακής διαδικασίας και να εξάγει χρήσιμα συμπεράσματα για την πρόοδό τους. Η παρατήρηση αποτελεί μια από τις πλέον γνωστές τεχνικές συλλογής, ανάλυσης και αποτίμησης δεδομένων. Τις παρατηρήσεις τηρεί ο/η εκπαιδευτικός σε προσωπικό ημερολόγιο ή σε φύλλα παρατήρησης ή σε ηλεκτρονικό ημερολόγιο κ.ά.

Μετά την Αξιολόγηση του εργαστηρίου ο/η εκπαιδευτικός και οι συμμετέχοντες/ουσες συμφωνούν στη σύνταξη του Συμβολαίου της τάξης. Ακολουθεί παράδειγμα συμβολαίου:

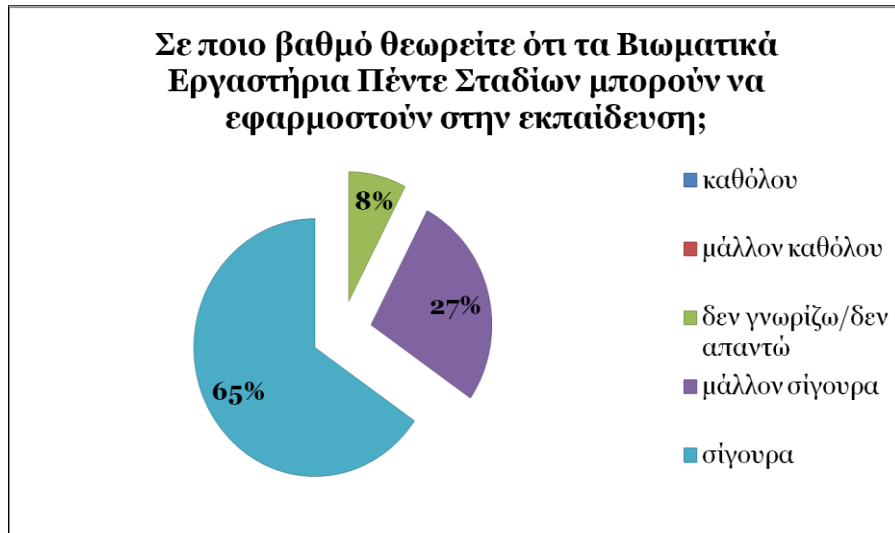
Συμβόλαιο τάξης

- Να βοηθούμε τους άλλους στη χρήση υπολογιστών.
- Να φερόμαστε με ευγένεια ακόμη και όταν επικοινωνούμε εξ αποστάξεως.
- Να νοιαζόμαστε και να βοηθούμε όσους δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε νέες καταστάσεις.
- Να δείχνουμε κατανόηση όταν κάποιος δυσκολεύεται ή έχει άλλο ρυθμό σε ό,τι πρέπει να επιτύχει.

Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πρότασης

Οι εκπαιδευτικοί πραγματοποίησαν τα εργαστήρια στις τάξεις τους το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022. Μετά την εφαρμογή των εργαστηρίων κλήθηκαν να απαντήσουν σε ημιδομημένο ερωτηματολόγιο.

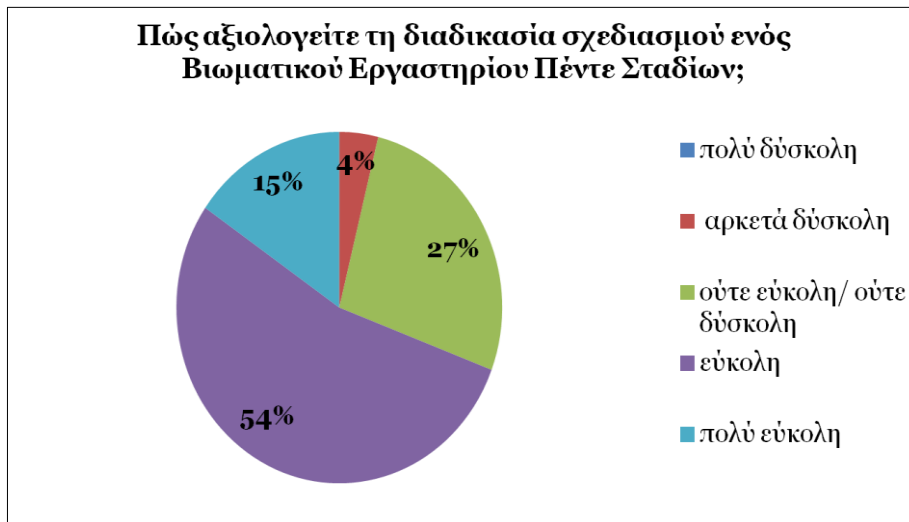
Στην ερώτηση σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι τα βιωματικά εργαστήρια 5 σταδίων μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση το 92% απάντησαν θετικά. Ενώ ένα 8% κράτησε ουδέτερη στάση (Γράφημα 1).



Γράφημα 1: Εφαρμογή των βιωματικών εργαστηρίων 5 σταδίων στην εκπαίδευση

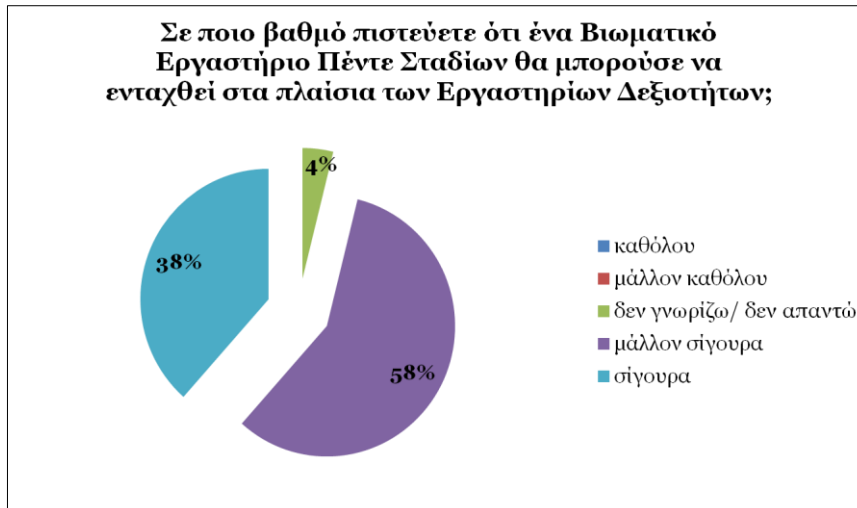
Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν ποιες θεωρούν ότι μπορεί να είναι οι θεματικές για τις οποίες μπορούν να εφαρμοστούν τα βιωματικά εργαστήρια πέντε σταδίων. Στις απαντήσεις τους ανήκουν θεματικές για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αποδοχής στην τάξη, εργαστήρια σχετικά με το περιβάλλον, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, κ.ά.

Αναφορικά με την ερώτηση για το πώς αξιολογούν τη διαδικασία σχεδιασμού ενός βιωματικού εργαστηρίου, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποσοστό 69% ότι η διαδικασία είναι πολύ εύκολη και εύκολη, ένα 27% τήρησε ουδέτερη στάση ως προς την ευκολία ή τη δυσκολία σχεδιασμού, ενώ το 4% θεώρησε τον σχεδιασμό αρκετά δύσκολο (Γράφημα 2).



Γράφημα 2: Αξιολόγηση δυσκολίας/ευκολίας στον σχεδιασμό των βιωματικών εργαστηρίων πέντε σταδίων

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (96%) είναι της άποψης ότι ένα βιωματικό εργαστήριο 5 σταδίων μπορεί να εφαρμοστεί στα πλαίσια των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Γράφημα 3).



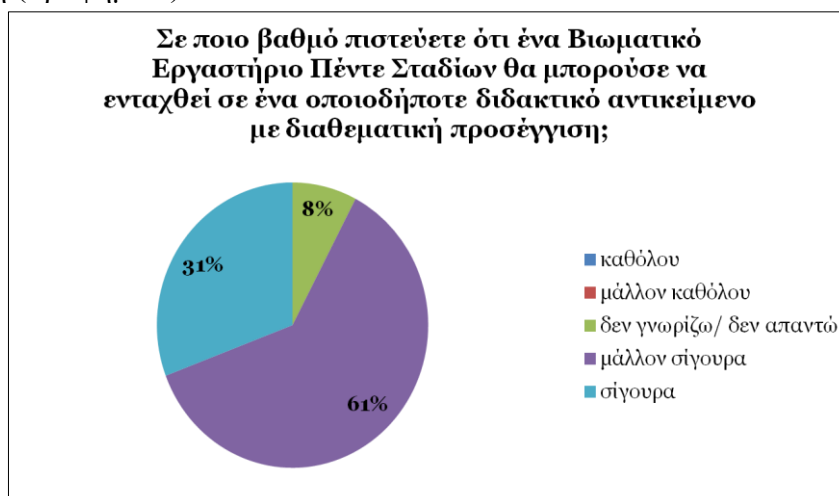
Γράφημα 3: Εφαρμογή των βιωματικών εργαστηρίων 5 σταδίων στα πλαίσια των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων

Στη συνέχεια κλήθηκαν να προτείνουν θεματικές για πιθανά Εργαστήρια Δεξιοτήτων με την εφαρμογή του Βιωματικού Εργαστηρίου Πέντε Σταδίων (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Εργαστήρια Δεξιοτήτων με την εφαρμογή Βιωματικού Εργαστηρίου 5 Σταδίων

Θεματικές Εργαστηρίων Δεξιοτήτων		
ανακύκλωση	αγαπάμε τα ζώα	περιβάλλον
σεβασμός	σεξουαλική αγωγή	διαφορετικότητα
ενσυναίσθηση	τέχνες και πολιτισμός	εκφοβισμός

Το 92% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων 5 σταδίων μπορούν να εφαρμοστούν και σε οποιοδήποτε διδακτικό αντικείμενο με διαθεματική προσέγγιση (Γράφημα 4).



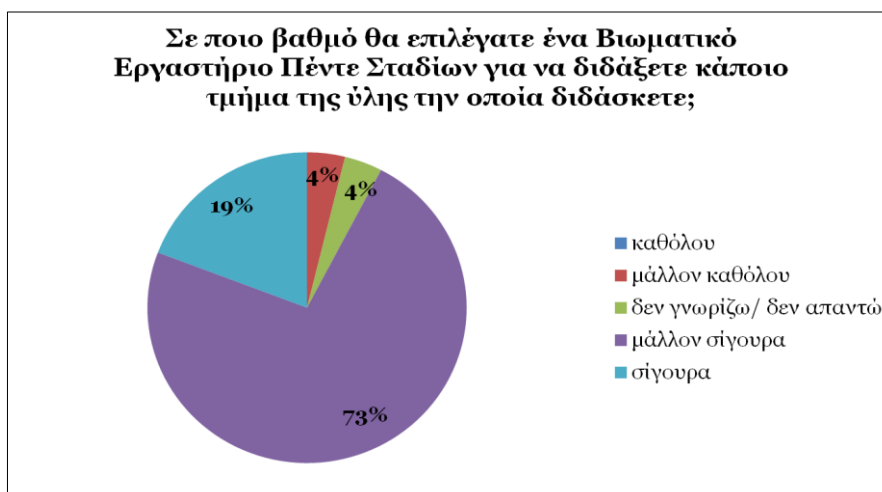
Γράφημα 4: Εφαρμογή βιωματικών εργαστηρίων 5 σταδίων στο πλαίσιο διδακτικών αντικειμένων

Στα πιθανά διδακτικά αντικείμενα στα οποία μπορεί να ενταχθεί ένα Βιωματικό Εργαστήριο Πέντε Σταδίων ανήκουν τα μαθηματικά, η ιστορία, τα εικαστικά, η γλώσσα, κ.ά. (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Διδακτικά αντικείμενα στα οποία μπορεί να ενταχθεί ένα βιωματικό εργαστήριο 5 σταδίων

Διδακτικά αντικείμενα		
μαθηματικά	ιστορία	γλώσσα
μελέτη περιβάλλοντος	θεατρική αγωγή	εικαστικά
γεωγραφία	λογοτεχνία	ξένες γλώσσες
θρησκευτικά		

Τα βιωματικά εργαστήρια 5 σταδίων κρίθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι είναι κατάλληλα (92%) να εφαρμοστούν και για τη διδασκαλία τμήματος της ύλης. Ένα 4% διαφωνεί, ενώ ίδιο ποσοστό τηρεί ουδέτερη στάση (Γράφημα 5).



Γράφημα 5: Εφαρμογή βιωματικών εργατηρίων 5 σταδίων για διδασκαλία τμήματος της ύλης

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα βιωματικά εργαστήρια πέντε σταδίων αποτελούν εναλλακτικό τρόπο αντιμετώπισης των κρίσεων σε επίπεδο σχολικής τάξης. Είναι εύκολο να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν. Μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων αλλά και στο πλαίσιο διαφόρων διδακτικών αντικειμένων όπως η γλώσσα, η ιστορία, τα εικαστικά, τα μαθηματικά κ.ά. Λειτουργούν ως καλή πρακτική που στοχεύει στη δημιουργία καλού κλίματος τάξης και στην επίτευξη καλών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

A. Ξενόγλωσση

- European Trade Union Committee for Education (ETUCE) (2022). *Statement on the impact of the energy crisis on the education sector*, adopted by ETUCE Committee on 8 November 2022.
- Lumpkin, A. (2020). Effective Teaching and Learning - A Five-Step Process. *Journal of Education and Culture Studies*, 4, 32-43. Doi: <https://doi.org/10.22158/jecs.v4n3p32>
- Olbassali, V., Karelakis, C. & Mattas, K. (2022). Crisis management in rural public organisations: What it takes to evolve? *New Medit* 1, 1-16. <https://doi.org/10.30682/nm2201>
- Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32, 57-71. Doi: 10.1080/13632434.2011.614941
- United Nations News (2023). WHO chief declares end to covid-19 as a global Health emergency. <https://news.un.org/en/story/2023/05/1136367>
- United Nations (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. <https://bit.ly/30f0GdM>
- Vergeti, M. & Giouroglou, C. (2018). Education and financial crisis: The Case of Greece. *Open Journal for Sociological Studies*, 2, 1-12. <https://doi.org/10.32591/coas.ojss.0201.01001v>.

B. Ελληνόγλωσση

- Βεργέτη, Μ. (2020). Τα παιδιά ζωγραφίζουν στα χρόνια της κρίσης. Στο Α. Καραφύλλης και Ι. Ταταρίδης (επιμ.) *Εκπαίδευση: Κρίσεις και πόλεμοι*, 547-556. Αθήνα: Εκδόσεις Τζιόλα.
- Ειδική Γραμματεία Επικοινωνιακού Σχεδιασμού Μεταναστευτικής και Προσφυγικής Πολιτικής, (2017). *Προσφυγική Κρίση 2015-2016*. Αθήνα: Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Ψηφιακής Πολιτικής Τηλεπικοινωνιών και Ενημέρωσης.
- Θάνος, Θ. (2021). Σχολική Βία Σχολικός Εκφοβισμός: Κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις. Στο Θ. Θάνος, Π. Δευτεραίος, Δ. Δημητρίου, Α. Κατσικάς (επιμ.) *Πρακτικά 4^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση: Ξενοφοβία, Ομοφοβία, Σχολική Βία, Ενιαία Εκπαίδευση»*, τ. Ι. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Διαθέσιμο: 18 Φεβρουαρίου 2023. <http://iep.edu.gr/>
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, λήμμα «κρίνω», 960. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- ΦΕΚ 4900/τ.Β'7.11.2020. Εθνικό Τυπογραφείο. Διαθέσιμο <https://bit.ly/3oESnys>

ΦΕΚ 5044/τ.Β΄/14.11.2020. Εθνικό Τυπογραφείο. Διαθέσιμο <https://bit.ly/3CrwXi>

Απόψεις δασκάλων για τη μετεκπαίδευσή τους σε Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης

Θεόδωρος Θάνος,

Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμ. Νηπιαγωγών Παν/μίου Ιωαννίνων

Απόστολος Καραούλας,

ΕΔΙΠ, Παιδαγωγικό Τμ. Νηπιαγωγών Παν/μίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Το Διδασκαλείο ως θεσμός ιδρύθηκε το 1922 και λειτούργησε ως το 2012, έτος κατάργησής του. Αρχικά είχε ως σκοπό την κατάρτιση στελεχών εκπαίδευσης και στη συνέχεια την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε νέες και εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες θα συνέβαλαν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι απόψεις δασκάλων που μετεκπαιδεύτηκαν σε Διδασκαλείο για την επιμόρφωση που έλαβαν. Δείγμα της έρευνας αποτελέσαν 261 δάσκαλοι που είχαν μετεκπαιδευτεί σε κάποιο Διδασκαλείο. Ως μέσο συλλογής των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν το διδασκαλείο για να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους αλλά και για να βελτιώσουν τη θέση τους στο επάγγελμα. Δήλωσαν ότι ήταν «πολύ» ή «πέρα πολύ» ικανοποιημένοι από τη μετεκπαίδευση (75%) και πρότειναν την επαναλειτουργία του Διδασκαλείου (96,5%). Θεωρούν ότι η επιμόρφωση πρέπει να είναι υποχρεωτική για όλους τους εκπαιδευτικούς, δωρεάν, να οργανώνεται από τα παιδαγωγικά τμήματα και οι εκπαιδευτικοί να είναι απαλλαγμένοι από τα διδακτικά τους καθήκοντα.

Λέξεις κλειδιά: Διδασκαλείο, μετεκπαίδευση, επιμόρφωση

Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Από πολύ παλαιά είχε αναγνωριστεί η ανάγκη της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, όπως σήμερα συμβαίνει σήμερα, πλέον, με όλες σχεδόν τις επαγγελματικές ομάδες. Οι βασικοί λόγοι οι οποίοι καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση των εργαζομένων είναι αφενός οι μεταβαλλόμενες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες οι οποίες δημιουργούν νέες ανάγκες και η πρόοδος των επιστημών, για την οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημερωθούν και να εντάξουν στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο πρέπει να λειτουργούν/δραστηριοποιηθούν σε σχέση με τις νέες πολιτισμικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες από τη μια και από την άλλη να εξελιχθούν και να βελτιωθούν ως επαγγελματίες ενσωματώνοντας τις νέες γνώσεις και πρακτικές που προκύπτουν από την πρόοδο των επιστημών. Βέβαια, η πρόοδος και η εξέλιξη

της επιστήμης συνδέεται με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές μεταβολές δέχοντας αλλά και ασκώντας ταυτόχρονα επιδράσεις. Το ίδιο ισχύει και για το σχολείο (ETUCE, 2008· Βεργέτη, 2009· Κυρίμη, 2018).

Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί τα τελευταία χρόνια η εθνοπολιτισμική ετερογένεια στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στη χώρα μας. Το ελληνικό σχολείο και οι εκπαιδευτικοί, λόγω των νέων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών συνθηκών είναι αντιμέτωποι με μια νέα πρόκληση που αφορά στη διαχείριση της τάξης, τη μέθοδο διδασκαλίας και τους στόχους του ΑΠ. Η Παιδαγωγική Επιστήμη στο ζήτημα της εκπαίδευσης μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο έχει σημειώσει τεράστια πρόοδο, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια συμβάλλοντας στην αντιμετώπιση των νέων καταστάσεων και στην επίλυση προβλημάτων. Σε ποιο βαθμό, όμως, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτά τα νέα δεδομένα; Οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να μπορέσουν ανταπεξέλθουν σε αυτές τις νέες συνθήκες και επισημαίνουν την ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πράγματι, η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης του ανθρώπινου δυναμικού σε κάθε εργασιακό χώρο και σε διάφορες φάσεις της ή καθόλη τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας είναι δεδομένη. Πλέον, γίνεται λόγος για «συνεχιζόμενη εκπαίδευση» «δια βίου εκπαίδευση», «δια βίου μάθηση» και «εκπαίδευση ενηλίκων», όροι που διαφοροποιούνται μεταξύ τους και χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τις διάφορες μορφές εκπαίδευσης (Κυρίμη, 2018).

Η μετεκπαίδευση αποτελούσε μια μορφή τυπικής εκπαίδευσης, η οποία πραγματοποιούνταν μετά την βασική/αρχική εκπαίδευση, κατά τη διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματος, είχε ενδοϋπηρεσιακό χαρακτήρα και αποσκοπούσε αφενός στην ενημέρωση των δασκάλων για την εξέλιξη της επιστήμης που θεραπεύουν και αφετέρου στην αναβάθμιση της θέσης τους (γι' αυτό και μοριοδοτείται). Η μετεκπαίδευση συνδέεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, αρχικά είχε χρησιμοποιηθεί ο όρος «επιμόρφωση», ο οποίος με τον ν.2875/1922 μετονομάστηκε σε «μετεκπαίδευση». Η Ελ. Ταρατόρη (2009) αναφέρει ότι η επιμόρφωση είναι ένας προγραμματισμός που αποβλέπει στην άσκηση δεξιοτήτων μορφωτικού και επαγγελματικού χαρακτήρα και απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων με σκοπό να διευρύνουν, να βελτιώσουν και να επαυξήσουν τις επιστημονικές γνώσεις και τις επαγγελματικές τους ικανότητες κατά τη διάρκεια της ενεργού δράσης τους. Τα διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης δεν αποσκοπούν στη στήριξη μόνο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση) αλλά και των νέων εκπαιδευτικών (εισαγωγική επιμόρφωση) (Φούζας, 2017).

Οι διαφορές μεταξύ της μετεκπαίδευσης και της επιμόρφωσης αφορούν στη διάρκεια, την απαλλαγή ή όχι από το διδακτικό έργο, τον τρόπο επιλογής, τον τίτλο σπουδών, τους στόχους (πίνακας 1). Στη συνέχεια η μετεκπαίδευση, εκτός από τη δημιουργία στελεχών, αποσκοπούσε και στον εκσυγχρονισμό και στη διεύρυνση των γνώσεων.

Πίνακας 1
Μετεκπαίδευση και επιμόρφωση

	Μετεκπαίδευση	Επιμόρφωση
Διάρκεια	Μεγάλη	Μικρή
Διδακτικό έργο	Απαλλαγή	Παράλληλα
Επιλογή	Εξετάσεις	Χωρίς επιλογή
Τίτλος σπουδών	Πτυχίο	Πιστοποιητικό
Στόχος	Δημιουργία ηγετών	Επαγγελματική αποτελεσματικότητα

Πηγή: Γ. Φούζας (2017)

Η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ασφαλώς εντάσσεται στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Η μετεκπαίδευση μεταξύ άλλων συμβάλλει στη βελτίωση του παρεχόμενου έργου των εκπαιδευτικών, η οποία «ταυτίζεται» με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη. Η επαγγελματική ανάπτυξη θα μπορούσε να οριστεί ως «η διαδικασία εκείνη η οποία στηρίζεται στις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός λαμβάνει όλες εκείνες τις απαραίτητες γνώσεις και εμπειρίες προκειμένου να γίνει αποτελεσματικότερος στο έργο του προς όφελος της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Φούζας, 2017, σελ. 24).

Ο θεσμός της μετεκπαίδευσης: ιστορία-εξέλιξη

Τα Διδασκαλεία μετεκπαίδευσης δασκάλων αποτελούν τον μακροβιότερο θεσμό επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Από την ίδρυση του «Παιδαγωγικού Σχολείου» της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών έως σήμερα, που, έχουν περάσει 100 περίπου χρόνια από την ίδρυσή του έως σήμερα (2023) (Ξωχέλλης, 2009).

Με τον ιδρυτικό νόμο 2857/1922, η μετεκπαίδευση στοχεύει στην «προπαρασκευή στελεχών». Η λειτουργία της μετεκπαίδευσης φαίνεται ότι συνδέεται με την επιλογή των Επιθεωρητών της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης, όπου ένα από τα κριτήρια επιλογής τους ήταν η παιδαγωγική τους κατάρτιση (Πυργιωτάκης, Ι & Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη, Χ., 2009). Όπως αναφέρουν οι Σ. Μπουζάκης, Χ. Τζήκας & Κ. Ανθόπουλος (2000, σελ. 52), «στην πραγματικότητα η μετεκπαίδευση στο πανεπιστήμιο και, αργότερα, στο Μαράσλειο Διδασκαλείο ήταν ο κύριος δρόμος για την κατάληψη θέσης επιθεωρητή δημοτικών σχολείων μέχρι την κατάργηση του θεσμού».

Η εξέταση της ιστορίας του θεσμού μπορεί να γίνει σε επιμέρους περιόδους με κριτήριο τον φορέα που είχε την εποπτεία λειτουργίας του. Έτσι μπορούμε να διακρίνουμε πέντε περιόδους: α) την πρώτη περίοδο (1922-1964), κατά την οποία η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών έχει την ευθύνη της μετεκπαίδευσης, β) τη δεύτερη περίοδο (1964-1967), κατά την οποία η αρμοδιότητα της μετεκπαίδευσης περιέρχεται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, γ) την τρίτη περίοδο (1967-1972), όπου έχουμε έμμεση επαναφορά της μετεκπαίδευσης στη Φιλοσοφική

Σχολή, δ) την τέταρτη περίοδο (1973-1995), κατά τη διάρκεια της οποίας ιδρύεται το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης και ε) τη σύγχρονη περίοδο (1995-2012), κατά την οποία η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλων και νηπιαγωγών) εντάσσεται και πραγματοποιείται στα πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα (Τζιντζίδης, 2010· Φούζας, 2017).

Περίοδος 1922-1964

Με το Ν.2857/1922 θεσμοθετήθηκε η «Μετεκπαίδευση δημοδιδασκάλων» ενταγμένη στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εισηγητής και ιδρυτής του θεσμού της μετεκπαίδευσης θεωρείται ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος, καθηγητής της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών από το 1912 και Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας το 1922. Η μετεκπαίδευση αποσκοπούσε στη συμπλήρωση, τη διεύρυνση και στον εκσυγχρονισμό των αρχικών γνώσεων των δασκάλων και την ενημέρωσή τους για τις νέες τάσεις που επικρατούν στο χώρο της παιδαγωγικής. Η μετεκπαίδευση, εμφανίζεται ως ένας θεσμός, μέσω του οποίου οι δάσκαλοι μπορούν να ανταποκριθούν σε ένα περιβάλλον που διαρκώς μεταβάλλεται. Ταυτόχρονα, η ένταξή του στο χώρο του Πανεπιστημίου, ως φορέα μετεκπαίδευσης των δασκάλων, φαίνεται να συμβάλλει στην επιστημονική αναβάθμιση των δασκάλων, των οποίων οι βασικές σπουδές δεν ήταν ενταγμένες στο Πανεπιστήμιο μέχρι τότε (Τζιντζίδης, 2010· Φούζας, 2017).

Περίοδος 1964-1967

Με το Νομοθετικό Διάταγμα 4379 «Περί Οργάνωσης και Διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδύσεως του 1964 συστήνεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ως σκοποί της μετεκπαίδευσης αναφέρονταν:

- α) η ανύψωση της επιστημονικής στάθμης των εκπαιδευτικών λειτουργών,
- β) η ενημέρωση αυτών επί των νεότερων τάσεων και μεθόδων της σχολικής εργασίας,
- γ) η καθοδήγηση αυτών επί των νεωτέρων τάσεων και μεθόδων της σχολικής εργασίας

Στη μετεκπαίδευση επικρατεί φιλελεύθερο δημοκρατικό πνεύμα, σύμφωνα με τις νέες αντιλήψεις της παιδαγωγικής (Τζιντζίδης, 2010· Φούζας, 2017).

Περίοδος 1967-1972

Το διδακτορικό καθεστώς, αμέσως μετά την ανάληψη της εξουσίας, με τον Αναγκαστικό Νόμο 59/24-6-1967 «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως και άλλων τινών διατάξεων» κατήργησε την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 σχεδόν στο σύνολό της, όπως και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Με τον Αναγκαστικό Νόμο 129/1967, η διετής μετεκπαίδευση των δασκάλων ανατέθηκε σε νέο φορέα, το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης. Με τη διάταξη αυτή ο θεσμός της μετεκπαίδευσης επανήλθε στην ευθύνη της Φιλοσοφικής Σχολής, παρά το γεγονός ότι αυτό δεν αναφερόταν ρητά και ξεκάθαρα. Στο πρόγραμμα σπουδών δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στα ελληνοκεντρικά μαθήματα και στον

εγκυκλοπαιδισμό σε σχέση με τα μαθήματα ψυχολογίας και παιδαγωγικής (Μπάκας, 2009· Τζιντζίδης, 2010· Φούζας, 2017).

Περίοδος 1973-1995

Με το Ν.Δ. 1222/72 «Περί μετεκπαίδευσως του εκπαιδευτικού προσωπικού Δημοτικής Εκπαίδευσως και αναδιοργάνωσως του Δ.Δ.Ε.», ο θεσμός αυτονομείται από το Πανεπιστήμιο. Το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσως (Δ.Δ.Ε.) ονομάζεται Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσως. Ταυτόχρονα, μεταστεγάζεται στη Μαράσλειο Παιδαγωγική Ακαδημία και αποκτά αυτονομία (Τζιντζίδης, 2010).

Στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσως λειτουργούσαν δύο τμήματα: α) η μετεκπαίδευση μείζονος διάρκειας (2 έτη), η οποία αποσκοπούσε στην κατάρτιση στελεχών για τις ανώτερες θέσεις της εκπαίδευσως και β) η μετεκπαίδευση βραχείας διάρκειας, που αποσκοπούσε στη βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης και της υπηρεσιακής αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών) των δημοτικών σχολείων και των νηπιαγωγείων (Φούζας, 2017).

Περίοδος 1995-2012

Με τη σύσταση των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσως και Νηπιαγωγών στα Πανεπιστήμια της χώρας προβλεπόταν στο Νόμο 1566/1985 η μεταφορά της μετεκπαίδευσως στην ευθύνη των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Η ρύθμιση αυτή, όμως, καθυστέρησε μια δεκαετία να εφαρμοστεί (Τζιντζίδης, 2010).

Ο Νόμος 2327/95 (ΦΕΚ 156/31-7-1995 τ. Α') «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, Ρύθμιση θεμάτων έρευνας, παιδείας και μετεκπαίδευσως εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» περιείχε άρθρα που αφορούσαν στα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσως, μεταξύ των οποίων και το άρθρο 8, με το οποίο αλλάζει η μορφή και ο φορέας παροχής της μετεκπαίδευσως. Σταδιακά ιδρύονται διδασκαλεία στα Παιδαγωγικά Τμήμα (Φούζας, 2017).

Σύμφωνα με τον Νόμο 2327/95, ως σκοποί της μετεκπαίδευσως αναφέρονται: α) η παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα των επιστημών της αγωγής και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, β) η προαγωγή της έρευνας, η παραγωγή και η μετάδοση γνώσεων και εμπειριών που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρας, γ) η παροχή των απαραίτητων πρόσθετων γενικών και ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων που εξασφαλίζουν την ελεύθερη και ισότιμη επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσως (Στέφου, 2009).

Έρευνες

Διάφορες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Οι περισσότερες από αυτές αφορούν σε συγκεκριμένα Διδασκαλεία της χώρας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποιες από αυτές:

Ο Γ. Φούζας (2017) εξετάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις αποφοίτων του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσως «Αλέξανδρος Δελμούζος» αναφορικά με το θεσμό της μετεκπαίδευσως. Δείγμα της έρευνας ήταν 136 εκπαιδευτικοί. Ως μέσο συλλογής των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο και η ημιδομημένη συνέντευξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι λόγοι επιλογής των σπουδών μετεκπαίδευσως ήταν: υπηρεσιακή εξέλιξη, επαγγελματική ολοκλήρωση,

νέες εξειδικευμένες γνώσεις, νέα καινοτόμα αντικείμενα και νέες μέθοδοι διδασκαλίας, αποχή από τη σχολική αίθουσα, βήμα για επόμενες σπουδές. Το 66% των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσε ότι ήταν αρκετά ικανοποιημένο από τη μετεκπαίδευση και κυρίως από το πρόγραμμα σπουδών, την ποιότητα της διδασκαλίας, τη συνεργασία τους με τους διδάσκοντες και την κατανόηση από την πλευρά τους και τη γραμματειακή υποστήριξη. Η μη ικανοποίηση που εξέφρασε το 34% των μετεκπαιδευόμενων αφορούσε στα διδακτικά αντικείμενα, στην κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, στις παροχές και στις επιμορφωτικές δράσεις.

Έρευνα του Α. Τζιντζίδα (2010) εξετάζει τις απόψεις εκπαιδευτικών για τη μετεκπαίδευσή τους στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής Πατρών κατά την περίοδο 1998-2002. Δείγμα της έρευνας ήταν 133 εκπαιδευτικοί που μετεκπαιδεύτηκαν στο Διδασκαλείο αυτό. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι με τη μετεκπαίδευση είχαν τη δυνατότητα να διευρύνουν τις επιλογές τους σχετικά με τη θέση που μπορούν να καταλάβουν. Επισήμαναν ότι απέκτησαν μια ευρύτερη αντίληψη για το επάγγελμα του δασκάλου, η οποία ξεπερνά τη στενή αντίληψη της ταύτισης του επαγγέλματος με τη διδασκαλία. Με την αποφοίτησή τους από το Διδασκαλείο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι διευρύνθηκαν τα ενδιαφέροντά τους και για άλλα θέματα, τα οποία σχετίζονται, κυρίως, με την επαγγελματικής τους ανάπτυξη, όπως είναι οι μεταπτυχιακές σπουδές, η παρακολούθηση επιστημονικών ημερίδων και συνεδρίων, η συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκά και σχολικά προγράμματα, κ.ά. Ως θετικά στοιχεία της μετεκπαίδευσης ανέφεραν τον «επιστημονικό τρόπο δουλειάς» (45,11%), την «επαφή με καινούργιες εκπαιδευτικές ιδέες και προσεγγίσεις, ενημέρωση» (48,12%) και τις «γνώσεις» (31,58%). Ως αρνητικά στοιχεία: την «αδυναμία του προγράμματος της μετεκπαίδευσης και ειδικότερα στα διδακτικά αντικείμενα και στο περιεχόμενο των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών του Διδασκαλείου» (39,1%), την «οργάνωση και τη λειτουργία του Διδασκαλείου Πατρών» (28,6%), και τον «θεωρητικό προσανατολισμό και την απόσταση της θεωρίας με την πράξη» (21,8%). Οι προτάσεις τους αφορούσαν : τη «σύνδεση της θεωρίας και της πράξης στο Διδασκαλείο με το εκπαιδευτικό έργο», τη «βελτίωση του προγράμματος σπουδών», «θεσμικά θέματα» (αναβάθμιση τίτλου σποδών, οργανωτικά θέματα, στα κριτήρια επιλογής, κ.λπ.), κ.ά.

Ο Ν. Προεστάκης (2006) σε έρευνά του εξέτασε τις απόψεις, στάσεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη μετεκπαίδευσή τους στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΔΕ) «Μαρία Αμαριώτου» του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης. Δείγμα της έρευνας ήταν 83 (από τους 133) μετεκπαιδευόμενους εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής αγωγής, του Διδασκαλείου ΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης την άνοιξη του 2006 (ακαδ. έτος 2006/07) με ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μετεκπαιδευόμενοι ανέφεραν ότι οι προσδοκίες που ικανοποιήθηκαν «πολύ» ή «αρκετά» από τη μετεκπαίδευση αφορούσαν στην ενημέρωσή τους για τις σύγχρονες παιδαγωγικές, φιλοσοφικές και ψυχολογικές θεωρίες (79,5%), τη σύνδεση θεωρίας και πράξης (64,1%), τη χρήση εκπαιδευτικής έρευνας ως εργαλείο της δουλειάς τους (63,4%), την κατάρτιση σε νέα γνωστικά αντικείμενα (62,6%) και την προετοιμασία σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και καινοτόμες δράσεις (50,6%). Επίσης, οι

εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι σε ζητήματα οργανωτικά ήταν «πολύ» ή «αρκετά» ικανοποιημένοι αυτά που αφορούσαν: στην οργάνωση των σπουδών (62,4%), στην υλικοτεχνική υποδομή (76%), στην κατάσταση των αιθουσών (65%), στην ύπαρξη πολυμέσων και οπτικοακουστικών μέσων (75,3%) και στις σημειώσεις (ήταν το έτος κατάργησης των συγγραμμάτων) (31,5%). Αναφορικά με την αξιοποίηση του πτυχίου ανέφεραν ως «αρκετά» ή «πολύ», την πλαισίωση «μιας διοικητικής υπηρεσίας» (39,3%) και μιας «παιδαγωγικής ή συμβουλευτικής υπηρεσίας» (41%). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν προβλήματα που αφορούν έξοδα μετακίνησης και διαμονής και το γεγονός ότι απομακρύνονται από την οικογένειά τους.

Από τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που αφορούν στις απόψεις μετεκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών για τη μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο προκύπτει ότι:

- Η οργάνωση των Διδασκαλείων είναι ικανοποιητική.
- Το περιεχόμενο των μαθημάτων/προγράμματος σπουδών δίνει τη δυνατότητα στους μετεκπαιδευόμενους να έρθουν σε επαφή με νέες γνώσεις και αντικείμενα.
- Η σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης δεν κρίνεται και τόσο ικανοποιητική (σε αντίθεση με τις θεωρητικές γνώσεις, οι οποίες κρίνονται πολύ ικανοποιητικές).
- Ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευόμενων, αξιοποιεί τον τίτλο σπουδών για την κατάληψη θέσεων στη διοίκηση, για την αναβάθμιση του ρόλου τους ως επιστημονικοί σύμβουλοι ή άλλες θέσεις.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της μελέτης ήταν να εξετάσει τις απόψεις δασκάλων αναφορικά με τις σπουδές τους σε Διδασκαλείο. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

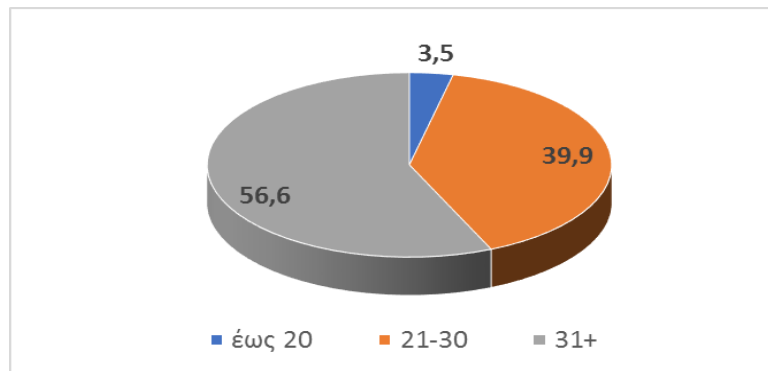
- Ποιοι ήταν οι λόγοι μετεκπαίδευσης ;
- Ποια ήταν η ικανοποίηση από τις σπουδές μετεκπαίδευσης ;
- Ποια η συμβολή της μετεκπαίδευσης στο διδακτικό έργο και τη σχολική καθημερινότητα ;
- Ποια η συμβολή του τίτλου σπουδών στην επαγγελματική εξέλιξη ;
- Συμφωνείτε με την κατάργηση των διδασκαλείων ;
- Τι προτείνετε για την επαναλειτουργία των διδασκαλείων

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου βασίστηκαν στον σκοπό και τα ερωτήματα της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλάμβανε δημογραφικά στοιχεία (φύλο, χρόνια υπηρεσίας, θέση στην εκπαίδευση, κατεύθυνση μετεκπαίδευσης (γενική-ειδική), Διδασκαλείο φοίτησης, άλλες σπουδές). Η δεύτερη ενότητα αφορούσε στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους λόγους της επιλογής της μετεκπαίδευσης, το πρόγραμμα μαθημάτων και γενικότερα τις σπουδές στο Διδασκαλείο, τη συμβολή των σπουδών μετεκπαίδευσης στην επιμόρφωση και την επαγγελματική τους εξέλιξη και την επαναλειτουργία του Διδασκαλείου.

Πληθυσμός της έρευνας ήταν όλοι οι εκπαιδευτικοί που είχαν μετεκπαιδευτεί σε κάποιο Διδασκαλείο. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε όλους τους

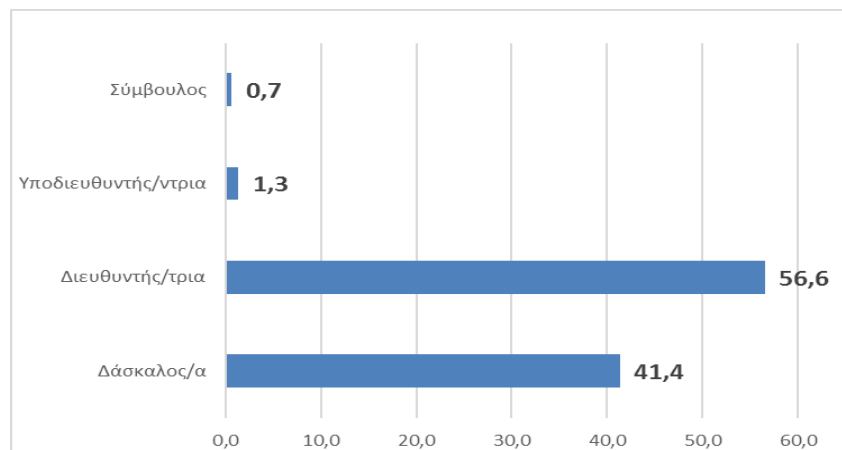
εκπαιδευτικούς μέσω των διευθύνσεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Απάντησαν 461 εκπαιδευτικοί από σχολεία όλης της χώρας, οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

Από τους 461 εκπαιδευτικούς που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, οι 244 (52,9%) ήταν γυναίκες, οι 216 (46,9%) άνδρες και 1 άτομο δήλωσε άλλο (0,2%). Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, 16 (3,5%) είχαν έως 20 χρόνια υπηρεσίας, οι 184 (39,9%) 21-30 χρόνια και οι 261 (56,6%) από 31 έτη και πάνω (γράφημα 1).



Γράφημα 1: Ποσοστιαία (%) κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά φύλο

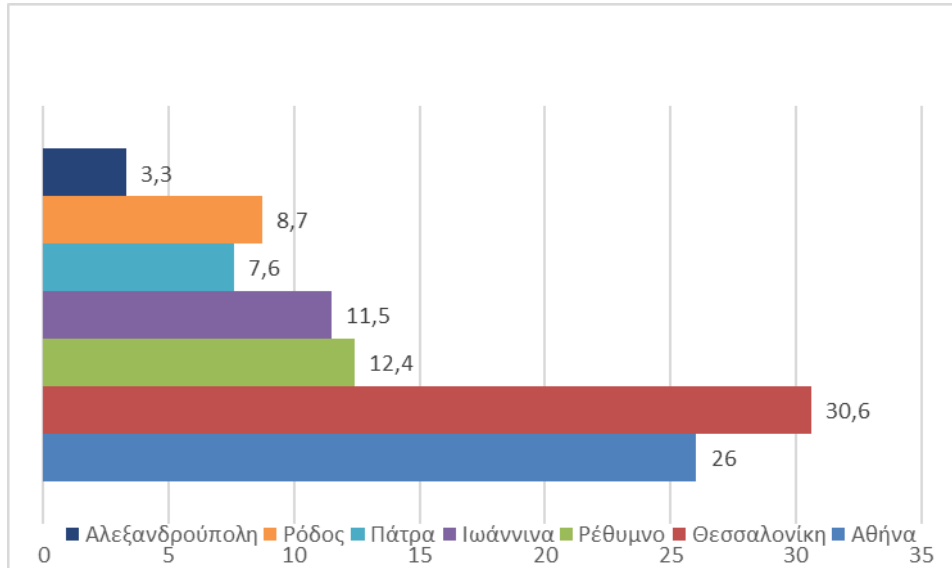
Ως προς τη θέση, 261 (56,6%) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είναι διευθυντές, 191 (41,4%) εκπαιδευτικοί ότι είναι δάσκαλοι, 6 (1,3%) υποδιευθυντές και οι 3 (0,7%) σύμβουλοι (γράφημα 2).



Γράφημα 2: Ποσοστιαία (%) των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά θέση στην εργασία.

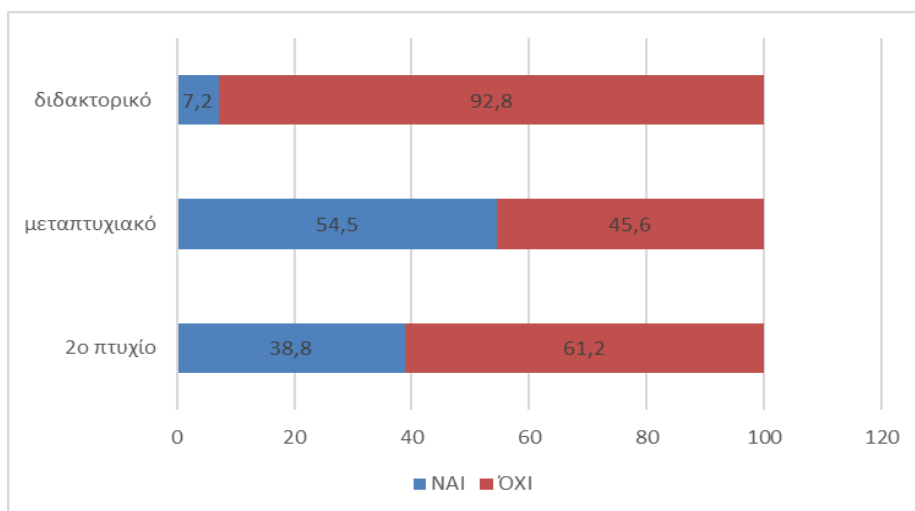
Ως προς την κατεύθυνση μετεκπαίδευσης, το 69% είχε επιλέξει τη γενική αγωγή και το 31% την ειδική αγωγή. Οι 141 (30,6%) φοίτησαν στο Διδασκαλείο του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, οι 120 (26%) στο Διδασκαλείο του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, οι 57 (12,4%) του

Πανεπιστημίου Κρήτης (Ρέθυμνο), οι 53 (11,5%) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, οι 35 (7,6%) του Πανεπιστημίου Πατρών, οι 40 (8,7%) του Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος) και οι 15 (3,3%) του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (Αλεξανδρούπολη) (γράφημα 3)



Γράφημα 3: Ποσοστιαία (%) κατανομή των εκπαιδευτικών κατά Διδασκαλείο φοίτησης

Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος 4, το 38% από τους εκπαιδευτικούς έχει 2^ο πτυχίο, το 54,5% μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 7,2% διδακτορικό δίπλωμα.

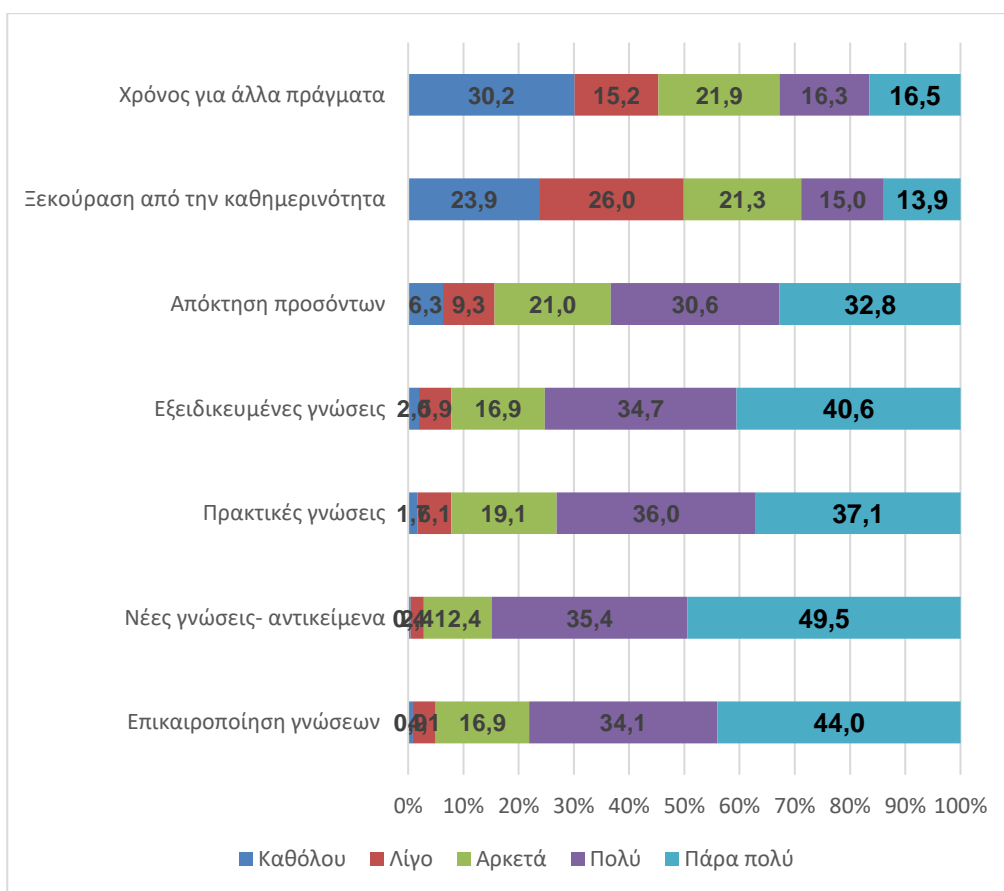


Γράφημα 4: Ποσοστιαία (%) κατανομή των εκπαιδευτικών κατά κατοχή ή όχι διδακτορικού, μεταπτυχιακού, προπτυχιακού τίτλου σπουδών

Αποτελέσματα της έρευνας

Λόγοι μετεκπαίδευσης

Οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να μετεκπαιδευτούν συνδέονται είτε με τη βελτίωση της παιδαγωγικής τους κατάρτισης είτε με την επαγγελματική τους εξέλιξη. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος το 78,1% των εκπαιδευτικών επέλεξε τη μετεκπαίδευση «πολύ» ή «πάρα πολύ» για επικαιροποίηση των γνώσεών τους. Το 75,3% των εκπαιδευτικών αποφάσισε να μετεκπαιδευτεί «πολύ» ή «πάρα πολύ» για να αποκτήσει εξειδικευμένες γνώσεις, το 74,9% νέες γνώσεις και το 73,1% πρακτικές γνώσεις (γράφημα 5).



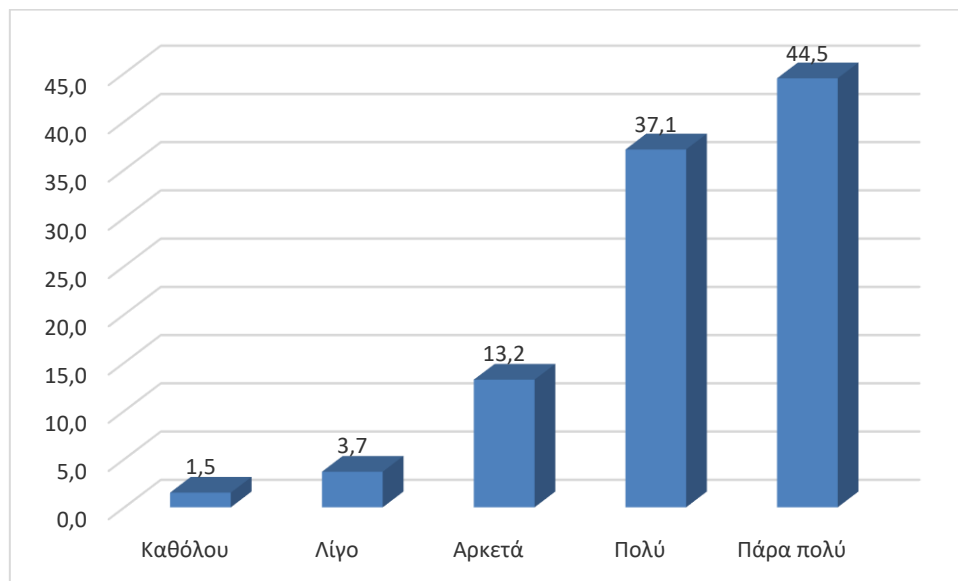
Γράφημα 5: Ποσοστιαία (%) κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος για κάθε λόγο μετεκπαίδευσης

Για την επαγγελματική τους εξέλιξη, μέσω της απόκτησης προσόντων που τους παρέχει το Διδασκαλείο, το 63,4% απάντησε ότι επέλεξε να μετεκπαιδευτεί «πολύ» ή «πάρα πολύ», το 21% «αρκετά» και το 15,6% «λίγο» ή «καθόλου». Για να έχουν χρόνο να ασχοληθούν και με άλλες δραστηριότητες επέλεξαν τις σπουδές στο Διδασκαλείο, ένας στους τρεις (32,8%) περίπου εκπαιδευτικούς του δείγματος «πολύ» ή «πάρα πολύ», το 21,9% «αρκετά» και το 45,2% «λίγο» ή «καθόλου». Το 28,9% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι με τις σπουδές του στο Διδασκαλείο ήθελε

«πολύ» ή «πάρα πολύ» να ξεκουραστεί από την καθημερινότητα του σχολείου, ενώ οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος (49,9%) δήλωσαν ότι επέλεξαν γι αυτό το λόγο το Διδασκαλείο «λίγο» ή «καθόλου» (γράφημα 4).

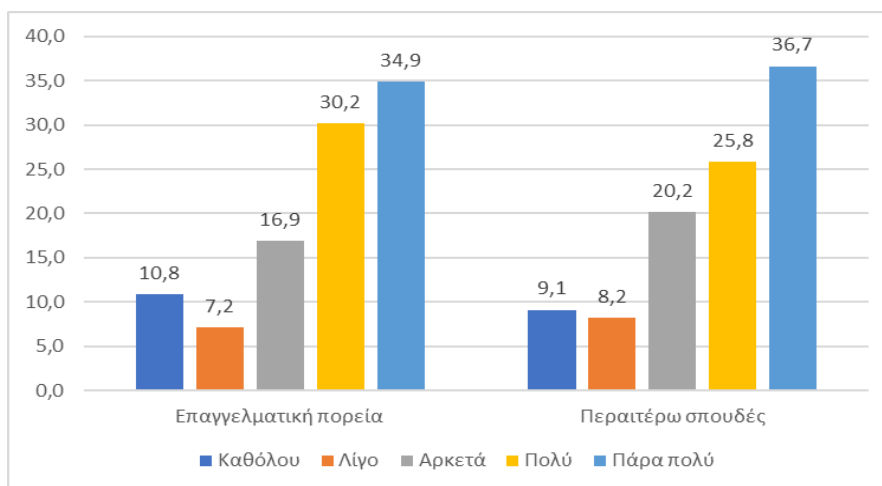
Συμβολή της μετεκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν ότι οι σπουδές στο Διδασκαλείο συνέβαλαν να βελτιωθούν ως εκπαιδευτικοί. Οχτώ και πλέον εκπαιδευτικοί στους δέκα (81,6%) απάντησαν ότι η μετεκπαίδευση είχε «πολύ» ή «πάρα πολύ» θετική επίδραση στη σχολική καθημερινότητα. Το 13,2% ανέφερε ότι οι σπουδές στο Διδασκαλείο είχαν «αρκετά» θετική επίδραση στη σχολική καθημερινότητα, ενώ μόλις το 5,2% ανέφερε ότι είχαν «λίγη» ή «καθόλου» θετική επίδραση (γράφημα 6).



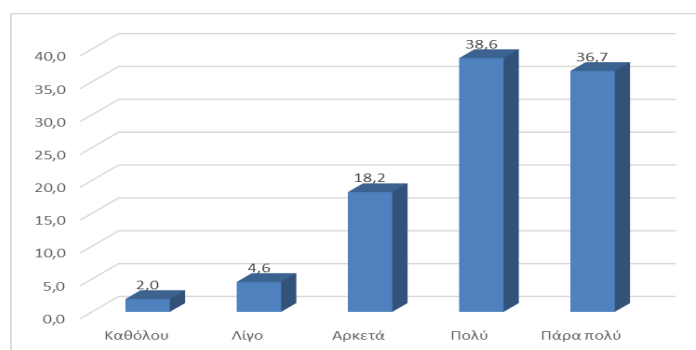
Γράφημα 6: Ποσοστιαία (%) κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη θετική επίδραση της μετεκπαίδευσης στη σχολική καθημερινότητα

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος αξιοποίησαν τις σπουδές τους στο Διδασκαλείο για σπουδές και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Πιο αναλυτικά το 65,1% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι η μετεκπαίδευση συνέβαλε στην επαγγελματική τους εξέλιξη «πολύ» ή «πάρα πολύ» και το 62,5% ότι συνέβαλε «πολύ» ή «πάρα πολύ» στην πραγματοποίηση περαιτέρω σπουδών. Σχετικά χαμηλό, αλλά όχι αμελητέο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησε ότι η μετεκπαίδευση συνέβαλε «καθόλου» ή «λίγο» στην επαγγελματική τους εξέλιξη ή στην πραγματοποίηση περαιτέρω σπουδών (18% και 17,3% αντίστοιχα) (γράφημα 7).



Γράφημα 7: Ποσοστιαία (%) κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη συμβολή της μετεκπαίδευσης στην επαγγελματικής τους πορεία και την υλοποίηση περαιτέρω σπουδών

Τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς του δείγματος (75,3%) δήλωσαν ότι οι σπουδές μετεκπαίδευσης ανταποκρίθηκαν «πολύ» ή «πάρα πολύ» στις προσδοκίες τους. Το 18,2% απάντησε ότι ανταποκρίθηκε «αρκετά» στις προσδοκίες του. Ένα μικρό ποσοστό (6,6%) ανέφερε ότι ανταποκρίθηκε «λίγο» ή «καθόλου» στις προσδοκίες του (γράφημα 8).



Γράφημα 8: Ποσοστιαία (%) κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την ικανοποίηση των προσδοκιών τους από τη φοίτηση στο Διδασκαλείο.

Η επαναλειτουργία του θεσμού: λόγοι

Όλοι, σχεδόν, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (96,5) δεν συμφωνούν με την κατάργηση του Διδασκαλείου ως θεσμού και προτείνουν τη συνέχιση της λειτουργίας του. Ένας από τους λόγους, τον οποίο αναφέρει η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος αφορά στις ευκαιρίες που έδινε το διδασκαλείο για επιμόρφωση, την

οποία χαρακτηρίζουν ως «μακρόχρονη και συστηματική», «ουσιαστική», σε νέα αντικείμενα.

«Δε συμφωνώ με την κατάργηση των διδασκαλείων. Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει συχνά να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους» (E-48)

«Τα διδασκαλεία χρειαζόταν αναβάθμιση όχι κατάργηση. Οι δάσκαλοι έχουν ανάγκη από επιμόρφωση σε νέες γνώσεις. Θα έπρεπε να περνούν όλοι ανά δεκαετία με ευθύνη των πανεπιστημίων» (E-24).

«Η εξέλιξη των επιστημών επιβάλλει συνεχή ανατροφοδότηση και επικαιροποίηση γνώσεων και πρακτικών οπότε η αναγκαιότητα των Διδασκαλείων είναι αυτοδίκαιη» (E-90).

«Ήταν η μοναδική σοβαρά οργανωμένη και ουσιαστική επιμόρφωση» (E-414).

«Η επιμόρφωση που γίνεται μετά την απόκτηση μιας εργασιακής εμπειρίας κι έρχεται να συμπληρώσει ιδανικά τις προηγούμενες γνώσεις σε συνδυασμό με την αποκτημένη εμπειρία και επικαιροποίηση με νέες γνώσεις του εύρους των γνώσεων του εκπαιδευτικού με θέματα που άπτονται της καθημερινότητας και σε πρακτικό επίπεδο. Επίσης όλα αυτά να γίνονται με απόσπαση από τα εκπαιδευτικά καθήκοντα με εύρος χρόνου για να μπορείς να επισέλθεις σε πολλαπλά αντικείμενα κι όχι μόνο σε ένα μεμονωμένο. Μια αδιάλειπτη φοίτηση πραγματικά αλλάζει δραματικά την οπτική, τη νοοτροπία τα προσόντα και τις δεξιότητες που αποκτούνται» (E-74).

«Αποτελούσε μια πολύπλευρη επιμορφωτική διαδικασία, που έδινε τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή με τις καινούριες πρακτικές και ιδέες» (E-374).

«Τα Διδασκαλεία λειτουργούν υποστηρικτικά στο εκπαιδευτικό μας έργο, αφού επικαιροποιούνται γνώσεις και συμβάλλουν στη μάθηση νέων αντικειμένων και πρακτικών» (E-53)

«Τα Διδασκαλεία αποτελούσαν μια βασική επιμόρφωση κι ανανέωση γνώσεων για τους εκπαιδευτικούς. Αποκτούσαν γνώσεις και δεξιότητες για την καλύτερη διαχείριση της τάξης και πιο αποτελεσματική διδασκαλία» (E-22).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρουν ότι οι γνώσεις που αποκόμισαν ήταν πολύ υψηλού επιπέδου, τις οποίες δύσκολα μπορούσε κανείς να αποκτήσει ακόμη και αν πραγματοποιούσε μεταπτυχιακές σπουδές.

«Θεωρώ ότι προσέφερε γνώσεις που δεν μπορείς να τις αποκτήσεις σε άλλες σχολές ούτε καν σε μεταπτυχιακές σπουδές» (E-108)

«Ήταν συστηματική δομή εκπαιδευτικής επιμόρφωσης, μοναδική ευκαιρία συγκερασμού των επιστημονικών εξελίξεων και της εκπαιδευτικής πράξης, χώρος ανταλλαγής απόψεων καθηγητών πανεπιστημίου αλλά και εκπαιδευτικών μεταξύ τους και λειτουργούσε ως ένα (επιμορφωτικό) διάλειμμα του δασκάλου από την τάξη με πολλαπλά οφέλη για την εκπαίδευση. Ο τρόπος τώρα που επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί είναι αποκομμένος και αποσπασματικός, χωρίς διασύνδεση και οργάνωση των επιμορφωτικών αντικειμένων, χωρίς διαβούλευση, μοναχικός για τον καθένα χωριστά και με την απαίτηση από τον εκπαιδευτικό της συρρίκνωσης του ελεύθερου χρόνου της ξεκούρασης του και της αυτοδιάθεσής του» (E-166).

«Ήταν μια ολοκληρωμένη και σε βάθος επιμόρφωση» (E-191).

«Τα Διδασκαλεία παρείχαν εξαιρετικής ποιότητας γνώσεις που δεν αντισταθμίζονται, κατά τη γνώμη μου, από τα μεταπτυχιακά προγράμματα των ξένων Πανεπιστημίων» (E-226).

«Κατά την άποψή μου θα έπρεπε να είναι ισότιμο με το μεταπτυχιακό. Προσέφερε ανανέωση στο δάσκαλο και εξειδικευμένες γνώσεις» (E-315).

«Η ουσιαστική επιμόρφωση/μετεκπαίδευση που γινόταν στα Διδασκαλεία των ΠΤΔΕ είναι αναντικατάστατη και δεν συγκρίνεται σε καμία περίπτωση με την όποια άλλη επιμόρφωση επιβάλλεται "εκ των άνω" από φορείς πλην των Πανεπιστημίων και μάλιστα εκτός εργασιακού ωραρίου» (E-331).

«Το διδασκαλείο ήταν ανώτερο και από τις μεταπτυχιακές σπουδές που έκανα και που κάνω αυτή τη στιγμή» (E-381).

Οι γνώσεις στο Διδασκαλείο, η δυνατότητα που είχαν να ανταλλάσσουν εμπειρίες με άλλους συναδέλφους, η σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης, πιστεύουν ότι δεν μπορεί κανείς εύκολα να τα βρει σε άλλο πλαίσιο επιμόρφωσης ή σπουδών.

«Ήταν ένας τόπος συνάντησης με συναδέλφους από όλη την Ελλάδα και ανταλλάζαμε σκέψεις και απόψεις στα θέματα που μας αφορούσαν. Έτσι είχαμε μια σφαιρική εικόνα για τα προβλήματα της εκπαίδευσης» (E-415).

«Ήταν ένας θεσμός απαραίτητος για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης» (E-115).

«Με βοήθησαν να αντιμετωπίσω δύσκολες καταστάσεις στην τάξη μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα για τα οποία ενημερώθηκα από τους καθηγητές στο Διδασκαλείο» (E-138).

«Η πιο ουσιαστική επιμόρφωση που συνδυάζει θεωρία και πράξη και ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις προσδοκίες των επιμορφούμενων» (E-69).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επισήμανα δύο παραμέτρους της συμμετοχής τους στο Διδασκαλείο, την απομάκρυνση από τα διδακτικά τους καθήκοντα και τη δωρεάν συμμετοχή. Ανέφεραν ότι είναι σημαντικό το γεγονός ότι η επιμόρφωση γινόταν χωρίς να είναι στο σχολείο, γιατί αυτό συνέβαλε στην ουσιαστική τους επιμόρφωση. Επίσης, επισήμαναν τη σημαντικότητα της δωρεάν επιμόρφωσης χωρίς δίδακτρα.

«Είναι η μόνη ως τώρα επιμόρφωση που μπορούν να παρακολουθήσουν οι δάσκαλοι χωρίς οικονομική τους επιβάρυνση» (E-78).

«Το διδασκαλείο προφέρει γνώση την οποία σήμερα πρέπει να αγοράσεις» (E-81).

«Θα πρέπει να υπάρχει «διάλειμμα» ανατροφοδότησης κι ουσιαστικής επιμόρφωσης για τον εκπαιδευτικό, εκτός σχολείου» (E-96)

«Η όποια επιμόρφωση εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται στο πλαίσιο του εργασιακού χρόνου» (E-112).

«Δίνει τη δυνατότητα να φρεσκάρουμε τις γνώσεις μας να τις εμπλουτίσουμε να ασχοληθούμε με αντικείμενα που μας ενδιαφέρουν πιο εμπεριστατωμένα χωρίς να έχουμε την χρονική πίεση που μας δημιουργεί η καθημερινή διδασκαλία στο σχολείο» (E-128).

«Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών χωρίς διδακτικά καθήκοντα είναι επιβεβλημένη. Ο/Η εκπαιδευτικός ανανεώνεται ψυχικά, συναισθηματικά και γνωστικά» (E-154).

«Η επιμόρφωση με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα είναι, αν όχι πάντα ικανή, σίγουρα όμως αναγκαία συνθήκη για την επιτυχία της» (E-292)

«Ευκαιρία για εμπλουτισμό των γνώσεων δωρεάν και 2 χρόνια ξεκούραση από τα διδακτικά καθήκοντα» (E-72).

Εκτός από τον εμπλουτισμό και την επικαιροποίηση των γνώσεων, το Διδασκαλείο συνέβαλε στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην πραγματοποίηση περαιτέρω σπουδών.

«Συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» (E-51).

«Θεωρώ ότι το Διδασκαλείο μπορεί να αποτελεί χώρο ανανέωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών» (E-45).

«Η μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο ήταν καθοριστική για την επαγγελματική μου εξέλιξη στην ειδική αγωγή. Σήμερα είμαι υποψήφια διδάκτορας και επιμορφώτρια σε εξ αποστάσεως προγράμματα. Κρίμα για τους νεότερους δασκάλους που δεν μπορούν να εξελιχθούν όπως είχα τη δυνατότητα λόγω του διδασκαλείου» (E-264).

«Μπόρεσα πάλι να μπω στο ακαδημαϊκό κλίμα και να προχωρήσω σε νέες σπουδές. Βελτίωσα τη συμπεριφορά μου ως εκπαιδευτικός» (E-65).

«Η μετεκπαίδευση σε προσωπικό επίπεδο αποτέλεσε βασικό παράγοντα επαναπροσδιορισμού και ανάπτυξης γνώσεων, συνέβαλε στη συνέχεια των σπουδών μου» (E-287).

Προτάσεις για την επαναλειτουργία του Διδασκαλείου

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προτείνουν την επαναλειτουργία του Διδασκαλείου επισημαίνοντας τη μεγάλη προσφορά στην επιμόρφωσή τους, εκτός από δύο εκπαιδευτικούς που θεωρούν ότι η λειτουργία του Διδασκαλείου «δεν είναι αναγκαία» (E-283) και «καλά έκανε και καταργήθηκε» (E-162). Οι εκπαιδευτικοί την αξιολογούν ως «την καλύτερη μετεκπαίδευση» που είχαν «ποτέ» (E-108).

«Να επαναλειτουργήσουν, ήταν πραγματικά ένας θεσμός με προσφορά στον δάσκαλο» (E-425).

«Επικαιροποίηση... Ανάσα από καθημερινότητα τάξης... Ανατροφοδότηση... Διάδραση επαγγελματική» (E-461).

Για την επαναλειτουργία του Διδασκαλείου αναφέρουν προτάσεις οι οποίες αφορούν στο πρόγραμμα των μαθημάτων, το οποίο πρέπει να βελτιωθεί, να

εμπλουτιστεί με νέα αντικείμενα και να εκσυγχρονιστεί περιλαμβάνοντας νέα μαθήματα και εξειδικευμένες κατευθύνσεις, ώστε να ανταποκρίνεται στις «παιδαγωγικές ανάγκες» (E-311) και «τα νέα δεδομένα της εποχής» (E-339). Σε κάποιες απαντήσεις επισημαίνεται η ανάγκη της σύνδεση θεωρίας με την πράξη και την εκπαιδευτική πραγματικότητα γενικότερα.

«Τα Διδασκαλεία να λειτουργούν ανταποκρινόμενα στην εποχή μας, με αναβαθμισμένο πρόγραμμα σπουδών και με νέα διδακτικά αντικείμενα» (E-42).

«Να επαναλειτουργήσουν με νέα εμπλουτισμένα προγράμματα σπουδών και να προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες σύνδεσης με την καθημερινή διδακτική διαδικασία» (E-267).

«Διδακτικά αντικείμενα που σχετίζονται με την άμεση εκπαιδευτική πραγματικότητα» (E-98).

«Να συνεχίσουν να λειτουργούν εμπλουτισμένα με την εφαρμογή νέων τεχνολογιών στην τάξη» (E-159).

Προτείνουν η λειτουργία του Διδασκαλείου «να είναι ισότιμη με τις σπουδές του μεταπτυχιακού» (E-101) προγράμματος σπουδών μέσα από τη μετατροπή ή την αναβάθμιση ή την αναγνώριση ή

«Η φοίτηση να έχει τη θέση μεταπτυχιακού» (E-165).

«Να αναβαθμιστούν σε μεταπτυχιακό» (E-69).

«Την επανεκκίνηση του θεσμού και την αναβάθμισή του σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών» (E-41).

«Να μετατραπούν σε Μεταπτυχιακά Προγράμματα Ειδίκευσης» (E-128).

«Την επαναλειτουργία τους στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την αναγνώριση του ως μεταπτυχιακού τίτλου» (E-34).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί του δείγματος προτείνουν να αυξηθούν τα Διδασκαλεία σε κάθε πόλη, σε όλα παιδαγωγικά τμήματα. Δίνουν ιδιαίτερα έμφαση στην λειτουργία των Διδασκαλείων υπό την εποπτεία των Παιδαγωγικών Τμημάτων, ενταγμένα στα Πανεπιστήμια. Διατυπώθηκε και μία άποψη ότι «δυο Διδασκαλεία είναι αρκετά» (E-120).

«Διδασκαλείο σε κάθε πόλη» (E-6).

«Να λειτουργήσουν σε περισσότερες πόλεις» (E-70).

«Να λειτουργήσουν ξανά τα Διδασκαλεία σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα» (E-25).

«Σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα , με παιδαγωγικά τμήματα , θα πρέπει να λειτουργήσει το Διδασκαλείο» (E-134).

«Επαναλειτουργία μέσα στα παιδαγωγικά τμήματα» (E-391).

Κάποιοι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι μπορεί να γίνει και η χρήση της «εξ αποστάσεως εκπαίδευσης», αλλά ένα μεγάλο μέρος επισημαίνει την αναγκαιότητα της απαλλαγής από τα διδακτικά καθήκοντα. Στο πλαίσιο αυτό κάποιοι επισημαίνουν ότι θα πρέπει να είναι πιο αυστηρά τα μέτρα όσον αφορά στην παρακολούθηση των μαθημάτων. Ωστόσο, κάποιοι (λίγοι) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η φοίτηση μπορεί να γίνει το απόγευμα, μετά την εργασία τους.

«Να γίνεται με blended learning (εξ αποστάσεως και δια ζώσης)» (E-203).

«Θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η εμπειρία του ΕΑΠ και να γίνει με τη μορφή της μικτής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, ώστε να δοθεί ευκαιρία σε όλους τους εκπαιδευτικούς και των περιοχών που είναι μακριά από Πανεπιστήμια να έχουν την ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης» (E-234).

«Τα Διδασκαλεία θα πρέπει να επαναλειτουργήσουν με τη δυνατότητα να φοιτήσουν όσοι/σες εκπαιδευτικοί το επιθυμούν έχοντας εκπαιδευτική άδεια όπως και παλαιότερα. Δεν συγκρίνεται η δια ζώσης φοίτηση και η επαφή με το Πανεπιστήμιο με την εξ αποστάσεως επιμόρφωση που γίνεται τώρα» (E-357).

«Επαναλειτουργία με απαλλαγή όσων συμμετέχουν από τα διδακτικά τους καθήκοντα» (E-389).

«Να ανοίξουν ακόμα και αν χρειάζεται να εργάζονται πρωί οι εκπαιδευτικοί και απόγευμα να φοιτούν ταυτόχρονα» (E-32).

«Πιο αυστηρή τήρηση απουσιολογίων από τους καθηγητές. Οι συνάδελφοι που φοιτούν να φοιτούν πραγματικά, για να έχει νόημα η όλη διαδικασία. Σε αυτές τις συνθήκες το Διδασκαλείο θα προσφέρει πολλά» (E-178).

Εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρθηκαν στην υποχρεωτικότητα της μετεκπαίδευσης όλων των εκπαιδευτικών και στο δικαίωμα της συμμετοχής των

εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Επισημαίνουν ότι η παρακολούθηση πρέπει να είναι δωρεάν, ώστε να μπορούν όλοι οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν. Ως προς την εισαγωγή κάποιοι είναι υπέρ των εξετάσεων ενώ κάποιοι άλλοι όχι.

«Προτείνω την επαναλειτουργία τους και την υποχρεωτική μετεκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών» (E-366).

«Να ξαναλειτουργήσουν άμεσα, να επεκταθούν και σε άλλες περιοχές και να είναι υποχρεωτική η μετεκπαίδευση των νέων εκπαιδευτικών μετά τα δέκα χρόνια υπηρεσίας τους» (E-379).

«Επαναλειτουργία και διεύρυνση προς όλες τις ειδικότητες» (E-1331).

«Θα πρέπει να ξαναλειτουργήσουν, για όλους τους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο για τους δασκάλους» (E-353).

«Άμεση επαναλειτουργία ΟΛΩΝ των Διδασκαλείων με ευθύνη των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Να δίνεται σε ΟΛΟΥΣ/ΕΣ τους/τις συναδέλφους/ισσες, ακόμα και των ειδικοτήτων, η δυνατότητα μετεκπαίδευσης και σωστής επιμόρφωσης στις εξελίξεις της παιδαγωγικής επιστήμης» (E-179).

«Να συνεχίσουν να λειτουργούν και να δίνουν ευκαιρίες σε εκπαιδευτικούς που δεν έχουν τα χρήματα ή τις δυνατότητες για επιμόρφωση, μεταπτυχιακά κ.ά. να επιμορφώνονται ουσιαστικά πάνω στην επιστήμη τους» (E-349).

«Δωρεάν, σύγχρονη μετεκπαίδευση χωρίς ο εκπαιδευτικός να βρίσκεται στην τάξη για να μπορεί απερίσπαστος να αφοσιωθεί στις σπουδές του στο Διδασκαλείο» (E-151).

«Να λειτουργήσουν όπως πριν, με εξετάσεις επιλογής» (E-1).

«Να υπάρχουν εξετάσεις για την συμμετοχή στα διδασκαλεία και να θεωρείται ισότιμο με το μεταπτυχιακό» (E-173).

«Επαναλειτουργία και εισαγωγή χωρίς εξετάσεις .Να πηγαίνουν όσοι επιθυμούν και υποχρεωτικά μετά από πολλά χρόνια στην εκπαίδευση» (E-85).

Εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρονται και στη διάρκεια της φοίτησης. Ορισμένοι αναφέρουν να είναι διετής, άλλοι να είναι μονοετής και άλλοι μικρότερη από ένα έτος (πχ. εξαμηνιαία). Επίσης, επισημαίνουν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης αναφέροντας ότι όλοι εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουν επιμόρφωση μετά από κάποια χρόνια διδασκαλία (μετά από 5, ή 10 ή 15 ή 20 χρόνια υπηρεσίας).

Υπάρχουν και κάποιοι εκπαιδευτικοί που θεωρούν πώς η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι διαρκής και να επαναλαμβάνεται (πχ. κάθε 10 χρόνια).

«Θα μπορούσε η διάρκεια του κύκλου σπουδών να είναι μικρότερη και να επαναλαμβάνεται περισσότερες από μία φορές κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού μας βίου ως εκπαιδευτικών» (E-87).

«Ανά 10 χρόνια το πολύ να μπορεί ο εκπαιδευτικός να επαναλαμβάνει τις σπουδές» (E-92).

«Να επαναλαμβάνεται κάθε 10 έτη, με απόσπαση από τα εκπαιδευτικά καθήκοντα και να γίνεται ανατροφοδότηση των αποτελεσμάτων με έρευνες» (E-72).

«Την άμεση επαναλειτουργία τους με 2 έτη φοίτηση» (E-106).

«6-μηνους κύκλους εκπαίδευσης με εκπαιδευτική άδεια» (E-252).

«Ένα 6μηνο απόσπαση ανά 5 χρόνια για επιμόρφωση» (E-427)

«Να υπάρχει πιο ελεγχόμενη φοίτηση και να είναι ένα έτος, ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε περισσότερους συναδέλφους να επιμορφώνονται» (E-372)

«Να λειτουργεί ως υποχρεωτική επιμόρφωση μετά από τη θητεία της 5ετίας ή 7ετίας για όλους τους εκπαιδευτικούς» (E-260).

«Θα πρότεινα να επαναλειτουργήσουν και να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί μετά από 10-15 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, καθώς οι αλλαγές στην εκπαίδευση είναι αλματώδεις και προχωρούν με γρήγορους ρυθμούς» (E-216).

«Να επαναλειτουργήσουν και να προσφέρουν ετήσια επιμόρφωση σε εκπαιδευτικούς με πάνω από 20 χρόνια υπηρεσία» (E-400).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί προτείνουν την επαναλειτουργία του Διδασκαλείου με τη μορφή οργάνωσης και λειτουργίας που είχε παλαιότερα, πριν την κατάργησή του.

«Όπως λειτουργούσαν πριν κλείσουν...» (E-354)

«Την επαναλειτουργία τους με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή με απόσπαση από τα σχολεία υπηρετήσης των εκπαιδευτικών» (E-224)

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στη μοριοδότηση του πτυχίου του Διδασκαλείου για την κατάληψη κάποιας θέσης. Θεωρούν ότι ο τίτλος σπουδών του Διδασκαλείου θα έπρεπε να μοριοδοτείται περισσότερο.

«Η μοριοδότηση της αποφοίτησης θα πρέπει να πριμοδοτείται με μόρια τουλάχιστον ισάξια των ιδιωτικών μεταπτυχιακών αν όχι επιπλέον αφού θα είναι από κρατικό φορέα. Φυσικά η φοίτηση να είναι δωρεάν» (E-18).

«Να επαναλειτουργήσουν και να δίνονται περισσότερα από 2 μόρια» (E-384).

Συζήτηση των αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα

Το 2012 με την κατάργηση του θεσμού του Διδασκαλείου, ένας κύκλος μετεκπαίδευσης/επιμόρφωσης που είχε ξεκινήσει από το 1922, 90 χρόνια φαίνεται να ολοκληρώθηκε. Η ίδρυση του θεσμού με τον νόμο 2857/1922, αποσκοπούσε στην «προπαρασκευή στελεχών» και φαίνεται να συνδέεται με την επιλογή των επιθεωρητών της στοιχειώδης εκπαίδευσης (Πυργιωτάκης & Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη, 2009). Κατά τη διάρκεια της εξέλιξής του το διδασκαλείο εκτός από την κατάρτιση των στελεχών στοχεύει και στην παροχή των πρόσθετων γνώσεων και δεξιοτήτων που θα συμβάλλουν στην παροχή εκπαιδευτικού έργου υψηλής ποιότητας (Στέφου, 2009· Φούζας, 2017).

Η μετεκπαίδευση αποτέλεσε μια μορφή επιμόρφωσης, σύμφωνα και με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι οποίοι, αναφερόμενοι στις σπουδές στο Διδασκαλείο, κάνουν λόγο για επιμόρφωση. Ωστόσο, η επιμόρφωση διαφοροποιείται από τη μετεκπαίδευση ως προς τη διάρκεια, το χρόνο υλοποίησης, τον τρόπο επιλογής, τον τίτλο που απονέμεται και τον σκοπό τους (Φούζας, 2017).

Πράγματι, το Διδασκαλείο, αρχικά, ξεκίνησε ως θεσμός κατάρτισης στελεχών εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, όμως, εξελίχθηκε ως θεσμός επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε νέες και εξειδικευμένες γνώσεις, στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και την έρευνα, γεγονός που θα συνέβαλε και στην επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών (Καραφύλλης, 2009· Τζιντζίδης, 2010). Αυτό φαίνεται και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι οποίοι αναφέρουν τη συμβολή του Διδασκαλείου στην επικαιροποίηση των γνώσεων. Ως εκ τούτου θα μπορούσε κανείς να πει ότι η μετεκπαίδευση των δασκάλων αποτελεί μια μορφή τυπικής εκπαίδευσης εφόσον πραγματοποιείται σε πανεπιστημιακά ιδρύματα και εκπαίδευσης ενηλίκων εφόσον διανέμει τίτλο σπουδών, συνεχιζόμενη αφού διενεργείται μετά τη λήψη του βασικού πτυχίου, εκπαίδευση και συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Τζιντζίδης, 2010· Κυρίμη, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επισημαίνουν τη σημασία της επιμόρφωσης τόσο στο εκπαιδευτικό τους έργο όσο και στην επαγγελματική τους εξέλιξη, γι αυτό και αναφέρουν την ανάγκη να είναι υποχρεωτική. Πράγματι, ο θεσμός του Διδασκαλείου κάλυψε διάφορες ανάγκες στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αρχικά συνέβαλε στην κατάρτιση στελεχών εκπαίδευσης, στη συνέχεια λειτούργησε συμπληρωματικά στις γνώσεις των αποφοίτων παιδαγωγικών ακαδημιών και με την ένταξή του στα πανεπιστήμια παρείχε επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς (Τζιντζίδης,

2010). Επομένως, το Διδασκαλείο στα τελευταία χρόνια της λειτουργίας του είχε ένα επιμορφωτικό ρόλο, ο οποίος δεν περιορίζεται, μόνο, στους/ις δασκάλους/ες όπως αναφέρουν οι Πυργιωτάκης & Παπαβασιλείου-Πυργιωτλακη (2009).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι είναι ικανοποιημένοι από την επιμόρφωσή τους τόσο όσο αφορά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου όσο και στην επαγγελματική πορεία. Όλοι, σχεδόν, προτείνουν την επαναλειτουργία τους (96,5%). Θεωρούν ότι η επιμόρφωση μέσω του Διδασκαλείου θα πρέπει να είναι υποχρεωτική για τους εκπαιδευτικούς μετά από κάποια χρόνια στο σχολείο: άλλοι αναφέρουν μετά από 7 χρόνια, άλλοι μετά από 10 χρόνια, άλλοι μετά από 15 και άλλοι μετά από 20 χρόνια. Μέσα από αυτήν την πρόταση δεν αντιμετωπίζουν την επιμόρφωση ως εισαγωγική επιμόρφωση, αλλά ως ενδοϋπηρεσιακή που αποσκοπεί στη συμπλήρωση, εκσυγχρονισμό και επικαιροποίηση των γνώσεων. Στο πλαίσιο αυτό βλέπουν την επιμόρφωση ότι θα συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επισημαίνουν ότι θα πρέπει να είναι δωρεάν και εκτός των διδακτικών τους καθηκόντων, ώστε να μπορούν να επικεντρωθούν στην επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, προτείνουν η επιμόρφωση:

- να είναι «ουσιαστική» (κυρίως σύνδεση θεωρίας και πράξης)
- να είναι δωρεάν (μιας και πολλές μορφές επιμόρφωσης πλέον είναι με αμοιβή) και να απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς (χωρίς επιλογή)
- να συνεχίζεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα (κάθε 10 ή 15 χρόνια)
- να τροποποιηθούν κάποια στοιχεία (διάρκεια, χρόνος και τ(ρ)όπος υλοποίησης)
- να υλοποιείται στο πλαίσιο των παιδαγωγικών τμημάτων
- να έχει τη μορφή του Διδασκαλείου (επαναφορά)
- να αναβαθμιστεί ο τίτλος σπουδών

Βιβλιογραφία

- Βεργέτη, Μ. (2009). Από τα Διδασκαλεία του 19^{ου} αιώνα στα Διδασκαλεία του 20^{ου} και του 21^{ου} αιώνα: Από τη βασική επαγγελματική κατάρτιση στη μετεκπαίδευση. Στο: Ταρατόρη, Ε. (επιμ.), *Διδασκαλεία: Παρελθόν, παρόν και μέλλον* (241-250). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- ETUCE, (2008). *Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Ανακτήθηκε στις 10/1/2024 από: olmeattik.att.sch.gr/files/diethi/ETUCETeachersEducationEl-final.doc.
- Καραφύλλης, Α. (2009). Από τον Θ. Κάστανο στο Διδασκαλείο Θ. Κάστανος. Στο: Ταρατόρη, Ε. (επιμ.), *Διδασκαλεία: Παρελθόν, παρόν και μέλλον* (183-195). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κυρίμη, Β. (2018). *Επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (μεταπτυχιακή εργασία). Αθήνα: Τμ. Φ.Π.Ψ. Ε.Κ.Π.Α.
- Μπάκας Θ., (2009). Οι νομοθετικές ρυθμίσεις κατά τη διαχρονική εξέλιξη της μετεκπαίδευσης των δασκάλων στην Ελλάδα. Στο: Ταρατόρη, Ε. (επιμ.), *Διδασκαλεία: Παρελθόν, παρόν και μέλλον* (133-145). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Ξωχέλλης, Π. (2009). Το Διδασκαλείο ως ίδρυμα για τη βασική εκπαίδευση και τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και κριτικές επισημάνσεις με αναφορές στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Ταρατόρη, Ε. (επιμ.), *Διδασκαλεία: Παρελθόν, παρόν και μέλλον* (21-31). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Προεστάκης Ν. (2006). *Απόψεις, στάσεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών της ΠΕ από τη μετεκπαίδευσή τους στο «Διδασκαλείο»: Η περίπτωση του Διδασκαλείου ΔΕ «Μαρία Αμαριώτου» του Πανεπιστημίου Κρήτης* (μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Πυργιωτάκης, Ι. & Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη, Χ. (2009). Η διετής μετεκπαίδευση των δασκάλων και τα σημερινά διδασκαλεία δημοτικής εκπαίδευσης: Προς μια αναθεώρηση του ρόλου τους. Στο: Ταρατόρη, Ε. (επιμ.), *Διδασκαλεία: Παρελθόν, παρόν και μέλλον* (33-56). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Στέφου, Α. (2009). Ευέλικτη μετεκπαίδευση στα Διδασκαλεία. Στο: Ταρατόρη, Ε. (επιμ.), *Διδασκαλεία: Παρελθόν, παρόν και μέλλον* (197-210). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ταρατόρη, Ε. (2009). *Διδασκαλεία: Παρελθόν, παρόν και μέλλον* (Πρακτικά Συνεδρίου). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τζιντζίδης, Α. (2010). *Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής Πατρών κατά τις τρεις πρώτες περιόδους λειτουργίας του (1998-2000, 1999-2001 και 2000-2002). Επιστημολογικό εμπόδιο και επαγγελματική εξέλιξη* (διδακτορική διατριβή). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Φούζας, Γ. (2017). *Η μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1995-2012). Η περίπτωση των περιφερειακών Α.Ε.Ι. και το παράδειγμα του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης στη Ρόδο* (διδακτορική διατριβή). Ρόδος: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών και η χειραφετητική προοπτική τους

Τουρτούρας Χρήστος

Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.
htourt@eled.auth.gr

Γαϊτσίδης Παναγιώτης

*Ερευνητής, κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης στο Τμήμα Επιστημών
Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.*
panosnt5@gmail.com

Κοντογιάννη Βασιλική

*Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του
Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*
kontogiav@eled.auth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αναζητούνται οι όροι και ο βαθμός εφαρμογής των αρχών της *Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής* στα πλαίσια της λειτουργίας των *Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)* εντός των φυλακών. Με άλλα λόγια, επιχειρείται να αναδειχθούν τα επίπεδα προβληματισμού και κριτικής συνειδητοποίησης, πολιτικής συγκρότησης και κοινωνικής χειραφέτησης των κρατούμενων/μαθητών μέσω της φοίτησής τους στα συγκεκριμένα σχολεία. Η εκπαιδευτική καθημερινότητα στα παραπάνω σχολεία, ο τρόπος δόμησης του προγράμματος σπουδών τους, οι μέθοδοι διδασκαλίας που προτιμώνται, οι σχέσεις των μαθητών/κρατούμενων με τους δασκάλους τους και μεταξύ τους, η γενικότερη σημειολογία που απορρέει από τη θεσμοθέτηση και λειτουργία των ιδιαίτερων αυτών σχολείων, αποτελούν όλα τους σημεία διερεύνησης και προβληματισμού. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της διεξαγωγής ημιδομημένων συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν σε δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στα *ΣΔΕ Φυλακών*. Ακολούθησε απομαγνητοφώνηση των δεδομένων των συνεντεύξεων, ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου τους με μονάδα καταγραφής το «θέμα» και παρουσίαση/συζήτηση των αντίστοιχων αποτελεσμάτων στη βάση της σχετικής βιβλιογραφίας.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι απουσιάζει η *Μετασχηματιστική Παιδαγωγική* από την εκπαιδευτική διαδικασία εντός των *ΣΔΕ Φυλακών*. Το ασφυκτικό περιβάλλον της ίδιας της φυλακής, η ασυμβατότητα κινήτρων μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων και η αδυναμία θεμελίωσης παιδαγωγικών σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ τους, η εμμονή σε παραδοσιακά σχήματα διδασκαλίας και η αδυναμία επικέντρωσης σε ζητήματα κριτικής συνειδητοποίησης και ευρύτερου κοινωνικοπολιτικού προβληματισμού, όλα μαζί συνηγορούν στη διαίωνιση κυρίαρχων ομογενοποιητικών πρακτικών, ευθέως ανάλογων στη λογική των υφιστάμενων σχέσεων κοινωνικοοικονομικής συγκρότησης. Γενικά, τα *Σχολεία*

Δεύτερης Ευκαιρίας, μάλλον, απέχουν αρκετά από την εκπλήρωση προσδοκιών που είχε εξ αρχής δημιουργήσει η θεσμοθέτησή τους, στα πλαίσια ενός ευρύτερου οράματος κοινωνικού μετασχηματισμού.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνικός αποκλεισμός, σωφρονισμός, ιδρυματοποίηση, Απελευθερωτική Παιδαγωγική.

Εισαγωγή

Στα πλαίσια του νεοφιλελεύθερου ολοκληρωτισμού και των αντίστοιχα αυταρχικών αστικών «δημοκρατιών» που τον υπηρετούν, είναι η δομολειτουργική προσέγγιση εκείνη που καθίσταται αναπάντεχα διαχρονική, υπενθυμίζοντας στον κοινωνιολογικό πολιτισμό της ανθρωπότητας ότι η κοινωνική συνοχή θεωρείται αδιαπραγμάτευτη, η κοινωνική «ειρήνη» αδιατάραχτη, ο κοινωνικός ιστός απολύτως αρραγής και η κοινωνική συμμόρφωση των πολιτών επιβεβλημένη. Οι προπαγανδιστικοί μηχανισμοί του συστήματος που λειτουργούν στο εποικοδόμημα λειαίνουν το έδαφος και εδραιώνουν στο συλλογικό ασυνείδητο μια νομοτελειακού τύπου συναίνεση ως προς την αποδοχή ακόμη και των σκληρότερων ποινών για οποιαδήποτε παρέκκλιση από τις προκαθορισμένες νόρμες. Το επιτελικό και, βεβαίως αντικοινωνικό, αστικό κράτος των πολυεθνικών και των μεγάλων, αλλά λίγων -ή αντίστροφα, των λίγων, αλλά μεγάλων- αφεντικών, ελέγχει πανοπτικά και τιμωρεί, αναζητά και αποδίδει ευθύνες, επιδεικνύει τη δύναμή του μέσα από ωμότητες και κυνικές διευθετήσεις, αποκρύπτοντας, ωστόσο, τις αληθινές αιτίες των οποιωνδήποτε ατομικών ολισθημάτων. Συνεπώς, δημιουργείται χώρος για αναζήτηση και απόδοση ευθυνών στους αποδέκτες πάντα των συνεπειών των εφαρμοζόμενων πολιτικών. Έτσι, λοιπόν, η αξιολόγηση, η επιτίμηση, η απαίτηση της αριστείας, της συνέπειας, της ανιδιοτελούς και αλληλέγγυας συνύπαρξης με τους συνανθρώπους, η νομιμότητα των πράξεων και η υπακοή στους ρητά εκπεφρασμένους ή/και άρρητους κοινωνικούς κανόνες και, βέβαια, στους νόμους του κράτους, δείχνουν να αφορούν αποκλειστικά το ευρύ κοινωνικό σώμα και ποτέ, μα ποτέ, εκείνους που προΐστανται και κυβερνούν.

Αντιθέτως, η επίσημη πολιτεία προτιμά την επιτίμηση από τον αναστοχασμό, την καταστολή από την αναδόμηση του τρόπου λειτουργίας της, την άσκηση ελέγχου από την πρόληψη μέσω της ορθής διαπαιδαγώγησης των πολιτών στις αρχές του ουμανισμού και της αληθινής δημοκρατίας στις οποίες, βέβαια, πρώτα η ίδια όφειλε να υποκλίνεται. Στη βάση των παραπάνω, η σχεδόν φιλοσοφική συζήτηση σε σχέση με τα δίπολα «φυλακή και σχολείο» ή «σχολείο και φυλακή», η «φυλακή-σχολείο» ή το «σχολείο-φυλακή», αναζητά εναγωνίως μια πρακτική θεώρηση κι έναν περιεκτικό συμβιβασμό στην απροσδόκητη οργανική σύνδεση του «σχολείου της φυλακής». Αν επρόκειτο για δύο διαφορετικούς κόσμους, τότε θα μπορούσε κάλλιστα να πει κανείς ότι ο συνδυασμός τους αποτελεί περίπου ένα σκώμμα. Αν, αντιθέτως, συζητούμε για δύο θεσμούς που αναπαράγουν ο καθένας με τον δικό του τρόπο την κυρίαρχη ιδεολογία, τότε η σύγκλισή τους αποτελεί ισχυροποιητικό παράγοντα κοινωνικής καταστολής και κρατικής διαπαιδαγώγησης/σωφρονισμού. Ωστόσο, ακόμη κι αν αδυνατεί κανείς να αποδεχθεί παιδαγωγικά χαρακτηριστικά στη λειτουργία της φυλακής, στον έτερο θεσμό του σχολείου δεν μπορεί παρά να αναγνωρίσει

σημαντικές δυνατότητες παιδαγωγίας, τουλάχιστον όσον αφορά εναλλακτικούς τρόπους παιδαγωγικής παρέμβασης. Σε κάθε περίπτωση, θα συμφωνήσουμε ότι πρόκειται για μία πρόκληση, όταν μιλά κανείς για το σχολείο εντός της φυλακής· για ένα στοίχημα με φόντο το δρων υποκείμενο που αναζητά (αν έχει μάθει να αναζητά) τη χειραφέτησή του.

Βέβαια, η ίδια η εμπειρία και η πολιτική των «καταστημάτων κράτησης» υπερθεματίζουν υπέρ της νομιμοποίησης ενός ευρύτερου πλαισίου κοινωνικών αποκλεισμών. Οι τρόφιμοι σε αυτά αποκóπτονται από την κοινωνία, δεν έχουν καμία πρόσβαση στα δημόσια και κοινωνικά αγαθά. Η φυλακή δεν αποτελεί μόνον περιοριστικό μέτρο στα πλαίσια μιας γεωγραφικής συνθήκης, αλλά, συνάμα, χώρο που τιμωρεί, ελέγχει, καταδικάζει ανθρώπους στο όνομα ενός άτεγκτου παραδειγματισμού του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου (βλ. ενδεικτικά, Foucault, 2011· Gibson, 2011). Πέρα από όλες τις γνωστές απαγορεύσεις και περιορισμούς, οι τρόφιμοι στις φυλακές βιώνουν και εκπαιδευτικό αποκλεισμό (Lockard & Rankins-Robertson, 2012· Gomes & Serrano, 2014). Χάνουν το αναφαίρετο και πολύ ανθρώπινο δικαίωμά τους στην εκπαίδευση και μαζί του κάθε έννοια χειραφέτησης, κριτικής συνειδητοποίησης των βαθύτερων αιτιών και αιτιών της υφιστάμενης κοινωνικής ανισότητας που, στη μεγάλη τους πλειοψηφία, έχουν και οι ίδιοι πολλαπλώς βιώσει. Σε αυτήν την προβληματική συλλαμβάνεται και υλοποιείται ο θεσμός της *Διά Βίου Μάθησης*, επίσημου φορέα των *Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας* (κοινώς ΣΔΕ) και, στην περίπτωση μας, των ΣΔΕ φυλακών, προκειμένου να απαντηθεί το μεγάλο ζήτημα της μετασχηματιστικής και χειραφετητικής προοπτικής μέσω της εκπαίδευσης. Ας σημειωθεί ότι τα ΣΔΕ υπηρετούν την ιδέα της παροχής μιας δεύτερης ευκαιρίας εκπαίδευσης σε άτομα ενήλικα που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση στην κατάλληλη για να το κάνουν ηλικία (Hawley, 2011). Στην Ελλάδα, τα ΣΔΕ αποτελούν τον κατ' εξοχήν φορέα εκπαίδευσης εντός των φυλακών από το 2004, όταν και ιδρύθηκε το πρώτο ανάλογο σχολείο στις φυλακές Λάρισας (Papaioannou et al., 2016).

Θεωρητικό πλαίσιο

Εγκλεισμός και κοινωνικός αποκλεισμός

Η φυλακή αποτελεί τον κατ' εξοχήν χώρο όπου συνδυάζονται η τιμωρία και η επιτήρηση, το γνωστό εξουσιαστικό δίπολο ελέγχου (Foucault, 2011), με απώτερο σκοπό τον παραδειγματισμό, τόσο των εγκλειστών όσο και της «έξω κοινωνίας» (Πέτσας, 2017). Πρόκειται για θεσμό εξ ορισμού αποκομμένο από την κοινωνία· ο φράχτης της καθορίζει τα επιτρεπτά γεωγραφικά όρια, αλλά και τις συνειδήσεις όσων διέρχονται τις πύλες της (Carr, 2000· Ristad, 2008). Διακρίνεται από την «εντολή», το κυρίαρχο στοιχείο στις σχέσεις εξουσίας. Αντιπροσωπεύει την επιβολή της γνώμης κάποιου σε κάποιον άλλον, μετασχηματίζοντας τη συνείδηση εκείνου που προστάζεται σε κοινή συνείδηση με εκείνον που προστάζει (Freire, 1974). Στα πλαίσια αυτής, απουσιάζει η συζήτηση περί ηθικής παιδείας και ατομικής δέσμευσης των ανθρώπων για την οικοδόμηση της κοινωνικής ζωής και τον προβληματισμό πάνω στην πραγματικότητά τους (Freire & Macedo, 2005). Έτσι, παραμένει η

ιδεολογική της λειτουργία να είναι *εξαγνιστική-εκκαθαριστική* ως προς τη διαχείριση των μη παραγωγικών μελών της κοινωνίας· *εκτρεπτική*, όσον αφορά τον κίνδυνο παρεκτροπής των κυρίαρχων ομάδων να την επιβάλλουν αβασάνιστα σε λιγότερο ευνοημένα κοινωνικά άτομα· λειτουργία *απομόζησης* της ζωτικότητας των εγκλείστων και *συμβολική*, όσον αφορά τον στιγματισμό τους (Χασιώτης, 2010). Σε δεύτερο χρόνο, το στίγμα ενισχύει διαδοχικούς αποκλεισμούς που αφορούν την υγεία και την εργασία (Evans et al., 2018), την απώλεια ακόμη και της ιδιότητας του πολίτη που υποκαθίσταται από το εξαγνιστικό στερεότυπο του *παραβάτη-εχθρού* της κοινωνίας (Foucault, 2011· Sharlein, 2018) και παρεμποδίζει σοβαρά την οποιαδήποτε προοπτική επανένταξης σε αυτήν (Sokoloff & Schenck-Fontaine, 2017). Αναπαράγεται, επομένως, ένας φαύλος κύκλος στιγματισμών και διακρίσεων, αισθημάτων ντροπής, ανυπέρβλητων δυσκολιών σε κάθε απόπειρα επανένταξης μετά την αποφυλάκιση, αλλά και επανάληψης, ενίοτε, παραβατικών συμπεριφορών και αναζωπύρωσης εδραιωμένων κοινωνικών ρατσισμών (Doekhie et al., 2017· Evans et al., 2018). Υπό την έννοια αυτή, καθίσταται αναπόδραστη η διολίσθηση σε μια γενικευμένη κατάσταση και διαδικασία κοινωνικού αποκλεισμού, κατά την οποία τα άτομα παρεμποδίζονται από την απορρόφηση δημόσιων και κοινωνικών αγαθών (βλ. Τσιάκαλος, 1998) και καταδικάζονται σε οικονομική ανέχεια και διαρκώς αναπαραγόμενη περιθωριοποίηση (Κυρίδης, 2014).

Εκπαίδευση ενηλίκων/Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών

Στα παραπάνω πλαίσια, είναι εξαιρετικά σημαντική η αναφορά στον θεσμό της *διά βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων*, έναν θεσμό που δημιουργήθηκε και συνεχίζει να συντηρείται, εξαιτίας της δεδομένης ασυνέπειας του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στα σύγχρονα αιτήματα της κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Jarvis, η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες που προσφέρονται από διάφορους φορείς, όπου οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν συνειδητά και με συγκεκριμένους στόχους. Η εκπαίδευση μπορεί να είναι τυπική, μη τυπική και άτυπη. Στην τυπική, παρέχονται προγράμματα από φορείς του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ στη μη τυπική παρέχονται πιστοποιημένα προγράμματα, πέραν του πλαισίου αυτού. Ως άτυπη εκπαίδευση εκλαμβάνεται η διαδικασία κατά την οποία, κάθε άτομο, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, αποκτά γνώσεις και ικανότητες, διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές (Λευθεριώτου, 2012). Ο θεσμός της *διά βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων* δείχνει να έχει προϊστορία στην προσπάθεια μετασχηματισμού των εκμεταλλευτικών σχέσεων στην παραγωγική διαδικασία και της γενικότερης χειραφέτησης των ανθρώπων, ενώ ταυτόχρονα θεμελιώνεται στη βάση της *Απελευθερωτικής Αγωγής* του Paulo Freire, η οποία αποτελεί και το θεωρητικό εργαλείο της παρούσας εργασίας. Για την οικονομία της συζήτησης, θα εστιάσουμε στην πολύ συγκεκριμένη διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων και *διά βίου μάθησης* που αφορά τα *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (εφεξής ΣΔΕ) και, πιο συγκεκριμένα, σε εκείνα εντός των φυλακών.

Ορόσημο, λοιπόν, για τη σωφρονιστική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι η χρονιά 1984, κατά την οποία εφαρμόστηκαν εκπαιδευτικά και επαγγελματικά προγράμματα,

καθώς και προγράμματα συμβουλευτικής για κρατούμενους. Το πρώτο *ΣΔΕ φυλακών*, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ιδρύθηκε στις δικαστικές φυλακές Λάρισας, ενώ προϋπήρξε το 2002-03 σχολική τάξη εντός των φυλακών Διαβατών, που λειτουργούσε ως παράρτημα σχολικής μονάδας που ανήκε στη διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτ. Θεσσαλονίκης (Χασιώτης, 2010). Έκτοτε, ο αριθμός τους αυξήθηκε σταδιακά και σήμερα λειτουργούν 12 ΣΔΕ φυλακών σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας (Ρηγούτσου κ.ά., 2006· Παραιοαννου et al., 2016· Νικολοπούλου, 2020). Ο πληθυσμός των κρατούμενων/μαθητών που φοιτούσαν σε διάφορες δομές το 2019, ανερχόταν στα 1.474 άτομα, εκ των οποίων τα 745 αντιστοιχούσαν σε ΣΔΕ φυλακών (Λευθεριώτου, 2020). Σύμφωνα με έρευνες στην Ελλάδα, η συντριπτική πλειοψηφία των κρατούμενων δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, το 17% είναι αναλφάβητοι και μόνον το 15% έχουν τελειώσει το Λύκειο, ενώ ελάχιστοι έχουν λάβει πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017).

Η δομή και λειτουργία των *ΣΔΕ φυλακών* περιγράφονται στα άρθρα 34 και 35 του ελληνικού Σωφρονιστικού Κώδικα. Με το πέρας της φοίτησης σε αυτά, παρέχονται τίτλοι σπουδών ισότιμοι με τους αντίστοιχους της τυπικής εκπαίδευσης εκτός φυλακών, ενώ προβλέπεται και η εκπαίδευση αλλοδαπών κρατούμενων. Τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα διαρκούν τουλάχιστον τρεις μήνες και παρέχουν, επιπλέον, το δικαίωμα μείωσης της ποινής. Η εκπαίδευση των κρατούμενων οφείλει να μην διακόπτεται σε περίπτωση μεταγωγής. Σε περιπτώσεις δε επιβολής πειθαρχικών περιορισμών, η έκτιση των ποινών πραγματοποιείται κατά την περίοδο διακοπών ή αργιών. Για τη φοίτηση των κρατούμενων σε τριτοβάθμιες Σχολές, χορηγείται εκπαιδευτική άδεια με συγκεκριμένες προϋποθέσεις (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017).

Παράλληλα, αναπτύσσεται δίκτυο συνεργασιών με φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης, τον επιχειρηματικό κόσμο, τις εθελοντικές οργανώσεις, με εκπαιδευτικά ιδρύματα και κάθε φορέα που συνδέεται με τις προτεραιότητες των προγραμμάτων (Κουτζεκλίδου & Λιοναράκης, 2019). Τα μαθήματα πραγματοποιούνται το πρωί, παρ' όλο που το κάθε «κατάστημα κράτησης» επιλέγει το δικό του ωρολόγιο πρόγραμμα. Τηρείται αυστηρά η διαδικασία ελέγχου των απουσιών και η φοίτηση αντιστοιχεί σε ώρες και ημέρες εργασίας και τελική μείωση της ποινής (Asimaki et al., 2020). Μετά την αποφοίτηση, οι κρατούμενοι έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής στις πανελλήνιες εξετάσεις για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017). Τα Προγράμματα Σπουδών των *ΣΔΕ φυλακών* είναι ταχύρρυθμα και διαρκούν δύο 9μηνες σχολικές περιόδους, ενώ δεν είναι αυστηρά προκαθορισμένα, ούτε κεντρικά σχεδιασμένα. Περιλαμβάνουν 25 διδακτικές ώρες ανά εβδομάδα, στη βάση της γενικής αρχής των πολυγραμματισμών, ενώ προβλέπονται, επιπλέον, 2 ώρες συμβουλευτικών υπηρεσιών και 3 ώρες για εργαστήρια διαφόρων δραστηριοτήτων. Τα ενδιαφέροντα των ενηλίκων και το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον είναι οι κρίσιμοι παράγοντες που καθορίζουν τον τρόπο διεξαγωγής των μαθημάτων (Jimoyiannis & Gravanis, 2011). Η διδασκαλία διεξάγεται σε μικρές ομάδες των 10–15 εκπαιδευόμενων, τα τυπικά σχολικά εγχειρίδια αντικαθίστανται από άλλα καταλληλότερα, ενώ προβλέπεται και η χρήση

περιγραφικής αξιολόγησης (Βεργίδης κ.ά., 2018). Σε γενικές γραμμές, τα προσφερόμενα γνωστικά αντικείμενα στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των κρατούμενων απέναντι στα ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα (Μαρίνη, 2019), καθώς και στην εκμάθηση των δικαιωμάτων, την κάλυψη των αναγκών τους (Muñoz, 2009) και την ψυχολογική τους υποστήριξη (Almpanti, 2012). Επιπρόσθετα, προωθείται η ανασκευή αρνητικών εκπαιδευτικών εμπειριών του παρελθόντος (Gelana & Hindeya, 2014) και η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων απαραίτητων στην αγορά εργασίας (Chappell, 2004· Crabbe, 2016) και στον αγώνα κατά της φτώχειας και της βίας που κυριαρχούν στη ζωή των κρατούμενων/εκπαιδευόμενων (Ubah & Robinson, 2003· Vacca, 2004). Οι κρατούμενοι/μαθητές αναπτύσσουν εργασιακή ηθική, κριτική σκέψη, αυτοεκτίμηση, ενσυναίσθηση και συναισθηματική ωρίμανση (Reuss, 1999· Cho & Tyler, 2013· Farley & Pike, 2016), στη βάση ενός αναγκαίου κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ασφαλούς παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτές τους (Ζωάκου, 2009).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, θα τολμούσαμε να ισχυριστούμε την ύπαρξη κάποιας προοπτικής χειραφέτησης και εξανθρωπισμού στη βάση των αρχών της *Απελευθερωτικής/Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής*, κατά την εκπαιδευτική λειτουργία των *ΣΔΕ φυλακών*. Η εμπειρία δείχνει, άλλωστε, ότι οι προοπτικές ατομικής χειραφέτησης και κοινωνικού μετασχηματισμού συρρικνώνονται εντός των υπεροργανωμένων πλαισίων των τυπικών εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ φαντάζουν εφικτότερες σε «χαλαρότερα» εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως είναι, για παράδειγμα, αυτά των φυλακών -όσο οξύμωρο κι αν ακούγεται κάτι τέτοιο. Είναι χρήσιμο να αναφέρουμε στο σημείο αυτό βασικές παραδοχές της παραπάνω παιδαγωγικής προσέγγισης.

Έννοια κλειδί, λοιπόν, της *Απελευθερωτικής Εκπαίδευσης* είναι η «κριτική συνειδητοποίηση» (conscientization), το τελικό, ανώτερο στάδιο συνειδητοποίησης, το απόλυτο ιδεώδες μιας διαρκούς και στοχευμένης προσπάθειας εξανθρωπισμού και κοινωνικού μετασχηματισμού. Προηγούνται τα λιγότερο επεξεργασμένα στάδια της «κουλτούρας της σιωπής», της «μισο-αμετάβατης» και της «απλοϊκής μεταβατικής» συνείδησης. Στα παραπάνω πλαίσια, η εκπαίδευση εκλαμβάνεται ταυτόχρονα ως πράξη γνώσης, πολιτική πράξη και καλλιτεχνικό γεγονός (Freire, 1974, 1977 & 1985). Συνεπώς, ο γραμματισμός στοιχειοθετεί πολιτικό φαινόμενο που προϋποθέτει αναλύσεις υπό το πρίσμα μιας θεωρίας σχέσεων εξουσίας και κατανόησης των όρων της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής (Freire & Macedo, 2005). Με άλλα λόγια, πρόκειται για ενεργό διαδικασία ανακάλυψης από τους καταπιεζόμενους των αιτίων της καταπίεσής τους (Freire, 1974) και πυροδότησης συλλογικών αγώνων με στόχο την άρση των ταξικών ανισοτήτων και τον τελικό εξανθρωπισμό (Apple & Au, 2007), τον επανέλεγχο της ζωής και της χαμένης τους φωνής (Brookfield, 2001a). Τα μαθήματα διαρκούν τρεις-τέσσερις μήνες, είναι ευέλικτα και σχεδιάζονται στη βάση της εμπειρίας των εκπαιδευόμενων. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται, εξ αρχής, το γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών -οι περισσότερο συχνές και χρηστικές λέξεις που περιγράφουν τα προβλήματα των ιδιαίτερων συνθηκών διαβίωσής τους, η ιδιαίτερη διάλεκτός τους- υλικό που συζητιέται από εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους από κοινού, στους «κύκλους κουλτούρας» (Freire & Macedo, 2005· Freire & Shor, 2011).

Η επιλογή των «παραγωγικών λέξεων/θεμάτων» πραγματοποιείται, έχοντας ως δεδομένο ότι καμία γνώση δεν είναι ουδέτερη· αντίθετα, ενσωματώνει πολιτιστικές αξίες που αντανakλούν πολύ συγκεκριμένους ρόλους και σχέσεις εξουσίας. Η νέα γνώση κωδικοποιείται στη βάση της προϋπάρχουσας βιωμένης εμπειρίας, και, στη συνέχεια, αποκωδικοποιείται υπό τον συντονισμό των εκπαιδευτών, με στόχο την κριτική διερεύνηση και αποκαθήςλωση μύθων και στερεοτύπων, κοινωνικών κατασκευών και συναινέσεων ως προς τους άνωθεν επιβεβλημένους όρους διαβίωσης των καταπιεσμένων (Freire, 1974 & 1977).

Μεθοδολογία της έρευνας

Σύμφωνα, λοιπόν, με κάποιους μνημένους στον χώρο, η εκπαίδευση εντός των «σωφρονιστικών» καταστημάτων έχει τις δυνατότητες να αποτελέσει εργαλείο προσωπικής απελευθέρωσης, παρά το γεγονός ότι πρόκειται για κατ' εξοχήν θεσμούς καταπίεσης και κοινωνικού ελέγχου (Novak, 2019). Σύμφωνα με άλλους, αποτελεί ζητούμενο, αν μπορεί ένα πρόγραμμα κριτικής παιδαγωγικής να εφαρμοστεί με επιτυχία στα πλαίσια λειτουργίας ενός ιδρύματος που βασίζεται, ακριβώς, σε εκείνες τις σχέσεις κυριαρχίας και εξουσίας που αμφισβητεί η συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση. Ακριβώς αυτός ο προβληματισμός διατρέχει την παρούσα μελέτη, συγκροτώντας, ταυτόχρονα, τη βασική υπόθεση εργασίας. Στα ίδια πλαίσια, αναζητούνται οι όροι και τα επίπεδα εφαρμογής των αρχών της *Παιδαγωγικής της Απελευθέρωσης* κατά τη λειτουργία των *ΣΔΕ φυλακών*. Αναλύεται ο βαθμός προβληματισμού και κριτικής συνειδητοποίησης, πολιτικής συγκρότησης και κοινωνικής χειραφέτησης των κρατούμενων/μαθητών κατά τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσής τους σε συνθήκες κράτησης. Ειδικότερα, ερευνάται η καθημερινότητα του θεσμού του σχολείου φυλακών, ο τρόπος δόμησης του προγράμματος σπουδών, των μεθόδων διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του.

Με βάση την υπόθεση εργασίας και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν παραπάνω, επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα ως η καταλληλότερη για την περίπτωση μέθοδος (βλ. Ίσαρη & Πούρκος, 2015· Ιωσηφίδης, 2019). Πιο συγκεκριμένα, έγινε χρήση του ερευνητικού εργαλείου της σε βάθος ημιδομημένης συνέντευξης (βλ. ενδεικτικά, Robson, 2007· Gill et al., 2008). Η διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων προς τους εκπαιδευτικούς έγινε εξ αποστάσεως, μέσω του προγράμματος Skype.

Χρησιμοποιήθηκε η «βολική δειγματοληψία», σε συνδυασμό με την τεχνική της «χιονοστιβάδας», εξαιτίας της ιδιαιτερότητας του υπό εξέταση πληθυσμού. Πιο συγκεκριμένα, υπήρξε εξ αρχής μέριμνα εντοπισμού εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στα ΣΔΕ φυλακών. Ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος τελικά στην έρευνα, ανήλθε στους δεκατέσσερις (14) που υπηρετούσαν σε τρία ΣΔΕ φυλακών (Διαβατών, Γρεβενών και Νιγρίτας). Ωστόσο, δεν στάθηκε εφικτό να εξασφαλιστεί και ένα δείγμα κρατούμενων/μαθητών, εξαιτίας των ποικίλων προσκομμάτων που χαρακτηρίζουν το συγκεκριμένο πεδίο (τη φυλακή σαν ίδρυμα και άβατο), αλλά και των ιδιαίτερων συνθηκών (υγειονομική κρίση/πανδημία) κατά την περίοδο που διεξαγόταν η έρευνα, παράγοντες ιδιαίτερα καταλυτικοί στην τελική μορφοποίηση του ερευνητικού μας σχεδίου. Τέλος, τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων

ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση και ψηφιοποίηση του ηχητικού υλικού και η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου του με μονάδα καταγραφής το «θέμα» (βλ. Braun & Clarke, 2006· Fugard & Potts, 2015), ενώ τηρήθηκε η διαδικασία των έξι σταδίων της εν λόγω ανάλυσης, όπως περιγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. ενδεικτικά, Fereday & Muir-Cochrane, 2006· Clarke & Braun, 2018).

Παρουσίαση/συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στα περιεχόμενα των συνεντεύξεων, προέκυψαν οι θεματικοί άξονες, θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες που παρουσιάζονται σχηματικά στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας Αξόνων/Θεματικών Κατηγοριών/Υποκατηγοριών Ανάλυσης

Αξονες	Θεματικές Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
A₁ Φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα ΣΔΕ Φυλακών	A _{1.1} Εκπαιδευτικοί	A _{1.1.1} Διαδικασία επιλογής
		A _{1.1.2} Προσωπικά κίνητρα
	A _{1.2} Μαθητές	A _{1.2.1} Διαδικασία επιλογής
		A _{1.2.2} Προσωπικά κίνητρα
		A _{1.2.3} Δομή του μαθητικού πληθυσμού
A₂ Η εκπαίδευση στα ΣΔΕ Φυλακών	A _{2.1} Αναλυτικά Προγράμματα	A _{2.1.1} Πλαίσιο/Στόχοι/ Προσανατολισμός
		A _{2.1.2} Σύγκριση με συμβατικά σχολεία
	A _{2.2} Ευρύτεροι στόχοι	
	A _{2.3} Μέσα διδασκαλίας	
	A _{2.4} Υλικοτεχνική υποδομή	
	A _{2.5} Πρακτικές διδασκαλίας	A _{2.5.1} Παιδαγωγικού τύπου πρακτικές
		A _{2.5.2} Λοιπές πρακτικές
	A _{2.6} Παιδαγωγική σχέση	A _{2.6.1} ...μαθητών/εκπαιδευτικών
		A _{2.6.2} ...μαθητών μεταξύ τους

Κατ' αρχήν, φαίνεται ότι η σχετική ευκολία κατοχύρωσης μιας θέσης εργασίας, η αποφυγή μακρινών τοποθετήσεων και η επιπλέον μοριοδότηση αποτελούν, συχνά, κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να υπηρετήσουν στα σχολεία των φυλακών.

«Υπάρχουν κάποια πλεονεκτήματα, όπως είναι το ωράριο, το οποίο είναι αρκετά πιο μικρό απ' ό,τι στην υπόλοιπη εκπαίδευση. Επίσης, μοριοδοτείσαι με περισσότερα μόρια(…)» (Συν9).

«Δεν το κρύβω ότι στην αρχή, τουλάχιστον, το δήλωσα [το σχολείο], γιατί έπρεπε να έρθω κοντά στον τόπο μου» (Συν13).

Αντανακλάται, προφανώς, στις παραπάνω επιλογές η γνωστή στη βιβλιογραφία ηθική του ατομικού συμφέροντος και της ωφελμιστικής διαχείρισης των συνθηκών της ζωής, στα πλαίσια πάντα μιας καπιταλιστικής συγκρότησης του κόσμου (Freire & Shor, 2011). Υφέρπει η γνωστή τάση για απόκτηση ολοένα περισσότερων τυπικών προσόντων, στη βάση μιας λογικής αέναης συσσώρευσης τίτλων και πιστοποιητικών, ως επί το πλείστον, αναντίστοιχων με τη σοβαρότητα και τις απαιτήσεις της εκπαίδευσης στον συγκεκριμένο χώρο.

«Αναγκαστικά, έπρεπε να ακολουθήσω τον δρόμο των σεμιναρίων, για να μπορώ να δουλέω σε αυτόν τον χώρο, τα οποία δεν τα θεωρώ, ούτε ιδιαίτερα σοβαρά, ούτε επαρκή. Από το 2013-14 αρχίζουν τα σεμινάρια αυτά που πληρώνεις, οπότε, για να έχεις κάποια οποιαδήποτε ελπίδα να δουλέψεις σε κάποιες από αυτές τις δομές, είτε είσαι μόνιμος είτε ωρομίσθιος, πρέπει να πληρώσεις» (Συν3).

«Το μεγαλύτερο πρόβλημα στην εκπαίδευση ενηλίκων μέσα σε καταστάματα κράτησης, είναι ότι(…)η συντριπτική πλειοψηφία των συναδέλφων μπαίνουμε σε ένα σχολείο, χωρίς να έχουμε κάποια επιμόρφωση(…)» (Συν5).

Τίθεται, λοιπόν, ως βασικό διακύβευμα ο ενστερνισμός από μέρους των εκπαιδευτικών των ποιοτήτων της *Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής* ή του περιορισμού τους σε βερμπαλιστικού τύπου διδασκαλίες και ιδεαλισμούς, χωρίς πολιτικό όραμα και θέληση για ζωή, και σε παθητική αποδοχή εκμεταλλευτικών συνθηκών, υπό τον φόβο εργασιακών επιπτώσεων ή προσωπικού «ξεβολέματος» (Freire, 2005· Freire & Shor, 2011). Ωστόσο, η εκπαίδευση είναι πολιτική. Από τη στιγμή που ένας εκπαιδευτικός διδάσκει, πρέπει να αναρωτιέται ποιους εξυπηρετεί η διδασκαλία του και σε ποιους εναντιώνεται (Freire & Shor, 2011). Σε κάθε άλλη περίπτωση, επιλέγει τον γραφειοκρατικό τρόπο σκέψης, εισάγει στην πρακτική του τα «νεκροφιλικά» χαρακτηριστικά μιας «τραπεζικού τύπου» διδασκαλίας και συμβάλλει, έστω και ασυνείδητα, στην αναπαραγωγή της καταπίεσης των ήδη καταπιεσμένων, συγκατανεύοντας στη διατήρηση της πολυπόθητης για το σύστημα «κοινωνικής ειρήνης» (Freire, 1974). Στην περίπτωση των *ΣΔΕ φυλακών*, κάθε άλλο παρά ξαφνιάζει το γεγονός της απουσίας πολιτικού προσανατολισμού στις καθημερινές συναλλαγές μεταξύ δασκάλων και μαθητών.

«Πολιτικά, δεν θα ανοίξεις πολύ μεγάλη κουβέντα. Όχι, πάντα προσεκτικά!» (Συν6).

«(...)θα πρέπει να έχει [ο εκπαιδευτικός] τα μάτια του δεκατέσσερα! Να είναι προσεκτικός στο τι θα πει, στο πώς θα κινηθεί(...)και να μην δίνει δικαιώματα, γιατί μιλάμε για ένα ιδιαίτερο σχολείο» (Συν12).

Όσον αφορά τους κρατούμενους, φαίνεται να περνούν από διάφορες διαδικασίες επιλογής, προκειμένου να φοιτήσουν στα σχολεία των φυλακών. Κάποιοι, ενώ δηλώνουν συμμετοχή, απορρίπτονται, είτε λόγω ανεπάρκειας θέσεων στο σχολείο είτε λόγω παρεμβάσεων από τη διεύθυνση των φυλακών και των ίδιων των σχολείων που, μάλλον, ενεργούν, προτάσσοντας τη λειτουργία του ιδρύματος και όχι το συμφέρον των ανθρώπων που εγκλείονται σε αυτό.

«Αποφεύγουμε, δυστυχώς, περιπτώσεις χρηστών ναρκωτικών, επειδή, δεν μπορούν να συνεργαστούν· δεν μπορούν ούτε να ξυπνήσουν το πρωί(...)γιατί, όσοι είναι χρήστες, στη φυλακή τους δίνουν χάπια ναρκωτικά(...)» (Συν7).

«Πολύ συχνά [επεμβαίνει η φυλακή], ειδικά, στην επιλογή των μαθητών, στην αρχή της χρονιάς και πάντα είναι ένα σημείο προστριβής με τη φυλακή» (Συν1).

Είναι γεγονός, άλλωστε, ότι η φυλακή αποβλέπει, κυρίως, στη συμμόρφωση των κρατούμενων, παρά την αφορούν οι μαθησιακές τους δυνατότητες και επιδόσεις (Key & May, 2019). Είναι δε αυτό ανάλογο με το επίπεδο ασφάλειας του ιδρύματος και αντανakλάται στην υιοθέτηση γνωστών πρακτικών ελέγχου, επιτήρησης και καταστολής (Foucault, 2011).

«(...)σκοπός της φυλακής είναι να τους καθυποτάξει, να χάσουν την αυτοεκτίμησή τους, να μην πιστεύουν στον εαυτό τους, να είναι ένα νούμερο, ένας απλός κρατούμενος!» (Συν1).

«Οι κάμερες είναι παντού(...)Είναι κυκλικές οι αίθουσες, κάθε αίθουσα έχει και την κάμερά της(...)Εκεί είναι ο σωφρονιστικός υπάλληλος, που θεωρούμε τα έχει όλα υπό έλεγχο. Αν γίνει κάτι το παραμικρό(...)αμέσως, θα μαζευτούν όλοι οι φύλακες της φυλακής!» (Συν11).

«Ίσως κάποιος [κρατούμενος] να έτυχε λίγο να έχει νευράκια... πηγαίνει “πολύ ωραία” προς τη διεύθυνση(...)κάνει μια “ωραία” κουβεντούλα και μετά έρχεται και ζητάει συγγνώμη ενώπιον όλων!» (Συν6).

«Φυλακή» και «σχολείο φυλακής», παρά το ότι παρεισφρέουν ενίοτε το ένα στις αρμοδιότητες του άλλου, τελικά, ισορροπούν κατά τη συνολική τους λειτουργία. Το σχολείο με τη χρήση του ευεργετικού χρόνου ποινής προς τους κρατούμενους/μαθητές, απέσπασε από τη φυλακή μέρος των προνομίων που συγκροτούσαν την πρότερη μονοπωλιακή άσκηση της εξουσίας της. Πλέον, τα προνόμια ως προς την έκτιση της ποινής δεν ανήκουν κατ' αποκλειστικότητα σε όσους εφαρμόζουν τον εσωτερικό κανονισμό του σωφρονιστικού ιδρύματος. Οι τρόφιμοι μπορούν να τα αναζητούν και μέσω της συμμετοχής τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα εντός του σωφρονιστικού καταστήματος (Parkinson, 2018). Για παράδειγμα, η αμειβόμενη προσπάθεια, η μείωση της ποινής, η ανάγκη για προσωπική βελτίωση και απόκτηση χρήσιμων πιστοποιητικών, η αποφυγή μεταφοράς σε άλλες φυλακές και η καλύτερη αντιμετώπιση στα δικαστήρια (Coley & Barton, 2006· Papaioannou et al., 2016), η κοινωνική αλληλεπίδραση και σύναψη φιλικών δεσμών (Hawley, 2011· Doekhie et

al., 2017), όλα τους στοιχειοθετούν σοβαρό κίνητρο για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού.

«Κύριο κίνητρο γι' αυτούς [τους κρατούμενους] είναι το ότι το σχολείο μετράει στην αποφυλάκισή τους, δηλαδή, μία μέρα σχολείο είναι δύο μέρες φυλακής» (Συν7).

«(...)ειδικά, οι ξένοι [κρατούμενοι], για να μάθουν τη γλώσσα και να πάρουν ένα χαρτί. Το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν, για να μείνουν στην Ελλάδα» (Συν8).

«Πολλοί έρχονται, κυρίως, γι' αυτό και το λένε ξεκάθαρα: “Εγώ θέλω το χαρτί, για να πάω στο δικαστήριο και για να πω, είμαι μαθητής, άρα, έχω καλή διαγωγή!”» (Συν9).

Επιπλέον, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται το ευεργέτημα μιας περισσότερο ευχάριστης και δημιουργικής διαχείρισης του χρόνου εγκλεισμού που είναι άφθονος και συνοδεύεται από απραξία, γεγονός καταλυτικό όσον αφορά την ευρύτερη ψυχική επιβάρυνση των τροφίμων (Μαύρης, 2003). Η φοίτηση στο σχολείο της φυλακής συμβάλλει στον περιορισμό της ιδρυματοποίησης των τροφίμων (Papaioannou et al., 2016), συνιστά στρατηγική επιβίωσης (Ubah & Robinson, 2003), πηγή ελπίδας και φιλοδοξίας, εμπρόθετη διαχείριση του χρόνου εγκλεισμού (Vorhaus, 2014), αίσθηση διαλείμματος από την πραγματικότητα της φυλακής (Baranger et al., 2018).

«Είναι η αντιμετώπιση του νεκρού χρόνου(...)αυτών που λέγονται ως δεινά του εγκλεισμού...»(Συν3).

Τέλος, παίζει ρόλο και η ποιότητα των παιδαγωγικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και κρατούμενων/μαθητών, η δημοκρατική οργάνωση του σχολείου φυλακών, η προσιτότητα των εκπαιδευτικών, η πεποίθηση από μέρους τους για μια διαλογική προσέγγιση της διδασκαλίας και της γνώσης (Freire, 1985 & 2006). Ωστόσο, το όλο εγχείρημα του αλφαριθμητισμού των τροφίμων προσκρούει σε μια σειρά από στερεότυπα και εδραιωμένες αντιλήψεις που αφορούν τον στιγματισμό τους ως πολιτικά και κοινωνικά επικίνδυνων παραγόντων αποσταθεροποίησης (Costelloe & Warner, 2014).

«Έτυχε να ακούσω, τέλος πάντων, κάποια μητέρα: “Εμένα, η κόρη μου έχει πέσει στα ναρκωτικά και εκείνος που την έμπλεξε, είναι στη φυλακή και πας και του κάνεις και μάθημα...”» (Συν11).

«Οι περισσότεροι(...)δεν το έχουν στο μυαλό τους ότι υπάρχει σχολείο στη φυλακή, ότι υπάρχουν άνθρωποι που μαθαίνουν μέσα στη φυλακή(...)» (Συν8).

«Η κοινωνία απορεί(...)Δηλαδή, σε όποιον λέω ότι εργάζομαι εκεί, σοκάρεται(...)» (Συν9).

Πρόκειται για ισχυρές προκαταλήψεις που εγείρουν σοβαρές ενστάσεις περί της αναγκαιότητας τήρησης ορίων και αποστάσεων κατά τη γενικότερη λειτουργία ενός σωφρονιστικού καταστήματος.

«[Οι κρατούμενοι] είναι χειριστικοί, λίγο δοκιμάζουν, “τσιμπάς”; Αν σε πάρουν χαμπάρι ότι τους φοβάσαι, κάηκες! Κάποιοι κάνουν και πλάκα, ξέρεις...» (Συν7).

«[Αρχιφύλακας σύστηνε σε εμάς τους εκπαιδευτικούς] προσοχή στη σχέση που θα αναπτύξουμε με τους μαθητές(...)τις αποστάσεις που πρέπει να κρατάμε από κάθε άποψη(...)από τους κρατούμενους» (Συν5).

Οπότε, θεωρείται εξαιρετικά αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να βρίσκουν το θάρρος και να προχωρούν πέρα από τα καθημερινά εμπόδια που τους θέτει η φυλακή. Η εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμη και σε ασφυκτικά πλαίσια -ίσως ακόμη περισσότερο εντός αυτών- είναι αναγκαίο να θεμελιώνεται στην εμπιστοσύνη, τον αμοιβαίο σεβασμό και την επιθυμία του εκπαιδευτή να αγωνιστεί για την ισότητα και τη δημιουργία ενός ευνοϊκού για τη μάθηση περιβάλλοντος (Behan, 2007).

«Κάνουμε ένα συμβόλαιο στη φυλακή, από κοινού με τους μαθητές, για το ότι πρέπει να σεβόμαστε ο ένας τον άλλον(...)το κάνουν όλα τα τμήματα» (Συν1).

«Για εμάς είναι μια πάγια γραμμή, δε ρωτάμε, δε μαθαίνουμε... Με κάποιον τρόπο, αφήνουμε έξω αυτό το στοιχείο [των αιτιών φυλάκισης]» (Συν3).

Στη βάση, λοιπόν, μιας διαλεκτικής θεώρησης των πραγμάτων, παρά τις επικαλύψεις και τα στεγανά στον καταμερισμό ρόλων και αρμοδιοτήτων μεταξύ της φυλακής και του σχολείου της, προσφέρεται η δυνατότητα εφαρμογής των αρχών της *Απελευθερωτικής Εκπαίδευσης*.

«Να πιστέψουν στον εαυτό τους, ώστε να μη γίνονται πάλι υποχείρια κάποιων άλλων(...)να ορίσουν τη μοίρα τους, γιατί πολλοί από αυτούς είναι άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση(...)» (Συν9).

«(...)να καταλάβουν τα καλά που έχει η εκπαίδευση και ότι η άρχουσα ιδεολογία θέλει να είναι αμόρφωτοι, γιατί αυτό την βοηθάει» (Συν1).

Ως εκ τούτου, η ανάγνωση του κόσμου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ανάγκη να πραγματοποιείται με επιλογή εννοιών και παραστάσεων, λέξεων και όρων -ό,τι συνιστά, με άλλα λόγια, «*παραγωγικά θέματα*»- από τη δεξαμενή των εμπειριών των ίδιων των κρατούμενων/μαθητών από το δικό τους «*θεματικό σύμπαν*» (Freire, 1985).

«Κάναμε συζητήσεις πάνω σε διάφορες θεματικές και πάνω στην καθημερινότητά τους μέσα στη φυλακή και πάνω στην προηγούμενη ζωή τους, έξω από τη φυλακή(...)» (Συν4).

Όποτε συμβαίνει κάτι τέτοιο, υπάρχει συμπόρευση εκπαιδευτικών και μαθητών σε μια κοινή προσπάθεια συνειδητοποίησης της δύναμης των λέξεων και συμμετοχής στον αγώνα για κριτική συνειδητοποίηση, πολιτική συγκρότηση και μετασχηματισμό του κόσμου (Best, 1990).

«Θυμάμαι, μια μέρα, η φιλόλογος είχε φέρει(...)τα πρωτοσέλιδα από δεξιές εφημερίδες, αριστερές εφημερίδες(...)και ήθελε, ακριβώς, να τους δείξει πώς, ανάλογα με την πολιτική θέση, ο καθένας παρουσίαζε τα γεγονότα» (Συν1).

«(...)Έχουν ένα υπόβαθρο όλοι μεταναστευτικό· τους ενδιαφέρουν πάρα πολύ τα βιώματα των άλλων ανθρώπων, για να μιλήσουν για τα δικά τους και να αρχίσουμε να συζητάμε(...)και να τοποθετηθούν και οι ίδιοι ως προς το πώς τα βλέπουν...» (Συν3).

Παρ' όλη τη σημασία για τους κρατούμενους/μαθητές να μάθουν να χρησιμοποιούν τις προσωπικές τους ιστορίες σε μια προσπάθεια εγγραμματοσμού και κριτικής συνειδητοποίησης (Freire & Macedo, 2005), με άλλα λόγια, να επιστρατεύουν τις προσωπικές τους πολιτισμικές εμπειρίες, ώστε να μεσολαβούν στη σχέση τους με τον κόσμο (Giroux, 1981), λείπει η συνέπεια και η συστηματικότητα. Με άλλα λόγια, το βιωματικό υπόβαθρο των εκπαιδευόμενων αντιμετωπίζεται αποσπασματικά ή/και αποκομμένα από τη σχολική διαδικασία.

«Αρκεί να μην γίνει μια κατάθεση προσωπικών βιωμάτων και εκεί χαθεί τελείως ο στόχος, γιατί υπάρχει και ένας στόχος, ένας μαθησιακός στόχος...» (Συν9).

Άρα, το σχολείο της φυλακής φαίνεται, εν τέλει, ότι χρησιμοποιεί παραδοσιακές τυπικές πρακτικές που περιορίζουν τη διδασκαλία σε αυστηρά πλαίσια επίτευξης στόχων και στη βάση κάποιας προκαθορισμένης ύλης, η οποία, κι αν ακόμη δεν είναι τόσο αυστηρά δομημένη όσο εκείνη των άλλων δημόσιων σχολείων του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε κάποιες μόνον περιπτώσεις και σε περιορισμένο εύρος δομείται από κοινού με τους εκπαιδευόμενους. Παραπέμπουμε στη σχετική συζήτηση που έγινε στην αρχή του άρθρου. Εδώ, αναφέρεται ενδεικτικό για την περίπτωση απόσπασμα:

«Την [τυπική εκπαίδευση] την βλέπω λίγο περιοριστική, σε σχέση με την ενηλίκων και, πόσο μάλλον, με τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας(...)δεν έχει αυτήν την ευελιξία» (Συν10).

Τέλος, όσον αφορά τους κρατούμενους που απορρίπτονται από το να φοιτήσουν στο σχολείο της φυλακής, εκείνοι βιώνουν διπλό εκπαιδευτικό αποκλεισμό, καθώς προέρχονται, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και έχουν ήδη υποστεί μια τραυματική εμπειρία πρώιμης διαρροής από το σχολείο κατά τη σχολική τους ηλικία και, μάλιστα, προτού ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση (Giroux, 1983· Τσιάκαλος, 2006).

«Υπάρχουν ανισότητες(...)απορρέουν και από το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών, γιατί, υπάρχουν άτομα με ελάχιστες, έως καθόλου, γνώσεις(...)Ένα άλλο κομμάτι ανισοτήτων έχει να κάνει και με την κοινωνική τους προέλευση» (Συν4).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε, λοιπόν, ότι στα ΣΔΕ Φυλακών δεν εφαρμόζεται μια συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με μετασχηματιστικά/απελευθερωτικά χαρακτηριστικά. Η ανυπαρξία πολιτικού προβληματισμού ενισχύει την κομφορμιστικού τύπου εκπαιδευτική διαδικασία και απομακρύνει ολοένα περισσότερο από την προοπτική της μετασχηματιστικής δράσης. Η ωφελμιστική δε λογική και τα ιδιοτελή κίνητρα των εκπαιδευτικών -όταν υφίστανται και όποιους αφορούν- αποτελούν τη χαριστική βολή στη χειραφετητική προοπτική, στο όραμα για έναν πολυεπίπεδο αγώνα σε όλους τους τομείς για την κατάργηση των σχέσεων ανελευθερίας και ανισότιμης κατανομής των πόρων στις ανθρώπινες κοινωνίες. Επομένως, παρά την αναμφισβήτητη διαφοροποίηση των ΣΔΕ Φυλακών από τα συμβατικά σχολεία της χώρας, η κουλτούρα του τυπικού αναλυτικού προγράμματος

αποδεικνύεται ιδιαίτερα ανθεκτική, «μολύνοντας» και τη δική τους εκπαιδευτική καθημερινότητα. Πέρα από κάποιες πολύ συγκεκριμένες διαφορές, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφετηρία για μια ευρύτερη προσπάθεια μετασχηματισμού της συνολικής παιδαγωγικής λειτουργίας των σχολείων αυτών, τα προσκόμματα του ίδιου του θεσμού της φυλακής, καθώς και η μη συστηματική, έως πλήρως απύσχα, επιμόρφωση/εκπαίδευση των εκπαιδευτικών λειτουργών πάνω στις απελευθερωτικές αρχές, τη φιλοσοφία και τη μέθοδο της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής, αποτρέπουν κάθε επίδοξη προσπάθεια «θαυμασμού» του κόσμου με άλλα ματογυάλια.

Συνεπώς, στην περίπτωση που το σχολείο της φυλακής θα αδυνατεί να εμπνέει, να κινητοποιεί και να συγκροτεί τη σκέψη μέσα από πρακτικές αυτόνομης διερεύνησης και βαθιάς κατανόησης των όρων που οδήγησαν τους εκπαιδευόμενους στον εγκλεισμό τους, μέσα από πρακτικές αναζήτησης των κοινωνικά κατασκευασμένων αιτιών και αιτιών που φιλοτέχνησαν το παραβατικό προφίλ τους, σε μια τέτοια περίπτωση, θα παραμένει ένα σχολείο που θα σωφρονίζει και θα επιτιμά, όχι λιγότερο, ούτε πολύ διαφορετικά από την ίδια τη φυλακή. Επομένως, ένα τέτοιο σχολείο θα αποτελεί σίγουρα σχολείο-φυλακή, θα αποτελεί βεβαίως και φυλακή-σχολείο, αλλά ποτέ δεν πρόκειται να χειραφετηθεί ως σχολείο της ζωής, νησίδα ελευθερίας και προοπτικής εντός της φυλακής, σχολείο αμφισβήτησης των «εγκληματογόνων έξεων» -όχι όμως των μεμονωμένων, όπως είθισται να θεωρείται, υποκειμένων- αλλά των ευρύτερων αντικοινωνικών νεοφιλελεύθερων κοινωνικών συστημάτων. Είναι ανάγκη οι καταπιεσμένοι έγκλειστοι των φυλακών να μορφωθούν με τρόπο τέτοιο, ώστε να αντιληφθούν τα πραγματικά κοινωνικοπολιτικά αίτια που προκαθόρισαν το μέλλον τους. Είναι ανάγκη για τους ίδιους και για ολόκληρη την κοινωνία να κατανοήσουν τους πραγματικούς όρους της ύπαρξής τους, προκειμένου να αγωνιστούν από κοινού με όσους στάθηκαν περισσότερο τυχεροί και απέφυγαν έναν ανάλογο εγκλεισμό, για την τελική ανατροπή των μέχρι πρότινος αδιατάρακτων ανισότιμων σχέσεων κυριαρχίας που συγκροτούν τις νεοφιλελεύθερες, σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες.

Αναφορές

- Almpanti, T. (2012). *Second Chance Schooling in Greece: A Policy Study, with Particular Attention to the Situation of Teachers of English* [Retrieved from: <http://eprints.nottingham.ac.uk/14586/1/594979.pdf>].
- Apple, M., & Au, W. (2007). Freire, Critical Education, and the Environmental Crisis. *Educational Policy*, 61(2), 49–75.
- Asimaki, A., Koustourakis, G., & Nikolakakos, N. (2020). A Foucauldian disciplinary theorization of inmate education in the Second Chance Schools in Greek prisons: A case study. *Studies in the Education of Adults*, 52(1), 101–118 [Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/02660830.2019.1595341>].
- Baranger, J., Rousseau, D., Mastroilli, M. E., & Matesanz, J. (2018). Doing Time Wisely: The Social and Personal Benefits of Higher Education in Prison. *Prison*

- Journal*, 98(4), 490–513 [Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/0032885518776380>].
- Behan, C. (2007). Context, Creativity and Critical Reflection: Education in Correctional Institutions. *The Journal of Correctional Education*, 58(2), 157–169.
- Best, L. (1990). Freire's Liberatory Learning: A New Pedagogy Reflecting Traditional Beliefs. *Education Resources Information Center (ERIC)*, 1-30 [Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED326050.pdf>].
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101 [Retrieved from: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>].
- Brookfield, St. (2001a). Unmasking power: Foucault and adult learning. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 15(1), 1–23.
- Carr, B. A. (2000). Behind the Fences: Case Study of a Literacy Teacher in a Prison Classroom. *American Educational Research Association*, 53(9), 1689–1699 [Retrieved from: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>].
- Chappell, C. A. (2004). Post-Secondary Correctional Education and Recidivism: A Meta-Analysis of Research Conducted 1990-1999. *The Journal of Correctional Education*, 55(2), 148–169.
- Cho, R. M., & Tyler, J. H. (2013). Does Prison-Based Adult Basic Education Improve Postrelease Outcomes for Male Prisoners in Florida? *Crime and Delinquency*, 59(7), 975–1005 [Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/0011287103895881>].
- Clarke, V., & Braun, V. (2018). Using thematic analysis in counselling and psychotherapy research: A critical reflection. *Counselling and Psychotherapy Research*, 18(2), 107–110 [Retrieved from: <https://doi.org/10.1002/capr.12165>].
- Coley, R. J., & Barton, P. E. (2006). Locked Up and Locked Out: An Educational Perspective on the U.S. Prison Population. *Educational Testing Service*, (Policy Information Report). Princeton, NJ: Policy Information Center, 1–34 [Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496101.pdf>].
- Costelloe, A., & Warner, K. (2014). Prison education across Europe: Policy, practice, politics. *London Review of Education*, 12(2), 175–183 [Retrieved from: <https://doi.org/10.18546/LRE.12.2.03>].
- Crabbe, M. (2016). Education for Offenders in Prison. *Journal of Pedagogic Development*, 6(3), 3–7.
- Doekhie, J., Dirkzwager, A., & Nieuwebeerta, P. (2017). Early attempts at desistance from crime: Prisoners' prerelease expectations and their postrelease criminal behavior. *Journal of Offender Rehabilitation*, 56(7), 473–493 [Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/10509674.2017.1359223>].
- Evans, D. N., Pelletier, E., & Szkola, J. (2018). Education in Prison and the Self-Stigma: Empowerment Continuum. *Crime and Delinquency*, 64(2), 255–280 [Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/001128717714973>].
- Farley, H., & Pike, A. (2016). Engaging prisoners in education: Reducing risk and recidivism. *International Corrections and Prisons Association Version*, 51(06), 51-2973 [Retrieved from: <https://doi.org/10.5860/choice.51-2973>].

- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80–92 [Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>].
- Foucault, M. (2011). *Επιτήρηση και τιμωρία, η γέννηση της φυλακής*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα
- Freire, P. (1985). Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire. *Language Arts*, 62(1), 15–21.
- Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P., & Macedo, D. (2005). *Literacy Reading the Word & the World*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Freire, P., & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fugard, A. J. B., & Potts, H. W. W. (2015). Supporting thinking on sample sizes for thematic analyses: a quantitative tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(6), 669–684 [Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1005453>].
- Gelana, G., & Hindeya, H. (2014). Correctional Education Teachers' Teaching Competence and Use of Adult Learning Principles: Inmates and Teachers' Views in Selected Correctional Institutions. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 9(2), 83-98.
- Gibson, M. (2011). Global Perspectives on the Birth of the Prison. *The American Historical Review*, 116(4), 1040–1063 [Retrieved from: <https://doi.org/10.1086/ahr.116.4.1040>].
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: Interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204(6), 291–295 [Retrieved from: <https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>].
- Giroux H. (1981). Hegemony, resistance, and the paradox of educational reform. *Interchange*, 12(2–3), 3–26 [Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/BF01192105>].
- Giroux, H. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257–294.
- Gomes, N. F., & Serrano, M. J. H. (2014). Are Inmates Different Higher Education Students? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112(Icepsy 2013), 114–123 [Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1145>].
- Hawley, J. (2011). Prison Education and Training in Europe: A Review and Commentary of Existing Literature, Analysis and Evaluation. In *Directorate General Education and Culture* [Retrieved from: http://ec.europa.eu/justice/news/consulting_public/0012/Fullreport_en.pdf].
- Jimoyiannis, A., & Gravani, M. (2011). Exploring Adult Digital Literacy Using Learners' and Educators' Perceptions and Experiences: The Case of the Second Chance Schools in Greece. *Educational Technology & Society*, 14(1), 217-227.
- Key, A., & May, M. S. (2019). When prisoners dare to become scholars: Prison education as resistance. *Review of Communication*, 19(1), 1–18 [Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/15358593.2018.1555644>].

- Lockard, J., & Rankins-Robertson, S. (2012). The Right to Education, Prison-University Partnerships, and Online Writing Pedagogy in the US. *Critical Survey*, 23(3), 23–39 [<https://doi.org/10.3167/cs.2011.230303>].
- Muñoz, V. (2009). Promotion and protection of human rights, civil, political, economic, social and cultural rights, including the right to development: The right to education of persons in detention. In: *Human Rights Council (11th Session, Agenda item 3)*, United Nations/General Assembly, 1-26 [Retrieved from: http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/11session/A.HRC.11.8_en.pdf].
- Novek, E. (2019). Making meaning: Reflections on the act of teaching in prison. *Review of Communication*, 19(1), 55–68 [Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/15358593.2018.1554824>].
- Papaioannou, V., Anagnou, E., & Vergidis, D. (2016). Inmates' Adult Education in Greece-A Case Study. *International Education Studies*, 9(10), 70-82 [<https://doi.org/10.5539/ies.v9n10p70>].
- Parkinson, J. G. (2018). Did that really happen? The marginalizing of fiction in the prison education classroom. *Research in Drama Education*, 23(4), 539–547 [<https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1494563>].
- Reuss, A. (1999). Prison(er) Education. *The Howard Journal*, 38(2), 113–127.
- Ristad, J. (2008). A Stark Examination of Prison Culture and Prison Ministry. *Dialog*, 47(3), 292–303 [<https://doi.org/10.1111/j.1540-6385.2008.00403.x>].
- τ, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sharlein, J. (2018). Beyond Recidivism: Investigating Comparative Educational and Employment Outcomes for Adolescents in the Juvenile and Criminal Justice Systems. *Crime and Delinquency*, 64(1), 26–52 [<https://doi.org/10.1177/0011128716678193>].
- Sokoloff, N. J., & Schenck-Fontaine, A. (2017). College programs in prison and upon reentry for men and women: a literature review. *Contemporary Justice Review*, 20(1), 95–114 [<https://doi.org/10.1080/10282580.2016.1262772>].
- Ubah, C. B. A., & Robinson, R. L. (2003). A Grounded Look at the Debate Over Prison-Based Education: Optimistic Theory Versus Pessimistic Worldview. *The Prison Journal*, 83(2), 115–129 [<https://doi.org/10.1177/0032885503083002001>].
- Vacca, J. S. (2004). Educated Prisoners Are Less Likely to Return to Prison. *Journal of Correctional Education*, 55(4), 297–305.
- Vorhaus, J. (2014). Prisoners' right to education: A philosophical survey. *London Review of Education*, 12(2), 162–174 [<https://doi.org/10.18546/LRE.12.2.02i>].
- Βεργίδης, Δ., Βεργίδου, Α., & Υφαντή, Α. (2018). *Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: Εκπαιδευτικές καινοτομίες και σχολική κουλτούρα. Αναπαραγωγή ή προσαρμογή;* [Ανακτήθηκε από: <https://www.ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/280/221>].
- Δημητρούλη, Κ., & Ρηγούτσου, Ε. (2017). *Η εκπαίδευση στη φυλακή Οδηγός για τους εκπαιδευτές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε Καταστήματα Κράτησης* [Ανακτήθηκε από:

- https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/publications/docs2016/Odigos_SDE_low.pdf].
- Ζωάκου, Α. Μ. (2009). *Κρατούμενοι–Υποστήριξη Κρατουμένων*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων/Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης [Ανακτήθηκε από: <https://www.openbook.gr/kratoumenoi-ypostirixi-kratoumenwn/>].
- Ίσαρη, Φ., & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύλλογος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2019). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.
- Κουτζεκλίδου, Β., & Λιοναράκης, Α. (2019). *Οι ανάγκες ομάδας έγκλειστων εκπαιδευόμενων ενηλίκων σε κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο* [Ανακτήθηκε από: <http://epublishing.ekt.gr>].
- Κυρίδης, Αργ. (Επιμ.) (2014). *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λευθεριώτου, Π. (2012). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών-Συμβούλων* [Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/60907913-Ekpaideysi-ekpaideyton-symvoylon.html>].
- Λευθεριώτου, Π. (2020). *Εκπαίδευση στη φυλακή* [Ανακτήθηκε από: <https://elearning.auth.gr/>].
- Μαρίνη, Μ. (2019). Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας «Αργώ». *Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης*, σσ. 514–532 [Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12681/elrie.1591>].
- Μαύρης, Μ. (2003). *Το πανοπτικό του χρόνου*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Νικολοπούλου, Β. (2020). *Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Ένας καινοτόμος θεσμός εκπαίδευσης ενηλίκων* [Ανακτήθηκε από: <https://elearning.auth.gr/>].
- Πέτσας, Ι. (2017). Χαρακτηριστικά και αξίες του σφραγιστικού πληθυσμού των Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων και παρεχόμενη εκπαίδευση. *Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή*. Υποβλήθηκε στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου/Σχολή Κοινωνικών Επιστημών/Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Ρηγούτσου, Ε., Δημητρούλη, Κ., & Θεμελή, Ο. (2006). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας στη χώρα μας* [Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/143>].
- Τσιάκαλος, Γ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός: ορισμοί, πλαίσιο και σημασία. Στο: Κ. Κασιμάτη (Επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός: η ελληνική εμπειρία*, ΚΕΚΜΟΚΟΠ. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 39-66.
- Τσιάκαλος, Γ. (2006). *Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Αντιρρήσεις.
- Χασιώτης, Β. (2010). Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης για το γραμματισμό ενηλίκων κρατουμένων. Το παράδειγμα των δικαστικών φυλακών Διαβατών Θεσσαλονίκης. *Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή*. Υποβλήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Ο ρόλος του φύλου του Διευθυντή στη Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας

Βαλαβανίδου Αναστασία

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ06, MSc

valavanidou_a@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία είχε ως σκοπό να ερευνήσει το ρόλο του φύλου του Διευθυντή στη διοίκηση της Σχολικής Μονάδας. Στο θεωρητικό μέρος αποσαφηνίστηκαν βασικές έννοιες όπως της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, της Ηγεσίας και της Σχολικής Μονάδας. Επίσης, παρουσιάστηκε ο κλάδος των εκπαιδευτικών τόσο από πλευράς σύνθεσης, όσο και από την πλευρά του φύλου του εκπαιδευτικού μέσα στη Σχολική Μονάδα. Συνεχίζοντας, εξετάστηκε ο τομέας της Εκπαιδευτικής Διοίκησης στην Ελλάδα, ενώ έγινε επίσης παρουσίαση της θέσης των γυναικών στη διοίκηση των Σχολείων. Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας διερευνήθηκαν, μέσα από συνεντεύξεις, οι απόψεις Διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Έβρου σχετικά με το θέμα. Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού διαπιστώθηκε πως οι γυναίκες που αναλαμβάνουν Διευθυντικές θέσεις, όπως και οι άνδρες συνάδελφοί τους, παρουσιάζουν σε γενικές γραμμές τα ίδια χαρακτηριστικά στη διοίκηση. Ο παράγοντας που για όλους, ανεξάρτητα από το φύλο, έχει σημασία στη διαχείριση της Σχολικής Μονάδας είναι οι αναπτυγμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του Διευθυντή που θα τον βοηθήσουν στην αποτελεσματική διοίκησή της.

Λέξεις- κλειδιά: Εκπαιδευτική Διοίκηση, Ηγεσία, Σχολική Μονάδα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με την παρούσα μελέτη έγινε προσπάθεια να μελετηθεί θεωρητικά και ερευνητικά ο ρόλος του φύλου του Διευθυντή στη διοίκηση της Σχολικής Μονάδας. Επιχειρείται να εξεταστούν τόσο με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όσο και με τα ερευνητικά δεδομένα, οι απόψεις Διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Έβρου σχετικά με το προαναφερόμενο θέμα.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, το θεωρητικό, έγινε μία προσπάθεια προσέγγισης του θέματος από την πλευρά των σχετικών με αυτό εννοιών. Αρχικά, αποσαφηνίστηκαν βασικά ζητήματα όπως της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, της Ηγεσίας και της Σχολικής Μονάδας. Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν θέματα όπως αυτό του ρόλου του φύλου του εκπαιδευτικού και της σύνθεσης του κλάδου γενικότερα. Ακολούθως έγινε λόγος για την Εκπαιδευτική Διοίκηση στην Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα για την οργάνωση της Διοίκησης του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος και το ρόλο των Στελεχών του. Έπειτα συζητήθηκαν θέματα όπως αυτό των γυναικών εκπαιδευτικών στη Διοίκηση των Σχολικών μονάδων με επιμέρους αναφορές στη θέση της γυναίκας στην εκπαίδευση, στο στυλ ανδρών και γυναικών στη διοίκηση καθώς και σε διάφορους παράγοντες που παίζουν ρόλο στην απόφαση των γυναικών να προχωρήσουν ή όχι στην ανάληψη μιας διοικητικής θέσης. Ακόμη

έγινε αναφορά στην έννοια του Σχολικού κλίματος και στη σημασία του στη διοίκηση της Σχολικής Μονάδας. Τέλος επιχειρήθηκε ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και παρουσιάστηκαν τα συμπεράσματα του θεωρητικού μέρους.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις δεκατεσσάρων (14) Διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Έβρου με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Παρουσιάστηκε η μεθοδολογία της έρευνας, η διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος και ο ερευνητικός του στόχος, το ερευνητικό εργαλείο, οι συμμετέχοντες, η μέθοδος που ακολουθήθηκε και η συγκρότηση του συστήματος των κατηγοριών. Έπειτα πραγματοποιήθηκε ανάλυση του ερευνητικού υλικού με βάση το σύστημα κατηγοριών όπως αυτό προέκυψε από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις και τις απαντήσεις που έδωσαν οι Διευθυντές. Η έρευνα ολοκληρώθηκε με τις διαπιστώσεις που προέκυψαν και με τη συζήτηση των δεδομένων.

ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ

Εκπαιδευτική Διοίκηση: Πρόκειται για έναν όρο σχετικά πρόσφατο, ο οποίος βασίστηκε στις θέσεις άλλων επιστημών, όπως της κοινωνιολογίας και των πολιτικών επιστημών, χωρίς να είναι όμως απόλυτα προσκολλημένος στις αρχές τους, μιας και στην περίπτωση των σχολείων δε μιλάμε για επιχειρήσεις (Bush 2003).

Ο τομέας, της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, θα μπορούσε να ενταχθεί στην Παιδαγωγική από πλευράς σημασίας, αρχών επιστήμης και μεθοδολογίας, αν και αυτό δε βρίσκει σύμφωνους όλους τους επιστήμονες (Στραβάκου 2013). Αν θεωρήσουμε όμως πως σύμφωνα με το Σύνταγμα της χώρας μας, άρθρο 16 1975/1986, η Παιδεία έχει ως στόχο «την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων», τότε στο πλαίσιο της Σχολικής Μονάδας η διοίκηση αποσκοπεί στην επίτευξη και υλοποίηση των παραπάνω στόχων (Κατσαρός 2008).

Ηγεσία: Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), η ηγεσία με την ευρύτερη έννοια μπορεί να θεωρηθεί ως μια «διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους- συνεργασία που μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος». Επιπλέον σύμφωνα με τους Connolly, James & Fertig (2019), η ηγεσία και μάλιστα η εκπαιδευτική ηγεσία είναι η πράξη κατά την οποία η επιρροή στους άλλους μέσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού, οδηγεί στην ανάληψη από τους τελευταίους συγκεκριμένων δράσεων. Για την επίτευξη των στόχων όμως προϋποθέτει αντίστοιχες δράσεις και από την πλευρά του ηγέτη.

Υπάρχουν ωστόσο κάποια στοιχεία που φαίνεται πως επαναλαμβάνονται στο θέμα της ηγεσίας και που μάλλον αποτελούν λέξεις- κλειδιά. Πιο συγκεκριμένα στον εκπαιδευτικό τομέα αυτά συνοψίζονται στα εξής (Αθανασούλα- Ρέππα 2012, Connolly et al. 2019).

- **Επιρροή**. Ο ηγέτης την ασκεί σκόπιμα προκειμένου να κατευθύνει τη στάση και τη συμπεριφορά ενός ή και περισσότερων ατόμων.
- **Ομαδικότητα**. Η επικοινωνία και αλληλεπίδραση δύο ατόμων μεταξύ τους ή και μιας ομάδας προσώπων είναι λειτουργίες άμεσα συνδεδεμένες με την ηγεσία.

- Όραμα. Κάθε ηγέτης ενεργεί βασισμένος και εμπνευσμένος από κάποιο όραμα στην υλοποίηση του οποίου αποβλέπει.

Σχολική Μονάδα: Μία ακόμη έννοια που εξαιτίας της πολυπλοκότητάς της παρουσιάζει δυσκολία στην απόδοση ενός και μόνο ορισμού είναι αυτή της Σχολικής Μονάδας. Όπως και σε άλλες έννοιες έτσι και στην περίπτωση αυτή, η έλλειψη συμφωνίας μεταξύ των επιστημόνων στη διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού οφείλεται στο γεγονός πως ένας σχολικός οργανισμός αποτελεί μια οντότητα πολύπλευρη και πολυσύνθετη. Υπάρχουν λοιπόν προσεγγίσεις από πλευράς κοινωνικού, οικονομικού, παιδαγωγικού αλλά και νομικού επιπέδου (Σαΐτης 2008).

Από νομικής άποψης, το σχολείο έχει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που διαθέτει μία δημόσια υπηρεσία τόσο σε λειτουργικό, όσο και σε οργανωτικό επίπεδο, μιας και κύριο μέλημά του είναι η παροχή υπηρεσιών και η ικανοποίηση μιας από τις πιο βασικές ανάγκες της κοινωνίας, αυτή της εκπαίδευσης (Πουλής 2001). Σε αυτό συμφωνεί η Στραβάκου (2003), η οποία όμως προσθέτει πως η Σχολική Μονάδα αποτελεί μία πολιτισμική οντότητα. Την ίδια στιγμή το σχολείο που χαρακτηρίζεται από πολλά επίπεδα (κοινωνικό, πνευματικό, ηλικιακό) οφείλει να παραμένει ένας χώρος ανοιχτός και σε άμεση επαφή με την κοινωνία, προσπαθώντας όχι απλά να την ακολουθεί, αλλά και να συμβάλει ενεργά στη βελτίωση και εξέλιξή της.

Από την πλευρά τώρα της παιδαγωγικής επιστήμης το σχολείο πρέπει να αντιμετωπίζεται πρώτιστα ως παιδαγωγικός οργανισμός και όχι ως μία απλά τυπική οργάνωση. Στην περίπτωση αυτή η αγωγή δε στηρίζεται μόνο και αυστηρά στη διδακτέα ύλη, αλλά και σε όλα τα άδηλα και δηλωμένα στοιχεία που συμβάλουν στη διαμόρφωση της καθημερινότητας στη σχολική μονάδα και τα οποία τελικά συντελούν στην κοινωνικοποίηση (Σαΐτης 2008).

Σε όλα τα παραπάνω η Ταρατόρη- Τσαλκατίδου (2013) επισημαίνει πως «Ως σχολική μονάδα νοείται το έμψυχο υλικό (στελέχη εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί, διοικητικό, τεχνικό και βοηθητικό προσωπικό, μαθητές και γονείς) καθώς και οι κτιριακές εγκαταστάσεις με τους περιβάλλοντες (προαύλιους) χώρους, όπως και η υλικοτεχνική υποδομή (εργαστήρια κ.ά.)». Ο οργανισμός της σχολικής μονάδας εκτός από το έμψυχο στοιχείο και το άψυχο υλικό που την αποτελούν χαρακτηρίζεται ακόμη από τον τόπο (γεωγραφική θέση) και το χρόνο (σχολικό έτος) που λειτουργεί (Γερούκη 2012).

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στη συγκεκριμένη έρευνα αναλύθηκαν οι απόψεις διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Έβρου σε μια προσπάθεια να μελετηθεί ο ρόλος του φύλου του διευθυντή στη διοίκηση της Σχολικής Μονάδας. Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται οι κυρίαρχες διαπιστώσεις που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων και συζητούνται οι αντίστοιχες απόψεις τους.

Σε ό,τι αφορά στους λόγους που οδήγησαν τους διευθυντές στην ανάληψη μιας διευθυντικής θέσης σε Σχολική Μονάδα, ο βασικότερος ήταν η προηγούμενη εμπειρία τους και ταυτόχρονα η εξοικείωση τους με μια τέτοια θέση. Ένας άλλος σημαντικός λόγος είναι η υποστήριξη από συναδέλφους ή/και από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον.

Επιπλέον αναφέρεται η βελτίωση της Σχολικής Μονάδας, αλλά και η προσωπική τους εξέλιξη όσον αφορά την επαγγελματική τους πορεία. Τέλος, γίνεται επισήμανση και σε άλλους δύο λόγους. Ο πρώτος έχει σχέση με τη διευκόλυνσή τους σε πρακτικό επίπεδο και ο δεύτερος με την αίσθηση που έχουν ότι είναι έτοιμοι για μια τέτοια θέση, ή απλά ότι πρόκειται για εκπλήρωση κάποιων φιλοδοξιών που είχαν σχετικά με το επάγγελμα.

Γενικά φαίνεται πως τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες διευθυντές αναφέρονται στους ίδιους λόγους χωρίς διάκριση σε σχέση με το φύλο. Σε αυτό συμφωνούν στη μελέτη τους οι Andersen & Hansson (2011) επισημαίνοντας πως οι επιλογές και το στυλ των διοικούντων δε φαίνονται να είναι συνδεδεμένα με το αν κάποιος είναι άνδρας ή γυναίκα. Κάτι που έχει ενδιαφέρον πάντως, είναι πως οι γυναίκες κυρίως κάνουν λόγο για την υποστήριξη που έχουν δεχθεί από την οικογένεια (ειδικά από το σύζυγο) στην προσπάθεια να αναλάβουν μια τέτοια θέση. Η σημασία αυτής της υποστήριξης προς τις γυναίκες βρίσκει σύμφωνους τους Coleman (2003) και Shakeshaft et al. (2007) οι οποίοι επίσης παρατηρούν στις μελέτες τους πως αυτές οι κοινωνικές παράμετροι στη λήψη αποφάσεων είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τις γυναίκες.

Σε ό,τι αφορά στα χρόνια προϋπηρεσίας που είχαν οι ερωτηθέντες διευθυντές όταν ανέλαβαν τα καθήκοντά τους, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, προκύπτει πως τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες ερωτηθέντες ανέλαβαν τα διευθυντικά τους καθήκοντα έχοντας ολοκληρώσει πάνω από μια δωδεκαετία ως «μαχόμενοι εκπαιδευτικοί». Αυτό που εμφανίζεται συχνότερα ως όραμα των διευθυντών είναι η διαμόρφωση ενός σχολείου με βελτιωμένες συνθήκες προς όλους, μαθητές και εκπαιδευτικούς, με ιδιαίτερη αναφορά στις γνώσεις και στις εμπειρίες ζωής που αυτό θα είναι σε θέση να δώσει. Κάτι ακόμη που αρκετοί διευθυντές οραματίστηκαν αναλαμβάνοντας καθήκοντα ήταν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε το σχολείο τους να αποτελεί πόλο της τοπικής κοινωνίας, να είναι ανοιχτό σε αυτή και παράλληλα σε κάθε είδους επικοινωνιακές/ καινοτόμες δράσεις, όπως για παράδειγμα τα προγράμματα Erasmus.

Όλα όσα αναφέρονται είναι δύσκολο να γίνουν πραγματικότητα χωρίς τη συνδρομή και άλλων κοινωνικών ομάδων του σχολείου, για αυτό και για μερικούς διευθυντές το όραμά τους περιλαμβάνει τη δημιουργία καλού και συνεργατικού κλίματος με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η θέση αυτή βρίσκει σύμφωνους τους Ζμπάνινο & Γιαννακούρα (2010). Σε αντίθεση με αυτό το πνεύμα έρχεται η παρατήρηση ενός άνδρα διευθυντή ο οποίος επισημαίνει πως ως όραμα του ήταν να αφήσει στο σχολείο με τη διοίκηση του, το δικό του «στίγμα».

Σε γενικές γραμμές για τους περισσότερους διευθυντές το αρχικό τους όραμα έχει υλοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό. Εδώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αναφορά στα προβλήματα κατά την υλοποίηση του προγράμματος και από πού αυτά προήλθαν. Στην περίπτωση αυτή εμφανίζονται όλες οι κοινωνικές ομάδες που δρουν στο πλαίσιο της Σχολικής Μονάδας. Τη σημασία αυτών των κοινωνικών συνόλων επισημαίνουν η Πασιαρδή (2001) και η Μυλωνά (2005) που τονίζουν ταυτόχρονα τον κομβικό ρόλο του διευθυντή σε τέτοιες περιπτώσεις ο οποίος δρα ως παράγοντας συλλογικότητας, ενθάρρυνσης και συνεργατικότητας.

Σχετικά με τα απαραίτητα προσόντα για έναν διευθυντή ο οποίος μεριμνά για τη διαχείριση της Σχολικής του Μονάδας, και πάλι άνδρες και γυναίκες ερωτηθέντες, χωρίς διαφοροποιήσεις, επισημαίνουν τα χαρακτηριστικά του. Προσόντα στα οποία γίνεται αναφορά είναι αυτά της αποφασιστικότητας και της συνέπειας, της δικαιοσύνης, της υπομονής και της επιμονής, της εργατικότητας/δημιουργικότητας, της γνώσης της νομοθεσίας και της διορατικότητας. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί πως τα τυπικά προσόντα, όπου αναφέρονται, επισημάνονται ως ικανά να βοηθήσουν, όχι όμως καθοριστικά για να εξασφαλίσουν έναν αποτελεσματικό διευθυντή στη διαχείριση της Σχολικής του Μονάδας.

Σπουδαιότερο από τα προσόντα όμως, σύμφωνα με τις επισημάνσεις τους, αναδεικνύεται η επικοινωνιακή ικανότητα του διευθυντή. Μιλούν για έναν άνθρωπο με αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, με ενσυναίσθηση, ικανό να ακούει τους πάντες και να επικοινωνεί αποτελεσματικά.

Η αναπτυγμένη όμως επικοινωνιακή ικανότητα του διευθυντή εμφανίζεται ως χαρακτηριστικό και σε άλλες απαντήσεις καθιστώντας την το κομβικό σημείο στην προσωπικότητα και το προφίλ του ηγέτη της Σχολικής Μονάδας. Έτσι, με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα τη συναντούμε ως απαραίτητο προσόν στην περίπτωση της υποστήριξης του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς, στα μέτρα για την αποφυγή ανάρμοστης συμπεριφοράς, αλλά και στο ρόλο του μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Εξίσου σημαντική είναι η συμβολή της επικοινωνίας στις περιπτώσεις εμφάνισης ανάρμοστης συμπεριφοράς.

Η σπουδαιότητα της επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων του διευθυντή επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες των Πασιαρδή (2001) και Μυλωνά (2005). Σύμφωνα με τις μελέτες αυτές κρίνεται απαραίτητη η διαρκής επικοινωνία του επικεφαλής του σχολείου με όλους τους εμπλεκόμενους στην παιδαγωγική διαδικασία, μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, ώστε να επιτευχθεί αποτελεσματικά η λειτουργία του. Χαρακτηριστικά αυτής της επικοινωνίας είναι το ήθος, η ειλικρίνεια, η αξιοπρέπεια και η ευαισθησία.

Σε ό,τι αφορά στις συμβουλές που οι έμπειροι πλέον διευθυντές θα έδιναν σε κάποιον που θα ήθελε να διεκδικήσει μία ανάλογη θέση αυτό που έχει πρωταρχική σημασία σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, είναι ο μελλοντικός διευθυντής να έχει κάνει συνειδητά μία τέτοια κίνηση, δηλαδή να ξέρει πως πρόκειται για μια θέση ευθύνης πράγμα που κυρίως δηλώνει προσωπική δουλειά. Ένα άλλο χαρακτηριστικό, που υπογραμμίζεται πάλι και που η σπουδαιότητά του είναι φανερά από όσα έχουν ήδη ειπωθεί μέχρι τώρα, είναι οι αναπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες και η συνεργατικότητα με όλους (Πασιαρδή 2001, Μυλωνά 2005). Ακολουθούν κάποια χαρακτηριστικά που είναι σχετικά με τη νηφαλιότητα που πρέπει να επιδεικνύει ένας διευθυντής σε καταστάσεις που προκύπτουν και την αγάπη του προς τα παιδιά, σε στοιχεία όπως η ευελιξία αλλά και η τήρηση ταυτόχρονα του νομοθετικού πλαισίου, η πίστη στην υλοποίηση του προγράμματός του, η αυτοπεποίθηση και τέλος η ύπαρξη ενός κύκλου ανθρώπων που θα τον στηρίξουν μέσα στο επαγγελματικό περιβάλλον.

Στις παραπάνω συμβουλές τους οι περισσότεροι ερωτηθέντες διευθυντές δε θα έκαναν διαχωρισμούς ανάλογα με το αν απέναντί τους θα είχαν έναν άνδρα υποψήφιο

ή μια γυναίκα υποψήφια για τη θέση. Το ελληνικό δημόσιο εξάλλου δε διατηρεί πλέον τέτοιου είδους διαχωρισμούς και δεν παρατηρούνται φαινόμενα μεροληψίας προς το ένα ή το άλλο φύλο. Με τη θέση αυτή είναι σύμφωνοι και οι Θεοδώρου & Κουτλής (2001) και Καραφύλλης (2013).

Όταν όμως η συζήτηση προχωρά και έρχονται στην επιφάνεια δεύτερες σκέψεις, τότε τα πράγματα διαφοροποιούνται. Έτσι, αναδεικνύονται άλλα χαρακτηριστικά στο στυλ διοίκησης για τους άνδρες και άλλα για τις γυναίκες πράγμα που στην κάθε περίπτωση είναι βέβαια προϊόν υποκειμενικό σύμφωνα με τα πιστεύω του καθενός από τους συμμετέχοντες στη συνέντευξη. Η διαπίστωση αυτή συμπίπτει με τα ερευνητικά δεδομένα των Due Billing & Alvesson (2000), Burke & Collins (2001) και Dubrin (2004).

Συμπερασματικά, θα καταλήγαμε πως σε έναν κλάδο σαν αυτόν της εκπαίδευσης όπου σε γενικές γραμμές πλέον γυναικοκρατείται, είναι αναπόφευκτο ο αριθμός των γυναικών στα Στελέχη του να αυξάνεται ολοένα και περισσότερο. Ο παράγοντας «κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες» φαίνεται ότι βοηθάει καίρια στην αποτελεσματική διαχείριση της Σχολικής Μονάδας και αυτά τα προσόντα θα πρέπει να χαρακτηρίζουν την ηγεσία της. Τελικά, αυτό που έχει σημασία σε κάθε περίπτωση είναι περισσότερο ο χαρακτήρας του κάθε ανθρώπου σχετικά με τον τρόπο που θα επιλέξει συνειδητά ή όχι να ασκήσει και να διαχειριστεί τα διοικητικά του καθήκοντα και όχι ο παράγοντας φύλο. Βέβαια κάποια έμφυλα στερεότυπα χρόνων όπως αυτό της μητρικής φιγούρας στην εκπαίδευση ή της καλύτερης διαχείρισης κρίσεων από έναν άνδρα, είναι ακόμη δύσκολο να ξεπεραστούν. Ωστόσο, το γεγονός πως η αλλαγή και η κατάληψη θέσεων ευθύνης από γυναίκες ξεκινά σε αρκετά ικανοποιητικό ποσοστό από την εκπαίδευση αφήνει στοιχεία αισιοδοξίας και βελτίωσης και για άλλους αντίστοιχα κλάδους τόσο στο δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Andersen, J. A., & Hansson, P. H. (2011). At the end of the road? On differences between women and men in leadership behaviour. *Leadership & Organization Development Journal*, 32(5), 428-441.
- Burke, S., & Collins, K. M. (2001). Gender differences in leadership styles and management skills. *Women in Management Review*, 16(5), 244-257.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management* (3rd edition). London: Sage Publications.
- Coleman, M. (2003). *Gender and School Leadership: The experience of women and men secondary principals*. New Zealand: UNITEC.
- Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 504-519.
- Dubrin, A.J. (2004). *Γενικές αρχές Management* (2η Έκδοση) (επιμ. Ν. Σαρρής). Αθήνα: Ελλην.

- Due Billing, Y., & Alvesson, M. (2000). Questioning the Notion of Feminine leadership: A critical Perspective on the Gender Labelling of Leadership. *Gender, Work & Organization*, 7(3), 144-157.
- Shakeshaft, C., et al. (2007). Increasing Gender Equity in Educational Leadership. In Klein, S. S., Richardson, B., Grayson, D. A., Fox, L. H., Kramarae, C., Pollard, D. S., & Dwyer, C. A. (Eds.), *Handbook for Achieving Gender Equity Through Education* (2nd Edition, 103-130).
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2012). Ηγεσία, η πυξίδα του εκπαιδευτικού οργανισμού. *Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης*, 8.
- Γερούκη, Μ. (2012). Όταν η σχολική μονάδα γίνεται ομάδα – Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας. *Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης*, 8.
- Ζμπάνιος, Δ. & Γιαννακούρα, Α. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης : Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3 (16), 43-60.
- Θεοδώρου, Η., & Κουτλής, Ε. (2001). Η ανισότητα των δύο φύλων στην εκπαίδευση (Επιμ. Θ. Ανθογαλίδου) (Τόμος II). *Virtual School, the Sciences of Education Online*, 2-3.
- Καραφύλλης, Α. (2013). *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δυο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών* (2η έκδοση). Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μυλωνά, Δ. Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πουλής, Π. (2001). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και θεσμοί*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.
- Σαϊτής, Χ. (2008). Σχολική ηγεσία: Από τη θεωρία στην πράξη. Στο: Μ. Αποστολάτου, Ι. Ζώτος, Φ. Μπαρώνα & Μ. Νίκα (επιμ.), *Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις-αποτελέσματα-προοπτικές* (259-257). Βόλος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Στραβάκου, Π. (2013). Συμβολή στη χαρτογράφηση του πεδίου της οργάνωσης και διοίκησης στην εκπαίδευση: πορίσματα ερευνών για το έργο και την επιλογή του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στο Μ. Κουγιουρούκη, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδήμου (επιμ.), *Παιδαγωγικές και διδακτικές ερευνητικές μελέτες: Τιμητικό Αφιέρωμα στην καθηγήτρια Ε. Ταρατόρη-Τσαλκατίδου* (329-344). Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2013). *Σχολική Αξιολόγηση: Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Φεμινιστική Παιδαγωγική: η συμβολή της Κριτικής Παιδαγωγικής και η υπόσχεση για Κοινωνική Δικαιοσύνη

*Βασιλική Πλιόγκου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
vpliogou@uowm.gr*

*Σοφία Τρομάρα
Δρ. Επιστημών Αγωγής ΑΠΘ
s.tromara@gmail.com*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Φεμινιστική Παιδαγωγική (ΦΠ) αποτελεί ένα όραμα για το πώς θα έπρεπε να είναι η εκπαίδευση. Πρόκειται για μία εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία συνδυάζει τη Φεμινιστική θεωρία και τον φεμινιστικό ακτιβισμό. Στο επίκεντρο τίθενται οι γυναικείες εμπειρίες εντός του εκπαιδευτικού χώρου, οι οποίες λειτουργούν ταυτόχρονα και ως παιδαγωγικό εργαλείο. Μέσω της προβληματοποίησης των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και πρακτικών, που παράγουν και συντηρούν τη γυναικεία καταπίεση και την απόρριψη της ηγεμονικής εξουσίας, η ΦΠ στοχεύει στον μετασχηματισμό της μάθησης, καθώς και στην ενδυνάμωση και καλλιέργεια της συνείδησης της κοινωνικής δικαιοσύνης ως σύγχρονης αναγκαιότητας. Ωστόσο, η εξέταση και αποδόμηση του πολυδιάστατου και σύνθετου φαινομένου της καταπίεσης, σε συνδυασμό με την προώθηση μιας εκπαίδευσης για κοινωνική δικαιοσύνη, δεν αποτελεί πάντα ένα εύκολο και ανεμπόδιο έργο. Το παρόν άρθρο, το οποίο βασίζεται σε βιβλιογραφική έρευνα, έχει στόχο να αναδείξει τα διαχρονικά στοιχεία της ΦΠ, τα οποία την έχουν καταστήσει αναγκαία στην καταπολέμηση των έμφυλων ανισοτήτων και διακρίσεων σε παγκόσμιο επίπεδο. Επίσης, το παρόν άρθρο στοχεύει να αποτελέσει ένα περιεκτικό θεωρητικό πλαίσιο, μέσω της διεπιστημονικής και διαθεματικής προσέγγισης της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης για Κοινωνική Δικαιοσύνη, πεδία με τα οποία η ΦΠ έχει στενή σχέση αλληλεπίδρασης. Υπό το πρίσμα αυτό, ο συγκερασμός των παραπάνω οπτικών θα ενισχύσει τους στόχους και τη δυναμική της ΦΠ προς μία συμπεριληπτική, ισότιμη, δημοκρατική εκπαίδευση, η οποία πρωτίστως θα σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και θα στοχεύει στον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Λέξεις κλειδιά: Φεμινιστική Παιδαγωγική, Κριτική Παιδαγωγική, καλλιέργεια συνείδησης, καταπίεση, Εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη, ανθρώπινα δικαιώματα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 η Φεμινιστική Παιδαγωγική, ως ένα πολύπλευρο ακαδημαϊκό πεδίο, επιχειρεί να καθορίσει τις αξίες και τους στόχους της και να εδραιωθεί στα διάφορα εκπαιδευτικά συμφραζόμενα. Σε ένα γενικότερο επίπεδο, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι η ΦΠ εμπεριέχει δύο διαφορετικές παραδόσεις, η μία εκπορεύεται από το πεδίο της εκπαίδευσης και το άλλο από τις γυναικείες σπουδές και τη φεμινιστική επιστημολογία. Παρόλο που εστιάζει κυρίως σε ζητήματα συμπερίληψης και ενδυνάμωσης των γυναικών δίνοντας έμφαση στις εμπειρίες τους εντός του εκπαιδευτικού θεσμού, ενσωματώνει και ενισχύεται θεμελιωδώς από θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες ασπάζονται τις ανθρώπινες σχέσεις γενικότερα και προτείνει τρόπους σχετικά με την αντίληψη, πρόκληση και τη διάσπαση διαφόρων μορφών αλληλοσυνδεόμενων ανισοτήτων και των συστημικών μορφών καταπίεσης, οι οποίες διαχέονται σε όλους τους θεσμούς, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης (Currier, 2020).

Πρόκειται για μία διδακτική προσέγγιση, η οποία τοποθετεί το φύλο στον πυρήνα της ουσίας της και έχει ως αντικείμενό της τις γυναικείες ευκαιρίες, αντιλήψεις, επιδόσεις, αλλά και την πρόοδο των γυναικών εντός της εκπαίδευσης. Ακόμη, κύριο χαρακτηριστικό της γνώρισμα αποτελεί η αμφισβήτηση και η προβληματοποίηση των κυρίαρχων, δομικών και ηγεμονικών στοιχείων της εκπαίδευσης τα οποία λειτουργούν ως συστήματα κυριαρχίας, όπως και η πατριαρχία, και συντηρούν την άνιση κατανομή δύναμης/εξουσίας (power), την κανονιστική διάδοση της γνώσης και την κατασκευή των γυναικών τόσο ως εκπαιδευτικών όσο και ως εκπαιδευομένων. Τα κύρια χαρακτηριστικά της ΦΠ μπορούν να συνοψισθούν στα παρακάτω: *«πρόκειται για ένα κίνημα, το οποίο έχει στόχο να επιδράσει στην κοινωνική αλλαγή, στον επαναπροσδιορισμό της παιδαγωγικής εξουσίας και αυθεντίας, αλλά και να προσδώσει ιδιαίτερη αξία στην προσωπική εμπειρία, στην ετερότητα και υποκειμενικότητα, να αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική τάξη ως χώρο κοινωνικής δικαιοσύνης και να χρησιμοποιεί τη μάθηση για να βοηθήσει τις μαθήτριες και τους μαθητές να γίνουν ακτιβίστριες και ακτιβιστές, οι οποίες/οποίοι θα επιδράσουν στις ευρύτερες απαραίτητες αλλαγές, που θα πρέπει να επέλθουν»* (McCusker, 2017, σ. 448).

Καθ' όλη τη διάρκεια της εξέλιξής της, η ΦΠ έχει υποστεί καθοριστικές αλλαγές και μεταβολές προς ολιστικές αντιλήψεις, ενσωματώνοντας ένα εύρος ακαδημαϊκών προσεγγίσεων (φιλελεύθερες, μετα-αποικιακές, πολιτισμικές και συμβολικές, μεταμοντέρνες και ριζοσπαστικές), σε τέτοιο βαθμό που κάποιες/κάποιοι προτείνουν τον όρο «Φεμινιστικές Παιδαγωγικές» (Briskin, 2015). Ωστόσο, αυτό είναι κάτι που μπορεί να λειτουργήσει αποπροσανατολιστικά όσον αφορά τους στόχους της ΦΠ, καθώς οι παραπάνω προσεγγίσεις στην ουσία εμπλουτίζουν το πεδίο, λαμβάνοντας υπόψη ότι «τα πολλαπλά είδη φεμινισμού συνεπάγονται και άλλες τόσες φεμινιστικές παιδαγωγικές» (Briskin, 2015, σ. 66).

Η ΦΠ προσεγγίζει τον χώρο της εκπαίδευσης ως πεδίο ενδυνάμωσης, κοινωνικής αλλαγής και κοινωνικού μετασχηματισμού (English, 2006). Υπό το πρίσμα αυτό, ασπάζεται το μεταμοντέρνο παράδειγμα, εξετάζει με προσοχή τον νεοφιλελευθερισμό, ο οποίος ελέγχει και καθορίζει τη διαφορετικότητα με έναν

ρυθμιστικό τρόπο (Burke, 2015) και συνάμα μετατοπίζει το ενδιαφέρον από τις παραδοσιακές αντιλήψεις και αναζητήσεις της διττότητας του φύλου και των δυαδικών κατηγοριών, όπως «άντρας» «γυναίκα» / «αγόρι» «κορίτσι». Το πεδίο της ΦΠ δεν εξετάζει τις διαφορές ανάμεσα στα φύλα, αλλά εστιάζει στις υποκειμενικότητες, στον τρόπο με τον οποίο αυτές οι κατηγορίες, οι οποίες δεν είναι φυσικά δοσμένες, κατασκευάζονται κοινωνικά και πολιτισμικά και στο πώς τα ίδια τα υποκείμενα αυτοκαθορίζονται, αυτοκατασκευάζονται και απορροφούν αυτές τις αντιλήψεις και τις ερμηνείες της διαφορετικότητας. Το φύλο δεν προσεγγίζεται ως μεμονωμένη κατηγορία, αλλά ως ένα αναλυτικό εργαλείο, μία ταυτότητα που βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με άλλες, όπως η φυλή, η εθνοπολιτισμική προέλευση, η κουλτούρα, η κοινωνική τάξη, η θρησκεία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η ηλικία, η αρτιμέλεια/αναπηρία, οι οποίες στο σύνολό τους βρίσκονται υπό αμφισβήτηση και διαπραγματεύση και υπόκεινται σε μεταβολές εξουσίας και κυριαρχίας εντός του χώρου και του χρόνου (Williams, 2002). Η ΦΠ αναταράσσει τις κοινές παραδοσιακές υλιστικές ιδεολογίες σχετικά με τις δομικές ανισότητες και δίνει έμφαση στο ζήτημα της δύναμης/εξουσίας και του ελέγχου μέσω της διερεύνησης και ερμηνείας νοημάτων, συμβόλων και της γλώσσας, μέσω της ανάλυσης του Λόγου. Για το λόγο αυτό και επιλέγει να δώσει φωνή στις γυναικείες αφηγήσεις, που διαδραματίζονται σε διάφορα συμφραζόμενα, επίσημα ή ανεπίσημα.

Μετά την Τέταρτη Παγκόσμια Διάσκεψη του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) για τις Γυναίκες στο Πεκίνο το 1995, έχουν γίνει σημαντικά βήματα προς την άρση των ανισοτήτων των φύλων και το φύλο έχει ενταχθεί στις δημόσιες πολιτικές (gender mainstreaming), καθώς και στην εκπαίδευση και επιμόρφωση (gender training) ως μετασχηματιστικό εργαλείο για την ισότητα των φύλων σε παγκόσμιο επίπεδο. Επίσης, η Ατζέντα 2030 του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (2015) για την Βιώσιμη Ανάπτυξη, έχει θέσει δεκαεπτά στόχους με απώτερο σκοπό την επίτευξη ενός ειρηνικότερου και δικαιοτέρου κόσμου, που θα χαρακτηρίζεται από ευημερία, αλληλεγγύη μεταξύ των πολιτών και εξάλειψη της φτώχειας, της πείνας και των κοινωνικών ανισοτήτων. Συγκεκριμένα, στον τέταρτο στόχο διατυπώνεται ρητά ότι κορίτσια και αγόρια, γυναίκες και άντρες δικαιούνται ελεύθερη, ισότιμη και ποιοτική εκπαίδευση. Παράλληλα, στον πέμπτο στόχο, επιχειρείται η ισότητα των φύλων και η χειραφέτηση όλων των γυναικών και κοριτσιών. Ωστόσο, το Women Training Center (2015) του ΟΗΕ επισημαίνει ότι παρόλη την εξέλιξη στο πεδίο, οι δράσεις και πρωτοβουλίες δεν κατορθώνουν πάντοτε να αντιμετωπίσουν επαρκώς τις διαφορές όψεις των δομικών ανισοτήτων και των σχέσεων εξουσίας/δύναμης, που διαιωνίζουν την ανισότητα (Ferguson, 2019). Για το λόγο αυτό και έχει προταθεί ότι η εκπαίδευση, ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση σε θέματα ισότητας φύλων θα πρέπει να αποτελέσει αναπόσπαστο τμήμα του φεμινιστικού πολιτικού σχεδίου (project), το οποίο μπορεί να υλοποιηθεί πιο αποτελεσματικά μέσω της ΦΠ, η οποία φέρει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που μπορούν να εφαρμοστούν σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με κύριο στόχο την άρση των άνισων έμφυλων σχέσεων εξουσίας.

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να αναδείξει τη σημασία της ΦΠ και παράλληλα να προτείνει τρόπους με τους οποίους θα ενισχυθούν οι παιδαγωγικές

αρχές και πρακτικές συγκεκριμένα προς την άρση των δομικών ανισοτήτων με κύριο στόχο τη διαμόρφωση μιας συμπεριληπτικής (Κογκίδου, 2022), ισότιμης, δημοκρατικής εκπαίδευσης, που πρωτίστως θα σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και θα στοχεύει στον κοινωνικό μετασχηματισμό.

ΒΑΣΙΚΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Η Carolyn M. Shrewsbury, η οποία αποτελεί αδιαμφισβήτητα την πρωτοπόρο της ΦΠ, υποστήριξε ότι πρόκειται για ένα δυναμικό πεδίο, ένα όραμα «του τι θα έπρεπε να είναι η εκπαίδευση, αλλά συχνά δεν είναι» (Shrewsbury, 1997, σ. 166). Η ΦΠ περιλαμβάνει τα παρακάτω κύρια στοιχεία:

1. Τα άτομα εμπλέκονται ενεργά (ατομικά ή συλλογικά) και προσεγγίζουν κριτικά το υλικό μελέτης και όλες τις πηγές που μεταφέρουν πληροφορίες και γνώση, ως έκφραση του κοινού αγώνα κατά όλων των μορφών διάκρισης και καταπίεσης με βάση την εθνοπολιτισμική προέλευση, το φύλο και την κοινωνική τάξη.

2. Τη νοηματοδότηση της σχολικής τάξης ως ενός απελευθερωτικού περιβάλλοντος, όπου οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες είναι υποκείμενα και όχι αντικείμενα και όπου υπάρχει σαφής αναγνώριση των επιπτώσεων της παραδοσιακής πατριαρχικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας (Webb et al., 2002). Η συναρπαστική πολυπλοκότητα των σύγχρονων ταυτοτήτων χρησιμεύει ως πολιτισμικό κεφάλαιο σε αφθονία, καθώς οι διαφορές, τα ταλέντα, οι δεξιότητες και οι ικανότητες ξεδιπλώνονται και ασκούνται δημιουργικά, η γνώση και η αριστεία δεν απονέμονται μόνο σε λίγους ανθρώπους και ιδιαίτερα σε αυτούς που είναι προνομιούχες/προνομιούχοι. Η ανταλλαγή και το μοίρασμα προσωπικών εμπειριών μέσω αφηγήσεων λειτουργεί ως αυτορρυθμιστικός και κυκλικός μηχανισμός, καθώς οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες λαμβάνουν και ταυτόχρονα εξετάζουν τις δικές τους εμπειρίες υπό μια νέα οπτική και μέσα από έναν νέο φακό, ο οποίος ενισχύει τις δικές τους αντιλήψεις ενώ μπορούν να διατηρήσουν τις δικές τους υποκειμενικότητες.

3. Την επιδίωξη της ενεργού και δημοκρατικής συμμετοχής για την καλλιέργεια και ενίσχυση της ενεργού πολιτεότητας των μαθητριών/μαθητών (Costa & Leong, 2012· Ganote, 2010), όπου οι μαθήτριες/μαθητές μαθαίνουν να επιτυγχάνουν τους στόχους τους είτε ατομικά είτε συνεργατικά/συλλογικά. Με τον τρόπο αυτό, η εξουσία μοιράζεται ως ένα βαθμό αμοιβαία, μια έννοια που αναπτύχθηκε αρχικά στο περιβάλλον της σχολικής τάξης και τελικά επεκτάθηκε σε ολόκληρη την κοινότητα.

4. Την κριτική σκέψη (McCusker, 2017).

5. Την ανταλλαγή εμπειριών και την απόκτηση γνώσεων και πνευματικών ευρημάτων και προκλήσεων, ενώ ταυτόχρονα εκφράζεται η ενσυναίσθηση προς τις ανάγκες των άλλων, υπό μια ολιστική οπτική που εμπεριέχεται στην Παιδαγωγική της Δέσμευσης (engaged pedagogy) (hooks, 1994). Αυτό το είδος διαλόγου και επικοινωνίας, που βασίζεται στην ενσυναίσθηση και τα συναισθήματα φροντίδας, έχει επικυρωθεί από την «Ευέλικτη Φεμινιστική Παιδαγωγική» (flexible gendered pedagogy -ένας νέος όρος που εισήχθη από την Oppenheim-Shachar, 2021, σ. 776)

και λειτουργεί ως περιβάλλον μάθησης αντίθετο στις κανονιστικές, αυταρχικές, παραδοσιακές τάξεις.

6. Τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης, ακόμη και με μικρά βήματα σε όλες τις τάξεις (Shrewsbury, 1997).

7. Τον ακτιβισμό και την κοινωνική αλλαγή, που ξεκινά μέσα από την τάξη. Η διδασκαλία στο πλαίσιο της ΦΠ είναι μια πολιτική πράξη, που συνδέεται με την κοινωνία γενικότερα και θα πρέπει να μεταφερθεί ως ρητή δυναμική (Currier, 2020· Baker, 2018).

8. Την κοινωνική δικαιοσύνη, ένα επίσης εξέχον ζήτημα, καθώς το φύλο θεωρείται άμεσα συνυφασμένο με την καταπίεση (oppression) και τις ανισότητες, οι οποίες ενσωματώνονται σε όλες τις κοινωνικές σχέσεις και μπορούν να αναγνωριστούν σε όλες τις κοινωνικές δομές και τους θεσμούς.

Επιπλέον, τα παραπάνω βήματα δεν μπορούν να εκπληρωθούν και να γίνουν πράξη, χωρίς τις έννοιες της ενδυνάμωσης, της κοινότητας και της ικανότητας για συντονισμό/ηγεσία (leadership), έννοιες που αποτελούν πρωτίστως την ίδια την ουσία της ΦΠ. Προσθέτοντας μια κριτική προοπτική, αντλώντας παράλληλα από τις ιδέες της Κριτικής Παιδαγωγικής, του Paulo Freire, η Shrewsbury υιοθετεί το μοντέλο της διαλογικής εκπαίδευσης και υποστηρίζει ότι η ΦΠ αναγνωρίζει τις επιπτώσεις της εξουσίας που ρυθμίζουν τη συμβατική σχολική εκπαίδευση, αλλά αντιλαμβάνεται την ενδυνάμωση με διαφορετικό τρόπο, αντιστρέφοντας τις αρνητικές έννοιες που περικλείονται στους παραδοσιακούς λόγους ισχύος, ως μια θετική και δυναμική έννοια, ως «ενέργεια, ικανότητα και δυνατότητα» (Shrewsbury, 1997, σσ. 168-169). Υπό την έννοια αυτή, η δύναμη/εξουσία είναι το βασικό στοιχείο που ενώνει μια κοινότητα και ωθεί τις/τους μαθήτριες/μαθητές να δράσουν, να κινηθούν, να αλλάξουν και να μεταμορφωθούν για την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης. Το ενδυναμωμένο άτομο, διατηρεί την προσωπική του δύναμη μέσω της ουσιαστικής μάθησης, αλλά επίσης παροτρύνεται να ενωθεί ενεργά και να συνδεθεί παραγωγικά με τα άλλα άτομα, ώστε σε συλλογικό επίπεδο να βρουν τη δική τους φωνή, να κατανοήσουν τη διαφορά και την απόκλιση, να γίνουν φορείς μιας απελευθερωτικής εκπαίδευσης που αμφισβητεί την ηγεμονία, και να αγκαλιάσουν την έννοια της μάθησης ως μίας δια βίου διαδικασίας (Orpenhaim-Shachar, 2021).

Οι εκπαιδευτικές τάξεις, που λειτουργούν ως κοινότητες, έχουν την ικανότητα να ξεκλειδώνουν τις πραγματικές δυνατότητες των μαθητριών/μαθητών, να ενισχύουν τις μαθησιακές τους δεξιότητες και την αυτοπεποίθησή τους, να κάνουν τις/τους μαθήτριες/μαθητές να εξελίσσονται ως αυτόνομες μονάδες και να γεφυρώνουν, μέσω της απορρόφησης αμοιβαίων διαφορών, εμπειριών και στόχων, με άλλες/άλλους σε μια συλλογική δύναμη που υπερβαίνει τα όρια του χώρου (Roberts, 2021).

Τέλος, ο συντονισμός / η ηγεσία είναι η τρίτη δραστική διάσταση της πράξης (praxis) της ΦΠ και προϋποθέτει ότι οι μαθήτριες/μαθητές πρέπει να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες σχεδιασμού και διαπραγμάτευσης, να μπορούν να εκφράσουν αρχικά τις προσωπικές τους ανάγκες και αντίστοιχα να τις ταυτίσουν με τις συλλογικές. Οι μαθήτριες/μαθητές μπορούν να σχηματίσουν ομάδες, που θα εκτελούν διαφορετικά καθήκοντα ηγεσίας, θα αξιολογούν την απόδοσή τους και θα βρίσκουν άλλα μονοπάτια για την επίλυση προβλημάτων (Samson, 2015).

Τέλος, η αποτελεσματική εφαρμογή της ΦΠ αποτελεί ένα δύσκολο έργο, ειδικά σε περιόδους αντίδρασης ενάντια στην ισότητα των φύλων στο σχολείο (όπως στην περίπτωση της Αυστραλίας), έντονων πολιτικών αντιδράσεων (π.χ., Brexit και της «μετα-αλήθειας» εποχής του Τραμπ) (Elwell & Buchanan, 2019· McIntyre, 2018) εντός του κυρίαρχου νεοφιλελεύθερου ήθους, ειδικά σε περιβάλλοντα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Δυτικές κοινωνίες (Busse et al., 2021).

ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Παραδοσιακά η ΦΠ συγγέεται συχνά με την Κριτική Παιδαγωγική (Boyst, 2019·Accardi, 2013) με διάφορους τρόπους, σε ορισμένες περιπτώσεις η πρώτη θεωρείται ως κλάδος της δεύτερης, ενώ σε άλλες περιπτώσεις τα δύο πεδία θεωρούνται ξεχωριστά αλλά σε ορισμένα σημεία συμπληρωματικά και επικαλυπτόμενα. Το συγκεκριμένο ρεύμα της Παιδαγωγικής εστιάζει «περισσότερο στην κριτική εξέταση των θεσμικών δομών, όπως η πολιτική, το πρόγραμμα σπουδών και το κείμενο» και «στις γνωστικές πτυχές της κριτικής συνείδησης» (Almansori, 2020, σ. 59), ενώ η ΦΠ υποστηρίζει ότι η κριτική προσέγγιση της συστημικής κυριαρχίας δεν είναι μόνο ένα θεωρητικό ζήτημα, αλλά επιπλέον ότι η κριτική μάθηση έχει σωματική, συναισθηματική και εγγενή φύση (Burke, 2017 · Epstein & Moreau, 2017).

Η ΦΠ ενισχύεται διαθεματικά μέσω στοιχείων (περιεχόμενο, εργαλεία, μέθοδος, προσέγγιση, πράξη), που έχουν εισαχθεί και παραδοσιακά «ανήκουν» στην Κριτική Παιδαγωγική, όπως και πολλοί άλλοι κλάδοι, όπως η «κριτική πολυπολιτισμικότητα», η «κριτική φυλετική θεωρία» που έχουν ήδη ενισχυθεί μέσω της υιοθέτησης του όρου «κριτική», και σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχουν ισχυρισμοί ότι η «Κριτική Φεμινιστική Παιδαγωγική» υπερβαίνει την προσωπική πρόοδο, εξέλιξη και συμπερίληψη, προχωρά ακόμη περισσότερο και πιο αποτελεσματικά στις έννοιες της χειραφέτησης, αντίστασης στην εξουσία, της ενδυνάμωσης και του κοινωνικού μετασχηματισμού (English & Irving, 2015) και θεωρείται πιο ριζοσπαστική «στην πράξη και την πρόθεση» (Tidsell, 2000 παρατίθεται στο English & Irving, 2015, σ. 104). Τέλος, θα πρέπει να εξετάσουμε προσεκτικότερα και την εξέλιξη της Κριτικής Παιδαγωγικής προς πιο ολιστικές προσεγγίσεις, καθώς ενώ στα αρχικά στάδια επικεντρωνόταν περισσότερο στον αντίκτυπο των οικονομικών ανισοτήτων και των κενών στην εκπαίδευση, σε μεταγενέστερο στάδιο συγγραφείς και παιδαγωγοί, όπως η bell hooks, ο Henry Giroux και η Peana Jiménez, μετατόπισαν το ενδιαφέρον προς την εφαρμοσμένη φεμινιστική θεωρία, τη θεωρία queer και την κριτική φυλετική θεωρία (critical race theory) για να διερευνήσουν πώς οι υπάρχουσες δομές εξουσίας εντός της εκπαίδευσης περιθωριοποιούν τις γυναίκες, τους έγχρωμους, τα άτομα της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας και άλλες/άλλους μαθήτριες/μαθητές γενικά (Saunders & Wong, 2020).

Η ΦΠ μαζί με την Κριτική Παιδαγωγική μπορούν να συνεργαστούν για έναν ανώτερο σκοπό προκειμένου να δώσουν φωνή στους καταπιεσμένους ανθρώπους, καθώς η καταπίεση έχει πολλές μορφές, όπως να αυξήσουν τη συνείδηση, να διαταράξουν την κοινότυπη γνώση, να ενισχύσουν την αυτονομία και τη δύναμη, να χειραφετήσουν, και έτσι να ενδυναμώσουν και να απελευθερώσουν. Όλα αυτά

στοχεύουν κυρίως στην πρόκληση κοινωνικής δράσης, αλλαγής και δικαιοσύνης με άξονα την ισότητα των φύλων.

ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ Η ΥΠΟΣΧΕΣΗ ΓΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ

Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, μπορούμε να αναρωτηθούμε εάν η κριτική ματιά στην υποταγμένη γνώση (subjugated knowledge) εντός του Λόγου ή η κριτική προσέγγιση ενός ήδη καθιερωμένου παραδοσιακού προγράμματος σπουδών είναι αρκετή για την επίτευξη ενός τέτοιου απώτερου στόχου, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη; Αρκεί η καλλιέργεια της συνείδησης και το να αποκτήσουν φωνή όσες/όσοι την έχουν στερηθεί (όπως στην περίπτωση των μαύρων γυναικών ή του γυναικείου πληθυσμού των μειονοτικών ομάδων) για να κατανοήσουν, αποδομήσουν και να αντισταθούν στην απόλυτη και πολύπλευρη φύση της άνισης κατανομής της εξουσίας/δύναμης, του πλούτου και των πόρων; Ή είναι ένα περιορισμένο βήμα ενάντια στην καταπίεση, η οποία, επίσης, με τη σειρά της είναι ένα μάλλον σκοτεινό και πολυδιάστατο φαινόμενο; Καθώς η εκπαίδευση ήταν πάντα ο ιδανικός χώρος για παρεμβάσεις προς την κοινωνική αλλαγή, οι εκπαιδευτικοί με προοδευτικό και ριζοσπαστικό πνεύμα, που ασχολούνται με τη διδασκαλία υπό το πρίσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, προσπαθούν να εφαρμόσουν την Εκπαίδευση για Κοινωνική Δικαιοσύνη (ΕΚΔ) (Ζάχος, 2020), καθώς οραματίζονται να προωθήσουν την κοινωνική αλλαγή και να έχουν αντίκτυπο στη ζωή των μαθητριών/μαθητών τους. Επιχειρούν να το πετύχουν αποκαλύπτοντας τη μισαλλοδοξία, τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τον ρατσισμό, που εδράζονται σε άνισα δομικά συστήματα, αλλά και την κοινωνική αδικία, μέσω της καλλιέργειας ή/και της ενίσχυσης της αίσθησης της αυτονομίας, της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας και των δεξιοτήτων αυτοαναστοχασμού, με στόχο τη δημιουργία αυτόνομων, προνοητικών, υπεύθυνων, και μελλοντικών ενεργών δημοκρατικών πολιτών.

Η ΕΚΔ περιλαμβάνει όχι μόνο την ευαισθητοποίηση ενάντια στις καταπιεστικές κοινωνικοπολιτικές διαδικασίες, αλλά και συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας, στρατηγικές και εργαλεία, και μπορεί να λειτουργήσει διεπιστημονικά με άλλες παιδαγωγικές θεωρίες που μοιράζονται το ίδιο όραμα και τους ίδιους στόχους (Navarro, 2018).

Σύμφωνα με την Bell (2016), η ΕΚΔ παρέχει το κατάλληλο εννοιολογικό πλαίσιο για την ανάλυση των πολλαπλών μορφών καταπίεσης και των αλληλοσυνδεόμενων σχέσεων της, καθώς και ένα σύνολο διαδραστικών, βιοματικών παιδαγωγικών αρχών, μεθόδων και πρακτικών. Από την άλλη, σύμφωνα με την Hackman (2005), η αποτελεσματική εφαρμογή της ΕΚΔ «απαιτεί εξέταση των συστημάτων εξουσίας και καταπίεσης σε συνδυασμό με παρατεταμένη έμφαση στην κοινωνική αλλαγή και τη δράση των μαθητριών/μαθητών εντός και εκτός της τάξης» (σ. 104) και έχει πέντε συνιστώσες (εργαλεία): 1. Γνώση του περιεχομένου, 2. Εργαλεία για κριτική ανάλυση, 3. Εργαλεία για κοινωνική αλλαγή, 4. Εργαλεία για προσωπικό προβληματισμό και 5. Επίγνωση της πολυπολιτισμικής δυναμικής. Τέλος, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η εφαρμογή της ΕΚΔ επιτυγχάνεται μέσω ενός προγράμματος

σπουδών, που θα ανταποκρίνεται στις πολιτισμικές, γλωσσικές και ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητριών/μαθητών (Gunn & Bennett, 2022).

ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ Η ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΑΥΞΗΜΕΝΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ

Συνοψίζοντας, μπορούμε να επικεντρωθούμε σε ορισμένα βασικά σημεία. Αρχικά, η ΦΠ είναι μια δυναμική παιδαγωγική φιλοσοφία, ένα όραμα που σκοπεύει να αντιμετωπίσει το διάχυτο χάσμα των φύλων, το οποίο εντοπίζεται σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, αλλά και να καταπολεμήσει την καταπίεση των γυναικών, να ενδυναμώσει τις/τους συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και να οικοδομήσει μια ριζοσπαστική νοοτροπία. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο συμπεριλαμβάνει όλες και όλους, όπως προτείνεται από την bell hooks, γυναίκες και άντρες (Keddie, 2021· Martino et al., 2019), καθώς αναφέρεται σε γενικές ανθρωπιστικές και δημοκρατικές αξίες, που ξεπερνούν το στενό δυαδικό φύλο. Επίσης, μοιράζεται πολλά κοινά στοιχεία, όπως φιλοδοξίες, έννοιες, εργαλεία, μεθόδους και στόχους, με την παράδοση της Κριτικής Παιδαγωγικής, μια παράδοση που προσεγγίζει την εκπαίδευση ως πολιτική πράξη, καθοδηγεί ριζικά την εκπαιδευτική πράξη και έχει ως ξεκάθαρη πολιτική ατζέντα την καταπολέμηση της καταπίεσης, την ενδυνάμωση και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η ΦΠ μπορεί να ενισχυθεί ουσιαστικά διαθεματικά μέσα από το πεδίο της Κριτικής Παιδαγωγικής και ταυτόχρονα να εφαρμοστεί πιο αποτελεσματικά. Τα επικαλυπτόμενα χαρακτηριστικά δεν υπονοούν ότι αυτές οι δύο παιδαγωγικές είναι πανομοιότυπες και η μία αξιολογείται ως κατώτερη από την άλλη. Το καθένα έχει τη δική του διακριτή φύση και εμφανίζει παραλλαγές στην προσέγγιση και στην ευρύτερη κοινωνική/πολιτική ατζέντα, αλλά μέσω της ενότητας μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης και της κοινωνίας γενικότερα, περισσότερο από ό,τι αν παραμείνουν αυστηρά οριοθετημένες.

Επιπλέον, αν και η κοινωνική δικαιοσύνη είναι ένας στόχος που βρίσκεται στο επίκεντρο της ΦΠ, δεν αναπτύσσεται προς τις δομικές ανισότητες αλλά παραμένει ένας στόχος που γίνεται επεξεργάσιμος μέσω του μεταμοντέρνου παραδείγματος, με επίκεντρο τις πολιτισμικές/συμβολικές διαστάσεις και τα σχετικά παιδαγωγικά εργαλεία. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η κοινωνική δικαιοσύνη είναι ένα σύνθετο ζήτημα που προσεγγίζεται μέσα από την έννοια της καταπίεσης, η οποία με τη σειρά της έχει δομικές εκδηλώσεις που συγκαλύπτουν πραγματικές οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές ανισότητες. Η αύξηση της συνείδησης μέσω της μετάδοσης περιεχομένου (πληροφοριών και «γεγονότων») και του διαλόγου είναι ζωτικής σημασίας, καθώς εμπλέκει ενεργά τα άτομα, ανοίγει νέες διαστάσεις σκέψης, αλλά όταν περιορίζεται απλώς ως μετάδοση ή παράθεση πληροφοριών, έκθεση των υπαρχουσών ιεραρχιών και των άνισων σχέσεων, περιορίζει την κριτική σκέψη και επιβάλλει φραγμούς ενάντια στην αληθινή ενδυνάμωση και την ενεργό δράση.

Η καταπίεση είναι ένα σύστημα αλληλένδετων πτυχών (π.χ. φύλο και σεξουαλικότητα) και δημιουργείται από συγκεκριμένους αιτιακούς παράγοντες, λειτουργεί μέσω συγκεκριμένων μηχανισμών και έχει δυσχερείς επιπτώσεις σε άτομα, ομάδες και την κοινωνία, γενικότερα, με διάφορους τρόπους και σε ποικίλη έκταση.

Ενώ ορισμένες/ορισμένοι μελετήτριες/μελετητές υποστηρίζουν ότι η ΦΠ (εξ ορισμού) προσπαθεί να αναλύσει τόσο τις σύνθετες εκφάνσεις του πολιτισμικού λόγου όσο και τα διάφορα δομικά συστήματα, που διαμορφώνουν τις βιωμένες εμπειρίες και την αλληλεπίδραση των γυναικών για την αντιμετώπιση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης (Erstein et al., 2018). Ωστόσο, αυτό δεν αποδίδεται τόσο αποτελεσματικά στην πράξη (Ferguson, 2019) κι έτσι προκαλείται ένα άλλο σημείο έντασης, καθώς η Φεμινιστική Παιδαγωγική σε ορισμένες περιπτώσεις παραλείπεται από τα εννοιολογικά και παιδαγωγικά θεμέλια της ΕΚΔ (Dover, 2013). Ως εκ τούτου, είναι ενθαρρυντικό για τη ΦΠ να επεκταθεί περισσότερο σε βάθος στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, να εξετάσει πιο εστιασμένα τις περίπλοκες και αλληλένδετες εκδηλώσεις της και να ενσωματώσει έννοιες και μεθόδους, που εντάσσονται στην Παιδαγωγική της Κοινωνικής Δικαιοσύνης, η οποία διερευνά, όχι μόνο τον αντίκτυπο των καταπιεστικών σχέσεων, αλλά εκθέτει τους αιτιακούς (δομικούς) παράγοντες και τους μηχανισμούς, που συντηρούν τις ανισότητες οι οποίες σχετίζονται με το φύλο (Κουρουτσίδου & Γκασούκα, 2021).

Η συζήτηση μπορεί να επεκταθεί περαιτέρω και στον διαθεματικό εμπλουτισμό μέσω της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΕΑΔ), η οποία ως «πεδίο-ομπρέλα», περιλαμβάνει την ισότητα των φύλων (equality) και την ισότητα των ευκαιριών (equity) που σχετίζονται με το φύλο, μια ατζέντα που βρίσκεται στο επίκεντρο των διεθνών συμβάσεων (Willis, 2018), ως κοινωνική επιταγή για δικαιοσύνη, που απευθύνεται στην καθολικότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και περιλαμβάνει ζητήματα, όπως η ισότητα των φύλων σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, η καταπολέμηση των στερεότυπων ρόλων των φύλων, η γυναικεία πολιτική συμμετοχή, η καταπολέμηση της έμφυλης βίας, ιδιαίτερα της σεξουαλικής (Πλιόγκου & Καρακατσάνη, 2022), αλλά και η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αρμονικής συνύπαρξης. Εν κατακλείδι, η ΕΑΔ μπορεί να εφαρμοστεί μέσω μιας ολιστικής προσέγγισης, σε αλληλεπίδραση με όλα τα στοιχεία που απαρτίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα, και μπορεί να λειτουργήσει ως ώθηση για έναν μη σεξιστικό, αντικαταπιεστικό, δίκαιο, βιώσιμο και δημοκρατικό εκπαιδευτικό μετασχηματισμό (Πλιόγκου, 2021). Τέλος, ένα πολύτιμο πλεονέκτημα της ΕΑΔ είναι ότι μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στο σχολικό περιβάλλον, μέσω του σχεδιασμού και της ανάπτυξης διαφόρων και δημιουργικών παιδαγωγικών παρεμβάσεων.

Αναφορές

- Ζάχος, Δ.(2020). Η Παιδαγωγική για την Κοινωνική Δικαιοσύνη. Στο Β. Πλιόγκου & Δ. Καρακατσάνη (Επιμ.), *Σύγχρονες Τάσεις στην παιδαγωγική θεωρία και πρακτική Δημοκρατία-Πολιτειότητα-Ετερογένεια* (σσ. 98-118). Αθήνα: Gutenberg.
- Κογκίδου, Δ. (2022). Πραγματικότητα και καθοδηγητικές αρχές για τη διασφάλιση μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, χωρίς εκφοβισμό και διακρίσεις με βάση το φύλο, την ταυτότητα ή/και έκφραση φύλου και τον σεξουαλικό προσανατολισμό. Στο Θ. Θάνος & Δ. Κογκίδου (Επιμ.), *Φύλο και Εκπαίδευση. Για μια Συμπεριληπτική Εκπαίδευση Χωρίς Βία και Διακρίσεις* (σσ. 175-189). Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.

- Κουρουτσίδου, Μ. & Γκασούκα, Μ. (2021). *Όψεις Φύλου και Διακρίσεων*. Αθήνα: Γκόνη.
- Πλιόγκου, Β. & Καρακατσάνη, Δ. (2022). Η Σεξουαλική Αγωγή ως Βασικό Ανθρώπινο Δικαίωμα, Φύλο και Πολιτειότητα μια νέα πρόκληση για το Δημοκρατικό Σχολείο; Στο Μ. Γ. Βαρβούνης, Γ. Κ. Κατσαδώρας & Α. Γ. Καπανιάρης (Επιμ.), *Άνθρωποι, Φύλα, Ταυτότητες, Πολιτισμοί. Λαογραφικές και Εμφυλές Προσεγγίσεις* (σσ. 377-402). Αθήνα: Γκόνη.
- Accardi, M. T. (2013). *Feminist Pedagogy for Library Instruction*. CA Sacramento: Litwin Books.
- Almansori, S. (2020). Feminist Pedagogy from Pre-Access to Post-Truth: A Literature Review. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 11(1), 54-68.
- Baker, C. N. (2018). Teaching to Empower. *Feminist Formations*, 30(3), 4-15.
- Bell, L. A. (2016). Theoretical foundations for Social Justice Education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for Diversity and Social Justice*, (pp. 3-26). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Boyst, B. (2019). Feminist Pedagogy and Library Instruction. *Public Services Quarterly*, 15(2), 163-168.
- Briskin, L. (2015). Activist Feminist Pedagogies: Privileging Agency in Troubled Times.” In T. P. Light, J. Nicholas & R. Bondy (Eds.), *Feminist Pedagogy in Higher Education: Critical Theory and Practice* (pp. 57-86). Ontario: Wilfred Laurier University Press.
- Burke, P. J. (2015). Re/imagining Higher Education Pedagogies: Gender, Emotion and Difference. *Teaching in Higher Education*, 20(4), 388–401.
- Burke, P. J. (2017). Difference in Higher Education Pedagogies: Gender, Emotion and Shame. *Gender and Education*, 29(4), 430-444.
- Busse, E., Krausch, M., & Liao, W. (2021). How the “neutral” university makes critical feminist pedagogy impossible: intersectional analysis from marginalized faculty on three campuses. *Sociological Spectrum*, 41(1), 29-52.
- Costa, L. M., & Leong, K. J. (2012). Introduction critical community engagement: feminist pedagogy meets civic engagement. *Feminist Teacher*, 22(3), 171–80.
- Currier, D. M. (2020). Feminist Pedagogy. In N. A. Naples (Ed.), *Companion to Feminist Studies* (pp. 341-356). New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Dover, A. (2013). Teaching for social justice: from conceptual frameworks to classroom practices. *Multicultural Perspectives*, 15(1), 3-11.
- English, L. (2006). Women, knowing, and authenticity: living with contradictions. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 111, 17 – 25.
- English, L. M., & Irving, C. J. (2015). *Feminism in Community*. International Issues in Adult Education. Rotterdam: SensePublishers.
- Epstein, D., & Moreau, M.-P. (2017). Feminism, power and pedagogy: Editors’ Introduction. *Gender and Education*, 29(4), 425-429.
- Epstein, S. B, Hosken, N., & Vassos, S. (2018). Creating space for critical feminist social work pedagogy. *Aotearoa New Zealand Social Work*, 30(3), 8-18.

- Ferguson, L. 2019. Gender training and feminist pedagogies. In J. Kantola, & S. Childs (Eds.), *Gender Training. Gender and Politics* (pp. 71-93). Cham: Palgrave Pivot, Springer.
- Ganote, C. (2010). Integrating critical pedagogy, feminist pedagogy, and standpoint theory; connecting classroom learning with democratic citizenship. *Conhecimento & Diversidade, Niterói, 3*, 78–89.
- Gunn, A. A., & Bennett, S.V. (2022). Teachers as change agents: social justice theory to practice. *Journal for Multicultural Education, 16*(2), 133-147.
- Hackman, H. W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education, 38*(2), 103-109.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. London: Routledge.
- Keddie, A. (2021). Engaging boys in gender transformative pedagogy: navigating discomfort, vulnerability and empathy. *Pedagogy, Culture & Society, 30*(3), 401-414.
- McCusker, G. (2017). A feminist teacher's account of her attempts to achieve the goals of feminist pedagogy. *Gender and Education, 29*(4), 445–460.
- McIntyre, L. (2018). Post-Truth. *European Journal of Communication, 33*(5), 574–575.
- Navarro, O. (2018). We can't do this alone: Validating and inspiring social justice teaching through a community of transformative praxis. *Curriculum Inquiry, 48*(3), 335-358.
- Oppenheim-Shachar, S. (2021). Shaping a 'pedagogical voice' using feminist pedagogical principles. *Gender and Education, 33*(6), 773-789.
- Pliogou, V. (2021). Design and development of educational interventions on gender perspective: teachers rising awareness on issues of discrimination and gender equality. In A. B. B. Martín, Á. M. Martínez, M. del Mar M. Jurado, M. del Mar S. Márquez, M. del Carmen Pérez-Fuentes (Eds.), *La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar para la intervención en contextos educativos* (pp. 135-148). Madrid: Dykinson.
- Roberts, K. M. (2021). Integrating feminist theory, pedagogy, and praxis into teacher education. *SAGE Open, 11*(3), 1-16.
- Samson, P. L. (2015). Fostering student engagement: creative problem-solving in small group facilitations. *Collected Essays on Learning and Teaching, 8*, 153-164.
- Saunders, L., & Wong, M. A. (2020). *Instruction in libraries and information centers: an introduction*. University of Illinois: Windsor & Downs Press.
- Shrewsbury, C. M. (1997). What is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly, 25*(1/2), 166-173.
- Webb, L., Allen, M., & Walker, K. (2002). Feminist Pedagogy: identifying basic principles. *Academic Exchange Quarterly, 67-72*.
- Williams, F. (2002). Postmodernism, Feminism and the question of difference. In N. Parton (Ed.), *Social Theory, Social Change and Social Work* (pp. 61-76). New York: Routledge. Taylor & Francis e-books.

Willis, K. (2018). Gender, development and human rights: exploring global governance. *Geography*, 103(2), 70-77.

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση ως πεδίο της παιδαγωγικής επιστήμης και η επίδρασή της στους πρωτοδιόριστους Έλληνες και στις πρωτοδιόριστες Ελληνίδες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Δημήτρης Ζάχος
Αν. Καθηγητής ΠΤΔΕ – ΑΠΘ
dimzachos@eled.auth.gr

Στραγάλη Μαριάννα
Προπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ – ΑΠΘ
mstragali@eled.auth.gr

Σχισμένου Ειρήνη Ευαγγελία
Προπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ – ΑΠΘ
eirischi@eled.auth.gr

Περίληψη

Η πολυπολιτισμική, αντιρατσιστική και διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια διακριτή κατεύθυνση της παιδαγωγικής επιστήμης, η οποία αναπτύχθηκε ιδιαίτερα τα τελευταία τριάντα χρόνια. Στην Ελλάδα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ενσωματώθηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων προς το τέλος της δεκαετίας του 1990.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους. Μια βασική διαφορά μεταξύ όσων την υποστηρίζουν αφορά σε ποιες και ποιους αυτή απευθύνεται.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ισχυρή κανονιστική διάσταση, παρέχει δηλαδή συστάσεις για το «τι και με ποιο τρόπο πρέπει να γίνει» στην εκπαίδευση. Γι' αυτό οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ζητήματα τα οποία αυτή καλύπτει παίζουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινή τους δράση.

Η παρούσα εργασία στηρίζεται σε έρευνα, η οποία κατέγραψε τις απόψεις και τις πρακτικές των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα ζητήματα της διαπολιτισμικότητας, όπως και τον τρόπο και το βαθμό που αυτές επηρεάστηκαν από τις σπουδές τους στις παιδαγωγικές σχολές.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση “κατάγεται” και έχει στενή συγγένεια από / με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση γεννήθηκε τη δεκαετία του 1960 στις Ενωμένες Πολιτείες της Αμερικής ως απάντηση των ανθρώπων της εκπαίδευσης στα αιτήματα του κινήματος για τα πολιτικά δικαιώματα των μαύρων για αλλαγές στα σχολεία. Στη συνέχεια, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση (στο εξής ΠΕ) συμπεριέλαβε και τα ζητήματα που σχετίζονταν στις υπόλοιπες εθνικές, εθνοτικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες, όπως και κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 τα δικαιώματα των γυναικών. Τελικά, η ΠΕ έγινε μια συνολική πρόταση αλλαγών στην παραδοσιακή δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων, η οποία υποστηρίζει την ενδυνάμωση όλων των αδικημένων και καταπιεσμένων ομάδων (εκτός των ομάδων που αναφέραμε στην προηγούμενη πρόταση, η ΠΕ ενδιαφέρεται για τις οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, τις μονογονεϊκές οικογένειες, τα άτομα με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό και τα άτομα με διαφορετικές ικανότητες).

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, το Συμβούλιο της Ευρώπης, ήδη από τη δεκαετία του 1970 τεκνοθέτησε τη στρατηγική της πολυπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικής παιδαγωγικής (Portera, 2008, 483). Όταν αργότερα, στα μέσα της δεκαετίας του 1980, άρχισε να μεγαλώνει η αμφισβήτηση της πολυπολιτισμικότητας έγινε μια μετατόπιση της ορολογίας από τον από την Πολυπολιτισμική στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Coulby, 2006, 246). Η κριτική στην πολυπολιτισμικότητα είχε ως σημείο αιχμής, από την πλευρά των συντηρητικών, τις φοβίες για την ενότητα του έθνους, αφού ομάδες θεωρητικών, δημοσιογράφων, δημοσιολόγων και πολιτικών την κατηγόρησαν ότι προωθεί τις παράλληλες ζωές των διαφορετικών ομάδων. Χαρακτηριστικά ο Cantle (2006) ανέφερε ότι η έννοια "πολυπολιτισμικότητα" δεν είναι πλέον επαρκής για να περιγράψει την έκταση και τη φύση της ποικιλομορφίας και έχει φτάσει να θεωρείται μέσο νομιμοποίησης του διαχωρισμού και της διαίρεσης. Κριτική άσκησαν στην πολυπολιτισμικότητα και στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση και ορισμένοι/ες ριζοσπάστες/τριες, οι οποίες/οι θεώρησαν ότι αυτές δεν αντιμετωπίζουν με επάρκεια το ρατσισμό (Mullard, 1992).

Ο όρος διαπολιτισμικότητα προωθήθηκε από την Ευρωπαϊκή Κοινότητα, η οποία μέσω αυτού ήθελε να δώσει έμφαση στο διάλογο μεταξύ ομάδων με διαφορετικές πολιτιστικές αντιλήψεις (Cantle, 2011). Το ίδιο και η βασική εκπαίδευση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμικότητα, έτσι ώστε αυτές και αυτοί να διερευνήσουν τι σημαίνουν οι διαπολιτισμικές προσεγγίσεις για την πρακτική στην τάξη και να αποκτήσουν τις ικανότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση της ποικιλομορφίας προς όφελος όλων των μαθητών και σπουδαστών (Council of Europe, CM/Rec 2022).

Σε θεωρητικό επίπεδο, όσοι/ες υποστηρίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρούν ότι αυτή προσπαθεί να ανανεώσει το ενδιαφέρον και να δώσει έμφαση σε ορισμένα ζητήματα, όπως δυναμική φύση των πολιτισμών και η δυνατότητά τους να μεταβάλλουν τα όριά τους και να δημιουργούν έναν χώρο, εντός του οποίου οι διαφορετικοί μεταξύ τους άνθρωποι δημιουργούν μια νέα υβριδική πολιτιστική ταυτότητα (Faas, Hajisoteriou, & Angelides, 2014), στα ανθρώπινα δικαιώματα και

στην προοδευτική παιδαγωγική (Coulby, 2006, 247) και στην αντιμετώπιση των κινδύνων που προέρχονται από την παγκοσμιοποίηση και τις πολυπολιτισμικές κοινότητες (Portera, 2008, 489).

Υπογραμμίζουμε ότι η μετατόπιση αυτή (της ορολογίας) αφορά κυρίως σε χώρες της Ευρώπης, αφού στις Ενωμένες Πολιτείες της Αμερικής, στον Καναδά και σε άλλες χώρες χρησιμοποιούν τον όρο πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Η δική μας εκτίμηση είναι ότι στην ουσία οι δύο όροι περιγράφουν την ίδια ανάγκη, δηλαδή την αλλαγή στη φιλοσοφία και στις πρακτικές της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να μην αδικούνται τα παιδιά ορισμένων κοινωνικών κατηγοριών. Η θεωρία της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης άλλωστε εκτείνεται από το συντηρητικό μέχρι το ριζοσπαστικό άκρο της πολιτικής σκάλας και δεν περιορίζεται σε κάποια στοιχεία που επιλέγουν ορισμένοι θεωρητικοί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην προσπάθειά τους να χαράξουν με ακρίβεια τα σύνορα των δύο περιοχών. Έτσι λοιπόν, όπως και με άλλες θεωρίες, αλλά και όρους των κοινωνικών επιστημών, δεν υπάρχει μια γενικά αποδεκτή θεωρία για τη διαπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφού όσες και όσοι την υποστηρίζουν έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα, εκπαιδευτικές φιλοσοφίες και πολιτικές επιλογές. Σαν αποτέλεσμα, το ποιους/ες αυτή αφορά, όπως και το ποιες παρεμβάσεις θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εξαρτάται από τις διαφορετικές φιλοσοφικές και πολιτικές προσεγγίσεις των θεωρητικών και των εκπαιδευτικών της πράξης που την υποστηρίζουν.

Το ερώτημα «*ποιους και ποιες αφορά*» η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι κατά την άποψή μας βασικό για να διακρίνουμε μεταξύ των δύο κεντρικών της κατευθύνσεων: Σύμφωνα με την πρώτη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση (στο εξής ΔΕ) απευθύνεται στα άτομα που προέρχονται από εθνοτικά, εθνικά, πολιτισμικά, γλωσσικά και θρησκευτικά διαφορετικά περιβάλλοντα. Η ΔΕ προσλαμβάνεται ως ένα σύνολο θεωριών και πρακτικών που στοχεύουν να διευκολύνουν τα “διαφορετικά” παιδιά στην προσπάθειά τους να ενσωματωθούν στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσω κάποιων θεματικών μαθημάτων, που αφορούν στην ιστορία ή σε διακεκριμένες προσωπικότητες των “μειονοτικών” ομάδων, καθώς και κάποιων σχετικών εορταστικών εκδηλώσεων, αυτή η κατεύθυνση της ΔΕ αναμένει να βελτιώσει την αυτοαντίληψη των μαθητριών/ών που προέρχονται από αυτές τις ομάδες και να τους οδηγήσει στη συνέχεια σε επιτυχίες.

Σύμφωνα με τη δεύτερη, με την οποία συντασσόμαστε, η ΔΕ αφορά όλα τα παιδιά. Μια ΔΕ που στοχεύει στην κοινωνική δικαιοσύνη αφορά σε όλες τις μαθήτριες και σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη, το φύλο, το εθνικό, εθνοτικό, πολιτισμικό, γλωσσικό και θρησκευτικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται, το σεξουαλικό τους προσανατολισμό και τις ικανότητες / αναπηρίες τους και προσπαθεί να αλλάξει τα δεδομένα σχετικά με την εκπαίδευσή τους (Ζάχος, υπό έκδοση). Ο αγώνας ενάντια στη φτώχεια, στις οικονομικές ανισότητες, στον ρατσισμό, στο εθνικισμό και την ξеноφοβία είναι βασικοί στόχοι μιας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Δικαιοσύνη. Μέσω αλλαγών στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και στις πρακτικές, αυτή η κατεύθυνση της ΔΕ στοχεύει στην ισότητα μεταξύ των ομάδων και των ατόμων, δηλαδή στην κατάλυση

των ιεραρχικών δομών και στην εδραίωση των δημοκρατικών σχέσεων μεταξύ όλων των ανθρώπων.

Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

Η σχολική εκπαίδευση και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμα στοιχεία για την δημιουργία μιας πιο δίκαιης κοινωνίας (Zeichner & Liston, 1990). Οι εκπαιδευτές/τριες των εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν θεωρητικές γνώσεις για την κοινωνική δικαιοσύνη έτσι ώστε να γίνουν ικανές και ικανοί να εφαρμόζουν δίκαιες πρακτικές και να βοηθούν τις μαθήτριες και τους μαθητές τους να έχουν δίκαια αποτελέσματα (Cochran-Smith, 2010). Ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για την εφαρμογή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία είναι η προετοιμασία των μελλοντικών και των εν υπηρεσία εκπαιδευτικών στη θεωρία και την πρακτική της (Hopkins-Gillispie, 2011), έτσι ώστε να καταστούν διαπολιτισμικά έτοιμες/οι. Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμική ετοιμότητα κατακτιέται όταν οι εκπαιδευτικοί αποκτούν την επιστημονική κατάρτιση (γνώσεις, δεξιότητες) που χρειάζεται για να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις των σύγχρονων κοινωνιών.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης Της Χώρας

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον Μάρκου (1997), ο όρος «Διαπολιτισμική εκπαίδευση» εμφανίστηκε για πρώτη φορά στην βιβλιογραφία τη δεκαετία του 1980. Κατά το διάστημα δηλαδή που ακολούθησε την ένταξή της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, κατά το οποίο έγιναν αλλαγές σε βασικούς θεσμούς της, μεταξύ των οποίων η εκπαίδευση, έτσι ώστε αυτοί να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις που η χώρα ανέλαβε. Τονίζουμε ότι το ίδιο διάστημα αναπτύχθηκαν κοινωνικά κινήματα που έθεταν ως στόχο τους την υπεράσπιση των «διαφορετικών» ομάδων (πρόσφυγες, μετανάστριες, άτομα με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό ή ικανότητες / αναπηρίες).

Σ' αυτό το πλαίσιο και ανταποκρινόμενα στην ανάγκη καταπολέμησης του ρατσισμού, των διακρίσεων και του εθνικισμού, τα παιδαγωγικά τμήματα δασκάλων και νηπιαγωγών των ελληνικών πανεπιστημίων εισήγαγαν ήδη από τη δεκαετία του 1990 μαθήματα διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. *Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί όπως και οι μαθήτριες πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να ζουν και να εργάζονται αποτελεσματικά σε μια παγκόσμια οικονομία, όπου θα εκτίθενται σε μια μεγάλη ποικιλία ατόμων με διαφορετικό υπόβαθρο, αξίες και πρακτικές* (Banks, 1991).

Ο τρόπος και ο βαθμός που το έκαναν και εξακολουθούν να το κάνουν ήταν το αντικείμενο του πρώτου μέρους της έρευνάς μας. Αναζητήσαμε λοιπόν, τα μαθήματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμικότητα, αντιρατσισμός, ταυτότητα, ετερότητα, διαφορετικότητα, μετανάστευση, διγλωσσία, διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας) και προσφέρονται στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (στο εξής ΠΤΔΕ) της Ελλάδας, όπως αυτά καταγράφονται στους οδηγούς σπουδών (στο εξής Ο.Σ.).

Αμέσως παρακάτω, στον Πίνακα 1, παραθέτουμε τα στοιχεία της έρευνάς μας μαζί με αυτά που αφορούν σε δύο προηγούμενες έρευνες και συγκεκριμένα:

- 1) Των Χαρίτου (2011) και των Palaiologou & Dimitriadou (2013) και του για το ακαδημαϊκό έτος 2009/2010.
- 2) Της Μιχελακάκη (2020) για το ακαδημαϊκό έτος 2017/2018.

Τμήμα	2009/10 (Palaiologou & Dimitriadou, 2013, Χαρίτος, 2011)	2017/18 (Μιχελακάκη, 2020)	2022/23 Δική μας έρευνα	ΣΥΝΟΛΟ
ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	2	4	1	7
ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Κρήτης	8	4	5	17
ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης	4	4	6	14
ΠΤΔΕ, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	7	2	0	9
ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών	6	7	5	18
ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	2	6	2	10
ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	4	4	2	10
ΠΤΔΕ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	4	14	9	27

ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου	3	2	2	7
ΣΥΝΟΛΟ	40	47	32	119

Πίνακας 1. Αριθμός μαθημάτων, τα οποία βάσει τίτλου, σχετίζονται με την Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Με βάση τα δεδομένα που παρατίθενται στον Πίνακα 1 διαπιστώνουμε ότι:

Στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Βόλος), σύμφωνα με τον Χαρίτο (2011) και τις Palaiologou & Dimitriadou (2013), υπήρχαν κατά το ακαδημαϊκό έτος 2009/10 δύο μαθήματα που αφορούσαν τη διαπολιτισμικότητα, ενώ το ακαδημαϊκό έτος 2017/18 τα αντίστοιχα μαθήματα αυξήθηκαν σε 4 (Μιχελακάκη, 2020). Το περασμένο ακαδημαϊκό έτος (2022/23) υπήρχε μόνο ένα μάθημα. Στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης (Ρέθυμνο), το ακαδημαϊκό έτος 2009/10, υπήρχαν οκτώ (8) μαθήματα (Χαρίτος, 2011 και Palaiologou & Dimitriadou, 2013). Το ακαδημαϊκό έτος 2017/18, τα μαθήματα μειώθηκαν σε τέσσερα (4) (Μιχελακάκη, 2020), ενώ για το ακαδημαϊκό έτος 2022/23, είναι πέντε (5).

Στο ΠΤΔΕ του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, υπήρχαν σύμφωνα με τον Χαρίτο (2011) και τις Palaiologou & Dimitriadou (2013), συνολικά τέσσερα (4) μαθήματα με περιεχόμενο ή/και τίτλο σχετικό με τη Διαπολιτισμικότητα. Το ίδιο (τέσσερα μαθήματα) υπήρχαν και το ακαδ. έτος 2017/18 (Μιχελακάκη, 2020), ενώ για το ακαδ. έτος 2022/23 βρήκαμε έξι (6).

Το ΠΤΔΕ του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ), είχε στον Ο.Σ για το ακαδ. έτος 2009/10 επτά (7) μαθήματα (Χαρίτος 2011, Palaiologou & Dimitriadou, 2013), ενώ το ακαδ. έτος 2017/18, μειώθηκαν σε δύο (2) (Μιχελακάκη, 2020), για να μηδενιστούν (0) το ακαδ. έτος 2022/23.

Στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών, τα μαθήματα που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα, ήταν έξι (6) (Χαρίτος, 2011. Palaiologou & Dimitriadou, 2013). Το ακαδ. έτος 2017/18 έγιναν επτά (7) (Μιχελακάκη, 2020) και το 2022-23, πέντε (5).

Στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα), υπήρχαν το ακαδ. έτος 2009/10 δύο (2) μαθήματα με περιεχόμενο που σχετιζόταν με τη Διαπολιτισμικότητα (Χαρίτος, 2011. Palaiologou & Dimitriadou, 2013), τα οποία έγιναν έξι (6) το ακαδ. έτος 2017/18 και παρέμειναν έξι το 2020 (Μιχελακάκη, 2020). Δύο χρόνια αργότερα, σύμφωνα με τη δική μας έρευνα τα μαθήματα αυτά έγιναν δύο (2).

Το ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, είχε για το ακαδ. έτος 2009/10, τέσσερα (4) σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση μαθήματα στον Ο.Σ. (Χαρίτος, 2011. Palaiologou & Dimitriadou, 2013). Το ακαδ. έτος 2017/18, ο αριθμός των μαθημάτων παρέμεινε ίδιος (Μιχελακάκη, 2020), ενώ στην δική μας έρευνα για το ακαδ. έτος 2022/23, ο αριθμός μειώθηκε κατά δύο, δηλαδή υπήρχαν δύο (2) μόνον σχετικά μαθήματα.

Στο ΠΤΔΕ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ) υπήρχαν κατά το ακαδ. έτος 2009/10 τέσσερα (4) μαθήματα με γνωστικό αντικείμενο τη Διαπολιτισμικότητα (Χαρίτος, 2011). Το ακαδ. έτος 2017/19 τα σχετικά μαθήματα ανήλθαν σε δεκατέσσερα (14) (Μιχελακάκη, 2020), ενώ το περασμένο ακαδ. έτος (2022/23) υπήρχαν εννιά (9).

Στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος), υπήρχαν κατά το ακαδ. έτος 2009/10 τρία (3) μαθήματα (Χαρίτος, 2011. Palaiologou & Dimitriadou, 2013), από τα οποία παρέμειναν το 2017/18 (Μιχελακάκη (2020) και το 2022/23 δύο (2).

Συνολικά, ο αριθμός των μαθημάτων, τα οποία βάσει τίτλου σχετίζονται με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ήταν κατά το ακαδ. έτος 2009/10 (Χαρίτος, 2011. Palaiologou & Dimitriadou, 2013) σαράντα (40). Το ακαδ. έτος 2017/18 (Μιχελακάκη, 2020) είχαμε μια αύξηση κατά 7, δηλαδή τα σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση μαθήματα ήταν σαράντα επτά (47). Τέλος, κατά το ακαδ. έτος 2022/23 τα μαθήματα αυτά έπεσαν στα τριάντα δύο (32).

Το μεγαλύτερο αριθμό των μαθημάτων (είκοσι επτά) που σχετίζονται με τη θεματική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των προσέφερε συνολικά κατά τη διάρκεια όλων των ετών που εξετάσαμε μαθήματα, το ΠΤΔΕ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Αμέσως μετά ακολουθεί το ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών με δέκα οχτώ (18) μαθήματα συνολικά για όλα τα ακαδημαϊκά έτη που μελετήσαμε. Ακολουθεί το ΠΤΔΕ Κρήτης, το οποίο προσέφερε συνολικά δεκαεπτά (17) μαθήματα και το ΠΤΔΕ του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης με δεκατέσσερα (14) μαθήματα. Στην επόμενη θέση βρίσκονται το ΠΤΔΕ Ιωαννίνων και το ΠΤΔΕ Δυτικής Μακεδονίας, με τον ίδιο συνολικό αριθμό προσφερόμενων μαθημάτων (δέκα). Στις τελευταίες θέσεις βρίσκονται το ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ, το οποίο προσέφερε συνολικά εννιά (9) μαθήματα, και τα ΠΤΔΕ Θεσσαλίας και Αιγαίου με επτά (7) συνολικά μαθήματα.

Οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και οι διαπολιτισμικές πρακτικές τους

Το δεύτερο μέρος της έρευνάς μας, το οποίο αφορούσε στις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τις διαπολιτισμικές πρακτικές που ακολουθούν ξεκίνησε τον Ιανουάριο και ολοκληρώθηκε στις αρχές του Μάρτη του 2023.

Το κεντρικό ερευνητικό μας ερώτημα ήταν: *Ποια είναι η σχέση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (στο εζής Δ.Ε);*

Για να εξυπηρετήσουμε τους σκοπούς της έρευνάς μας και για να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα επιλέξαμε την ποσοτική μέθοδο, με ερευνητικό εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις, εκφρασμένες σε πεντάβαθμη κλίμακα έντασης τύπου Likert.

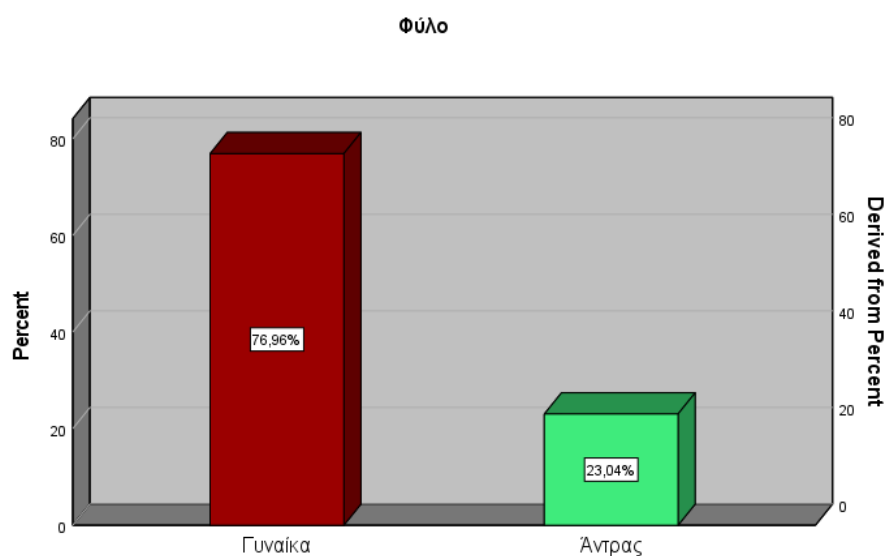
Πληθυσμός της έρευνας ήταν οι νεοδιόριστοι/ες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το δείγμα ήταν τυχαίο και η δειγματοληψία μη πιθανοτική. Πιο συγκεκριμένα, στείλαμε το ερωτηματολόγιο σε σχολεία, γραφεία

εκπαίδευσης και σε ομάδες εκπαιδευτικών στα μέσα κοινωνική δικτύωσης. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν έγινε με τη χρήση του Πακέτου Ανάλυσης Στατιστικών Δεδομένων (Statistical Package for Social Sciences [SPSS]) της IBM, και συγκεκριμένα την έκδοση SPSS 28.

Τα δεδομένα της έρευνας

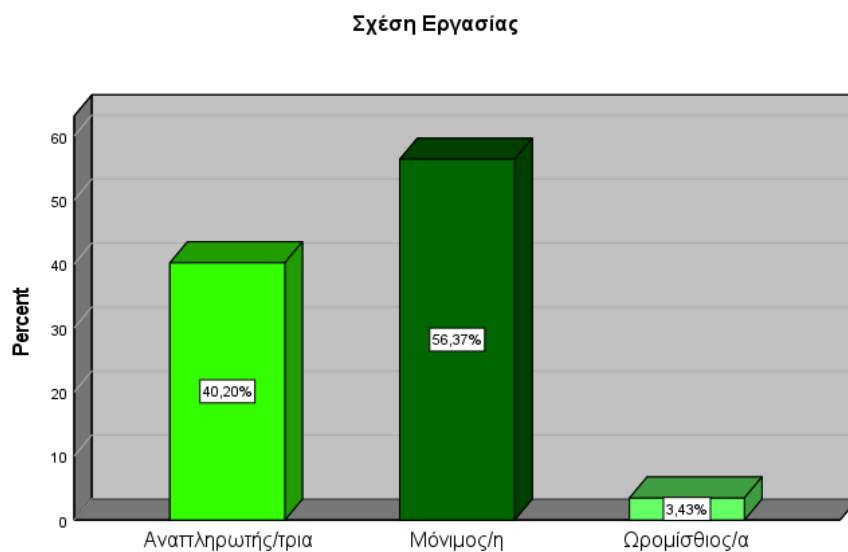
Δημογραφικά δεδομένα

Συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο διακόσια τέσσερα (204) άτομα. Ως προς το φύλο, 157 (77%) ήταν γυναίκες και 47 (23%) άνδρες.



Διάγραμμα 1: Κατανομή των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο

Ως προς το καθεστώς εργασίας τους, ογδόντα (80, 40,2%) εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνά μας ήταν σε αναπληρωτές/τριες, εκατόν δέκα πέντε (115, 56,3%) νεοδιορισμένες/οι (υπό δοκιμή) και επτά (7, 3,4%) ωρομίσθιοι/ες.

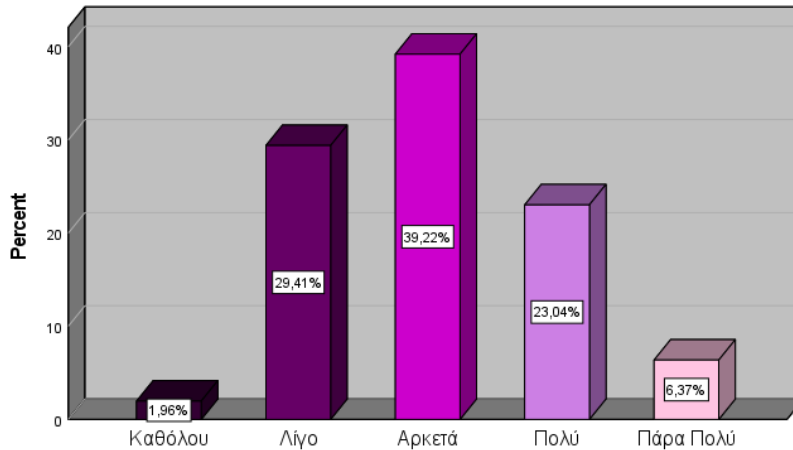


Διάγραμμα 2: Κατανομή σχέσεων εργασίας των εκπαιδευτικών

Αντιλήψεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ως προς τη στάση των εκπαιδευτικών έναντι της διαπολιτισμικότητας, 4 άτομα (περίπου 2%) ήταν “καθόλου” θετικά έναντι της ΔΕ, 60 (30%) “λίγο”, 80 (39%), “αρκετά”, 47 (23%) “πολύ” και 13 (6%) “πάρα πολύ” θετικοί σε θέματα διαπολιτισμικότητας.

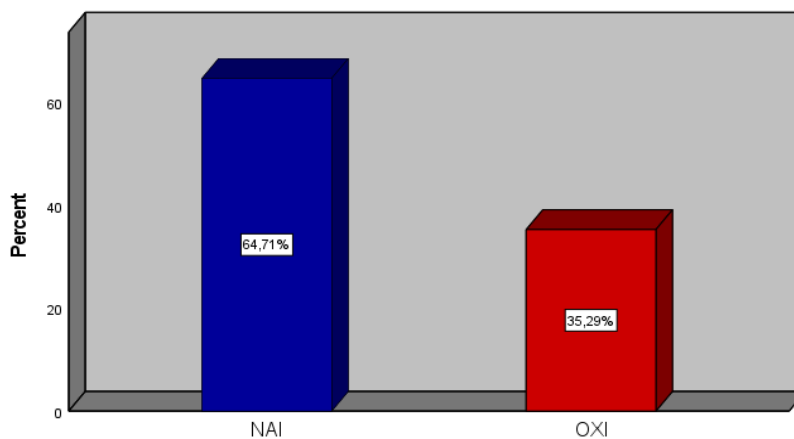
Πόσο θετικοί νομίζετε ότι είναι οι εκπαιδευτικοί σε θέματα διαπολιτισμικότητας;



Διάγραμμα 3: Κατανομή βαθμού θετικότητας των εκπαιδευτικών

Στο ερώτημα που αφορά στο εάν θεωρούν τους εαυτούς τους ενημερωμένους/ες ως προς θέματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι 132 απάντησαν θετικά (64,7%), αλλά ένα μεγάλο μέρος τους 72 άτομα (35,3%) συνολικά, απάντησαν αρνητικά («ΟΧΙ»).

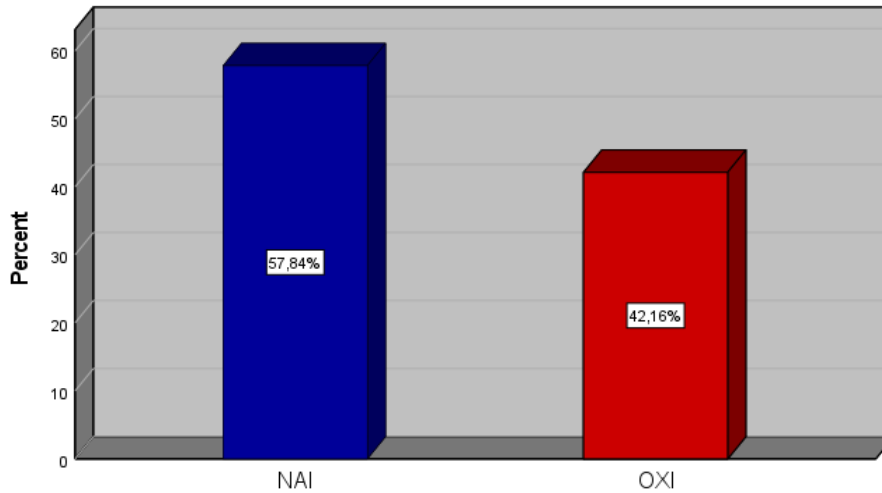
Θεωρείτε ότι είστε ενημερωμένος/η σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;



Διάγραμμα 4: Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενημέρωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

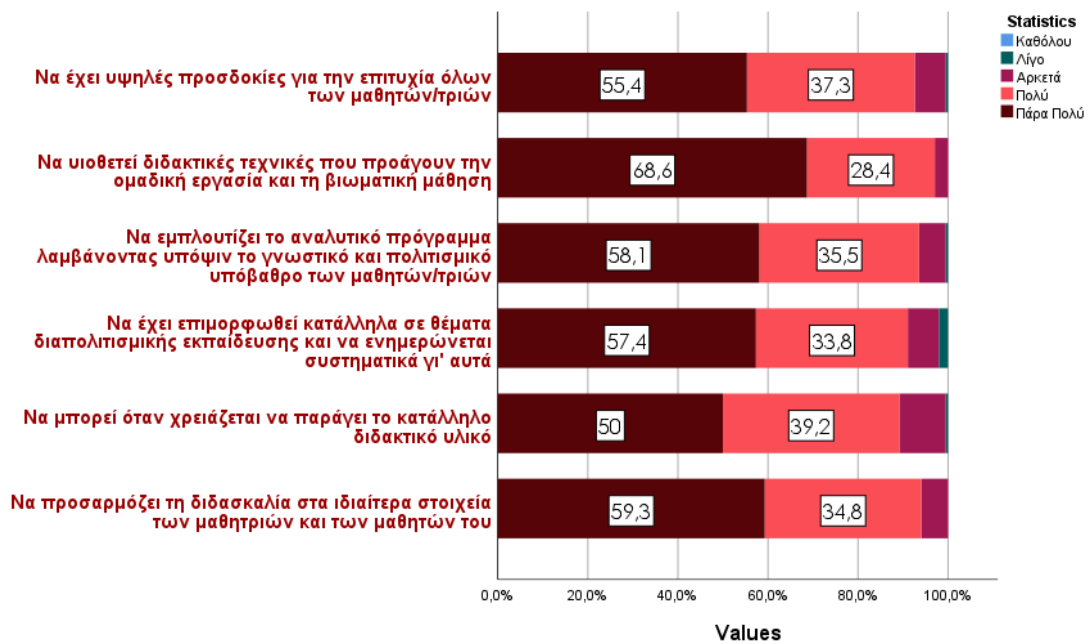
Στο ερώτημα που αφορά στο εάν στην εκπαίδευσή τους περιλαμβάνονταν η διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι 118 (57,8%) απάντησαν θετικά, αλλά και ένα σημαντικό τους μέρος, συνολικά 86 άτομα (42,1%) απάντησαν αρνητικά.

Η εκπαίδευσή σας στο πανεπιστήμιο περιελάμβανε διδακτικά αντικείμενα με θέμα την Διαπολιτισμικότητα;



Διάγραμμα 5: Κατανομή απαντήσεων που αφορούν τα Διδακτικά Αντικείμενα

Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο/η σύγχρονος/η εκπαιδευτικός



Διάγραμμα 6: Κατανομή των χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτει ο/η σύγχρονος εκπαιδευτικός, με Stacked Bar Charts

Στο πρώτο υποερώτημα, το οποίο αφορά στο εάν οι εκ/κοι θα πρέπει να έχουν υψηλές προσδοκίες από όλες τις μαθήτριες και όλους τους μαθητές τους, το 55% (113 άτομα) του δείγματος απάντησε “πάρα πολύ”, το 37% (76 άτομα) “πολύ”, το 7% (14 άτομα) “αρκετά” και το 1% (1 άτομο) θεωρεί ότι χρειάζονται “Λίγο”. Κανείς και καμιά δεν απάντησε ‘καθόλου’.

Στο δεύτερο υποερώτημα, που σχετίζεται με τις διδακτικές τεχνικές που θα πρέπει να τεκνοθετούν, 140 (69%) εκ/κοι της έρευνάς μας απάντησαν ότι συμφωνούν “πάρα πολύ”, 58 (28%) “πολύ”, 6 (3%) “αρκετά”, ενώ καμιά απάντηση δε καταγράφηκε στις επιλογές “λίγο” και “καθόλου”.

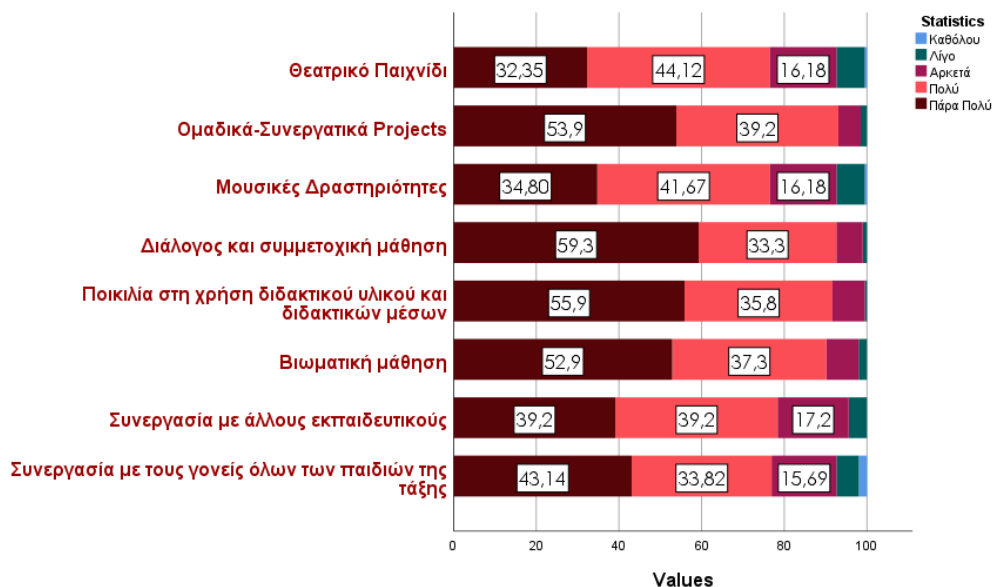
Στο τρίτο υποερώτημα, σχετικά με το εάν χρειάζεται εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος σπουδών με οικεία για όλα τα παιδιά θέματα, 118 άτομα (58%) απάντησαν ότι το θεωρούν “πάρα πολύ” σημαντικό, 72 άτομα (36%) “πολύ” σημαντικό, 12 άτομα (6%) “αρκετά” σημαντικό, 1 άτομο (0,5%) “λίγο” και κανένας/ια “καθόλου”.

Σχετικά με την κατάλληλη επιμόρφωση του/της εκπαιδευτικού σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη συστηματική ενημέρωση για αυτά τα ζητήματα, 117 άτομα (57%) υποστηρίζουν ότι είναι “πάρα πολύ” σημαντικό θέμα, 69 άτομα (34%) “πολύ” σημαντικό, 14 άτομα (7%) “αρκετά” σημαντικό, 4 άτομα (2%) “λίγο”, ενώ κανένας/καμία δε τη θεωρεί αναγκαία.

Στο υποερώτημα που αφορά στην ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να παράγει δικό του/της υλικό όταν χρειάζεται, 102 άτομα (50%) απάντησαν ότι τη θεωρούν “πάρα πολύ” σημαντική ικανότητα, 80 άτομα (39%) “πολύ”, 21 άτομα (10%) “αρκετά”, 1 άτομο (0,5%) τη θεωρεί “λίγο” σημαντική, ενώ κανένας/καμία δεν απάντησε ότι είναι “καθόλου” σημαντική αυτή η ικανότητα.

Στο τελευταίο υποερώτημα, αναφορικά με την προσαρμογή της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα στοιχεία του εκάστοτε μαθητή ή της εκάστοτε μαθήτριας, 121 άτομα (59%) δήλωσαν ότι θεωρούν το ζήτημα “πάρα πολύ” σημαντικό, 71 άτομα (35%) “πολύ”, 12 (6%) “αρκετά”, ενώ κανείς/καμία εκπαιδευτικός δεν απάντησε ότι η εν λόγω προσαρμογή είναι “λίγο” αναγκαία ή ότι δε χρειάζεται “καθόλου”.

Διαπολιτισμικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί



Διάγραμμα 7: Κατανομή του βαθμού εφαρμογής των διαπολιτισμικών πρακτικών από τους/τις εκπαιδευτικούς σε Stacked Bar Chart

Όπως φαίνεται από το διάγραμμα 7, 66 (32%) άτομα δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν το *θεατρικό παιχνίδι* “πάρα πολύ”, 90 (44%) “πολύ”, 33 (16%) “αρκετά”, 14 (7%) “λίγο”, ενώ 1 άτομο (0,5%) “καθόλου”. Τα ομαδοσυνεργατικά project, εφαρμόζονται “πάρα πολύ” από 110 (54%) εκ/κους, “πολύ” από 80 (40%), “αρκετά” από 11 (5%), “λίγο” από 3 (1,5%), ενώ κανείς/καμία δεν επέλεξε την τιμή “καθόλου”.

Σ’ ότι αφορά στις *μουσικές δραστηριότητες*, 71 (35%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι εφαρμόζουν “πάρα πολύ” αυτή την πρακτική, 85 (42%) “πολύ”, 33 (16%) “αρκετά”, 14 (7%) “λίγο” και ένας/μία (0,5%) «καθόλου».

Σ’ ότι αφορά στο *διάλογο και τη συμμετοχική μάθηση*, 121 Εκπαιδευτικοί (60%) δήλωσαν ότι εφαρμόζουν αυτή την πρακτική “πάρα πολύ”, 68 (33%) “πολύ”, 13 (6%) “αρκετά” και 2 (1%) “λίγο”.

Σχετικά με την *ποικιλία στη χρήση διδακτικού υλικού και διδακτικών μέσων*, 114 άτομα (56%) δήλωσαν ότι το κάνουν “πάρα πολύ”, 73 (36%) “πολύ”, 16 (8%) “αρκετά”, 1 (0,5%) “λίγο” και καμιά/έννας “καθόλου”.

Σχετικά με τη *βιωματική μάθηση*, 108 εκ/κοί (53%) δήλωσαν ότι την υποστηρίζουν “πάρα πολύ”, 76 (37%) “πολύ”, 16 (8%) “αρκετά”, 4 εκπαιδευτικοί (2%) “λίγο”, ενώ το “καθόλου” δεν δηλώθηκε από καμιά/έναν.

Σχετικά με τη *συνεργασία με άλλους/ες εκπαιδευτικούς*, 80 (39%) δηλώνουν ότι συνεργάζονται “πάρα πολύ” μαζί τους, 80 (39%) “πολύ”, 35 (17%) “αρκετά”, 9 (4%) “λίγο” ενώ κανείς/καμία δεν επέλεξε τη τιμή “καθόλου”.

Τέλος, σ’ ότι αφορά στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των παιδιών της τάξης τους, 88 (43%) εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνά μας δήλωσαν ότι την επιδιώκουν “πάρα πολύ”, 69 (34%) “πολύ”, 32 (16%) “αρκετά”, 11 (5%) “λίγο” και 4 (2%) “καθόλου”.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Από τα δεδομένα μας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνά μας είναι θετικοί/ές ως προς τη ΔΕ, αλλά υπάρχει και ένα σημαντικό τους τμήμα, το οποίο ξεπερνά το 30% που έχει επιφυλάξεις και ενδεχομένως να σχετίζεται με το γεγονός ότι δηλώνουν (περίπου στο ίδιο ποσοστό) ότι δεν είναι καλά ενημερωμένοι/ες. Ιδιαίτερη προσοχή και περαιτέρω διερεύνηση θέλει είναι κατά τη γνώμη μας η δήλωση του 42% του δείγματός μας ότι η ΔΕ δεν περιλαμβάνονται στις σπουδές τους, αφού έρχεται σε αντίθεση με την παρουσία σχετικών με τη ΔΕ μαθημάτων στα προγράμματα σπουδών των ΠΤΔΕ. Εντούτοις, αυτό το εύρημα είναι σε αντιστοιχία με αντίστοιχα σχετικών ερευνών που έχουν γίνει στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, τα οποία δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν τα κατάλληλα εφόδια για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου (Λιακοπούλου, 2006). Τονίζουμε ότι σχεδόν όλοι/ες οι εκ/κοι που συμμετείχαν στην έρευνά μας δήλωσαν ότι είναι πολύ σημαντικό να ενημερώνονται για ζητήματα που σχετίζονται με τη ΔΕ.

Το ίδιο, εμφανίζονται να συμφωνούν με τις κεντρικές προτάσεις της ΔΕ (εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος, ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, υψηλές προσδοκίες, ευελιξία στη διδασκαλία) και φαίνεται να εμπλουτίζουν τη διδασκαλία τους με στοιχεία και τρόπους (θεατρικό παιχνίδι, μουσικές δραστηριότητες,

βιωματική μάθηση κα) που στόχο έχουν να βοηθήσουν όλα τα παιδιά να έχουν επιτυχημένες σχολικές πορείες.

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, χρειάζεται να διερευνηθεί πιο βαθιά τόσο η θέση που έχουν τα σχετικά με τη ΔΕ μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών (υποχρεωτικά, επιλογής), αλλά και ο τρόπος που οι φοιτήτριες και οι φοιτητές εμπλέκονται μ' αυτά και αξιοποιούν τις σχετικές θεωρητικές και πρακτικές προτάσεις.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Banks, J. A. (1991). *Teaching strategies for ethnic studies*. Boston, USA: Allyn & Bacon.
- Cantle, T. (2006). Parallel lives. *Index on Censorship*, 35(2), 85-90.
- Cantle, T. (2011). Cohesion and Integration: From 'Multi' to 'Inter' Culturalism. In *Symposium international l'interculturalisme DIALOGUE QUÉBEC-EUROPE*.
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins. (Eds.). *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 445-467), Springer: International Handbooks of Education.
- Council of Europe (2022). *CM/Rec(2022)1 of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. Retrieved December, 22, 2022, from <https://rm.coe.int/prems-013522-gbr-2508-cmrec-2022-1-et-expose-motifs-couv-a5-bat-web/1680a967b4>
- Faas, D., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Intercultural education in Europe: Policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300-318.
- Hopkins-Gillispie, D. (2011). Curriculum & schooling: Multiculturalism, critical multiculturalism, and critical pedagogy. *South Shore Journal*, 4.
- Mullard, C. (1982). Multiracial education in Britain: From assimilation to cultural pluralism. In J. Tierney (Eds.), *Race, migration, and schooling* (pp. 120-133). London, UK: Holt, Rinehart & Winston.
- Palaiologou, N., & Dimitriadou, C. (2013). Multicultural/intercultural education issues in pre-service teacher education courses: The case of Greece. *Multicultural Education Review*, 5(2), 49-84.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1990). Traditions of reform in US teacher education. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 3-20.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Ζάχος, Δ. (υπό έκδοση). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη*. Κάλλιπος.
- Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη, ΕΛ: Αφοί Κυριακίδη.

- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα, ΕΛ: Ηλεκτρονικές τέχνες.
- Μιχελακάκη, Θ. (2020). Διαπολιτισμικότητα στα προγράμματα σπουδών των Ελληνικών σχολών αγωγής (1990 - σήμερα): βασική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Στο Σ. Σοφοκλέους (Επιμ.), *Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Ταυτότητες, κείμενα, Θεσμοί* (σ. 316-329). Λευκωσία, ΚΥΠ: Υπουργείο Παιδείας Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας.
- Χαρίτος, Β. Κ. (2011). *Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ* (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε στις 12 Φεβρουαρίου, 2023, από το <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14431>

Παράρτημα

Οδηγοί Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Οδηγός Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Βόλος). Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου, 2023 από το: <https://pre.uth.gr/odigos-spoudon/>

Οδηγός Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης (Ρέθυμνο). Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου, 2023 από το:

<http://ptde.edc.uoc.gr/page/%CE%BF%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CF%83-%CF%83%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CF%89%CE%BD>

Οδηγός Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (Αλεξανδρούπολη). Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου, 2023 από το:

<https://eled.duth.gr/undergraduate/programm/>

Οδηγός Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου, 2023 από το:

<http://www.primedu.uoa.gr/proptyxiakes-spoydes/odhgios-spoydon.html>

Οδηγός Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου, 2023 από το:

<http://www.elemedu.upatras.gr/index.php/%CE%BF%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82-%CF%83%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CF%8E%CE%BD>

Οδηγός Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα). Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου, 2023 από το:

<https://eled.uowm.gr/proptichiaka/odigos-spoudon/>

Οδηγός Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου, 2023 από το: <https://ptde.uoi.gr/odigos-spoydon/>

Οδηγός Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου, 2023 από το:

<https://www.eled.auth.gr/studies/undergraduate/undergraduate-study-guide/>

Οδηγός Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Αιγαίου (Ρόδος). Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου, 2023 από το:

<https://www.pre.aegean.gr/%ce%bf%ce%b4%ce%b7%ce%b3%cf%8c%cf%82-%cf%83%cf%80%ce%bf%cf%85%ce%b4%cf%8e%ce%bd/>

Μετανάστευση και Επιπολιτισμός- Μια Θεωρητική Προσέγγιση

Καφαντάρη Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
kafadarieva@yahoo.gr

Χουσεΐν Τζενέτ
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ΠΕ71
tzchousein@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μετανάστευση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης ιστορίας. Είναι φαινόμενο πολυδιάστατο, αρκετά περίπλοκο και δύσκολο ως προς την κατανόηση του. Έχει υποστεί αρκετές μεταβολές στη πάροδο του χρόνου, ενώ η ιστορία και η καταγωγή της βρίσκεται σε παράλληλη διαδρομή με αυτή του ανθρώπου και της ύπαρξής του.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η ελληνική κοινωνία ήρθε αντιμέτωπη με ένα κύμα οικονομικών μεταναστών, που μετέβαλλε την πληθυσμιακή της σύνθεση σε μια κοινωνία πολυγλωσσική, πολυεθνική και πολυπολιτισμική. Οι αλλαγές που παρατηρούνται σε κοινωνικό επίπεδο επέφεραν και συνεχίζουν να προκαλούν με την σειρά τους αλλαγές στην κοινωνική συνοχή. Στα πλαίσια αυτών των συνθηκών παρατηρείται το φαινόμενο του επιπολιτισμού, που ουσιαστικά διερευνά την πολιτισμική προσαρμογή των μεταναστών αλλά και του γηγενούς πληθυσμού στο νέο πολυπολιτισμικό πλαίσιο, αντανακλώντας παράλληλα το αποτέλεσμα της επικοινωνίας και επαφής μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Με δεδομένη πλέον την ύπαρξη της πολυπολιτισμικότητας ως συνθετικό στοιχείο της πλειονότητας των σύγχρονων κοινωνιών, γεννάται εύλογα το ερώτημα πώς μπορεί να υπάρξει ομαλή και γόνιμη διαπολιτισμική προσαρμογή των ανθρώπων στη νέα αυτή κατάσταση και στα νέα δεδομένα, τα οποία αυτή επιφέρει στο κοινωνικό σύνολο.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του βαθμού επιπολιτισμού των μεταναστών στην Ελλάδα. Η δομή της εργασίας αποτελείται από την παρουσίαση του φαινομένου της μετανάστευσης και του επιπολιτισμού στη χώρα μας ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά στον βαθμό επιπολιτισμού δύο μεγάλων ομάδων μεταναστών στην Ελλάδα, των Αλβανών και μεταναστών που προέρχονται από ασιατικές χώρες. Τέλος, επιχειρείται ένας συσχετισμός ανάμεσα στον επιπολιτισμό και πώς αυτός μπορεί να επηρεαστεί από το εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολικό περιβάλλον στους μετανάστες δεύτερης γενιάς.

Λέξεις κλειδιά: μετανάστες, επιπολιτισμός, ένταξη.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το φαινόμενο της μετανάστευσης στην Ελλάδα

Η μετανάστευση αποτελεί ένα φαινόμενο που απασχολεί πολλούς αιώνες την ανθρωπότητα, άλλες φορές σε μεγαλύτερο βαθμό και άλλες σε μικρότερο (Bellwood, 2016). Η Ελλάδα από το 1970 και έπειτα μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών κυρίως λόγω της γεωγραφικής της θέσης και της κατάρρευσης των καθεστώτων στην Ανατολική και την Κεντρική Ευρώπη (Ρομπόλης, 2011). Επιπλέον, η παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που ολοένα και αυξάνεται στις χώρες της Μέσης Ανατολής αλλά και ο αυστηρότερος έλεγχος στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες σε συνδυασμό με την ελλιπή φύλαξη των ελληνικών συνόρων, ωθούν πολλούς ανθρώπους στη μετανάστευση κυρίως προς τη χώρα μας (Χριστόπουλος, 2012).

Το φαινόμενο της έντονης μετανάστευσης ανθρώπων από άλλες χώρες προς την Ελλάδα τα τελευταία χρόνια οδήγησε σε μια πολυπολιτισμική κατάσταση την χώρα μας, με το ενδιαφέρον των ειδικών να επικεντρώνεται στη συμβίωση και συνύπαρξη μεταξύ ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικές παραδόσεις και πολιτισμούς και των Ελλήνων γηγενών. Η πολιτική της ενσωμάτωσης των μεταναστών άρχισε να εφαρμόζεται στην Ελλάδα μετά τη δεκαετία του '70. Από την πλευρά των μεταναστών, η ενσωμάτωση είναι μία διαδικασία μέσα από την οποία θα γίνουν αποδεκτά μέλη της κοινωνίας στην χώρα στην οποία μετανάστευσαν ενώ για την χώρα υποδοχής σημαίνει ότι δεν θα υπάρχουν διακρίσεις μεταξύ μεταναστών και ντόπιων πολιτών της (Παπαδοπούλου, 2009, σελ. 121. Φερετζάκης 2015).

Το φαινόμενο του επιπολιτισμού

Η αναγκαστική συμβίωση ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικά φύλα και κουλτούρες στα πλαίσια μιας τοπικής οικονομίας έχει ως βάση της για ένα χρονικό διάστημα, περισσότερο τις σχέσεις συμβίωσης και λιγότερο τις κοινωνικές.

Σύμφωνα με τους Castles et al. (2002, σελ. 113· στο: Σαμπατάκου, 2009, σελ. 528-529) ο επιπολιτισμός είναι σαν «τη διαδικασία κατά την οποία τα άτομα και οι ομάδες διατηρούν την πολιτισμική ταυτότητά τους ενώ συμμετέχουν ενεργά στο ευρύ κοινωνικό πλαίσιο». Για να γίνει εφικτός ο επιπολιτισμός χρειάζεται πρώτα να συντελεσθεί η «αποπολιτισμοποίηση» (deculturation) του ατόμου από όλες τις πολιτισμικές αναφορές που είχε πριν καταφτάσει στην νέα του χώρα, κυρίως, αν αυτές ήταν πολύ διαφορετικές από αυτές της χώρας υποδοχής. Για να ενσωματωθούν, επομένως, οι μετανάστες στην καινούργια τους χώρα, η διαδικασία που απαιτείται είναι διττή. Από τη μια πλευρά είναι αναγκαία η «αποκοινωνικοποίηση» (desocialisation) του μετανάστη από τα μέχρι τώρα πολιτισμικά του στοιχεία και από την άλλη, πρέπει να υπάρξει «επανακοινωνικοποίηση» (resocialisation), δηλαδή η ταύτισή του με τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας υποδοχής (Κωτούλας, 2011).

Η πολιτισμική αλλαγή που είναι αποτέλεσμα της συνεχούς και άμεσης επαφής μεταξύ δύο διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων, επηρεάζει και τους μετανάστες και τους ντόπιους. Καθώς, όμως, η σχέση που διαμορφώνεται μεταξύ των δύο αυτών εθνικών ομάδων αποτελεί σχέση ανισότητας με την πλειοψηφία τη πληθυσμιακής ομάδας να κυριαρχεί έναντι της μειοψηφίας, ο επιπολιτισμός αφορά κυρίως στις αλλαγές που παρατηρούνται στη μεταναστευτική, μειονοτική ομάδα. Οι αλλαγές που

ενδέχεται να συμβούν ως αποτέλεσμα του επιπολιτισμού εντάσσονται σε πέντε κατηγορίες τις: φυσικές, βιολογικές, ψυχολογικές αλλαγές (αλλαγές στη συμπεριφορά και την κατάσταση ψυχικής υγείας του ατόμου), πολιτισμικές αλλαγές και νέοι τύποι κοινωνικών σχέσεων (Berry, Kim, Minde & Mok, 1987).

Η έννοια του επιπολιτισμού έχει συνδεθεί άρρηκτα με την πολιτισμική προσαρμογή των μεταναστών στην κοινωνία υποδοχής και με τα ψυχολογικά προβλήματα που συνεπάγεται η πιθανή ανεπιτυχής προσαρμογή τους. Ο Berry (2006) ήταν αυτός που διατύπωσε ίσως το επικρατέστερο μοντέλο επιπολιτισμού. Σύμφωνα με αυτό « η πορεία που θα ακολουθήσει ο επιπολιτισμός των εμπλεκόμενων πολιτισμικών ομάδων εξαρτάται από τη στάση που θα ακολουθήσουν σε δύο διαφορετικές διαστάσεις: στον βαθμό που επιθυμούν να διατηρήσουν τα στοιχεία του πολιτισμού τους και κατά πόσο επιδιώκουν να έχουν επαφές με τα άτομα της χώρας υποδοχής». Βάση των στάσεων που θα υιοθετήσουν τα άτομα απέναντι στις δύο αυτές διαστάσεις προσδιορίζονται τέσσερις στρατηγικές ή στάσεις επιπολιτισμού που μπορεί να ακολουθήσουν τόσο οι μετανάστες όσο και η κυρίαρχη ομάδα στη χώρα υποδοχής. Αναλυτικότερα οι μορφές είναι:

- ✓ **Αφομοίωση**, κατά την οποία το άτομο αλλάζει την ταυτότητά του και υιοθετεί πλήρως τις αξίες και τις συμπεριφορές των γηγενών
- ✓ **Ενσωμάτωση**, όπου διατηρούνται από το άτομο πυρηνικά στοιχεία της ταυτότητάς του και ταυτόχρονα υιοθετούνται και ορισμένες συμπεριφορές και αξίες του νέου πολιτισμού
- ✓ **Διαχωρισμός**, κατά τον οποίο το άτομο εκούσια διατηρεί απόσταση από τον νέο πολιτισμό και διατηρεί με εμμονή την εθνική του ταυτότητα
- ✓ **Περιθωριοποίηση**, σύμφωνα με την οποία το άτομο χάνει την επαφή του τόσο με την εθνική του ομάδα όσο και με τον εγχώριο πληθυσμό.

Ο Berry χαρακτηρίζει τις παραπάνω επιλογές των μεταναστών, ως στρατηγικές επιπολιτισμού για να δώσει έμφαση στο γεγονός πως δεν πρόκειται για μεμονωμένες στάσεις, αλλά για γενικότερες τάσεις με κοινό κατευθυντήριο χαρακτήρα, εφόσον περιλαμβάνουν στοιχεία γνωστικά (π.χ. κατηγοριοποίηση), συναισθηματικά (π.χ. θετικές ή αρνητικές αξιολογήσεις) και συμπεριφορικά (π.χ. προσέγγιση ή αποφυγή). Η στρατηγική επιπολιτισμού που θα επιλέξει κάθε φορά ο μετανάστης καθορίζεται από ποικίλους παράγοντες, όπως είναι η γενιά μετανάστευσης, οι στάσεις της οικογένειας, οι πολιτικές της χώρας υποδοχής, οι οποίες αντιστοιχούν στις ευκαιρίες που προσφέρονται στους μετανάστες, το επίπεδο των προκαταλήψεων και διακρίσεων αλλά και τη πολιτισμική απόσταση μεταξύ χώρα εγκατάστασης και χώρα υποδοχής. Επιπροσθέτως, αξίζει να σημειωθεί, ότι η επιλογή στρατηγικής επιπολιτισμού, δεν αποτελεί μια ελεύθερη διαδικασία η οποία συντελείται σε κοινωνικό κενό. Αντιθέτως, οι μετανάστες καλούνται να υιοθετήσουν τις πιο λειτουργικές τακτικές με στόχο, την αποτελεσματικότερη επιβίωση και προσαρμογή τους ανάλογα πάντα με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που τίθενται από την κοινωνία υποδοχής.

Προσαρμογή των μεταναστών

Το τελικό αποτέλεσμα του επιπολιτισμού είναι η προσαρμογή του μετανάστη, η οποία έχει να κάνει με σχετικά σταθερές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα σε ατομικό αλλά και σε ομαδικό επίπεδο. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την προσαρμογή ενός ατόμου στη νέα χώρα είναι η ίδια η προσωπικότητα του ατόμου, ο χρόνος παραμονής στη χώρα υποδοχής, η προηγούμενη γνώση της νέας γλώσσας, οι τακτικές επιπολιτισμού και η διαφορά των δύο πολιτισμών (Ward & Kennedy, 1999).

Αναφορικά με τον χρόνο παραμονής ενός μετανάστη στη χώρα υποδοχής, η γενική παραδοχή είναι πως αυτός επηρεάζει τόσο την κοινωνικο-πολιτισμική όσο και την ψυχολογική του προσαρμογή. Η κοινωνική και πολιτισμική προσαρμογή φαίνεται να αυξάνεται ανάλογα και με τον χρόνο παραμονής (Ward & Kennedy, 1999). Σε αντίθεση με την παραπάνω διαπίστωση, ο χρόνος παραμονής σε συσχετισμό με την ψυχολογική προσαρμογή δεν λειτουργεί με ανάλογο τρόπο καθώς οι επιπτώσεις της μετανάστευσης και της ψυχολογικής προσαρμογής στην υγεία, παίρνουν μήνες έως και χρόνια για να εκδηλωθούν. Επιπλέον, η ηλικία, το φύλο, οι προηγούμενες εμπειρίες πολιτισμικής αλλαγής και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του μετανάστη επιδρούν σημαντικά στο βαθμό ενσωμάτωσης και επιπολιτισμού του στη νέα χώρα. Ειδικότερα, όσο μικρότερος σε ηλικία είναι ο μετανάστης, όσο πιο υψηλό μορφωτικό- εκπαιδευτικό επίπεδο έχει, και όσες περισσότερες εμπειρίες πολιτισμικής αλλαγής διαθέτει, τόσο πιο πιθανό είναι η προσαρμογή του να είναι πιο εύκολη και ομαλή.

Η αντιμετώπιση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες

Η εισροή μεγάλου αριθμού νόμιμων αλλά και παράτυπων μεταναστών στην ελληνική επικράτεια, οδήγησε σε σύντομο χρονικό διάστημα τη χώρα υποδοχής, σε δυσάρεστες καταστάσεις, όπως δυσκολία άσκησης ατομικών, κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων, αδυναμίες ενσωμάτωσης στην αγορά εργασίας, συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού και φαινόμενα ρατσιστικών αντιδράσεων. Το γεγονός πως το φαινόμενο της μετανάστευσης εντατικοποιήθηκε σε περίοδο παγκόσμιας οικονομικής κρίσης, δυσκόλεψε την απορρόφηση αλλά και την οικονομική και κοινωνική ένταξη των μεταναστών.

Σύμφωνα με έρευνα του Βούλγαρη (1995), η οποία αποτελεί και μια πρώτη καταγραφή των τάσεων και των νοοτροπιών ως προς τους ξένους και τις μειονότητες, οι Έλληνες πολίτες θεωρούν ιδιαίτερα μεγάλο το πλήθος των ξένων, και η στάση τους χαρακτηρίζεται από ανησυχία και επιφύλαξη έως την ξενοφοβία και την προκατάληψη. Παρατηρείται πως τα περισσότερα δημοσιεύματα της εποχής, αναφέρονταν άμεσα ή έμμεσα σε απειλή για τις αξίες, τους στόχους ή τον πολιτισμό της ελληνικής κοινωνίας, ενώ παράλληλα εμφανίζονται και ξενοφοβικές τάσεις.

Η ραγδαία αύξηση του αριθμού των μεταναστών τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, ενεργοποίησε τους αμυντικούς μηχανισμούς των πολιτών, οι οποίοι σχετίζονται με τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας και τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής πολιτικής κουλτούρας, ενώ συνάμα, η όξυνση των πολιτικών και κοινωνικών προβλημάτων στο εσωτερικό της χώρας, που σχετίζονται κυρίως με τον τομέα της οικονομίας και της αγοράς εργασίας, δημιούργησαν ένα αίσθημα φόβου,

ανασφάλειας και απειλής στον γηγενή πληθυσμό (Διαμαντούρος, 2000). Από τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν από ποικίλες έρευνες, διαπιστώνεται η αδυναμία των πολιτικών ένταξης να διαχειριστούν τα μεταναστευτικά ζητήματα με όρους στοιχειώδους ισότητας και ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Παράλληλα παρατηρείται η απουσία ενός συνολικού πολιτικού πλαισίου μετανάστευσης, το οποίο θα διευκολύνει την ένταξη, μέσω του σεβασμού των θεμελιωδών δικαιωμάτων, της ισότιμης πρόσβασης στα βασικά αγαθά και της άρσης των διακρίσεων ενάντια στους «άλλους».

Επιπολιτισμός Αλβανών μεταναστών

Η αλβανική μετανάστευση προς την Ελλάδα, που πραγματοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό μετά την πτώση του «κομμουνιστικού καθεστώτος» του Ενβέρ Χότζα (1945-1990), συμπληρώνει πλέον δύο δεκαετίες. Επί 45 χρόνια το «κομμουνιστικό καθεστώς» στην Αλβανία απαγόρευε τη μετανάστευση, χαρακτηρίζοντας την ως μία πράξη προδοσίας, που επέσυρε ποινές μακρόχρονης φυλάκισης και θανάτου, καθιστώντας την Αλβανία, το πιο κλειστό και απομονωμένο κράτος του ανατολικού μπλοκ (Vullnetari, 2007). Σε πρώτη φάση οι βασικοί λόγοι της αλβανικής μετανάστευσης ήταν η φτώχεια, η ανεργία, η ελλιπής ιατρική περίθαλψη, η έλλειψη ασφάλειας και ασφάλισης στην Αλβανία, καθώς και οι φτωχές συνθήκες διαβίωσης (IOM 2008). Σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία από την Eurostat το 2018 περίπου 62.000 - δηλαδή περίπου το 2,2% του συνολικού πληθυσμού της χώρας - μετανάστευσε σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ ο αριθμός των Αλβανών που κατοικούν μόνιμα στη χώρα μας έχει ξεπεράσει του 500.000.

Η ύπαρξη σήμερα πολλών Αλβανών μαθητών στα ελληνικά σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι αποτέλεσμα της επιλογής, από πλευράς των γονιών τους, της Ελλάδας ως χώρας μόνιμης εγκατάστασης. Η μέχρι σήμερα περιορισμένη σχετικά έρευνα έχει αποκαλύψει ότι οι Αλβανοί γονείς στην Ελλάδα αποβλέπουν στη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους και την όσο το δυνατόν καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών τους, ώστε να έχουν περισσότερες και καλύτερες ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης στο μέλλον (Gogonas, 2009· Michail, 2009· Michail – Stamou, 2009· Μιχαήλ, 2010).

Η αλλαγή στην ονομασία και το θρήσκευμα καθώς και η σταδιακή μετατόπιση από την αλβανική προς την ελληνική γλώσσα που εφαρμόζουν οι Αλβανοί, αποτελούν τρόπους διαπραγμάτευσης και επαναπροσδιορισμού της συλλογικής τους ταυτότητας, αλλά και στρατηγικές ενσωμάτωσης και γρηγορότερης αποδοχής τους από την ελληνική κοινωνία. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2007 (Μιχαήλ – Τσιούμης, 2007) που εστίαζε στους Αλβανούς γονείς και τις απόψεις τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους στην Ελλάδα, αναφέρει ότι κατά πλειοψηφία οι γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να σπουδάσουν στην Ελλάδα και καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια προς την κατεύθυνση αυτή. Η δε επικράτηση της ελληνικής γλώσσας αντί της αλβανικής, είναι συνέπεια της επιθυμίας των γονέων για κοινωνική κινητικότητα των παιδιών τους στην Ελλάδα, του στιγματισμού της αλβανικής γλώσσας αλλά και της ρευστότητας της αλβανικής εθνοτικής ταυτότητας που χαρακτηρίζει τους Αλβανούς γονείς (Michail 2008α, 2008β, Gogonas 2007, 2009).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2010 με θέμα την κοινωνική ενσωμάτωση και κινητικότητα Αλβανών μεταναστών από τη Δόμνα Μιχαήλ, έδειξε ότι οι Αλβανοί μετατοπίζονται γλωσσικά προς την ελληνική γλώσσα την οποία επιλέγουν να χρησιμοποιούν στις περισσότερες κοινωνικές περιστάσεις. Σε αντίστοιχη έρευνα που διεξήχθη το 2013, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι Αλβανοί δεύτερης γενιάς στην Ελλάδα, γνωρίζουν και διατηρούν τις μουσικές παραδόσεις της χώρας τους αλλά επιλέγουν να μιλούν αλβανικά μόνο με όσους δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα.

Επιπολιτισμός Ασιατών μεταναστών

Το Τμήμα Ασιατικών Σπουδών του Ινστιτούτου Διεθνών Οικονομικών Σχέσεων (Ι.Δ.Ο.Σ.) σε έκθεσή του το 2007, σε μια προσπάθεια να καταγράψει τους λόγους και τους παράγοντες που ωθούν στην μετακίνηση και εκροή πληθυσμών από την Ασία προς τις άλλες ηπείρους, αναφέρει τις δημογραφικές πιέσεις σε πολυπληθείς και πυκνοκατοικημένες περιοχές, την αναζήτηση φυσικών πόρων και καλύτερων συνθηκών διαβίωσης, το χαμηλό επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης στις χώρες προέλευσης των μεταναστών, τις πολεμικές συγκρούσεις και τις θεομηνίες που δημιουργούν ανθρωπιστικές κρίσεις, πολιτικούς διωγμούς κ.α. Η παρουσία Ασιατών μεταναστών στην Ελλάδα άρχισε να εμφανίζεται κατά κύριο λόγο τη δεκαετία του 1970. Τη δεκαετία του 1980, η Ελλάδα είχε γίνει για τους μετανάστες μια χώρα προθάλαμος για την υπόλοιπη Ευρώπη.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Πακιστανούς μετανάστες (Παπαγεωργίου, 2016), έδειξε ότι σε αντίθεση με τους μετανάστες αλβανικής καταγωγής, οι Πακιστανοί διατηρούν στον ύψιστο βαθμό την θρησκεία και τη γλώσσα τους, ενώ κατά πλειοψηφία δεν έχουν αναπτύξει κάποιο ισχυρό δέσιμο με την Ελλάδα και την ελληνική κοινωνία. Οι μετανάστες που προέρχονται από την Ασία είναι κυρίως Κινέζοι, Πακιστανοί, Αφγανοί, Σύριοι, Ινδοί και Φιλιππινέζοι. Όπως και στην περίπτωση των Πακιστανών, έτσι και στην πλειοψηφία τους τα άλλα φύλα μεταναστών, δεν έχουν ενσωματωθεί στην ελληνική κοινωνία καθώς πολλοί από αυτούς είναι διατεθειμένοι να παραμείνουν στην Ελλάδα για μικρό χρονικό διάστημα και έπειτα ή να επιστρέψουν στην πατρίδα τους ή να μετεγκατασταθούν σε κάποια άλλη χώρα της Ευρώπης.

Επιπολιτισμός και εκπαίδευση στους μετανάστες δεύτερης γενιάς

Η μετανάστευση και η διαμονή στην Ελλάδα ενός μεγάλου αριθμού μεταναστών, ενός αριθμού που αυξάνεται με συνεχή ρυθμό, έχει αλλάξει τα τελευταία χρόνια τη δομή και τη σύσταση της ελληνικής κοινωνίας και συνακόλουθα του ελληνικού σχολείου. Η έννοια της ταυτότητας, η έννοια του «ανήκειν» σε κάποια πολιτισμική ομάδα, τα εσωτερικά και εξωτερικά όρια της ομάδας αυτής, τίθενται υπό διαρκή αναδιαπραγμάτευση τόσο από τους μετανάστες όσο και από τους γηγενείς, ενώ χαρακτηριστικό είναι πως αυτή η διαδικασία δεν πραγματοποιείται πάντα συμμετρικά (Παυλόπουλος, Μπεζεβέγκης & Γεωργαντή, 2012).

Η ύπαρξη, άλλωστε, ενός μεγάλου και αυξανόμενου αριθμού μεταναστών δεύτερης γενιάς σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, μεταξύ αυτών και στην Ελλάδα, έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας σημαντικής μειοψηφίας μέσα στα όρια της ελληνικής επικράτειας που απαντά στα χαρακτηριστικά τα οποία ορίζουν τους μετανάστες

δεύτερης γενιάς. Στην περίπτωση, μάλιστα, των μεταναστών δεύτερης γενιάς, οι ερευνητές κάνουν λόγο για την ανάπτυξη μιας κοσμοπολίτικης πολιτισμικής ταυτότητας υπό την έννοια ότι, οι μετανάστες δεύτερης γενιάς καλούνται να διαχειριστούν και να συνδυάσουν πολιτιστικά στοιχεία της χώρας καταγωγής τους και πολιτιστικά στοιχεία της χώρας υποδοχής. Το ζήτημα των μεταναστών δεύτερης γενιάς, όμως, φέρνει στην επιφάνεια και ζητήματα όπως αυτά του επιπολιτισμού τους, δηλαδή ζητήματα που αφορούν στην προσαρμογή των μεταναστών αυτών στην ελληνική κοινωνία και με ζητήματα που αφορούν την ταυτότητά τους (Ward, Bochner & Furnham, 2001).

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε (Γεωργακόπουλος, 2016), στην πλειονότητά τους οι μετανάστες δεύτερης γενιάς αισθάνονται περισσότερο Έλληνες, επομένως αισθάνονται ότι φέρουν περισσότερο την πολιτιστική ταυτότητα της χώρας υποδοχής. Το γεγονός πως θεωρούν περισσότερο την Ελλάδα ως πατρίδα τους, αποτυπώνεται στο γεγονός πως η χρήση της μητρικής τους γλώσσας περιορίζεται στην επικοινωνία με τους γονείς τους και το στενό οικογενειακό τους περιβάλλον, ενώ ακόμα και στις περιπτώσεις που επικοινωνούν με ομοεθνείς τους επιλέγουν, ως επί το πλείστον, να επικοινωνήσουν στα ελληνικά. Πρόκειται για ένα αποτέλεσμα το οποίο επιβεβαιώνεται από την τρέχουσα βιβλιογραφία, στην οποία γίνεται λόγος για προτίμηση των μεταναστών δεύτερης γενιάς στη χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και τον συνακόλουθο περιορισμό της χρήσης της μητρικής γλώσσας στο πλαίσιο της επικοινωνίας αποκλειστικά με τα μέλη της οικογένειάς τους (Butcher & Thomas, 2006).

Η παρουσία παλιννοστούντων και μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι πλέον αποδεκτή ως ένα διαρκές φαινόμενο, που δεν αποτελεί κάτι το ασυνήθιστο. Οι μαθητές αυτοί θεωρούνται όλο και περισσότερο αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής κοινότητας και πραγματικότητας. Η ομαλή ένταξη ωστόσο των αλλόγλωσσων στο εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί υπόθεση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως υπόθεση των ίδιων των εκπαιδευτικών, που καλούνται να ενσωματώσουν τα παιδιά αυτά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Γενικά στοιχεία

Ένα μεγάλο ποσοστό των μεταναστών στην Ελλάδα έχει εγκατασταθεί μόνιμα σε αγροτικές περιοχές της χώρας. Σε τέτοιες περιοχές οι περισσότεροι μετανάστες εγκαθίστανται ώστε να δουλέψουν ως εργάτες σε αγροτικές καλλιέργειες. Η συντριπτική πλειοψηφία αυτών, μαθαίνει σε σύντομο χρονικό διάστημα να ομιλεί την ελληνική γλώσσα ώστε να επικοινωνεί μέσω αυτής, ενώ έχει παρατηρηθεί ότι όσοι διαμένουν για πολλά χρόνια, συμμετέχουν σε κοινωνικά και πολιτιστικά δρώμενα της περιοχής.

Σε ελληνικά δημοτικά σχολεία με παιδιά μεταναστών από Ινδία, Ρωσία, Τουρκία και Αλβανία, παρατηρήθηκε επίσης γνώση και χρήσης της ελληνικής γλώσσας των παιδιών σε μεγαλύτερη συχνότητα από ότι τη μητρική τους. Ως προς την πολιτισμική τους ταυτότητα, διατηρούνταν τα πολιτιστικά στοιχεία, οι παραδόσεις και η κουλτούρα τους στο οικείο περιβάλλον, ενώ στο περιβάλλον του σχολείου υπήρχε μεγαλύτερη τάση προς ενσωμάτωση με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό.

Συμπεράσματα

Η μετακίνηση και η διαμονή στην Ελλάδα μεγάλου αριθμού μεταναστών τα τελευταία χρόνια, έχει αλλάξει την σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας, η οποία έχει μετατραπεί σε μεγάλο βαθμό σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία που καλείται πλέον να αφομοιώσει τις νέες πληθυσμιακές ομάδες. Η πορεία του επιπολιτισμού των μεταναστών φαίνεται, έπειτα από ανασκόπηση της ελληνικής και της διεθνούς βιβλιογραφίας, πως λαμβάνει κατά κύριο λόγο τον χαρακτήρα της εναρμόνισης και δευτερευόντως της αφομοίωσης στη χώρα υποδοχής. Ορισμένες πληθυσμιακές ομάδες μεταναστών όπως οι Πακιστανοί, βιώνουν τον διαχωρισμό, δηλαδή την προσκόλληση στις αξίες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές της χώρας τους. Κατ' αναλογία με διεθνείς έρευνες φαίνεται πως η στρατηγική της εναρμόνισης αποτελεί έναν λειτουργικό και ισορροπημένο τρόπο προσαρμογής των μεταναστών, ιδιαίτερα στον ψυχολογικό τομέα. Από την άλλη πλευρά, μία άλλη ομάδα μεταναστών, οι Αλβανοί, φαίνεται πως έχουν ενσωματωθεί και αφομοιωθεί σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ότι οποιαδήποτε άλλη πληθυσμιακή ομάδα στη χώρα μας. Το γεγονός αυτό μπορεί να εξηγείται και από το ότι το μεταναστευτικό ρεύμα των τελευταίων υφίσταται εδώ και αρκετές δεκαετίες, με τις δύο χώρες να συνορεύουν και να έχουν αρκετά κοινά πολιτισμικά στοιχεία.

Εν κατακλείδι, το να γίνει αναφορά στην μετανάστευση ή/και στην κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών, είναι κάτι πολύ ιδιαίτερο, το οποίο όμως δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως κάτι ενιαίο, γραμμικό και ομοιογενές. Οι μετανάστες δεν αποτελούν μια ενιαία κοινωνική ομάδα, καθώς η αντιμετώπισή τους αλλάζει βάσει του δικού τους και του εκάστοτε νομικού καθεστώτος της χώρας υποδοχής. Έτσι και ο βαθμός ένταξής τους εξαρτάται από την κατηγορία στην οποία ανήκουν. Η κοινωνική ενσωμάτωση διαμορφώνεται και εξαρτάται επίσης από τις χώρες της Ε.Ε., τη χώρα υποδοχής, τους ίδιους τους μετανάστες και τους πολίτες – κοινωνία στη χώρα υποδοχής. Σημαντικός παράγοντας είναι επίσης και το φύλο, η εθνικότητα, η θρησκεία, το καθεστώς του μετανάστη ή πρόσφυγα, η καταγωγή, η γενιά, ο χρόνος εγκατάστασης στη χώρα υποδοχής και χαρακτηριστικά όπως η υψηλή ειδικευση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσση

- Bellwood, P. (2016). *Πρώτοι Μετανάστες, Η Αρχαία Μετανάστευση σε Νέα Προοπτική*. (Μετάφρ.Κούρκουλος Νίκος). Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Berry, J. W. (2006). Mutual attitudes among immigrants and ethnocultural groups in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 719-734.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*
- Berry, J. W. Kim, U. Minde, T. & Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, 21, 491-511.
- Gogonas, N. (2007). «The orientation of Greek education towards multiculturalism», Paper presented at the 3rd Hellenic Observatory PhD Symposium, LSE, 14-15

- June 2007, Λονδίνο. 2009, «Language shift in second generation Albanian Immigrants in Greece», *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 30/2: 95-110.
- I OM 2005, De Zwager / N. Gedeshi / I. Germenji / E. Nikas / C. Competing for Remittances, Τίρανα. 2008, Identification of the Areas most Affected by Emigration and Return Migration in Albania, Profiling of Returning Migrants, Τίρανα.
- Michail, D. (2008a), «Constructing identity among the Albanian immigrant students in Western Macedonia - Kastoria Greece», ανακοίνωση στο Convention of the Association for the Study of Nationalities (ASN), Columbia University, 10-12 April 2008, Νέα Υόρκη. 2008β, «Albanian immigrants in Western Macedonia - Kastoria Greece: A challenge for rethinking Greek nationalism στο E. Marushiakova (επιμ.), Dynamics of National Identity and Transnational Identities in the Process of European Integration, Cambridge Scholars Publishing, Νιούκαστελ, σ. 138-153. 2009, «Working here, investing here and there: present economic practices, strategies of social inclusion and future plans for return among the Albanian immigrants in a GreekAlbanian border town», *South-East European and Black Sea Studies, Special Issue 9/4: 539-554.*
- Michail, D. - Stamou A. (2009), «Preprimary teachers' discourses about immigrant children's identity construction στο N. Palaiologou (επιμ.), Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi, Cd-rom Proceedings of the International Conference of the International Association for Intercultural Education (IAIE) and the Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO), ISBN: 978-960-98897-0-4 (GR) και ISBN/EAN: 978-90-814411-1-7 (NL), Αθήνα.
- Vullnetari, J. (2007). Albanian migration and Development. State of the art review, *IMISCOE Working Paper 18*, Αμστερνταμ.
- Ward, C. & Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of International Relationships*, 23, 659-677.

Ελληνική

- Γεωργακόπουλος, Γ. (2019). *Επιπολιτισμός και πολιτισμικές ταυτότητες προπτυχιακών φοιτητών - μεταναστών δεύτερης γενιάς μέσα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Διαθέσιμο στο: https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/12270/1/Thesis_GeorgakopoulosGeorgios.pdf
- Διαμαντούρος, Ν. (2000). *Πολιτισμός διϊσμός και πολιτική αλλαγή στην Ελλάδα της Μεταπολίτευσης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Κωτούλας, Ι. (2011). *Μετανάστευση και Κυρίαρχη Εθνική Κουλτούρα*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μιχαήλ, Δ. (2010). «Διάβαση ορίων και διατήρηση ορίων μεταξύ των Αλβανών μεταναστών και της ελληνικής κοινότητας του Αργού Ορεστικού Καστοριάς» στο Ε. Αυδίκος - Χ. Παπακώστας (επιμ.), *Σύνορα και λαϊκοί πολιτισμοί στα Βαλκάνια*, Πεδίο, Αθήνα.

- Μιχαήλ Δ. - Τσιούμης Κ. (2007), «Το ζήτημα της ταυτότητας των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα και οι σχέσεις τους με τον εκπαιδευτικό», ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο *Identites culturelles en Mediterranee*, Θεσσαλονίκη, 13-20 Δεκεμβρίου 2007.
- Παπαγεωργίου, Β. (2016). *Η κοινωνική ενσωμάτωση Πακιστανών μεταναστών στην Αλίαρτο Βοιωτίας*. Διαθέσιμο στ: <http://amitos.library.uop.gr>
- Νικολάου, Δ. (2013). *Η διατήρηση της γλώσσας και των πολιτισμικών στοιχείων των Αλβανών μεταναστών δεύτερης γενιάς στην Ελλάδα. Μελέτη περίπτωσης*. Διαθέσιμο στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/132511/files/GRI-2013-10981.pdf>
- Μπιλανάκης, Ν. (2005). *Παλιννόστηση Ελλήνων και ψυχική υγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παυλόπουλος, Β., Μπεξεβέγκης, Η., & Γεωργαντή, Κ. (2012). *Εθνική ταυτότητα και ψυχολογική προσαρμογή εφήβων μεταναστών*. Στο Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή* (σελ. 91- 124). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2009). *Ιδιότητα του πολίτη και πολιτική ενσωμάτωση των μεταναστών στη Γαλλία, τη Γερμανία και το Ηνωμένο Βασίλειο*. στο: Κόντης, Α. (Επιμέ.). *Ζητήματα Κοινωνικής Ένταξης Μεταναστών*. Αθήνα: Παπαζήση
- Ρομπόλης, Σ.Γ. (2011). *Οικονομική κρίση, αγορά εργασίας, μετανάστευση*. στο: Μουσιδης, Α. & Παπαδοπούλου, Δ. (Επιμ.), *Η κοινωνική Ενσωμάτωση των Μεταναστών στην Ελλάδα, Εργασία, Εκπαίδευση, Ταυτότητες*. Αθήνα: Κριτική.
- Σαμπατάκου, Ε-Α. (2009). *Σχολιασμένη βιβλιογραφία: Αλφαβητική, Θεματική και Χρονολογική Ταξινόμηση*. στο: Κόντης, Α. (Επιμ.), *Ζητήματα Κοινωνικής Ένταξης Μεταναστών*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φερετζάκης, Γ. (2015). *Κώδικας Μετανάστευσης και Κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αρναούτη.
- Χριστόπουλος, Δ. (2012). *Ποιος είναι Έλληνας Πολίτης; Το καθεστώς ιθαγένειας από την ίδρυση του ελληνικού κράτους ως τις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Σχολική Παραβατικότητα και Αταξία - Μια Θεωρητική Προσέγγιση

Χουσεΐν Τζενέτ
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ΠΕ71
tzchousein@hotmail.com

Καφαντάρη Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
kafadarieva@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σχολική παραβατική συμπεριφορά είναι ένα φαινόμενο, το οποίο λαμβάνει χώρα από πολύ παλιά, αλλά είναι πιο επίκαιρο από ποτέ. Οι κοινωνικές έρευνες για το συγκεκριμένο θέμα έχουν αυξηθεί κατά πολύ τα τελευταία χρόνια, ενώ τα ΜΜΕ αναφέρουν καθημερινά περιστατικά βίας στα σχολικά περιβάλλοντα. Η Πολιτεία από την πλευρά της έχει οργανώσει προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου, ενώ η επικαιρότητα έχει επικεντρωθεί κυρίως στο φαινόμενο του bullying, αφήνοντας κατά μέρος τις υπόλοιπες μορφές σχολικής παραβατικότητας όπως η κλοπή, η λεκτική και σωματική βία κ.α. Μαθητές και εκπαιδευτικοί γίνονται καθημερινά μάρτυρες εκδήλωσης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο, αλλά και εκτός αυτού. Η συμπεριφορά αυτή εκδηλώνεται από την πλευρά των μαθητών με θύματα τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς ή τη σ/ολική παρουσία (κτήρια, αντικείμενα κτλ.).

Τα φαινόμενα της προβληματικής συμπεριφοράς, επιθετικότητας, βίας και παραβατικής συμπεριφοράς στα σημερινά σχολεία, είναι σύνθετα φαινόμενα και πιθανότατα πολυπαραγοντικά που προέρχονται από ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, αλλά και του ίδιου του διδακτικού προσωπικού ειδικότερα, καθίσταται ολοένα και περισσότερο καθοριστικός, όχι μόνο στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, αλλά και στην ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας.

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε και διαπραγματεύεται το μείζον ζήτημα της σχολικής παραβατικής συμπεριφοράς στον ελληνικό χώρο. Παρουσιάζονται, κατόπιν, η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων μαθητικής αταξίας και παραβατικότητας καθώς και οι μορφές εκδήλωσής τους, τα αίτια και οι τρόποι αντιμετώπισης από πλευράς των εκπαιδευτικών. Τέλος, παρατίθενται ορισμένα συμπεράσματα έπειτα από ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας.

Λέξεις κλειδιά: σχολική παραβατικότητα, αταξία, αντιμετώπιση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εννοιολογική αποσαφήνιση ορισμών

Η μαθητική αταξία και η παραβατική συμπεριφορά αποτελούν ένα μεγάλο κεφάλαιο της σύγχρονης παιδαγωγικής και θεωρούνται από τα πιο δύσκολα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό περιβάλλον.

Η μαθητική αταξία ορίζεται ως η απόκλιση από τον κανόνα της αναμενόμενης από τους μαθητές τάξης, συσχετιζόμενη με την υλική υπόσταση, τα πρόσωπα και τις λειτουργίες της εκπαίδευσης, η οποία ορίζεται βάση κανόνων και αποτελεί έκφραση αταξίας και απειθαρχίας (Σάλτας, 2009). Ως αταξία χαρακτηρίζεται οποιαδήποτε δραστηριότητα από τη συνολική συμπεριφορά του μαθητή την οποία ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι δεν είναι αρμόζουσα προς τη συγκεκριμένη κατάσταση. Μια συμπεριφορά μπορεί να γίνει αντιληπτή ως αταξία, αν εμποδίζει την ομαλή ροή της διδασκαλίας, τη μάθηση του ίδιου του μαθητή και των συμμαθητών του κ.α. (Ματσαγγούρας, 2004).

Από την άλλη πλευρά, η μαθητική παραβατικότητα αποτελεί μια μορφή συμπεριφοράς η οποία συνιστά παραβίαση του νομικού κανόνα (Μάνος 1995). Τα παιδιά τα οποία χαρακτηρίζονται από παραβατική συμπεριφορά είναι συνήθως ανυπάκουα, αρνητικά, διακατέχονται από μια συνεχή απάθεια και παρουσιάζουν μια αντιδραστική και προκλητική συμπεριφορά απέναντι στην οικογένεια, το σχολείο και γενικότερα προς τα άτομα που κατέχουν εξουσία. Ο όρος «σχολική παραβατικότητα», εμπίπτει σε ένα είδος αρνητικών συμπεριφορών, ο οποίος σύμφωνα με τον Farrington, έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά: Α) Φυσική, λεκτική, ψυχολογική επίθεση ή ακόμα και προσβολή. Β) Πρόθεση να προκαλέσει φόβο, ανησυχία ή πόνο στο θύμα. Γ) Περιλαμβάνει ανισορροπία ισχύος με το δυνατότερο παιδί να πιέζει το αδύναμο. Δ) Επαναλαμβάνεται από τα ίδια παιδιά για μεγάλη χρονική περίοδο (Farrington, 1993). Η επιθετική συμπεριφορά αποτελεί έναν όρο «ομπρέλα», ένα πολυδιάστατο όρο που χαρακτηρίζεται από πολλές συνιστώσες και εκδηλώνεται σε ποικίλες μορφές και βαθμούς (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Μορφές μαθητικής αταξίας και σχολικής παραβατικότητας

Μορφές μαθητικής αταξίας

Με βάση τη σοβαρότητα και τη φύση της αταξίας οι συνηθέστερες μορφές μαθητικής αταξίας κατατάσσονται στις εξής κατηγορίες:

Α. Προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στη τάξη: Ο μαθητής δεν συμμετέχει στο μάθημα, δεν σηκώνει το χέρι του για να απαντήσει, διακόπτει άλλους όταν μιλούν, μιλάει με τους συμμαθητές του, μιλάει με αγένεια προς τους καθηγητές αλλά και στους συμμαθητές του, πετάει μικροαντικείμενα, έρχεται καθυστερημένα στο μάθημα ή και απουσιάζει επανειλημμένα.

Β. Προβλήματα σχετικά με την παραβίαση του σχολικού ήθους: Ο μαθητής καπνίζει, καταναλώνει αλκοόλ ή ναρκωτικές ουσίες στο σχολικό χώρο, εμφανίζεται με απρεπή ένδυση και κόμμωση, οργανώνει σπείρα, προβαίνει σε βανδαλισμούς.

Γ. *Προβλήματα αντικοινωνικότητας*: Ο μαθητής εμπλέκεται σε σωματικές επιθέσεις και εμπλοκές, εμπλέκεται σε λεκτικούς διαξιφισμούς, προβαίνει σε μικροκλοπές, εκβιάζει και εξαπατά, παρενοχλεί τους άλλους.

Δ. *Προβλήματα που σχετίζονται με την μαθησιακή διδασκαλία*: Ο μαθητής δεν προσέχει στο μάθημα και «χαζεύει», δεν φέρνει μαζί του τα βιβλία, τα τετράδια κτλ, δεν ξεκινά την λύση των ασκήσεων, δεν ασχολείται με τις εργασίες για το σπίτι, δεν ακολουθεί τις οδηγίες του εκπαιδευτικού και του βιβλίου.

Προβληματικές συμπεριφορές οι οποίες σχετίζονται με προβλήματα αντικοινωνικότητας και παραβίασης του σχολικού ήθους, συναντώνται κυρίως σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε αυτές τις ηλικίες το παιδί αρχίζει όλο και περισσότερο να απομακρύνεται από το οικογενειακό του περιβάλλον και να εντάσσεται με μεγαλύτερο βαθμό στις παρέες των συνομηλίκων. Οι διαφορετικές επιρροές που λαμβάνει σε συνδυασμό με την ανωριμότητα και τον ενθουσιασμό που διακατέχει τους νέους αυτής της ηλικίας, αποτελούν βασικούς παράγοντες ενίσχυσης λανθασμένων συμπεριφορών.

Από την άλλη πλευρά, στα παιδιά ηλικίας 7 έως 12 ετών συναντάμε κυρίως προβλήματα που αφορούν τη συμπεριφορά μέσα στην τάξη και τη μαθησιακή διαδικασία. Πολύ συχνά συναντάμε το φαινόμενο ως εκπαιδευτικοί, πολλοί μαθητές να παρεμποδίζουν την ομαλή ροή της διδασκαλίας, προκαλώντας διαταραχή την ώρα του μαθήματος με ενέργειες όπως οι παραπάνω. Η πρόκληση φασαρίας και η άρνηση πολλών παιδιών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ακολουθούν τις οδηγίες του δασκάλου, έχει ενταθεί τα τελευταία χρόνια και όλο και περισσότεροι μαθητές κρίνονται ως «ανήσυχοι» και «πνεύματα αντιλογίας».

Μορφές Σχολικής Παραβατικότητας

Οι μορφές της σχολικής παραβατικότητας ποικίλουν, ανάλογα με τον βαθμό και την συχνότητα που εμφανίζει ένα παιδί αυτή τη συμπεριφορά. Τέτοιες μορφές είναι:

Bullying: «Η κατάσταση, στην οποία ένα άτομο δέχεται σκόπιμα και επαναλαμβανόμενα μία επίθεση από ένα άλλο άτομο» (Andreou & Smith, 2002). Σύμφωνα με εμπειρικές μελέτες, διαφαίνεται ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού (bullying) εμφανίζει υψηλά ποσοστά στο χώρο του σχολείου. Χαρακτηριστικό του εκφοβισμού είναι η επιβολή δύναμης ισχυρότερων ατόμων σε άτομα που είναι περισσότερο αδύναμα. Έτσι ο εκφοβισμός χαρακτηρίζεται επίσης ως «η συνεχής καταπίεση, ψυχολογική ή σωματική, που υφίσταται ένα ανίσχυρο άτομο από ένα ή περισσότερα ισχυρά άτομα» (Rigby, 1996: 15). Έρευνες έχουν δείξει πως μια τέτοια μορφή εκφοβισμού μπορεί να διαρκέσει για μικρό χρονικό διάστημα, αλλά το 19% των περιστατικών έχουν δείξει πως διαρκεί περίπου έναν χρόνο (Andreou & Smith, 2002). Ο Olweus σε άρθρα του δείχνει και την διαφορά του «bullying» από το «πείραγμα» που κάνουν τα παιδιά μεταξύ τους. Το «πείραγμα», κατά τα λεγόμενα του ιδίου, είναι ένα γεγονός που γίνεται μεταξύ φίλων με σκοπό το πείραγμα και όχι την πρόκληση σωματικής βίας και πόνου. Το πείραγμα, βέβαια, μπορεί πολύ εύκολα να μετατραπεί σε bullying, καθώς αν διαρκεί μεγάλο χρονικό διάστημα και προκαλεί στον άλλον ενόχληση, μπορεί να αυξηθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό, δημιουργώντας μετέπειτα και σωματικό πόνο (Olweus, 1993).

Δυστυχώς τα τελευταία χρόνια, περιστατικά bullying φαίνεται να έχουν ενταθεί μέσα στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που διαφαίνεται και μέσα από την εντατικοποίηση ενεργειών πολλών οργανισμών ώστε να καταστήσουν σαφές σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές για το τι είναι το bullying και πώς μπορεί να αποφευχθεί ή να αντιμετωπιστεί μέσα στο σχολείο.

Λεκτική βία: Η λεκτική βία, αποτελεί την πιο συχνή μορφή της παραβατικότητας καθώς είναι αρκετά σύνηθες σε παιδιά Δημοτικού, ενώ υπερέχει στην έκτη τάξη. Σε έρευνα της VPRC (2012), για τη σχέση των νέων με τη βία, υψηλά ποσοστά καταγράφηκαν σε περιστατικά χλευασμών και εξυβρίσεων (88%) και διάδοσης αρνητικών σχολίων ή φημών (67%). Μόλις 11%, ωστόσο, παραδέχονται ότι έχουν πρωταγωνιστήσει ως «θύτες» σε επεισόδια ενδοσχολικής βίας. Οι λέξεις μπορούν να γίνουν ένα πολύ ισχυρό όπλο. Μπορούν να απειλήσουν, να πληγώσουν, να αναστατώσουν και κατά γενική ομολογία να προσφέρουν πολλά αρνητικά συναισθήματα. Οι πληγές που δημιουργεί ο λεκτικός εκφοβισμός συνήθως δεν φαίνονται και αυτό μπορεί να προκαλέσει τραύματα τα οποία δεν αντιλαμβανόμαστε, και γι αυτό ίσως να χρειάζονται μεγαλύτερη και ισχυρότερη αντιμετώπιση από αυτά που είναι εμφανή. Έτσι λοιπόν, θα έλεγε κανείς πως η λεκτική βία αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές μορφές της παραβατικής συμπεριφοράς (Τζιόγκουρος, 2009).

Σωματική βία: Η σωματική μορφή της παραβατικότητας θεωρείται μία από τις συχνότερες μορφές σχολικής παραβατικής συμπεριφοράς ανάμεσα στα παιδιά. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά στις πιο μικρές ηλικίες, ασκούν περισσότερη σωματική παραβατικότητα, ενώ όσο μεγαλώνουν ηλικιακά, τόσο αυτή μειώνεται, ενώ παράλληλα φαίνεται να εκδηλώνεται περισσότερο σε αγόρια (Besag, 1989 & Olweus, 1993). Η σωματική βία, ονομάζεται αλλιώς και «σωματική εκδήλωση του εκφοβισμού», η οποία περιλαμβάνει τον φυσικό τραυματισμό ή την απειλή τραυματισμού προς κάποιον (Besag, 1989 & Olweus, 1993). Σε αυτό το σημείο, ενδιαφέρον θα ήταν να αναφερθούν κάποιες έρευνες σε πανελλαδικό επίπεδο σε μαθητές Δημοτικού. Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν πως το 37% των παιδιών που βρίσκονται στην Αθήνα και πηγαίνουν δημοτικό σχολείο, έχουν υποστεί σωματική βία. Το 13% των παιδιών αναφέρουν πως έχουν διαπράξει παραβατική συμπεριφορά, υπό την μορφή της σωματικής βίας (Besag, 1989 & Olweus, 1993).

Ψυχολογική βία: Ο θύτης προσπαθεί να εξευτελίσει το αδύναμο άτομο, το ταπεινώνει και συνήθως του φέρεται υποτιμητικά. Ασκήν διαρκή κριτική και το κοροϊδεύει (Δημητρίου, 2003).

Συναισθηματική βία: Η συναισθηματική και η ψυχολογική βία είναι δύο όροι οι οποίοι πολλές φορές συγχέονται μεταξύ τους. Η συναισθηματική βία περιλαμβάνει συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από εκδήλωση καταπίεσης και εξαναγκασμού σε σημαντικό βαθμό, καθώς οι θύτες εκμεταλλεύονται τη συναισθηματική και ψυχολογική εξάρτηση του θύματος (Δημητρίου, 2003).

Σεξουαλική βία και παρενόχληση: Εξαναγκασμός του θύματος σε οποιαδήποτε σεξουαλική πράξη ή συμπεριφορά παρά την θέλησή του, καθώς και πίεση για συμμετοχή σε σεξουαλικές συμπεριφορές που κάνουν το άτομο να νιώθει άσχημα (Δημητρίου, 2003). Η σεξουαλική βία αποτελεί σοβαρό πρόβλημα, ενώ παρατηρείται όλο και μεγαλύτερη αύξηση της συγκεκριμένης παραβατικής συμπεριφοράς στα όρια

του σχολικού χώρου και γίνεται σε όλο και μικρότερη ηλικία (Saner, 2007). Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία έδειξε πως 3000 Άγγλοι μαθητές σταματάνε τα μαθήματά τους, λόγω απρεπούς σεξουαλικής συμπεριφοράς που έχουν βιώσει. Επιπλέον, μια ακόμα έρευνα για αυτήν την μορφή παραβατικότητας έδειξε ότι το 35% των μαθητών έχουν υποστεί σεξουαλική παρενόχληση (Saner, E. 2007).

Κλοπή: Ανατρέχοντας στον Ποινικό Κώδικα, στο Άρθρο 372 διαπιστώνεται ότι «κλοπή διαπράττει όποιος αφαιρεί ξένο (ολικά ή εν μέρει) κινητό πράγμα από την κατοχή άλλου, με σκοπό να το ιδιοποιηθεί παράνομα» (Μαγγανάς & Λάζος, 1998). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού από το Χαμόγελο του Παιδιού, 19.16% των μαθητών έχουν πέσει θύματα κλοπής (Φωτόπουλος, 2013). Αντικείμενο κλοπής μπορεί να αποτελέσει οποιοδήποτε κινητό πράγμα, που ανήκει σε συγκεκριμένο πρόσωπο, ανεξαρτήτως αν η αξία του είναι οικονομική ή χρηματική. Απαραίτητες προϋποθέσεις για να θεωρηθεί μια πράξη κλοπή είναι: α) η κατοχή κινητού πράγματος πάνω σε ξένο για το δράστη πρόσωπο κατά το χρόνο διάπραξης, β) η απομάκρυνση του πράγματος από την κατοχή άλλου, παρά τη θέλησή του, με άμεση ή έμμεση επένεργεια του δράστη και γ) η θέση του πράγματος στην κατοχή του δράστη (Μανωλεδάκης, 2002,). Πολλά μικρά παιδιά τα τελευταία χρόνια καταφεύγουν στο να διαπράξουν μια μικροκλοπή είτε από πράγματα συμμαθητών τους, είτε από αντικείμενα καταστημάτων (Kidder, 2010).

Σκασιαρχείο: Πολλοί μαθητές, ακόμα και στην μικρότερη ηλικία, καταφεύγουν στην λύση του σκασιαρχείου προκειμένου να αποφύγουν καταστάσεις, οι οποίες θα τους φέρουν σε δυσμενή θέση. Οι καταστάσεις αυτές, μπορεί να προκληθούν από συμμαθητές τους ή και από δασκάλους τους (με το να τους ζητούν να πουν το μάθημα που δεν ξέρουν ή να γράψουν κάποιο διαγώνισμα (Landsman, 2004).

Άλλες μορφές παραβατικότητας αποτελούν οι βανδαλισμοί (καταστροφή σχολικής περιουσίας), η αναγραφή συνθημάτων (graffiti), οι καταλήψεις (Πετρόπουλος, 1999). Κατά γενική ομολογία λοιπόν, στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο συναντάμε όλο και περισσότερα περιστατικά παραβατικής συμπεριφοράς από πλευράς των μαθητών, τα περισσότερα εκ των οποίων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετίζονται με διατάραξη της ομαλής λειτουργίας του μαθήματος και αδιαφορίας ως προς τους κανόνες σωστής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη και το διάλειμμα.

Αιτιολογικοί παράγοντες

Οι νέοι είναι περισσότερο πιθανό να προβούν σε παραβάσεις από οποιαδήποτε άλλη ηλικιακή ομάδα. Αυτό συμβαίνει καθώς βρίσκονται σε μία περίοδο της ζωής τους με πολλές εσωτερικές συγκρούσεις και μεταβαλλόμενα συναισθήματα. Μπορούν να παρασυρθούν εύκολα και να αλλάξουν τη συμπεριφορά και τις πράξεις του ανά πάσα στιγμή. Ένα νέο παιδί ομολογουμένως είναι ευκολότερο να παραβεί το νόμο, κάνοντας κάτι το οποίο θα ήταν νόμιμο αν ήταν μεγαλύτερος ηλικιακά. Από τις μέχρι σήμερα μελέτες διαφαίνεται πως δεν υπάρχει ένας παράγοντας ο οποίος να ευθύνεται απόλυτα για την παραβατικότητα των νέων, αλλά η πιθανότητα να εμπλακεί ένας ανήλικος σε παραπτώματα αυξάνει, όσο αυξάνουν οι παράγοντες κινδύνου (Φρατζεσκάκης, 1987). Οι περισσότεροι επιστήμονες συμφωνούν πως κατά την πρώιμη ηλικία του ανήλικου παραβάτη, οι πιο σημαντικοί κίνδυνοι πηγάζουν από

την βιο-ψυχολογική ανάπτυξη (π.χ επιπλοκές κατά τη γέννηση, υπερδραστηριότητα, προβλήματα στη διαμόρφωση του χαρακτήρα). Οι μελετητές των κοινωνικών επιστημών από την πλευρά τους άρχισαν να στρέφουν το ενδιαφέρον τους σε άλλους λόγους, όπως στους θεσμούς κοινωνικοποίησης και ιδιαίτερος στην οικογένεια και το σχολείο (Γεώργας, 1986).

Φύλο: Όσον αφορά το φύλο (αγόρι, κορίτσι), έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο ελληνικό εγχώριο, υποστηρίζουν πως η βιαιότητα μπορεί να θεωρηθεί ένας παράγοντας διαφοροποίησης μεταξύ των δύο φύλων (Γεωργούλας, 2000). Η παραβατικότητα από ανήλικα κορίτσια εμφανίζεται σε χαμηλό ποσοστό, σε αντίθεση με τα ανήλικα αγόρια. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι το κορίτσι θα λάβει ανατροφή και διαπαιδαγώγηση που διαφοροποιείται από την αντίστοιχη ανατροφή και διαπαιδαγώγηση του αγοριού, καθώς συχνά το κορίτσι παίζει με κούκλες, είναι μια μικρή κυρία που πρέπει να έχει καλούς τρόπους, ενώ αντίθετα τα αγόρια παίζουν με στρατιωτάκια, βγαίνουν στους δρόμους και παίζει «πόλεμο» ή «κλέφτες και αστυνόμους». Επιπροσθέτως, η σωματική κατασκευή του κοριτσιού, που είναι υποδεέστερη και έχει μειωμένη φυσική κατάσταση σε σχέση με το αγόρι, είναι σημαντικός παράγοντας στη διεξαγωγή παραβάσεων (Γεωργούλας, 2000).

Κληρονομικότητα: Μια κληρονομική προδιάθεση μπορεί να υπάρχει από τους προγόνους ενός ανθρώπου. Μπορεί όμως να αυξηθεί ή να μην εκδηλωθεί ποτέ, μέσω της επιρροής του περιβάλλοντος και των καταβολών του ανθρώπου (Coppo, 2002).

Οικογένεια-σχολείο- ομάδες συνομηλίκων: Η οικογένεια αποτελεί κατά γενική ομολογία τον πρωταρχικό παράγοντα κοινωνικοποίησης ενός παιδιού. Παραμένει το πλαίσιο, η ομάδα αναφοράς μέσα στην οποία το παιδί θα αποκτήσει τις πρώτες κοινωνικές του εμπειρίες, θα γνωρίσει τις πρώτες σχέσεις εξουσίας, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις αξίες με τις οποίες θα συμπορεύεται για το υπόλοιπο της ζωής του (Νόβα- Καλτσούνη, 1998). Η συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο παιδί αποτελεί πηγή παραβατικότητας. Για παράδειγμα, οι υπερβολικά αυστηροί γονείς, οι οποίοι τιμωρούν συχνά το παιδί ανάλογα με τη δική τους συναισθηματική κατάσταση, δεν αφήνουν τα περιθώρια συναισθηματικής αντίδρασης και έκφρασης από πλευράς του παιδιού. Οι υπερβολικά παραχωρητικοί γονείς, δεν θέτουν όρια στη συμπεριφορά του παιδιού, ενώ υπάρχουν και οι αδιάφοροι γονείς που αγνοούν ή απορρίπτουν το παιδί (Βερνάδος, 2003).

Το σχολείο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου. Είναι η ομάδα, η «μικρή κοινωνία», μετά την οικογένεια, στην οποία ανήκει το παιδί. Έρευνες συνδέουν την απόδοση και τη στάση του νέου μέσα στο σχολείο με την αποκλίνουσα συμπεριφορά. Οι ανωτέρω έρευνες υποστηρίζουν, ότι τα ίδια τα σχολεία συμβάλλουν συχνά στην παρέκκλιση, κάνοντας διακρίσεις ανάμεσα στους «καλούς» και στους «κακούς» μαθητές. Όσοι μαθητές χαρακτηρίζονται αρνητικά έχουν και την ανάλογη μεταχείριση από τους δασκάλους. Οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν συνήθως με τιμωρίες, αποβολές, απορρίψεις (Cusson, 1981).

Οι παρέες αποτελούν αντικείμενο κεντρικού εγκληματολογικού και κοινωνιολογικού ενδιαφέροντος. Η νεανική παραβατικότητα θεωρείται ότι ξεκινά ως ομαδική διαδικασία που ανοίγει το δρόμο για την εγκληματικότητα (Λαμπροπούλου, 1994). Πολλές θεωρίες δίνουν έμφαση στους ψυχολογικούς παράγοντες που ωθούν

έναν ανήλικο να ενταχθεί σε τέτοιου είδους ομάδες και να υιοθετήσει μια παραβατική συμπεριφορά. Οι νέοι, λόγω του ευαίσθητου της ηλικίας τους νιώθουν ανασφάλεια, η οποία εξουδετερώνεται με την ένταξη σε μια παρέα, καλύπτοντας το αίσθημα του «ανήκειν» (Φαρσεδάκης, 2005).

Πολιτισμικές επιρροές: Τα ερεθίσματα που προέρχονται από τον πολιτισμό και την κουλτούρα κάθε κοινωνικής ομάδας, είναι βέβαιο ότι ασκούν σοβαρή επιρροή στην διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός ανηλίκου. Οι πολιτισμικές και πολιτιστικές αξίες που πηγάζουν από την κοινωνική τάξη, καθώς και την εθνική ταυτότητα, αλλά και η σύναψη σχέσεων του ανηλίκου με άτομα και ομάδες, συμβάλλουν στην υιοθέτηση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς (Μαγγανάς, 2004).

Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης: Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης είναι μια πολύ σοβαρή κατηγορία αιτιών της παραβατικότητας των παιδιών. Προβάλλουν συχνά τη βία ως κάτι καθημερινό, κάτι που είναι φυσικό στην ζωή των ανθρώπων. Έτσι το παιδί παράγει συχνά άθελά του παραβατικές συμπεριφορές γιατί του έχουν δείξει πως μόνο μέσω αυτών, κερδίζεις το αποτέλεσμα που θες (Connor, 2002). Τα συναισθήματα λοιπόν του κάθε ανθρώπου επηρεάζονται άμεσα από τα εξωτερικά ερεθίσματα που δέχονται (Γεώργας, 1986), με τα μικρά παιδιά αντιγράφουν και μιμούνται τις σκηνές βίας που έχουν παρακολουθήσει στους τηλεοπτικούς δέκτες και το Διαδίκτυο (Παπαδόπουλος, 1996).

Καταναλωτισμός: Ενδιαφέρον παράγοντας αποτελεί και η κατηγορία του καταναλωτισμού. Η κουλτούρα του καταναλωτισμού έχει ως πρότυπο την διαρκή επιτυχία, κάτι που προφανώς δεν είναι εφικτό κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Κάτι τέτοιο όμως, δεν γίνεται πλήρως κατανοητό από τα παιδιά και τους εφήβους. Αυτό οφείλεται στο νεαρό της ηλικίας τους και στη μη κατανόηση των στόχων του καταναλωτισμού. Έτσι λοιπόν, τα παιδιά προσπαθούν να εισάγουν αυτή την επιτυχία στη ζωή τους, είτε με την επιθετική τους συμπεριφορά, είτε με το να μιμούνται λάθος πρότυπα (Connor, 2002).

Αντιμετώπιση σχολικής παραβατικής συμπεριφοράς και αταξίας

Η επικρατούσα αντίληψη είναι πως η παιδεία εκτός όλων των άλλων συμβάλει και στην μείωση της εγκληματικότητας και πως το σχολείο συντελεί στη διαμόρφωση σωστών ανθρώπων, αφού εκτός από γραμματικές γνώσεις παρέχει και ήθος. Παράλληλα με τη διδασκαλία, οι μαθητές μαθαίνουν κοινωνικά σωστούς κανόνες συμπεριφοράς, πειθαρχία, αποστροφή προς τα ψεύδη και τις αδικίες διανοίγοντας συγχρόνως ηθικούς και διανοητικούς ορίζοντες. Η μαθητική αταξία και παραβατικότητα ενός παιδιού μπορεί να αντιμετωπιστεί με δύο κυρίως τρόπους: τη λεκτική και μη λεκτική αντιμετώπιση.

Μη λεκτική αντιμετώπιση

- Προγραμματισμένη αγνόηση
- Παραγλωσσική υπόδειξη (ο εκπαιδευτικός γνωστοποιεί στον άτακτο μαθητή ότι γνωρίζει την παρεκτροπή του π.χ. έντονη ματιά)
- Έλεγχος δια της εγγύτητας (ο εκπαιδευτικός κάθεται δίπλα στον άτακτο μαθητή χωρίς να διακόψει το μάθημα)
- Έλεγχος δια αγγίγματος (π.χ. στη πλάτη)

• Ο εκπαιδευτικός δεν διακόπτει το μάθημα και δεν αναλώνεται σε λεκτικές αντιπαραθέσεις.

Λεκτική αντιμετώπιση

- Έμμεση υπόδειξη προς τον άτακτο μαθητή
- Αναφορά του ονόματος του άτακτου μαθητή
- Υποβολή ερώτησης προς τον άτακτο μαθητή
- Χρήση χιούμορ
- Ανάδειξη των επιπτώσεων που έχει η μαθητική αταξία για τους υπολοίπους
- Ανάδειξη των επιπτώσεων που έχει η μαθητική αταξία για τον άτακτο μαθητή
- Προβολή των θετικών επιπτώσεων της μη αταξίας
- Απαίτηση με ευγενικό τρόπο για παύση της αταξίας
- Επισήμανση της κακής χρήσης των εποπτικών μέσων
- Υπενθύμιση των κανόνων
- Επίπληξη και διαταγή για επαναφορά στην τάξη

Αντιμετώπιση μαθητικής παραβατικότητας

- Διόρθωση από τους συμμαθητές σε κάποια λάθη που κάνουν
- Διόρθωση από τον εκπαιδευτικό
- Προσέγγιση του μαθητή με διακριτικό τρόπο από τον εκπαιδευτικό
- Αυτοδιόρθωση

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνότερα τη λεκτική αντιμετώπιση απέναντι στα παιδιά με λανθασμένη συμπεριφορά μέσα στην τάξη, πολλές φορές όμως χωρίς να έχει κάποιο θετικό αποτέλεσμα. Κατά προσωπική άποψη, πρωταρχικό βήμα θα έπρεπε να είναι μία Λειτουργική Ανάλυση Συμπεριφοράς ώστε να καταστούν σαφείς οι λόγοι για τους οποίους εντείνονται τέτοιου είδους συμπεριφορές από ένα παιδί και έπειτα να επιλεγεί και ο αποτελεσματικότερος τρόπος αντιμετώπισής τους. Συχνά τα παιδιά επιζητούν την προσοχή με αποτέλεσμα να το πετυχαίνουν μέσα στην αίθουσα με αρνητικό τρόπο, αφού και οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί «ασχολούνται» παραπάνω μαζί τους, έστω και με αυτό τον τρόπο.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε (Καραμπέρη, 2020) διαπιστώθηκε ότι η διδακτική πείρα είναι σημαντικός παράγοντας για την αντιμετώπιση παραβατικών συμπεριφορών, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας νιώθουν ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουν τα συγκεκριμένα περιστατικά. Επιπλέον, το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών τους ενδυναμώνει και τους καθιστά ικανότερους στην αντιμετώπιση παρομοίων ζητημάτων. Από την άλλη η έρευνα του Τζιούφα έναν χρόνο νωρίτερα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν κρίσεις στο σχολικό περιβάλλον σε αντίθεση με την έρευνα του ΟΕΠΕΚ όπου αποτυπώνεται η ανασφάλεια των εκπαιδευτικών ως προς τις γνώσεις και δεξιότητες που κατέχουν για την αντιμετώπιση παραβατικών συμπεριφορών. Είναι σαφές ότι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για να αντιμετωπίσουν κρίσεις συνεχώς μεταβάλλεται. Είναι αξιοσημείωτο πως οι περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορούν να λειτουργήσουν είτε ενθαρρυντικά είτε αποθαρρυντικά και να επηρεάσουν την αντιμετώπιση διάφορων περιστάσεων.

Συμπεράσματα

Το πρόβλημα της μαθητικής αταξίας και παραβατικότητας των ανηλίκων εντός του σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί ένα μεγάλο κεφάλαιο στην επιστήμη της Παιδαγωγικής Θεωρίας, καθώς είναι κοινώς αποδεκτό πως τα περιστατικά σχολικής παραβατικότητας έχουν αυξηθεί κατά πολύ τις τελευταίες δεκαετίες, με τους εκπαιδευτικούς να μην είναι πλήρως προετοιμασμένοι για την αντιμετώπισή τους.

Σε καθημερινή βάση προκύπτουν δεκάδες προβλήματα συμπεριφοράς όπως: απειθαρχία, ανυπακοή, εξύβριση, σωματική, λεκτική και ψυχολογική βία από πλευράς των παιδιών κ.α. Οι ειδικοί επισημαίνουν πως δεν υπάρχει ένας και μοναδικός παράγοντας που είναι υπεύθυνος για την έξαρση τέτοιων συμπεριφορών, αλλά βασίζεται σε ενδοατομικά, κοινωνικά και σχολικά αίτια.

Τα παιδιά αυτά έχουν ανάγκη από ενδυνάμωση απέναντι στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες και ικανότητες επίλυσης των προβλημάτων και να προσαρμοστούν θετικά και ισότιμα ανάμεσα στις ομάδες των συνομήλικών τους, την κοινωνία και το σχολικό περιβάλλον, παρά τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν (Henderson & Milstein, 2003). Το σχολείο αποτελεί θεσμό αγωγής και κοινωνικοποίησης των μαθητών με κανόνες που ρυθμίζουν την πειθαρχία και τις ποινές. Όμως καθοριστικό ρόλο παίζουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι καλούνται να διαδραματίσουν τον ρόλο του ειδικού, του παιδαγωγού και του εκπαιδευτικού, με νομοθετικές και δικαστικές εξουσίες. (Νόβα - Καλτούνη, Χ. , 2001).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσση

- Besag, E.V. (1989) & Olweus, D. (1993). *What is Bullying?* Διαθέσιμο στη: <https://psychweb.chbs.jmu.edu/Graysojh/pdfs/Volume088-virginiasyouthviolenceprevention.pdf>.
- Connor, D. F. (2002). *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents: research and treatment*. USA: Guilford Publications, Inc.
- Farrington, D. P. (1993). Crime and justice. *Journal from University of Chicago press*. Vol. 17, pp. 381-458.
- Henderson & Milstein (2003). *Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators*. Corwin Press.
- Kidder, R. M. (2010). *Good kids, tough choices: how parents can help their children do the right thing*. San Francisco: institute for global ethics.
- Landsman, J. (2004). *Basic needs: a year with street kids in a city school*. USA: Scarecrow education.
- Olweus, D. (1993). Στο Ραπαθλιοφ, Χ., Ξανκάκου, Γ., & Χατζηχρήστου, Σ.(2006). *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία, τόμος Γ'*. Ακίνα: Ατραπός.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in Schools: and what to do about it*. Jessica Kingsley Publishers, London.
- Saner, E. (2007). I was called names like “slut and whore”. Διαθέσιμο στη: <https://www.theguardian.com/world/2007/nov/30/gender.pupilbehaviour>

Ελληνική

- Ανδρέου, Ε. & Smith, P. K. (2002). Το φαινόμενο bullying στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 34, 9-25.
- Cusson, M. (1989). *Σύγχρονη Εγκληματολογία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Γεώργας, Δ.(1986). *Κοινωνική ψυχολογία*. Τόμος Α. Αθήνα: 18η έκδοση
- Γεωργούλας, Σ. (2000). *Ανήλικοι παραβάτες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δημητρίου, Σ. (2003) *Μορφές βίας*. Αθήνα: χ.ε.
- Καραμπέρι, Ν. (2020). *Μαθητική παραβατικότητα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Αιτίες και τρόποι αντιμετώπισής της από την σκοπιά των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Λαμπροπούλου, Ε.(1994). *Κοινωνικός έλεγχος του εγκλήματος*. Αθήνα: Παπαζήση
- Μαγγανάς, Α. (2004). *Μέθοδοι Πρόληψης της Νεανικής Παραβατικότητας- Η Καναδική Εμπειρία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Μαγγανάς Α. & Λάζος Γ. (1998.) *Ο Ποινικός Κώδικας για τον Πολίτη: Μια επιλογή παραδειγμάτων*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μάνος, Κ. (1995). *Παιδαγωγική ψυχολογία - ψυχοπαιδαγωγική θεμελίωση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μανωλεδάκης, Ι. (2002). *Εγκλήματα κατά της ιδιοκτησίας (άρθρα 372-384α ΠΚ)*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Ματσαγουράς, Η. (2004). *Η εξέλιξη της διδακτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (1998). *Κοινωνικοποίηση, η γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2001). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία- ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1996). *Επιθετικότητα: κλασικές θεωρίες. Στον Ι.Ν.Νέστορα (β έκδοση) η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο, στην κοινωνία (σ.25-33)*. Αθήνα: ελληνικά γράμματα.
- Πετρόπουλος, Ν. (1999) *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα: Έρευνα και παρέμβαση*. Αθήνα: χ.ε.
- Σάλτας, Β. (2009). *Στοιχεία διδακτικής και παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τζιούφας, Β. (2019). *Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση κρίσεων λόγω περιστατικών σχολικής βίας στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Γρεβενών* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Γρεβενά
- Φρατζεσκάκης, Ι. (1987) *Αντικοινωνική συμπεριφορά των νέων. Χουλιγκανισμός*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Φωτόπουλος, Ν.(2013). *Βία και προπηλακισμοί στο σχολείο της κρίσης. Ελευθεροτυπία*. σ. 1.

Κρίσεις και αλλαγή στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Οι περιπτώσεις της οικονομικής και υγειονομικής κρίσης υπό το πρίσμα της σχολικής εκπαίδευσης

Γκιούρογλου Χαριτωμένη
Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής
cgkiouro@eled.duth.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η ελληνική κοινωνία πλήττεται από διεθνείς κρίσεις που επηρεάζουν άμεσα τον θεσμό της εκπαίδευσης. Αντιδρώντας στις αλλεπάλληλες ανθρωπογενείς και φυσικές κρίσεις, η ΕΕ σχεδιάζει και υλοποιεί πολιτικές και θεσμικές αλλαγές για τον καλύτερο συντονισμό και την πιο αποτελεσματική διαχείριση εκτάκτων καταστάσεων. Το άρθρο εστιάζει στην οικονομική κρίση (2008/2009-2018) και την υγειονομική κρίση COVID-19 (2019/2020-2022), μελετώντας όψεις της εκπαιδευτικής λειτουργίας σε επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και τον ρόλο της ΕΕ κατά τις περιόδους αυτές. Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική έρευνα, οι ευρωπαϊκοί μηχανισμοί διαχείρισης κρίσεων ενεργοποιήθηκαν και στις δύο κρίσεις με διαφορετικές δράσεις και επιπτώσεις στον θεσμό της εκπαίδευσης και τις λειτουργίες του. Οι δημοσιονομικές παρεμβάσεις της ΕΕ κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης επηρέασαν τους προϋπολογισμούς της εκπαίδευσης, με αντίκτυπο στη λειτουργία των σχολικών μονάδων και τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών. Η υγειονομική κρίση ανάγκασε όλα τα σχολεία να κάνουν ξαφνική μετάβαση στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, γεγονός που κατέδειξε κοινωνικές ανισότητες και επιτάχυνε την ψηφιακή μετάβαση. Η ΕΕ παρέχει στοιχεία και εργαλεία για τη διαχείριση της πανδημίας από τα κράτη μέλη, θέτει προτεραιότητες και συνεργάζεται για την υλοποίησή τους. Συνολικά, η ΕΕ μαθαίνει από τις κρίσεις και βελτιστοποιεί τους μηχανισμούς της προκειμένου να προσαρμόζεται σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο και απρόβλεπτο περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: Ευρωπαϊκή Ένωση, σχολική εκπαίδευση, κρίσεις, κοινωνική αλλαγή

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η ελληνική κοινωνία πλήττεται από διεθνείς κρίσεις – οικονομική, ανθρωπιστική, υγειονομική, ενεργειακή – που επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα τον θεσμό της εκπαίδευσης. Η Ελλάδα εφαρμόζει τη δική της εκπαιδευτική πολιτική και, σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας, η ΕΕ λειτουργεί συμπληρωματικά, όταν κρίνεται ότι η συνεισφορά της θα είναι επωφελής για την επίτευξη κοινά αποδεκτών στόχων.

Η μελέτη εστιάζει στην οικονομική κρίση (2008/2009-2018) και την υγειονομική κρίση COVID-19 (2019/2020-2022), μελετώντας όψεις της εκπαιδευτικής λειτουργίας σε επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και τον ρόλο της ΕΕ, αναφέροντας ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες αντιμετώπισης κρίσεων κατά τις περιόδους

αυτές. Το άρθρο αντλεί πληροφορίες από αρχεία και βάσεις δεδομένων της ΕΕ, καθώς και από έρευνες που έλαβαν χώρα σε σχολικές μονάδες και εκπαιδευτικούς τα τελευταία έτη κυρίως στην Ελλάδα.

Διαχείριση κρίσεων σε ευρωπαϊκό επίπεδο

Η κρίση ως παράγοντας κοινωνικής αλλαγής

Η κοινωνία αποτελεί δίκτυο κοινωνικών σχέσεων και εμπεριέχει την αλλαγή. Η κοινωνική αλλαγή σηματοδοτεί αλλαγή στις κοινωνικές σχέσεις και μετασχηματισμό του πολιτισμού και των κοινωνικών θεσμών με την πάροδο του χρόνου (Macionis, 2019). Σύμφωνα με τους Hughes & Kroehler (2014), η κοινωνική αλλαγή αναφέρεται στις μείζονες μεταβολές που λαμβάνουν χώρα σταδιακά στον πολιτισμό, στις κοινωνικές δομές και στην κοινωνική συμπεριφορά, μεταβάλλει την κοινωνία και επιφέρει τροποποιήσεις και προσαρμογές σε κοινωνικούς θεσμούς. Παράγοντες κοινωνικής αλλαγής αποτελούν ο πολιτισμός, η καινοτομία, οι συγκρούσεις, οι ιδέες, τα πληθυσμιακά πρότυπα, τα Μ.Μ.Ε. και οι κρίσεις (Macionis, 2019; Henslin, 2012; Hughes & Kroehler, 2014).

Η κοινωνική αλλαγή μπορεί να είναι αποτέλεσμα υπαρχόντων κοινωνικών προβλημάτων και κρίσεων, που χαρακτηρίζονται από μεταβολές σε στάσεις, θεσμούς και αξιακά συστήματα. Η κρίση ορίζεται ως ένα απροσδόκητο, δραματικό και συχνά πρωτόγνωρο γεγονός, το οποίο μπορεί να προκαλέσει χαοτικές συνθήκες στη λειτουργία ενός οργανισμού/κοινωνικού συστήματος, με κίνδυνο καταστροφής αν δεν ληφθούν επείγοντα και αποφασιστικά μέτρα (Braden et al., 2005). Χαρακτηρίζεται από σοβαρές και συχνά απρόβλεπτες απειλές, μεγάλη αβεβαιότητα και ανάγκη για άμεση λήψη αποφάσεων (McConnell & Drennan, 2006). Οι κρίσεις μπορούν να χρησιμεύσουν ως ευκαιρίες για αλλαγή και καινοτομίες, προκειμένου να ανασυγκροτηθούν οι θιγόμενοι θεσμοί και να αντιμετωπιστούν οι νέες ανάγκες (Wedel, 2020). Την εποχή της μετανεωτερικότητας, η κοινωνική αλλαγή είναι σύνθετη, ξεφεύγει από τα στενά εθνικά όρια, ενδιαφέρεται για υπερεθνικούς θεσμούς και διεθνικές τάσεις και στρέφει το ενδιαφέρον της σε παγκόσμια δίκτυα (Edmunds & Turner, 2005).

Διαχείριση κρίσεων στην ΕΕ: Ιστορικό πλαίσιο και σύγχρονοι μηχανισμοί

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η έννοια «διαχείριση κρίσεων» χρησιμοποιήθηκε αρχικά κυρίως σε σχέση με στρατιωτικές και πολιτικές επεμβάσεις (Olsson, 2009). Η διαχείριση κρίσεων περιλαμβάνεται στην Κοινή Πολιτική Άμυνας και Ασφάλειας, σύμφωνα με ρυθμίσεις της Συνθήκης της Λισαβόνας για την αμυντική συνεργασία και αφορά στην άμεση κινητοποίηση πόρων της ΕΕ για την αντιμετώπιση των συνεπειών των εξωτερικών κρίσεων που προκαλούνται από ανθρωπογενείς και φυσικές καταστροφές (European External Action Service, 2023). Οι μεγάλοι μεγέθους και πολυεπίπεδες κρίσεις στον ευρωπαϊκό χώρο και σε παγκόσμια κλίμακα από το 2000 και έπειτα, δημιούργησαν την ανάγκη ανάπτυξης ενός κοινού συστήματος διαχείρισης κρίσης μεταξύ των κρατών μελών και των θεσμικών οργάνων της ΕΕ. Τα κράτη μέλη κατανόησαν την αλληλεξάρτησή τους σε τομείς όπως η ενέργεια, οι μεταφορές και η οικονομία και συνειδητοποίησαν ότι τυχόν

απειλές έχουν διακρατικό χαρακτήρα και μπορούν να αντιμετωπιστούν καλύτερα σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Olsson, 2009).

Το ευρωπαϊκό μοντέλο διαχείρισης κρίσεων αντιλαμβάνεται την κρίση ως ένα σύστημα-κυκλικό φαινόμενο με τέσσερις, συχνά επικαλυπτόμενες, φάσεις. Η φάση πρόληψης περιλαμβάνει την εξάλειψη συνθηκών που καθιστούν ένα σύστημα ευάλωτο σε επικείμενες κρίσεις. Η φάση προετοιμασίας περιλαμβάνει τη δημιουργία σχεδίων δράσης και την εκπαίδευση στον τρόπο διαχείρισης κρίσεων. Στη φάση απόκρισης σε ένα έκτακτο περιστατικό, στόχος είναι ο καλύτερος έλεγχος της κρίσης και ο μετριασμός των αρνητικών επιπτώσεών της. Η φάση της αποκατάστασης περιλαμβάνει μέτρα για την αποκατάσταση ζημιών και λοιπών επιπτώσεων της κρίσης, την αξιολόγηση των δυνατών και αδύναμων σημείων κατά τον χειρισμό της κρίσης και την ανατροφοδότηση για μελλοντικές βελτιώσεις (Olsson, 2009).

Μετά την πανδημία COVID-19, έγινε πιο ξεκάθαρη η ανάγκη θέσπισης ευρωπαϊκών μηχανισμών διασυνοριακής επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεγγύης για τη διαχείριση κρίσεων διαφόρων φύσεων και την επίδειξη ανθεκτικότητας – αποτελεσματικής και βιώσιμης αντιμετώπισης κρίσεων – στις προκλήσεις του μέλλοντος (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2021α, 2021β). Οι μηχανισμοί αντιμετώπισης κρίσεων της ΕΕ περιλαμβάνουν τον μηχανισμό πολιτικής προστασίας της ΕΕ, τον μηχανισμό ολοκληρωμένης πολιτικής αντιμετώπισης κρίσεων (IPCR), το Ταμείο Αλληλεγγύης της ΕΕ, τα σχέδια αντιμετώπισης κρίσεων στους τομείς της υγείας και της επισιτιστικής ασφάλειας και την προστασία των δικτυακών, πληροφοριακών και χρηματοοικονομικών συστημάτων. Ο μηχανισμός IPCR (Integrated Political Crisis Response) παρέχει μέσα για τον εξορθολογισμό της ανταλλαγής πληροφοριών, τη διευκόλυνση της συνεργασίας και τον συντονισμό της αντίδρασης στην κρίση σε πολιτικό επίπεδο. Έχει τρεις τρόπους λειτουργίας, ανάλογα με τις ανάγκες,: α) παρακολούθηση για την εύκολη ανταλλαγή αναφορών για την κρίση, β) ανταλλαγή πληροφοριών, σύνταξη αναλυτικών εκθέσεων και χρήση διαδικτυακής πλατφόρμας και γ) πλήρη ενεργοποίηση που περιλαμβάνει την κατάρτιση προτάσεων για ενωσιακή δράση (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2023).

Η κατανομή αρμοδιοτήτων μεταξύ κρατών μελών και ΕΕ εμποδίζει τον συντονισμό σε ευρωπαϊκό επίπεδο καθώς, συχνά, τα κράτη μέλη δείχνουν απροθυμία να εγκαταλείψουν την εθνική τους στρατηγική, παραχωρώντας αρμοδιότητες ή κάνοντας χρήση εργαλείων σε υπερεθνικό επίπεδο (Olsson, 2009; Gourlay, 2004). Παρόλα αυτά, οι μεγάλης κλίμακας καταστροφές αυξάνουν την προθυμία αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των κρατών μελών μέσα σε κλίμα αλληλεγγύης (Olsson, 2009).

Κρίσεις, σχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα και ο ρόλος της ΕΕ

Η περίοδος της οικονομικής κρίσης

Οι οικονομικές κρίσεις είναι συχνά υπεύθυνες για σημαντικές κοινωνικές αλλαγές, καθώς η θεσμική δυσλειτουργία αποσταθεροποιεί πεποιθήσεις και πιστεύω (Chwieroth, 2010). Η κρίση του ευρώ προκάλεσε την πολιτικοποίηση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, προκαλώντας αυξημένη ευρωπαϊκή παρέμβαση στην εθνική κυριαρχία

και τις οικονομικές και κοινωνικές πολιτικές των κρατών μελών. Ο ευρωσκεπτικισμός αυξήθηκε σταθερά μετά την έναρξη της κρίσης του ευρώ, ειδικά στις χώρες της ευρωζώνης (Serricchio et al., 2013; Braun & Tausendpfund, 2014; Schimmelfennig, 2014). Η συμμετοχή του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου στην κρίση της ευρωζώνης είχε αρνητικό αντίκτυπο στην αξιοπιστία της ΕΕ καθώς ανέδειξε την αδυναμία της να διαχειριστεί μόνη της εσωτερικές υποθέσεις (Παπαστάμκος & Κότιος, 2011). Για την αντιμετώπιση του αντίκτυπου της κρίσης, εφαρμόστηκαν μέτρα κατά περίπτωση, σε επίπεδο κράτους-μέλους. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, η διαχείριση της οικονομικής κρίσης του 2008/9 αποτελεί «παράδειγμα προς αποφυγή» (Κότιος και συν., 2012). Ελλάδα και Ιρλανδία αποτελούν δύο διαμετρικά αντίθετες περιπτώσεις ευρωπαϊκής διαχείρισης κρίσης και σχετίζονται με θέματα εμπιστοσύνης και δυσπιστίας κατά τη διάρκεια των διαπραγματεύσεων και των διεθνών προγραμμάτων οικονομικής βοήθειας (Gyórfy, 2018).

Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα είχε δυσμενείς επιπτώσεις στον θεσμό της εκπαίδευσης. Σημειώθηκε δραστική μείωση δαπανών τόσο στον τακτικό προϋπολογισμό, όσο και στο Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων. Οι μειώσεις δαπανών αφορούσαν κυρίως μειώσεις σε μισθούς, επιδόματα και λειτουργικά έξοδα. Στον τομέα της διαχείρισης προσωπικού, σημειώθηκε «πάγωμα» μόνιμων προσλήψεων και μείωση στις προσλήψεις αναπληρωτών, ενώ παράλληλα εισήχθησαν οι θεσμοί της «κινητικότητας» και της «διαθεσιμότητας», με καταργήσεις ειδικοτήτων και μετατάξεις προσωπικού. Παράλληλα, την περίοδο της κρίσης υπήρξε μεγάλος αριθμός συγχωνεύσεων και καταργήσεων σχολικών μονάδων και οργανισμών του Υπουργείου Παιδείας, με ταυτόχρονη προσαύξηση του αριθμού μαθητών ανά τάξη και αύξηση του ωραρίου των εκπαιδευτικών.

Οι πολιτικές αυτές είχαν επιπτώσεις και στη λειτουργία των σχολικών μονάδων καθώς, την ίδια περίοδο, καταγράφονται μειωμένες δράσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα, εκπαιδευτικές επισκέψεις και εκδηλώσεις (Γκιούρογλου, 2020). Στοιχεία της περιόδου αναφέρουν δυσκολίες στην κάλυψη λειτουργικών αναγκών στα σχολεία το 2016 σε σχέση με το 2009. Καταγράφεται, επίσης, αρνητικό αντίκτυπο σε εκπαιδευτικούς θεσμούς, όπως τα σχολεία 2ης ευκαιρίας, η ενισχυτική διδασκαλία και τα μουσικά σχολεία (Vergeti, 2014; Vergeti & Giourogλου, 2018; Γκιούρογλου, 2020).

Την περίοδο της οικονομικής κρίσης αυξήθηκαν τα νοικοκυριά με υλική και κοινωνική στέρηση (Δασκαλάκης, 2014), ενώ σημειώθηκαν περιστατικά λιποθυμίας στα σχολεία (European Union Agency for Fundamental Rights, 2013). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2016 στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης (ΑΜ-Θ), πλειοψηφία των γονέων πιστεύει ότι η σχολική επίδοση των παιδιών επηρεάζεται από την οικονομική κρίση και μεγάλο ποσοστό πιστεύει ότι η κρίση ασκεί αρνητική επίδραση στη συμπεριφορά των παιδιών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων ανταπεξέρχεται με δυσκολία στις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών και αρκετοί δηλώνουν αδυναμία ανταπόκρισης στις οικονομικές απαιτήσεις του σχολείου (Γκιούρογλου, 2020).

Την ίδια περίοδο παρατηρείται αρνητική μεταβολή στις απόψεις εκπαιδευτικών για την ΕΕ και το ευρώ. Οι θετικές δηλώσεις εκπαιδευτικών για τον θεσμό της ΕΕ το

2009 μετατρέπονται σε αρνητικές κρίσεις το 2016. Το 52,5% των εκπαιδευτικών στην ΑΜ-Θ πιστεύει ότι η Ελλάδα δεν ωφελείται από την ΕΕ το 2016, ενώ δηλώνουν το αντίθετο για το έτος 2009 σε ποσοστό 71,4%. Διαφαίνεται αυξανόμενος ευρωσκεπτικισμός και διάσταση απόψεων για τη σχέση Ελλάδας – ΕΕ την περίοδο της οικονομικής κρίσης. Παρόλα αυτά, επικρατεί οριακά η προτίμηση για κοινό μέλλον Ελλάδας-ΕΕ. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο παρατηρείται, επίσης, διχογνωμία της κοινής γνώμης για τον ρόλο του ευρώ στον μετριασμό των αρνητικών επιπτώσεων της κρίσης και έντονη ανησυχία για την οικονομία (Ευρωβαρόμετρο, 2009). Λοιπές επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης σε εκπαιδευτικούς και γονείς αποτελούν η κόπωση, η απαισιοδοξία, η ανασφάλεια για το μέλλον, αλλά και ο επαναπροσδιορισμός αξιών και η προσαρμοστικότητα στη νέα πραγματικότητα (Giourolou, 2022; Βεργέτη & Γκιούρογλου, 2018).

Ευρωπαϊκές παρεμβάσεις για την καταπολέμηση των συνεπειών της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση υλοποιήθηκαν σε συγκεκριμένους τομείς κυρίως μέσω των ΕΣΠΑ και των Προγραμμάτων των Περιόδων 2007-2013 και 2014-2020. Η ΕΕ αύξησε τα ποσοστά συγχρηματοδότησης για περιοχές που πλήττονται από την κρίση για την περίοδο 2014-2020. Υπήρξε μεγαλύτερο ποσοστό προσλήψεων αναπληρωτών μέσω ευρωπαϊκής χρηματοδότησης. Στόχος της Π.Π. 2014-2020 αποτελεί η βελτίωση της αποτελεσματικότητας της προσχολικής, Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης μέσω της αναθεώρησης των προγραμμάτων σπουδών και τις ενίσχυσης νέων εκπαιδευτικών θεσμών, της ένταξης των ΤΠΕ, της ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων και της προσβασιμότητας σε ψηφιακό περιεχόμενο. Για την αντιμετώπιση του υποσιτισμού, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανακοίνωσε αύξηση του προϋπολογισμού για την προώθηση της κατανάλωσης γάλακτος, φρούτων και λαχανικών στα σχολεία της ΕΕ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017). Τα χρόνια της οικονομικής κρίσης δεν αναφέρεται αρνητικό αντίκτυπο σε υποδομές και εξοπλισμό σχολικών μονάδων, γεγονός που σχετίζεται με τα Ε.Π. των προγραμμάτων ΕΣΠΑ (2007-2013, 2014-2020), τα οποία αφορούν σε παρεμβάσεις ανάπτυξης και αναβάθμισης υποδομών και ψηφιακή αναβάθμιση των σχολικών μονάδων.

Η περίοδος της υγειονομικής κρίσης

Το ξέσπασμα της πανδημίας του Covid-19 ανάγκασε τα κράτη-μέλη σε συντονισμό με τα ευρωπαϊκά όργανα να λάβουν ad hoc αποφάσεις και να εφαρμόσουν έκτακτα μέτρα για την πρόληψη της εξάπλωσης της νόσου, χωρίς να αξιολογηθούν οι θετικές και αρνητικές τους επιπτώσεις (European Parliament, 2021; Vanhercke et al., 2021). Η πανδημία προκάλεσε ύφεση σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο και κατέδειξε την ανάγκη οικοδόμησης μιας πιο «ανθεκτικής» Ευρώπης. Η ΕΕ ενήργησε άμεσα, έπειτα από ένα κάπως αργό ξεκίνημα και ήταν αποτελεσματική στην εφαρμογή πολιτικών και τη διάθεση πόρων, όπως την οικονομική στήριξη της ανεργίας και των επιχειρήσεων στα κράτη-μέλη (Barbier-Gauchard et al., 2020). Σε αντίθεση με προηγούμενες κρίσεις, η ΕΕ επέδειξε προσαρμοστικότητα προς την κατεύθυνση μιας «μόνιμης» κατάστασης έκτακτης ανάγκης (Wolff & Ladi, 2020). Τον Μάρτιο 2020 ζητήθηκε «πλήρης ενεργοποίηση» του μηχανισμού IPCR. Καθ' όλη τη διάρκεια της κρίσης, οι Προεδρίες του Συμβουλίου συγκαλούσαν τακτικές

συνεδριάσεις στρογγυλής τραπέζης, προκειμένου να διευκολυνθούν η ανταλλαγή πληροφοριών και ο συντονισμός της αντιμετώπισης της κρίσης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2023β). Σε αντίθεση με την οικονομική κρίση, δεν αναφέρονται επιπτώσεις στον τομέα της δημόσιας συζήτησης για μελλοντικό χαρακτήρα της Ένωσης (Boin & Rhinard, 2022). Κατέστη σαφής η ανάγκη για ευρωπαϊκές πολιτικές που ενσωματώνουν βέλτιστες πρακτικές και διδάγματα από την εποχή της πανδημίας, με έμφαση στον συντονισμό και συνεργασία, τη διαθεσιμότητα πόρων, την πολιτική ευθύνη και τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες (Goniewicz et al., 2020).

Η υγειονομική κρίση άσκησε μεγάλη πίεση στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης (European Commission, 2021) και έθεσε πολυδιάστατες προκλήσεις, όπως έλλειψη ετοιμότητας όσον αφορά τη διαχείριση κρίσεων, την ψηφιακή εκπαιδευτική μετάβαση και την ενίσχυση των ήδη υφιστάμενων διαρθρωτικών αδυναμιών της παροχής εκπαίδευσης (European Parliament, 2021). Η ξαφνική μετάβαση στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση είχε επιπτώσεις στη λειτουργία των σχολικών μονάδων, τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και τη μαθητική επίδοση. Στην Ελλάδα, δόθηκε έμφαση στην παροχή εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης χωρίς αξιολογικά πρόσθετα μέτρα υποστήριξης της μάθησης (European Commission / EACEA / Eurydice, 2022). Από τον Μάρτιο 2020, εφαρμόστηκε υποχρεωτική εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία, με διαλείμματα, διήρκεσε έως τον Απρίλιο 2021. Η Ελλάδα συγκαταλέγεται στις χώρες (Τσεχία, Τουρκία, Ιταλία, Λιθουανία, Πολωνία) με την πιο μεγάλη περίοδο αναστολής της λειτουργίας των σχολείων (KEMETE, 2021; European Commission / EACEA / Eurydice, 2022) και με μεγάλη συμμετοχή στις πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης (Υπ. Παιδείας, 2020).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (66,9%) δίδαξαν διαδικτυακά για πρώτη φορά και πολλοί αντιμετώπισαν προβλήματα πρόσβασης (έλλειψη υπολογιστών ή λογισμικού, αξιόπιστη σύνδεση στο διαδίκτυο κ.α.). Στην Ελλάδα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δεν έλαβε την απαραίτητη υποστήριξη για την ομαλή μετάβαση στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση (UNICEF/Συνήγορος του Πολίτη, 2021). Παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες και ελλείψεις, οι εκπαιδευτικοί στήριξαν τον νέο θεσμό και έφεραν εις πέρας το έργο που τους ανατέθηκε (Joint Research Center-JRC, 2020; KEMETE, 2021).

Η πανδημία ανέδειξε το ψηφιακό χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στις χώρες του ευρωπαϊκού βορρά και του νοτιοανατολικού χώρου, στους τομείς της συνδεσιμότητας, του ανθρώπινου κεφαλαίου, της χρήσης υπηρεσιών διαδικτύου, και της ολοκλήρωσης ψηφιακών τεχνολογιών και ψηφιακών δημόσιων υπηρεσιών (Zalite & Zvirbule, 2020). Για την αντιμετώπιση ανισοτήτων λόγω ελλείψεως τεχνολογικού εξοπλισμού στην Ελλάδα, χορηγήθηκε Voucher 200 ευρώ σε μαθητές (με κοινωνικά κριτήρια) και εκπαιδευτικούς για ψηφιακό εξοπλισμό από το Πρόγραμμα Ψηφιακή Μέριμνα II και δόθηκαν δωρεάν δεδομένα για την πρόσβαση στην πλατφόρμα σύγχρονης εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης Webex. Σύμφωνα με στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2020 και 2022), το 2019 το 5,4% του πληθυσμού (15,3% για τον φτωχό και 3,3% για τον μη φτωχό πληθυσμό) δεν διαθέτει σύνδεση στο διαδίκτυο για οικιακή χρήση λόγω έλλειψης οικονομικής δυνατότητας, ενώ το 2021 το αντίστοιχο ποσοστό

μειώνεται σε 2,3% του γενικού πληθυσμού (6,3% για τον φτωχό και 1,4% για τον μη φτωχό πληθυσμό).

Η πλημμυλής πρόσβαση στην εκπαίδευση σχετίζεται και με τη μαθητική επίδοση. Ο τεχνολογικός εξοπλισμός γίνεται παράγοντας πρόκλησης σχολικής αποτυχίας και αποκλεισμού (KEMETE, 2021). Η απώλεια μάθησης συνδέεται, επίσης, με την άποψη ότι οι μαθητές που βρίσκονται σε καραντίνα μελετούν λιγότερο και βιώνουν στρες, το οποίο επιδρά ανασταλτικά στη μάθηση. Η απώλεια μάθησης είναι μεγαλύτερη στους νεότερους μαθητές που αρχίζουν να αναπτύσσουν ήπιες δεξιότητες, όπως επικοινωνιακές δεξιότητες και ομαδική εργασία (JRC, 2020). Πιο ευάλωτοι είναι οι μαθητές από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, με μειωμένη πρόσβαση σε σχετικούς ψηφιακούς πόρους, με περισσότερες πιθανότητες να μην έχουν ένα κατάλληλο περιβάλλον μάθησης στο σπίτι και με αδυναμία λήψης άμεσης ή έμμεσης υποστήριξης από τους γονείς. Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών, μεγάλων οικογενειών ή με ειδικές ανάγκες έχουν περισσότερες πιθανότητες να τους επηρεάσει αρνητικά η μετάβαση στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Χάσμα επίδοσης παρατηρείται μεταξύ γηγενών και μεταναστών μαθητών, και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και με προβλήματα όρασης (JRC, 2020; Lancker & Parolin, 2020; UNICEF/Συνήγορος του Πολίτη, 2021).

Η πανδημία ανέδειξε τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και ολοκλήρωση των μαθητών, ο οποίος δεν μπορεί να υποκατασταθεί από την τηλεεκπαίδευση (Φωτόπουλος, 2021). Η απομόνωση των μαθητών από τον κοινωνικό τους περίγυρο φέρνει αλλαγές στη συμπεριφορά, την ψυχολογία και τη συναισθηματική τους κατάσταση, με κύρια συναισθήματα το άγχος, τη νευρικότητα και την ανησυχία (UNICEF/Συνήγορος του Πολίτη, 2021). Η έλλειψη κοινωνικοποίησης μειώνει το κίνητρο των μαθητών να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες (JRC, 2020). Εκπαιδευτικοί και γονείς επισημαίνουν κυρίως προβλήματα στην αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών, προβλήματα συγκέντρωσης και οργάνωσης, κόπωση, και περιορισμένη ανταπόκριση των μαθητών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (KEMETE, 2021; UNICEF/Συνήγορος του Πολίτη, 2021). Το JRC (2020) εκφράζει τον φόβο ότι, ελλείψει κατάλληλων μέτρων, η βραχυπρόθεσμη ανισότητα που προκαλείται από την πανδημία COVID-19 μπορεί να μην αμβλυνθεί με την πάροδο του χρόνου, οδηγώντας σε περισσότερες οικονομικές ανισότητες στο μέλλον.

Προκλήσεις και στόχοι για τη μετά-Covid εποχή

Η κρίση και οι πολιτικές που εφαρμόστηκαν αποκάλυψαν τις αδυναμίες των εκπαιδευτικών συστημάτων ενώ προέτρεψαν την ΕΕ να λάβει πρωτοβουλίες για την παρακολούθηση και αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων. Το κοινό δίδαγμα που πρέπει να αντληθεί σε επίπεδο πολιτικών και βέλτιστων πρακτικών είναι η ανάγκη δημιουργίας ανθεκτικών εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία να μπορούν να ανταποκρίνονται και να προσαρμόζονται σε μελλοντικές κρίσεις (European Parliament, 2021).

Η επίδραση της υγειονομικής κρίσης στην εκπαίδευση θέτει δύο βασικές προκλήσεις για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής: α) τη λήψη μέτρων για να

διασφαλιστεί ότι οι πιο ευάλωτοι μαθητές θα αναπληρώσουν τη μαθησιακή απώλεια που υπέστησαν και β) την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης που να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες (JRC, 2020). Συστήνεται η προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης στις νέες συνθήκες και ο ψηφιακός μετασχηματισμός των συστημάτων εκπαίδευσης, με έμφαση στη διασφάλιση της συμμετοχής όλων και την παροχή ίσων ευκαιριών (European Parliament, 2021; JRC, 2020; Συμβούλιο της ΕΕ, 2020). Επιμέρους στόχοι αποτελούν η συλλογική λήψη αποφάσεων και διαχείριση κρίσεων, η βελτίωση της ποιότητας και της προσβασιμότητας της εκπαίδευσης, η εξασφάλιση στήριξης σε φοιτητές, νέους και οικογένειες και η εξασφάλιση χρηματοδότησης και ψηφιοποίησης (European Parliament, 2021).

Συμπεράσματα

Το άρθρο παρουσιάζει επιπτώσεις των δύο μεγάλων κρίσεων, της οικονομικής και υγειονομικής, στον θεσμό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την ανταπόκριση της ΕΕ σε αυτές. Οι ευρωπαϊκοί μηχανισμοί διαχείρισης κρίσεων ενεργοποιήθηκαν και στις δύο κρίσεις με διαφορετικές δράσεις και επιπτώσεις στον θεσμό της εκπαίδευσης και τις λειτουργίες του. Στην περίπτωση της οικονομικής κρίσης υπήρξε μεμονωμένη προσέγγιση σε επίπεδο κράτους μέλους, ενώ η διαχείριση της πανδημίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο αποτέλεσε μια πιο συντονισμένη προσέγγιση. Η συνεισφορά οργανισμών εκτός ΕΕ κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης έπληξε την αξιοπιστία της ΕΕ και συνδέθηκε με μειωμένη στήριξη του θεσμού. Αντιθέτως, η συντονισμένη διαχείριση της υγειονομικής κρίσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο με ευρωπαϊκά χρηματοδοτικά εργαλεία ενίσχυσε τον θεσμικό ρόλο της ΕΕ, χωρίς να παρατηρούνται επιπτώσεις στις στάσεις των πολιτών για τον θεσμό. Για την αντιμετώπιση της πανδημίας, η ΕΕ αναπτύσσει νέους μηχανισμούς διαχείρισης κρίσεων, εφαρμόζει μέτρα στήριξης και επιδιώκει καλύτερη συνεργασία και συντονισμό δράσεων με τα κράτη μέλη.

Οι δύο κρίσεις επηρέασαν ποικιλοτρόπως την εκπαιδευτική διαδικασία και την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι δημοσιονομικές παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης επηρέασαν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, τις εργασιακές συνθήκες και τις συνθήκες διαβίωσης. Η οικονομική κρίση έφερε μόνιμες αλλαγές στη δημόσια διοίκηση, ενώ η υγειονομική κρίση ανάγκασε τα σχολεία να κάνουν ξαφνική μετάβαση στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, γεγονός που κατέδειξε κοινωνικές ανισότητες και επιτάχυνε την ψηφιακή μετάβαση. Ο περαιτέρω ψηφιακός μετασχηματισμός της εκπαίδευσης και η ψηφιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού και περιεχομένου αποτελεί συνέπεια της υγειονομικής κρίσης.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα πλήττονται σοβαρά από τις συνέπειες των κρίσεων, με επιπτώσεις στη λειτουργία και το εκπαιδευτικό έργο των σχολείων, αλλά και στις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Παρόλες τις αντιξοότητες και τα προβλήματα που προκύπτουν σε περιόδους κρίσεων, οι σχολικές μονάδες και οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται θετικά και επιτελούν το έργο τους με αποτελεσματικότητα και συνέπεια. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναβαθμίζεται και εκσυγχρονίζεται. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οι κρίσεις γεννούν αμφισβήτηση αλλά και

ευκαιρίες για ενίσχυση του θεσμικού της ρόλου της Ένωσης. Καταδεικνύεται η ανάγκη για ευρωπαϊκές πολιτικές που ενσωματώνουν βέλτιστες πρακτικές, με έμφαση στον συντονισμό και συνεργασία, τη διαθεσιμότητα πόρων και τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες. Συνολικά, η ΕΕ επιδεικνύει ανθεκτικότητα, μαθαίνει από τις κρίσεις και βελτιστοποιεί τους μηχανισμούς της προκειμένου να προσαρμόζεται σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο και απρόβλεπτο περιβάλλον.

Αναφορές

- Barbier-Gauchard, A. et al. (2021). Towards a more resilient European Union after the COVID-19 crisis. *Eurasian Economic Review* 11:321–348. <https://doi.org/10.1007/s40822-021-00167-4v>.
- Boin, A. & Rhinard, M. (2022). Crisis management performance and the European Union: the case of COVID-19. *Journal of European Public Policy*. DOI: 10.1080/13501763.2022.2141304.
- Braden, V., Cooper, J., Klingele, M., Powell, J. P., & Robbins, M. G. (2005). *Crisis—A Leadership Opportunity*. Harvard University.
- Braun, D., & Tausendpfund, M. (2014). The Impact of the Euro Crisis on Citizens' Support for the European Union. *Journal of European Integration* 36 (3): 231–245. doi:10.1080/07036337.2014.885751.
- Chwieroth, J. (2010). How Do Crises Lead to Change?: Liberalizing Capital Controls in the Early Years of New Order Indonesia. *World Politics* 62 (3): 496–527. doi:10.1017/S0043887110000110.
- Giouroglou, C. (2022). Primary education stakeholders' views on the European Union during the Greek economic crisis. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*. DOI: 10.1080/13511610.2022.2100743.
- Edmunds, J., & Turner, B. S. (2005). “Global Generations: Social Change in the Twentieth Century.” *The British Journal of Sociology* 56 (4): 559–577. doi:10.1111/j.1468-4446.2005.00083.x.
- European External Action Service (EEAS). *Crisis management and response*. https://www.eeas.europa.eu/eeas/crisis-management-and-response_en.
- European Commission. (2021). *Education and Training Monitor 2021: Education and well-being*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission / EACEA / Eurydice. (2022). *Teaching and learning in schools in Europe during the COVID-19 pandemic*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Parliament. (2021). *Education and youth in post-COVID-19 Europe –crisis effects and policy recommendations*. Policy Department for Structural and Cohesion Policies Directorate-General for Internal Policies.
- Goniewicz, K. et al. (2020). Current Response and Management Decisions of the European Union to the COVID-19 Outbreak: A Review. *Sustainability* 12.
- Gourlay, C. (2004) European Union procedures and resources for crisis management. *International Peacekeeping*, 11(3), 404-42. DOI: 10.1080/1353331042000249019.

- Györfy, D. (2018). *Trust and Crisis Management in the European Union. An Institutional Account of Success and Failure in Program Countries*. Palgrave Macmillan.
- Helslin, J. (2012). *Στοιχεία Κοινωνιολογίας. Μια πρακτική προσέγγιση*. 8η έκδοση. Ε. Καλφάκη (Μετ.) και Κ. Κωτσιόπουλος (Επ.). Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου Α.Ε.
- Hughes, M. & Kroehler, C. (2014). *Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες*. 2η Έκδοση. Γ. Χρηστίδης (Μετ.) και Θ. Ιωσηφίδης (Επ.). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Joint Research Centre (JRC). (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Lancker, W. V. & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), 243-244. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0).
- Macionis, J. J. (2019). *Sociology*. Seventeenth Edition. NY: Pearson.
- McConnell, A., & Drennan, L. (2006). Mission Impossible? Planning and Preparing for Crisis. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 14 (2), 59-70.
- Olsson, S. (Ed.). (2009). *Crisis Management in the European Union Cooperation in the Face of Emergencies*. Springer.
- Serricchio, F., Tsakatika, M., and Quaglia, L. (2013). Euroscepticism and the Global Financial Crisis. *Journal of Common Market Studies* 51(1), 51–64. doi:10.1111/j.1468-5965.2012.02299.x.
- Schimmelfennig, F. (2014). European Integration in the Euro Crisis: The Limits of Postfunctionalism. *Journal of European Integration* 36 (3), 321–337. doi:10.1080/07036337.2014.886399.
- Wedel, M. 2020. “Social Change and Innovation for Times of Crises.” *Innovation: The European Journal of Social Science Research* 33 (3), 277–279. doi:10.1080/13511610.2020.1789313.
- Wolff, S. & Ladi, S. (2020). European Union Responses to the Covid-19 Pandemic: adaptability in times of Permanent Emergency. *Journal of European Integration*, 42(8), 1025-1040. DOI: 10.1080/07036337.2020.1853120.
- Vanhercke, B. et al. (Eds.). (2021). *Social policy in the European Union: state of play 2020 Facing the pandemic. Twenty-first annual report*. Brussels: European Social Observatory.
- Vergeti, M. (2014). The effects of the 21st century depression on the positive achievements of 20th century educational reforms in Greece. *Mare Ponticum* 4, 76-83. <https://bit.ly/2vCyQoy>.
- Vergeti, M. & Giourogrou, C. (2018). Education and Financial Crisis: The Case of Greece. *Open Journal for Sociological Studies* 2(1), 1-12. <https://bit.ly/2R1cBX3>.
- UNICEF/Συνήγορος του Πολίτη. (2021). *Οι επιπτώσεις των Περιοριστικών μέτρων COVID-19 στα δικαιώματα του Παιδιού*. Γραφείο της UNICEF στην Ελλάδα. <https://www.unicef.org/greece/%CE%B8%CE%AD%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/covid-19>.

- Zalite, G. G. & Zvirbule, A. (2020). Digital Readiness and Competitiveness of the EU Higher Education Institutions: The COVID-19 Pandemic Impact. *Emerging Science Journal* 4(4).
- Βεργέτη, Μ. & Γκιούρογλου, Χ. (2018). «Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση και την οικογένεια: Έρευνα στη βόρεια Ελλάδα». Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, 850-866.
- Γκιούρογλου, Χ. (2020). *Ελλάδα και Ευρωπαϊκή Ένωση 20ος, 21ος αιώνας: Οι επιπτώσεις της κοινωνικής αλλαγής στις στάσεις και στους θεσμούς (με έμφαση στον θεσμό της εκπαίδευσης)*. Διδακτορική Διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/48036>.
- ΕΛΣΤΑΤ. (2020). *Υλική στέρση και συνθήκες διαβίωσης: Έρευνα Εισοδήματος και Συνθηκών Διαβίωσης των Νοικοκυριών: Έτος 2019*. (Δελτίο Τύπου). Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ.
- ΕΛΣΤΑΤ. (2022). *Υλική και κοινωνική στέρση και συνθήκες διαβίωσης: Έρευνα Εισοδήματος και Συνθηκών Διαβίωσης των Νοικοκυριών: Έτος 2021*. (Δελτίο Τύπου). Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ.
- Ευρωβαρόμετρο. (2009). *Οι ευρωπαίοι και η οικονομική κρίση*. ΕΒ 71. Μονάδα Παρακολούθησης της Κοινής Γνώμης.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2017). *Δελτίο Τύπου: Δωρεάν διανομή γάλακτος, φρούτων και λαχανικών σε μαθητές ΕΕ*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. <https://bit.ly/2AImMlo>.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. (2021^α). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου για την ενίσχυση της ετοιμότητας, της ικανότητας αντίδρασης και της ανθεκτικότητας απέναντι σε μελλοντικές κρίσεις* <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14276-2021-INIT/el/pdf>.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. (2021^β). *Σύνοδος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (16 Δεκεμβρίου 2021) – Συμπεράσματα*. <https://www.consilium.europa.eu/media/53610/20211216-euco-conclusions-el.pdf>.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. *Πώς η ΕΕ ανταποκρίνεται στις κρίσεις και γίνεται πιο ανθεκτική*. <https://www.consilium.europa.eu/el/policies/eu-crisis-response-resilience/>.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. *Συντονισμός της ενωσιακής αντιμετώπισης κρίσεων από το Συμβούλιο*. <https://www.consilium.europa.eu/el/policies/ipcr-response-to-crisis/#ipcr>.
- ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (2021). *Θψεις της τηλεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας: Μορφωτικές ανισότητες και Συνέπειες στα εργασιακά δικαιώματα*. Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε.
- Κότιος, Α. και συν. (2012). Η Ελληνική Κρίση και η Κρίση του Συστήματος Διακυβέρνησης της Ευρωζώνης. *Σειρά Ερευνητικών Εργασιών*, 18(1), 1-26.
- Παπαστάμκος, Γ. & Κότιος, Α. (2011). Η κρίση της Ευρωζώνης. Κρίση του συστήματος ή της πολιτικής; *Η Ναυτεμπορική*, <http://www.naftemporiki.gr/news/cstory.asp?id=2013057>.

- Συμβούλιο της ΕΕ. (2020). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου για την αντιμετώπιση της κρίσης της νόσου COVID-19 στην εκπαίδευση και την κατάρτιση*. 8610/20. Βρυξέλες.
- Φωτόπουλος, Ν. (2021). *Το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην εποχή της Covid 19: προκλήσεις, αβεβαιότητες, προοπτικές εμπειρικά στιγμιότυπα & κοινωνιολογικές προεκτάσεις*. Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας. (2020) *Μένουμε σπίτι - μαθαίνουμε στο σπίτι: Ευρύτατη η συμμετοχή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*.
<https://www.minedu.gov.gr/news/44606-07-04-2020-menoume-spiti-mathainoume-sto-spiti-evrytati-i-symmetoxi-stin-eks-apostaseos-ekpaidefsi>.

Μοντέρνες Θεωρήσεις, η χρήση του εργαλείου των τάσεων και η ατένιση του ορίζοντα της νέας Ευρωπαϊκής Παιδαγωγικής.

Μεταξούδης Ελευθέριος
Εκπαιδευτικός, Υποψήφιος Διδάκτωρ Δ.Π.Θ.
emetaxou@eled.duth.gr

Ουζούνης Δημήτριος
Εκπαιδευτικός, Υποψήφιος Διδάκτωρ Δ.Π.Θ.
douzouni@eled.duth.gr

Ταταρίδης Ιωάννης
Εκπαιδευτικός, Υποψήφιος Διδάκτωρ Δ.Π.Θ.
itatarid@eled.duth.gr

Περίληψη

Η μοντέρνα θεωρία είναι ένα φιλοσοφικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για να αναλύσει και να κατανοήσει την πραγματικότητα. Η χρήση των τάσεων είναι μία τεχνική που χρησιμοποιείται για να μελετήσει κάποια φαινόμενα σε συνέχεια και να βρει κοινές προτάσεις για το τι προκαλεί τα φαινόμενα αυτά. Η ατένιση του ορίζοντα της νέας Ευρωπαϊκής Παιδαγωγικής είναι η εξέταση των θεωρημάτων και των πρακτικών που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση στην Ευρώπη, με σκοπό να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης. Υπό το πρίσμα των άνωθεν εννοιολογήσεων, η εργασία αυτή πραγματεύεται με πεδία όπως: τον Ανθρωπισμό και την Τεχνολογία, την Συνεργατική Μάθηση, την Κριτική Παιδαγωγική Σκέψη, την Δημοκρατική ιδιότητα του μαθητή/πολίτη και εν τέλει την μελλοντική πορεία του επιστημονικού κλάδου της Παιδαγωγικής, σχολιάζοντας και παρουσιάζοντας το όποια καινοτόμα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων που μπορούν μελλοντικά να υποστηριχθούν.

Συνεπώς, στόχος της εργασίας, θα είναι η προσπάθεια να συζητήσει, ανακατασκευάσει ή να προτείνει την νέα τάξη, την κουλτούρα της τάξης, τις κοινωνικές σχέσεις στην τάξη. Η επιστημονική αυτή, ή (καλύτερα) διεπιστημονική εργασία, θα προσκομίσει εκτός από πληροφορίες για νέα θέματα και ένα νέο τρόπο σκέψης των ερωτήσεων που εγείρονται, ενώ παράλληλα θα φέρει στο φως (και) νέα ιστορικά μοτίβα, νέους τρόπους επεξεργασίας των ιστορικών πηγών.

Λέξεις κλειδιά: Θεωρία της Παιδαγωγικής, Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Εκπαιδευτική Πολιτική.

Εισαγωγή

Ο όρος "Μοντέρνες Θεωρήσεις" αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων και ιδεών που εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια της μεταπολεμικής περιόδου και από εκείνη τη στιγμή καθιερώθηκαν ως κύριο πλαίσιο σκέψης σε διάφορους τομείς της κοινωνίας. Οι μοντέρνες θεωρήσεις επικεντρώνονται στην

κατανόηση και την ανάλυση της σύγχρονης κοινωνίας, αναδεικνύοντας την επίδραση των κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών μεταβολών.

Η χρήση του εργαλείου των τάσεων αναφέρεται στη μέθοδο με την οποία μπορούμε να αναγνωρίσουμε και να αναλύσουμε τις τάσεις και τις εξελίξεις που επηρεάζουν την κοινωνία. Αυτή η προσέγγιση βασίζεται στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων, την παρατήρηση των μοτίβων και των αλλαγών που εμφανίζονται σε διάφορους τομείς, όπως η τεχνολογία, η κοινωνία, η οικονομία, ο πολιτισμός και η πολιτική. Με την ανάλυση των τάσεων, μπορούμε να κατανοήσουμε και να προβλέψουμε πιθανές εξελίξεις και προκλήσεις που επηρεάζουν την κοινωνία και την παιδαγωγική πρακτική.

Η ατένιση του ορίζοντα της νέας Ευρωπαϊκής Παιδαγωγικής αναφέρεται στη διαμόρφωση μιας νέας προοπτικής και προσέγγισης στον τομέα της παιδαγωγικής στην Ευρώπη. Αυτή η ατένιση αναγνωρίζει την ανάγκη για ανανέωση και προσαρμογή της παιδαγωγικής πρακτικής στις σύγχρονες προκλήσεις και αλλαγές που σημειώνονται στην ευρωπαϊκή κοινωνία. Αυτή η προσέγγιση ενθαρρύνει τη συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών και βέλτιστων πρακτικών μεταξύ ευρωπαϊκών χωρών, προωθώντας ένα κοινό πλαίσιο που προάγει την ποιότητα της παιδαγωγικής και την ανάπτυξη των μαθητών.

Αυτές οι έννοιες αποτελούν σημαντικά θέματα μελέτης και συζήτησης στον τομέα της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής, και αναπτύσσονται συνεχώς με βάση τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές που συμβαίνουν σε παγκόσμιο επίπεδο. Η μελέτη και η κατανόηση αυτών των θεμάτων μας βοηθούν να αντιληφθούμε τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση και να αναπτύξουμε πιο αποτελεσματικές προσεγγίσεις για την παιδαγωγική πρακτική στον 21ο αιώνα.

Μεθοδολογία Έρευνας

Οι συστηματικές ανασκοπήσεις της παρούσας εργασίας συνεισφέρουν σε μια πιο αντικειμενική προσέγγιση της βιβλιογραφίας, συγκριτικά με τις συμβατικές αφηγηματικές ανασκοπήσεις, όπως για παράδειγμα οι συνεντεύξεις. Με τον τρόπο αυτό, συμβάλλουν στην αποσαφήνιση θεμάτων όπου υφίσταται αβεβαιότητα, αλλά και στην αποκάλυψη πεδίων όπου η έρευνα ενδέχεται να είναι ελλιπής. Θεμελιώδη στοιχεία της εν λόγω συστηματικής ανασκόπησης είναι η διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος, ο προσδιορισμός κριτηρίων εισόδου, η ενδελεχής αναζήτηση της βιβλιογραφίας και η αποτίμηση της μεθοδολογικής ποιότητας των πρωτογενών εργασιών.

Το σύνολο των εργασιών που μελετήθηκαν, προέρχεται από αξιόπιστες ερευνητικές πηγές, όπως δημοσιευμένα άρθρα σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά κύρους, όπου εφαρμόζεται κριτική αξιολόγηση από ειδικούς (Experts) στο εκάστοτε αντικείμενο (Peer Review). Κατά την μελέτη των άρθρων -και ενίοτε βιβλίων-, στους διαφορετικούς επιστημονικούς χώρους που πραγματεύεται η εργασία, ο συγγραφέας ξεκίνησε με την περιγραφή προγενέστερων ερευνών ώστε να αποτυπώσει και να αξιολογήσει την κάθε ερευνητική περιοχή και να αιτιολογήσει το αντικείμενο της εργασίας, για να δικαιολογήσει μετέπειτα τα ερευνητικά ερωτήματα και τις

υποθέσεις. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της εργασίας μέσω ανασκόπησης στηρίχθηκε στο τι έγινε, τι εντοπίστηκε και από τη διαύγεια της αναφοράς.

Μοντέρνες Παιδαγωγικές Θεωρήσεις

Η μοντέρνα θεωρία είναι ένα φιλοσοφικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για να αναλύσει και να κατανοήσει την πραγματικότητα. Οι μοντέρνες παιδαγωγικές θεωρήσεις αναφέρονται στις σύγχρονες απόψεις και προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν στον τομέα της Παιδαγωγικής. Αυτές οι θεωρήσεις αναδεικνύουν νέες προσεγγίσεις, αναλύουν τις ανάγκες των μαθητών και εστιάζουν στην αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση.

Μία από τις κύριες ιδέες των μοντέρνων παιδαγωγικών θεωρήσεων είναι η εστίαση στον μαθητή ως τον ενεργό συνεργάτη στη διαδικασία μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής δεν είναι παθητικός αποδέκτης πληροφοριών, αλλά συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία και συμβάλλει στην κατανόηση και κατακόρυφη οργάνωση των γνώσεων του.

Μια άλλη σημαντική έννοια είναι η αναγνώριση της ατομικότητας και των διαφορετικών αναγκών κάθε μαθητή. Οι μοντέρνες παιδαγωγικές θεωρήσεις προωθούν την ατομικοποίηση της διδασκαλίας και την προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας στις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Επίσης, οι μοντέρνες παιδαγωγικές θεωρήσεις τονίζουν τη σημασία της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης, της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτό-καθοδήγησης στη μάθηση. Αντί να επικεντρώνονται αποκλειστικά στη μετάδοση γνώσεων, οι μοντέρνες παιδαγωγικές θεωρήσεις επιδιώκουν να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες των μαθητών που τους επιτρέπουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

Οι μοντέρνες παιδαγωγικές θεωρήσεις υποστηρίζουν τη χρήση νέων τεχνολογιών και εργαλείων στη διδασκαλία και την αξιοποίηση των ποικίλων πηγών πληροφοριών που είναι διαθέσιμες. Αυτό περιλαμβάνει τη χρήση υπολογιστών, διαδικτύου, πολυμέσων και άλλων τεχνολογικών εργαλείων που μπορούν να ενισχύσουν τη διαδικασία μάθησης και να παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Υπάρχουν πολλές μοντέρνες θεωρήσεις στην Παιδαγωγική που έχουν αναπτυχθεί παγκοσμίως (Παπανικολάου,2015). Ορισμένες από αυτές είναι οι εξής:

- **Θεωρία της Κοινωνικής Κατασκευής της Μάθησης:** Αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι ένα κοινωνικό και πολιτισμικό προϊόν και ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και οι συνθήκες επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης.
- **Θεωρία του Κοινωνικού Κατασκευαστή:** Αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και αντιδρούν στον κόσμο.
- **Θεωρία της Μάθησης με βάση τα Συστήματα:** Αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια συνεχής διαδικασία κατανόησης του κόσμου και των συστημάτων που τον απαρτίζουν.

- **Θεωρία της Μάθησης με βάση την Επίλυση Προβλημάτων:** Αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι ένα διαδικαστικό πρόβλημα που απαιτεί ενεργή συμμετοχή του μαθητή, ο οποίος θα πρέπει να λύνει πραγματικά προβλήματα και να αναζητά λύσεις για πρακτικές καταστάσεις.
- **Θεωρία της Αυτοδιεύθυνσης της Μάθησης:** Αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι η μάθηση πρέπει να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της αυτοδιεύθυνσης του μαθητή, δηλαδή στην ικανότητα του να αναλαμβάνει τον έλεγχο και τη διεκπεραίωση της διαδικασίας μάθησης.
- **Θεωρία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης:** Αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές κουλτούρες και τα διαφορετικά περιβάλλοντα των μαθητών και να προωθεί την αλληλοκατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ τους.

Αυτές οι θεωρίες έχουν επηρεάσει σημαντικά την εκπαιδευτική πρακτική παγκοσμίως και αντιπροσωπεύουν σύγχρονες προσεγγίσεις στην παιδαγωγική που δίνουν έμφαση στη συνεργασία, τη διαπολιτισμική κατανόηση και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων

Οι σύγχρονες θεωρίες παιδαγωγικής τονίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης ως μιας διαδικασίας διαρκούς μάθησης και ανάπτυξης για όλους τους εμπλεκόμενους, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, εθνοτικής καταγωγής ή κοινωνικής τάξης.

Επιπλέον, οι σύγχρονες προσεγγίσεις στην παιδαγωγική στοχεύουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας των μαθητών, με σκοπό να τους προετοιμάσουν για τις προκλήσεις του 21ου αιώνα και να τους εφοδιάσουν με τις απαραίτητες δεξιότητες για την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργία καινοτόμων λύσεων (Τσάπαρης, 2017).

Τέλος, σημαντικό ρόλο στις σύγχρονες προσεγγίσεις στην παιδαγωγική παίζει η τεχνολογία, καθώς αυτή προσφέρει νέες δυνατότητες για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, όπως η χρήση των υπολογιστών, των διαδικτυακών εργαλείων, των εκπαιδευτικών βιντεοπαιχνιδιών και των διαδικτυακών πλατφορμών μάθησης.

Η αναζήτηση και ο εντοπισμός των τάσεων στις διεθνείς εκπαιδευτικές εξελίξεις αποτελεί πεδίο δράσης δύο τουλάχιστον ομάδων ενδιαφέροντος: των ειδικών επιστημών αγωγής και των πολιτικών. Οι επιστήμονες της αγωγής χρησιμοποιούν τις τάσεις ως εργαλείο ανάλυσης, προκειμένου να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα της πραγματικότητας -και δει της εκπαιδευτικής- και οι πολιτικοί αναζητούν μέσω αυτού του εργαλείου, τα στοιχεία εκείνα, ώστε να τεκμηριώσουν τις πολιτικές αποφάσεις που παρήγαγαν, επί της εκπαίδευσης. Στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, στην πολιτική δηλαδή, το εργαλείο αυτό ανάλυσης εύκολα μετατρέπεται σε εργαλείο χειραγώγησης, με αποτέλεσμα οι δύο αυτές ομάδες, συνεχώς να βρίσκονται σε πεδία αντιπαράθεσης (Ματθαίου, 2005).

Υπό το πρίσμα των τάσεων λοιπόν, στην παγκόσμια σκηνή της Παιδαγωγικής, υπάρχουν πολλές σύγχρονες θεωρίες και προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί τα

τελευταία χρόνια (Darling-Hammond & Rothman,2011). Ορισμένες από αυτές περιλαμβάνουν:

- **Την Παιδαγωγική του Κατευθυντήριου Σχεδιασμού (Instructional Design)**, η οποία επικεντρώνεται στη σχεδίαση και ανάπτυξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και υλικού μέσω επιστημονικών μεθόδων και τεχνολογικών εργαλείων.
- **Την Παιδαγωγική της Κοινωνικής Κατασκευής της Γνώσης (Social Constructivist Pedagogy)**, η οποία εστιάζει στη σημασία της κοινωνικής διαδραστικότητας και της συνεργατικής μάθησης για την ανάπτυξη της γνώσης και των δεξιοτήτων των μαθητών.
- **Την Παιδαγωγική της Επιμέλειας (Care Pedagogy)**, η οποία θεωρεί ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι μια επιμονή στον σεβασμό της αξιοπρέπειας και των αναγκών των μαθητών, μέσα ενεργό ρόλο στην καλλιέργεια της ευαισθητοποίησης και της αλληλεγγύης στους μαθητές.
- **Την Παιδαγωγική της Ψηφιακής Εποχής (Digital Pedagogy)**, η οποία επικεντρώνεται στη χρήση τεχνολογικών εργαλείων και στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση.
- **Την Παιδαγωγική της Κριτικής Σκέψης (Critical Thinking Pedagogy)**, η οποία εστιάζει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δυνατότητας αξιολόγησης και αντιμετώπισης της πληροφορίας και των απόψεων.
- **Την Παιδαγωγική της Προβληματικής (Problem-based Learning Pedagogy)**, η οποία επικεντρώνεται στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων μέσω συνεργατικής διαδικασίας αναζήτησης και αντιμετώπισης λύσεων.

Αυτές οι προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως μια διαδικασία που πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τις δεξιότητες των μαθητών και να χρησιμοποιήσει τεχνολογίες και καινοτόμες μεθόδους για να ενισχύσει την απόκτηση της γνώσης.

Το εργαλείο των τάσεων

Η χρήση των τάσεων είναι μία τεχνική που χρησιμοποιείται για να μελετήσει κάποια φαινόμενα σε συνέχεια και να βρει κοινές προτάσεις για το τι προκαλεί τα φαινόμενα αυτά. Οι τάσεις αποτελούν νοητική κατασκευή. Ο επινοητής και χρήστης τους τις θεμελιώνει σε συγκεκριμένες παραδοχές και τις αξιοποιεί για συγκεκριμένο επίσης σκοπό. Οι τάσεις ως εργαλεία ανάλυσης, αποτελούν κατασκευές διαπιστωτικού και όχι τελεολογικού και νομοτελειακού χαρακτήρα (Ματθαίου,1997).

Ενδεικτική είναι η περίπτωση των αναλυτών που διαπίστωναν στις μεταπολεμικές εξελίξεις μια τάση εκδημοκρατισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων, την ίδια στιγμή που άλλοι μελετητές εντόπιζαν μια τάση διαιώνισης του ταξικού και αναπαραγωγικού της χαρακτήρα. Ενθαρρυσμένοι από την πρόοδο των κοινωνικών επιστημών, μετά τον πόλεμο, οι διάδοχοι τους, επιχείρησαν να αποτυπώσουν σε μαθηματικού τύπου συναρτήσεις τις εξελίξεις αυτές, προσδίδοντας τους ενίοτε το κύρος του κανονιστικού ή κοινωνιολογικού νόμου, που για ορισμένους είχαν γενική ισχύ ανεξάρτητα από χρονικούς ή τοπικούς περιορισμούς και συνθήκες.

Τρεις θεματικές περιοχές έχουν *τραβήξει* την περισσότερη προσοχή των ερευνητών στο πέρασμα των χρόνων. Η πρώτη αφορά συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και τον αποκλεισμό/περιθωριοποίηση τους από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο, η δεύτερη, έχει να κάνει με την διδασκαλία και την μάθηση στο περιβάλλον της τάξης, ενώ η τρίτη, έχοντας διττό χαρακτήρα (πλέον), στοχεύει στην εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική των Ευρωπαϊκών κρατών και εν τέλει σε μια πιθανολογούμενη κοινή Ευρωπαϊκή Παιδαγωγική.

Υπάρχουν διάφορες τάσεις και φαινόμενα που μπορούν να οδηγήσουν στον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Τα παρακάτω παραδείγματα παρουσιάζουν μερικές από αυτές τις τάσεις και φαινόμενα:

- **Διακρίσεις και προκαταλήψεις:** Οι διακρίσεις βασισμένες σε φύλο, εθνοτική καταγωγή, θρησκεία, σεξουαλικό προσανατολισμό, αναπηρία και άλλα χαρακτηριστικά μπορούν να οδηγήσουν στην αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση ορισμένων ομάδων.
- **Φτώχεια και ανισότητα:** Η έλλειψη πρόσβασης σε οικονομικούς πόρους, εκπαιδευτικές ευκαιρίες, υπηρεσίες υγείας και άλλα βασικά κοινωνικά αγαθά μπορεί να οδηγήσει στον αποκλεισμό ομάδων που βρίσκονται σε φτώχεια ή αντιμετωπίζουν ανισότητες.
- **Κοινωνικός αποκλεισμός:** Οι ομάδες που αντιμετωπίζουν κοινωνικό αποκλεισμό, όπως οι άστεγοι, οι μετανάστες, οι πρόσφυγες ή οι μέλη των εθνοτικών μειονοτήτων, μπορεί να βρεθούν εκτός των κοινωνικών δομών και να αποκλειστούν από τις ευκαιρίες και τις υπηρεσίες που παρέχονται στο υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο.
- **Περιορισμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση:** Η έλλειψη πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση, λόγω οικονομικών περιορισμών, γεωγραφικής τοποθεσίας, προκαταλήψεων ή άλλων παραγόντων, μπορεί να οδηγήσει στην αποκλεισμό ομάδων και στην περιθωριοποίησή τους στην κοινωνία.
- **Κοινωνική απομόνωση:** Ορισμένες κοινωνικές ομάδες, όπως οι ηλικιωμένοι, οι άτομα με αναπηρία ή οι νέοι με συμπεριφορικά προβλήματα, μπορεί να απομονώνονται και να αισθάνονται περιθωριοποιημένοι από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο (Σούτης, 2018).

Ως αναφορά τις καινούργιες τάσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση στο περιβάλλον της τάξης, αυτές συνδέονται συχνά με την εφαρμογή νέων τεχνολογιών, την ανάπτυξη προοδευτικών προσεγγίσεων διδασκαλίας και την ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών. Οι τάσεις αυτές, ανταποκρίνονται στην ανάγκη για πιο δυναμικές, ευέλικτες και συνεργατικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και την μάθηση, προετοιμάζοντας τους μαθητές για τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Περιληπτικά απεικονίζοντας αυτές, ως:

- **Εξατομικευμένη μάθηση:** Η εξατομικευμένη μάθηση επικεντρώνεται στις ατομικές ανάγκες και τον ρυθμό μάθησης του κάθε μαθητή. Χρησιμοποιούνται τεχνολογικά εργαλεία και λογισμικά που παρέχουν εξατομικευμένες

εκπαιδευτικές δραστηριότητες και προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες και τις δεξιότητες του κάθε μαθητή.

- **Συνεργατική μάθηση:** Η συνεργατική μάθηση προωθεί τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές συνεργάζονται σε ομάδες για να λύσουν προβλήματα, να δημιουργήσουν έργα και να μοιραστούν ιδέες, ενισχύοντας έτσι τις κοινωνικές δεξιότητες και την αμοιβαία μάθηση.
- **Ενεργή μάθηση:** Η ενεργή μάθηση επικεντρώνεται στη συμμετοχή των μαθητών σε ενεργητικές διαδικασίες μάθησης. Οι μαθητές ενεργοποιούνται να εξερευνήσουν, να ανακαλύψουν και να δημιουργήσουν γνώση μέσω πρακτικών όπως το προβληματισμό, η έρευνα, οι πειραματισμοί και ο ρόλος τους ως δημιουργοί της γνώσης.
- **Τεχνολογία στην εκπαίδευση:** Η χρήση τεχνολογίας στην εκπαίδευση έχει επηρεάσει τη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι διαδραστικοί πίνακες, οι φορητοί υπολογιστές, τα tablets και οι εκπαιδευτικές εφαρμογές δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο και να αναπτύσσουν ψηφιακές δεξιότητες.
- **Αυθεντική αξιοποίηση πληροφοριών:** Η αυθεντική αξιοποίηση πληροφοριών ενθαρρύνει τους μαθητές να αναζητήσουν, να εκτιμήσουν και να αξιοποιήσουν αληθινά και επίκαιρα δεδομένα. Αυτό περιλαμβάνει τη χρήση πρωτογενών πηγών, τη διεξαγωγή ερευνητικών εργασιών και την κριτική αξιολόγηση πληροφοριών (Στεφανίδης, Κασίμη & Σοφianού, 2019)

Ο ορίζοντας της νέας Ευρωπαϊκής Παιδαγωγικής

Το 1989 το Συμβούλιο των Υπουργών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ύστερα από χρόνια συζητήσεις, έθεσε τις κατευθυντήριες γραμμές για τα εκπαιδευτικά θέματα στα κράτη-μέλη. Αυτές συνοψίζονται στα ακόλουθα 5 σημεία:

- μία πολυπολιτισμική Ευρώπη
- μία κινητική Ευρώπη
- μία Ευρώπη παροχής εκπαίδευσης για όλους
- μία ανταγωνιστική Ευρώπη
- μία Ευρώπη ανοιχτή στον κόσμο

Με τα χρόνια, η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης πάνω στην εκπαίδευση έχει αλλάξει. Όσον αφορά το τρίτο σημείο που αναφέρεται άνωθι, οι προτάσεις απέβλεπαν/συνεχίζουν να αποβλέπουν στην εναρμόνιση των σχολικών προγραμμάτων, εξετάσεων και διπλωμάτων. Έγινε ουσιώδες ότι, η εναρμόνιση και η προσαρμογή στην όποια κατάσταση οι νέοι βιώνουν τη σήμερον ημέρα πρέπει να εστιάζεται κυρίως στη θέση τους στην αγορά εργασίας της χώρας τους. Όμως έγινε επίσης φανερό, ότι οι πολιτισμικές διαφορές, όχι μόνο μεταξύ των χωρών, αλλά και μέσα στην κάθε χώρα χωριστά, ήταν πάρα πολύ έντονες για να αγνοηθούν και να καταστήσουν πιθανόν ένα τέτοιο είδος εναρμόνισης.

Μελέτη (Hattie,2009) η οποία εκπονήθηκε στο σύνολο της πρώτης δεκαετίας του 2000, σχετικά με τον καλύτερο τρόπο εκμετάλλευσης των εκπαιδευτικών πόρων,

έκανε φανερό ότι η εναρμόνιση της εκπαίδευσης σε μία ενοποιημένη Ευρώπη, **δεν συνεπαγόταν πρωτίστως και αναγκαστικά την εξίσωση των σχολικών συστημάτων στην Ευρώπη.**

Από την άλλη βέβαια, βέβαια, θα πρέπει να θεωρείται η τάση της Νέας Τάξης πραγμάτων που από τη βασική κοινότητα περνάμε στην παγκόσμια κοινωνία, το παγκόσμιο χωριό, στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. Γίνεται λόγος για σύγχρονη η δεύτερη νεωτερικότητα, με βασικά της χαρακτηριστικά την παγκοσμιοποίηση και τον ατομικισμό. Ονομάζεται η ύστερη νεωτερικότητα ή μετανεωτερικότητα (Beck, 1992).

Η δεύτερη νεωτερικότητα, η ανακλαστική νεωτερικότητα, είναι η εποχή στην οποία οι νεωτερικές κοινωνίες έρχονται αντιμέτωπες με τις αυτονομημένες, αθέατες και δευτερογενείς συνέπειες του εκσυγχρονισμού. Αυτή η νέα ορθοδοξία είναι η κατάσταση εκείνη στην οποία το μεγαλύτερο τμήμα της κοινωνικής πραγματικότητας προσαρμόζεται και προσδιορίζεται από παγκόσμιες διεργασίες που ακυρώνουν εθνικές οικονομίες, όπως π.χ.

- Ευρείας έκτασης εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με τα παραδείγματα της Αγγλίας 1988 (National Curriculum), της Αμερικής 1991 (Εθνική εκπαιδευτική πολιτική του George Bush), της Γαλλίας το 1989 ακόμα αλλά και της χώρας μας την παραγμένη περίοδο του 1997/1998.
- Ιδιαίτερο αναφοράς, είναι εκπαιδευτικές εξελίξεις στις χώρες του πρώην υπαρκτού σοσιαλισμού. Από τον κρατισμό, τον συγκεντρωτισμό, την γραφειοκρατία, την ομοιομορφία ακόμα τον ιδεολογικό μονισμό και τη σοβιετοποίηση παρατηρείται μετάβαση στην αποκέντρωση, τη συμμετοχή, τη διαφοροποίηση, τον πλουραλισμό και την επανασύσταση Εθνών των μετά-σοσιαλιστικών καθεστώτων (Anweiler, 2001)

Έτσι λοιπόν η αναγνώριση του ρόλου της παιδείας στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, οδήγησε τις κυβερνήσεις διεθνώς στο να επενδύσουν περισσότερα χρήματα για αυτή, με αποτέλεσμα την αύξηση του αριθμού των σχολείων. Παρατηρείται δε όμως, ότι το δημόσιο συμφέρον ταυτίζεται με το ετερόκλητο άθροισμα ιδιωτικών επιδιώξεων, το κράτος εγκαταλείπει τον καθοδηγητικό του ρόλο και μετατρέπεται σε ισορροπιστή.

Ο Μίλτον Φρίντμαν, όταν πριν από πολλά χρόνια υποστήριξε την εισαγωγή του θεσμού επιλογής σχολείου, τη δυνατότητα δηλαδή του γονιού να επιλέγει το σχολείο της αρεσκείας του για το παιδί του, το πρότεινε αυτό γιατί πίστευε ότι, ο ανταγωνισμός ανάμεσα στα δημόσια και τα ιδιωτικά σχολεία θα οδηγήσει σε βελτίωση της ποιότητας των σχολείων, Αφού η μάνατζερ τους θα αναγκαζόταν να εισαγάγουν καινοτομίες ελκυστικές για τους γονείς.

Ο Bruno Mano στο άρθρο του *Creating Americans new Public schools*, αναφέρει:

- Μεταφορά της δύναμης από τους παραγωγούς, στους καταναλωτές και πελάτες του δημοσίου εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή σε δύο κυρίως φορείς: τους

εκπαιδευτικούς και τις αρχές (γονείς, ψηφοφόρους, φοιτητές, εκπρόσωπους κοινότητας).

- Επικέντρωση στα αποτελέσματα, το οποίο αυτό αλλάζει τη μέχρι τώρα κυρίαρχη προσέγγιση που έδινε σημασία στην ποιότητα των συντελεστών της παιδείας (προσπάθειες εκπαιδευτικών, δαπάνες, υποδομή κ.ο.κ.). Ο κανόνας τώρα είναι ο ακριβής καθορισμός των γνώσεων που πρέπει να αποκτήσει ένα παιδί και στη συνέχεια, η εξακρίβωση αν της έχει κατακτήσει.
- Ποικιλομορφία και επιλογές, όπου τα σχολεία δεν πρέπει να είναι τα ίδια και οι οικογένειές θα πρέπει να είναι ελεύθερες να επιλέγουν από το σχολείο θέλουν για τα παιδιά τους.
- Διαχωρισμός χρηματοδότησης και παραγωγής, όπου το κράτος συνεχίζει να χρηματοδοτεί αλλά με έναν έμμεσο τρόπο δίνοντας τα χρήματα που θα τα δαπανούσε ανά μαθητή στα χέρια των γονέων, προκειμένου αυτοί να επιλέξουν ένα σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό, το οποίο όμως θα λειτουργεί υπό συνθήκες αυτονομίας και ανεξαρτησίας από το κράτος. π.χ. σύστημα κουπονιών (voucher schools), τα σχολεία μαγνήτες (magnet schools).

Οι πτυχές -Ανθρωπισμός, Τεχνολογία, Συνεργατική Μάθηση, Κριτική Παιδαγωγική Σκέψη και η Δημοκρατική Ιδιότητα - μπορούν να αποτελέσουν τις βάσεις της νέας Ευρωπαϊκής Παιδαγωγικής, που θα εστιάζει στην προετοιμασία των μαθητών για την ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνία, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και την απόκτηση δεξιοτήτων που απαιτούνται για τον σύγχρονο κόσμο.

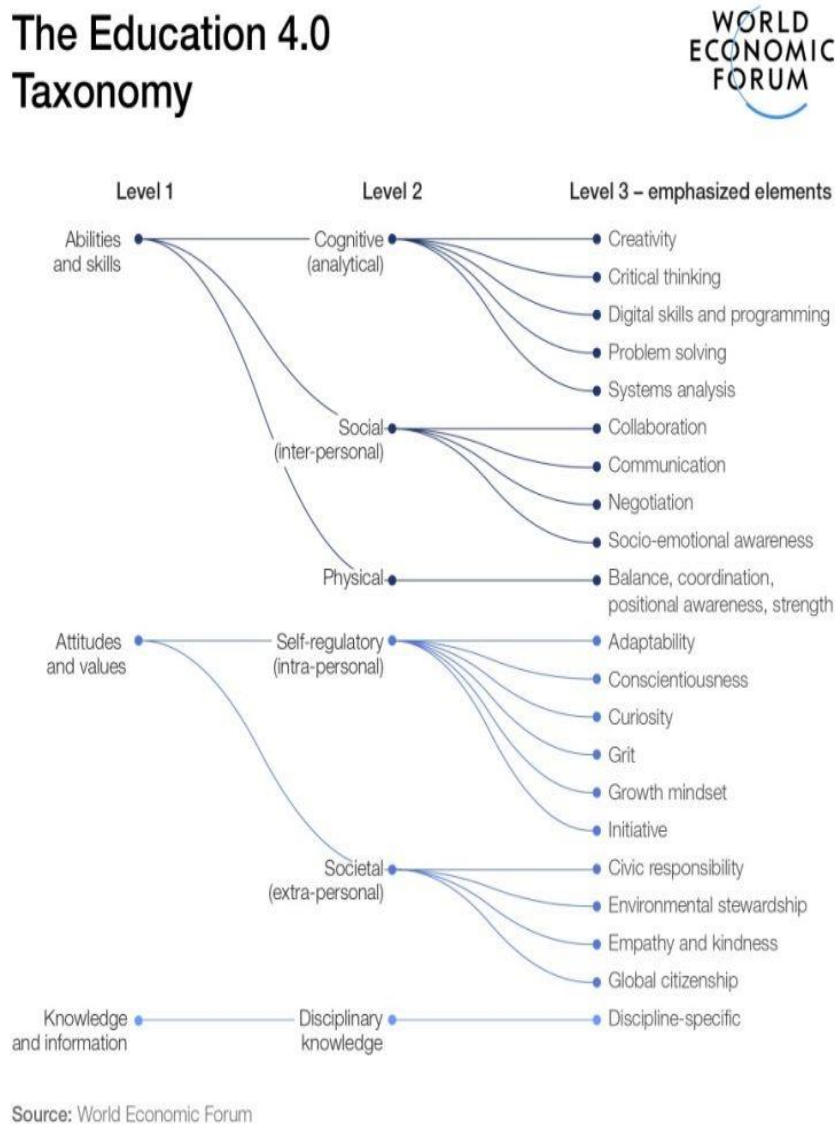
Ο Ανθρωπισμός θα αναφέρεται στην αναγνώριση και την αξιοποίηση της ανθρώπινης διάστασης στην εκπαίδευση. Θα συμπεριλαμβάνει την ανάδειξη των ατομικών αναγκών, ικανοτήτων και δυνατοτήτων των μαθητών, καθώς και την προώθηση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της αλληλεγγύης και της συνεργασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η Τεχνολογία θα πρέπει να αποτελεί ισχυρό εργαλείο για τη μετασχηματιστική αλλαγή στην παιδαγωγική πρακτική. Η χρήση τεχνολογίας στην εκπαίδευση θα επιτρέπει τη δημιουργία πλούσιων και δυναμικών περιβαλλόντων μάθησης, την εξατομίκευση της εκπαίδευσης, τη διευκόλυνση της πρόσβασης σε πληροφορίες και την ανάπτυξη της ψηφιακής γραμματείας.

Η Συνεργατική Μάθηση θα αποδίδει έμφαση στην αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές θα συνεργάζονται για την επίλυση προβλημάτων, τη δημιουργία έργων και την ανταλλαγή ιδεών. Η συνεργατική μάθηση θα ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τις δεξιότητες της ομαδικής εργασίας. Η Κριτική Παιδαγωγική Σκέψη θα πρέπει να αναφέρεται στην ικανότητα αξιολόγησης, ανάλυσης και αντιμετώπισης των προκλήσεων και των προβλημάτων που ανακύπτουν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Vygotsky, 1978). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν και εκείνοι με την σειρά του, κριτική σκέψη, να αμφισβητούν τα συμβατικά πρότυπα και να αναζητούν νέες και καινοτόμες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Η Δημοκρατική Ιδιότητα του μαθητή/πολίτη θα αναφέρεται στην ενίσχυση της συμμετοχής, της αυτονομίας και της ευθύνης των μαθητών και στη διαδικασία

λήψης αποφάσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Συνεπώς, οι μαθητές θα έχουν το δικαίωμα να εκφράζουν τις απόψεις τους, να συμμετέχουν στον σχεδιασμό της μάθησης και να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για τη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν.

Η Εικόνα 1, The Education 4.0 Taxonomy, τεκμηριώνει τα άνωθι και παρουσιάζει ένα ολοκληρωμένο σύνολο δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών για την προετοιμασία των νεαρών μαθητών για ευημερία στις οικονομίες του μέλλοντος. Η συγκεκριμένη δομή ταξινόμησης δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, ενοποιεί την ευρύτερη πρωτοβουλία Education 4.0 του Παγκόσμιου Οικονομικού Φόρουμ πίσω από μια κοινή βάση και κατανόηση του τρόπου επανασχεδιασμού των εκπαιδευτικών συστημάτων και χρησιμεύει ως εργαλείο για τη διευκόλυνση αυτού του μετασχηματισμού.



Εικόνα 9: The Education 4.0 Taxonomy (Source: World Economic Forum).

Συμπεράσματα

Ο δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης και η δωρεάν παροχή της ή ο εθνικός και μονοπολιτισμικός της χαρακτήρας ως τάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής, έχουν αρχίσει να αμφισβητούνται σήμερα, υπό την πίεση οικονομικών συγκυριών ή της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας των σύγχρονων κοινωνιών. Η τάση για οικονομική αυτοδιαχείριση των σχολείων και για δημιουργία μιας ανταγωνιστικής εκπαιδευτικής, οιονεί (ο όρος "οιονεί" χρησιμοποιείται σε ερωτήσεις ή συνόψεις για να ρωτήσει κάποιον για την εγκυρότητα ή την αλήθεια ενός συμβεβλημένου πραγματικού ή ιδέας) αγοράς, εμφανίζεται ενισχυμένη κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, στις αγγλοσαξονικές, κατά κύριο λόγο χώρες, προτάσσοντας ότι, καθώς οι συνθήκες αρχίζουν και μεταβάλλονται και γεωγραφικά, οι τάσεις, δεν έχουν μόνο χρονικούς περιορισμούς αλλά και γεωγραφικούς.

Συζήτηση, μεταξύ των Ιστορικών της Εκπαίδευσης, θα πρέπει να υλοποιηθεί, σε αυτό που περιγράφεται ως *Εικονική Ιστορία (virtual history)* ή αλλιώς : "τι θα συνέβαινε αν...", "τι θα μπορούσε να είχε συμβεί αν...". Τι θα συνέβαινε αν ο ρόλος του κράτους ήταν διαφορετικός; Τι θα είχε συμβεί αν αυτή η σημαντική εξέλιξη είχε καταστρατηγηθεί ή αν είχε συμβεί εξήντα χρόνια νωρίτερα; (Ματθαίου,2005). Η σημασία της είναι να φωτίζει τις επιλογές που ήταν διαθέσιμες. στις προηγούμενες γενιές σε κρίσιμες συγκυρίες και τις ευκαιρίες που δημιουργήθηκαν και όχι λιγότερο χαραμίστηκαν. Θα μπορούσε ίσως να αναπτυχθεί μια μορφή της συγκριτικής ιστορίας της εκπαίδευσης περαιτέρω, στην οποία το «πραγματικό» και το «εικονικό» συγκρίνονται, με το δεύτερο ως εναλλακτική έκβαση του πρώτου. Σε μια τέτοια προσέγγιση, οι εναλλακτικοί δρόμοι του παρελθόντος, το πραγματικό και το φανταστικό, θα πρέπει να αξιολογούνται με αυστηρό τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της κάθε εποχής.

Οι θεμελιωτές της Συγκριτικής Παιδαγωγικής αναζήτησαν τις δικές τους κανονικότητες στον διεθνή εκπαιδευτικό χώρο, με βασικό εργαλείο ανάλυσης την έννοια της τάσης (Ματθαίου,2005). Υποστηρίζεται δε ότι, το εκπαιδευτικό γίνεσθαι διαμορφώνεται και κατευθύνεται από δυνάμεις και παράγοντες, με τον εντοπισμό των οποίων μπορεί να κατανοηθούν οι εξελίξεις και να ερμηνευτεί η πορεία των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Οι θρησκείες και τα μεγάλα ιδεολογικά ρεύματα, σε συνδυασμό με φυσικούς παράγοντες- το περιβάλλον, τη γλώσσα και τη φυλή- θα προσδιορίζουν πάντας τις εξελίξεις στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*, (Ελληνική μετάφραση: "Κοινωνία Κινδύνου: Προς μια Νέα Μοντερνότητα")
- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (2011). *The Changing Landscape of Education Reform: Where Have We Been? Where Are We Headed?* *Education Researcher*, 40(9), 379-383.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Husen, T. (1982). *The School in Question. A comparative study of the school and its future in Western Societies*, Oxford, Oxford University Press.

- Noah, H., Eckstein, M. (1969). *Towards a Science of Comparative Education*, London, Macmillan.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. Viking Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Ματθαίου, Δ. (1997). Πραγματικότητα και εκπαιδευτική πολιτική. Απεικασμάτων έλεγχος συγκριτικός και επιστημολογικός, στο *Εκπαιδευτικά*, τ.43, Αθήνα.
- Ματθαίου, Δ. (2005). «Τάσεις» στη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης εκπαιδευτικής πολιτικής, στο *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ.8.
- Παπανικολάου, Μ. (2015). *Μοντέρνες Παιδαγωγικές Θεωρήσεις: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Σούτης, Ο.(2018). Αποκλεισμός και περιθωριοποίηση κοινωνικών ομάδων: Προσεγγίσεις και προκλήσεις, Στο: *Κοινωνική Ανθρωπολογία και Πολιτικές Διακυβέρνησης*, τεύχος 25, σελίδες 61-78.
- Στεφανίδης, Π., Κασίμη, Ε., & Σοφianού, Ε. (2019). *Καινοτόμες μεθοδολογίες διδασκαλίας και νέες τάσεις στην εκπαίδευση*. Εκπαιδευτικά Θέματα, τεύχος 124, σελίδες 5-20.
- Τσάπαρης, Κ. (2017). *Μοντέρνες Παιδαγωγικές Θεωρήσεις και Εκπαιδευτικές Πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Ενότητα: Γνωστικά Αντικείμενα στις Παιδαγωγικές Σπουδές

Θεματική περιοχή: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Ο ιδανικός ηγέτης στην εκπαίδευση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Μια ποιοτική έρευνα

Στραβάκου Πελαγία
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
pstravak@eled.duth.gr

Λόζγκα Ευαγγελία
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Πανεπιστημιακή Υπότροφος Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
elozgka@eled.duth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να φέρει στην επιφάνεια απόψεις εκπαιδευτικών για τον ιδανικό ηγέτη και την επίδραση της ηγεσίας στην εκπαίδευση, αφού η άποψη των ακολούθων συνήθως παραγνωρίζεται στην έρευνα, παρόλο που η εθελούσια και πρόθυμη συμμετοχή τους είναι αναγκαία για την ανάδυση του ηγετικού φαινομένου. Η έρευνα βασίζεται σε δεδομένα που συλλέχθηκαν με τη χρήση του ελεύθερου κειμένου ως ερευνητικού εργαλείου και αναλύθηκαν με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου ως ερευνητική μέθοδο. Η παρούσα εργασία, αξιοποιώντας τη συσσωρευμένη εκπαιδευτική έρευνα, αποτυπώνει τα μοντέλα ηγεσίας που προκρίνουν οι συμμετέχοντες για την εκπαίδευση, τα προσόντα που κρίνουν ότι χρειάζεται να διαθέτει ο ιδανικός ηγέτης σε μια σχολική μονάδα, καθώς και τις απόψεις τους για τη σημασία και τις συνέπειες της ηγεσίας στον εκπαιδευτικό χώρο.

Λέξεις κλειδιά: ιδανικός ηγέτης, εκπαιδευτικοί, ποιοτική έρευνα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι ευρέως αναγνωρισμένο στη βιβλιογραφία πως η σχολική ηγεσία είναι βασικός συντελεστής της σχολικής αποτελεσματικότητας (Ballou & Podgursky, 1995, p. 243) και πως, μετά τη διδασκαλία, παίζει τον καθοριστικότερο ρόλο στη μάθηση των μαθητών (Bush & Glover, 2014, p. 553). Μάλιστα, στη σύγχρονη βιβλιογραφία η εκπαιδευτική ηγεσία προκρίνεται έναντι της διοίκησης και υπερτονίζεται η σημασία της ενώ υποστηρίζεται η ηγεσία εκείνη, που ασκείται στη βάση ηθικών αξιών, που επικεντρώνεται στην έμπνευση και τη διαμόρφωση οράματος για τον οργανισμό, που οδηγεί στον μετασχηματισμό της οργάνωσης κ.λπ.. Από την άλλη, όμως, υποστηρίζεται πως στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία διαμορφώνεται από πολιτικές νεοφιλελεύθερου χαρακτήρα, που έχουν οδηγήσει σε αυξημένη λογοδοσία και συγκεντρωτισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθίσταται αδύνατη η εμφάνιση τέτοιων τύπων ηγεσίας, και έτσι το έργο των Διευθυντών περιορίζεται στην άσκηση της διοίκησης και σε μια επίπλαστη ηγεσία (Lobascher, 2016, pp. 2-8). Από τη βιβλιογραφία επίσης διαπιστώνεται πως το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται συχνά στις απόψεις των ίδιων των σχολικών

ηγετών⁶⁰ για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας τους, ενώ δε συμβαίνει κάτι ανάλογο για τις απόψεις των άλλων μελών της σχολικής κοινότητας, και ιδίως των εκπαιδευτικών, για το ίδιο ζήτημα (Harris, Day, & Hadfield, 2003, pp. 67-68; Herrera, 2010, p. 39), παρόλο που η ενεργή συμμετοχή των ακολούθων-εκπαιδευτικών συνιστά προαπαιτούμενο προκειμένου να υφίσταται η ηγεσία (Firestone & Louis, 1999, p. 316).

Η παραπάνω προβληματική αποτέλεσε την αφετηρία της παρούσας έρευνας, στόχος της οποίας συνιστά η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών/ακολούθων για τον ιδανικό ηγέτη στην εκπαίδευση⁶¹.

Η συνέχεια του άρθρου διαρθρώνεται ως εξής: Αρχικά προσδιορίζεται εννοιολογικά η ηγεσία και στη συνέχεια παρουσιάζονται αδρομερώς τα πιο γνωστά και ευρέως χρησιμοποιούμενα στη βιβλιογραφία ηγετικά μοντέλα, τα οποία και θα εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της έρευνας, προκειμένου να ενταχθούν τα πορίσματα της παρούσας έρευνας στην υπάρχουσα θεωρία και ερευνητική συζήτηση στη βιβλιογραφία (Donley, Detrich, States, & Keyworth, 2020, pp. 1-3). Ακολούθως, περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας και έπειτα παρουσιάζονται, αναλύονται και ερμηνεύονται -έως έναν βαθμό- τα ευρήματα που προέκυψαν.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η εννοιολογική αποσαφήνιση της ηγεσίας

Οι ορισμοί της ηγεσίας αφθονούν στη σχετική βιβλιογραφία. Μάλιστα, φαίνεται να είναι σχεδόν τόσοι, όσοι και οι μελετητές που επιχείρησαν να την προσδιορίσουν (Yukl, 2013, p. 2). Ειδικά η σχολική ηγεσία ερευνάται εκτενώς εδώ και πολλές δεκαετίες, χωρίς να υπάρχει ομοφωνία για το τι ακριβώς συνιστά, το οποίο δικαιολογείται βέβαια από την πολυπλοκότητά της (Leithwood & Duke, 1999, pp. 45-46).

Σύμφωνα με τον Yukl (2013), «Οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας αντανακλούν την υπόθεση ότι αυτή περιλαμβάνει μια διαδικασία μέσω της οποίας σκόπιμη επιρροή ασκείται σε άλλα άτομα για να καθοδηγήσει, να οργανώσει και να διευκολύνει δραστηριότητες και σχέσεις σε μια ομάδα ή οργανισμό» (p. 2). Άλλοι συγγραφείς (π.χ. Μπουραντάς, 2001, σ. 310) επισημαίνουν ακόμη πως σκοπός και ζητούμενο της άσκησης της επιρροής αυτής αποτελεί η πρόθυμη και εθελούσια συνεργασία των ακολούθων, ώστε να υλοποιηθούν συγκεκριμένοι στόχοι. Επίσης, οι Bush και Glover (2014, pp. 554-555) υπογραμμίζουν τις τρεις διαστάσεις της ηγεσίας που απορρέουν από τον παραπάνω ορισμό:

- *το όραμα*, που στην κυρίαρχη βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής ηγεσίας συνήθως ορίζεται είτε ως η μελλοντική και ελκυστική εικόνα που έχει οραματιστεί για το σχολείο ο ηγέτης του είτε ως οι μετρήσιμοι και οι σαφείς στόχοι που τίθενται και

⁶⁰ Η χρήση του αρσενικού γένους στις λέξεις Διευθυντής, ηγέτης κ.λπ. γίνεται για καθαρά πρακτικούς λόγους, αναγνωστικής ευχέρειας, χωρίς να υποδηλώνεται έμφυλη διάκριση.

⁶¹ Επισημαίνεται εδώ πως στην παρούσα έρευνα ο ιδανικός ηγέτης στην εκπαίδευση αφορά αποκλειστικά τον ιδανικό σχολικό ηγέτη, δηλαδή τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, καθώς οι συμμετέχοντες έκαναν αποκλειστικά λόγο για την ηγεσία του διοικητικού αυτού οργάνου στα κείμενά τους.

καθοδηγούν τα μέλη της οργάνωσης κατά τη διαδικασία μιας αλλαγής (Ylimaki, 2006, pp. 621-623). Για να έχει όμως σημασία το όραμα, χρειάζεται να γίνει αποδεκτό ως μια συλλογική δέσμευση από τα μέλη του οργανισμού, που θα κληθούν και να το εφαρμόσουν, καθώς και να διευκολύνεται η υλοποίησή του από λειτουργικές δομές (Bell & Harrison, 1995, n.p.).

-*την επιρροή*: Οι Bush και Glover (2014, p. 554) παρατηρούν ότι τόσο άτομα όσο και ομάδες μπορούν να ασκήσουν επιρροή, ότι υπάρχει πρόθεση για την άσκησή της, που είναι η επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, και ότι η άσκησή της δεν προϋποθέτει την κατοχή επίσημης εξουσίας, και γι' αυτό μπορεί να ασκηθεί από οποιονδήποτε στην οργάνωση και όχι μόνο από τον επικεφαλής της, όπως συμβαίνει στη διοίκηση.

-*και τις αξίες*, που εμφανίζουν άρρηκτη σχέση με την ηγεσία, μιας και οι ηγέτες αναμένεται να συμπεριφέρονται στη βάση των επαγγελματικών και των προσωπικών τους αξιών (Bush & Glover, 2014, p. 555), πράγμα που επιβεβαιώθηκε και ερευνητικά σε προηγούμενες έρευνες που διεξαγάγαμε (βλ. Stravakou, Lozγκα, & Melissopoulos, 2018, pp. 156-157).

Τα μοντέλα/οι τύποι της εκπαιδευτικής ηγεσίας

Στη βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί διάφορα μοντέλα ή τύποι ηγεσίας, τα οποία προτείνουν το καθένα έναν διαφορετικό τρόπο άσκησης της ηγεσίας (ηγετική συμπεριφορά και πρακτικές), καθώς και τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες που θα πρέπει να διαθέτει ο ιδανικός και αποτελεσματικός ηγέτης στην εκπαίδευση (Donley et al., 2020, p. 1· Leithwood, 2005, p. 1, 7). Η πιο γνωστή και ευρέως αναγνωρισμένη τυπολογία είναι αυτή των Leithwood και Duke (1999), που αργότερα εμπλούτισαν άλλοι συγγραφείς (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, σ. 35). Τα μοντέλα της τυπολογίας αυτής, μαζί με εκείνα που προστέθηκαν μεταγενέστερα και αναφέρονται συχνά στη βιβλιογραφία, παρατίθενται στη συνέχεια, καθώς θα χρησιμοποιηθούν για τις ανάγκες της έρευνας.

Διοικητική ηγεσία (managerial leadership)

Στο μοντέλο αυτό η ηγεσία εξομοιώνεται με τη διοίκηση είτε την άσκηση συγκεκριμένων διοικητικών λειτουργιών (Τεκτονοπούλου, 2015, σ. 59). Σύμφωνα με τους Leithwood και Duke (1999), ο συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας αφορά στις «λειτουργίες, στα καθήκοντα, ή στις συμπεριφορές του ηγέτη και υποθέτει ότι, αν αυτές οι λειτουργίες διεκπεραιωθούν αποτελεσματικά, η εργασία των άλλων στον οργανισμό θα διευκολυνθεί» (p. 53). Τη δύναμη για την άσκηση της επιρροής αποκτά ο ηγέτης από την επίσημη εξουσία που κατέχει, και αυτή είναι ανάλογη με τη θέση του στη διοικητική ιεραρχία (Bush & Glover, 2014, p. 556). Στο πλαίσιο αυτό, ο επίσημος ηγέτης/επικεφαλής της οργάνωσης κατέχει κυρίαρχη θέση στη χάραξη της πολιτικής ή στη λήψη των αποφάσεων στον οργανισμό (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, σ. 39).

Διδακτική/εκπαιδευτική/παιδαγωγική/καθοδηγητική ηγεσία (instructional leadership)

Το μοντέλο αυτό, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα, δίνει έμφαση στον σκοπό και στην κατεύθυνση της ηγεσίας, που είναι η βελτίωση και η ανάπτυξη της μάθησης μέσω των εκπαιδευτικών, παρά στη διαδικασία της επιρροής της ηγεσίας (Bush & Glover, 2014, pp. 555-556· Τεκτονοπούλου, 2015, σ. 79). Εδώ ο ρόλος της ηγεσίας είναι η διευκόλυνση, η υποβοήθηση και η στήριξη της μάθησης και της διδασκαλίας (Τεκτονοπούλου, 2015, σ. 78), και το επίκεντρο ενδιαφέροντος του ηγέτη συνιστά η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών καθώς συμβάλλουν άμεσα, μέσω των δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν, στην ανάπτυξη των μαθητών (Leithwood & Duke, 1999, p. 47). Αυτός ο τύπος ηγεσίας περιλαμβάνει πρακτικές, όπως τη μεντορεία και καθοδήγηση, τη συνεχόμενη επαγγελματική ανάπτυξη, τη διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας κ.λπ. (Καραγού & Bush, 2016, pp. 4-5).

Συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership)

Η συναλλακτική ηγεσία, που θεωρείται ταυτόσημη με τη διοίκηση, αφορά σε μια κοινωνική ανταλλαγή ανάμεσα στον ηγέτη και στους ακολούθους, όπου ο μεν πρώτος παρέχει στους δευτέρους πόρους ή ωφέλειες, αφού γνωρίζει τις ανάγκες τους, ώστε να ανταλλάξουν εκείνοι την εκτέλεση του έργου, τη συμπεριφορά και την απόδοσή τους με την ικανοποίηση των αναγκών τους από τον ηγέτη (Λόζγκα, 2021, σ. 87· Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, σ. 66). Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας δε δεσμεύονται για έναν κοινό σκοπό, ένα κοινό όραμα και αξίες, αλλά συμβάλλουν στη σχολική αποτελεσματικότητα τότε μόνο, όταν χρειάζεται, προκειμένου να αποκτήσουν τα οφέλη που αποφέρει η συναλλαγή (Τεκτονοπούλου, 2015, σ. 73). Από την άλλη, ο ηγέτης ασχολείται περισσότερο με τους σκοπούς και τις δομές της οργάνωσης παρά με τους ανθρώπους, ενώ επικεντρώνεται σε δεδομένα και διαδικασίες που αφορούν τη λήψη αποφάσεων και καθορίζει στόχους που μπορούν να επιτευχθούν (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, σ. 66).

Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership)

Το ενδιαφέρον του μετασχηματιστικού ηγέτη επικεντρώνεται στο να αυξάνει τη δέσμευση και την αφοσίωση των ακολούθων του στους στόχους που επιδιώκει η οργάνωση, οδηγώντας στη μεγαλύτερη παραγωγικότητα και προσπάθειά τους (Bush & Glover, 2003, pp. 12-15). Η μετασχηματιστική ηγεσία, που είναι συνυφασμένη με την αλλαγή και το όραμα (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, σσ. 67-68), περιλαμβάνει τις εξής διαστάσεις για τους σχολικούς οργανισμούς: τη στοχοθεσία, την οικοδόμηση του οράματος, την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης, τη διαμόρφωση παραγωγικής κουλτούρας, την παροχή διανοητικού ερεθίσματος, την επίδειξη υψηλών προσδοκιών απόδοσης, την ανάπτυξη προωθητικών για τη συμμετοχή στις αποφάσεις δομών και την παροχή προτύπου αναφορικά με σημαντικές οργανωσιακές αξίες και καλές πρακτικές (Leithwood & Duke, 1999, p. 49).

Ηθική ηγεσία (ethical leadership)

Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει πως οι ηγέτες λειτουργούν με ακεραιότητα, και η ηγεσία τους καθοδηγείται από τις προσωπικές και επαγγελματικές ή και τις πνευματικές αξίες τους. Έτσι, η λήψη αποφάσεων, η στοχοθεσία και ο καθορισμός του οράματος της οργάνωσης βασίζονται στις ηθικές αξίες του ηγέτη. Επίκεντρο της ηγεσίας αποτελεί ο ηθικός κώδικας, οι πεποιθήσεις και οι αξίες των ηγετών, ενώ δεοντολογικές προτάσεις σχετικά με το τι είναι καλό και σωστό κατευθύνουν τη διαδικασία της επιρροής και την εξουσία (Bush & Glover, 2014, p. 559· Leithwood & Duke, 1999, p. 50).

Διανεμημένη/κατανεμημένη/ηγεσία των εκπαιδευτικών (distributed leadership/teacher leadership)

Σε αντίθεση με την ατομική ηγεσία, όπου βασίζεται η ικανότητα επιρροής του ηγέτη στην επίσημη θέση του στη διοικητική ιεραρχία, στο μοντέλο αυτό η δύναμη για την άσκηση επιρροής κατανέμεται από τον επίσημο ηγέτη στον οργανισμό, και η ηγεσία προκύπτει να ασκείται από ομάδες ή δίκτυα ατόμων λόγω της εξειδίκευσης που διαθέτουν, την οποία (εξειδίκευση) και μοιράζονται (Bush & Glover, 2014, pp. 559-561). Στο μοντέλο αυτό εντάσσεται και η συμμετοχική ηγεσία, που αφορά τη συλλογική λήψη αποφάσεων στον οργανισμό (Bush & Glover, 2003, pp. 17-18).

Ενδεχομενική ηγεσία (contingent leadership)

Ο συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας υποστηρίζει ότι η ηγετική συμπεριφορά θα πρέπει να προσαρμόζεται κάθε φορά στις μοναδικές συνθήκες που χαρακτηρίζουν τον εκάστοτε εκπαιδευτικό οργανισμό. Έτσι, ο αποτελεσματικός ηγέτης χρειάζεται συνεχώς να εξετάζει την κατάσταση που επικρατεί στην οργάνωση και να υιοθετεί την κατάλληλη ηγετική συμπεριφορά (Bush & Glover, 2014, p. 564).

Μεταμοντέρνα ηγεσία

Η μεταμοντέρνα ηγεσία συνιστά ένα νέο μοντέλο, για τον προσδιορισμό και την αποσαφήνιση του οποίου δεν υπάρχει ομοφωνία. Υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα, παρά μόνο υποκειμενικές εμπειρίες και ερμηνείες των γεγονότων από τα μέλη του οργανισμού, στις οποίες και δίνει έμφαση. Η μοναδική κατευθυντήρια γραμμή που προσφέρει για την άσκηση της ηγεσίας αποτελεί η αναγνώριση της σημασίας του ατόμου, καθώς και η προσοχή και ο σεβασμός που θα πρέπει να επιδεικνύει ο ηγέτης στις διαφορετικές απόψεις των εμπλεκόμενων στον οργανισμό (Bush & Glover, 2003, pp. 20-21).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2021-2022. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 45 μεταπτυχιακοί φοιτητές, που ήταν εν δυνάμει και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και παρακολουθούσαν το μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ. με τίτλο «Στελέχη Εκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής».

Η αυθόρμητη παραγωγή κειμένου αποτέλεσε το εργαλείο της έρευνας, καθώς επιτρέπει να έρθουν στην επιφάνεια οι αυθόρμητες απόψεις των συμμετεχόντων, χωρίς την επίδραση του ερευνητή (Stravakou & Lozgka, 2018, p. 113). Ειδικότερα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας να γράψουν ένα ελεύθερο κείμενο, σκιαγραφώντας τον ιδανικό -για τους ίδιους- ηγέτη στην εκπαίδευση.

Ως μέθοδο έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, που επιτρέπει τη συμπεκνωμένη και συστηματική παρουσίαση της σημασίας του ερευνητικού υλικού (Schreier, 2012, pp. 1-9). Η συγκεκριμένη μέθοδος, που θεωρείται ότι είναι υβριδικού μεθοδολογικού χαρακτήρα, εξυπηρετεί τόσο την ποιοτική και ερμηνευτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων μέσα από την τοποθέτηση των αναφορών των συμμετεχόντων σε (υπο)κατηγορίες στη βάση αυστηρών κανόνων και μιας συστηματικής διαδικασίας, όσο και την ανάλυση των συχνοτήτων εμφάνισης των υπο(κατηγοριών) (Mayring, 2014, p. 10). Για τη διερεύνηση των μοντέλων ηγεσίας του ιδανικού ηγέτη από τη μεριά των συμμετεχόντων, οι υποκατηγορίες προέκυψαν από τη θεωρία που υπάρχει στη βιβλιογραφία (παραγωγικά), και συνιστούν τα μοντέλα ηγεσίας που παρουσιάστηκαν προηγουμένως. Αντιθέτως, οι άλλες δύο κατηγορίες, που αφορούν τα προσόντα του ιδανικού ηγέτη και τους τομείς στους οποίους διαπιστώνονται οι συνέπειες της ηγεσίας, όπως και οι υποκατηγορίες τους, προέκυψαν απευθείας από το ερευνητικό υλικό (επαγωγικά) (Schreier, 2012, pp. 80-106).

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Ποσοτική ανάλυση

Από την ποσοτική ανάλυση του ερευνητικού υλικού προέκυψαν συνολικά 680 αναφορές, που κατανέμονται στις τρεις βασικές κατηγορίες ως ακολούθως:

<i>α/α</i>	Κατηγορίες	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό%
1.	Τα μοντέλα- οι τύποι ηγεσίας	394	57,94%
2.	Τα προσόντα του ιδανικού σχολικού ηγέτη	193	28,38%
3.	Οι περιοχές επιρροής της ηγεσίας	93	13,68%
Σύνολο		680	100%

Πίνακας 1. Οι βασικές κατηγορίες και οι συνολικές αναφορές που προέκυψαν από την ανάλυση

Από τον Πίνακα 1. διαπιστώνεται πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρθηκαν κατά κύριο λόγο στα κείμενά τους στα μοντέλα ηγεσίας που υιοθετεί ο ιδανικός γι' αυτούς σχολικός ηγέτης, έκαναν πολύ λιγότερο λόγο για τα προσόντα που χρειάζεται να διαθέτει και σε μικρό μόνο βαθμό κατέδειξαν τις περιοχές εκείνες που εντοπίζουν να επηρεάζονται από το ηγετικό φαινόμενο.

Σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα που αφορούν τα μοντέλα ηγεσίας, με τους συμμετέχοντες να θεωρούν ότι ο ιδανικός σχολικός ηγέτης είναι εκείνος που ασκεί μετασχηματιστική ηγεσία (το μοντέλο αυτό συγκέντρωσε παραπάνω από τις μισές αναφορές αυτής της κατηγορίας) και σε μικρό μόνο βαθμό υιοθετεί τη διοικητική ηγεσία και -προς έκπληξη- ακόμη λιγότερο την ηθική, τη διανεμητική και τη διδακτική ηγεσία:

α/α	Τα μοντέλα ηγεσίας	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό%
1.	Διοικητική ηγεσία	74	18,78%
2.	Διδακτική/εκπαιδευτική/παιδαγωγική/καθοδηγητική ηγεσία	31	7,87%
3.	Συναλλακτική ηγεσία	4	1,02%
4.	Μετασχηματιστική ηγεσία	176	44,67%
5.	Ηθική ηγεσία	56	14,21%
6.	Διανεμητική/κατανεμητική ηγεσία	36	9,14%
7.	Ενδεχομενική ηγεσία	9	2,28%
8.	Μεταμοντέρνα ηγεσία	8	2,03%
Σύνολο		394	100%

Πίνακας 2. Οι αναφορές των συμμετεχόντων σχετικά με τα μοντέλα ηγεσίας

Εντύπωση επίσης προκαλεί η διασπορά των απόψεων των συμμετεχόντων αναφορικά με τα προσόντα του ιδανικού ηγέτη, που ίσως μπορεί να δικαιολογηθεί από την υποκειμενικότητα που χαρακτηρίζει τον προσδιορισμό της ηγεσίας (Yukl, 2013, p. 7). Πάντως, πρώτα σε προτίμηση ήρθαν τα προσωπικά χαρακτηριστικά που χρειάζεται να διαθέτει, ενώ στη συνέχεια ακολούθησαν το να μπορεί να συνεργάζεται με όλους όσοι εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα με τη σχολική μονάδα, να διαθέτει ισχυρές ηθικές αξίες και να ενεργεί με βάση αυτές, αλλά και να έχει αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη και κυρίως ενσυναίσθηση. Οι συμμετέχοντες δεν παρέλειψαν να τονίσουν, σε πολύ λιγότερο βαθμό όμως, και την κατάρτιση του ιδανικού σχολικού ηγέτη, επισημαίνοντας πως είναι αναγκαίο να διαθέτει πυκνό γνωστικό ιστό όχι μόνο γύρω από θέματα οργάνωσης, διοίκησης και ηγεσίας της εκπαίδευσης, αλλά και γύρω από την παιδαγωγική επιστήμη:

α/α	Τα προσόντα του ιδανικού σχολικού ηγέτη	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό%
1.	Ικανότητα του συνεργάζεσθαι	38	19,69%
2.	Συναισθηματική νοημοσύνη	24	12,44%
3.	Κατάρτιση	22	11,40%

4.	Επικοινωνιακές δεξιότητες	18	9,33%
5.	Προσωπικά χαρακτηριστικά	66	34,19%
6.	Ηθικές αξίες	25	12,95%
Σύνολο		193	100%

Πίνακας 3. Οι αναφορές των συμμετεχόντων σχετικά με τα προσόντα του ιδανικού ηγέτη

Τέλος, σε ό, τι αφορά τους τομείς που εντοπίζουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα να επηρεάζει ο ιδανικός ηγέτης με την άσκηση της ηγεσίας του, αυτοί είναι κυρίως η αποτελεσματικότητα και η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, η διαμόρφωση και διασφάλιση θετικού σχολικού κλίματος και ενός περιβάλλοντος που ευνοεί τη μάθηση και τη διδασκαλία, όπως αναφέρθηκε επίσης πως ο ιδανικός σχολικός ηγέτης επηρεάζει την καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα:

a/a	Οι περιοχές επιρροής της ηγεσίας	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό%
1.	Η αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου	37	39,79%
2.	Η διασφάλιση θετικού σχολικού κλίματος και υγιούς περιβάλλοντος για μάθηση και διδασκαλία	31	33,33%
3.	Η ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας στη σχολική μονάδα	25	26,88%
Σύνολο		93	100%

Πίνακας 4. Οι αναφορές των συμμετεχόντων σχετικά με τους τομείς που επηρεάζει η ηγεσία

Από την ποσοτική ανάλυση συμπερασματικά απορρέουν τα εξής:

Ο ιδανικός για τους εκπαιδευτικούς σχολικός ηγέτης εφαρμόζει το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας και σε μικρό μόνο βαθμό το μοντέλο της διοικητικής και της ηθικής ηγεσίας.

Οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν και διακρίνουν τον ιδανικό σχολικό ηγέτη κατά κύριο λόγο από τα προσωπικά χαρακτηριστικά που διαθέτει και δευτερευόντως από το βαθμό συνεργασίας που αναπτύσσει.

Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν την επίδραση της ηγεσίας στη σχολική αποτελεσματικότητα και στη συνολική εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς και στο σχολικό κλίμα και κουλτούρα, που θα πρέπει ευνοούν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Ποιοτική ανάλυση

Σε σύμπνοια με τη σύγχρονη βιβλιογραφία και σε αντίθεση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα που “καθηλώνει” τους Διευθυντές σχολικών μονάδων στην άσκηση

της διοίκησης ή ισχυροποιεί τον διοικητικό τους ρόλο (π.χ. με τον Νόμο 4823/2021, άρθρα 66-101), οι συμμετέχοντες στην έρευνα υποστήριξαν πως ο ιδανικός σχολικός ηγέτης προτάσσει τον ηγετικό του ρόλο, ασκώντας παράλληλα και διοίκηση, προκειμένου να διασφαλίσει την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας καθώς και την επίτευξη των προγραμματισμένων στόχων (Τεκτονοπούλου, 2015, σ. 162).

Εάν και θεωρητικοί και ερευνητές τονίζουν τελευταία τη σημασία και την αναγκαιότητα της διανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία (Harris et al., 2003, p. 67), πράγμα που θα ανέμενε κανείς και για τους συμμετέχοντες της έρευνας, οι τελευταίοι προέκριναν τη μετασχηματιστική ηγεσία για τον ιδανικό σχολικό ηγέτη, που κι αυτός (ο τύπος) βέβαια αφορά τη συναδελφικότητα (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, σ. 44) και συνδυάστηκε πολλές φορές στα κείμενα των συμμετεχόντων με τον τύπο της ηθικής ηγεσίας. Έτσι, για τους συμμετέχοντες, ο ιδανικός σχολικός ηγέτης, ενεργώντας με γνώμονα τις ηθικές αρχές και το όραμα που έχει για την οργάνωση που διοικεί, τα οποία και προσπαθεί να μεταδώσει στους ανθρώπους στον σχολικό οργανισμό λειτουργώντας ως πρότυπο προς μίμηση, καθοδηγεί και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, προσπαθώντας να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους, και εμπνέει την αποτελεσματικότητα, την όρεξη και την υλοποίηση του οράματος από αυτούς. Διαμορφώνει μια θετική κουλτούρα αγωγής συνεργασίας και ανοιχτής επικοινωνίας μεταξύ των μελών (Stravakou & Lozgka, 2018, pp. 115-117), ενθαρρύνει την εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών στην οργάνωση, και επιχειρεί και ο ίδιος να αλλάξει και να βελτιώσει τη σχολική μονάδα. Σύμφωνα με δύο συμμετέχοντες:

«Ιδανικός ηγέτης, για μένα, είναι αυτός που με δίκαιο και δημοκρατικό τρόπο εμπνέει τα μέλη της ομάδας του να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους προς ένα κοινό σκοπό και όραμα» (Συμμετέχων 27)

«Ο ιδανικός ηγέτης έχει ηθικές αξίες και αποτελεί πρότυπο» (Συμμετέχων)

Εντύπωση προκαλεί ο αξιόλογος αριθμός των αναφορών των συμμετεχόντων για τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ιδανικού σχολικού ηγέτη σε ό, τι αφορά τα προσόντα του, άποψη που παραπέμπει στην παραδοσιακή θεωρία ηγεσίας των χαρακτηριστικών (trait theory) (Λόζγκα, 2021, σ. 84). Στο πλαίσιο αυτό έγιναν σχόλια για «το θάρρος και την πυγμή» (Συμμετέχων 40) που πρέπει να επιδεικνύει και την «αυτοπεποίθηση που πρέπει να αποπνέει» (Συμμετέχων 38), όπως επίσης και για την αποφασιστικότητά του, που τον καθιστούν στα μάτια των συναδέλφων του αποτελεσματικό, θέλοντας με προθυμία να τον ακολουθήσουν στην επίτευξη του οράματος και των προσδοκώμενων στόχων, σε συνδυασμό με την ικανότητά του να συνεργάζεται με όλους τους εμπλεκόμενους στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την ανεπτυγμένη συναισθηματική του νοημοσύνη, που του επιτρέπει να κατανοεί τους άλλους και να μπαίνει στη θέση των συναδέλφων του (Στραβάκου, 2003, σσ. 27-30· Τεκτονοπούλου, 2015, σσ. 90-92).

Τέλος, οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις περιοχές που επηρεάζει η ηγεσία έρχονται σε σύμπτωση με τις απόψεις Διευθυντών σε προηγούμενες έρευνες και με τη σύγχρονη βιβλιογραφία γενικότερα (Harris et al., 2003, p. 67· Stravakou et al., 2018, pp. 155-157), αναδεικνύοντας την καταλυτική επίδραση της ηγεσίας του Διευθυντή ως κινητήριου μοχλού ανάπτυξης της σχολικής μονάδας και εμφανίζοντας τη σημασία της επαγγελματικής μάθησης προκειμένου να ανταπεξέρχεται επάξια στο έργο του (Στραβάκου, 2003, σ. 30).

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Παρά τους περιορισμούς της έρευνας, που είναι το μη γενικεύσιμο δείγμα και η επιλογή συγκεκριμένων μοντέλων ηγεσίας από τη βιβλιογραφία για τη διερεύνησή τους, τα ευρήματα κατέδειξαν πως η χρήση και άσκηση της τυπικής εξουσίας από την πλευρά των σχολικών ηγετών καθώς και η εξάντληση των δικαιωμάτων που τους παρέχει ο νόμος δεν εξασφαλίζουν την εθελούσια και πρόθυμη συστράτευσή τους με τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς στην επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων. Αντίθετα, για να συμβεί το τελευταίο, τα πορίσματα δείχνουν πως οι σχολικοί ηγέτες χρειάζεται να προτάσσουν τον ηγετικό τους ρόλο, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα μέσα στην οργάνωση και στην έμπνευση, στην παρακίνηση και στην καθοδήγησή του, καθώς και στη διαμόρφωση μιας συνεργατικής κουλτούρας, που ευνοεί την αλλαγή, τη βελτίωση και την καινοτομία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ballou, D., & Podgursky, M. (1995). What makes a good principal? How teacher assess the performance of principals. *Economics of Education Review*, 14(3), 243-252. [https://doi.org/10.1016/0272-7757\(95\)00005-5](https://doi.org/10.1016/0272-7757(95)00005-5)
- Bell, J., & Harrison, B. T. (1995). Finding a practical theory for managing education: Why vision? Whose values?. In J. Bell & B. T. Harrison (Eds.), *Vision and Values in Managing Education*. London: David Fulton. Available at www.books.google.gr
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence: A Review of Literature Carried out for National College for School Leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know?. *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571. doi:10.1080/13632434.2014.928680
- Donley, J., Detrich, R., States, J., & Keyworth, (2020). *Leadership Models*. Oakland, CA: The Wing Institute. <https://www.winginstitute.org/quality-leadership-leadership-models>
- Firestone, W. A., & Louis, K. S. (1999). Schools as cultures. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: A Project of the American Educational Research Association* (2nd ed.) (pp. 297-322). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Harris, A., Day, C., & Hadfield, M. (2003). Teachers' perspectives on effective school leadership. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(1), 67-77. <https://doi.org/10.1080/1354060032000049913>

- Herrera, R. (2010). *Principal leadership and school effectiveness: Perspectives from principals and teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Western Michigan University. <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/568>
- Kaparou, M., & Bush, T. (2016). Instructional leadership in Greek and English outstanding schools. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 894-912. doi: [10.1108/IJEM-03-2015-0025](https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2015-0025)
- Leithwood, K. (2005). *Educational leadership prepared for the Laboratory for Student Success*. The Laboratory for Student Success. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508502.pdf>
- Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: A Project of the American Educational Research Association* (2nd ed.) (pp. 45-72). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lobascher, S. (2016). *Leadership or management in schools?: A critical review of the literature*. Retrieved January 11, 2023 from https://www.theibsc.org/uploaded/IBSC/Conference_and_workshops/2016/workshops/3.Lobascher-S_Supplement.pdf
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. Retrieved from <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39517>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Stravakou, P. A., & Lozγκα, E. Ch. (2018). School principals as leaders: Pre-service and in-service teachers' perspective. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 5(3), 109-117. doi: [10.18844/prosoc.v5i3.3916](https://doi.org/10.18844/prosoc.v5i3.3916)
- Stravakou, P. A., Lozγκα, E. Ch., & Melissopoulos, S. (2018). The influence of values on educational administration: The school principals' perspective. *International Journal of Education and Research*, 6(4), 147-160. Retrieved from <https://www.ijern.com/journal/2018/April-2018/12.pdf>
- Ylimaki, R. M. (2006). Toward a new conceptualization of vision in the work of educational leaders: Cases of the visionary archetype. *Educational Administration Quarterly*, 42(4), 620-651. <https://doi.org/10.1177/0013161X06290642>
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Λόζγκα, Ε. Χ. (2021). *Η διοίκηση των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μέσα από το παράδειγμα των Πρυτανικών Αρχών: Απόψεις Πρυτάνεων και Αντιπρυτάνεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Νόμος 4823/2021, ΦΕΚ Α' 136/3-8-2021, «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Μπένου.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Στραβάκου, Π. Α. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Τεκτονοπούλου, Μ. (2015). *Η ηγεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Θεωρία και έρευνα* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Η επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση των υποψήφιων Διευθυντών δημοτικών σχολείων. Παράδειγμα αναφοράς στο νομό Έβρου

Ουζούνης Δημήτριος
Εκπαιδευτικός, Υπ. Διδάκτωρ Δ.Π.Θ.
douzouni@eled.duth.gr

Μεταξούδης Ελευθέριος
Εκπαιδευτικός, Υπ. Διδάκτωρ Δ.Π.Θ.
emetaxou@eled.duth.gr

Ταταρίδης Ιωάννης
Εκπαιδευτικός, Υπ. Διδάκτωρ Δ.Π.Θ.
itatarid@eled.duth.gr

Περίληψη

Το δημοτικό σχολείο αποτελεί έναν οργανισμό με συγκεκριμένη δομή εντός του οποίου διαμορφώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την αλληλεξάρτηση συγκεκριμένων λειτουργιών και στοιχείων (Σαϊτής, 2008:16-17). Η αναγκαιότητα για την αποτελεσματική και ποιοτική λειτουργία του προϋποθέτει την ύπαρξη μιας αποτελεσματικής ηγεσίας που σύμφωνα με τον Σαϊτή (2000: 25-65), θα αντιμετωπίζει όλη τη διαδικασία της λειτουργίας του σχολείου ως κοινωνικό φαινόμενο. Παράλληλα, ως κινητήριος μοχλός, θα επιδιώκει στη συνεχή αναβάθμιση της λειτουργίας του σχολείου και κατά συνέπεια ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Χατζηδήμου & Βιτσιλάκη, 2007:600-601).

Η επιλογή των Διευθυντών πραγματοποιείται βάσει συγκεκριμένου νομοθετικού πλαισίου, το οποίο, όπως και σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οριοθετεί τα προσόντα και καθορίζει τις διαδικασίες επιλογής μέσα από συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία σχετίζονται με την εκπαιδευτική – διοικητική εμπειρία, τη διοικητική ικανότητα, την επιστημονική παιδαγωγική συγκρότηση και την επαρκή προσωπική συγκρότηση (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008:43). Ένα από τα βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό διευθυντή – ηγέτη είναι η επιστημονική και παιδαγωγική του συγκρότηση η οποία είναι απαραίτητη για να ανταποκριθεί με επιτυχία μέσα στο σύγχρονο, ευμετάβλητο και πλουραλιστικό σχολικό πλαίσιο (Κωνσταντίνου, 2015: 56).

Αντικείμενο της παρούσης εισήγησης είναι η παρουσίαση του κριτηρίου της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης των υποψήφιων Διευθυντών. Συγκεκριμένα, μέσα από την ανάλυση όλων των νομοθετημάτων για την επιλογή των Διευθυντών από το 1992 μέχρι σήμερα επιχειρείται να διερευνηθεί ο βαθμός συσχέτισης του συγκεκριμένου κριτηρίου με τα υπόλοιπα κριτήρια μοριοδότησης ενώ μέσα από έρευνά μας στις επιλογές των Διευθυντών στα δημοτικά σχολεία του

νομού Έβρου για το παραπάνω χρονικό διάστημα, επιχειρείται η αποτίμηση και ερμηνεία του κριτηρίου της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης των υποψήφιων Διευθυντών καθώς ο συσχετισμός του με τη βαθμολογία που έλαβαν κατά τη διαδικασία της συνέντευξης.

Λέξεις κλειδιά: διοίκηση της εκπαίδευσης, διευθυντής δημοτικού σχολείου, επιστημονική κατάρτιση, επιλογή στελεχών εκπαίδευσης

Εισαγωγή

Ο μετασχηματισμός των δομών της σχολικής μονάδας συσχετίζεται κατά κύριο λόγο με την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, περιλαμβάνει την εισαγωγή καινοτομιών και καλών πρακτικών και αποβλέπει στην ανατροπή των παγιωμένων διοικητικών, παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την παραπάνω λειτουργία του σχολείου είναι η ύπαρξη κοινών στόχων, εσωτερικού οράματος, νοητικής παρώθησης, οικοδόμησης κουλτούρας και υψηλών προσδοκιών (Θεοφιλίδης, 2012: 216-219). Αυτό όμως που απαιτείται είναι η ύπαρξη ενός διευθυντή – ηγέτη που διαθέτει τις κατάλληλες ικανότητες για να μετασχηματίσει τις δομές λειτουργίας του σχολείου, να αφυπνίσει και να δεσμεύσει το ανθρώπινο δυναμικό στην ιδανική λειτουργία του σχολείου και να συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση του οράματος και της εσωτερικής κουλτούρας (Bush, 2007: 391-393). Ο Διευθυντής πρέπει να έχει την ικανότητα δημιουργίας δεσμών εμπιστοσύνης, να διασφαλίζει ισότιμες συμμετοχικές διαδικασίες και να επιτυγχάνει την προσήλωση των μελών της ομάδας στην κοινή προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί (Μιχόπουλος, 1998:62-63). Εν τέλει, ο Διευθυντής πρέπει να είναι ένα ξεχωριστό πρόσωπο το οποίο διαθέτει ικανότητες ηγεσίας που τις εφαρμόζει με τόλμη και αποφασιστικότητα (Παπούλιας, 2009:165).

Ο Διευθυντής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο

Ο θεσμός του Διευθυντή του δημοτικού σχολείου

Σύμφωνα με τον Νόμο 1566 του 1985 και την αριθμ. 105657/2002 Υπουργική Απόφαση, ο διευθυντής του σχολείου βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός, επιστημονικός και παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο του σχολείου. Είναι λοιπόν ένα υπηρεσιακό στέλεχος που τοποθετείται κατόπιν επιλογής σε πολύ σημαντική θέση εντός της διοικητικής πυραμίδας, ασκεί διοίκηση έχοντας αρμοδιότητες γραφειοκρατικές (διοίκηση, οικονομική διαχείριση, διεκπεραίωση γραφειοκρατικών διαδικασιών κ.λπ.) αλλά και εκπαιδευτικές – παιδαγωγικές ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ως ηγέτης με σκοπό τη διαμόρφωση της εσωτερικής κουλτούρας και του οράματος για τη συνεχή βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Στραβάκου, 2003β:13). Επομένως, ο Διευθυντής του σχολείου πρέπει να συνδυάζει με μεγάλη επιτυχία τις λειτουργίες της Διοίκησης και της Ηγεσίας (Bush & Glover, 2003: 9-10).

Οφείλουμε βέβαια να επισημάνουμε το γεγονός πως αν και οι αρμοδιότητές του Διευθυντή, όπως τις περιγράψαμε προηγουμένως, του προσδίδουν, θεωρητικά

τουλάχιστον, έναν σημαντικό βαθμό αυτονομίας, εντούτοις αποδεικνύεται ότι βρίσκεται αντιμέτωπος με τον συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο μέσα από τη διάρθρωσή του παραβλέπει τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας θέτοντας σοβαρά εμπόδια σε κάθε προσπάθεια διαμόρφωσης εσωτερικής κουλτούρας και ανάπτυξης καινοτόμων διοικητικών, εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών (Μαυρογιώργος, 1999:139-140).

Η διαδικασία επιλογής του Διευθυντή του δημοτικού σχολείου

Σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης τα κριτήρια επιλογής των Διευθυντών καθορίζονται από συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο και σχετίζονται με την εκπαιδευτική εμπειρία, τη διοικητική ικανότητα και εμπειρία, την επιστημονική κατάρτιση και την επαρκή προσωπική συγκρότηση (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008:43).

Στη χώρα μας, το εκπαιδευτικό σύστημα, ως μηχανισμός του κράτους που εντάσσεται στο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον της χώρας (Παπακωνσταντίνου, 1994:136) καθορίζει τον τρόπο επιλογής όλων των στελεχών της εκπαίδευσης. Ο συγκεκριμένος λοιπόν γραφειοκρατικός και συντηρητικός κρατικός μηχανισμός, που ελέγχεται πολιτικά και ιδεολογικά (Τσόνας, 2005:131), διαμορφώνει το πλαίσιο επιλογής των Διευθυντών των σχολικών μονάδων με κριτήρια που σχετίζονται με τον θεσμό του Διευθυντή ως στελέχους της διοίκησης της εκπαίδευσης αλλά και με κριτήρια που εξυπηρετούν το κυρίαρχο πολιτικο-ιδεολογικό σύστημα. Για το λόγο αυτό διαπιστώνουμε την πληθώρα των νομοθετημάτων για την επιλογή των Διευθυντών. Συγκεκριμένα, από το 1985 μέχρι και σήμερα εφαρμόστηκαν έντεκα (11) διαφορετικά νομοθετήματα σε οκτώ (8) διαδικασίες επιλογής Διευθυντών.

Η επιλογή των Διευθυντών των δημοτικών σχολείων γίνεται από τα αρμόδια Υπηρεσιακά Συμβούλια που λειτουργούν ως Συμβούλια Επιλογής. Η τελική επιλογή διαμορφώνεται βάσει αντικειμενικών, διαφανών και μετρήσιμων κριτηρίων και βάσει συνεκτιμώμενων κριτηρίων που σχετίζονται με τη γενική συγκρότηση και προσωπικότητα του υποψήφιου και διαπιστώνονται με τη διαδικασία της συνέντευξης.

Η σύνθεση των Υπηρεσιακών Συμβουλίων και η λειτουργία τους ως Συμβούλια Επιλογής καθορίστηκε από το 1985 μέχρι και σήμερα μέσα από δεκαπέντε (15) διαφορετικά νομοθετήματα. Πρέπει να σημειωθεί ότι με τον Νόμο 1884/1990 θεσπίζεται η συμμετοχή δικαστικού στη θέση του Προέδρου του Συμβουλίου, μια ρύθμιση η οποία καταργήθηκε με την επόμενη κυβερνητική αλλαγή, με τον Νόμο 2986/2002 θεσπίζεται η συμμετοχή ενός επιπλέον μέλους (Σχολικού Συμβούλου) όταν τα Συμβούλια ασχολούνται με τις επιλογές Διευθυντών, ενώ με τον Νόμο 3848/2010 θεσπίζεται η συμμετοχή δύο επιπλέον μελών, ενός Σχολικού Συμβούλου και ενός εκπαιδευτικού. Τέλος, με τον ισχύοντα πλέον Νόμο 4823/2021, η επιλογή των Διευθυντών δεν πραγματοποιείται από τα διευρυμένα Υπηρεσιακά Συμβούλια αλλά από Τοπικά Συμβούλια Επιλογής Στελεχών τα οποία συγκροτούνται και λειτουργούν μόνο για τον συγκεκριμένο σκοπό.

Η έρευνα

Στο πρώτο στάδιο της έρευνάς μας αναλύσαμε τα κριτήρια επιλογής των Διευθυντών των δημοτικών σχολείων όπως περιλαμβάνονται σε όλα τα νομοθετήματα βάσει των οποίων πραγματοποιήθηκαν οι επιλογές των Διευθυντών από το 1992 μέχρι το 2023. Στη συνέχεια αναλύσαμε το προφίλ του επιθυμητού τύπου Διευθυντή, όπως αυτό προέκυπτε διαχρονικά από τα κριτήρια, την αποτίμησή τους και τις διαδικασίες επιλογής.

Στο δεύτερο στάδιο συλλέξαμε και αναλύσαμε όλα τα δεδομένα από τις διαδικασίες επιλογής Διευθυντών δημοτικών σχολείων στον νομό Έβρου που πραγματοποιήθηκαν κατά το παραπάνω χρονικό διάστημα. Βασικός στόχος μας ήταν η διερεύνηση, καταγραφή και κατηγοριοποίηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών των υποψηφίων διευθυντών (εκπαιδευτική και παιδαγωγική κατάρτιση, διοικητική εμπειρία, αρχαιότητά) και η διεξοδική ανάλυση του κριτηρίου της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησής τους.

Τα κριτήρια επιλογής των Διευθυντών

Ανατρέχοντας σε όλα τα νομοθετήματα, από το 1992 μέχρι σήμερα, διαπιστώνουμε ότι η διαδικασία επιλογής στηρίζεται σε κριτήρια που σχετίζονται με την επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση των υποψηφίων, την υπηρεσιακή και διδακτική τους εμπειρία, τη διοικητική τους εμπειρία, την προσωπικότητα και τη γενική τους συγκρότηση και, τέλος, τις εκθέσεις αξιολόγησης. Βέβαια, είναι γνωστό σε όλους πως η αξιολόγηση, αν και νομοθετημένη από τη δεκαετία του 1980, ουδέποτε εφαρμόστηκε και όπως είναι αυτονόητο το συγκεκριμένο κριτήριο δεν λήφθηκε υπόψη σε καμιά διαδικασία επιλογής. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί πως στις επιλογές του έτους 2015 εφαρμόστηκε το κριτήριο της μοριοδότησης της προσωπικότητας των υποψηφίων με μυστική ψηφοφορία από τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου όπου υπηρετούν.

Το κριτήριο της επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (2009:8), οι Διευθυντές-Σχολικοί Ηγέτες πρέπει να συμβάλλουν στην ποιότητα της μάθησης, στην απόδοση του προσωπικού και στην παροχή κινήτρων για την εξέλιξή του. Για το λόγο αυτό πρέπει να έχουν ικανότητες και αυξημένα προσόντα προκειμένου να ανταποκρίνονται με επιτυχία στα καθήκοντά τους. Ο ΟΟΣΑ, ο οποίος έχει δημοσιεύσει πολλές έρευνες και πορίσματα σχετικά με τη σχολική ηγεσία, θεωρεί ότι για να βελτιωθούν ποιοτικά οι συνθήκες λειτουργίας ενός σχολείου και να αναπτυχθεί μια εσωτερική κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης και υψηλών προσδοκιών, είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός «ικανού» και «αποτελεσματικού» Διευθυντή που μπορεί να επιδράσει θετικά στην απόδοση των εκπαιδευτικών και στο γενικότερο κλίμα του σχολείου (OECD, 2008:9-10).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο Διευθυντής – Σχολικός Ηγέτης πρέπει να έχει την επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση, αλλά και την προσωπικότητα, ώστε να λειτουργεί αυτόνομα και αποτελεσματικά, οργανώνοντας τη λειτουργία του σχολείου και κατ' επέκταση την παροχή του εκπαιδευτικού έργου.

Συνεπώς, με τον όρο εκπαιδευτική και παιδαγωγική συγκρότηση εννοούμε τις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες καθώς και τις εμπειρίες που αποκτά ο εκπαιδευτικός – υποψήφιος Διευθυντής – τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών του όσο και την διάρκεια του επαγγελματικού του βίου. Όλα τα παραπάνω προσόντα του υποψήφιου Διευθυντή σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του, ως επιστημονικό πεδίο, αλλά και με την παιδαγωγική του ικανότητα να ασκήσει τον ρόλο του επαγγελματία παιδαγωγού ο οποίος, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015:146), οφείλει να είναι παιδαγωγός, διδάσκαλος, αξιολογητής και επόπτης στην εκπαιδευτική πράξη.

Η αποτίμηση του κριτηρίου της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης

Με τον Νόμο 2043/1992 η «επιστημονική - παιδαγωγική κατάρτιση» αποτιμάται βάσει κατοχής τίτλων σπουδών (Διδακτορικό δίπλωμα, Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, πτυχίο διετούς μετεκπαίδευσης, πτυχία ΑΕΙ, πτυχίο ξένης γλώσσας) και βάσει επιμορφώσεων (ετήσια επιμόρφωση). Όλα τα παραπάνω, εκτός από τα πτυχία ΑΕΙ, πρέπει να εντάσσονται στον τομέα επιστημών της αγωγής ή της ειδικότητας του υποψήφιου ή της διοίκησης της εκπαίδευσης. Η μέγιστη δε αποτίμηση όλων των παραπάνω ανέρχεται σε 30 αξιολογικές μονάδες που αντιστοιχούν στο 30% της μέγιστης συνολικής μοριοδότησης που μπορεί να λάβει κάποιος υποψήφιος.

Με το Π.Δ. 398/1995 η «επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση» αποτιμάται βάσει κατοχής τίτλων σπουδών (Διδακτορικό δίπλωμα, Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, πτυχίο διετούς μετεκπαίδευσης, πτυχία ΑΕΙ, πτυχίο ξένης γλώσσας και πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας) και βάσει επιμορφώσεων (ετήσια, εξάμηνη και τρίμηνη επιμόρφωση). Η μέγιστη αποτίμηση όλων των παραπάνω ανέρχεται σε 27 αξιολογικές μονάδες που αντιστοιχούν στο 27% της μέγιστης συνολικής μοριοδότησης που μπορεί να λάβει κάποιος υποψήφιος.

Με το Π.Δ. 25/2002 η «επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και εμπειρία» αποτιμάται βάσει κατοχής τίτλων (Διδακτορικό δίπλωμα, Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, πτυχίο διετούς μετεκπαίδευσης, πτυχίο ΑΕΙ, πτυχίο ΑΕΙ που χρησιμοποιήθηκε για απόκτηση πτυχίου Παιδαγωγικής Ακαδημίας, πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας που δεν χρησιμοποιήθηκε για διορισμό, πτυχίο ξένης γλώσσας και πτυχίο εξομοίωσης του Π.Δ. 130/1990), βάσει επιμορφώσεων (ετήσια, εξάμηνη, τρίμηνη επιμόρφωση) και βάσει πιστοποιημένης επιμόρφωσης στις Νέες Τεχνολογίες. Η μέγιστη αποτίμηση όλων των παραπάνω ανέρχεται σε 26,5 αξιολογικές μονάδες που αντιστοιχούν στο 40% της μέγιστης συνολικής μοριοδότησης που μπορεί να λάβει κάποιος υποψήφιος. Θα πρέπει βέβαια να σημειωθεί πως ήταν σπάνιο, έως αδύνατο, κάποιος υποψήφιος να πληροί όλα τα επιμέρους στοιχεία του κριτηρίου αυτού και να εξασφαλίσει το μέγιστο των αξιολογικών μονάδων, κάτι που στην πράξη μειώνει τη βαρύτητά του, αυξάνοντας παράλληλα τη βαρύτητα των υπόλοιπων κριτηρίων.

Με τον Νόμο 3467/2006 η «επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση» αποτιμάται βάσει κατοχής τίτλων σπουδών (Διδακτορικό δίπλωμα, δεύτερο διδακτορικό, Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, δεύτερο μεταπτυχιακό, πτυχίο Διδασκαλείου, πτυχία

ΑΕΙ και πτυχίο ξένης γλώσσας), βάσει επιμορφώσεων (ετήσια, εξάμηνη, τρίμηνη επιμόρφωση) και βάσει πιστοποιημένης επιμόρφωσης στις Νέες Τεχνολογίες. Όλα τα παραπάνω, εκτός από τα πτυχία ΑΕΙ, πρέπει να εντάσσονται στον τομέα επιστημών της αγωγής ή της ειδικότητας του υποψήφιου ή της διοίκησης της εκπαίδευσης. Η μέγιστη δε αποτίμηση όλων των παραπάνω ανέρχεται σε 14 αξιολογικές μονάδες που αντιστοιχούν στο 25% της μέγιστης συνολικής μοριοδότησης που μπορεί να λάβει κάποιος υποψήφιος.

Με τον Νόμο 3848/2010 η «επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση» αποτιμάται βάσει κατοχής τίτλων σπουδών (Διδακτορικό δίπλωμα, Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, πτυχίο Διδασκαλείου, δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας που δεν χρησιμοποιήθηκε για διορισμό και πτυχίο ξένης γλώσσας), βάσει επιμορφώσεων (ετήσια επιμόρφωση) και βάσει πιστοποιημένης επιμόρφωσης Τ.Π.Ε. 1 και Τ.Π.Ε. 2. Ο διδακτορικός και ο μεταπτυχιακός τίτλος μοριοδοτούνται εφόσον το περιεχόμενό τους εντάσσεται στον τομέα των επιστημών της αγωγής ή της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Η μέγιστη δε αποτίμηση όλων των παραπάνω ανέρχεται σε 24 αξιολογικές μονάδες που αντιστοιχούν στο 45% της μέγιστης συνολικής μοριοδότησης που μπορεί να λάβει κάποιος υποψήφιος. Με τον συγκεκριμένο νόμο για πρώτη φορά το κριτήριο της Επιστημονικής-Παιδαγωγικής συγκρότησης έχει τη μεγαλύτερη βαρύτητα (24 στις 53 αξιολογικές μονάδες) και διαφαίνεται η βούληση να δοθεί προβάδισμα στους υποψήφιους με αυξημένα επιστημονικά προσόντα.

Με τον Νόμο 4327/2015 η «επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση» αποτιμάται βάσει κατοχής τίτλων σπουδών (Διδακτορικό δίπλωμα, Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, πτυχίο Διδασκαλείου, δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας που δεν χρησιμοποιήθηκε για διορισμό και πτυχίο ξένης γλώσσας), βάσει επιμορφώσεων (ετήσια επιμόρφωση) και βάσει πιστοποιημένης επιμόρφωσης Τ.Π.Ε. 1 και Τ.Π.Ε. Β2. Η μέγιστη αποτίμηση όλων των παραπάνω ανέρχεται σε μόλις 11 αξιολογικές μονάδες που αντιστοιχούν στο 30% της μέγιστης συνολικής μοριοδότησης που μπορεί να λάβει κάποιος υποψήφιος. Με το συγκεκριμένο νόμο φαίνεται ξεκάθαρα η μείωση της βαρύτητας του κριτηρίου της επιστημονικής συγκρότησης με ταυτόχρονη στήριξη των κριτηρίων της διδακτικής εμπειρίας και της μυστικής ψηφοφορίας των μελών του συλλόγου διδασκόντων.

Με τον Νόμο 4473/2017 η «επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση» αποτιμάται βάσει κατοχής τίτλων σπουδών (Διδακτορικό δίπλωμα, Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, πτυχίο Διδασκαλείου, δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ εφόσον δεν ήταν αναγκαίο προσόν για το διορισμό, πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας που δεν χρησιμοποιήθηκε για διορισμό και πτυχίο ξένης γλώσσας), βάσει επιμορφώσεων (ετήσια επιμόρφωση) και βάσει πιστοποιημένης επιμόρφωσης Τ.Π.Ε. 1 και Τ.Π.Ε. Β2. Η μέγιστη αποτίμηση όλων των παραπάνω ανέρχεται σε 12 αξιολογικές μονάδες που αντιστοιχούν στο 36% της μέγιστης συνολικής μοριοδότησης που μπορεί να λάβει κάποιος υποψήφιος.

Με τον Νόμο 4823/2021 η «επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση» κατέχει την κυρίαρχη θέση από πλευράς βαρύτητας στην τελική αξιολογική αποτίμηση και συμπεριλαμβάνει τίτλους σπουδών (Διδακτορικό δίπλωμα, δεύτερο Διδακτορικό

δίπλωμα, Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, δεύτερο Μεταπτυχιακό, πτυχίο Διδασκαλείου, πτυχία ΑΕΙ ή ΤΕΙ 4ετούς φοίτησης, πτυχίο ΤΕΙ, πτυχίο από την Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης και πτυχίο ξένης γλώσσας), επιμορφώσεις (ετήσια επιμόρφωση, εννεάμηνη επιμόρφωση ή 300 ωρών, επιμορφώσεις ΠΕΚΕΣ, ΙΕΠ, ΠΕΚ, ΠΙ, ΟΕΠΕΚ, ΕΚΔΔΑ, ΙΠΕΜ της ΔΟΕ, Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης, ΕΑΠ), πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε. επιπέδου Β και Τ.Π.Ε. επιπέδου Β1, συγγραφικό έργο πιστοποιημένο με ISBN, εισηγήσεις σε συνέδρια με έκδοση πρακτικών με ISBN-ISSN, συγγραφή σχολικών εγχειριδίων και διδακτικών βιβλίων, συμμετοχή σε ομάδα σύνταξης Αναλυτικών Προγραμμάτων, δημιουργία εκπαιδευτικού λογισμικού και επιμορφωτικού υλικού και αυτοδύναμο διδακτικό έργο σε ΑΕΙ. Η μέγιστη αποτίμηση όλων των παραπάνω ανέρχεται σε 28 αξιολογικές μονάδες που αντιστοιχούν στο 37% της μέγιστης συνολικής μοριοδότησης που μπορεί να λάβει κάποιος υποψήφιος.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ (ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ)		
ΝΟΜΟΘΕΤΗΜΑ	% ΕΠΙ ΤΗΣ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΜΟΡΙΟΔΟΤΗΣΗΣ	ΕΥΡΟΣ ΜΟΡΙΟΔΟΤΗΣΗΣ (ΜΟΝΑΔΕΣ)
Ν. 2043/1992	30%	Μέχρι 30
Π.Δ. 398/1995	27%	Μέχρι 27
Π.Δ. 25/2002	40%	Μέχρι 26,5
Ν. 3467/2006	25%	Μέχρι 14
Ν. 3848/2010	45%	Μέχρι 24
Ν. 4327/2015	30%	Μέχρι 11
Ν. 4473/2017	36%	Μέχρι 12
Ν. 4823/2021	37%	Μέχρι 28

Πίνακας 5: Αποτίμηση του κριτηρίου της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης.

Στον Πίνακα 2 παρατίθεται η αποτίμηση των κριτηρίων επιλογής σε όλα τα νομοθετήματα. Πρέπει να σημειωθεί ότι με τον νόμο 3467/2006 αποτιμάται η αρχαιότητα του υποψηφίου και ξεχωριστά η διδακτική του εμπειρία, ενώ με τους Νόμους 4327/2015, 4473/2017 και 4823/2021 αποτιμάται μόνο η διδακτική εμπειρία και όχι η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία. Με το νόμο 4823/2021 στο κριτήριο της διδακτικής εμπειρίας εντάσσεται και το συμβουλευτικό – καθοδηγητικό έργο, η παροχή επιμορφωτικού έργου και η συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα. Από τα στοιχεία που παρατίθενται στον πίνακα μπορούμε να ερμηνεύσουμε και να διαπιστώσουμε τον επιθυμητό κάθε φορά τύπο – προφίλ Ηγεσίας όπως αυτός διαμορφωνόταν μέσα από τα κριτήρια επιλογής.

ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΕΠΙΛΟΓΗΣ					
ΝΟΜΟΘΕΤΗΜΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ (ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ)	ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	ΣΥΝΝΕΤΕΥΞΗ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ
Ν. 2043/1992	30%	40%	5%	25%	---
Π.Δ. 398/1995	27%	16%	22%	35%	---
Π.Δ. 25/2002	46%	17%	7%	30%	---
Ν. 3467/2006	25%	14%	4%	36%	21%
Ν. 3848/2010	45%	15%	11%	29%	---
Ν. 4327/2015	26%	---	9%	34% (ΨΗΦΟΦΟΡΙΑ)	31%
Ν. 4473/2017	36%	---	9%	24%	31%

N. 4823/2021	37%	---	16%	27%	20%
--------------	-----	-----	-----	-----	-----

Πίνακας 6: Συγκριτική αποτίμηση των κριτηρίων επιλογής.

Επιλογές Διευθυντών δημοτικών σχολείων στον νομό Έβρου από το 1992 έως το 2023

Η αποτίμηση του κριτηρίου της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης

Από την ανάλυση των στοιχείων των οκτώ (8) διαδικασιών επιλογής Διευθυντών δημοτικών σχολείων από το 1992 μέχρι και το 2023 διαπιστώνουμε τα παρακάτω:

Το έτος 1992 έλαβαν μέρος 44 υποψήφιοι. Από αυτούς οι 16 δεν έλαβαν καμία μοριοδότηση στο κριτήριο της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης (ποσοστό 36%). Από τους υπόλοιπους, υποβλήθηκαν 7 τίτλοι διετούς μετεκπαίδευσης, 4 τίτλοι γνώσης ξένης γλώσσας, 18 βεβαιώσεις ετήσιας επιμόρφωσης και ένα πτυχίο ΑΕΙ (ως δεύτερο πτυχίο).

Το έτος 1997 έλαβαν μέρος 73 υποψήφιοι. Από αυτούς οι 23 δεν έλαβαν καμία μοριοδότηση στο κριτήριο της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης (ποσοστό 32%). Από τους υπόλοιπους, υποβλήθηκαν 6 τίτλοι διετούς μετεκπαίδευσης, 32 βεβαιώσεις ετήσιας επιμόρφωσης και 3 πτυχία ΑΕΙ (ως δεύτερο πτυχίο).

Το έτος 2002 έλαβαν μέρος 67 υποψήφιοι. Από αυτούς οι 2 δεν έλαβαν καμία μοριοδότηση στο κριτήριο της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης (ποσοστό 3%). Από τους υπόλοιπους, υποβλήθηκαν 2 μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών, 6 πτυχία ΑΕΙ (ως δεύτερο πτυχίο), 6 τίτλοι διετούς μετεκπαίδευσης, 28 τίτλοι εξομοίωσης, 23 βεβαιώσεις ετήσιας επιμόρφωσης, 59 βεβαιώσεις τρίμηνης επιμόρφωσης και 4 τίτλοι γνώσης ξένης γλώσσας

Το έτος 2007 έλαβαν μέρος 73 υποψήφιοι. Από αυτούς οι 15 δεν έλαβαν καμία μοριοδότηση στο κριτήριο της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης (ποσοστό 21%). Από τους υπόλοιπους, υποβλήθηκαν ένας μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, 8 πτυχία ΑΕΙ (ως δεύτερο πτυχίο), 2 τίτλοι διετούς μετεκπαίδευσης (Διδασκαλείο), 14 βεβαιώσεις ετήσιας επιμόρφωσης, 15 βεβαιώσεις τρίμηνης επιμόρφωσης, 43 βεβαιώσεις επιμόρφωσης στις Νέες Τεχνολογίες και 10 τίτλοι γνώσης ξένης γλώσσας.

Το έτος 2011 έλαβαν μέρος 77 υποψήφιοι. Από αυτούς οι 12 δεν έλαβαν καμία μοριοδότηση στο κριτήριο της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης (ποσοστό 16%). Από τους υπόλοιπους, υποβλήθηκαν ένα διδακτορικό δίπλωμα, 7 μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών, 12 πτυχία ΑΕΙ (ως δεύτερο πτυχίο), 9 τίτλοι διετούς μετεκπαίδευσης (Διδασκαλείο), 6 βεβαιώσεις ετήσιας επιμόρφωσης, 62 βεβαιώσεις πιστοποίησης στις Τ.Π.Ε. και 23 τίτλοι γνώσης ξένης γλώσσας.

Το έτος 2015 έλαβαν μέρος 63 υποψήφιοι. Από αυτούς οι 8 δεν έλαβαν καμία μοριοδότηση στο κριτήριο της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης (ποσοστό 13%). Από τους υπόλοιπους, υποβλήθηκαν 7 μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών, 15 πτυχία ΑΕΙ (ως δεύτερο πτυχίο), 9 τίτλοι διετούς μετεκπαίδευσης (Διδασκαλείο), 2 βεβαιώσεις ετήσιας επιμόρφωσης, 55 βεβαιώσεις πιστοποίησης στις Τ.Π.Ε. και 31 τίτλοι γνώσης ξένης γλώσσας.

Το έτος 2017 έλαβαν μέρος 61 υποψήφιοι. Από αυτούς οι 6 δεν έλαβαν καμία μοριοδότηση στο κριτήριο της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης (ποσοστό 10%). Από τους υπόλοιπους, υποβλήθηκαν 4 διδακτορικά διπλώματα, 18 μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών, 13 πτυχία ΑΕΙ (ως δεύτερο πτυχίο), 9 τίτλοι διετούς μετεκπαίδευσης (Διδασκαλείο), 5 βεβαιώσεις ετήσιας επιμόρφωσης, 55 βεβαιώσεις πιστοποίησης στις Τ.Π.Ε. και 31 τίτλοι γνώσης ξένης γλώσσας.

Το έτος 2023 έλαβαν μέρος 64 υποψήφιοι. Όλοι οι υποψήφιοι έλαβαν μοριοδότηση στο κριτήριο της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης. Από τους υποψήφιους υποβλήθηκαν 6 διδακτορικά διπλώματα, 43 μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών, 6 μεταπτυχιακοί τίτλοι (ως δεύτερο μεταπτυχιακό), 10 πτυχία ΑΕΙ (ως δεύτερο πτυχίο), 5 πτυχία ΤΕΙ, 8 τίτλοι διετούς μετεκπαίδευσης (Διδασκαλείο), 3 βεβαιώσεις ετήσιας επιμόρφωσης, 42 βεβαιώσεις πιστοποίησης στις Τ.Π.Ε. άνω του επιπέδου 1, 33 βεβαιώσεις 9μηνης επιμόρφωσης, 75 βεβαιώσεις επιμόρφωσης σε διάφορους φορείς, 5 βεβαιώσεις συμμετοχής στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης και σε θεματικές ενότητες του ΕΑΠ και 46 τίτλοι γνώσης ξένης γλώσσας. Τέλος, υποβλήθηκαν 25 βεβαιώσεις συγγραφικού-ερευνητικού έργου.

Στον Πίνακα 3 παρατίθενται οι τίτλοι που κατατέθηκαν από τους υποψηφίους ανά έτος επιλογής, σε ποσοστό επί τοις εκατό (%).

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΑΝΑ ΕΤΟΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ							
ΕΤΟΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΕΠΙΛΟΓΩΝ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	ΔΙΕΤΗΣ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΕΤΗΣΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΙΣ ΤΠΕ	ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ
1992	0%	0%	2%	16%	41%	0%	9%
1997	0%	0%	4%	8%	44%	0%	0%
2002	0%	2%	6%	3%	23%	0%	5%
2007	0%	1%	11%	3%	19%	59%	14%
2011	0%	9%	12%	9%	6%	81%	30%
2015	0%	11%	24%	14%	3%	82%	51%
2017	7%	30%	21%	15%	8%	74%	51%
2023	9%	67% & 9% (2 ^ο Μεταπτυχιακό)	22%	13%	64%	100%	72%

Πίνακας 7: Τίτλοι που κατατέθηκαν από τους υποψηφίους σε ποσοστό επί τοις εκατό %.

Η βαρύτητα του κριτηρίου της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης στη συνολική μοριοδότηση των υποψηφίων διευθυντών στις επιλογές διευθυντών του νομού Έβρου

Στη διαδικασία επιλογής του έτους 1992 οι τίτλοι σπουδών που κατατέθηκαν ήταν σχεδόν ανύπαρκτοι, εκτός ορισμένων βεβαιώσεων επιμόρφωσης. Συνεπώς, το κριτήριο της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης αποτέλεσε μόνο το 6% του μέσου όρου της τελικής συνολικής μοριοδότησης των υποψηφίων Διευθυντών. Στις συγκεκριμένες επιλογές κυριάρχησε το κριτήριο της αρχαιότητας και της διοικητικής εμπειρίας που αποτέλεσαν το 54% του μέσου όρου της συνολικής μοριοδότησης και η συνέντευξη που αποτέλεσε το 40% και προκάλεσε σημαντικές μεταβολές στην τελική κατάταξη.

Στη διαδικασία επιλογής του έτους 1997 οι ελάχιστοι τίτλοι σπουδών οδήγησαν στη μικρή αποτίμηση του συγκεκριμένου κριτηρίου που αποτέλεσε μόλις το 3% του

μέσου όρου της τελικής συνολικής μοριοδότησης των υποψηφίων. Στις συγκεκριμένες επιλογές έπαιξε καθοριστικό ρόλο το κριτήριο της συνέντευξης που αποτέλεσε το 71% του μέσου όρου της συνολικής μοριοδότησης και προκάλεσε σημαντικές μεταβολές στην τελική κατάταξη.

Στη διαδικασία επιλογής του έτους 2002 κατατέθηκαν ελάχιστοι τίτλοι σπουδών και μεγάλος αριθμός βεβαιώσεων επιμόρφωσης. Η αποτίμηση του συγκεκριμένου κριτηρίου διασώθηκε χάρη στη μοριοδότηση των πτυχίων εξομοίωσης και αποτέλεσε το 7% του μέσου όρου της τελικής συνολικής μοριοδότησης των υποψηφίων Διευθυντών. Στις συγκεκριμένες επιλογές έπαιξε καθοριστικό ρόλο το κριτήριο της συνέντευξης που αποτέλεσε το 60% του μέσου όρου της συνολικής μοριοδότησης προκαλώντας μάλιστα σημαντικές αποκλίσεις στην τελική κατάταξη των υποψηφίων. Το κριτήριο της αρχιότητας αποτέλεσε το 23% του μέσου όρου της τελικής συνολικής μοριοδότησης ενώ το κριτήριο της διοικητικής εμπειρίας αποτέλεσε το 10%.

Το 2007 κατατίθενται ελάχιστοι τίτλοι σπουδών, ορισμένες βεβαιώσεις επιμόρφωσης και σε αρκετά μεγάλο βαθμό βεβαιώσεις επιμόρφωσης στις Νέες Τεχνολογίες. Η μικρή όμως μοριοδότηση των παραπάνω επιμορφώσεων έχει ως αποτέλεσμα την αποτίμηση του συγκεκριμένου κριτηρίου μόλις στο 2% του μέσου όρου της τελικής συνολικής μοριοδότησης των υποψηφίων Διευθυντών. Στις συγκεκριμένες επιλογές έπαιξε καθοριστικό ρόλο το κριτήριο της συνέντευξης που αποτέλεσε το 45% του μέσου όρου της συνολικής μοριοδότησης και οδήγησε σε μεγάλες αποκλίσεις στην τελική κατάταξη, το κριτήριο της αρχιότητας/διοικητικής εμπειρίας με 33% και το κριτήριο της διδακτικής εμπειρίας με 20%.

Το 2011 με την εφαρμογή του νόμου 3848/2010 θεσπίζεται συγκεκριμένο αυστηρό πλαίσιο εφαρμογής της διαδικασίας της συνέντευξης με αποτέλεσμα η τελική κατάταξη των υποψηφίων να καθορίζεται ουσιαστικά από τα αντικειμενικά μετρήσιμα κριτήρια. Κατά τη διαδικασία της επιλογής κατατίθενται από τους υποψηφίους αρκετοί τίτλοι σπουδών και σε ικανοποιητικό βαθμό βεβαιώσεις πιστοποίησης στις ΤΠΕ. Για πρώτη φορά η αποτίμηση του κριτηρίου της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης επηρεάζει την τελική κατάταξη των υποψηφίων καθώς η αποτίμησή του προσεγγίζει το 14% του μέσου όρου της τελικής συνολικής μοριοδότησης. Η συνέντευξη δεν επέφερε ουσιαστικές μεταβολές στην αρχική κατάταξη καθώς η βαθμολογία των περισσότερων υποψηφίων προσέγγιζε το «άριστα».

Στις επιλογές του έτους 2015 δεν προβλεπόταν συνέντευξη των υποψηφίων αλλά μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων η οποία διαμόρφωσε το 34% της συνολικής μοριοδότησης. Από τους υποψηφίους κατατέθηκαν αρκετοί τίτλοι σπουδών και πολύ μεγάλος αριθμός πιστοποιήσεων στις Νέες Τεχνολογίες. Η αποτίμηση του κριτηρίου της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης προσεγγίζει το 8% του μέσου όρου της τελικής συνολικής μοριοδότησης των υποψηφίων Διευθυντών. Καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του τελικού αξιολογικού πίνακα διαδραμάτισε το κριτήριο της μυστικής ψηφοφορίας (39% του μέσου όρου της συνολικής μοριοδότησης) και το κριτήριο της διδακτικής εμπειρίας (46% του μέσου όρου της συνολικής μοριοδότησης). Τέλος, το κριτήριο της

διοικητικής εμπειρίας αποτέλεσε το 7% του μέσου όρου της συνολικής μοριοδότησης.

Το 2017 με την εφαρμογή του νόμου 4473 επαναφέρεται το κριτήριο της συνέντευξης των υποψηφίων. Στις επιλογές κατατέθηκαν πολλοί τίτλοι σπουδών (4 διδακτορικά, 18 μεταπτυχιακά, 13 πτυχία ΑΕΙ κ.ά.) και μεγάλος αριθμός πιστοποιήσεων στις Νέες Τεχνολογίες. Η αποτίμηση του κριτηρίου της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης προσεγγίζει το 12% του μέσου όρου της τελικής συνολικής μοριοδότησης των υποψηφίων. Καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του τελικού αξιολογικού πίνακα διαδραμάτισε το κριτήριο της συνέντευξης (35% του μέσου όρου της συνολικής μοριοδότησης) και το κριτήριο της διδακτικής εμπειρίας (44% του μέσου όρου της συνολικής μοριοδότησης) ενώ το κριτήριο της διοικητικής εμπειρίας αποτέλεσε το 9% του μέσου όρου της συνολικής μοριοδότησης.

Στις επιλογές του 2023 κατατέθηκαν πάρα πολλοί τίτλοι σπουδών (6 διδακτορικά, 49 μεταπτυχιακά, 10 πτυχία ΑΕΙ κ.ά.), πολύ μεγάλος αριθμός επιμορφώσεων και μεγάλος αριθμός πιστοποιήσεων στις Νέες Τεχνολογίες. Η αποτίμηση του κριτηρίου της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης προσεγγίζει για πρώτη φορά το 20% του μέσου όρου της τελικής συνολικής μοριοδότησης των υποψηφίων Διευθυντών. Καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του τελικού αξιολογικού πίνακα διαδραμάτισαν, επίσης, τα κριτήρια της διδακτικής εμπειρίας (24% του μέσου όρου της συνολικής μοριοδότησης) και της διοικητικής εμπειρίας (10% του μέσου όρου της συνολικής μοριοδότησης). Όσον αφορά στη συνέντευξη, δεν επηρέασε την τελική κατάταξη των υποψηφίων η οποία διαμορφώθηκε από τα αντικειμενικά μετρήσιμα κριτήρια. Συγκεκριμένα, με τη διαδικασία της συνέντευξης το 39% των υποψηφίων έλαβε το απόλυτο «άριστα» (20), το 39% των υποψηφίων έλαβε από 19,5 έως 19,9, το 13% των υποψηφίων έλαβε από 19 έως 19,4 και οι υπόλοιποι από 18 έως 18,9.

Στον Πίνακα 4 αναδεικνύονται τα βαρύνοντα σε κάθε διαδικασία κριτήρια για την επιλογή των Διευθυντών κατά τις σχετικές διαδικασίες στον νομό Έβρου.

ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΕΠΙΛΟΓΗΣ (ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ Ν. ΕΒΡΟΥ)			
ΕΤΟΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΕΠΙΛΟΓΩΝ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ	ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ & ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ & ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ
1992	6%	54%	40%
1997	3%	26%	71%
2002	7%	33%	60%
2007	2%	53%	45%
2011	14%	33%	53%
2015	8%	53%	39% (Ψηφοφορία)
2017	12%	53%	35%
2023	20%	34%	46%

Πίνακας 8: Βαρύτητα των κριτηρίων επιλογής ανά έτος.

Συσχέτιση των κριτηρίων της συνέντευξης και της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης

Από την ανάλυση των δεδομένων σχετικά με τις επιλογές Διευθυντών δημοτικών σχολείων στον νομό Έβρου προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις αναφορικά με το ποιοι υποψήφιοι ευνοήθηκαν περισσότερο κατά τη διαδικασία της συνέντευξης. Στις επιλογές του έτους 1992 διαπιστώνεται ότι έλαβαν τη μέγιστη μοριοδότηση στη συνέντευξη, η οποία έπαιξε σημαντικό ρόλο στην τελική κατάταξη, υποψήφιοι με πολλά χρόνια υπηρεσίας, μεγάλης διοικητικής εμπειρίας και μικρής έως καθόλου μοριοδότησης στην επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση. Στις επιλογές του έτους 1997 η συνέντευξη έπαιξε καταλυτικό ρόλο ενώ από τα στοιχεία της ανάλυσης διαφαίνεται ότι στηρίχθηκαν περισσότερο εκπαιδευτικοί με 20 έως 25 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, μικρής διοικητικής εμπειρίας και μικρής μοριοδότησης στο κριτήριο της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης. Το 2002 η συνέντευξη έπαιξε και πάλι πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της τελικής κατάταξης των υποψηφίων. Όσον αφορά στο κριτήριο της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης, βαθμολογήθηκαν με «άριστα» υποψήφιοι με μικρή έως μέτρια μοριοδότηση σε αυτό. Στις επιλογές του 2007 ορισμένοι υποψήφιοι με καλή μοριοδότηση στο κριτήριο της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης βρέθηκαν σε μειονεκτική θέση με χαμηλή βαθμολόγηση ενώ διαπιστώνεται πως ευνοήθηκαν εκπαιδευτικοί με πολλά έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, ορισμένοι με λίγα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας (λιγότερα από 20 έτη), μικρή έως μέτρια διοικητική εμπειρία και ελάχιστη έως καθόλου μοριοδότηση στο κριτήριο της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης. Από το 2010 και εντεύθεν το κριτήριο της συνέντευξης δεν φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την κατάταξη των υποψηφίων Διευθυντών. Έτσι, το έτος 2011 δεν διαπιστώνονται αποκλίσεις στην τελική κατάταξη μέσω της συνέντευξης, το 2017 ευνοούνται, πλην ελάχιστων εξαιρέσεων, όσοι υποψήφιοι διαθέτουν καλή μοριοδότηση στην επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση ενώ, τέλος, το 2023 η τελική κατάταξη των υποψηφίων καθορίζεται κατά κύριο λόγο από τα κριτήρια της διδακτικής εμπειρίας της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης και της διοικητικής εμπειρίας.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Οι συνεχώς μεταβαλλόμενες πολιτικές-οικονομικές και κοινωνικές καταστάσεις φέρνουν τα σχολεία αντιμέτωπα με τις προκλήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας και κάνουν επιτακτική την ανάγκη ύπαρξης αποτελεσματικής ηγεσίας (Πασιαρδής, 2012:15). Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008:106-114), ο ηγέτης στην εκπαίδευση διασφαλίζει τη βασική αποστολή του σχολείου, που είναι η μάθηση και η ανάπτυξη των μαθητών, καλλιεργώντας υψηλές προσδοκίες μάθησης με την εξασφάλιση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας. Επίσης, διαμορφώνει τις συνθήκες συνεχούς μετασχηματισμού των δομών του σχολείου, ενθαρρύνει τη λειτουργία του ως οργανισμού που μαθαίνει, συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας εσωτερικής δημοκρατικής κουλτούρας, ηγείται κάθε αλλαγής στηρίζοντας τη δημιουργικότητα και την καινοτομία και συμβάλλει καθοριστικά στην αλλαγή του τρόπου συμπεριφοράς του ανθρώπινου δυναμικού με την άσκηση επιρροής μέσω της

κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008:207). Συνοψίζοντας, ο Διευθυντής του σχολείου είναι αυτός που διαμορφώνει το όραμα, θέτει στόχους και παρέχει «πνευματική διέγερση» (Leithwood, 1994).

Η χρήση σαφών αντικειμενικών κριτηρίων και η εφαρμογή του κατάλληλου και αντικειμενικού τρόπου επιλογής Διευθυντών στα δημοτικά σχολεία αποτελεί έναν πολύ βασικό παράγοντα εξασφάλισης της οργάνωσης, του συντονισμού, της εποπτείας και της αξιολόγησης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και γενικότερα της αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Ο εκπαιδευτικός που επιλέγεται προκειμένου να ηγηθεί της σχολικής μονάδας πρέπει να διαθέτει πολύ ισχυρή επιστημονική συγκρότηση που θα του προσδίδει ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα αλλά και ισχυρή παιδαγωγική συγκρότηση ώστε να λειτουργεί και ως παιδαγωγός, ο οποίος, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015: 187), δραστηριοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία με γνώμονα τους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς του σχολείου.

Όσον αφορά στα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την αξιολόγηση των τυπικών προσόντων που σχετίζονται με την επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση των υποψηφίων Διευθυντών, διαπιστώνουμε ότι μέχρι το 2011 η κατοχή διδακτορικών διπλωμάτων και μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών ήταν ανύπαρκτη. Η κατοχή επιπλέον πτυχίου ΑΕΙ μέχρι το 2007 ήταν σε πολύ χαμηλά επίπεδα όπως και η γνώση ξένης γλώσσας. Επίσης, μέχρι το 2007 υπήρχε παντελής έλλειψη επιμόρφωσης στις νέες τεχνολογίες. Όσον αφορά στην επιμόρφωση, διαχρονικά εμφανίζονται κάποια ικανοποιητικά ποσοστά επιμόρφωσης των υποψηφίων Διευθυντών. Από το 2010 παρατηρούμε όμως μια αναστροφή της κατάστασης με αύξηση της μοριοδότησης στο κριτήριο της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης. Αποτέλεσμα αυτής της εξέλιξης αποτελεί το γεγονός ότι στις επιλογές του 2023 το 67% των υποψηφίων κατέθεσαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 9% δεύτερο μεταπτυχιακό, το 9% διδακτορικό δίπλωμα, το 22% δεύτερο πτυχίο, ενώ η πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε. αποτελεί προϋπόθεση υποβολής αίτησης. Από τα στοιχεία της πρόσφατης διαδικασίας επιλογής Διευθυντών διαφαίνονται τα υψηλά ποσοστά σε όλους τους δείκτες που σχετίζονται με το κριτήριο της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης. Το ερώτημα όμως που τίθεται και πρέπει να προβληματίσει όλους τους αρμόδιους για τη διαδικασία επιλογής Διευθυντών και γενικότερα Στελεχών στην εκπαίδευση είναι το κατά πόσο η αλματώδης, όπως καταγράφεται, αύξηση των προσόντων των υποψηφίων στην επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση αρκεί για την επιλογή των πιο ικανών. Πρέπει να προβληματιστούμε και να διερευνήσουμε πώς ένας συνδυασμός και συνυπολογισμός της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης, των προσόντων σε θέματα διοικητικής διαχείρισης και της συγκρότησης της προσωπικότητας για κατάληψη διευθυντής θέσης των υποψηφίων Στελεχών, μπορεί να οδηγήσει σε αντικειμενικές, αμερόληπτες και αξιοκρατικές επιλογές. Εν τέλει, μήπως πρέπει να γίνει ένας σαφής διαχωρισμός όλων εκείνων των στοιχείων, εντός του κριτηρίου της επιστημονικής συγκρότησης, που σχετίζονται με θέματα διοίκησης ενός οργανισμού; Μήπως στο πλαίσιο της τελικής επιλογής θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, επιτέλους, οι

εκθέσεις αξιολόγησης που πρέπει να συνοδεύουν την επαγγελματική πορεία ενός Στελέχους της εκπαίδευσης;

Εν τέλει, ας μην ξεχνάμε όμως ότι δεν ευθύνονται πάντα οι διαδικασίες για τη μη ικανοποιητική λειτουργία ενός συστήματος, διότι πολλές φορές υπάρχουν κατεστημένες νοοτροπίες που το αλλοιώνουν και το μεταβάλλουν προς το χειρότερο. Το ζήτημα της επιλογής των Διευθυντών των σχολικών μονάδων παραμένει ένα ανοικτό προς έρευνα και συζήτηση θέμα το οποίο πρέπει να επιλυθεί οριστικά με πολιτική βούληση και μέσα από υψηλού επιπέδου διάλογο όπως αρμόζει σε ένα σύγχρονο και ποιοτικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Αναφορές

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

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27, (3), 391-406. doi: 10.1.1.729.7350&rep=rep1&type=pdf.

Leithwod, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, (4), 498-518. <https://doi.org/10.1177/0013161X940300040>

OECD (2008). *Education and Training Policy: Improving School Leadership – Volume 1: Policy and practice*. Retrieved from OECD: <http://www.oecd.org/education/school/improvingschoolleadership-home.htm>

The Council Of The European Union (2009). *Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders*. Retrieved from Official Journal of the European Union: [eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1212\(01\)&rid=20](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1212(01)&rid=20)

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση & οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών*

μονάδων: *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική. Τόμος Α'* (σελ. 115-160). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική διοίκηση ΙΙ: Διαδικασίες επιρροής και ενεργοποίησης της εργασιακής συμπεριφοράς*. Αθήνα.

Παπούλιας, Δ. (2009). *Η κρίση αλλάζει τη ζωή μας και το management*. Αθήνα: Κριτική.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων*. Αθήνα: Ίων.

Σαϊτής, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη* (2η έκδ.). Αθήνα.

Σαϊτής, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της: μια εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τσόνιας, Σ. (2005). *Επιλογή στελεχών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ομήγυρις.

Χατζηδήμου, Δ. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). Αποτίμηση του έργου του διευθυντή της σχολικής μονάδας από την οπτική των διευθυντών: μια εμπειρική διερεύνηση. Στο Μ. Κασσωτάκης & Θ. Βερτσέτης (Επιμ.), *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα: Χαριστήριο τόμος στον Ομότιμο Καθηγητή Ι. Σ. Μαρκαντώνη* (σελ. 599-629). Αθήνα: Gutenberg.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως τεχνολογικός ηγέτης: Μια συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση

*Καμπογεώργη Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
marikaps5@eled.duth.gr*

*Χατζηλεοντιάδου Σοφία
ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ
schatzil@eled.duth.gr*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η γνώση και η τεχνολογία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε κάθε πτυχή της σημερινής κοινωνίας, τόσο σε ατομικό όσο και σε οργανωτικό επίπεδο. Στη βάση της σύγχρονης κοινωνίας βρίσκεται ο εκπαιδευτικός, ο οποίος μέσω του ρόλου του μπορεί να καλλιεργήσει την τεχνολογική κουλτούρα στους αυριανούς πολίτες. Ένας κύριος παράγοντας που καθοδηγεί, παρακινεί και προσανατολίζει τους εκπαιδευτικούς είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος παίζει κομβικό ρόλο στην αποδοτική οργάνωση του σχολείου. Ειδικότερα, ο διευθυντής ως σχολικός ηγέτης οφείλει να συγκεντρώνει στο πρόσωπό του χαρακτηριστικά και δεξιότητες, οι οποίες κρίνονται καθοριστικές για την ένταξη της τεχνολογίας στη σχολική μονάδα. Ο ηγέτης τον οποίο έχει ανάγκη το σύγχρονο σχολείο για να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις και να συμβαδίσει με τις αλλαγές του 21^{ου} αιώνα αναμένεται, μεταξύ άλλων, να επιδεικνύει προσαρμοστικότητα και ευελιξία στις σύγχρονες απαιτήσεις αξιοποίησης της τεχνολογίας και ταυτόχρονα αποδοχή των καινοτομιών που τη συνοδεύουν.

Η παρούσα εργασία στοχεύει στο να εντοπίσει και να αναδείξει τα πεδία στα οποία επικεντρώθηκε το ερευνητικό ενδιαφέρον κατά τα έτη 2018-2022 για την τεχνολογική ηγεσία σχολικών μονάδων. Ως μεθοδολογική προσέγγιση επιλέχθηκε η συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση με βάση το πρωτόκολλο PRISMA 2020. Από την επεξεργασία των εμπειρικών ερευνών οι οποίες προέκυψαν με βάση τα κριτήρια επιλεξιμότητας που τέθηκαν, αναδεικνύονται οι σύγχρονες τάσεις του ερευνητικού ενδιαφέροντος για το μελετώμενο θέμα και συζητούνται σε σχέση με προηγούμενες βιβλιογραφικές επισκοπήσεις.

Η εργασία επιχειρεί να συμβάλλει στην ανάδειξη της περιοχής, τα δε αποτελέσματά της μπορούν να αξιοποιηθούν για τον μελλοντικό εμπλουτισμό σχετικών γνωστικών αντικειμένων στις παιδαγωγικές σπουδές.

Λέξεις κλειδιά: τεχνολογικός ηγέτης, διευθυντής, σχολική μονάδα, ISTE

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας σε έναν οργανισμό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με την τεχνολογία αυτού που ηγείται, αλλά και από την ποιότητα της ίδιας της τεχνολογικής ηγεσίας (Avolio et al., 2001· Purvanova & Bono, 2009). Έτσι, επιχειρώντας μια σύνδεση μεταξύ της τεχνολογίας και της ηγεσίας θα λέγαμε πως η τεχνολογική ηγεσία αφορά όλες τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε έναν οργανισμό και εμπλέκουν την τεχνολογία. Επιπλέον, περιλαμβάνει έναν συνδυασμό στρατηγικών και τεχνικών από τον ηγέτη που εστιάζουν στην τεχνολογία, την κουλτούρα αλλαγής και την ενσωμάτωση καινοτομιών στον οργανισμό.

Την εξέλιξη της τεχνολογικής ηγεσίας δε θα μπορούσαν να μην ακολουθήσουν και οι σχολικοί οργανισμοί. Η εκπαιδευτική ηγεσία, σήμερα περιλαμβάνει και αυτή τη μορφή ηγεσίας, μιας και η τεχνολογία αποτελεί θεμελιώδη πυλώνα της εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή και η γνώση της είναι συνώνυμη με υψηλή επάρκεια στον τομέα αυτό.

Οι ερευνητές σε μια προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας της τεχνολογικής ηγεσίας στην εκπαίδευση αναφέρουν πως περιλαμβάνει κάθε είδους τεχνολογική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα στη σχολική μονάδα και αφορά την πολιτική, την οργάνωση και την εφαρμογή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στα όρια του σχολείου (Anderson & Dexter, 2005· Dexter, 2011). Οι Januszewski και Molenda (2008), ορίζουν την τεχνολογική ηγεσία ως μια πρακτική της διευκόλυνσης της μάθησης και της βελτίωσης των επιδόσεων της σχολικής μονάδας κάνοντας χρήση και διαχείριση κατάλληλων τεχνολογικών διαδικασιών και πόρων. Ενώ, άλλοι μελετητές αναγνωρίζουν πως η τεχνολογική ηγεσία αποτελεί βασική παράμετρο της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διοίκησης (Hughes & Zachariah 2001· Dawson & Rakes, 2003· Flanagan & Jacobsen, 2003· Woelfel et al., 2004· Anderson & Dexter, 2005). Επιπλέον, οι Avolio et al. (2014) υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή των ΤΠΕ και η ηγεσία αλληλεπιδρούν στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και αυτή η αλληλεπίδραση συμβάλλει στην ανάπτυξη αφενός των νέων τεχνολογιών και αφετέρου στον μετασχηματισμό της ηγεσίας. Άλλοι ερευνητές γενικεύοντας τον ορισμό της τεχνολογικής ηγεσίας αναφέρονται σε έναν τομέα που περιλαμβάνει αφενός τη διασφάλιση της καταλληλότητας των εγκαταστάσεων στις αίθουσες διδασκαλίας και την ασφαλή χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και αφετέρου την ισότιμη πρόσβαση στην τεχνολογία από όλους και την πρόληψη ανισοτήτων των φύλων στη χρήση της τεχνολογίας (Flanagan & Jacobsen, 2003).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διεξαγωγή μιας νέας συστηματικής βιβλιογραφικής επισκόπησης προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο έχει εξελιχθεί τα τελευταία χρόνια η έρευνα σχετικά με την τεχνολογική ηγεσία στη σχολική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται να απαντηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

ΕΕ1. Ποιο είναι το ερευνητικό ενδιαφέρον για τον διευθυντή ως τεχνολογικό ηγέτη στις συστηματικές επισκοπήσεις μέχρι το 2018;

EE2: Ποιο είναι το ερευνητικό ενδιαφέρον για τον διευθυντή ως τεχνολογικό ηγέτη μέσα από τη συστηματική επισκόπηση εμπειρικών ερευνών που δημοσιεύτηκαν στο διάστημα 2018-2023;

EE3: Υπάρχει μεταβολή στο ερευνητικό ενδιαφέρον στην περιοχή πριν και μετά το 2018;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα εργασία αποτελεί επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Από μεθοδολογική άποψη αξιοποιήθηκαν δύο είδη επισκόπησης, η αφηγηματική και η συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση (Bryman, 2017).

Ειδικότερα, έγινε αφηγηματική βιβλιογραφική επισκόπηση η οποία αφορούσε στην αφηγηματική σύνθεση των 8 συστηματικών επισκοπήσεων οι οποίες κάλυψαν ένα εύρος μελέτης από το 1990 έως το 2018, ώστε να απαντηθεί το EE1. Ειδικότερα, καταγράφηκαν οι βάσεις δεδομένων από τις οποίες άντλησαν το υλικό τους και οι λέξεις κλειδιά με τις οποίες εντόπισαν τις πρωτογενείς εμπειρικές έρευνες σχετικά με τον τεχνολογικό ηγέτη στον χώρο της σχολικής εκπαίδευσης.

Επίσης διεξήχθη συστηματική επισκόπηση η οποία αφορούσε στον εντοπισμό και αφηγηματική σύνθεση πρωτογενών εμπειρικών ερευνών σχετικά με τον τεχνολογικό ηγέτη στον χώρο της σχολικής εκπαίδευσης, στο χρονικό εύρος 2018-2023, με στόχο να απαντηθεί το EE2. Για τη συστηματική επισκόπηση αξιοποιήθηκε το πρωτόκολλο PRISMA 2020. Πιο συγκεκριμένα, το πρωτόκολλο PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses), δημοσιεύθηκε το 2009 και σχεδιάστηκε για να βοηθήσει τους ερευνητές να αναφέρουν με διαφάνεια γιατί έγινε η συστηματική επισκόπηση, ποια διαδικασία ακολούθησαν οι συγγραφείς και ποια ήταν τα ευρήματά τους. Κατά την τελευταία δεκαετία, οι εξελίξεις στη μεθοδολογία και την ορολογία της συστηματικής επισκόπησης κατέστησαν αναγκαία την επικαιροποίησή του και έτσι το PRISMA 2020 περιλαμβάνει νέες οδηγίες αναφοράς που αποτυπώνουν τις εξελίξεις στις μεθόδους εντοπισμού, επιλογής, αξιολόγησης και σύνθεσης μελετών. και παρέχει: α) *διάγραμμα ροής* των ενεργειών εντοπισμού και διαλογής για την τελική επιλογή των εργασιών προς επισκόπηση, β) *κατάλογο 27 σημείων ελέγχου* της διαδικασίας συστηματική επισκόπησης και γ) *οδηγίες διεξαγωγής* της συστηματικής επισκόπησης

Η αναζήτηση και διαλογή των άρθρων σε βάσεις δεδομένων και επιστημονικά περιοδικά έγινε με βάση τα κριτήρια που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 και απαντούν στους στόχους της εργασίας. Ειδικότερα:

- Το βασικό κριτήριο συμπερίληψης ενός άρθρου στην εργασία ήταν η εστίαση στην τεχνολογική ηγεσία και τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως τεχνολογικού ηγέτη, αποκλείοντας άρθρα που αφορούσαν την τεχνολογική ηγεσία σε άλλους οργανισμούς.
- Το είδος δημοσίευσης που επιλέχθηκε ήταν άρθρα δημοσιευμένα σε περιοδικά με κριτές και αφορούσαν σε εμπειρικές έρευνες ποσοτικής και ποιοτικής στρατηγικής. Απορρίφθηκαν βιβλία, πρακτικά συνεδρίων και αδημοσίευτες έρευνες.
- Το χρονικό εύρος δημοσίευσης των ερευνών αφορούσε τα έτη 2020-2023.

– Η γλώσσα των ερευνών ήταν η αγγλική.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΝΤΑΞΗΣ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΠΟΡΡΙΨΗΣ
Τύπος άρθρων	Έρευνες δημοσιευμένες σε περιοδικά με κριτές	Βιβλία, συνέδρια, αδημοσίευτες έρευνες
Πλαίσιο τεχνολογικής ηγεσίας	Έρευνες που επικεντρώθηκαν στον διευθυντή της σχολικής μονάδας ως τεχνολογικό ηγέτη	Έρευνες που αφορούσαν τον τεχνολογικό ηγέτη σε άλλους οργανισμούς (τράπεζα, τοπική αυτοδιοίκηση)
Χαρακτήρας ηγεσίας	Άρθρα που ερεύνησαν τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ως τεχνολογικό ηγέτη	Άρθρα που μελέτησαν ως τεχνολογικό ηγέτη τον εικονικό ηγέτη σε εικονικές ομάδες, δίκτυα ή περιβάλλοντα
Ημερομηνία δημοσίευσης	Άρθρα από το 2018-2023	Άρθρα πριν το 2018
Στρατηγική έρευνας	Ποσοτική και ποιοτική έρευνα	Συστηματική-βιβλιογραφική επισκόπηση
Γλώσσα	Άρθρα που γράφτηκαν στην αγγλική γλώσσα	Άρθρα σε άλλη γλώσσα από την αγγλική

Πίνακας 1: Κριτήρια επιλεξιμότητας ερευνών.

Οι τόποι αναζήτησης στους οποίους πραγματοποιήθηκε η συστηματική επισκόπηση ήταν κοινοί με αυτούς των 8 εργασιών της αφηγηματικής επισκόπησης, δηλαδή, Scopus, Springer Open, Science Direct, Emerald, Wiley Online Library και Sage Journals. Ειδικότερα:

- Scopus κάνοντας χρήση των φίλτρων: χρονικό εύρος και αναζήτηση λέξεων κλειδιών στον τίτλο, τις λέξεις κλειδιά και την περίληψη των άρθρων.
- Springer Open
- Science Direct επιλέγοντας δημοσιευμένες έρευνες από το 2018 κι έπειτα
- Emerald κάνοντας χρήση του φίλτρου χρονικού εύρους, δημοσιευμένων άρθρων και εμφάνιση άρθρων με ανοιχτή πρόσβαση.
- Wiley Online Library επιλέγοντας στα κριτήρια χρονικό εύρος και άρθρα σε περιοδικά.
- Sage Journals με φίλτρα αναζήτησης το χρονικό εύρος και άρθρα με ανοιχτή πρόσβαση.

Ομοίως και οι λέξεις-εκφράσεις αναζήτησης με τις οποίες αναζητήθηκαν οι έρευνες ήταν αυτές οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν κατά κύριο λόγο και στις βιβλιογραφικές επισκοπήσεις. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν οι εκφράσεις «e-leadership», «digital leadership», «technology leadership», «school principal», «school headmaster», «ICT», «education» σε συνδυασμό με τη χρήση των τελεστών AND και OR.

Ο τόπος εμφάνισης των εκφράσεων αναζήτησης των ερευνών ήταν στον τίτλο, τις λέξεις κλειδιά και την περίληψη των εμπειρικών ερευνών. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται αναλυτικά οι τόποι αναζήτησης, οι συνδυασμοί λέξεων-εκφράσεων και τα αντίστοιχα αποτελέσματα.

Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, εντοπίστηκε κατά περίπτωση πλήθος συναφών εμπειρικών ερευνών. Ακολούθησε έλεγχος των εργασιών αυτών. Ωστόσο,

καθώς η αναζήτηση απέδωσε διπλότυπα, αυτά αφαιρέθηκαν και έτσι μετά την αφαίρεσή τους προέκυψαν 49 εμπειρικές έρευνες.

ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΛΕΞΕΩΝ-
ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ

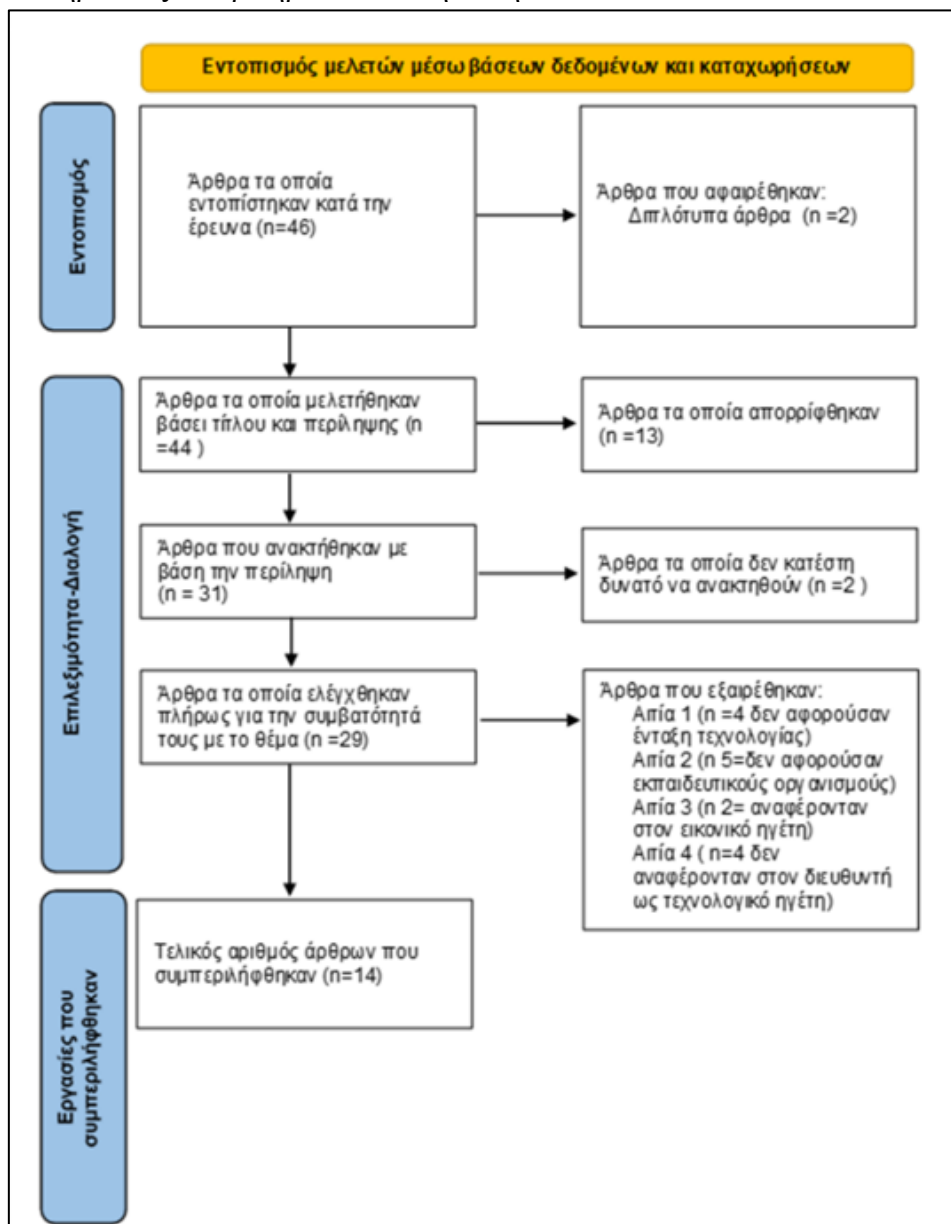
A/A	ΤΟΠΟΙ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ	“ e-leadership” AND “ school principal” OR “ school headmaster” AND “ ICT” AND “ education”	“ technology leadership” AND “ school principal” OR “ school headmaster” AND “ ICT” AND “ education”	“ digital leadership” AND “ school principal” OR “ school headmaster” AND “ ICT” AND “ education”	“ e-leadership” OR “ technology leadership” AND “ school principal” OR “ school headmaster” AND “ ICT” AND “ education”	“ e-leadership” OR “ digital leadership” AND “ school principal” OR “ school headmaster” AND “ ICT” AND “ education”	“ digital leadership” OR “ technology leadership” AND “ school principal” OR “ school headmaster” AND “ ICT” AND “ education”	“ e-leadership” OR “ technology leadership” OR “ digital leadership” AND “ school principal” OR “ school headmaster” AND “ ICT” AND “ education”	ΣΥΝΟΛΟ	Διπλότυπα	Προς ανάκτηση
1	SCOPUS	3	5	1	3	2	3	3	20	13	7
2	Springer Open	2	2	2	2	2	2	2	14	12	2
3	Science Direct	3	8	5	50	48	88	21	419	397	22
4	Emerald	0	10	4	10	4	4	10	42	34	8
5	Wiley Online Library	2	1	0	2	0	1	2	8	5	3
6	SAGE Journals	3	3	0	5	3	3	5	22	18	4
									525	479	46

Πίνακας 2: Λέξεις-εκφράσεις αναζήτηση, τόποι αναζήτησης και αντίστοιχα αποτελέσματα.

Στη συνέχεια ακολουθήθηκαν τα στάδια εργασίας που ορίζει το πρωτόκολλο της PRISMA 2020 σύμφωνα με το αντίστοιχο διάγραμμα ροής όπως φαίνεται στο Σχήμα

1 και σε συνδυασμό με τα κριτήρια επιλεξιμότητας που τέθηκαν στην έρευνα (Πίνακας 1).

Ειδικότερα, στο στάδιο *Εντοπισμός*, ελέγχθηκαν τα 46 άρθρα και αφαιρέθηκαν περαιτέρω δύο διπλότυπα. Στο στάδιο *Επιλεξιμότητα-Διαλογή*, αφαιρέθηκαν έρευνες που αφορούσαν την τεχνολογική ηγεσία ή τον τεχνολογικό ηγέτη σε άλλους οργανισμούς, όπως τράπεζες ή δομές αυτοδιοίκησης, οπότε και αφαιρέθηκαν μετά την ανάγνωση της περίληψης τους. Επιπλέον, αφαιρέθηκαν τα άρθρα που αφορούσαν στον ηλεκτρονικό ηγέτη εικονικών ομάδων, ο οποίος αναφερόταν κυρίως ως εικονικός ηγέτης, γιατί ο στόχος της εργασίας ήταν η ανάδειξη του διευθυντή του εκπαιδευτικού οργανισμού ως τεχνολογικού ηγέτη, καθώς και στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στα σχολεία από τους εκπαιδευτικούς πληροφορικής, λαμβάνοντας οι ίδιοι τον ρόλο του τεχνολογικού ηγέτη. Τα άρθρα που τελικά συμπεριλήφθησαν στην έρευνα πληρώντας τα κριτήρια που τέθηκαν ήταν 14.



Σχήμα 1: Αποτελέσματα από την υλοποίηση των βημάτων του διαγράμματος ροής PRISMA 2020.

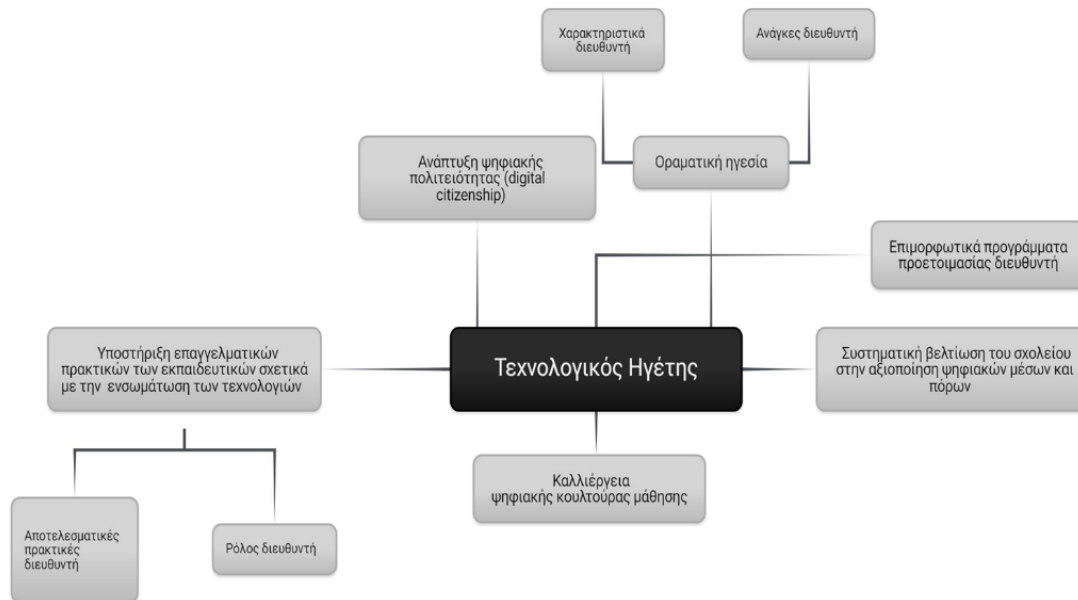
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται και συζητούνται τα αποτελέσματα της αφηγηματικής σύνθεσης των 8 συστηματικών επισκοπήσεων που αφορούσαν το χρονικό εύρος 1990-2018 και των 14 εμπειρικών ερευνών που αφορούσαν στο διάστημα 2018-2023 και προέκυψαν από τη συστηματική επισκόπηση.

Οι συνθέσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν με βάση τα πέντε πεδία ενεργειών των διευθυντών κατά ISTE (International Society for Technology in Education, 2009) ενώ καταχωρήθηκαν οποιαδήποτε άλλα πεδία αναδείχθηκαν πλέον αυτών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται και συζητούνται τα αποτελέσματα ανά ερευνητικό ερώτημα.

ΕΕ1: Ποιο είναι το ερευνητικό ενδιαφέρον για τον διευθυντή ως τεχνολογικό ηγέτη στις συστηματικές επισκοπήσεις μέχρι το 2018;

Με βάση τα αποτελέσματα της αφηγηματικής σύνθεσης των 8 συστηματικών επισκοπήσεων που αφορούσαν το χρονικό εύρος 1990-2018 οι περιοχές του ερευνητικού ενδιαφέροντος απεικονίζονται στο Σχήμα 2.



Σχήμα 2: Ερευνητικό ενδιαφέρον 1998-2018.

Ειδικότερα, κατά τα έτη 1990-2018, μόνο μία από τις 8 συστηματικές επισκοπήσεις ερεύνησε τον τεχνολογικό ηγέτη βάσει των 5 πεδίων της ISTE (Richardson et al., 2012), ενώ τέσσερις επικεντρώθηκαν στην υποστήριξη επαγγελματικών πρακτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση των τεχνολογιών (Tan, 2010· Dexter et. al., 2016· Dexter & Richardson, 2020· Polat et al., 2020. Επίσης, δύο ασχολήθηκαν γενικά με το πεδίο της Οραματικής ηγεσίας και πιο συγκεκριμένα με τη διερεύνηση χαρακτηριστικών και αναγκών του τεχνολογικού ηγέτη με όραμα (Kashif & Ali, 2019· Tuschner et al., 2022). Ωστόσο, καμία από τις οκτώ έρευνες δεν διερεύνησε τα πεδία της ψηφιακής πολιτεότητας και της καλλιέργειας ψηφιακής κουλτούρας κατά ISTE.

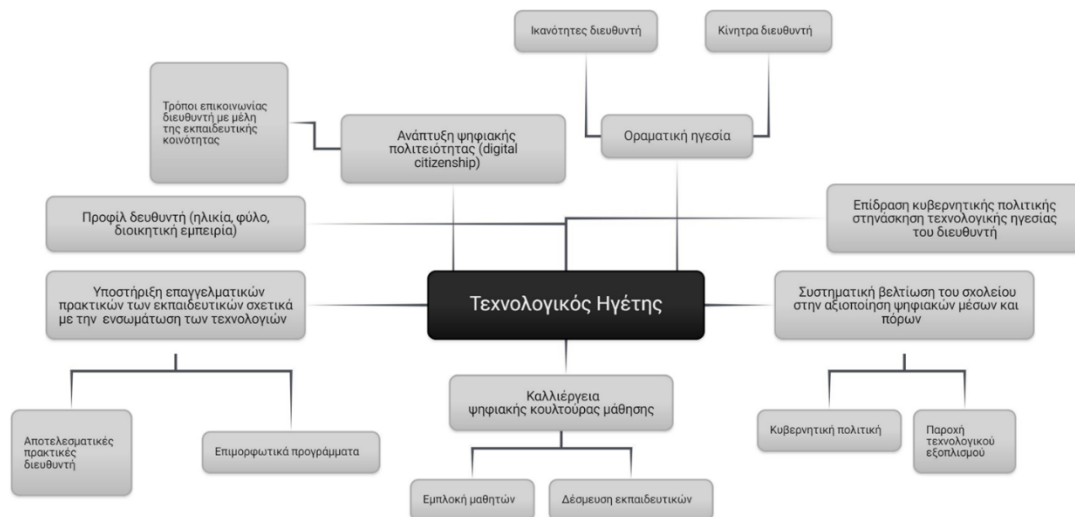
Επιπλέον των πεδίων ISTE, μελετήθηκαν τα χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, διοικητική και διδακτική εμπειρία) του επιτυχημένου τεχνολογικού ηγέτη, τα

επιμορφωτικά προγράμματα που προετοιμάζουν τον διευθυντή ως τεχνολογικό ηγέτη και η σχέση της τεχνολογικής ηγεσίας με άλλες μορφές ηγεσίας.

EE2: Ποιο είναι το ερευνητικό ενδιαφέρον για τον διευθυντή ως τεχνολογικό ηγέτη μέσα από τη συστηματική επισκόπηση εμπειρικών ερευνών που δημοσιεύτηκαν στο διάστημα 2018-2023;

Ως προς το EE2, με βάση τα αποτελέσματα της αφηγηματικής σύνθεσης των 14 εμπειρικών ερευνών που αφορούσαν το χρονικό εύρος 2018-2023, οι περιοχές του ερευνητικού ενδιαφέροντος απεικονίζονται στο Σχήμα 3. Ειδικότερα, το ερευνητικό ενδιαφέρον δύο μελετών επικεντρώθηκε στον ρόλο του διευθυντή ως τεχνολογικού ηγέτη ευθυγραμμίζοντας τα αποτελέσματα με τα πεδία ISTE (Thannimalai & Raman, 2018· A'mar & Eleyan, 2022). Παρουσιάστηκε μεγάλο ενδιαφέρον των ερευνητών στο πεδίο της υποστήριξης επαγγελματικών πρακτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση των τεχνολογιών. Μία από τις 14 έρευνες επικεντρώθηκε στον τρόπο επίδρασης των πρακτικών τεχνολογικής ηγεσίας του διευθυντή στην υιοθέτηση ψηφιακής κουλτούρας στους οργανισμούς μάθησης (Banoğlu et al., 2023). Μία έρευνα μελέτησε στα πλαίσια του πεδίου της ψηφιακής πολιτεότητας τον τρόπο επικοινωνίας του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Saraih, et al., 2022) και μια μελέτη διερεύνησε το πεδίο «Συστηματική βελτίωση του σχολείου στην αξιοποίηση ψηφιακών μέσων και πόρων», όπου επικεντρώθηκε στις κυβερνητικές πολιτικές και την παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού στα σχολεία.

Πέραν των πεδίων κατά ISTE διερευνήθηκαν το προφίλ και τα χαρακτηριστικά του τεχνολογικού ηγέτη καθώς και ο τρόπος που επιδρούν οι κυβερνητικές πολιτικές στην ανάληψη πρωτοβουλιών από τον διευθυντή.



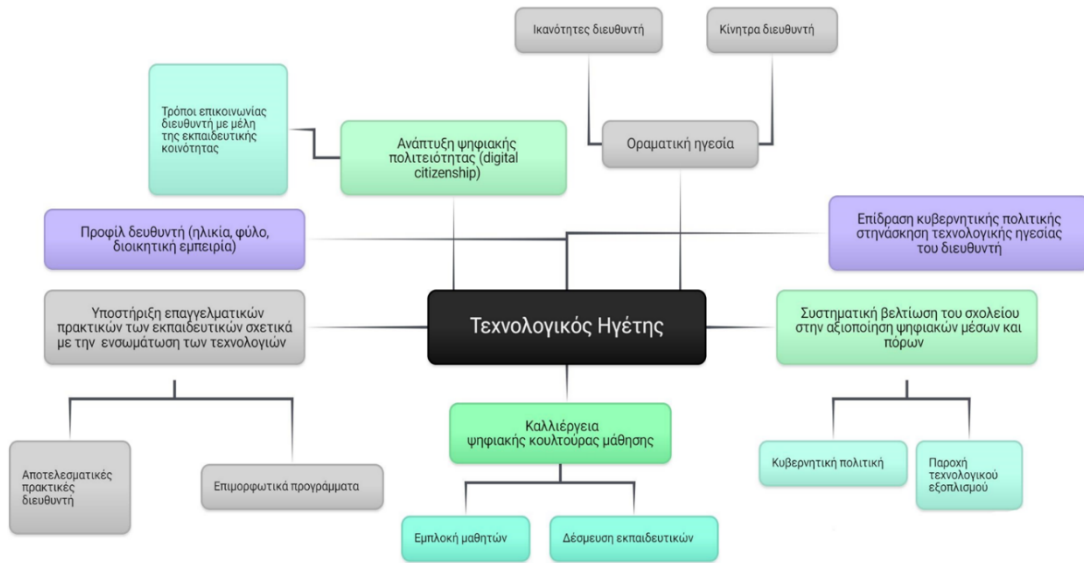
Σχήμα 3: Ερευνητικό ενδιαφέρον 2018-2023.

EE3: Υπάρχει μεταβολή στο ερευνητικό ενδιαφέρον στην περιοχή πριν και μετά το 2018;

Στο Σχήμα 4 πραγματοποιείται σύγκριση ανάμεσα στα αποτελέσματα των βιβλιογραφικών επισκοπήσεων πριν και μετά το 2018.

Από τη σύγκριση των ερευνών φαίνεται πως μετά το 2018 συνεχίζουν να εκπονούνται έρευνες ευθυγραμμισμένες με τα πεδία ISTE, ενώ είναι περισσότερες οι έρευνες που διερευνούν τις πρακτικές ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους διευθυντές. Ταυτόχρονα, εμφανίζεται ερευνητικό ενδιαφέρον στο πεδίο της ISTE της ψηφιακής πολιτεότητας και στην υιοθέτηση ψηφιακής κουλτούρας με την εμπλοκή εκπαιδευτικών και μαθητών.

Το πεδίο της οραματικής ηγεσίας κατά ISTE μεταβάλλεται όσον αφορά στην έμφαση στις ικανότητες και τον ρόλο του διευθυντή.



Σχήμα 4: Σύγκριση των αποτελεσμάτων των αφηγηματικών συνθέσεων πριν και μετά το 2018.

Συνολικά διαφαίνεται πως το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε σε περισσότερα πεδία κατά ISTE και επιπλέον αναδείχθηκαν και άλλες περιοχές μελέτης, όπως αυτές που αφορούν τις κυβερνητικές πολιτικές και ο τρόπος με τον οποίο αυτές επιδρούν στην άσκηση της τεχνολογικής ηγεσίας από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο η καλλιέργεια ψηφιακής κουλτούρας από τον τεχνολογικό ηγέτη επηρεάζει την εμπλοκή των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εργασία εστίασε στον διευθυντή στη σχολική εκπαίδευση ως τεχνολογικό ηγέτη, αναδεικνύοντας το ερευνητικό ενδιαφέρον στην περιοχή με δύο τρόπους: Με την αφηγηματική επισκόπηση προηγούμενων συστηματικών επισκοπήσεων (1990-2018) και με τη συστηματική επισκόπηση εμπειρικών ερευνών (2018-2023) με βάση το πρωτόκολλο PRISMA 2020. Για τη συστηματοποίηση των ευρημάτων αξιοποιήθηκε το πλαίσιο των πέντε πεδίων ενεργειών των διευθυντών κατά ISTE. Από τη σύγκριση των δύο περιόδων αναφοράς φαίνεται να διατηρείται το ερευνητικό ενδιαφέρον σε όλα τα πεδία ενεργειών κατά ISTE, αλλά με έμφαση στον ρόλο του τεχνολογικού ηγέτη να κινητοποιήσει τη σχολική κοινότητα στην υιοθέτηση της ψηφιακής κουλτούρας. Επιπλέον, καταγράφεται μετατόπιση του ενδιαφέροντος σε θέματα

ψηφιακής πολιτικότητας και πολιτικής. Η εργασία συμβάλλει στην ανάδειξη του ερευνητικού ενδιαφέροντος στην περιοχή του τεχνολογικού ηγέτη στη σχολική εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- A'mar, F., & Eleyan, D. (2022). Effect of Principal's Technology Leadership on Teacher's Technology Integration. *International Journal of Instruction*, *15*(1), 781-798.
- Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational administration quarterly*, *41*(1), 49-82.
- Avolio, B. J., Kahai, S., & Dodge, G. E. (2001). E-leadership: Implications for theory, research, and practice. *Leadership Quarterly*, *11*(4), 615–668.
- Avolio, B. J., Sosik, J. J., Kahai, S. S., & Baker, B. (2014). E-leadership: Reexamining transformations in leadership source and transmission. *Leadership Quarterly*, *25*(1), 105–131.
- Banoğlu, K., Vanderlinde, R., Çetin, M., & Aesaert, K. (2023). Role of School Principals' Technology Leadership Practices in Building a Learning Organization Culture in Public K-12 Schools. *Journal of School Leadership*, *33*(1), 66-91.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (μτφ Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Dawson, C., & Rakes, G. C. (2003). The influence of principals' technology training on the integration of technology into schools. *Journal of research on Technology in Education*, *36*(1), 29-49.
- Dexter, S. (2011). School technology leadership: Artifacts in systems of practice. *Journal of school leadership*, *21*(2), 166-189.
- Dexter, S., Richardson, J. W., & Nash, J. B. (2016). Leadership for technology use, integration, and innovation: A review of the empirical research and implications for leadership preparation. *Handbook of research on the education of school leaders*, 216-242.
- Dexter, S., & Richardson, J. W. (2020). What does technology integration research tell us about the leadership of technology?. *Journal of Research on Technology in Education*, *52*(1), 17-36.
- Flanagan, L., & Jacobsen, M. (2003). Technology leadership for the twenty-first century principal. *Journal of educational administration*, *41*(2), 124-142
- Hughes, M., & Zachariah, S. (2001). An investigation into the relationship between effective administrative leadership styles and the use of technology, *IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning*, *5*(5), 1-10.
- International Society for Technology in Education (2009). <https://www.iste.org/iste-standards>.
- Januszewski, A. & Molenda, M. (2008). Definition. In A. Januszewski & M. Molenda (Eds.), *Educational technology: A definition with commentary* (1st. ed.). pp. 195-211. New York, US. Lawrence Earlbaum Associates.

- Kashif, M. N. U., & Ali, M. Q. (2019). E-Leadership: Secondary school heads and contemporary needs. *International Journal of Distance Education and E-Learning*, 4(2), 18-25.
- Polat, E., Yahşi, Ö. & Hopcan, S. (2020). Technology Leadership in Educational Organizations: A Systematic Analysis. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 1(2), 203-220.
- PRISMA (n.d.) <http://www.prisma-statement.org/Default.aspx>.
- Purvanova, R. K., & Bono, J. E. (2009). Transformational leadership in context: Face-to-face and virtual teams. *The Leadership Quarterly*, 20(3), 343–357.
- Richardson, Bathon, Flora & Lewis (2012) NETS•A Scholarship, *Journal of Research on Technology in Education*, 45(2), 131-151.
- Saraih, E. F., Wong, S. L., Asimiran, S., & Khambari, M. N. M. (2022). Contemporary communication conduit among exemplar school principals in Malaysian schools. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 17(1), 1-23.
- Tan, S. C. (2010). School technology leadership: Lessons from empirical research. In C.H. Steel, M.J. Keppell, P. Gerbic & S. Housego (Eds.), *Curriculum, technology & transformation for an unknown future*. Proceedings ascilite Sydney 2010 (pp.896-906).
- Thannimalai, R., & Raman, A. (2018). The Influence of Principals' Technology Leadership and Professional Development on Teachers'™ Technology Integration in Secondary Schools. *Malaysian Journal of learning and Instruction*, 15(1), 201-226.
- Tuschner, Christian; Krath, Jeanine; Bings, Jan; Schwenkmezger, Marvin; Etkorn, Manuel; and von Korflesch, Harald F. O., "Leading in the digital age: A systematic review on leader traits in the context of eleadership" (2022). *ECIS 2022 Research Papers*, 63.
- Woelfel, K. D., Murray, K., & Hambright, A. (2004). Making sense of technology in educational leadership programs. *TechTrends*, 48(5), 29.

Ενότητα: Γνωστικά Αντικείμενα στις Παιδαγωγικές Σπουδές
Θεματική περιοχή: Εκπαιδευτική πολιτική

Η ενταξιακή πολιτική για το φύλο (Gender Mainstreaming). Ανασκόπηση ερευνών

Σεϊτανίδου Ηλιάννα - Αγνή
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc
hliana.seitanidou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ζήτημα της ενσωμάτωσης της διάστασης του φύλου σε όλες τις φάσεις των πολιτικών και των προγραμμάτων (gender mainstreaming) με γνώμονα την ουσιαστική κατοχύρωση της έμφυλης ισότητας και την εξάλειψη των έμφυλων διακρίσεων. Η προσέγγισή συνιστά μια θεωρητική – βιβλιογραφική μελέτη. Παρουσιάζεται το νομοθετικό πλαίσιο και οι παράλληλες δράσεις ποικίλων αρμόδιων φορέων αναφορικά με την ένταξη της οπτικής του φύλου σε όλες τις φάσεις και τους τομείς της δημόσιας ζωής. Διερευνώνται τα υπάρχοντα δεδομένα στην ελληνική πραγματικότητα σε συσχέτιση και αντιστοιχία με τις ισχύουσες δράσεις και πολιτικές σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Παράλληλα, μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης αναμένεται να αναδειχθεί αν και κατά πόσο η στρατηγική gender mainstreaming λειτουργεί ενισχυτικά και έχει συντελέσει ουσιαστικά στην παγίωση της ισότητας των δύο φύλων και στην εξάλειψη της όποιας μορφής έμφυλων διακρίσεων. Από τη μελέτη του θέματος διαπιστώνεται πως σε ευρωπαϊκό επίπεδο, και ιδίως στην ελληνική πραγματικότητα, η ισότητα των δύο φύλων αποτελεί ακόμη ζητούμενο, καθώς, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ισότητα των Φύλων (EIGE), για το έτος 2022 η Ελλάδα τοποθετείται στην τελευταία θέση μεταξύ των χωρών - μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως προς το δείκτη προόδου της έμφυλης ισότητας που έχει επιτύχει.

Λέξεις κλειδιά: ένταξη του φύλου (gender mainstreaming), έμφυλη ισότητα, φύλο και εκπαίδευση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έμφυλη ισότητα ως ζήτημα δημόσιων πρακτικών και συζητήσεων σε ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο έχει τις απαρχές της τη δεκαετία του 1970, με τη δραστηριοποίηση οργανισμών, όπως ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, η Ευρωπαϊκή Ένωση και το Συμβούλιο της Ευρώπης, να προσανατολίζεται προς την καταπολέμηση οποιασδήποτε μορφής διάκριση που σχετίζεται με το φύλο (Αθανασάτου, 2014, Γκερμότση, Μοσχοβάκου, & Παπαγιαννοπούλου, 2017). Εντούτοις, ο προσανατολισμός αυτός προς την κατοχύρωση της ισότητας δε σήμανε και την ουσιαστική καθιέρωσή της. Η πρώτη συντονισμένη απόπειρα κατοχύρωσης των δικαιωμάτων των γυναικών σε παγκόσμιο επίπεδο έλαβε χώρα το 1995 στην 4^η Παγκόσμια Διάσκεψη του Πεκίνου για τις γυναίκες με τη Διακήρυξη για την

εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων κατά των γυναικών (Αθανασάτου, 2014). Πιο συγκεκριμένα, στην Πλατφόρμα Δράσης του Πεκίνου υιοθετήθηκε για πρώτη φορά επίσημα η ένταξη της διάστασης του φύλου σε όλες τις πολιτικές, το επονομαζόμενο gender mainstreaming (Γκερμότση, κ.α., 2017), με την Ευρωπαϊκή Ένωση να δεσμεύεται ένα χρόνο αργότερα, το 1996, ως προς την εφαρμογή της στρατηγικής αυτής.

Το 1997, το Οικονομικό και Κοινωνικό Συμβούλιο των Ηνωμένων Εθνών (United ECOSOC) πρότεινε έναν ορισμό σύμφωνα με τον οποίο το gender mainstreaming συνιστά μια «διαδικασία αξιολόγησης των επιπτώσεων για τις γυναίκες και τους άνδρες οποιασδήποτε σχεδιαζόμενης δράσης, συμπεριλαμβανομένων πολιτικών, προγραμμάτων, νομοθεσίας, σε όλους τους τομείς και τα επίπεδα. Αποτελεί μια στρατηγική μέσω της οποίας αναμένεται να γίνουν οι ανησυχίες και οι εμπειρίες των δύο φύλων αναπόσπαστο κομμάτι του σχεδιασμού, της εφαρμογής, της παρακολούθησης και της αξιολόγησης πολιτικών και προγραμμάτων σε όλους τους τομείς» (United Nations - ECOSOC, 1997).

Στον ευρωπαϊκό χώρο η ένταξη της διάστασης του φύλου σε επίπεδο δημόσιων πολιτικών πρωτοεμφανίζεται στο Τρίτο Μεσοπρόθεσμο Πρόγραμμα Κοινοτικής Δράσης για την ισότητα ευκαιριών μεταξύ ανδρών και γυναικών (1991-1995), αλλά υιοθετείται ως στρατηγική το 1994 με τη σύσταση της Επιτροπής για την Ισότητα Ανδρών και Γυναικών (Γκερμότση, κ.α., 2017). Αντίστοιχα, στην ελληνική πραγματικότητα η ουσιαστική ένταξη της διάστασης του φύλου παρατηρείται στα Επιχειρησιακά Προγράμματα του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης τα έτη 2000-2006 (Αθανασάτου, 2014).

Έκτοτε, αρμόδιοι φορείς για την ισότητα των φύλων εκδίδουν ανά πενταετία Σχέδια Δράσης για την Ισότητα των Φύλων δομημένα γύρω από άξονες προτεραιότητας με γνώμονα την καταπολέμηση των έμφυλων διακρίσεων και την ισόρροπη παρουσία των δύο φύλων σε όλους τους τομείς της δημόσιας και ιδιωτικής σφαίρας. Σήμερα βρίσκεται σε εφαρμογή το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ισότητα των Φύλων 2021-2025, θέτοντας άξονες προτεραιότητας με έμφαση στην καταπολέμηση των έμφυλων στερεοτύπων και την δυναμική παρουσία του γυναικείου φύλου στην αγορά εργασίας και ιδίως σε θέσεις λήψης αποφάσεων (Γενική Γραμματεία Δημογραφικής και Οικογενειακής Πολιτικής και Ισότητας των Φύλων, 2021).

Ωστόσο, παρόλη την ύπαρξη νομοθετικού πλαισίου και των συντονισμένων δράσεων από την πλευρά της πολιτείας, κανένα από τα μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν έχει επιτύχει πλήρη ισότητα, ενώ η πρόοδος σε ζητήματα ισότητας παρουσιάζει αργή εξέλιξη, με τη χώρα μας να βρίσκεται στην τελευταία θέση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ

Στην Ελλάδα, η ισότητα των δύο φύλων αποκτά για πρώτη φορά θεσμική υπόσταση τη δεκαετία του 1970 με την ψήφιση του Συντάγματος του 1975, όπου στην παράγραφο 2 του άρθρου 4 δηλώνεται ρητά ότι «Έλληνες και Ελληνίδες έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις». Λίγα χρόνια αργότερα, με τον ν. 1342/1983 (Α'

39) ακολουθεί η κύρωση της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για την Εξάλειψη Όλων των Μορφών Διακρίσεων κατά των Γυναικών. Εν συνεχεία, με τον ν. 1423/1984 κυρώνεται ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης, μέσω του οποίου επιτυγχάνεται διασφάλιση όλων των κοινωνικών δικαιωμάτων των ανθρώπων, όπως του δικαιώματος στην εργασία, στην προστασία της μητρότητας κ.α., χωρίς να υφίσταται διάκριση σε κανένα από τα δύο φύλα. Ωστόσο, οι προσπάθειες κατοχύρωσης της έμφυλης ισότητας εντάθηκαν μέσω της συνταγματικής αναθεώρησης του 2001 (Α' 85), όπου στο άρθρο 116.2 αναφέρεται ότι: «Δεν αποτελεί διάκριση λόγω φύλου η λήψη θετικών μέτρων για την προώθηση της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών. Το Κράτος μεριμνά για την άρση των ανισοτήτων που υφίστανται στην πράξη, ιδίως σε βάρος των γυναικών». Την ίδια χρονιά με τον ν. 2190/2001 γίνεται μια απόπειρα ποσόστωσης, δίνοντας στις γυναίκες βήμα στην πολιτική σκηνή. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες πρέπει να αποτελούν υποχρεωτικά το 1/3 του συνόλου των υποψηφίων σε δημοτικές και νομαρχιακές εκλογές, απόφαση που αναφέρεται και στην παράγραφο 3 του άρθρου 18 του πιο πρόσφατου νόμου 3852/2010.

Εντούτοις, με το πέρασμα των χρόνων και παρόλες τις νομοθετικές προβλέψεις γίνεται έκδηλο πως η έμφυλη ισότητα δεν έχει ουσιαστικά παγιωθεί, καθώς ο ν. 4531/2018 (Α' 62) προβλέπει την κύρωση της Σύμβασης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την «Πρόληψη και την Καταπολέμηση της Βίας κατά των Γυναικών και της Ενδοοικογενειακής Βίας», γεγονός που μαρτυρά πως όχι μόνο δεν έχει επιτευχθεί εξίσωση των δικαιωμάτων των δύο φύλων, αλλά ότι ιδίως το γυναικείο φύλο εξακολουθεί να αποτελεί πηγή διακρίσεων και να υφίσταται μάλιστα κακοποιητική συμπεριφορά.

Ένα χρόνο αργότερα η ένταξη της διάστασης του φύλου σε όλες τις πολιτικές και τα προγράμματα θεσμοθετείται με τον ν. 4604/2019 (Α' 50) για την «Προώθηση της ουσιαστικής ισότητας των φύλων, πρόληψη και καταπολέμηση της έμφυλης βίας», με τον οποίο ορίζονται φορείς και μηχανισμοί σε κεντρικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο για την επίτευξη της ουσιαστικής ισότητας των φύλων, γνωστοποιούνται δράσεις από την πλευρά των Υπουργείων σε επίπεδο δημόσιων πολιτικών, εντάσσεται το φύλο ως δείκτης στους δημόσιους προϋπολογισμούς, στη δημόσια υγεία και σε όλα τα επίσημα διοικητικά έγγραφα, επαναπροσδιορίζεται η ποσόστωση στη συγκρότηση των συλλογικών οργάνων και τονίζεται η σπουδαιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως φορέας υλοποίησης της έμφυλης ισότητας.

Τέλος, ο πιο πρόσφατος ν. 4808/2021 (Α' 101) αφορά την Προστασία της Εργασίας, βάσει του οποίου συστήνεται η Ανεξάρτητη Αρχή «Επιθεώρησης Εργασίας», κυρώνεται η Σύμβαση 190 της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας για την εξάλειψη της βίας και της παρενόχλησης στον εργασιακό χώρο, και η σύμβαση 187 για την προώθηση της ασφάλειας και της υγείας στην εργασία, ενώ ενσωματώνεται η οδηγία 2019/1158 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 20^{ης} Ιουνίου 2019 αναφορικά με την εξισορρόπηση επαγγελματικής και ιδιωτικής ζωής.

ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ

Το θεσμικό πλαίσιο και τις νομοθετικές ρυθμίσεις περί ισότητας των φύλων ακολούθησε η δημιουργία εθνικών μηχανισμών ισότητας, με κυριότερο τη Γενική Γραμματεία για την Ισότητα των Φύλων(ΓΓΙΦ) ,ως επίσημο φορέα του κράτους, προκειμένου να σχεδιάζει, να υλοποιεί και να παρακολουθεί την εφαρμογή πολιτικών έμφυλης ισότητας σε κάθε τομέα (Γκερμότση, κ.α., 2017). Η αποτελεσματικότητα των πολιτικών αυτών έγκειται στην ένταξή τους στον τομέα των δημόσιων πολιτικών. Η πρώτη απόπειρα ενσωμάτωσης της διάστασης του φύλου στις δημόσιες πολιτικές πραγματοποιήθηκε το 2000 στο Γ΄ ΚΠΣ (2000-2006) χωρίς ωστόσο να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Υπουργείο Εσωτερικών-Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, 2011). Το 2001 συντάσσεται από τη Γενική Γραμματεία το Εθνικό Πρόγραμμα Δράσης για την Ισότητα των Φύλων προτάσσοντας σε αυτό τέσσερις στρατηγικούς στόχους: α) την προώθηση της ισότητας ανδρών και γυναικών στην οικονομική ζωή, β) την προώθηση της ίσης συμμετοχής και εκπροσώπησης στον πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό τομέα, γ) την προώθηση της ίσης πρόσβασης και ίσης εφαρμογής των κοινωνικών δικαιωμάτων για άνδρες και γυναίκες και δ) την προώθηση της αλλαγής του ρόλου και των στερεοτύπων των φύλων (Γκερμότση, κ.α., 2017). Το πρόγραμμα αυτό έχει πενταετή ισχύ και ολοκληρώνεται το 2006 όπου γίνεται αποτίμηση του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων με σκοπό τη σύνταξη ενός νέου προγράμματος.

Σε κάθε επόμενη πενταετία οι ανάγκες της κοινωνίας σηματοδοτούν την ανανέωση των σχεδίων δράσης με την δημιουργία νέων αξόνων προτεραιότητας. Το 2021 υλοποιείται το υφιστάμενο Εθνικό Σχέδιο Δράσης Ισότητας των Φύλων (2021-2025) υπό την αιγίδα της Γενικής Γραμματείας Δημογραφικής και Οικογενειακής Πολιτικής και Ισότητας των Φύλων, ως επίσημο φορέα του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων. Θεματικό κέντρο του σχεδίου αυτού αποτελεί η πρόληψη και καταπολέμηση οποιασδήποτε μορφής προκατάληψης, γύρω από το οποίο δομούνται τέσσερις άξονες προτεραιότητας. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος άξονας που αφορά την «πρόληψη και καταπολέμηση έμφυλης και ενδοοικογενειακής βίας» περιλαμβάνει τη λήψη μέτρων για την προστασία των γυναικών από περιστατικά βίας. Τον δεύτερο άξονα αποτελεί η «ισότιμη συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας» με σκοπό να ελαττωθεί το χάσμα των δύο φύλων στον τομέα της εργασίας και της απασχόλησης, στο επίπεδο οικονομικών απολαβών αλλά και στις έμφυλες διαφορές που προκύπτουν από τη μητρότητα και την ανατροφή των τέκνων. Ακολουθεί ο τρίτος άξονας της «ισότιμης συμμετοχής γυναικών σε θέσεις λήψης αποφάσεων-ηγετικούς ρόλους» ώστε να ενδυναμωθεί η παρουσία του γυναικείου φύλου σε θέσεις ευθύνης στην πολιτική και στα κοινά. Τέλος, ο τέταρτος άξονας προτεραιότητας σχετίζεται με την «ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου σε τομεακές πολιτικές», όπως την ένταξη του φύλου στους δημόσιους προϋπολογισμούς, σε κάθε στάδιο χάραξης οποιασδήποτε πολιτικής δίνοντας έμφαση σε ομάδες πληθυσμού κοινωνικά ευάλωτες.

Παράλληλα, σύμφωνα με το άρθρο 4 του Ν. 4604/2019 στη σφαίρα αρμοδιοτήτων της ΓΓΙΦ υπάγεται, πέρα από την υλοποίηση του Εθνικού Σχεδίου Δράσης, η σύνταξη και υποβολή έκθεσης στην επιτροπή CEDAW του ΟΗΕ και ο συντονισμός

των δράσεων υπηρεσιών Δημοσίου και Ιδιωτικού Δικαίου (Ν.Π.Δ.Δ. – Ν.Π.Ι.Δ.). Ακολούθως, με βάση το άρθρο 10 του ίδιου νόμου το σύνολο των Υπουργείων έχει την υποχρέωση να παρουσιάζει ετησίως προγράμματα, δράσεις και μέτρα με γνώμονα την αρχή της έμφυλης ισότητας αλλά και να προβαίνει στην ανάρτηση έκθεσης προόδου ως προς τα ζητήματα διαχείρισης των έμφυλων διακρίσεων. Ακόμη, στις αρμοδιότητές τους εμπίπτει η δημιουργία ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών αναφορικά με ζητήματα φύλου αλλά και η συμπερίληψη μιας έκθεσης αξιολόγησης των συνεπειών σε κάθε φύλο του εκάστοτε σχεδίου νόμου.

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΗ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ

Λαμβάνοντας υπόψη δεδομένα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2020), η επιθυμητή έμφυλη ισότητα, παρόλες τις ισχυρές νομοθετικές πρωτοβουλίες αναφορικά με ζητήματα ισότητας και αντιμετώπισης έμφυλων διακρίσεων και τις έντονες απόπειρες συμπερίληψης του φύλου σε ποικίλους τομείς δημόσιων πολιτικών, παραμένει ακόμη στόχος και όχι κεκτημένο. Η αξιολόγηση των είκοσι και πλέον ετών προσπαθειών ένταξης της διάστασης του φύλου σε κάθε πολιτική μαρτυρά πως η στρατηγική αυτή δεν αποτελεί πανάκεια για την εξάλειψη των διακρίσεων λόγω φύλου. Μάλιστα τα αποτελέσματα της εφαρμογής της φάνηκαν να είναι διττά και σε αρκετές περιπτώσεις απογοητευτικά συγκριτικά με όσα αναμενόταν να επιτευχθούν (Thomas, Novión, De Haan, De León, Forest, & Iyer, 2018).

Αρχικά, σύμφωνα με την Johnsson-Latham (2004), μέλος του Οργανισμού για τα Δικαιώματα των Γυναικών στην Ανάπτυξη (AWID), η δυσκολία της ένταξης της διάστασης του φύλου ξεκινά από την ασάφεια και τη δυσκολία κατανόησης του ορισμού της ίδιας της έννοιας gender mainstreaming, μιας και η ίδια η έννοια του φύλου γίνεται πρωτίστως κατανοητή ως βιολογικό γνώρισμα των ανθρώπων και όχι ως κοινωνικό κατασκεύασμα που σχετίζεται με τους ρόλους που αναλαμβάνουν τα δύο φύλα. Παράλληλα, όπως εξηγεί, ανάγοντας την έννοια αυτή σε τεχνική ή εργαλείο αυτόματα οποιαδήποτε αποτυχία τείνει να οφείλεται στην αδυναμία του εργαλείου αυτού, αντί να δίνεται έμφαση σε πραγματικά προβλήματα που αφορούν την έλλειψη της δέσμευσης, την έλλειψη πόρων ή την πραγματική αποδοχή της ίσης αξίας των δύο φύλων. Από την άλλη, σε κάποιες περιπτώσεις οι οργανισμοί ισχυρίζονται πως εφαρμόζουν την στρατηγική gender mainstreaming ως δικαιολογία για την έλλειψη ενημερωμένου και καταρτισμένου σε ζητήματα φύλου προσωπικού και αντίστοιχα για την έλλειψη προγραμματικού σχεδιασμού. Τέλος, ως τρωτό σημείο μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι η ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου δε λειτουργεί μετασχηματιστικά. Αυτό που συμβαίνει είναι να προστίθεται ο παράγοντας φύλο στο υπάρχον διαμορφωμένο πλαίσιο, ενώ θα έπρεπε να αναπτυχθούν, να οργανωθούν και να οριστούν εκ νέου οι δομές με εστίαση στο φύλο.

Κατά τους Lombardo & Mergaert (2013), η δυσκολία για την επιτυχή εφαρμογή της στρατηγικής gender mainstreaming έγκειται στο γεγονός ότι απαιτούνται πολλαπλές αλλαγές στην κουλτούρα ενός οργανισμού, στους μηχανισμούς του, σε όλες τις διαδικασίες πολιτικής που ακολουθείται, αλλά και από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Όπως επισημαίνουν, ένα από τα εμπόδια ενσωμάτωσης της διάστασης του φύλου αποτελεί η έλλειψη γνώσεων και ικανοτήτων σε ζητήματα φύλου από πλευράς

των ιθυνόντων χάραξης μιας πολιτικής. Οι ικανότητες αυτές συνεπάγονται γνώσεις αναφορικά με την αναδιοργάνωση των πολιτικών δομών και διαδικασιών και την ενσωμάτωση της προοπτικής του φύλου σε αυτές. Εντούτοις, σημαντική πρόκληση για την εφαρμογή του gender mainstreaming συνιστά η αντίσταση στην εκπαίδευση σε ζητήματα φύλου τόσο από την πλευρά των οργανισμών όσο και από την πλευρά των συμμετεχόντων στους οργανισμούς αυτούς. Η εκπαίδευση σε ζητήματα φύλου αναφέρεται στην εκπαίδευση που σχεδιάζεται, οργανώνεται και εκτελείται από τους δημόσιους οργανισμούς και στοχεύει στο προσωπικό των οργανισμών αυτών με σκοπό να διευκολύνει την ενσωμάτωση της διάστασης της ισότητας των δύο φύλων σε όλα τα επίπεδα και σε όλα τα στάδια της διαδικασίας χάραξης μιας πολιτικής. Η εκπαίδευση αυτή προϋποθέτει αλλαγές στην κουλτούρα του οργανισμού, στις υπάρχουσες νόρμες, στις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές των εμπλεκόμενων μελών, οι οποίες διαταράσσουν τις σχέσεις που επικρατούσαν μεταξύ των δύο φύλων. Η αντίσταση που προβάλλεται στις αλλαγές αυτές μπορεί να είναι είτε αποτέλεσμα δράσης και λήψης αποφάσεων των υποκειμένων είτε απόρροια της απραξίας τους αναφορικά με έμφυλα ζητήματα. Παράλληλα, ένας τύπος αντίστασης θεωρείται και η πεποίθηση ότι ζούμε σε μια κοινωνία που κυριαρχεί η ισότητα των δύο φύλων, συνεπώς δεν υπάρχει ανάγκη οποιασδήποτε αλλαγής ή η πεποίθηση πως η εκπαίδευση για το φύλο δεν έχει τίποτα περισσότερο να προσφέρει ή να μάθει στα μέλη του οργανισμού και ως εκ τούτου θεωρείται ως χάσιμο χρόνου.

Ακολούθως, σύμφωνα με την Παντελιάδου – Μαλούτα (2014), η αποτελεσματικότητα και τα μέτρα που λαμβάνονται ως προς τα ζητήματα ισότητας έγκεινται πρωτίστως στον τρόπο κατανόησης, λειτουργίας και τέλος καθορισμού της έννοιας του φύλου. Με άλλα λόγια η στόχευση και ο τρόπος αντίληψης του προβλήματος καθορίζουν και το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Αυτό που ουσιαστικά απαιτείται είναι μία σαφή διάκριση ανάμεσα στα μέτρα που υποστηρίζουν το γυναικείο φύλο και κατά συνέπεια τις βοηθούν να εκπληρώσουν το ρόλο που κοινωνικά αναμένεται από εκείνες να υιοθετήσουν και σε άλλα μέτρα που έχουν ως στόχο να καταργήσουν τα παραδοσιακά πρότυπα φύλου. Παραδείγματος χάριν, όταν οι αλλαγές που αναμένονται να γίνουν και τα μέτρα που λαμβάνονται προσανατολίζονται κατά κόρον προς το γυναικείο φύλο, ενισχύονται οι ήδη διαμορφωμένοι ρόλοι ανάμεσα στα δύο φύλα με την εντύπωση ότι οι γυναίκες είναι το φύλο εκείνο που χρειάζεται διευκόλυνση για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Με τους όρους αυτούς δε θα είναι εφικτό να επιτευχθεί ισότιμη παρουσία και συμμετοχή των δύο φύλων στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία γενικότερα. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω αυτό που προτείνεται είναι η εστίαση στην παροχή κινήτρων στους άνδρες με στόχο την ανάληψη πιο ενεργού ρόλου στην οικογένεια, την προώθηση γονικών αδειών που να εξυπηρετούν εξίσου και τα δύο φύλα και τέλος την ενίσχυση των υπηρεσιών φροντίδας ηλικιωμένων ατόμων, ώστε η μέριμνα αυτή να μην επιφορτίζει τις γυναίκες.

Κατά τους Adusei-Asante, Hancock, & Oliveira (2015), ακόμη, η έννοια του gender mainstreaming φαίνεται σε κάποιες περιπτώσεις να έχει τα αντίθετα από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, καθώς είναι πιθανό να δημιουργεί την αντίληψη ότι οι γυναίκες είναι η ομάδα-στόχος που χρήζει βοήθειας ή άλλοτε θεωρούνται ως

αδύναμα θύματα. Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα πως η στρατηγική αυτή ενδεχομένως να μη λειτουργεί αποτελεσματικά σε όλα τα πλαίσια, ιδίως σε περιβάλλοντα όπου οι πατριαρχικές αντιλήψεις και επιρροές είναι παρούσες και κατ' επέκταση το ανδρικό φύλο συντηρεί και ελέγχει την εξουσία. Σε αυτές τις συνθήκες συνήθως οι γυναίκες μπορεί να διαιωνίσουν τις πεποιθήσεις αυτές περί αδυναμίας τους, οι οποίες μάλιστα αναμένεται να λειτουργήσουν ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία για αυτές. Συνεπώς, αν υποθεθεί ότι στις ανδροκρατούμενες κοινωνίες τα πρόσωπα που διεκδικούν θέσεις ευθύνης και εξουσίας είναι στο μεγαλύτερο μέρος τους άνδρες, εκείνοι θα έπρεπε να θεωρούνται ως ομάδα - στόχος με γνώμονα την αλλαγή της συμπεριφοράς τους.

Τέλος, σύμφωνα με τον Kelkay (2022), εκείνο που πρωτίστως παρακωλύει την ένταξη του φύλου σε κάθε πολιτική ή πρόγραμμα σχετίζεται με την έλλειψη δέσμευσης και προσοχής των αρμόδιων προσώπων ώστε να συμπεριλάβουν το φύλο κατά τη διαδικασία ανάπτυξης ή σχεδιασμού οποιουδήποτε σχεδίου ή προγράμματος. Μεταξύ των προκλήσεων επιτυχούς εφαρμογής του «gender mainstreaming» αναφέρονται: η έλλειψη σαφήνειας του όρου και ως συνέπεια η ουσιαστική κατανόησή του, προβλήματα οικονομικής φύσεως και έλλειψης διαθέσιμων υλικών πόρων, η έλλειψη συντονισμού μεταξύ των άμεσα ενδιαφερόμενων μελών, ο γάμος σε μικρή ηλικία και η σχολική διαρροή ιδίως των μαθητριών, καθώς και ακατάλληλες χρήσεις των τεχνικών και των εργαλείων του gender mainstreaming. Τέλος, ως πρόκληση θεωρείται και η έλλειψη συνεχούς αξιολόγησης της ενσωμάτωσης της διάστασης του φύλου, αλλά και η ανικανότητα κατανόησης της ζωτικότητας της ισότητας των φύλων για έναν οργανισμό ή για την κοινωνία και τα μέλη της.

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στις κοινωνίες η επίτευξη έμφυλης ισότητας είναι ένας δύσβατος δρόμος, καθώς συνιστά μια διαδικασία πολυεπίπεδων αλλαγών, αλλαγών στις στάσεις των ανθρώπων που εμπλέκονται, στις μεταξύ τους σχέσεις, στους θεσμούς και τα νομικά πλαίσια που επικρατούν σε έναν οργανισμό, στην κατανομή των οικονομικών πόρων που διαθέτει, αλλά και σε όλη την διαμορφωμένη κουλτούρα του (United Nations, 2002). Η πολλαπλότητα αυτή σε επίπεδο αλλαγών, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Joly (2009), δικαιολογεί και το γεγονός ότι δεν υπάρχουν συνταγές που να μπορούν να εγγυηθούν την επιτυχία στην εφαρμογή της στρατηγικής gender mainstreaming. Αυτό που είναι σημαντικό να διευκρινιστεί είναι πως η στρατηγική αυτή δεν είναι σε θέση να αντικαταστήσει οποιαδήποτε πολιτική περί ισότητας έχει θεσπιστεί και δεν πρέπει μάλιστα να συγχέονται και να ταυτίζονται. Το gender mainstreaming εφαρμόζεται συμπληρωματικά, ενισχυτικά και μετασχηματιστικά σε κάθε ήδη υπάρχουσα πολιτική, ενσωματώνοντας τη διάσταση φύλο σε κάθε φάση και στάδιο της πολιτικής αυτής (Council of Europe, 2004). Παρόλες ωστόσο τις δυνατότητες που μπορεί να υποσχεθεί, η στρατηγική αυτή συχνά έρχεται αντιμέτωπη σε μια σειρά από προκλήσεις, οι οποίες δυσκολεύουν την εφαρμογή της. Στις προκλήσεις αυτές κάνουν εκτενή αναφορά στο άρθρο τους οι Lombardo & Mergaert (2013), σύμφωνα με τους οποίους οι δυσκολίες προκύπτουν από τις πολλαπλές αλλαγές που απαιτούνται, από την αντίσταση που προβάλλουν οι εμπλεκόμενοι στις αλλαγές αυτές και από την

άγνοια σε ζητήματα φύλου. Τέλος, αναφορικά με τα εμπόδια πάνω στα οποία ενδέχεται να προσκρούσουν οι προσπάθειες εφαρμογής της στρατηγικής, φάνηκε να υπάρχει ως ένα βαθμό σύγκλιση απόψεων, βάσει των οποίων η ασάφεια και δυσκολία κατανόησης της έννοιας του φύλου και κατ' επέκταση του gender mainstreaming λειτουργούν αποθαρρυντικά ως προς την επιτυχή ένταξη της διάστασης του φύλου, μιας και συνήθως λανθασμένα η στόχευση γίνεται στο βιολογικό φύλο και όχι στο κοινωνικό (AWID, 2004, Παντελιάδου – Μαλούτα, 2014, Kelkay, 2022). Ολοκληρώνοντας, καθίσταται σαφές πως οι διαδικασίες ένταξης του παράγοντα φύλου σε μια πολιτική αναμένεται να συναντούν ένα «ταβάνι» που θα επιβραδύνει και θα δυσκολεύει την επίτευξη της πλήρους ισότητας, μία «γυάλινη οροφή», όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Derbyshire, Dolata, & Ahluwalia (2015).

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενογλωσσες Αναφορές

- Adusei-Asante, K., Hancock, P., & Oliveira, M. (2015). Gender mainstreaming and women's roles in development projects: a research case study from Ghana. *Advances in Gender Research*, 20, 177-198. Retrieved March 19, 2023, from <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1529-212620150000020019/full/html>
- AWID. (2004). *Gender mainstreaming: can it work for women's rights*. Retrieved from <https://www.awid.org/publications/spotlight-articles-young-womens-leadership-and-feminist-movements-and-organizations>
- Council of Europe. (2004). *Gender mainstreaming: conceptual framework, methodology and presentation of good practices*. (Final report). Strasbourg: Council of Europe.
- Derbyshire, H., Dolata, N., & Ahluwalia, K. (2015). *Untangling gender mainstreaming: a theory of change based on experience and reflection*. Retrieved from <https://gadnetwork.org/gadn-resources/2015/3/6/untangling-gender-mainstreaming-a-theory-of-change-based-on-experience-and-reflection>
- Joly, C. (2009). *Gender mainstreaming: a new challenge for the federal government and the administrations*. Retrieved from <https://policycommons.net/artifacts/3870988/gender-mainstreaming/4677223/>
- Kelkay, A. (2022). Gender Mainstreaming Challenges and Opportunities in Government Agencies in Selected Government Offices in Fogera District, Ethiopia. *Journal of International Women's Studies*, 24(5), 1-11. Retrieved March 30, 2023, from <https://vc.bridgew.edu/jiws/vol24/iss5/16>
- Lombardo, E., & Mergaert, L. (2013). Gender Mainstreaming and Resistance to Gender Training: A Framework for studying implementation. *Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 21(4), 296-311. Retrieved February 4, 2023, from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08038740.2013.851115>
- Thomas, M., Novión, C. C., De Haan, A., De León, G., Forest, M., Iyer, S. S. (2018). Gender mainstreaming: a strategic approach. *Economics Discussion Paper*, 61.

Retrieved March 19, 2023, from <http://www.economics-ejournal.org/economics/discussionpapers/2018-61>

United Nations. (2002). *Gender Mainstreaming: An overview*. New York: United Nations.

United Nations – Economic and Social Council. (1997). *Mainstreaming the gender perspective into all policies and programmes in the United Nations System*. Retrieved from <https://www.unwomen.org>

Ελληνόγλωσσες Αναφορές

Αθανασάτου, Ι. (2014). *Εθνικές και ευρωπαϊκές πολιτικές*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Γενική Γραμματεία Δημογραφικής και Οικογενειακής Πολιτικής και Ισότητας των Φύλων. (2021). *Εθνικό σχέδιο δράσης για την ισότητα των φύλων 2021-2025*. Αθήνα: Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων.

Γκερμότση, Β., Μοσχοβάκου, Ν., & Παπαγιαννοπούλου, Μ. (2017). *Οδηγός για την ένταξη της διάστασης του φύλου στις οργανώσεις της Κοινωνίας των Πολιτών*. Αθήνα: Ίδρυμα Μποσοδάκη.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020). *Μια ένωση ισότητας – Στρατηγική για την ισότητα των φύλων 2020-2025*, {COM(2020) 152 final}, Βρυξέλλες, 5.3.2020.

Παντελιάδου – Μαλούτα, Μ. (2014). Πολιτικές για την αντιμετώπιση της έμφυλης ανισότητας και σημασία του πώς ορίζεται το φύλο. Στο Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (εκδ.), *Φύλο – Κοινωνία – Πολιτική*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Η εκπαιδευτική πολιτική για τη σεξουαλική αγωγή στην Ελλάδα: Απόψεις δασκάλων δημοτικής εκπαίδευσης

Τζιερτζής Συμεών

*Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής, M.Ed. «Στελέχη Εκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής»
symetzie@eled.duth.gr*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σεξουαλική αγωγή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την ομαλή ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη του ανθρώπου. Παρ' όλα αυτά, στην Ελλάδα δεν συναντάται κάποια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πολιτική γύρω από τον τομέα αυτόν, καθώς δεν είναι υποχρεωτική σε όλη τη δημόσια εκπαίδευση η διδασκαλία θεματικών εννοιών συναφών με το πεδίο αυτό.

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσει τις απόψεις των Δασκάλων Δημοτικής Εκπαίδευσης, αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται για τη σεξουαλική αγωγή στα ελληνικά σχολεία. Στην έρευνα συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε σχολεία από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε σχετικές ερωτήσεις στο πλαίσιο ημι-δομημένης συνέντευξης.

Από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι οι δάσκαλοι εμφανίζονται θετικοί στη διδασκαλία θεμάτων σεξουαλικής αγωγής και πιστεύουν ότι αυτό θα προξενούσε πολλά οφέλη στην κοινωνία. Ωστόσο, θεωρούν ότι δεν κατέχουν τα απαιτούμενα γνωστικά εφόδια, για να διδάξουν τέτοιου είδους ζητήματα στους μαθητές τους, μιας και δεν έχουν επιμορφωθεί περί τούτου, ενώ αντιμετωπίζουν και διάφορα εμπόδια εντός κι εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Τέλος, κρίνουν ως ανεπαρκή την εκπαιδευτική πολιτική που έχει εφαρμοστεί από το Υπουργείο Παιδείας αναφορικά με τη σεξουαλική αγωγή και προτείνουν την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού γύρω από το επιστημονικό αντικείμενο αυτό, αλλά και την αύξηση των ωρών διδασκαλίας του στο υποχρεωτικό ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα.

Λέξεις κλειδιά: σεξουαλική αγωγή, εκπαιδευτική πολιτική, Ελλάδα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Για την ολόπλευρη κατανόηση του ζητήματος που εξετάζεται, κρίνεται σκόπιμη η αποσαφήνιση ορισμένων θεμελιωδών εννοιών όπως: η εκπαιδευτική πολιτική, η σεξουαλική αγωγή και η σεξουαλικότητα.

Με τον όρο «εκπαιδευτική πολιτική» νοούνται όλες οι επιλογές, οι ενέργειες και τα μέσα που αξιοποιεί ένα κράτος, για να επιτύχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους που έχει θέσει. Αποτελεί μια συντονισμένη διαδικασία αλλαγών, η οποία μπορεί να ασκήσει βαθύτατη επιρροή σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα (Viennet & Pont, 2017. Σαϊτής, 2008).

Ακόμη, όσον αφορά τη σεξουαλική αγωγή, σύμφωνα με την προσέγγιση του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, ορίζεται ως η μάθηση για θέματα που άπτονται της σεξουαλικότητας, με σκοπό την υποστήριξη και προστασία της σεξουαλικής ανάπτυξης των ανθρώπων. Μέσα από αυτήν την πρακτική παρέχονται οι απαραίτητες πληροφορίες, δεξιότητες και αξίες, ώστε τα άτομα να κατανοήσουν πλήρως τη σεξουαλικότητα, να συνάπτουν υγιείς σχέσεις και να προαχθεί η σεξουαλική τους υγεία (WHO Regional Office for Europe, 2010, p. 20).

Επιπλέον, η σεξουαλικότητα περικλείει την ανάγκη του ατόμου για αγάπη και προσωπική ολοκλήρωση, αλλά και τον τρόπο που ζει και εκφράζεται ως σεξουαλικό ον (Rathus et al., 2014. Αντωνοπούλου, 1999). Ως έννοια δεν περιορίζεται μόνο στην σεξουαλική συμπεριφορά, αλλά αποτελεί λειτουργία που επιδρά έντονα στην ανθρώπινη ύπαρξη, ούσα ένα αναπόσπαστο μέρος της προσωπικότητάς του (WHO Regional Office for Western Pacific, 1995, p. 1).

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗ ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Στην Ελλάδα παρότι αντιμετωπίζονται αρκετά προβλήματα στον σεξουαλικό τομέα, το θέμα της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης θεωρείται κάτι αμφιλεγόμενο από την κοινωνία, ενώ δεν διακρίνεται και κάποια συντονισμένη προσπάθεια από την πολιτεία για την πλήρη ένταξή της στην εκπαίδευση, ώστε να προληφθούν ορισμένα προβλήματα μέσα από το σχολείο.

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟΝ ΕΛΛΑΔΙΚΟ ΧΩΡΟ

Πρώτα από όλα, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές αποφεύγουν τη διδασκαλία θεμάτων σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στους μαθητές τους εξαιτίας της έλλειψης επιμόρφωσής τους, αλλά και του συντηρητισμού που επικρατεί, ακόμη και σήμερα, στις ελληνικές οικογένειες απέναντι σε αυτά τα θέματα (Papaioannou, 2013. Σιέττου & Σαρίδη, 2011). Αυτό διαφαίνεται κι από το γεγονός ότι μόλις το 4% από τα σχολικά προγράμματα Αγωγής Υγείας εξετάζει ζητήματα που αφορούν στον σεξουαλικό τομέα (Gerouki, 2017), ενώ σύμφωνα με τα πορίσματα μιας άλλης έρευνας τα περισσότερα (91,67%) από τα προγράμματα που σχετίζονταν με τη σεξουαλική αγωγή υλοποιήθηκαν από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων μη σχετικών με το πεδίο αυτό (Καδιγιαννόπουλος και συν., 2020). Επομένως, η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και έγκυρης πληροφόρησης, μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά σε αρκετές παρανοήσεις σχετικά με τη σεξουαλικότητα (Gerouki, 2017).

Ακόμη, στο ελληνικό σχολείο το σεξ δεν προσεγγίζεται πολύπλευρα, καθώς εξετάζεται μόνο η ιατρική του διάσταση. Για αυτό, οι Έλληνες έφηβοι δεν γνωρίζουν βασικές πληροφορίες για θέματα όπως: εγκυμοσύνη, ΣΜΝ, εμμηνορυσιακός κύκλος και αντισύλληψη (Αντωνοπούλου, 1999). Χαρακτηριστικά είναι τα πορίσματα έρευνας δείγματος 936 μαθητών από σχολεία της Αττικής, καθώς μόλις το 14,3% από αυτούς ανέφερε σε σχετική ερώτηση το σχολείο ως την κύρια πηγή πληροφόρησής τους για την αναπαραγωγή, ενώ και τα επίπεδα γνώσεων των ερωτηθέντων γύρω από τις μεθόδους αντισύλληψης παρουσιάστηκαν αρκετά χαμηλά (Matziou et al., 2009). Ωστόσο, οι Έλληνες έφηβοι εμφανίζονται αρκετά θετικοί στο να ενημερωθούν

περαιτέρω για τέτοιου είδους ζητήματα στο πλαίσιο του σχολείου και πιστεύουν ότι θα τους ωφελούσε πολύ η συμμετοχή τους σε σχετικά προγράμματα (Papaioannou, 2013. Tsitsika et al., 2010).

Σε γενικές γραμμές, η σεξουαλική συμπεριφορά των Ελλήνων χαρακτηρίζεται ως ανεύθυνη, καθώς παρατηρούνται υψηλά επίπεδα εφηβικών εγκυμοσύνων και αμβλώσεων, αλλά και χαμηλά επίπεδα σε ασφαλείς μεθόδους αντισύλληψης (Ioannidi-Karolou, 2004. Tsitsika et al., 2010. Vassilikou & Ioannidi-Karolou, 2014). Συνεπώς, είναι αναγκαίο να διαπαιδαγωγηθούν οι Έλληνες και ιδιαίτερα οι νέοι μέσα από το σχολείο γύρω από την αντισύλληψη, για να αποφευχθούν πολλές ανεπιθύμητες εγκυμοσύνες και εκτρώσεις, αλλά και να αναπτυχθεί κατ' επέκταση μια πιο υπεύθυνη σεξουαλική συμπεριφορά (Σιέττου & Σαρίδη, 2011).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Αν και ανέκαθεν η σεξουαλική αγωγή αποτελούσε ένα σημαντικό ζήτημα για την Ελλάδα, δεν εφαρμοζόταν κάποια ουσιαστική εκπαιδευτική πολιτική για πολλά χρόνια στο πεδίο αυτό. Είναι αξιοσημείωτο ότι από το 1964 ο γενικός γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας, Ευάγγελος Παπανούτσος τοποθετήθηκε για πρώτη φορά δημόσια επί τούτου σε συνέντευξη του δηλώνοντας ότι *«Το θέμα της σεξουαλικής διαπαιδαγωγίσεως δεν έχει μέχρι σήμερα τεθεί επίσημα. Δεν υπάρχουν σχέδια, δεν υπάρχει πρόγραμμα, υπάρχει όμως η βεβαιότητα πως το ζήτημα θα απασχολήσει σύντομα και το Υπουργείο Παιδείας»* (Γερούκη, 2011, σ. 100).

Η πρώτη προσπάθεια όμως, για ένταξη της σεξουαλικής διαπαιδαγωγίσεως στα σχολεία συναντάται το 2003, καθώς με την Υπουργική Απόφαση Γ2/21072β (28-2-2003) προστέθηκαν οι άξονες της Σεξουαλικής Αγωγής και των Διαφυλικών Σχέσεων στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος της Αγωγής Υγείας για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο). Ωστόσο, η διδασκαλία των θεμάτων αυτών ήταν προαιρετική και βρισκόταν στην επιλογή του εκάστοτε διδάσκοντα, αφού παρότι συμπεριλαμβάνονταν στα προτεινόμενα πεδία προς μελέτη, δεν αποτελούσαν θεματολογία κορμού, ενώ είναι αξιοσημείωτο ότι δεν εντοπίζεται καμία ολιστική προσέγγιση της σεξουαλικότητας σε οποιαδήποτε βαθμίδα εκπαίδευσης (Υπουργική Απόφαση Αριθ. Γ2/21072β).

Περίπου δύο δεκαετίες αργότερα, το 2021 προστέθηκε με τον Νόμο 4807/2021 και την Υπουργική Απόφαση ΓΔ4/94236 (29-7-2021) στο ωρολόγιο πρόγραμμα της υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το μάθημα «Εργαστήρια Δεξιότητων», κάτι που σηματοδότησε την υποχρεωτική διδασκαλία για πρώτη φορά ενοτήτων σεξουαλικής αγωγής στα ελληνικά σχολεία. Ο ένας από τους 4 θεματικούς κύκλους του μαθήματος, ο θεματικός κύκλος «Ζω καλύτερα - Ευ Ζην» περιλαμβάνει την υποενότητα «Γνωρίζω το σώμα μου - Σεξουαλική διαπαιδαγωγίση», που αποτελεί πεδίο μελέτης στις Γ' και ΣΤ' Δημοτικού και στη Β' Γυμνασίου (Νόμος 4807/2021, Άρθρο 54. Υπουργική Απόφαση Αριθμ. ΓΔ4/94236).

Συνοψίζοντας, παρά το ότι η σεξουαλική αγωγή αποτελούσε ανέκαθεν ένα καίριο ζήτημα για την Ελλάδα, καθώς αντιμετώπιζε διαχρονικά διάφορα προβλήματα στον σεξουαλικό τομέα, δεν εφαρμοζόταν για χρόνια κάποια ουσιαστική εκπαιδευτική

πολιτική σχετικά με το πεδίο αυτό. Με την εισαγωγή των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» και την προσθήκη ενοτήτων σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα τριών τάξεων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, έγινε ένα σημαντικό βήμα για την ενημέρωση του μαθητικού πληθυσμού αναφορικά με αυτά τα θέματα. Παρ' όλα αυτά, για την επίτευξη μιας πιο υπεύθυνης σεξουαλικής συμπεριφοράς των Ελλήνων, είναι αναγκαίο να εφαρμοστεί μία πιο ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πολιτική για τη σεξουαλική αγωγή.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

Η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της σεξουαλικής αγωγής στα σχολεία κρίνεται ως βαρύνουσα σημασίας, καθώς ο ρόλος τους είναι καίριος για την εύρυθμη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, στον ελλαδικό χώρο εντοπίζονται μόλις τέσσερις συναφείς μελέτες που είχαν ως δείγμα εκπαιδευτικούς και διερεύνησαν τις απόψεις τους γύρω από το ζήτημα αυτό. Μία τέτοιου είδους έρευνα εντοπίζεται από τους Κατσιφή-Χαραλαμπίδη και συν. (2017) με ερωτηθέντες 124 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονταν στο νομό Βοιωτίας. Ακόμη, η Gerouki (2008) διεξήγαγε αντίστοιχη μελέτη δείγματος 33 συντονιστών προγραμμάτων Αγωγής Υγείας από όλες τις περιοχές της Ελλάδας, ενώ η ίδια ερευνήτρια (Gerouki, 2007) συμπεριέλαβε σε άλλη έρευνά της 128 Δασκάλους Δημοτικής Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολεία της Αττικής. Τέλος, σε έρευνα του Kakanoulis (1998) μελετήθηκε η στάση 284 γυναικών βρεφονηπιοκόμων απέναντι σε διάφορα ερωτήματα σεξουαλικής ανάπτυξης, συμπεριφοράς και αγωγής όσον αφορά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΣΚΟΠΟΣ

Ο σκοπός της μελέτης αυτής είναι να διερευνήσει τις απόψεις των Δασκάλων Δημοτικής Εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία ως προς τον τομέα της σεξουαλικής αγωγής.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

1. Ποιες απόψεις εντοπίζονται στους Δασκάλους Δημοτικής Εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στα ελληνικά σχολεία;
2. Θεωρούν πως κατέχουν το προαπαιτούμενο γνωστικό υπόβαθρο, για να διδάξουν θεματικές ενότητες σεξουαλικής αγωγής στους μαθητές τους;
3. Ποια εμπόδια αντιμετωπίζουν στην ένταξη της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στην εκπαίδευση;
4. Τι αλλαγές προτείνουν, ώστε να βελτιωθεί η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση που παρέχεται στη δημόσια παιδεία;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην παρούσα μελέτη εφαρμόστηκε η ποιοτική ερευνητική μέθοδος, ενώ ως ερευνητικό εργαλείο για να συλλεχθούν τα δεδομένα αξιοποιήθηκε μία ημι-δομημένη συνέντευξη που απαρτιζόταν από 4 κλειστές ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα και 12 ανοιχτές ερωτήσεις για τη διερεύνηση των απόψεων των συνεντευξιαζόμενων

σχετικά με το υπό μελέτη ζήτημα. Το δείγμα αποτέλεσαν 10 Δάσκαλοι Δημοτικού (ΠΕ70) που υπηρετούσαν σε σχολεία από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Επίσης, η περίοδος διεξαγωγής της έρευνας ήταν από τον Απρίλιο έως τον Μάιο του 2022. Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν διαδικτυακά μέσω Skype και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν οι απαντήσεις των ερωτηθέντων. Αξίζει να σημειωθεί ότι διεξήχθη και μία πιλοτική συνέντευξη, ώστε να ελεγχθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου. Τέλος, η δειγματοληψία μπορεί να χαρακτηριστεί ως ευκολίας, καθώς επιλέχθηκαν άτομα άμεσα διαθέσιμα στον ερευνητή.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας απαρτίζονται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και τους τέσσερις θεματικούς άξονες, μέσα από τους οποίους παρουσιάζονται οι απόψεις των συνεντευξιζόμενων αναφορικά με διάφορες διαστάσεις του υπό μελέτη ζητήματος.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν 10 Δάσκαλοι ΠΕ70. Κατά την ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών παρατηρείται ισορροπία ανάμεσα στα δύο φύλα (5 άνδρες, 5 γυναίκες), ενώ ως προς την εκπαιδευτική προϋπηρεσία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά έμπειροι στο επάγγελμα αυτό, με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών. Αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο, μπορεί να χαρακτηριστεί υψηλό, μιας και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ ή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Επίσης, το μεγαλύτερο μέρος των συνεντευξιζόμενων επιμορφώθηκε στο μάθημα των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων», που αποτελεί μία νέα προσθήκη στο υποχρεωτικό σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα και περιλαμβάνει θέματα σεξουαλικής αγωγής.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ

Οι 4 θεματικοί άξονες προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα και ο καθένας περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις. Σε κάθε άξονα αντιστοιχεί και ένας πίνακας με τις ερωτήσεις που τέθηκαν στους συνεντευξιζόμενους, αλλά και τις απαντήσεις τους, ενώ με έντονα γράμματα διακρίνονται αυτές που εμφανίστηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα.

Ο πρώτος θεματικός άξονας πραγματεύεται τις απόψεις των Δασκάλων Δημοτικής Εκπαίδευσης, όσον αφορά τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της σεξουαλικής αγωγής στα ελληνικά σχολεία. Σε σχετική ερώτηση οι συμμετέχοντες τάχθηκαν ως επί το πλείστον υπέρ της συμπερίληψής της στην εκπαίδευση, καθώς πιστεύουν πως θα προληφθεί έτσι η σεξουαλική κακοποίηση, αλλά και θα αποφευχθεί η παραπληροφόρηση των παιδιών στο πεδίο αυτό.

Ως κυριότερο όφελος από την εφαρμογή ολοκληρωμένων προγραμμάτων σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης κατέδειξαν τον περιορισμό διαφόρων δυσάρεστων φαινομένων που ταλανίζουν τον σεξουαλικό τομέα όπως: τα Σεξουαλικά Μεταδιδόμενα Νοσήματα, τη σεξουαλική παρενόχληση και τις ανεπιθύμητες εγκυμοσύνες.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι οι κυριότερες θεματικές ενότητες που πρέπει να μελετώνται κατά τη διδασκαλία της σεξουαλικής αγωγής είναι η ανατομία του ανθρώπινου σώματος, αλλά και οι διαπροσωπικές και διαφυλικές σχέσεις, δίνοντας και μία κοινωνική διάσταση στο ζήτημα αυτό. Στον πίνακα 1, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις της ενότητας αυτής καθώς και οι επικρατούσες απαντήσεις των ερωτηθέντων.

A/A	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
1	Κατά την άποψή σας, η σεξουαλική αγωγή είναι ένα γνωστικό αντικείμενο που πρέπει να διδάσκεται στα σχολεία; Αν ναι, για ποιους λόγους;	-Πρόληψη σεξουαλικής κακοποίησης -Αποφυγή παραπληροφόρησης -Προαγωγή υγείας -Υγιείς διαφυλικές σχέσεις -Γνωριμία με το σώμα
2	Τι οφέλη πιστεύετε ότι θα είχε η εφαρμογή ολοκληρωμένων προγραμμάτων σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στο πλαίσιο του σχολείου;	-Μείωση δυσάρεστων φαινομένων στον σεξουαλικό τομέα -Σεβασμός και αποδοχή δικαιωμάτων -Έγκυρη και ολόπλευρη ενημέρωση -Αλλαγή στάσεων και πεποιθήσεων
3	Ποιοι θεματικοί άξονες κρίνετε πως πρέπει να μελετώνται κατά τη διδασκαλία της σεξουαλικής αγωγής;	-Ανατομία του σώματος -Διαπροσωπικές/ Διαφυλικές σχέσεις -Αντισύλληψη -Υγιεινή

Πίνακας 1: Απόψεις για τη διδασκαλία της σεξουαλικής αγωγής στα σχολεία

Ο δεύτερος θεματικός άξονας της έρευνας διερευνά τη γνωστική ετοιμότητα των δασκάλων να διδάξουν ενότητες σεξουαλικής αγωγής στους μαθητές τους. Οι συμμετέχοντες αποφάνθηκαν πως θεωρούν τους εαυτούς τους γνωστικά ανέτοιμους για τη διδασκαλία τέτοιου είδους ζητημάτων, καθώς δεν κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι οι περισσότεροι δεν έχουν επιμορφωθεί πάνω στο αντικείμενο αυτό, ενώ σε άλλη ερώτηση η κυρίαρχη άποψη που αναδύεται είναι ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θετικοί για σχετική επιμόρφωσή τους. Επομένως, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, που παρουσιάζονται στον πίνακα 2, συμπεραίνεται ότι δεν υφίσταται κάποια ολοκληρωμένη πολιτική για την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε αυτό το πεδίο.

A/A	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
4	Θεωρείτε πως κατέχετε τις απαιτούμενες γνώσεις, ώστε να διδάξετε στους μαθητές σας ζητήματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης;	-Γνωστικά έτοιμοι -Γνωστικά ανέτοιμοι
5	Έχετε επιμορφωθεί στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο; Αν ναι, με ποιον τρόπο;	-Επιμορφωμένοι -Μη επιμορφωμένοι
6	Θα επιθυμούσατε περαιτέρω επιμόρφωση στο πεδίο της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης;	-Θετικοί στην επιμόρφωση -Αρνητικοί στην επιμόρφωση

Πίνακας 2: Η γνωστική ετοιμότητα κατά τη διδασκαλία θεματικών εννοιών σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης

Επιπροσθέτως, στον τρίτο θεματικό άξονα εξετάζονται οι παράγοντες που αποτελούν εμπόδια στο να ενταχθεί πλήρως η σεξουαλική αγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Όσον αφορά τους αρνητικούς παράγοντες μέσα στο σχολικό

περιβάλλον, αναφέρθηκε η έλλειψη επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αλλά και η αντιμετώπιση του ζητήματος αυτού από τους μαθητές ως «ταμπού», δείγμα και της γενικότερης στάσης που επικρατεί στην ελληνική κοινωνία.

Ακόμη, οι συνεντευξιαζόμενοι διέκριναν ότι η συναισθηματική ανωριμότητα των παιδιών του Δημοτικού παρεμποδίζει σημαντικά τη διδασκαλία τέτοιας φύσης θεματικών αξόνων, μιας και παρατηρούνται συχνά ακατάλληλες συμπεριφορές όπως: πονηρά χαμόγελα, χυδαίο λεξιλόγιο και χρήση ειρωνικής γλώσσας.

Τέλος, ως ανασταλτικοί παράγοντες που τίθενται εκτός του σχολικού περιβάλλοντος τονίστηκαν ιδιαίτερα οι προκαταλήψεις και ο συντηρητισμός της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στη σεξουαλική αγωγή. Ο πίνακας 3 παραθέτει συγκεντρωτικά τις κυρίαρχες απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν ως προς την ένταξη του αντικειμένου αυτού στην διδασκαλία τους.

A/A	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
7	Ποιοι παράγοντες εντός του σχολικού περιβάλλοντος νομίζετε ότι δυσχεραίνουν την παροχή ολοκληρωμένης σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στα ελληνικά σχολεία;	-Έλλειψη επιμόρφωσης/ κατάρτισης -Αντιμετώπιση από μαθητές ως ένα θέμα «ταμπού» -Έλλειψη πόρων/ εκπαιδευτικού υλικού
8	Θεωρείτε ότι η συναισθηματική ανωριμότητα των παιδιών Δημοτικού παρεμποδίζει τη διδασκαλία θεματικών αξόνων σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης; Αν ναι, με ποιον τρόπο συμβαίνει αυτό;	-Παρεμποδίζει -Δεν παρεμποδίζει
9	Κατά τη γνώμη σας, ποια εμπόδια θέτει η ελληνική κοινωνία στην ένταξη της σεξουαλικής αγωγής στο πεδίο της εκπαίδευσης;	-Προκατάληψη απέναντι στη σεξουαλική αγωγή/ συντηρητισμός -Λανθασμένες αντιλήψεις -Παρέμβαση Εκκλησίας

Πίνακας 3: Παράγοντες που δυσχεραίνουν την ένταξη της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στα σχολεία

Ο τέταρτος και τελευταίος θεματικός άξονας παρουσιάζει τις προτάσεις των δασκάλων, για να βελτιωθεί η σεξουαλική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολικό πλαίσιο. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων έκρινε ως ανεπαρκή την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζει το Υπουργείο Παιδείας στο πεδίο αυτό. Σχετικά με τις αλλαγές που είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν από την πολιτεία σε επίπεδο πολιτικής, δόθηκε για άλλη μία φορά έμφαση στην ανάγκη επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τέλος, όπως διαφαίνεται και στον πίνακα 4, αναφορικά με το νεοσύστατο μάθημα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», το οποίο περιλαμβάνει και θεματικές ενότητες σεξουαλικής αγωγής, προτάθηκε κατά κύριο λόγο από τους εκπαιδευτικούς η αύξηση των ωρών διδασκαλίας των θεμάτων αυτών, αλλά και η ένταξή τους και στις άλλες τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

A/A	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
10	Κρίνετε ως επαρκή την εκπαιδευτική πολιτική που έχει εφαρμοστεί από το Υπουργείο Παιδείας στον τομέα της σεξουαλικής αγωγής;	-Επαρκής -Ανεπαρκής
11	Σε ποιες ενέργειες θα έπρεπε να προβεί το Υπουργείο Παιδείας σε επίπεδο πολιτικής, ώστε να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης;	-Κατάρτιση ολοκληρωμένων προγραμμάτων με εξειδικευμένους επαγγελματίες -Επιμόρφωση εκπαιδευτικών -Ενημέρωση -Ένταξη ξεχωριστού μαθήματος

12	Ποιες αλλαγές θα προτεινάτε προς βελτίωση της παρεχόμενης σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στο μάθημα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων»;	-Παροχή εξοπλισμού και εκπαιδευτικού υλικού -Αύξηση ωρών διδασκαλίας σεξουαλικής αγωγής -Άγνοια για το θέμα -Νωρίς για αξιολόγηση
----	---	---

Πίνακας 4: Προτάσεις για βελτίωση της παρεχόμενης ενδοσχολικής σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα πραγματεύεται τις απόψεις των δασκάλων σχετικά με τη διδασκαλία της σεξουαλικής αγωγής στο σχολείο. Η κυρίαρχη άποψη του δείγματος ωστόσο, ότι αποτελεί δηλαδή ένα γνωστικό αντικείμενο που θα πρέπει να περιλαμβάνεται στην εκπαίδευση, έρχεται σε αντιδιαστολή με την έρευνα της Gerouki (2008), όπου τα 2/3 των ερωτηθέντων την κατέδειξαν ως το λιγότερο δημοφιλές θέμα μεταξύ των εκπαιδευτικών σε δράσεις αγωγής υγείας. Σχετικά με τα οφέλη από την εισαγωγή τέτοιου είδους προγραμμάτων, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συγκλίνουν με την συναφή βιβλιογραφία, καθώς οι έννοιες «πρόληψη», «προφύλαξη» και «ενημέρωση», εμφανίζονται ως θεμελιώδεις στον τομέα της σεξουαλικής αγωγής (Κατσιφή-Χαραλαμπίδη και συν., 2017). Ακόμη, οι θεματικοί άξονες της ανατομίας του ανθρώπινου σώματος και των διαπροσωπικών και διαφυλικών σχέσεων που προτείνονται για μελέτη συγκλίνουν με τη βιβλιογραφική επισκόπηση (Kakavoulis, 1998).

Σχετικά με το γνωστικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού προσωπικού στο αντικείμενο αυτό, το γεγονός ότι νιώθουν ανέτοιμοι γνωστικά, ώστε να το διδάξουν στους μαθητές τους, η έλλειψη κατάρτισής τους, αλλά και η επιθυμία τους για περαιτέρω επιμόρφωση αποτελούν πορίσματα που εντοπίζονται και σε άλλες σχετικές μελέτες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα κι είχαν ως δείγμα τους εκπαιδευτικούς (Gerouki, 2008. Kakavoulis, 1998. Κατσιφή-Χαραλαμπίδη και συν., 2017).

Επίσης, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τα εμπόδια που τίθενται και δυσκολεύουν την ένταξη του αντικειμένου της σεξουαλικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο. Οι ερωτηθέντες δάσκαλοι τόνισαν εντός σχολικού πλαισίου την αντιμετώπισή της από τους μαθητές ως ένα θέμα «ταμπού» και την έλλειψη επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ εκτός του σχολικού περιβάλλοντος γίνεται ιδιαίτερη μνεία στις προκαταλήψεις και τον συντηρητισμό που επικρατεί στην ελληνική κοινωνία αναφορικά με αυτό το ζήτημα. Οι παραπάνω αρνητικοί παράγοντες εντοπίζονται και στη συναφή βιβλιογραφία (Gerouki 2007, 2008). Η άποψη όμως ότι η συναισθηματική ανωριμότητα των παιδιών Δημοτικού παρεμποδίζει τη διδασκαλία τέτοιων θεματικών ενοτήτων αντιτίθεται με σχετική έρευνα, στην οποία η ηλικία των παιδιών 6-12 ετών παρουσιάζεται ως η κατάλληλη για την απαρχή της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης (Κατσιφή-Χαραλαμπίδη και συν., 2017).

Όσον αφορά τις προτάσεις των συνεντευξιαζόμενων, αξίζει να σημειωθεί πως κρίνουν καταρχάς ως ανεπαρκή την εκπαιδευτική πολιτική που έχει χαραχθεί από το Υπουργείο Παιδείας σε αυτό το πεδίο και για αυτό προτείνουν την καθολική επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, εύρημα που συμφωνεί με την βιβλιογραφική ανασκόπηση (Gerouki, 2008. Kakavoulis, 1998). Για το μάθημα

«Εργαστήρια Δεξιοτήτων» προτάθηκε η αύξηση των ωρών διδασκαλίας στις ενότητες της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης και η εισαγωγή τους και στις άλλες τάξεις πέρα από τις Γ', ΣΤ' Δημοτικού και τη Β' Γυμνασίου.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν ως επί το πλείστον με τη συναφή βιβλιογραφία. Συν τοις άλλοις είναι αναγκαία η χάραξη μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής για τη σεξουαλική αγωγή, που θα περιλαμβάνει την πλήρη κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού στον συγκεκριμένο τομέα, την αύξηση των ωρών διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου αυτού, αλλά και την ένταξή του σε όλες τις τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, μέσα από την παιδεία είναι εφικτό να αλλάξει η στάση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στη σεξουαλική αγωγή, να προταθούν λύσεις σε διάφορα ζητήματα του σεξουαλικού τομέα, αλλά και να περιοριστούν διάφορες παθογένειες που ταλανίζουν την Ελλάδα, όπως φαινόμενα σεξουαλικής κακοποίησης, ΣΜΝ και ανεπιθύμητες εγκυμοσύνες.

Αναφορές

- Gerouki, M. (2007). Sexuality and relationships education in the Greek primary schools—see no evil, hear no evil, speak no evil. *Sex Education*, 7(1), 81-100.
- Gerouki, M. (2008). “Innovations” on hold: sex education in the Greek primary schools. *Health Education*, 109(1), 49–65.
- Gerouki, M. (2017). Greek Students’ Understanding of Sexual Diversity and Difference – Implications for Educational Policies and Practices. *The Journal of Sexual Medicine*, 14(5), e231.
- Ioannidi-Kapolou, E. (2004). Use of Contraception and Abortion in Greece: A Review. *Reproductive Health Matters*, 12(sup24), 174–183.
- Kakavoulis, A. (2001) Family and sex education: A survey of parental attitudes. *Sex Education*, 1(2), 163–174.
- Matziou, V., Perdikaris, P., Petsios, K., Gymnopoulou, E., Galanis, P., & Brokalaki, H. (2009). Greek students’ knowledge and sources of information regarding sex education. *International Nursing Review*, 56(3), 354-360.
- Papaioannou, V. I. (2013). A Sex and Relationships Health Education project in a Greek senior high school. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, 1(4), 28-35.
- Rathus, S. A., Nevid, J. S., & Fichner-Rathus, L. (2014). *Human Sexuality in a World of Diversity* (9th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Tsitsika, A., Greydanus, D., Konstantoulaki, E., Bountziouka, V., Deligiannis, I., Dimitrakopoulou, V., Critselis, E., Tounissidou, D., Tsofia, M., Papaevagelou, V., Constantopoulos, A., & Kafetzis, D. (2010). Adolescents Dealing with Sexuality Issues: A Cross-Sectional Study in Greece. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 23(5), 298–304.
- Vassilikou, K., & Ioannidi-Kapolou, E. (2014). Sex education and sex behaviour in Greek adolescents: a research review. *Social Cohesion and Development*, 9(2), 143-154.
- Viennet, R. & Pont, B. (2017). Education policy implementation: A literature review and proposed framework. *OECD Education Working Papers*, 162.

- WHO Regional Office for Europe (2010). *Standards for sexuality in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. World Health Organization, Regional Office for Europe and BZgA, Federal Centre for Health Education.
- WHO Regional Office for Western Pacific (1995). Teaching modules for basic education in human sexuality. *HIV/AIDS Reference Library for Nurses*, 7.
- Αντωνοπούλου, Χ. (1999). *Ανθρώπινη Σεξουαλικότητα* (4η έκδ.). Αυτοέκδοση.
- Γερούκη, Μ. (2011). *Η σεξουαλική αγωγή στο σχολείο. Θεωρία και πράξη: οι απόψεις των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Μαραθιά.
- Καδιγιαννόπουλος, Γ., Καραβίδα, Μ., Γαλανοπούλου, Ε., & Γαλανόπουλος, Α. (2020). Η σεξουαλική αγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 37(2), 267-272.
- Κατσιφή-Χαραλαμπίδη Σ., Ζουγανέλη Ά., Μαστροθανάσης Κ., & Τσέλος Γ. (2017). Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. *Πρακτικά 4ου Επιστημονικού Συνεδρίου Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων*, Α' Τόμος, 42-48. Ιωάννινα.
- Νόμος 4807/2021, Άρθρο 54, «Θεσμικό πλαίσιο τηλεργασίας, διατάξεις για το ανθρώπινο δυναμικό του δημοσίου τομέα και άλλες επείγουσες ρυθμίσεις», Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 96/Α'/11-06-2021).
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση*. Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) - Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Σιέττου, Μ., Σαρίδη, Μ. (2011). Παράγοντες κινδύνου εφηβικής εγκυμοσύνης. *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 10(1), 38-55.
- Υπουργική Απόφαση Αριθ. Γ2/21072β, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου: Μουσικής, Ξένων Γλωσσών, Οικιακής Οικονομίας, Πληροφορικής, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Τεχνολογίας, Φυσικών Επιστημών (Βιολογίας, Γεωλογίας, Γεωγραφίας, Ερευνά το Φυσικό Κόσμο, Φυσικής, Χημείας) Φυσικής Αγωγής, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Προσχολικής Αγωγής, Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων (Ευέλικτη Ζώνη, Αγωγή Υγείας, Ολυμπιακή Παιδεία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση) και Παράρτημα: Οδηγίες προς τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων, Προδιαγραφές σχολικών βιβλίων», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 304/Β'/28-02-2003).
- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. ΓΔ4/94236, «Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιότητων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων», Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 3567/Β'/29-07-2021).

Η διδασκαλία της Παιδικής Λογοτεχνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση και οι δυναμικές λειτουργίες της

Παπαηλία Άρτεμις
Διδάσκουσα ΕΔΒΜ – Παιδικής Λογοτεχνίας, Τ.Ε.Ε.Π.Η.- Δ.Π.Θ.
parailiaa@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει, σε πρώτο στάδιο, μέσω μιας ιστορικής αναδρομής, τη θέση της Παιδικής Λογοτεχνίας στα Αναλυτικά Προγράμματα της Προσχολικής Εκπαίδευσης από το 1980 έως και σήμερα, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών και στον Οδηγό Νηπιαγωγού. Για την επίτευξη του στόχου που τέθηκε, επιλέχθηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Ειδικότερα, αναλύεται η θέση της Λογοτεχνίας, οι γενικότεροι και επιμέρους στόχοι της διδασκαλίας της, η ένταξη της στο πλαίσιο και άλλων γνωστικών ενοτήτων και το υποστηρικτικό υλικό, με συγκεκριμένες δραστηριότητες, προς τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή της Λογοτεχνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση. Στα συμπεράσματα της εργασίας οφείλω να επισημάνω ότι η ιστορική εξέλιξη και η σύγκριση των Προγραμμάτων Σπουδών, αποκαλύπτουν πως η Παιδική Λογοτεχνία που, στις μέρες μας, αποτελεί έναν αυτόνομο επιστημονικό κλάδο της Εθνικής Φιλολογίας που διαρκώς εξελίσσεται, τόσο από άποψη μορφής όσο και περιεχομένου, δεν αντιμετωπίζεται στα ανωτέρω αυτόνομα.

Για τον παραπάνω λόγο, σε ένα δεύτερο στάδιο της εργασίας, θα αναφερθούμε στην ανάγκη εισαγωγής ‘καθαρών’ λογοτεχνικών δραστηριοτήτων, ώστε τα νήπια ν’ αναπτύξουν τις προ-αναγνωστικές τους δεξιότητες και να συμμετέχουν ενεργά στην εμπειρία και στην απόλαυση της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Υπ’ αυτήν την έννοια, συμπεραίνουμε, είναι σημαντικό να εκπαιδεύονται διδάσκοντες, και να καταρτίζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να συντελούν με τη στάση τους και τη δράση τους στη δημιουργία μιας αναγνωστικής κοινότητας που συγκροτείται από ενεργά και κριτικά υποκείμενα.

Λέξεις κλειδιά: Παιδική Λογοτεχνία, Προσχολική Εκπαίδευση, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ενσωμάτωση της Λογοτεχνίας, ως γνωστικό αντικείμενο, στην Προσχολική Εκπαίδευση έχει υποστεί μία δυναμική εξέλιξη με την πάροδο του χρόνου. Στόχος αυτής της εργασίας είναι να χαρτογραφήσει αυτές τις εξελίξεις και να αναδείξει πώς η λογοτεχνική εκπαίδευση από το Νηπιαγωγείο είναι συνθήκη *sine qua non* για την καλλιέργεια της ανάγνωσης και της φιλιαναγνωσίας. Υπό αυτό το πρίσμα, η διερεύνηση του ιστορικού της ρόλου και η εξέταση των διαφορετικών τρόπων

νοηματοδότησής της μέσα στο εκάστοτε συγκείμενο, ενέχει μεγάλη αξία, διότι, με αυτό τον τρόπο, θα αναδειχθεί η αντίληψη για τη θέση της στην στο Πρόγραμμα Σπουδών και, φυσικά, οι εκάστοτε διδακτικές μεθοδολογίες της.

Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ένα σύνθετο έργο που απαιτεί βαθιά κατανόηση τόσο της Λογοτεχνίας όσο και της Παιδαγωγικής. Η κύρια πρόκληση προκύπτει από τη σύνδεση μεταξύ των εννοιών της διδασκαλίας και της Λογοτεχνίας (Κατσίκη – Γκίβαλου, 2005: 14). Το λογοτεχνικό κείμενο, από τη μία συνδέεται με την αισθητική καλλιέργεια και την απόλαυση και από την άλλη, η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως μία διαδικασία για την επίτευξη ενός σκοπού, συγκεκριμένα για την επίτευξη μαθησιακών στόχων. Ως αποτέλεσμα, η εκπαιδευτική ανάγκη για ‘θεωρητικοποίηση’ της αισθητικής και η εύρεση μιας αποτελεσματικής και ευέλικτης διδακτικής μεθοδολογίας καθίσταται δύσκολη, απαιτώντας από τους παιδαγωγούς να βρουν τη χρυσή τομή μεταξύ λογοτεχνικής διδασκαλίας και απόλαυσης της λογοτεχνικής εμπειρίας. Ποια είναι, λοιπόν, η ‘τύχη’ της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο;

Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Η διδασκαλία της Παιδικής Λογοτεχνίας εισάγεται επίσημα το 1962 (ΦΕΚ 124/6-8-1962), στο πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο, όπου επισημαίνεται ότι *«το παραμύθι [και τα ποιήματα] αποτελεί ένα από τα προσφορότερα μέσα για την γλωσσική άσκηση των νηπίων και μια εκ των πλέον ευχάριστων απασχολήσεων για το Νηπιαγωγείο»* (947). Εδώ, η Λογοτεχνία μπορεί να εμφανίζεται ως μέσο με γενική επιδίωξη τη γλωσσική αγωγή, εντούτοις επισημαίνεται ο ψυχαγωγικός της ρόλος, και εντάσσεται σε δική της ώρα, συγκεκριμένα από τις 11-11:30, μαζί με τη δραματοποίηση και το τραγούδι. Μια ώρα, δηλαδή, αφιερωμένη στις καλές τέχνες.

Το παραπάνω Πρόγραμμα, ίσχυσε μέχρι το 1980, όπου και αντικαταστάθηκε με το επόμενο (ΦΕΚ 132/22-5-1980), με ελάχιστες επιμέρους διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα σε αυτό αναφέρεται ότι *«η μιμική, οι λεκτικές ασκήσεις, τα ποιήματα και το παραμύθι θεωρούνται μέσα καλλιέργειας της αγωγής του λόγου»*. Το κέρδος, λοιπόν, των μαθητών από την ενασχόλησή τους με ένα ποίημα ή από την αφήγηση ενός παραμυθιού, δεν είναι άλλο, από την προαγωγή της γλωσσικής τους ανάπτυξης.

Η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των έντεχνων κειμένων από τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (Γιαννικοπούλου & Πολίτης, 2010: 65), επιτυγχάνεται, κατά κάποιον τρόπο, με το ΦΕΚ 208/26-9-1989, «Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής» τ. Α΄, όπου στοχοθετείται η εξοικείωση των νηπίων *«με τις εκφραστικές δυνατότητες του έντεχνου λόγου και τα είδη των λογοτεχνικών κειμένων»* και ενθαρρύνονται *«να προχωρήσουν στην κατασκευή ιστοριών, ποιημάτων και παραμυθιών»*. Μάλιστα, θα υποστηρίζαμε, ότι εδραιώνεται, το 1995, στο «Βιβλίο της Νηπιαγωγού», όπου αναφέρεται ότι *«πρωταρχικός σκοπός της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο είναι να χαρίσει στο νήπιο ψυχαγωγία και ευχαρίστηση»*. Αναγνωρίζεται, δηλαδή, τόσο ο ψυχαγωγικός της ρόλος όσο και η τέρψη της ανάγνωσης.

Το 1999 (ΦΕΚ 93-B/10-2-1999), εκπονείται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ένα νέο Πρόγραμμα με τίτλο «Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην

Προ-Δημοτική Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο», που χαρακτηρίζεται από μια νέα παιδαγωγική φιλοσοφία, η οποία και εμπλουτίζει τη διδασκαλία της γλώσσας με καινοτόμες αρχές και τεχνικές μάθησης (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2013: 77). Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, καταγράφεται ξεκάθαρα ότι *«κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος γιατί η λογοτεχνία παίζει σημαντικό ρόλο στη γλωσσική και γενικότερα στην αισθητική αγωγή του ατόμου, στην ευαισθητοποίησή του απέναντι στα προβλήματα της ζωής, αλλά αποτελούν τα λογοτεχνικά βιβλία τα μοναδικά πρότυπα γλωσσικής έκφρασης»* (39). Σύμφωνα, άρα με τον Ανδρέα Καρακίτσιο (2005:177), με τον οποίο συμφωνούμε, ναι, μεν, ο ρόλος της Λογοτεχνίας αναβαθμίζεται, με ελάχιστα, δε, ποσοστά διαφοροποίησης.

Στην αυγή του 21^{ου} αιώνα, στο ΦΕΚ 1376-B/18-10-2001, με τίτλο «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο», όπου προβάλλεται για πρώτη φορά στον ελλαδικό χώρο η έννοια της «διαθεματικότητας» της γνώσης, για πολλοστή φορά η Λογοτεχνία δεν αντιμετωπίζεται αυτόνομα (Γιαννικοπούλου & Πολίτης, 2010: 66; Πολίτης, 2012: 32) κι αυτό διότι, η γλωσσική αγωγή εξακολουθεί ν' αποτελεί πυλώνα του περιεχομένου των Προγραμμάτων Σπουδών. Συγκεκριμένα, στο γνωστικό αντικείμενο «Παιδί και Γλώσσα: Πρόγραμμα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων Γλώσσας», το οποίο και κατανέμεται σε τρεις επιμέρους ενότητες: «Προφορική Επικοινωνία (ομιλία και έκφραση)», «Ανάγνωση» και «Γραφή και Γραπτή Έκφραση», η Λογοτεχνία έχει μεν την 'τιμητική' της σε ενδεικτικές δραστηριότητες π.χ. τα παιδιά *«ενθαρρύνονται ν' αφηγούνται ένα παραμύθι», «εθίζονται να απομνημονεύουν και να απαγγέλλουν ποιήματα», «έρχονται σε επαφή με εικονογραφημένα βιβλία», «αναγνωρίζουν τα διαλογικά μέρη σε κείμενα που τους διαβάζονται και επαναλαμβάνουν παρόμοιους διαλόγους»* ή *«ενθαρρύνονται να παρεμβαίνουν κατά την ανάγνωση του κειμένου, κάνοντας υποθέσεις για τη συνέχεια και το τέλος της ιστορίας, σχόλια για τους χαρακτήρες»* (593-597) κ.λπ. εντούτοις, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη γλώσσα.

Στις ανωτέρω, μάλιστα, όπως είδαμε, γίνεται μνεία σε λογοτεχνικές δραστηριότητες, συχνά όμως και με διαθεματικό πρόσημο. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, στην περίπτωση μας, της Λογοτεχνίας, είναι φανερή σε όλες τις θεματικές ενότητες του Προγράμματος Σπουδών, συγκεκριμένα στις «Παιδί και Μαθηματικά», «Παιδί και Περιβάλλον», «Παιδί και Δημιουργία- Έκφραση» και τέλος, στην ενότητα «Παιδί και Πληροφορική» (Γιαννικοπούλου & Πολίτης, 2010; Πολίτης, 2012).

Όσον αφορά τον Οδηγό Νηπιαγωγού (2006), ανυψώνεται η σημασία που αποδίδεται στη Λογοτεχνία και εξασφαλίζονται αρκετές προϋποθέσεις, ώστε τα νήπια να έρθουν αβίαστα σε επαφή με έντεχνα κείμενα (ποίηση, παραμύθια κ.λπ.) και με δραστηριότητες, κάποτε, αμιγώς λογοτεχνικές (113). Προβλέπεται *«ώρα ανάγνωσης παραμυθιού»*, αναγνωρίζεται η παιδαγωγική αξία της Παιδικής Λογοτεχνίας και τα πολλαπλά οφέλη που αποκομίζει το νήπιο από την επαφή του με εκείνη και αναδεικνύεται ο κεντρικός ρόλος της λειτουργίας της *«γωνιάς της βιβλιοθήκης»* (98-125).

Στο επόμενο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014α), η γλωσσική αγωγή φιλοξενείται στη μαθησιακή περιοχή «Γλώσσα», η οποία δομείται με βάση τις τέσσερις δεξιότητες που καλείται να καλλιεργήσει ο/η εκπαιδευτικός στην τάξη: α) κατανόηση προφορικών κειμένων, β) παραγωγή προφορικών κειμένων, γ) κατανόηση γραπτών κειμένων και δ) παραγωγή γραπτών κειμένων. Όπως επισημαίνεται, δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι τα περισσότερα σύγχρονα κείμενα είναι πολυτροπικά, συνδυάζοντας διάφορα σημειωτικά μέσα στην παραγωγή νοήματος. Επισημαίνεται ότι το νόημα σε έντυπα κείμενα δημιουργείται από τη γλώσσα αλλά και από τις εικόνες, το χρώμα, την τυπογραφία, τα σχήματα κλπ. Επιπρόσθετα, αναγνωρίζεται ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του λογοτεχνικού κειμένου και η ενσωμάτωση στοιχείων που προέρχονται από το κοινωνικό, ιδεολογικό και πολιτισμικό περιβάλλον της κοινωνίας που αντιπροσωπεύει. Τα κείμενα λειτουργούν *«ως προϊόντα επικοινωνίας, ως γλωσσικές και νοηματικές δομές, ως φορείς ιδεολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων και ως προϊόντα αξιολόγησης»* (204) και εντοπίζεται, άρα, και μία μετατόπιση από τον αναδύομενο γραμματισμό στον κριτικό. Επίσης, διάφορα λογοτεχνικά είδη κειμένων (ποιήματα, ρίμες τραγούδια, εικονογραφημένες ιστορίες κ.ά.) προτείνονται προς διδακτική χρήση, τα οποία και ανταποκρίνονται στην ηλικία των νηπίων. Μάλιστα, πρώτη φορά σε Α.Π. αναφέρεται *«η «δημιουργική γραφή» ως έκφραση και ως πρόταση δραστηριοτήτων»* (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2013: 85).

Σχετικά με τον Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2014β), ο ρόλος της Λογοτεχνίας είναι αφανής. Συγκεκριμένα, εντοπίζονται διάσπαρτες και γενικόλογες εξαγγελίες του τύπου: *«Ο εκπαιδευτικός παρακινεί τα παιδιά να διερευνήσουν και να καταγράψουν: - σε ποιά γνωστά παραμύθια επαναλαμβάνονται κάποια γεγονότα με την ίδια σειρά;»* (106) ή *«Ο εκπαιδευτικός διαβάσει ένα παραμύθι στα παιδιά και στο τέλος τους ζητάει να μιλήσουν για παρόμοιες εμπειρίες και τα συναισθήματά τους»* (134), στις οποίες η Λογοτεχνία πάλι αντιμετωπίζεται διαθεματικά. Μάλιστα, προτείνεται η ανάγνωση παραμυθιών, όπως το βιβλίο *«Θα κατεβάσω το φεγγάρι»* (Emmett, 2001), και η ‘μικρή’; αλλαγή στα τεκταινόμενα της πλοκής, ώστε να προκύψει ένα συγκεκριμένο λεκτικό αριθμητικό πρόβλημα πρόσθεσης (με τέσσερις προσθετέους) (43).

Το μοναδικό σημείο σε ολόκληρο τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού που δίνεται ιδιαίτερη μνεία στο λογοτεχνικό κείμενο και συγκεκριμένα στο είδος του παραμυθιού, εντοπίστηκε στην σχετική υπο-ενότητα με τίτλο *«Τεχνικές υποστήριξης της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης»* (152-153). Εκεί αναδεικνύεται ότι ο φανταστικός κόσμος των παραμυθιών αποτελεί όχι μόνο αντικείμενο παιδαγωγικού ενδιαφέροντος αλλά και ψυχολογικού/ψυχαναλυτικού. Οι αφηγήσεις των παραμυθιών τονίζεται ότι δημιουργούν ένα ασφαλές περιβάλλον για τα νήπια, μέσα στο οποίο ταυτίζονται ψυχικά και σωματικά με ήρωες και αντιμετωπίζουν μαζί τους προκλήσεις, βρίσκουν λύσεις και στο τέλος, θριαμβεύουν.

Το νέο «Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση» (2021) ‘ανεβάζει τον πήχη’ στην διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας, ούτε εδώ, βέβαια, δεν αντιμετωπίζεται αυτόνομα, ωστόσο, οι αλλαγές παρουσιάζονται να είναι ιδιαίτερα ευμενείς για τη θέση της.

Η οργάνωση του περιεχομένου της μάθησης του Προγράμματος Σπουδών στο Νηπιαγωγείο πραγματοποιείται στη βάση τεσσάρων (4) Θεματικών Πεδίων. Το πρώτο Θεματικό Πεδίο, «Παιδί και Επικοινωνία», διακρίνεται σε δύο επιμέρους Θεματικές Ενότητες: «Α.1 Γλώσσα» και «Α.2 ΤΠΕ». Η πρώτη Θεματική Ενότητα χωρίζεται σε τρεις Θεματικές Υποενότητες «Α.1.1 Προφορική Επικοινωνία», «Α.1.2 Γραπτή Επικοινωνία» και «Α.1.3 Πολυγλωσσική Επικοινωνία» βάση των οποίων εκτίθενται ομαδοποιημένα τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο πλαίσιο των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των μαθητών/τριών που επιζητείται ν' αποκτηθούν. Αναλυτικότερα, τα παραπάνω συμπεριλαμβάνονται σε έναν σχηματικό πίνακα, όπου στην πρώτη στήλη αναφέρεται το Θεματικό Πεδίο και η Θεματική Ενότητα, στη δεύτερη, οι Θεματικές Υποενότητες και οι υποκατηγορίες αυτών, στην τρίτη, τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και στην τέταρτη, παρατίθενται ενδεικτικές δραστηριότητες.

Σε ότι αφορά την πρώτη Θεματική Ενότητα, σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη ικανοτήτων λογοτεχνικού γραμματισμού από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας προτείνει να διαμορφώνονται μέσα στην τάξη επικοινωνιακές καταστάσεις, ώστε τα νήπια να έχουν την ευκαιρία «να διακρίνουν τα διαφορετικά είδη προφορικών κειμένων» (29), «να παράγουν και να αναδιηγούνται κείμενα» (29), «να διακρίνουν τα διάφορα είδη γραπτών κειμένων και να αναγνωρίζουν στοιχεία της δομής τους» (31), «να γνωρίζουν σημαντικούς συγγραφείς και ποιητές (παιδική λογοτεχνία και ποίηση)» (31), «να απολαμβάνουν την ανάγνωση βιβλίων και διαφορετικών γραπτών κειμένων» (32) ή/και «να υιοθετούν κριτική στάση στο περιεχόμενο των γραπτών κειμένων» (33) κ.τλ. Στα παραπάνω, εμφανής είναι η επικοινωνιακή προσέγγιση (“communicative approach”) της γλώσσας, όπου αναδεικνύεται ότι η γλώσσα δεν είναι ένα απλό αντικείμενο μάθησης (Ιωαννίδου & Σφυρόερα, 2007β: 34). Εδώ, η έννοια της επικοινωνίας ως μια μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης αναπτύσσεται μέσα από τη χρήση της γλώσσας, όχι απλώς από την απόκτηση θεωρητικής γνώσης γι' αυτήν. Αυτή η διαδικασία βοηθά τα άτομα να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους, μέσα από τη δημιουργία στάσεων, απόψεων και αξιών. Επομένως, η επικοινωνιακή ικανότητα δεν περιορίζεται απλώς στις γλωσσικές ενέργειες, αλλά επεκτείνεται στην προσεκτική επιλογή στρατηγικών για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας μέσα από τον λόγο, με τη χρήση ποικίλων τύπων έντεχνων κειμένων, που λαμβάνει χώρα εντός ενός συγκεκριμένου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου (Χατζησαββίδης, 2005: 35). Παράλληλα, αναβαθμίζεται και ο ρόλος του μικρού αναγνώστη στην ερμηνευτική διαδικασία, ενθαρρύνεται η κριτική ματιά του και δίνεται προτεραιότητα στην αισθητική απόλαυση του κειμένου. Το παιδί-αναγνώστης παροτρύνεται να εξοικειωθεί με σημαντικούς συγγραφείς και ποιητές αλλά και με διαφορετικά είδη κειμένων.

Εστιάζοντας στις ενδεικτικές δραστηριότητες αναφέρουμε ενδεικτικά τις παρακάτω: «Κατά την ανάγνωση ενός παραμυθιού, σχολιάζουν εάν η εικόνα αναπαριστά ή συμπληρώνει το κείμενο, ερμηνεύοντας παράλληλα στοιχεία της εικόνας» (31), «Αλλάζουν τον πρωταγωνιστή σε μια γνωστή τους ιστορία και φτιάχνουν ένα νέο βιβλίο γράφοντας, όπως μπορούν, μια διαφορετική εκδοχή της ιστορίας» (31), «Οργανώνουν τη βιβλιοθήκη της τάξης ταξινομώντας τα βιβλία ανάλογα με το είδος

κειμένου π.χ. τα παραμύθια, τα βιβλία γνώσεων, τα βιβλία με ποιήματα, τα βιβλία μυθολογίας, τα κόμικς κτλ.).

Κατ' αρχάς, αξιέπαινο είναι ότι συστήνεται η αξιοποίηση των κόμικς στην Προσχολική Εκπαίδευση, ενός είδους τόσο συχνά περιφρονημένου. Τα κόμικς ή αλλιώς «εικονογραφηγήματα» (Μαρτινίδης, 1990) είναι πολυτροπικά κείμενα, συνδυάζοντας εικόνα και κείμενο, οπτικά και γραφολογικά στοιχεία και ενθαρρύνουν μια πολύπλευρη μαθησιακή εμπειρία, διεγείροντας τη φαντασία των παιδιών και παρέχοντας έναν ενισχυτικό ρόλο στην ανάπτυξη των πολυγραμματισμών. Μάλιστα, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται και στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μέσα στα πλαίσια μιας πολυτροπικής εκπαίδευσης. Τα νήπια, παροτρύνονται, συν τοις άλλοις, να οργανώνουν τη βιβλιοθήκη της τάξης ανάλογα με το είδος του κειμένου, γεγονός που συμβάλλει αποφασιστικά στο να γνωρίσουν διαφορετικούς τύπους βιβλίων και να εξελιχθούν σε συστηματικούς αναγνώστες.

Όσον αφορά τη σχέση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας με τη χρήση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών), προτείνεται τα νήπια αξιοποιώντας τις δυνατότητες του λογισμικού παρουσίασης να επιδίδονται σε ψηφιακό παιχνίδι στη βάση γνωστών κλασικών παραμυθιών (« να σχεδιάζουν και υλοποιούν το εικονογραφημένο σενάριο ενός παιχνιδιού (π.χ. του καλού λύκου που πρέπει να περάσει από δοκιμασίες συλλογής αντικειμένων, αποφυγής εμποδίων κτλ., για να σώσει την κοκκινোসκουφίτσα)» (41)), να μετατρέπουν απλά κείμενα σε ψηφιακή μορφή, προάγοντας τη διαμεσική τους λογοτεχνική έκφραση (π.χ. «Να μετατρέπουν τις πληροφορίες στις ΤΠΕ ώστε να καλύπτονται εκπαιδευτικές και επικοινωνιακές ανάγκες (μετατροπή απλού κειμένου σε ψηφιακό πολυμεσικό/πολυτροπικό κείμενο» (42)) και να δημιουργούν σενάρια που συνδυάζουν τη μυθοπλαστική αφήγηση και διάδραση («Να διαχειρίζονται τις πληροφορίες για να κατασκευάζουν/ δημιουργούν με λογισμικό γενικής χρήσης και ειδικό λογισμικό ψηφιακές δημιουργίες, όπως αφίσα, βίντεο, ψηφιακή ιστορία, κόμικς (ii)» (43)). Κατά συνέπεια, στο παρόν Π.Σ., η Λογοτεχνία πλαισιώνεται και μέσα στον χώρο των αναδυόμενων ψηφιακών μέσων και τα νήπια προτρέπονται να επιδοθούν σε πολυμεσικές λογοτεχνικές δημιουργίες. Οι τεχνολογικές εξελίξεις είναι ραγδαίες και επόμενο είναι να απαιτείται και από τον/την εκπαιδευτικό να είναι ικανός/ή να χειρίζεται διεπιστημονικά τις τέχνες και την τεχνολογία. Κοιτάζοντας προς το μέλλον, είναι σημαντικό να συνεχίσουμε να εξερευνούμε τις δυνατότητες της ψηφιακής αφήγησης, που επιφυλάσσει έναν νέο ρόλο για την λογοτεχνική ανάγνωση: τη μεταβίβασή της από το υλικό μέσο του βιβλίου στο ψηφιακό μέσο της οθόνης.

Φυσικά, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας δεν περιορίζεται μόνο στο ανωτέρω Θεματικό Πεδίο. Στο Θεματικό Πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία», όπου διακρίνεται σε δύο Θεματικές Ενότητες: «Β.1 Προσωπική και Κοινωνικο-συναισθηματική Ανάπτυξη» και «Β.2. Κοινωνικές Επιστήμες» εντοπίζονται σχετικές με τη Λογοτεχνία δραστηριότητες, επί παραδείγματι, ότι τα νήπια: «Με βάση γνωστές ιστορίες (π.χ. μύθους του Αισώπου) καλούνται να αποφασίσουν ποιος ήρωας έχει δίκιο και ποιος άδικο, αιτιολογώντας την άποψή τους» (47) ή «Σε ζευγάρια, κολλούν σε έναν πίνακα καρτέλες με πρόσωπα και λέξεις βασικών συναισθημάτων και ζωγραφίζουν σχετικές «εικόνες» από μια ιστορία που διάβασαν» (48). Στις παραπάνω

δραστηριότητες, αν και η Λογοτεχνία αντιμετωπίζεται διαθεματικά, αναγνωρίζεται η συνεισφορά των λογοτεχνικών κειμένων στην ηθική, πνευματική, κριτική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων. Η δυνατότητα να αναλύουν, κριτικά, κείμενα, να προβαίνουν σε ερμηνείες, να αξιολογούν διάφορες θέσεις/απόψεις και να διατυπώνουν και να υποστηρίζουν τα δικά τους επιχειρήματα είναι δεξιότητες που αναγνωρίζεται ότι ενισχύονται μέσω της συνεχούς εξοικείωσης με λογοτεχνικά κείμενα.

Στο «Γ' Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Θετικές Επιστήμες», στο οποίο περιλαμβάνονται οι Ενότητες «Γ.1 Μαθηματικά», «Γ.2 Φυσικές Επιστήμες» και «Γ.3 Τεχνολογία Κατασκευών», προτείνεται η αξιοποίηση διαφόρων λογοτεχνικών κειμένων, όπως ιστορίες, μύθοι και παραμύθια από διάφορους λαούς, ώστε τα νήπια να κατακτήσουν σταδιακά μαθηματικό, επιστημονικό και τεχνολογικό γραμματισμό. Για παράδειγμα, *«σε διαδρομές που έχουν σχεδιαστεί στο δάπεδο της αυλής, με κιμωλίες διαφορετικών χρωμάτων, αφού ακούσουν μια ιστορία για αυτές τις διαδρομές που οδηγεί σε αδιέξοδο (π.χ. δεν μπορεί να βρει ο δράκος τον πιο σύντομο δρόμο για το κάστρο), προσπαθούν να δώσουν λύση κάνοντας συγκρίσεις με έμμεσο τρόπο (π.χ. χρησιμοποιώντας κορδέλες), ώστε να βοηθήσουν τον ήρωα να φτάσει γρήγορα στον προορισμό του»* (64) ή *«μέσα από την ανάγνωση γνωστών παραμυθιών αξιοποιούν τις γνώσεις τους για τις απλές μηχανές και αλλάζουν την εξέλιξη της ιστορίας (π.χ. τι θα γινόταν αν τα τρία γουρουνάκια χρησιμοποιούσαν τροχαλία και κεκλιμένα επίπεδα στο χτίσιμο των σπιτιών τους)»* (87) κ.ά.

Τέλος, στη Θεματική Ενότητα «Δ. Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση», η οποία περιλαμβάνει δύο επιμέρους ενότητες «Δ.1 Κινητική Αγωγή» και «Δ.2 Τέχνες», η Λογοτεχνία δρα βοηθητικά στην υλοποίηση ενδεικτικών θεματικών δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, τα νήπια προτρέπονται να υποδυθούν το βάδισμα των αγαπημένων τους ηρώων (92) ή *«επιλέγοντας από τη στοίβα μια κάρτα που συμβολίζει ένα από τα στοιχεία της φυσικής κατάστασης (π.χ. την εικόνα που δείχνει ένα λάστιχο που τεντώνει για τον συμβολισμό της ευκαμψίας) πραγματοποιούν μια αντίστοιχη κίνηση»* (94). Όσον αφορά το πεδίο των Τεχνών, εκείνο παρουσιάζεται να δένεται με το πεδίο των λογοτεχνικών κειμένων, μέσω δραστηριοτήτων που ευνοούν την επινόηση φανταστικών ιστοριών με αυτοσχέδιες κούκλες (105) ή τη δραματοποίηση παραμυθιών με οικολογικό περιεχόμενο (106).

Στην παρούσα εργασία δεν θα αναφερθούμε στον «Οδηγό Νηπιαγωγού -Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο» (2021), διότι όπως αναφέρουν οι συγγραφείς του δεν βρίσκεται στην τελική του μορφή, καθώς εκκρεμεί φιλολογική και γραφιστική επιμέλεια.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΕΝΑ ΦΙΛΟΞΕΝΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΒΑΣΙΚΑ ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΤΩΝ ΜΙΚΡΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΩΝ

Η πρώτη εκπαίδευση έχει κρίσιμη σημασία για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Ο ρόλος του/της νηπιαγωγού, ως εκείνου/ης που διαμορφώνει την πρώτη επαφή του παιδιού με το εκπαιδευτικό σύστημα, είναι καθοριστικός. Ειδικότερα, οι

εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν έναν καίριο ρόλο στην ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας στο Νηπιαγωγείο, καθορίζοντας τη δια βίου σχέση του παιδιού με την ανάγνωση.

Καταρχάς, ο/η νηπιαγωγός αποτελεί πρότυπο ανάγνωσης για τα παιδιά (Bandura, 1977). Όταν τα παιδιά βλέπουν τον/την εκπαιδευτικό να απολαμβάνει την ανάγνωση, αναπτύσσουν θετικές στάσεις και πεποιθήσεις απέναντί της. Δεύτερον, ο/η εκπαιδευτικός δρα ως μνητής και οδηγός, βοηθώντας τα παιδιά να εξερευνήσουν τον κόσμο της Λογοτεχνίας και να αναπτύξουν τη φαντασία τους μέσω της επαφής τους με μία πλειάδα λογοτεχνικών κειμένων. Διαδραματίζει, άρα, έναν δραστήριο και καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ανοιχτής στην έκφραση, προάγοντας τη συνομιλία γύρω από τα κείμενα.

Ο/Η εκπαιδευτικός είναι, επίσης, υπεύθυνος/η για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών του κατά την επεξεργασία των κειμένων. Αυτό περιλαμβάνει την παροχή υποστήριξης και ανατροφοδότησης κατά την ανάγνωση, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να εμπλέκονται σε ουσιαστικές λογοτεχνικές εμπειρίες. Μέσα από αυτή την επαναληπτική διαδικασία, τα νήπια μπορούν να ενισχύσουν την αναλυτική τους και κριτική τους σκέψη και να αναπτύξουν την ικανότητά τους να εκφράζουν και να αιτιολογούν τις απόψεις τους.

Ο/Η εκπαιδευτικός στο Νηπιαγωγείο έχει, ακόμη, την ευθύνη να προσαρμόζει τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στις ιδιαίτερες προδιαγραφές και δεξιότητες των μικρών παιδιών που δεν ξέρουν να διαβάζουν. Αυτό περιλαμβάνει τον σχεδιασμό ‘καθαρών’ λογοτεχνικών δραστηριοτήτων, προσαρμοσμένων στην ηλικία και τις δυνατότητες των παιδιών.

Επιπροσθέτως, απαιτείται ανάμεσα στα άλλα, η δημιουργία μιας «γωνιάς αφήγησης/ανάγνωσης» (Τσιλιμένη, 2011:116) ή αλλιώς μιας λογοτεχνικής γωνιάς, στο προσχολικό περιβάλλον, η οποία θα προσφέρει στα παιδιά ένα πλούσιο και ελκυστικό πλαίσιο, ικανό να καλλιεργήσει τη φιλιαναγνωσία. Ένα λογοτεχνικό κέντρο μπορεί να χρησιμεύσει ως χώρος ελεύθερης εξερεύνησης του κόσμου του βιβλίου και να φιλοξενήσει τη δημιουργία μιας αναγνωστικής ομάδας. Απαραίτητο είναι, ο/η παιδαγωγός να προνοεί για τη σωστή οργάνωση του χώρου, τη συχνή ανανέωση των βιβλίων, να παρακολουθεί και να καταγράφει την πρόοδο των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανεξάρτητης ανάγνωσης και να ενθαρρύνει την υπευθυνότητα και τη δέσμευση.

Τέλος, ο/η νηπιαγωγός λειτουργώντας ως ενδιάμεσος καλείται να εμπλέξει τις οικογένειες των μαθητών για την επιτυχή δημιουργία μιας κουλτούρας ανάγνωσης στο Νηπιαγωγείο. Βλέποντας τους γονείς ως συνεργάτες θα πρέπει να τους δώσει πρόσβαση σε μια ποικιλία βιβλίων και να τους εφοδιάσει με συμβουλές και στρατηγικές, ώστε να διαβάζουν καθημερινά φωναχτά με τα παιδιά τους. Συν τοις άλλοις, μπορεί να διοργανώνει εκδηλώσεις, όπως ημέρες οικογενειακής ανάγνωσης, οι οποίες και θα παρέχουν ευκαιρίες για τη δημιουργία μιας πιο συνεκτικής κοινότητας γύρω από τη φιλιαναγνωσία. Εκτός από τη συμμετοχή των οικογενειών, η συμμετοχή των μελών της τοπικής κοινότητας, όπως συνταξιούχοι εκπαιδευτικοί, συγγραφείς, εικονογράφοι, βιβλιοθηκονόμοι κ.ά. είναι ιδιαίτερος σημαντική, καθώς μπορούν να χρησιμεύσουν ως πολύτιμοι αρωγοί στη δημιουργία ενός φιλιαναγνωστικού κλίματος στο Νηπιαγωγείο.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Αναμφισβήτητα, η παιδαγωγική κατάρτιση στην προβίβαση της Παιδικής Λογοτεχνίας είναι ουσιαστική όχι μόνο για τους παιδαγωγούς Προσχολικής Ηλικίας αλλά και για τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς, δηλαδή, τους σπουδαστές των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Όπως είδαμε, ο/η νηπιαγωγός αποτελεί τον κύριο ενδιάμεσο μεταξύ του παιδιού και του βιβλίου, που από τη μία οφείλει να του εμφυσήσει την αγάπη για το βιβλίο και από την άλλη, να διαθέτει ένα ικανοποιητικό γνωστικό υπόβαθρο για τη σημασία της ανάγνωσης και να έχει καταρτιστεί σε νέες διδακτικές μεθόδους και φιλαναγνωστικές πρακτικές.

Ένα σημαντικό εμπόδιο, λοιπόν, που αντιμετωπίζουμε όσοι διδάσκουμε τα περι Παιδικής Λογοτεχνίας μαθήματα είναι ότι πολλοί φοιτητές/τριες ξεκινούν την Πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση χωρίς εκτίμηση της λογοτεχνικής ανάγνωσης, χωρίς ένα προϋπάρχον πάθος για τα λογοτεχνικά κείμενα, γεγονός που εκδηλώνεται συχνά ως προκατάληψη απέναντι στα σχετικά μαθήματα και δημιουργεί προκλήσεις και εμπόδια στη δημιουργία της μετέπειτα γόνιμης και αγαπητικής σχέσης μεταξύ των μαθητών τους και των βιβλίων (Οικονομίδου, 2013: 531-536).

Συνοψίζοντας, αυτό το σύνθετο πρόβλημα δεν μπορεί να παραβλεφθεί, αν και δεν είναι το ζητούμενο της παρούσης εργασίας. Αποτελεί πρόσκληση για εμάς να επανεκτιμήσουμε τις παιδαγωγικές μας τεχνικές, να καλλιεργήσουμε μια κουλτούρα ανάγνωσης, χωρίς να παρουσιάζεται σαν μια πρόσθετη ακαδημαϊκή αγγαρεία, και να προάγουμε μέσω των διδακτικών μας μεθοδολογιών τη δημιουργία μιας πολυδιάστατης συνομιλίας των φοιτητών/τριων με τα κείμενα, καλλιεργώντας και διατηρώντας στις μελλοντικές παιδαγωγικές γενιές τη γνήσια αγάπη για τη Λογοτεχνία.

Αναφορές

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Βακάλη, Α. Π., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., Κωτόπουλος, Τ. Η. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Γιαννικοπούλου, Α. & Πολίτης, Δ. (2010). Λογοτεχνία και Προσχολική Εκπαίδευση: Η Σύγχρονη Πραγματικότητα μιας Αβέβαιης Σχέσης. *Νέα Παιδεία*, 136, 65-74.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Ιωαννίδου, Α. & Σφυρόερα, Μ. (2007β). *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καρακίτσιος, Α. (2005). Ποίηση στην Προσχολική Εκπαίδευση. Στο Τ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2005). Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της. Στο Τ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

- Μαρτινίδης, Π. (1990). *Κόμικς. Τέχνη και Τεχνικές της Εικονογράφησης*. Θεσσαλονίκη: Α.Σ.Ε.
- Μπιρμπίλη, κ.ά. (2014α). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450 Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υποέργο 1 : «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης».
- Μπιρμπίλη, Μ., Κοντοπούλου, Μ., Χριστοδούλου, Ι. (2014β). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» MIS: 295450.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης Νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542*.
- Πολίτης, Δ. (2012). Η θέση της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο και οι προοπτικές του ρόλου της. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 11^α*, 31-38.
- Οικονομίδου, Σ. (2013). Η φιλαναγνωσία στο Τ.Ε.Ε.Π.Η. του Δ.Π.Θ. Στο Α. Κατσίκη- Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (Επιμ.), *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και Προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσιλιμένη, Τ. (2011). *Αφήγηση και Εκπαίδευση: Άρθρα και μελετήματα για την τέχνη της αφήγησης*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- [ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (1995)]. *Ακούω, βλέπω και μιλώ, σκέπτομαι και συζητώ. Δεξιότητες ΙΙ, Βιβλίο της Νηπιαγωγού*.
- [ΦΕΚ 124/6-8-1962]. «Περί του Αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους».
- [ΦΕΚ 132/22.5.1980]. «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου».
- [ΦΕΚ 208/26-9-1989]. «Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής», τ. Α΄.
- [ΦΕΚ 93-Β/10-2-1999]. «Προγράμματα Σπουδής της νεοελληνικής γλώσσας στην προ-Δημοτική εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο».
- [ΦΕΚ 1376-Β/18-10-2001] «Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο» και «Προγράμματα Σπουδών Νηπιαγωγείου».
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παράγοντες πρόκλησης επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς. Διαφοροποιήσεις μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Παρίση Αλίκη
Φιλολόγος, MSc., Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
alikipar@gmail.com

Παπαδήμα Γενοβέφα
Φιλολόγος-Οικονομολόγος, Ph.D., Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
E-mail 2ου Συγγραφέα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης σε πολλά επαγγέλματα, αλλά κυρίως σε αυτό των εκπαιδευτικών έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις τις τελευταίες δεκαετίες, όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και σε διεθνές επίπεδο. Τι προκαλεί, όμως, την εμφάνιση αυτού του συνδρόμου;

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει τα επίπεδα των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και να πραγματοποιήσει μια σύγκριση μεταξύ αυτών ώστε να διαπιστωθεί ποια από τις δύο αυτές εκπαιδευτικές βαθμίδες συγκεντρώνει υψηλότερα επίπεδα του συγκεκριμένου συνδρόμου. Συγκεκριμένα, στόχος της ανακοίνωσης είναι να γίνει ευρέως γνωστό τι πραγματικά συμβαίνει αναφορικά με το σύνδρομο αυτό σε εκπαιδευτικούς νησιωτικών περιοχών, όπου οι συνθήκες δεν είναι πάντα ευνοϊκές για αρκετούς λόγους και δεν αποτελούν συχνά αντικείμενο έρευνας. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε χρήση ερωτηματολογίου. Το δείγμα αποτέλεσαν 120 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λευκάδας, κατά τη σχολική περίοδο 2021-2022.

Συνοπτικά, από την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μέτρια προς υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και μέτρια επίπεδα αποπροσωποποίησης. Ως προς την προσωπική επίτευξη η στάση τους ήταν ιδιαίτερα θετική. Συνεπώς, τα επίπεδα επαγγελματικής τους εξουθένωσης ήταν μέτρια. Από τη σύγκριση των δύο βαθμίδων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υιοθετούν σε υψηλότερο βαθμό συμπεριφορές αποπροσωποποίησης, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική εξουθένωση, συναισθηματική εξάντληση, προσωπική επίτευξη, αποπροσωποποίηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος επαγγελματική εξουθένωση εισήχθη περίπου το τελευταίο τέταρτο του 20ου αιώνα για να περιγράψει την κατάσταση αυτή της εξάντλησης και της ψυχοσωματικής αδυναμίας, κατά την οποία ο εργαζόμενος και στην παρούσα περίπτωση ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να ανταποκριθεί σε απαιτητικές καταστάσεις και στις υψηλές προσδοκίες του εργασιακού του περιβάλλοντος (Freudenberger, 1974).

Πιο συστηματικές έρευνες άρχισαν από το 1980 και έπειτα, καθώς υπήρχαν πλέον τα κατάλληλα εργαλεία για την αποκωδικοποίηση του φαινομένου. Στο εξωτερικό, όπου και ξεκίνησε να μελετάται το φαινόμενο πιο ενδελεχώς έρευνες έδειξαν ότι δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως η ηλικία το φύλο και ο βαθμός διδασκαλίας επηρεάζουν καθοριστικά τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Russell, Altmaier & Van Velzen, 1987). Η οικογενειακή κατάσταση, επίσης, έχει σημαντικό ρόλο. Τα αποτελέσματα, ωστόσο, των όποιων ερευνών έχουν διενεργηθεί δεν είναι δυνατό να οδηγήσουν σε ολοκληρωμένα συμπεράσματα διότι κάποιες εξ αυτών εντόπισαν συσχέτιση ως προς την ηλικία και την προϋπηρεσία ενώ άλλες όχι.

Στην Ελλάδα, εν αντιθέσει με το εξωτερικό, οι έρευνες πάνω στο θέμα αυτό είναι σαφώς λιγότερες και πιο πρόσφατες. Από τους πρώτους ερευνητές που ασχολήθηκαν με την επαγγελματική εξουθένωση στην χώρα μας ήταν ο Κάντας (1996). Οι περισσότερες έρευνες επιδίωξαν την έρευνα αποτελεσμάτων σχετικά με τα τρία επίπεδα του φαινομένου (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη). Τα αποτελέσματα μεταξύ των ερευνών διέφεραν, κάτι το οποίο θα γίνει πιο ξεκάθαρο στη συνέχεια.

Το επάγγελμα, έτσι, του εκπαιδευτικού κατέχει, αν όχι την πρώτη, μια από τις πρώτες θέσεις στον κατάλογο των επαγγελμάτων που προκαλούν στρες. Οι εκπαιδευτικοί είναι μάλιστα επαγγελματίες που θεωρούνται επιρρεπείς στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Χατζηπέμου, 2016). Αρνητικές είναι επομένως οι συνέπειες που προκύπτουν όταν κάποιος είναι επαγγελματικά εξουθενωμένος τόσο στην επαγγελματική του ζωή, όσο και σε ατομικό και οικογενειακό επίπεδο (Hellesoy et al. 2000). Κρίνεται απαραίτητη, άρα, η αντιμετώπιση αυτού του συνδρόμου και ακόμα πιο σημαντική η πρόληψή του. Για να μπορέσει όμως ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να το αντιμετωπίσει οφείλει να το εντοπίσει προτίστως.

Η μελέτη, λοιπόν, και η καταγραφή των επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λευκάδας αποσκοπεί στο να καταστήσει κατανοητό σε αυτούς, αν τα επίπεδα είναι υψηλά, ότι πρέπει να αφυπνιστούν ώστε να το αντιμετωπίσουν έγκαιρα προτού η κατάσταση επιβαρυνθεί περισσότερο. Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία βασίζονται στην βιβλιογραφική ανασκόπηση, είναι στην ουσία δύο. Το πρώτο αποσκοπεί στον εντοπισμό και στην σύγκριση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δεύτερο επιδιώκει την εύρεση των επιπέδων των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση

και προσωπική επίτευξη). Η σημαντικότητα της παρούσας μελέτης, έγκειται στο γεγονός πως τα αποτελέσματά της θα συμβάλλουν στην ενίσχυση των ευρημάτων σχετικά με το φαινόμενο αυτό που μαστίζει το επάγγελμα των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, αλλά και παγκοσμίως. Θα βοηθήσει, επιπλέον, εφόσον διαπιστωθεί ότι τα επίπεδα είναι υψηλά, στην ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών του νομού σχετικά με τα μέτρα που μπορούν να λάβουν ώστε να το αντιμετωπίσουν εγκαίρως.

Εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα πολυδιάστατο και δυναμικό φαινόμενο, διότι μπορεί να λάβει διαφορετικές ερμηνείες βάσει παραγόντων όπως η οπτική που την αντιλαμβάνεται κανείς, η κοινωνία στην οποία συζητείται, το επάγγελμα ή θέση εργασίας και το έτος αναφοράς. Κατά συνέπεια, ο εννοιολογικός προσδιορισμός του συγκεκριμένου φαινομένου δε θα μπορούσε να είναι κάτι απλό και μονοδιάστατο, όπως, βέβαια, αποδεικνύεται και από το πλήθος ορισμών που έχουν δοθεί από επιστήμονες τα τελευταία περίπου 48 χρόνια και ειδικότερα από το 1974, όταν αναφέρθηκε για πρώτη φορά ο όρος της Επαγγελματικής Εξουθένωσης από τον Freudenberger (1974).

Οι ορισμοί που υπάρχουν είναι πολλοί, η κοινωνική ψυχολόγος Christina Maslach όμως ήταν εκείνη που ασχολήθηκε περισσότερο με το φαινόμενο αυτό και της οποίας οι απόψεις λαμβάνουν μέχρι και σήμερα μεγάλη αποδοχή. Υποστηρίζει ότι επαγγελματική εξουθένωση είναι *«το σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, κατά το οποίο ο εργαζόμενος χάνει το ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα για τους ανθρώπους που εξυπηρετεί, παύει να είναι ικανοποιημένος από την εργασία και την απόδοσή του και διαμορφώνει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του»* (Maslach, 1982, σ.18). Το συγκεκριμένο φαινόμενο περιλαμβάνει τις ακόλουθες τρεις διαστάσεις: α) τη συναισθηματική εξάντληση, β) την αποπροσωποποίηση και γ) τη χαμηλή προσωπική επίτευξη ή έλλειψη αυτής.

Λίγα χρόνια αργότερα οι Pines & Aronson (1988) εισάγουν την διάσταση του χρόνου και ορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως σύνδρομο σωματικής, συναισθηματικής & ψυχικής εξάντλησης των εργαζομένων που συνοδεύεται από χρόνια κόπωση. Οι εργαζόμενοι συμμετέχουν για αρκετό χρονικό διάστημα σε εργασιακές καταστάσεις που είναι συναισθηματικά απαιτητικές και έτσι οδηγούνται στη φθορά. Η διάσταση αυτή του χρόνου υιοθετήθηκε και από άλλους μελετητές του συνδρόμου. Πιο αναλυτικά η επαγγελματική εξουθένωση περιγράφεται ως *διαταραχή η οποία έρχεται με το χρόνο καθώς παρατήρησαν ότι δεν εμφανίζεται αμέσως στους εργαζομένους, αλλά εξελίσσεται σταδιακά όταν η εξάντληση υπερνικά την ενέργεια που έχουν, η αποτελεσματικότητά τους μειώνεται ραγδαία με αποτέλεσμα να επέλθει κνισμός και αδιαφορία* (Maslach & Leiter, 1997, σ. 24).

Άλλοι ερευνητές επικεντρώθηκαν στη διάσταση της αφοσίωσης. Ένας από αυτούς είναι ο Cherniss (1980), σύμφωνα με τον οποίο επαγγελματική εξουθένωση είναι η *«αρρώστια των υπεραφοσιωμένων»*. Κατά την άποψή του οι υψηλές απαιτήσεις και οι μεγάλες πιέσεις που ασκούνται στους ανθρώπους στον χώρο εργασίας τους, έχουν ως αποτέλεσμα να απομακρύνονται ψυχολογικά από αυτή και κατ' επέκταση να εμφανίζουν την εν λόγω *“αρρώστια”*.

Κατά τα πρώτα χρόνια του 21ου αιώνα υπήρξαν διάφοροι μελετητές οι οποίοι έδωσαν μεγαλύτερη βαρύτητα στις έννοιες της αποδέσμευσης και της εξάντλησης. Ο Hughes (2001) αναλυτικότερα αποδίδει την επαγγελματική εξουθένωση ως άμυνα του ατόμου ώστε να είναι απαθής και αποστασιοποιημένο συναισθηματικά.

Θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ιδιαίτερα πολυσυζητημένο και έχει μελετηθεί κατά καιρούς από πολλούς επιστήμονες. Αποτέλεσμα αυτών των μελετών δεν θα μπορούσε να ήταν άλλο από την εμφάνιση αρκετών και την εδραίωση κάποιων εξ αυτών θεωρητικών μοντέλων. Κάποια από αυτά τα μοντέλα έχουν περισσότερα κοινά στοιχεία, ενώ άλλα λιγότερα. Επίσης, διαφορά εντοπίζεται και στην σκοπιά βάσει της οποίας προσεγγίζει ο καθένας το φαινόμενο αυτό, κάτι απολύτως φυσιολογικό αναλογιζόμενοι ότι πρόκειται για μια έννοια πολυδιάστατη.

Τα μοντέλα και οι θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία σαράντα περίπου χρόνια είναι πολλά, αυτά όμως που έχουν την μεγαλύτερη απείχιση είναι τα εξής: είχαν την μεγαλύτερη απήχηση και εδραιώθηκαν είναι έξι: το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (1980), το μοντέλο των Edelmich & Brodsky (1980), το μοντέλο των τριών διαστάσεων (Maslach & Jackson, 1981), το μοντέλο των Pines & Aronson (1988), το μοντέλο των Shirom-Melamed (2005), το οποίο εισάγει τον όρο «γνωστική φθορά» και το μοντέλο της Κοπεγχάγης (Kristensen et al., 2005).

Το μοντέλο των τριών διαστάσεων των Maslach και Jackson (1982)

Σύντομα χρονικά, αλλά μετά από πολλά έτη ερευνών της Maslach και των συνεργατών της αναπτύχθηκε πιθανόν η πιο δημοφιλής έως σήμερα προσέγγιση. Πολλοί είναι οι εργαζόμενοι που δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν το άγχος που απορρέει από το περιβάλλον εργασίας τους με συνέπεια να μειώνεται σταδιακά η αντοχή τους σε αυτό και να οδηγούνται σε επαγγελματική εξουθένωση (Maslach & Schaufeli, 1993).

Κατά τους Maslach & Jackson (1986) υπάρχουν τρεις διαστάσεις που περιγράφουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, αντιπροσωπεύουν διαφορετικές κατηγορίες συμπτωμάτων και είναι οι ακόλουθες:

1^ο στάδιο: Συναισθηματική Εξάντληση

Στη φάση αυτή οι εργαζόμενοι στερούνται ενέργειας και νιώθουν ότι τα ψυχολογικά τους αποθέματα έχουν εξαντληθεί. Σε όσο υψηλότερα επίπεδα βρίσκεται η συναισθηματική εξάντληση, τόσο περισσότερο αισθάνονται ότι δεν είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν όπως θα ήθελαν στον χώρο που εργάζονται και απέναντι στους συναδέλφους τους. Η συναισθηματική αυτή εξάντληση σχετίζεται άμεσα τόσο με τις απαιτήσεις που έχει το ίδιο το άτομο, όσο και με τις απαιτήσεις που απορρέουν από τον εργασιακό χώρο.

2^ο στάδιο: Αποπροσωποποίηση

Η αποπροσωποποίηση συνδέεται άμεσα με το στάδιο της συναισθηματικής εξάντλησης που αναφέρθηκε, καθώς είναι συνέπεια της και μηχανισμός άμυνας

απέναντι της, αλλά και με το στάδιο της προσωπικής επίτευξης που θα ακολουθήσει (Κάντας, 1995). Τη θέση του στρες, της πίεσης και της κόπωσης παίρνουν πλέον συναισθήματα ουδέτερα ή αρνητικά και έτσι ο εργαζόμενος απομακρύνεται από αυτούς που δέχονται τις υπηρεσίες του (Maslach & Jackson, 1986). Γίνεται αγενής, χάνει την ευαισθησία του και γενικότερα η συμπεριφορά του δεν είναι η αρμόζουσα (Maslach, 1993). Οι εκπαιδευτικοί βρισκόμενοι στο στάδιο αυτό έχουν αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές τους (Maslach & Leiter, 1997).

3ο στάδιο: Προσωπική Επίτευξη

Το αίσθημα της μειωμένης προσωπικής επίτευξης αφορά το μειωμένο επιθυμητό αίσθημα ικανοποίησης του ατόμου από την εργασία του. Κατά την Maslach (1993), ο άνθρωπος δεν μπορεί να προσαρμοστεί σε ένα περιβάλλον όπου το επαγγελματικό στρες είναι σε υψηλά επίπεδα και ανεβαίνει διαρκώς, κάτι που τον οδηγεί και στην επαγγελματική εξουθένωση. Θεωρεί ότι τα επιτεύγματά του δεν είναι 12 τα επιδιωκόμενα και συνεπώς καταλαμβάνεται από δυστυχία και απογοήτευση θεωρώντας τον εαυτό του ως αποτυχημένο (Κάντας, 1995).

Για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εργαζομένων σύμφωνα με το μοντέλο της Maslach χρησιμοποιείται η κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach Burnout Measure – MBI). Πρόκειται για ένα εργαλείο εξαιρετικά διαδεδομένο αφού έχει χρησιμοποιηθεί σε ποσοστό υψηλότερο του 90% των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί για την επαγγελματική εξουθένωση.

Έτσι και στην Ελλάδα οι περισσότερες έρευνες που είχαν ως σκοπό την μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποίησαν και συνεχίζουν μέχρι και σήμερα να χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο (Βασιλόπουλος, 2012; Platsidou & Agaliotis, 2008; Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007; Κάντας, 1996).

Παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Τα περισσότερα μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως γίνεται κατανοητό και από το κεφάλαιο που προηγήθηκε, επιδιώκουν την εξήγηση της ανάπτυξης του συνδρόμου αυτού μέσα από τον τρόπο που αλληλεπιδρά η προσωπικότητα του εκάστοτε εργαζόμενου με το περιβάλλον (Cooper et al., 1988). Ο αριθμός των μελετών που έχουν επιδιώξει την καταγραφή των παραγόντων που πιθανόν οδηγούν στην δημιουργία επαγγελματικής εξουθένωσης είναι τεράστιος. Μέσω αυτών επιδιώκεται η συνεισφορά ώστε να βρεθούν τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Πολλοί είναι οι ερευνητές, έτσι, που υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται κατά κύριο λόγο σε άτομα που κατέχουν θέσεις εργασίας οι οποίες περιλαμβάνουν ένταση και έχουν ως προαπαιτούμενο την συνεχή αλληλεπίδραση με άλλα άτομα. Γι' αυτό το λόγο οι πρώτες σχετικές μελέτες διεξήχθησαν σε εργαζόμενους του τομέα υγείας (Maslach & Jackson, 1986). Σύμφωνα με την Θεοφίλου (2009), οι έρευνες επαγγελματικής εξουθένωσης σε

εργαζομένους στον κλάδο της υγείας έχουν αυξηθεί διότι αυτού του είδους η εργασία προϋποθέτει προσόντα, ενέργεια και έντονη και διαρκή προσπάθεια. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά όμως δεν προαπαιτούνται μόνο για τα επαγγέλματα που σχετίζονται με την υγεία, αλλά και για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Άρα συνηθίζεται ότι ισχύει για τους πρώτους να ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς, ίσως με κάποιες μικρές διαφοροποιήσεις ορισμένες φορές. Αντιστοίχως ποικίλουν και οι προσεγγίσεις όσον αφορά τους παράγοντες που προκαλούν την επαγγελματική εξουθένωση. Το μακροχρόνιο και παρατεταμένο άγχος είναι μια αιτία που γίνεται αποδεκτή από τους περισσότερους, αν όχι όλους τους επιστήμονες (Capel, 1991; Maslach et al, 2001; Schaufeli & Buunk, 2003; Schwarzer & Hallum, 2008; Shirom & Melamed, 2005). Ωστόσο, τα πραγματικά αίτια πρέπει να αναζητηθούν στο τι προκαλεί αυτό το άγχος.

Προτού, ωστόσο, γίνει αναφορά στις στρεσογόνες συνθήκες είναι απαραίτητο να καταστεί κατανοητός ο όρος στρες. Ο επικρατέστερος ορισμός της τελευταίας έννοιας, η οποία μάλιστα στις μέρες μας έχει γίνει σημαντικό θέμα έρευνας σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι αυτός των Kyriacou & Sutcliffe (1977) σύμφωνα με τους οποίους το στρες των εκπαιδευτικών είναι *η εμπειρία δυσάρεστων και αρνητικών συναισθημάτων: όπως ο θυμός, η ένταση, η απογοήτευση και η κατάθλιψη που προκύπτουν από τις απαιτήσεις που εγείρει ο ρόλος τους ως δασκάλων.*

Οι παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: στους ατομικούς, στους οργανωτικούς και στους παράγοντες συναλλαγής (Chang, 2009).

Ατομικοί παράγοντες

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα, το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο και η προϋπηρεσία συμβάλλουν με διάφορους τρόπους στην εμφάνιση αυτού του συνδρόμου (Κάντας, 1996; Friedman, 1991; Antoniou et al., 2000; Maslach & Jackson, 1981; Sari, 2004).

Αρχικά, όσον αφορά την ηλικία -παράγοντας εξαιρετικά σημαντικός- έχει αποδειχθεί ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης από ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συνάδελφοί τους (Κάντας, 1996). Με τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας συμφωνεί και η έρευνα του Friedman (1991), ο οποίος προβαίνει σε μια πιο ακριβή προσέγγιση αναφέροντας συγκεκριμένα ότι παρουσιάζουν πιο μεγάλα ποσοστά του συνδρόμου αυτού οι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 20 έως 30 ετών.

Σε ότι αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική εξουθένωση υπάρχουν διάφορα αποτελέσματα ερευνών. Οι περισσότερες εξ αυτών αναφέρουν ότι οι γυναίκες είναι πιο επιρρεπείς στο να εμφανίσουν επαγγελματική εξουθένωση και μάλιστα υποστηρίζεται ότι το ανδρικό φύλο τείνει να υιοθετεί συμπεριφορές αποπροσωποποίησης ενώ οι γυναίκες παρουσιάζουν κυρίως συναισθηματική εξάντληση (Sari, 2004).

Τέλος, σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών έρευνες δείχνουν ότι η μεταβλητή αυτή είναι σε μεγάλο βαθμό σταθερή και μάλιστα ότι οι

άγαμοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερη επαγγελματική εξουθένωση από τους έγγαμους (Κάντας, 1996). Αυτό έχει επιβεβαιωθεί και από έρευνες που έχουν υλοποιηθεί σε άλλα επαγγέλματα και επιβεβαιώνεται και στις τρεις διαστάσεις του συνδρόμου.

Οργανωτικοί παράγοντες

Αν και οι απόψεις για την επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εμφάνιση συμπτωμάτων εξουθένωσης δεν συγκλίνουν, δεν συμβαίνει το ίδιο με την επίδραση των οργανωτικών χαρακτηριστικών.

Πηγές του εργασιακού στρες θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι διοικητικές υποχρεώσεις που έχει ο καθένας και μάλιστα όταν είναι ιδιαίτερα αυξημένες. Η απειθαρχία, επίσης, των μαθητών, όπως και η διασπαστική συμπεριφορά τους ενέχουν καθοριστικό παράγοντα στην εμφάνιση του στρες. Αυτά, όπως και άλλα βεβαίως, σε συνδυασμό με την απουσία της ιδανικής και επαρκούς επαγγελματικής κατάρτισης και τις δυσκολίες που εμφανίζονται κατά την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών οδηγούν σε αύξηση του εργασιακού άγχους (Καραγιάννη, 2018). Τα άτομα εργάζονται σε ένα περιβάλλον το οποίο τους οδηγεί στο σύνδρομο που ονομάζεται επαγγελματική εξουθένωση. Η τελευταία συνεπώς δεν είναι ατομικό πρόβλημα.

Αναλυτικότερα, στο εκάστοτε εργασιακό περιβάλλον οι εργαζόμενοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και η αλληλεπίδραση αυτή επηρεάζεται από της συνθηκες εργασίας (Travers & Cooper, 1996). Όταν δεν λαμβάνει την αναγνώριση που της αρμόζει η ανθρώπινη πλευρά της εργασίας, τότε υπάρχει αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης και το κόστος θα είναι τεράστιο τόσο για την υπηρεσία ή τον οργανισμό, όπως και για τον εργαζόμενο (Maslach & Leiter, 1997).

Παράγοντες συναλλαγής

Η τρίτη κατηγορία, αυτή των παραγόντων συναλλαγής, προκύπτει από την αλληλεπίδραση των δύο παραπάνω κατηγοριών παραγόντων, των ατομικών και των οργανωτικών. Οι παράγοντες συναλλαγής που μπορούν να εκληφθούν ως πηγές επαγγελματικής εξουθένωσης είναι: η αυτοεικόνα τους, η εικόνα που αντανακλούν στην κοινωνία, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή και ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης από την εργασία τους (Bibou-Nakou et al., 1999; Blase, 1982; Maslach & Jackson, 1986). Είναι εύλογο μέσα σε κάθε σχολική μονάδα να δημιουργούνται κρίσεις, ο τρόπος διαχείρισης των οποίων από τους εκπαιδευτικούς ασκεί επιρροή στο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσής τους (Καραγιάννη, 2018).

Στην πρόσφατη σχετικά έρευνα του Βασιλόπουλου (2012), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που κατακλίζονταν από κοινωνικό άγχος και δεν είχαν επαρκή υποστήριξη είχαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από εκείνους στους οποίους το κοινωνικό άγχος ήταν χαμηλότερο και η υποστήριξή τους δεν ήταν ελλιπής.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σκοπός και στόχοι έρευνας

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση συνέβαλε ώστε να οδηγηθεί η ερευνήτρια στον σχεδιασμό της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία έχει ως πρωταρχικό σκοπό τη μελέτη και την καταγραφή των επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λευκάδας.

Ερευνητικά ερωτήματα

Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που φιλοδοξούν να συνδράμουν στο να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας βασίζονται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση και διαμορφώνονται ως εξής:

1. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης;
2. Ποια είναι τα επίπεδα των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών του νομού Λευκάδας;

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της ποσοτικής μεθόδου έρευνας και ειδικότερα με τη χρήση ερωτηματολογίου κλειστού που δημιούργησαν οι Maslach, Jackson & Schwab (1996) και μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα από τον Κόκκينو (2012), προσαρμοσμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να απαντηθεί από εκπαιδευτικούς.

Το δείγμα αποτελείται από 120 εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του νομού Λευκάδας.

Συμπεράσματα έρευνας

Αναφορικά με τη βαθμίδα των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα αν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας ή οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης διαπιστώθηκε, ότι τα επίπεδα της συναισθηματικής εξάντλησης και των προσωπικών επιτευγμάτων δεν διαφοροποιούνται βάσει της βαθμίδας εκπαίδευσης, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει με τα επίπεδα της αποπροσωποποίησης αφού η τελευταία συγκεντρώνει υψηλότερα ποσοστά στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από ότι σε αυτούς της πρωτοβάθμιας.

Στο δεύτερο ερώτημα, το οποίο αφορά τα επίπεδα των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών του νομού Λευκάδος, διαπιστώθηκαν μέτρια επίπεδα του συνδρόμου αυτού και ειδικότερα τα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης είναι υψηλά, ενώ σε μέτριο βαθμό κυμαίνονται αυτά της αποπροσωποποίησης. Όσον αφορά τα προσωπικά τους επιτεύγματα η στάση των εκπαιδευτικών φαίνεται αρκετά θετική.

Προτάσεις-Πρακτικές εφαρμογές έρευνας

Κατ' αρχάς, η οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων και ημερίδων που θα αφορούν την εμφάνιση του εν λόγω συνδρόμου στους εκπαιδευτικούς, κρίνεται

απαραίτητη προκειμένου οι ενδιαφερόμενοι να κατανοήσουν την έκταση και τις συνέπειές του.

Η ηγεσία, επιπλέον, οφείλει να είναι αρωγός στο έργο του εκπαιδευτικού, να του παρέχει τις κατάλληλες συμβουλές και να τον παρακινεί να εξελίσσεται διαρκώς, αφουγκράζοντας παράλληλα τους προβληματισμούς του.

Ακόμα, σημαντική είναι η δημιουργία κατάλληλων δομών, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα απευθύνονται για την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης και θα είναι διαθέσιμες σε κάθε περιοχή της χώρας, ανεξαρτήτως αν πρόκειται για αγροτική ή αστική περιοχή.

Τέλος, η βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών, η έγκαιρη μονιμοποίησή τους και η παροχή καλύτερων απολαβών, μπορούν να συνδράμουν σημαντικά στην πρόληψη του συνδρόμου αυτού, καθώς έμμεσα θα μειωθούν οι πηγές που πυροδοτούν το άγχος και την εξουθένωσή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Muller, U., Wirsching, M. & Schaarschmidt, U. (2006). *Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers*. International archives of occupational and environmental health, 79(3), 199-204.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A. & Kiosseoglou, G. (1999). *The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behavior problems*. School Psychology International, 20, 209-217.
- Blase, J. J. (1982). *A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout*. Educational Administration Quarterly, 18, 93-113.
- Capel, S. A. (1991). *A longitudinal study of burnout in teachers*. British Journal of Educational Psychology, 61, pp. 36-45.
- Chang, M. L. (2009). *An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers*. Educational Psychology Review, 21, 193-218.
- Cooper, C. L., Cooper, R. D. & Eaker, L. H. (1988). *Living with stress*. London: Penguin Books.
- Chang, M. L. (2009). *An appraisal Perspective of Teacher Burnout; Examining the Emotional Work of Teachers*. Educational Psychology, 21, 193-218.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human organization*. New York: Praeger Publisher.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Services Press.
- Freudenberger, H. J. (1974). *Staff burnout*. Journal of Social Issues, 30, 159-165.
- Freudenberger, H. J. (1989). *Burnout: Past, present, and future concerns*. Loss, Grief & Care, 3(1-2), pp. 1-10.
- Friedman, I. A. (1991). *High and Low Burnout Schools: School Culture Aspects of Teacher Burnout*. Journal of Educational Research, 84(6), 325-339.
- Golembiewski, R. T., Munzenrider R. F. & Stevenson J. G. (1986). *Stress in Organizations. Toward a phase model burnout*. New York: Praeger.

- Hellesoy, O., Gronhaug, K. & Kvitastein, O. (2000). *Burnout: conceptual issues and empirical findings from a new research setting*. Scandinavian journal of management, 16, 233-247.
- Hughes, R. E. (2001). *Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover*. Journal of Human Resource Management, 12(2), pp. 288-298.
- Kremer-Hayon, L. & Kurtz, H. (1985). *The relation of personal and environmental variable to teacher burnout*. Teaching and Teacher Education, 1(3), 243-249.
- Kyriakou, C. & Sutcliffe, J. (1977). *Teachers stress: A review*. Educational Review, 29, 299-306.
- Maslach, C. (1989). *Stress, Burnout and Workaholism*, in R. Kilburg (ed.), Professionals in Distress, Washington. American Psychological Association, pp. 53-75.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S.E. & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3rd ed.). Mountain View, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. New York. NY: Jossey-Bass.
- Maslach, C. & Schaufeli, W.B. (1993). *Historical and conceptual development of burn-out*. In Schaufeli, W.B., Maslach, C. & Marek, T. (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington: Taylor and Francis.
- Pines, A. M. & Aronson, E. (1988). *Career Burnout: Causes and cures*. New York: The Free Press.
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). *Job related stress, social support, and burnout among classroom teachers*. Journal of Applied Psychology, 72, 269-274.
- Sari, H. (2004). *How do principals and teachers in Special Schools in Turkey Rate Themselves on Levels of Burnout, Job Satisfaction, and Locus of Control?* The Alberta Journal of Educational Research, Vol.51, No.2, 172-192.
- Schaufeli, W.B. & Buunk, B. P. (2003). *Burnout: An overview of 25 Years of Research and Theorizing Professional Burnout*. In Schabracq, M.J, Winnubst, J.A.M. & Cooper, C.L., (Eds.), *The Handbook of Work And Health Psychology*, Second Edition, England: John Wiley & Sons LTD.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). *Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses*. Applied Psychology, 57, pp. 152–171.
- Shirom, A. & Melamed, S. (2005). *Does burnout affect physical health? A review of the evidence*. In Antoniou, A.-S. & Cooper, C. L. (Eds.), *Research companion to organizational health psychology*. Northampton: Edward Elgar.
- Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1996). *Teachers Under Pressure: Stress in the Teaching Profession*. London, Routledge.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Βασιλόπουλος, Φ. Σ. (2012). *Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.
- Θεοφίλου, Π. (2009). *Το Σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στο Χώρο της Υγείας*. *E-Journal of Science & Technology (e-JST)*, 13, 41-50.
- Κάντας, Α. (1996). *Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και εργαζόμενους στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας*. *Ψυχολογία*, 3, 71-85.
- Κάντας, Α. (2001). *Οι παραγόντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς*. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπαζεβέγκη. *Το στρες, το άγχος και αντιμετώπισή του*, 217-229. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιάννη, Ε. (2018). *Στρες και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ντουντούμη.
- Παπαστουλιανού, Α. & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). *Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. *Ψυχολογία*, 14(4), 367-391.
- Πολυχρόνη, Φ. & Αντωνίου, Α. Σ. (2006). *Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Στο Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία*, Γ', 161-186. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηπέμου, Θ. (2016). *Επαγγελματική εξουθένωση στην ειδική αγωγή: μια συνδυαστική μεθοδολογική προσέγγιση της επαγγελματικής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (Διδακτορική Διατριβή)*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, (σ.1-238).

Η εκπαιδευτική πολιτική της αξιολόγησης των μαθητών

Δινάκη Ελένη Γ.

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος με τίτλο «Στελέχη

Εκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής»

dina_elen@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε αυτή την ανακοίνωση εξετάζεται η έννοια της αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο, καθώς φαίνεται ότι εμφανίστηκε από τα προϊστορικά χρόνια, ενώ άρχισε να χρησιμοποιείται μέσα στον 20^ο αιώνα. Άρχισε να χρησιμοποιείται επίσης και στον χώρο του σχολείου, επειδή παίζει σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού. Βέβαια, για να χρησιμοποιηθεί η αξιολόγηση, έπρεπε η Πολιτεία να θεσπίσει Νόμους και Προεδρικά Διατάγματα. Έτσι, από το 1834 που έγινε η πρώτη προσπάθεια στην Ελλάδα να θεσμοθετηθεί η αξιολόγηση των μαθητών, υπήρξαν στη διάρκεια του χρόνου πολλοί Νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα τα οποία είχαν σαν στόχο να θεσμοθετήσουν την αξιολόγηση των μαθητών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Κάποιοι νόμοι δημιούργησαν αντιδράσεις. Ωστόσο, όμως, φαίνεται ότι η Πολιτεία θεωρεί σημαντική την αξιολόγηση των μαθητών. Για αυτό το λόγο προσπαθεί να βρει ένα αντικειμενικό τρόπο αξιολόγησης των μαθητών χωρίς να υπάρχουν αντιδράσεις. Συνεπώς, στο συγκεκριμένο άρθρο θα παρουσιαστούν οι μορφές αξιολόγησης με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που έχουν. Επίσης θα παρουσιαστούν οι διάφοροι Νόμοι και τα Προεδρικά Διατάγματα που εμφανίστηκαν στην Ελλάδα σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα. Συμπερασματικά, η αξιολόγηση είναι ένα πολύ σημαντικό μέρος για την εκπαιδευτική διαδικασία και για αυτό το λόγο η εκπαιδευτική πολιτική ασχολήθηκε έντονα με αυτό το θέμα αν και μέχρι τώρα δεν έχει βρει ένα ουσιαστικό σύστημα αξιολόγησης για τους μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, εξέταση, Νόμος, Προεδρικό διάταγμα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαδικασία και τα μέσα της αξιολόγησης υπήρξαν πριν από το 3.000 π.Χ., ενώ χρησιμοποιήθηκε ο όρος αξιολόγηση το 1930 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Η.Π.Α.) (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε., 2009:15). Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για τον όρο αξιολόγηση. Ένας από αυτούς χρησιμοποιείται στο Π.Δ. 8/1995. Σύμφωνα με αυτόν η «αξιολόγηση είναι η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους που αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη τους» (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε., 2009:15). Δηλαδή, η αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας ενός πράγματος και η διαδικασία που κρίνει την αξία κάποιου προσώπου, προϊόντος ή αντικειμένου με

σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε., 1995:9). Εφαρμόζεται σε διάφορους τομείς.

Όταν, όμως, αφορά τους μαθητές, τους δασκάλους και τα μορφωτικά αγαθά, τότε αναφερόμαστε στη σχολική αξιολόγηση (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε., 1995:9). Δηλαδή, η σχολική αξιολόγηση είναι η διαδικασία που ορίζει την έκταση που έχουν επιτευχθεί οι στόχοι της διδασκαλίας (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε., 2009:17) και εξυπηρετεί πολλούς στόχους όπως είναι:

- η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού για την πρόοδο των μαθητών του,
- η ανατροφοδότηση των μαθητών,
- η παροχή ενός αρχείου προόδου,
- η ύπαρξη αποδείξεων για το αν είναι αποτελεσματικός ο εκπαιδευτικός και το σχολείο και
- η αξιολόγηση σχετικά με την ετοιμότητα των μαθητών για μάθηση στο μέλλον (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε., 2009: 18, 21).

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει τον μαθητή ακολουθεί τρία στάδια:

1. την αρχική ή διαγνωστική,
2. τη διαμορφωτική-σταδιακή και
3. την τελική ή συνολική αξιολόγηση (Καρακατσάνης Γ., 1994:19).

Στη διαγνωστική ο εκπαιδευτικός προσπαθεί στην αρχή της σχολικής χρονιάς να γνωρίσει το επίπεδο των γνώσεων για να σχεδιάσει τη διδασκαλία του. Στη διαμορφωτική, σε διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να καθορίσει αν πέτυχε τους στόχους τους σε κάθε διδασκαλία και αν δεν τους πέτυχε, τότε να βελτιώσει τη διδασκαλία του. Στην τελική αξιολόγηση, που γίνεται στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ο εκπαιδευτικός κάνει έναν αναστοχασμό σχετικά με τους στόχους που είχε θέσει αρχικά (Καρακατσάνης Γ., 1994:20).

Φυσικά, ο εκπαιδευτικός για να αξιολογήσει τους μαθητές του, χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους εξέτασεων. Αυτοί διακρίνονται στον παραδοσιακό τρόπο και στα τεστ επίδοσης. Κατά τον παραδοσιακό τρόπο γίνονται γραπτά τεστ και οι απαντήσεις έχουν τη μορφή συνεχούς λόγου ή γραπτού κειμένου (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε., 2009:68-72).

Επειδή, όμως, οι παραδοσιακοί τρόποι εξέτασης δεν εξασφαλίζουν αντικειμενική βαθμολογία και επειδή ο μαθητής δεν αναπτύσσει κριτική σκέψη (Καρακατσάνης Γ., 1994:21-22, Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε., 1995:18-21), άρχισαν να χρησιμοποιούνται αντικειμενικοί τρόποι εξέτασης, όπως τα τεστ επίδοσης, τα οποία διακρίνονται σε σταθμισμένα, σε άτυπα τεστ επίδοσης και σε τεστ κριτηρίων (Καρακατσάνης Γ., 1994:23). Αυτά ανάλογα με τον τρόπο απάντησης χωρίζονται:

- ✓ σε τεστ Αντιστοίχισης ή Σύζευξης,
- ✓ σε τεστ Πολλαπλής επιλογής,
- ✓ στα τεστ Σωστού Λάθους,
- ✓ στα τεστ Συμπλήρωσης Κενού και
- ✓ στα τεστ Σύντομης Απάντησης (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε., 2009:105).

Επίσης υπάρχουν και άλλοι τρόποι αξιολόγησης. Αυτοί είναι:

1. Ο φάκελος εργασιών (portfolio). Το portfolio είναι ένας φάκελος στον οποίο οι μαθητές έχουν καταθέσει τις αντιπροσωπευτικές εργασίες που έχουν εκπονήσει μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. , όπως και ένα γραπτό κείμενο του εκπαιδευτικού, το οποίο αναφέρεται στην πρόοδο του μαθητή.
2. Τα φύλλα εργασίας (worksheets). Τα φύλλα εργασίας είναι κομμάτια χαρτιού και αποτελούν ένα εργαλείο στη διδασκαλία είτε χειρόγραφα είτε εκτυπωμένα από εκδοτικό οίκο.
3. Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή. Προτείνεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών ένα «συμβόλαιο μάθησης», στο οποίο ο εκπαιδευτικός εξηγεί τους στόχους που θέλει να πετύχει και ποιους τρόπους θα χρησιμοποιήσει για να αξιολογήσει το αποτέλεσμα.
4. Η ετεροαξιολόγηση από τους άλλους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές του να εκφράσουν την άποψη τους για κάποιο μαθητή που «εξετάζεται».
5. Ο μαθητής ως συναξιολογητής της ομάδας. Ο μαθητής μαζί με άλλους μαθητές αξιολογεί είτε τη δική του ομάδα, είτε την ομάδα άλλων μαθητών (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε., 2009:87-99).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η αξιολόγηση και οι εξετάσεις εμφανίστηκαν στην Ευρώπη με τη δημιουργία πανεπιστημίων το 12^ο και 13^ο αιώνα, ενώ στην Ελλάδα εμφανίστηκαν το 1834 όταν ιδρύθηκαν τα Δημοτικά Σχολεία (Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων-Ανεξάρτητη Αρχή, 2016:4). Παράλληλα, στον χώρο της τεχνικής εκπαίδευσης, οι απόφοιτοι του Πρακτικού Λυκείου έδιναν εισαγωγικές εξετάσεις για τις σχολές Πολιτικών Μηχανικών και Μηχανουργών του Ε.Μ.Π., στην Α.Σ.Ο.Ε. και σε άλλες σχολές. Με το Ν.2905/22-07-1922 θεσπίστηκαν οι εισαγωγικές εξετάσεις για τη Φυσικομαθηματική Σχολή.

Μέχρι όμως το 1961-1962, το κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα οργάνωνε ξεχωριστά εισαγωγικές εξετάσεις. Σημαντική όμως μεταβολή, σε αυτό το σύστημα είναι οι εισαγωγικές εξετάσεις στις Έδρες των Γενικών Επιθεωρητών Μέσης Εκπαίδευσης στα έτη 1938-1940 (Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων-Ανεξάρτητη Αρχή, 2016:4-5). Αργότερα το 1964 με το Ν.Δ.4379/1964 καταργούνται οι εισιτήριες εξετάσεις για την εισαγωγή στο Γυμνάσιο, υπάρχουν οι εισαγωγικές εξετάσεις για το Λύκειο και στις σχολές Ανώτατης Εκπαίδευσης και καθιερώνεται το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο ως τίτλος εγγραφής σε αυτές (Παγκάκη Γρ., 1993: 90-91, Ν.Δ.4379/1964 «Περί οργάνωσης και Διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδύσεως», Φ.Ε.Κ. 182/24-10-1964). Εφαρμόστηκε τα έτη 1965-1966 (Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων-Ανεξάρτητη Αρχή, 2016:6), ενώ το ίδιο έτος οι εισαγωγικές εξετάσεις για τα Α.Ε.Ι. γινόταν κεντρικά από το υπουργείο Παιδείας με κοινά θέματα για όλους τους υποψήφιους (Β.Δ.378/1964). Στη συνέχεια ο νόμος Α.Ν.40/67 κατήργησε το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο για τα έτη 1967-1968 και 1968-1969, επανάφερε τις εισαγωγικές εξετάσεις από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο που έγινε εξετάζιο, όπως και

για τις Ανώτερες Σχολές (Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων-Ανεξάρτητη Αρχή, 2016:6-11).

Δύο χρόνια μετά την πτώση της δικτατορίας, το 1976 με το νόμο Ν.309/1976 καταργήθηκε η αριθμητική βαθμολογία στα Δημοτικά Σχολεία και εισήχθη η τρίβαθμη με γράμματα Α, Β, Γ. Με αυτές τις ρυθμίσεις δεν συμφωνούσαν ούτε η Ανώτατη Συνομοσπονδία Γονέων Μαθητών Ελλάδας (Α.Σ.Γ.Μ.Ε.) ούτε όμως και η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε). Άρχισε να συζητείται ύστερα η επαναφορά της αριθμητικής βαθμολογίας, όπως και η επαναφορά της στασιμότητας των μαθητών της Ε' και Στ' τάξης (Καυάλης Α., 2004:12). Ένα άλλο βασικό σημείο του νόμου Ν.309/1976 ήταν η κατάργηση των εισιτηρίων εξετάσεων για το Γυμνάσιο, οι εισαγωγικές εξετάσεις για τη μετάβαση από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, ο θεσμός των Πανελληνίων Εξετάσεων (από το σχ. έτος 1979-80), για την εισαγωγή στα Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, στα πλαίσια της λειτουργίας του Λυκείου. (Ευαγγελόπουλος Σ., 1998:95).

Υπήρξαν έντονες αντιδράσεις από τα κόμματα, αλλά και από τις οργανώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το νόμο Ν.309/1976 (Παπαδάκης Γ., 1976:330-331). Το 1977 εμφανίστηκε επίσης ένας ακόμα νόμος σχετικά με την Ανώτερη και Μέση Τεχνική Εκπαίδευση, ο Ν.576/1977, στον οποίο αναφέρεται η εγγραφή μαθητών που έχουν απολυτήριο Γυμνασίου του Ν.309/1976, στις Τεχνικές και Επαγγελματικές σχολές χωρίς εξετάσεις, η εγγραφή μαθητών σε τεχνικά και επαγγελματικά λύκεια κατόπιν εξετάσεων, η εισαγωγή στις Ανώτερες Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές και είχαν το δικαίωμα για αυτές τις εξετάσεις όσοι είχαν απολυτήριο Γυμνασίου ή πτυχίο Επαγγελματικού ή Τεχνικού Λυκείου και η εισαγωγή αποφοίτων Δημοτικού στις Δημόσιες και Ιδιωτικές Κατώτερες Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές και Σχολές Μαθητείας (Ν.576/1977, «Περί οργανώσεως και Διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως», Φ.Ε.Κ.102/13-04-1977). Επίσης, το Π.Δ.503/1977 «Περί εισιτηρίων εξετάσεων των Λυκείων Γενικής Εκπαιδύσεως» περιγράφει τον τρόπο και τον χρόνο διεξαγωγής των εξετάσεων στα Λύκεια (Ευαγγελόπουλος Σ., 1998:95).

Αργότερα το Π.Α.ΣΟ.Κ., το 1983 θα καταργήσει τις εισαγωγικές εξετάσεις στα Λύκεια και θα αλλάξει το σύστημα εισαγωγής στα Α.Ε.Ι. και ιδρύει 220 μεταλυκειακά προπαρασκευαστικά κέντρα με στόχο να προετοιμάσει τους νέους που δεν πέτυχαν στις εξετάσεις (Μπουζάκης Σ., 2006:153). Λίγα χρόνια, μετά ψηφίστηκε ο νόμος Ν.1566/1985, σύμφωνα με τον οποίο προέβλεπε για τα δημοτικά σχολεία φοίτηση εξαετή και εισαγωγή στο Γυμνάσιο χωρίς εξετάσεις (Ευαγγελόπουλος Σ., 1998:102). Επίσης, αυτός ο νόμος ανέφερε ότι οι απόφοιτοι των τεχνικών-επαγγελματικών σχολών οδηγούνται στην παραγωγή και μπορούσαν να εισαχθούν στα Τ.Ε.Ι. χωρίς εξετάσεις, σε αντίθεση με τους απόφοιτους των τεχνικών-επαγγελματικών λυκείων και των γενικών λυκείων που έπρεπε να δώσουν γενικές εξετάσεις (Μπουζάκης Σ., 2006: 155).

Λίγα χρόνια πριν, το 1981 η Νέα Δημοκρατία, είχε αλλάξει την αριθμητική κλίμακα με γράμματα (πολύ καλά: Α, καλά: Β, σχεδόν καλά: Γ) με το Π.Δ.497/1981 (Π.Δ.497/1981, «Περί τροποποίησης, συμπλήρωσεως και αντικατάστασεως διατάξεων του προεδρικού διατάγματος 483/1977 (Φ.Ε.Κ. 149 τεύχος α' «Περί

οργανώσεως και λειτουργίας των δημοτικών σχολείων δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσέως», Φ.Ε.Κ.134/25-05-1981, Καψάλης Α., 2004:13). Το 1990 η κυβέρνηση με αρχηγό τον Κ. Μητσοτάκη και Υπουργό Παιδείας τον Β. Κοντογιαννόπουλο (Κάτσικας Χ., Θεριανός Κ. Ν., 2004:199) με τα Προεδρικά Διατάγματα 390/1990 (Π.Δ.390/1990 «Οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων», Φ.Ε.Κ.154/21-11-1990, τ. Α'), 392/1990 (Π.Δ.392/1990 «Οργάνωση και λειτουργία Λυκείων», Φ.Ε.Κ.155/21-11-1990) και 393 (Π.Δ.393/1990 «Οργάνωση και λειτουργία Γυμνασίων», Φ.Ε.Κ.156/21-11-1990) επαναφέρθηκε η αριθμητική βαθμολογία και καθιερώθηκαν γραπτές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις για τις δυο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου.

Υπήρξαν, όμως, αντιδράσεις από τη νεολαία για τα νομοσχέδια. Αυτές οι αναταράξεις συνοδεύτηκαν με τη δολοφονία του καθηγητή Ν. Τεμπονέρα (Κάτσικας Χ., Θεριανός Κ. Ν., 2004:200). Έτσι, ψηφίστηκε το Π.Δ.462/91 (Π.Δ.462/91, «Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Δημοτικού Σχολείου», Φ.Ε.Κ.171/τ.Α', 11-11-1991), με το οποίο επαναφέρθηκαν οι γραπτές προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις για την Ε' και ΣΤ' τάξη του δημοτικού, καθώς και για το γυμνάσιο, ενώ στις τάξεις Α' και Β' η αξιολόγηση γίνεται με λεκτικούς χαρακτηρισμούς άριστα (Α), Πολύ καλά (Β), καλά (Γ), και σχεδόν καλά (Δ) και στις τάξεις Γ'-Στ' η αξιολόγηση γίνεται με αριθμητικούς και λεκτικούς χαρακτηρισμούς, άριστα (9-10), πολύ καλά (7-8), καλά (5-6) και σχεδόν καλά (1-4). Επιπλέον, οι μαθητές στο δημοτικό σχολείο προάγονται ακωλύτως και επαναλαμβάνει την τάξη αν θεωρηθεί χρήσιμο ύστερα από συζήτηση του εκπαιδευτικού με τους γονείς του μαθητή και τη γραπτή συναίνεση των γονέων. Υπήρξε επίσης το Π.Δ.429/1991, σύμφωνα με το οποίο καθιερώνονται γραπτές εξετάσεις δυο φορές το χρόνο, η πρώτη φορά στο δεύτερο δεκαπενθήμερο του Ιανουαρίου και η δεύτερη μέσα στον Ιούνιο, αλλά και επαναληπτικές εξετάσεις μέσα στον Σεπτέμβριο και τον Φεβρουάριο (Π.Δ.429/91, «Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών γυμνασίου», Φ.Ε.Κ.156/τ.Α'/11-8-1991).

Δύο χρόνια αργότερα, το 1993, καθιερώθηκε το Π.Δ.409/94 με το οποίο καθιερώθηκε νέο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής αξιολογούνταν από την καθημερινή προφορική εξέταση, τα ολιγόλεπτα τεστ, τις υποχρεωτικές ωριαίες δοκιμασίες, τις συνθετικές δημιουργικές εργασίες αλλά και από τις τελικές εξετάσεις του Ιουνίου (Π.Δ.409/1994 «Αξιολόγηση μαθητών του γυμνασίου» Φ.Ε.Κ.226/22-12-1994). Σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο ανακοινώνονται δύο Π.Δ., το Π.Δ.8/95 και το 121/95 με τα οποία παγιώνεται το σύστημα αξιολόγησης ως εξής:

- Η βαθμολογική κλίμακα 1-10 ισχύει για τις τάξεις Ε' και Στ'.
- Η αλφαβητική κλίμακα Α-Δ επαναφέρεται στις Γ'-Δ'.
- Για τις τάξεις Α' και Β' καθιερώνεται η περιγραφική αξιολόγηση.
- Σχετικά με τη στασιμότητα ισχύει το προηγούμενο καθεστώς.

Φυσικά η περιγραφική αξιολόγηση ισχύει για όλες τις τάξεις και καταχωρούνται στοιχεία της στη δεύτερη σελίδα του φύλλου ημερήσιου ελέγχου. Στις τάξεις Α' και

Β' δεν χορηγείται έλεγχος προόδου, αλλά γίνεται προφορική ενημέρωση των γονέων. Στις τάξεις Γ'-Στ' γίνεται προφορική ενημέρωση, αλλά χορηγείται και έλεγχος προόδου. (Καψάλης Α., 2004:13-14). Το 1997 ψηφίστηκαν δύο νόμοι: ο Ν.2525/1997 και ο Ν.2640/1998. Ο πρώτος αναφερόταν στο Ενιαίο Λύκειο, την πρόσβαση των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ενώ ο δεύτερος στη δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εξέλιξη.

Ο νόμος Ν.2525/1997 θεσμοθέτησε για πρώτη φορά το Ενιαίο Λύκειο και τη δημιουργία Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων. Κατήργησε τις γενικές εξετάσεις για την πρόσβαση στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι., ενώ στα τμήματα με αυξημένη ζήτηση, η επιλογή γίνεται με βάση κάποια μόρια που συγκεντρώνει ο υποψήφιος από το βαθμό του απολυτηρίου του Ενιαίου Λυκείου, την επίδοση στα μαθήματα δεξιοτήτων, αλλά και τη βαθμολογία σε δύο συγκεκριμένα μαθήματα αυξημένης βαρύτητας στην τελευταία τάξη του Λυκείου (Ν.2525/97 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», Φ.Ε.Κ.1888/τ. Α'/23-9-1997). Χαρακτηριστικά αυτού του συστήματος για την εισαγωγή στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. ήταν:

- Τα πανελλαδικώς μαθήματα συνεχώς μειώνονται: από 14 το 2000 γίνονται 9 (2001) και έπειτα 6 (2005).
- Καταργούνται οι πανελλαδικές εξετάσεις στη Β' Λυκείου.
- Ο υποψήφιος διάλεγε ένα επιστημονικό πεδίο και όχι δύο.
- Καθιερώθηκε για τέσσερα χρόνια η βάση ως προϋπόθεση για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Τέλος, καθιερώνεται το ενδοσχολικό απολυτήριο. (Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων-Ανεξάρτητη Αρχή, 2016:20). Αυτός ο νόμος προκάλεσε αντιδράσεις .

Αντίστοιχα, ο νόμος Ν.2640/1998 αναφερόταν στην εισαγωγή των αποφοίτων Γυμνασίου στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια χωρίς εξετάσεις. Οι σπουδές στα Τ.Ε.Ε. οργανώθηκαν σε δυο κύκλους Α' και Β'. Ο πρώτος κύκλος διαρκούσε δύο έτη και ο δεύτερος ένα έτος. Οι μαθητές που τελείωναν τον Α' κύκλο σπουδών έπαιρναν πτυχίο, αφού έδιναν πρώτα εξετάσεις. Έπειτα, μπορούσαν ή να λάβουν άδεια άσκησης επαγγέλματος ή να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Β' κύκλο σπουδών των Τ.Ε.Ε. Μπορούσαν να εγγραφούν στη Β' τάξη του Ενιαίου Λυκείου επίσης. Οι μαθητές που τελείωναν το Β' κύκλο Σπουδών του Τ.Ε.Ε. μπορούσαν είτε να αποκτήσουν πτυχίο, ύστερα από πανελλαδικές εξετάσεις και με αυτό τον τρόπο να λάβουν άδεια ασκήσεως επαγγέλματος ή να εγγραφούν σε Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης. Βασική προϋπόθεση για τους απόφοιτους του Β' κύκλου σπουδών μπορούσαν να εισαχθούν σε τμήματα των Τ.Ε.Ι. κατόπιν εξετάσεων, μόνο εφόσον είχαν συμπληρώσει δεκαοκτάμηνη επαγγελματική εμπειρία στην ειδικότητά τους. Επίσης, οι μαθητές των Ενιαίων Λυκείων που επιθυμούσαν, είχαν την ικανότητα να εγγραφούν στο πρώτο έτος του Α' κύκλου των Τ.Ε.Ε. (Μπουζάκης Σ., 2006:186-188). Επειδή όμως, με το νόμο Ν.2640/1998 δεν μπορούσαν να διοριστούν ισότιμα οι απόφοιτοι των Τ.Ε.Ε. όπως οι απόφοιτοι λυκείου, ψηφίστηκε νομοθετική διάταξη, με την οποία το πτυχίο ήταν ισότιμο με

αυτό του Ενιαίου Λυκείου και θεωρήθηκε προσόν για την πρόσληψη στο δημόσιο των αποφοίτων των Τ.Ε.Ε. (Ν.3027/2002, «Ρύθμιση θεμάτων Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων, ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», Φ.Ε.Κ. 152/ τ. Α'/ 28-6-2002).

Επειδή, όμως, οι απόφοιτοι για να συμμετέχουν στις εξετάσεις έπρεπε να έχουν δεκαοκτάμηνη εμπειρία, ψηφίστηκε νέος νόμος, ο Ν.2817/2000, με τον οποίο αντικαταστάθηκε η επαγγελματική εμπειρία με την παρακολούθηση ενός ειδικού προγράμματος εκπαίδευσης και προετοιμασίας σε τμήμα Τ.Ε.Ι. που είχε διάρκεια έξι μηνών, για τους απόφοιτους του Β' κύκλου. Μετά το τέλος του εξαμήνου, οι απόφοιτοι μπορούσαν για δεύτερη φορά να δώσουν πανελλαδικές εξετάσεις. Επίσης, υπήρχε η προϋπόθεση οι εξεταζόμενοι να έχουν μέσο όρο βαθμολογίας δέκα στα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα. (Νόμος 2817/2000, «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», Φ.Ε.Κ.78/τ. Α'/14-3-2000). Όταν, εφαρμόστηκε όμως, η νέα διάταξη, διαπιστώθηκαν τεράστιες δυσκολίες σχετικά με την υλοποίηση του προπαρασκευαστικού εξαμήνου προετοιμασίας στα Τ.Ε.Ι. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να υπάρξουν νέες αντιδράσεις και έτσι εισάχθηκε νέος νόμος, ο Ν.2909/2001, με τον οποίο τροποποιείται το σύστημα απόκτησης πτυχίου Β' κύκλου Τ.Ε.Ε. και πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Αυτή η ρύθμιση, βέβαια, προέβλεπε την εφαρμογή αυτού του συστήματος, μόνο για το ακαδημαϊκό έτος 2000-2001 (Νόμος 2909/2001, «Ρυθμίσεις θεμάτων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», Φ.Ε.Κ. 90/τ. Α'/2-5-2001). Θα υπήρχε φυσικά, νέο νομοσχέδιο για να ρυθμιστεί οριστικά το σύστημα πρόσβασης. Έπειτα, όμως, δύο άλλοι νόμοι εμφανίστηκαν, ο Ν.2942/2002 (Νόμος 2942/2002, «Πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα Ολυμπιακής παιδείας και για τις ανάγκες των σχολείων και άλλες διατάξεις», Φ.Ε.Κ.202/12-09-2001) και ο Ν.3027/2002 (Νόμος 3027/2002, «Ρύθμιση θεμάτων Οργανισμού σχολικών κτηρίων, ανώτατης Εκπαίδευσης, και άλλες διατάξεις», Φ.Ε.Κ.152/28-06-2002), οι οποίοι παρατείνανε την εφαρμογή του ίδιου συστήματος. Όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών στο Ενιαίο Λύκειο, εμφανίστηκε ακόμα ένα νέο Π.Δ., το Π.Δ.86/2001. Βασικά σημεία του είναι:

- Η διάκριση μαθημάτων σε τρεις κατευθύνσεις: α) θεωρητική, β) θετική, γ) τεχνολογική,
- Η διάκριση των μαθημάτων που εξετάζονται σε πανελλαδικό επίπεδο, σε επίπεδο σχολικής μονάδας και μαθήματα που δεν εξετάζονται,
- Η εισαγωγή εκατοντάβαθμης κλίμακας,
- Η επιλογή των θεμάτων για τα πανελλαδικώς μαθήματα γίνεται από την Κεντρική Επιτροπή Εξετάσεων, ενώ για τα ενδοσχολικά μαθήματα με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και
- Ο υπολογισμός του βαθμού πρόσβασης υπολογίζεται από τον προφορικό βαθμό και τον γραπτό βαθμό με συντελεστές βαρύτητας (Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων-Ανεξάρτητη Αρχή, 2016:18-19, Π.Δ.86/2001, «Αξιολόγηση των μαθητών του ενιαίου λυκείου», Φ.Ε.Κ.73/12-04-2001).

Το 2013 ψηφίστηκε ένας ακόμη νόμος, ο Ν.4186/2013, ο οποίος αναφερόταν στο «Νέο Λύκειο». Εφαρμόστηκε αρχικά στην Α' Λυκείου και σταδιακά θα εφαρμοζόταν

σε όλες τις τάξεις μέχρι το 2015 άρα και στις Πανελλαδικές εξετάσεις. Δέχτηκε πολλές τροποποιήσεις σχετικά με τη χρονική μετάθεση και την ουσία του, αλλά δεν εφαρμόστηκε ποτέ στη Γ' Λυκείου. Η φιλοσοφία του νέου νόμου περιλάμβανε τα εξής:

- ο την προσμέτρηση των βαθμών όλων των τάξεων,
- ο την αποδέσμευση του απολυτηρίου από τις πανελλαδικές εξετάσεις,
- ο την μείωση του αριθμού των μαθημάτων από 6 σε 4,
- ο την χρήση Τράπεζας Θεμάτων, τόσο στις προαγωγικές εξετάσεις των τριών τάξεων, όσο και στις Πανελλαδικές,
- ο τις περιορισμένες επιλογές για την επιλογή των τμημάτων που είχε ο υποψήφιος και
- ο την επιλογή των θεμάτων γίνεται 50% από τους διδάσκοντες ή την Κεντρική Επιτροπή Εξετάσεων και 50% από την Τράπεζα θεμάτων.

Αυτός ο νόμος δεν εφαρμόστηκε πλήρως επειδή υπήρξαν ποικίλες αντιδράσεις (Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων-Ανεξάρτητη Αρχή, 2016:23-25). Οι αντιδράσεις προήλθαν, καθώς το 40% των εξεταζόμενων μαθητών την πρώτη χρονιά εφαρμογής του νόμου επανεξετάστηκε τον Σεπτέμβριο (https://el.wikipedia.org/wiki/Τράπεζα_Θεμάτων) με αποτέλεσμα να καταργηθεί η Τράπεζα θεμάτων το 2015. Έτσι, βγήκε ένα νέο σύστημα αξιολόγησης με το νόμο Ν.4317/2015 (Ν.4317/2015, «Επείγοντα μέτρα για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», Φ.Ε.Κ.50/14-05-2015). Σύμφωνα με αυτό, εμφανίζεται ένα νέο σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην οποία υπάρχουν 3 ομάδες προσανατολισμού με 5 επιστημονικά πεδία, αποδεσμεύεται το λύκειο από την πρόσβαση, οι μαθητές δίνουν αποκλειστικά μόνο εισαγωγικές εξετάσεις, οι συντελεστές βαρύτητας είναι σε 2 ορισμένα μαθήματα, ενώ υπάρχει η ευελιξία από τους υποψήφιους στις επιλογές τμημάτων (Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων-Ανεξάρτητη Αρχή, 2016:28). Ωστόσο, όμως και εδώ υπήρξαν αντιδράσεις, καθώς για πρώτη φορά, οι πανελλαδικές εξετάσεις θα ξεκινούσαν τον Ιούνιο, αντί για Μάιο (<http://www.ipaideia.gr/paideia/panellinies-2017-ti-tha-ginei-me-tis-endosxolikes-eksetaseis>).

Εμφανίστηκε ακόμα ένα Π.Δ., το Π.Δ.8/2016 με το οποίο, τροποποιείται η εξέταση των μαθητών στο μάθημα «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία» (Π.Δ.8 «Τροποποίηση του Π.Δ/τος 46/2016 "Αξιολόγηση των μαθητών του Γενικού Λυκείου"», (Α' 74), Φ.Ε.Κ.15/10-2-2017). Αξιοσημείωτο είναι ότι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) (πράξη 46/24-11-2016) κάλεσε όλα τα Δημοτικά και Γυμνάσια, δηλαδή τα σχολεία Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, να ενδιαφερθούν προκειμένου να συμμετάσχουν στην πιλοτική εφαρμογή της Περιγραφικής Αξιολόγησης μαθητών, αλλά και στο σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, που θα υλοποιηθεί κατά τα σχολικά έτη 2016-17 και 2017-18. Ο σκοπός αυτής της δράσης είναι να υπάρξει μια μορφή αξιολόγησης που να ενισχύει συνεχώς τους μαθητές, να τους αναπτύσσει ολόπλευρα, να υπάρχει εξατομικευμένη και αναλυτική ανατροφοδότηση, συνεργατική και κοινωνική μάθηση, διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας και ουσιαστική ισότητα ευκαιριών. Σε αυτή την

πιλοτική εφαρμογή θα συμμετέχουν 13 Νηπιαγωγεία, 26 Δημοτικά, 26 Γυμνάσια, οι οποίες θα λειτουργήσουν ως «πιλοτικά σχολεία» εθελοντικά. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών θεωρείται σημαντική για να γενικευτεί αποτελεσματικά η Περιγραφική Αξιολόγηση στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση στο άμεσο μέλλον (<http://www.alfavita.gr/arhron/koinonia/prosklisi-apo-iep-se-epimorfosi-gia-tin-perigrafiki-axiologisi-ton-mathiton#ixzz4cmTib0L4>).

Δυο χρόνια αργότερα, το 2019 βγήκε ένας καινούριος νόμος, ο 4610/2019 (https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2019/a/fek_a_70_2019.pdf&t=2ac026087567b297562548697387006f). ο οποίος περιγράφει τον τρόπο εισαγωγής των εισακτέων στα πανεπιστήμια, ενώ σήμερα οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούνται σύμφωνα με το νόμο 4823/21, στο γυμνάσιο με τη συμμετοχή τους στο μάθημα, με τις κατ' οίκον εργασίες, τις συνθετικές εργασίες, τα ολιγόλεπτα τεστ και τις τετραμηνιαίες δοκιμασίες αξιολόγησης, στο λύκειο με τη συμμετοχή τους στο μάθημα, το ενδιαφέρον που δείχνει, την επίδοση στις γραπτές δοκιμασίες και στις τετραμηνιαίες δοκιμασίες, καθώς και τις κατ' οίκον εργασίες, ενώ στα ΕΠΑ.Λ. υπάρχουν ενδιάμεσες γραπτές, πρακτικές και προφορικές εξετάσεις (<https://www.esos.gr/arhtra/74342/yp-paideias-ti-tha-ishysei-gia-tin-axiologisi-ton-mathiton-gymnasioygenikoy-lykeioy-kai>).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Γενικά, φαίνεται ότι η αξιολόγηση είναι πολύ σημαντική στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς βοηθάει στη βελτίωση των μαθητών ως προς την σχολική επίδοσή τους. Υπάρχουν διάφορες μορφές αξιολόγησης και φυσικά η κάθε μια έχει τα δικά της πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να βρει αποτελεσματικούς τρόπους αξιολόγησης, προκειμένου να διαπιστώσει αν πέτυχε τους στόχους που έθεσε στην αρχή της διδασκαλίας. Επίσης φαίνεται ότι ακόμη και η εκπαιδευτική πολιτική ασχολήθηκε έντονα με το θέμα της αξιολόγησης. Δεν υπήρξε ένα σταθερό σύστημα αξιολόγησης όμως, ούτε στην Πρωτοβάθμια, αλλά ούτε και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Βέβαια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μπορεί να έχει παγιωθεί ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, αλλά στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέχρι και σήμερα αλλάζει συνέχεια με την εμφάνιση νέων νόμων. Η κάθε κυβέρνηση άλλαζε και αλλάζει τον τρόπο αξιολόγησης χωρίς όμως να υπάρχουν ουσιαστικές αλλαγές. Αποτέλεσμα όλης αυτής της κατάστασης είναι ότι οι μαθητές αξιολογούνται ανά τακτικά χρονικά διαστήματα με διαφορετικό τρόπο. Αυτό όμως πρέπει να σταματήσει και να βρεθεί ένας αποτελεσματικός τρόπος αξιολόγησης προς όλους τους μαθητές, προκειμένου να διαπιστωθεί αν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που έθεσε ο εκπαιδευτικός στην αρχή της σχολικής χρονιάς και αν όχι τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός για να τους πετύχει.

Αναφορές

N.576/1977, «Περί οργανώσεως και Διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως», Φ.Ε.Κ.102/13-04-1977

- N.2525/1997 ,«Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», Φ.Ε.Κ.1888/τ. Α'/23-9-1997
- N. 2817/2000, «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», Φ.Ε.Κ.78/τ. Α'/14-3-2000
- N. 2909/2001, «Ρυθμίσεις θεμάτων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», Φ.Ε.Κ. 90/τ. Α'/2-5-2001
- N. 2942/2002, «Πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα Ολυμπιακής παιδείας και για τις ανάγκες των σχολείων και άλλες διατάξεις», Φ.Ε.Κ.202/12-09-2001
- N. 3027/2002, «Ρύθμιση θεμάτων Οργανισμού σχολικών κτηρίων, ανώτατης Εκπαίδευσης, και άλλες διατάξεις», Φ.Ε.Κ.152/28-06-2002
- N.4317/2015, «Επείγοντα μέτρα για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», Φ.Ε.Κ.50/14-05-2015
- N.Δ.4379/1964 «Περί οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως», Φ.Ε.Κ. 182/24-10-1964
- Π.Δ.497/1981, «Περί τροποποιήσεως, συμπληρώσεως και αντικαταστάσεως διατάξεων του προεδρικού διατάγματος 483/1977 (Φ.Ε.Κ. 149 τεύχος α') «Περί οργανώσεως και λειτουργίας των δημοτικών σχολείων δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσως», Φ.Ε.Κ.134/25-05-1981
- Π.Δ.390/1990 «Οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων», Φ.Ε.Κ.154/τ. Α'/21-11-1990
- Π.Δ.392/1990 «Οργάνωση και λειτουργία Λυκείων», Φ.Ε.Κ.155/21-11-1990
- Π.Δ.393/1990 «Οργάνωση και λειτουργία Γυμνασίων», Φ.Ε.Κ.156/21-11-1990
- Π.Δ.462/1991, «Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Δημοτικού Σχολείου», Φ.Ε.Κ.171/τ. Α'/11-11-1991
- Π.Δ.429/1991, «Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών γυμνασίου», Φ.Ε.Κ.156/τ.Α'/11-8-1991
- Π.Δ.409/1994 «Αξιολόγηση μαθητών του γυμνασίου» Φ.Ε.Κ.226/22-12-1994
- Π.Δ.86/2001, «Αξιολόγηση των μαθητών του ενιαίου λυκείου», Φ.Ε.Κ.73/12-04-2001
- Π.Δ.8/2016 «Τροποποίηση του Π.Δ/τος 46/2016 "Αξιολόγηση των μαθητών του Γενικού Λυκείου"», (Α' 74), Φ.Ε.Κ.15/10-2-2017
- Τράπεζα θεμάτων: https://el.wikipedia.org/wiki/Τράπεζα_Θεμάτων
- Πανελλήνιες 2017: Τί θα γίνει με τις ενδοσχολικές εξετάσεις : <http://www.ipaideia.gr/paideia/panellinies-2017-ti-tha-ginei-me-tis-endosxolikes-eksetaseis>
- Πρόσκληση από το ΙΕΠ σε επιμόρφωση για την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών : <http://www.alfavita.gr/arhron/koinonia/prosklisi-ipo-iep-se-epimorfosi-gia-tin-perigrafiki-axiologisi-ton-mathiton#ixzz4cmTib0L4>
- https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2019/a/fek_a_70_2019.pdf&t=2ac026087567b297562548697387006f
- <https://www.esos.gr/arhtra/74342/yp-paideias-ti-tha-ishysei-gia-tin-axiologisi-ton-mathiton-gymnasioygenikoy-lykeioy-kai>

- Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων-Ανεξάρτητη Αρχή (2016), *Συστήματα Εισαγωγής στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα 1964-2016*, Τμήμα Επιστημονικής Υποστήριξης Ε.Ο.Ε., Μαρούσι
- Ευαγγελόπουλος Σ. (1998), *Ελληνική Εκπαίδευση*, τ. 2, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Καρακατσάνης Γ. (1994), *Θέματα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, ARTofTEXT, Θεσσαλονίκη
- Κάτσικας Χ., Θεριανός Ν. (2004), *Ιστορία της Νεολληνικής Εκπαίδευσης, Από την ίδρυση του Νεολληνικού Κράτους μέχρι το 2004*, Σαβάλλας, Αθήνα
- Καψάλης Α. (2004), *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*, GUTENBERG-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΕΙΡΑ, Αθήνα
- Μπουζάκης Σ. (2006), *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*, GUTENBERG, Αθήνα
- Παγκάκη Γρ. (1993), *Νεοελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική, τόμος Α΄*, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή
- Παπαδάκης Γ. (1976), *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*, εκδόσεις Κνωσός, Αθήνα
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε. (1995), *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή: Με παραδείγματα από τα βιβλία του Δημοτικού Σχολείου*, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Θεσσαλονίκη
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε. (2009), *Σχολική Αξιολόγηση: Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Θεσσαλονίκη

Προοπτικές εξέλιξης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας - Θράκης

Καραφύλλης Αθανάσιος
Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δ.Π.Θ.
akarafil@eled.duth.gr

Δημητριάδου Χριστίνα
Γεωγράφος, MSc Γεωγραφία και Σχεδιασμός στην Ευρώπη και στη Μεσόγειο,
Γεωπληροφορική και Σχεδιασμός, Διοικητική Υπάλληλος Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
cdimit@admin.duth.gr

Μεταξούδης Ελευθέριος
Εκπαιδευτικός, Υπ. Διδάκτωρ Δ.Π.Θ.
emetaxou@eled.duth.gr

Ουζούνης Δημήτριος
Εκπαιδευτικός, Υπ. Διδάκτωρ Δ.Π.Θ.
douzouni@eled.duth.gr

Ταταρίδης Ιωάννης
Εκπαιδευτικός, Υπ. Διδάκτωρ Δ.Π.Θ.
itatarid@eled.duth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί η προοπτική της λειτουργίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας - Θράκης, διερευνώντας και αναλύοντας δύο βασικά της μεγέθη, τη λειτουργία των διδακτηρίων μέσα από την ανάδειξη της κτηριολογικής τους κατάστασης και την προοπτική εξέλιξης των γεννήσεων και του μαθητικού πληθυσμού μέσα από τις επιπτώσεις των δημογραφικών μεταβολών.

Η πρόβλεψη του εν δυνάμει μαθητικού πληθυσμού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανά Δημοτική Ενότητα της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας - Θράκης για την επόμενη δεκαετία (έως το 2031) πραγματοποιήθηκε βάσει του αριθμού των γεννήσεων από το 2001 έως το 2019 και τα αποτελέσματα των προβολών από το 2020 έως 2025, καθώς και του αριθμού των εγγεγραμμένων μαθητών για τα σχολικά έτη από το 2011-12 έως και το 2020-21.

Όσον αφορά στη μελέτη των διδακτηρίων, πραγματοποιήθηκε η καταγραφή και η ποσοτική ανάλυση όλων των δεδομένων που σχετίζονται με τους χώρους διδασκαλίας κάθε σχολικής μονάδας και του αριθμού των φοιτώντων μαθητών, με σκοπό τη διατύπωση προτάσεων για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων κάθε δημοτικής ενότητας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2020 και διενεργήθηκε στο πλαίσιο του Έργου «Προοπτικές εξέλιξης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην

Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης» της Περιφερειακής Ένωσης Δήμων Α.Μ.Θ..

Λέξεις κλειδιά: διδακτήριο, μαθητικός πληθυσμός, εξέλιξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πρόβλεψη μαθητικού πληθυσμού

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολικό κτήριο, το διδακτήριο, δεν αποτελεί ένα απλό οικοδόμημα αλλά ένα χώρο όπου αναπτύσσεται μια δυναμική σχέση ανάμεσα στον ανθρώπινο παράγοντα (μαθητές, εκπαιδευτικοί) και στο περιβάλλον, αυτό που αποτελεί «τον κόσμο γύρω μας» (Γερμανός, 2006). Το διδακτήριο είναι ένας υλικός χώρος με συγκεκριμένα γνωρίσματα (αίθουσες, αντικείμενα κ.λπ.) αλλά και ένας βιωματικός χώρος όπου αλληλεπιδρούν οι δυο καθοριστικοί παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί. Μέσα σε αυτόν τον υλικό χώρο, λοιπόν, αναπτύσσονται διαπροσωπικές σχέσεις και όπως επισημαίνει η Συγκολίτου (1997), ο μαθητής βιώνει τον χώρο και αλληλεπιδρά με τα φυσικά χαρακτηριστικά και με το κοινωνικό περιβάλλον αναπτύσσοντας μια δυναμική μάθηση. Έτσι, ο υλικός χώρος αποκτά ανθρωποκεντρική διάσταση και διαμορφώνεται σε πεδίο της αγωγής όπου αλληλεπιδρούν τα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου παράγοντα και του κοινωνικού περιβάλλοντος (Γερμανός, 2018).

Το «σχολικό κατασκευασμένο περιβάλλον» αποτελεί ένα πεδίο αγωγής όπου, όπως επισημαίνει ο Γερμανός (2006), μέσα σε αυτό το παιδί κοινωνικοποιείται, μαθαίνει, αναπτύσσεται αλλά και διαμορφώνει στάσεις απέναντι στις επιδράσεις που δέχεται. Η παραπάνω παιδαγωγική διάσταση του διδακτηρίου προσφέρει δυνατότητες για ενεργητική μάθηση εντός του πλαισίου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου το παιδί αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, εκφράζεται, δημιουργεί και αναλύει με κριτικό πνεύμα τα ερεθίσματα που δέχεται.

Είναι λοιπόν αυτονόητο πως το δομημένο σχολικό περιβάλλον, ως μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος εντός του οποίου λειτουργεί η σχολική μονάδα, αποτελεί κυρίαρχη συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πρέπει κάθε φορέας που εμπλέκεται με τη λειτουργία του να το μελετά, να το αξιολογεί και να το βελτιώνει συνεχώς, με σκοπό να το καταστήσει λειτουργικό και σύγχρονο, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και να έχει καθοριστική επίδραση στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και στη διαμόρφωση ενός σύγχρονου και αποτελεσματικού σχολείου.

Το μοντέλο του διδακτηρίου

Σε ό,τι αφορά στην επίσημη διατύπωση των προδιαγραφών των διδακτηρίων (ασφάλεια, σχεδιασμός, λειτουργικότητα, αισθητική, αύλειος – υπαίθριος χώρος), έχουν οριστεί με ακρίβεια οι απαραίτητες προϋποθέσεις από τις Κτιριακές Υποδομές Α.Ε.. Σύμφωνα με τις συγκεκριμένες προδιαγραφές, το σχολείο δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτό ως ένα απλό οικοδόμημα, αλλά ως ένας χώρος που πληροί συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις και συμβάλλει στην παροχή σύγχρονου

και ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου. Στη σημερινή επικρατούσα αντίληψη για το μοντέλο του διδασκλήρου δίνεται έμφαση στην παιδαγωγική διάσταση των χώρων, οι οποίοι τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά μπορούν να συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και στην ορθή κατανομή του σχολικού χρόνου που σχετίζεται με τις ώρες διδασκαλίας, τις ώρες δραστηριοτήτων, τις ώρες εκτόνωσης και τις ώρες χαλάρωσης και ανάπαυσης.

Τα διδακτήρια των νηπιαγωγείων

Καταρχήν ένα διδακτήριο νηπιαγωγείου πρέπει να προκαλεί θετικά συναισθήματα στα νήπια, να είναι καλαίσθητο, οικείο, φιλικό, να προδιαθέτει θετικά παιδιά και γονείς και όπως υπογραμμίζει η Κακανά (2018), πρέπει να παρέχει στα παιδιά πλούσια ερεθίσματα, ευκαιρίες ενεργούς συμμετοχής και δημιουργικής μάθησης.

Εξειδικεύοντας τα στοιχεία της εύρυθμης λειτουργίας ενός νηπιαγωγείου, μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η ποιοτική και αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία, το διδακτήριο πρέπει να διαθέτει (Οδηγός Μελετών της ΚτΥπ ΑΕ):

- ✓ Αίθουσες διδασκαλίας χωρητικότητας 2,5 έως 3 τ.μ. ανά νήπιο.
- ✓ Αίθουσα βιβλιοθήκης – δραστηριοτήτων, η οποία θα αποτελεί τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- ✓ Χώρο ανάπαυσης, εξοπλισμένο με ντουλάπες και ειδικά στρώματα.
- ✓ Πολυδύναμο χώρο για εκδηλώσεις και ψυχοκινητικές δραστηριότητες.
- ✓ Αίθουσα για τη λειτουργία του Τμήματος Ένταξης (εφόσον λειτουργεί στη σχολική μονάδα).
- ✓ Τραπεζαρία – κουζίνα που να διαθέτει τον απαιτούμενο εξοπλισμό.
- ✓ Ασφαλή, επαρκή και κατάλληλα διαμορφωμένο αύλειο χώρο, ο οποίος θα δίνει στα παιδιά φυσική και πνευματική παρόρμηση.
- ✓ Κατάλληλους χώρους υγιεινής.
- ✓ Χώρους διοίκησης.
- ✓ Αποθηκευτικούς χώρους.

Ως προς τον αριθμό νηπίων ανά τμήμα διδασκαλίας είναι σε ισχύ οι διατάξεις της παρ. 2 του άρθρου 6 του Π.Δ. 79/2017 (Α' 109), όπως τροποποιήθηκε και ισχύει, σύμφωνα με τις οποίες ο μέγιστος αριθμός νηπίων ανά τμήμα είναι 25 και ο ελάχιστος στα διαθέσιμα και άνω νηπιαγωγεία είναι 15.

Ως προς τον αύλειο χώρο, σύμφωνα με την παρ. 1α του άρθρου 220 του ν. 4610/2019 (Α' 70), προβλέπονται κατ' ελάχιστο 2 τ.μ. ανά μαθητή. Σύμφωνα με την αριθ. ΣΤ/13104/5-12-79 (Β' 79) Υπουργική Απόφαση, προβλέπονται 3 τ.μ. ανά νήπιο.

Τα διδακτήρια των δημοτικών σχολείων

Το διδακτήριο του δημοτικού σχολείου πρέπει να πληροί τα στοιχεία σχεδιασμού και τις προδιαγραφές λειτουργίας ενός σύγχρονου σχολείου που πρέπει να προκαλεί θετικά συναισθήματα στους μαθητές και να τους δίνει ερεθίσματα ώστε να αναπτύξουν ικανότητες, δεξιότητες και να διαμορφώσουν μορφές συμπεριφοράς μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης και ενεργητικής συμμετοχής (Γερμανός, 2018).

Εξειδικεύοντας τα στοιχεία της εύρυθμης λειτουργίας ενός δημοτικού σχολείου, μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η ποιοτική και αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία, το διδακτήριο πρέπει να διαθέτει (Οδηγός Μελετών της ΚτΥπ ΑΕ):

- ✓ Αίθουσες διδασκαλίας χωρητικότητας 1,5 τ.μ. ανά μαθητή.
- ✓ Αίθουσα για τη λειτουργία της Τάξης Υποδοχής (σε όποια δημοτικά σχολεία έχει ιδρυθεί).
- ✓ Αίθουσα για τη λειτουργία του Τμήματος Ένταξης (σε όποια δημοτικά σχολεία έχει ιδρυθεί).
- ✓ Εργαστήριο πληροφορικής.
- ✓ Εργαστήριο φυσικών επιστημών.
- ✓ Αίθουσα ολοήμερου (ανάπαυση, αναγνωστήριο, δράσεις δραματοποίησης και εικαστικής δημιουργίας κ.λπ.).
- ✓ Αίθουσες για τη διδασκαλία μουσικής και εικαστικών.
- ✓ Τραπεζαρία – κουζίνα.
- ✓ Αίθουσα σχολικής βιβλιοθήκης.
- ✓ Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων.
- ✓ Γυμναστήριο.
- ✓ Κατάλληλους χώρους υγιεινής.
- ✓ Χώρους διοίκησης.
- ✓ Αποθηκευτικούς χώρους.
- ✓ Ασφαλή, επαρκή και κατάλληλα διαμορφωμένο αύλειο χώρο, ο οποίος θα δίνει στα παιδιά φυσική και πνευματική παρόρμηση.

Για τη λειτουργία κάθε δημοτικού σχολείου είναι σε ισχύ οι διατάξεις της αριθ. Φ.3/897/97652/Γ1 ΚΥΑ (Β' 1507), σύμφωνα με τις οποίες στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία προβλέπεται η αναλογία 15 μαθητών προς ένα δάσκαλο και για τα πολυθέσια η αναλογία 25 μαθητών προς ένα δάσκαλο.

Ως προς τον αύλειο χώρο, σύμφωνα με την παρ. 1α του άρθρου 220 του ν. 4610/2019 (Α' 70), προβλέπονται κατ' ελάχιστο 2 τ.μ. ανά μαθητή. Σύμφωνα με την αριθ. ΣΤ/13104/5-12-79 (Β' 79) Υπουργική Απόφαση, προβλέπονται 3 τ.μ. ανά μαθητή σε δημοτικά σχολεία πόλεων με πληθυσμό άνω των 20000 κατοίκων και 4,5 τ.μ. ανά μαθητή στα υπόλοιπα δημοτικά σχολεία.

Η έρευνα

Με την παρούσα έρευνα επιχειρείται η αποτύπωση της σημερινής λειτουργίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας - Θράκης (σχολικές μονάδες, μαθητικός πληθυσμός), η διερεύνηση και ανάλυση των μεταβολών που έχουν σημειωθεί στον βασικό δείκτη λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, την εξέλιξη των γεννήσεων και κατ' επέκταση του μαθητικού πληθυσμού, η μελλοντική εξέλιξη και προοπτική του μαθητικού δυναμικού και η ανάδειξη της κτηριολογικής κατάστασης όλων των διδακτηρίων, λαμβάνοντας υπόψη προϋποθέσεις και κριτήρια μέσω των οποίων επιτυγχάνεται και διασφαλίζεται η σύγχρονη και εύρυθμη λειτουργία τους.

Μεθοδολογία

Εκτιμήσεις, προβλέψεις και προβολές πληθυσμού

Για την πρόβλεψη του μαθητικού πληθυσμού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανά Δημοτική Ενότητα της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας έως το 2031 πραγματοποιήθηκε η πρόβλεψη των γεννήσεων με την εφαρμογή δύο μεθόδων πληθυσμιακής προβολής, των μαθηματικών και των στατιστικών. Από τις μαθηματικές μεθόδους εφαρμόστηκε η γεωμετρική προβολή σε δυο εκδοχές, με τη χρήση των γεννήσεων των τελευταίων 15 ετών (2005 - 2019) και των τελευταίων 5 ετών (2015-2019). Από τις στατιστικές μεθόδους εφαρμόστηκε η γραμμική παλινδρόμηση και η εκθετική εξομάλυνση, οι οποίες έχουν ευρύτερη εφαρμογή.

Όσον αφορά στην πρόβλεψη του μαθητικού πληθυσμού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επόμενη δεκαετία, χρησιμοποιήθηκε ο αριθμός των γεννήσεων (στοιχεία γεννήσεων από την ΕΛΣΤΑΤ για το χρονικό διάστημα από το 2001 έως το 2019), το αποτελέσματα των προβολών από το 2020 έως 2025 και οι εγγραφές των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία) για τα σχολικά έτη 2011-12 έως και το 2020-21. Επειδή η αξιοπιστία των πληθυσμιακών προβολών σχετίζεται με το διάστημα της προβολής και το ενδεχόμενο σφάλματος μειώνεται όσο μειώνεται και ο χρονικός ορίζοντας της προβολής (Bongaarts and Bulatao, 2000), υπήρξε η μέριμνα ώστε το χρονικό διάστημα του δείγματος της έρευνας να είναι τέτοιο που θα διασφαλίσει επάρκεια στοιχείων αλλά και μειωμένο κίνδυνο λαθών.

Καταγραφή και ανάλυση των χώρων των διδακτηρίων

Πραγματοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση όλων των δεδομένων που σχετίζονται με τους χώρους διδασκαλίας κάθε σχολικής μονάδας καθώς και τον αριθμό των φοιτώντων μαθητών και στη συνέχεια ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που σχετίζονται με την κατάσταση των διδακτηρίων. Στο τέλος εξήχθησαν συμπεράσματα, αφενός για την υφιστάμενη λειτουργία κάθε σχολικής μονάδας, αφετέρου για την όσο το δυνατόν ιδανικότερη λειτουργία της, βάσει των κριτηρίων που τέθηκαν και στοχεύουν στην παιδαγωγική διάσταση των χώρων και στην ποιοτική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, διατυπώθηκαν οι τελικές προτάσεις για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων κάθε δημοτικής ενότητας.

Κριτήρια ανάλυσης των χώρων των διδακτηρίων

Νηπιαγωγεία

Κατά την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας τέθηκαν τα παρακάτω κριτήρια λειτουργίας κάθε νηπιαγωγείου:

1. Ο αριθμός των νηπίων σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.
2. Ο ελάχιστος αριθμός νηπίων για τη λειτουργία νηπιαγωγείου σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.
3. Η φοίτηση των νηπίων σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τις διεθνείς προδιαγραφές και τον Οδηγό Μελετών της ΚτΥπ Α.Ε., δηλαδή αναλογία 1 νήπιο/ 2,5 έως 3 τ.μ. επιφάνειας της αίθουσας.
4. Η επάρκεια του αύλειου χώρου.
5. Η μη χρήση προσωρινών αιθουσών ΠΡΟΚΑΤ ως αιθουσών διδασκαλίας.

6. Η μη χρήση μισθωμένων χώρων για τη λειτουργία διδακτηρίου.

Πέρα από τα παραπάνω κριτήρια, διερευνήθηκαν, αναλύθηκαν και αναδείχθηκαν θέματα που σχετίζονται με τα παρακάτω επιπρόσθετα ποιοτικά κριτήρια λειτουργίας κάθε νηπιαγωγείου:

- ✓ Η λειτουργία αίθουσας Σχολικής Βιβλιοθήκης – Δραστηριοτήτων.
- ✓ Η λειτουργία πολυχώρου δραστηριοτήτων.
- ✓ Η λειτουργία αίθουσας ανάπαυσης.
- ✓ Η λειτουργία κουζίνας – τραπεζαρίας.

Δημοτικά Σχολεία

Κατά την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας τέθηκαν τα παρακάτω κριτήρια λειτουργίας κάθε δημοτικού σχολείου:

1. Ο αριθμός των μαθητών σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.
2. Η λειτουργικότητα των δημοτικών σχολείων σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.
3. Η φοίτηση των μαθητών σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τον Οδηγό Μελετών της ΚτΥπ Α.Ε., δηλαδή αναλογία 1 μαθητής/ 1,5 τ.μ. επιφάνειας της αίθουσας.
4. Η επάρκεια του αύλειου χώρου.
5. Η μη χρήση προσωρινών αιθουσών ΠΡΟΚΑΤ ως αιθουσών διδασκαλίας.
6. Η μη χρήση μισθωμένων χώρων για τη λειτουργία διδακτηρίου.

Πέρα από τα παραπάνω κριτήρια, διερευνήθηκαν, αναλύθηκαν και αναδείχθηκαν θέματα που σχετίζονται με τα παρακάτω επιπρόσθετα κριτήρια λειτουργίας κάθε δημοτικού σχολείου:

- ✓ Η ύπαρξη αίθουσας για τη λειτουργία εργαστηρίου πληροφορικής.
- ✓ Η ύπαρξη αίθουσας για τη λειτουργία σχολικής βιβλιοθήκης.
- ✓ Η ύπαρξη αίθουσας για τη λειτουργία του Τμήματος Ένταξης.
- ✓ Η ύπαρξη αίθουσας για τη λειτουργία της Τάξης Υποδοχής.
- ✓ Η χρήση ξεχωριστής αίθουσας για τη λειτουργία του ολοήμερου προγράμματος (σίτιση, ανάπαυση, δραστηριότητες κ.λπ.).
- ✓ Η ύπαρξη αίθουσας πολλαπλών χρήσεων.
- ✓ Η ύπαρξη γυμναστηρίου.
- ✓ Η ύπαρξη αιθουσών εικαστικών και μουσικής.
- ✓ Η ύπαρξη αίθουσας για τη λειτουργία εργαστηρίου φυσικών επιστημών (Φ.Ε.).

Δεδομένα

Στην παρούσα έρευνα συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν διαθέσιμα δεδομένα που αφορούν στη λειτουργία των νηπιαγωγείων και των δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Ανατ. Μακεδονίας – Θράκης για την για τη χρονική περίοδο που καλύπτει τα σχολικά έτη από το 2011-2012 έως και 2020-2021. Για την εξέλιξη των γεννήσεων αναλύθηκαν δεδομένα από το 2000 μέχρι και το 2019. Επιλέχθηκε αυτό το χρονικό διάστημα προκειμένου να αποτυπωθεί μια πληρέστερη εικόνα για την εξέλιξη του μαθητικού πληθυσμού και για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων

καταγράφοντας όλες τις μεταβολές στη λειτουργία τους. Επίσης, η συγκεκριμένη χρονική περίοδος επιτρέπει την αποτύπωση των τάσεων και των μεταβολών στη λειτουργία των σχολείων, ως απόρροια της οικονομικής κρίσης στη χώρα μας.

Όλα τα δεδομένα που σχετίζονται με τις γεννήσεις συγκεντρώθηκαν από τη βάση δεδομένων της ΕΛΣΤΑΤ, ενώ τα δεδομένα της εξέλιξης του μαθητικού πληθυσμού και όλα τα στοιχεία των διδακτηρίων των νηπιαγωγείων και των δημοτικών σχολείων συγκεντρώθηκαν από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η τελική πρόταση της έρευνας

Η τελική πρόταση της έρευνας επικεντρώνεται στην αναγκαιότητα των παρεμβάσεων που θα συμβάλουν στην εύρυθμη λειτουργία των σχολείων και σχετίζονται με την καταλληλότητα, επάρκεια και ποιότητα των αιθουσών διδασκαλίας καθώς και την ύπαρξη όλων των συμπληρωματικών χώρων διδασκαλίας που συμβάλλουν στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Για τη διαμόρφωση της τελικής πρότασης λήφθηκαν υπόψη:

1. Τα αποτελέσματα της πρόβλεψης των γεννήσεων και της εξέλιξης του μαθητικού πληθυσμού για την επόμενη δεκαετία.
3. Τα κριτήρια της έρευνας για τις προδιαγραφές λειτουργίας των σχολικών μονάδων.
4. Οι ιδιαιτερότητες λειτουργίας της κάθε σχολικής μονάδας (αίθουσες ΠΡΟΚΑΤ, πρόσθετα τμήματα, αυξημένος αριθμός μαθητών, επάρκεια αύλειου χώρου κτλ.).
5. Η γεωγραφική κατανομή των σχολικών μονάδων σε κάθε δημοτική ενότητα (απόσταση μεταξύ τους κτλ.).
6. Οι γεωγραφικές ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας (συγκοινωνιακή κάλυψη της περιοχής, οδικό δίκτυο, επικρατούσες καιρικές συνθήκες κτλ.).

Προγνώσεις γεννήσεων

Για την πρόβλεψη των γεννήσεων για τα επόμενα 7 έτη χρησιμοποιήθηκαν τα στοιχεία γεννήσεων από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) για το χρονικό διάστημα από το 2000 έως το 2019. Για την υλοποίηση των προβλέψεων εφαρμόστηκε η γεωμετρική προβολή, από τις μαθηματικές μεθόδους, σε δυο εκδοχές χρησιμοποιώντας τις γεννήσεις των τελευταίων 5 ετών (2015-2019) και των τελευταίων 15 ετών (2005 – 2019), ενώ από τις στατιστικές μεθόδους εφαρμόστηκε η γραμμική παλινδρόμηση και η εκθετική εξομάλυνση χρησιμοποιώντας τις γεννήσεις από το 2000 έως το 2019.

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δύο σενάρια που διαμορφώνονται για την εξέλιξη των γεννήσεων για το χρονικό διάστημα από το 2019 έως το 2030. Σύμφωνα με το πιο αισιόδοξο, που στηρίζεται στα αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης και της γεωμετρικής προβολής βάσει της 15ετίας (2005-2019), η μείωση των γεννήσεων θα κυμανθεί από 11% έως 13%. Σύμφωνα με το απαισιόδοξο σενάριο, που στηρίζεται στα αποτελέσματα της προβολής της εκθετικής εξομάλυνσης και της γεωμετρικής προβολής βάσει της 5ετίας (2015-2019), προβλέπεται μεγαλύτερη μείωση στις γεννήσεις, με ποσοστό μεταβολής μεγαλύτερο του -40%.

Προβολή των γεννήσεων με βάση τη μαθηματική και τη στατιστική μέθοδο, Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης					
	ΕΤΗ	Γεωμετρική προβολή από 2015 έως 2019 (5ετή)	Γεωμετρική προβολή από 2005 έως 2019 (15ετή)	Γραμμικής παλινδρόμησης	Εκθετικής εξομάλυνσης
Γεννήσεις από ΕΛΣΤΑΤ	2000	5.840	5.840	5.840	5.840
	2001	5.923	5.923	5.923	5.923
	2002	5.764	5.764	5.764	5.764
	2003	5.713	5.713	5.713	5.713
	2004	5.765	5.765	5.765	5.765
	2005	6.052	6.052	6.052	6.052
	2006	6.192	6.192	6.192	6.192
	2007	6.129	6.129	6.129	6.129
	2008	6.317	6.317	6.317	6.317
	2009	6.443	6.443	6.443	6.443
	2010	6.254	6.254	6.254	6.254
	2011	5.794	5.794	5.794	5.794
	2012	5.325	5.325	5.325	5.325
	2013	5.076	5.076	5.076	5.076
	2014	4.853	4.853	4.853	4.853
	2015	4.950	4.950	4.950	4.950
	2016	4.868	4.868	4.868	4.868
	2017	4.780	4.780	4.780	4.780
	2018	4.381	4.381	4.381	4.381
2019	4.217	4.217	4.217	4.217	
Αποτελέσματα Προβλέψεων	2020	4.009	4.164	4.615	4.014
	2021	3.812	4.112	4.528	3.828
	2022	3.624	4.061	4.440	3.685
	2023	3.446	4.010	4.353	3.542
	2024	3.276	3.960	4.266	3.398
	2025	3.115	3.911	4.178	3.254
	2026	2.961	3.862	4.091	3.097
	2027	2.815	3.814	4.004	2.935
	2028	2.677	3.766	3.916	2.814
	2029	2.545	3.719	3.829	2.665
	2030	2.420	3.673	3.742	2.516
Ποσοστό μεταβολής	2000-2030	-59%	-37%	-36%	-57%
	2010-2030	-61%	-41%	-40%	-60%
	2019-2030	-43%	-13%	-11%	-40%

Πίνακας 9: Πρόβλεψη των γεννήσεων στην Περιφέρεια Α.Μ.Θ..

Πρόγνωση εξέλιξης του μαθητικού πληθυσμού

Μαθητές/τριες νηπιαγωγείων

Για την πραγματοποίηση της πρόβλεψης του μαθητικού πληθυσμού των νηπιαγωγείων υπολογίστηκε ο μέσος όρος του ποσοστού των γεννηθέντων παιδιών που μετά από πέντε χρόνια φοίτησαν στο νηπιαγωγείο.

Ποσοστό εγγραφών στα Νηπιαγωγεία με βάση τις γεννήσεις στην Περιφέρεια Ανατ. Μακεδονίας-Θράκης				
Γεννήσεις ΕΛΣΤΑΤ		Εγγραφές στα Νηπιαγωγεία		Ποσοστό
Έτος	Γεννήσεις	Σχολικό έτος	Νήπια	
2008	6.317	2013-2014	5.665	90%
2009	6.443	2014-2015	5.633	87%
2010	6.254	2015-2016	5.508	88%
2011	5.794	2016-2017	5.310	92%
2012	5.325	2017-2018	5.129	96%
2013	5.076	2018-2019	5.174	102%
2014	4.853	2019-2020	4.597	95%
2015	4.950	2020-2021	4.636	94%
Μέσος όρος				93%

Πίνακας 10: Ποσοστό γεννηθέντων παιδιών που φοίτησαν στο νηπιαγωγείο

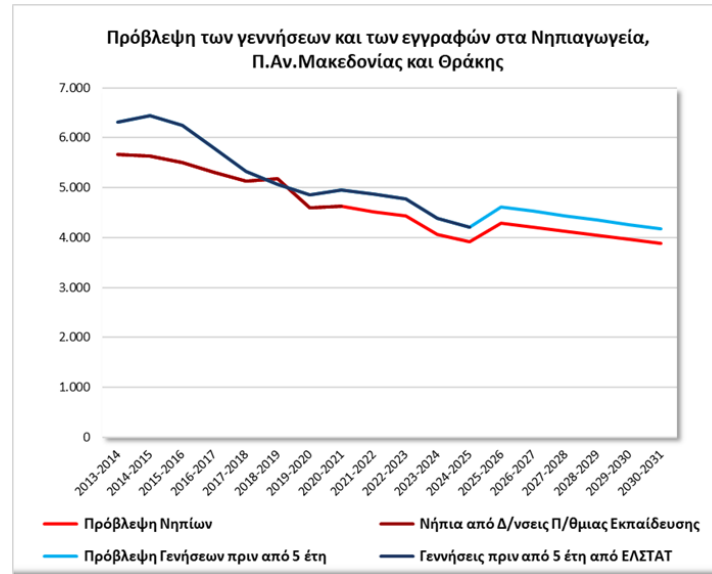
Λαμβάνοντας υπόψη τον μέσο όρο του ποσοστού των γεννηθέντων παιδιών που φοίτησαν στο νηπιαγωγείο πραγματοποιήθηκε η πρόβλεψη του μαθητικού πληθυσμού για τα επόμενα δέκα σχολικά έτη. Για την πρόβλεψη χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος προβολής της γραμμικής παλινδρόμησης (αισιόδοξο σενάριο).

Πρόβλεψη των εγγραφών στα Νηπιαγωγεία βάσει της προβολής της γραμμικής παλινδρόμησης, Περ. Ανατ. Μακεδονίας-Θράκης				
	Έτος	Γεννήσεις	Σχολικό έτος	Εγγραφές στα Νηπιαγωγεία
Γεννήσεις από ΕΛΣΤΑΤ	2008	6.317	2013-2014	5.665
	2009	6.443	2014-2015	5.633
	2010	6.254	2015-2016	5.508
	2011	5.794	2016-2017	5.310
	2012	5.325	2017-2018	5.129
	2013	5.076	2018-2019	5.174
	2014	4.853	2019-2020	4.597
	2015	4.950	2020-2021	4.636
	2016	4.868	2021-2022	4.524
	2017	4.780	2022-2023	4.442
Αποτελέσματα Προβλέψεων	2018	4.381	2023-2024	4.071
	2019	4.217	2024-2025	3.919
	2020	4.615	2025-2026	4.289
	2021	4.528	2026-2027	4.208
	2022	4.440	2027-2028	4.126
	2023	4.353	2028-2029	4.045

	2024	4.266	2029-2030	3.964
	2025	4.178	2030-2031	3.883

Πίνακας 11: Πρόβλεψη του μαθητικού πληθυσμού των νηπιαγωγείων

Από τα παραπάνω στοιχεία διαπιστώνεται η πρόβλεψη σταδιακής μείωσης του μαθητικού πληθυσμού στα νηπιαγωγεία, η οποία στο τέλος της δεκαετίας θα είναι μεγαλύτερη, με ποσοστό μεταβολής -16%. Στην Εικόνα 1 αποτυπώνεται η απόκλιση μεταξύ των γεννηθέντων παιδιών και αυτών προβλέπεται να γεννηθούν και αυτών που φοιτούν και προβλέπεται να φοιτήσουν στα δημόσια νηπιαγωγεία.



Εικόνα 10: Συσχέτιση πρόγνωσης γεννήσεων και μαθητικού πληθυσμού

Μαθητές/τριες δημοτικών σχολείων

Η πρόβλεψη του μαθητικού πληθυσμού στα δημοτικά σχολεία πραγματοποιήθηκε με δυο διαφορετικούς τρόπους:

Πρόβλεψη του μαθητικού πληθυσμού με βάση τις γεννήσεις και το ποσοστό εγγραφών τους σε κάθε τάξη

Στην αρχή υπολογίστηκε ο μέσος όρος του ποσοστού των γεννηθέντων παιδιών (γεννήσεις από το 2002 έως το 2014) που φοίτησαν σε κάθε τάξη του δημοτικού σχολείου (σχολικά έτη 2013-2014 έως 2020-2021).

Λαμβάνοντας υπόψη τον μέσο όρο των μαθητών που φοίτησαν στο δημοτικό σχολείο ανά τάξη και των αποτελεσμάτων της πρόβλεψης των γεννήσεων βάσει της μεθόδου της γραμμικής παλινδρόμησης, προβλέφθηκε ο αριθμός των μαθητών που θα φοιτήσουν τα επόμενα σχολικά έτη στα δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης.

Στον Πίνακα 4 αποτυπώνονται τα αποτελέσματα της πρόβλεψης του μαθητικού πληθυσμού.

Πρόβλεψη των εγγραφών στα δημοτικά σχολεία με βάση τις γεννήσεις και το μέσο όρο του ποσοστού των γεννηθέντων παιδιών που φοίτησαν σε κάθε τάξη, Περ. Ανατ. Μακεδονίας-Θράκης									
Γεννήσεις ΕΛΣΤΑΤ		Εγγραφές στα Δημοτικά Σχολεία							
Έτος	Γεννήσεις	Σχολικό Έτος	Α' τάξη	Β' τάξη	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	ΣΤ' τάξη	Σύνολο μαθητών
2007	6.129	2013-2014	5.928	5.841	5.850	5.689	5.589	5.687	34.584
2008	6.317	2014-2015	6.044	5.797	5.753	5.784	5.681	5.502	34.561
2009	6.443	2015-2016	6.196	5.971	5.734	5.811	5.713	5.650	35.075
2010	6.254	2016-2017	5.804	6.066	5.875	5.733	5.745	5.644	34.867
2011	5.794	2017-2018	5.422	5.684	5.940	5.792	5.606	5.735	34.179
2012	5.325	2018-2019	5.308	5.297	5.704	5.938	5.833	5.705	33.785
2013	5.076	2019-2020	5.159	5.243	5.360	5.730	5.995	5.838	33.325
2014	4.853	2020-2021	4.810	5.091	5.126	5.323	5.672	5.933	31.955
2015	4.950	2021-2022	4.798	4.602	4.748	4.985	5.440	5.913	30.486
2016	4.868	2022-2023	4.718	4.694	4.539	4.752	4.999	5.479	29.182
2017	4.780	2023-2024	4.633	4.616	4.630	4.544	4.766	5.035	28.224
2018	4.381	2024-2025	4.246	4.533	4.553	4.634	4.556	4.800	27.323
2019	4.217	2025-2026	4.087	4.155	4.471	4.558	4.647	4.589	26.507
2020	4.615	2026-2027	4.473	3.999	4.098	4.475	4.570	4.680	26.296
2021	4.528	2027-2028	4.388	4.376	3.944	4.102	4.488	4.603	25.901
2022	4.440	2028-2029	4.304	4.294	4.317	3.948	4.113	4.520	25.495
2023	4.353	2029-2030	4.219	4.211	4.235	4.321	3.959	4.142	25.087
2024	4.266	2030-2031	4.134	4.128	4.153	4.239	4.333	3.987	24.975

Πίνακας 12: Πρόβλεψη του μαθητικού πληθυσμού με βάση τις γεννήσεις και το ποσοστό εγγραφών τους σε κάθε τάξη

Σύμφωνα με τα στοιχεία της πρόβλεψης, θα σημειωθεί σταδιακή μείωση του αριθμού των μαθητών σε ποσοστό περίπου 22%, υπό την προϋπόθεση ότι οι συνθήκες θα παραμείνουν ίδιες, δηλαδή δεν θα σημειωθούν απρόβλεπτα γεγονότα τα οποία θα επηρεάσουν τη μετακίνηση του πληθυσμού, τη θνησιμότητα και τη γεννητικότητα στην περιοχής είτε θετικά είτε αρνητικά.

Πρόβλεψη του μαθητικού πληθυσμού με βάση τα νήπια και το ποσοστό των μαθητών που εγγράφονται από τάξη σε τάξη

Αρχικά υπολογίστηκε ο μέσος όρος του ποσοστού των μαθητών των δημοτικών σχολείων που εγγράφηκαν από τάξη σε τάξη με αφετηρία το νηπιαγωγείο.

Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας: α) τον μέσο όρο του ποσοστού των μαθητών των δημοτικών σχολείων που εγγράφονται από τάξη σε τάξη και β) τις εγγραφές των νηπίων και τα αποτελέσματα της πρόβλεψης των νηπίων βάσει της γραμμικής παλινδρόμησης, υπολογίστηκε ο μαθητικός πληθυσμός των δημοτικών σχολείων για τα επόμενα έτη.

Στον Πίνακα 5 αποτυπώνεται η πρόβλεψη του μαθητικού πληθυσμού των δημοτικών σχολείων. Συγκεκριμένα, απεικονίζεται ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών στα δημοτικά σχολεία ανά τάξη και η πρόβλεψη του μαθητικού πληθυσμού σύμφωνα με τα στοιχεία των γεννήσεων της ΕΛΣΤΑΤ και του ποσοστού των

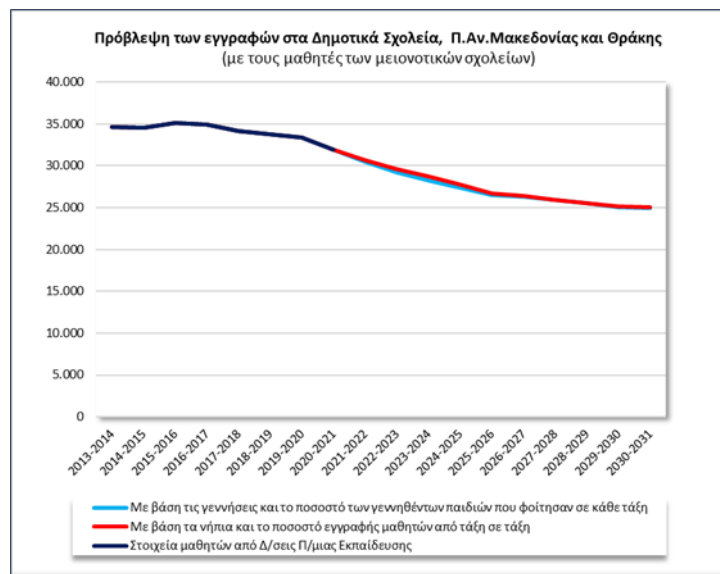
μαθητών που εγγράφονται από τάξη σε τάξη. Τέλος, απεικονίζεται η πρόβλεψη του μαθητικού δυναμικού σύμφωνα με τα στοιχεία της πρόβλεψης των γεννήσεων βάσει της γραμμικής παλινδρόμησης και του ποσοστού των μαθητών που εγγράφονται από τάξη σε τάξη.

Πρόβλεψη των εγγραφών στα δημοτικά σχολεία με βάση τα νήπια και τον μέσο όρο του ποσοστού των μαθητών που εγγράφονται από τάξη σε τάξη, , Περ. Ανατ. Μακεδονίας-Θράκης									
Εγγραφές στα Νηπιαγωγεία		Εγγραφές στα Δημοτικά Σχολεία							
Σχολικό Έτος	Νήπια	Σχολικό Έτος	Α' τάξη	Β' τάξη	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	ΣΤ' τάξη	Σύνολο μαθητών
2012-2013		2013-2014	5.928	5.841	5.850	5.689	5.589	5.687	34.584
2013-2014	5.665	2014-2015	6.044	5.797	5.753	5.784	5.681	5.502	34.561
2014-2015	5.633	2015-2016	6.196	5.971	5.734	5.811	5.713	5.650	35.075
2015-2016	5.508	2016-2017	5.804	6.066	5.875	5.733	5.745	5.644	34.867
2016-2017	5.310	2017-2018	5.422	5.684	5.940	5.792	5.606	5.735	34.179
2017-2018	5.129	2018-2019	5.308	5.297	5.704	5.938	5.833	5.705	33.785
2018-2019	5.174	2019-2020	5.159	5.243	5.360	5.730	5.995	5.838	33.325
2019-2020	4.597	2020-2021	4.810	5.091	5.126	5.323	5.672	5.933	31.955
2020-2021	4.636	2021-2022	4.848	4.725	5.040	5.113	5.292	5.650	30.668
2021-2022	4.524	2022-2023	4.731	4.762	4.678	5.027	5.083	5.272	29.552
2022-2023	4.442	2023-2024	4.645	4.647	4.714	4.665	4.998	5.064	28.733
2023-2024	4.071	2024-2025	4.257	4.563	4.600	4.702	4.638	4.979	27.740
2024-2025	3.919	2025-2026	4.098	4.182	4.517	4.589	4.675	4.621	26.681
2025-2026	4.289	2026-2027	4.485	4.025	4.140	4.506	4.562	4.657	26.375
2026-2027	4.208	2027-2028	4.400	4.405	3.985	4.129	4.479	4.545	25.944
2027-2028	4.126	2028-2029	4.315	4.322	4.361	3.975	4.106	4.462	25.541
2028-2029	4.045	2029-2030	4.230	4.238	4.279	4.350	3.952	4.090	25.139
2029-2030	3.964	2030-2031	4.145	4.155	4.196	4.268	4.325	3.937	25.026

Πίνακας 13: Πρόβλεψη του μαθητικού πληθυσμού με βάση τα νήπια και τον μέσο όρο του ποσοστού των μαθητών που εγγράφονται από τάξη σε τάξη

Σύμφωνα με τον παραπάνω στοιχεία, προβλέπεται σταδιακή μείωση του αριθμού των μαθητών των δημοτικών σχολείων για την επόμενη δεκαετία σε ποσοστό περίπου 22%, υπό την προϋπόθεση ότι οι συνθήκες θα παραμείνουν ίδιες, δηλαδή δεν θα σημειωθούν απρόβλεπτα γεγονότα τα οποία θα επηρεάσουν τη μετακίνηση του πληθυσμού, τη θνησιμότητα και τη γεννητικότητα στην περιοχή είτε θετικά είτε αρνητικά.

Στην Εικόνα 2 απεικονίζονται οι προβλέψεις εξέλιξης του μαθητικού πληθυσμού με βάση τις δυο προαναφερόμενες μεθόδους. Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει απόκλιση μεταξύ των δυο μεθόδων πρόβλεψης και υπό την προϋπόθεση ότι δεν θα αλλάξει σημαντικά η υφιστάμενη κατάσταση και ότι δεν θα συμβούν απρόβλεπτα γεγονότα, ο συνολικός αριθμός των μαθητών στα δημοτικά σχολεία θα παρουσιάσει σταδιακή μείωση.

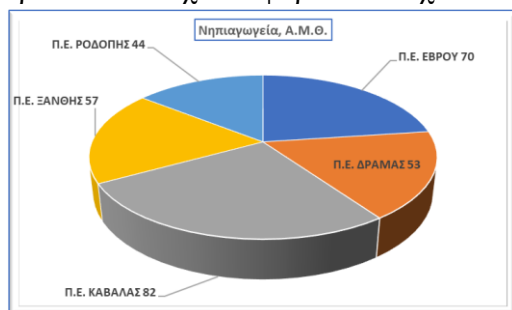


Εικόνα 11: Διάγραμμα πρόβλεψης του μαθητικού πληθυσμού

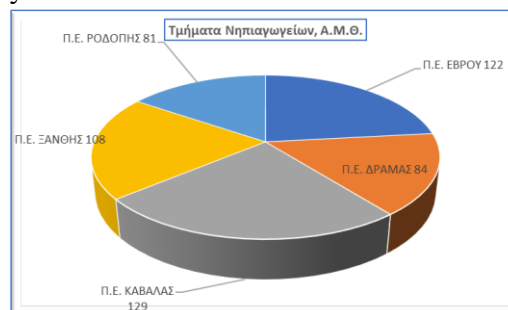
Τα δημόσια διδακτήρια

Διαπιστώσεις Νηπιαγωγεία

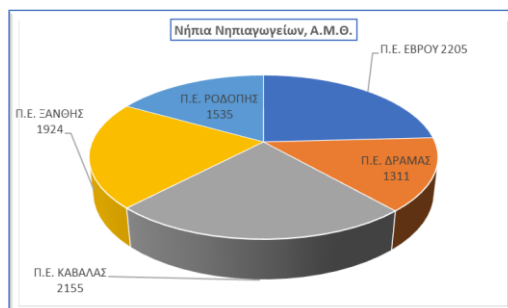
Στην Περιφέρεια Ανατ. Μακεδονίας-Θράκης λειτουργούν 306 νηπιαγωγεία με 524 τμήματα διδασκαλίας στα οποία φοιτούν 9.130 νήπια Α΄ και Β΄ ηλικίας. Από το 2010 έχουν ιδρυθεί 12 νηπιαγωγεία ενώ σε 103 έχει παύσει η λειτουργία τους. Τα παραπάνω στοιχεία αφορούν το σχολικό έτος 2020-2021.



Εικόνα 12: Νηπιαγωγεία ανά Π.Ε., Α.Μ.Θ.



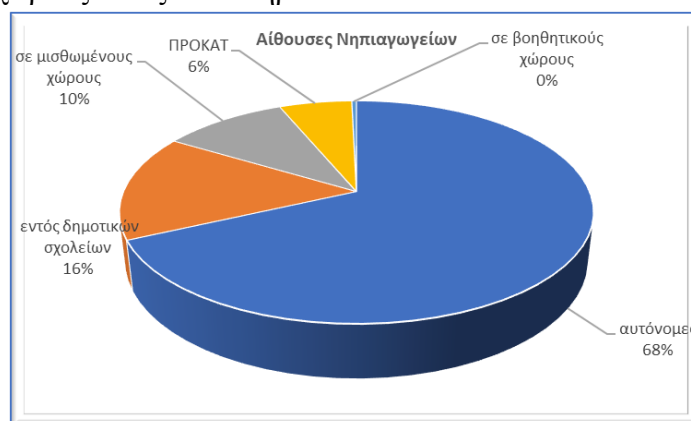
Εικόνα 13: Τμήματα νηπιαγωγείων, Α.Μ.Θ.



Εικόνα 14: Αριθμός νηπίων ανά Π.Ε., Α.Μ.Θ.

Από τα 524 τμήματα διδασκαλίας, τα 357 λειτουργούν σε αυτόνομες αίθουσες σε δημόσιους ιδιόκτητους χώρους, τα 81 σε αίθουσες που λειτουργούν συστεγαζόμενες με δημοτικά σχολεία, τα 53 σε αίθουσες που λειτουργούν σε μισθωμένους χώρους και

τα 31 σε προσωρινές αίθουσες ΠΡΟΚΑΤ. Τέλος, 2 τμήματα διδασκαλίας λειτουργούν σε βοηθητικούς χώρους εντός διδακτηρίων.

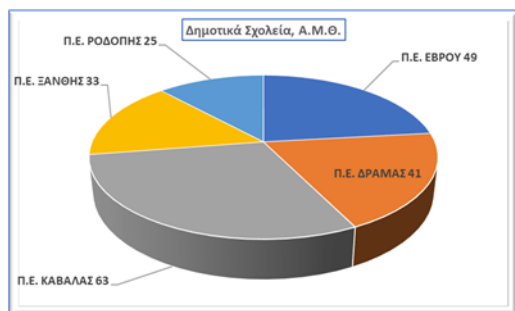


Εικόνα 15: Αίθουσες νηπιαγωγείων, Α.Μ.Θ.

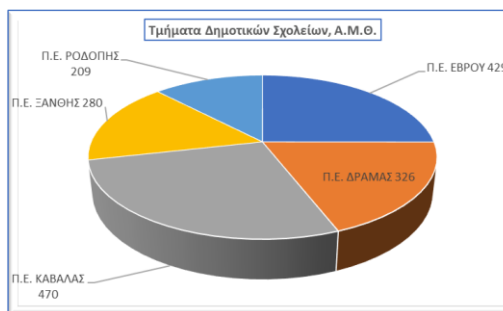
Ως προς την ύπαρξη και λειτουργία των επιπλέον αιθουσών που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής αξίας του διδακτηρίου και το καταστούν λειτουργικό και σύγχρονο, διαπιστώθηκε ότι μόλις το 1% των νηπιαγωγείων διαθέτουν αίθουσα Σχολικής Βιβλιοθήκης – Δραστηριοτήτων, το 8% αίθουσα ανάπαυσης, το 20% πολυδύναμο χώρο και το 36% των νηπιαγωγείων διαθέτουν κουζίνα – τραπεζαρία. Όσον αφορά στη λειτουργία Τμημάτων Ένταξης, διαπιστώνεται ότι Τμήμα Ένταξης λειτουργεί σε 25 νηπιαγωγεία, αλλά ξεχωριστή αίθουσα διδασκαλίας για τη λειτουργία του διατίθεται μόνο στα 13 εξ αυτών (52%).

Δημοτικά Σχολεία

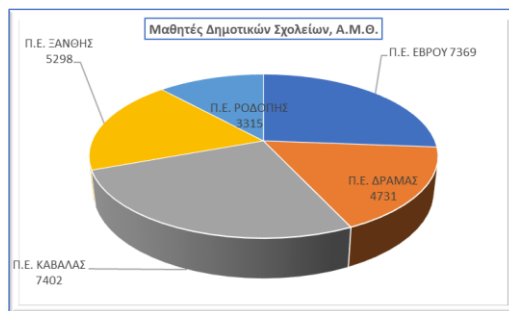
Στην Περιφέρεια Ανατ. Μακεδονίας-Θράκης λειτουργούν 211 δημοτικά σχολεία με 1.714 τμήματα διδασκαλίας στα οποία φοιτούν 28.115 μαθητές και μαθήτριες. Από το 2010 μέχρι και σήμερα δεν έχει ιδρυθεί κανένα δημοτικό σχολείο ενώ έχει παύσει η λειτουργία 70 δημοτικών σχολείων. Τα παραπάνω στοιχεία αφορούν το σχολικό έτος 2020-2021.



Εικόνα 16: Δ.Σ. ανά Π.Ε., Α.Μ.Θ.

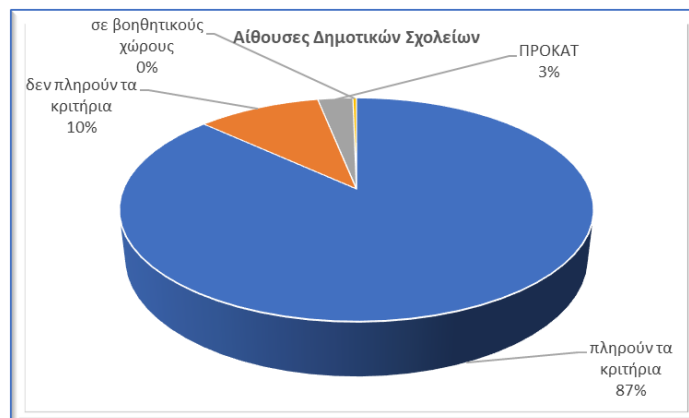


Εικόνα 17: Τμήματα Δ.Σ., Α.Μ.Θ.



Εικόνα 18: Αριθμός μαθητών Δ.Σ., Α.Μ.Θ.

Από τα 1.714 τμήματα διδασκαλίας, τα 1.488 λειτουργούν σε αίθουσες που πληρούν τα βασικά κριτήρια χωρητικότητας που τέθηκαν στην έρευνά μας, τα 172 σε αίθουσες που δεν πληρούν τα συγκεκριμένα κριτήρια και τα 49 σε προσωρινές αίθουσες ΠΡΟΚΑΤ. Τέλος, 5 τμήματα διδασκαλίας λειτουργούν σε βοηθητικούς χώρους.



Ως προς την ύπαρξη και λειτουργία των επιπλέον αιθουσών που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής αξίας του διδακτηρίου και το καταστούν λειτουργικό και σύγχρονο, διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα δημοτικά σχολεία διαθέτουν εργαστήριο Πληροφορικής. Επίσης, μία στις τρεις, περίπου, σχολικές μονάδες διαθέτει αίθουσα Σχολικής Βιβλιοθήκης, μία στις τρεις σχολικές μονάδες διαθέτει αίθουσα για τη λειτουργία του Ολοήμερου προγράμματος, το 31% των δημοτικών σχολείων διαθέτει Γυμναστήριο και το 42% διαθέτει αίθουσα Πολλαπλών Χρήσεων. Πολύ λίγα σχολεία διαθέτουν εργαστήριο Φυσικών Επιστημών και ελάχιστα διαθέτουν αίθουσα για τη διδασκαλία Ξένων Γλωσσών, αίθουσα Μουσικής και εργαστήρια Εικαστικών.

Όσον αφορά τη λειτουργία δύο βασικών πρόσθετων τμημάτων διδασκαλίας, του Τμήματος Ένταξης και της Τάξης Υποδοχής, διαπιστώθηκε ότι Τμήμα Ένταξης λειτουργεί σε 127 δημοτικά σχολεία αλλά ξεχωριστή αίθουσα διδασκαλίας διατίθεται μόνο στα 107 (84%). Επίσης, Τάξη Υποδοχής λειτουργεί σε 98 δημοτικά σχολεία αλλά ξεχωριστή αίθουσα διδασκαλίας διατίθεται μόνο στα 59 (60%).

Τέλος, ο χώρος αυλισμού των μαθητών/τριών είναι επαρκής σε 191 δημοτικά σχολεία ενώ σε 20 δημοτικά σχολεία είναι μικρός.

Συμπεράσματα της έρευνας

Νηπιαγωγεία

Αφού λήφθηκαν υπόψη όλες οι διαπιστώσεις της έρευνας για την κατάσταση των διδακτηρίων στα οποία στεγάζονται τα δημόσια νηπιαγωγεία που λειτουργούν σήμερα, η ισχύουσα νομοθεσία σχετικά με τη λειτουργικότητα των νηπιαγωγείων και ο αριθμός των νηπίων που δύνανται να φοιτήσουν σε αυτά βάσει των κριτηρίων χωρητικότητας που τέθηκαν στην έρευνα, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι, λαμβάνοντας υπόψη τα υπάρχοντα διδακτήρια, στην Περιφέρεια Ανατ. Μακεδονίας-Θράκης μπορούν να λειτουργήσουν, όσο το δυνατόν πιο εύρυθμα, 287 νηπιαγωγεία με 497 τμήματα διδασκαλίας και με τον μέγιστο αριθμό φοιτώντων νηπίων να κυμαίνεται από 8.883 έως 9.712.

ΔΗΜΟΣΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ ΑΝΑ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ							
ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ				ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ			
	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ	ΤΜΗΜΑΤΑ	ΝΗΠΙΑ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ	ΤΜΗΜΑΤΑ	ΝΗΠΙΑ (ΜΕΓΙΣΤΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΟ)	ΝΗΠΙΑ (ΜΕΓΙΣΤΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΩΣ)
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ – ΘΡΑΚΗΣ	306	524	9.130	287	497	8.883	9.712
Π.Ε.ΔΡΑΜΑΣ	53	84	1.311	53	89	1.655	1.840
Π.Ε.ΕΒΡΟΥ	70	122	2.205	53	94	1.793	1.997
Π.Ε.ΚΑΒΑΛΑΣ	82	129	2.155	82	138	2.438	2.667
Π.Ε.ΞΑΝΘΗΣ	57	108	1.924	57	102	1.731	1.838
Π.Ε.ΡΟΔΟΠΗΣ	44	81	1.535	42	74	1.266	1.370

Πίνακας 14: Συμπεράσματα της έρευνας για τη λειτουργία Νηπιαγωγείων σύμφωνα με τα διδακτήρια που λειτουργούν σήμερα.

Βάσει των παραπάνω συμπερασμάτων και λαμβάνοντας υπόψη τη σημερινή λειτουργία των δημόσιων νηπιαγωγείων, πρέπει σε 39 νηπιαγωγεία να επέλθει μείωση ή και κατάργηση αιθουσών διδασκαλίας λόγω ακαταλληλότητάς τους (αίθουσες ΠΡΟΚΑΤ, πολύ μικρές αίθουσες, μισθωμένοι χώροι κ.λπ.). Τα τμήματα διδασκαλίας που πρέπει να μειωθούν ανέρχονται συνολικά σε 69. Σε 42 νηπιαγωγεία, τα οποία στη συντριπτική τους πλειοψηφία λειτουργούν σε επαρχιακές περιοχές, μπορούν να αξιοποιηθούν οι επιπλέον αίθουσες διδασκαλίας τους και να λειτουργήσουν ακόμη 42 τμήματα διδασκαλίας. Επίσης, από τα 306 νηπιαγωγεία που λειτουργούν στην Περιφέρεια Ανατ. Μακεδονίας-Θράκης, πρέπει να μεταστεγαστούν τα 19 (λόγω ακαταλληλότητας των αιθουσών τους), σε 173 υπάρχει η δυνατότητα φοίτησης περισσότερων νηπίων και σε 72 νηπιαγωγεία πρέπει να μειωθεί ο αριθμός των φοιτώντων νηπίων.

ΔΗΜΟΣΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ ΑΝΑ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ					
ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ		ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ			
	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΜΕΤΑΣΤΕΓΑΣΤΟΥΝ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ ΔΥΝΑΤΑΙ Η ΦΟΙΤΗΣΗ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΩΝ ΝΗΠΙΩΝ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ Ο ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΩΝΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΠΑΡΑΜΕΙΝΕΙ ΣΤΑ ΙΔΙΑ ΕΠΙΠΕΔΑ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ Ο ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΩΝΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΜΕΙΩΘΕΙ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΑΚΗΣ	306	19	173	42	72
Π.Ε.ΔΡΑΜΑΣ	53	0	40	8	5
Π.Ε.ΕΒΡΟΥ	70	17	30	13	10
Π.Ε.ΚΑΒΑΛΑΣ	82	0	50	11	21
Π.Ε.ΞΑΝΘΗΣ	57	0	36	4	17
Π.Ε.ΡΟΔΟΠΗΣ	44	2	17	6	19

Πίνακας 15: Συμπεράσματα της έρευνας για τον αριθμό μαθητών ανά Νηπιαγωγείο.

Όσον αφορά στη λειτουργία των επιπλέον αιθουσών διδασκαλίας για τη λειτουργία των απαραίτητων πρόσθετων τμημάτων διδασκαλίας (Τμήματα Ένταξης) και τις αίθουσες – χώρους μέσω των οποίων ολοκληρώνονται με επιτυχία οι ψυχοκινητικές δραστηριότητες των νηπίων και εν γένει όλες οι εκπαιδευτικές εφαρμογές που συνθέτουν τις διαστάσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας (αίθουσα Σχολικής Βιβλιοθήκης – Δραστηριοτήτων, αίθουσα ανάπαυσης, πολυδύναμος χώρος κ.λπ.), μπορούν να αξιοποιηθούν οι επιπλέον αίθουσες που έχουν καταγραφεί στα νηπιαγωγεία, οι οποίες δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αίθουσες διδασκαλίας (είναι μικρές αίθουσες κ.λπ.). Επίσης, μπορούν να αξιοποιηθούν κάποιες από τις αίθουσες που μπορούν να λειτουργήσουν ως επιπλέον αίθουσες – τμήματα διδασκαλίας, εφόσον δεν χρησιμοποιηθούν για τη λειτουργία επιπλέον τμημάτων διδασκαλίας.

Δημοτικά Σχολεία

Αφού λήφθηκαν υπόψη όλες οι διαπιστώσεις της έρευνας για την κατάσταση των διδακτηρίων στα οποία στεγάζονται τα δημόσια δημοτικά σχολεία που λειτουργούν σήμερα, η ισχύουσα νομοθεσία σχετικά με τη λειτουργικότητά τους, ο αριθμός των μαθητών/τριών που δύνανται να φοιτήσουν σε αυτά βάσει των κριτηρίων χωρητικότητας που τέθηκαν στην έρευνα, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι στην Περιφέρεια Ανατ. Μακεδονίας-Θράκης μπορούν να λειτουργήσουν, όσο το δυνατόν πιο εύρυθμα, 208 δημοτικά σχολεία με 1.689 τμήματα γενικής παιδείας και μέγιστο αριθμό φοιτώντων μαθητών από 29.042 έως 39.731.

ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΑΝΑ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ						
ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ			ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ			
	ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΤΜΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΤΜΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΜΕΓΙΣΤΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ (ΑΠΟ)	ΜΕΓΙΣΤΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ (ΕΩΣ)
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΑΚΗΣ	211	1.714	28.115	1.689	29.042	39.731
Π.Ε.ΔΡΑΜΑΣ	41	326	4.731	314	4.942	7.519

Π.Ε.ΕΒΡΟΥ	49	429	7.369	421	7.521	10.199
Π.Ε.ΚΑΒΑΛΑΣ	63	470	7.402	483	8.131	11.177
Π.Ε.ΞΑΝΘΗΣ	33	280	5.298	258	4.777	5.809
Π.Ε.ΡΟΔΟΠΗΣ	25	209	3.315	213	3.671	5.027

Πίνακας 16: Συμπεράσματα της έρευνας για τη λειτουργία Δημοτικών Σχολείων σύμφωνα με τα υπάρχοντα διδακτήρια που λειτουργούν σήμερα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω συμπεράσματα, σε 49 δημοτικά σχολεία πρέπει να επέλθει μείωση ή και κατάργηση αιθουσών διδασκαλίας λόγω ακαταλληλότητάς τους (αίθουσες ΠΡΟΚΑΤ, πολύ μικρές αίθουσες κ.λπ.). Τα τμήματα διδασκαλίας που πρέπει να μειωθούν ανέρχονται συνολικά σε 107. Επίσης, σε 44 δημοτικά σχολεία μπορούν να αξιοποιηθούν οι επιπλέον αίθουσες που διαθέτουν και να λειτουργήσουν με περισσότερα τμήματα. Τα επιπλέον τμήματα διδασκαλίας που μπορούν να λειτουργήσουν ανέρχονται συνολικά σε 82.

ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΑΝΑ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ							
ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ				ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ			
	ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΤΜΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	Δ.Σ. ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΜΕΙΩΘΟΥΝ ΤΜΗΜΑΤΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΜΕΙΩΘΟΥΝ	Δ.Σ. ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΑΥΞΗΘΟΥΝ ΤΜΗΜΑΤΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΑΚΗΣ	211	1.714	28.115	49	107	44	82
Π.Ε.ΔΡΑΜΑΣ	41	326	4.731	11	16	2	4
Π.Ε.ΕΒΡΟΥ	49	429	7.369	14	31	15	23
Π.Ε.ΚΑΒΑΛΑΣ	63	470	7.402	11	18	16	31
Π.Ε.ΞΑΝΘΗΣ	33	280	5.298	11	33	7	11
Π.Ε.ΡΟΔΟΠΗΣ	25	209	3.315	2	9	4	13

Πίνακας 17: Συμπεράσματα της έρευνας για τη λειτουργία τμημάτων στα Δημοτικά Σχολεία.

Όσον αφορά στη λειτουργία των επιπλέον αιθουσών διδασκαλίας για τη λειτουργία πρόσθετων τμημάτων διδασκαλίας (Τμήμα Ένταξης, Τάξη Υποδοχής, Εργαστήριο Πληροφορικής, αίθουσα Πολλαπλών Χρήσεων κ.λπ.), μπορούν να αξιοποιηθούν οι 107 αίθουσες που έχουν καταγραφεί στα δημοτικά σχολεία, οι οποίες προκύπτουν επειδή δεν πληρούν το κριτήριο χωρητικότητας που τέθηκε στην έρευνά μας και όσες από τις 82 επιπλέον αίθουσες διδασκαλίας που καταγράφηκαν σε 44 δημοτικά σχολεία, εφόσον δεν χρησιμοποιηθούν για τη λειτουργία επιπλέον τμημάτων διδασκαλίας.

Συζήτηση

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και την εξαγωγή των συμπερασμάτων, διαπιστώνεται ότι ο αριθμός των σχολικών μονάδων βαίνει συνεχώς μειούμενος. Κατά το σχολικό έτος 2020-2021 λειτουργούσαν λιγότερα νηπιαγωγεία κατά 25% και λιγότερα δημοτικά σχολεία κατά 27%, σε σχέση με αυτά που λειτουργούσαν το 2009. Τούτο οφείλεται αφενός στη μείωση του μαθητικού πληθυσμού και στην υλοποίηση διαδικασιών εξορθολογισμού, αφετέρου στη δημοσιονομική προσαρμογή λόγω της οικονομικής κρίσης στη χώρα μας μετά το 2010. Ήδη σήμερα ο αριθμός των σχολείων που δεν λειτουργούν αυξήθηκε κάτι που προβλέπεται να συνεχιστεί και τα επόμενα έτη. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι τον Οκτώβριο του 2020 λειτουργούσαν ογδόντα δύο (82) νηπιαγωγεία οριακά ως

μονοθέσια με τον ελάχιστο απαιτούμενο αριθμό νηπίων. Επίσης, είκοσι επτά (27) νηπιαγωγεία λειτουργούσαν οριακά ως διθέσια. Όσον αφορά στα δημοτικά σχολεία, τον Οκτώβριο του 2020 λειτουργούσαν είκοσι ένα (21) ολιγοθέσια με λιγότερους από 40 μαθητές.

Ο μαθητικός πληθυσμός στα νηπιαγωγεία μειώθηκε από το 2013 μέχρι το 2020 σε ποσοστό 18% ενώ ο μαθητικός πληθυσμός στα δημοτικά σχολεία στο αντίστοιχο χρονικό διάστημα μειώθηκε σε ποσοστό 6%. Η εξέλιξη αυτή οφείλεται στη μείωση των γεννήσεων που σε επίπεδο Περιφέρειας, από το 2000 μέχρι και το 2019 ανέρχεται σε ποσοστό 33% και στην εξωτερική μετανάστευση πολλών οικογενειών μετά την έναρξη της οικονομικής κρίσης το 2011. Η μείωση των γεννήσεων θα εξακολουθήσει να υφίσταται σύμφωνα με τις προγνώσεις της παρούσης έρευνας και κατά τα επόμενα έτη. Σύμφωνα με τις παραπάνω προγνώσεις, η μείωση των γεννήσεων το 2030 σε σχέση με αυτές του 2019 θα ανέρχεται στο ποσοστό του 11% (το αισιόδοξο σενάριο) και 43% (το απαισιόδοξο σενάριο). Οι επιπτώσεις της μείωσης των γεννήσεων αναμένεται να επηρεάσουν σημαντικά την εξέλιξη του μαθητικού πληθυσμού και να μεταβάλλουν ριζικά το συνολικό τοπίο του εκπαιδευτικού συστήματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ολόκληρη την Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης.

Όσον αφορά στις σχολικές υποδομές, αυτές παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις και σε πολλές περιπτώσεις δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός σύγχρονου σχολείου. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι, σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, προτείνεται η μεταστέγαση δεκαενέα (19) νηπιαγωγείων σε δημόσιους ιδιόκτητους χώρους, λόγω ακαταλληλότητας των αιθουσών όπου λειτουργούν (μισθωμένοι χώροι). Επιπρόσθετα, προτείνεται η κατάργηση τριάντα τεσσάρων (34) τμημάτων διδασκαλίας σε είκοσι (20) νηπιαγωγεία, λόγω ακαταλληλότητας των αιθουσών όπου λειτουργούν (αίθουσες ΠΡΟΚΑΤ, πολύ μικρές αίθουσες, μισθωμένοι χώροι κ.λπ.). Οι παραπάνω προτάσεις αφορούν νηπιαγωγεία τα οποία στη συντριπτική τους πλειοψηφία λειτουργούν σε αστικά κέντρα. Όσον αφορά στη λειτουργία των αιθουσών διδασκαλίας βάσει του κριτηρίου χωρητικότητας (φοίτηση 25 νηπίων σε μία αίθουσα διδασκαλίας χωρητικότητας τουλάχιστον 2,5 τ.μ./νήπιο), συμπεραίνουμε ότι μόλις το 37% των αιθουσών διδασκαλίας προσεγγίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό το παραπάνω κριτήριο. Τέλος, ως προς τις επιπλέον αίθουσες που διαμορφώνουν τη λειτουργία ενός σύγχρονου νηπιαγωγείου, η κατάσταση είναι απογοητευτική.

Στην περίπτωση των δημοτικών σχολείων, σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, προτείνεται η μεταστέγαση ενός (1) δημοτικού σχολείου, λόγω ακαταλληλότητας των χώρων όπου λειτουργεί, η κατασκευή διδακτηρίου στη θέση όπου σήμερα λειτουργεί δημοτικό σχολείο σε αίθουσες ΠΡΟΚΑΤ και η προσθήκη αιθουσών σε δημοτικά σχολεία, στη θέση των προσωρινών αιθουσών ΠΡΟΚΑΤ. Επιπρόσθετα, προτείνεται η κατάργηση εκατόν επτά (107) τμημάτων διδασκαλίας σε σαράντα εννέα (49) δημοτικά σχολεία (στη συντριπτική τους πλειοψηφία σχολείων αστικών κέντρων), λόγω ακαταλληλότητας των αιθουσών όπου λειτουργούν (αίθουσες ΠΡΟΚΑΤ, πολύ μικρές αίθουσες που δεν πληρούν το κριτήριο χωρητικότητας κ.λπ.). Τέλος, όσον αφορά στη λειτουργία των επιπλέον αιθουσών

που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής αξίας του διδακτηρίου και το καταστούν λειτουργικό και σύγχρονο, μόλις μία στις τρεις, περίπου, σχολικές μονάδες διαθέτει κάποια επιπλέον αίθουσα (Σχολικής Βιβλιοθήκης, αίθουσα για τη λειτουργία του Ολοήμερου προγράμματος, Γυμναστήριο, αίθουσα Πολλαπλών Χρήσεων κ.ά.), πολύ λίγα σχολεία διαθέτουν εργαστήριο Φυσικών Επιστημών και ελάχιστα διαθέτουν αίθουσα για τη διδασκαλία Ξένων Γλωσσών, αίθουσα για τη διδασκαλία Μουσικής και εργαστήρια Εικαστικών. Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε το γεγονός ότι μόνο στο 79% των δημοτικών σχολείων λειτουργεί εργαστήριο Πληροφορικής.

Όλα τα παραπάνω οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι προοπτικές εξέλιξης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης εξαρτώνται από την αντιμετώπιση δύο βασικών προκλήσεων: α) την αντιμετώπιση των επιπτώσεων της δημογραφικής μεταβολής εξαιτίας της μείωσης των γεννήσεων και της αύξησης της μετανάστευσης, κυρίως μετά την έναρξη της οικονομικής κρίσης στη χώρα μας, οι οποίες αναμένεται να ενταθούν και β) την αναγκαιότητα συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, με την παροχή προσιτής και ποιοτικής εκπαίδευσης, με την αντιμετώπιση των θεμάτων που σχετίζονται με τη σχολική διαρροή, με την προώθηση συνεργατικών νοοτροπιών εντός του σχολείου, με την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων μέσω της Τεχνολογίας των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών και με την ένταξη όλων των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα, με ταυτόχρονη διασφάλιση ίσων ευκαιριών μέσα από στοχευμένες δράσεις και λήψεις αποφάσεων για συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες αλλά και συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές με ιδιαίτερες συνθήκες.

Προτάσεις

Για να αντιμετωπιστούν επιτυχώς οι παραπάνω προκλήσεις πρέπει να αποφασιστούν ριζικές και καινοτόμες παρεμβάσεις. Καταρχάς πρέπει να ληφθούν σημαντικές αποφάσεις σε κεντρικό επίπεδο και να σημειωθούν παρεμβάσεις και ριζικές αλλαγές, εθνικής προτεραιότητας, με στόχο τη μεταβολή των δημογραφικών δεδομένων και την αναστροφή της συνεχόμενης τάσης μείωσης των γεννήσεων και της συρρίκνωσης, κατ' επέκταση, του εκπαιδευτικού συστήματος. Εκτός από τα παραπάνω, πρέπει και το εκπαιδευτικό σύστημα να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και να προετοιμαστεί για την αντιμετώπιση της συρρίκνωσής του, λόγω των επιπτώσεων της υπογεννητικότητας. Παράλληλα και σε ό,τι αφορά στη λειτουργία ενός σύγχρονου και αποτελεσματικού δημόσιου σχολείου που θα προσβλέπει στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, απαιτούνται σημαντικές και καινοτόμες παρεμβάσεις σε θέματα που σχετίζονται με την αποτελεσματική λειτουργία του (ανάπτυξη αυτονομίας, Προγράμματα Σπουδών, Ωρολόγια Προγράμματα, αναλογία αριθμού μαθητών και εκπαιδευτικών, αριθμός μαθητών ανά σχολική μονάδα, στελέχωση των σχολείων με εκπαιδευτικό προσωπικό και κατάλληλη αξιοποίησή του, στελέχωση των σχολείων με βοηθητικό και διοικητικό προσωπικό και, τέλος, ορθή διαχείριση του δικτύου των σχολικών υποδομών).

Όσον αφορά στον φυσικό χώρο μάθησης, το σχολείο, είναι αυτός που μπορεί να υποστηρίξει τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και τα προγράμματα σπουδών, τη διδασκαλία και τη μάθηση, στο πλαίσιο λειτουργίας ενός σύγχρονου και καινοτόμου εκπαιδευτικού συστήματος. Για να μπορεί όμως το διδακτήριο να επηρεάζει θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα, πρέπει να τυγχάνει συστηματικής υποστήριξης και υλοποίησης διαδικασιών συνεχούς βελτίωσης από όλους τους φορείς που εμπλέκονται στη λειτουργία του.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύεται η ανάγκη αντιμετώπισης όλων των προβλημάτων και των ελλείψεων των σχολικών υποδομών στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης. Εφόσον ακολουθήσουν οι έγκαιρες διορθωτικές παρεμβάσεις των αρμόδιων φορέων, θα αντιμετωπιστούν πολλά από τα χρόνια προβλήματα που σχετίζονται με τα διδακτήρια και δυσχεραίνουν τη λειτουργία των σχολείων. Οι προτάσεις της έρευνας στηρίζονται στην προϋπόθεση ότι επιθυμούμε τη λειτουργία ενός σχολείου που θα αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις προκλήσεις του μέλλοντος, βελτιώνοντας συνεχώς την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει να δημιουργηθούν νέες σύγχρονες κτηριακές εγκαταστάσεις, να παύσει η λειτουργία των προσωρινών εγκαταστάσεων (αίθουσες ΠΡΟΚΑΤ) καθώς και των αιθουσών που λειτουργούν σε μισθωμένους χώρους, να εξασφαλιστούν αίθουσες διδασκαλίας που θα πληρούν τα κριτήρια χωρητικότητας, να εξασφαλιστούν επιπλέον αίθουσες για τη λειτουργία πρόσθετων τμημάτων διδασκαλίας και χώρων που είναι απαραίτητοι για την υποστήριξη μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης του 21ου αιώνα και να ενισχυθεί η λειτουργική βελτίωση των διδακτηρίων κυρίως σε εργαστηριακές υποδομές για τη διδασκαλία της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας. Τέλος, πρέπει να αποσυμφορηθούν πολλές σχολικές μονάδες που διαθέτουν μεγάλο αριθμό μαθητών.

Για να διαμορφωθεί, σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο, η προοπτική εξέλιξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης, προτείνεται η κατασκευή και λειτουργία είκοσι εννέα (29) σύγχρονων διδακτηρίων για τη λειτουργία νηπιαγωγείων, οκτώ (8) σύγχρονων διδακτηρίων για τη λειτουργία δημοτικών σχολείων, τεσσάρων (4) σύγχρονων διδακτηρίων για τη λειτουργία νηπιαγωγείων, εφόσον κριθεί εφικτή και αποτελεσματική η λειτουργία τους ύστερα από συγχώνευση συγκεκριμένων νηπιαγωγείων, ενός (1) σύγχρονου διδακτηρίου για τη λειτουργία νηπιαγωγείου, εφόσον κριθεί εφικτή η ίδρυση νηπιαγωγείου σε συγκεκριμένο οικισμό, δεκαέξι (16) αιθουσών διδασκαλίας, ως προθήκη στις υπάρχουσες αίθουσες διδασκαλίας σε επτά (7) δημοτικά σχολεία και η κατασκευή σύγχρονων αιθουσών διδασκαλίας στους χώρους των σχολικών μονάδων όπου είναι εγκατεστημένες προσωρινές αίθουσες ΠΡΟΚΑΤ. Επίσης, προτείνεται η μείωση του μαθητικού δυναμικού συγκεκριμένων νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων που έχουν μεγάλο αριθμό μαθητών και τμημάτων διδασκαλίας, η μη αύξηση του αριθμού μαθητών συγκεκριμένων νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων, στα οποία ο αύλειος χώρος δεν είναι επαρκής, η εξέταση της δυνατότητας συγχώνευσης συγκεκριμένων νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων, προκειμένου να επιτευχθεί η εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία τους, η εξεύρεση χώρων (σε συγκεκριμένα χωριά και απομακρυσμένους οικισμούς), ώστε να μη λειτουργούν νηπιαγωγεία σε προσωρινές

αίθουσες ΠΡΟΚΑΤ, η διαμόρφωση χώρων σε συγκεκριμένα νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, για τη λειτουργία πρόσθετων τμημάτων διδασκαλίας, η διαμόρφωση χώρων για τη λειτουργία εργαστηρίων πληροφορικής και στα δημοτικά σχολεία όπου αυτά δεν λειτουργούν και η αναπροσαρμογή των σχολικών περιφερειών, όπου αυτό απαιτείται, προκειμένου να επιτευχθεί η αναλογικότερη και ορθολογικότερη κατανομή του μαθητικού πληθυσμού. Επιπρόσθετα, επισημαίνεται η αναγκαιότητα των απαραίτητων παρεμβάσεων που σχετίζονται με τις ψηφιακές υποδομές των διδακτηρίων, την ενεργειακή αναβάθμισή τους και την ενίσχυση της προσβασιμότητάς τους για άτομα με αναπηρία. Τέλος, είναι αυτονόητο πως απαιτούνται συνεχείς και επαρκείς εργασίες ελέγχου (κτηριακού, μηχανολογικού, ηλεκτρολογικού κ.λπ.) και συντήρησης όλων των διδακτηρίων καθώς και αντισεισμικού ελέγχου.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ ΔΙΔΑΚΤΗΡΙΩΝ					
	ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ	ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΠΡΟΣΘΗΚΗ ΑΙΘΟΥΣΩΝ ΣΕ Δ.Σ.	ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΥΠΟ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΣΥΓΧΩΝΕΥΣΗΣ	ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΥΠΟ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΙΔΡΥΣΗΣ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΑΚΗΣ	29	8	20	4	1
ΔΗΜΟΣ ΑΒΔΗΡΩΝ	0	1	6	1	0
ΔΗΜΟΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗΣ	9	2	0	0	0
ΔΗΜΟΣ ΑΡΡΙΑΝΩΝ	1	0	0	1	1
ΔΗΜΟΣ ΔΙΔΥΜΟΤΕΙΧΟΥ	1	0	0	0	0
ΔΗΜΟΣ ΘΑΣΟΥ	2	0	2	0	0
ΔΗΜΟΣ ΙΑΣΜΟΥ	0	0	0	1	0
ΔΗΜΟΣ ΚΑΒΑΛΑΣ	2	0	4*	0	0
ΔΗΜΟΣ ΚΟΜΟΤΗΝΗΣ	4	2	0	0	0
ΔΗΜΟΣ ΞΑΝΘΗΣ	6	3	0	0	0
ΔΗΜΟΣ ΠΑΓΓΑΙΟΥ	3	0	6	0	0
ΔΗΜΟΣ ΣΑΜΟΘΡΑΚΗΣ	1	0	2	0	0
ΔΗΜΟΣ ΤΟΠΕΙΡΟΥ	0	0	0	1	0

Πίνακας 18: Προτάσεις της έρευνας για κατασκευές διδακτηρίων και προσθήκες αιθουσών.

Αναφορές

Bongaarts, J. & Bulatao, R. (1999). Completing the demographic transition. *Population and Development Review*, 25, (3), 515-529. Retrieved from https://u.demog.berkeley.edu/~jrw/Biblio/Eprints/PDR/pdr25_3.pdf

Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης: σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2018). Δημιουργώντας τον χώρο του παιδιού στο σχολείο: η προσέγγιση από την πλευρά του χρήστη και ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του χώρου. Στο Κ. Τσουκαλά, Δ. Γερμανός Επιμ.), *Πρακτικά Διεπιστημονικού Συνεδρίου «Χώροι για το παιδί ή Χώροι του παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και*

εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης», 1, 40-59. doi: 10.12681/χπ.1427.

Κακανά, Δ.Μ. (2018). Ο χώρος του νηπιαγωγείου ως τρίτος παιδαγωγός. Στο Κ. Τσουκαλά, Δ. Γερμανός (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου «Χώροι για το παιδί ή Χώροι του παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης», 1, 60-71. doi: 10.12681/χπ.1430.*

Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (2008). *Οδηγός Μελετών για Διδακτήρια όλων των Βαθμίδων Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΟΣΚ ΑΕ - Γενική Διεύθυνση Έργων.

Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ενότητα: Γνωστικά Αντικείμενα στις Παιδαγωγικές Σπουδές

Θεματική περιοχή: Διδακτική Μεθοδολογία

Συνδέοντας τις γλώσσες μέσω της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας σε ένα μειονοτικό δημοτικό σχολείο του Ν. Ροδόπης

Χριστίνα Μαλιγκούδη
Επίκουρη καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΔΠΘ
cmaligko@eled.duth.gr

Χριστίνα Γιαννιώτη
Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ ΔΠΘ
chrigian21@eled.duth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία στη Θράκη ακολουθούν ένα δίγλωσσο πρόγραμμα, στο οποίο διδάσκονται και τα ελληνικά και τα τουρκικά Σε επίπεδο γνωστικών αντικειμένων, ορισμένα μαθήματα διδάσκονται στα ελληνικά (π.χ. η ιστορία) και άλλα μαθήματα στα τουρκικά (π.χ. η φυσική ιστορία). Βασικά ερωτήματα που τίθενται, ωστόσο, είναι κατά πόσο οι γλώσσες των μαθητών/τριών που φοιτούν στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αν η ανάπτυξη της μίας γλώσσας υποβοηθά στην ανάπτυξη της άλλης. Σύμφωνα με την παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας (translanguaging pedagogy), οι γλώσσες ενός δίγλωσσου ατόμου δεν έχουν στεγανά μεταξύ τους και δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως δύο ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι στόχοι και τα στάδια μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που ως σκοπό είχε τη σύνδεση των γλωσσών των μαθητών/τριών που φοιτούν σε ένα μειονοτικό δημοτικό σχολείο του νομού Ροδόπης. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική παρέμβαση βασίστηκε στην παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας (translanguaging pedagogy) και παρουσιάζονται οι γλωσσικοί και παιδαγωγικοί στόχοι, τα στάδια υλοποίησης, το παραχθέν υλικό (προφορικό και γραπτό), στιγμιότυπα διαγλωσσικότητας, καθώς επίσης και η αξιολόγηση από τους/τις ίδιους/ες τους μαθητές/ τις μαθήτριες.

Λέξεις κλειδιά: μειονοτικό σχολείο, διαγλωσσικότητα, διγλωσσία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παιδαγωγική που βασίζεται στη χρήση και στην αξιοποίηση των πρώτων γλωσσών των μαθητών και μαθητριών στη διδακτική πράξη αποτελεί σήμερα μια πραγματικότητα αλλά και αναγκαιότητα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις. Ειδικότερα, στην περιοχή της Θράκης και δη στα μειονοτικά σχολεία, η πλοήγηση ανάμεσα στις γλώσσες του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών και των μαθητριών

που φοιτούν σε αυτά είναι συχνή και συστηματική, καθώς άλλωστε και τα ίδια τα σχολεία βασίζονται σε ένα δίγλωσσο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Το κατά πόσο, ωστόσο, οι γλώσσες «συναντιούνται» κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος ή διαχωρίζονται και κρατιούνται χωριστά ανά γλωσσικό πρόγραμμα (μαθήματα του ελληνόφωνου και μαθήματα του τουρκόφωνου προγράμματος) είναι ένα ζήτημα που απασχολεί την επιστημονική κοινότητα (βλ. Maligkoudi & Mavrommatis, 2023).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται, πρώτα από όλα, τα βασικά χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας, τα οφέλη που έχει η προώθησή της για τα παιδιά σε κοινωνικό, ψυχολογικό, γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται εν συντομία το εκπαιδευτικό πλαίσιο των μειονοτικών δημοτικών σχολείων και η διαχείριση των γλωσσών σε αυτό. Με βάση αυτούς τους δύο άξονες, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε μια εκπαιδευτική παρέμβαση σε ένα μειονοτικό δημοτικό σχολείο του νομού Ροδόπης, που ως βασικό σκοπό είχε την αλληλεπίδραση των γλωσσών του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών και την ενίσχυση των γνωστικών και γλωσσικών τους δεξιοτήτων.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Οι παραδοσιακές γλωσσικές και γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις αντιμετώπιζαν τους γλωσσικούς κώδικες κάθε μορφής (στάνταρ/τυποποιημένες γλώσσες, γεωγραφικές διαλέκτους, κοινωνιολέκτους, επίπεδα ύφους, κ.λπ.) ως αυτόνομα γλωσσικά συστήματα με στεγανά μεταξύ τους και θεωρούσαν ότι η χρήση τους στην επικοινωνία συνδέεται –με σταθερές αντιστοιχίες- με διάφορους εξω-γλωσσικούς παράγοντες, όπως είναι η ηλικία, το κοινωνικό φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, η κοινωνική τάξη, η γεωγραφική προέλευση, η ταύτιση με εθνοτική ομάδα κ.ο.κ. Στο πλαίσιο της μετανεωτερικής, μεταδομιστικής προσέγγισης στη γλώσσα και στην πολυγλωσσία, η γλώσσα καταρχάς παύει να αντιμετωπίζεται ως ένα οριοθετημένο αντικείμενο (με άλλα λόγια, ως ένα στατικό σύστημα) αλλά ως μία ενέργεια (γλωσσικότητα, languaging). Αφετηρία δεν είναι πλέον τα γλωσσικά συστήματα αλλά οι ίδιοι οι ομιλητές και οι ομιλήτριες και το πώς αυτοί/ές νοηματοδοτούν τους διάφορους τρόπους επικοινωνίας στους οποίους εμπλέκονται (Blackledge & Creese, 2010; García, 2009; García & Li, 2014; García & Kleyn, 2016). Οι αυτόνομες ή ονοματισμένες (named) γλώσσες που θεωρητικά συνυπήρχαν στο επικοινωνιακό ρεπερτόριο των ομιλητών, δεν γίνονται αντιληπτές από τα δίγλωσσα άτομα ως διακριτά συστήματα κατά την επικοινωνία. Αντιθέτως, αποτελούν απλώς ένα τμήμα του συνολικού επικοινωνιακού τους ρεπερτορίου, το οποίο, δεν περιλαμβάνει μόνο γλωσσικούς αλλά και σημειωτικούς πόρους (Lewis, Jones & Baker, 2012; Li, 2018; Tsokalidou, 2016; Τσοκαλίδου, 2017).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Τσιπλάκου (2016:144), οι δίγλωσσες ομιλήτριες και οι δίγλωσσοι ομιλητές έχουν στη διάθεσή τους ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών και σημειωτικών πόρων, ένα ρεπερτόριο που είναι δυναμικό, πολυσχιδές και ρευστό, με την έννοια ότι διαφορετικά του στοιχεία ενεργοποιούνται σε διαφορετικές περιπτώσεις για να επιτελεστούν διαφορετικές κοινωνικές πράξεις, να παραχθούν διαφορετικά νοήματα κ.λπ.

Η υιοθέτηση της θεωρίας της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης σημαίνει μία σειρά από αλλαγές οπτικής (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση):

- από την αντίληψη των γλωσσικών κωδίκων που χρησιμοποιούν οι ομιλητές και οι ομιλήτριες ως σταθερών και διακριτών γλωσσικών συστημάτων (τα οποία δυνητικά συντίθενται) περνάει κανείς στην αντιμετώπισή τους ως ενός ρευστού συνεχούς (continuum) χωρίς συγκεκριμένα όρια.

- από την εστίαση στους κώδικες και στο πώς αυτοί συνδέονται κατά την επικοινωνία περνάει κανείς στην εστίαση στα ίδια τα υποκείμενα και στο πώς επιτελούν πράξεις ταυτότητας μέσω του λόγου.

- από την οπτική γωνία της μονογλωσσίας, που θεωρεί ότι ο –δεοντολογικά- ορθός τρόπος γλωσσικής επικοινωνίας είναι η χρήση ενός μόνο κώδικα ανά εκφώνημα/ συνομιλία, περνάει κανείς σε μια νέα οπτική που αποδέχεται ότι τα υποκείμενα επιλέγουν από το πλήθος των σημειωτικών και γλωσσικών πόρων που διαθέτουν όσους και όποιους κατά περίπτωση θα τους επιτρέψουν να επιτελέσουν και να αναδείξουν συγκεκριμένες ταυτότητες (García & Kleyn, 2016).

Η προσέγγιση αυτή συνοψίζεται τα τελευταία δέκα χρόνια περίπου κάτω από τον όρο διαγλωσσικότητα (translanguaging). Δεν είναι τυχαίο ότι η προσέγγιση της διαγλωσσικότητας έχει προωθηθεί ιδιαίτερα ως απάντηση στα ζητήματα της δίγλωσσης εκπαίδευσης ή, καλύτερα, της εκπαίδευσης δίγλωσσων μαθητών/της εκπαίδευσης για διγλωσσία . Οι υποστηρικτές της επικρίνουν τα δίγλωσσα προγράμματα –ακόμη και κάποια αρκετά πετυχημένα , όπως άλλωστε και τον παραδοσιακό τρόπο με τον οποίο υλοποιείται η διδασκαλία ξένων γλωσσών, καθότι βασίζονται στην αντίληψη ότι οι γλώσσες είναι διακριτά συστήματα, η μείξη των οποίων πρέπει να αποφεύγεται (García & Li, 2014; García & Kleyn, 2016).

Έτσι, ακόμη και σε προγράμματα ‘αμφίδρομης δίγλωσσης εκπαίδευσης’, όπου δίνεται ίση αξία στις δύο γλώσσες που διδάσκονται οι μαθητές (και αυτό φαίνεται μεταξύ των άλλων από το γεγονός ότι έχουν ίσο χρόνο διδασκαλίας και όπου όλα τα γνωστικά αντικείμενα διδάσκονται και στις δύο γλώσσες) (βλ. Baker, 2006), δεν ενθαρρύνεται η ταυτόχρονη χρήση δύο γλωσσών αλλά ο διαχωρισμός τους ανά διδακτική ώρα. Η κριτική που γίνεται σε τέτοια προγράμματα (και, συνεπώς, και σε προγράμματα καθαρά μονογλωσσικής εκπαίδευσης) είναι ότι διέπονται από μία μονογλωσσική προσέγγιση στη διγλωσσία που αποφεύγει την επαφή των γλωσσικών κωδίκων κατά τη διδασκαλία ως δυνητικά βλαβερή για τη γλωσσική κατάκτηση. Όπως υποστηρίζουν οι García & Li (2014: 46), αυτά τα μοντέλα διγλωσσικής ανάπτυξης στην ουσία προωθούν παράλληλες μονογλωσσίες (parallel monolingualisms).

Σε επίπεδο γλωσσικού σχεδιασμού, τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία στη Θράκη ακολουθούν ένα δίγλωσσο μοντέλο εκπαίδευσης, αφού το μισό ωρολόγιο πρόγραμμα διδάσκεται στα τουρκικά (π.χ. τουρκική γλώσσα, μαθηματικά) και το άλλο μισό ωρολόγιο πρόγραμμα διδάσκεται στα ελληνικά (π.χ. ελληνική γλώσσα, ιστορία, μελέτη περιβάλλοντος) (Dragonas & Frangoudaki, 2006). Το ελληνόφωνο πρόγραμμα διδάσκεται από Χριστιανούς εκπαιδευτικούς (όπως αναφέρονται), ενώ το τουρκόφωνο πρόγραμμα από Μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς (όπως

αναφέρονται). Συνεπώς, σε ένα πρώτο επίπεδο φαίνεται ότι υπάρχει μια ισομερής κατανομή των γλωσσών στο πλαίσιο των μειονοτικών δημοτικών σχολείων. Ωστόσο, το ερώτημα είναι αν μπορεί να μιλάει κανείς για πραγματική δίγλωσση εκπαίδευση, σύμφωνα με την παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας, δηλαδή της σύνδεσης των γλωσσών μεταξύ τους. Ειδικότερα, το ερώτημα που προκύπτει, είναι πόσο αλληλεπιδρούν οι δύο γλώσσες μεταξύ τους, όπως συμβαίνει ενδεχομένως σε ισχυρές μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης (Baker, 2006). Εξάλλου, δεν πρέπει να ξεχνάει κανείς πως η δίγλωσση εκπαίδευση γενικά έχει ισχυρές πολιτικές προεκτάσεις, γεγονός που αφορά και την περίπτωση των μειονοτικών σχολείων στην Ελλάδα (Maligkoudi & Mavrommatis, 2023).

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα εργασία βασίζεται στην έρευνα δράσης, η οποία ακολουθεί κάποια συγκεκριμένα βήματα: τη μελέτη και το σχεδιασμό της δράσης, την ίδια τη δράση/εκπαιδευτική παρέμβαση, την παρατήρηση της παρέμβασης, τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων, τη σύνοψη-ανατροφοδότηση, τον αναστοχασμό και, τέλος, την επανάληψη σταδίων έρευνας (Zuber-Skerrit, 1991). Η επανάληψη των σταδίων έρευνας πραγματοποιείται, όταν κατά το στάδιο της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού κρίνεται ότι δεν επιτεύχθηκαν κάποιοι ερευνητικοί στόχοι. Ειδικά ο αναστοχασμός παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην έρευνα δράσης και στην παρούσα έρευνα, αξιοποιήθηκε ο αναστοχασμός των ίδιων των μαθητών/τριών αλλά και του/της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας.

Λοιπά μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα/ διδακτική παρέμβαση ήταν τα εξής: παρατηρήσεις μαθημάτων και σημειώσεις από την εκπαιδευτική παρέμβαση, συλλογή της παραγωγής λόγου (προφορικού και γραπτού) από τους μαθητές και τις μαθήτριες και αξιολόγηση της ανατροφοδότησης από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Η συλλογή της παραγωγής λόγου είχε ως βασικό στόχο τον εντοπισμό, την καταγραφή και την ανάλυση στιγμιότυπων διαγλωσσικότητας.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Οκτωβρίου-Νοεμβρίου 2022. Η συνολική διάρκεια της παρέμβασης ήταν 10 (δέκα) διδακτικές ώρες, αφού είχαν προηγηθεί 8 (οχτώ) διδακτικές ώρες στο τουρκόφωνο πρόγραμμα και 6 (έξι) διδακτικές ώρες αντίστοιχα στο ελληνόφωνο πρόγραμμα.

Οι συμμετέχοντες μαθητές και οι συμμετέχουσες μαθήτριες ήταν στην Ε' και Στ' τάξη δημοτικού, αλλά παρουσιάζουν στην πλειοψηφία τους γλωσσικό προφίλ που αντιστοιχεί με το Β1 επίπεδο γλωσσομάθειας (μεσαίο επίπεδο). Η τουρκική είναι η Γ1 τους και η βασική γλώσσα της κοινωνικοποίησής τους. Υπήρχαν, ωστόσο και δύο μαθητές με χαμηλότερο επίπεδο γνώσης της Ελληνικής, περίπου σε επίπεδο Α2 (ψευδοαρχάριοι). Ως μαθητές/τριες επαρχιακού μειονοτικού δημοτικού σχολείου βρίσκονται σε διαδικασία κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας χωρίς ακόμη να έχουν συστηματοποιήσει και σταθεροποιήσει τις γνώσεις τους στην Ελληνική και χωρίς να έχουν αναπτύξει ευρύτητα λεξιλογίου. Επίσης, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις και τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου δεν φαίνεται να παρουσιάζουν την

εκφραστική και δημιουργική άνεση που διακρίνει τους/τις μονόγλωσσους/ες μαθητές/τριες στην Ελληνική.

Πιο συγκεκριμένα και σε ό,τι αφορά στον προφορικό λόγο, και με βάση του περιγραφητές του ΚΕΠΑ (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες), οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες, που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα/διδασκτική παρέμβαση μπορούν να κατανοήσουν τα κύρια σημεία ενός προφορικού κειμένου που αποδίδεται με καθαρή και αργή άρθρωση και αφορά οικεία σε αυτούς θέματα. Επίσης, είναι σε θέση να συντάσσουν απλές προτάσεις προκειμένου να περιγράψουν γεγονότα, συναισθήματα, εμπειρίες, σκέψεις ή να αιτιολογήσουν τη στάση τους ή να παραθέσουν μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα σχετικά με ένα γεγονός ή κατάσταση. Μπορούν, τέλος, να συμμετέχουν σε μια συζήτηση αναφορικά με κάποιο οικείο σε αυτούς θέμα όπως π.χ. στιγμιότυπα από την καθημερινή ζωή. Στον γραπτό λόγο οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες μπορούν να διαβάσουν και να καταλάβουν κείμενα που περιέχουν συχνόχρηστο λεξιλόγιο. Επίσης μπορούν να παράγουν μικρές παραγράφους με απλές προτάσεις χωρίς πολλά μορφοσυντακτικά λάθη.

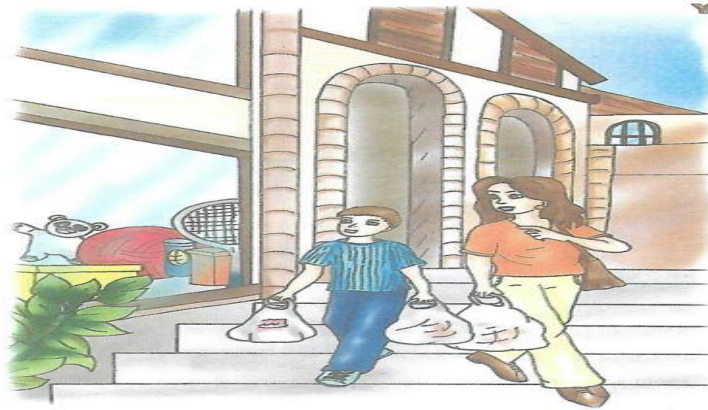
Τέλος, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι κατά το προπαρασκευαστικό στάδιο της διδακτικής παρέμβασης προηγήθηκε συζήτηση και κοινός σχεδιασμός της εκπαιδευτικού – ερευνητριας με τον συνάδελφο εκπαιδευτικό του τουρκόφωνου μέρους του προγράμματος για τον θεματικό και χρονικό συντονισμό των διδακτικών δράσεων των δύο προγραμμάτων και για την εφαρμογή κάποιων κοινών εκπαιδευτικών τεχνικών στο στάδιο αυτό. Επίσης, η εκπαιδευτικός-ερευνητρια γνωρίζει τουρκικά και, συνεπώς, αυτό ήταν ιδιαίτερα βοηθητικό τόσο στη διαμόρφωση της διδακτικής παρέμβασης, αλλά και στον εντοπισμό και στην ανάλυση των στιγμιότυπων διαγλωσσικότητας.

Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Για την διδακτική παρέμβαση αποφασίστηκε να διδαχτεί το θέμα της φιλίας καθώς αποτελεί μαζί με το παιχνίδι αναπόσπαστο κομμάτι της παιδικής ζωής και, επομένως, έναν αυτόματα κοινό θεματικό τόπο για όλους τους μαθητές/ όλες τις μαθήτριες. Η έννοια της φιλίας εμπεριέχεται τόσο στην ύλη του τουρκόφωνου όσο και στην ύλη του ελληνόφωνου προγράμματος διδασκαλίας της Ε΄τάξης του προγράμματος των μειονοτικών δημοτικών σχολείων. Οι σχετικές ενότητες διαπραγματεύονται οικείες έννοιες εύκολα αντιληπτές και αναγνωρίσιμες από τα παιδιά ανεξαρτήτως κοινωνικού – πολιτιστικού υπόβαθρου. Επίσης, η εκπαιδευτική επεξεργασία του θέματος κατά τους πρώτους μήνες της σχολικής χρονιάς κρίθηκε ικανή να προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας θετικού κλίματος μεταξύ των μαθητών/-τριών, σύσφιγξης των δεσμών της ομάδας και ενθάρρυνσης ανάπτυξης συναισθημάτων αγάπης, συνεργασίας και σεβασμού μεταξύ των μελών της.

Στις εικόνες που ακολουθούν (Εικόνα 1 και 2) είναι το πρωτότυπο κείμενο από το βιβλίο της τουρκικής γλώσσας και η παραγωγή αντίστοιχου κειμένου στα ελληνικά, που αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, έγινε προσπάθεια το ίδιο κείμενο να αποδοθεί στα ελληνικά, ακολουθώντας και το αντίστοιχο λεξιλόγιο, αλλά και τα γραμματικά φαινόμενα (π.χ.

χρήση παρατατικού και αορίστου). Η απόδοση στα τουρκικά έγινε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια.



YENİ KIRMIZI TOPUM

O gün hava çok güzeldi. Sabah alışverişe çıkarken annem:

— Haydi Emre, sen de gel, demişti bana.

Annemin sabah alışverişleri çok eğlencelidir. Manav, kasap, balıkçı, kuruyemişçi dükkanlarına girip çıkarız. Kimi zaman ayakkabı tamircisine, kuru temizlemeciye, bardak, tabak satılan züccaciye dükkânına da uğrarız.

Eczaneye, iplik dögme gibi şeylerin satıldığı tuhafiyeciye, baharatçıya da uğradığımız olur. Bu dükkanların her biri ayrı ayrı ilginçtir. Ama hiçbirinde fazla oyalanmayız. Sonra elimizde torbalar, paketlerle eve döneriz.

İşte o gün de alışverişimizi çabucak bitirip eve dönerken yol üstünde yeni açılmış bir oyuncakçı dükkânı gördük.

Annem:

— Emre, dedi, şuradan sana bir oyuncak alalım mı, ne dersin?

Ne diyebilirim ki?...

— Alalım, alalım, diye havalara sıçradım.

— Ama çok pahalı bir şey olmasın, dedi annem, haydi seç birini bakalım.

Vitrinin önünde durduk. Ne çok oyuncak vardı. Ama benim gözüme ilk çarpan şey biraz gerilerde duran kırmızı kocaman bir top oldu. Öyle parlaktı, öyle güzeldi ki bir an bile düşünmedim:

— Şu kırmızı topu alabilir miyiz anne? Çok pahalı mıdır acaba, diye sordum.

Annem:

— Mmm, sanırım alabiliriz, dedi.

Elimde kırmızı topumla dükkândan çıkarken çok mutluydum. Onu arkadaşlarıma göstermek için can atıyordum!

Eve döndüğümüzde, arkadaşlarım arka bahçede top oynuyorlardı. Ben de topumu alıp bahçeye çıktım.

98

Εικόνα 19: Το κείμενο του τουρκόφωνου εγχειριδίου που αξιοποιήθηκε στη διδακτική παρέμβαση

Η ΚΑΙΝΟΥΡΙΑ ΚΟΚΚΙΝΗ ΜΠΑΛΑ ΜΟΥ

Εκείνη τη μέρα ο καιρός ήταν πολύ ωραίος. Καθώς η μητέρα μου θα έβγαινε το πρωί για ψώνια:

- Άντε Εμρέ, έλα και εσύ, μου είπε.

Τα πρωινά ψώνια με της μητέρας μου είναι πολύ διασκεδαστικά. Μπαινοβγαίνουμε στον μανάβη, στον χασάπη, στον ψαρά, στα καταστήματα ξηρών καρπών.

Κάπου κάπου περνάμε και από τα μαγαζιά που πουλάνε γυάλινα είδη, ποτήρια και πιάτα, από το καθαριστήριο και από τον τσαγκάρη.

Κάνουμε κι ένα πέρασμα από το φαρμακείο, από το ψυλκατζίδικο που πουλάει διάφορα πράγματα, όπως κλωστές, κουμπιά και από το μαγαζί με τα μπαχαρικά. Κάθε πράγμα σε αυτά τα μαγαζιά έχει ενδιαφέρον. Αλλά σε κανένα δε χασομεράμε πολύ. Ύστερα με τις τσάντες και τα πακέτα στα χέρια μας επιστρέφουμε στο σπίτι.

Έτσι και εκείνη τη μέρα καθώς είχαμε τελειώσει γρήγορα γρήγορα τα ψώνια μας και επιστρέψαμε στο σπίτι είδαμε πάνω στο δρόμο ένα μαγαζί παιχνιδιών που είχε ανοίξει πρόσφατα.

Η μητέρα μου:

- Εμρέ, είπε, να πάρουμε από δω ένα παιχνίδι για σένα, τι λες;

Τι θα μπορούσα να πω;

- Να πάρουμε, να πάρουμε, είπα και χοροπήδησα.

- Αλλά να μην είναι πολύ ακριβό, είτε η μητέρα μου. Άντε, διάλεξε ένα.

Σταθήκαμε μπροστά στη βιτρίνα. Τι πολλά παιχνίδια που είχε! Αλλά εμένα τράβηξε την προσοχή μου μια τεράστια κόκκινη μπάλα που στεκόταν λίγο πιο πίσω. Ήταν τόσο λαμπερή, τόσο όμορφη που χωρίς να το σκεφτώ ούτε για μια στιγμή:

- Μπορούμε να πάρουμε αυτή την κόκκινη μπάλα μαμά; Μήπως είναι άραγε πολύ ακριβή; ρώτησα.

- Μμμ, νομίζω ότι μπορούμε να την πάρουμε, είτε.

Καθώς έβγαινα από το μαγαζί κρατώντας την κόκκινη μπάλα στα χέρια μου ήμουν πολύ ευτυχισμένος. Ανυπομονούσα να τη δείξω στους φίλους μου.

Όταν γυρίσαμε στο σπίτι οι φίλοι μου έπαιζαν στον πίσω κήπο. Πήρα κι εγώ την μπάλα μου και βγήκα στον κήπο.

Εικόνα 2: Η απόδοση στα ελληνικά του κείμενο του τουρκόφωνου εγχειριδίου που αξιοποιήθηκε στη διδακτική παρέμβαση

Στο τουρκόφωνο πρόγραμμα ο εκπαιδευτικός, ακολουθώντας το αναλυτικό πρόγραμμα του τουρκόφωνου προγράμματος, προχώρησε, μέσα από ερωτήσεις, στη νοηματική επεξεργασία του κειμένου. Συγκεκριμένα, προσπάθησε να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναδείξουν και να αναλύσουν την έννοια της φιλίας, να δημιουργήσουν το νοηματικό χάρτη της ιστορίας και να συμπληρώσουν τις εργασίες

στο βιβλίο ασκήσεων όπου περιέγραφαν το αγαπημένο τους παιχνίδι, δημιούργησαν προτάσεις με λέξεις σχετικές με τη φιλία, μάντεψαν σε κομβικά σημεία της ιστορίας την εξέλιξη της και δημιούργησαν σχέσεις αιτίας- αποτελέσματος σε στιγμιότυπα του κειμένου. Τέλος, το γραμματικό φαινόμενο που ήταν χαρακτηριστικό του κειμένου ήταν ο παρατατικός και ο εκπαιδευτικός εστίασε σε αυτό μέσω γλωσσικών ασκήσεων.

Αντίστοιχα, στο ελληνόφωνο πρόγραμμα η εκπαιδευτικός αφού ξεκίνησε με μια βιωματική δραστηριότητα για εισαγωγή στην ίδια θεματική, που πραγματεύτηκε ο Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός, δημιούργησε με τα παιδιά συννεφολέξο (εικόνα 4) για ανάκληση ελληνικών λέξεων σχετικά με την έννοια της φιλίας. Στη συνέχεια, επεξεργάστηκαν το ελληνόφωνο κείμενο που είχε πολλά στοιχεία του τουρκόφωνου κειμένου (ήταν παραγωγή της ίδιας της εκπαιδευτικού) (εικόνα 3) και τα παιδιά έκαναν δραστηριότητες κατανόησης του κειμένου αντίστοιχες με αυτές που είχαν κάνει στο τουρκόφωνο πρόγραμμα. Επίσης, οι μαθητές/τριες παρήγαγαν γραπτό λόγο σε ομάδες, δραματοποίησαν το κείμενο (εικόνα 5) και μέσω ασκήσεων εστίασαν στο ίδιο γραμματικό φαινόμενο στα ελληνικά, στον παρατατικό. Η δραστηριότητα αυτή βασίστηκε στην παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά μεταφέρουν τις γνωστικές έννοιες και τις δεξιότητες από τη μία γλώσσα στην άλλη, άρα ο παρατατικός είναι μία γνωστική έννοια, που εκφράζεται με διαφορετικό τρόπο στις δύο γλώσσες, αλλά ο μηχανισμός είναι ο ίδιος (δηλαδή ανάγκη για διάκριση μεταξύ μίας στιγμιαίας πράξης στο παρελθόν και μία συνεχόμενης ή επαναλαμβανόμενης πράξης στο παρελθόν). Τέλος, τα παιδιά παρήγαγαν με βάση το διδαχθέν κείμενο ένα δικό τους πολυτροπικό κείμενο, σε μορφή κόμικ, στο οποίο αναπαριστούσαν την ιστορία του κειμένου που είχαν διδαχθεί.

Η καινούρια κόκκινη μπάλα μου

Το Σάββατο το πρωί την ώρα που έτρωγα πρωινό, η μητέρα μου με ρώτησε:

- Εμπρέ, θέλεις να έρθεις μαζί μου στην αγορά;

Δέχτηκα με χαρά γιατί τα πρωινά ψώνια με τη μητέρα μου είναι πάντα πολύ διασκεδαστικά. Μπαινοβγαίνουμε σε διάφορα μαγαζιά: στον μανάβη, στον χασάπη, στον ψαρά. Κάπου κάπου περνάμε και από το φαρμακείο και το ψυκατζίδικο.

Έτσι κι εκείνη τη μέρα αφού τελειώσαμε τα ψώνια μας και επιστρέψαμε στο σπίτι είδαμε ένα μεγάλο μαγαζί παιχνιδιών που είχε ανοίξει πρόσφατα. Σταθήκαμε μπροστά στη βιτρίνα του. Τι ωραία πράγματα είχε! Μα αυτό που τράβηξε την προσοχή μου ήταν μια υπέροχη κόκκινη δερμάτινη μπάλα ποδοσφαίρου στην αριστερή πλευρά της τζαμαρίας. Στο κέντρο της είχε τη φωτογραφία του Λιονέλ Μέσι. Δεν μπορούσα να ξεκολλήσω το βλέμμα μου από αυτήν! Η μητέρα μου χαμογέλασε.

- Θέλεις να την πάρουμε;
- Να την πάρουμε, να την πάρουμε, φώναξα και χοροπήδησα χαρούμενος. Μήπως όμως είναι πολύ ακριβή; ρώτησα.
- Η γιαγιά σου μου έδωσε λεφτά να πάρεις ένα όμορφο δώρο αφού δεν ήταν και αυτή μαζί μας τη μέρα των γενεθλίων σου είτε και με τράβηξε απαλά μέσα στο μαγαζί.

Καθώς βγαίναμε λίγα λεπτά αργότερα από μέσα κρατώντας στα χέρια μου την κόκκινη μπάλα ήμουν στα αλήθεια πολύ ευτυχισμένος! Ανυπομονούσα να την δείξω στους φίλους μου.

Κάθε φορά που γυρίζαμε από τα ψώνια έπαιζα με τους φίλους μου στην αλάνα της γειτονιάς. Συνήθως περνούσα από το σπίτι του καλύτερου φίλου μου του Δροσερού και μετά κατηφορίζαμε μαζί μέχρι την αλάνα. Εκεί συναντούσαμε και τους άλλους. Ο Δροσερός ήταν λίγο μεγαλύτερος από μένα. Ήταν ένα παιδί ψηλό, δυνατό, ατρόμητο και δίκαιο. Εγώ τον βοηθούσα στη γραμματική και εκείνος με βοηθούσε στα μαθηματικά.

Πήρα τη μπάλα μου και βγήκα έξω. Αυτή τη φορά ήταν όλοι μαζεμένοι στην αλάνα. Ο Δροσερός μόλις είδε την καινούρια μπάλα ενθουσιάστηκε.

- Τι ωραία! Είναι φανταστική!
- Δεν έχω ξαναδεί τόσο όμορφη μπάλα! Είπε ο Βελή.
- Είναι πολύ γυαλιστερή είτε η Χρύσα.
- Άντε, έλα να παίξουμε είτε η Πελίν.
- Δεν γίνεται είτε εγώ. Δεν την πετάω.

Εικόνα 3: Διασκευή του τουρκόφωνου κειμένου στα ελληνικά



Εικόνα 4: Δημιουργία συννεφόμενου για ανάκληση ελληνικών λέξεων σχετικά με την έννοια της φιλίας.



Εικόνα 5: Δραματοποίηση του κειμένου για τη φιλία

Όσον αφορά το γλωσσικό στόχο της γραμματικής, που ήταν η διδασκαλία του παρατατικού και στο ελληνόφωνο και στο τουρκόφωνο πρόγραμμα μέσα από τη συγκεκριμένη θεματική, υιοθετήθηκε η γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση της εστίασης στον τύπο (focus on form). Στην προσέγγιση αυτή, η προσοχή εστιάζει κατ'αρχάς στη σημασία και στο περιεχόμενο της γλωσσικής επικοινωνίας. Οι γραμματικοί τύποι στους οποίους επικεντρώνεται η διδασκαλία προκύπτουν είτε ευκαιριακά είτε προσχεδιασμένα υπό την προϋπόθεση ότι έχουν δημιουργηθεί και επιτευχθεί συγκεκριμένες επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών (Αγαθοπούλου & Παπαδοπούλου, 2014).

Έτσι, λοιπόν, στη διδακτική παρέμβαση και συγκεκριμένα στη διδακτική παρέμβαση στο ελληνόφωνο πρόγραμμα, έγινε αντιπαραβολική σύγκριση του σχηματισμού του παρατατικού και στις δύο γλώσσες, αφού ήταν και το κοινό γραμματικό φαινόμενο και της τουρκόφωνης και της ελληνόφωνης διδακτικής παρέμβασης. Τα παιδιά πήγαν αρκετά καλά στις δραστηριότητες της χρήσης και του σχηματισμού του παρατατικού στα ελληνικά, δείχνοντας ότι έχουν κατανοήσει τη λειτουργία του σε σχέση με τη λειτουργία του αορίστου, όπως φαίνεται από ένα παράδειγμα και στην εικόνα 6.

...πλανά... (κάνω) ένα ζεστό μπάνιο και βοηθάω τον πατέρα μου να στρώσει το τραπέζι όσο η μητέρα μου ετοιμάζει... (ετοιμάζω) το βραδινό φαγητό. Μετά, παίζω (παίζω) όλοι μαζί κάποιο επιτραπέζιο παιχνίδι ή βλέπω (βλέπω) τηλεόραση. Άλλοτε πάλι μας επισκέπτεται (επισκέπτομαι) η θεία και ο θείος μου. Αυτά τα βράδια ήταν τα πιο διασκεδαστικά. Παίζω (Παίζω) με τον μικρό μου ξάδερφο παιχνίδια στον υπολογιστή, κουβεντιάζω (κουβεντιάζω), τρέχω (τρέχω) σε όλο το σπίτι ή τον βοηθάω (βοηθώ) στις ασκήσεις που έχω (έχω) για το σχολείο του.

Εκείνο το βράδυ του Σαββάτου είχα τελειώσει το μπάνιο μου και καθόμουν στον καναπέ.

Ξαφνικά χτυπάω (χτυπώ) το κουδούνι της εξώπορτας. Τρέχω (τρέχω) να ανοίξω. Χαρούμενες φωνές και γέλια απλώνονται (απλώνομαι) στο σαλόνι. Πρώτος ορμώ (ορμώ) στο σπίτι ο Δασκάλος κρατώντας στα χέρια του μια ταβίρα με κέικκια φάνε...

Εικόνα 6: Συμπληρωμένη άσκηση για την εξάσκηση στη διάκριση παρατατικού-αορίστου

Τέλος, όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά, που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση, κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη διδακτική παρέμβαση, όπως απεικονίζεται μέσω ενός παραδείγματος στην εικόνα 7, με τα αποτελέσματα να είναι θετικά υπέρ της διαγλωσσικής παρέμβασης σε γνωστικό, γλωσσικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Η αξιολόγηση έγινε με τον τρόπο που απεικονίζεται στην εικόνα 7, για να μπορούν οι μαθητές/τριες να εκφραστούν πιο αυθόρμητα.

Κατάλαβα το μάθημα	
Είπα τη γνώμη μου στην ομάδα μου	
Έμαθα καινούρια πράγματα	
Είμουν χαρούμενος/ -η στο μάθημα	
Το κείμενο στο μάθημα των τουρκικών: «Υπάρχει κίρμαϊς κορυμιά» με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα και ευκολότερα το μάθημα των ελληνικών: «Η καινούρια κόκκινη μπάλα μου».	
Επίσης μπορούσα να μιλήσω και στα τουρκικά αισθανόμενος περισσότερο σίγουρος, τη την ώρα του μαθήματος.	
Για να καταλάβω και να χρησιμοποιήσω σωστά τον παρατατικό με βοήθησαν τα φύλλα στο τετράδιο γραμματικής μου	
Για να καταλάβω και να χρησιμοποιήσω σωστά τον παρατατικό με βοήθησε το μάθημα με το δάσκαλό μου Σιμάκι Ζαμάντ Ογκκυσά - Geniş zaman öyküsü	

Εικόνα 7: Φύλλο αξιολόγησης συμπληρωμένο από μαθητή/τρια σχετικά με την εκπαιδευτική παρέμβαση

ΣΤΙΓΜΙΟΤΥΠΑ ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η γλωσσική πρακτική των μαθητών/ τριών και της ερευνήτριας εκπαιδευτικού συμπεριέλαβε στοιχεία όπως την εναλλαγή κωδίκων, τη μετάφραση και τη γλωσσική διαμεσολάβηση. Η ερευνήτρια – εκπαιδευτικός επικεντρώθηκε στην πολύπλευρη αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ των παιδιών όσο και μεταξύ της ίδιας και των μαθητών εντός ενός χώρου με δυναμικά και διαπερατά γλωσσικά όρια (μεταξύ της Ελληνικής και της Τουρκικής) και στη βάση πως αυτό που έχει αποκτηθεί στη γλώσσα Α, εκπληρώνει μια ενισχυτική λειτουργία στη γλώσσα Β.

Στα στιγμιότυπα που ακολουθούν φαίνεται ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές/ –τριες επιστράτευαν σε διάφορες φάσεις της διδακτικής παρέμβασης όλο το φάσμα του διγλωσσικού ρεπερτορίου τους, προκειμένου να διαπραγματευτούν νοήματα και να ανταποκριθούν στις ανάγκες του μαθήματος τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό τους λόγο.

(1) Δασκάλα: Εκείνη λοιπόν τη μέρα η μαμά και ο Εμρέ τελείωσαν τα ψώνια τους και γύριζαν στο σπίτι. Τι είδαν;

Φαρούκ: Ένα καινούριο..

Γιασεμίν: παιχνιδιών μαγαζί!

Δασκάλα: Μαγαζί παιχνιδιών. Μπράβο, τι έκανε ο Εμρέ;

Γιασεμίν: Durdu! (= σταμάτησε)

Μπεϊχάν: Σταματάει.

Γιασεμίν: Σταμάτησε στο βιτρίνι.

Στο στιγμιότυπο (1) η δασκάλα ρωτάει στα ελληνικά, αλλά η μαθήτρια απαντάει στα τουρκικά. Ένας συμμαθητής της λέει τη σωστή λέξη (σταματάει), αλλά όχι στο σωστό χρόνο (σταμάτησε). Αυτό βοηθάει τη μαθήτρια να αξιοποιήσει τη λέξη στα ελληνικά και μάλιστα να τη σχηματίσει στο χρόνο που έπρεπε (αόριστος).

Στα στιγμιότυπα (2), (3) και (4) διαπιστώνει κανείς την πλοήγηση των μαθητών/τριών ανάμεσα στις γλώσσες τους σε ένα πλαίσιο συνεχούς και ελεύθερου λόγου, κατά τη διάρκεια δηλαδή της δραματοποίησης.

(2) Φαρούκ: Ήρθαν οι μεγάλοι! Τι μπορώ να κάνω; Θα πάρουν τη μπάλα μου. Αυτοί δεν έχουν πολλά λεφτά. Γι αυτό θα πάρουν τη μπάλα μου και θα δώσουν ένα ξύλο και μετά θα φύγουν. Τι θα κάνω; Φοβάω! Kaçabilirim acaba? (Θα μπορέσω να ξεφύγω άραγε;)

(3) Γιασίν: Τι ωραία μπάλα είναι! Είναι πολύ ακριβή. Satın alabilirim. (Μπορώ να την πουλήσω.) Θα δώσω ένα ξύλο και θα πάρω τη μπάλα του.

(4) Ενσάρ: Αυτή η μπάλα είναι πολύ ωραία και πολύ μεγάλο. Bunu zorla alıp satabilir miyim acaba. (Άραγε μπορώ να την πάρω με το ζόρι και να την πουλήσω;)

Η διαγλωσσικότητα αποτελέσε στην παρούσα διδακτική παρέμβαση ένα «φυσικό φαινόμενο» στο λόγο των δίγλωσσων μαθητών/τριών που πλοηγούνταν αυθόρμητα στα γλωσσικά τους ρεπερτόρια. Ακόμα και εκεί που υπήρχε δυσκολία εκ μέρους των μαθητών/τριών να επικοινωνήσουν τη σκέψη τους στα ελληνικά, το νόημα δε χάθηκε καθόλου, ενώ η αλληλεπίδραση τόσο των μαθητών μεταξύ τους όσο και με τη δασκάλα τους παρέμεινε συνεχής και απρόσκοπτη. Οι μαθητές/τριες κινήθηκαν σε ένα διαγλωσσικό χώρο που τους πρόσφερε ασφάλεια και τους επέτρεψε να εκφραστούν πιο ελεύθερα αξιοποιώντας το δίγλωσσο ρεπερτόριό τους. Καθοριστικός παράγοντας αλληλεπίδρασης ήταν σαφώς και το κλίμα της τάξης όπου ο σεβασμός στη γνώμη του άλλου και η συνεργασία θεωρούνται κεκτημένες αξίες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, στην εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα σε μειονοτικό δημοτικό σχολείο, φάνηκε να προκύπτουν και να επαληθεύονται μερικά από τα θετικά αποτελέσματα της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας.

Πρώτον, η εκπαιδευτική παρέμβαση βασίστηκε στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών της τάξης (στην περίπτωση μας του τουρκόφωνου εκπαιδευτικού και της ελληνόφωνης εκπαιδευτικού). Δεύτερον, με το διαγλωσσικό υλικό ενεργοποιήθηκαν όλες οι γλωσσικές δυνατότητες των παιδιών, φάνηκε να κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους και να αυξάνεται η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και έδειξαν να κατανοούν βαθύτερα το περιεχόμενο της διδασκαλίας (π.χ. στις έννοιες της φιλίας, στη χρήση του παρατατικού κ.λπ.). Τέλος,

δημιουργώντας ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου όλες οι γλώσσες των παιδιών θεωρούνται ισότιμες, οι μαθητές και οι μαθήτριες ενδυναμώθηκαν και έγιναν αυτοί και αυτές το κέντρο του μαθήματος, αφού στην εκπαιδευτική μας παρέμβαση κυριαρχούσαν οι διαγλωσσικές πρακτικές και των ίδιων των μαθητών/τριών μέσω των μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων που εφαρμόστηκαν.

Συνεπώς, σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου σε θεωρητική βάση (στο αναλυτικό πρόγραμμα των μειονοτικών δημοτικών σχολείων) οι δύο γλώσσες διδάσκονται ξεχωριστά και αποκομμένες η μία από την άλλη, ενώ οι ίδιοι/ες δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες δεν λειτουργούν γνωστικά ή γλωσσικά με αυτόν τον τρόπο (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση), εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που βασίζονται στην παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας, ανταποκρίνονται πιο πιστά στις ανάγκες αλλά και στη συμπεριφορά των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών.

Αναφορές

- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingualism and Bilingual Education*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters (4th ed.).
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Bloomsbury.
- Dragonas, T. & Frangoudaki, A. (2006). Educating the Muslim Minority in Western Thrace. *Islam and Christian-Muslim Relations*, 17 (1), 21-41.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley/ Blackwell.
- García, O., & Kleyn, T. (2016). Translanguaging Theory in Education. In O. García & T. Kleyn (Eds.) *Translanguaging with multilingual students* (pp. 9-33). London: Routledge.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualization. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 655-670.
- Li, W. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39 (1), 9-30.
- Maligkoudi, C. & Mavrommatis, G. (2023). Exploring teachers' language attitudes in the context of a bilingual primary educational system: The case of the Greek-Turkish minority schools in Thrace, Greece. *Journal of Diaspora, Indigenous and Minority Education*. <https://doi.org/10.1080/15595692.2023.2212825>
- Tsokalidou, R. (2016). Beyond language borders to translanguaging within and outside the educational context. In C. E. Wilson (Ed.), *Bilingualism: Cultural Influences. Global Perspectives and Advantages/Disadvantages* (pp. 108-118). Nova Science Publishers.
- Zuber-Skerrit, O. (1991). *Action Research for Change and Development*. Routledge.
- Αγαθοπούλου, Ε. & Παπαδοπούλου, Δ. (2014). Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο*

- πολυπολιτισμικό σχολείο*, Ενότητα Β. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τσιπλάκου, Σ. (2016). 'Ακίνδυνη' εναλλαγή κωδίκων και διαγλωσσικότητα. It's complicated. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος 2015* («Κοινωνιογλωσσολογικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην πολιτισμική ετερότητα στο σχολείο», επιμ. Α. Χατζηδάκη), 140-160. Διαθέσιμο στο <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=172,0,0,1,0,0>.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *SiDaYes. Πέρα από τη διγλωσσία στη διαγλωσσικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηδάκη, Α. & Μαλιγκούδη, Χ. (υπό έκδοση). *Η ανάπτυξη της γλώσσας της κοινότητας σε παιδιά από μειονοτικές ομάδες: Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Κάλλιπος: Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις

Εκπαιδευτικοί στα ειδικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μιλούν για τους μαθητές μειονοτικών ομάδων: Το παράδειγμα της Αλεξανδρούπολης

Καραφύλλη Ελένη
Φιλολόγος – Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
elenikarafilly@gmail.com

Περίληψη

Η ελληνική κοινωνία θεωρείται μία πολυπολιτισμική κοινωνία, καθώς αποτελείται από περισσότερες από μία πολιτισμικές ομάδες. Σε διάφορες περιοχές διαβιούν μειονοτικές ομάδες, ενώ στη Θράκη υπάρχει η μοναδική αναγνωρισμένη μειονότητα, η μουσουλμανική, με βάση τη Συνθήκη της Λοζάνης του 1923. Η παρούσα εργασία πραγματεύθηκε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της φοίτησης των μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες σε ειδικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πόλη της Αλεξανδρούπολης - στο Ενιαίο Ειδικό Γυμνάσιο και Λύκειο (ΕΝΕΓΥΛ) και στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΚ) της Αλεξανδρούπολης-.

Λέξεις κλειδιά: μειονότητα, ειδική αγωγή, Ειδικά Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΝΕΓΥΛ – ΕΕΕΚ)

Εισαγωγή

Πλέον, οι κοινωνίες οι οποίες αποτελούνται από την γνώση, την τεχνολογία και την τεράστια μετακίνηση ατόμων ή ομάδων, χαρακτηρίζονται από ετερογένεια σε πολλούς τομείς, στην γλώσσα, στον πολιτισμό ή και στην θρησκεία των ατόμων (Μπελέση, 2009, σ. 45). Η πολυπολιτισμικότητα των χωρών διακρίνεται από την συνύπαρξη διαφορετικών ομάδων, εθνοτικών ή γεωγραφικών (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2011, σ. 12). Μία πολυπολιτισμική κοινωνία προαπαιτεί την ύπαρξη μιας πολλαπλότητας και ανομοιογένειας. Επομένως, οι χώρες οφείλουν την σημερινή εποχή να προϋποθέτουν μία ομαλή λειτουργία της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ώστε να αποδεχτούν την ισότιμη συμβίωση όλων των ομάδων, οι οποίες προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς (Μπελέση, 2009, σ. 45).

Η μειονότητα ορίζεται ως μία ομάδα ατόμων, η οποία διαφοροποιείται από το γενικό σύνολο στο οποίο ζει λόγω των φυσικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών της (Κανακίδου 1994 σελ. 19). Σύμφωνα με την Κανακίδου, η διαφοροποίηση εκφράζεται με διαφορετική η ανόμοια μεταχείριση προς τα μέλη της μειονοτικής ομάδας, ενώ τα μέλη της αντιλαμβάνονται τη διαφορετική αυτή αντιμετώπιση και την εκλαμβάνουν ως διάκριση από την κυρίαρχη ομάδα (Κανακίδου, 1994).

Αφετέρου, ο Hoffmann - Nowotny προσεγγίζει την έννοια της μειονότητας λίγο πιο περιορισμένα. Παρατηρεί πως η μειονότητα είναι μέρος των μη προνομιούχων

τάξεων, όμως αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι τα μη προνομιούχα άτομα πρέπει να θεωρούν πως δεν ανήκουν σε μία κοινωνία ή ότι είναι μέλη μιας μειονότητας. Επιπλέον, ο Hoffmann - Nowotny θεωρεί την μειονότητα ως μία κοινωνική ομάδα, η οποία επί δύο φορές είναι μη προνομιούχα, γιατί εκτός από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά έχει και τα αρνητικά κριτήρια που τίθενται από την υπόλοιπη κοινωνία (Hoffmann-Nowotny, 1973, p. 173).

Δεν είναι εύκολο, όμως, να δοθεί μία σύντομη περιγραφή για τα χαρακτηριστικά της μειονότητας. Διότι η δυσκολία αυτή έγκειται στην αναγνώριση της εσωτερικής πολυμορφίας της μειονότητας και αυτό επειδή είναι δύσκολο να διαχωριστούν τα πραγματικά στοιχεία από την ιδεολογική πρόσληψη και χρήση τους. Τα άτομα των μειονοτήτων δεν φέρουν μαζί τους μόνο την ταυτότητά τους, αλλά και ένα ιδεολογικό φορτίο. Τέλος, ακόμα ένα δύσκολο στοιχείο, το οποίο δεν έχει επιλυθεί και βρίσκεται στον πυρήνα της διαμάχης είναι το είδος προσδιορισμού της μειονότητας (Ασκούνη, 2006).

Η μειονότητα της Θράκης προέκυψε θεσμικά από στην Συνθήκη της Λωζάννης (Συνθήκη ειρήνης) που υπογράφηκε το 1923 από την Ελλάδα, την Τουρκία και από άλλες χώρες, οι οποίες πολέμησαν στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και στην Μικρασιατική εκστρατεία. Οι μουσουλμάνοι Έλληνες πολίτες εξαιρέθηκαν από την ανταλλαγή πληθυσμών και είχαν το δικαίωμα να παραμείνουν στην Ελλάδα ως μειονότητα, όμως κάτω από ένα συγκεκριμένο καθεστώς. Η ύπαρξη της μειονότητας θεσπίστηκε με βάση το κριτήριο της θρησκείας. Τη δεκαετία του '60, με βάση τη Συνθήκη της Λωζάννης, η Ελλάδα προάσπιζε τον θρησκευτικό προσδιορισμό της μειονότητας ως μουσουλμανική και αρνούταν την αναφορά του τούρκικου χαρακτήρα (Ασκούνη, 2006, σσ. 31,32,33).

Ιστορική αναδρομή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Στο ξεκίνημα του 19ου αι. η Ελλάδα θεωρούταν αδρανής και αδιάφορη, διότι επικρατούσε η αντίληψη ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία ήταν «πνευματικώς ή ηθικώς υπολειπόμενα». Στην Ελλάδα, η ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ξεκίνησε να πραγματοποιείται στις απαρχές του 20ου αι. Μέχρι τότε η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες περιοριζόταν μόνο στην προστασία τους και στην περίθαλψή τους (Σαμσάρη & Σούλης, 2021).

Έτσι, η ιστορική εξέλιξη της Ελλάδας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση χωρίζεται σε τρεις βασικές περιόδους. Η πρώτη περίοδος (1906 – 1950) αναφέρεται στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία, η οποία ασκείται εξολοκλήρου ιδιωτικά. Συγκεκριμένα, το 1906 ιδρύθηκε στην Αθήνα από Φιλανθρωπική Εταιρεία ο «Οίκος Τυφλών», ο οποίος απέβλεπε στην προστασία, στην εκπαίδευση, αλλά και στην περίθαλψη παιδιών ηλικίας μεταξύ επτά (7) έως δεκαοκτώ (18) ετών. Με τον Αναγκαστικό Νόμο 453, ιδρύθηκε το πρώτο ειδικό σχολείο στην Ελλάδα, το «Ειδικόν Σχολείον Ανώμαλων και Καθυστερημένων Παίδων», το οποίο σύμφωνα με τον νόμο 1049/1938 μετονομάστηκε σε «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών» και ήταν η αφετηρία της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Σαμσάρη & Σούλης, 2021). Η δεύτερη περίοδος ξεκίνησε από το 1950 – την μεταπολίτευση και αποτέλεσε σημαντική εξέλιξη των αντιλήψεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Το ενδιαφέρον

των ιδιωτών του Κράτους εστιάζεται προς τα άτομα με νοητική αναπηρία, αλλά και ψυχικές διαταραχές. Η τρίτη και τελευταία περίοδος (μεταπολίτευση – έως σήμερα) αποδεικνύει την ενεργοποίηση του Κράτους απέναντι στα άτομα με αναπηρία και την ισότιμη παροχή ίσων ευκαιριών τόσο στην εκπαίδευση, αλλά και στην κοινωνικό – σχολική τους ένταξη (Σούλης Σ. -Γ., 2013).

Η ειδική αγωγή στις δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Στις μέρες μας για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, που περατώνουν τη φοίτησή τους στα ειδικά Δημοτικά σχολεία είτε στη δευτεροβάθμια, διαπιστώνεται η ανάγκη να φοιτήσουν σε δομή ειδικής αγωγής, σχολείο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την ονομασία Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο/Λύκειο (ΕΝΕΕΓΥΛ) με βάση τη τελευταία νομοθεσία των ετών 2016 και 2017. Τα σχολεία αυτά περιλαμβάνουν τις Τάξεις Α΄, Β΄, Γ΄, και Δ΄ αντίστοιχα. Στο Ενιαίο Ειδικό Γυμνάσιο μπορούν να εγγραφούν, μετά από σχετική γνωμάτευση του ΚΕΣΥ, μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μετά την αποφοίτησή τους έχουν τη δυνατότητα να συνεχίσουν τη φοίτησή τους σε εκπαιδευτικές δομές μεταλυκειακού τύπου, είτε να απασχοληθούν σε ανεξάρτητο ή εποπτευόμενο χώρο εργασίας. Με βάση το Νόμο 4415 του 2016, οι αριθμοί των φοιτώντων μαθητών μπορεί να είναι από 5 έως 9 άτομα και σε ειδικές περιπτώσεις ο ελάχιστος αριθμός, μετά από απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή με εισήγηση του Διευθυντή εκπαίδευσης, μπορεί να μειώνεται.

Η ειδική αγωγή στις δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χωρίζεται στα:

- A) Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο,
- B) Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Λύκειο,
- Γ) Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας

Αφετηρία της έρευνας αποτέλεσε η διαβίωση της ερευνήτριας στη Θράκη, στην οποία διαβιούν και μειονοτικές ομάδες μεταξύ των οποίων μουσουλμάνοι Έλληνες πολίτες, αλλά και μέλη άλλων εθνοτήτων - όπως αλβανικής καταγωγής-. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονταν στα ειδικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ειδικά Γυμνάσια-Λύκεια και Ειδικά Εργαστήρια) για τη φοίτηση των παιδιών που προέρχονταν από μειονοτικές ομάδες. Ειδικότερα, σκοπός ήταν ο εντοπισμός των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν τα παιδιά αυτά στη φοίτησή τους, που ασφαλώς δεν είχαν να κάνουν μόνο με την ειδική κατηγορία που υπάγονται, αλλά και επιπλέον ζητήματα γλώσσας, κουλτούρας κλπ.

Μέθοδος της έρευνας

Η ποιοτική μέθοδος είναι από τα πολυτιμότερα εργαλεία με ιδιαίτερη αποτελεσματικότητα όταν τη χρησιμοποιούμε για να μελετήσουμε εκπαιδευτικές πραγματικότητες και να εξάγουμε πολύτιμα ευρήματα που αφορούν απόψεις ατόμων άμεσα σχετιζόμενα με την εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Conger (1998), η ποσοτική

μέθοδος συνήθως μπορεί να αποτυπώσει μια συγκεκριμένη στιγμή στον χρόνο ενώ η ποιοτική απαιτεί πολύ μεγαλύτερη εμβάθυνση στο ερευνητικό αντικείμενο και προσφέρει την δυνατότητα να καταγραφεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα.

Για την έρευνά μας επιλέχθηκε σαν ερευνητικό εργαλείο η συνέντευξη. Πιο συγκεκριμένα, η ημιδομημένη συνέντευξη. Σαν συνέντευξη μπορούμε να ορίσουμε την διαδικασία όπου με την συζήτηση δημιουργείται αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή, του ερωτώμενου μέσω ενός πλαισίου επικοινωνίας. Στόχος της παραπάνω αλληλεπίδρασης αποτελεί η καταγραφή των απόψεων, με ένα τρόπο που παρέχει την δυνατότητα να καλυφθούν πτυχές που δεν είναι δυνατόν να ερευνηθούν επαρκώς με την χρήση ερωτηματολογίου (Brinkmann, 2018).

Ευρήματα της έρευνας

Στην έρευνα έλαβαν μέρος οκτώ (8) εκπαιδευτικοί του Ενιαίου Ειδικού Γυμνασίου και Λυκείου Αλεξ/πολης και του Εργαστηρίου Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, που προέρχονταν από διάφορες ειδικότητες. Τα χρόνια υπηρεσίας τους ανέρχονταν από 2 έως και 18 έτη στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Οι ερωτήσεις που αφορούσαν τα λεγόμενα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας ήταν τρεις (1-3) και αναφέρονταν στο φύλο, τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, τη σχέση εργασίας τους (αναπληρωτές ή μόνιμοι) αλλά και την υπηρεσία τους στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα της Αλεξανδρούπολης. Πρόκειται για τέσσερεις (4) γυναίκες και τέσσερεις (4) άνδρες.

Οι 3 εκπαιδευτικοί είχαν έως 5 χρόνια υπηρεσίας, ένας έως 10 χρόνια υπηρεσίας, 3 έως 15 χρόνια υπηρεσίας και 1 έως 20 χρόνια υπηρεσίας. Πρόκειται δηλαδή για ένα σύνολο ατόμων με αρκετά έως πολύ μεγάλη εμπειρία στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Επιπλέον, από τους οκτώ (8) συμμετέχοντες στην έρευνα οι τρεις (3) έχουν υπηρετήσει ως αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί έχοντας έως πέντε (5) χρόνια υπηρεσίας και οι πέντε (5) ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί με έξι έτη (6) υπηρεσίας και άνω (έως είκοσι έτη).

Ως προς το βασικό τους Πτυχίο καταγράφηκαν απόφοιτοι διαφόρων Τμημάτων ΑΕΙ και ΑΤΕΙ κυρίως κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, χωρίς όμως να παραλειφθούν και εκπαιδευτικοί από γεωλογικές επιστήμες. Πέρα από το βασικό πτυχίο, οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν επίσης και σημαντικά ακαδημαϊκά προσόντα και επιμορφώσεις. Δύο από τους συμμετέχοντες κατείχαν και δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ. Αξιοσημείωτο ήταν ότι όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν είτε επιμόρφωση είτε μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή, η οποία αφορούσε κυρίως Μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών στην ειδική αγωγή, αλλά και επιμορφωτικά σεμινάρια που σχετίζονται με την ειδική αγωγή. Επιπλέον, μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων είχαν περατώσει κύκλο παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας και ασφαλώς ήταν κάτοχοι Πιστοποιητικών γνώσης τουλάχιστον μιας ξένης γλώσσας σε άριστο επίπεδο.

Συμπεράσματα – Διαπιστώσεις

Εκεί όπου διακρίναμε μια σχετική διαφοροποίηση με αυτούς που δήλωσαν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας και ειδικά σε ειδικά σχολεία. Οι απόψεις αυτών ήταν

περισσότερο αναλυτικές και έδωσαν την εντύπωση καλύτερης γνώσης των ζητημάτων. Λογική η άποψη αυτή δεδομένου ότι η εμπειρία στους χώρους αυτούς εκπαίδευσης και αγωγής ήταν σημαντικός παράγοντας για την διατύπωση άποψης. Στο σημείο αυτό μπορούμε να αναφέρουμε ότι διαπιστώθηκε και μια «αγάπη» για την ενασχόλησή τους με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, δεδομένου ότι οι περισσότεροι προτίμησαν να παραμείνουν και να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στα ειδικά σχολεία, ορισμένοι μάλιστα δεκαετίες.

Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι το σχολείο τους ήταν στα όρια να χαρακτηριστεί ως σχολείο διαπολιτισμικής αγωγής με το δεδομένο ότι φοιτούσαν σε αυτό παιδιά από μειονοτικές ομάδες, με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία που έφεραν από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Υπήρχε ασφαλώς και η διαφορά της θρησκείας σε ορισμένα παιδιά. Ωστόσο, διαφάνηκε ότι μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων στην έρευνα πίστευε ότι δε διέκριναν διαφοροποιήσεις στις σχέσεις και συμπεριφορές μεταξύ τους.

Σε ζητήματα που είχαν να κάνουν με τον τρόπο διαβίωσης των μαθητών τους που προέρχονταν από μειονοτικά περιβάλλοντα, στα οποία είχαν και διαφορετικά ήθη και έθιμα, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι οι απόψεις τους δίσταντο. Ορισμένοι θεωρούσαν ότι ενδεχομένως επηρεαζόταν η συμμετοχή τους στο σχολείο και στην επικοινωνία τους με τα υπόλοιπα παιδιά της πλειονότητας, άλλα και ορισμένοι που πίστευαν ότι τα παιδιά έβρισκαν τον τρόπο να ξεπεράσουν όλες αυτές τις δυσκολίες και να επικουρήσουν εξαιρετικά χωρίς να τους διαχωρίσουν τέτοια ζητήματα. Επίσης, φάνηκε πως μεγάλη σημασία απέδιδαν οι εκπαιδευτικοί και στην εμπλοκή των γονέων στην παρουσία των παιδιών τους στο σχολείο, την οποία όλοι τους θεωρούσαν απαραίτητη. Παρά τις προσδοκίες, όμως, των εκπαιδευτικών όλοι συμφώνησαν ότι η παρουσία των γονέων στη λειτουργία του σχολείου και τη σχολική ζωή είναι ισχνή έως ανύπαρκτη.

Βιβλιογραφία

- Auernheimer, G. (1990). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση* (επ.επ.: Κουτσοβάνου Ε.). Αθήνα: Παπαζήση.
- Cuche, D. (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες* (μεταφρ.: Σιατίστιας Φ.) (επ. επ.: Λεοντίνη). Αθήνα: Τυπώθητω.
- Deborah & Naomi, S. (2019). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Φέρνοντας την Αλλαγή* (επ. επ.: Αντωνίου Στ. - Α.). Αθήνα: Gutenberg.
- Dickopp, K. H. (1984). Aspekte einer theoretischen Begründung von interkultureller Erziehung. Στο W. H. Reich, *Migration, Bildungspolitik, Pädagogik* (σσ. 57-67). Essen: Landau.
- Etzioni, A. (1999). *Η Κοινωνία της Υπευθυνότητας Κοινωνικότητα και Ατομισμός* (μεταφρ. Γανιάρη Αν.). Αθήνα: Καστανιώτης .
- Hoffmann-Nowotny, H. (1973). *Soziologie des Fremdarbeiterproblems*. Stuttgart: Enke.
- Hollins, E. (2006). *Ο πολιτισμός στην σχολική μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο .
- Krappmann, L. (1971). *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett.

- Meer & Modood, N. T. (2011). *The multicultural states in cultural, religious and ethnic challenges*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Smith, C. D. (2019). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Φέρνοντας την Αλλαγή (Μτφρσ: Γρίβα Α.)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Smith, P. (2006). *Πολυπολιτισμική θεωρία. Μία εισαγωγή*. Αθήνα: Κριτική.
- UNESCO. (2002). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors, μτφ. Ομάδα εργασίας του ΚΕΕ*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αβδελά, Ε. (1995, Ιανουάριος-Μάρτιος). «Ετερότητα» καί «ταυτότητα»: *Σύγχρονα Θέματα*, 18 (54), σσ. 17-20.
- Ανδρούσου & Ασκούνη, Α. (2011). Πολυπολιτισμικότητα, ανθρωπινα δικαιώματα και εκπαίδευση. Στο Α. &. (επ.), *Πολυπολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ανδρούσου, Α. (2005). *"Πως σε λένε;" Διεργασίες μιας Επιμορφωτικής Παρέμβασης στη Μειονοτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική Σειρά.
- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η Εκπαίδευση της Μειονότητας στην Θράκη*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αστέρη, Θ. (2006). *Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (μ.δ.) στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: Αξιολόγηση του θεσμού βάσει της συστημικής θεωρίας και των αρχών του Σχολείου-για-Όλους (Διδακτορική Διατριβή)*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, Ν. Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική.
- Βλαχάδη, Μ. (2004). *Η σχολική επίδοση των μουσουλμάνων μαθητών, σε σχέση με την κοινωνική ένταξη και διαστρωμάτωση των οικογενειών τους, στην ελληνική κοινωνία: Γκάζι Αθηνών (Διδακτορική διατριβή)*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (2019). Ταυτότητα vs Ετερότητα Ζητήματα Αναγνώρισης, Διαχείρισης και Αποδοχής της Ετερότητας. Στο Κ. Κ. επ. Αραβοσίτας, *Ζητήματα Ετερότητας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Εμπρού Μολλά Ισμαήλ, Μ. (2019). *Απόψεις εκπαιδευτικών του μειονοτικού Γυμνασίου-Λυκείου Κομοτηνής για το μαθησιακό περιβάλλον και το εκπαιδευτικό έργο*. Αθήνα.
- Ευαγγέλου, Ο. (2005). *Η διαπολιτισμικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου: οι απόψεις των εκπαιδευτικών (Διδακτορική διατριβή)*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Ηλιοπούλου, Ε. (2015). *Επικοινωνιακή και μαθησιακή αξιοποίηση του παιδικού σχεδίου σε ένα σχολείο για όλους (Διδακτορική διατριβή)*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

- Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2014). *Διαπολιτισμικότητα και αειφορία στην εκπαίδευση: αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του γυμνασίου (Διδακτορική διατριβή)*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Καναβάκης, Μ. (2014). *Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετώπισης κοινωνικών-εκπαιδευτικών προβλημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες*. Ιωάννινα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης & Ηλεκτρονικού Περιεχομένου.
- Κανακίδου & Παπαγιάννη, Ε. Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανακίδου, Ε. (1994). *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καράμπελα, Μ. (2018). *Η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στο γλωσσικό μάθημα και τη χρήση των νέων τεχνολογιών (Διδακτορική διατριβή)*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Καραφύλλης Α. (2013). *Νεοελληνική εκπαίδευση, δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα: Κριτική.
- Κεντζ, Χ. (2022). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με μαθητές δίγλωσσους (μειονοτικούς) με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον ν. Ξάνθης και στο ν. Ροδόπης*. Θεσσαλονίκη.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Δ. Παπαναούμ & Μαυροσκούφης, *Οδηγός επιμόρφωσης "Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή"* (σ. 21). Θεσσαλονίκη: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο).
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Δ. Παπαναούμ & Μαυροσκούφης, *Οδηγός επιμόρφωσης "Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή"* (σ. 21). Θεσσαλονίκη: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο).
- Κεσίδου, Α. (2008). Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. . Θεσσαλονίκη.
- Κοτζιάς, Ν. (2003). *Παγκοσμιοποίηση - Η ιστορική θέση, το μέλλον και η πολιτική σημασία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουνναπή, Ε. (2018). *Lms*. Ανάκτηση από FREDERICK UNIVERSITY:
file:///C:/Users/user/Downloads/%CE%A4%CE%BF%20%CE%B5%CE%BD%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CF%85%CF%80%CF%8C%CE%B2%CE%B1%CE%B8%CF%81%CE%BF,%20%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%AD%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CF%83%CF%84%CF%8C%CF%87%CE
- Κουτζιακουτζίδου, Θ. (2016). *Διαπολιτισμικότητα, εικονογράφηση και μικροαφήγημα περιόδου 2000-2013*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κουτίδου, Ε. (2013). *Δια βίου μάθηση με όρους διαπολιτισμικότητας: ευρωπαϊκό και ελληνικό θεσμικό πλαίσιο και εφαρμογή του (Διδακτορική διατριβή)*. Θεσσαλονίκη : Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ).

- Κωνσταντοπούλου, Γ. κ. (2000). *Εμείς και οι Άλλοι: αναφοράστις τάσεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαλαμάτη, Δ. (2008). Παγκοσμιοποίηση και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: μια σημειωτική προσέγγιση. Στο Π. Τ. επ.: Χοντολίδου, *Διαπολιτισμικότητα, Παγκοσμιοποίηση και Ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2008). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Π. Ξωγέλλης, *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*. (σ. 58). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2008). Προτάσεις για την χρήση του εκπαιδευτικού υλικού. Στο Ε. Ζ., *ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ (Πρακτικά Ημερίδας) Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)* (σ. 118). Θεσσαλονίκη: ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ.
- Μαλίστα, Μ. (2009). *Η πολυπολιτισμική διάσταση στα διδακτικά εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας στη δ/θμια εκπαίδευση (1998-2008) (Διδακτορική διατριβή)*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάρκος, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. (1989). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, 7, σσ. 3953 - 3955.
- Μητράκα, Κ. (2020). *Η σχολική κουλτούρα στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Διδακτορική διατριβή)*. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Αθήνα.
- Μήτσιου, Η. (2010). *Η μειονοτική εκπαίδευση στη Δ. Θράκη: κοινωνικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις και προοπτικές για την πρόσβαση στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση (Διδακτορική διατριβή)*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Μπαγιουρούκη, Γ. (2012). *Οικονομικές ανισότητες φτώχεια και πολιτικές κοινωνικής ένταξης: η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη (Διδακτορική διατριβή)*. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ).
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2019). *Λεξικό Της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (Ε΄ Έκδοση εκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, Θ. Μ. (2021). *Lms*. Ανάκτηση 10 19, 2021, από <https://lms.frederick.ac.cy/my/>:
https://lms.frederick.ac.cy/pluginfile.php/218890/mod_resource/content/2/diapolitismiki.stoxoi.pdf
- Μπελέση, Δ. (2009). *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μια πρόταση διαπολιτισμικής διδακτικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Διδακτορική διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παλαιολόγου Ν., Ε. Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Και Διδακτική* (Τόμ. Α). Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι.
- Παπαχρήστος, Κ. (2010). *Συνεχιζόμενη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η παιδαγωγική και διδακτική ετοιμότητα του δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο (Διδακτορική διατριβή)*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Παύλος, Χ. (2012). *Ο διαπολιτισμικός λόγος σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, Μεγάλη Βρετανία, Δανία. Συγκριτική προσέγγιση. (Διπλωματική εργασία)*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Σακελλαροπούλου, Ε. (2005). *Διαπολιτισμική αγωγή στο νηπιαγωγείο: στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα ως παράγοντας ένταξης των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο*. Ιωάννινα : Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σαμσάρη & Σούλης, Ε. Σ.-Γ. (2021, 09 14). *ΕΚΕΚ- Εκπαιδευτικό Κέντρο Επιμόρφωσης και Κατάρτισης Πανεπιστήμιο Πατρών*. Ανάκτηση 04 10, 2022, από ΕΚΕΚ- Εκπαιδευτικό Κέντρο Επιμόρφωσης και Κατάρτισης Πανεπιστήμιο Πατρών:
https://estudies3.ekek.gr/pluginfile.php/467/mod_resource/content/1/%CE%92%20%CE%9A%CE%95%CE%99%CE%9C%CE%95%CE%9D%CE%9F%20%CE%9C%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%A4%CE%97%CE%A3.pdf
- Σούλης, Γ. (2014). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ. Στο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥ*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α).
- Σούλης, Σ. -Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.
- Σταυρίδου-Bausewein, Γ. (2014). *Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: ένα εκπαιδευτικό πακέτο για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των δασκάλων (Διδακτορική διατριβή)* . Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (2021, 03 13). *Πύλη για την ελληνική γλώσσα*. Ανάκτηση από Πύλη για την ελληνική γλώσσα: https://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/lexicon/lemma.html?id=159
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2021). *Από το Σήμερα στο Νέο Σχολείο με Πρώτα τον Μαθητή*. Ανάκτηση 03 06, 2022, από Μέρος Α' - Από το Σήμερα.....στο Νέο Σχολείο με Πρώτα το Μαθητή:
<https://www.minedu.gov.gr/exetaseis-2/298-uncategorised/402-apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti?start=1>

Καλές πρακτικές για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος σε τάξη με στοιχεία πολιτισμικής και μαθησιακής ετερότητας

Βρύζα Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε 70, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

E-mail mvryza@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έννοια του καλού ψυχολογικού κλίματος αποτελεί προαπαιτούμενο για την εύρυθμη λειτουργία της τάξης και έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης - ερευνών στο εξωτερικό και στην Ελλάδα (Fraser, 1989, Βούλγαρης- Ματσαγγούρας 2004, Παναγάκος, 2001, Evans et al, 2009 κ. ά). Καθώς τα περιστατικά ενδοσχολικής βίας πληθαίνουν, αναζητούνται αποτελεσματικοί τρόποι συνεργασίας των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στον σχεδιασμό και την εφαρμογή καλών πρακτικών, που αναπτύσσουν σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας. Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δυο μέρη. Στο θεωρητικό κομμάτι γίνεται διάκριση των όρων *σχολικό κλίμα* και *ψυχολογικό κλίμα* της τάξης, αναφέρονται οι παράγοντες που δημιουργούν θετικό ψυχολογικό κλίμα και δίνεται έμφαση στην έννοια της συνοχής της ομάδας. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι καλές πρακτικές που εφαρμόστηκαν σε τάξη ενός σχολείου της βόρειας Ελλάδας, με σκοπό να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα σε επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικό κλίμα, ψυχολογικό κλίμα της τάξης, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ- ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ

Ένας από τους κύριους παράγοντες που διέπουν τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι το σχολικό κλίμα (Πασιαρδή, 2001). Ως κλίμα της σχολικής μονάδας ορίζεται «η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και αντανακλά πρότυπα, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και οργανωτικές δομές» (Cohen κ.ά., 2009:10). Ο ορισμός αναφέρεται συνολικά στο μακροεπίπεδο του σχολείου.

Εξίσου σημαντικό, στο μικροεπίπεδο της τάξης, είναι το καλό ψυχολογικό κλίμα, που αποτελεί βασικό προαπαιτούμενο για την ένταξη στη σχολική ζωή και βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις βάσεις για την αποτελεσματικότερη κοινωνικοποίησή τους στην ομάδα. Η συνεργατική τάξη λειτουργεί ως μια μεγάλη ομάδα. Η ομάδα ορίζεται ως «ένα οργανωμένο σύνολο ατόμων, τα οποία βρίσκονται σε διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους, έτσι ώστε το σύνολο να επιδιώκει και να

πετυχαίνει σκοπούς, να προδιαγράψει τους ρόλους των μελών του και να ρυθμίζει τη συμπεριφορά της ομάδας και του κάθε μέλους χωριστά με βάση κάποιες αξίες». (Καψάλης, 1998:421).

Για να είναι επιτυχημένη μια διδασκαλία σε ομαδικό επίπεδο, πρέπει η τάξη να έχει ασκηθεί στον διάλογο και να υπάρχουν κάποιες βασικές προϋποθέσεις σχεδιασμού και συνεργασίας, όπως η ενθάρρυνση της επικοινωνίας των μελών της, η ανομοιογένεια στη σύνθεση των ομάδων, η επιλογή κανόνων, η ανάληψη ρόλων, η ανατροφοδότηση των μελών, η υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, η κατάλληλη προετοιμασία, ώστε να επιλεγούν ενδιαφέρουσες και πρωτότυπες ιδέες κ.ά. Μέσα στα πλαίσια των σχέσεων αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών, δημιουργείται μια ιδιαίτερη ατμόσφαιρα, που ορίζεται ως κλίμα της τάξης (Borich, 1999). Ωστόσο πρέπει να διέπεται από ορισμένα χαρακτηριστικά, ώστε να χαρακτηρίζεται ως θετική η διάδραση των μελών της ομάδας.

Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται πως τέσσερις παράγοντες συνδιαμορφώνουν το πλαίσιο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης της σχολικής τάξης: ο δάσκαλος, οι συμμαθητές, τα μαθήματα και η οργάνωση του τρόπου εργασίας (Βούλγαρης-Ματσαγγούρας, 2004). Ο εκπαιδευτικός και το στυλ διδασκαλίας του παίζει πρωταρχικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικού ή αρνητικού κλίματος στην τάξη και επηρεάζει τη μάθηση. Ο μη αυταρχικός δάσκαλος δημιουργεί θετικά συναισθήματα, χρησιμοποιεί το χιούμορ, αποφεύγει τις τιμωρίες και τη βία, επαινεί, ενθαρρύνει, διαφοροποιεί τη διδασκαλία του ανάλογα με τις περιστάσεις επικοινωνίας εμπλέκοντας όλους τους μαθητές. Αναδεικνύει τα ενδιαφέροντα των μαθητών και αναπτύσσει κώδικες επικοινωνίας. Είναι, λοιπόν, ο δάσκαλος το κύριο πρόσωπο, που διαμορφώνει θετικό παιδαγωγικό κλίμα και αντιμετωπίζει κάθε παιδί ως ξεχωριστό και ισότιμο μέλος της ομάδας (Οικονομίδης, 2017).

Καθώς οι κοινωνίες μας γίνονται πολυπολιτισμικές, θα πρέπει το σχολείο να γίνει πιο αποτελεσματικό στην ένταξη μαθητών με διαφορετική κουλτούρα. Ο διδάσκων πρέπει να συνυπολογίζει τις ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, να αξιοποιεί τις πολιτισμικές διαφορές και να παρέχει εσωτερικά κίνητρα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διαπολιτισμικής διδασκαλίας. Η στάση του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι ισότιμη προς όλους τους μαθητές. (Οικονομίδης, 2017).

Οι διδακτικές πρακτικές που δίνουν έμφαση στη συνεργασία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και στον σχεδιασμό όχι μόνο του «τι» θα μάθουν οι μαθητές αλλά και «πώς» θα το μάθουν είναι αποτελεσματικές. Το είδος της γλωσσικής επικοινωνίας, οι εκφράσεις, οι κινήσεις του σώματος, οι χειρονομίες, το ύφος μεταξύ των μελών της ομάδας στην τάξη αντανακλούν τις διαπροσωπικές σχέσεις. Η ευρηματικότητα και η ενεργός συμμετοχή όλων είναι σημαντικές έννοιες. Το φυσικό περιβάλλον της τάξης, η διάταξη των θρανίων, η οργάνωση του χώρου, ο φωτισμός, η διακόσμηση συμβάλλουν στην οικογενειακή ατμόσφαιρα και διευκολύνουν την επικοινωνία-ανατροφοδότηση, όταν έχουν οργανωθεί σωστά (Fontana, 1996).

Το θετικό σχολικό κλίμα επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών (Fontana, 1996). Αποτελεί βασικό παράγοντα του αποτελεσματικού σχολείου που προωθεί την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή. Ως κοινωνική και

συναισθηματική μάθηση ορίζεται η διαδικασία ανάπτυξης δεξιοτήτων, διαχείρισης συναισθημάτων, ώστε να αναπτύσσουμε θετικές σχέσεις και να αποφεύγουμε τις αρνητικές συμπεριφορές (Elias et al, 1997).

Η εφαρμογή καλών πρακτικών βοηθά στο να δημιουργηθεί παιδαγωγικό κλίμα ενθάρρυνσης, συμμετοχής και συνεργασίας στο πλαίσιο της ομάδας. «Στον χώρο της εκπαίδευσης η έννοια της καλής πρακτικής αναφέρεται σε δράσεις που δίνουν ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να βελτιώσουν την απόδοσή τους» (Δημητριάδου, 2013:1).

Οι καλές εκπαιδευτικές πρακτικές, σε επίπεδο τάξης, στηρίζονται στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τη μέθοδο project, τις διαθεματικές και διεπιστημονικές δραστηριότητες κ.ά. Έτσι εκτός από την βελτίωση της απόδοσης των μαθητών, στοχεύουν και στη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος. Κυρίαρχοι ψυχοσυναισθηματικοί στόχοι κάθε εκπαιδευτικού, που σχεδιάζει προγράμματα για την τάξη του, πρέπει να είναι η καλλιέργεια του σεβασμού, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης. Το ερώτημα που αναδύεται είναι πώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει υλικά και μεθόδους, μέσα στα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος, ώστε να δημιουργηθεί ένα καλό κλίμα συνεργασίας και συμπερίληψης.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Στην περιγραφή που ακολουθεί αναφέρονται μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν στη Β΄ τάξη ενός επταθέσιου Δημοτικού Σχολείου της Β. Ελλάδας και στηρίχθηκαν στις προαναφερόμενες ψυχολογικές έννοιες. Τα παιδιά ήταν 14 στο σύνολο, ανάμεσα στα οποία ένας μαθητής με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και τρεις μουσουλμάνοι μαθητές με διαφορετικό επίπεδο κατάρκτησης των εννοιών στην ελληνική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, ένας από τους τρεις μαθητές είχε μεγάλη δυσκολία στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, με ελλείψεις σε βασικές έννοιες.

Αξίζει να σημειωθεί πως τα ίδια παιδιά είχαν εργαστεί και στην Α΄ τάξη σε ομάδες, στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Η Ευέλικτη Ζώνη και πλέον τα εργαστήρια δεξιοτήτων, που εφαρμόζονται από το 2021 (Υ.Α Φ.31/94185/Δ1/29-7-21), συμβάλλουν στον εμπλουτισμό του διδακτικού έργου και λειτουργούν συμπληρωματικά ως προς τα Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ.

Στο Δημοτικό Σχολείο τα εργαστήρια δεξιοτήτων αντικατέστησαν την Ευέλικτη Ζώνη, καθώς ο σκοπός τους και η θεματολογία τους ταυτίζονται. (Υ.Α Φ.31/94185/Δ1/29-7-21). Όπως αναφέρεται στην απόφαση, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν, να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να αυτενεργήσουν, να αυτορρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους, να μάθουν πώς να μαθαίνουν. Όλες οι δράσεις που προωθούνται σε αυτό το πλαίσιο, ενισχύουν την ιδιότητα του ενεργού πολίτη.

Σκοπός της εργασίας είναι η ανάδειξη της εφαρμοσμένης πρακτικής ενός πλαισίου επικοινωνίας και διάδρασης των μαθητών. Επιπροσθέτως, επιδιώκεται η γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν σε επίπεδο συνεργασίας, κατά την εφαρμογή της μεθόδου project. Στη διάρκεια της υλοποίησης των δραστηριοτήτων, τηρήθηκε ημερολόγιο παρατήρησης, το οποίο αξιοποιήθηκε σε

μετασχηματικές δράσεις, όπου κρίθηκε απαραίτητο, ώστε να βελτιωθεί η συνοχή της ομάδας και να επανασχεδιαστούν όσες δραστηριότητες δεν λειτούργησαν.

Στην αρχική φάση του προγράμματος, η τάξη λειτούργησε ως μια μεγάλη ομάδα, λαμβάνοντας μέρος σε ψυχοκινητικά παιχνίδια ανάδειξης ενδιαφερόντων, καθώς τα παιχνίδια γνωριμίας είχαν ήδη γίνει στην αρχή της Α΄ τάξης και τα παιδιά είχαν αναπτύξει οικειότητα. Η εκπαιδευτικός ανέλαβε τον ρόλο της εμπνευστήριας της ομάδας. Στις επιμέρους δράσεις εργάστηκαν σε ανομοιογενείς ομάδες των 4-5 ατόμων και κατά περίπτωση τυχαία σε δυάδες. Η διεπιστημονική προσέγγιση κάποιων δραστηριοτήτων έδωσε τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να εκφραστούν μέσα από την τέχνη. Η διαμόρφωση καλών σχέσεων και θετικών συναισθημάτων αλλά και η διαχείριση όσων αρνητικών συναισθημάτων θα μπορούσαν να εκφραστούν μέσα και έξω από την τάξη, αποτέλεσαν βασικό σκοπό του προγράμματος. Από την πρώτη μέρα, οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν μέσα από το συμβόλαιο συνεργασίας που υπέγραψαν καθένας ξεχωριστά, συμπεριλαμβανομένης της εκπαιδευτικού. Όλοι είχαν το δικαίωμα να προτείνουν κανονισμούς που θεωρούσαν απαραίτητους και να αιτιολογήσουν τη γνώμη τους. Οι κανόνες γράφτηκαν σε χαρτόνι από τους ίδιους τους μαθητές, μετά από παρότρυνση της δασκάλας, η οποία ανέλαβε υποστηρικτικό ρόλο. Όλοι υποσχέθηκαν να είναι πιο συνεργάσιμοι, να μπαίνουν στη θέση του άλλου, να συμμετέχουν ενεργά σε ομαδικές εργασίες. Αυτοί ήταν ουσιαστικά και οι συγκεκριμένοι στόχοι που τέθηκαν.

Για να ισχυροποιηθεί το αίσθημα του «ανήκειν» σε μία ομάδα, οι μαθητές έφτιαζαν βραχιολάκια φιλίας, χαρτογράφησαν συναισθήματα, αξιοποίησαν βιβλία κατά της βίας, όπως «Τα μπαλόνια της φιλίας και η Μόνα σε καινούργιο σχολείο», «Τα χέρια δεν είναι για να δέρνουμε» κ. ά. Στη συνέχεια, καθόρισαν τα θέματα με τα οποία θα ήθελαν να ασχοληθούν στην Ευέλικτη Ζώνη, λαμβάνοντας υπόψη και ό, τι αναφέρθηκε στα παιχνίδια ενδιαφερόντων. Έτσι, διαμορφώθηκε ένα αρχικό πλαίσιο δράσης. Η πρώτη φάση του προγράμματος διήρκησε ως τα Χριστούγεννα, η δεύτερη μέχρι τον μήνα Φεβρουάριο και η τρίτη ως το τέλος της σχολικής χρονιάς.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται ενδεικτικές δραστηριότητες, με έναν ολιστικό τρόπο, ώστε να περιγραφούν επιλεγμένες διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιήθηκαν κατά την εφαρμογή της μεθόδου project. Δεν περιγράφονται οι γνωστικοί στόχοι που τέθηκαν ανά τρίμηνο στα επιμέρους προγράμματα, αλλά δίνεται έμφαση στα κίνητρα και στην υλοποίηση των ψυχοκινητικών- κοινωνικών στόχων μακροπρόθεσμα.

Στο πρώτο τρίμηνο, η εργασία σε ομάδες είχε ως αντικείμενο τα ζώα υπό εξαφάνιση και συγκεκριμένα την αρκούδα, τον λύκο και το ελάφι. Αφού παρουσιάστηκε οπτικοακουστικό υλικό και δόθηκε υποστηρικτικό, έντυπο υλικό, ακολούθησε διάλογος στο πλαίσιο της ομάδας. Οι μαθητές αντάλλαξαν απόψεις, ανέφεραν τις αιτίες μείωσης του πληθυσμού των ζώων και πρότειναν τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος. Ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δυσκολεύτηκε αρχικά να ακολουθήσει τους κανόνες της συζήτησης, ήταν παρορμητικός και ήθελε να αναφέρει όλες τις πληροφορίες που είχε διαβάσει για τα

ζώα, καθώς, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε, «ήταν το αγαπημένο του θέμα». Από την άλλη πλευρά η επιλογή του θέματος των ζώων του παρείχε ισχυρό εσωτερικό κίνητρο, γιατί σχετιζόταν με τα άμεσα ενδιαφέροντά του.

Ακολούθησαν και άλλες δραστηριότητες που συνδέθηκαν με τη διαδικασία ενίσχυσης της δημιουργικής έκφρασης και την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας. Οι μαθητές ασχολήθηκαν με την ανάγνωση κλασικών παραμυθιών αλλά και σύγχρονων ιστοριών, ώστε να αλλάξουν την αρνητική αναπαράσταση που είχαν διαμορφώσει για τον λύκο στηριζόμενοι στα κλασικά παραμύθια. Η αρνητική αναπαράσταση αποτυπώθηκε στον γραπτό λόγο του συνόλου των παιδιών, όταν δόθηκε η φιγούρα του λύκου και ζητήθηκε ο σχολιασμός.

Στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης και αξιολόγησης, η πρώτη ομάδα ανέλαβε να συγκεντρώσει υλικό για την αρκούδα και δημιούργησε κολλάζ. Σε αυτή την ομάδα εργάστηκαν και δύο μουσουλμάνοι μαθητές, οι οποίοι μπόρεσαν ευκολότερα να μετέχουν στο κολλάζ ζωγραφίζοντας. Η ομαδική εργασία προσέφερε ένα πλαίσιο αυθεντικής επικοινωνίας και βιωματικής μάθησης, καθώς οι ίδιοι οι μαθητές λειτούργησαν ως μικροί ερευνητές, συλλέγοντας πληροφορίες και παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα στην τάξη. Η δεύτερη και τρίτη ομάδα παρουσίασε πληροφορίες για το ελάφι και την αρκούδα, χρησιμοποιώντας την τεχνική της πέτρας στη λίμνη του Τζάνι Ροντάρι, όπως αναφέρεται στη «Γραμματική της φαντασίας». Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ενθουσίασε τα παιδιά και τους έδωσε τη δυνατότητα να παίζουν με τις λέξεις, διαμορφώνοντας ένα χαλαρό πλαίσιο αλληλεπίδρασης.

Στο δεύτερο τρίμηνο οι μαθητές της Β΄ τάξης έλαβαν μέρος στην 5η βιβλιοτρεχάλα φιλιαναγνωσίας του εκδοτικού οίκου «Ψυχογιός». Ζωγράφισαν τον Άγη Μαθημάγο και συμπλήρωσαν 8 δράσεις για τον διαγωνισμό. Ο κοινός σκοπός του βραβείου και της ανάδειξης νικητή δημιούργησε ένα επιπλέον κίνητρο και ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους. Θεώρησαν ότι μπορούν να τα καταφέρουν και κινητοποιήθηκαν, στηριζόμενοι στην ιδέα της πρωτιάς.

Άλλες ενδεικτικές ομαδοσυνεργατικές δράσεις, που ολοκληρώθηκαν επιτυχώς, ήταν η παρουσίαση παραμυθιών και ιστοριών με αριθμητικά δεδομένα και η ταξινόμηση βιβλίων στα ράφια των βιβλιοθηκών. Σε αυτές τις δραστηριότητες οι μαθητές εργάστηκαν σε δυάδες, αλλά και όλοι μαζί ως ομάδα, παρουσιάζοντας τις εργασίες τους στο υπόλοιπο σχολείο, σε ταμπλό που τοποθετήθηκε στην είσοδο του κτιρίου. Τέλος, οι μαθητές εκφράστηκαν καλλιτεχνικά χρησιμοποιώντας γεωμετρικά σχήματα και κατασκευάζοντας τάγκραμ, με τα οποία διακόσμησαν την αίθουσά τους. Ο τίτλος του project που εμπεριείχε τις προαναφερθείσες δραστηριότητες ήταν: «Τα μαθηματικά μέσα από τη λογοτεχνία και την τέχνη». Η τέχνη προάγει τη δημιουργικότητα, την έκφραση συναισθημάτων και αναβαθμίζει το αισθητικό κριτήριο. Η ανάρτηση των έργων στον τοίχο της τάξης συμβάλλει στην οικογενειακή ατμόσφαιρα και στο γενικότερο θετικό κλίμα. Τα παιδιά χαίρονται και αισθάνονται ικανοποίηση, όταν ο εκπαιδευτικός εκτιμά και αναγνωρίζει ότι δημιούργησαν κάτι σπουδαίο. Γενικά, η εκπαίδευση μέσω της τέχνης, συμβάλλει στο να ανακαλύπτουν οι μαθητές νέα μονοπάτια και να δίνουν διαφορετικές λύσεις και απαντήσεις ξεπερνώντας τα όρια του σωστού – λάθους (Μαλαφάντης, 2018).

Μετά τις γιορτές των Χριστουγέννων και όσο πλησιάζαμε προς το τελευταίο τρίμηνο τα παιδιά κατάφεραν να συντονιστούν καλύτερα στις ομάδες και να λαμβάνουν ευκολότερα αποφάσεις. Επέλεξαν να εργαστούν από κοινού και να μάθουν για το ηλιακό σύστημα. Η εναλλαγή μέρας-νύχτας δημιούργησε κατάσταση προβληματισμού και κέντρισε το ενδιαφέρον τους. Αρχικά, παρακολούθησαν βίντεο (<https://www.youtube.com/watch?v=FRLCaBoxmBw>) για το ηλιακό σύστημα και συμπλήρωσαν σε ομάδες φύλλα εργασίας προς εμπέδωση. Συγκεκριμένα, έβαλαν τους πλανήτες σε σειρά σε σχέση με την απόστασή τους από τον ήλιο, ανακάλυψαν τη γη με τον μεγεθυντικό φακό, τη ζωγράρισαν και διασκέδασαν συμπληρώνοντας ακροστιχίδες, σταυρόλεξα και σπαζοκεφαλιές (φύλλα εργασίας: www.kindykids.gr) Ενθουσιάστηκαν με το τραγούδι «Το ηλιακό μας σύστημα», μαθαίνοντας τους μελοποιημένους στίχους για τη θέση των πλανητών στο σύμπαν ([Το ηλιακό μας σύστημα \(τραγούδι\) - YouTube](#)), και ζήτησαν να το ακούσουν περισσότερες φορές κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Στο τέλος, κατασκεύασαν το εξώφυλλο των εργασιών που συμπλήρωσαν και το παρουσίασαν στις υπόλοιπες ομάδες. (Ιστοσελίδα: [Εθνικά προγράμματα | mariavryza's blog \(sch.gr\)](#)).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν η παρατήρηση και η τήρηση ημερολογίου συμβάντων της εκπαιδευτικού, η ανατροφοδότηση μεταξύ των μελών της ομάδας στα διαλείμματα συνεργασίας, η παρουσίαση των εργασιών στα μέλη των άλλων ομάδων, η συγκέντρωση υλικού από τις εργασίες τους και η ανάρτησή τους σε εμφανές σημείο του σχολικού χώρου, ώστε να έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν τη δουλειά τους και οι υπόλοιποι μαθητές του σχολείου.

Τα αποτελέσματα των ομάδων εργασίας, όπως προέκυψαν και από την επεξεργασία του ημερολογίου παρατήρησης, μπορούν να περιγραφούν συνοπτικά ως εξής: 1) Ανάμεσα στις ανομοιογενείς ομάδες αναπτύχθηκαν σχέσεις συνεργασίας. Κατακτήθηκαν βασικές συνεργατικές δεξιότητες αλλά παράλληλα αναπτύχθηκε και το αίσθημα της ατομικής ευθύνης ως προς τις υποχρεώσεις και τον ρόλο που είχε κάθε μαθητής μέσα στην ομάδα. 2) Μαθητές με χαμηλή αυτοπεποίθηση μπόρεσαν να εκφραστούν μέσα από δραστηριότητες που κέντρισαν το ενδιαφέρον τους. 3) Ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν συντονιστικός, κυρίως στις συζητήσεις μεταξύ των παιδιών και των ομάδων. Λειτουργήσε ως εμπυχώτρια στα παιχνίδια ρόλων, ενθάρρυνε μαθητές που είχαν αρχικά κάποια δυσκολία να ενταχθούν. 4) Μαθητής με παρορμητικότητα μπόρεσε να βελτιώσει τις δεξιότητες συνεργασίας αν και στο πρώτο τρίμηνο είχε δυσκολίες στο να ακολουθήσει την τάξη σε πιο ελεύθερες δραστηριότητες. Αρχικά, αναζητούσε μόνο ένα σταθερό πλαίσιο αναφοράς, αλλά με συστηματική εργασία σε επίπεδο ομάδων μπόρεσε να διαχειριστεί τα συναισθήματά του, να ενταχθεί σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, να αισθάνεται δημιουργικός και ασφαλής. 5) Μαθητές με δυσκολία στην κατανόηση της γλώσσας βελτίωσαν την επικοινωνία και κατ' επέκταση την απόδοσή τους. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση μουσουλμάνου μαθητή, ο οποίος δε γνώριζε σχεδόν καθόλου να μιλάει ελληνικά, καταλάβαινε όμως κάποιες από τις οδηγίες που του δίνονταν. Τον πρώτο

καιρό ήταν μόνος ακόμη και στα διαλείμματα, όμως στο τέλος της χρονιάς επικοινωνούσε καλύτερα, έκανε φίλους και εξωτερίκευε τα συναισθήματά του. 7) Μειώθηκαν οι διενέξεις. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι αρχικά είχε εντοπιστεί μια δυσκολία στη σύνθεση των ομάδων. Τα παιδιά προτιμούσαν να εργάζονται με φίλους τους. Στη συνέχεια, μετά από παρότρυνση της δασκάλας, έγινε αποδεκτή η συνεργασία ακόμα και με μαθητές που δεν ήταν τόσο ανοιχτοί στις συνεργασίες και είχαν λιγότερες φιλίες. Σε πρώτη φάση υπήρχε διστακτικότητα αλλά με τον καιρό το εμπόδιο αυτό ξεπεράστηκε, μέσα από την συζήτηση στα διαλείμματα ανατροφοδότησης και την ανάληψη ρόλων ευθύνης στην ομάδα, πχ. αρχηγός, συντονιστής κ.ά.

Από την αρχή της συνεργασίας των μαθητών σε ανομοιογενείς ομάδες, προτείνεται ο καθορισμός κανονισμών της τάξης στην καταγραφή των οποίων αποφεύγονται οι αρνήσεις. Η αποδοχή κατανοητών και σαφών κανόνων βοηθά στο να δημιουργηθεί δημοκρατικό πλαίσιο συνεργασίας, θετικό κλίμα και αίσθημα δικαιοσύνης, παράγοντες που μπορεί να συμβάλουν στην πρόληψη της αρνητικής συμπεριφοράς. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιβραβεύει τους μαθητές για τις θετικές συμπεριφορές, να προάγει τον σεβασμό της διαφορετικότητας και να δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αυτενεργούν και να αυτοαξιολογούνται μέσα στην ομάδα, ώστε να βελτιώνουν τη συμπεριφορά και την απόδοσή τους. Πορίσματα ερευνών αναφέρουν τον χώρο και τον τρόπο που αυτός σχεδιάζεται και διακοσμείται ως καθοριστικό παράγοντα διαπροσωπικών σχέσεων (Σταμάτης, 2007).

Ο εκπαιδευτικός, μαζί με τα παιδιά, πρέπει να μεριμνά για τη λειτουργική διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας και να διακοσμή τους τοίχους με τις εργασίες των μαθητών, ώστε να είναι η τάξη πιο οικεία και ζεστή. Δημιουργείται κατ' αυτόν τον τρόπο μια θετική προδιάθεση για εργασία, ιδιαίτερα αν υπάρχει και χώρος για χαλάρωση, όπως για παράδειγμα μια μοκέτα, όπου οι μαθητές θα κάθονται σε μαξιλάρια για να διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία, να επιλύουν διαφορές που τυχόν προκύπτουν συζητώντας σε χαλαρό κλίμα και διάθεση. Βέβαια, αυτό προϋποθέτει και έναν γενικότερο σχεδιασμό και πρόβλεψη κατά την κατασκευή του σχολικού κτιρίου.

Οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου οφείλουν να δίνουν το καλό παράδειγμα συνεργασίας και να αναλαμβάνουν από κοινού project σχηματίζοντας ομάδες εργασίας. Συνακόλουθα, θα πρέπει να είναι ανοιχτοί σε επιμορφώσεις που δεν αφορούν μόνο στο στενό πλαίσιο του γνωστικού τους αντικειμένου, αλλά εμπεριέχουν ευρύτερη θεματολογία, όπως τις τεχνικές της βιωματικής μάθησης, τις συνεργατικές δεξιότητες κ.ά. Αποτελέσματα έρευνας στον ελληνικό χώρο δείχνει ότι «οι σχέσεις αλληλοβοήθειας, αποδοχής και ενθάρρυνσης που αναπτύχθηκαν μέσα στις ανομοιογενείς ομάδες, βοήθησαν στην αύξηση της αυτοαντίληψης και την αναθεώρηση της αυτοεκτίμησης των αδύνατων και μέτριων μαθητών. Ακόμη, μαθητές με χαμηλή επίδοση και προβληματική συμπεριφορά στην αρχή, μπόρεσαν να αλλάξουν συμπεριφορά και να προσαρμοστούν στην ομαδική εργασία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποδείχθηκε σημαντικός στη διαμόρφωση της στάσης και της συμπεριφοράς των μαθητών, αλλά και στη διευκόλυνση της συζήτησης τόσο στο επίπεδο των ομάδων όσο και στο επίπεδο με όλη την τάξη» (Παναγάκος, 2001:89). Αξίζει, λοιπόν, να αφιερώσει ο εκπαιδευτικός χρόνο στον σχεδιασμό

ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, ώστε να μπορέσει να εντοπίσει στο τέλος της συνεργασίας του με τους μαθητές τα οφέλη που προκύπτουν από αυτή.

Κατά τον Χαραλάμπους, η συνεργατική μάθηση έχει θετική επίδραση στη σχολική επίδοση, δημιουργεί θετικό ψυχολογικό κλίμα μέσα στην τάξη και μειώνει τις αρνητικές συμπεριφορές (Χαραλάμπους, 2000). Στην Αμερική τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται η έννοια της ανταποκριτικής εκπαίδευσης (Responsive Education) και σε αυτή βασίζεται η ανταποκριτική τάξη (Responsive Classroom). Στον σχεδιασμό του προγράμματος δίδεται ισοβαρής χρόνος στην ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών και στην καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων (Ματόπουλος, 2009). Τέλος, σε Ελλάδα και εξωτερικό, οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται σε ανάλογες πρακτικές και ευαισθητοποιούνται μέσα από προγράμματα κατά της σχολικής βίας, που ενδυναμώνουν την ομάδα και βοηθούν στην ανάπτυξη της συνοχής της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Borich, G. (1999). *Effective Teaching Methods (5th edition)*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Cohen, J., et al (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111:1, 180-213. [08144e TCR Jan09 text \(researchgate.net\)](#) Προσπελάστηκε 11-04-23
- Elias, M.J., Zins, J.E., Graczyk, P.A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, Sustainability, and Scaling Up of School Emotional and Academic Innovations in Public Schools. *School Psychology Review*, 32, 303-319.
- Evans, I.M., et al (2009): Differentiating classroom climate concepts: academic, management, and emotional environments. In: Kotuitui: *New Zealand Journal of Social Sciences Online*. Vol 4:131-146 [\(PDF\) Differentiating classroom climate concepts \(researchgate.net\)](#) προσπελάστηκε 11-04-23
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Fraser, B.J. (1989). Twenty years of classroom climate work: Progress and prospect. *Journal of Curriculum Studies* 21:4, 307-327.
- Εφημερίδα της Κυβέρνησης τ.Β' 3791/13-08-2021 Άρθρο 2. Υ.Α Φ.31/94185/Δ1/29-7-21
- Καψάλης, Α.Γ.(1998). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2018). Η τέχνη ως μέσο πολιτισμικής καλλιέργειας και εκπαίδευσης. Στο Γ. Παπαδημητρίου- Κωσταρής, Χ. (Επιμ.) *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου: Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα. Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα*. Α' τόμος, 32-39. Αθήνα [\(PDF\) Η τέχνη ως μέσο πολιτισμικής καλλιέργειας και εκπαίδευσης / Art as a means of culture and education \(researchgate.net\)](#)11-04-2023
- Ματσόπουλος, Α. (2009). Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης. *The art of crime*. 11 (Διαθέσιμο on line: [epithetikotita.pdf \(sch.gr\)](#) Προσπελάστηκε 11-4-2023)
- Οικονομίδης, Β. (2017). Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Άρθρο στον συλλογικό τόμο του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στο Κ. Καρράς (επιμ.), *Θέματα Σύγχρονης Παιδαγωγικής Διδακτικής Θεωρίας και της*

Πράξης, Κρήτη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Κρήτης 2017, 11-31 ([PDF](#))
[Παιδαγωγικό κλίμα και εκπαιδευτικός \(researchgate.net\)](#) Προσπελάστηκε
11/04/23

Παναγάκος, Ι.(2001.) Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και
κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικών
προβλημάτων, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων* 6, 80-89

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Σταμάτης, Π.Ι. (2007) Κτιριακός σχεδιασμός εκπαιδευτικών μονάδων. Άρθρο στον
Συλλογικό Τόμο του ΤΕΠΑΕΣ. Στο Φ. Καλαβάσης και Α. Κοντάκος (επιμ.), *Θέματα
Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 1*, Αθήνα: Ατραπός, 2007, 84-99.

Χαραλάμπους, Ν. Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας- Τάσεις και
εφαρμογές. *Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο*. Θεσσαλονίκη: 8-9 Δεκεμβρίου 2000.
(Διαθέσιμο <http://www.geocities.com/pee2000mac>, προσπελάστηκε 1/10/16)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Βιβλία και υλικό που χρησιμοποιήθηκαν στις δραστηριότητες του προγράμματος:

Αρτζανίδου, Ε (2013). «*Άγης ο Μαθημάγος*», Ψυχογιός.

Γ1 & Δ τάξεων των Δημοτικών Σχολείων 1^ο Φερών και Τυχερού Έβρου (2008)
(επιμ.) Θ. Χατζηπέμου «*Τα Μπαλόνια της Φιλίας και η Μόνα σε Καινούριο
Σχολείο*» 2 ιστορίες για τη βία στο σχολείο από παιδιά για παιδιά. (ISBN: 978-
960-99713-0-0 Ε.ΨΥ.ΠΕ στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού- Διακρατικού
Προγράμματος DARHNE III 2008-2010 www.epsype.gr)
[paramuthia_gia_ekfovismo.pdf \(sch.gr\)](#).

Μαρτίν Αγκάσι (2007). «*Τα χέρια δεν είναι για να δέρνουμε*», Μεταίχμιο. (ISBN:978-
960-455-169-9).

Ροντάρι, Τζ.(2003). «*Γραμματική της Φαντασίας, Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς
ιστορίες*».Μεταίχμιο.

Υλικό που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της χρονιάς μέσα από ομαδοσυνεργατικές
δράσεις (Διαθέσιμο [My grand padlet](#)) (Ιστοσελίδα: [Εθνικά προγράμματα |
mariavryza's blog \(sch.gr\)](#)

Φύλλα εργασίας για τους πλανήτες (Διαθέσιμα [http://www.kindykids.gr/worksheets
/winter/660-fylla-ergasias-diastima-planites.html](http://www.kindykids.gr/worksheets/winter/660-fylla-ergasias-diastima-planites.html))

Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης

Θεοδοσίου Μαρία
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμια Εκπαίδευσης, MSc
Mr.tds.11@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταπεξέλθουν σε ένα απαιτητικό περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης, μπαίνοντας στη διαδικασία αναζήτησης νέων μεθόδων και μοντέλων διδασκαλίας. Βάσει της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας, το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών μελετητών και εκπαιδευτικών, στην προσπάθειά τους για εύρεση ενός μοντέλου, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. Στόχος της ανακοίνωσης αυτής είναι να κατανοήσουν οι ενδιαφερόμενοι τη σημασία του μοντέλου, την ιστορική αναδρομή που ακολούθησε, καθώς και ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με αυτό. Πρόσθετα γίνεται λόγος για τα πέντε επιμέρους μοντέλα της ανεστραμμένης τάξης. Τέλος, παρουσιάζεται μια σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης στις τρεις βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα εργασία, αναδεικνύουν το παρόν μοντέλο ως μια ενδιαφέρουσα περίπτωση εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά την οποία η εμπλοκή του μαθητή είναι σημαντική ο ρόλος του πιο ενεργός μέσα στη σχολική τάξη.

Λέξεις κλειδιά: μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης, μάθηση, Τ.Π.Ε.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με την παρούσα μελέτη καταβάλλεται η προσπάθεια να μελετηθεί σε θεωρητικό επίπεδο το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης. Στην πρώτη ενότητα προσεγγίζεται η έννοια και η σημασία του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης. Έπειτα παρατίθεται η ιστορική αναδρομή του μοντέλου αναφέρονται ορισμένα από τα χαρακτηριστικά του. Επιπλέον γίνεται λόγος για τα 5 επιμέρους μοντέλα της ανεστραμμένης τάξης. Τέλος, παρουσιάζεται μία σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης στις τρεις βαθμίδες της Εκπαίδευσης.

ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΑΝΕΣΤΡΑΜΜΕΝΗΣ ΤΑΞΗΣ

Οι ειδικοί του εκπαιδευτικού χώρου τα τελευταία χρόνια αναζητούν μεθόδους και μοντέλα μάθησης, τα οποία μπορούν να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών αμείωτο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Λαμβάνοντας υπόψιν τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις ανάγκες και τις εμπειρίες που έχουν, συνδύασαν τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) και το θεωρητικό υπόβαθρο

που διατίθεται, ώστε να δημιουργήσουν και να εφαρμόσουν το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης (Κανάκη, 2016).

Ένας από τους πιο βασικούς ορισμούς για την ανεστραμμένη τάξη δόθηκε από τους Lage, Platt & Treglia (2000), δίνοντας μια απλή εξήγηση στον όρο «ανεστραμμένη». Οι πράξεις και οι καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη, πραγματοποιούνται πλέον στον οικιακό χώρο του μαθητή και αυτές που γίνονται στον οικιακό χώρο του μαθητή μεταφέρονται πλέον στον χώρο της σχολικής τάξης.

Το συγκεκριμένο μοντέλο αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντικό και από τους Bishop & Verleger (2013), οι οποίοι βασίστηκαν στον προαναφερόμενο ορισμό συμπληρώνοντας ορισμένα βασικά στοιχεία, στην 120^η ετήσια έκθεση της ASEE (American Society for Engineering Education) (Ρακιτζή, 2021). Οι προαναφερόμενοι ερευνητές συμπεριέλαβαν στον ορισμό των Lage, Platt & Treglia (2000), την ασύγχρονη μελέτη και εξάσκηση που έχει τη δυνατότητα να πραγματοποιήσει ο μαθητής στο σπίτι του μέσω των τεχνολογικών μέσων που του προσφέρονται. Έπειτα από αυτή τη μελέτη, επιστρέφουν στη σχολική τάξη εφαρμόζοντας τη γνώση που έχουν κατακτήσει σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους μέσα σε ομάδες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία είναι πλέον καθοδηγητικός, καθώς υποστηρίζει τους μαθητές στις δραστηριότητες που πραγματοποιούν και συντονίζει την διδακτική διαδικασία (Bishop & Verleger, 2013).

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΤΗΣ ΑΝΕΣΤΡΑΜΜΕΝΗΣ ΤΑΞΗΣ

Η βιβλιογραφία που μελετήθηκε φανερώνει την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης σε σχολεία της Αμερικής την ίδια χρονική περίοδο.

Πιο συγκεκριμένα, το 1995 ο καθηγητής J. Wesley Baker εφάρμοσε στο μάθημα που δίδασκε στο Πανεπιστήμιο Cedarville του Οχάιο το νέο αυτό μοντέλο για εκείνη την εποχή. Αρχικά διαμοίρασε στους φοιτητές τα στοιχεία του μαθήματος σε μορφή PowerPoint (Baker, 2016). Στη συνέχεια πραγματοποίησε τη διδακτική διαδικασία με βάση τέσσερις σημαντικές έννοιες: την αποσαφήνιση, την ανάπτυξη, την υλοποίηση και την εξάσκηση (Baker, 2000).

Την ίδια περίοδο, οι Lage, Platt & Treglia (2000), εφαρμόζουν το μοντέλο σε μαθήματα Μικροοικονομίας στο Πανεπιστήμιο του Μαϊάμι. Σε πρώτο στάδιο οι καθηγητές διαμοίραζαν τις πληροφορίες του μαθήματος είτε σε βιντεοκασέτες, είτε σε ηχητικά αρχεία, είτε σε PowerPoint, το οποίο υπήρχε στην ιστοσελίδα που είχε δημιουργηθεί γι' αυτόν τον λόγο. Έπειτα οι φοιτητές έρχονταν προετοιμασμένοι στο επόμενο μάθημα και συνεργάζονταν σε ομάδες για να εκτελέσουν διάφορα έργα που τους ζητούνταν.

Εκτός όμως από τον πανεπιστημιακό χώρο, το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης εφαρμόστηκε και στον σχολικό χώρο (Tucker, 2012). Το 2007-2008 οι καθηγητές Χημείας Bergmann & Sams (2012), δραστηριοποιούνταν στο Woodland Park High School, στο Woodland Park στο Κολοράντο. Αποφάσισαν να εισάγουν τα βίντεο καθοδήγησης στη διδασκαλία τους, καθώς πολλοί από τους μαθητές τους κατοικούσαν μακριά από το σχολείο και αδυνατούσαν να παρευρίσκονται σε όλα τα

μαθήματα. Αρχικά αυτός ήταν ο λόγος που άρχισαν να βιντεοσκοπούν τις διδασκαλίες τους, ώστε να τα αναρτούν σε ηλεκτρονική πλατφόρμα και να είναι προσβάσιμα στους μαθητές, για να τα μελετήσουν στον οικιακό τους χώρο.

Έχοντας μελετήσει τις νέες γνώσεις οι μαθητές στο σπίτι τους, ήταν πλέον προετοιμασμένοι ώστε να επιδοθούν σε διάφορες δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους μελετώντας τα φαινόμενα της Χημείας από την πρακτική τους πλευρά (Bergmann & Sams, 2013).

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΤΗΣ ΑΝΕΣΤΡΑΜΜΕΝΗΣ ΤΑΞΗΣ

Τα κύρια χαρακτηριστικά του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης κρύβονται στην λέξη «FLIP» (Pearson & The Flipped Learning Network, 2013).

Με το γράμμα «F» συμβολίζεται το «flexible environment», το ευέλικτο περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται οι μαθητές με τον εκπαιδευτικό. Ο μαθητής έχει την ευκαιρία να κινηθεί με ελευθερία μέσα στην τάξη, καθώς βρίσκεται πλέον στο επίκεντρο της διδασκαλίας. Με το γράμμα «L» εννοείται η «learning culture», η μαθησιακή κουλτούρα που διαφέρει σε σχέση με αυτό που ισχύει στην παραδοσιακή τάξη. Ο μαθητής είναι πλέον ενεργός κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει και εποπτεύει τη διαδικασία μάθησης που λαμβάνει χώρα μέσα στον σχολικό χώρο (Hamdan, McKnight, McKnight & Arfstrom, 2013).

Όσον αφορά το «I», δηλαδή το «intentional content», εννοείται το στοχευμένο περιεχόμενο που έχει επιμεληθεί ο εκπαιδευτικός της τάξης και διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Το διδακτικό υλικό θα βοηθήσει τον μαθητή, σε πρώτο στάδιο να μελετήσει τις νέες γνώσεις και ύστερα να τις επεξεργαστεί και να τις αφομοιώσει μέσω της συνεργασίας του με τους συμμαθητές του. Τέλος, το γράμμα «P», δηλαδή «professional educator», αφορά τον εκπαιδευτικό της τάξης που είναι καλό να διαθέτει τα κατάλληλα προσόντα για να εφαρμόσει το μοντέλο και να συντονίσει τους μαθητές της τάξης του, ώστε να επιτύχει στο μέγιστο τους στόχους που έχει θέσει από την αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hamdan, McKnight, McKnight & Arfstrom, 2013).

Επιπλέον, ορισμένα σημαντικά χαρακτηριστικά που αξίζει να σημειωθούν στο μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης είναι τα τρία στάδια που το απαρτίζουν. Σύμφωνα με τους Estes, Ingram, & Liu (2014), τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά αποτελούν παρόμοια στοιχεία για όλες τις περιπτώσεις και σχετίζονται με την προετοιμασία και την εφαρμογή των τριών σταδίων.

Το πρώτο στάδιο ή αλλιώς το στάδιο πριν από την τάξη (pre-class) σχετίζεται με την κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών πριν έρθουν στη σχολική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μελετούν τις νέες γνώσεις μέσα από διαδικτυακές πλατφόρμες σε μορφή Word, PowerPoint ή βίντεο (Ρακιτζή, 2021). Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν και να επεξεργαστούν το υλικό που τους διαμοιράζεται όσες φορές επιθυμούν (Acedo, 2013).

Στο δεύτερο στάδιο, στο στάδιο μέσα στην τάξη (in-class), οι μαθητές επιστρέφουν κατάλληλα προετοιμασμένοι, έτσι ώστε να συνεργαστούν με τους

συμμαθητές τους και με τον εκπαιδευτικό. Συζητούν μεταξύ τους και βασιζόμενοι στην κριτική τους σκέψη καταλήγουν σε διάφορα συμπεράσματα. Με αυτόν τον τρόπο, ο διδακτικός χρόνος αξιοποιείται πιο ποιοτικά, καθώς οι μαθητές συνδέουν τις γνώσεις που είχαν αποκτήσει στο προηγούμενο στάδιο με τις εμπειρίες που έχουν βιώσει και με τις νέες γνώσεις (Bergmann, Overmyer & Wilie, 2011· Vaughan, 2014).

Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο, το στάδιο μετά από την τάξη (post-class), οι μαθητές επιστρέφουν στον οικιακό τους χώρο και αξιολογούν τις γνώσεις που έχουν κατακτήσει στα δύο προηγούμενα στάδια. Το περιεχόμενο της αξιολόγησης έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα, καθώς οι μαθητές κατανοούν τον βαθμό στον οποίο έχουν κατακτήσει τις νέες έννοιες (Gilboy, Heinerichs & Pazzaglia, 2015). Το τρίτο στάδιο βοηθάει τους μαθητές να αξιολογήσουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση, ώστε να επαναλάβουν τη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου, εάν εαυτό είναι απαραίτητο, για να καλύψουν τα κενά που τους έχουν δημιουργηθεί (Ρακιτζή, 2021). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία πρέπει να είναι ιδιαίτερα υποστηρικτικός, ώστε να παρακινήσει τους μαθητές του να ασχοληθούν με τη διαδικασία της προσωπικής τους αυτό-αξιολόγησης (Estes et al., 2014).

ΤΑ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΗΣ ΑΝΕΣΤΡΑΜΜΕΝΗΣ ΤΑΞΗΣ

Το πρωτοποριακό μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης ενδέχεται να παρουσιάζει ορισμένες διαφοροποιήσεις κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του. Με βάση αυτές δημιουργήθηκαν και τα 5 επιμέρους μοντέλα, τα οποία βασίζονται κυρίως στο παραδοσιακό μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης που παρουσιάζεται παραπάνω.

Ένα από αυτά τα μοντέλα είναι το *μοντέλο της μερικώς ανεστραμμένης τάξης* (“partial” flipped classroom), το οποίο είναι παρόμοιο με το παραδοσιακό μοντέλο. Η διαφοροποίηση που συναντάται είναι ως προς την εφαρμογή του μοντέλου, καθώς είναι πιο ελαστικό το πρόγραμμά του (Banjary, 2014). Στο μοντέλο της μερικώς ανεστραμμένης τάξης, ο εκπαιδευτικός προτείνει στους μαθητές να μελετήσουν το υλικό που έχει επιμεληθεί ο ίδιος, χωρίς όμως να τους επιβάλλει κάποια ποινή εάν δεν το κάνουν, καθώς ο χαρακτήρας δεν είναι υποχρεωτικός (Springen, 2013).

Ένα επιπλέον μοντέλο είναι το *ολιστικό μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης* (“holistic” flipped classroom), το οποίο βασίστηκε σε μια ιδέα των Chen, Ko, Kinshuk & Lin (2015). Η διαφορά που εντοπίζεται ανάμεσα στο ολιστικό και στο παραδοσιακό μοντέλο, είναι ότι στο πρώτο οι μαθητές ελέγχονται από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια και των τριών σταδίων, κάτι το οποίο δεν ίσχυε στο παραδοσιακό μοντέλο ανεστραμμένης τάξης. Στο ολιστικό μοντέλο ο μαθητής δέχεται την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ελέγχεται σε όλες τις συνθήκες στις οποίες κλήθηκε να εργαστεί (Chen, Wang & Chen, 2014).

Ανάμεσα στα προαναφερόμενα μοντέλα δημιουργήθηκε και το *μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης της Khan Academy*. Η Khan Academy είναι μια βιβλιοθήκη που παρέχεται στους ενδιαφερόμενους μέσω του διαδικτυακού χώρου και παρέχει μια πληθώρα διάφορων βίντεο για κάθε βαθμίδα. Τα συγκεκριμένα βίντεο είναι κατάλληλα για τους εκπαιδευτικούς, καθώς είναι εκπαιδευτικού περιεχομένου και

καλύπτουν μια ευρεία κλίμακα γνωστικών αντικειμένων (Banjry, 2014). Πρόκειται για έναν αρκετά ευέλικτο μοντέλο σύμφωνα με τον δημιουργό του, τον Salman Khan (2011), διότι δίνει την δυνατότητα στον μαθητή να παρακολουθήσει το βίντεο όσες φορές επιθυμεί και να επιμείνει στο σημείο που του έχει φανεί δυσκολότερο.

Τέλος, υπάρχει και το μοντέλο της mastery- based ανεστραμμένης τάξης, το οποίο δημιουργήθηκε από τους Bergmann & Sams, που αναφέρονται και παραπάνω. Οι συγκεκριμένοι καθηγητές χρησιμοποιώντας το παραδοσιακό μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης αντιλήφθηκαν ότι σε ορισμένα σημεία μπορεί να βελτιωθεί. Πιο συγκεκριμένα αναγνώρισαν την πίεση που δέχονται οι μαθητές από τον όγκο της ύλης και τον καταμερισμό αυτής. Λαμβάνοντας υπόψιν τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών επικεντρώθηκαν στον ρυθμό μάθησης και κατανόησης που έχει ο καθένας τους. (Banjry, 2014). Ο κάθε μαθητής είχε από την αρχή το σύνολο της διδακτέας ύλης στη διάθεσή του και επέλεγε ο ίδιος τη σειρά με την οποία θα τη μελετήσει και θα πραγματοποιήσει τις διάφορες δραστηριότητες έως ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα που έχει προκαθοριστεί από τον εκπαιδευτικό της τάξης (Bergmann & Sams, 2012). Ο εκπαιδευτικός της τάξης οφείλει να βοηθήσει και να παρέχει στους μαθητές την κατάλληλη υποστήριξη. Με αυτόν τον τρόπο όλοι οι μαθητές ακολουθούν μια κοινή πορεία, όμως ο καθένας λειτουργεί και εργάζεται βασιζόμενος στον προσωπικό του ρυθμό (Ash, 2012).

ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΑΝΕΣΤΡΑΜΜΕΝΗΣ ΤΑΞΗΣ- ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Στο συγκεκριμένο σημείο επιχειρείται να γίνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τις έρευνες που αφορούν το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης σε ελληνικό και σε παγκόσμιο επίπεδο. Η παράθεση των ερευνών θα γίνει με χρονολογική σειρά.

Το 2015 οι Blair, Mahajar & Primus, εφάρμοσαν το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης στο προπτυχιακό μάθημα «Τεχνολογίας υλικών» στο Πανεπιστήμιο των Δυτικών Ινδιών. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η πιθανότητα βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης στην περίπτωση εφαρμογής του προαναφερόμενου μοντέλου. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν έδειξαν μια μικρή άνοδο της ακαδημαϊκής επίδοσης και οι φοιτητές δήλωσαν ότι προτιμούν τα επόμενα μαθήματα να πραγματοποιηθούν με το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης, καθώς τα ποσοστά της αλληλεπίδρασης αυξάνονται κατά κόρον σε σχέση με άλλα μοντέλα και μεθόδους (Blair, Maharj & Primus, 2015).

Την ίδια χρονιά οι Tawfick & Lilly (2015), εφαρμόζουν το μοντέλο στον πανεπιστημιακό χώρο σε μάθημα ψυχολογικής στατιστικής, ώστε να διερευνηθεί η εφαρμογή του συνδυάζοντάς την με την επίλυση προβλημάτων. Τα δεδομένα έδειξαν ότι οι φοιτητές έμειναν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τον συνδυασμό των δύο προαναφερόμενων μεθόδων και τα βίντεο που παρακολούθησαν στο πρώτο στάδιο της εφαρμογής του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης τους φάνηκαν ιδιαίτερα χρήσιμα. Οι φοιτητές με αυτόν τον τρόπο μπόρεσαν να κατακτήσουν σε μεγαλύτερο επίπεδο τη νέα γνώση.

Το 2016 οι Κουτρουμάνος, Μουζάκης, Κατσιγιάννης, Ζερβός & Σουδιάς εφάρμοσαν το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με σκοπό να διερευνηθούν η αντίληψη και η στάση των μαθητών απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης ως μια ιδιαίτερα χρήσιμη επιλογή διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, η στάση των μαθητών βελτιώθηκε και έγινε πιο θετική απέναντι στο μάθημα των Μαθηματικών και κατανόησαν τη χρησιμότητά του στην καθημερινή τους ζωή (Κουτρουμάνος, Μουζάκης, Κατσιγιάννης, Ζερβός & Σουδιάς, 2016).

Την επόμενη χρονιά οι Μακροδήμος, Παπαδάκης & Κουτσούμπα (2017α) εφάρμοσαν το μοντέλο σε μάθημα των Μαθηματικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με σκοπό να διερευνήσουν τις προοπτικές, τις προϋποθέσεις και τα πορίσματα του συνδυασμού του προαναφερόμενου μοντέλου με τη μικτή μάθηση. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν έδειξαν ότι αυξήθηκε η συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία και αυξήθηκε η ενεργητικότητά τους. Επιπλέον, όσον αφορά την πλευρά του εκπαιδευτικού, παρατηρήθηκαν σημαντικές αλλαγές ως προς τη συμμετοχή του στη διαδικασία, καθώς με την εφαρμογή του μοντέλου τοποθετείται στην παθητική και συντονιστική πλευρά.

Την ίδια χρονιά διερευνήθηκε η εφαρμογή του προαναφερόμενου μοντέλου από τους ίδιους ερευνητές και πάλι στην ίδια βαθμίδα της Εκπαίδευσης στα μαθήματα των Μαθηματικών, της Γεωγραφίας και της Ιστορίας. Η εφαρμογή αυτή διήρκεσε για αρκετό χρονικό διάστημα, καθώς το μοντέλο εφαρμόστηκε σε 9 διδακτικές ενότητες. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, τα επίπεδα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών αυξήθηκαν και η ακαδημαϊκή επίδοση τους βελτιώθηκε, καθώς οι μαθητές ήταν πιο ενεργητικοί στη διδακτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός, από πλευράς του, κατάφερε να διαμοιράσει με πιο άρτιο τρόπο τον χρόνο μέσα στη σχολική τάξη, καθώς το είχε μελετήσει με ακρίβεια προτού εφαρμόσει το μοντέλο. Επιπροσθέτως, με την υποστήριξη που προσέφερε στους μαθητές και με τον συντονισμό του, ώστε να τους κατευθύνει προς την σωστή πορεία, κατάφερε να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη τους και τη δημιουργικότητά τους (Μακροδήμος, Παπαδάκης & Κουτσούμπα, 2017β).

Την επόμενη χρονιά η Cabi (2018), εφάρμοσε το μοντέλο σε καθηγητές που παρακολουθούσαν τη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Ο στόχος που ήθελε να επιτύχει ήταν διττός, καθώς θέλησε να εξετάσει την εξέλιξη της ακαδημαϊκής επίδοσης τους και να αποτυπώσει τις απόψεις που είχαν όσον αφορά την εφαρμογή του μοντέλου. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν είχαν και θετική και αρνητική πλευρά. Τα θετικά αποτελέσματα ήταν οι μαθητευόμενοι είχαν μελετήσει λεπτομερώς το γνωστικό αντικείμενο που τους δόθηκε και πραγματοποίησαν με μεγαλύτερη ευκολία δραστηριότητες. Τα μειονεκτήματα ήταν ότι το περιβάλλον ήταν καινούργιο για τους μαθητευόμενους με αποτέλεσμα να κινούνται με μεγαλύτερη δυσκολία μέσα σε αυτό.

Το 2019 οι Stefanos & Spanaka (2019), διενήργησαν μια έρευνα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στο γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας. Ο στόχος ήταν να μελετηθεί η αποτελεσματικότητα του μοντέλου σε συνδυασμό με την πλατφόρμα Edmodo. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυξήθηκε η ακαδημαϊκή επίδοση

όλων των μαθητών, ακόμα και των πιο αδύναμων και ο εκπαιδευτικός έπρεπε πλέον να ασχολείται περισσότερο με την προετοιμασία του μαθήματος, καθώς επρόκειτο για ένα πιο απαιτητικό μοντέλο διδασκαλίας.

Την επόμενη χρονιά, οι Ρακιτζή, Μπότσογλου & Ρουσσάκη (2020) εφάρμοσαν το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Βόλου στο μάθημα «Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις». Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν έδειξαν ότι οι φοιτητές εργάζονταν μέσα σε ένα πιο ευχάριστο περιβάλλον, το οποίο οδήγησε στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων τους και στην αύξηση της συμμετοχής τους στη διαδικασία. Επιπλέον οι φοιτητές κατανόησαν τη σημασία του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης και θα επιθυμούσαν να το εφαρμόσουν και οι ίδιοι ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Τέλος, εμφανίστηκαν και ορισμένα μειονεκτήματα, τα οποία σχετίζονται με τις ελλείψεις υποδομές του Πανεπιστημίου.

Το 2021 οι Mohamed & Daham (2021) εφάρμοσαν το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε σχολεία του Ιράκ σε μαθήματα Φυσικών Επιστημών. Ο στόχος ήταν να διερευνηθούν οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και το επίπεδο δημιουργικότητας που μπορούν να φτάσουν, βασιζόμενοι στη μεθοδολογία λήψης αποφάσεων πολλαπλών κριτηρίων (MCDM) κατά τη διάρκεια της αναλυτικής ιεραρχίας (AHP). Και σε αυτή την περίπτωση και οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί ήταν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι, καθώς η ακαδημαϊκή επίδοση των πρώτων βελτιώθηκε και οι στόχοι που είχαν τεθεί είχαν επιτευχθεί και οι εκπαιδευτικοί είχαν πλέον την ευκαιρία να διαμορφώσουν τη διδακτική διαδικασία με βάση τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Έπειτα από την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση, έγινε κατανοητό ότι όταν αναφερόμαστε στο μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης, γίνεται λόγος για ένα ιδιαίτερα πρωτότυπο μοντέλο διδασκαλίας. Το προαναφερόμενο μοντέλο δεν αποτελεί μια νέα προσθήκη, καθώς από το 1995 είχε ήδη ξεκινήσει να εισάγεται στον εκπαιδευτικό χώρο και να εξαπλώνεται με ταχείς ρυθμούς. Ένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά του είναι ότι τοποθετεί τον μαθητή στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας και γίνεται πλέον πιο ενεργητικός ο ρόλος του σε αντίθεση με αυτά που ίσχυαν στην παραδοσιακή διδασκαλία. Με βάση το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης έχουν δημιουργηθεί και πέντε επιμέρους μοντέλα, τα οποία είναι συναφή και αποτελούν προέκταση του βασικού μοντέλου. Τέλος, οι έρευνες που διενεργήθηκαν εφαρμόζοντας το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης το κατέδειξαν σαν ένα ιδιαίτερα χρήσιμο μοντέλο στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς υπήρξαν θετικά αποτελέσματα. Τα συνολικά δεδομένα που αναγράφονται στις έρευνες δείχνουν ότι η ακαδημαϊκή απόδοση της πλειονότητας των μαθητών βελτιώθηκε και οι εκπαιδευτικοί έμειναν ιδιαίτερα ευχαριστημένοι, καθώς οι μαθητές τους ήταν πιο ενεργητικοί και οι ίδιοι ενεργούσαν πλέον ως συντονιστές στη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Acedo, M. (2013). 10 Pros and Cons Of A Flipped Classroom. Retrieved from

- <https://www.teachthought.com/learning/pros-and-cons-of-a-flipped-classroom/>
- Ash, K. (2012). Educators evaluate flipped classrooms. *Education week*, 32(2), 6-8. Retrieved from <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34029754/02e1-flipped.h32-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1646772900&Signature=bP8g8UQQUFx2~UYjarIwgQEKDfor d9scpDwHgPD17n6xDsbmBLdJjB6VCpUz0u6KQiAcRayM2j0CnG3L3DxYG Wwzqm7R1bGFsDTp0aM59MBlaDCmw6R8LNkfOpJO2ZJ0YXZuGhrXbu2Q X~0z5jWYQ2yxSYgI6IAIOSz8EDSPh6s3FzTgLIUoJeP4f1PZ0WECUH3btnR KeWktSf~dn9LftvTCfGdLmAfUTLsjQXt6HPNhNq~zPB6Wc09xkeSk7lopbiIP 9vpipTQ4bkXUQwdtBhpYOZE8NcF5U~iKeexvJ1qutURxx5y5JNpAYXBi12qzl -WgWfq4I9GI4TjZ-bFMQ &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>
- Baker, J. W. (2000). The “Classroom Flip”: Using Web course management tools to become the Guide by the Side. In J. A. Chambers (Ed.), *Selected papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*, pp. 9-17. Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville.
- Baker, J. W. (2016). The origins of “the classroom flip.”. In *Proceedings of the 1st Annual Higher Education Flipped Learning Conference, Greeley, Colorado*. Retrieved from: <https://digscholarship.unco.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1058&context=heflc#page=21>
- Bajunury, A. (2014). *An Investigation into the Effects of Flip Teaching on Student Learning*. Master's Thesis, University of Toronto.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education (ISTE).
- Bergmann, J., & Sams, A. (2013). Flipping for mastery. *Educational Leadership*, 71(4), 24-29. Retrieved from <https://www.ascd.org/el/articles/flipping-for-mastery>
- Bergmann, J., Overmyer, J., & Wilie, B. (2011). The Flipped Class: Myths vs. Reality. Retrieved from <https://kmtrosclair.files.wordpress.com/2015/06/the-flipped-class-myths-vs-reality-the-daily-riff-be-smarter-about-education.pdf>
- Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In *2013 ASEE Annual Conference & Exposition*, Atlanta, GA.
- Blair, E., Maharaj, C., & Primus, S. (2016). Performance and perception in the flipped classroom. *Education and Information Technologies*, 21(6), 1465-1482. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9393-5>
- Cabi, E. (2018). The impact of the flipped classroom model on students' academic achievement. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3), 202- 221. doi: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i3.3482b>
- Chen, N.-S., Ko, H.-C., Kinshuk, & Lin, T. (2005). A model for synchronous learning using the Internet. *Innovations in Education and Teaching International*, 42(2), 181-194. doi: <https://doi.org/10.1080/14703290500062599>

- Chen, Y., Wang, Y., & Chen, N. S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead?. *Computers & Education*, 79, 16-27.
doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.004>
- Estes, M. D., Ingram, R., & Liu, J. C. (2014). A review of flipped classroom research, practice, and technologies. *International HETL Review*, 4(7), 1-8. Retrieved from <https://www.hetl.org/a-review-of-flipped-classroom-research-practice-and-technologies/>
- Gilboy, M. B., Heinerichs, S., & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47, 109-114.
doi: <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2014.08.008>
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. M. (2013). A review of flipped learning. Flipped Learning Network. *George Mason University: Harper and Row Ltd.*
- Khan, S. (2011). *Let's use video to reinvent education*. Retrieved from https://www.ted.com/talks/sal_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The journal of economic education*, 31(1), 30-43.
doi: <http://dx.doi.org/10.2307/1183338>
- Mohammed, H. J., & Daham, H. A. (2021). Analytic hierarchy process for evaluating flipped classroom learning. *Comput. Mater. Contin.*, 66(3), 2229-2239.
doi: <http://dx.doi.org/10.32604/cmc.2021.014445>
- Pearson & The Flipped Learning Network (2013). Flipped Learning Professional Development. Retrieved from <http://www.pearsonschool.com/flippedlearning>
- Springen, K. (2013). Flipping the Classroom: A revolutionary approach to learning presents some pros and cons. *School Library Journal*. Retrieved from <https://www.slj.com/story/flipping-the-classroom-a-revolutionary-approach-to-learning-presents-some-pros-and-cons>
- Stefas, I., & Spanaka, A. (2019). Flipped Classroom and Digital Learning in Action: A Case Study in Greek Primary Education. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 22(1). Retrieved from <https://old.eurodl.org/?p=archives&sp=brief&year=2019&halfyear=1&article=800>
- Tawfik, A. A., & Lilly, C. (2015). Using a flipped classroom approach to support problem-based learning. *Technology, Knowledge and Learning*, 20(3), 299-315.
doi: [10.1007/s10758-015-9262-8](https://doi.org/10.1007/s10758-015-9262-8)
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education next*, 12(1), 82-83. Retrieved from http://www.msuedtechsandbox.com/MAETELy2-2015/wp-content/uploads/2015/07/the_flipped_classroom_article_2.pdf
- Vaughan, M. (2014). Flipping the Learning: An Investigation into the Use of the Flipped Classroom Model in an Introductory Teaching Course. *Education Research and Perspectives*, 41(1), 25-41. Retrieved from

<https://www.fau.edu/education/faculty/mvaughn3/documents/FlippingtheLearning.pdf>

- Κανάκη, Κ. (2016). Η ανεστραμμένη τάξη και η εφαρμογή της στη διδασκαλία της Επιστήμης των Υπολογιστών. Στο Τ. Α. Μικρόπουλος, Α. Τσιάρα, Π. Χαλκή (επιμ.), *Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής»*, (141- 148).
- Κουτρομάνος, Γ., Μουζάκης, Χ., Κατσιγιάννη, Β., Ζερβός, Γ., & Σουδίας, Γ. (2016). Η επίδραση της ανεστραμμένης τάξης στις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών για τα μαθηματικά: Μια μελέτη περίπτωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 62, 75-91. Ανακτήθηκε από <https://195.251.214.125/index.php/paidagogiki/article/view/8727>
- Μακροδήμος, Ν., Παπαδάκης, Σ., & Κουτσούμπα, Μ. (2017α). Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης για τα Μαθηματικά της Ε' Δημοτικού. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(1), 26-37.
doi: <https://doi.org/10.12681/jode.13975>
- Μακροδήμος, Ν., Παπαδάκης, Σ., & Κουτσούμπα, Μ. (2017β). “Flipped classroom” in primary schools: a Greek case, Ανεστραμμένη τάξη σε ελληνικό δημοτικό σχολείο. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γ. Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου & Α. Αποστολίδου (επιμ.), *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(3Α) (179-187).
doi: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1031>
- Ρακιτζή, Κ., Μπότσογλου, Κ., & Ρουσσάκης, Γ. (2020). Η εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης (flipped Classroom) στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: ο λόγος στους φοιτητές. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(1), 132-144.
doi: <https://doi.org/10.12681/jode.22477>
- Ρακιτζή, Κ. (2021). *Εφαρμογή μοντέλων ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom) στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για τη δημιουργία μικτών περιβαλλόντων μάθησης, με συνδυασμό καινοτόμων διδακτικών τεχνικών* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/55070>

Μπορεί η δημιουργία απτικών ενταξιακών βιβλίων να εμπλουτίσει το περιεχόμενο των Παιδαγωγικών Σπουδών;

*Σιδηροπούλου Μ.,
Επίκ.Καθηγήτρια ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ,
masidiro@psed.duth.gr*

*Μπίστα Α.,
Εκπαιδευτικός ΕΑΕ,
mpista1995@gmail.com*

*Νεραντζόγλου Κ.,
Μεταπτυχ.Φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής, ΠΑΜΑΚ
kleonikinerantzoglou@gmail.com*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πρώτο μέρος, παρουσιάζεται η εισαγωγή των απτικών εικονογραφημένων βιβλία στο ΤΕΕΠΗ μέσω του Project Ανοικτό Βιβλίο (Open Book Project) το οποίο εντάσσεται από το 2022 στο πλαίσιο του Εργαστηρίου Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών. Το project αφορά τη δημιουργία απτικών εικονογραφημένων βιβλίων. Ειδικότερα, η ομάδα έργου εστιάζει στη δημιουργία πρωτότυπων έργων ή και τη διασκευή κλασικών έργων παιδικής λογοτεχνίας. Στόχος είναι να δημιουργηθούν βιβλία που θα απευθύνονται σε παιδιά με ή χωρίς προβλήματα όρασης. Στο δεύτερο μέρος, με αφορμή μια έρευνα μικρής κλίμακας για τους σκοπούς του έργου, αναπτύσσεται μια συζήτηση σχετικά με το όφελος που θα είχε η ένταξη αυτής της διαδικασίας στο πλαίσιο των σπουδών παιδαγωγικών τμημάτων. Πώς αξιολογούν οι ίδιες οι φοιτήτριες αυτή τη διαδικασία; Θα παρουσιαστούν βασικές όψεις της συζήτησης. Υπάρχουν αρκετές ενδείξεις ότι η διαδικασία δημιουργίας απτικών εικονογραφημένων βιβλίων καλλιεργεί στους μελλοντικούς παιδαγωγούς μια ευρύτερη νοηματοδότηση της ανάγνωσης δημιουργώντας έναν ανοικτό χώρο που συμπεριλαμβάνει ένα εύρος διαφορετικών αναγνωστών.

Λέξεις κλειδιά: απτικό εικονογραφημένο βιβλίο, παιδική λογοτεχνία, γραμματισμός, ένταξη, φιλιαναγνωσία

ΑΠΤΙΚΑ ΕΝΤΑΞΙΑΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΣΤΟ ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΤΟΥ ΔΠΘ

Τα απτικά ενταξιακά βιβλία “εισήχθησαν” στο ΤΕΕΠΗ από το Project Ανοικτό Βιβλίο (Open Book Project) το οποίο εντάσσεται από το Μάρτιο του 2022 στο Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΠΗ) του Δημοκριτείου

Πανεπιστημίου Θράκης (ΔΠΘ). Πρόκειται για δράση στην οποία συμμετέχουν ενεργεία φοιτήτριες του Τμήματος. Η ιδέα, η επιστημονική και ο συντονισμός του Project Ανοικτό Βιβλίο γίνεται από την Επίκουρη Καθηγήτρια Μαρέττα Σιδηροπούλου. Η αρχική ομάδα έργου αποτελούνταν από εννέα μέλη (προπτυχιακές και μεταπτυχιακές φοιτήτριες). Την τρέχουσα ακαδημαϊκή χρονιά έχουν προστεθεί νέα μέλη και συνεργάτες, ενώ ο βασικός πυρήνας της ομάδας έργου αριθμεί δεκαέξι άτομα (Project Ανοικτό Βιβλίο, 2022).

Το έργο του project είναι η δημιουργία πρωτότυπων έργων ή και η διασκευή κλασικών έργων παιδικής λογοτεχνίας σε απτικά εικονογραφημένα βιβλία (TiB). Το project στοχεύει στη δημιουργία βιβλίων που θα απευθύνονται σε παιδιά με ή χωρίς οπτικές βλάβες, ενώ παράλληλα επιδιώκει αυτά τα βιβλία να έχουν αισθητική αξία ως αντικείμενα. Απώτερος σκοπός είναι η δημιουργία βιβλίων που θα προσφέρουν μια εμπλουτισμένη εμπειρία ανάγνωσης για όλα τα παιδιά.

Το όνομα “Ανοικτό Βιβλίο” αντανακλά την ιδέα ότι πρόκειται για ένα βιβλίο που “ανοίγει”, δηλαδή μετακινεί τα εμπόδια για να το απολαύσουν οι αναγνώστες του. Συνεπώς ένα “ανοικτό” βιβλίο περιλαμβάνει διάφορες νοηματοδοτήσεις της ανάγνωσης, λειτουργεί σαν ένας μηχανισμός που δημιουργεί έναν δημοκρατικό χώρο αλληλεπίδρασης, έκφρασης και σύνδεσης διαφορετικών αναγνωστών (Σιδηροπούλου 2023).

Στη περίπτωση του Project Ανοικτό Βιβλίο αυτοί οι αναγνώστες μπορεί να είναι παιδιά με οπτικές βλάβες και παιδιά χωρίς οπτικές βλάβες. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι οι παραπάνω “κατηγορίες” δεν είναι ενιαίες, καθώς υπάρχουν εσωτερικές διαφοροποιήσεις. Υπάρχουν παιδιά με διαφορετικές μορφές αλλοίωσης της όρασης ή διαφορετικό βαθμό απώλειας όρασης, όπως αντίστοιχα παιδιά που δυσκολεύονται στην ανάγνωση. Τα βιβλία στοχεύουν σε μικρούς αναγνώστες και περιλαμβάνουν γραπτό κείμενο, ωστόσο το απτικό τους κομμάτι τα καθιστά ελκυστικά για εξερεύνηση και σε πρώιμους αναγνώστες.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ PROJECT “ΑΝΟΙΚΤΟ ΒΙΒΛΙΟ”

I. ΑΠΤΙΚΕΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΕΙΣ ΣΤΑ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ

Το ζήτημα της μετατροπής εικόνων σε απτική μορφή, ώστε να είναι προσβάσιμες μέσω της αφή και σε παιδιά με οπτικές βλάβες, έχει συζητηθεί στο πλαίσιο της εικονογράφησης βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας (Γιαννικοπούλου, 2021). Το υλικό με το οποίο κατασκευάζονται οι απτικές εικόνες συχνά δεν αντιστοιχεί στο πραγματικό αντικείμενο που αγγίζουν τα παιδιά με οπτικές βλάβες, με αποτέλεσμα οι εμπειρίες που έχουν να μην αντιστοιχούν στις απτικές απεικονίσεις των βιβλίων (Γιαννικοπούλου, 2021· Wright, 2008).

Δισδιάστατα ή τρισδιάστατα αντικείμενα μετατρέπονται σε απτικές εικόνες «στη βάση μιας οπτικής και όχι μιας απτικής ομοιότητας» (Γιαννικοπούλου, 2021, σ. 265). Μη βλέποντες αναγνώστες δυσκολεύονται να κατανοήσουν την συμβολική σχέση (iconic relationship) ανάμεσα στην ανάγλυφη εικόνα που αγγίζουν και το αντικείμενο αναφοράς, καθώς η σχέση αυτή βασίζεται σε ιδιότητες του σχήματος και της εμφάνισης του αντικειμένου, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από βλέποντες. Για παράδειγμα, ένα τετράγωνο αναπαριστά ένα σπίτι και ένα τρίγωνο αναπαριστά την

σκεπή του σπιτιού (Valente, 2015). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Γιαννικοπούλου:

το ζωγραφισμένο δέντρο θυμίζει το πραγματικό, γι' αυτό και όποιος έχει δει δέντρο, έστω και μία φορά στη ζωή του, το αναγνωρίζει στην εικόνα συνηθέστατα αυτομάτως και χωρίς καμία δυσκολία. Αντίθετα, στην αντίστοιχη απτική αποτύπωσή του η σχέση καθίσταται συμβατική και αυθαίρετη και ο τυφλός 'διαβάζοντας' τα περιγράμματα των αντικειμένων, με τα οποία δεν έχει έρθει ποτέ σε επαφή, στην ουσία βρίσκεται μπροστά σε ένα τεράστιο αριθμό συμβόλων, τα οποία οφείλει πρώτα να μάθει για να μπορέσει μετά, όταν τα ξανασυναντήσει, να τα αναγνωρίσει (Γιαννικοπούλου, 2021, σ. 267).

Επιπρόσθετα, στα λογοτεχνικά βιβλία με απτικές εικόνες συνήθως αξιοποιείται η αφή και όχι άλλες αισθήσεις, όπως η όσφρηση ή η γεύση, οι οποίες στην περίπτωση της απεικόνισης φρούτων ή ζώων, θα ανταποκρίνονταν περισσότερο στην εμπειρία παιδιών με οπτικές βλάβες (Γιαννικοπούλου, 2021).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, έχει γίνει προσπάθεια να δημιουργηθούν βιβλία τα οποία βασίζονται σε έναν απτικό (haptic iconicity) και όχι σε έναν οπτικό συμβολισμό (visual iconicity) (Vallente, 2015). Πιο συγκεκριμένα, ο γαλλικός εκδοτικός οίκος 'Les Doigts qui Rêvent' δραστηριοποιείται από το 1994 στα απτικά εικονογραφημένα βιβλία που βασίζονται σε σωματοποιημένες εμπειρίες (bodily experiences) κοινές σε βλέποντες και μη βλέποντες. Για παράδειγμα, στα βιβλία περιλαμβάνονται πόρτες που ο αναγνώστης καλείται να ανοίξει, σκαλιά και τσουλήθρες για να ανέβει με τα δάχτυλά του. Με αυτό τον τρόπο, ο αναγνώστης χρησιμοποιεί τόσο το αισθητηριακό όσο και το κινητικό σύστημα πρόσληψης, ο συνδυασμός των οποίων συνιστά την απτική πρόσληψη (haptic perception) (Vallente, 2015). Σε αντίθεση με δυσδιάστατες απτικές εικόνες που βασίζονται στην οπτική των βλέπόντων, οι απεικονίσεις που βασίζονται στον απτικό συμβολισμό ανταποκρίνονται στις εμπειρίες όλων των παιδιών, δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα σε βλέποντες και μη βλέποντες (Vallente, 2015).

Ο σχεδιασμός απτικών εικονογραφήσεων για παιδικά βιβλία μπορεί να είναι ένας ελκυστικός τρόπος για να βελτιώσει κανείς την εμπειρία ανάγνωσης για τους μικρούς αναγνώστες. Οι απτικές απεικονίσεις παρέχουν αισθητηριακή διέγερση και προάγουν την αλληλεπίδραση, καθιστώντας τη διαδικασία ανάγνωσης πιο γόνιμη.

II. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΑΠΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ

Το πρώτο βιβλίο που διασκεύασε η ομάδα του Project Ανοικτό Βιβλίο είναι η Κοκκίνοσκουφίτσα. Αποτελεί ένα κλασικό παραμύθι, το οποίο όμως δεν είχε αποδοθεί ξανά με αυτό τον τρόπο στα ελληνικά. Η ομάδα ανέλαβε αφενός τη μεταγραφή του πρωτότυπου κειμένου σε γραφή braille, και αφετέρου τη δημιουργία απτικών εικόνων.

Για τη μεταγραφή του κειμένου σε braille χρησιμοποιήθηκε αρχικά το λογισμικό γραφής συστήματος Braille Perky Duck. Στη συνέχεια, σε συνεργασία με το Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών της Θεσσαλονίκης, το κείμενο εκτυπώθηκε σε ανάγλυφη μορφή. Η εκδοχή που επιλέχθηκε για το βιβλίο είναι η αλληλοεπικάλυψη του κειμένου των βλέπόντων με το κείμενο braille, καθώς είναι η πιο συνηθισμένη σε διεθνές επίπεδο.

Όσον αφορά τον σχεδιασμό και την δημιουργία των εικόνων, η ομάδα έργου στηρίχθηκε στις οδηγίες σχεδιασμού καλών απτικών εικόνων που προτείνονται από

το American Printing House for the Blind (Wright, 2008). Η ομάδα έργου εργάστηκε περνώντας από την θεωρητική πλαισίωση στην απτικοποίηση υλοποιώντας σύμφωνα με τις παραπάνω κατευθύνσεις. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται μια σύνοψη των βασικών οδηγιών σχεδιασμού.

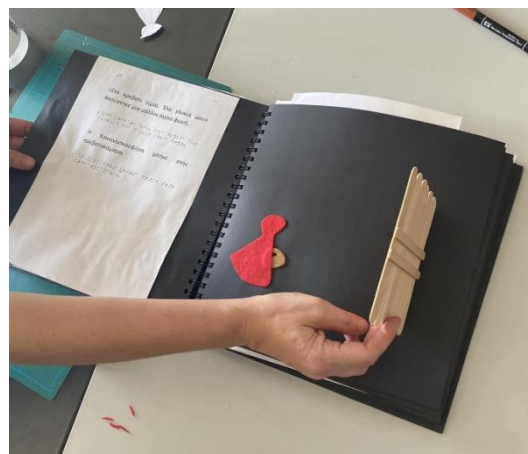
Βασικές οδηγίες σχεδιασμού καλών απτικών εικόνων
1. Χρησιμοποιείτε υφές, σχήματα, γραμμές και σύμβολα που διαφέρουν εμφανώς μεταξύ τους.
2. Απλοποιείτε - πολλές γραμμές ή στοιχεία δημιουργούν σύγχυση κατά την απτική διερεύνηση. Παραλείψτε τις λεπτομέρειες που δεν χρειάζονται. Μια απτική εικόνα θα πρέπει να περιλαμβάνει τα πιο χαρακτηριστικά στοιχεία του αντικείμενου που απεικονίζει. Για παράδειγμα το κοτσάνι ενός μήλου είναι το χαρακτηριστικό στοιχείο που το διαχωρίζει από ένα πορτοκάλι.
3. Μην τοποθετείτε τα αντικείμενα πολύ κοντά το ένα στο άλλο (Αντικείμενα: όχι πιο κοντά από 0,63 εκ. Γραμμές: όχι πιο κοντά από 0,31 εκ.).
4. Αποφύγετε την διασταύρωση πολλών γραμμών. Οι γραμμές που διασταυρώνονται θα πρέπει να είναι ευδιάκριτες. Για παράδειγμα, μία συμπαγής γραμμή και μία γραμμή από τελείες.
5. Τα σχήματα θα πρέπει να είναι τουλάχιστον 1,27 εκ. σε κάθε πλευρά. Μικρότερα σχήματα δεν είναι εύκολα αναγνωρίσιμα.
6. Γεμίστε το εσωτερικό των σχημάτων με ένα συγκεκριμένο μοτίβο γεμίματος ή μία συγκεκριμένη υφή, ώστε να μπορεί το παιδί να καταλάβει τι είναι μέσα και τι είναι έξω από το σχήμα.
7. Αν η απτική εικόνα έχει πολλά αντικείμενα ή στοιχεία προσπαθήστε να 'σπάσετε' την εικόνα σε δύο ή περισσότερες απτικές εικόνες. Για ένα μικρό παιδί μία απτική εικόνα θα πρέπει περιέχει μόνο ένα ή λίγα αντικείμενα.
8. Στην περίπτωση που ένα αντικείμενο έχει πολλά μέρη τα οποία είναι σημαντικό να απεικονιστούν όλα μαζί, 'χτίστε' σταδιακά την συνολική εικόνα δημιουργώντας διαδοχικές απεικονίσεις στις οποίες θα προστίθεται κάθε φορά και ένα νέο κομμάτι της συνολικής εικόνας.

Πίνακας 19: Βασικές οδηγίες σχεδιασμού καλών απτικών εικόνων

Η ομάδα-στόχος για το πρώτο απτικό βιβλίο της ομάδας προσδιορίστηκε ως η ηλικιακή ομάδα παιδιών νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Κρίναμε ιδιαίτερα σημαντικό να προσανατολιστεί η απτική εικονογράφηση στο αναπτυξιακό στάδιο, στις ικανότητες και τις προτιμήσεις της ηλικίας αυτής για να έχουμε μια επιτυχημένη προσέγγιση στο σχεδιασμό. Διαφορετικές ηλικιακές ομάδες έχουν διαφορετικά επίπεδα απτικής εξερεύνησης και κατανόησης. Για αυτό το λόγο η ομάδα έργου έκρινε ότι ο σχεδιασμός των εικόνων ήταν σκόπιμο να ακολουθήσει *minimal* αισθητική. Παράλληλα, οι *minimal* συνθέσεις του βιβλίου διευκολύνουν την εφαρμογή των πρακτικών σχεδιασμού απτικών εικόνων (βλ. Πίνακα 1) και εξυπηρετούν τον απώτερο στόχο να έχει το βιβλίο αυτό αισθητική αξία ως αντικείμενο. Έτσι, ο σχεδιασμός των εικόνων ξεκίνησε από την αναζήτηση κάποιων βασικών σχεδίων και στοιχείων που οδήγησαν στην υλική μορφή των χαρακτήρων μέσα από πειραματισμό με υλικά, χρώματα, υφές και τεχνικές.

Χρησιμοποιήθηκαν χρώματα υψηλής αντίθεσης για να γίνουν οι εικόνες μας οπτικά ελκυστικές και προσβάσιμες σε παιδιά με χαμηλή όραση ή προβλήματα όρασης. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στους χρωματικούς συνδυασμούς ως μέσω πρόκλησης συναισθημάτων ή ενίσχυση του ύφους της ιστορίας. Καθώς τα έντονα και ζωντανά χρώματα μπορούν να τραβήξουν την προσοχή και να κεντρίσουν το ενδιαφέρον, το χρωματολόγιο του βιβλίου σκοπίμως περιορίστηκε σε πέντε βασικά χρώματα (μαύρο, λευκό, κόκκινο, πράσινο, καφέ) και στις αποχρώσεις τους.

Η ομάδα εργάστηκε ώστε να δημιουργήσει μια ποικιλία από απτικές υφές και επιφάνειες στο βιβλίο για να προσελκύσει τις αισθήσεις των παιδιών. Η απτική οξύτητα χρειάζεται περισσότερο χρόνο εξερεύνησης από την οπτική που αναγνωρίζει πολύ μικρές λεπτομέρειες. Παράλληλα, προσπαθήσαμε να ενσωματώσουμε διαδραστικά στοιχεία στις εικόνες με πρόθεση να λειτουργούν ως προστιθέμενη διάσταση στην εμπειρία αφής. Για παράδειγμα, ενσωματώνοντας κινητά μέρη με την τεχνική *Lift-the-flap* (στο σημείο όπου ο Λύκος έχει στην κοιλιά του την Κοκκίνοσκουφίτσα και τη Γιαγιά, κ.α.)



Εικόνα 1: Δοκιμαστικό στάδιο στη δημιουργία απτικού εικονογραφημένου βιβλίου (Project Ανοικτό Βιβλίο 2023)

Για τη δημιουργία απτικών εικονογραφημένων βιβλίων τονίζεται στη βιβλιογραφία ως κρίσιμος παράγοντας η καταλληλότητα των υλικών (Sheppard & Aldrich, 2000). Στην κατεύθυνση αυτή επιλέξαμε προσεκτικά υλικά που είναι ασφαλή, ανθεκτικά και κατάλληλα για παιδιά μικρής ηλικίας. Επιλέχθηκαν υλικά που εξυπηρετούσαν καλύτερα τον σκοπό του βιβλίου τόσο απτικά, όσο και οπτικά.

Ένα ακόμα βήμα ήταν η τοποθέτηση της εικονογράφησης. Τα σημεία του βιβλίου που αποφασίσαμε να ενσωματώσουμε απτικές εικονογραφήσεις προσδιορίστηκαν σε σχέση με βασικές σκηνές ή σημαντικές στιγμές της ιστορίας που θα μπορούσαν να ωφεληθούν από στοιχεία αφής (π.χ. Η συνάντηση της Κοκκίνοσκουφίτσας με το Λύκο). Αφού έγινε η ανάλογη μορφοποίηση τους για το τελικό μέγεθος και σχήμα, δοκιμάστηκαν λεπτομερώς πάνω στην σελίδα ώστε να αποφασιστεί η τελική τους θέση. Μετά την τοποθέτηση η ομάδα προχωρούσε σε αξιολόγηση του τελικού προϊόντος με ψηλάφηση, ώστε να επιβεβαιώσει ότι όλα τα στοιχεία της εικόνας είναι ευδιάκριτα στην αφή αλλά και σταθερά. Οι παράγοντες της ασφάλειας και της ανθεκτικότητας ήταν ένα βασικό μέλημα της ομάδας έργου κατά της διάρκειας της επεξεργασίας του βιβλίου. Προσπαθήσαμε να βεβαιωθούμε ότι τα στοιχεία αφής δεν θα αποκολληθούν εύκολα ή δεν θα δημιουργήσουν κίνδυνο στους μικρούς αναγνώστες στην περίπτωση που εξερευνούν το βιβλίο χωρίς επίβλεψη ενηλίκου. Για αυτό το λόγο, χρησιμοποιήθηκαν ανθεκτικά υλικά και τεχνικές συγκόλλησης για να εξασφαλίσουμε την αντοχή στην επαναλαμβανόμενη -και ορισμένες φορές αδρή- χρήση από τα παιδιά.

Από τη μία πλευρά η στόχευση ήταν να απλοποιούμε τις εικονογραφήσεις ώστε να εστιάζουν σε βασικά στοιχεία. Με αυτό τον τρόπο θα αποφεύγαμε τη φόρτωση με υπερβολικό όγκο απτικής πληροφορίας για τους αναγνώστες, όπως επισημαίνεται από τη βιβλιογραφία (Sheppard & Aldrich, 2000). Δουλεύαμε με καθαρά σχήματα και τα καθορισμένα περιγράμματα που μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόηση. Από την άλλη πλευρά, προσπαθήσαμε να ενισχύσουμε ορισμένες σημαντικές λεπτομέρειες που μπορούν να εξερευνήσουν τα παιδιά μέσω της αφής, όπως χαρακτηριστικά πρόσωπου, αντικείμενα ή υφές.

Χρησιμοποιώντας μια ενοποιημένη παλέτα χρωμάτων, παρόμοια υλικά και συνεκτικά σχεδιαστικά στοιχεία για να δημιουργήσετε μια συνεκτική εμπειρία αφής, ελπίζουμε ότι διασφαλίζεται ένα σταθερό στυλ σε όλο το βιβλίο.

III. ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ-ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Η πορεία της ολοκλήρωσης του πρώτου απτικού εικονογραφημένου βιβλίου ήταν γεμάτη συνεχείς προκλήσεις. Κάποια από τα βασικά ζητήματα που απασχόλησαν την ομάδα ήταν, αρχικά, η εύρεση κατάλληλων υλικών ώστε η σύνθεση των στοιχείων των εικόνων:

- να γίνεται κατανοητή από άτομα με προβλήματα όρασης
- να διευκολύνει την απτική διάκριση των στοιχείων της εικόνας
- να είναι ελκυστική τόσο απτικά όσο και οπτικά
- να ευνοεί την συνοχή μεταξύ των νοημάτων και των μορφών του βιβλίου
- να τηρείται το όριο των υλικών που δύνανται να χρησιμοποιηθούν στην σελίδα (βλ. Πίνακα 1)

Επιπλέον, η ορθή τοποθέτηση όλων των υλικών επάνω την εικόνα ώστε να διασφαλιστεί η σταθερότητα και η αντοχή τους στο χρόνο και στη χρήση αποτέλεσε συχνό θέμα συζήτησης των συναντήσεων της ομάδας. Τέλος, προέκυψαν προβληματισμοί στο να αναγνωρίσουμε σε ποιο κοινό στοχεύουν τα αισθητικά στοιχεία του βιβλίου, εάν εξυπηρετούν έναν “διττό αναγνώστη” και εάν έχουν νόημα για όλους.

Ωστόσο, μέσα από την “πράξη” προέκυπταν αδιάλειπτα ζητήματα πρακτικής φύσης τα οποία η ομάδα κλήθηκε να συνδέσει με τη θεωρία. Συνεπώς, μέσα από τις διαδικασίες του πειραματικού σχεδιασμού και της συμμετοχικής υλοποίησης εκτιμούμε ότι όψεις της θεωρίας εμπλουτίστηκαν από την επεξεργασία των δεδομένων.

Το επόμενο βήμα, που θα δώσει απαντήσεις και περαιτέρω κατευθύνσεις είναι η ανατροφοδότηση από τα παιδιά στα οποία απευθύνεται αυτό το βιβλίο. Μάλιστα, τη στιγμή που γράφεται το κείμενο αυτό, προγραμματίζεται η πραγματοποίηση δοκιμών με την ομάδα-στόχο. Μέσα από αναγνώσεις που θα γίνουν με μέλη της ομάδας έργου θα παρατηρήσουμε την αλληλεπίδραση των παιδιών με το βιβλίο και θα ακούσουμε/καταγράψουμε τα σχόλιά τους. Η ανατροφοδότηση αυτή θα έχει για εμάς τη βαρύτητα της αξιολόγησης στη βάση της οποίας θα γίνουν βελτιώσεις για να δημιουργήσουμε στα επόμενα απτικά εικονογραφημένα βιβλία μας μια πιο ελκυστική και αποτελεσματική εμπειρία αφής.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΑΠΤΙΚΑ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΑ ΒΙΒΛΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ

Από τη συμμετοχή στο Project Ανοικτό Βιβλίο αναδύεται μια συζήτηση σχετικά με το όφελος που θα είχε η ένταξη μιας διαδικασίας δημιουργίας απτικών βιβλίων στο πλαίσιο των σπουδών παιδαγωγικών τμημάτων. Για να διερευνήσουμε αυτή την πιθανότητα προχωρήσαμε σε έρευνα μικρής κλίμακας στα μέλη της ομάδας έργου με βάση ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Στη συνέχεια παρουσιάζονται βασικές όψεις της συζήτησης, όπως αν μπορεί η ενασχόληση με τη δημιουργία απτικών ενταξιακών βιβλίων από τις/τους ίδιες/ους φοιτήτριες/ές να εμπλουτίσει το περιεχόμενο των παιδαγωγικών σπουδών.

Στόχος της έρευνας ήταν να απαντηθούν από τα μέλη της ομάδας του project τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς αξιολογούν τη συμμετοχή τους στο project;
2. Θεωρούν τη δημιουργία απτικών βιβλίων χρήσιμη για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία;

Για τη συλλογή των δεδομένων δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με επτά ερωτήματα ανοικτού τύπου, το οποίο στάλθηκε στα μέλη της ομάδας μέσω google forms. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου επιτρέπουν στους ερωτώμενους/-ες να απαντήσουν όπως εκείνοι/-ες θέλουν, χωρίς να υποδεικνύουν συγκεκριμένους τύπους απάντησης, με αποτέλεσμα να αναδεικνύονται τα ζητήματα που έχουν ιδιαίτερη σημασία για τους ίδιους/τις ίδιες τους/τις ερωτώμενους/-ες (Bryman, 2017). Στην έρευνα συμμετείχαν οκτώ φοιτήτριες από την ομάδα του project. Για λόγους ηθικής δεοντολογίας, τα ονόματά τους έχουν κωδικοποιηθεί και δεν αποκαλύπτονται.

Οι απαντήσεις των συμμετεχουσών στην έρευνα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Η συμμετοχή περισσότερων μελών της ομάδας στην έρευνα αναμένεται να οδηγήσει σε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των ερευνητικών ερωτημάτων στο άμεσο μέλλον.

Τα ευρήματα της έρευνας, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δείχνουν ότι τα μέλη της ομάδας στο σύνολό τους αξιολογούν θετικά τη συμμετοχή τους στο project. Συγκεκριμένα, οι περισσότερες συμμετέχουσες απάντησαν ότι εμπλούτισαν τις γνώσεις τους σχετικά με τα απτικά βιβλία, όπως φαίνεται στην παρακάτω απάντηση:

Σ5: εμβάθυνα τις γνώσεις μου σχετικά με το πως αντιλαμβάνονται τα άτομα με οπτικές αναπηρίες τις εικόνες, τον τρόπο που θα πρέπει να επεξεργαστούμε μια εικόνα, ώστε να είναι κατανοητή από τον αναγνώστη.

Όπως τόνισαν ορισμένες συμμετέχουσες, μέσα από το project είχαν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν στην πράξη τις θεωρητικές γνώσεις που απέκτησαν, φτιάχνοντας το απτικό βιβλίο της κοκκινοσκουφίτσας. Για παράδειγμα:

Σ3: δεν υπάρχει μόνο η θεωρία πίσω από όλα αυτά, αλλά και η ενεργή συμμετοχή.

Επιπλέον, οι συμμετέχουσες αναφέρθηκαν σε αλλαγή του τρόπου σκέψης τους ως προς τους διαφορετικούς τρόπους νοηματοδότησης της ανάγνωσης:

Σ4: Ξεκλειδώθηκε, κατά μία έννοια, το κομμάτι του εαυτού μου που βλέπει και αντιλαμβάνεται πράγματα χωρίς να χρησιμοποιεί τα μάτια του.

Κάποιες συμμετέχουσες ανέφεραν, ακόμη, ότι πριν τη συμμετοχή τους στο project πίστευαν ότι τα απτικά βιβλία αποτελούν μία ξεχωριστή κατηγορία βιβλίων που απευθύνεται μόνο σε τυφλά παιδιά. Η άποψη αυτή άλλαξε μετά τη συμμετοχή τους στο project, όπως φαίνεται στην παρακάτω απάντηση:

Σ2: [Ένα απτικό βιβλίο] μπορεί να απευθύνεται σε βλέποντες αλλά και μη βλέποντες.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα μέλη της ομάδας απάντησαν ότι θεωρούν τη δημιουργία απτικών βιβλίων χρήσιμη για την μετέπειτα επιστημονική και επαγγελματική τους πορεία. Ειδικότερα, οι συμμετέχουσες ανέφεραν ότι τα απτικά βιβλία αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο για τη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο, καθώς προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών και τα βοηθούν να αναπτύξουν τη σχέση τους με το βιβλίο και τις δεξιότητες τους. Όπως χαρακτηριστικά απάντησε μία από τις συμμετέχουσες:

Σ5: Στο νηπιαγωγείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί εύκολα και να κερδίσει το ενδιαφέρον των παιδιών εξαιτίας της αισθητικής του. Παράλληλα, αναπτύσσονται στα παιδιά διάφορες δεξιότητες.

Παράλληλα, οι συμμετέχουσες ανέφεραν ότι θεωρούν το απτικό βιβλίο ένα μέσο που μπορεί να συμβάλλει στην προώθηση της ένταξης στο σχολείο. Όπως υποστήριζαν οι συμμετέχουσες, το απτικό βιβλίο όχι μόνο είναι προσβάσιμο για παιδιά με οπτικές βλάβες, αλλά ενισχύει και την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε βλέποντες και μη βλέποντες, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Ενδεικτικά:

Σ3: ...βοηθάει στην ένταξη ατόμων με θέματα όρασης αλλά ταυτόχρονα και τα υπόλοιπα παιδιά (...) δίνουμε τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να έρθουν κοντά στον κόσμο ο ένας του άλλου.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Μολονότι η έρευνα αυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί συμπερασματική, υποδεικνύει το ενδεχόμενο ότι η ενσωμάτωση της εφαρμογής καλλιεργεί στους φοιτητές/τριες μια ευρύτερη νοηματοδότηση της ανάγνωσης δημιουργώντας έναν δημοκρατικό χώρο αλληλεπίδρασης, έκφρασης και σύνδεσης παρέχοντας εφόδια στους μελλοντικούς παιδαγωγούς για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Τα απτικά βιβλία εισάγουν με εναλλακτικούς τρόπους βλέποντα και μη βλέποντα παιδιά στον κόσμο του παιδικού βιβλίου. Προσφέροντας απτικές εικόνες ως βάση κοινών αφητηριών σε βλέποντες και μη βλέποντες, τα απτικά βιβλία καθίστανται προσβάσιμα και ελκυστικά για όλα τα παιδιά. Άλλωστε, η ανάγνωση αποτελεί μία συνολικά σωματοποιημένη εμπειρία, η οποία δεν περιλαμβάνει μόνο την κίνηση των ματιών που διαβάζουν, αλλά και ακουστικά, απτικά, οπτικά και οσφρητικά ερεθίσματα που προσφέρουν απόλαυση και ευχαρίστηση. Το βιβλίο ως αντικείμενο είναι ένας άλλος τρόπος να φέρει κανείς τα παιδιά πιο κοντά στα βιβλία και να κάνει τη σχέση τους μαζί τους ενδιαφέρουσα και δημιουργική. Τα πολύ μικρά παιδιά αξιοποιούν διαφορετικά σημεία εισόδου όταν “διαβάζουν” ένα βιβλίο: αγγίζουν, βλέπουν, μυρίζουν, γεύονται και ανακαλύπτουν. Ακολουθούν έτσι έναν πιο “ανεπεξέργαστο” δρόμο προς την ανακάλυψη της σχέσης τους με την ανάγνωση. Η φιλιαναγνωσία σε αυτή την περίπτωση είναι ισοδύναμη με την ελευθερία της περιήγησης σε ένα κείμενο αλλά και σε ένα αντικείμενο. Υπό το πρίσμα αυτό, το Project Ανοικτό Βιβλίο αναδεικνύει τις εκτεταμένες δυνατότητες που μπορεί να έχει ό,τι ονομάζουμε φιλιαναγνωσία (Σιδηροπούλου, 2023).

Μέσα από το Project Ανοικτό Βιβλίο καλλιεργείται στους μελλοντικούς παιδαγωγούς μια ευρύτερη νοηματοδότηση της έννοιας της ανάγνωσης, ενώ παράλληλα τους παρέχονται εφόδια για να αναπτύξουν αυτή την ιδέα στους χώρους που δρουν και εργάζονται. Μέσα από την πρωτοβουλία αυτή πιστεύουμε ότι μπορούν να επωφεληθούν ομάδες στο πλαίσιο τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης για την προσχολική ηλικία, οικογένειες με παιδιά ή/και ενήλικες που έχουν ζητήματα όρασης ή ανάγνωσης, καθώς και επαγγελματικές ομάδες από άλλους χώρους (π.χ. χώρους υγείας, πολιτισμού). Το Project Ανοικτό Βιβλίο δεν μπορεί παρά να κρατά την πρόσκληση στην ανάγνωση σε όλους ανοικτή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Claudet P., (2022). Les Doigts Qui Rêvent. *Tactile Reading Conference* (2022, 7 Δεκ., S10:1). Ανακτήθηκε από <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=5RUsuqfF3Eg&feature=share>
- Γιαννικοπούλου, Α. (2021). Εικονογραφημένο βιβλίο και ετερότητες: βιβλία για τυφλούς αναγνώστες. Στο Σ. Γαβριηλίδου (επιμ.), *Γεφυρώνοντας πολιτισμικές αποστάσεις στην παιδική λογοτεχνία: προσεγγίσεις του διαπολιτισμικού ρόλου τους* (σσ. 259-282). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

- Γιαννικοπούλου, Α. & Σταύρου Ε. (2019). *Μία εικόνα χίλιες λέξεις: Βιβλία για αναγνώστες προσχολικής ηλικίας με οπτική αναπηρία*. Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ. – Ε.Κ.Π.Α.
- Γκρουνβαλντ, Μ. (2022). *Homo Hapticus – Γιατί δεν μπορούμε να ζήσουμε χωρίς αφή*. Μτφ.: Π. Δρεπανιώτης. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Παπαδόπουλος, Κ. (2005). *Τύφλωση και Ανάγνωση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη
- Recalcati, M. (2022). *Με ανοιχτό βιβλίο*. Μτφ.: Χ. Πονηρός. Αθήνα: Κέλευθος.
- Project Ανοικτό Βιβλίο (2022). *Βιβλία που διαβάζονται κυρίως με τα δάχτυλα*. Ανακτήθηκε από <https://shorturl.at/bwGT4>
- Sheppard, L. & Aldrich, F. (2000). Tactile graphics: A beginner's guide to graphics for visually impaired children. *Primary Science Review*, 65: 29-30
- Σιδηροπούλου, Μ. (2023). *Σύγχρονες μορφές ανάγνωσης και φιλαναγνωσία. Μια νέα θεώρηση*. Gutenberg, ΥΠΟ ΕΚΔΟΣΗ.
- Valente, D. (2015). Haptic books for blind children: a Design for All approach. In L. Valentine, B. Borja de Mozota, J. Nelson, S. Merter & P. Atkinson (Eds.), *The value of design research*. Proceedings of the 11th International Conference of the European Academy of Design; Paris Descartes University Institute of Psychology Boulogne Billancourt, France, 22-24 April 2015.
- Wright S., (2008). *Guide to Designing Tactile Illustrations for Children's Books*. American Printing House for the Blind.

Διδακτικό και εποπτικό υλικό: η Κοινωνική και Επαγγελματική Αγωγή (ΚΕΑ) στα Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). Μια διδακτική προσέγγιση

*Τότη Κωνσταντίνα
Εκπαιδευτικός, ΠΕ78 & ΠΕ70, M.Ed
Kwn.toti94@gmail.com*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται μία νέα μέθοδο διδασκαλίας, αυτή των Κοινωνικών Ιστοριών με δομημένες δραστηριότητες για τη διδασκαλία τους στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). Στο βιβλιογραφικό μέρος της παρούσας εργασίας γίνεται λόγος για την ιστορική εξέλιξη της ειδικής αγωγής, τόσο εγχώρια όσο και στο εξωτερικό, την αποδελτίωση των Νόμων, Υπουργικών Αποφάσεων και Προεδρικών Διαταγμάτων, για να διαπιστώσουμε την εξέλιξη της ειδικής αγωγής στο βάθος των χρόνων. Επίσης, αναλύεται η δομή του Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα και τέλος δίνεται έντονη έμφαση στην αποσαφήνιση του όρου των Κοινωνικών Ιστοριών.

Σχετικά με την παρουσίαση του ερευνητικού μέρους, προτιμήθηκε η ανάλυση των διδασκαλιών. Οι Κοινωνικές Ιστορίες είναι πρωτότυπο υλικό, το οποίο συγγράφηκε για τις ανάγκες της διπλωματικής μεταπτυχιακής εργασίας. Επιλέχθηκαν επτά μαθητές, για να διδαχτούν τις Ιστορίες αυτές, σε μία ομαδική διδασκαλία τριών μαθητών και σε τέσσερις εξατομικευμένες διδασκαλίες. Η συγκεκριμένη έρευνα υλοποιήθηκε στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Αλεξανδρούπολης με τη σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή της σχολική μονάδας.

Λέξεις κλειδιά: νέα μέθοδος διδασκαλίας, Κοινωνικές Ιστορίες, πρόγραμμα σπουδών, ιστορική εξέλιξη ειδικής αγωγής, Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τον τρόπο προσέγγισης του μαθήματος της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. της χώρας μας. Ένας από τους κυριότερους στόχους, διεθνώς, των προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της πολιτικής αγωγής, για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι έχουνε κάποιου είδους αναπηρία, είναι η ενδυνάμωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους με κατάλληλα διαμορφωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, υλικά, μέσα και δραστηριότητες. Εξαιτίας της ετερογενούς σύνθεσης του μαθητικού δυναμικού στο σύγχρονο σχολείο, ο συγκεκριμένος στόχος μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μία διαφοροποιημένη προσέγγιση, που θα είναι αυτή, που θα

στηριχθεί στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και θα δώσει ιδιαίτερη έμφαση στα ενδιαφέροντά τους, στις κλίσεις τους και στο δικό τους προφίλ, λαμβάνοντας βέβαια υπόψιν και την κοινωνικοπολιτισμική προέλευση του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Ζώνιου - Σιδέρη, 2004).

1. Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟΝ ΔΙΕΘΝΗ ΧΩΡΟ ΚΑΤΑ ΤΟΝ 18ο -19ο ΑΙΩΝΑ

1.1 Η Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη - Ιστορική εξέλιξη

Δίκαια ο 18ος και ο 19ος αιώνας ονομάστηκαν αιώνες της «Θεραπευτικής Παιδαγωγικής». Οι επιστήμες που την στήριζαν ήταν η Θεολογία και η Ιατρική. Ο Comenius θεωρήθηκε ο παιδαγωγός που παρακίνησε και άλλους να ασχοληθούν με τη Θεραπευτική Παιδαγωγική. Ήταν, επίσης, ο πρώτος που αναγνώρισε πόσο σημαντική και πολύτιμη είναι η αγωγή των «καθυστερημένων ατόμων» (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

Ο Pestalozzi, ένας μεγάλος κοινωνικός Παιδαγωγός, μέσα από έρευνες που βοήθησαν την επιστήμη της αγωγής, επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την Παιδαγωγική των «κωφάλαλων» και των παιδιών με νοητική υστέρηση (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

1.2 Η Ειδική Αγωγή στις ΗΠΑ - Ιστορική εξέλιξη

Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, οι ιδρυτές των ειδικών σχολείων ήταν οι Horace Mann, Samuel Gridley Howe και Dorothea Dix. Πίστευαν ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες θα έπρεπε να έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον τις δεξιότητές τους και συνεπώς ήταν απαραίτητη η εκπαίδευσή τους. Το 1817 ιδρύεται το πρώτο σχολείο για κωφούς από τους Thomas Hopkins Gallaudet και με τον Laurent Clerc και ονομάζεται «American School for the Deaf» (Τζουριάδου, 1995).

1.3 Η Ειδική Αγωγή στην Σοβιετική Ένωση - Ιστορική εξέλιξη

Στη Σοβιετική Ένωση του 18ου αιώνα, ο Αυτοκράτορας Πέτρος Α' προσπάθησε να βελτιώσει τις συνθήκες ζωής των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Προτάθηκαν μέτρα που θα ανάγκαζαν το κράτος να παρέχει βοήθεια, όπως η υποχρεωτική δήλωση αναπήρων συγγενών των ευγενών. Ωστόσο, αυτά τα μέτρα δεν εφαρμόστηκαν με τον αναμενόμενο τρόπο. Το πρώτο σχολείο για κωφά παιδιά ιδρύθηκε το 1807, ενώ οι πολίτες με δωρεές υποστήριζαν τα κρατικά ιδρύματα για τη φροντίδα των ατόμων με αναπηρίες. (Phillips, 2014).

1.4 Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα - Ιστορική εξέλιξη

Η Ειδική Αγωγή αναδύθηκε πρόσφατα στην επιστημονική σκηνή με στόχο να ενσωματώσει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε οικογενειακά, σχολικά και κοινωνικά πλαίσια, αποφεύγοντας την περιθωριοποίηση και απομόνωσή τους. Αρχικά, αυτά τα παιδιά επιβίωναν με τη βοήθεια σχολείων, φιλανθρωπικών οργανώσεων και κοινωνικών επιδομάτων. Στη συνέχεια, η ευθύνη τους μεταφέρθηκε στο Υπουργείο Παιδείας, το οποίο θεσπίζει τον νόμο 1143 το 1981, για την ίδρυση ειδικών σχολείων και τάξεων. Παρόλο που η ελληνική κοινωνία δεν ήταν ακόμη έτοιμη να αποδεχθεί

αυτά τα παιδιά στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, ο νόμος είχε ως στόχο την ένταξή τους στην κοινωνία και την κοινωνική ζωή. Η ευθύνη για τη λειτουργία των ειδικών σχολείων είχε ανατεθεί στον Προϊστάμενο της Ειδικής Αγωγής και τους προϊσταμένους των αντίστοιχων διευθύνσεων. Παρά ταύτα, το Συμβούλιο της Ειδικής Αγωγής δεν συνήλθε ποτέ (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

2. ΑΠΟΔΕΛΤΙΩΣΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Νόμοι περί Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα

- **Νόμος Υπ' αριθ. 1143/1981**, ΦΕΚ 80Α, 31-3-1981. *«Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων».*
- **Νόμος Υπ' αριθ. 1566/1985**. *«Περί ειδικής αγωγής», Κεφάλαιο I, Άρθρο 32.*
- **Νόμος Υπ. Αρθ. 2817/2000**. *«Περί Εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», κεφάλαιο Α'.*
- **Νόμος Υπ. Αρθ. 3194/2003**, 20/11/2003, ΦΕΚ 267 Α, Άρθρο 2. *«Θέματα Ειδικής Αγωγής».*
- **Νόμος Υπ. Αρθ. 3699/2008**, 2/10/2008, ΦΕΚ 199 Α. *«Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».*

3. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ

3.1 Εισαγωγή

Οι Κοινωνικές Ιστορίες είναι σύντομες ιστορίες, ουσιαστικές, με συγκεκριμένη μορφολογία και δομή και απεικονίζουν με αντικειμενικό και δομημένο τρόπο μια κατάσταση της κοινωνίας και καθημερινότητας. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να αναφέρονται σε ένα πρόσωπο, μια ικανότητα, ένα γεγονός της καθημερινότητας ή μια έννοια, οι οποίες εμπλουτίζονται με εικόνες για την καλύτερη απόδοση του κειμένου. Χαρακτηρίζονται ως σύντομες γραπτές και περιγραφικές κοινωνικές καταστάσεις. Κατά κύριο λόγο μαθαίνουν στους μαθητές και τις μαθήτριες σκέψεις και συναισθήματα των άλλων ανθρώπων και πώς είναι καλό να αντιδρούν σε αυτές (Gray, 2010).

Μια Κοινωνική Ιστορία ακολουθεί μία συγκεκριμένη δομή. Θα συναντήσουμε, λοιπόν, αρχικά τον τίτλο της. Στη συνέχεια, ένα εισαγωγικό σημείωμα, το οποίο θα μας εντάσσει στην ιστορία. Ακολουθεί το κυρίως θέμα, όπου η ιστορία αναπτύσσεται με βάση τις ερωτήσεις ποιος, πότε, τι, γιατί, πού και πώς. Η Κοινωνική Ιστορία ολοκληρώνεται με τον επίλογο, στον οποίο έχουμε τον συγκερασμό των δεδομένων

της. Στην Κοινωνική Ιστορία συναντάμε προτάσεις οι οποίες είναι είτε απλές είτε εκτεταμένες και δίνουν μία επιπλέον έκταση σε αυτήν. Σε κάθε Κοινωνική Ιστορία υπάρχουν εναλλαγές στα είδη των προτάσεων, καθώς και στην αναλογία τους, οι οποίες εξαρτώνται από τη μορφή της Κοινωνικής Ιστορίας (Gray, 2010).

3.2 Τα είδη προτάσεων στη συγγραφή των Κοινωνικών Ιστοριών

Στη συγγραφή της Κοινωνικής Ιστορίας χρησιμοποιούμε τα ακόλουθα είδη προτάσεων: α) περιγραφικές, β) προτάσεις προοπτικής, γ) καθοδηγητικές, δ) προτάσεις επιβεβαίωσης – είναι οι βασικές προτάσεις μιας απλής Κοινωνικής Ιστορίας. Χρησιμοποιούμε επίσης ε) προτάσεις ελέγχου, στ) συνεργατικές, οι οποίες χρησιμοποιούνται σε Κοινωνικές Ιστορίες εκτεταμένης μορφής δίνοντας μία επιπλέον έκταση – αύξηση στην ιστορία και τέλος ζ) προτάσεις με κενή γραμμή, τις οποίες συμπληρώνει το παιδί και οι οποίες χρησιμοποιούνται ως είδος πρότασης στις Κοινωνικές Ιστορίες με βασική και με εκτεταμένη μορφή.

3.3 Η συγγραφή μιας Κοινωνικής Ιστορίας

Το κύριο μέρος της γραφής μιας Κοινωνικής Ιστορίας σχετίζεται με τον τρόπο που αυτή γράφεται και συντάσσεται. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η γραφή μιας Κοινωνικής Ιστορίας πρέπει να ακολουθεί και να αξιοποιεί τα είδη των προτάσεων με τη σωστή αναλογία και τον σωστό συνδυασμό. Ο Smith τονίζει τον ξεχωριστό ρόλο του κάθε είδους, ερμηνεύοντας έτσι τη σημασία της διαφορετικής αναλογίας (Smith, 2003). Για να έχει αποτέλεσμα μια Κοινωνική Ιστορία, είναι σημαντική η χρήση βασικής/απλής ή εκτεταμένης πρότασης. Στη γραφή της Κοινωνικής Ιστορίας απαιτείται ένα μικρό κείμενο, το οποίο θα εστιάζει στα βασικά σημεία και στις έννοιες που την αφορούν και να είναι γραμμένη με βάση το επίπεδο κατανόησης του παιδιού.

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός την συγκεκριμένης εργασίας είναι να διερευνήσει κατά πόσο είναι σημαντικό να υπάρχουν εξειδικευμένα διδακτικά εγχειρίδια στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και συγκεκριμένα στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στα Ειδικά Επαγγελματικά Εργαστήρια Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.);

4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα έχει ως βασικό στόχο να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

α) Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις συγκεκριμένες Κοινωνικές Ιστορίες που βοηθούν τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν καλύτερα και σε βάθος τη διδαχθείσα ενότητα, σε σχέση με το σχολικό εγχειρίδιο που προτείνεται;

β) Σε ποιο βαθμό η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος - διδασκαλία ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες να έχουν ενεργή εμπλοκή, περισσότερο ενδιαφέρον και χαρά κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας;

γ) Σε ποιο βαθμό μπορούν οι Κοινωνικές Ιστορίες να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/τριών;

Από τα παραπάνω δεδομένα, γίνεται αντιληπτό πως η δημιουργία των τεσσάρων Κοινωνικών Ιστοριών, αποτέλεσαν το προϊόν αλλά και το αποτέλεσμα διερεύνησης αυτών των ερευνητικών ερωτημάτων.

4.3 Αρχές Σχεδιασμού της έρευνας

Οι τέσσερις Κοινωνικές Ιστορίες αναπτύχθηκαν με βάση τις παιδαγωγικές αρχές. Λήφθηκαν υπόψη οι ατομικές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών, δημιουργήθηκε ήρεμο περιβάλλον διδασκαλίας και χρησιμοποιήθηκαν εικόνες. Οι ιστορίες ακολούθησαν συγκεκριμένη δομή με πρόλογο, κύριο μέρος και επίλογο και να απαντούν στις ερωτήσεις ποιος, πού, πότε, τι και γιατί. Επίσης, είχαν θετικό ύφος και απλό λεξιλόγιο, προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντα των μαθητών (Κατσουγκρή, 2014).

Πίνακας 1. Λίστα ελέγχου Κοινωνικών Ιστοριών

1. Πρόλογος, κυρίως μέρος και επίλογος;	ΝΑΙ / ΟΧΙ
2. Απάντηση σε ερωτήσεις ποιος, πού, τι, πώς, πότε και γιατί;	ΝΑΙ / ΟΧΙ
3. Έχει γραφτεί σε α' πρόσωπο;	ΝΑΙ / ΟΧΙ
4. Έχει θετικό ύφος;	ΝΑΙ / ΟΧΙ
5. Ακολουθεί την πλήρη ή βασική ακολουθία προτάσεων;	ΝΑΙ / ΟΧΙ
6. Σαφές μήνυμα και απλό λεξιλόγιο;	ΝΑΙ / ΟΧΙ
7. Οπτική υποστήριξη;	ΝΑΙ / ΟΧΙ
8. Τα ενδιαφέροντα των μαθητών/ τριών;	ΝΑΙ / ΟΧΙ
9. Ήρεμο και καθησυχαστικό χαρακτήρα;	ΝΑΙ / ΟΧΙ

4.4 Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα ακολούθησε μια συγκεκριμένη μεθοδολογία που περιλάμβανε τέσσερα στάδια. Αρχικά, ορίστηκαν οι στόχοι της έρευνας με βάση τις εκπαιδευτικές επιμορφώσεις που παρακολούθησε η ομάδα στο πλαίσιο της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια, συγκεντρώθηκε πληροφορίες σχετικά με τα θέματα της έρευνας, τις συμπεριφορές που πρέπει να αναπτύχθουν και τη δυναμική των μαθητών. Το τρίτο στάδιο περιλάμβανε τη σύνταξη και τη γραφή των Κοινωνικών Ιστοριών, προσαρμοσμένων στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Τέλος, στο τέταρτο στάδιο ορίστηκαν οι τίτλοι για κάθε Κοινωνική Ιστορία, προσδίδοντας ένα ξεκάθαρο θέμα και προκαλώντας ενδιαφέρον στους μαθητές.

4.5 Δείγμα της έρευνας

Οι μαθητές επιλέχθηκαν από τα τμήματα Κηποτεχνικής, Πληροφορικής, Καλλιτεχνικών και Εξατομικευμένης Διδασκαλίας. Επιλέχθηκαν διαφορετικές περιπτώσεις με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, άλλες πιο σοβαρές και άλλες πιο ήπιες – εκπαιδεύσιμες. Στο σύνολο επιλέχθηκαν 7 μαθητές, 3 κορίτσια και 4 αγόρια.

4.6 Ερευνητικά εργαλεία

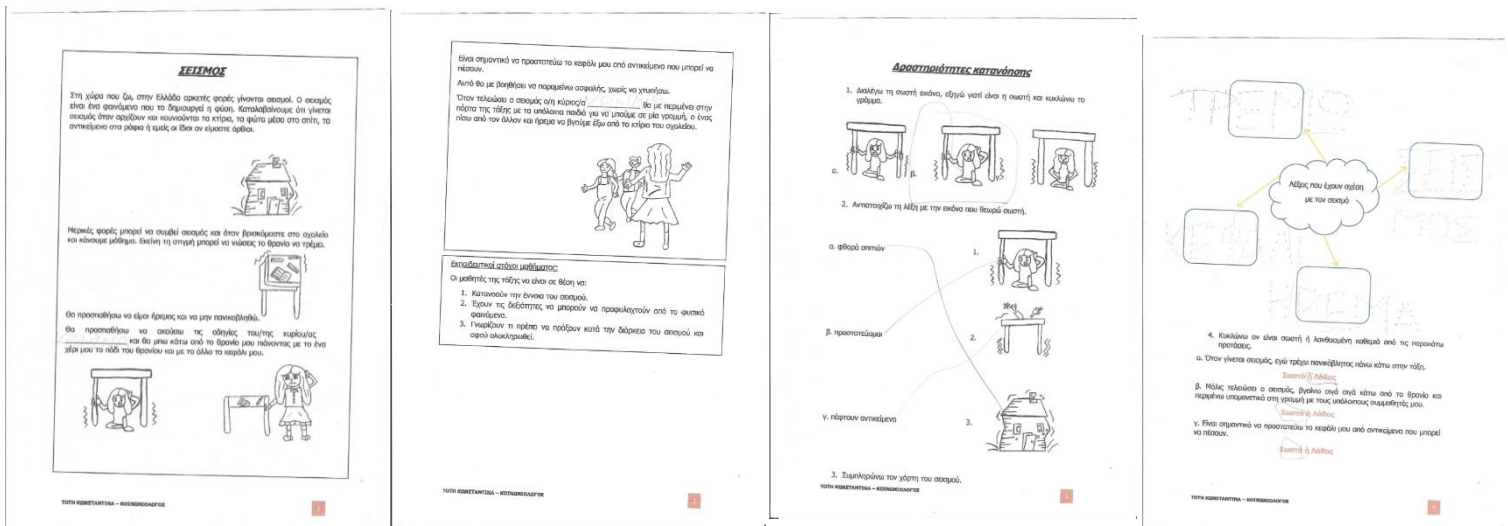
Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν διαδραστικά παιχνίδια, ηλεκτρονική συσκευή tablet και το διαδίκτυο.

5. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 1^η Κοινωνική Ιστορία «Σεισμός»

Η Κοινωνική Ιστορία με τίτλο «Σεισμός» αποτελεί την πρώτη Κοινωνική Ιστορία που διδάχτηκαν οι μαθητές, η οποία παρουσιάζεται στην εν λόγω εργασία παρακάτω. Η Ιστορία αυτή σχεδιάστηκε, σύμφωνα με τις ατομικές και συλλογικές ανάγκες των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Το θέμα της 1^{ης} Κοινωνικής Ιστορίας αποφασίστηκε έπειτα από μία συζήτηση με τον σύλλογο διδασκόντων για τη θεματολογία της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και πιο συγκεκριμένα για τον άξονα 8 (ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μαθητών).

Ανάλυση ευρημάτων του 1^{ου} Μαθητή



Εικόνα 1: Σεισμός: Διδακτικό υλικό 1ου Μαθητή

Ο πρώτος μαθητής που έχει βαριάς μορφής αυτισμού και αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ομιλία, την γραφή και την ανάγνωση. Η διδασκαλία προσαρμόζεται στις ανάγκες του, με εξατομικευμένη προσέγγιση και παιχνίδι ρόλων, χρησιμοποιώντας κινήσεις και εικόνες για την κατανόηση. Ο μαθητής δεν γράφει, οπότε οι ασκήσεις προσαρμόζονται, ενώ οι εικόνες βοηθούν στην κατανόηση. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής μπορεί να συμμετέχει στην εκπαίδευση και να αφομοιώσει την διδασκαλία.

Ανάλυση ευρημάτων του 2^{ου} Μαθητή

Εικόνα 2: Σεισμός: Διδακτικό υλικό 2ου Μαθητή

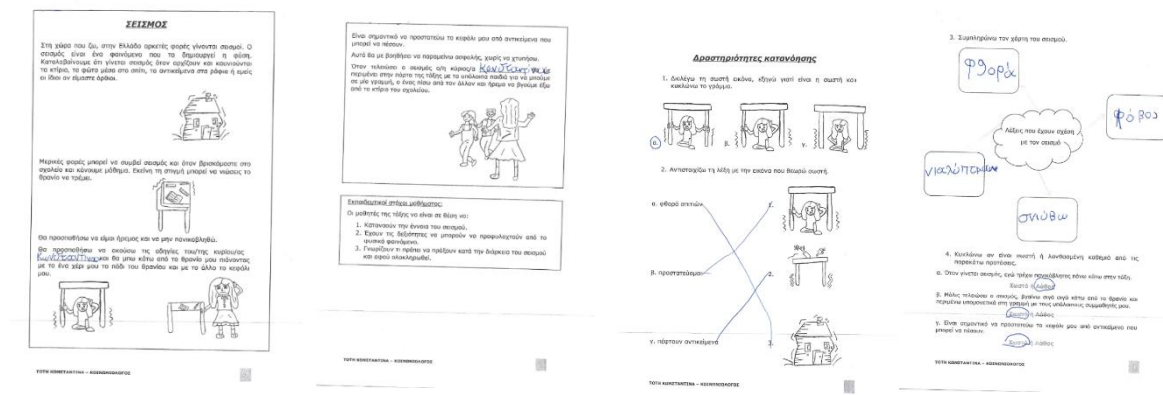
Ο δεύτερος μαθητής έχει νοητική υστέρηση και δυσκολίες στην κατανόηση, γραφή, ανάγνωση και κοινωνικές δεξιότητες. Παρόλα αυτά, είναι ευγενικός και πρόθυμος να μάθει. Σε μια εξατομικευμένη διδασκαλία για τον σεισμό, ο μαθητής αντιγράφει και προφορικά αναπαράγει τις απαντήσεις. Με κατευθυνόμενες ερωτήσεις και οδηγίες, συμμετέχει σε δραστηριότητες αναγνώρισης και ταύτισης εικόνων. Παρόλες τις δυσκολίες, καταφέρνει να επιλέξει σωστές απαντήσεις και να εφαρμόσει τα μέτρα προστασίας από τον σεισμό στην πράξη. Με τον συγκεκριμένο μαθητή, δυστυχώς, η ερευνητική διαδικασία δεν ολοκληρώθηκε, διότι ο μαθητής παρουσίαζε όλη τη χρονιά σχολική διαρροή λόγω οικογενειακών και οικονομικών ζητημάτων.

Ανάλυση ευρημάτων του 4^{ου} Μαθητή (Ομαδική διδασκαλία)

Εικόνα 3: Σεισμός: Διδακτικό υλικό 4ου Μαθητή

Ο 4ος μαθητής έχει σύνδρομο Down και παρουσιάζει μικρές δυσκολίες στην κατανόηση, γραφή και ανάγνωση. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές του δεξιότητες είναι αναπτυγμένες και είναι λειτουργικός στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης. Έχει φίλους, είναι ευγενικός και έχει θετική διάθεση για το σχολείο. Μπορεί να γράψει και να διαβάσει συλλαβιστά, αλλά προτιμά να γράφει λέξεις που ακούει. Απολαμβάνει παραστατική διδασκαλία με εικόνες και παραδείγματα από την καθημερινή ζωή. Οι μαθητές 3, 4 και 5 συμμετείχαν ομαδικά στη διδασκαλία με χαρούμενη διάθεση. Κατάλαβαν και ενδιαφέρθηκαν για το θέμα της κοινωνικής ιστορίας του σεισμού. Η διδασκαλία με εικόνες τους έδωσε αυτοπεποίθηση και αύξησε τη συμμετοχή τους. Ο μαθητής 3 έδειξε αυτοπεποίθηση και συμμετείχε περισσότερο από ό,τι συνήθως.

Ανάλυση ευρημάτων της 7^{ης} Μαθήτριας



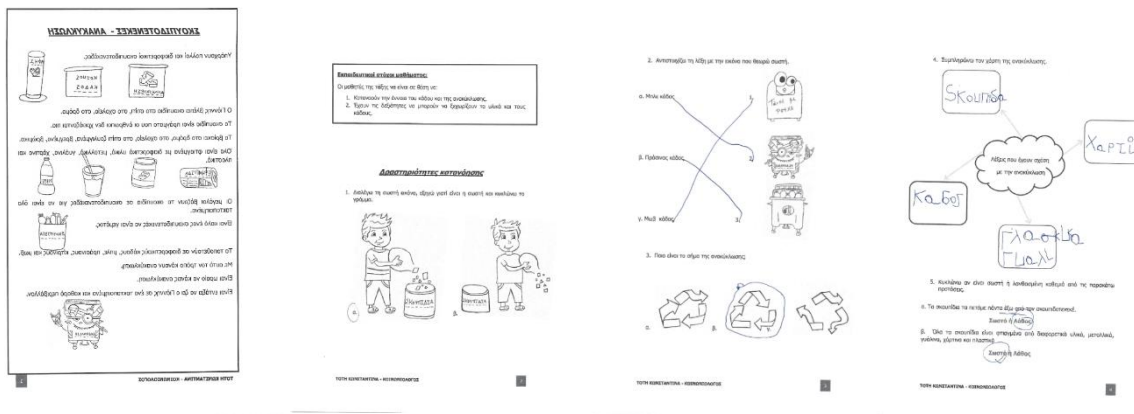
Εικόνα 4: Σεισμός: Διδακτικό υλικό 7ης Μαθήτριας

Η 7η μαθήτρια μπορεί να χαρακτηριστεί ως λειτουργική με στοιχεία αυτοεξυπηρέτησης, επίσης παρουσιάζει δυσκολίες στην κατανόηση, τη γραφή και την ανάγνωση. Οι κοινωνικές της δεξιότητες είναι αναπτυγμένες, αλλά έχει μία τάση προς τη μελαγχολία. Επιπλέον, παρουσιάζει δυσκολίες στην προφορική έκφραση και την κατανόηση των λεγόμενων των άλλων. Στη διάρκεια της συνομιλίας με τη μαθήτρια, φάνηκε ότι αντιμετωπίζει φόβο για τους σεισμούς. Η εκπαιδευτικός επισήμανε ότι οι σεισμοί συνήθως είναι ακίνδυνοι και πως θα μάθουμε τρόπους προφύλαξης και αντιμετώπισής τους. Επιπλέον, τονίστηκε η σημασία της ηρεμίας και της ακολούθησης των οδηγιών. Στη συνέχεια, η μαθήτρια έδειξε ενθουσιασμό για τις δραστηριότητες που της προσφέρατε και απολάμβανε ιδιαίτερα τις εικόνες. Όταν είδε τις δραστηριότητες, έδειξε έναν ενθουσιασμό, ιδιαίτερα με τις εικόνες και όταν τις πραγματοποιούσε ένιωθε πολλή ευχαρίστηση. Στην πρώτη δραστηριότητα θα δείτε ότι η απάντηση που διάλεξε είναι λάθος, προσπάθησα να της εξηγήσω πολύ ότι δεν είναι η σωστή απάντηση η εικόνα Α. Ενώ στην αναπαράσταση μου έδειχνε ότι τα χέρια μας τα βάζουμε το ένα στο κεφάλι και το άλλο πιάνουμε το πόδι του θρανίου (Εικόνα Β), δεν μπορούσε να κάνει την ταύτιση με την εικόνα Β, αλλά επέμενε ότι η σωστή απάντηση είναι η Α. Προσπάθησα πολύ να της αλλάξω τη γνώμη, αλλά χωρίς αποτελέσματα. Επέμενε στην εικόνα α ότι εκείνη είναι η σωστή που μου δείχνει και στην πραγματικότητα και στην συνέχεια προχωρήσαμε στην δραστηριότητα 2.

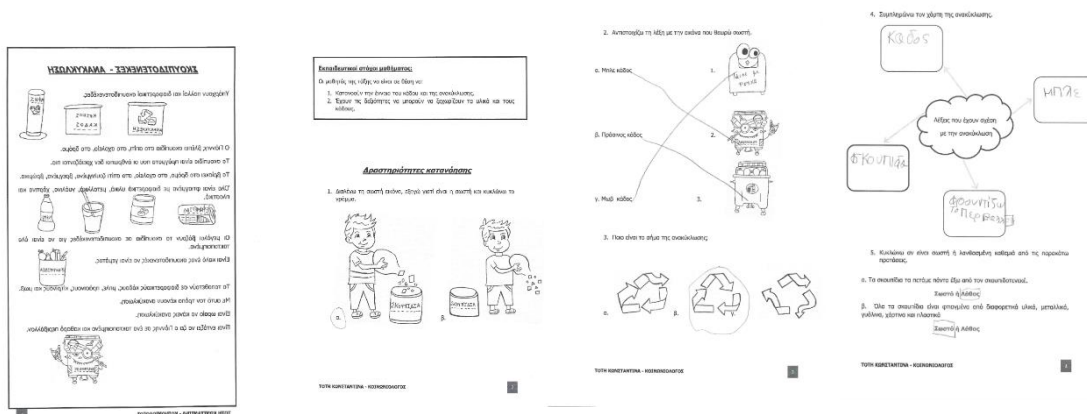
5.2 2^η Κοινωνική Ιστορία «Σκουπιδοτενεκές - Ανακύκλωση»

Η κοινωνική ιστορία με τίτλο Σκουπιδοτενεκές - Ανακύκλωση αποτελεί τη δεύτερη κοινωνική ιστορία που διδάχτηκαν οι μαθητές, η οποία παρουσιάζεται παρακάτω. Η ιστορία αυτή σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις ατομικές και συλλογικές ανάγκες των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Το θέμα της 2ης κοινωνικής ιστορίας αντλήθηκε από το project που υλοποιούσα το σχολικό έτος 2021 - 2022 στη σχολική μονάδα του ΕΝΕΕΓΥΛ Αλεξανδρούπολης με θέμα την ανακύκλωση και την δημιουργία bazaar με την αλλαγή ανακυκλώσιμων υλικών σε έργα τέχνης, στο οποίο υπήρχε επιθυμία από τους διευθυντές των δυο σχολικών μονάδων να συμμετέχουν και μαθητές από το Ε.Ε.Ε.Κ. Αλεξανδρούπολης.

Ανάλυση ευρημάτων του/της 3^{ου} & 5^{ης} Μαθητή/τριας (Ομαδική διδασκαλία)



Εικόνα 5: Ανακύκλωση: Διδακτικό υλικό 3ου Μαθητή

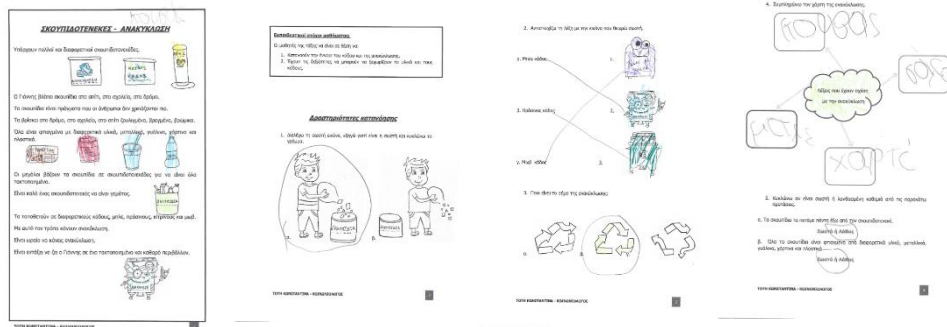


Εικόνα 6: Ανακύκλωση: Διδακτικό υλικό 5ης Μαθήτριας

Σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, οι μαθητές ήταν πάρα πολύ χαρούμενοι, συμμετείχαν, έκαναν ερωτήσεις, όταν κάτι δεν καταλάβαιναν, ήταν συγκεντρωμένοι και όταν τελείωσε η διδασκαλία της ιστορίας της ανακύκλωσης, με ρωτήσανε με ανυπομονησία αν θα πάω ξανά, για να επαναλάβουμε τη διαδικασία και πόσες φορές ακόμα μας μένουν. Μέσω των εικόνων έδειχναν περισσότερη αυτοπεποίθηση στο να συμμετέχουν. Η διδασκαλία, μέσα από αυτές τις δραστηριότητες που είχαν παιγνιώδη

χαρακτήρα, τους έκανε να νιώθουν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους, ότι έχουν κατανοήσει την έννοια της ανακύκλωσης και τις καλές πρακτικές. Συγκεκριμένα, ο 3^{ος} μαθητής υπό άλλες συνθήκες μόνο θα γελούσε και δεν θα συμμετείχε. Τώρα, όμως, ένιωθε μεγάλη αυτοπεποίθηση με τις εικόνες και επέλεγε να δώσει μία απάντηση ακόμα και αν ήτανε λάθος, χωρίς να τον πειράζει. Από το υλικό του διαπιστώνεται και η αδυναμία του στην αντιγραφή και στη γραφή, δηλαδή ότι μπερδεύει τα ελληνικά γράμματα με τα αγγλικά, χωρίς να παρατηρεί σωστά τον πίνακα.

Ανάλυση ευρημάτων της 6^{ης} Μαθήτριας



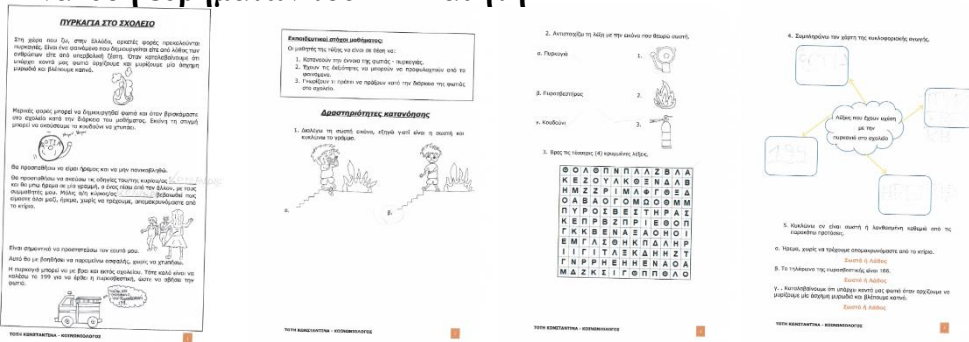
Εικόνα 7: Ανακύκλωση: Διδακτικό υλικό 6ης Μαθήτριας

Για να κατανοήσει καλύτερα η μαθήτρια την έννοια της ανακύκλωσης, η εκπαιδευτικός, με την βοήθεια εικόνων από την φορητή συσκευή tablet, έδειξε στη μαθήτρια κάδους που βρίσκουμε καθημερινά στους δρόμους της πόλης. Στη συνέχεια, ξεκίνησε να της μιλάει για τα διαφορετικά υλικά από τα οποία είναι φτιαγμένα τα αντικείμενα στην καθημερινότητά μας. Η εκπαιδευτικός τοποθέτησε στο θρανίο ένα γυάλινο ποτήρι, ένα βιβλίο, ένα πλαστικό μπουκάλι και ένα τενεκεδάκι. Η μαθήτρια κοιτούσε τα αντικείμενα και δεν ήθελε να τα πιάσει, η εκπαιδευτικός εξηγούσε το κάθε διαφορετικό υλικό και προσπαθούσε να της τα τοποθετήσει στα χέρια της, για να αντιληφθεί το κάθε υλικό.

5.3 3^η Κοινωνική Ιστορία «Πυρκαγιά στο σχολείο»

Η Κοινωνική Ιστορία με τίτλο «Πυρκαγιά στο σχολείο» αποτελεί την τρίτη Κοινωνική Ιστορία που διδάχτηκαν οι μαθητές, η οποία παρουσιάζεται στην εν λόγω εργασία παρακάτω. Η Ιστορία αυτή σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις ατομικές και συλλογικές ανάγκες των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Το θέμα της 3^{ης} Κοινωνικής Ιστορίας αποφασίστηκε έπειτα από μία συζήτηση με τον σύλλογο διδασκόντων για την θεματολογία της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και πιο συγκεκριμένα για τον άξονα 8 (ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μαθητών).

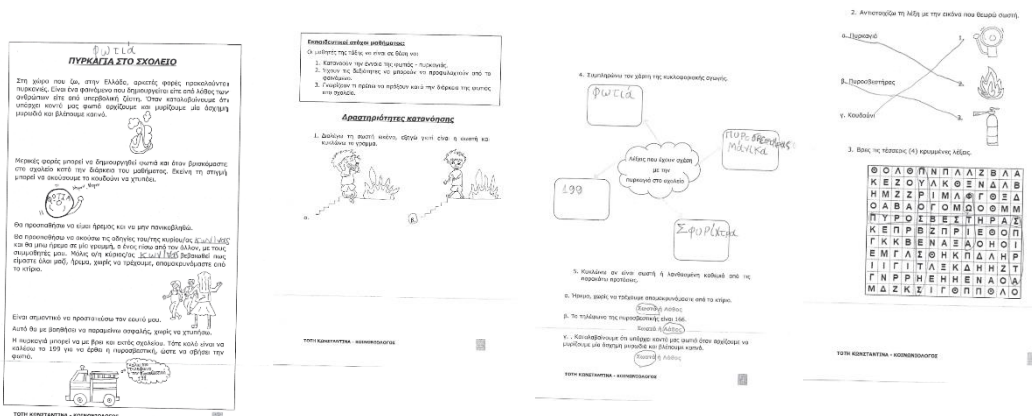
Ανάλυση ευρημάτων του 1^{ου} Μαθητή



Εικόνα 8: Πυρκαγιά στο Σχολείο: Διδακτικό υλικό 1ου Μαθητή

Η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε εικόνες και πρακτική άσκηση για να εξηγήσει στο μαθητή την πυρκαγιά και τις ασφαλείς πρακτικές. Η δραστηριότητα 3 αποτελεί δυσκολία λόγω αδυναμίας ανάγνωσης, αλλά σε άλλες δραστηριότητες ο μαθητής κατέδειξε κατανόηση και απάντησε σωστά.

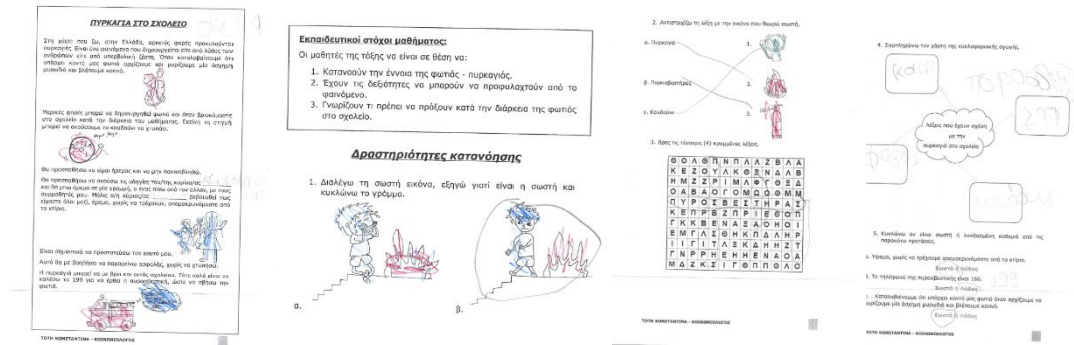
Ανάλυση ευρημάτων του 4^{ου} Μαθητή (Ομαδική διδασκαλία)



Εικόνα 9: Πυρκαγιά στο Σχολείο: Διδακτικό υλικό 4ου Μαθητή

Σχετικά με την έρευνά μας, φάνηκε ότι οι μαθητές κατανόησαν σε βάθος το θέμα της κοινωνικής ιστορίας. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας υπήρχε η αλληλεπίδραση μεταξύ τους και βοηθούσαν ο ένας τον άλλον. Σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, οι μαθητές ήτανε πάρα πολύ χαρούμενοι, συμμετείχαν, έκαναν ερωτήσεις, όταν κάτι δεν καταλάβαιναν, ήταν συγκεντρωμένοι και όταν τελείωσε η διδασκαλία της Ιστορίας της Πυρκαγιάς, με ρωτήσανε με ανυπομονησία αν θα έρθω ξανά, για να επαναλάβουμε τη διαδικασία. Η διδασκαλία, μέσα από αυτές τις δραστηριότητες που είχαν παιγνιώδη χαρακτήρα, τους έκανε να νιώθουν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους, ότι έχουν κατανοήσει το θέμα της πυρκαγιάς στο σχολείο και τι πρέπει να κάνουν κατά τη διάρκεια, και μέσω των εικόνων έδειχναν περισσότερη αυτοπεποίθηση στο να συμμετέχουν.

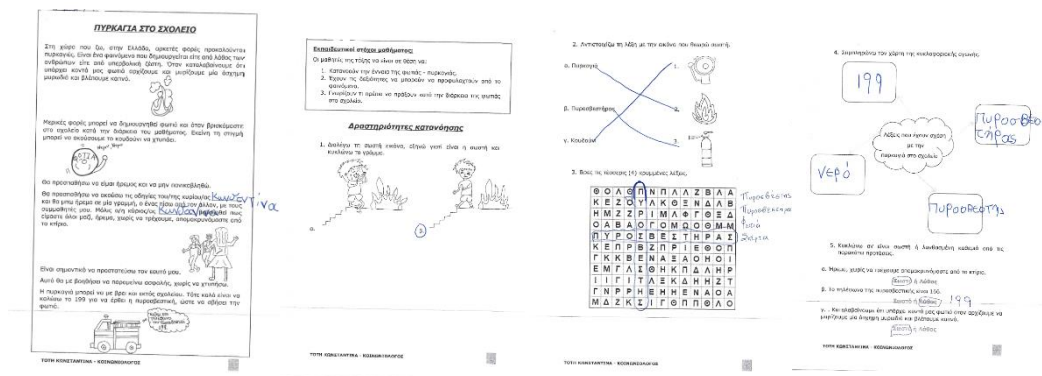
Ανάλυση ευρημάτων της 6^{ης} Μαθήτριας



Εικόνα 10: Πυρκαγιά στο Σχολείο: Διδακτικό υλικό 6ης Μαθήτριας

Πιο αναλυτικά, όταν επιστρέψαμε στην τάξη και ξανακαθίσαμε στις θέσεις μας αντικριστά έπειτα από την βιωματική διδασκαλία, ξεκίνησα ως εκπαιδευτικός να κάνω συγκεκριμένες ερωτήσεις. Ήθελα να γράψουμε έναν άλλο τίτλο, οπότε ρώτησα τη μαθήτρια «τι γίνεται όταν ξεσπά πυρκαγιά;» και μου απάντησε καίω και το γράψαμε σαν τίτλο, οπότε την ρώτησα «πώς αλλιώς θα μπορούσαμε να ονομάσουμε την πυρκαγιά» και μου απάντησε φωτιά - κόκκινο. Στη συνέχεια, πραγματοποιήσαμε τις δραστηριότητες και χωρίς να χρειάζεται να κάνω καμία ερώτηση, στην πρώτη δραστηριότητα κύκλωσε κατευθείαν το σωστό. Στη 2η δραστηριότητα διάβασα μόνο τις λέξεις και εκείνη θυμόταν ποια είναι η καθεμία και έτσι αντιστοίχισε σωστά την εικόνα με την ανάλογη λέξη. Στην 3^η δραστηριότητα πίστευα ότι δεν θα τα καταφέρει και θα την αφήναμε κενή. Προς έκπληξή μου ήταν πάρα πολύ χαρούμενη και είχε ένα δικό της σύστημα εύρεσης λέξεων, δηλαδή εντόπιζε το πρώτο γράμμα και κύκλωνε όλη την λέξη.

Ανάλυση ευρημάτων της 7^{ης} Μαθήτριας



Εικόνα 11: Πυρκαγιά στο Σχολείο: Διδακτικό υλικό 7ης Μαθήτριας

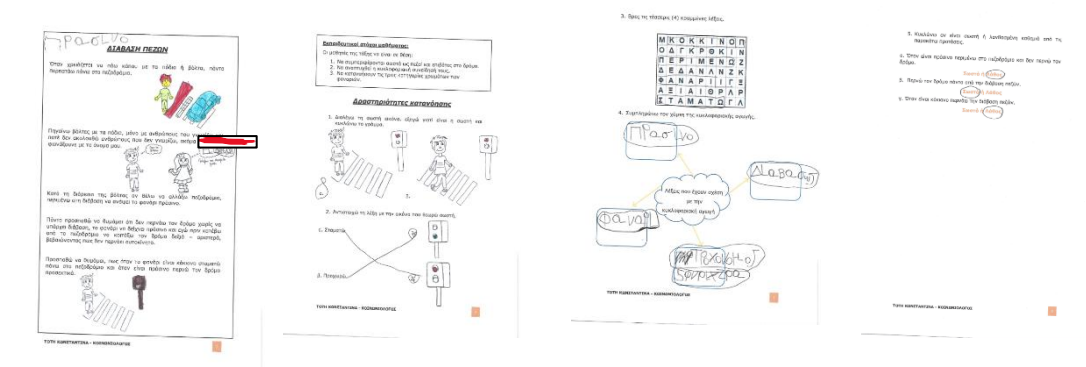
Με τη μαθήτρια σιγά-σιγά περιγράψαμε το θέμα που θα συζητήσουμε. Αυτή τη φορά δεν της ζήτησα να μου δώσει έναν άλλο τίτλο για την Κοινωνική Ιστορία, διότι μόνη της μου είπε να μην την ρωτήσω, γιατί δεν ήθελε να μου πει άλλον τίτλο. Της διάβαζα κάθε παράγραφο και παράλληλα εξηγούσαμε τις εικόνες. Μου ανέφερε ότι

έχει δει μόνο στην τηλεόραση και φοβάται πολύ. Την ρώτησα επίσης αν πιστεύει ότι μπορεί να προκληθεί πυρκαγιά και στο σχολείο ή αν πιστεύει ότι γίνεται μόνο στην τηλεόραση. Στις δραστηριότητες, ήταν ενθουσιασμένη και έδειξε ενδιαφέρον. Βρήκε λέξεις και απάντησε σωστά στις ερωτήσεις. Μερικές φορές παρουσίαζε δυσκολίες να διακρίνει τις λέξεις, αλλά με την βοήθεια μου τις έβρισκε. Στο τέλος, ήθελε να γράψει το νούμερο της πυροσβεστικής στην δραστηριότητα 5.

5.4 4^η Κοινωνική Ιστορία «Διάβαση πεζών»

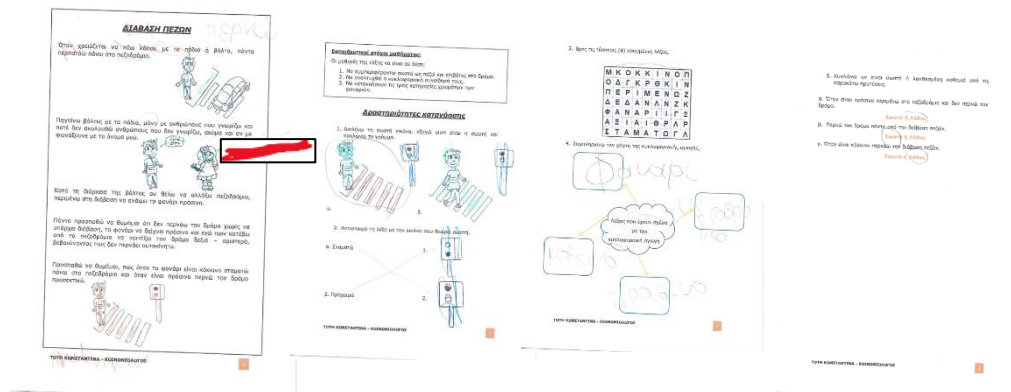
Η Κοινωνική Ιστορία με τίτλο «Διάβαση πεζών» αποτελεί την τέταρτη Κοινωνική Ιστορία που διδάχτηκαν οι μαθητές, η οποία παρουσιάζεται στην εν λόγω εργασία παρακάτω. Η Ιστορία αυτή σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις ατομικές και συλλογικές ανάγκες των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Το θέμα της 4^{ης} Κοινωνικής Ιστορίας αντλήθηκε από το project που υλοποιούσα το σχολικό έτος 2021 - 2022 στη σχολική μονάδα του Ε.Ε.Ε.Κ. Αλεξανδρούπολης με θέμα «Σταμάτα, κοίτα, άκου». Κύριο σκοπό ανάπτυξης αυτής της Κοινωνικής Ιστορίας αποτέλεσε η κατάκτηση δεξιοτήτων και η εξοικείωση των μαθητών με τις σωστές πρακτικές εφαρμογής των κανόνων της κυκλοφοριακής αγωγής και η δυνατότητα να κινούνται μόνοι τους με ασφάλεια στον δρόμο.

Ανάλυση ευρημάτων του 3^{ου} Μαθητή (Ομαδική διδασκαλία)



Εικόνα 12: Διάβαση Πεζών: Διδακτικό υλικό 3ου Μαθητή

Σχετικά με την έρευνά μας φάνηκε ότι κατανόησαν σε βάθος το θέμα της Κοινωνικής Ιστορίας, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας υπήρχε η αλληλεπίδραση μεταξύ τους και βοηθούσαν ο ένας τον άλλον. Ιδιαίτερα ο 4^{ος} μαθητής βοηθούσε τους άλλους δυο συμμαθητές του. Σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, οι μαθητές ήτανε πάρα πολύ χαρούμενοι, συμμετείχαν, έκαναν ερωτήσεις, όταν κάτι δεν καταλάβαιναν, ήταν συγκεντρωμένοι μέχρι να ολοκληρωθεί η διδασκαλία της ιστορίας της Κυκλοφοριακής αγωγής. Η διδασκαλία μέσα από αυτές τις δραστηριότητες που είχαν παιγνιώδη χαρακτήρα τους έκανε να νιώθουν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους, ότι έχουν κατανοήσει την έννοια της διάβασης και των φαναριών, μέσω των εικόνων έδειχναν περισσότερη αυτοπεποίθηση στο να συμμετέχουν.



Εικόνα 13: Διάβαση Πεζών: Διδακτικό υλικό του Μαθήτρια

Μετά το μάθημα, ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός πραγματοποίησαν εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ο εκπαιδευτικός ζήτησε από τη μαθήτρια έναν άλλο τίτλο για το μάθημα. Εκείνη απάντησε "περνών" και το έγραψαν σαν τίτλο. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, η μαθήτρια είχε επιτυχία στις κύκλωσης, αντιστοίχιση εικόνας-λέξης και απαντήσεις ναι-όχι. Στην τελευταία δραστηριότητα, απαντούσε ναι ή όχι σε προτάσεις.

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σχετικά με το 1^ο Ερευνητικό Ερώτημα οι μαθητές κατανόησαν καλύτερα και σε βάθος τις διδαχθείσες ενότητες, σε σχέση με το σχολικό εγχειρίδιο, που προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας. Αυτό φαίνεται από τα προαναφερθέντα ευρήματα, το πόσο χαρούμενοι είναι οι μαθητές, πόσο πιο συνεργάσιμοι δείχνουν να κατακτήσουν τη γνώση, διότι, μέσω των Κοινωνικών Ιστοριών και των συγκεκριμένων διαμορφωμένων δραστηριοτήτων, νιώθουν ασφάλεια λόγω της μείωσης δυσκολίας των θεμάτων, για μερικά από τα οποία πιθανότατα μπορεί να είχαν κάποιες γνώσεις όχι ολοκληρωμένες όμως, ενώ υπήρχαν και θέματα που δεν τα γνώριζαν καθόλου, δεν τα γνώριζαν ούτε ως έννοιες.

Σχετικά με το 2^ο Ερευνητικό Ερώτημα από τα παραπάνω ευρήματα γίνεται κατανοητό πως η χρήση της μεθόδου των Κοινωνικών Ιστοριών ενθαρρύνει τους μαθητές να έχουν καλύτερη κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργατική μάθηση. Η χρήση των Κοινωνικών Ιστοριών μπορεί να ανοίξει νέους δρόμους στην εκπαίδευση των ατόμων με Αναπηρία, δίνοντάς τους περισσότερη χαρά, αυτοπεποίθηση, εξωστρέφεια των σκέψεων τους μέσω της γνώσης. Με αυτό τον τρόπο εμπλουτίζεται περισσότερο και το εκπαιδευτικό υλικό των ομάδων αυτών. Η μέθοδος των Κοινωνικών Ιστοριών μέσα από την πολυετή χρήση τους, όπως είδαμε και παραπάνω στο βιβλιογραφικό μέρος, φαίνεται ότι είναι ικανή να εκπαιδεύει τους μαθητές σε νέες επιθυμητές συμπεριφορές στην καθημερινότητά τους, βελτιώνοντας τα επίπεδα λειτουργικότητας και κοινωνικής ενσωμάτωσης στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο ως ίσοι πολίτες.

Τέλος, σύμφωνα με το 3^ο Ερευνητικό Ερώτημα μπορούμε να πούμε πως η παρέμβαση, όπως σχεδιάστηκε για εκπαιδευτικούς σκοπούς με τις Κοινωνικές Ιστορίες, απέδειξε, ύστερα από εκτενή έρευνα και παρατήρηση των περιστατικών, πως παρουσιάζουν αρκετά μεγάλη θετική επίδραση και αποτελεσματικότητα στους μαθητές. Αποτελούν ένα σημαντικό όπλο ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητές με αναπηρία. Οι τέσσερις συγκεκριμένες Κοινωνικές Ιστορίες σχεδιάστηκαν και χορηγήθηκαν στους επτά μαθητές και μαθήτριες και φάνηκε πως είχαν θετική επίδραση πάνω τους, ώστε να καταστεί δυνατόν να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά αυτά στον κοινωνικό τομέα και στον τομέα διαχείρισης συναισθημάτων σε δύσκολες και κρίσιμες καταστάσεις. Επιπλέον, η θετική πρόοδος και η βελτίωση φάνηκε στον τρόπο με τον οποίο μάθαιναν από τις Κοινωνικές Ιστορίες και αυτό αποδεικνύεται από τον τρόπο που διαχειρίζονταν τις απαντήσεις τους, καθώς και από το ότι ένιωθαν την ανάγκη να μου δώσουν μία απάντηση οπωσδήποτε.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Δ.Ε.Π.Π.Σ, (2004) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Gray, C. (2010). *The new social story book*. USA: Future Horizons.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004α). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Α΄ Θεωρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004β). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Β΄ Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσουγκρή Α. (2014). *Οδηγός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος για Μαθητές με Αυτισμό*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).
- Λαμπροπούλου, Β., & Παντελάδου, Σ. (2000). *Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα – Κριτική*
- Phillips, D. N. (2014). *Efficacy of Modeling for Treatment of Selective Mutism in Children*. Theses and Dissertations.
- Smith, C. (2003). *Writing and developing Social Stories: Practical interventions in autism*. Brackley: Speechmark Publishing.
- Smith, C. (2016). *Κοινωνικές Ιστορίες. Από το σχεδιασμό στη γραφή. Πρακτικές παρέμβασης στον αυτισμό* (επιμ. Καρανάνος, Γ., Μετ. Γαλυφιανάκη, Β.) Αθήνα: Κωσταντάρας.
- Τζουριάδου Μ. (1995). *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη, Προμηθεύς.

Νομοθετήματα

- Ν. 1143/1981 (ΦΕΚ Α΄ 80/31.3.1981). *Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*.

Διαθέσιμο στο:

http://www.pischools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/NomoiEA/N.%20143%20-1981-%20FEK.%2050%20-31-3-1981.pdf

N. 1566/1985 (ΦΕΚ Α' 167/30.9.1985). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Διαθέσιμο στο:

http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-EA/n1566.pdf

N. 2817/2000 (ΦΕΚ Α' 78/14.3.2000). *Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Διαθέσιμο στο:

http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-EA/N.%202817%20-%202000%20-%20FEK.%2078%20-A-%2014-3-2000.pdf

N. 3194/2003 (20/11/2003, ΦΕΚ 267 Α). *Θέματα Ειδικής Αγωγής*. Διαθέσιμο στο:

<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/171201/nomos-3194-2003>

N. 3699/2008. (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008). *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με*

αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-EA/N.%203699%20-%202008%20-%20FEK.%20199%20-A-%202-10-2008.pdf.

Η συμβολή της Μουσειοπαιδαγωγικής στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Απόψεις εκπαιδευτικών

Ροζή Χρυσούλα

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ02, MSc

xrisoular@yahoo.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ενδιαφέρον για τη σύνδεση Μουσείου – Σχολείου αυξήθηκε από τη στιγμή που συνειδητοποιήθηκε ότι η δυνατότητα βιωματικής προσέγγισης της μάθησης που προσφέρει το Μουσείο, ως φορέας άτυπης εκπαίδευσης, λειτουργεί ευεργετικά στη μαθησιακή διαδικασία. Ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή, που οι μαθητές επιζητούν κίνητρα για μάθηση και έχει ξεπεραστεί το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, το Μουσείο αποκτά έναν ρόλο πιο διευρυμένο στην εκπαίδευση. Δεδομένου ότι στην Ελλάδα η μουσειακή αγωγή αναπτύσσεται σταδιακά, η έρευνά μας αποσκοπεί στη διερεύνηση απόψεων Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή της Μουσειοπαιδαγωγικής στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Μέσα από την αποτύπωση των εμπειριών τους από σχολικές επισκέψεις σε διάφορα μουσεία της Ελλάδας, επιχειρείται να συνδεθούν οι συγκεκριμένες δεξιότητες των μαθητών με τη μουσειακή εμπειρία και να διατυπωθούν σκέψεις για την καλύτερη σύνδεση Μουσείου - Σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας οδήγησαν την ερευνήτρια σε χρήσιμες διαπιστώσεις και η προσδοκία της είναι να δώσει νέες προοπτικές για περαιτέρω έρευνα στον τρόπο αξιοποίησης της Μουσειοπαιδαγωγικής, αυτής της πολλά υποσχόμενα στον χώρο της εκπαίδευσης, επιστήμης

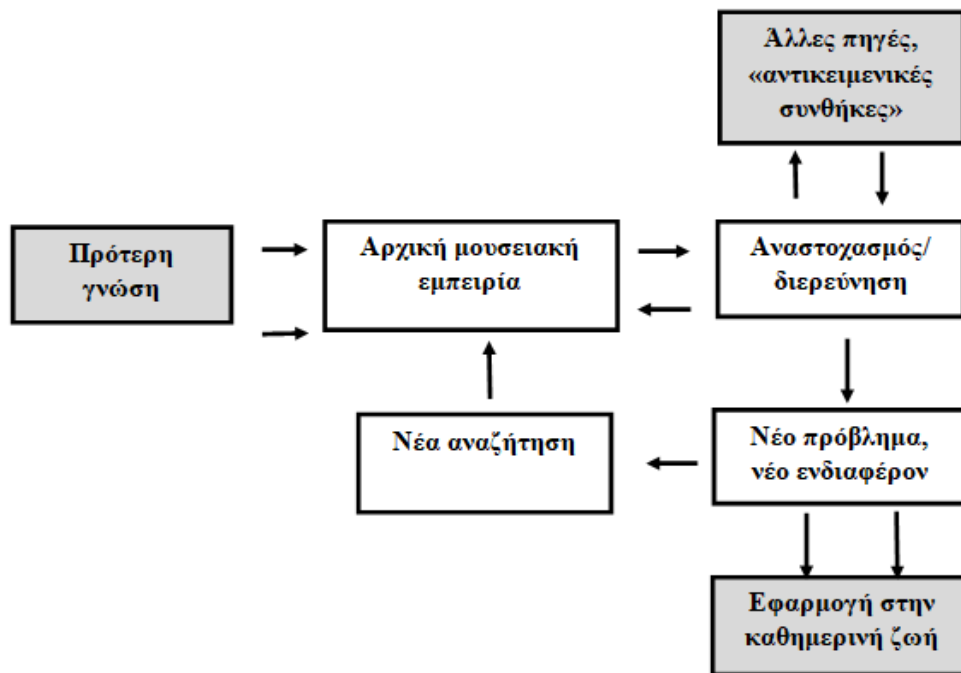
Λέξεις κλειδιά: Μουσείο, σχολείο, Μουσειοπαιδαγωγική, κριτική και δημιουργική σκέψη, εκπαιδευτικά προγράμματα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι εξελίξεις στην παιδαγωγική επιστήμη και τα νέα προτεινόμενα συστήματα διδασκαλίας με εναλλακτικές μορφές μάθησης δεν αφήνουν ανεπηρέαστη τη χώρα μας που κάνει δειλά τις τελευταίες δεκαετίες προσπάθεια αναβάθμισης του επιπέδου σπουδών της και παροχής στον μαθητικό πληθυσμό ευκαιρίες ευρύτερης μάθησης μέσα από τα αναμορφωμένα προγράμματα σπουδών. Περνώντας από την παραδοσιακή διδασκαλία στη σύγχρονη, με σαφή κονστρουκτιβιστική αντίληψη, αναζητά απαντήσεις σε ζητήματα που έχουν προκύψει, είτε εξαιτίας του παρωχημένου τρόπου διδασκαλίας, είτε εξαιτίας των προκλήσεων της σημερινής κοινωνίας. Ένα από αυτά τα ζητήματα είναι η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των μαθητών για μάθηση· και ένας τρόπος ασφαλής μπορεί να θεωρηθεί η βιωματική μάθηση. Πώς λοιπόν συνδέεται η μουσειακή επίσκεψη με την καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των μαθητών;

Η Μουσειοπαιδαγωγική, ως σύγχρονος τομέας της παιδαγωγικής, αναπτύσσεται δυναμικά τα τελευταία χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης και αποτελεί αντικείμενο μελέτης από πολλούς ερευνητές. Το Μουσείο, ως φορέας άτυπης εκπαίδευσης, συμβάλλει στην οικοδόμηση της γνώσης παρέχοντας πολλαπλά ερεθίσματα βιωματικής μάθησης και λειτουργεί ως φορέας δια βίου εκπαίδευσης. Από την άλλη μεριά, το σχολείο, ως κατεξοχήν φορέας μάθησης, καλείται να διαχειριστεί ζητήματα σημαντικά, όπως αυτό της καλλιέργειας της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών, ιδιαίτερα όταν στοχεύει να προετοιμάσει ενεργούς πολίτες για μια κοινωνία με σύνθετους μηχανισμούς που συνεχώς μεταλλάσσονται.

Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ μουσείου – σχολείου, επιτρέπει στη Μουσειοπαιδαγωγική να αξιοποιήσει διάφορες παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικές αρχές, προκειμένου οι μαθητές να αποκομίσουν χρήσιμες εμπειρίες και να κατακτήσουν τη γνώση με ευχάριστο τρόπο. Η μουσειακή αγωγή είναι ένας τρόπος ενεργητικής - βιωματικής μάθησης που συνδέεται άρρηκτα με την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο σχήμα 1 παρουσιάζεται η ολιστική προσέγγιση της μουσειακής μάθησης, «ο κύκλος της μουσειακής εμπειρίας», όπως διαμορφώθηκε από τον Hein, βασισμένο στον κύκλο του Dewey (Φιλιππουπολίτη, 2015).



Σχήμα 1: Ο κύκλος της μουσειακής εμπειρίας σύμφωνα με τον Hein.

ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ

Μουσειοπαιδαγωγική : έννοια της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής που λαμβάνει χώρα στο μουσείο και αποσκοπεί στην πραγμάτωση του εκπαιδευτικού ρόλου του μουσείου στην κοινωνία (Νικονάνου, 1998)

Κριτική σκέψη : «η νοητικοσυναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα

δεδομένα με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, προκειμένου να δαμάσει το πλήθος των ετερογενών στοιχείων τους ώστε τελικά να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις, πεποιθήσεις και επιλογές δράσης» (Ματσαγγούρας, 2007)

Δημιουργική σκέψη : «η φαντασιακή ή διαισθητική προσέγγιση των δεδομένων χωρίς συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια και η οποία διαδικασία ωθεί στην εξεύρεση νέων λύσεων που τις διακατέχει, όμως, η έλλειψη σαφήνειας και η αντιφατικότητα» (Ματσαγγούρας, 2007)

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

Με την εργασία έγινε προσπάθεια να καταδειχθεί η σύνδεση Μουσείου – Σχολείου και η δυνατότητα καλλιέργειας του ενδιαφέροντος των μαθητών για μάθηση μέσα από τη Μουσειακή Αγωγή. Ειδικότερα, εξετάστηκε η συμβολή της Μουσειοπαιδαγωγικής στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Σκοπός της ήταν να διερευνηθεί το θέμα αυτό μέσα από την οπτική Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που έχουν πραγματοποιήσει εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία, καταγράφοντας τη μουσειακή εμπειρία και την επίδρασή της στους μαθητές.

Επιμέρους στόχοι ήταν να αποτυπωθεί γενικότερα ο παιδαγωγικός ρόλος του μουσείου α) ως φορέα άτυπης εκπαίδευσης και β) ως φορέα «δια βίου εκπαίδευσης». Τέλος, διερευνήθηκε αν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη Μουσειοπαιδαγωγική θα ήταν ωφέλιμη για τη διευκόλυνση του διδακτικού έργου και την καλύτερη αξιοποίηση της μουσειακής εμπειρίας.

Στην εργασία επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα (qualitative research) με ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη και δείγμα 15 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Ροδόπης και Έβρου των οποίων η μουσειακή εμπειρία αφορούσε διαφορετικό τύπο σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο, Λύκειο, Επαγγελματικό Λύκειο και το Διαπολιτισμικό σχολείο των Σαπών). Ακολουθήθηκε η μέθοδος της χιονοστιβάδας (snowball sampling), γιατί κάποιιοι εκπαιδευτικοί πρότειναν νέα άτομα που πληρούσαν τα ίδια ερευνητικά κριτήρια για να αποτελέσουν δείγμα. Αυτό συνέβη γιατί το δείγμα ανήκε σε ειδική ομάδα, δηλαδή άτομα που είχαν τουλάχιστον μία μουσειακή εμπειρία με τους μαθητές τους στο ενεργητικό τους και είχαν οργανώσει ή παρακολουθήσει κάποια εκπαιδευτική δράση. Παράλληλα έγινε προσπάθεια οι επισκέψεις των εκπαιδευτικών να αποτυπώνουν εμπειρίες από διαφορετικά ως επί το πλείστον μουσεία ανά την Ελλάδα, προκειμένου ίσως να εξαχθούν και κάποια συμπεράσματα ως προς το είδος του μουσείου και τις πόλεις (μεγάλα αστικά κέντρα ή μικρότερα). Αξίζει να σημειωθεί ότι παρόλο που η πρόθεση της ερευνήτριας ήταν το δείγμα να το απαρτίζουν διαφορετικές ειδικότητες, διαπιστώθηκε σε μια πρώτη διερεύνηση ότι τη μερίδα του λέοντος κατείχαν οι φιλόλογοι οι οποίοι και ανταποκρίθηκαν με ιδιαίτερο ζήλο στο κάλεσμα των συνεντεύξεων, επειδή υπάρχει η πεποίθηση ότι η πλειοψηφία των μουσείων συνδυάζεται περισσότερο με φιλολογικά ενδιαφέροντα. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία:

Εκπ/κοί	E1	E2	E3	E4	E5
Ειδικότητα	ΠΕ 01	ΠΕ 06	ΠΕ 87.09	ΠΕ 87.09	ΠΕ04.01
Φύλο	Άνδρας	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Άνδρας
Έτη υπηρεσίας	11	14	18	14	12
Βαθμίδα	Λύκειο	Γυμνάσιο	Επάλ	Επάλ	Γυμνάσιο
Μουσείο	Ναυτικό Οινούσσες	Βυζαντινό Διδυμότειχο	Εθνολογικό Αλεξ/πολη	Εθνολογικό Αλεξ/πολη	Φυσ. Ιστορίας Αλεξ/πολη
Γνώσεις Μουσειο-παιδ/κής	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ Μάθημα	ΝΑΙ Μάθημα	ΟΧΙ
Εκπ/κοί	E6	E7	E8	E9	E10
Ειδικότητα	ΠΕ82	ΠΕ02	ΠΕ02	ΠΕ02	ΠΕ02
Φύλο	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα
Έτη υπηρεσίας	14	13	11	34	16
ΒΑΘΜΙΔΑ	ΕΠΑΛ	ΔΙΑΠ/ΣΜΙΚ Ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ
Μουσείο	Μετάξης Σουφλί	Αρχαιολογικό Κομοτηνή	Κυκλαδικής Ιστορίας	Εθνολογικό Μαρώνεια	Αρχαιολογικό Βεργίνα
Γνώσεις Μουσειο-παιδ/κής	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ Μεταπτυχιακό	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Εκπ/κοί	E11	E12	E13	E14	E15
Ειδικότητα	ΠΕ02	ΠΕ02	ΠΕ02	ΠΕ02	ΠΕ02
Φύλο	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα
Έτη υπηρεσίας	26	11	11	16	13
Βαθμίδα	Γυμνάσιο	Λύκειο	Λύκειο	Λύκειο	Γυμνάσιο
Μουσείο	Εθνολογικό Αλεξ/πολη	Αρχ. Μουσείο Θεσ/νίκη	Κιν/γράφου Θεσ/νίκη	Ισλαμικής Τέχνης Αθήνα	Εθνολογικό Αλεξ/πολη
Γνώσεις Μουσειο-παιδ/κής	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ σεμινάριο	ΟΧΙ	ΟΧΙ

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικός πίνακας δημογραφικών στοιχείων

Η συνέντευξη περιελάμβανε τους παρακάτω έξι θεματικούς άξονες:

- A. Λόγοι μουσειακής επίσκεψης
- B. Στάδια σχεδιασμού μιας επίσκεψης
- Γ. Εντυπώσεις μαθητών-το μουσείο «δια βίου εκπαίδευση»
- Δ. Ανάπτυξη δεξιοτήτων
- E. Σύνδεση Μουσείου – Σχολείου
- ΣΤ. Σχέση εκπαιδευτικού με τη Μουσειοπαιδαγωγική

Με την επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης, ως εργαλείο έρευνας, δόθηκε η ελευθερία στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη συνέντευξη με διευκρινιστικές ερωτήσεις να φωτίσουν πολλά σημεία, που η ερευνήτρια δεν είχε αρχικά στον νου της. Έτσι, προέκυψαν πολλά ενδιαφέροντα σημεία που αναφέρονται παρακάτω.

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της Μουσειοπαιδαγωγικής στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών και συγκεκριμένα στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής τους ικανότητας. Όμως, η σύνδεση Μουσείου – Σχολείου στην Ελληνική εκπαίδευση αποτελεί ένα ζητούμενο, καθώς υπολείπονται αρκετά βήματα για την ουσιαστικότερη επικοινωνία των δύο φορέων εκπαίδευσης (Νικονάνου, 2015). Περισσότερο επιδιώκουν τα μουσεία άνοιγμα προς το σχολείο (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999). Στο πλαίσιο του ανοίγματος διαμορφώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στο μαθητικό πληθυσμό σχετιζόμενα, κατά κάποιο τρόπο και αφού το επιτρέπει η θεματική του Μουσείου, με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Ζαφειράκου, 2002). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι στην Ελλάδα το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, συνδυαστικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα και ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες τάξεις της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν τους αφήνει πολλά περιθώρια ευελιξίας.

Επισημαίνουν, ακόμα, τις θετικές εντυπώσεις που έχει μια μουσειακή επίσκεψη στους μαθητές και ακόμα περισσότερο σε μαθητές που στο παρελθόν δεν είχαν ποτέ κάποια ανάλογη εμπειρία. Ιδιαίτερα αυτό παρατηρείται σε σχολεία στην περιφέρεια που η πρόσβαση σε μουσεία απαιτεί μετακινήσεις. Παρατηρούν επίσης ότι μαθητές με μειωμένη συμμετοχή στην τάξη ενεργοποιούνται περισσότερο με τη μουσειακή επίσκεψη γεγονός που μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε ότι η μουσειακή εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη σε μαθητές που επιζητούν τη βιωματική μάθηση (Φίλιππουπολίτη, 2015). Στο σχολείο, εφαρμόζονται ακόμα και σήμερα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας που προφανώς δεν έχουν σε κάποιους μαθητές τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα μάθησης (Schunk, 2010).

Αν γενικευτεί αυτή η διαπίστωση στον μαθητικό πληθυσμό που κατά κάποιον τρόπο δεν του είναι προσφιλή συγκεκριμένα μαθήματα, όπως η Ιστορία, τότε γίνονται αντιληπτά τα ευεργετικά αποτελέσματα της Μουσειοπαιδαγωγικής στη μαθησιακή διδασκαλία. Οι μαθητές μπορούν να συνδέσουν αβίαστα το παρελθόν με το παρόν και να κατανοήσουν την ιστορική εξέλιξη μέσα από την επαφή με τα αυθεντικά κατάλοιπα του υλικού πολιτισμού (Μπούνια & Νικονάνου, 2008). Έτσι, η ιστορική

γνώση δεν αποκτιέται με στείρα απομνημόνευση, αλλά πιο ενεργά, με τη συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικές δράσεις.

Οι προτάσεις που οργανώνουν τα μουσεία στον τομέα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσες και γόνιμες, γεγονός που επιβάλλει την επέκταση αυτής της δράσης και σε σχολεία που θεωρούνται πιο «δύσκολα» στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως είναι τα διαπολιτισμικά, τα σχολεία δηλαδή που εκπαιδεύουν παιδιά μειονοτήτων και αλλοδαπών και τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ). Σε αυτά τα σχολεία, η τυπική εκπαίδευση μετουσιώνεται αποτελεσματικότερα μέσα από την άτυπη εκπαίδευση που παρέχεται σε μουσειακούς χώρους. Ειδικότερα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η Μουσειοπαιδαγωγική ανοίγει δρόμους διαφορετικής προσέγγισης της γνώσης, πιο προσιτής σε αλλόγλωσσους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, διδάσκοντας παράλληλα τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής μάθησης (Μπούνια, 2015).

Προς αυτήν την κατεύθυνση κινήθηκε ο σχεδιασμός των φορητών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι Μουσειοσκευές, προκειμένου να προσεγγίσουν μαθητές από σχολεία δύσκολα και που δεν έχουν πρόσβαση στο μουσείο για διαφορετικούς λόγους (Νικονάνου, 2018). Αξίζει να σημειωθεί ότι φαίνεται στην έρευνά μας ότι οι εκπαιδευτικοί που δανείστηκαν Μουσειοσκευή στην τάξη τους είχαν πολύ θετικά αποτελέσματα αναφορικά με το ενδιαφέρον συμμετοχής των μαθητών και τη συζήτηση που ακολούθησε, στοιχείο που μας επιτρέπει να θεωρήσουμε ότι αυτή η δράση των μουσείων είναι επιτυχημένη και συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών μέσα από την παιγνιώδη επεξεργασία του υλικού που φέρει η Μουσειοσκευή.

Μια ενδιαφέρουσα πρόταση που σχετίζεται με τη δράση των μουσείων και την αδυναμία πρόσβασης κάποιων μαθητικών πληθυσμών στα μουσεία είναι η δημιουργία εικονικών περιηγήσεων, αξιοποιώντας τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα. Κάποια μουσεία διαθέτουν τέτοιες εφαρμογές, αλλά δυστυχώς τα περισσότερα και κυρίως τα περιφερειακά, δεν έχουν αξιοποιήσει την τεχνολογία στο βαθμό που θα μπορούσαν, περιορίζονται μόνο στη δημιουργία ιστοσελίδων με ενημέρωση για τις δράσεις και τα προγράμματα που υλοποιούν (Μπούνια, Οικονόμου, & Πιτσιάβα, 2010). Οι υπεύθυνοι των μουσείων οφείλουν να αναλογιστούν ότι ιδιαίτερα στην σημερινή εποχή της ψηφιακής τεχνολογίας, οι μαθητές επιζητούν τέτοιου είδους δράσεις και εντυπωσιάζονται με την τεχνολογία. Συναφής διαπίστωση, που αφορά στα ενδιαφέροντα των μαθητών, είναι ο τρόπος σχεδιασμού και υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων προκειμένου αυτά να είναι δελεαστικά και ενδιαφέροντα για τους μαθητές (Καλεσοπούλου, 2014).

Κυρίαρχη φιλοσοφία στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων φαίνεται ότι είναι το παιχνίδι. Αυτό το μέσο κυριαρχεί στη βιωματική μάθηση, καθώς μέσα από την αναζήτηση, την εξερεύνηση, την ψυχαγωγία, επιτυγχάνεται ο παιδαγωγικός ρόλος του μουσείου (Καλεσοπούλου, 2014). Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αυτής επιβεβαιώνουν ότι μέσα από το παιχνίδι οι μαθητές κατακτούν γνώσεις που η στείρα μετωπική διδασκαλία αδυνατεί να μεταδώσει.

Η απουσία από την άλλη, εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ειδικού προσωπικού, σε μικρά κυρίως επαρχιακά μουσεία, μπορεί να καταστήσει την επίσκεψη στο

Μουσείο βαρετή για τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, όταν απουσιάζει ο άρτιος σχεδιασμός μιας επίσκεψης και από τη μεριά του Μουσείου και από την πλευρά του εκπαιδευτικού, τότε τα αποτελέσματα ενδέχεται να μην είναι θετικά (Μπαχούμα, 2017). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα στάδια της μουσειακής επίσκεψης συνοψίζονται σε τρία: α) την προετοιμασία στην τάξη, β) την επίσκεψη στο μουσείο και γ) την εμβάθυνση στην τάξη (Μπαχούμα, 2017). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν και τα τρία στάδια, όμως στην πλειοψηφία τους η προετοιμασία ή η εμβάθυνση στην τάξη έγινε χωρίς μεγάλο σχεδιασμό και το στάδιο της εμβάθυνσης περιορίστηκε κυρίως στην ολιγόλεπτη συζήτηση με αποτύπωση των εντυπώσεων. Λίγοι σχεδίασαν προσεκτικά τη μουσειακή επίσκεψη σ' όλο το εύρος της.

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι από την έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την επίσκεψη στο μουσείο ακόμα και αν δεν οργανωθεί σωστά ή δεν συνδέεται άμεσα με κάποιο μάθημα ή το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και προσπαθούν στην πλειοψηφία να αξιοποιήσουν τη μουσειακή εμπειρία στην πορεία των μαθημάτων. Καταλυτική θα ήταν η ενίσχυση της σχολικής ύλης μέσα από το εκπαιδευτικό υλικό που προσφέρει το μουσείο και πραγματώνεται είτε στο σχολικό είτε στο μουσειακό χώρο (Δάλκος, 2000).

Προκύπτει, ακόμα, από την έρευνα, ως αναγκαιότητα στην εκπαίδευση, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Μουσειοπαιδαγωγικής, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να έχουν τις γνώσεις για να σχεδιάσουν άρτια μια μουσειακή επίσκεψη και να μπορούν να αξιοποιήσουν εργαλεία και τεχνικές που χρησιμοποιεί η Μουσειοπαιδαγωγική και στη σχολική αίθουσα (Νικονάνου & Νάκου, 2015). Η μορφή των επιμορφώσεων αγγίζει τους υπευθύνους θεμάτων παιδείας, όμως σε γενικές γραμμές, μπορούν να εστιασθεί σε μαθήματα προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου, σεμινάρια ενδοσχολικά ή στο χώρο των μουσείων, διαδικτυακά μαθήματα από φορείς, κάποιες ηλεκτρονικές πλατφόρμες που θα διευκόλυναν τους εκπαιδευτικούς σε αναζήτηση μουσειακού υλικού. Πάνω απ' όλα χρειάζεται εγρήγορση από τον εκπαιδευτικό και ευρυμάθεια προκειμένου να αξιοποιήσει την ποικίλη διάσταση των πληροφοριών που μπορεί να κοινώνει ο χώρος του μουσείου (Βέμη, 2006).

Τέλος, η έρευνα επιβεβαίωσε τη θέση ότι το Μουσείο, ως φορέας άτυπης εκπαίδευσης αποτελεί και φορέα δια βίου εκπαίδευσης, αφού προσφέρει στον άνθρωπο από μικρή ηλικία τα ερεθίσματα εκείνα για μια πολλαπλή «ανάγνωση» των εκθεμάτων και στο μέλλον. Η βιωματική μάθηση και η ενεργός συμμετοχή που προσφέρει το μουσείο, προσελκύουν τον μαθητή και τον ωθούν να επιστρέψει αργότερα ως ενήλικας σε έναν αγαπημένο χώρο. Αποτελεί, επομένως, η επίσκεψη στο Μουσείο μια στάση ζωής και ένας πολιτισμικός πυρήνας που θα συγκινεί τον επισκέπτη κάθε φορά που θα επιστρέψει στο μουσείο (Τσιτούρη, 2002).

Κλείνοντας τις διαπιστώσεις της έρευνας, η ερευνήτρια θα ήθελε να επισημάνει την αναγκαιότητα δημιουργικής συνύπαρξης Μουσείου και Σχολείου προς όφελος όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας που μεριμνά για την προετοιμασία «καλῶν κάγαθόν πολιτῶν». Η καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης είναι βασική προϋπόθεση για την τελείωση αυτού του σκοπού και η Μουσειοπαιδαγωγική δύναται να αποτελέσει μέσο προς την επίτευξή του. Εναπόκειται στην Πολιτεία και

στους εμπλεκόμενους φορείς η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της Μουσειοπαιδαγωγικής στην Ελληνική Εκπαίδευση.

Αναφορές

- Βέμη, Β. (2006). Μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*(42), σσ. 7-22.
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και Μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ζαφειράκου, Α. (2002). Εκπαιδευτικά Προγράμματα Στα Μουσεία: Αρχές Οργάνωσης και Παιδαγωγικές Πρακτικές. Στο Ε.Γλύτση, Α. Ζαφειράκου, Γ. Κακούρου-Χρόνη, & Δ. Πικοπούλου-Τσολάκη, *Οι Διαστάσεις των Πολιτιστικών Φαινομένων* (Τόμ. Γ, σσ. 161-213). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Καλεσοπούλου, Δ. (2011). *Παιδί και Εκπαίδευση στο Μουσείο: θεωρητικές αφηρησίες, παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καλεσοπούλου, Δ. (2014). *Μουσειακοί χώροι για παιδιά: οργάνωση και χρήση του εκθεσιακού περιβάλλοντος*. Διδακτορική διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανάκτηση Ιανουάριος 25, 2019, από <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/38267>
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (1999). *Αισθητική αγωγή*. Αθήνα: Έλλην.
- Ματσαγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαχούμα, Α. (2017). Παιδί και Μουσείο. Στο Α. Κοντογάννη, & Α. Βάος, *Αισθητική Αγωγή* (σσ. 173-201). Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διόφαντος".
- Μπούνια, Α. (2015). Προσεγγίζοντας διαφορετικές κοινότητες: Δράσεις κοινωνικής ένταξης, διαπολιτισμικής αγωγής και διεύρυνσης της προσβασιμότητας για εμποδιζόμενα άτομα. Στο Ν. Νικονάνου, Α. Μπούνια, Α. Φιλίππουπολίτη, Α. Χουρμουζιάδη, & Ν. Γιαννούτσου, *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σ. 137). Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και βοηθήματα.
- Μπούνια, Α., & Νικονάνου, Ν. (2008). Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: Δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία. Στο Ν. Νικονάνου, & Κ. Κασβίκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος* (σσ. 69-101). Αθήνα: Πατάκης.
- Μπούνια, Α., Οικονόμου, Μ., & Πιτσιάβα, Ε. (2010). Η χρήση νέων τεχνολογιών σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα: αποτελέσματα έρευνας στα ελληνικά μουσεία. Στο Μ. Βέμη, & Ε. Νάκου, *Μουσεία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.
- Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσεία και τυπική εκπαίδευση. Στο Ν. Νικονάνου, Α. Μπούνια, Α. Φιλίππουπολίτη, Α. Χουρμουζιάδη, & Ν. Γιαννούτσου, *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανάκτηση Απρίλιος 10, 2018, από <https://repository.kallipos.gr>.
- Νικονάνου, Ν. (2018). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη* (8η εκδ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Νικονάνου, Ν., & Νάκου, Ε. (2015). Το μουσείο ως χώρος μάθησης, ψυχαγωγίας και έμπνευσης. *Museumedu*, 1, σσ. 9-36.

- Schunk, D. H. (2010). *Θεωρίες Μάθησης. Μια εκπαιδευτική προσέγγιση*. (Ε. Εκκεκάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιτούρη, Α. (2002, Σεπτ 20-23). Το Μουσείο, ένα δυναμικό εργαλείο εκπαίδευσης. Στο *Μουσείο-Σχολείο*. Πρακτικά 6ου περιφερειακού Σεμιναρίου, 20-22 Σεπτ.2002, Καβάλα. Αθήνα: CITRONIO.
- Φιλιππουπολίτη, Α. (2015). Εκπαιδευτικές θεωρίες και μουσειακή μάθηση. Στο Α. Μπούνια, Α. Φιλιππουπολίτη, Α. Χουρμουζιάδη, & Ν. Γιαννούτσου, *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου μέσω του φακέλου εργασιών (portfolio) – Απόψεις εκπαιδευτικών

Ιωαννίδου Φεβρωνία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70 και ΠΕ02
fevro444@hotmail.com

Περίληψη

Το θέμα της παρούσας μελέτης αφορά στο φάκελο εργασιών του μαθητή, ο οποίος είναι γνωστός ως portfolio. Στόχος της εργασίας είναι να γίνει γνωστή η συγκεκριμένη τεχνική αξιολόγησης και διερευνώνται οι απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για το portfolio και τη θέση, που αυτό κατέχει στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και συγκεκριμένα στο Δημοτικό Σχολείο. Αρχικά, προσεγγίζεται θεωρητικά το ζήτημα της αξιολόγησης και της τεχνικής του φακέλου εργασιών (portfolio) του μαθητή. Ακολουθεί ανάλυση βασικών για το θέμα εννοιών, όπως η επίδοση του μαθητή, τα στάδια και οι μορφές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται σε μαθητές του Δημοτικού Σχολείου.

Η εργασία ολοκληρώνεται με το εμπειρικό μέρος, στο οποίο γίνεται παρουσίαση των ευρημάτων, που προέκυψαν από την έρευνα. Το δείγμα αποτέλεσαν 20 εκπαιδευτικοί Δημοτικών Σχολείων και το ερευνητικό εργαλείο, που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συνέντευξη. Τα βασικά αποτελέσματα που προέκυψαν είναι, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι γνώστες του φακέλου εργασιών του μαθητή ως μέσο αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, αλλά δε τον χρησιμοποιούν συχνά, λόγω έλλειψης χρόνου ή εξειδικευμένων γνώσεων. Ωστόσο, αναφέρονται στα ποικίλα πλεονεκτήματά του. Σχετικά με τον ηλεκτρονικό φάκελο εργασιών του μαθητή (e-portfolio), τονίζουν την ελλιπή τεχνολογική εξοικείωσή τους με αυτό το είδος αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio)

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα από τα πιο σπουδαία θέματα στις μέρες μας, καθώς η εκπαίδευση είναι ένα σύστημα που συνεχώς οφείλει να βελτιώνεται, για να μπορεί να συμβαδίζει με τις εξελίξεις της κοινωνίας. Φαίνεται, ότι μέχρι σήμερα χρησιμοποιούνται παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών που σχετίζονται με γραπτές και προφορικές εξετάσεις και διαδικασίες, οι οποίες ακολουθούνται από βαθμολόγηση (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2007).

Σίγουρα, υπάρχει προβληματισμός στην εκπαιδευτική κοινότητα εξαιτίας του γεγονότος, ότι αυτές οι πρακτικές είναι παρωχημένες και απαρχαιωμένες και

εστιάζουν στην αποτυχία, χωρίς να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αυτενεργούν και να παίρνουν πρωτοβουλίες. Σε αυτόν τον προβληματισμό εστίασε η διεθνής εκπαιδευτική κοινότητα και προσπάθησε να εντοπίσει τις ελλείψεις στα αξιολογικά συστήματα που υπήρχαν μέχρι και σήμερα (Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, 2006).

Ο μαθητής θα πρέπει να είναι στο επίκεντρο της αξιολόγησης και να είναι σε θέση να σχεδιάζει την αξιολόγησή του και να συμμετέχει σε αυτήν χωρίς να χαρακτηρίζεται απλά από βαθμούς. Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί, ότι ο φάκελος εργασιών του μαθητή portfolio αποτελεί μία σύγχρονη μορφή αυθεντικής αξιολόγησης. Παρακάτω θα γίνει ανάλυση του portfolio (φακέλου εργασιών του μαθητή) και του e-portfolio (ηλεκτρονικού φακέλου εργασιών του μαθητή) ως μέθοδο αξιολόγησης. Θα γίνει λόγος για την έννοια της αξιολόγησης του μαθητή, τα στάδια της αξιολόγησης, τις τεχνικές και το φάκελο εργασιών του μαθητή, το πως δημιουργείται, τι μορφή έχει και ποια πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα παρουσιάζονται από αυτόν. Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει το εμπειρικό μέρος μέσα από το οποίο θα αναδειχθεί η χρήση του φακέλου εργασιών στον ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Θεωρητικό μέρος

Το κίνημα της αυθεντικής αξιολόγησης

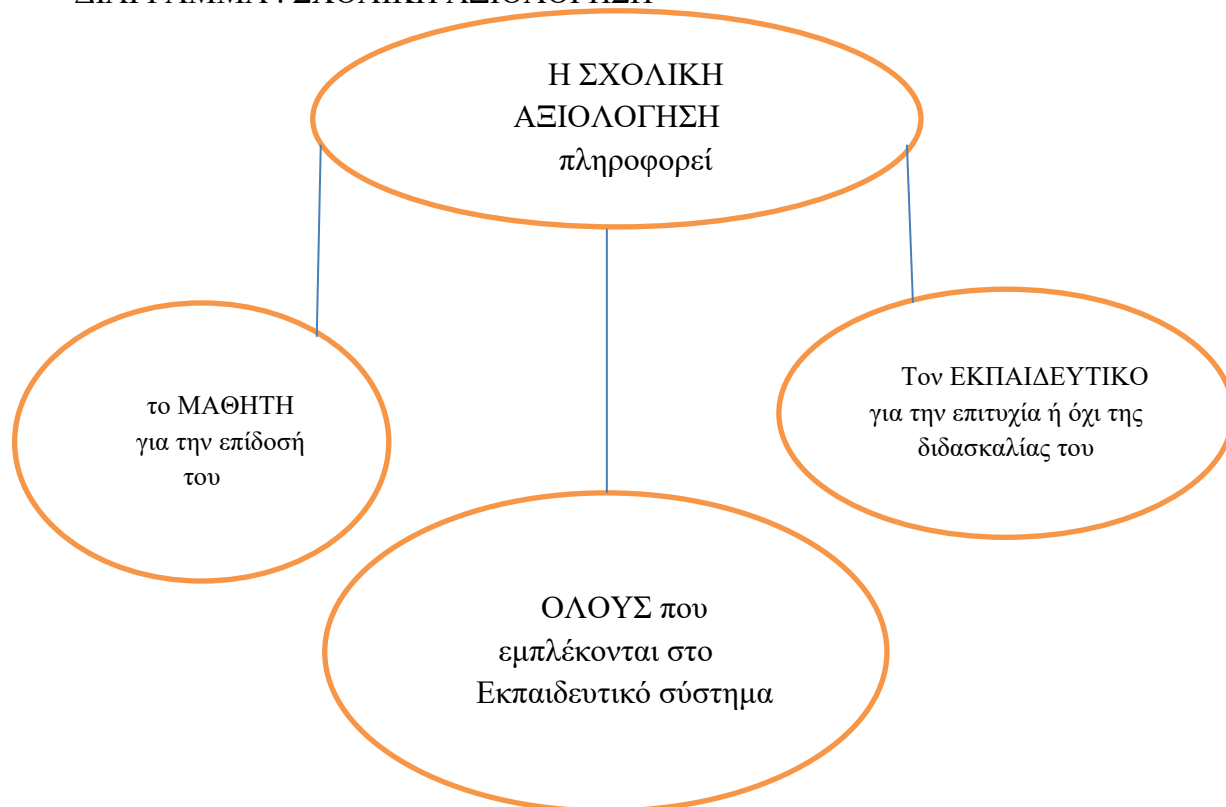
Στα τέλη του 20^{ου} αιώνα εμφανίζεται το **κίνημα της αυθεντικής αξιολόγησης** σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση αποτελεί συνευθύνη δασκάλου – μαθητή . Το ζητούμενο από τους μαθητές μέσα στην τάξη είναι να εφαρμόζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν, με σκοπό να παραχθεί ένα έργο, ένα προϊόν δηλαδή. (Βαρσαμίδου & Ρέσ, 2007). Η αυθεντική αξιολόγηση δεν σχετίζεται με πρακτικές, όπως η αποστήθιση και η απομνημόνευση (Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, 1999). Το περιβάλλον της αξιολόγησης συνάδει με την πραγματική ζωή. Ο μαθητής καλείται να λύσει προβλήματα και να εκτελέσει εργασίες που μοιάζουν πολύ με αυθεντικές καταστάσεις. Ο μαθητής δύναται να γνωρίζει μέσα από αυτή τις ικανότητές του και να οικοδομεί τη νέα γνώση με τρόπο ενεργητικό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν υποβαθμίζεται, αλλά είναι πάντα ενήμερος για την πρόοδο των μαθητών του (Βαρσαμίδου & Ρεσ, 2007· Yancey, 2001).

Σχολική αξιολόγηση

Η σχολική αξιολόγηση συμβάλλει στα εξής:

- α) πληροφορεί το μαθητή για την επίδοσή του.
- β) πληροφορεί το δάσκαλο για την επιτυχία ή όχι της διδασκαλίας του.
- γ) πληροφορεί όλους όσους ασχολούνται με το εκπαιδευτικό σύστημα για τη συμβολή της αξιολόγησης στην πορεία της εκπαίδευσης καθώς και για την αναγκαιότητα της εφαρμογής της (Χατζηδήμου, 2007· Ταρατόρη -Τσαλκατίδου, 2009· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2006).

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ : ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ



(Πηγή: Ταρατόρη -Τσαλκατίδου, 2009)

Για μεγάλο χρονικό διάστημα ο εκπαιδευτικός ήταν ο μόνος αξιολογητής του μαθητή. Τα πράγματα στις μέρες μας όμως φαίνεται να αλλάζουν (Θεοδοσιάδου, 2013). Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης και της προσπάθειας να αποτελέσει ο μαθητής το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, βλέπουμε να επιχειρείται η εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία της αξιολόγησης (Αρβανίτης, 2007). Με αυτό τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός δεν είναι ο μόνος πλέον αξιολογητής μιας και ο μαθητής λειτουργεί ως αυτοαξιολογούμενος, ως ετεροαξιολογούμενος από τους συμμαθητές του και ως συναξιολογητής ομάδας με σημαντική συνεισφορά (Ταρατόρη -Τσαλκατίδου, 2009· Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).

Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, η αξιολόγηση συνήθως παραπέμπει στις εξετάσεις, στους βαθμούς, στους τίτλους σπουδών και φυσικά στην επίδοση του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2004). Η ταύτιση όμως της αξιολόγησης με τη βαθμολογία του μαθητή έχει ως αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η σχολική μάθηση από τη μία (Ταρατόρη –Τσαλκατίδου, 2009) και να αποσιωπάται και να περιθωριοποιείται το πραγματικό και το δεοντολογικό περιεχόμενο της αξιολόγησης (Καπετανίδου, 2010 · Κόνσολας, 2010).

Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio)

Πρόκειται για μία μέθοδο, η οποία έχει τις αρχές της στην «αυθεντική αξιολόγηση» και βασίζεται στην παρατήρηση και την ποιοτική αξιολόγηση, καθώς και στην αυτοαξιολόγηση (Φωτιάδου, 1999). Στην ελληνική ονομασία ο όρος portfolio αναφέρεται ως «φάκελος εργασιών» ή ως «φάκελος υλικού». Χαρακτηρίζεται ως

«ευέλικτο και πολύτιμο» εργαλείο από την Φωτιάδου (1999), και αυτό γιατί δίνει τη δυνατότητα να παρακολουθείται σταδιακά η προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη του μαθητή. Η ίδια συνεχίζει αναφέροντας πως βοηθά τους μαθητές να:

- Γνωρίσουν τον εαυτό τους και να μπορέσουν να ανακαλύψουν ποιες είναι οι δεξιότητές τους.
- Αξιολογούν σε διάφορα στάδια τη ζωή τους.
- Καταγράφουν πολλά στοιχεία όπως είναι οι αξίες, οι σκέψεις, οι στόχοι, η μαθησιακή τους πρόοδος, τα σχέδια που έχουν για το μέλλον κ.α.

Ο φάκελος εργασιών του μαθητή είναι «η συστηματική και οργανωμένη συλλογή ενδείξεων που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό και το μαθητή για να παρακολουθήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις του μαθητή» (Vavrus, 1990 στο Ανδρεαδάκης, 2006). Ανεξάρτητα από όποιον ορισμό και αν έχει δοθεί, άλλοι πολύ λεπτομερείς και άλλοι πολύ συνοπτικοί ορισμοί, αυτό που εμφανίζεται ως κοινή συνιστώσα σε όλους είναι πως: ο φάκελος υλικού είναι σκόπιμη συλλογή της εργασίας του μαθητή που διηγείται μία ιστορία της επίδοσης ή ανάπτυξης του μαθητή (Γεωργούσης, 1998).

Οι δύο βασικές ιδέες στις οποίες στηρίζεται η αξιολόγηση του μαθητή με βάση το φάκελο υλικού είναι:

A. Στο ότι οι μαθητές, μπορούν να επιδείξουν τι μαθαίνουν και τι κατανοούν μέσω των οργανωμένων συλλογών της εργασίας τους.

B. Η μάθησή τους μπορεί να αξιολογηθεί μέσω των συλλογών αυτών (Γεωργούσης, 1998).

Πώς δημιουργούνται οι φάκελοι εργασιών;

Ειδικότερα, σύμφωνα με τη Ταρατόρη -Τσαλκατίδου (2009), τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν και οι παράγοντες που πρέπει να «υπολογισθούν» για την κατασκευή του φακέλου εργασιών είναι:

- Καθορισμός στόχων του φακέλου και πεδία εφαρμογής και χρήσης του.
- Η επιλογή, η συλλογή και η επεξεργασία των στοιχείων που θα συμπεριληφθούν σε αυτό.
- Η επιλογή των σημαντικότερων από τα συγκεντρωμένα στοιχεία, με βάση πάντα τις οδηγίες που έχουν ήδη δοθεί.
- Η επιδίωξη ο φάκελος εργασιών να «αντικατοπτρίζει» όσο το δυνατόν περισσότερο την προσωπικότητα του ατόμου στο οποίο ανήκει.
- Η επιδίωξη να προάγεται η «μεταγνώση», έτσι ώστε ο μαθητής «να στοχάζεται μεταγνωστικά» για να καταλάβει τη σημασία του υλικού το οποίο έχει συλλέξει και κατά πόσο το υλικό αυτό ανταποκρίνεται στους στόχους του.
- «Η τελειοποίηση, η αξιολόγηση και η βαθμολόγησή του. Ο φάκελος εργασιών βρίσκεται στην τελική ευθεία και μπορεί να βαθμολογηθεί από τον εκπαιδευτικό»
- Η παρουσίαση του φακέλου από τον μαθητή στον οποίο ανήκει στους γονείς και στους υπόλοιπους μαθητές της σχολικής μονάδας, με σκοπό να «ασκηθεί κριτική».

- Η γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων από την αξιολόγηση των φακέλων μία συγκεκριμένη μέρα, στην οποία θα πραγματοποιηθεί επίδειξή τους και θα προβληθούν τα καλά portfolios και θα επιβραβευθούν οι κάτοχοί τους (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2007).

Ποιο είναι το περιεχόμενο των φακέλων εργασιών;

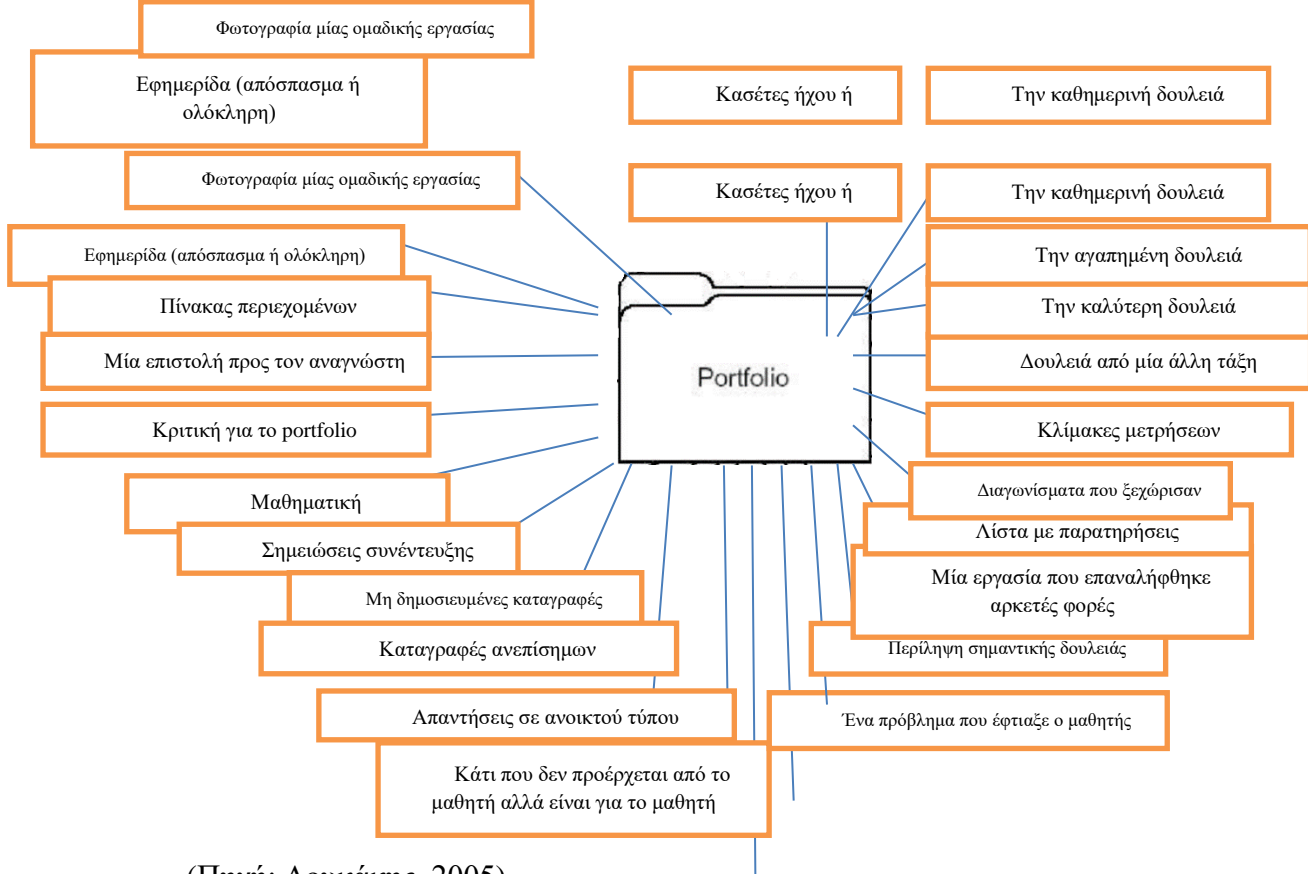
Το περιεχόμενο του φακέλου, μπορεί να περιλαμβάνει τα εξής:

- Τον κατάλογο των εκπαιδευτικών στόχων που έχουν τεθεί.
- Εργασίες που έχουν υλοποιήσει οι μαθητές, είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι.
- Τους ελέγχους προόδου των μαθητών.
- Κριτήρια αξιολόγησης και τεστ που έκανε ο μαθητής μέσα στη χρονιά.
- Φύλλα ποιοτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.
- Φύλλα αυτοαξιολόγησης του μαθητή.
- Παρατηρήσεις και σχόλια τα οποία έχει κάνει ο εκπαιδευτικός.
- Πιθανές προτάσεις του μαθητή ή παρατηρήσεις που έκανε σχετικά με τη διδασκαλία.

- Ημερολόγια συσκέψεων του συλλόγου διδασκόντων.
- Συνεντεύξεις από τον μαθητή ή και τους γονείς του.
- Βραβεία ή επαίνους που ίσως έχει αποκτήσει ο μαθητής και έχει διακριθεί.

(Βαρσαμίδου και Ρεσ, 2007).

Ο Kuhs (1994), δίνει μέσα από ένα σχεδιάγραμμα μία ενδεικτική εικόνα του τι μπορεί να περιλαμβάνει ένα portfolio.



(Πηγή: Δουκάκης, 2005)

To e – portfolio

Η μορφή των πληροφοριών που περιέχουν οι ηλεκτρονικοί φάκελοι είναι ίδια με αυτή των πληροφοριών που περιέχονται στους φακέλους εργασιών, με τη διαφορά ότι οι πληροφορίες στους πρώτους συλλέγονται, αποθηκεύονται και χρησιμοποιούνται ηλεκτρονικά. Όλα όσα θέλει να συμπεριλάβει λοιπόν ο μαθητής (φωτογραφίες, μαγνητοσκοπήσεις κ.α.) αποθηκεύονται σε έναν απλό υπολογιστή ή σε κάποιο άλλο μέσο αποθήκευσης, όπως είναι το CD-ROM (Γεωργούσης, 1998. Barrett, 2001).

Πλεονεκτήματα χρήσης των e- portfolios

Τα βασικότερα πλεονεκτήματά του είναι:

- Μεταφέρονται πληροφορίες για τον μαθητή από τον ένα διδάσκαλο στον άλλο και από το ένα σχολείο στο άλλο εύκολα (Γεωργούσης, 1998).
- Δίνουν τη δυνατότητα να αποθηκευτεί μεγάλος αριθμός πληροφοριών, λόγω της μεγάλης χωρητικότητας που διαθέτουν (Σοφός & Λιάπη, 2005).
- Όταν αποθηκεύεται στο Διαδίκτυο, γίνεται εύκολα προσιτό σε ευρύτερο κοινό (Ahn, 2004, Canada, 2002, Heath, 2005, Wade et al., 2005 στο Κασιμάτη & Παπαγεωργίου, 2009).
- Έχουν τη δυνατότητα οι φάκελοι αυτοί να εμπλουτιστούν με εικόνες, ήχους, βίντεο κα., (Σοφός & Λιάπη, 2005) γι' αυτό και αποτελεί μία συναρπαστική εκπαιδευτική καινοτομία (Γεωργούσης, 1998).

Μειονεκτήματα χρήσης των e- portfolios

Στα μειονεκτήματα των e – portfolios εντοπίζουμε:

- Πρέπει να αντιμετωπιστούν από έναν εκπαιδευτικό οργανισμό σημαντικά ζητήματα όπως το πώς θα γίνει η διαχείριση των στοιχείων, ποιος θα έχει πρόσβαση στο e-Portfolio, πώς θα διασφαλιστούν τα πνευματικά δικαιώματα και η πνευματική ιδιοκτησία των μαθητών κα. (Challis 2005 στο Κασιμάτη & Παπαγεωργίου, 2009).
- Υπάρχει η πιθανότητα ένας λάθος χειρισμός να οδηγήσει στην απώλεια της δουλειάς ενός μαθητή, να μην γίνει αποθήκευση και να επέλθει φυσικά μεγάλη απογοήτευση στο μαθητή (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009).
- Η κατασκευή ενός e-Portfolio είναι χρονοβόρα (Heath ,2005 στο Κασιμάτη & Παπαγεωργίου, 2009).

Η αξιολόγηση του φακέλου εργασιών του μαθητή

Αυτά που αξιολογούνται σε ένα φάκελο υλικού σύμφωνα με την Κατσαρού (2012) είναι:

- η ατομική πορεία και πρόοδος του εκπαιδευόμενου σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα,
- η μεθοδικότητα στη συλλογή και οργάνωση των πληροφοριών καθώς και την οργάνωση του φακέλου του,
- αν υπήρχαν διαρκείς προσπάθειες να βελτιωθεί το προϊόν,
- το αίσθημα ευθύνης που υπήρχε για την προσωπική επίδοση,
- εάν υπήρχε αποτελεσματικότητα στην επίτευξη των στόχων,

- κατά πόσο ολοκληρώθηκαν οι εργασίες,
- την ικανότητα του μαθητή να αυτοαξιολογεί (για παράδειγμα, εάν επιλέγει να βάλει στο φάκελο ό,τι έχει συμφωνηθεί ή όχι),
- κατά πόσο ανέπτυξε μεταγνωστικές δεξιότητες,
- ποια η ποιότητα του τελικού αποτελέσματος και της μαθησιακής διαδικασίας που αναπτύχθηκε.

Πλεονεκτήματα χρήσης των portfolios

Η ανασκόπηση στη βιβλιογραφία φανερώνει πως τα πλεονεκτήματα που εντοπίζονται στη χρήση του φακέλου υλικού είναι πολλά. Έτσι, ως κυριότερα πλεονεκτήματα αναφέρουμε:

- Την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία διδασκαλίας – μάθησης (Ανδρεαδάκης, 2006· Νικολακάκη, 2014).
- Υπάρχει η δυνατότητα να αξιολογηθούν ευρείας έκτασης νοητικές δεξιότητες του μαθητή (Ανδρεαδάκης, 2006 στο Παπαθανασίου & Μανούσου, 2011).
- Ο δάσκαλος μπορεί να θεωρήσει το μαθητή ως άτομο το οποίο έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ανάγκες και δυνάμεις. Οι φάκελοι προσαρμόζονται εύκολα στους εξατομικευμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς (Γεωργούσης, 1998) ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνεται η μεταξύ τους συνεργασία (Παπαθανασίου & Μανούσου, 2011).
- Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να είναι οι ίδιοι αξιολογητές του εαυτούς τους, εντοπίζοντας οι ίδιοι ποια είναι τα δυνατά τους σημεία και ποιες οι αδυναμίες τους (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007. Δουκάκης, 2005. Γεωργούσης, 1998).
- Αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών πρακτικών και αυτό γιατί αποτελούν πηγή αυθεντικών πληροφοριών για το τι συμβαίνει μέσα σε μία τάξη (Ανδρεαδάκης, 2006 στο Παπαθανασίου & Μανούσου, 2011).
- Δίνεται η δυνατότητα να ανακοινωθούν τα επιτεύγματα του μαθητή και σε άλλους εύκολα, όπως δηλαδή σε εκπαιδευτικούς της επόμενης σχολικής χρονιάς, σε εκπαιδευτικά ιδρύματα κα., όπως ακόμη και στους ίδιους τους κηδεμόνες των παιδιών (Ανδρεαδάκης, 2006 στο Παπαθανασίου & Μανούσου, 2011. Δουκάκης, 2005).
- Προσαρμόζονται πολύ καλά σε «εξατομικευμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς, ατομικές ανάγκες, ενδιαφέροντα και δεξιότητες του μαθητή» (Ανδρεαδάκης, 2006 στο Παπαθανασίου & Μανούσου, 2011).

Μειονεκτήματα χρήσης των portfolios

Στα μειονεκτήματα χρήσης των φακέλων υλικού εντοπίζουμε:

- Απαιτείται πολύς χρόνος για την αξιολόγησή τους (Ανδρεαδάκης, 2006 στο Παπαθανασίου & Μανούσου, 2011).
- Υπάρχει μεγάλη δυσκολία στο να αξιολογηθούν οι απαντήσεις που κατασκευάζονται από τους μαθητές (Γεωργούσης, 1998).

- Συνήθως η αξιολόγηση επικεντρώνεται στο προϊόν του μαθητή και όχι στη διαδικασία που ακολουθήθηκε για να φτάσουμε στο προϊόν αυτό (Γεωργούσης, 1998).
- Δεν υπάρχει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτή τη μέθοδο (Ανδρεαδάκης, 2006 στο Παπαθανασίου & Μανούσου, 2011).

Εμπειρικό Μέρος

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Κεντρικός σκοπός της έρευνας μας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο ο φάκελος υλικού (portfolio) είναι γνωστός σήμερα στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αν χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς και την εν γένει άποψή τους για το portfolio.

Πιο συγκεκριμένα, επί μέρους στόχοι της εργασίας είναι να αναδυθεί από την έρευνα αν και κατά πόσο οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

α) γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τι είναι ο φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio) και αν αναπτύσσουν πρωτοβουλία για να τον χρησιμοποιήσουν ως εργαλείο για την αξιολόγηση των μαθητών τους

β) γνωρίζουν τον τρόπο κατασκευής του και ποια είναι η άποψή τους για το φάκελο εργασιών. Πιο συγκεκριμένα ποια πρέπει να είναι τα δομικά του στοιχεία και τι πρέπει να περιλαμβάνει, και

γ) μπορεί να εφαρμοστεί ο φάκελος εργασιών του μαθητή στα ελληνικά σχολεία και γιατί.

Επίσης θα γίνει προσπάθεια να διερευνηθεί αν και κατά πόσο;

δ) παρατηρούνται διαφορές στη συχνότητα χρήσης μεταξύ των εκπαιδευτικών του φακέλου εργασιών του μαθητή, και,

ε) ποιο είναι το προφίλ των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν το portfolio.

Μεθοδολογία της έρευνας

Μέθοδος και ερευνητικό εργαλείο

Η μέθοδος που επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε για τη συγκεκριμένη έρευνα, είναι η τεχνική της συνέντευξης. Συγκεκριμένα, στην έρευνά μας χρησιμοποιείται η μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης.

Για την επεξεργασία και την ανάλυση του ερευνητικού υλικού που συγκεντρώσαμε, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε ανάλυση περιεχομένου (content analysis) και συγκεκριμένα την ποιοτική μέθοδο έρευνας.

Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 20 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων, οι οποίοι διδάσκουν σε οποιαδήποτε τάξη του δημοτικού. Δεν επιλέξαμε ως σημείο αναφοράς κάποια συγκεκριμένη τάξη, διότι φάκελος εργασιών (portfolio) ως μέσο αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις τάξεις.

Ανάλυση δεδομένων έρευνας

Φάκελος εργασιών (portfolio) ως μέσο αξιολόγησης (γνώστης)

Όλοι οι ερωτηθέντες, χωρίς καμία εξαίρεση, γνωρίζουν την ύπαρξη του φακέλου εργασιών του μαθητή (portfolio). Ενημερώθηκαν για αυτόν από διαφορετικές πηγές. Ως τέτοιες αναφέρονται σχετικά η βιβλιογραφία, ο σύμβουλος εκπαίδευσης, το πανεπιστήμιο, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, το διαδίκτυο, τα σεμινάρια και τα συνέδρια.

Ηλεκτρονικός φάκελος εργασιών (e-portfolio) ως μέσο αξιολόγησης (γνώστης)

Οι 20 συνεντευξιζόμενοι δεν έχουν χρησιμοποιήσει τον ηλεκτρονικό φάκελο εργασιών (e-portfolio). Κάποιοι από αυτούς δεν το έχουν ακούσει καν, άλλοι πιστεύουν πως είναι πολύ δύσκολη η εφαρμογή του, πολλοί αναφέρονται στην ελλιπή τεχνολογική εξοικείωση που έχουν και τέλος, κάποιοι αναφέρουν πως το έχουν ακούσει και ίσως να είναι μία καλή ιδέα, δεν γνωρίζουν όμως πως μπορεί να εφαρμοστεί και να κατασκευαστεί.

Ως **πλεονεκτήματα** σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των ερωτώμενων **του ηλεκτρονικού φακέλου εργασιών** αναφέρονται τα εξής: είναι εύχρηστος και όχι χρονοβόρος, δεν κοστίζει η κατασκευή του, αποτελεί ένα ευπρεπές αρχείο με πληθώρα πληροφοριών όπως εικόνες, βίντεο κα. Επίσης, αποθηκεύεται εύκολα. Αποτελεί πηγή πληροφόρησης για το μαθητή, για τους γονείς του ή για κάποιον άλλο δάσκαλο ή σε άλλο σχολείο στο οποίο θα μεταβεί. Ο μαθητής εξοικειώνεται με την τεχνολογία και ίσως το βρίσκει πιο ευχάριστο.

Ως **μειονεκτήματα του ηλεκτρονικού φακέλου**, η πλειοψηφία αναφέρει την πιθανότητα απώλειας αρχείων και δεδομένων από τον υπολογιστή από αμέλεια και τις ελλειπείς γνώσεις χειρισμού υπολογιστών από τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα όσων είναι μεγαλύτερης ηλικίας.

Όλοι αναφέρουν πως **θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουν τον ηλεκτρονικό φάκελο εργασιών αλλά υπό ορισμένες προϋποθέσεις**. Συγκεκριμένα, πρωταρχική εμφανίζεται η απαίτηση να υπάρξει εκπαίδευση από ειδικούς επιστήμονες, όπως για παράδειγμα πληροφορικούς, για το πώς χρησιμοποιείται ο υπολογιστής και το πώς πρέπει να κατασκευάζεται ένας φάκελος τέτοιας μορφής.

Χρήστης του φακέλου εργασιών (portfolio)

Οι μισοί απάντησαν πως τον έχουν χρησιμοποιήσει έστω και δοκιμαστικά, για μία φορά δηλαδή, ενώ κάποιοι άλλοι περισσότερες φορές. Από την άλλη, οι μισοί από τους ερωτηθέντες δεν τον έχουν χρησιμοποιήσει ποτέ.

Οι **λόγοι** που παρατίθενται από τις δύο πλευρές είναι πως, για όσους τον έχουν **χρησιμοποιήσει**, τον επέλεξαν γιατί τον θεωρούν ως καλό μέσο αξιολόγησης το οποίο βοηθά τόσο στην ενημέρωση των μαθητών όσο και των γονιών τους για την επίδοση των παιδιών, εμπλέκει τον μαθητή στη διαδικασία μάθησης, διευκολύνει τον δάσκαλο να έχει σαφή εικόνα για το μαθητή, αποτελεί ταυτόχρονα ένα ενθύμιο για το μαθητή στο τέλος της χρονιάς και τέλος, αρέσει στα παιδιά.

Οι **λόγοι** που εκφράζονται από αυτούς που **δεν τον χρησιμοποιούν** είναι πως πρόκειται για μία κουραστική διαδικασία, δεν είναι εύχρηστος ο φάκελος και τρώει πολύ χρόνο. Επίσης, θεωρείται δύσκολη η εφαρμογή του.

Πλεονεκτήματα χρήσης του φακέλου εργασιών

- Ενεργή συμμετοχή του μαθητή στην αξιολογική διαδικασία.
- Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών.
- Καλλιεργείται η κριτική τους σκέψη.
- Αποκτούν κίνητρο βλέποντας τη δουλειά τους για να προσπαθήσουν να βελτιωθούν κι άλλο.
- Τα παιδιά βλέπουν και τα λάθη τους.
- Ενημέρωση του γονέα με επιχειρήματα και με αποδείξεις.
- Συμβάλλει στην συνεργασία του μαθητή με το δάσκαλο.
- Δυνατότητα στο δάσκαλο να έχει μία οργάνωση.
- Σχηματισμός εικόνας για τους νέους μαθητές.

Μειονεκτήματα χρήσης του φακέλου εργασιών

- Δύσκολο να χρησιμοποιηθεί όταν η τάξη είναι μεγάλη και σε τόσο περιορισμένο σχολικό χρόνο.
- Δυσκολία η επιλογή του ποιου υλικού θα μπει στο φάκελο.
- Απαιτείται ειδίκευση από τους εκπαιδευτικούς.
- Οι γονείς ικανοποιούνται με την παραδοσιακή απεικόνιση της προόδου των παιδιών τους.
- Δεν έχουν όλοι οι μαθητές την ίδια ικανότητα στην αυτοαξιολόγηση.
- Ο χρόνος και ο κόπος που απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς δεν υπάρχει.

Συμπεράσματα

Αυτό που εύκολα γίνεται σαφές από τα ευρήματά μας είναι πως, όλοι οι ερωτώμενοι αντιλαμβάνονται ότι το portfolio είναι μία μέθοδος, η οποία φεύγει από τα παραδοσιακά πλαίσια αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετική στάση απέναντι στο φάκελο εργασιών του μαθητή και τον εκλαμβάνουν ως ένα ωφέλιμο εργαλείο. Οι συνεντευξιζόμενοι χρειάζονται επιμόρφωση σχετικά με το portfolio και έχουν ελλείψεις γνώσεις σχετικά με την κατασκευή και τη χρήση του. Στα πλεονεκτήματα αναφέρουν ότι είναι εύχρηστος, δεν κοστίζει, αποθηκεύονται πληροφορίες για τον μαθητή, ενώ στα μειονεκτήματα αναφέρουν τη δυσκολία επιλογής υλικού και τον χρόνο κατασκευής του. Σε αντίθεση με το portfolio, το e-portfolio δεν έχει χρησιμοποιηθεί από κανέναν εκπαιδευτικό, εξαιτίας κυρίως της έλλειψης γνώσεων. Ωστόσο, αναφέρουν στα οφέλη του ότι αποθηκεύεται πολύ εύκολα και μπορεί να μεταφερθεί από δάσκαλο σε δάσκαλο. Στα αρνητικά στοιχεία συμπεριλαμβάνουν την εύκολη καταστροφή του.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αρβανίτης, Ν. (2007). Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, Μάρτιος 2007.

Barrett, H.C. (2001). Electronic portfolios= multimedia development *portfolio development: The electronic portfolio development process. In: B.L. Cambridge, S. Kahn, D.P. Tompkins and K&B Yansy (eds), *Electronic Portfolios: Emerging practices instudent, faculty and institutional learning (pp.110-106)*. Washington, DC: American Association for Higher Education.

Βαρσαμίδου, Α. & Ρές, Γ. (2007). Αυθεντική αξιολόγηση/ αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση. 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, 19-21 Οκτωβρίου 2007, Ιωάννινα.

Γεωργούσης, Π. (1998). *Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού (Portfolio Assessment)*. (Μία νέα τάση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση). Αθήνα: Δελφοί

Γεωργούσης, Π. (1999). *Η μέτρηση και η Αξιολόγηση της Επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα.

Δουκάκης, Σ. (2005). Η συνεισφορά των portfolios και των e-portfolios στη διδασκαλία μαθηματικών εννοιών στο Λύκειο. Εισήγηση στη Διημερίδα Μαθηματικών με θέμα: «Η Διδασκαλία των Μαθηματικών στο Λύκειο», Βαρβάκειο Λύκειο, Αθήνα, 3-4 Μαρτίου 2005.

Θεοδοσιάδου, Κ. (2013). Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. *Τα εκπαιδευτικά*. Τεύχος 105-106.

Κακανά, Δ. & Μπότσογλου, Κ. & Χανιωτάκης, Ν. (2006). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση. 71 κείμενα για την Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Καπετανίδου, Μ. (2010). Το Portfolio Γλωσσικής Αγωγής, ως πρακτική αξιολόγησης του μαθητή στα εκπαιδευτικά προγράμματα γλωσσικής υποστήριξης και γραμματισμού αλλοδαπών μαθητών. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, Τεύχος 1.

Κασιμάτη, Α. & Παπαγεωργίου, Θ. (2009). Αξιολόγηση σε υπολογιστικό περιβάλλον – Η περίπτωση e-portfolio. 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις Τ.Π.Ε. Σύρος.

Κατσαρού, Ε. (2012). *Ερευνητική εργασία και αξιολόγηση του μαθητή με τη χρήση του portfolio*. Ημερίδα με θέμα «Ερευνητικές Εργασίες: Καλές πρακτικές προγραμματισμού και υλοποίησης», 3ο Γυμνάσιο Ρεθύμνου, Σάββατο, 28 Ιανουαρίου 2012.

Κόνσολας, Μ.Ν. (2010). Η αξιολόγηση των νηπίων στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης: Μια προσέγγιση με βάση το φάκελο εργασιών του μαθητή (portfolio). 10ο Πανελλήνιο Μετεκπαιδευτικό Συνέδριο Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας, Θεσσαλονίκη 15 – 17 Ιανουαρίου 2010 με θέμα: «Η αξιολόγηση και η έρευνα δράσης, σημαντικά εργαλεία για την ποιότητα και την ανανέωση των παιδαγωγικών πρακτικών».

Κουλουμπαρίτση, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία*. στο Π. Αγγελίδης και Γ. Μαυροειδής (επιμ.), Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος. Αθήνα: Τυπωθείτω.

Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg

Νικολακάκη, Ε. (2014). Η συμβολή του Ηλεκτρονικού Φακέλου Εργασιών (e-portfolio) ως μέσο αξιολόγησης του εκπαιδευόμενου στην τριτοβάθμια εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Διπλωματική εργασία.

Παπαθανασίου, Γ.Α. & Μανούσου, Ε. (2011). Ο Ψηφιακός Φάκελος Μαθητή (Ψ.Φ.Μ.) ως εργαλείο εφαρμογής συμπληρωματικής εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης. 6th International Conference in Open & Distance Learning - November 2011, Loutraki, Greece.

Σοφός, Α. & Λιάπη, Β. (2007). Η Σημασία των Νέων Τεχνολογιών και της Εννοιολογικής Χαρτογράφησης στη Δημιουργία Ενός Ψηφιακού Φακέλου Εργασιών του Μαθητή (E-Portfolio): Μια Νέα Πρόκληση. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο στη Σύρο

Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. (1999). Η εξέταση του μαθητή ω μνημονική ακροβασία. *Χρονικά*, 9, 87-93.

Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. (2006). *Παραδοσιακή ή σύγχρονη αξιολόγηση; Η οπτική των φοιτητών*. Στο: (Δ.Μ.Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν.Χανιωτάκης, Ευ.Καλαβάρη (επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη., 73-82.

Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. (2007). *Η αξιολόγηση τη σχολικής επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική Αξιολόγηση. Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Χαρίσης, Α. (2006). *Αξιολόγηση της σχολικής μάθησης*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε. *Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*, 4-6 Μαΐου 2007, Σύρος.

Χατζηδήμου, Δ. (1995). *Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών – Μια ερευνητική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. (2005). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού*. Στο: Μ.

Χατζηδήμου, Δ., Σταραβάκου Π., Κουγιουρούκη, Μ. (2007). *Οι κατ' οίκον εργασίες μέσα από την ανίχνευση της ελληνικής και διεθνούς εμπειρίας- Ένα πολυδιάστατο ζήτημα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Sulzen, J., Young M.F. (2007), *Fast and Reliable Evaluation of Preservice Teacher Electronic Portfolios*. Annual meeting of the American Educational Research Association in Chicago, IL, 2007.

Yancey, K. (2001). *Introduction: Digitized student portfolios*. In B. Cambridge (Ed.), *Electronic portfolios: Emerging practices in student faculty and institutional learning*. Washington, DC: AAHE.

Ενότητα: Γνωστικά Αντικείμενα στις Παιδαγωγικές Σπουδές

Θεματική περιοχή: Διδακτική Επιστημών

Πολυτροπικός και οπτικός γραμματισμός: η συμβολή της εικόνας στον γεωγραφικό γραμματισμό στην «Εκπαίδευση Ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)»

Μαριγούλα Κοσμίδου
Υποψήφια Διδάκτωρ ΠΤΔΕ
makosmid@duth.eled.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει την άποψη των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ανεξαρτήτου ειδικότητας, όπως και δεξιοτήτων και γραμματισμού, τον οποίο εισάγουν στα παραπάνω σχολεία, για τη χρήση της εικόνας στην εισαγωγή θεμάτων σχετικά με το αποκαλούμενο στην τυπική εκπαίδευση αντικείμενο της γεωγραφίας. Επίσης, σκοπός της εργασίας αποτελεί η διεύρυνσή του πώς αυτή η χρήση εξελίχτηκε (αν συνέβαλε στην απόκτηση γνώσεων ή όχι) μέσα στην περίοδο της εξΑΕ (Νοέμβριος 2020 - Απρίλιος 2021). Ποιοτική και ποσοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε για την ερευνητική μεθοδολογία σε προσπάθεια τριγωνοποίησης. Συνεντεύξεις από 12 συμμετέχοντες αποκτήθηκαν αφού δόθηκαν επιστολές ενημέρωσης και συναίνεσης στην έρευνα και αναλύθηκαν. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές κάνουν χρήση οπτικοακουστικού υλικού (διαφορετικούς τύπους εικόνας, έντυπη και ηλεκτρονική, αναλογική και ψηφιακή, κινούμενες εικόνες κινηματογράφου). Ο παράγοντας φύλλο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών στην έρευνα δεν επηρεάζει σημαντικά τις απαντήσεις τους, καθώς οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις και για τα δύο φύλλα είναι πολύ κοντά για κάθε απάντηση. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών βρέθηκε σύμφωνο με την «πολυσημική» διάστασή της εικόνας. Η εικόνα γίνεται αντιληπτή ως διδακτικό μέσο και τα ερεθίσματα που δημιουργούνται απευθύνονται ταυτόχρονα σε γνωστικές, νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες. Ο οπτικός γραμματισμός ήταν αναπόφευκτος όσο αφορά στην τηλεκπαίδευση και αναπόσπαστο τμήμα της. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεώρησαν την ένταξη του οπτικού γραμματισμού στην μαθησιακή πράξη μέσω της τηλεκπαίδευσης ως μία εξαιρετικά δύσκολη διαδικασία λόγω απουσία άμεσης επαφής με τις αντιδράσεις του μαθητικού κοινού.

Λέξεις κλειδιά: οπτικός εγγραμματισμός, πολυτροπικότητα, γεωγραφία, σχολεία δεύτερης ευκαιρίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο "πολυτροπικός" γραμματισμός ως όρος προέρχεται από την κοινωνική σημειωτική και αναφέρεται στη μελέτη της γλώσσας που συνδυάζει δύο ή περισσότερους τρόπους νοήματος. Ο σχετικός όρος "πολυτροπικότητα", αναφέρεται στη συγκρότηση πολλαπλών τρόπων σημασίας. Οι τρόποι λειτουργίας, πάντως, ορίζονται διαφορετικά μεταξύ των σχολών σκέψης και η ταξινόμηση των τρόπων

αμφισβητείται. Ωστόσο, από μια κοινωνική σημειωτική προσέγγιση, οι τρόποι είναι οι κοινωνικά και πολιτισμικά διαμορφωμένοι πόροι ή η σημειωτική δομή για το νόημα. Συγκεκριμένα παραδείγματα τρόπων από μια κοινωνική σημειωτική προοπτική περιλαμβάνουν ομιλία, χειρονομία, γραπτή γλώσσα, μουσική, μαθηματική σημειογραφία, σχέδια, φωτογραφικές εικόνες ή κινούμενες ψηφιακές εικόνες. Οι πρακτικές γλώσσας και γραμματισμού ήταν πάντοτε πολυτροπικές, διότι η επικοινωνία απαιτεί την παρακολούθηση διαφορετικών ειδών νοημάτων, είτε προφορικών ή γραπτών λέξεων, οπτικών εικόνων, χειρονομιών, στάσης, κίνησης, ήχου ή σιωπής. Ωστόσο, αναμφισβήτητα, οι οικονομικές δυνατότητες των ψηφιακών μέσων που βασίζονται σε ανθρώπους και της παραγωγής κειμένου έχουν οδηγήσει σε εκθετική αύξηση της κυκλοφορίας πολυτροπικών κειμένων σε ψηφιακά περιβάλλοντα.

Η παραγωγή πολυτροπικών κειμένων έχει καταστεί κεντρικό μέρος της καθημερινής ζωής για πολλούς ανθρώπους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής και σε πολιτισμούς και κοινωνίες. Αυτό έχει επιτραπεί από την ευκολία παραγωγής και κοινής χρήσης ψηφιακών εικόνων, μουσικής, βιντεοπαιχνιδιών, εφαρμογών και άλλων ψηφιακών μέσων μέσω του Διαδικτύου και των τεχνολογιών κινητής τηλεφωνίας. Η αυξανόμενη σημασία του πολυτροπικού αλφαριθμητισμού για την επικοινωνία οδήγησε σε ένα αυξανόμενο σώμα έρευνας και θεωρίας για την αντιμετώπιση των διαφορετικών δυνατοτήτων των τρόπων και της διατροπικότητάς τους για νόημα. Η μελέτη της πολυτροπικής μάθησης γραμματισμού στα σχολεία και την κοινωνία και ειδικά στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας σε ενήλικες μαθητές αποτελεί αναδυόμενο πεδίο έρευνας, το οποίο ξεκινά με τη σημαντική αναγνώριση ότι ανάγνωση και γραφή σπάνια ασκούνται ως διακριτές δεξιότητες, αλλά συνδέονται στενά με τη χρήση πολυτροπικών κειμένων, συχνά σε ψηφιακά περιβάλλοντα χρήση.

Οι συνέπειες του πολυτροπικού γραμματισμού για την παιδαγωγική, το πρόγραμμα σπουδών και την αξιολόγηση στην εκπαίδευση των ενηλίκων μαθητών είναι ένα διευρυνόμενο πεδίο της πολυτροπικής έρευνας. Επιπλέον, υπάρχει αυξανόμενη προσοχή στις πρακτικές πολυτροπικής παιδείας που ασκούνται σε άτυπα κοινωνικά περιβάλλοντα, από την παιδική ηλικία έως την εφηβεία και την ενηλικίωση, όπως σε σπίτια, χώρους αναψυχής, κοινότητες και χώρους εργασίας.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει την άποψη των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ανεξαρτήτου ειδικότητας, όπως και δεξιοτήτων και γραμματισμού, τον οποίο καλούνται να εισάγουν στα παραπάνω σχολεία, για τη χρήση της εικόνας στην εισαγωγή θεμάτων σχετικά με το αποκαλούμενο στην τυπική εκπαίδευση αντικείμενο της γεωγραφίας. Επίσης, σκοπός της είναι να ερευνήσει πώς αυτή η χρήση εξελίχτηκε (συνέβαλε στην απόκτηση γνώσεων ή όχι) μέσα στην περίοδο της εξΑΕ (Νοέμβριος 2020 - Απρίλιος 2021).

1. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων:

1.1 έννοιες και ορισμοί

Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία

που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (Unesco, 1975 στο Rogers, 2002).

Ένας ακόμη ορισμός αποδίδει ότι «Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό» (ΟΟΣΑ, 1977 στο Rogers, 1999, 55).

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί στον 21ο αιώνα ένα ευρύ πεδίο συμπεριλαμβάνοντας δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι κατά την πολιτεία ενήλικες αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες με τρόπο οργανωμένο και συστηματικό. Περιλαμβάνει όχι μόνο την αρχική και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, αλλά και την επιμόρφωση, τη μαθητεία, την εκπαίδευση σε χώρους εργασίας, με άτυπη και τυπική μορφή εκπαίδευσης και με έμφαση στην εκπαίδευση των κοινωνικά αποκλεισμένων και ευάλωτων ομάδων.

Η UNESCO (1997) χρησιμοποιεί τη φράση «νέος και Εκπαίδευση Ενηλίκων», για να αναφερθεί στο κεφάλαιο «μάθηση» και «κατάρτιση» ατόμων μετασχολικής ηλικίας όσων δηλαδή ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 15+. Πέραν της ηλικίας και του νομικού ορίου ενηλικίωσης, ο ενήλικας μπορεί να προσδιοριστεί με βάση κοινωνικές και ψυχολογικές παραμέτρους. Από την κοινωνική οπτική, η έννοια της ενηλικίωσης μπορεί να συνδέεται με τους κοινωνικούς ρόλους του εργαζομένου, του συζύγου, του γονέα, που μπορεί να υιοθετήσει τη δεδομένη στιγμή το άτομο. Κατά τον Κόκκο (2005, 39) ένα άτομο θεωρείται ενήλικας, «εάν βρίσκεται στην κατάσταση ενηλικιότητας», χαρακτηριστικό της οποίας αποτελεί η αναγνώριση στον εαυτό και από τους άλλους των στοιχείων της ωριμότητας και του αυτοπροσδιορισμού. Ο Rogers (1999, 61) αναλύει την ενηλικιότητα με βάση την αίσθηση της προοπτικής, της πλήρους ανάπτυξης και της αυτονομίας.

Άλλος όρος, η «**Συνεχιζόμενη εκπαίδευση**», χρησιμοποιείται για «προγράμματα επιστημονικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου που απευθύνονται σε ενήλικες που είναι ήδη μορφωμένοι.» (Rogers A., 1999) απασχολώντας επαγγελματικές συντεχνίες και επιστημονικούς συλλόγους.

Σήμερα χρησιμοποιείται η «**Δια βίου εκπαίδευση**», «εκπαίδευση ως τμήμα διεργασίας της ζωής.» (Rogers A. 1999), εισαγόμενος όρος από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001) διευρύνοντας τον όρο «εκπαίδευση ενηλίκων» (της συνθήκης της Λισσαβόνας). Περιλαμβάνει όλες τις μορφές μάθησης, τυπικές και άτυπες, παρούσες

σε ένα λιγότερο δομημένο και οργανωμένο περιβάλλον (Κόκκος, 2005) αποδεχόμενη ότι «διά βίου μάθηση είναι κάθε μαθησιακή δραστηριότητα, η οποία αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων, με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής προοπτικής και /ή μιας προοπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση»

Η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης⁶² όρισε την «διά βίου μάθηση» ως «όλες τις μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη».

Η Νικηταρά (2011) αναφέρει ότι η «δια βίου μάθηση» αποτελεί πλήρη εκπαιδευτική διαδικασία.

1.2 Μοντέλα και Θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων

Αν και τα μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων ανήκουν στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα και ιστορικά αποτελούνται από: 1) το μοντέλο του McClusky (1970), 2) το μοντέλο «της αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης» (self-directed learning) Tough (1971), 3) «τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων μαθητών» (the characteristics of adults as learners) P.Cross(1981), 4) Ανδραγωγική (Andragogy) M. Knowles (1984), 5) το μοντέλο της «Επάρκειας» (Proficiency Theory) Knox (1986), 6) το μοντέλο της «μαθησιακής διαδικασίας» Jarvis (1987) και τέλος 7) το μοντέλο της «μετασχηματιστικής μάθησης» (transformational learning) Mezirow (1991) τα θεμέλια της εκπαίδευσης των ενηλίκων τέθηκαν πολύ νωρίτερα.

Η Εκπαίδευση των Ενηλίκων διαφοροποιείται εξαιτίας των διαφορετικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευομένου και του γεγονότος ότι ο ρυθμός μάθησης δεν συνάδει με τα επίπεδα ηλικιακής ανάπτυξης του ατόμου (Κεδράκα και Φίλλιπς, 2017).

Αν και αναπτύχθηκαν παραπάνω θεωρίες και μοντέλα απομένει να επικεντρωθούμε στη θεωρία της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή και αυτήν της Μετασχηματίζουσας μάθησης.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ερμηνεύουν την πραγματικότητα βάσει των παραδοχών τους (Κόκκος, 2005) Ορισμένες όμως από τις παραδοχές μπορεί να είναι εσφαλμένες ή δυσλειτουργικές Η μάθηση δεν είναι απλώς η προσθήκη νέων γνώσεων σε όσα ήδη είναι γνωστά, αλλά ο μετασχηματισμός της υπάρχουσας γνώσης, ώστε να επιτευχθεί επιτευχθεί μια νέα οπτική (μετασχηματίζουσα οπτική). Αυτός ο μετασχηματισμός της οπτικής συμβαίνει όταν δια μέσου κριτικής αυτόνομης σκέψης συνειδητοποιήσουν πώς και γιατί οι παραδοχές που έχουν περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται, κατανοούν και αισθάνονται τον κόσμο γύρω τους (Mezirow, 2009)

62 Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Ελλάδος (2013)

Η μετασηματιζουσα μάθηση περιλαμβάνει: περισσότερο στοχασμό και κριτική σκέψη, μεγαλύτερη αποδοχή των απόψεων των άλλων και λιγότερη αντίσταση και μεγαλύτερη αποδοχή στις νέες ιδέες.

Τα στάδια για να επιτευχθεί η μετασηματιζουσα μάθηση δίνονται παρακάτω:

1. ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα
2. αυτο-εξέταση (συνοδευόμενη από ανάλογα συναισθήματα, π.χ. ντροπή)
3. κριτική αξιολόγηση των παραδοχών
4. αναγνώριση από το άτομο την πηγή της δυσαρέσκειας και μοίρασμα με άλλους της διεργασίας του μετασηματισμού
5. αναζήτηση νέων ρόλων, σχέσεων, τρόπων δράσης
6. σχεδιασμός ενός πλάνου δράσης
7. απόκτηση γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του πλάνου δράσης
8. δοκιμή των νέων ρόλων
9. οικοδόμηση αυτοπεποίθησης και ικανοτήτων για ανταπόκριση στους νέους ρόλους και στις νέες σχέσεις, και
10. επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες οι οποίες έχουν πλέον οριστεί από τις νέες προοπτικές.

1.3 Εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων

Σύμφωνα με την Cross (1981) η ταξινόμηση των εμποδίων στη μάθηση ενηλίκων περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες:

A) Εμπόδια που προέρχονται και αποδίδονται στις καταστάσεις ζωής (situational) ενήλικα εκπαιδευόμενοι (π.χ φροντίδα παιδιών, ανεπαρκές εισόδημα κ.ά.).

B) Εμπόδια συνδεδεμένα με την εκπαιδευτική διαδικασία/εμπειρία (institutional), όπως κακή οργάνωση εκπαιδευτικού προγράμματος, εγκαταστάσεις, ώρες λειτουργίας κ.ο.κ.

Γ) Εμπόδια προδιάθεσης (dispositional barriers) συνδεδεμένα με προηγούμενες εμπειρίες (ιδιαίτερα εκπαιδευτικές) των εκπαιδευόμενων αλλά και στάσεις, αντιλήψεις, προκαταλήψεις

2. Τα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ή ΣΔΕ αποτελούν μορφή εκπαίδευσης ενηλίκων με σκοπό τη παροχή στους ενήλικες της δυνατότητας ολοκλήρωσης της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης παρέχοντας απολυτήριο ισότιμο με το απολυτήριο του Γυμνασίου (Ν. 2525/97). Λειτουργούν στην Ελλάδα από το 2000 και ανέρχονται σε 58 συνολικά, απευθύνονται σε ενήλικες. Η διάρκεια φοίτησης είναι δεκαοκτώ (18) μηνών, με εικοσιπέντε (25) διδακτικές ώρες την εβδομάδα, πέντε (5) μέρες την εβδομάδα, από Δευτέρα έως Παρασκευή, κατά τις απογευματινές ώρες και φοίτηση δωρεάν.

Πέρα από την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, σκοπός τους είναι η ένταξη των εκπαιδευόμενων σε δομές κατάρτισης μετά την ολοκλήρωση της δομής. η απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων, η αξιοποίηση προϋπάρχουσας

γνώσης και ενίσχυση της προσωπικότητάς τους και η βελτίωση της θέσης τους στην αγορά εργασίας.

Ο βασικός πυρήνας του προγράμματος σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας συγκροτείται από (Halliday, 1989):

- α. Τον Γλωσσικό Γραμματισμό (ελληνική γλώσσα)
- β. Τον Αριθμητικό Γραμματισμό
- γ. Τον Πληροφορικό Γραμματισμό
- δ. Τον Γλωσσικό Γραμματισμό (αγγλική γλώσσα)
- ε. Τον Κοινωνικό Γραμματισμό
- στ. Τον Επιστημονικό Γραμματισμό
- ζ. Τον Περιβαλλοντικό Γραμματισμό
- η. Την Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή

3. Ο Πολυτροπικός, ο οπτικός γραμματισμός και η χρήση των ΤΠΕ

Ως πολυτροπικότητα θεωρείται η διεπιστημονική προσέγγιση που κατανοεί την επικοινωνία και την αναπαράσταση να είναι κάτι περισσότερο από τη γλώσσα. Έχει αναπτυχθεί κατά την τελευταία δεκαετία για τη συστηματική αντιμετώπιση πολλών συζητήσεων σχετικά με τις αλλαγές στην κοινωνία, για παράδειγμα σε σχέση με τα νέα μέσα και τις τεχνολογίες. Οι πολυτροπικές προσεγγίσεις έχουν παράσχει έννοιες, μεθόδους και ένα πλαίσιο για τη συλλογή και ανάλυση οπτικών, ακουστικών, ενσωματωμένων και χωρικών πτυχών της αλληλεπίδρασης και των περιβαλλόντων, καθώς και τις σχέσεις μεταξύ αυτών (Jewitt, 2009).

Η πολυτροπικότητα υποθέτει ότι η αναπαράσταση και η επικοινωνία βασίζονται πάντα σε πολλές λειτουργίες, οι οποίες συμβάλλουν στην έννοια. Επικεντρώνεται στην ανάλυση και περιγραφή του πλήρους ρεπερτορίου των πόρων που δημιουργούν νόημα που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι (οπτικά, ομιλούμενα, χειρονομικά, γραπτά, τρισδιάστατα και άλλα, ανάλογα με τον τομέα της αναπαράστασης) σε διαφορετικά περιβάλλοντα, και στην ανάπτυξη μέσων που δείχνουν πώς αυτά οργανώνονται για να κάνουν νόημα (Kress, 2009).

Έρευνες σχετικές με τον οπτικό και πολυτροπικό εγγραμματισμό των ενηλίκων μαθητών στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας έχουν εντοπίσει πολλά πλεονεκτήματα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των ενηλίκων.

Ο εγγραμματισμός τόσο ο οπτικός όσο και ο πολυτροπικός, βασίζεται στην οπτικοποίηση πληροφοριών και στις γνωστικές και αντιληπτικές επιστήμες.

Η εικόνα ως προϊόν τεχνολογικής, πολιτισμικής και οικονομικής εξέλιξης (Πλειός, 2001) είναι ταυτόχρονα στη σύγχρονη κοινωνία του 21^{ου} αιώνα τεχνολογικό (τεχνικές, υλικά), πολιτιστικό (καθώς εκφράζει αντιλήψεις και αξίες της κοινωνίας που την παράγει) και εμπορευματικό είδος (υπακούοντας στο νόμο του κέρδους) (Βρύζας, 2005: 429). Σύμφωνα με τον Kress (1998) αίτια ανάδειξης της εικόνας σε σημαντικό επικοινωνιακό μέσο είναι η δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών, οι οικονομικές αλλαγές και η ανάπτυξη και διάδοση της σύγχρονης τεχνολογίας με τις αλλαγές που επέφερε, κυρίως, στην επικοινωνία.

Σύμφωνα με την παιδαγωγική του γραμματισμού (literacy education) έμφαση δίδεται στην τριβή των μαθητών/τριών σε ένα ευρύ φάσμα μέσων και πολιτισμικών

πηγών, ώστε να αναπτύξουν μία κριτική μεταγλώσσα για να μιλούν και να καταλαβαίνουν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη κειμένων και εικόνων καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (Kalantzis & Cope, 2001: 214). Η προβληματική γύρω από την έννοια του γραμματισμού οδήγησε στους πολυγρμματισμούς (multiliteracies), έννοια που «υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών επικοινωνίας που σχετίζονται με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων, αλλά και την ποικιλία των μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία» (Χατζησαββίδης, 2003: 190)

Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στη διαδικασία του εγγραμματισμού των ανθρώπων δεν ήταν συμβατικό εργαλείο μέχρι πρότινος. Παρ' όλα αυτά, το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρισκόμαστε επιτάσσει τη χρήση τους παρέχοντας κυρίως οπτικά κι έπειτα ακουστικά ερεθίσματα δημιουργώντας μια αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και των ΤΠΕ. Αυτή η αλληλεπίδραση είναι που με τον καιρό και υπό τις κατάλληλες συνθήκες θα ασφαλώσει το δρόμο της γνώσης, όπως συνέβη άλλωστε και με άλλες αναπτυγμένες χώρες που της εισήγαγαν βαθμιαία στο σχολικό σύστημα που ακολουθούν.

4. Η έρευνα και τα αποτελέσματά της

Η παρούσα ποιοτική έρευνα που αναπτύσσεται αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης που εστιάζει στην διερεύνηση της ποσοτικής και ποιοτικής κατανόησης παραμέτρων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Για την υλοποίηση της έρευνας συντάχθηκε ερωτηματολόγιο για την απόδοση ποσοτικών στοιχείων ενώ στη συνέχεια ακολούθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις σε αναζήτηση τριγωνοποίησης. Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν στον χώρο του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας μετά από πρότερη ενημέρωση περί της πρόθεσης και προγραμματισμό με τους συνεντευξιαζόμενους ώστε να επιτευχθεί όχι μόνο η συναίνεση αλλά και η δημιουργία περιβάλλοντος φιλικού, οικείου και άνετου προς τον συνεντευξιαζόμενο. Οι συνεντεύξεις ήταν προσωπικές, μια ιδιαίτερα χρονοβόρα διαδικασία, αφού ο ερευνητής έκανε ερωτήσεις και κατέγραφε τις απαντήσεις από έναν μόνο συμμετέχοντα στη μελέτη κάθε φορά.

Οι συνεντεύξεις αποτυπώθηκαν και αναλύθηκαν ανά

4.1 Οι βασικοί άξονες της ποιοτικής έρευνας

1. Η διερεύνηση της συνείδησης και της χρήσης του πολυτροπικού γραμματισμού με εστίαση στον οπτικό γραμματισμό στα πλαίσια είτε τηλεεκπαίδευσης ή μη.
2. Η διερεύνηση της σύνδεσης άλλων γραμματισμών με αυτόν της «γεωγραφίας» και της «περιβαλλοντικής» με τη χρήση του οπτικού γραμματισμού.
3. Η διερεύνηση της υλοποίησης της στοχοθεσίας μέσω πολυτροπικής διδασκαλίας.
4. Η διερεύνηση των προβλημάτων που προκύπτουν από τη χρήση νέας τεχνολογίας και της επιστημονικής συγκρότησης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπισή τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ την έννοια της πολυτροπικότητας;
2. Πώς μπορούν να συνδεθούν άλλοι γραμματισμοί με αυτόν της «γεωγραφίας - περιβαλλοντικής» με χρήση οπτικού γραμματισμού;
3. Πώς διαφοροποιείται η θέση και η στάση των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των διδακτικών στόχων με τη χρήση νέας τεχνολογίας;
4. Ποια προβλήματα προκύπτουν από τη χρήση νέων τεχνολογιών κατά την διδακτική διαδικασία και πώς αντιμετωπίζονται;

Οι τομείς έρευνας που συγκροτήθηκαν είχαν ως στόχο την εξέταση του όλου ζητήματος πολύπλευρα.

Ο πρώτος τομέας αφορά στη συνείδηση και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον πολυτροπικό γραμματισμό. Σε αυτό το επίπεδο εξετάζει κανείς την σημασία που ενέχει αυτή η έννοια, τα αναπόσπαστα τμήματά της και το κατά πόσο αποτελεί πλέον επιτακτική ανάγκη λόγω εκσυγχρονισμού.

Ο δεύτερος τομέας έρευνας σχετίζεται με τη διερεύνηση της χρήσης της πολυτροπικότητας και του οπτικού γραμματισμού ως διδακτικό μέσο. Γι' αυτό, σκόπιμο ήταν να ερωτηθούν οι εκπαιδευτές σχετικά με τους τρόπους ένταξης σ' αυτό το είδος του γραμματισμού, στο κατά πόσο το σχολικό περιβάλλον λειτουργεί υποστηρικτικά και κατ' επέκταση να γίνει πιο συγκεκριμένη η διερεύνηση στοχεύοντας στη χρήση οπτικοακουστικών υλικών. Το δεύτερο επίπεδο έρευνας ολοκληρώνεται με την κατάθεση προσωπικής άποψης σχετικά με το ρόλο και την σημασία που διακατέχει η εικόνα, σταθερή και κινούμενη, σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία.

Συνεχίζοντας, ο τρίτος τομέας στοχεύει στην ανάδειξη της επίδρασης του οπτικού γραμματισμού στην μαθησιακή πράξη. Έτσι, τίθενται ερωτήματα που απασχολούν την επίδραση στην μαθητική κοινότητα, θίγονται οι ιδιαίτερες προτιμήσεις και η διαμόρφωση της στάσης (*aptus*) των μαθητών κατά τη χρήση νέων τεχνολογιών.

Ο τέταρτος τομέας έρευνας, ο οπτικός γραμματισμός και η τηλεεκπαίδευση, συρρικνώνει τα πλαίσια της έρευνας στα παροντικά δεδομένα, με αφορμή τον COVID - 19. Επαγωγικά, εξάγονται συμπεράσματα που αφορούν στο κατά πόσο ευνόησε η τηλεεκπαίδευση την μαθησιακή πράξη, σε απόψεις σχετικά με την επιτακτικότητα της τηλεεκπαίδευσης, σε συναισθήματα και αντιδράσεις που προκάλεσε η απότομη αλλαγή από τη διά ζώσης μάθηση στην τηλεεκπαίδευση. Δεν θα μπορούσε να μην αναφερθεί η "γενιά της τεχνολογίας" και το κατά πόσο οι μαθητές των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας, οι οποίοι έχουν ηλικιακές διαφορές με αυτούς της γενικής, παρουσιάζουν προσαρμοστικότητα ή μη σε τέτοιες περιπτώσεις εφαρμογής άμεσων και αναγκαίων πρακτικών.

Ο πέμπτος τομέας περιορίζεται στα πλαίσια διδασκαλίας του μαθήματος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, το οποίο στα πλαίσια της γενικής παιδείας αναφέρεται ως "Γεωγραφία". Οι ερωτήσεις αφορούν στην σύνδεση διαφόρων γραμματισμών με τον επιστημονικό κλάδο της περιβαλλοντικής, στην χωρική σκέψη και αντίληψη που αναπτύσσει κανείς, σε τρόπους χρήσης χαρτών και διαγραμμάτων, στην επίδρασή τους, και σε πεδία στα οποία η γεωγραφία αναδεικνύεται σημαντική και υποστηρίζει την συνολική ανάπτυξη των δεξιοτήτων του δέκτη.

Το έκτο πεδίο σχετίζεται με την επίδραση της πολυτροπικής διδασκαλίας και του οπτικού γραμματισμού στην ηθική και συναισθηματική ικανοποίηση του διδάσκοντος. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται τα επίπεδα ικανοποίησης, η διαφοροποίηση της ηθικής ικανοποίησης με την επίτευξη στοχοθεσίας μέσω χρήσης νέων τεχνολογιών, αλλά και τα διάφορα συναισθήματα που προκαλούνται από το μαθητικό κοινό στα πλαίσια του μαθητοκεντρικού γραμματισμού με χρήση νέας τεχνολογίας.

Ο έβδομος τομέας αφορά στα προβλήματα και τους προβληματισμούς των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών γύρω από την χρήση του Οπτικού Γραμματισμού. Η έρευνα ολοκληρώνεται με τους τομείς που αφορούν σε προβλήματα κατά τη χρήση οπτικού γραμματισμού και στην αντιμετώπιση σφαλμάτων και πρακτικών κενών. Έτσι, οι ερωτήσεις αφορούν σε κινδύνους που ελλοχεύουν, αντιδράσεις σε περιπτώσεις άγνοιας από πλευράς εκπαιδευτικών, στις ΤΠΕ και σε υποστηρικτικά υλικά

Ερευνητικό δείγμα.: Περιγραφή και Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας. Στη συγκεκριμένη διαδικασία συνεντεύξεων συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί, 6 άντρες και 6 γυναίκες (πίνακας 1). Οι περισσότεροι από αυτούς υπηρετούν σε ΣΔΕ της Ροδόπης. Οι ειδικότητες ποικίλουν. Κάποιοι εξ' αυτών είναι φιλόλογοι της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας, ψυχολόγοι, πληροφορικοί, περιβαλλοντολόγοι, δικηγόροι, Θεατρικής Αγωγής, Μαθηματικών, Φυσικής. Υπάρχουν άτομα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, με 20 έτη διδασκαλίας και άλλοι που έχουν κάποιους μήνες (διάγραμμα 1). Κανένας από όσους έλαβαν μέρος στην έρευνα δεν κατείχε διευθυντική θέση. Όλοι όσοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο παρουσιάστηκαν πρόθυμα. Κανένας εξ' αυτών δε δημιούργησε κάποιο πρόβλημα ή δεν ανέφερε κάποιο ζήτημα όσο αφορά στα διαδικαστικά. Από την άλλη πλευρά, υπήρχαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι παρουσιάστηκαν απρόθυμοι για συμμετοχή στην έρευνα. Δε δόθηκε περαιτέρω έκταση και δεν συνυπολογίστηκε η άποψή τους. Πριν την διαδικασία της συνέντευξης δόθηκε επιστολή συναίνεσης και επεξήγησης του σκοπού της έρευνας.

Δημογραφικά στοιχεία

A/A	ΦΥΛ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ	ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗ
	Ο				Σ	Σ ΣΕ ΣΛΕ	Σ
1	A	47	ΠΜΣ	ΔΙΚΗΓΟΡΟΣ	20	4	ΟΧΙ
2	Γ	50	ΑΕΙ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	20	1	ΟΧΙ
3	Γ	33	ΠΜΣ	ΑΓΓΛΙΚΟΣ	11	2	ΟΧΙ
4	A	47	2 ΠΜΣ	ΑΓΓΛΙΚΟΣ	8	6	ΟΧΙ
5	A	59	ΑΕΙ	ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	20	14	ΟΧΙ
6	Γ	48	ΑΕΙ	ΨΥΧΟΛΟΓΟΣ	23/3	5 ΜΗΝΕΣ	ΟΧΙ
7	Γ	44	ΠΜΣ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	15	11	ΟΧΙ
8	A	35	ΠΜΣ	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ	7	2	ΟΧΙ
9	A	32	ΠΜΣ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	10	1	ΟΧΙ
10	Γ	36	ΠΜΣ	ΦΥΣΙΚΟΣ	16 + ΙΔΙΩΤΙΚΗ	1	ΟΧΙ
11	A	41	ΠΜΣ	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ	17	3	ΟΧΙ

12	Γ	37	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙ ΚΟ ΣΕ ΕΞΕΛΙΞΗ	ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΛΟΓ ΟΣ	4	2	ΟΧΙ
----	---	----	-------------------------------	-----------------------	---	---	-----

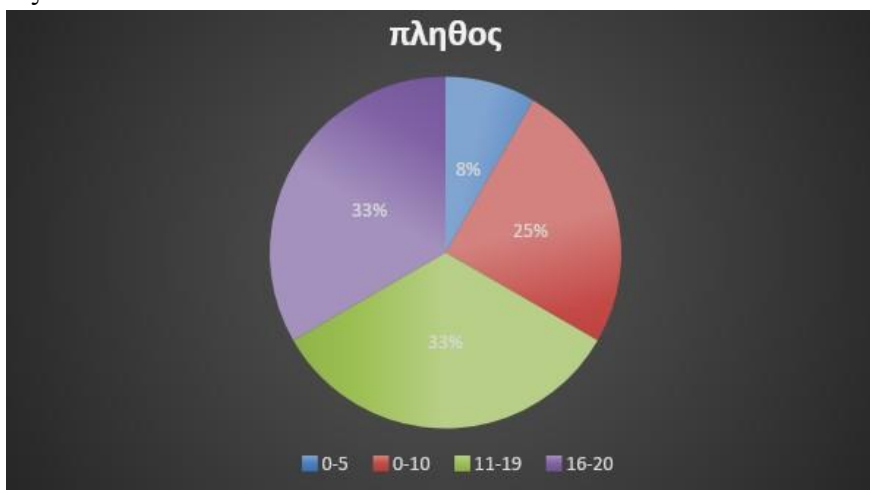
Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία

Ο μέσος ηλικιακός όρος έγκειται στα 42 έτη. Οι 8 (το 75%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, μία (1) εξ' αυτών βρίσκεται κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής της, ενώ οι 3 υπόλοιποι είναι κάτοχοι βασικού μόνο πτυχίο πανεπιστημίου.



Διάγραμμα 1. Κατανομή ηλικιών

Οι ειδικότητες ποικίλουν: φιλόλογοι της ελληνικής, της αγγλικής γλώσσας, ψυχολόγοι, πληροφορικοί, περιβαλλοντολόγοι, δικηγόροι, Θεατρικής Αγωγής, Μαθηματικών, Φυσικής. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση: Το 33,33% με 20 έτη διδασκαλίας (4/12) , ένα 25% από 0 – 10 χρόνια (3/12), ένα άλλο 33.3% (4/12) από 11-19 χρόνια. Χρόνια υπηρεσίας στη δομή των ΣΔΕ: από 14 έτη έως και λίγους μήνες.



Διαγραμμα2. Αποτύπωση ποσοστών χρόνων υπηρεσίας

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ο πολυτροπικός γραμματισμός σχετίζεται με τη χρήση πολλών και διαφόρων τρόπων διδασκαλίας προκειμένου να προωθηθεί ένα γνωστικό αντικείμενο. Αναπόσπαστο τμήμα οπτικού γραμματισμού η σταθερή και η κινούμενη εικόνα (η εικόνα υπερτερεί του ήχου). Άμεση επιτακτικότητα χρήσης οπτικοακουστικών μέσων στην μαθησιακή διαδικασία. Η

οπτικοποίηση των πληροφοριών περιλαμβάνει την εικονική αναπαράσταση γνώσεων, εννοιών, ιδεών, μηνυμάτων. Οι περισσότεροι (N=11) από τους εκπαιδευτές δήλωσαν πως εντάσσουν με ποικίλους τρόπους την πολυτροπικότητα στο έργο τους. Το ίδιο ποσοστό (N=11) δήλωσε ότι το σχολικό περιβάλλον τους παρέχει όλα τα απαραίτητα, προκειμένου να διεξάγουν το μάθημα πολυτροπικά. Στον αντίποδα, εντάσσεται ένας μόνο εκπαιδευτικός ο οποίος υποστηρίζει ότι το σχολείο δεν έχει εκσυγχρονιστεί. Το μεγαλύτερο ποσοστό (N=11) των εκπαιδευτικών βρέθηκε σύμφωνο με την «πολυσημική» διάστασή της εικόνας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτές (N=8) κάνουν χρήση οπτικοακουστικού υλικού (διαφορετικούς τύπους εικόνας, έντυπη και ηλεκτρονική, αναλογική και ψηφιακή, κινούμενες εικόνες κινηματογράφου). Η χρήση της εικόνας (ορθή ή μη) σχετίζεται με την ιδιοσυγκρασία του κάθε εκπαιδευτικού. Η εικόνα γίνεται αντιληπτή ως διδακτικό μέσο και τα ερεθίσματα που δημιουργούνται απευθύνονται ταυτόχρονα σε γνωστικές, νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες. Η χρήση της εικόνας δεν αφήνει τον εκπαιδευόμενο στα ίδια δεδομένα. Στα ΣΔΕ, λόγω πολυπολιτισμικότητας, η εικόνα διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο. Οι μαθητές εκλαμβάνουν τη διαδικασία θετικά. Ιδιαίτερη προτίμηση αποτελεί η αναπαραγωγή κινούμενων εικόνων. Στάση θετική των εκπαιδευομένων σε ταινίες και ντοκιμαντέρ. Όσον αφορά την τελεκπαίδευση : Ο οπτικός γραμματισμός ήταν αναπόφευκτος. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (N=5) θεώρησαν την ένταξη του οπτικού γραμματισμού στην μαθησιακή πράξη μέσω της τηλεκπαίδευσης ως μία εξαιρετικά δύσκολη διαδικασία (απουσία άμεσης επαφής με τις αντιδράσεις του μαθητικού κοινού). Η αλλαγή από τη διά ζώσης μάθηση στην τηλεκπαίδευση θεωρήθηκε ραγδαία, ξαφνική, απότομη και βίαιη (εκπαιδευτικό προσωπικό και μαθητικό κοινό).

Σε σχέση με τις δεξιότητες των μαθητών των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας: Όχι τόσο καλή εξοικείωση, όσο οι υπόλοιποι των γενικών σχολείων με τις νέες τεχνολογίες (τεχνολογικά αναλφάβητοι). Αντιμέτωπη πολλών διάφορων προβλημάτων (διαφορά ηλικίας, πολυπολιτισμικότητα). Πλήρως ευχαριστημένοι εκπαιδευτικοί με την επίδοση και την απόδοση του μαθητικού κοινού, ιδίως σε γραμματισμούς Θεατρικής Αγωγής και Αγγλικής Διδασκαλίας.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί (N=12) δηλώνουν πως είναι εφικτή κάθε πιθανή σύνδεση του οπτικού γραμματισμού με την γεωγραφία. Θεωρούν ότι υπάρχει η Δυνατότητα εκμάθησης χωρών και εθνικοτήτων σε διαφορετικές γλώσσες, η Εμβάθυνση στην τέχνη και τον πολιτισμό των κρατών. Επίσης δηλώνουν ότι η χωρική σκέψη και αντίληψη ως ικανότητα θεωρείται ότι συνδέεται με κάθε πιθανό γραμματισμό και ότι η χωρική σκέψη και αντίληψη ως ικανότητα συνδέεται περισσότερο με τον γραμματισμό της πληροφορικής (εισαγωγή γεωχωρικών πληροφοριών ηλεκτρονικά).

Χρήση χαρτών και διαγραμμάτων προσαρμοσμένων στην εκάστοτε διδασκαλία (αναπαράσταση κινήσεων ανά τον κόσμο, παρουσίαση χαρτών με χρήση προτζέκτορα, παρουσίαση διαγραμμάτων για την εξέλιξη των τεχνών να τον κόσμο και του γεωγραφικού πλαισίου στο οποίο εκτυλίχθηκαν ιστορικά γεγονότα). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι σχετικά με την πολυτροπικότητα και πειραματίζονται στη χρήση πολυτροπικών κειμένων (N=10), ενώ στον αντίποδα βρίσκονται αυτοί οι οποίοι δεν έχουν σκεφτεί και δεν έχουν υλοποιήσει αντίστοιχες

μεθόδους (N=2). Οι εκπαιδευτές (N=12) αντιλαμβάνονται την ανάγκη να είναι η γνώση στα ΣΔΕ πολυδιάστατη. Η θεμελιώδης γνώση της γεωγραφίας παρουσιάζεται ως βασική αρχή για οποιονδήποτε γραμματισμό.

Βιβλιογραφία

- Cross, K.P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey – Bass
- Halliday, M.A.K. (1989). “Part A.”. In M.A.K. Halliday and Ruqaiya Hasan (eds). *Language, context and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (pp. 1-49). Oxford: OxfordUniversityPress.
- Jewitt, C. (ed.) (2009) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, London: Routledge.
- Kress, G. (2009) *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, London: Routledge
- Mezirow, J. (2009). Μια επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο Κ. Πιερς (Επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες Μάθησης* (μτφ. Γ. Α. Κουλαουζίδης, επιμ. Α. Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ.126-146.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*.(μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου, επιμ. Α. Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*.(μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου, επιμ. Α. Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Rogers, A. (2002). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Βρύζας, Κ. (2005). “*Τα παιδιά της εικόνας*”, στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*, 427-438. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications,.
- Kalantzis, M. & B. Core (2001). “*Πολυγραμματισμοί*”, στο Α-Φ. Χριστίδης (επιμ.). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, 214-216. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Κεδράκα, Κ. & Φίλλιπς Ν. (2017). *Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Πρακτικός Οδηγός για νέους εκπαιδευτές ενηλίκων*. Αθήνα: Κυριακίδη.
- Νικηταρά, Χρ.(2001). «*Δια βίου παιδεία*», διασαφήνιση και ορισμοί. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 5, σσ. 71-79.
- Πλειός, Γ. (2001). *Ο λόγος της εικόνας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). “*Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*”, στο Η γλώσσα και η διδασκαλία της (αφιερωματικός τόμος), 189-196. Φλώρινα: Βιβλιολογεΐον
- <http://www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon/deyteri-efkairia/s-d-e-sxoleia-deyteris-efkairias>. Ανακτήθηκε στις 25/5/2022.
- <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/205665/nomos-2525-1997> Ανακτήθηκε στις 20/3/2020.

Εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο - απόψεις εκπαιδευτικών

Πασσά Ευμορφία
Υποψήφια διδάκτωρ ΠΤΔΕ/ΔΠΘ
epassa@eled.duth.gr

Κουγιουρούκη Μαρίνα
Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ/ΔΠΘ
mkougiou@eled.duth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ποιοτική αυτή έρευνα, που πραγματοποιήθηκε με μεθοδολογικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη, επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, οι οποίοι υπηρετούν στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν, καθώς αποτελεί έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία της. Συγκεκριμένα, μελετώνται οι απόψεις τους για την υφιστάμενη κατάσταση αλλά και για τις πιθανές αλλαγές στις οποίες θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις καθημερινές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τα προβλήματα και τις ελλείψεις, προτείνουν τρόπους αντιμετώπισής τους από τους ίδιους, επισημαίνουν τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματα από την προσπάθειά τους να βρουν ή να κατασκευάσουν εκπαιδευτικό υλικό σε περίπτωση που δεν είναι ικανοποιημένοι με τα σχολικά βιβλία του Υπουργείου Παιδείας, αναφέρουν τις πηγές από τις οποίες αντλούν συμπληρωματικό υλικό σε περίπτωση που κατασκευάζουν δικό τους και, τέλος, σκιαγραφούν τα χαρακτηριστικά, τα προσόντα ή τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός που θα επιλέξει το εκπαιδευτικό υλικό, θα προσαρμόσει το ήδη υπάρχον και θα δημιουργήσει δικό του που να συμφωνεί με τα σύγχρονα δεδομένα στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας.

Λέξεις κλειδιά: σχολικό βιβλίο, διδακτικό υλικό, εκπαιδευτικές εφαρμογές, ψηφιακά αποθετήρια

Εισαγωγή

Στις τάξεις για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ανά τον κόσμο κεντρική θέση κατέχει το βιβλίο, το οποίο αποτελεί, ίσως, το μόνο διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούν όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί (Rahimpour & Hashemi, 2011). Το γεγονός ότι η ξενόγλωσση εκπαίδευση έχει ως πυρήνα της διδασκαλίας τα διδακτικά βιβλία, τα οποία είναι σχεδιασμένα βάσει της υπόθεσης ότι όλοι οι μαθητές είναι ίδιοι (Dörnyei & Skehan, 2003: 593) δημιούργησε έντονη κριτική που οδήγησε στην προφανή ανάγκη αναδόμησης του τρόπου σχεδιασμού των

σχολικών βιβλίων (syllabuses) (Huda, 2017: 1909). Επειδή, όμως, μια τέτοια θεμελιώδης αλλαγή απαιτεί χρόνο, οι εκπαιδευτικοί έρχονται να δώσουν μία άμεση λύση με τη χρήση ποικίλου διδακτικού υλικού.

Το διδακτικό υλικό για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι οτιδήποτε χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί και μαθητές προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση, όπως λεξικά, βιβλία γραμματικής και βιβλία ασκήσεων, φωτοτυπημένες ασκήσεις, βίντεο αλλά και αυθεντικό υλικό δηλαδή εφημερίδες, συσκευασίες τροφίμων, φωτογραφίες, διάλογοι από φυσικούς ομιλητές κλπ., για ορισμένα από τα οποία ανεξάντλητη ίσως πηγή αποτελεί το διαδίκτυο. Το διδακτικό υλικό για να είναι αποτελεσματικό θα πρέπει να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών χωρίς να τους δημιουργήσει πρόσθετο άγχος. Η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών επιτυγχάνεται, όταν το διδακτικό υλικό χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, ποικιλία, ελκυστική παρουσίαση και ενδιαφέρον περιεχόμενο που να βασίζεται σε επιτεύξιμους στόχους (Tomlinson, 2011: 8), ενώ ένα άνετο πλαίσιο χρήσης δημιουργείται, όταν το υλικό αυτό σχετίζεται με την κουλτούρα τους, δεν είναι «παραφορτωμένο» και τους κάνει να αισθάνονται ότι στόχος είναι η μάθηση και όχι η εξέτασή τους (Tomlinson, 2011: 9).

Είναι, λοιπόν, εύλογο ότι η επιλογή διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας αποτελεί ένα δημοφιλές εκπαιδευτικό θέμα επειδή αφορά αρκετούς, αν όχι όλους, τους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας (Huda, 2017: 1909). Προκειμένου να μελετήσουμε την οπτική των εκπαιδευτικών για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στην ελληνική δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση διεξάγουμε την παρούσα έρευνα προσπαθώντας να απαντήσουμε στα ερωτήματα: «ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για το σχολικό βιβλίο;», «προτιμούν τη χρήση πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού;», «ασχολούνται με την κατασκευή πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού;», «χρειάζονται κατάρτιση ή επιμόρφωση για την κατασκευή και χρήση εκπαιδευτικού υλικού;».

Σκοπός, στόχοι και αναγκαιότητα της έρευνας

Η σύγχρονη πραγματικότητα επιτάσσει τη γνώση και τη χρήση των ξένων γλωσσών κυρίως για ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς λόγους, γεγονός που καθιστά αναγκαία την εναρμόνιση των αναλυτικών προγραμμάτων και τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος αποτελεί τον βασικό πυλώνα για την επιτυχή εφαρμογή τους. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας που υπηρετούν στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν, καθώς αποτελεί έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Στόχοι της έρευνας είναι η μελέτη των απόψεών τους για την υφιστάμενη κατάσταση και η ανάδειξη των πιθανών αλλαγών οι οποίες θα μπορούσαν να τους συνδράμουν στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις καθημερινές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου.

Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη καθώς αποτελεί ισχυρό ερευνητικό εργαλείο της ποιοτικής προσέγγισης, επιτρέποντας την καταγραφή απόψεων, στάσεων και σκέψεων με απώτερο σκοπό την καλύτερη κατανόηση μιας κατάστασης (Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 154-155), ενώ παράλληλα επιτρέπει τη δημιουργία προσωπικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων στην έρευνα (Kvale, 2006: 481).

Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη καθώς δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να προσθέσει ή να αφαιρέσει ερωτήσεις, να αλλάξει τη σειρά ή να θέσει διευκρινιστικές ερωτήσεις στους συμμετέχοντες (Berg, 2001, Robson, 2002) και με τον τρόπο αυτό να εκμαιεύσει τη διαφορετική οπτική του καθενός από αυτούς για το θέμα που μελετάται (Luo & Wildemuth, 2009: 249). Παράλληλα, οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν αυθόρμητα τις απόψεις τους και να δώσουν μία νέα οπτική στην έρευνα (Gioia, Corley & Hamilton, 2013), την οποία ο ερευνητής ίσως να διερευνήσει περαιτέρω (Verma & Mallick, 1999: 123-124).

Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της συνέντευξης ένας οδηγός με τρεις ανοικτές ερωτήσεις μέσα από τις οποίες ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να παρουσιάσουν τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματα από την προσπάθειά τους να βρουν ή να κατασκευάσουν εκπαιδευτικό υλικό σε περίπτωση που δεν είναι ικανοποιημένοι με τα σχολικά βιβλία του Υπουργείου Παιδείας, τις πηγές από τις οποίες αντλούν συμπληρωματικό υλικό σε περίπτωση που κατασκευάζουν δικό τους και τα χαρακτηριστικά, τα προσόντα ή τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός που θα επιλέξει το εκπαιδευτικό υλικό, θα προσαρμόσει το ήδη υπάρχον και θα δημιουργήσει δικό του που να συμφωνεί με τα σύγχρονα δεδομένα στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας.

Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων έλαβε χώρα το πρώτο εξάμηνο του 2021, ενώ το ερευνητικό υλικό αποτέλεσαν είκοσι τέσσερις (24) απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών της δημόσιας, υποχρεωτικής εκπαίδευσης από τη Βόρεια Ελλάδα (νομοί: Κατερίνης, Ημαθίας, Πέλλας, Κιλκίς, Θεσσαλονίκης, Χαλκιδικής, Καβάλας και Έβρου). Οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίθηκαν στην έκκλησή μας να συμμετάσχουν στην έρευνα ήταν όλες γυναίκες. Οι έντεκα (11) από αυτές εκτός από τον βασικό τίτλο σπουδών είναι κάτοχοι και μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών πρώτου κύκλου (master). Μία (1) από αυτές συνεχίζει τις σπουδές της και στο δεύτερο κύκλο μεταπτυχιακών σπουδών (διδακτορικό). Επίσης, τις σπουδές τους συνεχίζουν σε επίπεδο πρώτου κύκλου μεταπτυχιακών σπουδών (master) δύο (2) ακόμη από τις συμμετέχουσες. Όλες οι συμμετέχουσες υπηρέτησαν τόσο στην ιδιωτική όσο και στη δημόσια εκπαίδευση. Τα έτη της συνολικής τους υπηρεσίας ήταν από 16 έως 26 για τις ένδεκα (11) από αυτές και 27 έως 36 για τις δεκατρείς (13). Περισσότερες από τις μισές έχουν συμμετάσχει στα επιμορφωτικά σεμινάρια Α΄ και Β΄ επιπέδου που σχετίζονται με τις ΤΠΕ (τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας).

Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (content analysis method) (Gall, Borg, & Gall, 1996, Stemler, 2000, White & March, 2006), μία προσέγγιση και ερμηνεία (ποιοτική και ποσοτική)

του γραπτού ή προφορικού περιεχομένου επικοινωνίας που επιτρέπει την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων (Berelson, 1952, Krippendorff, 2004). Ακολούθως υλοποιήθηκαν τα εξής στάδια: ορίστηκε το προς ανάλυση υλικό καθώς και οι προς επίτευξη στόχοι, προσδιορίστηκαν οι μονάδες κωδικοποίησης και συντάχθηκε το σύστημα κατηγοριών/υποκατηγοριών, το οποίο και διασταυρώθηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα.

Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και ευρήματα

Από το προς ανάλυση υλικό καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένες καθώς εντοπίζουν ουσιαστικά προβλήματα στην ποιότητα των βιβλίων σχετικά με το περιεχόμενο, την εκτύπωση και τη λειτουργικότητα των βιβλίων.

Σχετικά με το περιεχόμενο πέντε εκπαιδευτικοί αναφέρονται με αρνητικά σχόλια στα βιβλία της Ε΄ και Στ΄ τάξης του δημοτικού λέγοντας ότι είναι «*επιεικώς απαράδεκτα...ειδικά της πέμπτης και της έκτης*»(E20), εξηγώντας ότι η άποψή τους αυτή εκπορεύεται από το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα βιβλία έχουν δύσκολο λεξιλόγιο: «*εκτός πραγματικότητας. Είναι πάρα πολύ δύσκολες λέξεις, το λεξιλόγιο όχι τόσο η γραμματική*» (E11). Συγκεκριμένα το βιβλίο της Ε΄ τάξης του δημοτικού «*έχει πολλά. Είναι κάπως πιο προχωρημένο, για ανώτερο επίπεδο. Και το λεξιλόγιό του είναι πάρα πολύ. Είναι σα να είναι γυμνάσιο. Πολλές λέξεις είναι πολύ δύσκολες και δυσκολεύονται τα παιδιά σε αυτή την ηλικία*»(E21), ενώ και «*το βιβλίο της Έκτης είναι φορτωμένο με λεξιλόγιο πολύ δύσκολο για τα παιδιά*»(E17). Πρέπει, τέλος, να επισημάνουμε ένα ακόμη αρνητικό σχόλιο, αυτή τη φορά για το βιβλίο της Τρίτης τάξης του δημοτικού σχολείου, για το οποίο μία εκπαιδευτικός αναφέρεται με καυστικά λόγια αλλά και δύο θετικά σχόλια εκπαιδευτικών για το βιβλίο της Τετάρτης τάξης του δημοτικού σχολείου που είναι «*το μόνο βιβλίο που είναι ευχάριστο και έχει μια συνοχή*»(E24). Σχετικά με τα βιβλία του γυμνασίου οι αρνητικές αναφορές των εκπαιδευτικών ήταν πολύ λιγότερες και εστίαζαν στα βιβλία της Α΄ και της Γ΄ γυμνασίου.

Εκτός όμως από το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων αναδείχθηκαν και θέματα λειτουργικά που φαίνεται ότι δημιουργούν μία «μελανή» εικόνα στα μάτια των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα μία εκπαιδευτικός φαίνεται να είναι δυσαρεστημένη από τα βιβλία του γυμνασίου σε θέματα σχετικά με το τεχνικό μέρος, δηλαδή την εκτύπωση και τη σελιδοποίησή τους και αναφέρει: «*Δεν μπορώ να πω ότι είμαι ικανοποιημένη από τα βιβλία του γυμνασίου. Ξεκινώντας από το πολύ απλό, τη σελιδοποίηση, θα ξεκινήσω από κει, από το γεγονός δηλαδή ότι παίρνεις ένα βιβλίο στα χέρια σου, ένα βιβλίο που το πιάνεις στα χέρια σου και μέσα σε λίγες εβδομάδες διαλύεται*» (E10).

Μπορεί, βέβαια, κάποιος να θεωρεί ότι η αισθητική και η λειτουργικότητα των βιβλίων είναι ήσσονος σημασίας όμως, όπως επισημαίνει και μία εκπαιδευτικός, «*όσο πιο ενδιαφέρον και φανταχτερό το βιβλίο τόσο μεγαλύτερο το ενδιαφέρον που δείχνουν τα παιδιά. Ειδικά τα μικρά ξετρελαίνονται με όμορφα χρώματα και γυαλιστερές σελίδες*»(E18).

Όσο δυσαρεστημένοι, όμως, κι αν είναι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να απομακρυνθούν πολύ από αυτό, αφού, όπως αναφέρει σχετικά μία εκπαιδευτικός:

«υποτίθεται ότι ακολουθούμε και το syllabus που δίνεται από το βιβλίο: τι πρέπει να διδαχθεί, ποιος χρόνος, ποια γραμματικά φαινόμενα..κλπ.» (E20). Προσπαθούν, λοιπόν, να χρησιμοποιούν το σχολικό βιβλίο για να ικανοποιήσουν τους γονείς που «θέλουν να βλέπουν ότι ακολουθούμε το βιβλίο» (E20) αλλά και τους μαθητές που με τον τρόπο αυτό «νιώθουν ότι υπάρχει μια σειρά στη διδασκαλία» (E20) ενώ, παράλληλα, επιλέγουν πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό από ποικίλες πηγές και το τροποποιούν ή ακόμη και το κατασκευάζουν οι ίδιες, όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Όταν δεν είσαι ικανοποιημένος αναγκάζεσαι να κατασκευάσεις κάτι δικό σου»(E21).

Από τις αναφορές τους οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι χρησιμοποιούν ως πηγές άντλησης εκπαιδευτικού υλικού το διαδίκτυο, ξενόγλωσσα βιβλία των εκδοτικών οίκων, τους επίσημους εκπαιδευτικούς ιστότοπους του Υπουργείου Παιδείας, εκπαιδευτικές εφαρμογές, υλικό από σεμινάρια, ψηφιακά αποθετήρια και πρωτοβουλίες συναδέλφων, υλικό από εφημερίδες, περιοδικά και διαφημιστικά φυλλάδια, από εκδρομές και μουσεία, και υλικό που κατασκεύασαν με τη χρήση web εργαλείων όταν επιμορφώθηκαν στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο Β1 και Β2 επίπεδο.

Οι περισσότερες αναφορές στις πηγές από όπου αντλούν το υλικό τους σχετίζονται με το διαδίκτυο και τα διάφορα εργαλεία που παρέχει όπως π.χ.: «διάφορα εκπαιδευτικά sites (learnenlishteens, busyteacher, BBC), videos από το YouTube, χρήση εφαρμογών όπως το learningapps, google forms για δημιουργία ασκήσεων ή κουίζ και άλλα»(E8). Συγκεκριμένα, ιδιαίτερη αναφορά γίνεται από τις εκπαιδευτικούς στα αποθετήρια που έχουν δημιουργηθεί στο διαδίκτυο είτε από: «ομάδες συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών με κοινή τράπεζα υλικού»(E1), είτε «ακόμη και το εγκεκριμένο Φωτόδεντρο με διαδραστικές ασκήσεις»(E1), παρέχοντας «πληθώρα ασκήσεων και υλικού, από βίντεο και τραγούδια μέχρι ασκήσεις και άλλες εργασίες»(E4).

Μία ακόμη πηγή από την οποία δηλώνουν, με πλήθος αναφορών, οι εκπαιδευτικοί ότι αντλούν εκπαιδευτικό υλικό είναι τα βιβλία «από ξένους εκδοτικούς οίκους ... βιβλία που χρησιμοποιούν στην ιδιωτική εκπαίδευση»(E2). Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως πηγή άντλησης εκπαιδευτικού υλικού το «Βρετανικό Συμβούλιο», ενώ τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι προστρέχουν ακόμη και σε «σελίδες από μουσεία, διαφημιστικά φυλλάδια»(E9) ακόμη και από «εφημερίδες» (E9). Βέβαια, επισημαίνουν ότι το υλικό αυτό «δεν μπορείς να το χρησιμοποιήσεις αυτούσιο» (E10) καθώς υπάρχουν «πολλά λάθη σε εκπαιδευτικά sites» (E10) και «ίσως υπάρχει το ζήτημα με τα πνευματικά δικαιώματα»(E23), γι' αυτό και, όταν χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν κάτι, κάνουν «μετατροπές»(E13) και προσέχουν πολύ το «Copyright» (E13).

Υπάρχει όμως και μία εκπαιδευτικός που αναφέρει ότι ορισμένες φορές χρησιμοποιεί αυτούσιο το υλικό που αντλεί από τις διάφορες πηγές καθώς αισθάνεται «μεγαλύτερη ασφάλεια όταν είναι έτοιμο το υλικό», θεωρεί ότι «είναι ελεγμένο» και κατασκευασμένο «από κάποιους άλλους του χώρου που δούλεψαν σκληρά» (E20), ενώ μία άλλη εστιάζει στο γεγονός ότι οι ασκήσεις και τα τεστ πρέπει να συνάδουν με όσα έχει διδάξει και αναφέρει: «τις ασκήσεις τις κάνω μόνη μου γιατί ξέρω τι έχω διδάξει

και θέλω να είναι προσαρμοσμένες ακριβώς. Τεστ πάντα τα κάνω μόνη μου, δεν τα βγάζω από κάπου» (E11).

Δεν είναι όμως εφικτό να κατασκευάζει πρωτότυπο δικό του υλικό ο εκπαιδευτικός σε ευρεία κλίμακα γιατί, όπως επισημαίνει μία εκπαιδευτικός: «Μπορώ, αλλά φανταστείτε κάθε μέρα να κατασκευάζω για τόσες τάξεις δικό μου υλικό αποκλειστικά! Εντάξει έχουμε την εμπειρία αλλά είμαστε και άνθρωποι και θέλουμε να ξεκουραστούμε» (E17).

Στις αναφορές τους οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας αναγνωρίζουν ότι από την κατασκευή και τη χρήση πρόσθετου διδακτικού υλικού προκύπτουν **πλεονεκτήματα** αλλά και **μειονεκτήματα** που σχετίζονται τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και με τον μαθητή.

Σε ό,τι αφορά στα **πλεονεκτήματα**, επισημαίνουμε ότι ο αριθμός των αναφορών των συμμετεχουσών είναι σχεδόν ο μισός σε σχέση με των αριθμό των αναφορών που σχετίζονται με τα **μειονεκτήματα**. Ο αναφορές αυτές εστιάζουν στο γεγονός ότι το εκπαιδευτικό υλικό που κατασκευάζεται από τον εκπαιδευτικό είναι προσαρμοσμένο «στις ανάγκες αλλά και τα ενδιαφέροντα των μαθητών» (E5) γι' αυτό και διεγείρει το ενδιαφέρον τους και τους κινητοποιεί να συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία του μαθήματος.

Τη δυνατότητα αυτή την αντλεί ο εκπαιδευτικός από το γεγονός ότι «γνωρίζει την τάξη του, τις ιδιαιτερότητες, τα ενδιαφέροντα των μαθητών, οπότε μπορεί να τα προσαρμόσει και το επίπεδο φυσικά»(E11), ενώ παράλληλα στην προσπάθειά του αυτή έχει και τη σχετική «ελευθερία αναζήτησης που είναι πολύ σημαντική» (E15). Ακόμη, όμως, κι αν δεν γνωρίζει με σιγουριά τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, μπορεί να εκπονήσει μία μικρής έκτασης και διάρκειας διερεύνηση προκειμένου να αντλήσει τις απαραίτητες πληροφορίες. Έτσι, μπορεί να «ρωτήσει τους μαθητές τι τους αρέσει είτε ευθέως είτε πλαγίως» (E16).

Ένα ακόμη πλεονέκτημα που φαίνεται ότι προκύπτει από το γεγονός ότι «ουσιαστικά ο εκπαιδευτικός εμπλουτίζει το υλικό του σχολικού βιβλίου»(E3) είναι ότι το υλικό αυτό «αρέσει πολύ στους μαθητές» καθώς ορισμένες φορές οι νέες αυτές ιδέες «ανανεώνουν το μάθημα και ξεκουράζουν»(E16). Σ' αυτό το νέο υλικό «υπάρχει κάτι το διαφορετικό» (E16), κάτι που κάνει το μαθητή να έχει την αίσθηση ότι «το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο» (E18).

Έτσι, προκύπτει ένα ακόμη πλεονέκτημα, το οποίο σχετίζεται με τη μάθηση. Όπως επισημαίνουν δύο εκπαιδευτικοί με το νέο εκπαιδευτικό υλικό ο μαθητής «θα διαβάσει πιο εύκολα, θα συμμετέχει πιο εύκολα» (E23), θα αποκτήσει «πιο ολοκληρωμένη αντίληψη του γνωστικού αντικειμένου» (E3) και «μέσα από τη διαδικασία αυτή θα μάθει και πιο καλά»(E23).

Από τις αναφορές των συμμετεχουσών προκύπτουν, όμως, και πλεονεκτήματα που απορρέουν από την κατασκευή και χρήση εκπαιδευτικού υλικού και σχετίζονται με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Ένα πλεονέκτημα είναι ότι ο εκπαιδευτικός βρίσκει «καινούργιο υλικό το οποίο ίσως να ταιριάζει περισσότερο» σε αυτό που θέλει να κάνει (E13) και έμμεσα «επιμορφώνεται» (E3). Επίσης, ένα ακόμη πλεονέκτημα είναι ότι κατά τη δημιουργία του νέου εκπαιδευτικού υλικού «τον συνεπαίρνει η όλη διαδικασία»(E10) καθώς «δίνεται η ευκαιρία να ψάξει σε άλλες πηγές για περαιτέρω

υλικό»(E2). Τέλος, ως πλεονέκτημα αναφέρεται και το γεγονός ότι το αποτέλεσμα που προκύπτει από τη χρήση του υλικού αυτού τον «ικανοποιεί»(E9) και τον «ανταμείβει»(E1), ιδιαίτερα όταν από τους μαθητές υπάρχει ανταπόκριση και διάθεση.

Στον αντίποδα, τα μειονεκτήματα, όπως επισημάναμε παραπάνω υπερτερούν σε αριθμό αναφορών και εστιάζουν στον επιπλέον **χρόνο** και τον **κόπο** που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στην αναζήτηση πηγών και στην κατασκευή διδακτικού υλικού. Με περισσότερες αναφορές επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί ότι «δεν υπάρχει πάντα αρκετός χρόνος για να προετοιμαστεί»(E8) το υλικό αυτό καθώς το πρόγραμμά τους «είναι ήδη πολύ δύσκολο και γεμάτο από εργασιακές υποχρεώσεις»(E15). Ακόμη και η εξεύρεση υλικού από τα ήδη υπάρχοντα αποθετήρια, όπως είναι το Φωτόδεντρο, είναι χρονοβόρα, διότι «θέλει πάρα πολύ ψάξιμο» (E23) και προβληματισμό για την σωστή επιλογή: «μπαίνεις σε μια διαδικασία που βλέπεις ένα να σου αρέσει, μετά όμως βλέπεις κάποιο άλλο να σου αρέσει παραπάνω. Τελικά θα προσπαθήσεις να κάνεις έναν συνδυασμό λίγο από το ένα και λίγο από το άλλο. Και παρασυρόμαστε καμιά φορά» (E24).

Ο **κόπος** που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στην αναζήτηση πηγών και στην κατασκευή διδακτικού υλικού επισημαίνεται ως μειονέκτημα διότι «κάποιες φορές η προσπάθεια αυτή μπορεί να είναι εξουθενωτική και επίπονη» (E3), «αρκετά κουραστική»(E7) και να οδηγεί «σε ένα συνεχές άγχος να ετοιμάζει υλικό καθημερινά» (E5). Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα «η ποιότητα της διδασκαλίας του να μην είναι τόσο καλή»(E4), «καθώς ο όγκος του διαθέσιμου υλικού μπορεί να αποπροσανατολίσει τον/την εκπαιδευτικό και να τον/την οδηγήσει στην απώλεια των μαθησιακών στόχων»(E3), και, εν κατακλείδι, «οι μαθητές/μαθήτριες να μην αποκομίσουν τα οφέλη που αναμένονταν» (E3). Επίσης, η έλλειψη ανταπόκρισης των μαθητών επιδρά ανασταλτικά στην καλή ψυχολογία των εκπαιδευτικών καθώς, όπως αναφέρεται «η αδιαφορία, όταν υπάρχει, δεν με κουράζει, με αποκαρδιώνει...»(E9).

Ένα ακόμη μειονέκτημα αναφέρεται από δύο συμμετέχουσες στην έρευνα μας και σχετίζεται με τους μαθητές. Η πληθώρα πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού που επιλέγει ή κατασκευάζει ο εκπαιδευτικός και αναθέτει στους μαθητές συσσωρεύεται και τους δημιουργεί μία επιπλέον μέριμνα για τη διαχείριση και τη διεκπεραίωσή του καθώς με «πολλά φυλλάδια και φωτοτυπίες μπερδεύονται και τα ξεχνάνε κάποια πράγματα»(E16),«χάνουν τα φυλλάδια...ξεχνούν να τα φέρουν...ψιλομπερδεύονται» (E18).

Αναφορικά με τα **προσόντα και τις δεξιότητες** που οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας θεωρούν ότι πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών ώστε να είναι ικανός να επιλέξει και να κατασκευάσει το κατάλληλο διδακτικό υλικό, οι απαντήσεις είναι πολλές και ποικίλες και εστιάζουν σε στοιχεία του **χαρακτήρα**, στην **εμπειρία** του εκπαιδευτικού αλλά και στις **γνώσεις** του από τη βασική του κατάρτιση ή από την επιμόρφωση.

Σε ό,τι αφορά στα στοιχεία του **χαρακτήρα**, οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν τη **φαντασία** και τη **δημιουργικότητα**, την **ευελιξία**, την **παρατηρητικότητα**, την **αντίληψη** και, βέβαια, την **εργατικότητα**.

Οι περισσότερες αναφορές εστιάζουν στη *φαντασία* και τη *δημιουργικότητα*. Θεωρούν ότι, για να κατασκευάσει ένας εκπαιδευτικός πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό, θα «*πρέπει να έχει δημιουργικότητα... φαντασία*» (E7) και να είναι «*εφευρετικός πάρα πολύ*» (E15). Τονίζουν όμως ότι «*η διδασκαλία είναι μία συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία και απαιτεί προσαρμοστικότητα και ευελιξία*»(E8) από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ο οποίος πάνω από όλα θα πρέπει να διαθέτει «*και καλή διάθεση ... και πάνω από όλα μεράκι*»(E8) αλλά και «*απίστευτη, απίστευτη υπομονή*» (E10). Μόνο μία εκπαιδευτικός αναφέρει το βασικότερο, κατά τη γνώμη μας, στοιχείο του χαρακτήρα ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος αναλαμβάνει την πρωτοβουλία και τον φόρτο εργασίας για να κατασκευάσει εκπαιδευτικό υλικό, δηλαδή το «*να είναι εργατικός*» (E22). Επίσης, μία εκπαιδευτικός επισημαίνει ορισμένα χαρακτηριστικά που περιγράφουν έναν εκπαιδευτικό μοντέρνο, ο οποίος αφουγκράζεται τους μαθητές του: «*να είναι ανοιχτόμυαλος, να έχει φρέσκιες ιδέες, να είναι ενημερωμένος, να ακούει τους μαθητές του*» (E5), κάτι που, όπως μία άλλη εκπαιδευτικός αναφέρει, προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός αυτός «*έχει όραμα και αγάπη για τους μαθητές*» (E15).

Εκτός από τα στοιχεία του χαρακτήρα, με τον ίδιο περίπου αριθμό αναφορών, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας αναφέρονται και στην **εμπειρία** που θα πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να δημιουργήσει εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας. Οι αναφορές τους σχετίζονται με την *εμπειρία γενικά* καθώς θεωρούν ότι: «*... εμπειρία χρειάζονται πάνω από όλα ... όσο πιο έμπειρος είναι ο εκπαιδευτικός τόσο πιο εύκολα τα πράγματα...ένας συνάδελφος που ξεκινάει τώρα τη διδασκαλία νομίζω θα δυσκολευτεί αρκετά να σχεδιάσει δικό του υλικό...*» (E17). Ειδικότερα, όμως, οι περισσότερες από τις αναφορές των συμμετεχουσών στην έρευνά μας εστιάζουν στην *εμπειρία που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός για να ανιχνεύει τις ανάγκες των μαθητών του και να αξιοποιεί τις πληροφορίες αυτές προκειμένου να σχεδιάσει καλύτερα τη διδασκαλία του και συγκεκριμένα το εκπαιδευτικό υλικό που θα δημιουργήσει*. Κατά την άποψή τους ο εκπαιδευτικός «*Πρέπει να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες αλλά και τις προτιμήσεις των μαθητών του...*» (E4), συνεπώς να επιδιώκει «*να έχει καλή ενημέρωση σχετικά με το τι κόσμο έχει απέναντί του, να γνωρίζει τους απέναντί του, τους μαθητές του, τις ανάγκες τους, τις ικανότητές τους, το background που έχουν αυτοί οι άνθρωποι,*» προκειμένου να προβαίνει σε μία «*σωστή αξιολόγηση των εκάστοτε μαθησιακών αναγκών*» (E1) και «*να είναι ικανός να σχεδιάζει για όλη τη σχολική χρονιά αυτό που θα χρησιμοποιήσει*» (E21). Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται από μία εκπαιδευτικό σε ένα πρόσθετο χαρακτηριστικό που θα πρέπει να διακρίνει τον εκπαιδευτικό, ο οποίος, θα «*πρέπει να κατέχει κριτική ικανότητα να επιλέγει το υλικό εκείνο που θα είναι κατάλληλο για το σύνολο των μαθητών/μαθητριών και τη δεξιότητα να το προσαρμόζει αν αρχικά αυτό το υλικό φαίνεται ακατάλληλο για τους διδακτικούς στόχους για τους οποίους το έχει επιλέξει*» (E3).

Με τον ίδιο περίπου αριθμό αναφορών οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας αναφέρθηκαν, εκτός από τα στοιχεία του χαρακτήρα, και στις **γνώσεις** που θα πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να δημιουργήσει εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας. Οι αναφορές τους

σχετίζονται σχεδόν **καθ' ολοκληρία** με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) που αποκόμισαν στο πλαίσιο των *βασικών σπουδών* τους αλλά και των *επιμορφώσεων* που λαμβάνουν συνεχώς. Αναφέρουν σχετικά ότι για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να κατασκευάσουν δικό τους εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να είναι *«εξοικειωμένοι με τη χρήση των νέων τεχνολογιών»* (E10) καθώς *«υπάρχουν πολύ ωραία εργαλεία που να μπορεί να παράγει κανείς υλικό»* (E10). Βέβαια η χρήση των νέων τεχνολογιών προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός *«έχει γνώση υπολογιστών και των προγραμμάτων των ειδικών για τη διδασκαλία της αγγλικής»* (E14). Συνεπώς, είναι απαραίτητες *«κάποιες δεξιότητες με τις νέες τεχνολογίες για να προσαρμόζει το υλικό. Να είναι εξοικειωμένος με τους υπολογιστές»*(E12). Μόνο μία εκπαιδευτικός αναφέρει αυτό που ίσως οι υπόλοιποι θεωρούν αυτονόητο ότι δηλαδή, για να μπορεί να κατασκευάσει ένας εκπαιδευτικός πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, *«πρέπει να έχει άριστη γνώση της ξένης γλώσσας»*(E2).

Διαπιστώσεις – συζήτηση

Όπως προκύπτει από την έρευνά μας οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την αγγλική γλώσσα στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένες από την ποιότητα των σχολικών βιβλίων. Χρησιμοποιούν αρνητικές εξωτερικεύσεις ιδιαίτερα για το περιεχόμενο των βιβλίων της Ε' και Στ' του δημοτικού σχολείου, τα οποία θεωρούν ότι είναι εξωπραγματικά δύσκολα, αλλά και για τα βιβλία της Α' και Γ' του γυμνασίου, όπως άλλωστε επισημαίνουν και οι εκπαιδευτικοί σε έρευνα της Μπιρμπίλη (2015: 240-243), οι οποίοι θεωρούν ότι το σχολικό εγχειρίδιο για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας δεν *«αντιστοιχεί στις ανάγκες των μαθητών και στο επίπεδο που προβλέπεται σύμφωνα με τον επίσημο σχεδιασμό»* (σ. 240).

Όσο δυσαρεστημένες όμως κι αν είναι οι εκπαιδευτικοί από το σχολικό βιβλίο δεν μπορούν να απομακρυνθούν πολύ από αυτό γιατί ενδόμυχα θεωρούν ότι η διατήρηση της σύνδεσης με το σχολικό βιβλίο αφενός ικανοποιεί τους γονείς αφετέρου κάνει τους μαθητές να αισθάνονται μια σχετική σιγουριά. Προτείνουν, ωστόσο, την τροποποίησή του ή ακόμη και την κατασκευή υλικού από τις ίδιες. Η επιλογή του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό για τη διδασκαλία είναι ιδιαίτερα σημαντική όπως επισημαίνουν οι Çakir (2015), Hua, & Li (2015), Mathew, & Alidmat, (2013) και Solak, & Çakir (2015).

Προϋπόθεση για την κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας θεωρούν την ύπαρξη γνώσεων. Επίσης, ως απαραίτητη προϋπόθεση θεωρούν και την εμπειρία, χωρίς την οποία δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίσει τις ανάγκες των μαθητών του και να σχεδιάσει το κατάλληλο γι' αυτούς εκπαιδευτικό υλικό. Άλλωστε, η γνώση των μαθητών και των ιδιαίτερων αναγκών τους, όπως επισημαίνουν οι Griva & Chostelidou (2011: 213), είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Απαραίτητα εφόδια για το έργο τους αυτό θεωρούν, επίσης, την εργατικότητα, τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, την καλή διάθεση και την αγάπη για τους μαθητές και το επάγγελμά τους, τα οποία, όπως έχουν καταδείξει ερευνητικές μελέτες των Brophy (2001), Brosh (1996), Forte & Schurr (1997), Stronge, Ward & Grant (2011) και

Ταρατόρη, Στραβάκου & Κουγιουρούκη (2006) θεωρούνται χαρακτηριστικά ενός καλού εκπαιδευτικού.

Για την άντληση του πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού προστρέχουν στο διαδίκτυο όπου βρίσκουν εκπαιδευτικούς ιστότοπους, εκπαιδευτικές εφαρμογές και ψηφιακά αποθετήρια. Άλλωστε, το διαδίκτυο, όπως έχει καταδειχθεί από έρευνες (Manurung, 2015, Susanti, 2014, Warschauer & Healey, 1998) είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για τη συλλογή θεμάτων και δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών.

Εκτός από το διαδίκτυο, οι εκπαιδευτικοί για το νέο διδακτικό υλικό προστρέχουν και σε βιβλία εκδοτικών οίκων, σε υλικό από σεμινάρια και σε υλικό που κατασκεύασαν οι ίδιοι με τη χρήση web εργαλείων στο πλαίσιο της επιμόρφωσής τους στις ΤΠΕ. Επίσης, χρησιμοποιούν και αυθεντικό υλικό δηλαδή εφημερίδες, περιοδικά και διαφημιστικά φυλλάδια, για την άντληση του οποίου και πάλι το διαδίκτυο θεωρείται πολύ σημαντική πηγή (Huda, 2017: 1912).

Ορισμένες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το υλικό που βρίσκεται αναρτημένο σε ιστοσελίδες και αποθετήρια ή σε βιβλία εκδοτικών οίκων είναι οπωσδήποτε και ελεγμένο από ειδήμονες, γι' αυτό και νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια, όταν το χρησιμοποιούν αυτούσιο. Οι περισσότερες, όμως, αισθάνονται ανησυχία για την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού που αντλούν από τις διάφορες πηγές αλλά και για τα πνευματικά δικαιώματα, γι' αυτό και προβαίνουν σε τροποποιήσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το νέο υλικό που προκύπτει από την προσπάθεια αυτή των εκπαιδευτικών να συνάδει με τους στόχους της διδασκαλίας και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, όπως άλλωστε επισημαίνουν και τα αποτελέσματα ερευνών των Augusto-Navarro (2015), Çakir (2015), Drew, Oostdam & van Toorenburg (2007), Rusmawaty, Atmowardoyo, Hamra & Noni (2018), Solak & Çakir (2015). Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί, δεν είναι λίγες οι φορές που οι μαθητές φαίνεται να μπερδεύονται με το πρόσθετο υλικό και να «χάνονται» μέσα στην ποσότητά του.

Και για τις εκπαιδευτικούς, όμως, η διαδικασία κατασκευής εκπαιδευτικού υλικού φαίνεται να είναι ένα «νόμισμα με δύο όψεις». Έτσι, αφενός τις ικανοποιεί, αφετέρου δημιουργείται μία πρόσθετη επιβάρυνση γι' αυτές σε χρόνο και σε κόπο. Για τον λόγο αυτό δεν γίνεται για κάθε διδακτική ενότητα, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν απεριόριστο χρόνο και δεν φαίνεται να υπάρχει διάθεση να θυσιάζεται καθημερινά ο προσωπικός τους ελεύθερος χρόνος. Επίσης, απογοητεύονται, όταν οι μαθητές τους αδιαφορούν γι' αυτό το πρωτότυπο υλικό που δημιουργήθηκε ειδικά γι' αυτούς με τόσο κόπο.

Συμπερασματικά, είναι επιτακτικός ο επαναπροσδιορισμός των προτεινόμενων από το Υπουργείο συγγραμμάτων για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση και η κατάρτιση αλλά και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την κατασκευή και χρήση εκπαιδευτικού υλικού.

Αναφορές

Augusto-Navarro, E. H. (2015). The design of teaching materials as a tool in EFL teacher education: Experiences of a Brazilian teacher education program. *Ilha do Desterro*, 68, 121-137.

- Berg, B.L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Michigan: Free Press, Michigan.
- Brophy, J. (2001). Generic aspects of effective teaching. *Tomorrow's Teachers*. Richmond, CA: McCutchan Publishing.
- Brosh, H. (1996). Perceived characteristics of the effective language teacher. *Foreign Language Annals*, 29, 125-138.
- Çakir, I. (2015). Instructional Materials Commonly Employed by Foreign Language Teachers at Elementary Schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(1), 69-82.
- Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. In: C. Doughty & M. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Blackwell.
- Drew, I., Oostdam, R. & Van Toorenburg, H. (2007). Teachers' experiences and perceptions of primary EFL in Norway and the Netherlands: a comparative study. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 319-341.
- Forte, I. & Schurr, S. (1997). *The middle years of schooling: A handbook of success*. Hawker Brownlow Education: Sydney.
- Gall, M.D., Borg, W. & Gall, J. (1996). *Educational research: An introduction* (6th ed.). New York: Longman Publishers.
- Gioia, D. A., Corley, K. G. & Hamilton, A. L. (2013). Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology. *Organizational Research Methods*, 16(1), 15-31.
- Griva, E. & Chostelidou, D. (2011). Language awareness issues and teachers' beliefs about language learning in a Greek EFL context. Selected papers from the 19th INSTAL (pp. 213-222).
- Hua, C., & Li, B. (2015). Bringing fun and meaning into grammar learning: A case study of a secondary-level EFL class in Hong Kong. *Cogent Education*, 2(1), 1111039, DOI: 10.1080/2331186X.2015.1111039.
- Huda, M. (2017). The use of authentic materials in teaching English: Indonesia teachers' perspective in EFL classes. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 3(2), 1907-1927.
- Kvale, S. (2006). Dominance Through Interviews and Dialogues. *Qualitative Inquiry*, 12(3), 480-500.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Luo, L. & Wildemuth, B. M. (2009). Semistructured interviews. In: B. M. Wildemuth (Ed.), *Applications of social research methods to questions in information and library science* (pp. 232-241). Westport, Conn: Libraries Unlimited.
- Manurung, K. (2015). Improving the speaking skill using reading contextual internet-based instructional materials in an EFL class in Indonesia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 44-51.
- Mathew, N. G. & Alidmat, A. O. H. (2013). A study on the usefulness of audio-visual aids in EFL classroom: Implications for effective instruction. *International Journal of Higher Education*, 2(2), 86-92.

- Rahimpour, M. & Hashemi, R. (2011). Textbook selection and evaluation in EFL context. *World Journal of Education, 1*(2), 62-68.
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Scientists and Practitioner-Researchers* (2nd ed.). Malden, MA: Blackwell.
- Rusmawaty, D., Atmowardoyo, H., Hamra, A. & Noni, N. (2018). Teachers' Beliefs of Authentic Materials for Teaching Reading in Indonesian EFL Classrooms. *Journal of Language Teaching and Research, 9*(3), 608-613.
- Solak, E. & Çakir, E. (2015). Exploring the effect of materials designed with augmented reality on language learners' vocabulary learning. *Journal of Educators online, 12*(2). <http://www.thejeo.com/Archives/Volume12Number2/SolakCakir.pdf>
- Stemler, S. (2000). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 7*(17), 1-6.
- Stronge, J. H., Ward, T. J. & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of teacher Education, 62*(4), 339-355.
- Susanti, A. (2014). Internet and Indonesian EFL Teaching Profession. *ADJES (Ahmad Dahlan Journal of English Studies), 1*(1-2), 20-25.
- Tomlinson, B. (2011^{2nd}). Introduction: Principles and Procedures of Materials Development. In: B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (pp. 1-10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Verma, G., & Mallick, K. (1999). *Researching Education: Perspective and Techniques*. London: Falmer Press.
- Warschauer, M. & Healey, D. (1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching, 31*(2), 57-71.
- White, M. & March, E. (2006). Content Analysis: A Flexible Methodology. *Library Trends, 55*(1), 22-45.
- Altrichter, H., Posch, P. & Sonekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μία εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας-δράσης* (Μ. Δεληγιάννη μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2015). *Η ανανέωση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας ως διάσταση του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού*. (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ταρατόρη, Ε., Στραβάκου, Π. & Κουγιουρούκη Μ. (2006). Χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός καλού εκπαιδευτικού (Έρευνα). *Νέα Παιδεία, 119*, 141-147.

Ενότητα: Γνωστικά Αντικείμενα στις Παιδαγωγικές Σπουδές

Θεματική περιοχή: Εκπαιδευτική Ψυχολογία

Οι αιτιακές αποδόσεις εκπαιδευτικών και γονέων για την επίδοση μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Κοσμίδου Χρυσούλα
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
kosmidouchrysa92@gmail.com

Περίληψη

Με την παρούσα μελέτη καταβάλλεται προσπάθεια να μελετηθούν θεωρητικά και ερευνητικά οι αιτίες, στις οποίες αποδίδουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς την επίδοση των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιχειρείται, να διερευνηθούν με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τα ερευνητικά δεδομένα οι απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ και των γονέων για το κατά πόσο συμβάλλουν οι αιτιακές αποδόσεις στη διαδικασία της μάθησης.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 40 εκπαιδευτικοί ΠΕ και 40 γονείς μαθητών που φοιτούν σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Κιλκίς. Στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική μέθοδος της επισκόπησης πεδίου με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο μέσω οκτώ υποθετικών σεναρίων.

Για τη μέτρηση των παραπάνω περιπτώσεων, χρησιμοποιήθηκε η 7βαθμη κλίμακα Likert. Τα πιο ουσιώδη αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας αναφορικά με τις αιτιακές αποδόσεις εκπαιδευτικών και γονέων για την επίδοση μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι τα συναισθήματα που δημιουργούνται από την αποτυχία ενός μαθητή, οι προσδοκίες που ενυπάρχουν, η επίδραση της προσπάθειας, της ικανότητας, της δυσκολίας του έργου, του παράγοντα της τύχης και με ποιον τρόπο πραγματοποιείται η αξιολόγησή της.

Λέξεις- κλειδιά: αιτιακές αποδόσεις, επίδοση, προσδοκίες

Εισαγωγή

Η επιλογή της θεματικής έγινε, καθώς οι αιτιακές αποδόσεις αποτελούν ένα επίκαιρο ζήτημα, το οποίο σχετίζεται άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία. Αφορά τόσο τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στη σχολική αίθουσα όσο και τους μαθητές, που αποτελούν υποκείμενα αυτής. Καθίσταται ζωτικής σημασίας το αναλυτικό πρόγραμμα και οι στρατηγικές διδασκαλίας να προσαρμόζονται ανάλογα τις ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών έχοντας ως σκοπό τη βελτίωσή τους σε θεωρητικό, αλλά και σε πρακτικό πλαίσιο.

Αρχικά, προσεγγίζεται η θεωρία των αιτιακών αποδόσεων. Στη συνέχεια, αναλύονται οι διαστάσεις των αιτιακών αποδόσεων και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν. Ακολούθως, παρουσιάζονται οι παράγοντες με τους οποίους συνδέονται οι αιτιακές αποδόσεις.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η έρευνα που διεξήχθη με την τεχνική του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας. Έπειτα, αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, περιγράφεται το

ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου, αναφέρεται το δείγμα της έρευνας και η συλλογή των δεδομένων και η μέθοδος ανάλυσης που αξιοποιήθηκε.

Στη πορεία, αναλύονται και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου. Η έρευνα ολοκληρώνεται με τη συζήτηση και την ερμηνεία των ερευνητικών πορισμάτων, τα οποία αποτελούν τροφή για σκέψη και προβληματισμό αναφορικά με το ζήτημα των αιτιακών αποδόσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ορισμός Αιτιακών Αποδόσεων

Η θεωρία των αιτιακών αποδόσεων αποτελεί μια γνωστική θεωρία για τα κίνητρα, σύμφωνα με την οποία, τα άτομα εξηγούν, κατανοούν και ερμηνεύουν το περιβάλλον και τα αίτια μίας κατάστασης ή μίας συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, προσπαθούν να κατανοήσουν τις αιτίες τους αναπτύσσοντας επεξηγήσεις ή αποδόσεις, οι οποίες βοηθούν στη κατανόηση του κόσμου. Τα παραπάνω αφορούν τη γνωστική διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών, η οποία στη βιβλιογραφία αναφέρεται με τον όρο «Αιτιακές Αποδόσεις» ή «*Attribution Theory*» (Weiner, 1994).

Με βάση την γνωστική αυτή θεωρία, τα άτομα πιστεύουν ότι έχουν επίγνωση του εαυτού τους και είναι λογικοί λήπτες αποφάσεων (Schunk, Pintrich & Meece, 2010· Weiner, 1992). Προσπαθούν να εξηγήσουν τη συμπεριφορά τους ή τη συμπεριφορά των άλλων αναζητώντας τις αιτίες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους κατόπιν της επιτυχίας ή αποτυχίας τους (Elliot et. al., 2008· Wilson & Trainin 2007).

Στην εκπαίδευση οι αιτιακές αποδόσεις έχουν μελετηθεί συγκριτικά με διάφορες μεταβλητές. Οι κυριότερες είναι η αυτοεκτίμηση, η αυτοαντίληψη, η αυτοαποτελεσματικότητα, η αξία του έργου, η ανατροφοδότηση, οι αμοιβές, τα συναισθήματα, το φύλο και το πολιτισμικό πλαίσιο (Daniels et. al., 2008· Ormrod, 2007).

Οι παραπάνω μεταβλητές αποτέλεσαν προϊόν διερεύνησης από τους ερευνητές ψυχολόγους. Αποτελέσματα σχετικών ερευνών έδειξαν ότι στους μαθητές που βιώνουν την επιτυχία δημιουργούνται διαφορετικές αιτιακές αποδόσεις συγκριτικά με τους μαθητές που βιώνουν την αποτυχία. Έτσι, δημιουργούνται διαφορετικά συναισθήματα και συμπεριφορές, χωρίς να υποδεικνύεται πως στο μέλλον θα δημιουργηθούν ανάλογες αιτιακές αποδόσεις (Lyden et. al., 2002· Weiner, 2000).

Διαστάσεις των αιτιακών αποδόσεων

Οι αιτιακές αποδόσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν με βάση τρεις ψυχολογικές διαστάσεις: τον τόπο, τη σταθερότητα και τον έλεγχο (Weiner, 2000). Η διάκριση μεταξύ αυτών των τριών διαστάσεων είναι σημαντική, καθώς κάθε μία από αυτές σχετίζεται με ένα σύνολο ψυχολογικών αλληλουχιών.

Αναλυτικότερα, ο τόπος της αιτίας μπορεί να είναι εσωτερικός ή εξωτερικός, σχετίζεται δηλαδή με το ίδιο το άτομο ή με παράγοντες εκτός αυτού. Αναφέρεται στο επίπεδο που μία αιτία μπορεί να γίνει αντιληπτή ως εσωτερική ή εξωτερική από το άτομο. Ενδεικτικά, η ικανότητα και η προσπάθεια εμπεριέχονται ως εσωτερικά αίτια, ενώ η τύχη και η δυσκολία του έργου ως εξωτερικά αίτια (Schunk, Pintrich & Meece, 2011).

Η σταθερότητα της αιτίας αναφέρεται στο αν αυτή είναι σταθερή ή μεταβλητή στο πέρασμα του χρόνου, δηλαδή αν είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό του ατόμου ή

κάτι που επηρεάζεται από τις καταστάσεις. Η ικανότητα, ως εσωτερική αιτία, ταξινομείται ως σταθερή μεταβλητή, ενώ η προσπάθεια ως μεταβαλλόμενη αναλόγως τις επικρατούσες συνθήκες. Αντίθετα, η δυσκολία του έργου, ως εξωτερική αιτία, ταξινομείται ως σταθερή και η τύχη ως ασταθής μεταβλητή.

Η δυνατότητα του ελέγχου σχετίζεται με την ελεγχόμενη ή μη αιτία της συμπεριφοράς από το άτομο που επηρεάζεται (Schunk, Pintrich & Meece, 2011). Η ικανότητα, η δυσκολία του έργου και η τύχη αναφέρονται ως αιτίες μη ελεγχόμενες από το άτομο, ενώ η προσπάθεια που καταβάλλει παρουσιάζεται ως ελεγχόμενη αιτία της εκάστοτε επιτυχίας ή αποτυχίας. Είναι μείζονος σημασίας η δυνατότητα που έχει το άτομο να ελέγχει αν η επιτυχής ή μη έκβαση του αποτελέσματος της δραστηριότητάς του είναι ελεγχόμενη από το ίδιο (Cortez-Suarez & Sandiford, 2008).

Η ύπαρξη κάθε μίας από τις παραπάνω διαστάσεις αποτελεί κινητήριο δύναμη για μία μελλοντική συμπεριφορά, για την γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών, τις πεποιθήσεις του εαυτού και των άλλων, την προσδοκία της επίτευξης των στόχων και οτιδήποτε σχετίζεται με τα κίνητρα για μάθηση (Graham, 1994).

Αιτιακές αποδόσεις και παράγοντες επιρροής

Αιτιακές αποδόσεις και πεποιθήσεις προσδοκίας- αξίας

Οι αιτιακές επιδόσεις αναφορικά με την επίδοση εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες. Ο όρος «προσδοκία» αναφέρεται στις πεποιθήσεις των ατόμων αναφορικά με την ικανότητα που έχουν να φέρουν εις πέρας με επιτυχία ένα συγκεκριμένο έργο (Wigfield & Eccles, 2002). Σχετίζεται με τα μελλοντικά αποτελέσματα ανάλογων έργων (Hornstra et. al., 2013). Ο όρος «αξία» σχετίζεται με τις πεποιθήσεις που έχουν τα άτομα σχετικά με τη χρησιμότητα εμπλοκής τους σε ένα έργο, δηλαδή το προσωπικό τους ενδιαφέρον, η μελλοντική χρησιμότητα και σπουδαιότητα του έργου και τα αρνητικά στοιχεία που μπορεί να εμφανιστούν από την εμπλοκή αυτή (Metallidou & Vlachou 2010· Schunk, Pintrich & Meece, 2011· Wigfield & Eccles 2002).

Όταν η επιτυχία του ατόμου αποδίδεται σε σταθερά και εσωτερικά αίτια, τότε αυτό προσδοκά σε μία μελλοντική επίτευξη του έργου. Αντίθετα, όταν η επιτυχία του βασίζεται σε μη σταθερά αίτια, όπως ο παράγοντας της τύχης, τότε ο μαθητής δεν περιμένει ανάλογη μελλοντική επιτυχία (Schunk, Pintrich & Meece, 2011). Σε περίπτωση αποτυχίας, οι αιτίες που προσαρμόζονται στη συνθήκη αυτή είναι ελεγχόμενες και ασταθείς.

Οι αλλαγές στη προσδοκία επιτυχίας μετά από ένα αποτέλεσμα είναι απόρροια της αντιληπτής σταθερότητας που εμφανίζει η αιτία του γεγονότος σε συνδυασμό με τρεις μεταβλητές: το αποτέλεσμα, τη διάσταση της αιτιακής απόδοσης και τη προσδοκία για μελλοντική επιτυχία. Παρά το γεγονός ότι ορισμένες αιτίες ταξινομούνται ως σταθερές ή ασταθείς, αυτό που είναι εξαιρετικής σημασίας είναι ο τρόπος αντίληψης των αιτιών αυτών. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ατομική ταξινόμηση των αιτιακών αποδόσεων, κατανοώντας τα κίνητρα του κάθε ατόμου (Schunk, Pintrich & Meece, 2011).

Αιτιακές αποδόσεις και συναισθήματα

Οι αιτιακές αποδόσεις έχουν τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές συνέπειες στο άτομο, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση αντιλήψεων και συμπεριφορών του (McClure et. al., 2011· Meece, Glienke & Burg, 2006). Η αξία καθορίζεται από συγκινήσεις και συναισθήματα όπως η υπερηφάνεια, η ντροπή, η ενοχή και ο οίκτος, οι οποίες είναι αποτέλεσμα των αιτιακών αποδόσεων. Με άλλα λόγια, τα συναισθήματα είναι απόρροια της γνωστικής διαδικασίας της διαμόρφωσης των αιτιακών αποδόσεων (Schunk, Pintrich & Meece, 2011).

Η σύνδεση και η εξάρτηση των συναισθημάτων με τη γνωστική διαδικασία αξιολόγησης έρχεται σε συμφωνία με άλλα γνωστικά μοντέλα περί συγκινήσεων (Lazarus, 1991). Η βασικότερη όμως επίδραση στα συναισθήματα σχετίζεται με το πως το άτομο αντιλαμβάνεται αυτό που του συνέβη και πως σκέφτεται για αυτό.

Η θεωρία των αιτιακών αποδόσεων αποδέχεται πως ορισμένες συγκινήσεις μπορεί να είναι συνδεδεμένες με το αποτέλεσμα ενός έργου, είτε πρόκειται για επιτυχία είτε για αποτυχία, και όχι με τις γνωστικές διεργασίες αξιολόγησης. Μελέτες έχουν δείξει πως η διάσταση του τύπου σχετίζεται με τα συναισθήματα της υπερηφάνειας και της αυτο-εκτίμησης/ αυτο-αξίας (Weiner, 1994). Η διάσταση της σταθερότητας συνδέεται με τα συναισθήματα της αισιοδοξίας και της απαισιοδοξίας, όπως επιβεβαιώνουν ευρήματα ερευνών που σχετίζονται με τη σταθερότητα και τη προσδοκία για μελλοντική επιτυχία. Η διάσταση της δυνατότητας του ελέγχου σχετικά με τα συναισθήματα δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα τόσο στις εμπειρίες που βιώνει το άτομο, αντιδρώντας στις επιδόσεις του όσο και στα συναισθήματα που βιώνουν οι άλλοι, αξιολογώντας ή αντιδρώντας στις επιδόσεις ενός ατόμου (Schunk, Pintrich & Meece, 2011).

Σε μια ελεγχόμενη αιτία το άτομο νιώθει προσωπικά υπεύθυνο για το αποτέλεσμα, ενώ όταν πρόκειται για μη ελεγχόμενη αιτία, τότε μειώνεται το ποσοστό προσωπικής ευθύνης. Αντίθετα, όταν η αποτυχία του μαθητή βασίζεται σε μη ελεγχόμενη αιτία, όπως αυτή της ικανότητας, τότε αυτός πιθανόν να αισθάνεται ντροπή ή αμηχανία, καθώς δεν είναι κάτι που εξαρτάται από τον ίδιο και μπορεί να μεταβληθεί.

Έτσι, μαθητές, οι οποίοι βιώνουν ενοχή, θα επιδιώξουν να αντισταθμίσουν και να διορθώσουν το πρόβλημα, προσπαθώντας περισσότερο μελλοντικά. Αντίθετα, μαθητές που βιώνουν συναισθήματα ντροπής, είναι πιθανό να νιώθουν απόγνωση, καθώς οι προσδοκίες τους για μία μελλοντική επιτυχία είναι μειωμένες (Holschuh, Nist & Olejnik, 2011· Schunk, Pintrich & Meece, 2011).

Από την άλλη, οι αντιδράσεις των άλλων, όταν αξιολογούν τις επιδόσεις ενός ατόμου, συνδέονται τόσο με συναισθηματικές όσο και με συμπεριφορικές συνέπειες. Η οπτική των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών αποδίδεται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σταθερά και μη ελεγχόμενα αίτια, οδηγώντας σε συνεχείς χαμηλές προσδοκίες μελλοντικής επίδοσης. Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν περισσότερο αρνητικές προσδοκίες για μελλοντικές επιτυχίες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες παρά των παιδιών χωρίς δυσκολίες (Bryan & Pearl, 2009· Silva & Morgado, 2004· Tait & Purdie, 2000).

Αιτιακές αποδόσεις και φύλο

Διάφορες έρευνες αναφορικά με τη διαφορά του φύλου αποδεικνύουν αλληλοσυγκρουόμενα αποτελέσματα, με τις γυναίκες να προσαρμόζονται και να αποδίδουν την επιτυχία σε εξωτερικά αίτια, όπως την τύχη ή την ευκολία του έργου ή σε μη σταθερά αίτια, όπως προσπάθεια και επιμονή, και την αποτυχία σε εσωτερικά και σταθερά αίτια, όπως έλλειψη ικανότητας (Schunk, Pintrich & Meece, 2011).

Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν δύσκολη την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων σχετικά με τις διαφορές του φύλου, καθώς χρησιμοποιούνται διαφορετικά εργαλεία για τη μέτρηση των αιτιακών αποδόσεων, διαφορετικοί χρόνοι μέτρησης και ανομοιογενή δείγματα. Οι γυναίκες έχουν πιο χαμηλές αντιλήψεις αναφορικά με την επάρκειά τους συγκριτικά με το ανδρικό φύλο, χωρίς ωστόσο να αποδεικνύεται αν αυτές οι διαφορές είναι αποτέλεσμα των αιτιακών αποδόσεων (Schunk, Pintrich & Meece, 2011).

Το φύλο έχει αποδειχθεί πως επηρεάζει τον τρόπο που οι μαθητές αποδίδουν την επιτυχία ή την αποτυχία. Φαίνεται ότι η επιρροή του φύλου διαφέρει ανά κλάδο, αλλά σχετίζεται περισσότερο με την φυσική και τα μαθηματικά, όπου ιστορικά το ανδρικό φύλο υπερισχύει του θηλυκού. Έτσι, δημιουργείται το στερεότυπο ότι τα κορίτσια δεν είναι καλά στα μαθηματικά, με τα αγόρια να έχουν την τάση ότι οι νοητικές τους ικανότητες είναι υπεύθυνες για τους υψηλότερους βαθμούς τους στα μαθηματικά (Meece, 2006).

Αιτιακές αποδόσεις και κοινωνικοοικονομική τάξη

Μελέτες έχουν αποδείξει πως η κοινωνικοοικονομική τάξη που βρίσκονται τα άτομα επηρεάζει σημαντικά τις αιτιακές αποδόσεις και τις προσδοκίες των ίδιων και των σημαντικών άλλων. Όταν ένα στερεότυπο είναι ενεργοποιημένο, υπάρχει η τάση τα άτομα να αντιμετωπίζονται σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία, η οποία διαθέτει τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με το στερεότυπο της ομάδας (Georgiou, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί, εκτός από την προκατάληψη που επιδεικνύουν με βάση το φύλο, προβάλλουν μία είδους προκατάληψη και απέναντι στην κοινωνική προέλευση και οικονομική κατάσταση των μαθητών τους. Πλήθος ερευνητών έρχεται αντιμέτωπο σε αυτή την προκατάληψη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν χαμηλότερες προσδοκίες από μαθητές προερχόμενους από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Εξετάζοντας τις απόψεις, τις στάσεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζεται ότι είναι πιο σκεπτικοί για τις ικανότητες των οικονομικά ασθενέστερων μαθητών. Αυτό θα μπορούσε να εξηγήσει στο μυαλό ενός εκπαιδευτικού, γιατί ένας μαθητής από χαμηλότερο υπόβαθρο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο απαιτούμενο επίπεδο της τάξης (Georgiou, 2008).

Αιτιακές αποδόσεις και πολιτισμός

Έρευνες υποδηλώνουν ότι οι πεποιθήσεις και οι αξίες ατόμων από διαφορετικές κουλτούρες μπορούν να επηρεάσουν την διάσταση του ελέγχου, έχοντας διαφορετικές ψυχολογικές αντιδράσεις σε ένα αποτέλεσμα (Clark & Artiles, 2000). Έρευνες αποδεικνύουν ότι συμπεριφορές που αντιλαμβάνονται ως ελεγχόμενες λειτουργούν ως προβλεπτικοί παράγοντες ενός αποτελέσματος (Ho, 2004· Clark & Artiles, 2000).

Οι δυτικοί πολιτισμοί βλέπουν το άτομο ως αυτόνομο και ικανό να ελέγξει τα αποτελέσματα, ενώ στους ανατολικούς πολιτισμούς το άτομο θεωρείται αναπόσπαστο μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, το οποίο μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις των αποτελεσμάτων, που αντιλαμβάνονται ως εξωτερικά ελεγχόμενες (Graham, 1994).

Αιτιακές αποδόσεις και στρατηγικές μάθησης

Ο ρόλος των αποδόσεων είναι σημαντικός, διότι η επιτυχία και η αποτυχία μπορεί να επηρεάσει την επιλογή και τη χρήση των στρατηγικών μάθησης των μαθητών. Σε μία έρευνα των Holschunk, Nist & Olejnik (2011) δίνεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη χρήση των στρατηγικών μάθησης ως αιτιακή απόδοση. Για παράδειγμα, ένας μαθητής, ο οποίος αποδίδει την επιτυχία του σε ελεγχόμενες αιτίες, όπως η κατάλληλη χρήση στρατηγικών, είναι πιθανόν να επιδιώξει τη μάθηση περισσότερων νέων στρατηγικών ως έναν τρόπο μελλοντικής επιτυχίας. Ωστόσο, ένας μαθητής, ο οποίος αποδίδει την επίδοσή του σε μη ελεγχόμενους παράγοντες, όπως η ικανότητα, πιθανόν να πιστεύει πως οι στρατηγικές δεν θα τον βοηθήσουν.

Έτσι, είναι σημαντικό να διερευνηθεί περαιτέρω ο ρόλος των στρατηγικών μάθησης σε σχέση με τις αποδόσεις των μαθητών. Η χρήση των στρατηγικών θα μπορούσε να χρησιμεύσει ως μία ενδιάμεση μεταβλητή μεταξύ προσπάθειας και ικανότητας (Georgiou, 2008). Όταν οι μαθητές αποδίδουν την αποτυχία σε χρήση στρατηγικών, είναι πιθανό να επιδιώξουν να μάθουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για να αυξήσουν την μελλοντική τους επιτυχία.

Σκοπός και στόχοι έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αιτιακών αποδόσεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων για την επίδοση μαθητών ΠΕ. Ειδικότερα, οι στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθούν τα συναισθήματα που δημιουργούνται στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς από την αποτυχία ενός μαθητή, πως επιδρά η προσπάθεια και η ικανότητα ως αιτίες αποτυχίας, αν η δυσκολία του έργου και ο παράγοντας της τύχης αποτελούν πιθανές αιτίες αποτυχίας, ποιες είναι οι προσδοκίες που τους δημιουργούνται για μία μελλοντική αποτυχία του μαθητή και τελικώς πως αξιολογείται η αποτυχία.

Μεθοδολογία ερευνητικής διαδικασίας

Ερευνητικό εργαλείο

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, τη διερεύνηση, αλλά και τον έλεγχο των υποθέσεων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική μέθοδος της επισκόπησης πεδίου με ερευνητικό εργαλείο το δομημένο ερωτηματολόγιο σεναρίων με κλίμακες ιεράρχησης. Πρόκειται για υποθετικά σενάρια, τα οποία περιγράφουν οκτώ περιπτώσεις μαθητών που αποτυγχάνουν σε ένα σημαντικό διαγώνισμα. Μέσα από τα αποτελέσματα γίνεται έκδηλο ότι ανάλογα με τον μαθητή και το παρελθόν που έχει ο καθένας οι αιτιακές αποδόσεις διαφοροποιούνται.

Τα οκτώ αγόρια κατηγοριοποιούνται βάσει της ικανότητας, της προσπάθειας, αλλά και της ύπαρξης ή μη μαθησιακών δυσκολιών. Κάθε σενάριο ακολουθείται από ερωτήσεις, τις οποίες καλούνται τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς να

απαντήσουν. Καλούνται να μετρήσουν το θυμό και τη λύπη τους, αλλά και τις προσδοκίες μίας μελλοντικής αποτυχίας του μαθητή. Επιπλέον, τους ζητείται να προβλέψουν ποιος παράγοντας· ικανότητα, προσπάθεια, δυσκολία έργου, παράγοντας της τύχης, ευθύνεται περισσότερο ή λιγότερο για την αποτυχία του μαθητή. Τέλος, καλούνται να προβούν σε μία αξιολογική ανατροφοδότηση της επίδοσης του μαθητή.

Δείγμα έρευνας και συλλογή δεδομένων

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 40 εκπαιδευτικοί ΠΕ και 40 γονείς μαθητών που φοιτούν σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Κιλκίς. Η επιλογή του συγκεκριμένου νομού έγινε λόγω γρήγορης και εύκολης πρόσβασης στο δείγμα, χρησιμοποιώντας ως μέθοδο της απλή τυχαία δειγματοληψία (Cohen et. al., 2007). Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και η διαδικασία συλλογής των ερωτηματολογίων διήρκησε 3 μήνες.

Μέθοδος Ανάλυσης

Αφού συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια του δείγματος, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος και η αρίθμηση τους, η κωδικοποίηση και η κωδικογράφηση των απαντήσεων. Ακολούθως, έγινε η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων με το λογισμικό IBM SPSS. Η χρήση του S.P.S.S. θεωρείται σπουδαία σε μεγάλες έρευνες, καθώς παρέχει μεγάλο ποσοστό βοήθειας και αξιοπιστίας.

Επαγωγική Στατιστική

Το πρώτο σενάριο περιγράφει τον Θανάση, έναν έξυπνο και εργατικό μαθητή. Ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών θεωρεί ως πιθανότερη αιτία της αποτυχίας του την ικανότητα. Εντούτοις, οι γονείς θεωρούν ότι η μειωμένη προσπάθεια και η δυσκολία του συγκεκριμένου διαγωνίσματος αποτελούν τις αιτίες. Και οι δύο ομάδες τα συναισθήματα που νιώθουν είναι περισσότερο θλίψη παρά θυμός.

Το δεύτερο σενάριο περιγράφει τον Στέφανο έναν ικανό μαθητή που παρουσιάζει δυσκολίες στον γραπτό λόγο. Ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών πιστεύει πως είναι θέμα ικανότητας και δυσκολίας του έργου. Από την άλλη, ο μέσος όρος των γονέων θεωρεί ότι η προσπάθεια είναι αιτία αποτυχίας. Και οι δύο ομάδες νιώθουν περισσότερο θλίψη παρά θυμό.

Η τρίτη περίπτωση αφορά τον Φίλιππο έναν έξυπνο μαθητή που δεν προσπαθεί σχεδόν καθόλου. Ο μέσος όρος των γονέων θεωρεί υπεύθυνη για την αποτυχία του την προσπάθεια. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως αιτία αποτυχίας την ικανότητα. Και οι δύο ομάδες θεωρούν βέβαιη την μελλοντική αποτυχία του. Αξίζει να αναφερθεί πως η αξιολόγηση που λαμβάνει ο συγκεκριμένος μαθητής από τους γονείς είναι αρνητική.

Η τέταρτη περίπτωση αφορά τον Δημήτρη έναν έξυπνο μαθητή που παρουσιάζει κάποιες δυσκολίες στη γλώσσα και την αριθμητική, συμμετέχει ελάχιστα στη τάξη και παρακολουθεί τμήμα ένταξης. Ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών θεωρεί ως κυριότερη αιτία αποτυχίας του την ικανότητα, αλλά και τη δυσκολία του έργου σε συνδυασμό με την τύχη. Από την άλλη, γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι είναι αποτέλεσμα της μειωμένης του προσπάθειας. Και οι δύο ομάδες θεωρούν βέβαιη τη μελλοντική του αποτυχία, με τους γονείς να τον βαθμολογούν αρνητικά.

Η πέμπτη περίπτωση αφορά τον Χρήστο έναν αδύναμο μαθητή, ο οποίος κάνει καλές εργασίες. Ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών θεωρεί τη δυσκολία του έργου και

τον παράγοντα της τύχης ότι ευθύνονται για την αποτυχία του. Όμως, και οι δύο ομάδες θεωρούν ότι είναι αποτέλεσμα της ικανότητας και της προσπάθειάς του. Επίσης, θεωρούν ότι μελλοντικά θα αποτύχει. Ο μαθητής αξιολογείται θετικά κι από τις δύο ομάδες.

Η έκτη περίπτωση αφορά τον Ανδρέα, ο οποίος είναι αδύναμος μαθητής και παρακολουθεί τμήμα ένταξης. Η αποτυχία του σύμφωνα με τους γονείς οφείλεται στον παράγοντα της τύχης. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι θέμα ικανότητας και προσπάθειας. Και οι δύο ομάδες νιώθουν περισσότερο θλίψη παρά θυμό. Στη συγκεκριμένη περίπτωση μόνο οι γονείς αξιολογούν αρνητικά.

Το έβδομο σενάριο είναι ο Ιάκωβος ένας αδύναμος μαθητής, ο οποίος σπάνια ολοκληρώνει τις εργασίες του. Εκπαιδευτικοί και γονείς συμφωνούν πως η αποτυχία του είναι αποτέλεσμα ικανότητας και προσπάθειας με τους εκπαιδευτικούς να πιστεύουν λίγο περισσότερο ότι ευθύνεται η δυσκολία του έργου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η αξιολόγηση που λαμβάνει από τους γονείς είναι αρνητική εν αντιθέσει με αυτή των εκπαιδευτικών.

Το όγδοο σενάριο περιγράφει τον Νίκο έναν αδύναμο μαθητή που παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα και παρακολουθεί τμήμα ένταξης. Η αποτυχία του σύμφωνα με γονείς και εκπαιδευτικούς είναι απόρροια τόσο της ικανότητας όσο και της προσπάθειάς του. Και οι δύο ομάδες νιώθουν θλίψη, αλλά οι γονείς τον αξιολογούν περισσότερο αυστηρά.

Διαπιστώσεις

Αναφορικά με τα συναισθήματα όταν η αποτυχία του μαθητή οφείλεται σε κάποια αιτία μη ελεγχόμενη, όπως η ικανότητα ή η μαθησιακή δυσκολία, τότε γονείς και εκπαιδευτικοί νιώθουν λιγότερο θυμό, περισσότερη συμπάθεια απέναντί του και τείνουν να τον ανταμείβουν περισσότερο σε σχέση με άλλους μαθητές. Από την άλλη, όταν η αποτυχία του βασίζεται σε ελεγχόμενα αίτια, όπως αυτό της προσπάθειας τότε γονείς και εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερο θυμό και είναι περισσότερο αυστηροί μαζί του.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όταν ένας μαθητής είναι αδύναμος και αποτύχει η αιτία είναι η χαμηλή ικανότητα του συγκεκριμένου μαθητή και οι πιθανές μαθησιακές δυσκολίες που έχει. Από την άλλη, όταν ένας ικανός μαθητής αποτύχει εκπαιδευτικοί και γονείς αποδίδουν την αποτυχία στη χαμηλή προσπάθειά του, δηλαδή στην έλλειψη συνεργασίας. Αξίζει να αναφερθεί ότι μία ενδιαμέση μεταβλητή που λήφθηκε υπόψη είναι η χρήση των στρατηγικών. Όταν ένας μαθητής αποτύχει να μη θεωρηθούν αιτίες η ικανότητα ή η προσπάθειά του, αλλά οι λανθασμένες στρατηγικές που ακολούθησε. Έτσι, δεν θα φανεί καταστροφικό για τον μαθητή και θα προσπαθήσει μελλοντικά για την επιτυχία του.

Αναφορικά με τον παράγοντα της τύχης το περιβάλλον παίζει περισσότερο ρόλο συγκριτικά με το άτομο. Σχετικά με τη δυσκολία του έργου το δείγμα δηλώνει ότι πρέπει να μελετάται παράλληλα με τις ικανότητες του εκάστοτε μαθητή που έχει μπροστά του.

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των γονέων είναι διαφορετικές ανάλογα με τον μαθητή που συνδιαλέγονται. Θεωρούν βέβαιη τη μελλοντική αποτυχία για έναν

μαθητή, ο οποίος είναι αδύναμος και δημιουργούν αρνητικές προσδοκίες. Σημαντικές διαφορές παρατηρούνται και στην αξιολόγηση των μαθητών, οι οποίες εξαρτώνται από πάρα πολλούς παράγοντες, όπως η δυνατότητα του μαθητή ή η ύπαρξη κάποιων μαθησιακών δυσκολιών. Για τον λόγο αυτό, δημιουργούνται διαφορετικές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς και διαφορετικές από τους γονείς. Αξίζει να αναφερθεί, τέλος, ότι οι προσδοκίες έχουν άμεση σχέση με την αξιολόγηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bryan, T., & Pearl, R. (2009). Self concepts and locus of control of learning disabled children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 8(3), 223-226. Doi: [10.1080/15374417909532925](https://doi.org/10.1080/15374417909532925).
- Clark, M. D., & Artiles, A. J. (2000). A cross-national study of teachers' attributional patterns. *The Journal of Special Education*, 34(2), 77-89. Doi: [10.1177/002246690003400203](https://doi.org/10.1177/002246690003400203).
- Cortez- Suarez, G. & Sandiford, J. R. (2008). Causal attributions for success and failure of students in college algebra. *Community College Journal of Research and Practice*, 32, 325-346. Doi: [10.1080/10668920701884414](https://doi.org/10.1080/10668920701884414).
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., et. al. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584-608. Doi: [10.1016/j.cedpsych.2007.08.002](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.08.002)
- Elliot, S., Kratochwill, T., Cook, J. & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία-Αποτελεσματική Μάθηση*. Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα (Μτφρ), Α. Λεονταρή & Ε. Συγκολλίτου (Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Georgiou, S. N. (2008). Beliefs of experienced and novice teachers about achievement. *Educational Psychology*, 28(2), 119-131. Doi: [10.1080/01443410701468716](https://doi.org/10.1080/01443410701468716).
- Graham, S. (1994). Classroom motivation from an attributional perspective. *Motivation: Theory and research*, 31-48. Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2017 από: <http://psycnet.apa.org/record/1994-98305-002>.
- Ho, I. T. (2004). A comparison of Australian and Chinese teachers' attributions for student problem behaviors. *Educational Psychology*, 24(3), 375-391. Doi: [10.1080/0144341042000211706](https://doi.org/10.1080/0144341042000211706).
- Holschuh, J. P., Nist, S. L. & Olejnik, S. (2011). Attributions to failure: the effects of effort, ability, and learning strategy use on perceptions of future goals and emotional responses. *Reading Psychology*, 22, 153-173. Doi: [10.1080/027027101753170601](https://doi.org/10.1080/027027101753170601).
- Hornstra, L., van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2013). Developments in motivation and achievement during primary school: A longitudinal study on group-specific differences. *Learning and Individual Differences*, 23, 195-204. Doi: [10.1016/j.lindif.2012.09.004](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.004).
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaption*. Oxford, England: Oxford University Press.

- Lyden, J. A., Chaney, L. H., et. al. (2002). Anchoring, Attributions, and Self-Efficacy: An Examination of Interactions. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 99-117. Doi: [10.1006/ceps.2001.1080](https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1080).
- McClure, J., Meyer, L. H., et. al. (2011). Students' attributions for their best and worst marks: Do they relate to achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 36, 71-81. Doi: [10.1016/j.cedpsych.2010.11.001](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.001).
- Meece, J. L., Glienke, B. B. & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44(5), 351-373. Doi: [10.1016/j.jsp.2006.04.004](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.004).
- Metallidou, P., & Vlachou, A. (2010). Children's self-regulated learning profile in language and mathematics: The role of task value beliefs. *Psychology in the Schools*, 47(8), 776-788. Doi: [10.1002/pits.20503](https://doi.org/10.1002/pits.20503).
- Ormrod, J. E. (2007). *Human Learning* (3rd ed.). Upper Saddle River N. J.: Merrill Prentice Hall.
- Silva, J. C., & Morgado, J. (2004). Support teachers' beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 31(4), 207-214. Doi: [10.1111/j.0952-3383.2004.00356.x](https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00356.x).
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson HigherEd.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2011). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. (Ν. Μακρής & Δ. Πνευματικός επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω, Δαρδανός.
- Tait, K., & Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 25-38. Doi: [10.1080/103491200116110](https://doi.org/10.1080/103491200116110).
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weiner, B. (1994). Ability versus effort revisited: The moral determinants of achievement evaluation and achievement as a moral system. *Educational Psychologist*, 29(3), 163-172. Doi: [10.1207/s15326985ep2903_5](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2903_5)
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14. Doi: [1040-726X/00/0300-0001](https://doi.org/10.1040/726X/00/0300-0001).
- Wiegfield, A. & Eccles, J. S. (2002). *Development of achievement motivation*. California, USA: Academic Press.
- Wilson, K. M., & Trainin, G. (2007). First-grade students' motivation and achievement for reading, writing, and spelling. *Reading Psychology*, 28(3), 257-282. Doi: [10.1080/02702710601186464](https://doi.org/10.1080/02702710601186464).

Επικοινωνιακές δεξιότητες για αποτελεσματικούς δασκάλους

Τζιτζικα Αητώ

Δασκάλα, απόφοιτος ΔΠΘ-ΠΤΔΕ

tzitzikali@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία σκοπό έχει να αναδείξει τη σπουδαιότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον. Η χρήση συγκεκριμένων δεξιοτήτων επικοινωνίας, εκτός του ότι θέτει γερές βάσεις για τη συνεργασία εκπαιδευτικού- μαθητών, καθιστά αποτελεσματικότερο το έργο του εκπαιδευτικού και φέρνει και πολλά ακόμη οφέλη στις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων που τις χρησιμοποιούν.

Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αποσαφηνίζονται οι έννοιες «επικοινωνία» και «αποτελεσματική επικοινωνία» και παρουσιάζονται συνοπτικά τα είδη της επικοινωνίας. Ακολούθως, παρατίθενται και επεξηγούνται συγκεκριμένες επικοινωνιακές δεξιότητες από πεδίο της συμβουλευτικής ψυχολογίας. Τέλος, παρουσιάζεται αναλυτικά η επικοινωνιακή στρατηγική του Thomas Gordon, η οποία αποτελεί ολοκληρωμένη επικοινωνιακή πρόταση συγκεκριμένα για τον σχολικό χώρο.

Η στρατηγική αυτή έχει τις καταβολές της στην ανθρωπιστική ψυχολογία του Carl Rogers, χαρακτηριστικό της οποίας είναι η προσωποκεντρική και μη κατευθυντική επικοινωνία. Ακολουθώντας τη στρατηγική του Gordon ο δάσκαλος αναπτύσσει συγκεκριμένες επικοινωνιακές δεξιότητες που τον βοηθούν αρχικά να εντοπίσει ποιος από τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία αντιμετωπίζει πρόβλημα και ακολούθως να προβεί σε συγκεκριμένες ενέργειες για την επίλυσή του. Αποτελέσματα της μεθόδου είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, η απόκτηση υγιών προτύπων για τους μαθητές, η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων δασκάλου-μαθητή και μακροπρόθεσμα των μαθητών μεταξύ τους και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις κλειδιά: επικοινωνία, επικοινωνιακές δεξιότητες, Thomas Gordon

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση έρχεται αντιμέτωπη με αρκετές προκλήσεις. Η κοινωνικοποίηση, η πειθαρχία των μαθητών και η συνεργασία με τους γονείς τους είναι μερικά από τα θέματα που απασχολούν τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς ίσως περισσότερο και από το ίδιο το μάθημα, που συνιστά (ή συνιστούσε μέχρι πρότινος) το βασικό τους αντικείμενο. Η ταυτόχρονη καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών συνδυασμένη με ίσες ευκαιρίες στη μάθηση φαίνεται να είναι το ζητούμενο της σύγχρονης εκπαίδευσης (Statiri & Andreou, 2017).

Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των νέων αυτών προκλήσεων της σχολικής πραγματικότητας υπάρχουν επικοινωνιακές δεξιότητες, δηλαδή συγκεκριμένες τεχνικές που όλοι ανεξαιρέτως μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε. Σκοπός της εργασίας

αυτής είναι αρχικά να τις εντοπίσει, έπειτα να τις περιγράψει και τέλος να προτείνει μια ολοκληρωμένη στρατηγική επικοινωνίας ως εκπαιδευτική πρόταση προς υλοποίηση στις σχολικές τάξεις. Η πρόταση και τα αποτελέσματα της στρατηγικής αυτής διατυπώθηκαν από τον Αμερικανό ψυχολόγο Thomas Gordon (2021) μέσα από εμπειρικές μελέτες που διεξήγαγε στα εργαστήρια αποτελεσματικών εκπαιδευτικών που οργάνωσε στις ΗΠΑ. Ανάμεσα στα αποτελέσματα της έρευνας του συγκαταλέγονται η αποτελεσματικότερη επικοινωνία του δασκάλου με τους μαθητές του, η βελτίωση της μεταξύ τους σχέσης, η αγαστή συνεργασία δασκάλων- γονέων και η ελάφρυνση της εργασιακής κόπωσης των εκπαιδευτικών.

Στην προσπάθεια να συνδεθεί η επικοινωνία με την αποτελεσματικότητα του δασκάλου στηριζόμαστε στο θεωρητικό και εμπειρικό πλαίσιο των τομέων της θετικής, της συμβουλευτικής, και της εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Ο Βατσλάβικ (1986) τα συνδέει πολύ εύστοχα με τη φράση ότι: «η εικόνα του κόσμου είναι προϊόν επικοινωνίας». Αυτήν την εικόνα θα πρέπει λοιπόν να προσέξουμε, καλλιεργώντας την επικοινωνία μας με τους μαθητές μας.

Το θέμα μας συνδέεται στενά με τη θετική ψυχολογία. Το γεγονός ότι η ύπαρξη θετικών σχέσεων κατευνάζει τα αρνητικά εξωτερικά ερεθίσματα και ταυτόχρονα τα προλαμβάνει, γίνεται ολοένα και πιο αποδεκτό και εμπειρικά τεκμηριωμένο (Cuze & Aleksic, 2021· Συμυρνάκη & Κουρκούτας, 2017). Έτσι, θεωρούμε ότι: «οι θετικές σχέσεις είναι ένας από τους πυλώνες της ανθρώπινης ευημερίας», που μάλιστα έχει συνδεθεί και με την υγεία του ανθρώπου, σωματική και ψυχική (Mertika, Mitskidou, & Stalikas, 2020). Η Yotsidi (2020) βρίσκει ευεργετική την ενσωμάτωση της θετικής ψυχολογίας στην κλινική ψυχολογία, ενώ φαίνεται πως υπάρχει σύνδεση και με τις παλαιότερες ανθρωπιστικές θεωρίες των Adler, Maslow και Rogers στη συμβουλευτική ψυχολογία, μέσω της έννοιας της θεραπευτικής σχέσης. (Apostopoulou & Giovazolias, 2021· Kalantzi-Azizi & Malikiosi-Loizos, 2021· Kordoutis, 2020).

Φέρνοντας τη θεωρία της θετικής ψυχολογίας στον σχολικό χώρο, θέτουμε ως στόχο την ευημερία των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Εκεί, οι θετικές σχέσεις (όπως και οι αρνητικές) επηρεάζουν σημαντικά και το ψυχοκοινωνικό κλίμα της σχολικής τάξης, το οποίο μελετάται από την εκπαιδευτική ψυχολογία. Το ψυχοκοινωνικό κλίμα σύμφωνα με τον Moos (1974) αποτελείται από τρεις διαστάσεις: «οι διαστάσεις αυτές είναι: οι Διαπροσωπικές Σχέσεις, η Προσωπική Ανάπτυξη και η Συντήρηση και Μεταλλαγή του Συστήματος» (Charalampous & Kokkinos, 2015). Το πόσο καλές είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις του δασκάλου με τους μαθητές, τα περιθώρια προσωπικής ανάπτυξης που παρέχονται στους μαθητές από το σχολικό περιβάλλον και ο βαθμός που το περιβάλλον αυτό οριοθετείται και μεταλλάσσεται ασκεί μεγάλη επιρροή σε πολλές εκφάνσεις της σχολικής ζωής των μαθητών. Έχει επιβεβαιωθεί ότι επιδρά στην σχολική επίδοση, στους στόχους επίτευξης του μαθησιακού αποτελέσματος των μαθητών, επηρεάζει τη στάση των μαθητών στα επιμέρους μαθήματα, καθώς και την αυτεπάρκειά τους. (Φιλιππάτου & Δημητροπούλου, 2019· Κουρκούτας, et al 2019· Ralli, Karagiannopoulou & Antaraki, 2017· Statiri & Andreou, 2017· Charalampous & Kokkinos, 2015).

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ

Προκειμένου να προχωρήσει κανείς στην εφαρμογή των παραπάνω θεωριών στον σχολικό χώρο, είναι απαραίτητο να εξασφαλιστεί πρώτα η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού- μαθητή. Ορισμοί για την επικοινωνία έχουν διατυπωθεί πολλοί. Κατά την Καλαντζή- Αζίζι (1990) η επικοινωνία «περιγράφει συνολικά τις αλληλεπιδράσεις μέσα στο τρίγωνο που ορίζεται από κάποιο μήνυμα ... τον πομπό ... και τον παραλήπτη του». Η Μαλικιώση- Λοΐζου (1996) διατυπώνει: «Η επικοινωνία ορίζεται από την προσπάθεια ενός ανθρώπου να στείλει ένα μήνυμα σε έναν άλλο άνθρωπο, με τη συνειδητή πρόθεση να προκαλέσει κάποια αντίδραση». Κλείνοντας, αντί ορισμού, ο Harold D. Lalswell, πολιτικός επιστήμονας και καθηγητής νομικής στο Γέιλ, θέτει μια ερώτηση για την οριοθέτηση της έννοιας: «Ποιος λέει τι σε ποιον και με ποιο αποτέλεσμα;» (Μπαμπινιώτης, 1984). Σχεδόν σε όλους τους ορισμούς είναι ορατό το τρίπτυχο: μήνυμα-πομπός-δέκτης. Για την καλύτερη κατανόηση της παρούσας εργασίας υιοθετείται ο ορισμός της Καλαντζή-Αζίζι.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η πεποίθηση του Αμερικανού ψυχιάτρου Γιούργκεν Ρις ότι η επικοινωνία μπορεί να εκφραστεί με περισσότερους από 50 τρόπους! (Μπαμπινιώτης, 1984). Τρεις όμως είναι οι βασικές μορφές επικοινωνίας: η λεκτική, η μη- λεκτική και η αλληλεπίδραση. «Η λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει φαινόμενα που αφορούν στον προφορικό και στον γραπτό λόγο ... η μη λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει την όλη έκφραση και χρήση του σώματος και τις αισθήσεις για τη μετάδοση των μηνυμάτων ... [ενώ] η αλληλεπίδραση επιτελείται όχι αναγκαστικά ή μόνο με λόγια αλλά και με την απλή σωματική παρουσία» (Μαλικιώση- Λοΐζου, 1996). Συνεπώς, επικοινωνία έχουμε, όχι μόνο όταν μιλάμε με κάποιον, αλλά ακόμα και στην περίπτωση που δύο ή περισσότερα άτομα απλώς παρίστανται στον ίδιο χώρο την ίδια στιγμή.

Μέχρι το σημείο αυτό ξεκαθαρίστηκε η έννοια και οι βασικές μορφές της επικοινωνίας. Στόχος μας είναι, όμως, να καθορίσουμε και το πότε αυτή θεωρείται επιτυχημένη. «Η επικοινωνία, λοιπόν, θεωρείται αποτελεσματική, όταν ανταποκρίνεται επιτυχώς σε ενδο-ατομικό και διαπροσωπικό επίπεδο. Στο ενδο-ατομικό επίπεδο «τα μηνύματα (λεκτικά και μη- λεκτικά) του πομπού συμφωνούν με τα συναισθήματά του» (Satir, 1972 ό.α. [Μαλικιώση- Λοΐζου, 1996](#)). Στο διαπροσωπικό επίπεδο «ο δέκτης ερμηνεύει το μήνυμα του πομπού με τον ίδιο τρόπο όπως ο πομπός ... η ερμηνεία του παραλήπτη συμπίπτει με τις προθέσεις του αποστολέα» (Μαλικιώση- Λοΐζου, 1996). Όταν ικανοποιούνται αυτές οι δύο παράμετροι της επικοινωνίας, αυτή θεωρείται επιτυχημένη.

Η αποτελεσματική επικοινωνία εξαρτάται από παράγοντες όπως: η επικοινωνιακή ικανότητα, οι δεξιότητες και στρατηγικές επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται, καθώς και το περιβάλλον στο οποίο εκφράζονται. Έτσι, κρίνεται σκόπιμο να οριοθετηθούν, έστω συνοπτικά, οι παραπάνω έννοιες. Αυξημένη επικοινωνιακή ικανότητα έχει κάποιος, ο οποίος με τον λόγο του πετυχαίνει τους επικοινωνιακούς σκοπούς του (Κατή, 1990). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες, κατά τους Wiemann και Backlund (1980) αποτελούν «ένα υποσύνολο των γενικών κοινωνικών δεξιοτήτων, [που] αναφέρονται στον χειρισμό των συμβόλων για την επίτευξη κάποιου σκοπού.

Διαφέρουν από άλλες μορφές συμπεριφοράς στο ότι αποκτώνται με τη μάθηση, μπορούν να βελτιωθούν με την εξάσκηση και απαιτούν συνειδητή γνώση και στρατηγική κρίση» (Wiemann, 1990). Θα λέγαμε επεξηγηματικά, ότι η ικανότητα αποτελεί το έμφυτο ταλέντο ενός ατόμου, ενώ η δεξιότητα μια δυναμική κατάσταση, η οποία καλλιεργείται. Κατά την Λιακοπούλου (2015): «η δεξιότητα έπεται της ικανότητας, καθώς η ικανότητα είναι κάτι που προϋπάρχει και αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας δεξιότητας». Τέλος, οι στρατηγικές επικοινωνίας αφορούν στον συντονισμό των δεξιοτήτων που θα χρησιμοποιηθούν, ώστε να καταστεί επιτυχής η επικοινωνία (Wiemann, 1990).

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι πραγματικά πολλές. Ο κλάδος της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας τις χρησιμοποιεί, με τους συμβούλους ψυχικής υγείας να τις οργανώνουν σε στρατηγικές για να βοηθήσουν τους θεραπευόμενους. Η χρήση τους όμως και στο σχολικό περιβάλλον τόσο από τους σχολικούς ψυχολόγους, όσο και από τους εκπαιδευτικούς (στο μέτρο του δυνατού) είναι σίγουρο ότι θα βελτιώσει τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή, τις μεταξύ τους σχέσεις, το ψυχοκοινωνικό κλίμα της τάξης και συνεπώς την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης για την ψυχική υγεία εκπαιδευτικών και μαθητών στο σχολικό περιβάλλον (Φιλιππάτου & Δημητροπούλου, 2019) έχουν σταχυολογηθεί από τον τομέα της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας συγκεκριμένες επικοινωνιακές δεξιότητες που μπορούν να βρουν εφαρμογή στις σχολικές τάξεις. Οι δεξιότητες αυτές αναφέρονται και περιγράφονται συνοπτικά, όπως έχουν παρουσιαστεί από τους Ivey A.- Gluckstern και Ivey M. (1996). Έχουν αντικατασταθεί οι λέξεις «θεραπευτές» και «βοηθούμενοι» με τη λέξη «συνομιλητές», προκειμένου να σκεφτούμε τις δεξιότητες ως πρακτικές των εκπαιδευτικών στην καθημερινή σχολική ζωή. Εκτός των άλλων, η αντικατάσταση αυτή προσφέρει και μια διάσταση ισότητας των δύο εμπλεκόμενων στην επικοινωνία, απαραίτητη για την επιτυχία του εκπαιδευτικού στην επίλυση συγκρούσεων.

- *Συμπεριφορά προσεκτικής παρακολούθησης:* «η παρακολούθηση του συνομιλητή στα λεκτικά και μη- λεκτικά μηνύματα». Δεξιότητα κατά την οποία ακούμε προσεκτικά τον συνομιλητή μας, έχοντας οπτική επαφή μαζί του, προσέχοντας τη σωματική μας έκφραση, το φωνητικό μας ύφος και προσπαθώντας να τηρήσουμε μία λογική λεκτική ακολουθία.

- *Ανοιχτή πρόσκληση για συζήτηση:* «ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις». Δεξιότητα η οποία βοηθά στην έναρξη μιας συζήτησης ή στη συγκέντρωση της προσοχής των συνομιλητών σε ένα συγκεκριμένο θέμα.

- *Διευκρίνιση- στοιχειώδης ενθάρρυνση- παράφραση:* «Διευκολύνουν την εξέλιξη τη συζήτησης». Δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης που καθησυχάζουν τον συνομιλητή ότι ακούγονται τα λεγόμενά του.

- *Αντανάκλαση των συναισθημάτων:* «δεξιότητα που ενισχύει την ενσυναίσθηση». Είναι το να διαισθάνεται κανείς με ακρίβεια τον συναισθηματικό κόσμο του συνομιλητή του και να του το επιστρέφει ως μήνυμα στο οποίο εκφράζεται λεκτικά το συναίσθημα.

- *Περίληψη*: Δεξιότητα στην οποία συνοψίζουμε τα γεγονότα και τα συναισθήματα του συνομιλητή μας με ακριβή τρόπο. Χρειάζεται να συνθέσουμε στοιχεία ολόκληρης της συζήτησης που προηγήθηκε.

Οι Ivey A. και Gluckstern (1995) διατυπώνουν και άλλες δεξιότητες επικοινωνίας, οι οποίες είναι ταυτόχρονα και δεξιότητες επιρροής στον συνομιλητή. Τις δεξιότητες αυτές είναι σίγουρο πως ο εκπαιδευτικός θα τις έβρισκε ιδιαίτερα χρήσιμες στην επίλυση συγκρούσεων με τους μαθητές του ή μεταξύ των μαθητών του. Οι δεξιότητες αυτές περιγράφονται παρακάτω:

- *Εστίαση*: δεξιότητα που δείχνει με τι θα ασχοληθούμε στη συζήτηση. Διακρίνεται στην «εστίαση στον συνομιλητή μου, σ' εμένα, σε άλλα πρόσωπα, αμοιβαία/ομαδική εστίαση, στο πρόβλημα, πολιτιστική- περιβαλλοντική εστίαση και εστίαση του περιεχομένου».

- *Δεξιότητες αντιμετώπισης κατά πρόσωπο*: δεξιότητες αναγνώρισης των ασυμφωνιών σε ένα άτομο (λόγια- πράξεις, λόγια- λόγια) και η ανατροφοδότησή τους χωρίς να ασκηθεί κριτική.

- *Δεξιότητα καθοδήγησης*: η μεταβίβαση των σκέψεών μου με κατάλληλη λεκτική και μη- λεκτική συμπεριφορά, με σαφή διατύπωση και ανατροφοδότηση από τον συνομιλητή μου ότι κατάλαβε σωστά.

- *Αυτοαποκάλυψη*: δεξιότητα στην οποία μοιράζεσαι ορισμένες προσωπικές πληροφορίες και εμπειρίες με τον συνομιλητή σου.

- *Ανατροφοδότηση*: ο συνομιλητής ενημερώνεται για το πώς βλέπουν οι άλλοι τον ίδιο και τις πράξεις του.

- *Λογικές Συνέπειες*: δεξιότητα στην οποία ένας συνομιλητής ενημερώνει τον άλλο για τα πιθανά αποτελέσματα μιας πράξης, ή τα αποτελέσματα της πορείας των πράξεων του.

- *Ερμηνεία/αναπλαισίωση*: «η πράξη ... του επαναπροσδιορισμού της «πραγματικότητας» (συναισθήματα, συμπεριφορές, στάσεις, περίσταση) από μια νέα οπτική». Εδώ έχουμε την παροχή ενός εναλλακτικού πλαισίου αναφοράς μέσα από το οποίο ο συνομιλητής θα δει και θα εκτιμήσει το πρόβλημα, την κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Ο εντοπισμός της ερμηνείας του συνομιλητή και η διερεύνηση άλλων ερμηνειών είναι και αυτές (υπο)δεξιότητες που μπορούν να εξασκηθούν για να επιτύχει η κύρια δεξιότητα της αναπλαισίωσης.

Ο Gordon (2021) διατυπώνει ακόμα δύο δεξιότητες επικοινωνίας:

- *Αποστολή Εγώ- μηνύματος*: Δεξιότητα στην οποία διατυπώνω το πρόβλημά μου και το ανακοινώνω στον δέκτη ή στους δέκτες που το προκαλεί/ προκαλούν.

- *Μέθοδος μη ήττας*: δεξιότητα στην οποία γίνεται προσπάθεια κοινής εξεύρεσης λύσης για ένα πρόβλημα, που θα ικανοποιεί και τις δύο μεριές.

Οι παραπάνω ψυχολόγοι, εκτός από τη διατύπωση αυτών καθ' αυτών των δεξιοτήτων, προχωρούν στην πρόταση συγκεκριμένων στρατηγικών, στις οποίες γίνεται συνειδητή εναλλαγή δεξιοτήτων, ανάλογα με την πορεία της συζήτησης και τις ανάγκες της. Συνεπώς, αντιλαμβανόμαστε ότι είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ποιες είναι οι δεξιότητες επικοινωνίας, να εξασκηθούμε στη σωστή τους χρήση, αλλά

και να τις συνδυάζουμε σε στρατηγικές, προκειμένου να φτάνουμε σε επιθυμητά αποτελέσματα.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΤΟΥ THOMAS GORDON

Μία τέτοια στρατηγική παρουσιάζεται σε αυτό το σημείο, η στρατηγική του Gordon. Ο Thomas Gordon (1918-2002), Αμερικανός ψυχολόγος, ασχολήθηκε εκτενώς με τη μεταφορά επικοινωνιακών δεξιοτήτων από το πεδίο της ψυχολογίας στο σχολικό πλαίσιο. Υποστηρίζει ότι η στρατηγική του μπορεί να εφαρμοστεί από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να συνεισφέρουν στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου- μαθητή, των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και κατ' επέκταση των ανθρωπίνων σχέσεων. Το έργο του βασίστηκε στη θεωρία του Carl Rogers (Papagos, 2014), ο οποίος πρώτος διατύπωσε ότι ο πελάτης έχει την ικανότητα να βρει ο ίδιος τις δικές του λύσεις, μέσα σε ένα θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον (Geldard K., Geldard D., 2004· Μπακιρτζής, 1996). Βασισμένη στην παραπάνω δήλωση, η στρατηγική του Gordon ξεκινά με την αναγνώριση της κατοχής του προβλήματος.

Προκειμένου να καταλάβουμε πότε θα χρησιμοποιήσουμε κάθε επικοινωνιακή δεξιότητα είναι απαραίτητο να δούμε εάν υπάρχει πρόβλημα και, στην περίπτωση που υπάρχει, ποιος είναι αυτός που δέχεται τις συνέπειές του. Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται το «παράθυρο κατοχής του προβλήματος».

Το πρόβλημα ανήκει στον <u>μαθητή</u>
Δεν υπάρχει πρόβλημα
Το πρόβλημα ανήκει σε <u>εμένα</u>
Το πρόβλημα ανήκει <u>και στους δύο</u>

Πίνακας 1: Παράθυρο κατοχής του προβλήματος (Gordon, 2021)

Σε κάθε περίπτωση του παραθύρου, ο δάσκαλος χρησιμοποιεί διαφορετική τεχνική για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Εξαιρείται η δεύτερη περιοχή, όπου δεν υπάρχει πρόβλημα κι έτσι δεν χρειάζεται κανείς να προβεί σε συγκεκριμένες ενέργειες. Όταν δεν υπάρχει πρόβλημα, οι συνθήκες είναι ιδανικές για να συντελεστεί η μάθηση. Όλοι οι μαθητές και ο δάσκαλος βρίσκονται ταυτόχρονα σε κατάλληλη διάθεση, ώστε το μάθημα να μπορεί να πραγματοποιηθεί αποτελεσματικά με ενεργούς όλους τους συμμετέχοντες.

Στις υπόλοιπες τρεις περιοχές του παραθύρου, ο δάσκαλος καλείται να λύσει το πρόβλημα που δημιουργείται, προκειμένου να μπορέσει ο κάθε μαθητής να είναι ενεργός κατά την ώρα του μαθήματος. Ο πίνακας 2 απεικονίζει τις δεξιότητες που προτείνει ο Gordon (2021) για κάθε περίπτωση:

Παράθυρο κατοχής του προβλήματος	Επικοινωνιακές Δεξιότητες
Το πρόβλημα ανήκει στον <u>μαθητή</u>	Παθητική Ακρόαση Βεβαιώσεις Λήψης Ανοίγματα Επικοινωνίας Ενεργητική Ακρόαση
Δεν υπάρχει πρόβλημα	-
Το πρόβλημα ανήκει σε <u>εμένα</u>	Μηνύματα- Εγώ
Το πρόβλημα ανήκει <u>και στους δύο</u>	Μέθοδος της Μη-Ήττας

Πίνακας 2: Οπτική απεικόνιση της επικοινωνιακής στρατηγικής του Gordon (2021)

Όταν το πρόβλημα το έχει ο μαθητής δεν μπορεί να συγκεντρωθεί στο μάθημά του, επομένως θα μείνει πίσω. Εάν αυτό συμβαίνει σε πολλούς μαθητές ταυτόχρονα, η τάξη θα μείνει πίσω. Στην περίπτωση που αντιμετωπίζουν κοινό πρόβλημα, είναι πιθανό αυτό να μεταφερθεί και στην ώρα του διαλείμματος οδηγώντας σε συγκρούσεις. Είναι λοιπόν μεγάλης σημασίας το να εντοπίζει και να διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός τα θέματα που εμποδίζουν την ομαλή έκβαση του μαθήματος.

Ένας από τους τρόπους διαχείρισης είναι η *παθητική ακρόαση*. Είναι η δεξιότητα της σιωπής. Υπάρχουν στιγμές που κάποιος αντιλαμβάνεται πολύ καλύτερα ένα θέμα που τον απασχολεί απλώς και μόνο όταν το λέει σε κάποιον. Ο δάσκαλος μπορεί να λειτουργήσει ως ακροατής, βοηθώντας τον μαθητή του να αναλύσει μόνος του ό,τι τον απασχολεί. Οι *Βεβαιώσεις Λήψης του μηνύματος*, είναι τα επιφωνήματα, οι λέξεις ή οι κινήσεις που κάνουμε για να δείξουμε στον συνομιλητή μας ότι καταλαβαίνουμε αυτό που μας λέει. Οι δύο αυτές ξεχωριστές δεξιότητες φαίνεται να συμπίπτουν με τη δεξιότητα: «*Συμπεριφορά προσεκτικής παρακολούθησης*» που περιγράφηκε παραπάνω. Τα «*ανοίγματα επικοινωνίας*» είναι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, που παρακινούν τον συνομιλητή να αρχίσει ή να συνεχίσει να μιλάει. Τέλος, η «*ενεργητική ακρόαση*» είναι λίγο πιο περίπλοκη σαν διαδικασία από τις προηγούμενες τρεις δεξιότητες. Χρησιμοποιώντας την, ο δέκτης πρέπει να αποκωδικοποιήσει το μήνυμα που στέλνει ο πομπός και να επιβεβαιώσει ότι το έχει εκλάβει σωστά ανατροφοδοτώντας το και πάλι πίσω στον πομπό. Η διαδικασία αυτή, αν και πιο απαιτητική, οδηγεί τους συνομιλητές στην αποσαφήνιση του πραγματικού προβλήματος και βοηθά ιδιαίτερα στο να λύνει κανείς τα προβλήματά του μόνος του. Τέλος, συμβάλλει και στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων πομπού και δέκτη.

Όταν το πρόβλημα αγγίζει εμένα, τότε η δεξιότητα που προτείνει ο Gordon (2021) είναι η «*αποστολή μηνυμάτων- εγώ*». Ένα μήνυμα- εγώ, για να είναι επιτυχημένο, οφείλει να έχει τρία σκέλη. Πρώτο σκέλος είναι η περιγραφή της μη- αποδεκτής συμπεριφοράς, χωρίς αξιολογικές κρίσεις. Δεύτερο σκέλος είναι η απτή, η

συγκεκριμένη συνέπεια αυτής της συμπεριφοράς για εμένα. Ακολουθώντας, το τρίτο και τελευταίο σκέλος αφορά στη δήλωση του συναισθήματος που προκύπτει από αυτήν τη συνέπεια (του δεύτερου σκέλους). Ακολουθεί παράδειγμα στο οποίο η εκπαιδευτικός μιας τάξης στέλνει ένα εγώ- μήνυμα: «Όταν μιλάτε όλοι μαζί (πρώτο σκέλος: συμπεριφορά), δεν ξέρω πού να εστιάσω, ποιον να πρωτο-ακούσω (δεύτερο σκέλος: συνέπεια) και νιώθω αγχωμένη (τρίτο σκέλος: συναίσθημα)». Η δεξιοότητα αυτή περνάει με ειλικρίνεια στον δέκτη της τα τρία αυτά μέρη, ώστε αυτός να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα της πραγματικότητας που βιώνει, χωρίς μάλιστα να κατηγορηθεί κανένας! Αυτό αυξάνει την ενσυναίσθηση του δέκτη, βελτιώνει τις σχέσεις μεταξύ των δύο μερών και προάγει και ένα θετικό πρότυπο επίλυσης προβλήματος.

Τέλος, στην περίπτωση που το πρόβλημα βρίσκεται και στους δύο συνομιλητές, αντιμετωπίζουμε μία σύγκρουση αναγκών. Παράδειγμα μιας τέτοιας κατάστασης θα ήταν το ακόλουθο: «Μία μαθήτρια εργάζεται στη σχολική εφημερίδα και αναγκάζεται να αργεί κάθε φορά στο μάθημα χημείας. Την ώρα που φτάνει στο χημείο ο καθηγητής αναγκάζεται να σταματήσει τη ροή του μαθήματος και να εξηγήσει στην αργοπορημένη μαθήτρια αυτά που έχει ήδη παραδώσει στους υπόλοιπους, προκειμένου να μπορέσει και αυτή να συμμετάσχει» (Gordon, 2021). Στο παράδειγμα η μαθήτρια δυσκολεύεται να φτάσει στην ώρα της και ο καθηγητής δυσκολεύεται να την εντάξει στο μάθημα. Η λύση του προβλήματος θα πρέπει να προέλθει και από τους δύο εμπλεκόμενους για να είναι κοινώς αποδεκτή. Συνεπώς, στη μέθοδο της μη- ήττας θα πραγματοποιηθεί μια διαδικασία κοινής εξεύρεσης λύσης που θα ικανοποιεί και τις δύο μεριές.

Η διαδικασία αυτή έχει συγκεκριμένα βήματα, έξι στον αριθμό:

1. *Προσδιορισμός του προβλήματος*: οι δύο συνομιλητές ανακοινώνουν ο ένας στον άλλο το πραγματικό πρόβλημα του καθενός.

2. *Καταιγισμός πιθανών λύσεων*: ο καθένας ελεύθερα και χωρίς επικρίσεις προτείνει λύσεις. Όσο περισσότερες, τόσο το καλύτερο.

3. *Αξιολόγηση των λύσεων*: αφού έχουν προταθεί οι πιθανές λύσεις, αξιολογούνται μία προς μία και είτε απορρίπτονται (κατόπιν αιτιολόγησης, ίσως με μηνύματα- εγώ), είτε διατηρούνται στη λίστα προς συζήτηση.

4. *Επιλογή μίας λύσης*: επιλέγεται μία λύση, την οποία είναι διατεθειμένα και τα δύο μέλη να ακολουθήσουν.

5. *Καθορισμός του τρόπου εφαρμογής της επιλεγμένης λύσης*: οι συνομιλητές συζητούν και καταλήγουν στον τρόπο, με τον οποίο θα εφαρμόσει ο καθένας την κοινή λύση τους.

6. *Αποτίμηση του αποτελέσματος της λύσης*: καθορίζεται εύλογη χρονική στιγμή κατά την οποία θα ξανασυζητηθεί και θα αξιολογηθεί από τους δύο συνομιλητές η επιτυχία της λύσης.

Με τη στρατηγική αυτή μαθαίνει ο μαθητής να διαχειρίζεται τα προβλήματά του και να κινεί ο ίδιος τη διαδικασία της επίλυσής τους. Στέκεται ως ίσος συνομιλητής με τον δάσκαλο, ο οποίος του έχει δώσει αυτό το βήμα, μην κάνοντας χρήση της εξουσίας που διαθέτει. Έτσι ο μαθητής ωριμάζει, παίρνει το μερίδιο της ευθύνης που απορρέει από τις πράξεις του και καθίσταται ικανός να λύνει τα προβλήματά του

εξωτερικεύοντάς τα. Η πειθαρχία, που τόσο πολύ μας απασχολεί στα σχολεία, κατ' αυτόν τον τρόπο δεν επιβάλλεται έξωθεν, αλλά γίνεται εσωτερική υπόθεση, όπως πρότεινε και η Μαρία Μοντεσσόρι (Γιαγλής, 1983), καθώς ο μαθητής μαθαίνει να αυτο-ελέγχεται, να συνεργάζεται και λύνει τα προβλήματά του με υπεύθυνο τρόπο (Gordon, 2021).

Ακόμα όμως και αν η προσπάθεια του εκπαιδευτικού δεν τελεσφορήσει, δεν είναι ποτέ χαμένη. Ακόμη και αν τα θέματα μείνουν άλυτα, ο εκπαιδευτικός έχει απαλλαγεί «από την ουτοπία του «όλα ή τίποτα»...της πλήρους επιτυχίας ή της καθολικής αποτυχίας και βοηθάει τον άρρωστο [στην περίπτωση μας τον μαθητή] να προχωρήσει με τις δικές του δυνάμεις πολύ πιο πέρα από την αλλαγή που θεωρούσε εφικτή ο θεραπευτής του [ο εκπαιδευτικός]» (Βατσλάβικ, 1986).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η σημασία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στον χώρο της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας έχει αναδειχθεί και υπογραμμιστεί τα τελευταία χρόνια. Ιδιαίτερα, αναζητούνται οι επικοινωνιακές δεξιότητες ως προσόν στα πρόσωπα των στελεχών εκπαίδευσης. Πράγματι, θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα φαίνεται να δείχνουν ότι οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σημασία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Κανίδου, 2020) και ότι αυτές είναι η βάση στην οποία οικοδομούνται οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικού προσωπικού (Τσομπανάκη, 2017). Ακόμη, αναφέρεται από τους Stravakou, Lozcka & Melissopoulos (2018) ότι μέσω της επικοινωνίας μεταφέρονται οι αξίες των συνομιλητών, κάτι που μπορεί να μετατρέψει έναν διευθυντή σε ηγέτη. Παρ' όλα αυτά όμως, φαίνεται να υπάρχει σημαντικό έλλειμμα επικοινωνίας ανάμεσα στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς (Μερκούρη, 2015).

Οι σημαντικότερες αυτές πληροφορίες της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας θα πρέπει μέσω οργανωμένων και ευρείας κλίμακας επιμορφωτικών προγραμμάτων να μεταφέρονται στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών της πράξης, σε αυτούς που εμπράκτως καλούνται να διαμορφώσουν το ψυχοκοινωνικό της κλίμα και ταυτόχρονα τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών τους. Αυτός είναι και ο σκοπός της εργασίας αυτής, να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς ότι υπάρχουν λύσεις, απτές και συγκεκριμένες, και μάλιστα τέτοιες που θα βελτιώσουν εν γένει την ποιότητα ζωής τους και όχι μόνο την επαγγελματική της πτυχή, καθώς η στρατηγική του Gordon αποτελεί ολοκληρωμένη πρόταση που βρίσκει εφαρμογή σε οποιαδήποτε σχέση του ατόμου. Η τήρηση των αρχών αυτών απαιτεί προσπάθεια εκ μέρους του εκπαιδευτικού και την ειλικρινή πρόθεσή του να ξεφύγει από τις σχέσεις εξουσίας που χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να γίνει πραγματικός συνεργάτης των μαθητών του και να τους βοηθήσει ουσιαστικά και πολυεπίπεδα. Άλλωστε, χωρίς αποτελεσματική επικοινωνία δεν μπορούμε να μιλήσουμε για συνεργασία (Kougiourouki, 2016).

Μια παρέμβαση αυτού του είδους διενεργήθηκε από τους Κουρκούτας κ.ά. (2019). Σε αυτήν ο σύλλογος διδασκόντων ενός σχολείου με συμβούλους ψυχικής υγείας έκαναν συνεδρίες σε τακτά χρονικά διαστήματα, με στόχο την ενίσχυση των

εκπαιδευτικών στην διαχείριση «δύσκολων μαθητών» ή καταστάσεων εντός της σχολικής τάξης. Το αποτέλεσμα ήταν να θωρακιστούν ψυχολογικά οι εκπαιδευτικοί βρίσκοντας λύσεις και αποφεύγοντας και την επαγγελματική εξουθένωση. Ουσιαστικά, ακολουθώντας αρχές κλάδων της ψυχολογίας και μέσα από τη συνεργασία ψυχολόγων και εκπαιδευτικών, οι τελευταίοι διδάχθηκαν επικοινωνιακές δεξιότητες που τους βοήθησαν στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Πρότασή μας είναι να βρουν εφαρμογή κι άλλες παρόμοιες παρεμβάσεις, ώστε να διευρυνθεί η χρήση επικοινωνιακών δεξιοτήτων στον χώρο του σχολείου. Η εκπαιδευτική πολιτική των τελευταίων χρόνων έχει δώσει τον χώρο να αναπτυχθούν τέτοιου είδους προγράμματα μέσα από την ενδοσχολική επιμόρφωση, που θεσμοθετήθηκε το 2021 με τον νόμο 4823. Στο άρθρα 95- 96 του νόμου αυτού προβλέπονται 15 ώρες ετησίως για ενδοσχολική επιμόρφωση. Η θεματολογία, καθώς και ο φορέας υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι ανοιχτά για να τα επιλέξει η κάθε σχολική μονάδα, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών της. Μέσω της ρύθμισης αυτής μπορούν να λάβουν χώρα συνεργασίες με τα Κέντρα Πρόληψης των Δήμων, τα οποία διαθέτουν έμπειρους ψυχολόγους, οι οποίοι μπορούν να στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στο απαιτητικό καθημερινό τους έργο και έτσι να συνδράμουν ουσιαστικά στην αποτελεσματική επικοινωνία και τη βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας εκπαίδευσης της χώρας μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Apostolopoulou, A., & Giovazolias, T. (2021). The therapeutic alliance: definitions, reflections and therapeutic implications. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 26(2), 8–31. https://doi.org/10.12681/psy_hps.26870
- Γιαγλής, Δ. (1983). *Θεμελιώδεις αρχές και ιδέες στην παιδαγωγική της Μ. Montessori*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Charalampous, K., & Kokkinos, C. M. (2015). Το ψυχοκοινωνικό κλίμα της τάξης: Εννοιολογικό περιεχόμενο, θεωρητικό υπόβαθρο, εργαλεία μέτρησης και επίδραση στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών. Στο: *Preschool and Primary Education*, 3(2), 157–186. <https://doi.org/10.12681/ppej.160>
- Λιακοπούλου Μ. (2015). Λήμμα: «Δεξιότητες– Ικανότητες». Στο: Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 111
- [Μπαμπινιώτης, Γ. \(1984\). Λήμμα: «Επικοινωνία». Στο: εγκυκλοπαίδεια Μπριτάννικα, τ. 24, Αθήνα: Πάπυρος, 45-50](#)
- [Καλαντζή- Αζίζι Α. \(1990\). Λήμμα: «Επικοινωνίας Θεωρία». Στο: Π. Δορμπαράκης, Μ. Αποστολοπούλου-Χατζηδάκη, Χ. Ξενάκη \(επιμ.\), *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τ. 4, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 2035-2039*](#)
- Καλαντζή- Αζίζι Α. (1996). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου: Παρεμβάσεις βασισμένες στις θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Kalantzi-Azizi, A., & Malikiosi-Loizos, M. (2021). The therapeutic relationship in clinical and counseling psychology. Στο: *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 26(2), 1–7. https://doi.org/10.12681/psy_hps.26866

- Κανίδου Ζ. (2020). Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών και Διευθυντών για την κατοχή επικοινωνιακών δεξιοτήτων των Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – Μια εμπειρική προσέγγιση (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε στις 25/02/2023 από: <https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/11105>
- Κατή Δ., (1990). Λήμμα: «Επικοινωνιακής ικανότητας ανάπτυξη». Στο Π. Δορμπαράκης, Μ. Αποστολοπούλου-Χατζηδάκη, Χ. Ξενάκη (επιμ.) Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τόμος 4. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 2026-2027
- Kordoutis, P. (2020). DISCUSSION - Positive Psychology: Small steps towards renewing and expanding the sound tradition of subjectivity. Στο: *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 25(1), 207–212. https://doi.org/10.12681/psy_hps.25346
- Κουρκούτας Η., Μακρή-Μπότσαρη Ε., Hart, A., Kassis, W., & Σταύρου Π. (2019). Counseling Teachers to Enhance Resilience and to Manage Behavioral Problems at School: Data from an Intervention Program. Στο: *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 24(1), 9–31. https://doi.org/10.12681/psy_hps.22428
- Μαλικώση- Λοΐζου Μ. (1996), Συμβουλευτική Ψυχολογία, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Μερκούρη Ε. (2015). Ο ρόλος της επικοινωνίας στη διοίκηση του σχολείου. Το αίτημα για αποτελεσματικό σχολείο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε στις 25/02/2023 από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/36805>
- Μπακιρτζής Κ. (1996), *Η Δυναμική της Αλληλεπίδρασης στην Επικοινωνία. Κριτική παρουσίαση της Συμβολής των Kurt Lewin, Jacob Moreno και Carl Rogers*, Αθήνα: Gutenberg
- N. 4823/2021 (ΦΕΚ Α 136 - 03.08.2021)
- Ralli, A., Karagiannopoulou, D., & Antaraki, I. (2017). Η σχέση μεταξύ των γλωσσικών και των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών: Εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Στο: *Preschool and Primary Education*, 5(1), 84–96. <https://doi.org/10.12681/ppej.10756>
- Σμυρνάκη Μ., & Κουρκούτας Η. (2017). Teacher’s Attitude, Psychological Classroom Climate and Students’ Externalizing Behavior Problems. Στο: *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 22(1), 44–58. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23266
- Statiri, V., & Andreou, E. (2017). Οι κοινωνικές δεξιότητες, η κοινωνική θέση και το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό δημοτικό σχολείο. Στο: *Preschool and Primary Education*, 5(2), 01–26. <https://doi.org/10.12681/ppej.11353>
- Τσομπανάκη Α. (2017). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του Διευθυντή σχολικής μονάδας στην εύρυθμη λειτουργία της: Θεωρητική και Ερευνητική Προσέγγιση

- (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε στις 25/02/2023 από: <https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/10588?mode=full>
- Φιλιππάτου Δ., & Δημητροπούλου Π. (2019). Psycho-educational prevention and intervention programs in the school context. Στο: *Psychology :The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 24(1), σελ. 113–122. https://doi.org/10.12681/psy_hps.22389
- Wiemann J.M. (1990). Λήμμα: «Επικοινωνίας Δεξιότητες». Στο Π. Δορμπαράκης, Μ. Αποστολοπούλου-Χατζηδάκη, Χ. Ξενάκη (επιμ.) Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τόμος 4. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 2028-2030

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Cuze, A. & Aleksic, A. (2021). Student well-being: Identifying the contribution of optimism and locus of control. Στο *Hellenic Journal of Psychology*, 18, 19-33, <https://doi.org/10.26262/hjp.v18i1.7864>
- Kougiourouki, M. (2016). Benefits deriving from the parent-teacher cooperation – The parents’ point of view. Στο: *US-China Education Review B*, 6, 491-495. <https://doi: 10.17265/2161-6248/2016.08.003>
- Malikiosi-Loizos, M. (2020). DISCUSSION - Positive psychology in Greece: latest developments. Στο: *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 25(1), 213–218. https://doi.org/10.12681/psy_hps.25347
- Mertika, A., Mitskidou, P., & Stalikas, A. (2020). “Positive Relationships” and their impact on wellbeing: A review of current literature. Στο: *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 25(1), σελ. 115–127. https://doi.org/10.12681/psy_hps.25340
- Papagos, A., (2014). *Towards a path of Personal Growth: A qualitative study on the effects of Parent Effectiveness Training beyond communication skills*. Ανακτήθηκε στις 16-02-2023 από τον σύνδεσμο: https://gordonhellas.gr/wp-content/uploads/2020/12/A-Papagos_Thesis-on-PET_final-compressed.pdf
- Stravakou, P. A., & Lozgka, E. Ch. Melissopoulos (2018). The influence of values on educational administration: The School Principals’ perspective. *International Journal of Education and Research*, 6 (4), 147-160
- Yotsidi, V. (2020). The Integration of Positive Psychology in the Clinical Milieu: Conceptual, Empirical and Practical Implications in the Mental Health Care. Στο: *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 25(1), 94–114. https://doi.org/10.12681/psy_hps.25363

ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΕΣ

- Βατσλάβικ, Π., (1986). *Η γλώσσα της αλλαγής: Στοιχεία Θεραπευτικής Επικοινωνίας* (Α. Νίκας, μετ.), Αθήνα: Κέδρος
- Geldard K., Geldard D. (2004). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στα παιδιά* (Σ. Μεταξάς, μετ.). Αθήνα Ελληνικά Γράμματα
- Gordon, T. (2021). *Τα μυστικά του αποτελεσματικού δασκάλου* (Ζ.Μ. Ρηγοπούλου, μετ.). Αθήνα: Κάκτος.
- [Ivey A.E., Gluckstern N.B., Ivey M.B. \(1996\). Συμβουλευτική Μέθοδος Πρακτικής Προσέγγισης \(μτφ. Μ. Μαλικιώση- Λοΐζου\). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα](#)

Ivey A.E., Gluckstern N.B. (1995). Συμβουλευτική: Βασικές Δεξιότητες Επιρροής (μτφ. Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ενότητα: Γνωστικά Αντικείμενα στις Παιδαγωγικές Σπουδές

Θεματική περιοχή: Κοινωνική Ψυχολογία

Τακτική σχολική φοίτηση κοινωνικά στιγματισμένων μαθητών: Ερμηνεύοντας τη σχολική επιτυχία μαθητών Ρομά υπό το πρίσμα των στρατηγικών διαχείρισης της κοινωνικής ταυτότητας

Ευθύμιος Λαμπρίδης

*Αναπληρωτής Καθηγητής Κοινωνικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας,
Δ.Π.Θ.*

elamprid@he.duth.gr

Περίληψη

Η εθνοπολιτισμική ομάδα των Ρομά αποτελεί μια κοινωνικά αποκλεισμένη και στιγματισμένη ομάδα με ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής / εγκατάλειψης. Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών Ρομά που εμφανίζουν τακτική φοίτηση και σχολική επιτυχία. Η παρούσα έρευνα μελετά αυτό το φαινόμενο υπό το πρίσμα της θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας και συγκεκριμένα των στρατηγικών διαχείρισης του πλήγματος της, ως απόρροια της διαδικασίας της κοινωνικής σύγκρισης κατά τη διομαδική επαφή. Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 28 άτομα: 14 μαθήτριες και μαθητές Γυμνασίου Ρομά και 14 γονείς (πατέρες ή μητέρες των μαθητών/μαθητριών). Η συλλογή του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε μέσω ερευνητικών συνεντεύξεων ημιδομημένου τύπου. Οι άξονες της συνέντευξης ήταν: Προσλαμβανόμενη διάκριση, πλήγμα στην κοινωνική ταυτότητα, στρατηγική διαχείρισης πλήγματος, πρακτικές διεκδίκησης της ατομικής κινητικότητας, ταύτιση με την εσω-ομάδα, αποταυτοποίηση. Η ανάλυση του ερευνητικού υλικού έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι γονείς Ρομά υφίστανται υψηλή και διαχρονική διάκριση που διαμορφώνει το πλήγμα στην κοινωνική τους ταυτότητα. Επιλέγουν τη στρατηγική της ατομικής κινητικότητας και διεκδικούν την αποδοχή από την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα θεωρώντας τη σχολική φοίτηση και επιτυχία των παιδιών τους ως «διαβατήριο» κινητικότητας. Η προσλαμβανόμενη διάκριση αναδεικνύεται σε κινητήριο δύναμη της ατομικής κινητικότητας και η ταύτιση με την εσω-ομάδα είναι χαμηλή. Αναγνωρίζουν και αποδέχονται την ιδιότητα μέλους της ομάδας των Ρομά, αλλά στρέφονται κατά της εσω-ομάδας για να διαχειριστούν το ψυχολογικό κόστος που φέρει η προσπάθεια απάρνησης μιας σημαντικής πτυχής της κοινωνικής τους ταυτότητας.

Λέξεις - κλειδιά: Ρομά, σχολική επιτυχία, ατομική κινητικότητα, κοινωνική ταυτότητα.

Εισαγωγή

Οι Ρομά αποτελούν μία από τις πιο στιγματισμένες και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Bartos, 2017). Η συντριπτική τους πλειοψηφία ζει κάτω από το όριο της φτώχειας σε συνθήκες που δυσχεραίνουν την πρόσβασή τους στην εργασία, την υγεία και την εκπαίδευση (Παρθένης, 2018). Όσον αφορά στην εκπαίδευση, η σχολική φοίτηση των μαθητών Ρομά χαρακτηρίζεται από ελλιπή φοίτηση με το μεγαλύτερο

μέρος των παιδιών αυτών να εμφανίζουν σχολική διαρροή και εγκατάλειψη από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Η κατάσταση φαίνεται να επιδεινώνεται στο Γυμνάσιο. Σημαντικός αριθμός μαθητών Ρομά δεν εγγράφεται στο Γυμνάσιο, ενώ και αυτοί που εγγράφονται παραμένουν συνήθως στάσιμοι στην ίδια τάξη λόγω απουσιών (Παρθένης & Ελευθερίου, 2022). Ωστόσο, αυτή δεν είναι η μόνη όψη του πράγματος. Μαθητές Ρομά εμφανίζουν τακτική φοίτηση στο Γυμνάσιο αλλά και στο Λύκειο κατορθώνοντας να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους (Υπουργείο Εργασίας & Κοινωνικών Υποθέσεων, 2021). Η παρούσα μελέτη προσπαθεί να διερευνήσει αυτό το ιδιαίτερο ενδιαφέρον φαινόμενο, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών (Nyiró, & Durst, 2018) που υποδεικνύουν ότι μέλη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων τα οποία υφίστανται μακροχρόνια διάκριση κατά τη διαδικασία της κοινωνικής σύγκρισης με μέλη της κυρίαρχης κοινωνικά ομάδας, επιλέγουν την ατομική κινητικότητα ως στρατηγική διαχείρισης του πλήγματος της κοινωνικής τους ταυτότητας και αντιλαμβάνονται τη σχολική επιτυχία ως κρίσιμο στοιχείο για την επίτευξή της. Υπό αυτό το πρίσμα, το ενδιαφέρον εδώ εστιάζεται σε μαθήτριες και μαθητές Ρομά που φοιτούν τακτικά στο Γυμνάσιο και στους γονείς τους. Μέσα από την ανάλυση του λόγου τους θα επιχειρηθεί η διερεύνηση του εννοιολογικού αρχιτεκτονήματος της τακτικής σχολικής φοίτησης ως κρίσιμου στοιχείου για την επίτευξη της ατομικής κινητικότητας.

Κοινωνική ταυτότητα και διαχείριση του πλήγματος

Η κοινωνική ταυτότητα συγκροτείται από το σύνολο των ιδιοτήτων μέλους κοινωνικών ομάδων τις οποίες το άτομο αναγνωρίζει ότι διαθέτει. (Tajfel & Turner, 1986). Πρόκειται για ένα πολύπτυχο ο αριθμός των πτυχών του οποίου είναι ίσος με τον αριθμό των ιδιοτήτων μέλους κοινωνικών ομάδων που διαθέτει το κάθε άτομο (Tajfel, 1982). Η κοινωνική ταυτότητα μπορεί να παρομοιαστεί με ένα ψηφιδωτό: Όταν το κοιτούμε από απόσταση βλέπουμε ένα ενιαίο, συνεκτικό και συγκροτημένο σύνολο. Όμως, όταν πλησιάζουμε διαπιστώνουμε ότι συντίθεται από ψηφίδες – ξεχωριστές ιδιότητες μέλους ομάδων - καθεμιά από τις οποίες, αν και ξεχωριστή, κατορθώνει να συνυπάρχει και να συνδιαμορφώνει το μοναδικό ταυτοτικό κράμα του κάθε ατόμου (Lampridis, 2022). Όλες οι πτυχές της κοινωνικής μας ταυτότητας δεν είναι εξίσου σημαντικές στη διαμόρφωση και την αντίληψη του κοινωνικού μας εαυτού και ασφαλώς η επίγνωση των πτυχών της κοινωνικής μας ταυτότητας δεν καλύπτει απλώς την ανάγκη μας να αισθανόμαστε ότι ανήκουμε, ότι είμαστε αποδεκτοί. Πολύ περισσότερο, καθορίζει τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και τους άλλους, καθώς η επίγνωση της ιδιότητας μέλους μιας ομάδας μας παρέχει έναν ορισμό και μια αξιολόγηση του τι είμαστε αλλά και μια περιγραφή και οριοθέτηση του τι σημαίνει η ομαδική μας υπαγωγή, ώστε να σκεπτόμαστε και να συμπεριφερόμαστε ως μέλη της συγκεκριμένης ομάδας (Hogg & Abrams, 2007). Η λειτουργία αυτή μας υποδεικνύει ότι η κοινωνία είναι δομημένη στη βάση διακριτών κοινωνικών ομάδων – κατηγοριών που βρίσκονται σε σχέση ισχύος και στάτους μεταξύ τους, υπογραμμίζοντας την ύπαρξη μιας κοινωνικής ιεραρχίας (Hogg & Gaffney, 2018).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας τείνουμε να σκεπτόμαστε για τον εαυτό μάλλον θετικά παρά αρνητικά και για αυτό τον λόγο επιθυμούμε να διατηρούμε ή και να ενισχύουμε μια ικανοποιητική εικόνα για τον εαυτό, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από τις αλληπάλληλες κοινωνικές συγκρίσεις τις οποίες πραγματοποιούμε με άτομα-μέλη άλλων κοινωνικών ομάδων στην καθημερινή κοινωνική μας εμπειρία (Hogg, Abrams & Brewer, 2017). Έτσι, κρίνουμε τον εαυτό και τα μέλη της εσω-ομάδας ευνοϊκότερα σε σύγκριση με τα μέλη της εκάστοτε εξω-ομάδας με στόχο τη διατήρηση της θετικής μας αντίληψης για την αξία του εαυτού, όπως αυτή προκύπτει μέσα από την αξία της ομαδικής μας υπαγωγής και την αντίληψή μας για τη θέση του εαυτού ως μέλους συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων στην κοινωνική ιεραρχία. Ανάλογα με τη συνθήκη ή την περίσταση στην οποία βρισκόμαστε, συγκεκριμένη πτυχή της κοινωνικής μας ταυτότητας έρχεται στο προσκήνιο για να καθορίσει τη σκέψη και δράση μας στο πλαίσιο της διαδικασίας της κοινωνικής σύγκρισης, τόσο για τον εαυτό, όσο και για τους άλλους (Brown, 2000). Στις περιπτώσεις που η κοινωνική σύγκριση δεν έχει θετική έκβαση, μετερχόμαστε μια σειρά από στρατηγικές προκειμένου να επουλώσουμε το «πλήγμα» που δέχτηκε η συγκεκριμένη πτυχή της κοινωνικής μας ταυτότητας. Συγκεκριμένα, εάν τα όρια μεταξύ των κοινωνικών ομάδων που καθόρισαν τη σύγκριση είναι διαπερατά, επιλέγεται η ατομική κινητικότητα: Το άτομο απαρνιέται την συγκεκριμένη ιδιότητα μέλους ομάδας και εντάσσεται / γίνεται αποδεκτό από τα μέλη της ομάδας που υπερίσχυσε στη διαδικασία της κοινωνικής σύγκρισης. Εάν τα όρια μεταξύ των ομάδων δεν είναι διαπερατά και το άτομο θεωρεί το κοινωνικό status quo παγιωμένο και δίκαιο, είτε επιλέγονται νέες διαστάσεις σύγκρισης ώστε η εσω-ομάδα να αξιολογηθεί θετικότερα, είτε επαναπροσδιορίζεται η αξία των διαστάσεων της σύγκρισης, είτε η σύγκριση μετατοπίζεται σε κοινωνικές ομάδες λιγότερο ευνοημένες κοινωνικά. Τέλος, αν τα όρια δεν είναι διαπερατά και το status quo κρίνεται ως άδικο και δυνάμενο να ανατραπεί, επιλέγεται η ενίσχυση του διομαδικού ανταγωνισμού και η διομαδική σύγκρουση (Mummendey και συν., 1999).

Ατομική κινητικότητα

Η ατομική κινητικότητα δεν είναι μια «δημοφιλής» στρατηγική διαχείρισης του πλήγματος της κοινωνικής ταυτότητας (Moghaddam & Perreault, 1992). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι συνήθως οι κοινωνικές ομάδες που υπερισχύουν στη διαδικασία της κοινωνικής σύγκρισης διατηρούν τα όρια τους μη διαπερατά για τα μέλη κοινωνικών ομάδων τις οποίες θεωρούν ως υποδεέστερες καθώς τείνουν να αντιλαμβάνονται τη μείωση της κοινωνικής απόστασης και κατ' επέκταση την αποδοχή ατόμων - μελών αυτών των ομάδων στους κόλπους της δικής τους ομάδας ως υποβάθμιση της αξίας της εσω-ομάδας και άρα υποτίμηση της αξίας του εαυτού – πράγμα, που στη βάση της θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας έρχεται σε σύγκρουση με τη βασική επιδίωξη του ατόμου που δεν είναι άλλη από τη διατήρηση ή και ενίσχυση της θετικής εικόνας για τον εαυτό ως απόρροια της αποτίμησης της αξίας των ομαδικών του υπαγωγών (Blanz και συν., 1998). Τα σχετικά ερευνητικά ευρήματα (Scheepers & Ellemers, 2019) φαίνεται να συμφωνούν ότι για αυτό τον λόγο τα μέλη κοινωνικών ομάδων που θίγονται από τη διαδικασία της κοινωνικής

σύγκρισης επιλέγουν, είτε τη στρατηγική της μετατόπισής της σύγκρισης σε κοινωνικές ομάδες λιγότερο ευνοημένες από τη δική τους, είτε τη στρατηγική του διαμαδικού ανταγωνισμού και της διαμαδικής σύγκρουσης. Χρήζει, όμως, επισήμανσης το ότι η ατομική κινητικότητα έχει βρεθεί να επιλέγεται από μέλη μειοψηφικών κοινωνικών ομάδων που καταθέτουν υψηλά επίπεδα προλαμβανόμενης διάκρισης (Schaeffer, 2019). Η Shinnar (2008) παρατηρεί ότι η αποτυχία στη διαδικασία της κοινωνικής σύγκρισης συνοδεύεται από δυσφορικά συναισθήματα τα οποία ορισμένα άτομα βιώνουν πιο έντονα και καταπονούνται ψυχικά περισσότερο, με συνέπεια μη μπορώντας να αντέξουν το βάρος μιας χρόνιας συναισθηματικής ταλαιπωρίας να στρέφονται στην (απ)ελπίδα επιλογή της ατομικής κινητικότητας ως λύσης ανακούφισης του ψυχικού πόνου. Επιπρόσθετα, μέλη κοινωνικά αδύναμων ομάδων επιλέγουν τη διεκδίκηση της ατομικής κινητικότητας και προσπαθούν επίμονα να διαπεράσουν τα όρια της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, παρά το ότι η πρόσβαση παραμένει για εκείνα κλειστή (Ellemers, 1993). Πρόσφατες έρευνες καταθέτουν ευρήματα που δείχνουν θετική σχέση ανάμεσα στην ατομική κινητικότητα και τη σχολική επιτυχία μαθητών – μελών μειοψηφικών κοινωνικών ομάδων (Rapa, Diemer & Bañales, 2018). Τόσο οι Haybi-Barak, & Shoshana (2021), όσο και οι Giroud και συν., (2021) επισημαίνουν ότι ενώ η σχολική επιτυχία μοιάζει να συνδέεται στη σκέψη μελών μειοψηφικών κοινωνικών ομάδων με την κοινωνική αποδοχή και η σχολική επίτευξη να θεωρείται ως μέσο προσέγγισης και δυνητικής αποδοχής από μέλη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων, είναι μια ψυχολογικά κοστοβόρος επιλογή. Τέλος, σύμφωνα με τα ευρήματα των Ellemers και συν., (1988) μέλη μειοψηφικών κοινωνικών ομάδων που επιλέγουν τη στρατηγική της ατομικής κινητικότητας παρουσιάζουν χαμηλή ταύτιση με την εσω-ομάδα και υψηλά επίπεδα αποταυτοποίησης.

Η παρούσα έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα σκοπεύει να διερευνήσει με κοινωνικοψυχολογικούς όρους το φαινόμενο της τακτικής σχολικής φοίτησης μαθητών Ρομά που φοιτούν στο Γυμνάσιο με επιτυχία. Συγκεκριμένα, στόχοι της είναι: αφενός μεν, να διερευνηθούν το βίωμα του πλήγματος της κοινωνικής ταυτότητας μέσα από τη μελέτη της προσλαμβανόμενης διάκρισης και η στρατηγική διαχείρισης του πλήγματος η οποία επιλέγεται, αφετέρου δε οι πρακτικές εφαρμογής της στρατηγικής αυτής σε συνδυασμό με την ταύτιση με την εσω-ομάδα και την ενδεχομένη αποταυτοποίηση. Υπό αυτή τη λογική, αναμένεται τα δεδομένα που θα προκύψουν να ανταποκριθούν στις κύριες ερευνητικές προσδοκίες της παρούσας μελέτης που συνοψίζονται ως εξής: Η ατομική κινητικότητα είναι η στρατηγική που επιλέγεται για τη διαχείριση του πλήγματος στην κοινωνική ταυτότητα ως απόρροια υψηλής προσλαμβανόμενης διάκρισης. Η σχολική επιτυχία των παιδιών είναι το μέσο για την αποδοχή από την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα.

Μέθοδος

Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε ήταν η ποιοτική. Η επιλογή αυτή έγινε για δύο λόγους: Πρώτον, διότι από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προέκυψε ότι οι εννοιές που απασχολούν την παρούσα μελέτη έχουν μελετηθεί κατά βάση υπό το πρίσμα της συγκεκριμένης προσέγγισης (Durst & Bereményi, 2021), ενώ παράλληλα οι ερευνητικές προσπάθειες που αποπειράθηκαν να μελετήσουν τις έννοιες αυτές στηρίχτηκαν σε αυτοσχέδια ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς ιδιαίτερα μικρού αριθμού στοιχείων (items) και δεν καταθέτουν ισχυρούς δείκτες εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Jetten και συν., 2008). Δεύτερον, επειδή στην παρούσα έρευνα κύριο ζητούμενο είναι η ανάδειξη των εννοιολογικών κατασκευών που συγκροτούν το ιδεολογικό αρχιτεκτόνημα της διαχείρισης του πλήγματος στην κοινωνική ταυτότητα των συμμετεχόντων. Μάλιστα, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η συμμετοχή τόσο μαθητών Ρομά, όσο και των γονέων τους καθώς οι σχετικές έρευνες (Boros, Bogdán & Durst, 2021) κάνουν λόγο για μια, μάλλον, κοινή κατασκευή παιδιών και γονέων, η οποία φαίνεται να εκπορεύεται από τους γονείς και να επικοινωνείται στο πλαίσιο της οικογένειας στα παιδιά, τα οποία γαλουχούνται μέσα από το βίωμα των γονέων και διαμορφώνουν αντίστοιχες εννοιολογικές κατασκευές.

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 14 μαθήτριες και μαθητές Ρομά που φοιτούν στο Γυμνάσιο (Α – Γ τάξη) και 14 πατέρες και μητέρες αυτών των παιδιών από την Ξάνθη και την Κομοτηνή. Συγκεκριμένα, 7 αγόρια $M_{\text{ΗΛΙΚΙΑΣ}} = 13,3$ έτη (Τ.Α. = 1,1) και 7 κορίτσια $M_{\text{ΗΛΙΚΙΑΣ}} = 14,9$ έτη (Τ.Α. = 0,9) και 7 πατέρες $M_{\text{ΗΛΙΚΙΑΣ}} = 33,4$ έτη (Τ.Α. 2,8) και 7 μητέρες $M_{\text{ΗΛΙΚΙΑΣ}} = 27,8$ έτη (Τ.Α. = 1,8). Οι έφηβες και έφηβοι μαθήτριες και μαθητές είχαν τακτική σχολική φοίτηση και η σχολική τους επίδοση κρίθηκε ως ικανοποιητική σύμφωνα με τον μ.ο. της βαθμολογίας τους κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά. Όλοι οι συμμετέχοντες διαμένουν σε διαμερίσματα πολυκατοικιών στις πόλεις της Ξάνθης και της Κομοτηνής. Οι γονείς αποφάσισαν να μετακινηθούν από τον οικισμό των Ρομά της περιοχής τους στην πόλη και να ενοικιάσουν εκεί διαμέρισμα όταν τα παιδιά τους -τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα- ήταν νηπιακής ή πρώτης παιδικής ηλικίας. Οι πατέρες που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι διαθέτουν σταθερή εργασία (μικρεμπόριο, τεχνίτες, ιδιωτικοί υπάλληλοι), ενώ από τις μητέρες συμμετέχουσες ορισμένες εργάζονται σταθερά κι άλλες κατά περιόδους σε εποχικές εργασίες (καθαρίστριες, εργάτριες γης, ιδιωτικοί υπάλληλοι). Η δειγματοληψία ήταν ευκαιριακή. Η συλλογή του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Οκτωβρίου – Νοεμβρίου 2022.

Εργαλείο συλλογής ερευνητικού υλικού

Διαμορφώθηκε οδηγός συνέντευξης ημι-δομημένου τύπου με τους ακόλουθους άξονες. Προσλαμβανόμενη διάκριση, πλήγμα στην κοινωνική ταυτότητα, στρατηγική διαχείρισης πλήγματος, πρακτικές διεκδίκησης της ατομικής κινητικότητας, ταύτιση με την εσω-ομάδα, αποταυτοποίηση.

Διαδικασία

Ο ερευνητής διαπίστωσε την τακτική σχολική φοίτηση μαθητών Ρομά σε Γυμνάσια της Ξάνθης και της Κομοτηνής μέσω των καταγραφών που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο του Έργου «Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητες Ρομά για την ενίσχυση της πρόσβασης και μείωσης της εγκατάλειψης από παιδιά και εφήβους στην Π.Α.Μ.Θ.». Στη συνέχεια, επικοινωνήσε με τις οικογένειες των μαθητών αυτών, παρουσίασε το περιεχόμενο και τον σκοπό της μελέτης και ζήτησε τη συμμετοχή τους στην έρευνα καθώς και την συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους. Οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες έλαβαν μέρος στην έρευνα αυτοβούλως και δεν έλαβαν κανενός είδους ανταμοιβή για τη συμμετοχή τους. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε χώρους που υπέδειξαν οι συμμετέχουσες/ντες και ήταν ατομικές. Δόθηκε η συγκατάθεση των συμμετεχόντων για την ηχογράφηση των συνεντεύξεων από τον ερευνητή και παρασχέθηκαν όλες οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις για την τήρηση του απόρρητου και εμπιστευτικού του ερευνητικού υλικού που συλλέχθηκε. Δεν ζητήθηκαν πληροφορίες που να αφορούν στην ταυτότητα των συμμετεχόντων και μετά το πέρας της ερευνητικής συνέντευξης οι συμμετέχουσες και συμμετέχοντες απενημερώθηκαν από τον ερευνητή.

Ανάλυση

Για την ανάλυση του ερευνητικού υλικού που προέκυψε από τις συνεντεύξεις ημι-δομημένου τύπου επιλέχθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η παραγωγική οδός προσέγγισης του πρωτογενούς υλικού (Kyngäs, Kääriäinen & Elo, 2020). Ως μονάδα καταγραφής επιλέχθηκε η λέξη και ως μονάδα συμφραζομένων η φράση, με στόχο τον εντοπισμό κοινών νοημάτων, εννοιολογικών κατασκευών οι οποίες κωδικοποιήθηκαν στη βάση της ακολουθίας: Θέμα, κατηγορία, υποκατηγορία (Krippendorff, 2004). Στην επεξεργασία και κωδικοποίηση του υλικού εργάστηκε αυτόνομα και δεύτερος ερευνητής, ο οποίος κατέθεσε τις απόψεις του οι οποίες συγκρίθηκαν με εκείνες του συγγραφέα και διαμόρφωσαν τελικά τα παρόντα ευρήματα. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει συνοπτικά τη δομή και το περιεχόμενο της ανάλυσης.

Πίνακας 1. Θέματα, κατηγορίες και υπο-κατηγορίες της ανάλυσης περιεχομένου.

Γονείς			
Θέμα	Κατηγορία	Υπο-κατηγορία	Παράδειγμα
Κοινωνική σύγκριση	Προσλαμβανόμενη διάκριση	Διαχωρισμός - υποτίμηση	«Με ξεχωρίζουν γιατί είμαι τσιγγάνος».
	Πλήγμα στην κοινωνική ταυτότητα	Κοινωνική κατωτερότητα / ανεπάρκεια	«Εγώ είμαι η παρακατιανή».
Κοινωνική	Στρατηγική διαχείρισης πλήγματος	Ατομική κινητικότητα	«Να πάω στην πόλη είπα να σταματήσουν να με βλέπουν σαν γύφτο».

ταυτότητα	Πρακτικές διεκδίκησης της ατομικής κινητικότητας	Τακτική σχολική φοίτηση – σχολική επιτυχία	«Το σχολείο είναι το πρώτο. Καλή μαθήτρια είναι. Να καταλάβουν ότι είναι ίδια με αυτούς».
Εσω-ομάδα	Ταύτιση με την εσω-ομάδα	Η σημασία της ιδιότητας για την εικόνα του εαυτού	«Είμαι τσιγγάνος. Αλλά δεν σημαίνει πολλά για μένα αυτό».
	Αποταυτοποίηση	Αμφιθυμία - σύγκρουση	«Δεν έχω τίποτα να με δένει. Να μην τους ξέρω και να μη με ξέρουν».
Μαθήτριες/μαθητές			
Θέμα	Κατηγορία	Υπο-κατηγορία	Παράδειγμα
Κοινωνική σύγκριση	Προσλαμβανόμενη διάκριση	Διαχωρισμός	«Ήταν φορές που ήταν σα να ήμουν αόρατη για εκείνα».
	Πλήγμα στην κοινωνική ταυτότητα	Κοινωνική κατωτερότητα	«Ακόμη και τώρα στο Γυμνάσιο το ξέρω ότι δεν με βλέπουν σαν ίσο τους».
Κοινωνική ταυτότητα	Στρατηγική διαχείρισης πλήγματος	Ατομική κινητικότητα	«Κάνω παρέα μόνο με παιδιά από την τάξη μου».
	Πρακτικές διεκδίκησης της ατομικής κινητικότητας	Συναναστροφή - φιλία	«Πηγαίνω στα πάρτι για γιορτή ή γενέθλια και κάνω κι εγώ πάρτι και καλώ όλη την τάξη».
Εσω-ομάδα	Ταύτιση με την εσω-ομάδα	Η σημασία της ιδιότητας για την εικόνα του εαυτού	«Όχι. Δεν είναι σημαντικό για μένα».
	Αποταυτοποίηση	Αποστασιοποίηση	«Δεν αισθάνομαι να είμαι μέλος της ομάδας των τσιγγάνων».

Προσλαμβανόμενη διάκριση: Για τους γονείς Ρομά η προσλαμβανόμενη διάκριση φαίνεται να είναι κυρίαρχη. Στον λόγο τους αποτυπώνεται καθαρά η υψηλή αίσθηση διαχωρισμού και υποτίμησης που συνιστά βαθύ βίωμα. Ένα κομμάτι της ζωής τους και της οικογένειάς τους. Οι αναφορές σε μνήμες από την οικογένειά τους, τους γονείς και τους παππούδες τους, είναι συχνή στον λόγο τους. Οι Ρομά υφίστανται διάκριση και προσλαμβάνουν σαφώς τις συμπεριφορές αυτές. Η διάκριση κατά, η υποτίμηση, το στίγμα, το αρνητικό στερεότυπο είναι στοιχεία που συνθέτουν

το βίωμά τους από την επαφή τους με την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα και η σχετική βιβλιογραφία καταθέτει ανάλογα ευρήματα (π.χ. Aisa & Larramona, 2021, Dang, 2022).

Απόσπασμα 1: *«Μια ζωή θυμάμαι να με ξεχωρίζουν γιατί είμαι τσιγγάνος. Να μη με θέλουν, να με κοροϊδεύουν, να με αποφεύγουν. Από παιδιά μέχρι που μεγάλωσα. Και στο σπίτι μας αυτά λέγαμε, αυτά έβλεπα στη μάνα μου στον πατέρα μου. Αυτά μιλούσαν και με τη γιαγιά μου. Και εκείνους τα ίδια και χειρότερα».* Γονέας 3 – Πατέρας.

Απόσπασμα 2: *«Στο σχολείο, όσο πήγα, οι δάσκαλοι μας μιλούσαν άσχημα, μας πρόσβαλλαν. Μετά και στρατιώτης που πήγα, πάντα εγώ έφταιγα, εμένα τιμωρούσαν γιατί ήμουν τσιγγάνος. Στη δουλειά, στην αρχή το αφεντικό όλο νόμιζε ότι τον κλέβω».* Γονέας 9 - Πατέρας.

Τα παιδιά Ρομά μιλούν ευθέως για συμπεριφορές διάκρισης προς το πρόσωπό τους στο σχολικό περιβάλλον. Διαθέτουν πολλές και σαφείς εμπειρίες. Τη διάκριση τη ζουν στο σχολείο αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Η διάκριση συνιστά ένα καθαρό βίωμα και αποτελεί αντικείμενο συζητήσεων στο πλαίσιο της οικογένειας. Η προσλαμβανόμενη διάκριση σε εφήβους Ρομά έχει βρεθεί να διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην ψυχική ευεξία (Kolarcik και συν., 2015) και τη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού (Feischmidt, 2014).

Απόσπασμα 3: *«Στο Δημοτικό, μέχρι και την Τετάρτη τάξη δεν με παίζανε εύκολα τα άλλα παιδιά. Πολλές φορές πήγαινα να κάτσω μαζί τους και έφευγαν, πήγαιναν αλλού. Ήταν φορές που ήταν σα να ήμουν αόρατη για εκείνα».* Μαθήτρια 2 - Β Γυμνασίου.

Απόσπασμα 4: *«Θυμάμαι που πήγαμε να μου πάρει ο μπαμπάς μου παιχνίδι από μαγαζί και θύμωσε ο μπαμπάς μου γιατί νόμισαν ότι θα κλέψουμε και τους μάλωσε πολύ. Μετά στο σπίτι μας η μαμά μου και ο μπαμπάς μου μιλούσαν όλη την ώρα γι' αυτό».* Μαθήτρια 4 – Α Γυμνασίου.

Πλήγμα στην κοινωνική ταυτότητα: Το πλήγμα στην κοινωνική ταυτότητα είναι εμφανές, τόσο για τους γονείς, όσο και για τις και τους εφήβους Ρομά που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Η εμπειρία του πλήγματος είναι διαχρονική με κύρια χαρακτηριστικά σκέψεις κοινωνικής κατωτερότητας και αισθήματα κοινωνικής ανεπάρκειας. Όπως επισημαίνουν οι Ellemers, Spears & Doosje (2002) το πλήγμα στην κοινωνική ταυτότητα ως απόρροια μιας αρνητικής κοινωνικής σύγκρισης είναι σημαντικό. Όταν, δε, συμβαίνουν επαναλαμβανόμενα τέτοια επεισόδια, διαμορφώνεται βαθμιαία μια βαθιά αίσθηση κοινωνικής ανεπάρκειας που μορφοποιείται στην αρχιτεκτονική του εαυτού ως στίγμα που συνοδεύεται από αισθήματα ντροπής και άγχους τα οποία κινητοποιούν και κατευθύνουν τις στρατηγικές διαχείρισης του πλήγματος (βλ. σχετικά και Schmitt & Branscombe, 2002)

Απόσπασμα 5: *«Με ξεχωρίζουν. Δεν είμαι σαν αυτούς. Το βλέπω κάθε μέρα. Αυτό με στεναχωρεί πολύ. Εγώ είμαι η παρακατιανή. Δεν κάνω γι' αυτούς».* Γονέας 14 – Μητέρα.

Απόσπασμα 6: *«Κάθε φορά που καταλαβαίνω ότι με βλέπουν με μισό μάτι με πονάει. Είναι άδικο, πολύ άδικο. Είμαι Έλληνας, χριστιανός ορθόδοξος, πάω στην*

εκκλησία, έχω δουλειά, τα παιδιά μου πάνε στο ίδιο σχολείο. Γιατί να με βλέπουν σαν κάτι άλλο;» Γονέας 1 - Πατέρας.

Απόσπασμα 7: *«Το ξέρω ότι ακόμα και σήμερα που πάω στο Γυμνάσιο και είμαι με κάποια παιδιά από τα νήπια μαζί, αυτά τα παιδιά δεν με βλέπουν σαν ίσο τους».* Μαθητής 7 - Α Γυμνασίου.

Απόσπασμα 8: *«Πάλι προχθές ήρθε ένας στο διάλλειμα και μου είπε να μην πίνω νερό από τις βρύσες τους. Και ήθελε να με βρέξει. Και μετά στο κυλικείο μου είπε να μου πάρει τη σειρά γιατί έτσι. Αλλά εγώ ξέρω γιατί το έκανε και ξέρω ότι δεν πιστεύει ότι είμαστε το ίδιο»* Μαθήτρια 10 - Β Γυμνασίου

Στρατηγική διαχείρισης του πλήγματος στην κοινωνική ταυτότητα: Η ατομική κινητικότητα φαίνεται να είναι η στρατηγική διαχείρισης του πλήγματος της κοινωνικής ταυτότητας που επιλέγουν οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα. Για την ακρίβεια, φαίνεται ότι πρόκειται για μια επιλογή των γονέων την οποία ακολουθούν τα παιδιά. Όλοι οι γονείς επέλεξαν να φύγουν από τον οικισμό που μεγάλωσαν και στον οποίο ζουν οι συγγενείς τους και να κατοικήσουν εντός του αστικού ιστού της πόλης. Η αλλαγή τόπου κατοικίας συνδέεται με την επιθυμία τους να αποκοπούν από την εσω-ομάδα και να διεκδικήσουν την κινητικότητα. Για τις μαθήτριες και τους μαθητές η κινητικότητα φαίνεται να έχει διαφορετικό περιεχόμενο. Άλλωστε, οι γονείς τους άλλαξαν τόπο κατοικίας όταν εκείνες/οι ήταν στη νηπιακή ή πρώτη παιδική ηλικία. Για εκείνες κι εκείνους η ατομική κινητικότητα μοιάζει να αφορά στην αποφυγή επαφών με παιδιά από τον οικισμό και στην προσήλωσή τους στην κοινωνική επαφή και διάδραση με συνομήλικους/ες – μέλη της κυρίαρχης ομάδας. Η σχετική βιβλιογραφία (Jackson και συν., 1996, Destin & Debrosse, 2017) υποστηρίζει ότι τόσο η αλλαγή τόπου κατοικίας προς μια περιοχή στην οποία κατοικούν μέλη της επιθυμητής κοινωνικής ομάδας, όσο και η ανάπτυξη κοινωνικών επαφών με μέλη αυτής της ομάδας, αποτελούν σαφείς ενδείξεις ατομικής κινητικότητας μελών υποδεέστερων κοινωνικών ομάδων. Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει όταν τα όρια της επιθυμητής κοινωνικής ομάδας είναι διαπερατά.

Απόσπασμα 9: *«Έφυγα από το μαχαλά μαζί με τη γυναίκα μου και τα παιδιά όταν τα είχαμε μωρά και νοικιάσαμε σπίτι στην πόλη μέσα κοντά στον σταθμό. Ηξέρα ότι όσο μένω εκεί μόνο ζημία θα έχω. Να πάω στην πόλη είπα να σταματήσουν να με βλέπουν σαν γύφτο»* Γονέας 13 – Πατέρας.

Απόσπασμα 10: *«Εγώ το είπα στον άντρα μου και συμφώνησε. Το μεγάλο ήταν 4 χρονών τότε. Ήθελα να φύγω από το Δροσερό. Να πάμε μέσα στη Ξάνθη σε ένα σπίτι κανονικό, να γίνουμε σαν κι αυτούς κανονικοί άνθρωποι».* Γονέας 6 – Μητέρα.

Απόσπασμα 11: *«Κάνω παρέα μόνο με τα παιδιά από την τάξη μου. Και έχω φίλες και από τα αγγλικά και τον χορό που πηγαίνω. Δεν κάνω παρέα με παιδιά από το χωριό γιατί δεν πηγαίνουμε και μου αρέσει που έχω αυτές τις φίλες»* Μαθήτρια 5 – Γ Γυμνασίου.

Απόσπασμα 12: *«Οι φίλοι μου είναι από το σχολείο και από το ποδόσφαιρο. Δεν έχω φίλους από το ΑλάνΚουγιού. Δεν τα ξέρω αυτά τα παιδιά και δεν θέλω».* Μαθητής 11 – Β Γυμνασίου.

Πρακτικές διεκδίκησης της ατομικής κινητικότητας: Για τους γονείς η τακτική σχολική φοίτηση και η σχολική επιτυχία φαίνεται να είναι το «διαβατήριο»

για την ατομική κινητικότητα. Η αποδοχή των παιδιών τους από τους συμμαθητές - μέλη της κυρίαρχης ομάδας αναδεικνύεται σε κύριο στοιχείο της επιτυχίας της προσπάθειάς τους για αποδοχή από την κυρίαρχη ομάδα. Η σταθερή εργασία, η κοινωνική συναναστροφή με μέλη της κυρίαρχης ομάδας, η συμμετοχή στις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας είναι στοιχεία που συμπληρώνουν τον «χάρτη» της διεκδίκησης της ατομικής κινητικότητας. Για τις έφηβες και τους έφηβους Ρομά της έρευνας, οι πρακτικές διεκδίκησης της ατομικής κινητικότητας εστιάζονται στην τακτική σχολική φοίτηση και σχολική επιτυχία, καθώς και στη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. αθλητισμός, παιχνίδι, πάρτι) με μέλη της κυρίαρχης ομάδας. Πρόσφατες έρευνες (Rapa, Diemer & Bañales, 2018) οι οποίες εξέτασαν τη σχέση μεταξύ ατομικής κινητικότητας και σχολικής επιτυχίας μελών μειοψηφικών κοινωνικών ομάδων έδειξαν την ύπαρξη θετικής γραμμικής σχέσης μεταξύ των δύο και ανέδειξαν τη σημασία που αποδίδεται στην σχολική επίδοση από τις οικογένειες των μαθητών αυτών.

Απόσπασμα 13: *«Να πηγαίνει σχολείο. Θέλω να είναι καλή μαθήτριά. Και είναι. Καλά τα πάει. Κάνω ότι μπορώ για να τη βοηθήσω και είμαι περήφανη για το παιδί μου. Να δείχνει σε όλους εκεί ότι είναι σαν κι αυτούς, ότι δεν έχει τίποτα να ζηλέψει, ότι είμαστε ίδιοι».* Γονέας 12 - Μητέρα

Απόσπασμα 14: *«Θα σου πω κάτι: Απ'όταν άρχισε να ανεβαίνει στα μαθήματα τα παιδιά άρχισαν να τον κάνουν παρέα. Τον αναγνώρισαν, τον δέχτηκαν σαν ίσο. Και 'γω το θέλω αυτό και το βοηθάω. Ζήτησα και μπήκα και στο σύλλογο των Γονέων του σχολείου κι όπου έχει κάτι που κάνει το σχολείο πηγαίνουμε. Και μας δέχονται».* Γονέας 3 – Πατέρας.

Ταύτιση με την εσω-ομάδα: Γονείς και παιδιά αναγνωρίζουν και αποδέχονται τη ρόμικη καταγωγή τους. Όμως, η ταύτιση με την ομάδα των Ρομά είναι πολύ χαμηλή. Για τους γονείς μοιάζει να είναι ένα βάρος που θέλουν να αφήσουν πίσω τους. Το συναίσθημα που αναδύεται είναι δυσφορικό. Τα παιδιά τους εκφράζονται μάλλον αδιάφορα. Η ατομική κινητικότητα συνδέεται αρνητικά με την ταύτιση με την εσω-ομάδα, καθώς το άτομο που επιλέγει τη συγκεκριμένη στρατηγική διαχείρισης του πλήγματος της κοινωνικής του ταυτότητας αποδίδει σημαντικό μερίδιο ευθύνης για την αρνητική έκβαση της κοινωνικής σύγκρισης στην συγκεκριμένη ιδιότητα μέλους ομάδας την οποία διαθέτει (Ellemers, Spears, Doosje, 1997, Ellemers, Van Knippenberg & Wilke, 1990).

Απόσπασμα 15: *«Τσιγγάνος είμαι, τσιγγάνος γεννήθηκα από τσιγγάνους γονείς αλλά εμένα δεν μου είναι σημαντικό αυτό για το ποιος είμαι. Εμένα με νοιάζει να είμαι αυτό που είμαι άνθρωπος όπως όλοι κι αυτό να βλέπουν οι άλλοι σε μένα»* Γονέας 8 – Πατέρας.

Απόσπασμα 16: *«Είμαι τσιγγάνα. Το ξέρω. Δεν σημαίνει πολλά για μένα αυτό. Ούτε με άλλους τσιγγάνους έχω πια σχέσεις. Κι αυτά που λένε έχω τσιγγάνικο αίμα στις φλέβες μου και τέτοια εμένα ποτέ δε με ένοιαζαν ούτε τα έδινα σημασία αυτά»* Γονέας 4 – Μητέρα.

Απόσπασμα 17: *«Είμαι Ρομά όμως δεν έχω πολύ σχέση. Μένουμε αλλού και με τα ξαδέρφια μου κι αυτά έχω λίγο σχέση. Δεν μου λέει και πολλά αυτό»* Μαθήτριά 9 – Γ Γυμνασίου.

Απόσπασμα 18: *«Όχι δεν είναι σημαντικό για μένα. Φύγαμε από τον μαχαλά όταν ήμουν πολύ μικρός και δεν έχουμε ιδιαίτερες σχέσεις. Το ότι είμαι τσιγγάνος δεν έχει πολύ σημασία για το ποιος είμαι.»* Μαθητής 5 – Β Γυμνασίου.

Αποταυτοποίηση: Για τους γονείς η αποταυτοποίηση δεν έχει συντελεστεί, καθώς, όπως παρουσιάζεται νωρίτερα, αναγνωρίζουν ευθέως τον εαυτό ως μέλος της ομάδας των Ρομά. Στον λόγο τους, όμως, υπάρχει μεγάλη συναισθηματική ένταση. Είναι φανερό η επιθυμία τους να μην έχουν καμία σχέση με την εσω-ομάδα και παρουσιάζουν την οικιστική και κοινωνική τους μετακίνηση ως πράξη απόδρασης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι στην περίπτωση των εφήβων συμμετεχόντων/ουσών εκφράζεται αμεσότερα η επιθυμία αποταυτοποίησης. Πιθανόν, λόγω του κλίματος στην οικογένεια και του ότι μετοίκησαν από τον οικισμό και διέκοψαν ουσιαστικά τις σχέσεις τους με μέλη της εσω-ομάδας σε πολύ μικρή ηλικία. Σύμφωνα με τους Ellemers και συν., (1988) η αποταυτοποίηση είναι μια ιδιαίτερα οδυνηρή διεργασία η οποία όταν αφορά σε μείζονες πτυχές της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου δύσκολα συντελείται καθώς το άτομο ακόμη κι αν το επιθυμεί βιώνει έντονα αμφιθυμικά συναισθήματα.

Συμπέρασμα

Σκοπός της παρούσας προσπάθειας ήταν να διερευνήσει ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον φαινόμενο: Αυτό της τακτικής σχολικής φοίτησης και σχολικής επιτυχίας μαθητριών και μαθητών Ρομά που φοιτούν στο Γυμνάσιο. Για να το κάνει αυτό διαμόρφωσε ένα θεωρητικό σκεπτικό στη βάση της θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας και ειδικότερα των στρατηγικών διαχείρισης του πλήγματος της, όπως αυτό προκύπτει από τη διαδικασία της κοινωνικής σύγκρισης με μέλη της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας κατά τη διομαδική επαφή. Κύρια ερμηνευτική προσέγγιση ήταν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες εμφανίζουν τακτική σχολική φοίτηση και σχολική επιτυχία επειδή οι γονείς τους και συνακόλουθα οι ίδιοι/ιες επέλεξαν τη στρατηγική της ατομικής κινητικότητας. Από την ανάλυση περιεχομένου του λόγου προέκυψαν ενδιαφέροντα στοιχεία που υποδεικνύουν την ισχύ της ερμηνευτικής αυτής προσέγγισης και συνάμα επιτρέπουν τη διατύπωση μιας σειράς συμπερασμάτων. Ειδικότερα, στον λόγο των συμμετεχόντων στην έρευνα φαίνεται καθαρά το βίωμα του πλήγματος στην κοινωνική ταυτότητα. Οι γονείς Ρομά μιλούν με σαφήνεια για αλληπάλληλα περιστατικά διομαδικής επαφής με την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα στα οποία η διάκριση κατά, ο διαχωρισμός και η υποτίμηση ήταν παρούσες. Το βίωμα του πλήγματος για τους γονείς Ρομά είναι βαθύ και έντονο. Στον λόγο τους αναδύεται η διαχρονία του φαινομένου και η διαγενεαολογική μεταβίβαση του βιώματος αυτού, καθώς καταθέτουν μνήμες από τα παιδικά τους χρόνια, αφηγήσεις των δικών τους γονέων και των παππούδων τους για το βίωμα αυτό. Το πλήγμα στην κοινωνική τους ταυτότητα αποτελούσε θέμα συζήτησης στο πλαίσιο της οικογένειας. Ο κοινωνικός στιγματισμός και οι βαρύτερες επιπτώσεις του στην αυτο-εικόνα των κοινωνικά στιγματισμένων ατόμων έχει καλά μελετηθεί (Crocker, 1999) και πρόσφατες έρευνες (Crețan και συν., 2022) επισημαίνουν τη μεταβίβαση του βιώματος του τραύματος του στιγματισμού και της βαρύτητας του για την ψυχοσυναισθηματική συγκρότηση των στιγματισμένων ατόμων.

Η ατομική κινητικότητα είναι η στρατηγική διαχείρισης του πλήγματος της κοινωνικής ταυτότητας που οι γονείς επιλέγουν και τα παιδιά τους υιοθετούν και ακολουθούν, καθώς η μετάβαση, η υλοποίηση πρακτικών ατομικής κινητικότητας συντελέστηκε από τους γονείς όταν τα ίδια ήταν στη νηπιακή ή πρώτη παιδική ηλικία. Οι γονείς μετοίκησαν από τον οικισμό των Ρομά στον αστικό ιστό των πόλεων. Διαμόρφωσαν συνθήκες σταθερής εργασίας, περιόρισαν σημαντικά την επαφή με μέλη της εσω-ομάδας (Ρομά), προσπάθησαν να διαμορφώσουν ένα κοινωνικό δίκτυο με μέλη της κυρίαρχης ομάδας, επέλεξαν τα παιδιά τους να φοιτήσουν σε σχολεία στα οποία η πλειοψηφία των μαθητών είναι μη Ρομά, ενίσχυσαν τη συμμετοχή των παιδιών τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες με μέλη της κυρίαρχης ομάδας, οι ίδιοι διεκδίκησαν τη συμμετοχή τους στα κοινά του σχολείου στο οποίο φοιτά το παιδί τους / τα παιδιά τους, φρόντισαν να έχουν τα παιδιά τους τη μικρότερη δυνατή σχέση / επαφή με τον οικισμό και τους συγγενείς τους εκεί. Όλα αυτά αποτελούν σαφείς ενδείξεις επιλογής της ατομικής κινητικότητας και υποδεικνύουν αντίστοιχες πρακτικές διεκδίκησής της σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Blanz και συν., 1998, Mummendey και συν., 1999).

Η προσλαμβανόμενη διάκριση φαίνεται να διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στην επιλογή της ατομικής κινητικότητας. Όπως αναφέρεται στον λόγο των γονέων, η προσλαμβανόμενη διάκριση είναι υψηλή, έντονη, σταθερή, διαχρονική. Η προσλαμβανόμενη διάκριση προβάλλεται από τους γονείς Ρομά ως ο λόγος για τον οποίο επέλεξαν την ατομική κινητικότητα. Μοιάζει να είναι η δύναμη που κινητοποιεί τους γονείς να επιλέξουν τη στρατηγική της ατομικής κινητικότητας και καθώς το βίωμα φαίνεται να αναπαράγεται στην καθημερινότητα της οικογένειας μεταβιβάζεται και στα παιδιά τους. Στην πρόσφατη έρευνά του ο Schaeffer (2019) καταλήγει ότι η έντονη και συνεχής προσλαμβανόμενη διάκριση επιφέρει ψυχική καταπόνηση και κινητοποιεί τους μηχανισμούς διαχείρισης της τρωθείσας κοινωνικής ταυτότητας. Οι μαθήτριες και οι μαθητές Ρομά αναφέρουν περιστατικά διάκρισης και υποτίμησης, όμως αναφέρουν και αρκετά στοιχεία που δείχνουν ότι αισθάνονται να κατακτούν βαθμιαία την αποδοχή από τα μέλη της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας (συμμετέχουν σε πάρτι συμμαθητών, καλούν τους συμμαθητές τους σε δικές τους εκδηλώσεις, κάνουν παρέα με παιδιά της τάξης τους, συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες ή πηγαίνουν σε φροντιστήριο με παιδιά – μέλη της κυρίαρχης ομάδας). Τα παιδιά Ρομά φαίνεται να ταυτίζονται χαμηλά με την εσω-ομάδα. Το ίδιο και οι γονείς τους. Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, προηγούμενες έρευνες (Ellemers και συν., 1998) έδειξαν ότι μια τέτοια τάση είναι αναμενόμενη για άτομα που επιλέγουν την ατομική κινητικότητα.

Στον λόγο των γονέων είναι σαφής η σημασία που αποδίδουν στην τακτική σχολική φοίτηση και σχολική επιτυχία των παιδιών τους. Είναι εμφανές ότι οι γονείς αξιολογούν το σχολείο και την επιτυχή πορεία των παιδιών τους εκεί ως το «μέσο» για την επίτευξη της κοινωνικής αποδοχής των ίδιων και των παιδιών τους από την κυρίαρχη ομάδα. Πρόσφατες έρευνες (Rapa, Diemer & Bañales, 2018) ανέδειξαν τη θετική σχέση μεταξύ της ατομικής κινητικότητας και της σχολικής επίδοσης μελών μειοψηφικών κοινωνικών ομάδων, αλλά δεν έχουν διευκρινιστεί ακόμη οι λόγοι για

τους οποίους η τακτική σχολική φοίτηση και επιτυχία αναγνωρίζονται ως κομβικοί παράγοντες της ατομικής κινητικότητας.

Ωστόσο, αυτή δεν είναι μια ιστορία επιτυχίας, ένα «success story», εάν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένας τέτοιος εκλαϊκευμένος όρος. Ο ισχυρισμός αυτός στηρίζεται στη μελέτη του ερευνητικού υλικού ως προς την αποταυτοποίηση των συμμετεχόντων από την εσω-ομάδα. Όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες αποδέχονται και αναγνωρίζουν τη ρόμικη καταγωγή τους. Οι γονείς, όμως, εκφράζονται με ιδιαίτερη συναισθηματική σφοδρότητα για την εσω-ομάδα. Καταφέρονται εναντίον της, παρουσιάζουν την επιλογή της ατομικής κινητικότητας ως μια πράξη απόδρασης, τελικά, από το καθεστώς βαριάς ψυχικής καταπόνησης που υφίστανται διαχρονικά, λόγω της ιδιότητας μέλους της ομάδας των Ρομά. Ο λόγος τους εκφράζει οδύνη, εκφράζει ισχυρή ψυχοσυναισθηματική σύγκρουση, διότι το να απαρνηθεί ένα άτομο μια σημαντική πτυχή της κοινωνικής του ταυτότητας ισούται με την απάρνηση του ίδιου του εαυτού. Η ατομική κινητικότητα δεν είναι μια δημοφιλής στρατηγική διαχείρισης του πλήγματος της κοινωνικής ταυτότητας (Shinnar, 2008). Όχι μόνο επειδή οι πιθανότητες επιτυχίας της είναι περιορισμένες λόγω της άρνησης της κυρίαρχης ομάδας να αποδεχτεί στους κόλπους της μέλη κοινωνικών ομάδων χαμηλότερου στάτους, αλλά επειδή το ψυχολογικό τίμημα που πληρώνει το άτομο που το επιλέγει είναι βαρύ. Ο αυτό-εξοστρακισμός, η πάλη για την διακράτηση / απάρνηση ενός σημαίνοντος κομματιού της κοινωνικής ταυτότητας έχει υψηλό ψυχολογικό κόστος (Haybi-Barak, & Shoshana, 2021)

Η παρούσα έρευνα μοιάζει να πέτυχε τον σκοπό και τους στόχους της, όμως δεν κατόρθωσε να αναδείξει τους λόγους για τους οποίους στο εννοιολογικό αρχιτεκτόνημα γονέων και παιδιών Ρομά η τακτική σχολική φοίτηση και επιτυχία μοιάζουν να καταλαμβάνουν νευραλγική θέση και να εννοιολογικοποιούνται ως σημαίνουσα προτεραιότητα επίτευξης της ατομικής κινητικότητας. Συνάμα, η ανάδειξη του περιεχομένου του συναισθήματος που έντονα πλαισιώνει την αφήγηση των συμμετεχόντων, ειδικά των γονέων, δεν ικανοποιείται όσο θα έπρεπε, καθώς δεν αποτέλεσε κύριο ζητούμενο της παρούσας. Ωστόσο, η συναισθηματική πτυχή του θέματος αυτού απασχολεί τρέχουσες ερευνητικές προσπάθειες (Danvers & Hinton-Smith, 2022) και συνιστά ένα ενδιαφέρον ζητούμενο μιας επόμενης προσπάθειας η ειδική μελέτη του οποίου είναι πιθανό να εμπλουτίσει την ερμηνεία ζητημάτων όπως αυτά που απασχόλησαν την παρούσα.

Αναφορές

- Aísa, R. M., & Larramona, G. (2021). Perceived discrimination among Spanish Roma: The role of religion. *Ethnicities*, 21(6), 1140-1167. <https://doi.org/10.1177/14687968211040525>
- Bartos, S. C. (2017) Romani Women: The European Union's Most Stigmatized Minority. *Claremont-UC Undergraduate Research Conference on the European Union: Vol. 2017*, Article 3. DOI: 10.5642/urceu.201701.03
- Blanz, M., Mummendey, A., Mielke, R., & Klink, A. (1998). Responding to negative social identity: A taxonomy of identity management strategies. *European Journal*

- of *Social Psychology*, 28(5), 697-729. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(199809/10\)28:5<697::AID-EJSP889>3.0.CO;2-#](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199809/10)28:5<697::AID-EJSP889>3.0.CO;2-#)
- Brown, R. (2000). Social identity theory: Past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, 30(6), 745-778. [https://doi.org/10.1002/1099-0992\(200011/12\)30:6<745::AID-EJSP24>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/1099-0992(200011/12)30:6<745::AID-EJSP24>3.0.CO;2-O)
- Crețan, R., Kupka, P., Powell, R., & Walach, V. (2022). Everyday Roma stigmatization: Racialized urban encounters, collective histories and fragmented habitus. *International Journal of Urban and Regional Research*, 46(1), 82-100. <https://doi.org/10.1111/1468-2427.13053>
- Crocker, J. (1999). Social stigma and self-esteem: Situational construction of self-worth. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(1), 89-107. <https://doi.org/10.1006/jesp.1998.1369>
- Dang, R. (2022). Perceived discrimination when using health-care services, health outcomes, and health-care utilisation among Romani people in Europe: evidence from the Second European Union Minorities and Discrimination Survey. *The Lancet Global Health*, 10, S11. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(22\)00140-1](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(22)00140-1)
- Danvers, E., & Hinton-Smith, T. (2022) Marginalisation and mixed feelings: supporting students of Gypsy, Roma and traveller heritage imagining higher education in the UK. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. <https://doi.org/10.1080/03057925.2022.2129959>
- Destin, M., & Debrosse, R. (2017). Upward social mobility and identity. *Current Opinion in Psychology*, 18, 99-104. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.006>
- Durst, J., & Bereményi, Á. (2021). 'I Felt I Arrived Home': The Minority Trajectory of Mobility for First-in-Family Hungarian Roma Graduates. In M.M. Mendes, O. Magano & S. Toma (Eds.), *Social and Economic Vulnerability of Roma People*, (pp. 229 – 249). Springer.
- Ellemers, N. (1993). The Influence of Socio-structural variables on identity management strategies, *European Review of Social Psychology*, 4 (1), 27-57. <https://doi.org/10.1080/14792779343000013>
- Ellemers, N., Van Knippenberg, A., & Wilke, H. (1990). The influence of permeability of group boundaries and stability of group status on strategies of individual mobility and social change. *British Journal of Social Psychology*, 29(3), 233-246. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1990.tb00902.x>
- Ellemers, N., Van Knippenberg, A., De Vries, N., & Wilke, H. (1988). Social identification and permeability of group boundaries. *European Journal of Social Psychology*, 18(6), 497-513. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180604>
- Ellemers, N., Spears, R., & Doosje, B. (1997). Sticking together or falling apart: In-group identification as a psychological determinant of group commitment versus individual mobility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(3), 617–626. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.3.617>
- Ellemers, N., Spears, R., & Doosje, B. (2002). Self and social identity. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 161-186. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135228>

- Feischmidt, M. (2014). Dampened Voices: A Comparative Look at Roma Adolescents' Discourses on Being 'Othered' at School. In: J. Szalai, C. Schiff (Eds) *Migrant, Roma and Post-Colonial Youth in Education across Europe* (pp. 120 – 134). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137308634_8
- Jackson, L. A., Sullivan, L. A., Harnish, R., & Hodge, C. N. (1996). Achieving positive social identity: Social mobility, social creativity, and permeability of group boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 241–254. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.241>
- Jetten, J., Iyer, A., Tsivrikos, D., & Young, B. M. (2008). When is individual mobility costly? The role of economic and social identity factors. *European Journal of Social Psychology*, 38(5), 866-879. <https://doi.org/10.1002/ejsp.471>
- Hogg, M. A. & Abrams, D. (2007). Intergroup behavior and social identity. In M.A. Hogg and J. Cooper (Eds.), *The SAGE Handbook of social psychology (Concise student edition)* (pp. 335 – 360). Sage.
- Hogg, M. A., & Gaffney, A. M. (2018). Group processes and intergroup relations. In J.T. Wixted and S. Ghetti (Eds.), *Steven's handbook of experimental psychology and cognitive neuroscience, Vol. 4 Developmental and social psychology (4th Edition)* (pp. 465 – 498). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119170174.epcn414>
- Hogg, M. A., Abrams, D., & Brewer, M. B. (2017). Social identity: The role of self in group processes and intergroup relations. *Group Processes & Intergroup Relations*, 20(5), 570-581. <https://doi.org/10.1177/1368430217690909>
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology (2nd Ed.)*. Sage Publications.
- Kolarcik, P., Geckova, A.M., Reijneveld, S.A. et al. The mediating effect of discrimination, social support and hopelessness on self-rated health of Roma adolescents in Slovakia. *Int J Equity Health* **14**, 137 (2015). <https://doi.org/10.1186/s12939-015-0270-z>
- Kyngäs, H., Kääriäinen, M., & Elo, S. (2020). The trustworthiness of content analysis. In H. Kyngäs, K. Mikkonen, & M. Kääriäinen (Eds.), *The application of content analysis in nursing science research* (pp. 41–48). Springer.
- Lampridis, E. (2022). Social identity theory as a framework for understanding classroom dynamics. In A. Markou, I. Bakirtzis, A. Palikidis, C. Papageorgopoulou (Eds.), *History, society, culture: Research issues and challenges – Featuring volume for the anniversary of the 30 years of the Department of History and Ethnology* (pp. 229 – 248). Stamoulis Publishers.
- Moghaddam, F. M., & Perreault, S. (1992). Individual and collective mobility strategies among minority group members. *The Journal of Social Psychology*, 132(3), 343-357. <https://doi.org/10.1080/00224545.1992.9924710>
- Mummendey, A., Kessler, T., Klink, A., & Mielke, R. (1999). Strategies to cope with negative social identity: predictions by social identity theory and relative deprivation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 229. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.229>

- Nyíró, Z., & Durst, J. (2018). Soul work and giving back: Ethnic support groups and the hidden costs of social mobility. Lessons from Hungarian Roma graduates. *Intersections: East European Journal of Society and Politics*, 4(1), 88-108. DOI: [10.17356/ieejsp.v4i1.406](https://doi.org/10.17356/ieejsp.v4i1.406)
- Παρθένης, Χ. (επιμ.) (2018). *Η ένταξη των τσιγγάνων στην ελληνική κοινωνία: Ετερότητα και δομικός αποκλεισμός*. Εκδόσεις «Γρηγόρη».
- Παρθένης, Χ., & Ελευθερίου, Π. (2022). Ενίσχυση σχολικής φοίτησης μαθητών/μαθητριών με ανομοιογενές πολιτισμικό υπόβαθρο. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 146 – 164.
- Rapa, L. J., Diemer, M. A., & Bañales, J. (2018). Critical action as a pathway to social mobility among marginalized youth. *Developmental Psychology*, 54(1), 127 – 137. <https://doi.org/10.1037/dev0000414>
- Schaeffer, M. (2019). Social mobility and perceived discrimination: adding an intergenerational perspective. *European Sociological Review*, 35(1), 65-80. <https://doi.org/10.1093/esr/jcy042>
- Scheepers, D., & Ellemers, N. Social identity theory. In K. Sassenbert, & M.L.W., Vilek (Eds.), *Social psychology in action: Evidence based interventions from theory to practice* (pp. 129 – 143). Springer. [doi:10.1007/978-3-030-13788-5_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-13788-5_9)
- Shinnar, R. S. (2008). Coping with negative social identity: The case of Mexican immigrants. *The Journal of Social Psychology*, 148(5), 553-576. <https://doi.org/10.3200/SOCP.148.5.553-576>
- Schmitt, M. T., & Branscombe, N. R. (2002). The meaning and consequences of perceived discrimination in disadvantaged and privileged social groups. *European Review of Social Psychology*, 12(1), 167-199. <https://doi.org/10.1080/14792772143000058>
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33(1), 1-39. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.33.020182.000245>
- Tajfel, J., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W.G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7 – 24). Nelson-Hall Publishers.
- Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων – Γ.Γ. Κοινωνικής Αλληλεγγύης και Καταπολέμησης της Φτώχειας (2021). Καταγραφή οικισμών και πληθυσμού Ρομά σε εθνικό επίπεδο (έτους 2021). Διαθέσιμο σε: https://ermis.duth.gr/imp/view.php?actionID=view_attach&id=3&muid=%7B5%7DINBOX64202&view_token=xr3yB4PcDILEONfOzJRKVqY&uniq=1686335937282

Ιδεολογικά διλήμματα στον λόγο των εκπαιδευτικών για τον «εκφοβισμό» και την «νεανική βία»: το δίλημμα της ελεύθερης κοινωνικής δράσης VS. Παρέμβασης στην σχολική κοινότητα

Καραγιάννη Κυριακή
Υποψήφια Διδάκτορας, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
kyrikara8@gmail.com

Αντώνης Σαπουντζής
Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική
Ηλικία
ansapoun@psed.duth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τις κατασκευές του «εκφοβισμού», της «νεανικής βίας» και της «μη βίας» στον λόγο των εκπαιδευτικών, με βάση τις θεωρητικές αρχές της Ρητορικής Ψυχολογίας και των Ιδεολογικών Διλημάτων. Η ψυχολογική έρευνα που μελετά τα ζητήματα του εκφοβισμού και της νεανικής βίας κατηγοριοποιεί συνήθως τους μαθητές/-τριες, ανάλογα με τον ρόλο που έχουν σε εκφοβιστικά περιστατικά, ως θύτες, θύματα και παρευρισκόμενους, εντοπίζοντας τις συνδέσεις των κατηγοριοποιήσεων αυτών με κοινωνιο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Από την άλλη, η προσέγγιση της ανάλυσης λόγου και της Ρητορικής Ψυχολογίας αναδεικνύει την ευέλικτη χρήση τέτοιου είδους κοινωνικών ταυτοτήτων (π.χ., κοινή ταυτότητα ως θύτες), καθώς και συναισθηματικών ρητορικών των ομιλούντων προσώπων στον καθημερινό λόγο (Wetherell, 2008: 2012). Παράλληλα εντοπίζει την λειτουργία πολλαπλών και αντιφατικών (αυτο)τοποθετήσεων των ομιλητών στον λόγο τους. Για τη διερεύνηση των κατασκευών αυτών πραγματοποιήθηκαν 11 ομάδες εστιασμένης συζήτησης με εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας. Συγκεκριμένα, αναλύθηκε ο τρόπος με τον οποίο οι κοινωνικοί δράστες κινητοποιούν στον λόγο τους τις κατηγορίες «του εκφοβισμού», της «ακραίας νεανικής βίας» και το πώς δημιουργούν διαχωριστικές γραμμές από τις «μη βίαιες» πρακτικές. Η συζήτηση επικεντρώνει στο πώς, μέσω της διάδρασής τους, οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν ως κυρίαρχη την μη δράση από μεριάς της κοινότητας ως αδιέξοδο και όχι ως δική τους επιλογή. Από την άλλη, οι κατασκευές της πιθανής κοινωνικής τους δράσης κατά της βίας επίσης δημιουργούν περιορισμούς, ιδιαίτερα όταν το θύμα προσεγγίζεται ως παθητικό ον, χωρίς αυτενέργεια.

Λέξεις κλειδιά: ιδεολογικά διλήμματα, νεανική βία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, ο εκφοβισμός και η νεανική βία έχουν μελετηθεί, μέσα από το πρίσμα της προσέγγισης της κοινωνικής ταυτότητας ως διομαδικές εκδηλώσεις, με την κύρια έμφαση να δίνεται στις συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ φιλικών παρεών (Nesdale & Duffy, 2011). Αυτή η προσέγγιση επιχειρεί να ξεφύγει από τα

όρια της δυαδικής σχέσης θύτης-θύματος, δείχνοντας πως κάθε αντιλαμβανόμενη εσω-ομάδα θέτει κοινωνικούς στόχους που έχουν να κάνουν με την προστασία της από απειλές άλλων ομάδων (Ojala & Nesdale, 2004). Η προσέγγιση αυτή, αν και επιχειρεί να κινηθεί πέρα από τους φραγμούς της ατομοκεντρικής προσέγγισης, αντιμετωπίζει τις ταυτότητες αυτές ως σταθερές κατηγορίες, δίνοντας λιγότερη έμφαση σε καθημερινές κατασκευές και κατανοήσεις ταυτοτήτων και στην επιχειρηματολογική χρήση αυτών, στην οποία στρέφεται η ανάλυση λόγου και η ρητορική ψυχολογική προσέγγιση (Hopkins & Reicher, 2014).

Στην ίδια κατεύθυνση, μεγαλύτερη είναι η έμφαση που δίνεται στα ατομικά χαρακτηριστικά των θυμάτων παρά στον ενδυναμωτικό ρόλο των δικτύων που αναπτύσσονται στην σχολική κοινότητα (Russell et al., 2009), ή στην πιθανή επίδραση της ακαδημαϊκής στήριξης στον περιορισμό της θυματοποίησης στον χώρο του σχολείου (Turner et al., 2014).

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη μελέτη του πώς οι εκπαιδευτικοί μιλούν για την νεανική βία και τον εκφοβισμό, στρεφόμενη σε ένα ζήτημα στο οποίο έχει μελετηθεί πολύ λιγότερο στις σχετικές έρευνες. Επιχειρεί να συμβάλλει με δύο τρόπους: να αναδειξεί το πώς εκπρόσωποι της σχολικής κοινότητας μιλούν για το ζήτημα αυτό, ξεφεύγοντας από τα όρια της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών που συχνά τίθεται στο επίκεντρο· να κινηθεί πέρα από προκαθορισμένες κατηγορίες και ταυτότητες, να μελετήσει το πώς κατασκευάζονται και κινητοποιούνται ταυτοτικοί πόροι στον λόγο των εκπαιδευτικών που αφορούν τους ίδιους ή άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά και να αναδείξει περιορισμούς που ανακύπτουν από την χρήση των κατηγοριών αυτών.

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΝΕΑΝΙΚΗΣ ΒΙΑΣ

Γενικά, η ψυχολογική έρευνα έχει καταδείξει τη σημασία της συναισθηματικής υποστήριξης ως εφόδιο κατά της θυματοποίησης για την διαχείριση δυσκολιών προσαρμογής των εφήβων (Yeung & Leadbeater, 2010). Ωστόσο, κριτικές προσεγγίσεις στο πεδίο της Κοινοτικής Ψυχολογίας θέτουν προβληματισμούς στον προσδιορισμό, αποκλειστικά, από μεριάς των ενηλίκων των τρόπων με τους οποίους κάποιος νέος μπορεί να υποστηριχτεί και το τι καθιστά ενδυνάμωση των νέων (Russell et al., 2009). Καθώς δηλαδή η ψυχολογική έρευνα αναζητά τους πόρους που μπορούν να δράσουν «προστατευτικά» (π.χ., με την συμμετοχή άλλων κοινωνικών δραστών), λιγότερη αυτενέργεια αποδίδεται στους ίδιους/ες μαθητές/τριες ως προς το πώς μπορούν να διαχειριστούν τις καθημερινότητές τους. Επίσης, μελετάται η συνδυαστική υποστήριξη από τους κοινωνικούς δράστες, αλλά όχι το αν κάτι τέτοιο κατασκευάζεται και επικυρώνεται ως ανοιχτό και πιθανό σενάριο στον καθημερινό λόγο (π.χ., στον λόγο των εκπαιδευτικών).

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει προτάσεις στον χώρο της Κοινοτικής Ψυχολογίας για κριτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο του σχολείου κατά της βίας και των διακρίσεων, με την ανάπτυξη κοινοτικών δικτύων που θα έχουν ως κύριους δράστες τους ίδιους τους μαθητές/τριες (Jiménez et al., 2009). Όπως υποστηρίζεται από σχετικές έρευνες, η συμμετοχή σε κοινοτικές δράσεις (π.χ., διάδραση σε πλαίσια

εκτός σχολείου με νέους), η ανάπτυξη δικτύων φίλων και η ανοιχτή επικοινωνία με τους γονείς είναι παράγοντες που μπορούν να δράσουν προστατευτικά κατά της θυματοποίησης, καθώς συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη κοινωνική προσαρμογή (Jiménez et al., 2009).

Οι προσεγγίσεις αυτές, αντλώντας από ένα κριτικό ερμηνευτικό παράδειγμα, προτείνουν την συγκρότηση ισότιμων σχέσεων στο σχολείο μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, στον διαμοιρασμό της εξουσίας και ιδιαίτερα στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών, με την ανάπτυξη της αυτονομίας και της αυτενέργειάς τους (Kirk et al., 2017). Η ιδέα της ενδυνάμωσης αναφέρεται στο ότι οι ίδιοι οι νέοι αποκτούν τον έλεγχο και την εξουσία για την επίτευξη των στόχων τους (Kirk et al., 2017) και για την διαμόρφωση των κοινωνιοπολιτικών πραγμάτων.

Στη σειρά αυτή κριτικών ερευνών έχει μελετηθεί το πώς προσεγγίζεται η έννοια της ενδυνάμωσης και συμμετοχικότητας από τους ίδιους τους νέους (Russell et al., 2009). Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, γίνεται αναφορά όχι μόνο στις ατομικές αντιλήψεις για την αυτενέργεια και αυτεπάρκεια, αλλά και στην δυνατότητα ενός οργανισμού (όπως μίας θεσμικής δομής) να δημιουργήσει στα άτομα την αίσθηση ελέγχου, καθώς και ευκαιρίες για δημιουργικότητα και συνεργασία. Επίσης, υπάρχουν ορισμένα ευρήματα που υποδεικνύουν δυνατότητες συνεργασίας και διαμοιρασμού της εξουσίας μεταξύ νέων και ενηλίκων. Κριτική, ωστόσο, έχει ασκηθεί στην έννοια της νεανικής ενδυνάμωσης που αφορά ότι ενήλικες είναι αυτοί που μπορούν να οριοθετήσουν πώς θα ασκηθεί και να είναι οι κύριοι δράστες που θα οργανώσουν την προσπάθεια αυτή (Russell et al., 2009).

Ωστόσο, δεν έχει μελετηθεί το πώς οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν την στήριξη ή τη διαχείριση κατά της νεανικής βίας, καθώς και ποιους τοποθετούν ως κύριους κοινωνικούς δράστες και ως υπεύθυνους για όποια πιθανή αλλαγή.

Ο ΛΟΓΟΣ ΠΕΡΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ - ΒΙΑΣ ΑΠΟ ΜΙΑ ΛΟΓΟΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΛΕΥΡΑ

Η ανάλυση λόγου και λογοψυχολογία μελετά το πώς οι ίδιοι οι κοινωνικοί δράστες κατασκευάζουν ψυχολογικά θέματα στον καθημερινό τους λόγο, καταδεικνύοντας το ποιες είναι οι λειτουργίες της επίκλησης των ρητορικών αυτών πόρων (Potter & Wiggins, 2007).

Η παρούσα ανάλυση επικεντρώνει στην ρητορική χρήση των κοινών τόπων επιχειρηματολογίας (Billig, 1996) που αφορούν το πώς μπορεί να επιτευχθεί η διαχείριση κατά της βίας. Επίσης, μελετάται το πώς οριοθετούν οι κοινωνικοί δράστες τον εαυτό τους στο πλαίσιο της διάδρασης (Edley, 2001), το πώς τοποθετούν τους νέους ως κοινωνικούς δράστες, ή το πώς υποκινούν κάποιους πόρους, για να επιτελέσουν πράξεις, όπως να αποδώσουν ευθύνες (Potter & Wiggins, 2007).

Το ερευνητικό ερώτημα το οποίο πληροφορεί την μελέτη είναι το πώς οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την λογοδοσία τους ως προς τα περιστατικά νεανικής βίας και εκφοβισμού και ως προς την διαχείρισή τους.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή 41 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας (28 γυναίκες, 13 άντρες) από σχολεία της ευρύτερης περιοχής του Νομού Έβρου, που πήραν μέρος σε 11 ομάδες εστίασης (Μ.Ο. συζήτησης: 38.5 λεπτά). Ο χρόνος προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών κυμάνθηκε από 9 ως 29 έτη. Η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη καθώς επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι, αποδέχτηκαν την πρόσκληση συμμετοχής στην έρευνα στην οποία επρόκειτο να μοιραστούν σε ομάδες συζήτησης τις απόψεις και τις εμπειρίες τους απέναντι στην νεανική βία και εκφοβισμό. Κατά τη διενέργεια των ομάδων συζήτησης, οι εκπαιδευτικοί πληροφορήθηκαν εκτενώς για τη διαδικασία της έρευνας, για την προαιρετικότητα συμμετοχής, ενώ έδιναν την προφορική τους συναίνεση να συμμετάσχουν στην έρευνα. Οι ερωτήσεις στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν αφορούσαν σε εμπειρίες ή περιστατικά που είχαν βιώσει, τους ήταν οικεία και είχαν γνωστοποιηθεί σε αυτούς. Ακόμα, συζητήθηκαν διαστάσεις που είχαν να κάνουν με τη διαχείριση εκδηλώσεων εκφοβισμού από μέρους της σχολικής κοινότητας, ή γενικότερα, σε συνεργασία με δίκτυα που προκύπτουν εντός ή εκτός της κοινότητας αυτής.

Για την ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η προσέγγιση της Κριτικής Κοινωνικής Λογοψυχολογίας (Wetherell, 1998). Συγκεκριμένα, εντοπίζονται οι κοινές επιχειρηματολογικές γραμμές που αποτυπώνουν τόσο το περιεχόμενο του λόγου όσο και τις μεθόδους σύνθεσης των νοημάτων (Wetherell, 1998). Επίσης, καταγράφονται οι ρητορικές τεχνικές με βάση τις οποίες τα ομιλούντα υποκείμενα διαχειρίζονται την λογοδοσία τους. Η λογοδοσία αναφέρεται στη διαχείριση της ευθύνης των κοινωνικών δραστών για τις απόψεις που εκφέρουν και τις ασυνέχειες που προκύπτουν σε αυτές (Edwards & Potter, 1992). Η αναλυτική έννοια των ψυχο-λογοπρακτικών, που αναφέρεται στις συλλογικές διαδικασίες με βάση τις οποίες δομείται και επιτελείται η ταυτότητα και ο χαρακτήρας κάποιου (Wetherell, 2008), χρησιμοποιείται για να δείξει το πώς οι εκπαιδευτικοί δομούν το ψυχολογικό προφίλ, τις προθέσεις, τις απόψεις και τα κίνητρα (Wetherell, 2008) των ίδιων ή των υπόλοιπων μελών σχολικής κοινότητας.

Από την ανάλυση προέκυψαν τέσσερις γραμμές επιχειρηματολογίας: ο διαχωρισμός της θέσης των εκπαιδευτικών από την άμεση παρέμβαση κατά της βίας, το αίσθημα συμπόνιας για το ευαίσθητο θύμα, η αποποίηση του εκφοβισμού και τέλος η παθολογικοποίηση του θύτη που δικαιολογεί την πρόταση απομόνωσής του.

ΓΡΑΜΜΕΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΘΕΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Στο πρώτο απόσπασμα διακρίνεται πως οι εκπαιδευτικοί διαχωρίζουν την θέση τους από την ευθύνη άμεσης παρέμβασης κατά της βίας, επικαλούμενοι την κοινή τους λογική.

Απόσπασμα 1

1. Γιάννης: Για αυτό ε::ε εγώ έχω την ένσταση. Το ονομάζουμε, το
2. κατατεμαχίζουμε και μιλάμε για σχολική βία. Είναι βία έτσι και αλλιώς. Είναι

3. κοινωνική βία. Απλώς ένα κομμάτι της ερχόμαστε και το αντιμετωπίζουμε, το
4. βλέπουμε εντός των σχολικών τειχών. Δεν είναι όμως μεμονωμένο. Δηλαδή δεν
5. υπάρχουν κάποιοι ε::ε κανόνες, στρατηγικές όπου θα αντιμετωπίσεις τη
6. σχολική βία. Συγκεκριμένα. Πρέπει να αντιμετωπίσεις τη βία που υπάρχει **μέσα**
7. **σε αυτό, σε αυτά τα παιδιά**, αφού μιλάμε για παιδιά, τους μαθητές ε::ε
8. συνολικότερα. Συνολικότερα.
9. Άννα: Και έξω. Στο πάρκο [θα ισχύσει κάτι τέτοιο].
10. Γιάννης: [Για αυτό και] ε εάν εδώ με οποιονδήποτε τρόπο ακόμα και με
11. καταστολή (.) ε με::ε απειλή.. **«Ξέρεις να είσαι ήσυχος γιατί θα σε**
12. **αποβάλλω.»** Ωραία, φοβάται δεν κάνει αυτό που το **ένστικτό** του θέλει να
13. κάνει. Θα βγει έξω και [θα το κάνει.]
14. Άννα: [Θα το κάνει.]
15. Διαμεσολαβήτρια: Μ::μχ.
16. Γιάννης: Με κατάλαβες; ↑Δεν πρόκειται κάτι εγώ να το περιορίσω εδώ πέρα
17. και επειδή το περιορίσα εδώ εξαλείφθηκε.
18. Άννα: °Λύθηκε.°

(Ομάδα εστίασης 4, 3 άντρες, 2 γυναίκες, 10-23 έτη προϋπηρεσίας)

Στο πρώτο απόσπασμα οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν την δική τους αδυνατότητα και μη σκοπιμότητα παρέμβασης σε περιστατικά εκφοβισμού ως φυσική συνθήκη, επικαλούμενοι την κοινή τους λογική. Ειδικότερα, αυτό-τοποθετούνται ως λογικοί καθώς αποδίδουν τις ακραίες εκδηλώσεις βίας στις οποίες έχουν αναφερθεί (π.χ., ακραίες εκδηλώσεις βίας μεταξύ μαθητών/τριών, βανδαλισμοί) σε ένστικτα των μαθητών/τριών, κατ' επέκταση βιολογικοποιώντας αυτήν την κοινωνική εκδήλωση. Η διαμεσολαβήτρια τοποθετείται από τους ομιλητές εκτός πλαισίου δράσης, ως εξω-ομάδα, και συνεπώς να μην έχει τη δυνατότητα να διαμοιραστεί τη δική τους λογική.

Μέσω μίας ενεργητικής φωνητικοποίησης με την οποία μεταφέρεται η λογική μίας παρεμβατικής δράσης, απορρίπτεται μία πιο ενεργή δράση κατά του εκφοβισμού που εξισώνεται με την «κοινωνική βία», τουλάχιστον από μέρους των ίδιων των εκπαιδευτικών, ενώ όποια κοινωνική δράση ταυτίζεται με την καταστολή (Potter, 2000). Η όποια παρέμβαση τους εντός του σχολείου κατασκευάζεται ως μάταιη και συνεπώς μάλλον ως αχρείαστη.

ΤΟ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟ ΚΑΙ ΑΔΥΝΑΜΟ ΘΥΜΑ

Απόσπασμα 2

1. Σοφία: Ναι. Δεν έχει σχέση η ηρεμία με το::ο - με το ε δυνατός χαρακτήρας.
2. Απ' την άποψη ότι μπορώ να επιβάλλω τη γνώμη μου. Ή μπορώ να έχω τη
3. γνώμη μου φανερά. Χωρίς να... μου προκαλείς εσύ, ξέρω γω, φόβο.
4. Σοφία: Αδύναμοι χαρακτήρες (δεν ακούγεται).
5. Γιώτα: [Φροντισμένα όμως και::ι...]
6. Ελένη: [Όχι αδύναμους δεν θα τους έλεγα.]

7. [Απλά...]
8. Σοφία: [Αδύναμοι λέω εγώ.]
9. Ελένη: Απλά παιδιά τα οποία έρχονται στο σχολείο (.) όχι... Ε έρχονται
10. σχολείο να μάθουν, να περάσουν καλά...
11. Σοφία: Το ότι είναι ήρεμος κάποιος (Σ2: Ντάξει.) δε σημαίνει ότι έχει δυνατό
12. χαρακτήρα.
13. Ελένη: Ναι.
14. Σοφία: Ντάξει. Και δεν μπορεί να επιβληθεί σε μια...
15. Διαμεσολαβήτρια: Ε είπατε δηλαδή ότι κάποιος μπορεί να είναι (.) ήρεμος
16. αλλά και (.) δυνατός ταυτόχρονα;
17. Σοφία: Ναι. Δεν έχει σχέση η ηρεμία με το:ο - με το ε δυνατός χαρακτήρας.
18. Απ' την άποψη ότι μπορώ να επιβάλλω τη γνώμη μου. Ή μπορώ να έχω τη
19. γνώμη μου φανερά. Χωρίς να... μου προκαλείς εσύ, ξέρω γω, φόβο.

[...]

20. Γιώτα: Όταν όμως βλέπουν από την έδρα και γενικότερα από ένα σχολείο
21. που αποδεχόμαστε την διαφορετικότητα με τέτοιον τρόπο, την έχουμε
22. αγκαλιάσει τη διαφορετικότητα στο [...] (όνομα σχολείου). Εγώ αυτό μπορώ
23. να το πω. Δηλαδή και είμαι πολύ ευτυχισμένη με αυτό ε::ε νομίζω ότι οι
24. μαθητές θα γίνονται όλο και πιο ώριμοι να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα.
25. Του μαθητή με::ε σωματική, νοητική, ή οποιαδήποτε άλλη διαφορετικότητα.
26. Στο χέρι μας είναι.
27. Διαμεσολαβήτρια: Μ::μχ.
28. Σοφία: Να::α συμπληρώσω ότι πέραν του ότι λειτουργούν οι καθηγητές,
29. (↑ως άνθρωποι) πάνω από όλα οι καθηγητές έτσι, όχι ως ιδιότητα του
30. καθηγητή, ως (↑άνθρωποι) πρώτα...

(Ομάδα εστίασης 10, 4 γυναίκες)

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα, γίνεται εμφανής μία έντονη διαφωνία ως προς την κατασκευή της ταυτότητας του θύματος ως αδύναμο ή από την άλλη ως ήρεμο άτομο, που φαίνεται να αντανακλά ένα ρητορικό δίλημμα (αδυναμία θύματος vs. μη διάθεση για εμπλοκή σε καυγάδες). Αυτό πιθανόν συνομιλεί με ένα ιδεολογικό δίλημμα που αφορά την συμπάθεια προς το θύμα έναντι της απόδοσης μέρους της ευθύνης σε αυτό (Billig et al., 1988) για την αναπαραγωγή μιας κατάστασης αδυναμίας και τη μη αντίδραση. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση του θύματος ως άτομο που θα παραμείνει κατ' εξοχήν αδύναμο από την Σοφία συνκατασκευάζεται από τις υπόλοιπες συμμετέχουσες ως εν μέρει προβληματική, καθώς μπορεί να ενεργοποιήσει κατηγορίες σε βάρους τους περί μη συμπάθειας και διάθεσης κατανόησης από μέρους τους απέναντι στο θύμα.

Στις γραμμές 20-30 οι συμμετέχουσες επενδύουν σε μία κοινή αυτοτοποθέτηση ως «άνθρωποι», μέσω της οποίας φαίνεται να προσανατολίζονται σε ένα ανεκτικό προφίλ απέναντι στο διαφορετικό (Billig et al., 1988) από μέρους τους αλλά και από

μέρους της θεσμικής δομής. Σε αυτό το ρητορικό πλαίσιο τα νεαρότερα μέλη της σχολικής κοινότητας προσεγγίζονται μέσω μίας αποδυναμωμένης ταυτότητας. Η ταυτότητα των θυμάτων συνδέεται αυτονόητα με μία κατάσταση ευαλωτότητας. Οι ενήλικοι τοποθετούνται ως αρμόδιοι για να εξασφαλίσουν σχέσεις ανεκτικότητας απέναντι στην διαφορά, να ορίσουν πότε οι σχέσεις των νέων είναι αποτελεσματικές και κατ' επέκταση διατηρείται μία ασύμμετρη σχέση με τους μη ενήλικες.

ΑΠΟΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΕΝΔΟΟΜΑΔΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΑΠΟ ΣΟΒΑΡΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ ΒΙΑΣ

Απόσπασμα 3

1. Νίκος: Και::ι... τα βοηθάνε. Είναι χρόνια ολόκληρα απ' αυτό το σχολείο
2. έχουν περάσει παιδιά ας πούμε που έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες,
3. μαθησιακές, κοινωνικές, αναπηρίες ή οτιδήποτε άλλο και το τμήμα τα
4. αγκαλιάζει. Δεν έφυγε κανένα από δω πέρα χειρότερα απ' ότι ήρθε. Ίσα –
5. ίσα, καλύτερα. Τώρα, στα άλλα τα ενιαία τι γίνεται...;
6. Γιάννα: Καταλαβαίνουν περισσότερο, νομίζω. Σε αυτές τις ηλικίες.
7. Νίκος: Τα δικά μας τα παιδιά είναι και συνειδητοποιημένα. (Α2: Ναι.)
8. Δουλεύουν τα περισσότερα έξω. Οπότε::ε... Ε και γενικά στις οικογένειές
9. τους έχουν νιώσει τον πόνο.
10. Γιάννα: Ναι.
11. Διαμεσολαβήτρια: Μ::μχ.

(Ομάδα εστίασης 8, 2 άνδρες, 1 γυναίκα, 10-15 έτη προϋπηρεσίας)

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα, οι ομιλητές φαίνεται να τοποθετούν τους μαθητές/τριες ως εσωομάδα (σειρά 7: «**Τα δικά μας τα παιδιά** είναι και συνειδητοποιημένα.»), καθώς και ως ανεκτικά και μη προκατειλημμένα άτομα. Με αυτόν τον τρόπο, πιθανόν διαχειρίζονται την λογοδοσία τους, καθώς η απουσία κάθε εκδήλωσης εκφοβισμού δεν τεκμηριώνεται με βάση την δική τους αυτό-αποτελεσματικότητα, επιχείρημα που θα μπορούσε να υποβαθμιστεί ως υποκινούμενο από προσωπικό διακύβευμα/συμφέρον (Edwards & Potter, 1992).

Στην διάδραση αυτή, με την χρήση μίας ψυχολογοπρακτικής (Wetherell, 2008), οι μαθητές χαμηλότερης κοινωνικής τάξης του σχολείου τοποθετούνται ως συνειδητοποιημένοι, με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση (σειρές 7-8) και συνεπώς ως μη προκατειλημμένοι (Billig et al., 1988). Ενώ σε κυρίαρχες πολιτισμικές κατασκευές η αναστοχαστικότητα αποσυνδέεται από την εργατική τάξη (Skeggs, 2002, στο Wetherell, 2008), στην τρέχουσα διάδραση κινητοποιείται μία ψυχολογοπρακτική που αναφέρεται στην συνειδητότητα και ενσυναίσθηση των μαθητών/τριών του σχολείου που ενεργά κατηγοριοποιούνται σε αυτήν. Αυτή έχει να κάνει με την κοινή/καθημερινή γνώση ότι οι επίπονες καταστάσεις από τις οποίες διέρχεται κανείς ενισχύουν την διάθεση κατανόησης των δυσκολιών των άλλων (σειρές 8-9).

Στην προκειμένη περίπτωση, η ταυτότητα των μαθητών/τριών του σχολείου κατασκευάζεται με χαρακτηριστικά ευαλωτότητας. Η ταυτότητα αυτή κινητοποιείται ως ρητορικός πόρος με βάση τον οποίο δικαιολογείται η ανεκτικότητα των μαθητών/τριών και η απουσία προκατάληψης, που δικαιολογεί την μη ανάγκη

παρέμβασης των εκπαιδευτικών. Οι αποτελεσματικές σχέσεις δεν βασίζονται στην ισοτιμία και αυτενέργεια των νεαρότερων μελών, αλλά κινητοποιώντας μία ψυχολογική ερμηνεία, συνδέονται με προκλήσεις που βιώνουν οι μαθητές/τριες του σχολείου που τοποθετούνται ως μέλη της εργατικής τάξης.

ΑΠΟΜΟΝΩΣΗ ΘΥΤΩΝ ΑΠΟ ΑΛΛΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΩΣ ΕΝΔΕΙΚΝΥΟΜΕΝΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Απόσπασμα 4

1. Ρία: Ναι (.) Δεν (.) ενώ θα ‘πρεπε λογικά να συμπαρασταθούνε σε αυτό το παιδί.
2. Αν υπήρχε πραγματικά η θέληση να βοηθηθεί αυτό το παιδί ή όχι μόνο ένα
3. παιδί, δυο – τρία παιδιά, όσα υπάρχουνε τέλος πάντων. Και οι ίδιοι να
4. βοηθηθούνε για να υπάρχει ένα σωστό κλίμα μέσα στην τάξη. Έτσι, **θα**
5. **προσπαθούσαν αυτά τα άτομα να τα απομονώσουν.** Γιατί συνήθως δεν τα,
6. τα::α είναι δυο – τρία δεν είναι τα περισσότερα στα 25 άτομα. Θα τους είχαν
7. απομονώσει κάποιιοι. Αυτή θα ήταν μία υγιής συμπεριφορά. Αυτοί όμως δεν
8. τους απομονώνουν αλλά τους ε::ε απογειώνονται από αυτούς. Τώρα αυτά τα
9. δύο – τρία άτομα και συμπεριφέρονται με τον ίδιο... προσπαθούν να τους
10. μοιάσουνε.
11. Διαμεσολαβήτρια: Μ::μχ.
12. Ρία: Δηλαδή αυτά γίνονται πρότυπα (.) Και όχι προς ε::ε προς μίμηση και όχι
13. προς αποφυγή. Αυτά τα παιδιά που ασκούνε το bullying. Στην τελική
- ανάλυση.
14. Διαμεσολαβήτρια: Οπότε τους μιμούνται.
15. (Ομάδα εστίασης 3, 2 άντρες, 1 γυναίκα, 13-24 έτη προϋπηρεσίας)

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα, η κινητοποίηση της ταυτότητας του ‘παθολογικού θύτη’ τεκμηριώνει την ανάγκη αποκλεισμού του τελευταίου από την υπόλοιπη σχολική κοινότητα. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και τα θύματα τοποθετούνται σε μία θέση ηθικής ανωτερότητας ως προς το αξίες που διαμοιράζονται, κατασκευή που αντανακλά μία ιεράρχηση που τοποθετεί χαμηλότερα τους θύτες, ως παράλογα επιθετικά άτομα.

Ενώ η Ρία προσανατολίζεται στο να κατοχυρώσει ένα ανεκτικό, συμπονετικό προφίλ απέναντι στα θύματα, κινητοποιεί ως ρητορικό μέσο τον παραλογισμό των θυτών. Ωστόσο, ρητορικοί πόροι που έχουν να κάνουν με την κατασταλτική δράση χρησιμοποιούνται ελεύθερα χωρίς να προβληματιστούν. Κάτι τέτοιο φαίνεται να σχετίζεται μεταξύ άλλων με το διαδραστικό πλαίσιο αλλά και σχεσιακό πλαίσιο της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας, στο οποίο οι κοινωνικοί δράστες κατασκευάζουν ακραίες περιπτώσεις νεανικής βίας που δικαιολογούν τέτοιου είδους παρεμβάσεις, που εννοούνται ως δραστικές, ως μόνη εναλλακτική.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στη διάδραση των εκπαιδευτικών φαίνεται να κυριαρχούν πολλαπλές τοποθετήσεις των κοινωνικών δραστών (Wetherell, 1998): ως λογικά άτομα που

απομακρύνονται από μία παρεμβατική/ελεγκτική θέση, ή που καθοδηγούμενοι από την κοινή λογική αδυνατούν να κατανοήσουν τα υπερβολικά παθητικά θύματα, ή τους παράλογα εχθρικούς θύτες. Τέτοιου είδους τοποθετήσεις ενεργοποιούσαν την λογοδοσία των ομιλούντων προσώπων, ωστόσο, οι κατασκευές που επικαλούνταν δεν τίθεντο συχνά υπό αμφισβήτηση από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες/ουσες. Εξαίρεση αποτέλεσε η επίκληση της ταυτότητας του υπερβολικά αδύναμου θύματος, χωρίς καμία αυτενέργεια, η οποία φάνηκε να υποβαθμίζεται από τους παρόντες συμμετέχοντες ως ισχυρή θέση (Billig, 1991), που δεν δείχνει συμπόνια ως προς το θύμα. Η επίκληση της ταυτότητας του ατόμου που παραμένει αδύναμο, χωρίς κάποια εναλλακτική ενέργεια από μέρος του φάνηκε να προβληματοποιείται, καθώς πιθανόν συνδέθηκε με μία ρητορική απόδοσης κατηγοριών στο ίδιο το θύμα. Τα αντεπιχειρήματα βέβαια που επικαλέστηκαν οι εκπαιδευτικοί δεν απομακρύνθηκαν από κατασκευές της ταυτότητας του θύματος ως ευάλωτο και παθητικό άτομο «που δέχεται την φροντίδα των άλλων», χωρίς να μπορεί το ίδιο να διαχειρίζεται και να φροντίζει το κομμάτι της διάδρασης με τους συνομηλίκους του.

Ο λόγος των εκπαιδευτικών φαίνεται να διατρέχεται από το δίλημμα συμπόνιας και της απόδοσης μέρους της ευθύνης στο θύμα (Billig et al., 1988) για την διατήρηση μίας θέσης αδυναμίας από μέρος του τελευταίου και την μη αντίδραση. Πιθανόν, με το ρητορικό αυτό εφόδιο να επιδιώκεται η διαχείριση της λογοδοσίας από μέρος των εκπαιδευτικών για τα περιστατικά εκφοβισμού και βίας στα οποία οι ίδιοι τοποθετούνται ως παρατηρητές και υπεύθυνοι να αξιολογήσουν και να διαχειριστούν. Σε άλλες περιπτώσεις η βία φυσικοποιείται ως αναπόφευκτη κοινωνική εκδήλωση και συνεπώς αξιολογείται πως δεν βρίσκουν νόημα σε μία πιθανή δική τους παρέμβαση.

Η ταυτότητα του θύτη κατασκευάζεται κυρίως με στοιχεία παραλογισμού και ακραίας σκέψης, καθώς η επιθετικότητα ή η προκατάληψη αξιολογούνται ως εκδηλώσεις έξω από τα όρια της κοινής λογικής (Billig et al., 1988), ή της ενήλικης λογικής. Σε κάποιες περιπτώσεις φάνηκε να υπονοείται πως η χαμηλή κοινωνική τάξη εξισώνεται με στοιχεία εχθρότητας και συγκρούσεων, αλλά υπήρχαν επίσης περιπτώσεις όπου η εργατική τάξη συνδέθηκε με χαρακτηριστικά όπως η συνειδητότητα και η ενσυναίσθηση, με την κατασκευή αυτή να κινείται πέρα από τους φραγμούς των κυρίαρχων πολιτισμικών κατασκευών (Skeggs, 2002, στο Wetherell, 2008). Και οι δύο παραπάνω κατασκευές μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την διαχείριση της λογοδοσίας των εκπαιδευτικών ως προς την μη ανάγκη για κάποια διαχείριση από μέρος της σχολικής κοινότητας και αλλαγής, ή για να κατοχυρωθεί μία τέτοια προσπάθεια ως αναποτελεσματική, σε περιπτώσεις όπου η βία αξιολογούνταν ως «κοινωνική» εκδήλωση και πέρα της δικής τους ευθύνης ή ελέγχου.

Συνολικά, η ψυχολογική έρευνα έχει αναδείξει τη σημασία στήριξης από δίκτυα εντός και εκτός του σχολείου για τη διαχείριση του εκφοβισμού και της βίας (Yeung & Leadbeater, 2010). Από την άλλη, κριτικές προτάσεις στον χώρο της Κοινοτικής Ψυχολογίας προβληματοποιούν το ότι συχνά οι ενήλικες αντιμετωπίζονται ως οι κατ'εξοχήν δράστες που ορίζουν ποιοι θα λάβουν στήριξη και τη μορφή που αυτή θα λάβει (Russell et al., 2009). Η παρούσα έρευνα, επικεντρώνοντας στην

αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών, υποδεικνύει ένα ρητορικό δίλημμα που πληροφορεί τον λόγο τους. Αυτό αφορά το πώς θα επιτρέψουν την ελεύθερη κοινωνική δράση των νεαρότερων μελών, χωρίς να αφήνεται χώρος για εκδηλώσεις βίας και διάκρισης. Ρητορικά εφόδια που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση αυτού του διλήμματος είναι η (αυτο)τοποθέτησή τους ως «άνθρωποι» που νοιάζονται για τους μαθητές/τριες και με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζουν ότι οι κοινωνικές σχέσεις των τελευταίων είναι αποτελεσματικές, ενώ τα νεαρά μέλη τοποθετούνται κυρίαρχα ως ευάλωτα άτομα που δεν μπορούν πάντοτε να αντιδράσουν. Ακόμη, υπήρχαν περιπτώσεις όπου τοποθετούσαν τους μαθητές/τριες ως παράλογα εχθρικά άτομα. Στην τελευταία περίπτωση, δικαιολογούσαν τον έλεγχο από την σχολική κοινότητα, ή διαχειριζόταν τη λογοδοσία τους για την απεμπλεγμένη στάση τους, καθώς η ελεγκτική στάση προσεγγιζόταν ως μόνη εναλλακτική για τη διαχείριση της «ακραίας βίας». Οι αντιφάσεις αυτές φάνηκε να επικυρώνουν ασύμμετρες σχέσεις νέων και ενηλίκων, με τους νέους να τοποθετούνται κυρίαρχα ως ευάλωτα άτομα ή παράλογα εχθρικά άτομα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Billig, M. (1991). *Ideology and opinions: Studies in rhetorical psychology*. Sage.
- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge University Press.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking*. Sage Publications, Inc.
- Edley, N. (2001). Analysing masculinity: Interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. In M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Eds.), *Discourse as data: A guide for analysis* (pp. 189-228). Sage, in association with the Open University.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology* (Vol. 8). Sage.
- Hopkins, N., & Reicher, S. (2014). A social psychology of category construction. In N. Bozatzis & T. Dragona (Eds.), *The discursive turn in social psychology* (pp. 75-94). Taos Institute Worldshare Books.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J., & Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: An analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology*, 37(8), 959-974. <https://doi.org/10.1002/jcop.20342>
- Kirk, C. M., Lewis, R. K., Brown, K., Karibo, B., Scott, A., & Park, E. (2017). The empowering schools project: Identifying the classroom and school characteristics that lead to student empowerment. *Youth & Society*, 49(6), 827-847. <https://doi.org/10.1177/0044118X14566118>
- Nesdale, D., & Duffy, A. (2011). Social identity, peer group rejection, and young children's reactive, displaced, and proactive aggression. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(4), 823-841. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2010.02012.x>

- Ojala, K., & Nesdale, D. (2004). Bullying and social identity: The effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(1), 19-35. <https://doi.org/10.1348/026151004772901096>
- Potter, J. (2000). *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction*. SAGE.
- Potter, J., & Wiggins, S. (2007). Discursive psychology. In C. Willig & W. Stainton-Rogers (Eds.), *Handbook of qualitative research in psychology* (pp. 73-90). Sage.
- Russell, S. T., Muraco, A., Subramaniam, A., & Laub, C. (2009). Youth empowerment and high school gay-straight alliances. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 891-903. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9382-8>
- Turner, I., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2014). Well-being, school climate, and the social identity process: A latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 320-335. <https://doi.org/10.1037/spq0000074>
- Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and poststructuralism in dialogue. *Discourse & Society*, 9, 387-412. <https://doi.org/10.1177/0957926598009003005>
- Wetherell, M. (2008). Subjectivity or psycho-discursive practices? Investigating complex intersectional identities. *Subjectivity*, 22(1), 73-81. <https://doi.org/10.1057/sub.2008.7>
- Wetherell, M. (2012). *Affect and emotion*. Sage.
- Yeung, R., & Leadbeater, B. (2010). Adults make a difference: The protective effects of parent and teacher emotional support on emotional and behavioral problems of peer-victimized adolescents. *Journal of Community Psychology*, 38(1), 80-98. <https://doi.org/10.1002/jcop.20353>

Ενότητα: Γνωστικά Αντικείμενα στις Παιδαγωγικές Σπουδές

Θεματική περιοχή: Θετικές Επιστήμες στις Σπουδές Παιδαγωγικής

Αξιοποίηση της Δυναμικής Γεωμετρίας στην εννοιολογική κατανόηση γεωμετρικών εννοιών από φοιτητές/τριες Παιδαγωγικών Τμημάτων

Χατζηλεοντιάδου Σοφία
ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ ΔΠΘ
schatzil@eled.duth.gr

Κλώθου Άννα
ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ ΔΠΘ
aklothou@eled.duth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στη διδασκαλία έχει επαναπροσδιορίσει τη γνώση του περιεχομένου της γεωμετρίας/των γεωμετρικών εννοιών που καλούνται να 'διδάξουν' οι εκπαιδευτικοί, καθώς και της παιδαγωγικής γνώσης που την πλαισιώνει. Η γνώση του περιεχομένου, η παιδαγωγική γνώση και η τεχνολογική γνώση 'συνομιλούν' και συνδιαμορφώνουν τη διδασκαλία της γεωμετρίας, συγκροτώντας την Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου, η οποία συνιστά μια ενδιαφέρουσα και διαχρονική προσέγγιση στη διδασκαλία γεωμετρικών εννοιών και στη σχετική εκπαίδευση των μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Ειδικότερα για τους φοιτητές/τριες των Παιδαγωγικών Τμημάτων, η εκπαίδευσή τους στη δυναμική γεωμετρία συνιστά κομβικό σημείο στην ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό, η ανάπτυξη της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου των φοιτητών/ριών αποτέλεσε αντικείμενο ενός εξαμηνιαίου μαθήματος Παιδαγωγικού Τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης που αφορά τη δυναμική γεωμετρία και ειδικότερα την αξιοποίηση του λογισμικού geogebra (Τεχνολογική Γνώση) στη μάθηση και τη διδασκαλία γεωμετρικών εννοιών. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, η οποία πραγματεύεται ζητήματα σχεδιασμού και ανάπτυξης του συγκεκριμένου μαθήματος. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης του μαθήματος δυναμικής γεωμετρίας (τεχνολογική γνώση) στην εννοιολογική κατανόηση γεωμετρικών εννοιών των φοιτητών/ριών (γνώση περιεχομένου). Το δείγμα της έρευνας επισκόπησης ήταν 22 προπτυχιακοί φοιτητές/τριες και τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερευνητικό εργαλείο την ημι-δομημένη συνέντευξη. Σύμφωνα με τα πρώτα αποτελέσματα, ανιχνεύονται αδυναμίες στην εννοιολογική κατανόηση βασικών γεωμετρικών εννοιών από τους φοιτητές/τριες και φαίνεται ότι η συγκεκριμένη τεχνολογία (δυναμική γεωμετρία) παρέχει γνωστικό δυναμικό, το οποίο δυνητικά μπορεί να αξιοποιηθεί για την υπέρβαση των αδυναμιών αυτών.

Λέξεις κλειδιά: γεωμετρία, δυναμική γεωμετρία, τεχνολογική παιδαγωγική γνώση περιεχομένου, geogebra, παιδαγωγικά τμήματα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μελέτη της γεωμετρίας συμβάλλει στην ανάπτυξη βασικών τρόπων σκέψης, οι οποίοι υποστηρίζουν με τη σειρά τους την κατανόηση θεμάτων σε άλλες γνωστικές περιοχές όπως τα μαθηματικά, οι τέχνες, η αρχιτεκτονική, οι φυσικές επιστήμες. Ειδικότερα, «με τη μελέτη της γεωμετρίας αναπτύσσεται η μαθηματική συλλογιστική, με την οποία αναπτύσσεται επίσης τόσο η λογική επιχειρηματολογία και τεκμηρίωση, η οποία είναι σημαντική για κάθε πολίτη όσο και η δημιουργική σκέψη σε πολλούς τομείς» (ΙΕΠ, 2021, σελ.6). Καθώς η ποιότητα της διδασκαλίας αναδεικνύεται σε πολύ σημαντικό παράγοντα για τη μάθηση (Darling-Hammond et al., 2005), η κατάλληλη εκπαίδευση των φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων στη διδασκαλία της γεωμετρίας αποτελεί στόχο της ευρύτερης μαθηματικής εκπαίδευσής τους. Οι Ball et al. (2008) ανέπτυξαν ένα πλαίσιο το οποίο αντιπροσωπεύει διαφορετικούς τομείς γνώσεων του δασκάλου που υποστηρίζουν τη μάθηση των μαθητών στη γεωμετρία, το οποίο αποτελείται από δύο γενικές κατηγορίες, γνώση του αντικειμένου της γεωμετρίας και γνώσεις παιδαγωγικού περιεχομένου. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή δε λαμβάνει υπόψη της τη δυνατότητα αξιοποίησης ψηφιακών τεχνολογιών στο μάθημα της γεωμετρίας. Η δυναμική γεωμετρία αποτελεί μια προσέγγιση της γεωμετρίας σε ψηφιακό αλληλεπιδραστικό περιβάλλον, το οποίο υποστηρίζει την οπτικοποίηση γεωμετρικών αντικειμένων και τους δυναμικούς μετασχηματισμούς τους (IGI, n.d.). Με αυτή την έννοια το περιβάλλον της δυναμικής γεωμετρίας μπορεί να αποτελέσει γνωστικό εργαλείο κατά την επεξεργασία γεωμετρικών αντικειμένων (Jonassen, 2000). Ωστόσο, η διδακτική αξιοποίησή της δυναμικής γεωμετρίας προϋποθέτει κατάλληλες γνώσεις από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Το μοντέλο των Mishra & Koehler (2006) Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) παρουσιάζει τη σύνθεση πεδίων γνώσεων, οι οποίες είναι απαραίτητες ώστε ο εκπαιδευτικός να εντάξει αποτελεσματικά την τεχνολογία στο πλαίσιο διεξαγωγής του μαθήματός του. Ειδικότερα, εξειδικεύοντας το TPACK για το μάθημα της δυναμικής γεωμετρίας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει: (1) Content Knowledge (CK)-γνώση του περιεχομένου της γεωμετρίας, (2) Pedagogical Knowledge (PK)-γνώση σχετικά με τις διαδικασίες και πρακτικές ή μεθόδους διδασκαλίας/μάθησης της γεωμετρίας, (3) Pedagogical Content Knowledge (PCK)-γνώση της κατάλληλης παιδαγωγικής προσέγγισης για τη διδασκαλία της γεωμετρίας, (4) Technology Knowledge (TK)-γνώση λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας και δεξιότητες αξιοποίησής του στο διδακτικό/μαθησιακό έργο, (5) Technological Content Knowledge (TCK)-γνώση σχετικά με τον τρόπο εμπλουτισμού των αναπαραστάσεων του περιεχομένου της γεωμετρίας με το περιβάλλον δυναμικής γεωμετρίας, (6) Technological Pedagogical Knowledge (TPK)-γνώση του τρόπου με τον οποίο η διδασκαλία και η μάθηση μπορούν να αλλάξουν με τη χρήση του περιβάλλοντος δυναμικής γεωμετρίας, και (7) Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)-σύνθεση όλων των επιμέρους μορφών γνώσεων για την αποτελεσματική διδασκαλία της γεωμετρίας με αξιοποίηση λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας, στο διδακτικό πλαίσιο αναφοράς κάθε φορά. Οι ερευνήτριες της παρούσας εργασίας-διδάσκουσες του μαθήματος «Μάθηση και διδασκαλία γεωμετρικών εννοιών με ψηφιακές τεχνολογίες» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής

Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης (ΔΠΘ)-αξιοποιώντας το πλαίσιο της κοινότητας διερεύνησης (Jaworski, 2012), το 2018-2019 δημιούργησαν την κοινότητα διερεύνησης i-INQUIRY στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί (Teachers-TE(s)) και μαθητές Πειραματικού Δημοτικού σχολείου (Students-STs), καθώς και οι ερευνήτριες (Researchers-RE) και οι φοιτητές/ριές τους (Students-Ss). Στόχος της i-INQUIRY ήταν η δημιουργία ενός συνεργατικού πλαισίου διερευνητικής προσέγγισης της μάθησης της γεωμετρίας και ειδικότερα η ανάπτυξη της TPACK των TE(s) και Ss για τη διδακτική/μαθησιακή αξιοποίηση της δυναμικής γεωμετρίας. Έτσι, δημιουργήθηκαν συνεργατικά πλαίσια σε δύο επίπεδα: α) συνεργασία για την ανάπτυξη υλικού για περιβάλλον δυναμικής γεωμετρίας μεταξύ των RE(s) και των TE(s) και Ss χωριστά με στόχο την υποστήριξή τους, αλλά και μεταξύ των TE(s) και Ss μεταξύ τους ώστε οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να αλληλεπιδράσουν άμεσα με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και β) συνεργασία για τη διδασκαλία του υλικού αυτού στην τάξη από τους Ss με την υποστήριξη των TE(s) και RE(s). Πτυχές της λειτουργίας της i-INQUIRY έχουν μελετηθεί στο πλαίσιο μιας ευρύτερης ερευνητικής προσέγγισης της i-INQUIRY (Πετρίδου κ.συν., 2019; Χατζηλεοντιάδου κ.συν., 2019; Κλώθου, Χατζηλεοντιάδου & Πετρίδου, 2022).

Η παρούσα εργασία εστιάζεται στην αρχική φάση του μαθήματος της γεωμετρίας στο ΠΤΔΕ, ΔΠΘ, πριν οι ερευνήτριες και οι φοιτητές/ριές τους ενεργήσουν ως Re(s) και Ss, αντίστοιχα, στην i-INQUIRY, δηλαδή όταν οι ερευνήτριες αρχικά εστιάζουν στην ανίχνευση της TPACK των φοιτητών/ριών τους. Σε αυτή τη φάση οι ερευνήτριες εστιάζουν ειδικότερα στην CK, καθώς αυτή αποτελεί τη βάση του σχεδιασμού της διδακτικής/μαθησιακής κατάστασης στην οποία εμπλέκονται στη συνέχεια οι φοιτητές/ριες κάθε φορά στο πλαίσιο της i-INQUIRY. Τα ευρήματα αυτής της διερεύνησης μέχρι σήμερα συγκλίνουν με τη βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία οι προπτυχιακοί φοιτητές-μελλοντικοί δάσκαλοι-συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση του περιεχομένου της γεωμετρίας. Ειδικότερα, παρουσιάζουν ανεπαρκές επίπεδο γεωμετρικής σκέψης και συνήθως επιδεικνύουν μια διαδικαστική κατανόηση της γεωμετρίας, καθώς απομνημονεύουν ορισμούς και ιδιότητες των σχημάτων, παρά μια εννοιολογική κατανόηση των χαρακτηριστικών και των ιδιοτήτων των σχημάτων (Robichaux-Davis & Guarino, 2016; Yi, et al., 2022).

Οι ερευνήτριες τροποποίησαν τον σχεδιασμό του μαθήματός τους εντάσσοντας σε αυτό λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας από την αρχή και επιχείρησαν να διερευνήσουν εάν το μάθημα δυναμικής γεωμετρίας (TK) μπορεί να συμβάλει στην εννοιολογική κατανόηση γεωμετρικών εννοιών των φοιτητών/ριών τους (CK). Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση αυτής της διερεύνησης και των αποτελεσμάτων της. Ένα παράδειγμα σχετικού μαθηματικού έργου αξιοποιείται για την ανάδειξη της προσέγγισης που ακολουθήθηκε.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης σχεδιάστηκε μια εμπειρική έρευνα επισκόπησης σε τέσσερα βήματα. Ειδικότερα, στο πρώτο βήμα ζητήθηκε από τους Ss να ασχοληθούν με μαθηματικά έργα που πραγματοποιούνται με «μολύβι και χαρτί». Στο δεύτερο βήμα διενεργήθηκε ημι-δομημένη συνέντευξη των Ss σχετικά με τη

διεξαγωγή των έργων αυτών. Στη συνέχεια, στο τρίτο βήμα, ζητήθηκε από τους Ss να ασχοληθούν με μαθηματικά έργα που προϋπέθεταν τη χρήση του λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας Geogebra, και στο 4^ο βήμα ακολούθησε επίσης ημι-δομημένη συνέντευξη σχετικά με τα έργα αυτά. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις κατασκευάστηκαν για τις ανάγκες της έρευνας και οργανώθηκαν γύρω από άξονες που αφορούν τη CK στη γεωμετρία, όπως κατασκευή και ιδιότητες σχημάτων, απόδειξη και γενίκευση. Στη διερεύνηση αυτή συμμετείχαν 22 προπτυχιακοί φοιτητές του ΠΤΔΕ ΔΠΘ του Γ' εξαμήνου σπουδών.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα παράδειγμα αυτής της προσέγγισης με αντικείμενο το «Άθροισμα γωνιών τριγώνου. Απόδειξη-γενίκευση».

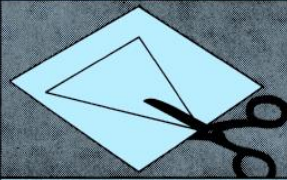
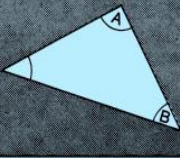
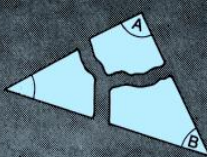
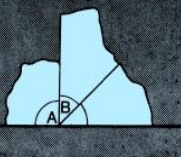
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Βήμα 1. Στο πλαίσιο εκτέλεσης του μαθηματικού έργου με «μολύβι και χαρτί», δόθηκε στους φοιτητές/ριες το φύλλο έργου, το οποίο απεικονίζεται στο Σχήμα 1. Οι φοιτητές/ριες κλήθηκαν να αποδείξουν και να γενικεύσουν τη θέση ότι το άθροισμα των γωνιών του τριγώνου είναι πάντοτε 180° . Οι φοιτητές/ριες διενήργησαν τη διαδικασία αποκοπής των γωνιών και της κατάλληλης διαδοχικής τοποθέτησης, όπως φαίνεται στο Σχήμα 1.

Smile 0159

Θα χρειαστείς ψαλίδι και αυτοκόλλητο χαρτί.

Γωνίες ενός τριγώνου

Να σχεδιάσεις ένα μεγάλο τρίγωνο σε ένα αυτοκόλλητο φύλλο χαρτιού και να το κόψεις.	Να σημειώσεις τις γωνίες Α, Β και Γ.
	
Να σκίσεις προσεχτικά το τρίγωνο σε 3 κομμάτια.	Να τοποθετήσεις τα κομμάτια με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην υπάρχουν επικαλύψεις, ούτε κενά, όπως στην εικόνα. Να τα κολλήσεις.
	

Θα πρέπει να διαπιστώσεις ότι οι 3 γωνίες, αν τοποθετηθούν η μια δίπλα στην άλλη, σχηματίζουν τελικά μια ευθεία γωνία.

1) Νομίζεις ότι οι τρεις γωνίες οποιουδήποτε τριγώνου σχηματίζουν μια ευθεία γωνία; Να κόψεις μερικά διαφορετικά τρίγωνα και να κάνεις δοκιμές.

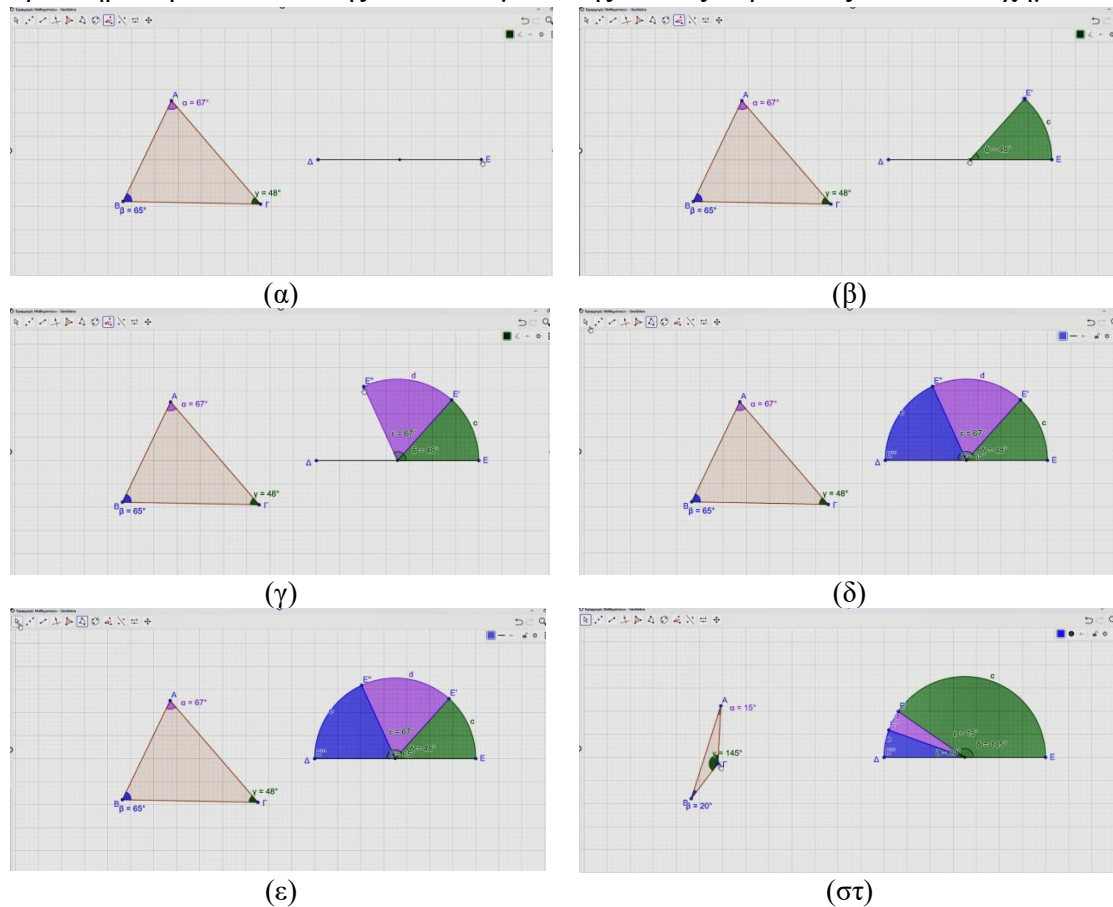
2) Να αντιγράψεις και να συμπληρώσεις τα παρακάτω:
 (α) Οι τρεις γωνίες κάθε τριγώνου, όταν τοποθετηθούν μαζί, φτιάχνουν μια
 (β) Το άθροισμα των γωνιών ενός τριγώνου είναι
 μίρες και αυτό ισοδυναμεί με ορθές γωνίες.

Ομάδα Συνργασίας Εκπαιδευτικού Υλικού για τα Μαθηματικά (ΔΠΘ): Χ.Σεκακίδης, Α.Κλαδου, Α.Νηδέρ

Σχήμα 1: Μαθηματικό έργο με «Μολύβι και χαρτί» (Εκπαιδευτικό υλικό διαμορφωμένο για αυτόνομη μάθηση Smile 0159).

Βήμα 2. Κατά την ημι-δομημένη συνέντευξη οι φοιτητές/ριες περιέγραψαν τη διαδικασία που ακολούθησαν ως πολύ εύκολη, καθώς το φύλλο έργου ήταν καθοδηγητικό και σαφές. Η αποδεικτική διαδικασία για το άθροισμα των γωνιών του συγκεκριμένου τριγώνου, ίσο με 180° , που απεικονίζεται στο φύλλο έργου, ήταν εύκολη. Ωστόσο, σε ερώτηση της συνεντεύκτριας κατά πόσο αυτό το εύρημα θα μπορούσε αποδεδειγμένα να γενικευτεί για όλα τα τρίγωνα, οι φοιτητές/ριες ζήτησαν και άλλα έργα σε έντυπη μορφή, όπως στο Σχήμα 1, με διαφορετικά τρίγωνα ώστε να επαναλάβουν τη διαδικασία.

Βήμα 3. Στη συνέχεια οι φοιτητές/ριες κλήθηκαν να μεταβούν στο περιβάλλον του Geogebra, όπου υποστηρίχθηκαν από φύλλο έργου ώστε να εμπλακούν σε μια δραστηριότητα κατασκευής, αποσπάσματα της οποίας παρουσιάζονται στο Σχήμα 2.



Σχήμα 2: Απόσπασμα από το έργο στο Geogebra.

Ειδικότερα, όπως φαίνεται στο Σχήμα 2(α), κατασκευάζεται ένα τυχαίο τρίγωνο με γωνίες $\hat{\alpha}$, $\hat{\beta}$, $\hat{\gamma}$, στο περιβάλλον του Geogebra και ένα ευθύγραμμο τμήμα. Στόχος είναι να ‘μεταφερθούν’ οι γωνίες του τριγώνου και να τοποθετηθούν διαδοχικά και με κοινή κορυφή το μέσο του ευθυγράμμου τμήματος. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 2(β), κατασκευάζεται η γωνία $\hat{\delta}$, με χρήση της εντολής «γωνία με δοσμένο μέγεθος» στην οποία το μέγεθος ορίζεται ίσο με $\hat{\gamma}$ ώστε η γωνία $\hat{\delta}$ να συσχετιστεί με τη $\hat{\gamma}$ (με το πράσινο χρώμα). Η διαδικασία αυτή ουσιαστικά ‘συνδέει’ τις δύο γωνίες, αυτή που κατασκευάστηκε με τη γωνία του τριγώνου, έτσι ώστε κάθε μεταβολή στη γωνία του τριγώνου να αντανακλάται και στην αντίστοιχη κατασκευή. Ο κυκλικός τομέας, ο

οποίος κατασκευάζεται με βάση τη σχηματισθείσα γωνία $\widehat{\delta}$ αναδεικνύει εποπτικά (και μέσω του χρώματος) τη ‘μεταφορά’ της πρώτης γωνίας του τριγώνου πάνω στο ευθύγραμμο τμήμα. Με τον ίδιο τρόπο κατασκευάζονται και οι άλλες δύο γωνίες του τριγώνου, όπως φαίνεται στα Σχήματα 2(γ) και (δ). Η τελική κατασκευή απεικονίζεται στο Σχήμα 2(ε), όπου όλες οι γωνίες του τριγώνου έχουν ‘μεταφερθεί’ και τοποθετηθεί διαδοχικά και με κοινή κορυφή το μέσο του ευθυγράμμου τμήματος.

Η κατασκευή αυτή έχει παραμετρικό χαρακτήρα, καθώς και οι τρεις γωνίες των αντίστοιχων κυκλικών τομέων έχουν δημιουργηθεί με βάση τις γωνίες του τυχαίου τριγώνου. Στο περιβάλλον του Geogebra υπάρχει το χαρακτηριστικό γνώρισμα «σύρσιμο» μέσω του οποίου επιτυγχάνονται οι μετασχηματισμοί. Έτσι, μπορούν να γίνουν δυναμικές μεταβολές στα σχήματα, οπότε και στην περίπτωση του τυχαίου τριγώνου του Σχήματος 2(α) κάθε σύρσιμο οποιασδήποτε κορυφής του δημιουργεί νέο τρίγωνο και αντίστοιχες δυναμικές μεταβολές στις γωνίες της κατασκευής στο ευθύγραμμο τμήμα. Το τμήμα αυτό οπτικοποιεί τις 180° και οι κυκλικοί τομείς, με τις χρωματικές επισημάνσεις, τις επιμέρους γωνίες. Η οπτικοποίηση υποστηρίζει την απόδειξη και ο δυναμικός χαρακτήρας υποστηρίζει επαγωγικά τη γενίκευση της θέσης ότι σε κάθε περίπτωση τριγώνου το άθροισμα των γωνιών του είναι ίσο με 180° .

Βήμα 4. Στην ημιδομημένη συνέντευξη ζητήθηκε από τους φοιτητές/ριες να περιγράψουν την εμπειρία τους και να σχολιάσουν τη συμβολή του λογισμικού Geogebra στις διαδικασίες απόδειξης και γενίκευσης.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της έρευνας επισκόπησης προέκυψαν με βάση τη θεματική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις.

Από την ημι-δομημένη συνέντευξη στο Βήμα 2 διαπιστώθηκε ότι η απόδειξη ήταν προφανής εφόσον τοποθετούνταν ορθά τα αποκόμματα με τις γωνίες του τριγώνου. Ωστόσο, κάποιες φοιτήτριες επέδειξαν δυσκολία στο να τοποθετήσουν τις αποκοπείς γωνίες διαδοχικά και με κοινή κορυφή ώστε να προκύψει το άθροισμά τους. Αναφορικά με τη γενίκευση φαίνεται ότι η επαγωγική διαδικασία μέσω της οποίας θα έφταναν σε αυτή θα έπρεπε να υποστηριχθεί από επιπλέον έντυπο υλικό. Φυσικά αυτή η προσέγγιση έχει περιορισμό ως προς το πλήθος των επαναλήψεων, κάτι που σχολιάστηκε από ορισμένες φοιτήτριες, οι οποίες ανέφεραν ότι «εάν κάνουμε μερικά παραδείγματα ακόμη, τότε μάλλον θα ισχύει για όλα τα τρίγωνα». Συνεπώς από την πρώτη ημι-δομημένη συνέντευξη αναδείχθηκαν τα θέματα δυσκολίας τοποθέτησης των γωνιών και ο περιορισμός της επανάληψης στην επαγωγική στρατηγική η οποία εισήγαγε έλλειψη πλήρους βεβαιότητας για τη γενίκευση. Τέλος, υπήρξε και μια μερίδα φοιτητριών (5/22), οι οποίες ανέφεραν παραγωγική στρατηγική, καθώς είχαν απομνημονεύσει τον κανόνα για το άθροισμα των γωνιών οποιουδήποτε τριγώνου και το φύλλο έργου αποτέλεσε απλώς ένα επιβεβαιωτικό παράδειγμα αυτού. Οπότε η γενίκευση θεωρήθηκε δεδομένη.

Με βάση την ανάλυση των ημι-δομημένων συνεντεύξεων στο Βήμα 4, διαπιστώθηκε ότι στην απόδειξη και τη γενίκευση έφτασαν 8 από τους 22 φοιτητές/ριες. Καταγράφηκαν ενδιάμεσα εννοιολογικά εμπόδια, τα οποία αφορούσαν

τη χωροταξική ‘μεταφορά’ των γωνιών του τριγώνου επάνω στο ευθύγραμμο τμήμα (π.χ., τοποθέτηση της κορυφής της γωνίας σε άλλη θέση), όπως και την κατασκευή της οπτικοποίησης του κυκλικού τομέα αντίστοιχα με τις γωνίες στο ευθύγραμμο τμήμα. Ωστόσο, το πιο σημαντικό εμπόδιο ήταν η έλλειψη κατανόησης του παραμετρικού χαρακτήρα της κατασκευής στο ευθύγραμμο τμήμα. Έτσι, αρκετοί/ές φοιτητές/ριες ακολουθώντας το φύλλο έργου είχαν δυσκολία να φτάσουν στην ολοκλήρωση της κατασκευής ώστε αυτή στη συνέχεια να αξιοποιηθεί ως γνωστικό εργαλείο για να προχωρήσουν στην απόδειξη και στη συνέχεια στη γενίκευση. Υπήρξαν φοιτητές/ριες, που κατάφεραν την υπόψη κατασκευή αλλά την εκτέλεσαν διαδικαστικά με βάση το φύλλο του έργου και φαίνεται ότι δεν αντιλήφθηκαν την έννοια της παραμετρικής κατασκευής που δίνει τον δυναμικό χαρακτήρα σε αυτή και υποστηρίζει επαγωγικά την απόδειξη και κυρίως τη γενίκευση με βεβαιότητα. Οι 8 φοιτητές/ριες βρήκαν εξαιρετικά ενδιαφέρονσα τη διαδικασία *«ήταν μια πολύ καλή ευκαιρία να μπορέσω να αποδείξω ότι για κάθε τρίγωνο ισχύει ο κανόνας. Μπορώ να το επαληθεύσω για άπειρα τρίγωνα με το Geogebra και όχι όπως με το χαρτί»*.

Το παράδειγμα του έργου «Άθροισμα γωνιών τριγώνου. Απόδειξη-γενίκευση», που περιγράφηκε δείχνει την αδυναμία των φοιτητών/ριών να προχωρήσουν σε διαδικασίες απόδειξης και γενίκευσης. Αποτελεί ένα από τα έργα που δόθηκαν στους φοιτητές/ριες προκειμένου να εξοικειωθούν με αυτές τις έννοιες και στη συνέχεια να τις αξιοποιήσουν και στην i-INQUIRY. Καθώς αυτές είναι έννοιες αφηρημένες είναι πολύ δύσκολο να γίνουν κατανοητές με «μολύβι και χαρτί» (Sema & İspir, 2011). Επιπλέον οι δυσκολίες αυτές εδράζονται στην αδυναμία κατανόησης της επαγωγικής μεθόδου (Stylianides, Stylianides & Philippou, 2005).

Η συνήθης προετοιμασία των προπτυχιακών φοιτητών/ριών συχνά θεωρεί δεδομένη την ύπαρξη της CK και εστιάζει στην PCK. Επιπρόσθετα όταν επιλέγεται η ένταξη ψηφιακών τεχνολογιών, τότε μελετάται η επίδραση της TK στις CK και PK και τελικά διαμορφώνεται η TPACK. Ωστόσο, οι ερευνήτριες εστιάζουν στη διαπιστωμένη και από τη βιβλιογραφία περίπτωση της ελλιπούς CK και στην αξιοποίηση της δυναμικής γεωμετρίας (TK) για την ανάπτυξή της. Από την εμπειρική έρευνα που διενήργησαν διαπιστώθηκε ότι η δυναμική γεωμετρία παρέχει γνωστικό δυναμικό, το οποίο δυνητικά μπορεί να αξιοποιηθεί για την υπέρβαση των αδυναμιών των προπτυχιακών φοιτητών/ριών μελλοντικών δασκάλων στην CK. Επί της ουσίας η δυναμική γεωμετρία δημιουργεί ένα περιβάλλον, το οποίο όταν λειτουργήσει ως γνωστικό εργαλείο μπορεί να συμβάλει στη βαθύτερη κατανόηση και διαπραγμάτευση γεωμετρικών εννοιών (Segal et al., 2021). Η μετάβαση στο περιβάλλον της δυναμικής γεωμετρίας συνοδεύεται από εμπόδια, μερικά από τα οποία συνδέονται με την εξοικείωση με το λογισμικό που χρησιμοποιείται. Ωστόσο, ακόμη και αυτά τα εμπόδια παρέχουν πεδίο ανάπτυξης της TK αλλά και διερεύνησης και επανεπεξεργασίας και ανάπτυξης της γεωμετρικής γνώσης (CK). Η εργασία εστίασε σε αυτή την αλληλεπίδραση, δηλαδή στην περιοχή της TCK με έμφαση στα αποτελέσματα της επίδρασης της TK στη CK.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εργασία αναδεικνύει τη σημασία της μελέτης της γεωμετρίας και εστιάζει στην περίπτωση της αξιοποίησης της δυναμικής γεωμετρίας με στόχο την ανάπτυξη της γεωμετρικής γνώσης ως βάσης για περαιτέρω εμπλοκή προπτυχιακών φοιτητών σε διδακτικές/μαθησιακές καταστάσεις. Η εργασία συμβάλλει σε μια εναλλακτική προσέγγιση του μαθήματος της γεωμετρίας στα Παιδαγωγικά Τμήματα στην προοπτική της μελλοντικής απασχόλησης των φοιτητών/ριών ως εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D., Gatlin, S., & Vasquez-Heilig, J. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13, 1-48.
- ΙΕΠ (2021). Νέα προγράμματα σπουδών. <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- IGI (n.d.) Infoscipedia. <https://www.igi-global.com/dictionary/dynamic-approach-to-teaching-geometry/54365>.
- Jaworski, B. (2012). Mathematics teaching development as a human practice: identifying and drawing the threads. *ZDM*, 44, 613-625.
- Jonassen, D.H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking* (2nd ed). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Κλώθου, Α., Χατζηλεοντιάδου, Σ., Πετρίδου, Α. (2022). Η μαθηματοποίηση ως πλαίσιο ανάλυσης αναστοχασμού: η περίπτωση εκπαιδευτικού της κοινότητας δυναμικής γεωμετρίας i-INQUIRY. *Πρακτικά του 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ένωσης Ερευνητών της Διδακτικής των Μαθηματικών*, 717-726. Βόλος.
- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teachers' knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Πετρίδου, Α., Κλώθου, Α., Χατζηλεοντιάδου, Σ., & Σακονίδης, Χ. (2019). Έρευνα-δράση στη Δυναμική Γεωμετρία: Η περίπτωση των μετασχηματισμών. *Πρακτικά του 36ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας, Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία, Παράρτημα Λάρισας*, 754-763. Λάρισα.
- Robichaux-Davis, R. R., & Guarino, A. J. (2016). Assessing elementary pre-service teachers' knowledge for teaching geometry. *International Journal of Mathematics and Statistics Invention*, 4(1), 12-20.
- Segal, R., Oxman, V., & Stupel, M. (2021). Using dynamic geometry software to enhance specialized content knowledge: Pre-service mathematics teachers' perceptions. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 16(3), em0647.
- Sema, İ. P. E. K., & İspir, O. A. (2011). Preservice elementary mathematics teachers' geometric and algebraic proof process with dynamic geometry software. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 2(1), 20-34.
- Stylianides, A. J., Stylianides, G. J., & Philippou, G. N. (2005). Prospective teachers' understanding of proof: What if the truth set of an open sentence is broader than

that covered by the proof? Chick, H. L. & Vincent, J. L. (Ed.). *The 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4, 241–248. Melbourne, Australia.

- Χατζηλεοντιάδου, Σ., Κλώθου, Α., Πετρίδου, Α. & Σακονίδης, Χ. (2019). Συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στη δυναμική γεωμετρία. *Πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ένωσης Ερευνητών της Διδακτικής των Μαθηματικών*, 686-694. Λευκωσία, Κύπρος.
- Yi, M., Wang, J., Flores, R., & Lee, J. (2022). Measuring pre-service elementary teachers' geometry knowledge for teaching 2-dimensional shapes. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(8), em2137.

Η προσέγγιση της Γεωμετρίας στην πρώτη σχολική ηλικία πλαισιωμένη από παιγνιώδη περιβάλλοντα μάθησης

*Χαραλαμπίδου Ελπίδα
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
elpidachara@hotmail.gr*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια, επιχειρεί να αναδείξει τη συμβολή του παιχνιδιού στον χειρισμό των γεωμετρικών σχημάτων από τους μαθητές της πρώτης τάξης του Δημοτικού σχολείου. Διερευνάται ακόμη κατά πόσο αυτοί οι χειρισμοί επηρεάζονται και εξαρτώνται από το είδος του παιχνιδιού και από τον τρόπο υλοποίησής του. Εφαρμόστηκε το παιχνίδι στο χώρο της Γεωμετρίας, δεδομένων των θετικών αποτελεσμάτων που επιφέρει σε αυτόν (Uttal, 2003: 97). Επιπλέον, αυτή η εφαρμογή συντελέστηκε σε μαθητές της πρώτης τάξης Δημοτικού, λαμβάνοντας υπόψη την αποτελεσματικότερη απόδοση των παιγνιωδών δραστηριοτήτων στην πρώτη σχολική ηλικία (Jeanetta&Jones, 2010: 146-149).

Όσον αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας, δείγμα της αποτέλεσαν 16 μαθητές δύο τμημάτων της πρώτης τάξης Δημοτικού Σχολείου ημιαστικής περιοχής της Θράκης.

Ως ερευνητικά εργαλεία αξιοποιήθηκαν η παρατήρηση και η κλινική συνέντευξη. Οι μαθητές παρατηρούνταν κατά την ενασχόλησή τους με τα μαθηματικά παιχνίδια και επεξηγούνταν ο τρόπος σκέψης τους. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά δραστηριότητα και κατά μαθητή, ενώ για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της Ανάλυσης Περιεχομένου και της Θεμελιωμένης Θεωρίας.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε τη διαισθητική κατά βάση προσέγγιση των γεωμετρικών σχημάτων από τους μαθητές. Συγκεκριμένα, αυτά συνδέονταν με αντικείμενα και εμπειρίες. Το δομημένο παιχνίδι, ο τρόπος εφαρμογής και υλοποίησής του πριμοδότησε την παραπάνω σύνδεση και ενδυνάμωσε την ολιστική και αναλυτική προσέγγιση των σχημάτων.

Λέξεις κλειδιά: Γεωμετρία, Παιγνιώδης Μάθηση, Πρώτη Σχολική Ηλικία, Προσεγγίσεις Γεωμετρικών Σχημάτων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση επιζητά καινοτομίες (Hanghoj, 2008: 5). Το παιχνίδι και οι παιγνιώδεις δραστηριότητες δύνανται να καταστήσουν τη μάθηση περισσότερο ελκυστική. Κεντρίζουν την περιέργεια και το ενδιαφέρον των μαθητών, επιφέροντας θετικά αποτελέσματα, τόσο γνωστικά, όσο και συναισθηματικά και κοινωνικά (Uttal, 2003: 97). Λαμβάνοντας υπόψη τις βιβλιογραφικές παραδοχές, οι οποίες πιστοποιούν τη συνύπαρξη του παιχνιδιού με τα μαθηματικά και συγκεκριμένα με τη γεωμετρία

(Van Hiele, 1999: 310-316 · Σανίδα και Τσιακκούρη, 2005: 45-47) επιλέχθηκε να ελεγχθεί μία τέτοια συνύπαρξη και αλληλεπίδραση.

Έτσι το παρόν κείμενο εξετάζει και παραθέτει βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με το παιχνίδι γενικά, τις θετικές επιδράσεις του στον χώρο της εκπαίδευσης και τις μορφές συνύπαρξης του με τα μαθηματικά και συγκεκριμένα με τον γεωμετρικό λογισμό. Ακολουθεί το επίπεδο ανάλυσης της γεωμετρικής σκέψης, σύμφωνα με το έργο των van Hiele.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται το εμπειρικό μέρος, όπου παρατίθεται ο σκοπός και οι στόχοι της παρούσας έρευνας. Η διευκρίνιση των ερευνητικών εργαλείων, της μεθόδου συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων δεν θα μπορούσε να εκλείπει από το παρόν κείμενο. Η ολοκλήρωση συντελείται με την παράθεση των συμπερασμάτων και των βιβλιογραφικών αναφορών της έρευνας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΓΕΝΙΚΑ

Το παιχνίδι γενικά ορίζεται ως μία δραστηριότητα που προκαλεί ευχάριστα συναισθήματα και επιδράσεις στους εμπλεκόμενους. Διαθέτει ποικίλες μορφές. Για παράδειγμα μπορεί να διακριθεί σε κοινωνικό, συναισθηματικό, γλωσσικό παιχνίδι, γεγονός που πιστοποιεί πως μέσω του παιχνιδιού μπορούν να καλλιεργηθούν δεξιότητες του ατόμου (Αντωνιάδης, 1994: 38).

Ακόμη με κριτήριο τον ρόλο των εμπλεκόμενων, το παιχνίδι διακρίνεται σε ελεύθερο και καθοδηγητικό. Στην παρούσα έρευνα, η δεύτερη μορφή εντοπίστηκε, όπου η ερευνήτρια ενθάρρυνε τη συμμετοχή και την αναζήτηση της γνώσης από τους μαθητές. Μια τέτοια αναζήτηση μπορεί να γίνει τόσο ατομικά, όσο και συλλογικά (Steffe και Thompson, 2000: 290).

Όποια μορφή κι αν λάβει το παιχνίδι ενδέχεται να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στους συμμετέχοντες. Τα πλεονεκτήματα του παιχνιδιού στη μάθηση μπορεί να είναι τόσο γνωστικά, όσο και κοινωνικά και συναισθηματικά. Όσον αφορά τον γνωστικό τομέα, το παιχνίδι δημιουργεί καταστάσεις και νέες εμπειρίες στα άτομα, με αποτέλεσμα την καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους (Δεσλή, 2015: 759). Οι μαθητές επεξεργάζονται τις δοθείσες πληροφορίες, αναζητούν λύσεις και λαμβάνουν αποφάσεις για τις καταστάσεις που ανακύπτουν εντός των παιγνιωδών δραστηριοτήτων (Ματσαγγούρας, 2003: 118).

Σχετικά με τα συναισθηματικά οφέλη, οι μαθητές εντός των παιγνιωδών καταστάσεων εκφράζονται, επικοινωνούν, αυτενεργούν και συζητούν. Μάλιστα μπορούν να συνεργαστούν και να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον, ώστε να επιλύσουν ζητήματα εντός του παιγνιώδους πλαισίου. Έτσι οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών καλλιεργούνται, καθώς ακολουθούν τους κανόνες και αλληλεπιδρούν για το συλλογικό όφελος.

ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ & ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Όσον αφορά το παιχνίδι και τα μαθηματικά, αυτά τα δύο πεδία είναι συμβατά. Η συνύπαρξή τους είναι εφικτή με δύο τρόπους. Στην πρώτη περίπτωση, αναφερόμενη

ως «Μαθηματικά του Παιχνιδιού», κυρίαρχο ρόλο κατέχει το παιχνίδι και οι μαθηματικές ιδέες υπάρχουν, χωρίς ωστόσο να προσεγγίζονται εστιασμένα και οργανωμένα. Στη δεύτερη περίπτωση, γνωστή ως «Παιχνίδια στα Μαθηματικά», οι μαθηματικές έννοιες είναι στο επίκεντρο, απλώς πλαισιώνονται μέσα από παιγνιώδη περιβάλλοντα μάθησης (Χασάπης, 2012: 77-81). Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια αξιοποιήθηκε η δεύτερη μορφή συνύπαρξης των δύο πεδίων.

Το παιχνίδι αξιοποιήθηκε ως χώρος πλαισίωσης μαθηματικών έργων, στα οποία προσφέρθηκε η δυνατότητα υπόθεσης, εικασίας, διερεύνησης, επίλυσης καταστάσεων και λήψης πρωτοβουλιών αναφορικά με μαθηματικές έννοιες, ενέργειες που χαρακτηρίζουν μία μαθηματική δραστηριότητα (Helenius e.t., 2016: 143). Οι δραστηριότητες αυτές αναφέρονταν στον γεωμετρικό λογισμό, για το λόγο αυτό κρίνεται φρόνιμο να παρατεθεί η θεωρία ανάπτυξης και καλλιέργειας του γεωμετρικού τρόπου σκέψης της θεωρίας van Hiele.

ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΣΚΕΨΗΣ

Ο γεωμετρικός λογισμός και ο τρόπος ανάπτυξης και καλλιέργειάς του, μελετήθηκε από τους van Hiele. Η θεωρία τους αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο γίνεται αναφορά στα επίπεδα γεωμετρικής σκέψης, ενώ στο δεύτερο προτείνονται διδακτικές φάσεις και προσεγγίσεις, ώστε η μετάβαση από τα κατώτερα στα ανώτερα επίπεδα να είναι εφικτή (Πατσιομίτου και Εμβαλωτής, 2010: 938).

Τα επίπεδα ανάπτυξης γεωμετρικής σκέψης, σύμφωνα με τη θεωρία van Hiele είναι πέντε. Το επίπεδο 0 αναφέρεται ως Οπτικοποίηση-Αναγνώριση, το επίπεδο 1 ως Ανάλυση-Περιγραφή, το επίπεδο 2 ως Άτυπη Παραγωγή-Διάταξη, το επίπεδο 3 ως Τυπική Παραγωγή-Αφαίρεση και το επίπεδο 4 ως Αυστηρότητα (Πατσιομίτου, 2015: 31).

Τα επίπεδα αυτά διακρίνονται από χαρακτηριστικά, δηλαδή διαθέτουν αλληλουχία και συνοχή. Αυτό σημαίνει πως η μετάβαση από το ένα επίπεδο στο άλλο, πρέπει να γίνει με τη σειρά, σταδιακά και διαδοχικά (Σαλονικιός, 2008: 29). Επιπλέον η μετάβαση από το κατώτερο στο ανώτερο επίπεδο δεν εξαρτάται από την ηλικία, αλλά από τις γεωμετρικές εμπειρίες του ατόμου (Van De Walle, 2005: 429).

Στην παρούσα ερευνητική διαδικασία αναδείχθηκαν το επίπεδο 0 και 1, για τον λόγο αυτό μόνο αυτά τα δύο επίπεδα θα επεξηγηθούν αναλυτικά. Συγκεκριμένα στο επίπεδο 0 τα γεωμετρικά σχήματα προσεγγίζονται διαισθητικά και γίνονται αντιληπτά από τη συνολική τους εικόνα. Στο επίπεδο 1 οι μαθητές είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα μέρη των γεωμετρικών σχημάτων και τις ιδιότητές τους (Κολέζα και Ντζιαχρήστος, 1990: 16-17).

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Το ερευνητικό πρόβλημα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας επικεντρωνόταν στο κατά πόσο οι παιγνιώδεις δραστηριότητες συμβάλλουν στη μάθηση της γεωμετρίας κατά την πρώτη σχολική ηλικία. Όσον αφορά τους επιμέρους στόχους (τα ερευνητικά ερωτήματα), αυτά ήταν δύο. Το πρώτο διερευνούσε τους χειρισμούς των γεωμετρικών σχημάτων από μαθητές της πρώτης δημοτικού. Στο δεύτερο έγινε

προσπάθεια να ελέγξει κατά πόσον οι χειρισμοί των παιδιών επηρεάζονταν από το είδος και από τον τρόπο υλοποίησης των παιγνιωδών δραστηριοτήτων.

ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Αναφορικά με το δείγμα της έρευνας, αυτό αποτελούνταν από 16 μαθητές της πρώτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου της περιοχής της Θράκης. Ερευνητικά εργαλεία αποτέλεσαν η παρατήρηση και η κλινική συνέντευξη. Τα μαθηματικά έργα που δόθηκαν στα παιδιά ήταν πέντε και έγινε προσπάθεια να συμβαδίζουν με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα για τον γεωμετρικό λογισμό για τη συγκεκριμένη ηλικιακή βαθμίδα. Ακολουθεί πίνακας των μαθηματικών έργων που δόθηκαν στο δείγμα της έρευνας:

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα	Επίπεδα ανάπτυξης γεωμετρικής σκέψης vanHiele		Δραστηριότητες
	Επίπεδο 0	Επίπεδο 1	
Ταξινόμηση	Ολότητα (οπτικοποίηση, συνολική εμφάνιση σχήματος)	Ιδιότητες (μέρη των σχημάτων)	Ταξινόμηση (van de Walle, 2005)
Αναγνώριση	Ολότητα (οπτικοποίηση, συνολική εμφάνιση σχήματος)	Ιδιότητες (μέρη των σχημάτων)	Ψηλάφιση(van de Walle, 2005)
Σχεδιασμός	Ολότητα (οπτικοποίηση, συνολική εμφάνιση σχήματος)	Ιδιότητες (μέρη των σχημάτων)	Σχεδιασμός σχημάτων (Αυτοσχέδια δραστηριότητα οικείων εικόνων)
Ονομασία	Ολότητα (οπτικοποίηση, συνολική εμφάνιση σχήματος)		Ονομασία σχημάτων (αυτοσχέδια δραστηριότητα-παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού)
Αναπαραγωγή	Ολότητα (οπτικοποίηση, συνολική εμφάνιση σχήματος)	Ιδιότητες (Σχέσεις μεταξύ ιδιοτήτων)	Αναπαραγωγή σχημάτων (Σκουμπουρδή & Μαλαματένιου, 2015)

Πίνακας 1: Γεωμετρικές δραστηριότητες που δόθηκαν στα παιδιά και η ανταπόκρισή τους στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Τοποθέτησή τους στα επίπεδα 0 και 1 van Hiele.

Στη δραστηριότητα της αναγνώρισης, οι μαθητές ατομικά καλούνταν να ψηλαφίσουν τα σχήματα που τους δόθηκαν με κλειστά μάτια. Μέσω της αφής, έπρεπε να εικάσουν και να πουν περί τίνος σχήματος πρόκειται. Στη δραστηριότητα της ταξινόμησης, οι μαθητές σε ομάδες καλούνταν να ταξινομήσουν και να χωρίσουν σε κατηγορίες σχήματα τόσο οικεία, όσο και μη. Κάθε διαχωρισμός έπρεπε να αιτιολογηθεί με επιχειρήματα. Στη δραστηριότητα του σχεδιασμού, ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν οικείες εικόνες (π.χ. την εικόνα ενός σπιτιού), οι οποίες όμως απαρτίζονταν και αποτελούνταν από γεωμετρικά σχήματα. Έτσι οι μαθητές, ατομικά, σχεδίαζαν τα γεωμετρικά σχήματα και μέσω των ερωτήσεων που τους έγιναν

επεξηγούσαν πώς δημιούργησαν το κάθε σχήμα. Για την ονομασία των σχημάτων δημιουργήθηκαν γρίφοι των γεωμετρικών σχημάτων, τους οποίους οι μαθητές σε ομάδες καλούνταν να επιλύσουν ονοματίζοντας τα σχήματα. Τέλος, για την αναπαραγωγή των σχημάτων, χρησιμοποιήθηκαν δύο επιφάνειες κάλυψης, οι οποίες γέμιζαν με τα γεωμετρικά σχήματα. Η δραστηριότητα αυτή, έδινε τη δυνατότητα στο κάθε παιδί, ατομικά να ελέγξει την κάλυψη μιας επιφάνειας με τη χρήση ενός ή περισσότερων γεωμετρικών σχημάτων.

Η δράση των παιδιών στις πέντε αυτές μαθηματικές δραστηριότητες παρατηρήθηκε ημιδομημένα. Ακολούθησε η κλινική συνέντευξη, κατά την οποία, το δείγμα επεξηγούσε τον τρόπο σκέψης, τις επιλογές και αποφάσεις του επί των μαθηματικών. Επιλέχθηκαν αυτοί οι τρόποι συλλογής δεδομένων, καθώς ενδείκνυνται σε ποιοτικές έρευνες και επιτρέπουν τη συλλογή αυθεντικών εμπειρικών ευρημάτων (Smith, 2010: 12) και την κατανόηση του τρόπου σκέψης του δείγματος.

ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις πέντε δραστηριότητες αναλύθηκαν μέσω της τεχνικής της ανάλυσης περιεχομένου και της θεμελιωμένης θεωρίας.

Σύμφωνα με την πρώτη μέθοδο, τα δεδομένα αναλύθηκαν κατά δραστηριότητα και τοποθετήθηκαν σε ήδη υπάρχουσες βιβλιογραφικές κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των παιδιών για τους χειρισμούς των γεωμετρικών σχημάτων στις πέντε δραστηριότητες τοποθετήθηκαν, είτε στο επίπεδο 0 είτε στο επίπεδο 1 van Hiele, βάσει των επεξηγήσεων που δόθηκαν κατά τη διαδικασία της κλινικής συνέντευξης.

Η μέθοδος της θεμελιωμένης θεωρίας ανέδειξε υποκατηγορίες του επιπέδου 0 και του 1, σύμφωνα με τους χειρισμούς και τις επεξηγήσεις των μαθητών. Οι υποκατηγορίες αναδείχθηκαν από τα δεδομένα. Για το επίπεδο 0, οι μαθητές προσέγγισαν τα σχήματα ολιστικά και διαισθητικά, ενώ για το επίπεδο 1 αναδείχθηκαν τα χαρακτηριστικά των σχημάτων και οι συσχετίσεις μεταξύ αυτών των χαρακτηριστικών –μερών.

Τα δεδομένα αναλύθηκαν και κατά μαθητή, παρακολουθώντας και αναλύοντας την εξέλιξη και πορεία του ίδιου μαθητή, κατά την ενασχόληση με τις μαθηματικές δραστηριότητες διαδοχικά.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από τις αναλύσεις ανέκυψαν πίνακες ανάλυσης κατά δραστηριότητα και κατά μαθητή. Ενδεικτικά παρατίθενται οι πίνακες 2 και 3.

Ψηλάφηση												
Τμήμα	Α2			Α2			Α1			Α1		
Φύλο	Αγόρι			Κορίτσι			Αγόρι			Κορίτσι		
Κλίμακα	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
0.1.α					1							2
0.1.β	2		1			1	1		2			
0.1.γ					1	4	1	2	1			3
0.1.δ			2			3			1			
0.1.ε												
0.1.ζ												
0.1.η												

0.2.α			4	1		6	1	1	2			5
0.2.β	1		3			2			7			4
0.2.γ			2			1			4			2
1.1.α	2	1		3	1		1	1		2		
1.1.β.		2		1	1		1	1				
1.1.γ	2			1			1	2		1	2	
1.1.δ	1		1	3	1					1		
1.1.ε				2			2	1	1		2	1
1.1.ζ	2	1	2	1	1	5	1	2	1		1	3
1.1.η												
1.1.θ												
1.2.α					1							2
1.2.β			1				1		1			

Πίνακας 2: Απαντήσεις με βάση τη δραστηριότητα και τις υποκατηγορίες των επιπέδων 0 και 1.

Στον πίνακα 2 φαίνονται οι επιλογές των μαθητών, στον χειρισμό των γεωμετρικών σχημάτων στη δραστηριότητα της ψηλάφησης. Μετρήθηκαν οι απαντήσεις και ελέγχθηκε ποιοι χειρισμοί πρωμοδοτήθηκαν, αυτοί στο επίπεδο 0 ή στο επίπεδο 1. Αναδεικνύεται πως οι μαθητές προσέγγισαν τα σχήματα τόσο ολιστικά, λαμβάνοντας υπόψη την συνολική τους εικόνα, όσο και διαισθητικά, συνδέοντάς τα με οικεία αντικείμενα και εμπειρίες. Όμως οι χειρισμοί δεν περιορίστηκαν στο επίπεδο 0, αλλά επεκτάθηκαν και στο επίπεδο 1, όπου οι επεξηγήσεις των παιδιών ήταν πιο αναλυτικές και επικεντρωμένες στα συστατικά μέρη των σχημάτων (ύπαρξη ή μη πλευρών, γωνιών) και το είδος των μερών (είδος πλευράς, μεγάλη ή μικρή).

Δραστηριότητες	Επίπεδο 0	0.1.α			0.1.β			0.1.γ			0.1.δ			0.1.ε			0.1.ζ			0.1.η		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3			
Ψηλάφηση																						
Ταξινόμηση																						
Σχεδιασμός																						
Ονομασία																						
Αναπαραγωγή																						
Μαθητές	Τμήμα		2				3			3			3			3				3	1	3
Λάμπρος	A2					X	X			X			X			X				X		

Πίνακας 3: Συσχέτιση απαντήσεων παιδιών ως προς τα επίπεδα 0, 1 και ως προς τις δραστηριότητες.

Στον πίνακα 3 φαίνεται ένα δείγμα από την ανάλυση των δεδομένων κατά μαθητή. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των παιδιών αξιολογήθηκαν ως ασθενείς (1), μέτριες (2) και ισχυρές (3). Αυτό σημαίνει πως ελέγχθηκε κατά πόσο ο μαθητής προσέγγισε τα σχήματα διαισθητικά (επίπεδο 0) στη δραστηριότητα της ψηλάφησης (κίτρινο χρώμα) και κατά πόσο αυτή η προσέγγιση και ο χειρισμός ήταν έντονος. Αυτή η διαδικασία ακολουθήθηκε για κάθε παιδί και για κάθε δραστηριότητα. Ακολούθησε συσχέτισμός και συνθετική ανάλυση των δεδομένων, για την εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τις αναλύσεις αναδείχθηκε πως οι μαθητές χειρίστηκαν κατεξοχήν τα σχήματα ολιστικά. Προσέγγισαν τα γεωμετρικά σχήματα, σύμφωνα με τη συνολική τους εικόνα, χειρισμός που επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία για τη

συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα (Dooley, Dunphy και Shiel, 2014: 24). Συνέδεαν τα σχήματα με προσωπικά αντικείμενα του περιβάλλοντος, με εμπειρίες τους, ειδικά σε μη οικεία σχήματα, δηλαδή σχήματα που έβλεπαν για πρώτη φορά (IEΠ, 2014: 66).

Η προσέγγιση των σχημάτων όμως δεν περιορίστηκε στο επίπεδο 0, αλλά επεκτάθηκε και στο επίπεδο 1. Η επέκταση αυτή πριμοδοτήθηκε από τις ερωτήσεις της ερευνήτριας και από το είδος και τον τρόπο υλοποίησης των δραστηριοτήτων. Μέσω των διευκρινίσεων που ζητήθηκαν και των αιτιολογήσεων των απαντήσεων των παιδιών, αναδείχθηκαν οι κατανοήσεις και παρανοήσεις τους για τα γεωμετρικά σχήματα, γεγονός που πιστοποιείται και από τη βιβλιογραφία (Van Oers, 2009: 30).

Καταληκτικά, αναδεικνύεται πως το παιχνίδι, επιτρέπει την καλλιέργεια του γεωμετρικού τρόπου σκέψης, μέσω του πλαισίου που προσφέρει (Zosh, 2016: 45-46), πλαίσιο στο οποίο το μαθηματικό περιεχόμενο επεξεργάζεται και αναλύεται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Dooley, T., Dunphy, E. & Shiel, G. (2014). *Mathematics in Early Childhood and Primary Education (3-8 years) Teaching and Learning*. Dublin: NCCA.
- Hanghoj, T. (2008). *Playful Knowledge. An explorative Study of Educational Gaming*. Denmark: Institute of Literature, Media and Cultural Studies.
- Helenius, O. e.t. (2016). When is preschool children's play mathematical. In Meaney, T. e.t. (Eds), *Mathematics Education in the Early Years: Results from the POEM2 Conference, 2014*, Encyclopedia of Global Archaeology. 139-156 p. Verlag: Springer.
- Jeanetta, G. & Jones, R. (2010). Acknowledging Learning through play in the Primary Grades. *Childhood Education*, 86, 3, 146-149.
- Smith, P.K. (2010) *Children and Play*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Steffe, L. P. & Thompson, P.W. (2000). Teaching Experiment methodology. Underlying principles and essential elements. In Lesh, R. and Kelly, A.E. (Eds.), *Research Design in mathematics and Science Education*. P.g. 267-307. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Uttal, D. H. (2003). On the relation between play and symbolic thought. The case of mathematics Manipulatives. *Contemporary Perspectives on Play in Early Childhood Education*, 97-114.
- Van de Walle, J. (2005). *Μαθηματικά για το δημοτικό και το Γυμνάσιο: Μια εξελικτική διδασκαλία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Van Hiele, P.M. (1999). Developing Geometric Thinking through Activities that begin with play. *Teaching children Mathematics NCTM*, 310-316.
- Van Oers, B. (2009). Emergent mathematical thinking in the context of play. *Educational Study in Mathematics*, 74, 23-37.
- Zosh, J. e.t. (2016). Playing with Mathematics: How Play supports Learning and the Common Core State Standards. *Journal of Mathematics Education at the Teachers College*, 7,1, 45-50.
- Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Δεσλή, Δ. (2015). Κάνοντας μαθηματικά μέσα από παιχνίδι: οι αλλαγές στις απόψεις των μαθητών. Στα πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή:

- «Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες», σελ. 759-769. Ρόδος.
- ΙΕΠ (2014). *Μαθηματικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Δημοτικό). Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων»*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κολέζα, Ε. & Ντζιαχρήστος, Β. (1990). Η Διδασκαλία της Γεωμετρίας στα Σχολεία: Επίπεδα P.M. Van Hiele. *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 37, 11-23.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πατσιομίτου, Σ. & Εμβαλωτής, Α. (2010). Η ανάπτυξη της γεωμετρικής σκέψης μέσω μιας «δυναμικής» επανεφεύρεσης. Στα πρακτικά του 27^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΜΕ. Σελ. 935-947. Χαλκίδα
- Πατσιομίτου, Σ. (2015). Η ανάπτυξη ικανότητας εργαλειακής αποκωδικοποίησης νοητικών αναπαραστάσεων των μαθητών ως μη γλωσσική εγγύηση στην ανάπτυξη της γεωμετρικής τους σκέψης. *Νέος Παιδαγωγός*, 5, 29-60.
- Σαλονικιός, Δ. Χ. (2008). *Τα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα και οι ιδιότητές τους στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου. Ανάλυση με βάση τη θεωρία Van Hiele για τη γεωμετρική σκέψη*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης/ Επιστήμες της Αγωγής/ Παιδαγωγική Σχολή/ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/ Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών.
- Σανίδα, Ε. & Τσιακκούρη, Γ. (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία Γεωμετρικών Εννοιών στο Δημοτικό Σχολείο: Η Περίπτωση των τετραπλεύρων*. Πτυχιακή Εργασία. Αλεξανδρούπολη: ΔΠΘ/ΠΤΔΕ.
- Χασάπης, Δ. (2012). Το παιχνίδι στη Μάθηση και στη Διδασκαλία των Μαθηματικών. Στα Χασάπης, Δ. (Επιμ.), Πρακτικά 10^{ου} Δήμερου Διαλόγου για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών, «*Το παιχνίδι στη Μάθηση και στη Διδασκαλία των Μαθηματικών*». Σελ. 67-88. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών/ Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Ενότητα: Γνωστικά Αντικείμενα στις Παιδαγωγικές Σπουδές

Θεματική περιοχή: Νέες Τεχνολογίες και χρήση Τ.Π.Ε.

Δημιουργία, υλοποίηση και αποτίμηση πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης για τη θεματική ενότητα «Το φυσικό περιβάλλον», στη Γεωγραφία ΣΤ' Δημοτικού

*Παπατριανταφύλλου Δ. Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μ.Εδ. στην Εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση των Τ.Π.Ε. του Π.Τ.Δ.Ε
Πανεπιστημίου Κρήτης
paragio01@gmail.com*

*Αλεξοπούλου Γ. Πελαγία
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μ.Εδ. στη Σχολική Παιδαγωγική και Διαφορετικότητα στην Εκπαίδευση του Π.Τ.Δ.Ε.
του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης
Μ.Εδ. στην Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών του Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Κρήτης
pelli_alex@hotmail.com*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε, με τη μεθοδολογία της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, υλοποιήθηκε και αξιολογήθηκε εκπαιδευτικό υλικό με θέμα «Το φυσικό περιβάλλον» της Γεωγραφίας ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Το υλικό που σχεδιάστηκε, απευθύνθηκε σε μαθητές της ΣΤ' τάξης καθώς και σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός ήταν το υλικό αφενός να λειτουργήσει ως εκπαιδευτικό εργαλείο που θα βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς συμπληρωματικά στη διδασκαλία 7 κεφαλαίων της Β' Ενότητας του σχολικού εγχειριδίου και αφετέρου να αποτελέσει μέσο που θα διευκολύνει τους/τις μαθητές/τριες κατά την εμπέδωση του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου.

Το εκπαιδευτικό υλικό υλοποιήθηκε και αποτιμήθηκε από 3 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είχαν τον ρόλο των «ειδικών» της Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης ως πτυχιούχοι του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο «Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ» του Πανεπιστημίου Κρήτης καθώς και από 36 μαθητές της ΣΤ' τάξης.

Οι εκπαιδευτικοί αποτίμησαν το υλικό ως προς τις αρχές και τη μεθοδολογία της Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης και της Πολυμεσικής Μάθησης καθώς και ως προς τα δυνατά και αδύναμα στοιχεία του υλικού, με δομημένο ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου. Οι μαθητές εξέφρασαν την άποψή τους για το υλικό μέσω μικτού ερωτηματολογίου και συμμετείχαν στην διερεύνηση της μαθησιακής του αποτελεσματικότητας μέσω δύο test αξιολόγησης, 28 ερωτήσεων κλειστού τύπου.

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα ποσοτικής ανάλυσης SPSS ενώ για τα ποιοτικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της

ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Τα αποτελέσματα και των τεσσάρων ερευνητικών ερωτημάτων καθιστούν σαφές πως οι εκπαιδευτικοί συντάσσονται με την άποψη πως το υλικό διέπεται από τις αρχές της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και της Πολυμεσικής Μάθησης, οι μαθητές συμφωνούν πως το υλικό αποτέλεσε μια εύχρηστη και ευχάριστη εκπαιδευτική εφαρμογή και οι επιδόσεις τους στα 2 test αξιολόγησης αποδεικνύουν πως εμπέδωσαν σε μεγάλο βαθμό τους στόχους του ΕΥ, επιβεβαιώνοντας τη μαθησιακή αποτελεσματικότητά του.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικό υλικό, αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Η προβληματική της εργασίας

Η δημιουργία, η υλοποίηση και η αποτίμηση πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης για τη θεματική ενότητα «Το φυσικό περιβάλλον», στη Γεωγραφία της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου αποτέλεσε το θέμα της συγκεκριμένης εργασίας, στο πλαίσιο του Π.Μ.Σ. «Επιστήμες της αγωγής – Εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση Τ.Π.Ε. (e-Learning)» του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Πραγματοποιώντας κανείς μια ηλεκτρονική αναζήτηση, εύκολα διαπιστώνει την ύπαρξη πληθώρας ψηφιακών εργαλείων που αφορούν στην ενότητα «Το φυσικό περιβάλλον» της Γεωγραφίας της ΣΤ' τάξης. Η ενσωμάτωση αυτών των ψηφιακών εργαλείων, στη βάση της δημιουργίας ενός πρωτότυπου, παιδαγωγικά σχεδιασμένου, εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για το γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας, προέβαλε ως μια ενδιαφέρουσα πρόκληση, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί μετέπειτα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το δημιουργηθέν εκπαιδευτικό υλικό στηρίχθηκε εξ ολοκλήρου στις αρχές και στη μεθοδολογία της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και με γνώμονα τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες και εξελίξεις, συνιστά μια ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Είναι αναγκαία, η παραγωγή νέου εκπαιδευτικού υλικού που να βασίζεται στην Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική η έρευνα πάνω σε αυτό, καθώς επιτυγχάνεται ποιοτική βελτίωση και διαδίδονται καλές πρακτικές.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ο σχεδιασμός του πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού «Το φυσικό περιβάλλον» βασίστηκε στις εξής θεωρητικές αρχές:

1. Η αρχή της κατευθυνόμενης διαλογικής μορφής κειμένου (Holmberg, 2002)
2. Η αρχή των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Αναστασιάδης και Σπαντιδάκης, 2013),
3. Η θεωρία της αλληλεπίδρασης (Moore όπ. αναφ. στο Μαυροειδής, Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2014)
4. Η γνωστική θεωρία πολυμεσικής μάθησης (Mayer, 2010)

2.1 Η δομή των διδακτικών ενότητων

Τα εισαγωγικά στοιχεία και η παρουσίαση αποτελούν τα δομικά στοιχεία κάθε διδακτικής ενότητας του εκπαιδευτικού υλικού «Το φυσικό περιβάλλον» και βασίζονται στην αρχή της κατάτμησης του Mayer (2010). Οι υποενότητες των διδακτικών ενότητων του υλικού είναι οι εξής:

- Εισαγωγικά στοιχεία

Σύμφωνα με την αρχή των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Αναστασιάδης και Σπαντιδάκης, 2013), τα εισαγωγικά στοιχεία βρίσκονται στην αρχή κάθε ενότητας και προσδιορίζουν τον σκοπό, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τις λέξεις κλειδιά, τη δομή κάθε διδακτικής ενότητας και τον εκτιμώμενο χρόνο μελέτης της κάθε ενότητας.

- Παρουσίαση

Η παρουσίαση του υλικού καθίσταται το βασικό στοιχείο κάθε διδακτικής ενότητας και βασίζεται στην αρχή της γνωστικής θεωρίας για την πολυμεσική μάθηση του Mayer (2010) και στην αρχή της αναγνωσιμότητας και κατανοησιμότητας του Holmberg (2002).

Οι βασικοί άξονες, που συνθέτουν και τον «σκελετό» της παρουσίασης κάθε διδακτικής ενότητας, είναι:

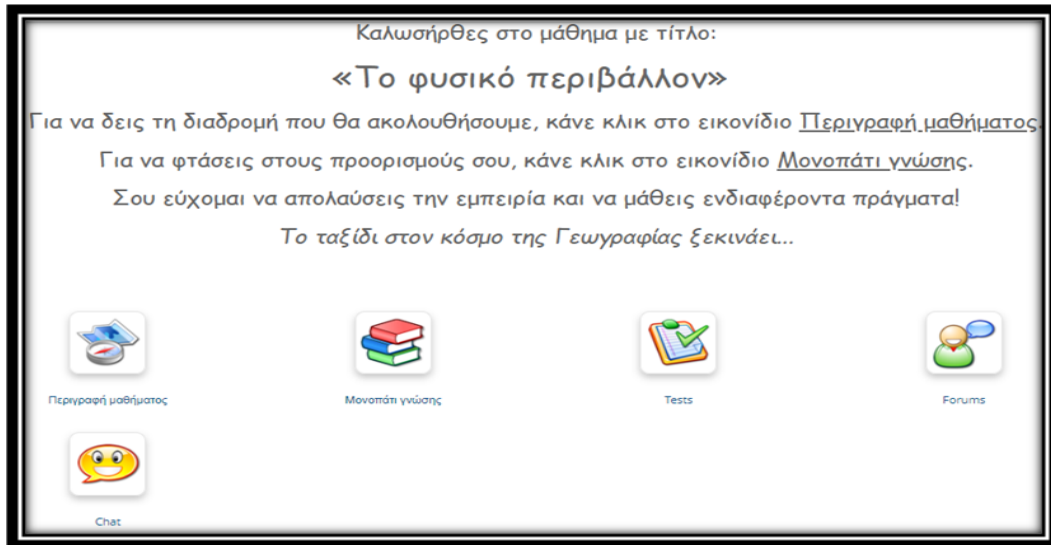
1. η αρχική σελίδα (η πρώτη εικόνα που έχει ο μαθητής που τον καλωσορίζει στο μάθημα)
2. η επεξήγηση εικονιδίων και συμβόλων (σαφής επεξήγηση των διαφόρων συμβόλων που θα συναντήσει ο μαθητής στο υλικό)
3. τα περιεχόμενα (πλήρης εικόνα της δομής της ενότητας και δυνατότητα επιλογής της «διαδρομής» που επιθυμεί ο κάθε συμμετέχων)
4. η αυτοαξιολόγηση (πραγματοποίηση τελικών εργασιών αυτόνομα από κάθε μαθητή προκειμένου να διαπιστωθεί η εμπέδωση των στόχων που τέθηκαν)
5. η σύνοψη (σύντομη παρουσίαση των μαθησιακών στόχων που τέθηκαν και επετεύχθησαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος)
6. η ολοκλήρωση της ενότητας (επιβράβευση της προσπάθειας του μαθητή στο τελικό στάδιο του μαθήματος)
7. η βιβλιογραφία (παρουσίαση των πηγών από όπου αντλήθηκαν οι πληροφορίες)

3. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ «ΤΟ ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ»

Στον παρακάτω σύνδεσμο είναι διαθέσιμο το εκπαιδευτικό περιβάλλον:

<http://chamilo.datacenter.uoc.gr/metchamilo/courses/GEWGRAFIASDTHMOTIKOY/ENOTHTABF/>

Το εκπαιδευτικό υλικό «Το φυσικό περιβάλλον» σχεδιάστηκε με το εργαλείο H5P και φιλοξενείται στην ηλεκτρονική πλατφόρμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης Chamilo, του εργαστηρίου Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α. του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης.



Εικόνα 1: Αρχική σελίδα

Στην Εικόνα 1 παρουσιάζεται η αρχική σελίδα του υλικού όπου διακρίνονται η περιγραφή μαθήματος, το μονοπάτι γνώσης, τα tests, τα forums και ο χώρος συνομιλίας (chat). Οι μαθητές αποκτούν, επομένως, μια πρώτη επαφή με την πλατφόρμα στην οποία θα περιηγηθούν κατά τη διάρκεια της μελέτης τους.

Βάσει της αρχής της συμβουλευτικής καθοδήγησης και της αρχής της αναγνωσιμότητας και κατανοησιμότητας (Holmberg, 2002), στην Περιγραφή μαθήματος παρουσιάζονται αναλυτικά:

- ο σκοπός της δημιουργίας του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού
- τα επτά κεφάλαια του σχολικού εγχειριδίου της Γεωγραφίας που αποτελούν τη βάση του συγκεκριμένου υλικού
- το περιεχόμενο κάθε διδακτικής ενότητας που θα μελετήσουν οι εκπαιδευόμενοι
- η δομή του πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού «Το φυσικό περιβάλλον» με τις επιμέρους κατηγορίες του
- το είδος των δραστηριοτήτων και ασκήσεων που θα κληθούν να κάνουν οι εκπαιδευόμενοι
- ένας σύντομος οδηγός μελέτης που θέτει το χρονικό περιθώριο που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευόμενοι προκειμένου να ολοκληρώσουν το υλικό
- τα στοιχεία επικοινωνίας του δημιουργού του υλικού

Κατά την αρχή των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Αναστασιάδης και Σπαντιδάκης, 2013), οι διδακτικοί στόχοι αλληλεπιδρούν με τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένεται να επιτευχθούν σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό. Η αξιολόγηση, λοιπόν, των μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι μια διαδικασία ιδιαίτερως σημαντική, καθώς δίνει στον ίδιο τον εκπαιδευόμενο την ευκαιρία να

λάβει την ανατροφοδότηση που χρειάζεται και σύμφωνα με την αρχή της αλληλεπίδρασης (Moore όπ. αναφ. στο Μαυροειδής, Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2014) να ορίσει ακριβώς, τελικά, τη σχέση του με το εκπαιδευτικό υλικό. Στην κατηγορία Tests, οι μαθητές με το πέρας της μελέτης του υλικού συμπληρώνουν ένα τεστ αξιολόγησης 28 ερωτήσεων και το επαναλαμβάνουν μετά από τρεις εβδομάδες, ώστε να διαπιστωθεί αν το υλικό είναι μαθησιακά αποτελεσματικό, σύμφωνα και με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και που θα αναλυθούν στην επόμενη ενότητα.

Κατά την αρχή της διαδραστικότητας (Holmberg, 2002) καθώς και κατά την αρχή της αλληλεπίδρασης του Moore (όπ. αναφ. στο Μαυροειδής, Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2014), σχεδιάστηκε ο χώρος του forum όπου οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευκαιρία, μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, να πουν τη γνώμη τους και να ανταλλάξουν απόψεις με άλλους εκπαιδευόμενους σε ερωτήματα που θέτει ο εκπαιδευτικός και αφορούν στο μελετηθέν υλικό.

Ο χώρος της συνομιλίας (chat) σχεδιάστηκε χάρη στην αρχή της διαδραστικότητας του Holberg (2002) και της αλληλεπίδρασης του Moore (όπ. αναφ. στο Μαυροειδής, Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2014). Οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν μεταξύ τους ή/και με τον εκπαιδευτικό, ανταλλάσσοντας ιδέες και οτιδήποτε άλλο οι ίδιοι επιθυμούν. Έχουν την ευκαιρία επίσης, να ζητήσουν οποιαδήποτε βοήθεια αλλά και να βοηθήσουν άλλους εκπαιδευόμενους, παρέχοντας οδηγίες και συμβουλές.

Βάσει της αρχής της κατάτμησης του Mayer (2010) δημιουργήθηκε το μονοπάτι γνώσης και περιλαμβάνει τρεις διδακτικές ενότητες στις οποίες έχει καταταμηθεί το υλικό.

3.1. Η 1η Διδακτική Ενότητα: «Ηπειροι, ωκεανοί και θάλασσες»

Σκοπός της πρώτης διδακτικής ενότητας είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις έννοιες της *ξηράς* και της *θάλασσας* αλλά και να κατανοήσουν πώς κατανέμονται οι συγκεκριμένες έννοιες στην επιφάνεια της Γης. Σε πρώτο στάδιο, προκειμένου να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι μια σαφή εικόνα του μαθήματος και να «εξερευνήσουν» εύκολα το υλικό, είναι σημαντικό να μελετήσουν τη διαφάνεια με την επεξήγηση των εικονιδίων που θα συναντήσουν καθώς και τα περιεχόμενα. Στη συνέχεια, μέσω ενός διαδραστικού βίντεο, γνωρίζουν τις ηπείρους, τους ωκεανούς και τις θάλασσες της Γης. Έπειτα, μέσω διαγραμμάτων, τους παρουσιάζεται η έκταση των ηπείρων και των ωκεανών καθώς και η μεταξύ τους σχέση. Οι μαθητές παροτρύνονται, ακολούθως, να πάρουν μέρος σε μια δραστηριότητα στο forum της πλατφόρμας. Κατόπιν, παρακολουθούν ένα βίντεο σχετικά με τα ακτογραφικά στοιχεία και λαμβάνουν μέρος σε ένα παιχνίδι κατανόησης. Στο τέλος αυτής της πρώτης διδακτικής ενότητας, οι μαθητές αυτοαξιολογούνται μέσω 6 ασκήσεων και το τέλος της ενότητας περιλαμβάνει τη σύνοψή της αλλά και τη βιβλιογραφία.



Εικόνα 2: Διαφάνεια περιεχομένων

3.2. Η 2η Διδακτική Ενότητα: «Κλιματικές ζώνες και ζώνες βλάστησης της Γης»

Σε αυτή τη δεύτερη διδακτική ενότητα, οι μαθητές εξοικειώνονται με τους όρους *κλίμα* και *βλάστηση* και τη μεταξύ τους σχέση όσον αφορά στη διαμόρφωση του φυσικού περιβάλλοντος της Γης. Αφού μελετήσουν τις διαφάνειες της επεξήγησης των εικονιδίων και των περιεχομένων, μέσω διαδραστικών βίντεο παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των προαναφερθέντων όρων καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα ενός τόπου. Στη συνέχεια, υπάρχει εκτενής ανάλυση των κλιματικών ζωνών και των ζωνών βλάστησης της Γης, δίνοντας βάση στην ανάδειξη της αλληλεξάρτησής τους. Έπειτα, το ζήτημα της υπερθέρμανσης του πλανήτη και το πόσο επηρεάζονται από αυτή η χλωρίδα και η πανίδα του πλανήτη αποτελεί τον βασικό λόγο για τον οποίο καλούνται οι μαθητές να εκφέρουν την άποψή τους σε δραστηριότητα του forum. Τέλος, πριν τις διαφάνειες της σύνοψης και της βιβλιογραφίας, ζητείται από τους μαθητές να συμπληρώσουν αυτοαξιολογητικές ασκήσεις.

3.3. Η 3η Διδακτική Ενότητα: «Οροσειρές, πεδιάδες και ποτάμια της Γης»

Η έννοια του *ανάγλυφου*, τα επιμέρους στοιχεία που διαθέτει και τα σημαντικότερα *γεωμορφολογικά στοιχεία* της Γης είναι όσα πραγματεύεται η τρίτη και τελευταία διδακτική ενότητα του υλικού. Εδώ οι μαθητές, μετά τις αρχικές διαφάνειες της επεξήγησης των εικονιδίων και των περιεχομένων, με ένα διαδραστικό βίντεο μαθαίνουν για το ανάγλυφο της Γης και για τον τρόπο που αυτό μεταλλάσσεται με την πάροδο των χρόνων. Με τη βοήθεια διαδραστικών καρτών, οι μαθητές μαθαίνουν για τις εξωγενείς και ενδογενείς δυνάμεις που επέδρασαν ώστε να υπάρξει αυτή η συνεχόμενη τροποποίηση του ανάγλυφου. Στο πλαίσιο της ανακάλυψης των σημαντικότερων οροσειρών και πεδιάδων της Γης, οι μαθητές «πλοηγούνται» σε έναν διαδραστικό χάρτη και εν συνεχεία, τους ζητείται να ολοκληρώσουν ένα σχετικό με τη θεματολογία κουίζ. Ύστερα, μετά την

παρακολούθηση ενός βίντεο για τα ποτάμια και τις λίμνες, οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν εμπειριστατωμένα την άποψή τους αναφορικά με το φαινόμενο της μόλυνσης της λίμνης Βαϊκάλης στην Ασία, σε ανοιχτή δραστηριότητα του forum. Πλησιάζοντας προς το τέλος, οι μαθητές «εξερευνούν» έναν Google χάρτη με τα σπουδαιότερα ποτάμια και τις μεγαλύτερες λίμνες της Γης. Κατόπιν, όπως στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας, οι μαθητές αυτοαξιολογούνται, εν προκειμένω μέσω 8 ασκήσεων και τέλος, αφού παρακολουθήσουν ένα ανακεφαλαιωτικό βίντεο της σύνοψης της ενότητας, ολοκληρώνουν τη μελέτη με τη βιβλιογραφία.

4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

4.1. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1.1. Σκοπός – Στόχοι– Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της εργασίας ήταν αρχικά η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, με βάση τη μεθοδολογία και τις αρχές της Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης, για τη θεματική ενότητα της Γεωγραφίας ΣΤ' Δημοτικού με τίτλο «Το φυσικό περιβάλλον», έπειτα η εφαρμογή του σε μαθητές της ΣΤ' τάξης καθώς και σε ομάδα ειδικών στην ΕξΑΕ και τέλος, η αποτίμησή του.

Προκειμένου να αποτιμηθεί, η έρευνα επιμερίστηκε σε δύο μέρη με τους στόχους να αναφέρονται παρακάτω:

α) Οι στόχοι του πρώτου μέρους της έρευνας αφορά στους εκπαιδευτικούς – ειδικούς της ΕξΑΕ:

1. Να διερευνηθεί εάν το παρόν Ε.Υ. εναρμονίζεται με τις αρχές και τη μεθοδολογία της ΕξΑΕ.
2. Να διερευνηθεί εάν το παρόν Ε.Υ. συμφωνεί με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης.
3. Να εντοπιστούν τα δυνατά σημεία του ΕΥ καθώς και τα σημεία που χρίζουν βελτιωτικών κινήσεων

β) Το δεύτερο μέρος της έρευνας αφορά στους μαθητές της ΣΤ' τάξης και διενεργήθηκε σε δύο φάσεις (Α και Β), οι οποίες είχαν τους εξής στόχους:

Α' Φάση:

- Να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το δημιουργηθέν ΕΥ

Β' Φάση:

- Να διερευνηθεί κατά πόσον το δημιουργηθέν ΕΥ υπήρξε μαθησιακά αποτελεσματικό

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από τους στόχους της εργασίας, είναι τα παρακάτω:

1. Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί-ειδικοί της ΕξΑΕ θεωρούν πως το ΕΥ διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
2. Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί- ειδικοί της ΕξΑΕ θεωρούν πως το ΕΥ έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης;

3. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς- ειδικούς της ΕξΑΕ, ποια είναι τα δυνατά σημεία του ΕΥ και ποιες είναι οι βελτιώσεις που προτείνονται;
4. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών για το ΕΥ;
5. Σε ποιον βαθμό το ΕΥ είχε μαθησιακή αποτελεσματικότητα;

4.1.2. Χρονική περίοδος διεξαγωγής της έρευνας

- i. Το πρώτο μέρος της έρευνας διενεργήθηκε τον Μάρτιο του 2022.
- ii. Το δεύτερο μέρος της έρευνας διενεργήθηκε σε δύο φάσεις: η πρώτη φάση διεξήχθη από τις 10 ως τις 17 Φεβρουαρίου του 2022 και η δεύτερη φάση από τις 10 Φεβρουαρίου έως τις 3 Μαρτίου του 2022.

4.1.3. Το είδος της έρευνας

Η έρευνα ως προς τον σκοπό της είναι έρευνα διαμορφωτικής αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού.

4.1.4. Η μέθοδος δειγματοληψίας - οι συμμετέχοντες στην έρευνα

- i. Στο πρώτο μέρος της έρευνας, ως μέθοδος δειγματοληψίας υιοθετήθηκε η «σκόπιμη δειγματοληψία» και ειδικότερα το είδος αυτό της σκόπιμης δειγματοληψίας που προσδιορίζεται ως «δειγματοληψία ειδικών» (experts sampling) καθώς, κατά τον Frey (2018), όσοι αποτελούν το δείγμα έχουν υψηλό επίπεδο γνώσης στο αντικείμενο που μελετάται. Η ομάδα αυτή αποτελούταν από τρεις (3) εκπαιδευτικούς και πτυχιούχους του ΠΜΣ “Επιστήμες της αγωγής – Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)” του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ως «ειδικοί της ΕξΑΕ» συνέβαλαν στην αρτιότερη αξιολόγηση του υλικού χάρη στην πρότερη «τριβή» τους με το αντικείμενο της ΕξΑΕ.
- ii. Στο δεύτερο μέρος της έρευνας η δειγματοληψία ήταν επίσης σκόπιμη, με ένα δείγμα ευκολίας αποτελούμενο από τριάντα έξι (36) μαθητές ΣΤ΄ τάξης τριών (3) Δημοτικών σχολείων της Κρήτης (Δ.Σ. Μακρύ Γιαλού Λασιθίου, 2ο Δ.Σ. Νεάπολης Λασιθίου, Δ.Σ. Πλακιά Ρεθύμνου).

4.1.5. Μέθοδοι έρευνας και μέσα συλλογής δεδομένων

- a. Στο πρώτο μέρος της έρευνας διεξήχθη έρευνα απόψεων μέσω ερωτηματολογίου σε τρεις (3) εκπαιδευτικούς - ειδικούς της ΕξΑΕ. Οι τελευταίοι επισκέφθηκαν την πλατφόρμα Chamilo, μελέτησαν το πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό «Το φυσικό περιβάλλον» και έπειτα συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο σχεδιασμένο από το ΕΔΙΒΕΑ του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης. Περιελάμβανε επτά (7) ερωτήσεις κλειστού τύπου για τα δημογραφικά στοιχεία και το προφίλ των συμμετεχόντων και έπειτα πενήντα έξι (56) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου αναφορικά με την αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού.
- b. Στο δεύτερο μέρος, που συμμετείχαν τριάντα έξι (36) μαθητές ΣΤ΄ τάξης, έγινε επιμερισμός σε δύο φάσεις:

➤ Α' Φάση

Κατά την πρώτη φάση, διεξήχθη έρευνα απόψεων των μαθητών για το ΕΥ. Οι μαθητές αφού επισκέφθηκαν την πλατφόρμα Chamilo, μελέτησαν το πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό «Το φυσικό περιβάλλον» και στη συνέχεια συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο απόψεων μικτού τύπου, οκτώ (8) συνολικά ερωτήσεων. Αρχικά οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε δύο (2) ερωτήσεις κλειστού τύπου για το προφίλ τους και ακολούθησαν τέσσερις (4) ερωτήσεις κλειστού τύπου και δύο (2) ανοιχτού τύπου που ουσιαστικά περιελάμβαναν τις απόψεις τους για το εκπαιδευτικό υλικό.

➤ Β' Φάση

Κατά τη δεύτερη φάση, διενεργήθηκε μέτρηση ποσοτική μέσω της «μεθόδου επαναχορήγησης». Το εργαλείο ήταν ένα test αξιολόγησης ή test επίδοσης, μη σταθμισμένο. Σύμφωνα με τον Μπούρα (2005), αυτό σχεδιάζεται από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό και έχει στόχο να ελέγξει την πρόοδο των μαθητών. Το test περιείχε ερωτήσεις καθορισμένης απάντησης και ειδικότερα δύο (2) ερωτήσεις ταξινόμησης, οκτώ (8) ερωτήσεις αντιστοίχισης και δεκαοκτώ (18) ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.

Ο Καραγεώργος (2002) αναφέρει πως κατά τη μέθοδο της επαναχορήγησης (test-retest), μοιράζεται το ίδιο μέσο (π.χ. test αξιολόγησης) στην ίδια ομάδα ατόμων δύο φορές και ανάμεσα στις δύο δοκιμασίες παρεμβάλλεται ένα χρονικό διάστημα.

Σύμφωνα με τους Cooper και Schindler (2001), κατά τη χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου, είναι σημαντικό να διασφαλιστούν τα εξής κριτήρια:

- Το χρονικό διάστημα μεταξύ του test και του retest δεν πρέπει να είναι πολύ μεγάλο ώστε να διαφοροποιηθεί η κατάσταση
- Το χρονικό διάστημα μεταξύ του test και του retest δεν πρέπει να είναι πολύ σύντομο ώστε οι συμμετέχοντες να ανακαλούν στη μνήμη τους το αρχικό test
- Ενδεχομένως οι συμμετέχοντες να εκδηλώσουν ενδιαφέρον για τη διαδικασία και να τροποποιηθούν τα δεδομένα στο μεσοδιάστημα πριν το retest

Στο πλαίσιο του 5^{ου} ερευνητικού ερωτήματος, εξετάστηκε αν το ΕΥ ήταν μαθησιακά αποτελεσματικό όσον αφορά στα προσδοκώμενα του γνωστικού τομέα και ειδικότερα στο πεδίο της ανάκλησης της μνήμης. Ειδικότερα, διερευνήθηκε:

- Η μαθησιακή επίδοση μέσω του ποσοστού επίτευξης σωστών απαντήσεων κατά το πρώτο και δεύτερο στάδιο
- Η μαθησιακή εμπέδωση μέσω του αριθμού των ερωτήσεων στις οποίες υπερέχει ο συνδυασμός «Σωστό- Σωστό» σε κάθε ερώτηση
- Ο βαθμός αλληλεξάρτησης των σωστών απαντήσεων μέσω του ποσοστού των ερωτήσεων με στατιστικά σημαντική μεταβολή των σωστών απαντήσεων

Εφόσον βιβλιογραφικά δεν φάνηκε να υπάρχει αντίστοιχη ερευνητική προσπάθεια, οι παράμετροι καθορίστηκαν από τον ερευνητή ως εξής:

A/A	Ποσοστό επίτευξης σωστών απαντήσεων πρώτου και δεύτερου σταδίου	Μαθησιακή επίδοση
1	0-50 %	Χαμηλή
2	50-75%	Ικανοποιητική
3	75-100%	Υψηλή

Πίνακας 1: Μαθησιακή επίδοση

A/A	Αριθμός ερωτήσεων που υπερέρχει ο συνδυασμός «Σωστό- Σωστό» σε κάθε ερώτηση	Μαθησιακή εμπέδωση
1	0-12	Χαμηλή
2	13-20	Ικανοποιητική
3	21-28	Υψηλή

Πίνακας 2: Μαθησιακή εμπέδωση

A/A	Ποσοστό ερωτήσεων με στατιστικά σημαντική μεταβολή των σωστών απαντήσεων	Βαθμός αλληλεξάρτησης των σωστών απαντήσεων
1	0-50 %	Χαμηλός
2	50-75%	Ικανοποιητικός
3	75-100%	Υψηλός

Πίνακας 3: Βαθμός αλληλεξάρτησης των σωστών απαντήσεων

Η Β' Φάση του δεύτερου μέρους της έρευνας χωρίστηκε σε δύο στάδια:

➤ 1^ο Στάδιο

Οι μαθητές αφού μελέτησαν το υλικό, συμπλήρωσαν ένα test αξιολόγησης (Τ.Α), με ερωτήσεις αναφορικά με το γνωστικό κομμάτι του υλικού. Στόχος της πρώτης χορήγησης ήταν να διερευνηθεί κατά πόσον οι μαθητές κατάφεραν να ανακαλέσουν στη βραχυπρόθεσμη μνήμη τους πληροφορίες και γνώσεις που διδάχθηκαν μέσω του ΕΥ.

➤ 2^ο Στάδιο

Με το πέρας 3 εβδομάδων δόθηκε το ίδιο test αξιολόγησης για επανασυμπλήρωση, με τις ερωτήσεις σε διαφορετική σειρά. Σκοπός ήταν να διαπιστωθεί αν έχουν διατηρηθεί στη μακροπρόθεσμη μνήμη των μαθητών οι πληροφορίες και οι γνώσεις που απέκτησαν, συγκριτικά και με το 1^ο test, στοχεύοντας να ερευνηθεί ο βαθμός αποτελεσματικότητας του ΕΥ και να γίνει συσχέτιση των απαντήσεων προκειμένου να εξαχθούν τα συμπεράσματα.

4.1.6. Τρόπος επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων

Κατά το πρώτο μέρος της έρευνας αξιοποιήθηκε η τεχνική της «Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου» (Qualitative Content Analysis) με μονάδα ανάλυσης τη φράση με θεματική αυτοτέλεια. Οι Τζάνη & Κεχαγιά (2015) αναφέρουν πως για την επιτυχία της ανάλυσης των δεδομένων είναι σημαντικός ο αρχικός προσδιορισμός και σχεδιασμός των διαφόρων κατηγοριών.

Το δεύτερο μέρος της έρευνας χωρίστηκε σε 2 φάσεις, όπως αναλύθηκε και παραπάνω.

- Στην Α' Φάση, εφαρμόστηκε μεικτός τρόπος επεξεργασίας των δεδομένων. Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του IBM SPSS Statistics 28.0, προγράμματος επεξεργασίας δεδομένων ποσοτικής έρευνας. Για τα ποιοτικά δεδομένα, χρησιμοποιήθηκε η «Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου» με μονάδα ανάλυσης τη φράση με θεματική αυτοτέλεια.
- Στη Β' Φάση, τα δεδομένα από τις ερωτήσεις των ΤΑ οι οποίες ήταν κλειστού τύπου, αναλύθηκαν μέσω του IBM SPSS Statistics 28.0.

4.1.7. Περιορισμοί έρευνας

Η έρευνα αφορούσε 36 μαθητές της ΣΤ' τάξης τριών (3) δημοτικών σχολείων της Κρήτης καθώς και τρεις εν ενεργεία εκπαιδευτικούς-ειδικούς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ως παράγοντας περιορισμού μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός πως δόθηκε βάση, κυρίως, στη γνωστική αποτελεσματικότητα του δημιουργηθέντος ΕΥ και ειδικότερα μέσω της ανάκλησης στη μνήμη των πληροφοριών και γνώσεων που οι μαθητές διδάχθηκαν στο ΕΥ και δεν δόθηκε βαρύτητα, ενδεχομένως και σε άλλες διδακτικές προσεγγίσεις. Επιπλέον, στο πρώτο test αξιολόγησης που δόθηκε στους μαθητές, δεν υπήρχε η δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης. Είναι πιθανό, αν υπήρχε άμεση ανατροφοδότηση κατά το πρώτο στάδιο, το ποσοστό επιτυχίας του δεύτερου σταδίου να ήταν μεγαλύτερο, γεγονός που προτείνεται να διερευνηθεί σε μελλοντική έρευνα.

4.1.8. Ζητήματα δεοντολογίας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας δεν προέκυψε κάποιο ζήτημα δεοντολογίας ή ηθικό δίλημμα. Η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων ήταν συνειδητή και εθελοντική και τηρήθηκε η ανωνυμία στην έρευνα, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία. Οι συμμετέχοντες, τέλος, ενημερώθηκαν ότι θα έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας.

4.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Αναφορικά με το πρώτο μέρος της έρευνας, τα αποτελέσματα φανερώνουν πως οι γνώμες των εκπαιδευτικών συμπλέουν και συμφωνούν πως το πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό «Το φυσικό περιβάλλον» τηρεί τη μεθοδολογία της ΕξΑΕ καθώς και τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης. Επιπλέον, η σωστή δομή, οι δραστηριότητες με προεκτάσεις που διέθετε το υλικό, η πολυμεσικότητα, ο σχεδιασμός και τα γραφικά του αλλά και η πληθώρα των δραστηριοτήτων αποτέλεσαν, σύμφωνα με τους ίδιους, τα πιο δυνατά σημεία του υλικού. Ως προτάσεις βελτίωσης, αναφέρθηκε η ακόμα μεγαλύτερη αλληλεπίδραση και έκφραση της γνώμης τους από τους συμμετέχοντες καθώς και η δυνατότητα σχεδιασμού περισσότερων δραστηριοτήτων που θα ανταποκρίνονται στην καθημερινότητα του κάθε εκπαιδευόμενου.

Σχετικά με το δεύτερο μέρος της έρευνας και την Α' Φάση, οι μαθητές χαρακτήρισαν το υλικό διασκεδαστικό, εύχρηστο και παιγνιώδες. Ανέφεραν πως

κατανόησαν το περιεχόμενο των διδακτικών ενοτήτων, σχολιάζοντας θετικά τις ασκήσεις, τα βίντεο, τις δραστηριότητες και τους χάρτες του εκπαιδευτικού υλικού. Όσον αφορά στις βελτιωτικές προτάσεις που πιθανόν να χρειάζεται το υλικό, έξι στους δέκα μαθητές δήλωσαν πως δε θα προέβαιναν σε καμιά αλλαγή ενώ όσοι θα προέβαιναν σε αλλαγές, αυτές αναφέρονταν στην ύπαρξη προβλημάτων τεχνικής φύσεως. Στη Β' Φάση, τα αποτελέσματα των test αξιολόγησης δείχνουν τα εξής:

- Στο πρώτο στάδιο προκύπτει πως σε τέσσερις (4) ερωτήσεις (Ερ.11, Ερ.22, Ερ.25, Ερ.27) από τις συνολικά είκοσι οκτώ (28), οι λανθασμένες απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές υπερτερούσαν των σωστών. Επομένως, σε καθεμία από τις υπόλοιπες είκοσι τέσσερις (24) ερωτήσεις, οι μαθητές που απάντησαν σωστά είναι η πλειοψηφία. *Το ποσοστό επίτευξης σωστών απαντήσεων του πρώτου σταδίου είναι περίπου 85% οπότε παρατηρείται υψηλή μαθησιακή επίδοση από τους μαθητές.*
- Από τα αποτελέσματα του δευτέρου σταδίου προκύπτει πως μόνο σε μία (1) ερώτηση του 2^{ου} Τ.Α. (Ερ.19), οι λανθασμένες απαντήσεις ισοψηφούν με τις σωστές ενώ στις υπόλοιπες είκοσι επτά (27) ερωτήσεις, οι σωστές απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές υπερτερούν αριθμητικά των λανθασμένων. *Επομένως, το ποσοστό επίτευξης σωστών απαντήσεων του δευτέρου σταδίου είναι περίπου 96% και παρατηρείται και εδώ υψηλή μαθησιακή επίδοση από πλευράς μαθητών.*
- Επιπλέον, ο συνδυασμός Σωστό-Σωστό (1^ο και 2^ο Τ.Α.) επικρατεί σε καθεμία από τις 28 ερωτήσεις των Τ.Α. Επί της ουσίας, σε όλες τις ερωτήσεις των ΤΑ, οι μαθητές κατάφεραν κατά το πρώτο στάδιο και στην πρώτη χορήγηση του 1^{ου} ΤΑ, να ανακαλέσουν στη μνήμη τους πληροφορίες γνωστικού περιεχομένου που μελέτησαν από το υλικό και έπειτα στο δεύτερο στάδιο, στην επαναχορήγηση του 2^{ου} ΤΑ, μπόρεσαν και διατήρησαν την κατακτηθείσα γνώση του 1^{ου} ΤΑ. *Η μαθησιακή εμπέδωση, λοιπόν, χαρακτηρίζεται ως υψηλή.*
- Από τις 28 ερωτήσεις αξιολόγησης συνολικά, στις 17 παρατηρείται στατιστικά σημαντική μεταβολή των σωστών απαντήσεων στην 2η αξιολόγηση σε σχέση με την 1^η. *Το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε 60.71% και επομένως κρίνεται ως ικανοποιητικός ο βαθμός αλληλεξάρτησης των σωστών απαντήσεων των δύο test αξιολόγησης.*

4.3. Συμπεράσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας εργασίας, καθιστούν σαφές πως οι εκπαιδευτικοί συμπλέουν με την άποψη πως το πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό «Το φυσικό περιβάλλον» πληροί τις αρχές της ΕξΑΕ και της Πολυμεσικής Μάθησης με θετικά στοιχεία την πληθώρα των δραστηριοτήτων και ειδικότερα τις δραστηριότητες με προεκτάσεις, την πολυμεσικότητα, τον σχεδιασμό και τη σωστή δομή του υλικού. Τα παιδιά των τριών σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα επιβεβαιώνουν με τη σειρά τους τη γνώμη των εκπαιδευτικών καθώς και για αυτά, το ΕΥ αποτέλεσε μια εύχρηστη και ευχάριστη εκπαιδευτική πολυμεσική εφαρμογή, η οποία βοήθησε στην επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών στόχων

που τέθηκαν και που τα test αξιολόγησης των μαθητών, εντέλει, την καθιστούν μαθησιακά αποτελεσματική. Η σύντομη και σαφής οπτικοακουστική πληροφόρηση του εκπαιδευτικού υλικού «Το φυσικό περιβάλλον» ενδυνάμωσε την αίσθηση της αυτονομίας των μαθητών, οι οποίοι λειτούργησαν με τον δικό τους τρόπο και ρυθμό. Μέσω της πολυμεσικότητας, της συνύπαρξης γραπτών κειμένων, ηχητικών αποσπασμάτων, εικόνων, βίντεο και animation δημιουργήθηκε ένα ασφαλές και παιγνιώδες εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σε αυτό βοηθάει, ενδεχομένως, και η φύση του μαθήματος της Γεωγραφίας, η οποία επιτρέπει την οπτικοποίηση εννοιών όπως οι χάρτες και οι εικόνες και οι οποίες αποτελούν από μόνες τους πηγή περιέργειας και ερωτημάτων. Είναι σημαντικό, τέλος, να τονιστεί η συνέπεια και η ολοκλήρωση του μαθήματος από το σύνολο των μαθητών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Κανένα από τα 36 παιδιά δεν εγκατέλειψε το υλικό αλλά όλα ακολούθησαν πιστά τα βήματα που τους δόθηκαν, πρώτα με το ερωτηματολόγιο και μετά με τα 2 test αξιολόγησης. Το γεγονός πως έδρασαν αυτόνομα, ενίσχυσε την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους με αποτέλεσμα να αυξήσει την αυτεπάρκειά τους, η οποία αποτέλεσε σημαντικό εφόδιο για να επιμείνουν και να ολοκληρώσουν με επιτυχία το έργο. Επιπλέον, οι δραστηριότητες δε φάνηκε να κουράζουν τους μαθητές και η ποικιλία των δραστηριοτήτων δημιούργησε ερεθίσματα κριτικής σκέψης. Όλα τα προαναφερόμενα, ενδεχομένως, να αποτέλεσαν τους βασικούς λόγους που δεν επέτρεψαν στους μαθητές να εγκαταλείψουν το υλικό. Η μελέτη του πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού «Το φυσικό περιβάλλον» λοιπόν, αποτέλεσε μια αποτελεσματική παιδαγωγική προσέγγιση της συμπληρωματικής σχολικής ΕξΑΕ για τη διδασκαλία του μαθήματος της Γεωγραφίας στην ΣΤ' τάξη του δημοτικού.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσση

Cooper, D. R., & Schindler, P. (2001). *Business Research Methods*. McGraw. New York.

Frey, B. B. (Ed.). (2018). *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation*. Sage Publications.

Mayer Richard, E. (2010). *Cognitive theory of multimedia learning*. Cambridge Handbook of.

Ελληνόγλωσση

Αναστασιάδης, Π. & Σπαντιδάκης, Γ. (2013). Διαδικτυακά Περιβάλλοντα για τους μαθητές της Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στη Διασπορά: Βασικές αρχές σχεδιασμού. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Νοέμβριος 2013. Doi: <http://dx.Doi.org/10.12681/icodl.603>

Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Μαυροειδής, Η., Γκιάσος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10 (1), 88-100. Doi: <http://dx.Doi.org/10.12681/jode.9814>
- Μπούρας, Α. (2005). *Αξιολόγηση και μαθηματικά στο δημοτικό σχολείο* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Τζάνη, Μ. & Κεχαγιάς, Χ. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Ανακτήθηκε στις 6/10/2021 από <http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf>
- Holmberg, B. (2002). *Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ολιγοθέσια σχολεία: Κριτική θεώρηση του διαφαινόμενου μετασχηματισμού της σχολικής πραγματικότητας

Γράβος Ελευθέριος
Δάσκαλος, Υπ. Διδ. ΠΤΔΕ ΑΠΘ
elefgrav@eled.auth.gr

Τσιαπλής Νικόλαος
Δάσκαλος, Υπ. Διδ. ΠΤΔΕ ΑΠΘ
nktsiapl@eled.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα ολιγοθέσια σχολεία αποτελούν διαχρονικά σημαντικό πυλώνα του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα, θεσμοθετημένα για να καλύψουν τις ανάγκες κυρίως των μαθητών/τριών που διαβιούν σε γεωγραφικά απομονωμένες περιοχές. Ταυτόχρονα, όταν διατυπώνεται κριτική για την «αποτελεσματικότητά» τους, αυτή είναι ενταγμένη σε μια μυωπική ανάγνωση των σύστοιχων ζητημάτων, στα όρια που προσδιορίζονται από τον λόγο κόστους-οφέλους. Επιπλέον, αρχίζει να διαφάνεται η αξιοποίηση της συγκεκριμένης κριτικής και με πρόσχημα την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, να διατυπώνεται, άλλοτε ρητά και άλλοτε υπαινικτικά, η μόνιμη επέκταση της χρήσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε δυσπρόσιτες περιοχές της χώρας όπου λειτουργούν μικρά σχολεία, οδηγώντας στον μετασχηματισμό της υπάρχουσας σχολικής πραγματικότητας. Η ενθουσιώδης, διαφημιστική προσέγγιση της υιοθέτησης τεχνολογικών καινοτομιών σκόπιμα, ωστόσο, αποκρύπτει το γεγονός, ότι η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες επιλογές με συγκεκριμένο πρόσημο. Η παρούσα μελέτη κάνοντας επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, στοχεύει στην κριτική θεώρηση της εφαρμογής της ΕξΑΕ, όχι από μια τεχνοφοβική οπτική στείρας άρνησης, αλλά υπό το πρίσμα μιας προσέγγισής της, στο επίκεντρο πολιτικών, που την εργαλειοποιούν και που απορρέουν από τη νεοφιλελεύθερη λογική. Επιπλέον, η σκιαγράφηση και αυτής της όψης της ΕξΑΕ συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο, διευρύνοντας το θεωρητικό και εννοιολογικό της εύρος μέσω της συσχέτισής της με άλλα πεδία, απομειώνοντας την ιδεολογική της χρήση και φέρνοντάς τη σε αναμέτρηση με τις εσώτερες σχέσεις των θεμελιακών αρχών που τη συνιστούν.

Λέξεις κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ολιγοθέσιο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ουσιαστική εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση αποτελούσε ζητούμενο της εκπαιδευτικής κοινότητας για αρκετά χρόνια. Ωστόσο, η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αλλά και η απουσία έμπρακτης υποστήριξης από την επίσημη

πολιτεία, τόσο σε τεχνολογικό εξοπλισμό όσο και σε παροχή προγραμμάτων επιμόρφωσης, οδήγησε, σε βάθος χρόνου, στη δημιουργία χάσματος μεταξύ των εκπαιδευτικών της πράξης και των σύγχρονων τεχνολογικών εξελίξεων. Η κρίση της πανδημίας και ο βίαιος τρόπος με τον οποίο κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να το καλύψουν κατέδειξαν περίτρανα τόσο την αδυναμία της εκπαιδευτικής ηγεσίας να ενισχύσει αποτελεσματικά το έργο τους όσο και τη δυσκολία να ανταποκριθούν σε αυτό. Μοναδικό σημείο αναφοράς η φιλοτιμία των εκπαιδευτικών, που μέσα σε ένα τόσο απαιτητικό περιβάλλον δεν παρέδωσαν τα όπλα και προσπάθησαν να ανταπεξέλθουν στον σύνθετο ρόλο τους, ακόμα και σε περιπτώσεις που το πλαίσιο εργασίας τους ήταν ιδιαίτερα απαιτητικό, όπως για παράδειγμα η εργασία σε ένα ολιγοθέσιο σχολείο.

ΤΟ ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το ολιγοθέσιο σχολείο δεν είναι πρωτοτυπία της χώρας μας, αλλά συναντάται σχεδόν σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου. Ειδικότερα στην ελληνική πραγματικότητα, αποτελεί βασικό πυλώνα του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος και συγκεκριμένα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σήμερα είναι σε λειτουργία περίπου 700 ολιγοθέσια σχολεία (ΕΛΣΤΑΤ, 2019). Στον αριθμό αυτό συμπεριλαμβάνονται μόνο τα 1/θ, 2/θ και 3/θ δημοτικά σχολεία, ενώ θα πρέπει να κατατάσσονται επιπλέον και τα 4/θ και 5/θ στην κατηγορία των ολιγοθέσιων σχολείων, καθώς σε αυτά απαντάται τουλάχιστον ένα σύμπλεγμα (συνδιδασκαλία) τάξεων και ο τρόπος λειτουργίας τους βρίσκει περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές με τον τρόπο λειτουργίας των ολιγοθέσιων.

Ανεξαρτήτως της ανεπάρκειας ερευνητικών δεδομένων, κοινός τόπος των περισσότερων μελετητών είναι πως το ολιγοθέσιο σχολείο συνιστά έναν ιδιαίτερο και απαιτητικό τύπο σχολικής μονάδας, που συγκεντρώνει αρκετά πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα (Παπασταμάτης, 1996 · Τουρτούρας, 2009). Επιγραμματικά, στα πλεονεκτήματα των μικρών σχολείων κατατάσσεται το φιλικό κλίμα που αναπτύσσεται, οι άμεσες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητών και γονέων και η καλλιέργεια πρωτοβουλίας, ενθάρρυνσης και συνεργασίας από τους μαθητές (Παπασταμάτης, 1996). Επίσης, το μικρό σχολείο αποτελεί μια ρεαλιστική μικρογραφία της κοινωνίας, καθώς σε αυτό συνυπάρχουν στην ίδια αίθουσα μαθητές διαφορετικών ηλικιών, όπως συμβαίνει και στην κοινωνία γενικότερα. Παράλληλα, το ολιγοθέσιο σχολείο αποτελεί σημείο αναφοράς στην τοπική κοινωνία (Γεωργακοπούλου, 2022).

Στον αντίποδα, η έλλειψη εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στο μικρό σχολείο, ο περιορισμένος αριθμός μαθητών/τριών, ο μεγάλος φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών, το ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα που δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου τύπου σχολείου, η έλλειψη ποικιλόμορφων ευκαιριών κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών και η απομόνωση των εκπαιδευτικών καταγράφονται στα αρνητικά (Μπρούζος, 2002 · Παπασταμάτης, 1996). Στο αμιγώς διδακτικό κομμάτι, η κύρια ιδιαιτερότητα των μικρών σχολείων, η συνδιδασκαλία, καταγράφεται από κάποιους ερευνητές στα θετικά, ενώ από άλλους στα αρνητικά (McEvan, 2008). Η διχογνωμία αυτή εδράζεται στην οπτική με την

οποία ο κάθε μελετητής προσεγγίζει το θέμα. Με αυτό τον τρόπο, από την μια πλευρά καταγράφεται ως θετικό η απουσία ύπαρξης ηλικιακής ομοιογένειας στην αίθουσα, καθώς δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων (κοινωνικών και γνωστικών) από τους μαθητές που δεν θα είχαν την δυνατότητα να αναπτύξουν σε μια «συμβατική» τάξη, ενώ στην αντίπερα όχθη η έλλειψη ομοιογένειας καταγράφεται ως αρνητικό καθώς δυσχεραίνεται με αυτό τον τρόπο το έργο του εκπαιδευτικού.

Ο συνεχώς μειούμενος αριθμός των ολιγοθέσιων σχολείων στη χώρα μας οφείλεται στις -κατά κύριο- λόγο ανεργάτιστες, και χωρίς συνοχή και συνέχεια, εκπαιδευτικές πολιτικές που υλοποιούνται τις τελευταίες δεκαετίες. Η τακτική των συγχωνεύσεων σε πρώτο χρόνο, και των καταργήσεων σε δεύτερο χρόνο, ακολουθείται απαρέγκλιτα, ανεξαρτήτως κυβερνήσεων, στη βάση οικονομοτεχνικών κριτηρίων. Μάλιστα, παρά τα εκατοντάδες μικρά σχολεία που έχουν κλείσει, δεν έχει υπάρξει, μέχρι στιγμής, η παραμικρή ανατροφοδότηση σχετικά με τα αποτελέσματα της πολιτικής αυτής. Μπορεί να υποστηριχθεί πως δεν έχει υπάρξει ουδεμία προσπάθεια από πλευράς επίσημης πολιτείας να αξιολογήσει την κατάσταση, καθώς η οριζόντια περικοπή δαπανών με οποιοδήποτε κόστος είναι βασική οικονομική αρχή της. Επιπλέον, η κοινωνική πολιτική, η προστασία των αδύνατων και η σύστοιχη αποτύπωσή τους στην εκπαίδευση δεν είναι σε καμιά περίπτωση προτεραιότητα του νεοφιλελεύθερου καπιταλιστικού κράτους.

Σύμμαχος των κυβερνήσεων διαχρονικά, αποτελεί και η Δ.Ο.Ε. η οποία έχει ταχθεί υπέρ των πολυδύναμων σχολικών κέντρων. Χαρακτηριστικά, στα πρακτικά συνεδρίου που διοργάνωσε η ομοσπονδία το 1997 με κεντρικό θέμα τα ολιγοθέσια σχολεία καταγράφεται η θέση της υπέρ της κατάργησης των μικρών σχολείων, καθώς τα πολυθέσια σχολεία συγκεντρώνουν περισσότερα θετικά στοιχεία (Οικονομόπουλος, Μπρούζος, 2014). Μια θέση η οποία παραμένει αμετάβλητη ως σήμερα.

Παρά ταύτα, τα ολιγοθέσια σχολεία εξακολουθούν να αποτελούν το μοναδικό φορέα παροχής εκπαίδευσης στους μικρούς μαθητές απομακρυσμένων και απομονωμένων περιοχών της πατρίδας μας, είτε εξαιτίας του ιδιαίτερου γεωμορφολογικού χαρακτήρα της χώρας μας και της σύστοιχης δυσκολίας ή αδυναμίας μετακίνησης παιδιών σε άλλα σχολικά κέντρα, είτε λόγω σκοπιμοτήτων που σχετίζονται με το πολιτικό κόστος ως απόρροια της κατάργησής τους.

Παλαιότερες έρευνες έδειχναν μια υστέρηση του μικρού σχολείου έναντι των μεγάλων σχολικών κέντρων (Φύκαρης, 2002). Πιο πρόσφατες όμως, αμφισβητούν αυτή την οπτική, και μέσω των αποτελεσμάτων τους επισημαίνουν πως το ολιγοθέσιο σχολείο δύναται να υπερτερεί σε συγκεκριμένες πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας (Φύκαρης, 2014). Επίσης παρουσιάζεται να έχει σημαντικά αποτελέσματα σε συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες (Μπρούζος, 2002· Τουρτούρας, 2009). Επιτείνεται, με τον τρόπο αυτό, ένα πλαίσιο στο οποίο διατηρείται η διχογνωμία σχετικά με την «αποτελεσματικότητά» τους. Παράλληλα όμως, διαμορφώνεται ένα ιδανικό περιβάλλον για να ανοίξει μια ουσιαστική συζήτηση στην εκπαιδευτική κοινότητα για την αναγκαιότητα ύπαρξής τους.

Ιδανική βάση για την έναρξη της συζήτησης μπορεί να αποτελέσει το γεγονός πως σπουδαίοι παιδαγωγοί έχουν τονίσει μέσα από το έργο τους, την αναγκαιότητα λειτουργίας των μικρών σχολείων, επενδύοντας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, όπως είναι οι πολυηλικιακές τάξεις. Χαρισματικοί παιδαγωγοί όπως ο Ντιούι, η Μοντεσσόρι, ο Μακάρενκο, ο Ντεκρολι, ο Ότο, ο Νίλ, ο Φρενέ κ.α. ανέδειξαν την σπουδαιότητα του μικρού σχολείου, καινοτομώντας και πειραματιζόμενοι σε αυτό (Τουρτούρας, Τσιαπλές, Παυλή-Κορρέ, Κυρίδης & Μπαλτάς, 2022).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Στις μέρες μας, στο ιδιαίτερα απαιτητικό κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον που έχει διαμορφωθεί, παράλληλα με την καθολική επιβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (ειδικά στην εποχή της πανδημίας), απαιτούνται ιδέες, προτάσεις και τομές, βάζοντας στη συζήτηση τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες ενταγμένες στο πλαίσιο μιας κριτικής αποτίμησης της επίδρασής τους στην σχολική καθημερινότητα, ώστε το ολιγοθέσιο σχολείο να μπορέσει να ανταποκριθεί ικανοποιητικά, διαμορφώνοντας εναλλακτικές προτάσεις προσαρμοσμένες στο τοπικό επίπεδο που λειτουργεί η κάθε εκπαιδευτική μονάδα.

Κατά συνέπεια, αποκαλύπτεται ότι συγκεκριμένες διαστάσεις της λειτουργίας της ΕξΑΕ σε αντιστοιχία με τα ολιγοθέσια σχολεία δεν έχουν φωτιστεί επαρκώς. Επιπλέον, ενώ σε επίπεδο πολιτικής ηγεσίας διαφαίνεται, ένα ενδιαφέρον για τα συνδυασμένα αυτά πεδία, άλλοτε βασισμένο σε πρωτόλειες σκέψεις και άλλοτε σε πιο επεξεργασμένες, καταδεικνύοντας μια θεωρητικο-πολιτική κινητικότητα, παράλληλα δεν φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα την επιστημονική βιβλιογραφία.

Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποιείται μια βιβλιογραφική επισκόπηση για το υπό εξέταση ζήτημα, επιχειρώντας να ανοίξει έναν διάλογο προς μια κατεύθυνση που περιλαμβάνει μια κριτική αποτίμηση του εγχειρήματος της ΕξΑΕ ως μια διαδικασία αξιολόγησής της, συνυπολογίζοντας και τις ιδεολογικές και κοινωνικές προϋποθέσεις που, συχνά, επισκιάζονται από τις υπογραμμισμένες, ερευνητικά, μεθοδολογικές και τεχνικές όψεις, της εισαγωγής και εφαρμογής της.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΞΑΕ

Είναι χαρακτηριστικό πως παρά το γεγονός ότι ο όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1970 (Βαλασίδου, 2005· Λιοναράκης, 2006), δεν υφίσταται κοινά αποδεκτός ορισμός που να περιγράφει την ΕξΑΕ με επιστημολογική επάρκεια (Λιοναράκης, 2006· Μανούσου, 2008). Ωστόσο, έχουν γίνει απόπειρες για να προσδιοριστεί με πληρότητα ή ακόμη και να καθοριστούν επιμέρους όροι παράλληλα με την ιεραρχική τους κατάταξη, είτε ως υπερκείμενων, είτε μικρότερης εμβέλειας (Means, Toyama, Murphy & Baki, 2013) ή έστω να καταγραφούν άξονες στην κατεύθυνση της δημιουργίας ενός περιγράμματος ορισμού. Έτσι, ένα από τα πλέον αποδεκτά σχήματα είναι του Keegan(2001), με τα κυριότερα χαρακτηριστικά του να είναι:

A) Η φυσική απόσταση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένων

B) Η παρέμβαση κάποιου εκπαιδευτικού φορέα με την γενική ευθύνη της οργάνωσης του προγράμματος ΕξΑΕ και της υποστήριξης των διδασκομένων

Γ) Η χρήση τεχνικών μέσων για τον διαμοιρασμό του εκπαιδευτικού υλικού και τη «συνένωση» διδασκόντων και διδασκομένων.

Δ) Η αξιοποίηση των τεχνολογικών καινοτομιών για την οικοδόμηση αμφίδρομης επικοινωνίας.

Ε) Ο φυσικός διαχωρισμός της ομάδας των διδασκομένων.

Με βάση τα παραπάνω, είναι εύκολα αντιληπτό πως δημιουργούνται συνθήκες εννοιολογικής ασάφειας, με αποτέλεσμα την ανάδυση πληθώρας όρων (Λιοναράκης, 2006), με την τάση να καθορίζονται βάσει του τεχνολογικού μέσου που διαμεσολαβεί την εκπαιδευτική πράξη ή ακόμη του βαθμού συμμετοχής τους σε αυτήν και νεολογισμών, ευρύτητα χρησιμοποιούμενων, των οποίων η επιστημονική σκοπιμότητα δεν είναι ευδιάκριτη. Ειδικότερα, αναφερόμαστε στον όρο “emergency remote teaching” και στο αντίστοιχο άρθρο των Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020) περιγράφοντας την κατάσταση όπως διαμορφώθηκε, από τις πρώτες μέρες της επιβολής της ΕξΑΕ και ταυτόχρονα να επιχειρηματολογεί υπέρ της, προσπαθώντας εκ προοιμίου να δικαιολογήσει αιτιάσεις αναποτελεσματικότητας της εφαρμογής της, απενοχοποιώντας την στη βάση του κατεπείγοντος. Ωστόσο, η επικέντρωση σε ζητήματα «αποτελεσματικότητας» και λογοδοσίας, αφενός είναι αποπροσανατολιστική, αφού δεν λαμβάνει υπόψη τους μετασχηματισμούς της σχολικής καθημερινότητας εξαιτίας και χάρη στην ΕξΑΕ, αφετέρου αποδεικνύεται παγίδα που εξυπηρετεί το νεοφιλελεύθερο μοντέλο, αδικώντας την, παράλληλα, ως αντικείμενο θεμελιωμένο σε επιστημονικές αρχές. Τούτων δοθέντων, καταγράφεται η ανάδυση όρων όπως: online learning, elearning, internet learning, telelearning, virtual learning, computer assisted learning, web based learning, distance learning, blended learning κ.ά. Με αυτόν τον τρόπο αναφέρεται μια προσέγγιση των μέσων με οντολογικά χαρακτηριστικά στα οποία καθίστανται αδιόρατοι οι εξουσιαστικοί μηχανισμοί που τα συνοδεύουν, συγκαλυμμένοι πίσω από την έλξη της ψηφιακής επανάστασης. Έτσι, η όποια χειραφετική διάσταση της ΕξΑΕ ως μέσου για τη διεύρυνση του πνευματικού ορίζοντα των πολιτών υποδαυλίζεται (Νούτσος, 2003, σ.80-81), δημιουργώντας γόνιμο έδαφος για την καταφυγή σε αδιέξοδες θεωρητικο-πρακτικές μορφές αντίδρασης με χαρακτηριστικά «Λουδητών».

Πλέον των παραπάνω, επιχειρείται η περαιτέρω εξειδίκευση της ΕξΑΕ σε αντιστοιχία με τις δυο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης ως «σχολική» (Μίμινου & Σπανακά, 2013· Φώτη, 2021· Κατσιάπη & Βαλασίδου, 2021), δημιουργώντας έναν υποκείμενο κλάδο διαιρούμενος σε υποκατηγορίες-πεδία, όπως η αυτοδύναμη ΕξΑΕ και η συμπληρωματική ΕξΑΕ. Η πρώτη αναφέρεται σε αυτόνομα και ανεξάρτητα σχολικά προγράμματα σπουδών που οδηγούν στην απονομή ισοδύναμων πιστοποιητικών, ενώ η δεύτερη λειτουργεί παράλληλα με την παραδοσιακή εκπαίδευση προσφέροντας επιπλέον μαθησιακά αντικείμενα (Βασάλα, 2005).

ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ

Με βάση όσα προηγήθηκαν, συνάγεται ότι η εισαγωγή των τεχνολογικών καινοτομιών και δη της ΕξΑΕ αντιμετωπίζεται ως «ουδέτερη» και υπερθεματίζονται τα πλεονεκτήματα και τα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής της, ως πανάκεια των συμπτωμάτων της εκπαίδευσης που, ασφαλώς, οι λόγοι ύπαρξής τους εδράζονται σε

εξωσχολικούς παράγοντες. Σύστοιχα, διάφορες κυβερνήσεις εμφανίζονται πεπεισμένες για τη μετασχηματιστική δυνατότητα της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών ειδικά σε μικρά σχολεία που λειτουργούν σε απομακρυσμένες, γεωγραφικά, περιοχές (Echazarra & Radinger, 2019, σ. 44). Η πενία επιχειρημάτων και το θεωρητικό αδιέξοδο της υποστήριξης της σχολικής ΕξΑΕ αποπλαισιωμένης από το κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο και εγκιβωτισμένης σε μια ενθουσιώδη θεώρηση κατά την οποία η εισαγωγή της στην εκπαίδευση θα οδηγήσει γραμμικά στην αναβάθμιση της ποιότητάς της, οδηγεί στην επίκληση κοινοτοπιών που σχετίζονται με την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών των μικρών σχολείων σε γνωστικά αντικείμενα που δεν υπάρχει(;) δυνατότητα να διδαχτούν *in situ*, καθώς και με την έκθεσή τους σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα οπουδήποτε στον κόσμο, συνδέοντας εκπαιδευόμενους/ες και εκπαιδευτικούς, αναπτύσσοντας σύστοιχες διαπολιτισμικές δεξιότητες (Dunick, 2013, σ.188· Echazarra & Radinger, ό.π., σ. 44· Δημητριάδου, 2018). Η τελευταία θέση, ωστόσο, χωρίς να γίνεται άμεσα αντιληπτό από τους τεχνόφιλους υποστηρικτές της ΕξΑΕ, υποσκάπτει την προσπάθεια που έγινε, και συνεχίζει να πραγματοποιείται, σε ευρωπαϊκό επίπεδο μέσω των διαφόρων προγραμμάτων(π.χ. Erasmus+, Comenius) κινητικότητας μαθητών/τριών που στοχεύουν, μεταξύ άλλων, στην εκπαιδευτική και προσωπική ανάπτυξη των ατόμων που συμμετέχουν, θέτοντας υπό αμφισβήτηση την επάρκειά τους στη βάση των συγκεκριμένων στόχων.

Αναδεικνύεται, επομένως, η χρηματοδότηση συγκεκριμένων δράσεων ως συνειδητή πολιτική επιλογή σε ευρωπαϊκό επίπεδο και η αντίστοιχη υποβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και δη των μικρών σχολείων σε εθνικό επίπεδο με την υποχρηματοδότηση, τη συγχώνευση και την οριστική διακοπή λειτουργίας τους, αντιμετωπίζοντάς τα ως «παρίες της εκπαίδευσης» (Τουρτούρας κ.ά., 2022). Στο πλαίσιο αυτό, και με βάση τα προαναφερθέντα επιχειρήματα έχει εκφραστεί η ανάγκη δημιουργίας προγραμμάτων σχολικής ΕξΑΕ με επίσημο τρόπο ως ερώτηση βουλευτή της τωρινής κυβέρνησης για τη δυνατότητα δημιουργίας «μόνιμων δομών τηλεεκπαίδευσης για μικρονήσια» (Α.Π. 3639, 28/1/21, Βουλή των Ελλήνων), χωρίς τελικά να απαντηθεί. Ασφαλώς, πέρα από το όψιμο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων, οι απόψεις αυτές αντικατοπτρίζουν τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές συνιστώσες που, ακολουθώντας κατά γράμμα τις επιταγές του νεοφιλελεύθερου μοντέλου οργάνωσης της παραγωγής, επιδιώκουν τη μείωση του κόστους εκπαίδευσης ανά μαθητή/τρια.

Η πληθώρα προγραμμάτων που σχεδιάστηκαν ήδη από τις αρχές του 2000 («Μούσα», «Δίας», «Φτερά της Γνώσης», κ.ά.) και που στόχευαν στην κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών, είτε εκπαιδευτικών, είτε μαθητών/τριών, καθώς και στην ψηφιακή διασύνδεση απομακρυσμένων σχολικών μονάδων αποκρύπτεται, δείχνοντας, τουλάχιστον, απροθυμία για την κριτική αποτίμηση της εφαρμογής τους και, ταυτόχρονα, αποκαλύπτεται μια επιδερμική αντιμετώπιση της λειτουργίας των μικρών σχολείων, προτείνοντας την επόμενη δεσμίδα ανεργμάτων πολιτικών στο πλαίσιο της συνάρτησης κόστους-οφέλους.

Κάπως έτσι, φαίνεται ότι αγνοούνται οι βασικές αρχές και οι διαστάσεις της ΕξΑΕ που μπορούν να αξιοποιηθούν με σεβασμό στα διαφοροποιητικά γνωρίσματα των

μικρών σχολικών μονάδων συνολικά, αλλά και στα ιδιαίτερα φυσιολογικά χαρακτηριστικά που τα διακρίνουν μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, ένα ρεαλιστικό παράδειγμα αποτελεί η δημιουργία και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού σύμφωνα με τις αρχές της ΕξΑΕ για χρήση σε ολιγοθέσια σχολεία από μαθητές/τριες την ώρα της διεξαγωγής των σιωπηρών εργασιών (Βαΐτση, 2019). Αν δεχτούμε τη θέση του Λιοναράκη(2001, σ. 33) πως στην ΕξΑΕ «αυτός που διδάσκει είναι το υλικό», τότε ο συγκεκριμένος χρόνος καθίσταται αμιγώς διδακτικός και απολύτως ωφέλιμος για τα παιδιά. Δυστυχώς, από όσο γνωρίζουμε, δεν είναι πρόδηλη μια τέτοια επιλογή.

Διαγράφεται, έτσι, μια εντεινόμενη απομάκρυνση από το σωκρατικό ιδεώδες κατά το οποίο η εκπαιδευτική διαδικασία διακρίνεται από μια συγκεκριμένη ηθική που δεν μπορεί να οριστεί με αναγωγισμούς στην οποία ο/η εκπαιδευτικός συνιστά πρότυπο στάσης και δράσης στους/στις μαθητές/τριες, ενταγμένος στον κόσμο που τον περιβάλλει (Πουρνάρη, 2003, σ. 23). Αντίθετα, καθίσταται διευκολυντής, οργανωτής ή manager γνώσης, δηλαδή ένας αποπολιτικοποιημένος τεχνοκράτης, και κατά συνέπεια εύκολα χειραγωγήσιμος, περιχαρακωμένος στις επιστημονικοφανείς καταφάσεις που σκιαγραφούνται σε ένα στενά προσδιορισμένο καθηκοντολόγιο. Η θέση αυτή σε συνδυασμό με τις ολοένα και πιο επιθετικές διατυπώσεις για ολοκληρωτική εφαρμογή της ΕξΑΕ και την κατάργηση του σχολείου ως υλικού χώρου διεξαγωγής της εκπαιδευτικής πράξης, κατασκευάζοντας μια σύστοιχη εικονική αίθουσα διδασκαλίας (Ντζανάτος, 2020, σ.230), μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως η μέχρι τώρα κυριαρχία της παραδοσιακής διδασκαλίας αποτελούσε αποτέλεσμα τεχνολογικών ελλείψεων και επικράτησης συγκεκριμένων κοινωνικοοικονομικών συμφερόντων. Η μετατόπιση στη σχετική σκέψη έχει πραγματοποιηθεί ήδη πριν από το ξέσπασμα της πανδημίας με τα ολιγοθέσια σχολεία να προτείνεται ως τα πρώτα που θα «απολαύσουν» τα ωφέληματα της ΕξΑΕ (Δημητριάδου, 2018), στο πλαίσιο οριζόντιων λύσεων, επιτυγχάνοντας την εκπαιδευτική σύγκλιση με τα μεγάλα πολυθέσια σχολεία.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση, αποσιωπά την επίδραση κοινωνικοοικονομικών ανταγωνισμών στο επίκεντρο των οποίων βρίσκεται το σχολείο ως ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους (Αλτουσέρ, 1999) και λειτουργεί επικουρικά στην εμπέδωση της θετικιστικής ιδεολογίας στην εκπαίδευση, αφού παραβλέπει τον πολυπαραγοντικό χαρακτήρα της παιδαγωγικής πράξης ως διακριτικό της γνώρισμα. Επιπλέον, οι θιασώτες της ΕξΑΕ παραμένουν θαμπωμένοι από την επιδραστική γοητεία των προσδοκώμενων μαθησιακών επιτευγμάτων. Πρόκειται για μια εσχατολογική προοπτική που επικεντρώνεται στο τελικό “προϊόν”, παραγνωρίζοντας ή αποσιωπώντας την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Παράλληλα, στόχος μέσω του κατακερματισμού της εκπαιδευτικής πράξης σε διακριτά μέρη, πλαισιωμένα από τα αντίστοιχα τεχνικά μέσα, δηλαδή τις ΤΠΕ και όπως αυτές συμπυκνώνονται στην ΕξΑΕ, αναδεικνύεται ο ευκολότερος χειρισμός και η αβίαστη επεξεργασία του παρεχόμενου περιεχομένου που αναλύεται με τη σειρά του σε στοιχεία-πληροφορίες (Πουρνάρη, 2002). Τέτοιες θεωρητικές προσεγγίσεις περιορίζουν την σύστοιχη προβληματική σε ερωτήματα του «τι» και του «πώς». Με άλλα λόγια η εκπαιδευτική πράξη, σε ευθεία αντιστοίχιση με τα νεοφιλελεύθερα

προτάγματα, περιχαράκωνεται σε ένα πλαίσιο που ως κυρίαρχο ζήτημα ανάγεται η «τεχνική» αποκομμένη από τις σύστοιχες ιδεολογικοκοινωνικές προϋποθέσεις, ή ακριβέστερα εγγράφοντας μια ιδεολογία της από-ιδεολογικοποίησης. Το κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό κενό, στο οποίο παρουσιάζονται οι συγκεκριμένες αναλύσεις αποκρύπτει τις κοινωνικές σχέσεις άνισης κατανομής πλούτου, προνομίων και εξουσίας που επηρεάζουν άμεσα και τη λειτουργία του σχολείου.

Η «μηχανική» της διδασκαλίας αναδεικνύεται ως το διακύβευμα και η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών/τριών ως κύριος στόχος της εισαγωγής των τεχνολογικών καινοτομιών (Μαυρογιώργος, 2003, σ.11), μια και η διαφημιστική εκδοχή της εφαρμογής της ΕξΑΕ χρειάζεται τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων μετρήσιμων δεικτών για να επιδείξει τη σχετική της υπεροχή. Η τεχνοκρατία και η κοινωνική της επικράτηση συμπεκνώνεται ως ιδεολογική κατασκευή σε γενικόλογες έννοιες όπως η «ποιότητα», η «αποτελεσματικότητα», η «ανάπτυξη», η «πρόοδος» και εν γένει το «εθνικό συμφέρον» που λόγω της αοριστίας τους, προκρίνεται η επαμφοτερίζουσα χρήση τους στη δημόσια σφαίρα. Η κοινωνική πρόοδος μπορεί να εξισώνεται με την τεχνική. Η εξέλιξη της μιας, σχεδόν, ταυτίζεται με της άλλης, ενώ ταυτόχρονα αποδίδεται θετικό πρόσημο, δηλαδή ανάπτυξη. Η επιζητούμενη πρόοδος που συνδέεται με τη βελτίωση του επιπέδου ζωής συνολικά- αποκρύπτοντας κοινωνικές ομάδες που υποφέρουν-λειτουργεί ως δύναμη απρόσβλητη στην κριτική και ως νομιμοποιητικός μηχανισμός επιβολής κοινωνικών μεταβολών ακόμη και πέρα από τα δημοκρατικά όρια (Bech, 2015, σ. 317, 367). Μια τρόπον τινά αντι-δημοκρατική στροφή υπό την έννοια ομπρέλα της προόδου και του εξορθολογισμού (ό.π., σ.318). Αν και η συναίνεση στο σχήμα αυτό έχει μειωθεί δραστικά, η επίδραση του τεχνολογικού μετασχηματισμού υφίσταται και τείνει να παίρνει ο ίδιος τον χαρακτήρα της προόδου (ό.π., σ. 349).

Η σαηγευτική επιρροή της συγκεκριμένης τεχνοκρατικής ιδεολογίας, μπόρεσε και αλλοίωσε τις παρυφές της αριστεράς, εμπεδώνοντας την «ψευδή συνείδηση» της πραγματικότητας, μέσω της αλυσιτελούς θεωρητικής σύλληψης και υιοθέτησης κάλπικων ιδεολογημάτων ενός αριστερού τεχνοκρατισμού (Νούτσος, 2021, σ.140· Πουλαντζάς, 1978, σ.16-17,284), διαμορφώνοντας «έναν άλλο μαρξισμό» (Πουλαντζάς, ο.π., σ.16-17) και οδηγώντας σε μια αποδοχή του κόσμου όπως ακριβώς είναι, μακριά από τον πασίγνωστο στόχο της αλλαγής του (Μαρξ & Ένγκελς, 2004).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Μπορεί με ασφάλεια να υποστηριχθεί πως από τη μια πλευρά, προκρίνεται η τεχνοφιλική άποψη για την ΕξΑΕ, εκφράζοντας υπεραισιόδοξες εκτιμήσεις για την ευεργετική επίδρασή της στην εκπαίδευση, ενώ στον αντίθετο πόλο βρίσκεται η τεχνοφοβική προσέγγιση της εφαρμογής της, εξίσου θορυβώδης, αποτελώντας μέρος του ίδιου εκκρεμούς στο φάσμα του οποίου, ακόμα και αν υπάρχουν πιο επεξεργασμένες εκδοχές, απουσιάζει η κριτική επισκόπηση των μετασχηματισμών που λαμβάνουν χώρα, συχνά αθόρυβα και, επομένως, συγκαλυπτικά. Η ΕξΑΕ με διαφορετικές μορφές υπήρχε και θα συνεχίσει να υφίσταται και το διακύβευμα είναι να πλαισιωθεί με μια εις έλεγχο διεργασία των όρων και των προϋποθέσεων της

ένταξής της στο υλικό πλαίσιο διεξαγωγής εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σύστοιχης ενσωμάτωσής στον στόχο της χειραφετικής λειτουργίας της εκπαίδευσης.

Αναφορές

- Αλτουσέρ, Λ. (1999). *Θέσεις*. (μτφρ.) Ξ. Γιαταγάνας. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Βαΐτση, Β. (2019). Η χρήση εκπαιδευτικού υλικού εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την αυτόνομη μάθηση στα ολιγοθέσια σχολεία. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βαλασίδου, Α. (2008). Παράγοντες επιτυχίας προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με νέες τεχνολογίες. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Θεσσαλονίκη.
- Βασάλα, Π. (2005). Εξ αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση* (σελ. 53-80). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Beck, U. (2015). *Κοινωνία της διακινδύνευσης. Καθ' οδόν προς μια άλλη νεωτερικότητα*. Αθήνα: Προπομπός.
- Γεωργακοπούλου, Μ. (2022). Διερεύνηση των παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών στα ολιγοθέσια σχολεία δημοτικά σχολεία: μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Επιστημών της Αγωγής και Κοινωνικής Εργασίας. Πάτρα.
- Δημητριάδου, Α.(2018). Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 5, 2023, από <https://www.athinodromio.gr/σχολική-εξ-αποστάσεως-εκπαίδευση/> (24.3.2023).
- ΕΛΣΤΑΤ (2019). Δημοτικά (σχ. πληθυσμός, μονάδες, προσωπικό) (Εναρξη-Λήξη) / 2019 02L. Σχολικές Μονάδες κατά Οργανικό Τύπο, Φορέα, Μέγεθος με Βάση τον Αριθμό των Εγγεγραμμένων Μαθητών και Περιφέρεια – Λήξη. Ανακτήθηκε από <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2019>
- Dunick, R.D. (2013). The effectiveness of distance education in a small rural high school: a phenomenological study. Liberty University
- Echazarra, A., Radinger, T. (2019). Learning in rural schools: Insight from PISA, TALIS and the literature. OECD
- Hodges, C. Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 20, 2021 από <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Κατσιάπη, Χ. & Βαλασίδου, Α.(2021). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω του κορωνοϊού. Μελέτη περίπτωσης στο μάθημα της Ιστορίας Γ΄ Λυκείου. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(2), 176-193. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 10, 2022, από <https://doi.org/10.12681/jode.25391>
- Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιοναράκης, Α. (2001). *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.

- Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*, (7-41). Αθήνα: Προπομπός.
- Μανούσου, Ε.,Ν. (2008). Προδιαγραφές παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή πολυμορφική, συμπληρωματικής εξ αποστάσεως, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε μαθητές πρωτοβάθμιας, ολιγοθέσιων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας. Διδακτορική Διατριβή: ΕΑΠ.
- Μαρξ, Κ. (2004). Θέσεις για τον Φόουερμπαχ. Στο Ένγκελς, Φρ. *Ο Λουδοβίκος Φόουερμπαχ και το τέλος της κλασικής γερμανικής φιλοσοφίας*. Αθήνα: Ερατώ.
- Μαυρογιώργος, Γ.(2003). Νέες τεχνολογίες πληροφορίας-επικοινωνίας και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στο *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Συνιστά παράδειγμα το μάθημα της φιλοσοφίας;*, επιστημονική ημερίδα τομέα φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- McEwan, J. P. (2008). Evaluating multigrade school reform in Latin America, *Comparative Education*, 44:4, 465-483.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47.
- Μίμινου, Α.& Σπανακά, Α.(2013). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 15, 2021, από <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.580>
- Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία-Μεγάλες Προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Νούτσος, Π.(2003). «Τηλεξουσία» και τηλεεκπαίδευση, στο *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Συνιστά παράδειγμα το μάθημα της φιλοσοφίας;*, επιστημονική ημερίδα τομέα φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Νούτσος, Χ. (2021). Διδακτική και Ιδεολογία (Σημειώσεις για μια έρευνα). *Κριτική Παιδαγωγική*, 1, 132-143.
- Ντζανάτος, Δ.(2020). *Επιτελικό κράτος: Ένα προαπαιτούμενο υπέρβασης της παρακμής*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπασταμάτης, Α. (1996). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Οικονομόπουλος, Δ., Μπρούζος, Α. (2014). Θέσεις και απόψεις της ΔΟΕ για τα ολιγοθέσια σχολεία (1976 -2000). Στο Γούσιας, Φ. (Επιμ.). Τα Πρακτικά του Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός» (σελ. 1741-1750). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση.
- Πουλαντζάς, Ν., Α.(1978). *Το κράτος, η εξουσία ο σοσιαλισμός*. μτφρ.Γ. Κρητικός. Θεμέλιο: Αθήνα.
- Πουρνάρη, Μ. (2002). Η μετάβαση από την “παραδοσιακή” στην “εικονική” εκπαίδευση. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 20, 2022 από <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/>

123456789/5935/1/8.H%20μεταβολη%20απο%20την%20παραδοσιακη%20%20στ
η%20εικονικη%20εκπαιδευση.pdf.

- Πουρνάρη, Μ.(2003). Η μετάβαση από την «παραδοσιακή» στην «εικονική» εκπαίδευση, στο *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Συνιστά παράδειγμα το μάθημα της φιλοσοφίας;*, επιστημονική ημερίδα τομέα φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Τουρτούρας, Χρ. (2009). Ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία και επίδοση παιδιών παλιννοστούτων κι αλλοδαπών. Κατάθεση μιας διαφοροποιημένης οπτικής στη βάση εμπειρικών ερευνητικών αποτελεσμάτων. Στο: Π., Γεωργογιάννης (Επιμέλεια), Πρακτικά του 12ου Διεθνούς συνεδρίου: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών. 2ος τόμος, σσ. 361-381. Πάτρα.
- Τουρτούρας, Χ., Τσιαπλές, Ν., Παυλή-Κορρέ, Μ., Κυρίδης, Α., Μπαλάς, Χ. (2022). Παρίες της εκπαίδευσης και φαντασμακική θέσμιση της αριστείας. Η περίπτωση ενός αμιγούς ολιγοθέσιου σχολείου Τσιγγανοπαίδων στο Καλεράντε Ευαγγελία, Πλιόγκου Βασιλική, Ελευθεράκης Θεόδωρος, Τζάρτζας Γεώργιος (επιμ.), *Θεωρητικός Λόγος και Πολιτικές Πρακτικές στις Διαδικασίες Αξιολόγησης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση. Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Φύκαρης, Ι. (2014). *Εκπαιδευτική και διδακτική προσέγγιση των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Φώτη, Π. (2021). Εποχή COVID-19 και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο. Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό και την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική τεχνολογία*, 17(2), 92-115. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 20, 2023, από <https://doi.org/10.12681/jode.25458>

Ενότητα: Γνωστικά Αντικείμενα στις Παιδαγωγικές Σπουδές

Θεματική περιοχή: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή

Η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας μελλοντικών δασκάλων σε ζητήματα εκπαίδευσης για την αειφορία: μελέτη περίπτωσης

Παρασκευοπούλου Αναστασία

Πτυχιούχος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Δ.Π.Θ.

anaspara3@eled.duth.gr

Μόγιας Αθανάσιος

Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δ.Π.Θ.

amogias@eled.duth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Αγωγή και Εκπαίδευση ως παράγοντες αλλαγής είναι αδιαμφισβήτητες και γι' αυτόν τον λόγο είναι σημαντικό να αναγνωριστεί η αξία τους στην πορεία μας προς ένα αειφόρο μέλλον. Συγκεκριμένα το ζήτημα της Εκπαίδευσης για την Αειφορία απασχολεί όσο ποτέ άλλοτε τη σημερινή κοινωνία. Σημαντικός παράγοντας προς την κατεύθυνση αυτή είναι η ουσιαστική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε σχετικά ζητήματα. Η παρούσα μελέτη διερευνά την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας φοιτητών – μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ζητήματα Εκπαίδευσης για την Αειφορία, καθώς και της πιθανής επίδρασης σχετικού μαθήματος που προσφέρεται από το Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Για τις ανάγκες της έρευνας χορηγήθηκε σε τελειόφοιτους φοιτητές σταθμισμένο ερωτηματολόγιο κατά την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση διεξαγωγής του μαθήματος, με τα αποτελέσματα να παρουσιάζουν αρχικά μέτριο επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας, εικόνα που άλλαξε, όχι όμως σε ικανοποιητικό βαθμό, μετά το πέρας του σχετικού μαθήματος. Η μελέτη ολοκληρώνεται με προτάσεις, για τα Προγράμματα Σπουδών των Τμημάτων που προετοιμάζουν μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, ένταξης ζητημάτων που άπτονται μιας σύγχρονης και αναβαθμισμένης Εκπαίδευσης για την Αειφορία.

Λέξεις κλειδιά: Αυτο-αποτελεσματικότητα, Εκπαίδευση για την Αειφορία, Μελλοντικοί δάσκαλοι, Διδακτική παρέμβαση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Φυσικό περιβάλλον, περιβαλλοντικά προβλήματα και αντιμετώπισή τους

Το φυσικό περιβάλλον μέχρι και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα ερμηνεύεται κυρίως μέσω αισθητηριακών κριτηρίων. Καθώς εξελίσσεται περαιτέρω η επιστήμη και η τεχνολογία, αρχίζει η διαμόρφωση μιας νέας θεώρησης για την έννοια του φυσικού περιβάλλοντος που οδηγεί στη συστηματική μελέτη του, στοιχείο που μειώνει σταδιακά και την αρχική αισθητηριακή αντίληψή του (Χριστιανόπουλος, 2003). Στις

μέρες μας γίνεται μεγάλη συζήτηση για το περιβάλλον, καθώς η αρμονική και σωστή λειτουργία του βρίσκεται σε συνεχή κίνδυνο. Σύμφωνα με τους Miller και Spoolman (2018), τα κύρια αίτια των περιβαλλοντικών προβλημάτων που απειλούν την ευημερία μας, κυρίως κατά τον τελευταίο μισό αιώνα, θεωρούνται η έντονη πληθυσμιακή αύξηση, η κατάχρηση των φυσικών πόρων, το επίπεδο φτώχειας του πλανήτη και η αποξένωση του ανθρώπου από το φυσικό περιβάλλον.

Πολλές είναι οι συναντήσεις που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, άλλες λιγότερο και άλλες περισσότερο επιτυχείς ως προς την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων. Μεταξύ αυτών, ξεχωρίζουμε τη Διάσκεψη από την UNESCO το 1968 στο Παρίσι με κεντρικό θέμα τη Βιώσιμη Ανάπτυξη όπου συζητείται το ζήτημα της προστασίας και της σωστής χρήσης των φυσικών πόρων. Το 1970 στις ΗΠΑ, ομάδα με την ονομασία «Περιβαλλοντική Δράση» «θεσμοθετεί» την «Ημέρα της Γης», το 1972 δημοσιεύεται η Έκθεση «τα Όρια της Ανάπτυξης» από την Λέσχη της Ρώμης, όπου και γίνεται συσχέτιση ανάμεσα στις οικονομικές δραστηριότητες των κρατών και των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Μεγάλο βήμα αποτελεί η πραγματοποίηση της Παγκόσμιας Συνδιάσκεψης της Στοκχόλμης το 1972 από τον ΟΗΕ, οδηγώντας σε μια νέα αντίληψη για τη προστασία της φύσης. Η Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη δημοσιεύει το 1987 την Έκθεση «Το Κοινό μας Μέλλον» όπου αναλύεται η έννοια της Βιώσιμης Ανάπτυξης, το 1992 πραγματοποιείται στο Ρίο της Βραζιλίας από τον ΟΗΕ Διεθνής Διάσκεψη με την ονομασία «Σύννοδος για τη Γη» με κύριο μέλημα ζητήματα οικονομικής ανάπτυξης και προστασίας του περιβάλλοντος. Τα επόμενα χρόνια ο ΟΗΕ πραγματοποιεί και άλλες σχετικές πρωτοβουλίες, όπως το 1997 το Πρωτόκολλο του Κιότο, το 2002 την Παγκόσμια Διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο Γιοχάνεσμπουργκ και τελευταία, το 2015, τη «Συμφωνία των Παρισίων». Καθώς οι παραπάνω προσπάθειες δεν φάνηκε να αποδίδουν ιδιαίτερα αποτελέσματα, ο ΟΗΕ προχώρησε στη σύνταξη της Ατζέντας 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (United Nations, 2015) όπου και συμπεριλαμβάνονται 17 Στόχοι που οφείλαμε να εντάξουμε μέχρι το 2020 στο εθνικό δίκαιο των κρατών και στη συνέχεια να εφαρμόσουμε στην πράξη.

Ο ρόλος της Εκπαίδευσης και των Εκπαιδευτικών στην προώθηση της Αειφορίας

Σύμφωνα με τους Jensen και Schnack (1997), μεγάλο μέρος των περιβαλλοντικών προβλημάτων πηγάζει από τον τρόπο ζωής μας, ως μονάδες και ως σύνολο. Οι αλλαγές που πρέπει να κάνουν οι κοινωνίες για να λυθούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα δεν πρέπει να εστιάζουν μόνο σε πολιτικές αποφάσεις και νομοθεσίες αλλά και σε ποιοτικές αλλαγές στη συμπεριφορά των ανθρώπων. Για να μπορέσουμε όμως να αλλάξουμε τη συμπεριφορά μας θα πρέπει να στοχεύσουμε τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και στο κοινωνικό σύνολο. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εισαγωγή ενός νέου τρόπου σκέψης από τη παιδική ακόμα ηλικία. Η Εκπαίδευση για την Αειφορία (ΕΑ) μπορεί να εισάγει τα παιδιά σε έναν νέο τρόπο σκέψης και να τα

εξοπλίζει κατάλληλα ώστε να μπορούν να φανταστούν εναλλακτικούς τρόπους ανάπτυξης στο μέλλον (π.χ. Jensen & Schnack, 1997).

Αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης αποτελούν οι εκπαιδευτικοί μαζί με τους μαθητές τους. Το εκπαιδευτικό σύστημα, τα διδακτικά αντικείμενα, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και οι υποδομές των σχολείων δεν μπορούν να επισκιάσουν τον ρόλο που έχει στην εκπαιδευτική διαδικασία ένας καλός και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Οι ραγδαίες εξελίξεις στον σύγχρονο κόσμο αναδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο που παίζουν οι γνώσεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελούν καθοριστικό παράγοντα κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης αξιών στη ζωή των μαθητών, μετά τους κηδεμόνες τους (π.χ. Alver & Aydın, 2019). Η αξία της εκπαιδευτικής κοινότητας αποκτά ακόμα μεγαλύτερη βαρύτητα όταν συζητούμε για ζητήματα αειφορίας. Η ΕΑ δεν αποτελεί απλά ένα μέσο για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων ή μια ακόμα μορφή εκπαίδευσης· αποτελεί και ένα μέσο για να βελτιώσουμε και να εμβαθύνουμε τη σχέση μας με το περιβάλλον, στοιχείο που θα βοηθήσει να το κατανοήσουμε καλύτερα και θα οδηγήσει στην επιλογή βέλτιστων πρακτικών και λύσεων στα προβλήματα που αυτό αντιμετωπίζει (π.χ. Sauvé, 2002).

Αυτο-αποτελεσματικότητα και Εκπαίδευση

Η εφαρμογή της ΕΑ συναντά διάφορα εμπόδια στην πορεία της τα οποία επηρεάζουν τον τρόπο που τελικά εφαρμόζεται. Ένα τέτοιο εμπόδιο είναι η επαρκής κατάρτισή τους και ο βαθμός της αυτο-αποτελεσματικότητας που νιώθουν ώστε να παρουσιάσουν σωστά σχετικά ζητήματα στους μαθητές τους. Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας αναφέρεται για πρώτη φορά από τον Bandura (1977) στην κοινωνικο-γνωστική του θεωρία και ορίζεται ως «η εμπιστοσύνη του ατόμου στην ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί μια πορεία δράσης για την επίλυση ενός προβλήματος ή για την εκπλήρωση ενός έργου». Το έργο του Bandura αποτέλεσε τη βάση για τη διαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου για την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και αφορά στον βαθμό που πιστεύουν πως έχουν την ικανότητα να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους μέσα από τη διδακτική διαδικασία (Bandura, 1977· 1986· 1997).

Η υψηλότερη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς φαίνεται να σχετίζεται με μεγαλύτερα επίπεδα αυτοεκτίμησής τους, καθώς και μια θετικότερη στάση προς τον επαγγελματικό τους χώρο (Miskel, McDonald & Bloom, 1983). Αυτό οδηγεί σε καλύτερα επίπεδα δέσμευσής τους ως προς το επάγγελμά τους (Glickman & Tamashiro, 1982), καθώς και υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης στη διαδικασία της διδασκαλίας, και ως εκ τούτου σε καλύτερα αποτελέσματα όσον αφορά τους διδακτικούς στόχους που θέτουν (Klassen & Chiu, 2011). Επίσης, παρατηρείται να υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητάς τους και της βελτίωσης της μαθησιακής προόδου που έχουν οι μαθητές τους (π.χ. Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004). Αυτό παρατηρείται ακόμα πιο έντονα σε παιδιά μικρότερης ηλικίας (π.χ. Guo, Piasta, Justice & Kaderavek, 2010). Σύμφωνα με τους Carpara κ.ά. (2006), δείχνουν περισσότερο ενθουσιασμό κατά τη διάρκεια των

μαθημάτων και μεγαλύτερη κατανόηση στα λάθη που κάνουν οι μαθητές τους όταν παρουσιάζουν δυσκολίες ως προς την κατανόηση του μαθήματος και προσπαθούν να τους καθοδηγήσουν με ήρεμο και υπομονετικό τρόπο (π.χ. Ashton & Webb, 1986a, 1986b). Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό κομμάτι και στη διδασκαλία ζητημάτων ΕΑ. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας έχουν την τάση να αναζητούν πιο πολλές εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, να ψάχνουν για καλύτερες τεχνικές και να δοκιμάζουν ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό, στοιχεία που είναι απαραίτητα στην ΕΑ.

Η μεγάλη επίδραση που ασκεί η αυτο-αποτελεσματικότητα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτέλεσε το κίνητρο για να αναπτυχθούν κάποιες ευρέως αποδεκτές κλίμακες αξιολόγησής της για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Φυσικές Επιστήμες (ΦΕ) (π.χ. STEBI-A και STEBI-B, STEBI-CHEM, MTEBI, SETAKIST) (Hoy & Davis, 2006) προερχόμενες από το αρχικό όργανο STEBI (Science Teaching Efficacy Belief Instrument) (Enochs & Riggs, 1990). Οι Moseley και Taylor (2011) δημιούργησαν ένα εργαλείο με τον τίτλο “Environmental and General Science Teacher Efficacy Assessment” για τη μέτρηση τόσο της γενικής όσο και της περιβαλλοντικής επιστημονικής αποτελεσματικότητας (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Η πρόοδος που σημείωσε η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) και η εμφάνιση της ΕΑ έκαναν απαραίτητο τον σχεδιασμό ενός νέου εργαλείου, το οποίο θα εστίαζε στην αυτο-αποτελεσματικότητα μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε σχετικά ζητήματα. Στη παρούσα έρευνα για τις ανάγκες μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας μελλοντικών εκπαιδευτικών να διδάξουν ζητήματα ΕΑ, αξιοποιήθηκε η κλίμακα Teachers Self-Efficacy Scale for Education for Sustainable Development – TSESESD την οποία ανέπτυξαν οι Malandrakis κ.ά. (2019). Η κλίμακα TSESESD βασίστηκε για την ανάπτυξη του εννοιολογικού της πλαισίου σε θεωρητικές και εφαρμοσμένες μελέτες από τα πεδία των ΦΕ, της ΠΕ και της ΕΑ, εστιάζοντας στους παρακάτω τομείς: (α) Γνώση περιεχομένου, (β) Ηθικές αρχές και αξίες, (γ) Συστημική σκέψη, (δ) Συναισθήματα και (ε) Δράσεις.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Πραγματοποιήθηκε δειγματοληψία ευκολίας, καθώς το δείγμα επιλέχθηκε βάσει της δυνατότητας πρόσβασης σ’ αυτό. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο, η χορήγηση του οποίου πραγματοποιήθηκε σε συνθήκες απαγόρευσης της κυκλοφορίας λόγω της πανδημίας Covid-19 και ως εκ τούτου διανεμήθηκε ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας Google Forms κατά την έναρξη (Οκτώβριος 2020, αρχικός έλεγχος) και μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος «Περιβαλλοντική Αγωγή» (Ιανουάριος 2021, τελικός έλεγχος).

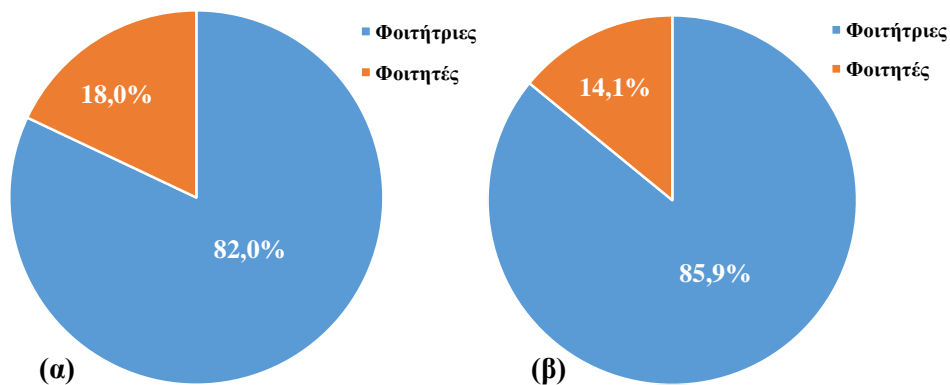
Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 72 συνολικά ερωτήσεις που χωρίζονταν σε τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα γίνονταν διερεύνηση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων με ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τα μαθήματα που έχουν επιλέξει κατά το διάστημα των σπουδών τους στο Τμήμα που να

σχετίζονται με το φυσικό περιβάλλον, τη συμμετοχή τους σε περιβαλλοντικά προγράμματα στο σχολείο, την κατεύθυνσή τους στο Λύκειο και τη θέση επιλογής του Τμήματος, ενώ διερευνήθηκαν και οι πηγές από τις οποίες ενημερώνονται για περιβαλλοντικά ζητήματα. Στη δεύτερη ενότητα (Υποκλίμακα 1) διερευνήθηκε ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων ως προς τη γνώση περιεχομένου σχετικά με περιβαλλοντικά θέματα με τη χρήση διαβαθμισμένης κλίμακας τύπου Likert από 1: «Ελάχιστα έως καθόλου» έως 7: «Πολύ καλά». Στη τρίτη και τελευταία ενότητα (Υποκλίμακα 2) διερευνήθηκε το επίπεδο της παιδαγωγικής γνώσης περιεχομένου των συμμετεχόντων σχετικά με την επάρκειά τους να διενεργήσουν δράσεις και να αξιοποιήσουν εργαλεία που αφορούν σε ζητήματα ΕΑ με τη χρήση διαβαθμισμένης κλίμακας τύπου Likert από 1: «Καθόλου» έως 7: «Απολύτως».

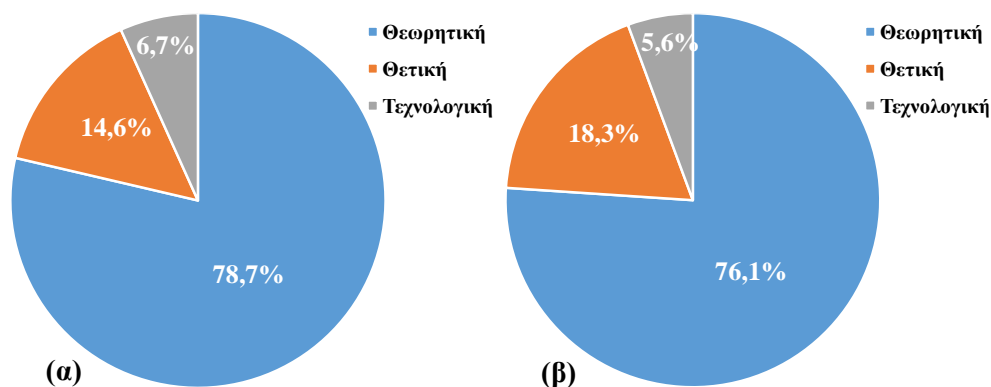
Για να ελεγχθεί η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου διενεργήθηκε σχετικός έλεγχος με τη χρήση του δείκτη α του Cronbach ο οποίος εμφάνισε υψηλές τιμές και στους δύο ελέγχους, τόσο για την Υποκλίμακα 1 ($\alpha=0,940$ και $0,928$) όσο και την Υποκλίμακα 2 ($\alpha=0,988$ και $0,984$, αντίστοιχα), επιβεβαιώνοντας τις εξαιρετικές τιμές που είχαν καταγραφεί αρχικά από τους σχεδιαστές του (Malandrakis κ.ά., 2019). Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων αξιοποιήθηκαν εφαρμογές της περιγραφικής (μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις, απόλυτες και σχετικές συχνότητες) και της επαγωγικής στατιστικής (t-test για ανεξάρτητα δείγματα και μονοπαραγοντική ανάλυση One-Way ANOVA).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

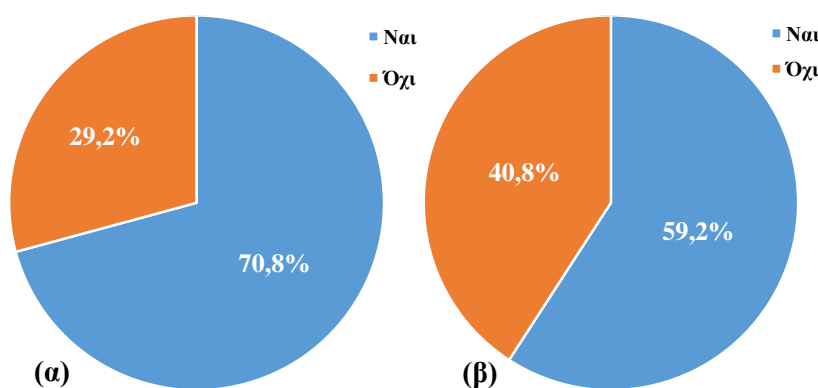
Ο αναγνώστης μπορεί πολύ εύκολα να διακρίνει μέσα από τη συγκριτική μελέτη των εικόνων ότι το δείγμα κατά τις δύο φάσεις χορήγησης του εργαλείου εμφανίζει όμοια χαρακτηριστικά και ως εκ τούτου διασφαλίζεται η εγκυρότητα των σχετικών αποτελεσμάτων. Στις Εικόνες 1-5 αποτυπώνεται το παρόμοιο προφίλ των δύο υποδειγμάτων ως προς το φύλο, την κατεύθυνση που ακολούθησαν στο Λύκειο, τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ΠΕ, κατά πόσο το Τμήμα στο οποίο φοιτούν αποτελεί την πρώτη τους επιλογή, καθώς και τα μαθήματα που έχουν επιλέξει στο Τμήμα και τα οποία αφορούν στο περιβάλλον.



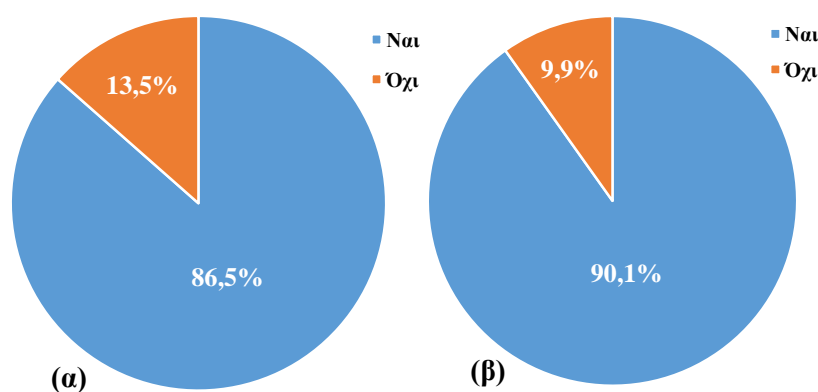
Εικόνα 1: Το φύλο των φοιτητών κατά τον αρχικό (α) και τελικό (β) έλεγχο



Εικόνα 2: Κατεύθυνση επιλογής στο Λύκειο κατά τον αρχικό (α) και τελικό (β) έλεγχο



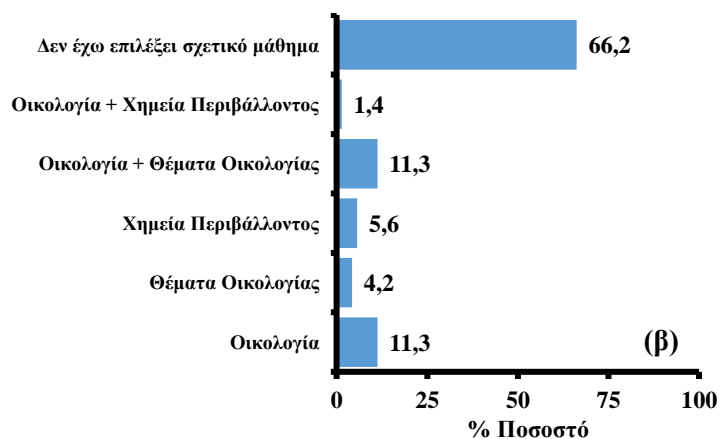
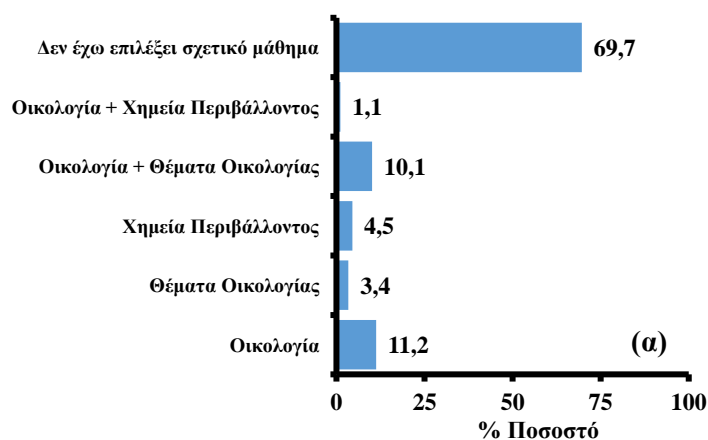
Εικόνα 3: Συμμετοχή σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σχολείο κατά τον αρχικό (α) και τελικό (β) έλεγχο



Εικόνα 4: Επιλογή φοίτησης σε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης κατά τον αρχικό (α) και τελικό (β) έλεγχο

Το κοινό προφίλ επιβεβαιώνεται και από τις παρόμοιες τιμές που εμφανίζονται και κατά τη διερεύνηση των πηγών ενημέρωσης για περιβαλλοντικά ζητήματα, με το

διαδίκτυο να προκρίνεται, ενώ ιδιαίτερος περιορισμένη προτίμηση δείχνουν στις εφημερίδες και το ραδιόφωνο (Πίνακας 1).



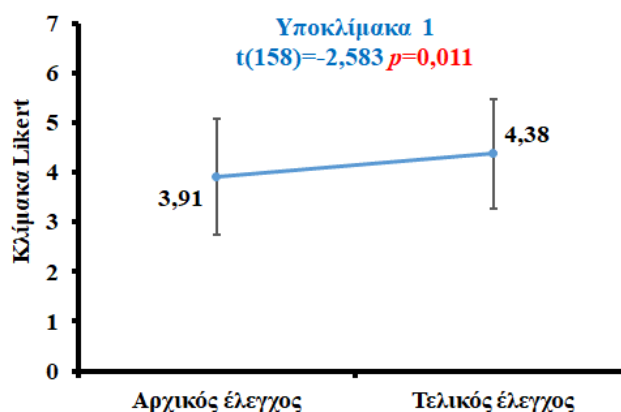
Εικόνα 5: Μαθήματα που επιλέχθηκαν και που σχετίζονται με το φυσικό περιβάλλον κατά τον πρώτο (α) και δεύτερο (β) έλεγχο

Πίνακας 1: Μέσες τιμές (\pm τυπικές αποκλίσεις) ως προς τις πηγές ενημέρωσης σχετικά με περιβαλλοντικά θέματα κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο

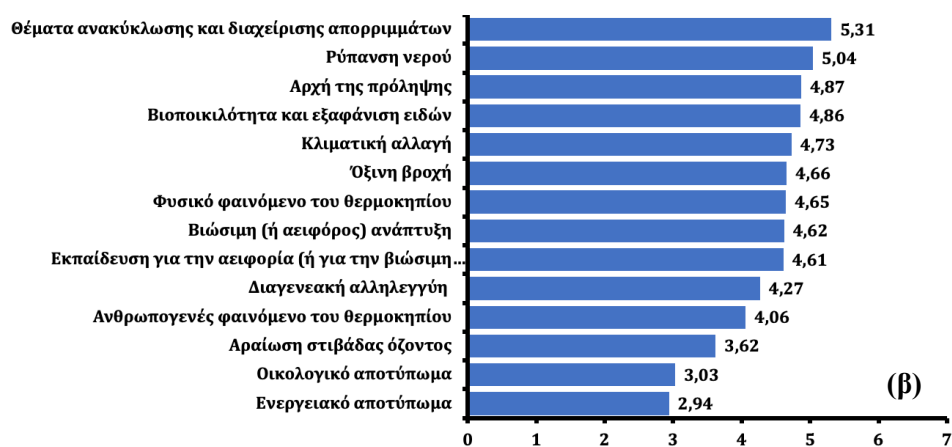
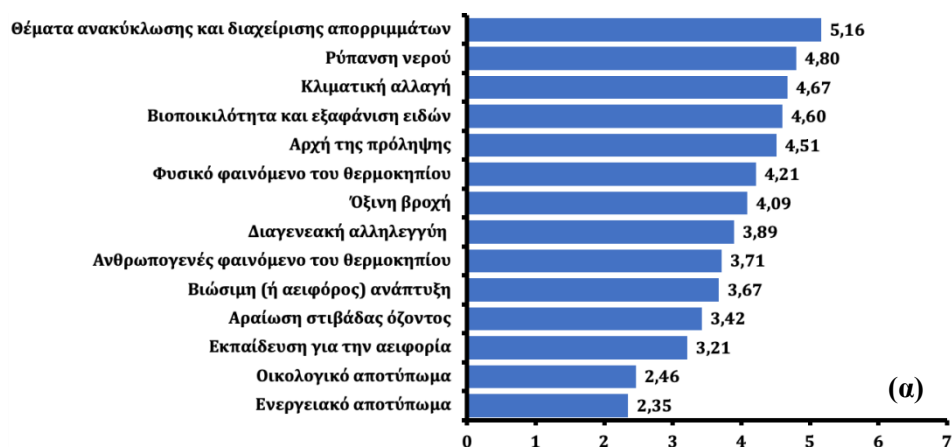
Πηγές ενημέρωσης	Αρχικός έλεγχος		Τελικός έλεγχος	
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Μαθήματα Πανεπιστημίου	2,92	0,956	2,92	0,922
Εξωσχολικά βιβλία	2,38	1,071	2,32	0,968
Εξειδικευμένα περιοδικά	1,94	1,209	1,96	1,114
Εφημερίδες	1,74	0,899	1,85	1,023

Τηλεόραση	3,13	1,150	2,97	1,121
Ραδιόφωνο	1,94	1,037	1,70	0,991
Διαδίκτυο	3,98	1,033	4,01	0,993
Οικογένεια	2,93	1,259	2,69	1,154
Συζητήσεις με φίλους	3,01	1,092	2,76	0,963
ΜΚΟ	2,22	1,146	2,41	1,178

Αναφορικά με την 1^η Υποκλίμακα, που αφορά στον βαθμό που αισθάνονται οι μελλοντικοί δάσκαλοι αποτελεσματικοί να διδάξουν περιβαλλοντικά ζητήματα που αποτελούν αντικείμενα της ΕΑ, παρατηρούμε να είναι αρχικά μάλλον μέτριος ($3,91 \pm 1,165$), αυξάνεται όμως σημαντικά ($p \leq 0,05$) μετά την ολοκλήρωση του σχετικού μαθήματος ($4,38 \pm 1,098$) (Εικόνα 6). Στην Εικόνα 7 παρατηρούμε αύξηση σε όλα τα υπό εξέταση περιβαλλοντικά ζητήματα με τα ίδια, ως επί το πλείστο, να εξακολουθούν να θεωρούνται περισσότερο ή λιγότερο δύσκολα.

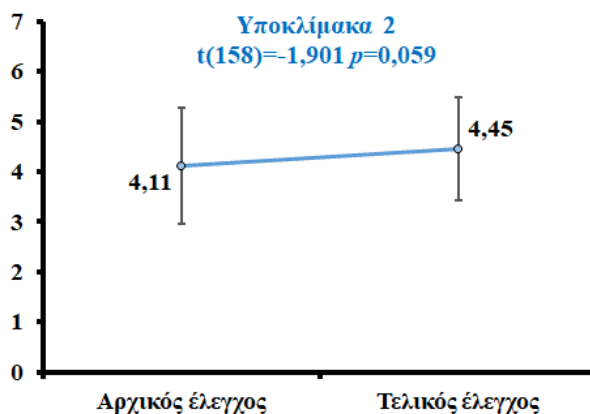


Εικόνα 6: Μέση τιμή (± τυπική απόκλιση) και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας του βαθμού αυτο-αποτελεσματικότητας των φοιτητών ως προς τις γνώσεις που δηλώνουν ότι κατέχουν για σειρά περιβαλλοντικών ζητημάτων (Υποκλίμακα 1) κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο



Εικόνα 7: Βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη διδασκαλία σειράς περιβαλλοντικών ζητημάτων κατά τον αρχικό (α) και τελικό (β) έλεγχο

Αναφορικά με την 2^η Υποκλίμακα που αφορά στον βαθμό που αισθάνονται οι μελλοντικοί δάσκαλοι αποτελεσματικοί να διενεργήσουν δράσεις που αφορούν στην ΕΑ, παρατηρούμε επίσης μια μέτρια αρχικά τοποθέτηση ($4,11 \pm 1,150$), αν και ελαφρώς θετικότερη σε σχέση με την προηγούμενη υποκλίμακα, η οποία αυξάνεται μετά την ολοκλήρωση του σχετικού μαθήματος ($4,45 \pm 1,026$) (Εικόνα 8), χωρίς όμως αυτή η αύξηση να είναι στατιστικώς σημαντική ($p > 0,05$). Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται αναλυτικά οι τιμές που καταγράφηκαν στην 2^η Υποκλίμακα κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο.



Εικόνα 8: Μέση τιμή (\pm τυπική απόκλιση) και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας του βαθμού αυτο-αποτελεσματικότητας των φοιτητών ως προς την ικανότητα διενέργειας δράσεων που αφορούν στην ΕΑ (Υποκλίμακα 2) κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο

Πίνακας 2: Μέσες τιμές (\pm τυπικές αποκλίσεις) του βαθμού αυτο-αποτελεσματικότητας των φοιτητών ως προς την ικανότητα διενέργειας δράσεων που αφορούν στην ΕΑ (Υποκλίμακα 2) κατά τον αρχικό και τελικό έλεγχο

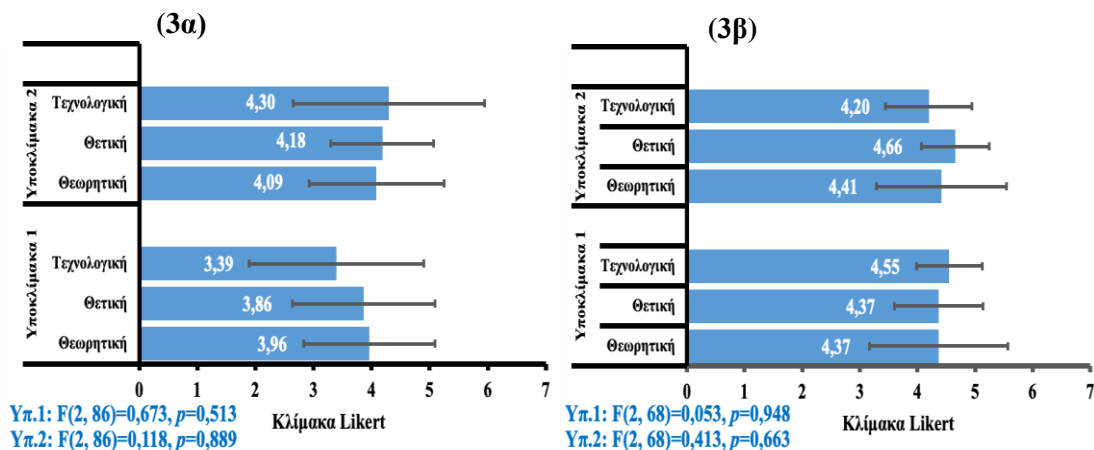
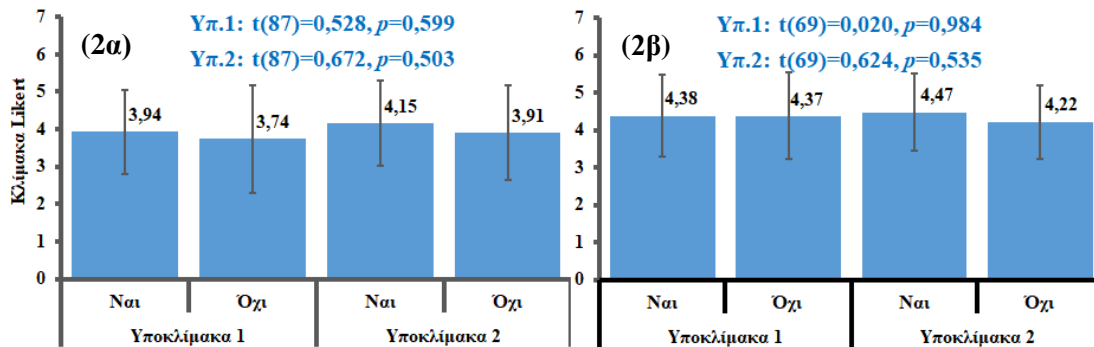
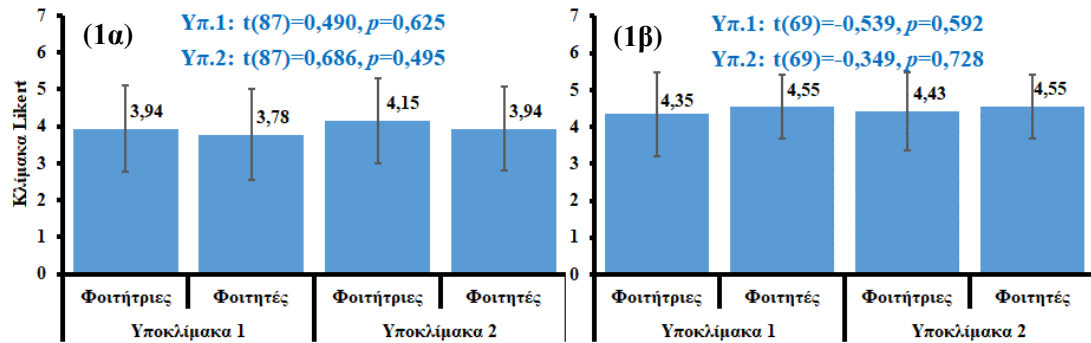
	Αρχικός έλεγχος		Τελικός έλεγχος	
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Πόσο βέβαιος/α είστε ότι μπορείτε να				
1. διδάξετε ΠΕ/ΕΑ	3,48	1,546	4,23	1,344
2. αξιολογήσετε ένα πρόγραμμα για την ΠΕ/ΕΑ που έχετε κάνει	3,29	1,358	3,85	1,400
3. χρησιμοποιήσετε πολλαπλές μεθόδους αξιολόγησης στην ΠΕ/ΕΑ	3,22	1,380	4,13	1,403
4. εφαρμόσετε ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΥΣ κατάλληλες για τη διδασκαλία της ΠΕ/ΕΑ (π.χ. μελέτη πεδίου, επίλυση προβλήματος)	3,72	1,398	4,45	1,402
5. εφαρμόσετε στο σχολείο ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΕ/ΕΑ	3,88	1,506	4,35	1,364
6. επιλέξετε εκπαιδευτικούς στόχους για την αειφορία λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών (π.χ. νοητική ανάπτυξη, προηγούμενες γνώσεις, διαφορές μεταξύ τους, κτλ.)	3,73	1,468	4,10	1,532

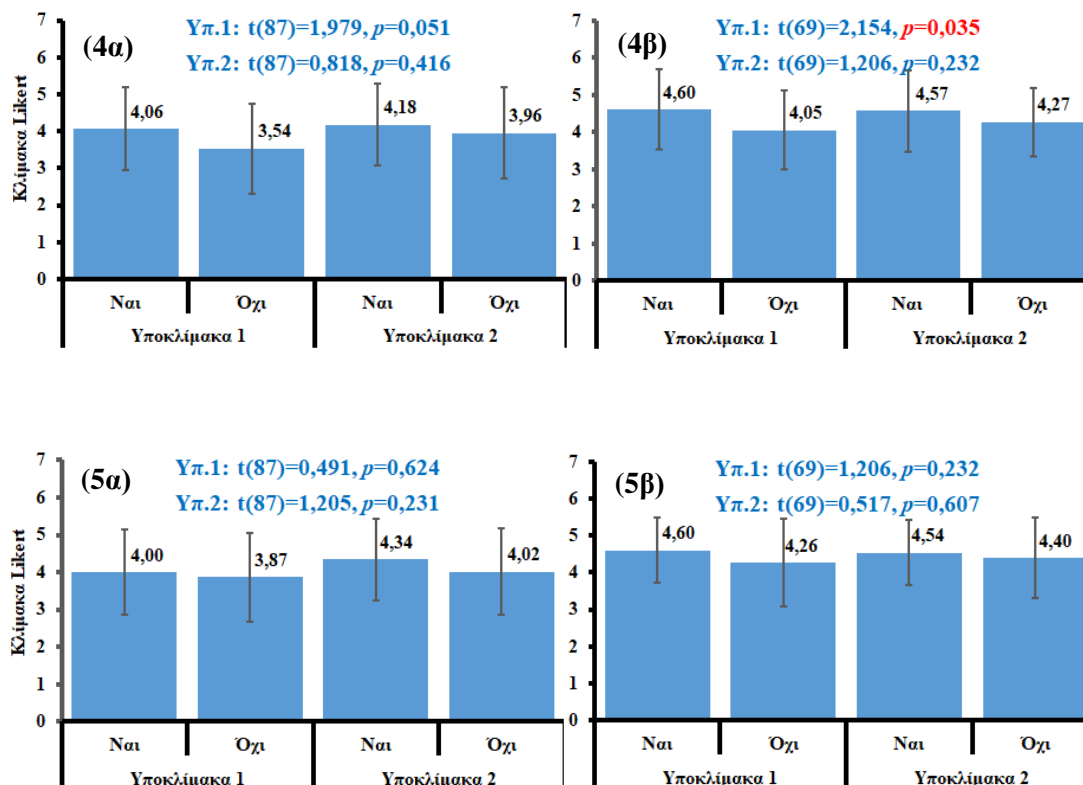
7. δημιουργήσετε ΔΥΝΑΜΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ για τη διδασκαλία θεμάτων αειφορίας	3,56	1,414	3,94	1,520
8. πετύχετε σκοπούς ΓΙΑ ΤΟ περιβάλλον	4,29	1,440	4,73	1,330
9. πετύχετε σκοπούς ΜΕΣΑ Στο περιβάλλον	4,16	1,484	4,52	1,372
10. πετύχετε σκοπούς ΠΡΟΣ ΧΑΡΙΝ του περιβάλλοντος	4,20	1,478	4,70	1,212
11. συνδέσετε το θέμα σας με την ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ του διάσταση	4,20	1,447	4,55	1,169
12. συνδέσετε το θέμα σας με την ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ του διάσταση	4,33	1,412	4,52	1,132
13. συνδέσετε το θέμα σας με την ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ του διάσταση	4,12	1,506	4,30	1,151
14. συνδέσετε το θέμα σας με την ΠΟΛΙΤΙΚΗ του διάσταση	3,54	1,624	3,97	1,414
15. συνδέσετε ένα τοπικό πρόβλημα με τις ΔΙΕΘΝΕΙΣ του διαστάσεις	3,79	1,426	4,11	1,337
16. εφαρμόσετε το ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ για την ΠΕ/ΕΑ	3,90	1,446	4,39	1,304
17. αναδείξετε τη ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑ της ΠΕ/ΕΑ (π.χ., την εμπλοκή των φυσικών και των κοινωνικών επιστημών, των ΤΠΕ, των τεχνών)	3,78	1,513	4,13	1,372
18. αναπτύξετε στους μαθητές ΑΞΙΕΣ σχετικές Με την αειφόρο ανάπτυξη (π.χ., ισότητα, δικαιοσύνη, δημοκρατία, αλληλεγγύη, σεβασμός στη διαφορετικότητα)	4,38	1,570	4,80	1,440
19. αναπτύξετε στους μαθητές ΗΘΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη	4,45	1,374	4,72	1,300
20. αναπτύξετε στους μαθητές σας την ικανότητα να διακρίνουν τη ΣΩΣΤΗ ΑΠΟ ΤΗ ΛΑΘΟΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	4,91	1,354	5,08	1,251
21. αναπτύξετε στους μαθητές σας την ικανότητα να αναπτύσσουν/διατυπώσουν τη ΔΙΚΗ ΤΟΥΣ ΓΝΩΜΗ σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη	4,44	1,537	4,82	1,291
22. αναπτύξετε στους μαθητές θετικές ΣΤΑΣΕΙΣ ως προς την αειφόρο ανάπτυξη	4,46	1,523	4,72	1,244
23. αναπτύξετε στους μαθητές σας την ικανότητα να διατυπώνουν υποθέσεις για προβλήματα και ΠΙΘΑΝΕΣ ΛΥΣΕΙΣ σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη	4,35	1,358	4,56	1,328
24. αναπτύξετε στους μαθητές τη ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	3,99	1,418	4,21	1,253
25. αναπτύξετε στους μαθητές την ικανότητα να βλέπουν ένα θέμα από ΠΟΛΛΑΠΕΣ ΟΠΤΙΚΕΣ	4,53	1,374	4,62	1,280
26. αναπτύξετε στους μαθητές την ικανότητα να βλέπουν τις ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ μεταξύ των διαφόρων παραγόντων ή θεμάτων	4,33	1,223	4,48	1,157
27. αναπτύξετε στους μαθητές την ικανότητα να σκέφτονται με βάση τα ΜΟΝΤΕΛΑ (π.χ. μοντέλο οικοσυστήματος, κύκλος νερού)	3,93	1,372	4,24	1,270

28. αναπτύξετε στους μαθητές την ικανότητα να ΔΡΟΥΝ με συστηματικό τρόπο ώστε να πετύχουν τον σκοπό που έχουν θέσει (π.χ. την πραγματοποίηση μιας δράσης)	4,12	1,286	4,28	1,244
29. αναπτύξετε στους μαθητές την ικανότητα να κατανοούν τα ΔΙΚΑ τους συναισθήματα για τα διάφορα προβλήματα στο σχολείο και την κοινότητα που ζουν	4,35	1,306	4,58	1,370
30. αναπτύξετε στους μαθητές την ικανότητα να κατανοούν τα συναισθήματα των ΑΛΛΩΝ για τα διάφορα προβλήματα στο σχολείο και την κοινότητα που ζουν	4,39	1,337	4,80	1,305
31. αναπτύξετε στους μαθητές την ικανότητα να χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΑ, ώστε να βοηθήσουν στη βελτίωση του σχολείου και της κοινότητας που ζουν	4,33	1,338	4,63	1,344
32. κάνετε τους μαθητές σας να συνειδητοποιήσουν ότι η πορεία προς τη βιώσιμη ανάπτυξη είναι γεμάτη από ΑΝΤΙΚΡΟΥΟΜΕΝΑ ΣΥΜΦΕΡΟΝΤΑ	4,11	1,393	4,39	1,248
33. κάνετε τους μαθητές σας να συνειδητοποιήσουν ότι η πορεία προς τη βιώσιμη ανάπτυξη είναι γεμάτη από ΑΒΕΒΑΙΟΤΗΤΑ	4,09	1,337	4,44	1,216
34. αναπτύξετε στους μαθητές την ικανότητα να ΠΡΟΤΕΙΝΟΥΝ ΔΡΑΣΕΙΣ για την αειφόρο ανάπτυξη μετά από αξιολόγηση των διαθέσιμων επιλογών τους	4,37	1,265	4,54	1,318
35. αναπτύξετε στους μαθητές την ικανότητα να εμπλέκονται σε ΔΡΑΣΕΙΣ για την αειφόρο ανάπτυξη ως ΑΤΟΜΑ	4,37	1,326	4,56	1,339
36. αναπτύξετε στους μαθητές την ικανότητα να εμπλέκονται σε ΔΡΑΣΕΙΣ για την αειφόρο ανάπτυξη ως ΜΕΛΗ ΟΜΑΔΑΣ	4,42	1,330	4,52	1,297
37. αναπτύξετε στους μαθητές την ικανότητα να εμπλέκονται σε ΤΟΠΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ για την αειφόρο ανάπτυξη (π.χ. για το σχολείο, τη γειτονιά τους, την πόλη τους)	4,46	1,374	4,62	1,313
38. αναπτύξετε στους μαθητές την ικανότητα να εμπλέκονται σε ΠΑΓΚΟΣΜΙΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ για την αειφόρο ανάπτυξη σχετικές (π.χ., συμμετοχή σε διεθνής περιβαλλοντικούς οργανισμούς,μποϊκοτάζ προϊόντων, κτλ.)	3,83	1,263	4,08	1,216
39. κάνετε τους μαθητές σας να μπορούν να συζητήσουν πιθανές ΑΛΛΑΓΕΣ στις προτεινόμενες δράσεις	4,25	1,408	4,42	1,284
40. αναπτύξετε στους μαθητές την ικανότητα να ΑΝΑΣΤΟΧΑΖΟΝΤΑΙ πάνω στη δράση τους	4,26	1,293	4,61	1,201
41. αναπτύξετε στους μαθητές την ικανότητα να ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΝ τη δράση τους	4,40	1,388	4,61	1,325

Πραγματοποιήθηκαν, τέλος, σχετικές αναλύσεις, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν και κατά πόσο υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο επιμέρους κλιμάκων και σειράς δημογραφικών στοιχείων τόσο κατά τον αρχικό όσο και τον τελικό έλεγχο. Το φύλο (Εικόνα 9.1α,β), η θέση επιλογής του Τμήματος (Εικόνα 9.2α,β) και η κατεύθυνση στο Λύκειο (Εικόνα 9.3α,β) δεν φαίνεται να επηρεάζουν ιδιαίτερα τις γνωστικές

τους δυνατότητες να διδάξουν περιβαλλοντικά ζητήματα ούτε την παιδαγωγική τους επάρκεια για αξιοποίηση εστιασμένων εργαλείων αντιθέτως, η συμμετοχή τους σε προγράμματα ΕΑ στο σχολείο (Εικόνα 9.4α,β) και η επιλογή περιβαλλοντικών μαθημάτων στο Τμήμα (Εικόνα 9.5α,β) φαίνεται να επηρεάζει και τους δύο παραπάνω παράγοντες.





Εικόνα 9: Μέση τιμή (±τυπική απόκλιση) και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας του βαθμού αυτο-αποτελεσματικότητας των φοιτητών ως προς το φύλο, την επιλογή μαθήματος που να σχετίζεται με το φυσικό περιβάλλον, τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα ΕΑ στο σχολείο και τη σειρά επιλογής του Τμήματος και για τις δύο κλίμακες, κατά τον αρχικό (α) και τελικό (β) έλεγχο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εισαγωγή της Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΕΑ) στα σχολικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών παγκοσμίως κατά τις τελευταίες δεκαετίες καθιστά απαραίτητη μια διαφορετικού τύπου προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο της φοίτησής τους στα αντίστοιχα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Η όποια δυσκολία που παρουσιάζεται να υπάρχει στη διδασκαλία της ΕΑ εντοπίζεται ως επί το πλείστον στη φύση της που αγγίζει πολλαπλές διαστάσεις (περιβαλλοντικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, πολιτισμικές) και ως εκ τούτου απαιτεί πρακτικές που ευνοούν κατεξοχήν ολιστικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις, καθώς και την υιοθέτηση κριτικής σκέψης, εργαλεία απαραίτητα για μια σύγχρονη αλλά και επιτυχή διδασκαλία και μάθηση.

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα που αποτέλεσε τον άξονα γύρω από τον οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η παρούσα μελέτη ήταν η αποτύπωση του βαθμού αυτο-αποτελεσματικότητας που ισχυρίζονται μελλοντικοί δάσκαλοι ότι διαθέτουν, προκειμένου να διδάξουν περιβαλλοντικά θέματα και να διενεργήσουν σειρά παιδαγωγικών παρεμβάσεων σε αντικείμενα ενδιαφέροντος της ΕΑ. Αξιοποιώντας τελειόφοιτους μελλοντικούς δασκάλους και κάνοντας χρήση ενός σύγχρονου και

ταυτοχρόνως σταθμισμένου ερευνητικού εργαλείου (Malandrakis κ.ά., 2019), αποτυπώθηκε η διδακτική τους ετοιμότητα σε σχετικά ζητήματα κατά την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση σχετικού υποχρεωτικού μαθήματος που προσφέρεται στο Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΔΠΘ.

Τα αποτελέσματα, παρά την αύξηση στις σχετικές τιμές ως αποτέλεσμα της διδακτικής παρέμβασης, φανέρωσαν την έλλειψη σε επαρκείς επιστημονικές γνώσεις για σειρά σύγχρονων περιβαλλοντικών ζητημάτων και ελλιπή προετοιμασία από παιδαγωγικής σκοπιάς για την ποικιλία των μεθόδων και τεχνικών που απαιτούνται στην εμπλοκή τους με την ΕΑ. Τα ευρήματα της έρευνάς μας συνάδουν σε πολύ μεγάλο βαθμό με εκείνα των Malandrakis κ.ά. (2019) και σε αρκετά μεγάλο βαθμό με άλλα που απαντώνται στη σχετική βιβλιογραφία (π.χ. Gardner, 2009· Saribas, Teksoz & Erterpinar, 2014), αν και στις τελευταίες μελέτες τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν διαφέρουν από το παρόν και ως εκ τούτου δεν μπορεί να είναι άμεσα συγκρίσιμα με αυτά της ανά χειράς μελέτης.

Συμπερασματικά, η σημαντικότητα της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται σε παγκόσμιο επίπεδο και αποτελεί θεμέλιο της καλής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης των μελλοντικών γενεών. Επίσης, αναγνωρίζεται ότι από ένα σύγχρονο Πρόγραμμα Σπουδών, υπεύθυνο για την επαγγελματική προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών, δεν μπορεί να λείπει ένας τύπος εξειδικευμένης εκπαίδευσης σε τρέχοντα θέματα αειφορίας. Καθώς τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά της ΕΑ με τα ανοικτά Προγράμματα Σπουδών στο σχολείο απαιτούν τελείως διαφορετικές προσεγγίσεις από όλους τους συμμετέχοντες στη εκπαιδευτική διαδικασία, η αναγκαιότητα για καλά εκπαιδευμένους επαγγελματίες που να διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες και κυρίως να αισθάνονται ικανοί να τις εφαρμόσουν, θεωρείται περισσότερο από επιτακτική στις μέρες μας.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Alver, M., & Aydin, E. (2019). Examination of the Restructured Turkish Teaching Undergraduate Program. *International Education Studies*, 12(11), 125-138.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986a). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman Publishing Group.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986b). Teachers' sense of efficacy, classroom behavior, and student achievement. *Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*, 125-144.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490.
- Enochs, L., & Riggs, I. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A pre-service elementary scale. *School Science and Mathematics, 90*(8), 694-706.
- Gardner, C. C. (2009). Self-efficacy in environmental education: Experiences of elementary education preservice teachers. College of Education, University of South Carolina. Publication Number: AAI3354784; ISBN: 9781109122756; Source: Dissertation Abstracts International, Volume: 70-04, Section: A, page: 1241, 121 p.
- Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in the Schools, 19*(4), 558-562.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. E. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher, 33*(3), 3-13.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1094-1103.
- Hoy, A., & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 117-137). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research, 3*(2), 163-178.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology, 36*(2), 114-129.
- Malandrakis, G., Papadopoulou, P., Gavrilakis, C., & Mogias, A. (2019). An education for sustainable development self-efficacy scale for primary preservice teachers: construction and validation. *The Journal of Environmental Education, 50*(1), 23-36.
- Miskel, C., McDonald, D., & Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly, 19*(1), 49-82.
- Moseley, C., & Taylor, B. (2011). Analysis of environmental and general science teaching efficacy among instructors with contrasting class ethnicity distributions: A four-dimensional assessment. *School Science and Mathematics, 111*(5), 199-208.
- Saribas, D., Teksoz, G., & Ertepinar, H. (2014). The relationship between environmental literacy and self-efficacy beliefs toward environmental education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 116*(2014), 3664–3668.

Sauvé, L. (2002). Environmental education: possibilities and constraints. *Connect: UNESCO international science, technology & environmental education Newsletter*, 27(1-2), 1-4.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Ανακτήθηκε από:

[https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publicatio
n](https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publicatio
n)

Ελληνόγλωσση

Miller, G. T., & Spoolman, S. E. (2018). *Περιβαλλοντική Επιστήμη*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλας.

Χριστιανόπουλος, Κ. (2003). Χωροταξική και αναπτυξιακή θεώρηση για την προστασία και ανάδειξη του φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ενότητα: Πρακτική άσκηση και Παιδαγωγικές Σπουδές

Θεματική περιοχή: Η πρακτική άσκηση στα Παιδαγωγικά Τμήματα

Ενισχύοντας την επαγγελματική μάθηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών: Τα φύλλα παρατήρησης ως αναστοχαστικά εργαλεία στην Α΄ φάση Πρακτικής Άσκησης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας

Τζιφόπουλος Μενέλαος
Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
mtzifopoulos@uowm.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πρακτική άσκηση μπορεί να υποστηρίξει την επαγγελματική μάθηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Στη λογική αυτή, μετατοπίζεται το ενδιαφέρον από τα γραμμικά στα αναστοχαστικά μοντέλα για την προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Στην Α΄ Φάση Πρακτικής Άσκησης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας λαμβάνουμε υπόψη τις σύγχρονες οπτικές για την προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών μέσα από την παρατήρηση της διδασκαλίας εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία της Φλώρινας.

Στη δημοσίευση αυτή παρουσιάζεται το μοντέλο πρακτικής άσκησης που εφαρμόζεται στο Π.Τ.Δ.Ε. Δυτικής Μακεδονίας, δίνοντας έμφαση στην ενεργητική σκέψη ως αφετηρία για τη διαμόρφωση των επιστημολογικών παραδοχών των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Αναδεικνύονται και συζητιούνται ενδεικτικές ερωτήσεις, σε θεματικές που άπτονται του πεδίου της Σχολικής Παιδαγωγικής (π.χ. θέματα που αφορούν σε μεθόδους και μορφές διδασκαλίας, στην επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών, στα στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ των σύγχρονων εκπαιδευτικών, σε θεωρίες μάθησης, στη διαχείριση καταστάσεων στη σχολική τάξη, σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης), στις οποίες απαντούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μέσα από ατομικούς αναστοχασμούς.

Τα φύλλα παρατήρησης λειτουργούν ως αναστοχαστικά εργαλεία, βάσει των οποίων οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αντιλαμβάνονται τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη μέσα από το βίωμα και την εμπλοκή τους στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία. Εξοικειώνονται, επίσης, με τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης στη σχολική τάξη και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, με τη ματιά του στοχαζόμενου επαγγελματία και του ερευνητή/της ερευνήτριας. Δίνεται, ακόμα, η δυνατότητα στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν για τον μελλοντικό επαγγελματικό τους ρόλο, λαμβάνοντας υπόψη τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική συνιστώσα στις διαδικασίες μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: πρακτική άσκηση, φύλλα παρατήρησης, θεματικές αναστοχασμού

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έρευνες συζητούν και αναδεικνύουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, όταν εισέρχονται στο επάγγελμα· όταν «εγκαταλείπουν» τον προστατευμένο χώρο του πανεπιστημίου και των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων που φοιτούν και προετοιμάζονται για να γίνουν εκπαιδευτικοί. Εισέρχονται, δηλαδή, με τις όποιες δυσκολίες στον «πραγματικό» κόσμο, σε μία νέα επαγγελματική τροχιά (Gholam, 2018: 6· Makoia & Segalo, 2021: 935-938). Στην τροχιά αυτή, πολλές φορές, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στην «πολύ-ταυτοτική» οπτική του σύγχρονου επαγγελματία εκπαιδευτικού. Κι αυτό γιατί συντρέχουν πολλοί -και ενταγμένοι σε διάφορα και διαφορετικά πλαίσια- λόγοι (Grudnoff, 2011: 224-225). Για παράδειγμα, γίνεται αντιληπτό ότι ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός αδυνατεί να συνδέσει τη θεωρία του σχολείου με τη διδακτική και παιδαγωγική πράξη, γιατί -ίσως- ποτέ δεν υπήρξε στη διάρκεια της αρχικής του εκπαίδευσης αυτή η ισορροπημένη σύζευξη και η συνειδητοποίηση μέσα από πανεπιστημιακά μαθήματα και μέσω της πρακτικής του άσκησης (Fantilli & McDougall, 2009: 822).

Στο πλαίσιο αυτής της διεθνούς συζήτησης για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και για τον επαγγελματισμό τους (Goodson & Hargreaves, 2002), που αποτελεί μία συνεχώς μεταβαλλόμενη και κοινωνικό-πολιτι(σμι)κά οριζόμενη έννοια, φωτίζεται η αρνητική πλευρά των αντίστοιχων προγραμμάτων σπουδών, που φαίνεται, τουλάχιστον έως και τα τέλη του 1980, ότι είναι θεωρητικά προσανατολισμένα και όχι εστιασμένα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ramsey, 2000). Φοιτητές και φοιτήτριες, δηλαδή, που προετοιμάζονται να γίνουν δάσκαλοι ή εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων λαμβάνουν στη διάρκεια των σπουδών τους ένα ευρύ πλέγμα θεωρητικών γνώσεων αναφορικά με τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και τη Διδακτική Μεθοδολογία, χωρίς ωστόσο αυτές οι επιστημονικές περιοχές να «συνομιλούν» με τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ως φυσική συνέχεια, αυτός ο προβληματισμός φέρνει, εκ νέου, στο τραπέζι της συζήτησης το ζήτημα της αποτελεσματικής πρακτικής άσκησης των υποψήφιων εκπαιδευτικών, που μπορεί να αποτελέσει σημαντικό μοχλό ισχυροποίησης της (προ)επαγγελματικής ταυτότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Ήδη από τα τέλη του 1980, ο Shön (1987: 37) φωτίζει σημαντικές πτυχές της πρακτικής άσκησης, θεωρώντας ότι αποτελεί ένα «δημιουργικό» περιβάλλον, το οποίο σχεδιάζεται με τρόπο που οι εμπλεκόμενοι σ' αυτό να έχουν τη δυνατότητα να αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και πρακτικές, με στόχο να ανταποκρίνονται επαρκώς στο επάγγελμά τους. Ειδικότερα, αναφέρεται ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες μέσω της ενεργητικής και πραξιακής μάθησης μπορούν να φύγουν από το προστατευμένο περιβάλλον των σπουδών τους και να μεταβούν, ομαλά και λειτουργικά, στον κόσμο της εργασίας.

Στη συζήτηση αυτή μπαίνουν και τα στάδια, από τα οποία έχει διέλθει η πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών. Προσεγγίσεις, δηλαδή, που μας δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο τα ακαδημαϊκά ιδρύματα, διεθνώς, αντιλαμβάνονται την προετοιμασία των εκπαιδευτικών τους, βάσει του μοντέλου που -κάθε φορά- εφαρμόζουν. Μέσω της σχετικής βιβλιογραφικής επισκόπησης, διαχωρίζονται τρία κύρια στάδια εξέλιξης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Shön, 1987: 32-40). Το πρώτο στάδιο αφορά σε ένα

αποπλαισιωμένο, από τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες, μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, βάσει του οποίου ο φοιτητής και η φοιτήτρια προσλαμβάνουν μία αμιγώς θεωρητική και «εργαλειακή» γνώση (Darling-Hammold & Brandsford, 2005: 390-394). Μία γνώση, δηλαδή, που εντάσσεται σε ένα γραμμικό και γραφειοκρατικό μοντέλο, μακριά από τις σύγχρονες οπτικές στην Παιδαγωγική και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Σ' αυτό το γραμμικό-εργαλειακό-μηχανιστικό μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, ο μαθητευόμενος θεωρείται αποκομμένος από την εκπαιδευτική πραγματικότητα και εφοδιάζεται με γνώσεις και δεξιότητες για το διδασκαλικό επάγγελμα, αποκλειστικά σε μία θεωρητική βάση.

Η δεύτερη προσέγγιση ή -αλλιώς- το μοντέλο μεταφοράς γνώσεων (apprentiship model, practical/craft-orientation model) δεν λαμβάνει υπόψη τις θεωρίες για τη διδασκαλία και το σχολείο και εστιάζεται στη μαθητεία του φοιτητή και της φοιτήτριας κοντά σε έναν έμπειρο εκπαιδευτικό. Ο υποψήφιος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει, σταδιακά, μετά από την παρατήρηση των διδασκαλιών του έμπειρου εκπαιδευτικού μία σχολική τάξη (Shön, 1987: 38-39). Στην προσέγγιση αυτή, ο εκπαιδευτικός, κυρίως μέσω του πρακτικού αναστοχασμού, διαμορφώνει ένα μοντέλο διδασκαλίας που έχει πολλά κοινά στοιχεία με τον εκπαιδευτικό που λειτουργούσε - άτυπα- ως ο μέντοράς του. Τα δύο παραπάνω μοντέλα θεωρούνται αποκομμένα από τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, έχοντας προκαθορισμένα/προδιαγεγραμμένα βήματα (Αυγητίδου, 2014: 31-35). Τα μοντέλα αυτά θεωρούνται προεπιστημονικά, καθώς δεν λαμβάνουν υπόψη το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο και τις αντίστοιχες ανάγκες της εκπαίδευσης, αλλά και των μαθητών/τριών.

Από το 1980 κι έπειτα παρατηρείται μία «λυτρωτική» μετατόπιση σε περισσότερο αλληλεπιδραστικές και εποικοδομιστικές οπτικές (constructive approaches) στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Elliott, 1993). Ο υποψήφιος εκπαιδευτικός, έχοντας ως εφόδιο τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες του, τα ερεθίσματα από τις σπουδές του και από το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, συνδιαμορφώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αυτό το πετυχαίνει μέσα από ενεργητική σκέψη, παρατήρηση, διδασκαλία μέσα από αναστοχαστικές προσεγγίσεις και σύγχρονες τεχνικές, που τον βοηθούν να συνειδητοποιήσει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατο (Adler, 1991: 140-142).

Βάσει του μοντέλου του εκπαιδευτικού στοχασμού και της κριτικής διερεύνησης (reflective practice model) ο υποψήφιος εκπαιδευτικός στοχάζεται και αναστοχάζεται, παίρνει απόσταση από τη διδασκαλία, από τις παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους και σχεδιάζει, επανασχεδιάζει, αξιολογεί, αξιολογείται και διερευνά πολλές από τις πτυχές του επαγγέλματός του (Δάρρα, 2020: 33-34). Για παράδειγμα, συζητά με μέντορες, με τους καθηγητές στο πανεπιστήμιο, με τους δασκάλους στις τάξεις που παρακολουθεί τις διδασκαλίες, με τους συμφοιτητές του, λειτουργώντας ως συνδιαμορφωτές της διδασκαλίας του. Αυτό το μοντέλο βασίζεται σε εποικοδομιστικές θεωρίες μάθησης και δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να γίνει επαγγελματίας (critically reflective teacher) (Larrivee, 2000: 294-295), που αναστοχάζεται πριν, κατά τη διάρκεια, μετά και με το πέρας της δράσης του και,

μακροπρόθεσμα, αναδομεί και ανα-σημασιοδοτεί στοιχεία του επαγγέλματός του (Αυγητίδου & Σιδηροπούλου, 2020: 80-81).

Όπως σημειώνεται στη σχετική βιβλιογραφία, ένα τέτοιο μοντέλο συμβάλλει στον κριτικό στοχασμό και προσανατολισμό των υποψήφιων εκπαιδευτικών, οι οποίοι ως δρώντα υποκειμένα αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στο συγκεκριμένο τους, μέσα από τις διαφορετικές -κάθε φορά- κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και ευρωπαϊκές πρακτικές. Ο κριτικά (ανα)στοχαζόμενος εκπαιδευτικός βάσει του μοντέλου αυτού κινείται μακριά από εξιδανικεύσεις για το επάγγελμά του, μέσα από κριτική αμφισβήτηση, σε μία λογική βάσει της οποίας θα συζητά συνεχώς πάνω στις - κάποιες φορές παγιωμένες- πεποιθήσεις του (beliefs) για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καθώς αυτές διαμορφώνουν, κυρίως, την επαγγελματική του ταυτότητα (Larrivee, 2000: 295).

Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ ΣΤΟ Π.Τ.Δ.Ε ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ: Η Α΄ ΦΑΣΗ ΔΙ.ΜΕ.Π.Α.

Στο πλαίσιο της διαμόρφωσης του Προγράμματος Σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (βλ. *Οδηγό Σπουδών*, <https://eled.uowm.gr/>), σημειώνεται ότι «(...) στην πρακτική κατάρτιση (παιδαγωγική και διδακτική) και προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών συμβάλλει τα μέγιστα η πρακτική άσκηση στο δημοτικό σχολείο. Η άσκηση στην πράξη μέσα από την άμεση και προσωπική σχολική εμπειρία βοηθά τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να μετασχηματίσουν τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους γνώσεις σε ποικίλους και εναλλακτικούς χειρισμούς κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Συμβάλλει όμως και στην τεκμηρίωση, προαγωγή και διεύρυνση της θεωρητικής γνώσης τους, καθώς αυτή αποκτά νόημα και περιεχόμενο δοκιμαζόμενη στην πράξη. Τη δυναμική αυτή σχέση μεταξύ θεωρίας και πράξης, πανεπιστημίου και σχολείου, σπουδών και επαγγέλματος απηχεί η πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών, που αποτελεί διεθνώς αναπόσπαστο και σημαντικό τμήμα της παιδαγωγικής τους κατάρτισης. Το έργο αυτό, υποστηριζόμενο από το μάθημα της Διδακτικής Μεθοδολογίας και ενσωματωμένο οργανικά στο Πρόγραμμα Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Π.Δ.Μ. αναλαμβάνει η Διδακτική Μεθοδολογία και Πρακτική Άσκηση (ΔΙ.ΜΕ.Π.Α.) (συνύφανση θεωρίας και πράξης)(...)».

Μέσω του παραπάνω αποσπάσματος γίνεται εμφανές ότι στόχος είναι η λειτουργική σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και, βέβαια, ο μετασχηματισμός της ακαδημαϊκής γνώσης σε εκπαιδευτική εμπειρία και στην επιλογή των κατάλληλων μεθόδων, τεχνικών διδασκαλίας και παιδαγωγικών πρακτικών ανάλογα με την εκάστοτε σχολική και εκπαιδευτική περίσταση.

Ειδικότερα, ως προς τη δομή της Πρακτικής Άσκησης (Π.Α.) στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στη Φλώρινα, αυτή αποτελείται από τρεις διακριτές φάσεις, αλλά με κοινή στόχευση, αντίστοιχο κάθε φορά περιεχόμενο και τρόπο οργάνωσης. Δίνοντας, ευσύννοπτα, το πλαίσιο της Π.Α. στο συγκεκριμένο Τμήμα οφείλουμε να τονίσουμε ότι η πρώτη φάση (Α΄ Φάση ΔΙ.ΜΕ.Π.Α.) ξεκινάει στο 3^ο εξάμηνο σπουδών και έχει ως βασικό στόχο να εξοικειωθούν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με τον θεσμό του σχολείου, με τη σχολική τάξη και με το σχολικό

περιβάλλον, μέσα από τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Ειδικότερα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν την εκπαιδευτική διαδικασία στα συνεργαζόμενα δημοτικά σχολεία της Φλώρινας και παρακολουθούν διδασκαλίες, έχοντας κάθε εβδομάδα να συμπληρώσουν ένα διαφορετικό φύλλο παρατήρησης.

Η δεύτερη φάση (Β΄ Φάση ΔΙ.ΜΕ.Π.Α.) περιλαμβάνει τις επιμέρους θεματικές των γνωστικών αντικειμένων του δημοτικού σχολείου με στόχο, αρχικά, τη θεωρητική κατάρτιση του φοιτητή και της φοιτήτριας στη διδακτική των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου και, παράλληλα, στην ανάπτυξη ικανοτήτων σχεδιασμού, διεξαγωγής και αξιολόγησης της διδασκαλίας των μαθημάτων αυτών. Στο στάδιο αυτό, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες διδάσκουν το αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο.

Η τρίτη φάση (Γ΄ Φάση ΔΙ.ΜΕ.Π.Α.) βάζει τον φοιτητή και τη φοιτήτρια στον πραγματικό κόσμο της εκπαιδευτικής πράξης, καθώς τον/την εισάγει στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της ανάληψης μίας σχολικής τάξης για δύο συνεχόμενες εβδομάδες. Ο/Η υποψήφιος/α εκπαιδευτικός αναλαμβάνει μια σχολική τάξη ενός πολυθέσιου σχολείου.

Στο πλαίσιο της παρούσας δημοσίευσης, ως υπεύθυνος της Α΄ Φάσης ΔΙ.ΜΕ.Π.Α. θα επικεντρωθώ στη συγκεκριμένη φάση Π.Α. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες στη διάρκεια του 3^{ου} εξαμήνου σπουδών συζητούν και αναστοχάζονται κάθε εβδομάδα, στην ολομέλεια, για ένα θέμα Σχολικής Παιδαγωγικής (θα σημειωθούν στη συνέχεια: π.χ. *η ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού, τα χαρακτηριστικά του, οι θεωρίες μάθησης, η αξιολόγηση της διδασκαλίας, η αλληλεπίδραση και επικοινωνία μαθητή/τριας και εκπαιδευτικών*). Με βάση το θέμα της κάθε εβδομάδας διαμορφώνεται από τον υπεύθυνο της Π.Α. και την ομάδα που τον πλαισιώνει (μέλη Ε.ΔΙ.Π. και αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί) ένα αντίστοιχο φύλλο παρατήρησης με ερωτήσεις ή θέματα για προβληματισμό, που αποτελούν την αφορμή για την παρατήρηση στα σχολεία. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες παρακολουθούν τη διδασκαλία ενός/μίας εκπαιδευτικού και σημειώνουν τις απαντήσεις τους στο αντίστοιχο φύλλο. Ερχόμενοι/ες την επόμενη εβδομάδα στο μάθημα της Π.Α. δημιουργούνται ομάδες εργασίας με επικεφαλής (που λειτουργεί ως μέντορας) ένα μέλος Ε.ΔΙ.Π. ή αποσπασμένο εκπαιδευτικό, και συζητούν τις απαντήσεις των φοιτητών και φοιτητριών με βάση την εμπειρία από την παρατήρηση. Αυτή η διαδικασία συνεχίζεται σε όλο το εξάμηνο, έχοντας συνολικά οι φοιτητές και οι φοιτήτριες συμπληρώσει 10 φύλλα παρατήρησης, με το τελευταίο (11^ο) φύλλο να είναι η γενική αίσθηση που αποκομίζουν από όλη την Α΄ Φάση ΔΙ.ΜΕ.Π.Α., γράφοντας το δικό τους αναστοχαστικό φύλλο παρατήρησης, με βάση τη βιωμένη εμπειρία τους.

ΤΑ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΑ ΦΥΛΛΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Όπως σημειώνεται από τους James και Biesta (2007: 11) *«η διδασκαλία και η μάθηση δεν μπορούν να αποκοπούν από το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο, τόσο το παλαιότερο όσο και το πιο πρόσφατο, και γι' αυτό η άμεση αντιμετώπισή τους (μέσω της παρατήρησης) μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση αυτής της πολύπλοκης διαδικασίας (...)*». Προεκτείνοντας το παραπάνω, η Π.Α. και η παρατήρηση της διδασκαλίας, των διδακτικών μεθόδων και των παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών μπορεί να ισχυροποιήσει την επαγγελματική

ταυτότητά τους. Άλλωστε, η παρατήρηση -στην Αγγλία- αρχικά συνδεόταν άμεσα με την εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, με στόχο μακροπρόθεσμα τη βελτίωση της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών και την εποικοδομητική και αναστοχαστική σύνδεσης της θεωρίας με τη διδακτική πράξη (O' Leary, 2020).

Στη λογική αυτή, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριές μας μπορούν, μέσω της παρατήρησης, να κατανοήσουν τις συνθήκες που προάγουν ή εμποδίζουν τη μάθηση και να συνειδητοποιήσουν, ενώ αξιολογούν, τις πρακτικές μέσω των οποίων οι άνθρωποι μαθαίνουν, λαμβάνοντας υπόψη και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η μάθηση είναι μία κοινωνική διαδικασία και δεν είναι αποπλαισιωμένη και κοινωνικά μη τοποθετημένη (Biesta, 2011: 204-205). Στηριζόμενος στη σύγχρονη οπτική στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, στην πρακτική μας άσκηση λαμβάνουμε υπόψη τις αναστοχαστικές οπτικές στη διδασκαλία. Συνακόλουθα, η Π.Α. των σημερινών δασκάλων οφείλει να πλησιάζει σε τέτοιες θεωρίες και να «εξασκεί» τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς στις έννοιες του αναστοχασμού και της συστηματικής παρατήρησης.

Α/Α	ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΦΥΛΛΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ
1	Σχολικός χώρος και σχολική τάξη: τεχνοκεντρική και ανθρωποκεντρική προσέγγιση	<i>Περιγράψτε την αίθουσα διδασκαλίας με βάση την ανθρωποκεντρική προσέγγιση του χώρου.</i>
2	Το προφίλ των -σύγχρονων- εκπαιδευτικών	<i>Δώστε ένα παράδειγμα από τη διδασκαλία του/της εκπαιδευτικού, που θεωρείτε ότι τον/την χαρακτηρίζει ως «αποτελεσματικό/ή».</i>
3	Μέθοδοι, μορφές και τεχνικές διδασκαλίας	<i>Ο εκπαιδευτικός λειτούργησε ως «σοφός» στην έδρα (sage on the stage), ως «καθοδηγητής» των μαθητών/τριών του (guide on the side) ή συνδυάζοντας τεχνικές και μεθόδους; Δώστε ένα σύντομο παράδειγμα.</i>
4	Η συμπεριφορά-«εξουσία» του/της εκπαιδευτικού	<i>Σύντομος αναστοχασμός με βάση (α) το βίντεο που παρακολούθησαμε στην αίθουσα αναφορικά με το στιλ εξουσίας του εκπαιδευτικού και με βάση (β) την παρακολούθηση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού.</i>
5	Σχέσεις συνομηλίκων στην ομάδα της σχολικής τάξης	<i>Αν ήσασταν ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, ποιο κοινωνιομετρικό ερώτημα θα θέτατε στους μαθητές σας και γιατί;</i>
6	Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών/τριών	<i>Αν θα έπρεπε να αλλάξετε κάτι στη μορφή αξιολόγησης που προτιμά ο/η εκπαιδευτικός, τι θα ήταν αυτό;</i>
7	Στοιχεία συμπεριφορισμού στη σχολική τάξη	<i>Δώστε, σύντομα, στοιχεία της διδασκαλίας του/της εκπαιδευτικού - μεθόδους, μορφές, μέσα, τεχνικές- που αντιστοιχούν στο συμπεριφοριστικό εκπαιδευτικό παράδειγμα.</i>
8	Στοιχεία εποικοδομισμού στη σχολική τάξη	<i>Συνδέστε ένα στοιχείο από τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, που συζητήσαμε σε προηγούμενο φύλλο</i>

		<i>παρατήρησης, με ένα στοιχείο εποικοδομισμού του στη διδασκαλία και δώστε ένα σχετικό παράδειγμα.</i>
9	Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία	<i>Ο/Η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας των μαθητών του/της στη σχολική τάξη; Και αν ναι, πώς αντιδρά σ' αυτά;</i>
10	Επικοινωνία και διαχείριση ετερότητας	<i>Αντιληφθήκατε ζητήματα ετερότητας, που δημιούργησαν προβλήματα στην τάξη και στο σχολικό κλίμα;</i>

Πίνακας 1: Θεματικές και ενδεικτικές ερωτήσεις των φύλλων παρατήρησης στην Α' Φάση ΔΙ.ΜΕ.Π.Α.

Το 1^ο φύλλο παρατήρησης εισάγει τον φοιτητή και τη φοιτήτρια στον χώρο του σχολείου, καθώς συζητάμε στην ολομέλεια για το σχολικό περιβάλλον, τη σχολική τάξη, την αυλή των σχολείων και μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία και από πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό προβληματιζόμαστε για την τεχνοκρατική και ανθρωποκεντρική διάσταση του χώρου (π.χ. *Περιγράψτε την αίθουσα διδασκαλίας με βάση την τεχνοκρατική προσέγγιση του χώρου*). Συνδέουμε, παράλληλα, τις διαστάσεις αυτές με σχολεία σε διεθνές επίπεδο και με τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές πολιτικές. Στόχος είναι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες (α) να περιγράψουν τους χώρους των σχολείων στη Φλώρινα και (β) να αναστοχαστούν αναφορικά με τη νοσηματοδότηση αυτών των χώρων, ανάλογα με την ανθρώπινη επίδραση, αλλά και με τα υλικά και τις πρακτικές που διαμορφώνουν τον χώρο (π.χ. *Τι εννοείται στις τάξεις που παρακολουθείτε; (α) η διδασκαλία με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό, (β) η διδασκαλία με επίκεντρο τον μαθητή ή (γ) η διδασκαλία με εστίαση σε ομάδες μαθητών/τριών;*).

Στη συνέχεια, στο 2^ο φύλλο παρατήρησης, επικεντρωνόμαστε στον/στην εκπαιδευτικό και παρατηρούμε στοιχεία που τον/την καθιστούν, με βάση τη βιβλιογραφία και τη συζήτηση που έχει προηγηθεί, αποτελεσματικό/ή (π.χ. *Ποια στοιχεία από τα παρακάτω εντοπίζετε στον/στην εκπαιδευτικό μέσα από την παρατήρηση της διδασκαλίας του/της; Βάλτε ένα x στο αντίστοιχο πεδίο*). Στόχος είναι (α) να διακρίνουμε θετικά στοιχεία στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στις σχολικές τους τάξεις και (β) να συνειδητοποιήσουμε την πολυπλοκότητα της επαγγελματικής τους ταυτότητας, χωρίς να βάζουμε «ετικέτες» στη συμπεριφορά τους (π.χ. *Δώστε ένα παράδειγμα από τη διδασκαλία του/της εκπαιδευτικού, που θεωρείτε ότι τον/την χαρακτηρίζει ως «αποτελεσματικό/ή. Γιατί είναι αποτελεσματικός ένας τέτοιος εκπαιδευτικός; Το ίδιο χαρακτηριστικό σε μία άλλη κοινωνία ή άλλη σχολική τάξη θα τον καθιστούσε αποτελεσματικό;*).

Οι μέθοδοι, οι μορφές και οι τεχνικές διδασκαλίας συζητιούνται στο επόμενο, 3^ο, φύλλο παρατήρησης, βάσει του οποίου οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αναστοχάζονται για τον τρόπο με τον οποίο διδάσκει ο/η εκπαιδευτικός στο σημερινό σχολείο και ποιες είναι οι μέθοδοι που κάθε φορά υιοθετεί. Στη συζήτηση αυτή μας βοηθάει σχετικό οπτικοακουστικό υλικό (φωτογραφίες και βίντεο) από εκπαιδευτικούς που αξιοποιούν αντίστοιχες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας. Οι υποψήφιοι δάσκαλοι «αξιολογούν» τις τεχνικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (π.χ. *Πώς αξιολογείτε τις μεθόδους, μορφές και τεχνικές διδασκαλίας του/της εκπαιδευτικού;*) και, παράλληλα, αναστοχάζονται για τη μονομέρεια ή μη στην αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική

πρακτική, δίνοντας παραδείγματα που σημείωσαν στη διάρκεια της παρατήρησης στα σχολεία (π.χ. *Ο εκπαιδευτικός λειτούργησε ως «σοφός» στην έδρα (sage on the stage), ως «καθοδηγητής» των μαθητών/τριών του (guide on the side) ή συνδυάζοντας τεχνικές και μεθόδους; Δώστε ένα σύντομο παράδειγμα).*

Το 4^ο φύλλο παρατήρησης σχετίζεται με τη συμπεριφορά-την «εξουσία» των εκπαιδευτικών. Συζητάμε με τους υποψήφιους δασκάλους τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και ερχόμαστε, έπειτα, να ερμηνεύσουμε αυτές τις συμπεριφορές συνδέοντάς τις με το κοινωνικό πλαίσιο. Αναστοχαζόμαστε μέσα από τα διαφορετικά στιλ συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (π.χ. *Διέκρινα στοιχεία δημοκρατικού στιλ συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Αυτά ήταν: ...*) και συζητάμε κριτικά για τις συνθήκες που μπορεί να επιδρούν στους εκπαιδευτικούς (π.χ. *Διακρίνατε στοιχεία εξουθένωσης του εκπαιδευτικού; Θεωρείτε ότι αυτά επηρέασαν τη συμπεριφορά του στη σχολική τάξη;*).

Στο 5^ο φύλλο παρατήρησης οι φοιτητές και οι φοιτήτριες διακρίνουν την τυπική και άτυπη δομή της σχολικής τάξης (π.χ. *Οι μαθητές/τριες επικοινωνούν στο πλαίσιο της άτυπης δομής της τάξης;*) και σταδιακά έρχονται να αξιοποιήσουν στοιχεία από την παρατήρηση, συνολικά, και από τις προηγούμενες εβδομάδες. Παρατηρούν τους μαθητές και τις μαθήτριες, τις σχέσεις που δημιουργούνται στη σχολική τάξη και πώς αυτές, ενδεχομένως, επιδρούν στη διαμόρφωση ευνοϊκού ή μη ευνοϊκού κλίματος (π.χ. *Πώς αντιδρά ο/η εκπαιδευτικός σε καταστάσεις που διαταράσσουν την εύρυθμη λειτουργία της τάξης;*). Παράλληλα, στόχος μας είναι να αντιληφθούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να λειτουργούν ως ερευνητές και να θέτουν ερευνητικά και κοινωνιομετρικά ερωτήματα.

Στο 6^ο φύλλο παρατήρησης στόχος είναι οι υποψήφιοι δάσκαλοι να αντιληφθούν τις διάφορες μορφές αξιολόγησης των μαθητών/τριών (π.χ. *Ποια μορφή αξιολόγησης εμφανίζεται περισσότερο στην τάξη: αρχική, διαμορφωτική, τελική;*) και να αξιολογήσουν τις μορφές που αξιοποιούν οι δάσκαλοι στις σχολικές τους τάξεις (π.χ. *Θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματικός ο τρόπος που ο/η εκπαιδευτικός της τάξης αξιολογεί τους μαθητές και τις μαθήτριές του/της;*). Μέσα από την παρατήρηση της διδασκαλίας, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για τα στάδια αξιολόγησης, το περιεχόμενο της αξιολόγησης και τους παράγοντες που μπορεί να δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών αναφορικά με την «κατάλληλη» μορφή αξιολόγησης.

Το 7^ο και 8^ο φύλλο παρατήρησης εισάγουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες στις θεωρίες μάθησης και έρχονται σε μία πρώτη επαφή με τη διδασκαλία σε συμπεριφοριστικά και εποικοδομιστικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί «κατατάσσουν» τους δασκάλους στις αντίστοιχες θεωρίες, αιτιολογώντας τις επιλογές τους, με βάση τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους μεθόδους, το στιλ συμπεριφοράς τους και την αλληλεπίδραση που υπάρχει στις σχολικές τους τάξεις. Ειδικότερα, οι υποψήφιοι δάσκαλοι αναστοχαζονται για τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, μέσα από μία ολιστική προσέγγιση (π.χ. *Θεωρείτε ότι το -ή τα- στιλ συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού μπορεί να συνδέεται/ονται με στοιχεία συμπεριφορισμού που υιοθετεί στη διδασκαλία του;*).

Το 9^ο και 10^ο φύλλο παρατήρησης εστιάζονται στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτικών και στον τρόπο με τον οποίο ο λεκτικός ή μη λεκτικός κώδικας επιδρούν στους μαθητές τους, στις επιδόσεις και στο σχολικό κλίμα (π.χ. *Αντιληφθήκατε μη λεκτικά σήματα στην επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους; Πώς θεωρείτε ότι λειτουργούν στην εκπαιδευτική διαδικασία;*). Ως επακόλουθο, συζητάμε ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και σεβασμού, όπως προάγονται μέσα από τα αντίστοιχα κανάλια επικοινωνίας, τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους όσο και μεταξύ των ίδιων των μαθητών [*Τι παρατηρείτε στην επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με μαθητές που έχουν διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο; (συχνότητα επικοινωνίας, ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, στοιχεία ρατσισμού/ετικετοποίησης μεταξύ των μαθητών;*)].

ΣΥΝΤΟΜΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Σε ένα πλαίσιο «ανθρωπιστικής» εκπαίδευσης οφείλουμε να λαμβάνουμε υπόψη - ιδιογραφικά- τις απόψεις, αντιλήψεις και, κυρίως, τις πεποιθήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών, καθώς αυτές θα διαμορφώσουν, σε σημαντικό βαθμό, την επαγγελματική τους ταυτότητα και τις επιλογές που θα λαμβάνουν, μελλοντικά, στο διδασκαλικό τους επάγγελμα (Korthagen & Nuijten, 2022). Στη λογική αυτή, στην Α΄ Φάση ΔΙ.ΜΕ.Π.Α. στο Π.Τ.Δ.Ε. της Φλώρινας, στο δικό μας ενταγμένο μοντέλο, δίνουμε έμφαση στους αναστοχασμούς των φοιτητών/τριών μέσα από τις δικές τους «προσωπικές» ιστορίες και τα παραδείγματα που παρουσιάζουν, με αφορμή τους άξονες και τις ερωτήσεις από τα αναστοχαστικά φύλλα παρατήρησης.

Στόχος μας, παράλληλα, είναι να πάρουμε στοιχεία από το Μοντέλο Ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Personal Orientation Model) (Sabirova, Vasyagina & Imanov, 2016)· στο πώς δηλαδή ο υποψήφιος εκπαιδευτικός νοηματοδοτεί τη σχολική τάξη και τις σχολικές πραγματικότητες, όπως τις βιώνει, ενώ, συγχρόνως, μέσα από μία τέτοια διαδικασία εξελίσσεται και «μαθαίνει» σε ένα επαγγελματικό πλαίσιο (Τζιφόπουλος, 2022).

Μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία, το πλούσιο πολυτροπικό υλικό που τους δίνεται στο μάθημα, τα ερεθίσματα από τις σχολικές τάξεις που βρίσκονται ως «ερευνητές», θέλουμε να δρουν ως κοινωνικά και «πολιτικά» υποκείμενα και να ανατροφοδοτούν τη θεωρία μέσα από την παρατήρηση της διδασκαλίας. Απομακρυνόμενοι, λοιπόν, από τα γραμμικά, γραφειοκρατικά μοντέλα ή μοντέλα μαθητείας, οι φοιτητές και οι φοιτήτριές μας μετασχηματίζουν τη γνώση και εξελίσσονται, έστω σε ένα πρώτο επίπεδο, μέσα από τους περιγραφικούς και προσωπικούς αναστοχασμούς τους. Με τη συμβολή της παρατήρησης ως εργαλείου επαγγελματικής μάθησης, ο υποψήφιος δάσκαλος μπορεί να γίνει μελλοντικά ένας δάσκαλος-στοχαστής, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό, εκπαιδευτικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο δράσης του, χωρίς να μπαίνει σε διδακτικά και παιδαγωγικά «καλούπια» ή να μιμείται άκριτα έμπειρους δασκάλους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 17(2), 139-150.

- Biesta, G. (2011). From learning cultures to educational cultures: Values and judgements in educational research and educational improvement. *International Journal of Early Childhood*, 43, 199-210.
- Darling-Hammold, L. & Bransford, J. (eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elliott, J. (ed.) (1993). *Reconstructing teacher education. Teacher development*. London: Routledge.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.
- Gholam, A. (2018). A mentoring experience: From the perspective of a novice teacher. *International Journal of Progressive Education*, 14, 1-12.
- Goodson, I. F., & Hargreaves, A. (eds.) (2002). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Grudnoff, L. (2011) Rethinking the practicum: limitations and possibilities, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(3), 223-234.
- James, D., & Biesta, G. J. J. (2007). *Improving learning cultures in further education*. London: Routledge.
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2022). *The power of reflection in teacher education and professional development: Strategies for in-depth teacher learning*. New York: Routledge.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
- Makoa, M. M., & Segalo, L. J. (2021). Novice teachers' experiences of challenges of their professional development. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 15(10), 930-942.
- O' Leary, M. (2020). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. Oxford: Routledge.
- Ramsey, G. (2000). *Quality matters. Revitalising teaching: Critical times, critical choices*. Sydney: New South Wales Department of Education and Training.
- Sabirova, E. G., Vasyagina, N. N., & Imanov, A. K. (2016). The model of the professional and personal orientation of the teacher. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 11(1), 291-301.
- Shön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αυγητίδου Σ., & Σιδηροπούλου Χ. (2020). Αποδομώντας και αναδομώντας τις πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών: Ένα πρόγραμμα παρέμβασης στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 77-91
- Δάρρα, Μ. (2020). Η εφαρμογή της Μελέτης Μαθήματος (Lesson Study) στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 30-52.

Τζιφόπουλος, Μ. (2022). Πεποιθήσεις υποψηφίων εκπαιδευτικών για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό μέσα από την εμπειρία της πρακτικής τους άσκησης. *Χρονικά*, 30, 32-39.

Διδακτικές δεξιότητες υποψηφίων εκπαιδευτικών πριν και μετά την εικονική πρακτική άσκηση με Μικροδιδασκαλία

*Ζηνοβία Μασάλη, Εκπαιδευτικός
Διδάκτωρ Επιστημών της Αγωγής
zinmasali@gmail.com*

*Μαρίνα Κουγιουρούκη
Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ.
mkougiou@eled.duth.gr*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ανακοίνωση στόχο έχει να διερευνήσει το βαθμό ετοιμότητας υποψηφίων εκπαιδευτικών Δ' Εξαμήνου Σπουδών του ΠΤΔΕ του ΔΠΘ ως προς διδακτικές δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματικότητα μιας διδασκαλίας στην τάξη σε δύο στάδια: αρχικά πριν από την άσκησή τους με Μικροδιδασκαλία στο πλαίσιο των εργαστηριακών ασκήσεων, και στη συνέχεια μετά την ολοκλήρωσή της. Συγκεκριμένα, η ποσοτική αυτή έρευνα, που πραγματοποιήθηκε με το μεθοδολογικό εργαλείο του (ηλεκτρονικού) ερωτηματολογίου, επιχειρεί να συγκρίνει τις απαντήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών πριν και μετά την άσκησή τους με Μικροδιδασκαλία στις εξής θεματικές ενότητες: Σχεδιασμός μαθήματος, οργάνωση έναρξης και λήξης μαθήματος, τήρηση χρόνου σε όλα τα στάδια της διδασκαλίας, αξιοποίηση διδακτικής μεθοδολογίας και τεχνικών μάθησης, χρήση Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) καθώς και εποπτικών μέσων, προσέλκυση ενδιαφέροντος μαθητών και διαχείριση της τάξης, αξιολόγηση της διδασκαλίας. Η επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων τους αναφορικά με το αν είναι σε θέση κι αν γνωρίζουν να ανταπεξέλθουν στις παραπάνω δεξιότητες καταδεικνύει πως σε γενικές γραμμές ενώ οι δευτεροετείς φοιτητές αισθάνονται έντονη αμηχανία, δισταγμό και ανασφάλεια πριν την άσκησή τους στη Μικροδιδασκαλία και δηλώνουν σχετικά ανέτοιμοι για τη διδασκαλία ενώπιον κοινού, στη συνέχεια φαίνεται να αποκτούν περισσότερη αυτοπεποίθηση, να βελτιώνεται η αυτοεικόνα τους και να νιώθουν πως κατέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις απαιτούμενες -για τη διδασκαλία στην τάξη- δεξιότητες.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση εκπαιδευτικών, εικονική πρακτική άσκηση, μικροδιδασκαλία, άσκηση σε δεξιότητες, βελτίωση αυτοεικόνας

Εισαγωγή

Αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος σπουδών των Σχολών Αγωγής των Επιστημών για εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως κι αρκετών άλλων Ανώτατων Σχολών που προορίζουν τους αποφοίτους τους για διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτελεί η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών (Σπανός

κ.α., 2023). Ως Πρακτική Άσκηση νοείται “η εξάσκηση μελλοντικών επαγγελματιών σε επαγγελματικά περιβάλλοντα” (Οικονομίδης, 2015, 511) ή -αναφορικά με τις σπουδές εκπαιδευτικών- μια “διαδικασία και ένα πλαίσιο εργασίας στο οποίο ένας ανερχόμενος εκπαιδευτικός εμβαθύνει για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα μέσα από την πρακτική εφαρμογή σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό (σχολική μονάδα) τις θεωρητικές γνώσεις που έχει αποκτήσει κατά τη διάρκεια της βασικής του επαγγελματικής ή ακαδημαϊκής κατάρτισης” (Σοφός, 2015, 17).

Πριν όμως οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κληθούν να εφαρμόσουν όσα έχουν διδαχθεί σε μία σχολική αίθουσα με πραγματικούς μαθητές, υποβάλλονται σε πολλά Τμήματα (Σοφός κ.α., 2014) σε εικονική πρακτική άσκηση με τη νεωτερική μέθοδο της Μικροδιδασκαλίας (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2000, 63-67). Στο ΠΤΔΕ του ΔΠΘ η Μικροδιδασκαλία, όπως και στα περισσότερα Παιδαγωγικά Τμήματα άλλωστε (Φύκαρης & Παπασπύρου, 2015, 119-120) αποτελεί προαπαιτούμενο της πολυήμερης αυτοδύναμης διδασκαλίας ημερήσιου προγράμματος μιας τάξης (Πρακτικής Άσκηση IV) και εντάσσεται στο δεύτερο στάδιο της Πρακτικής Άσκησης (Πρακτική Άσκηση II) (Κανονισμός Πρακτικής Άσκησης, 2020). Το μάθημα της Διδακτικής Μεθοδολογίας I - Μικροδιδασκαλίες (Διδακτική μεθοδολογία I – Μικροδιδασκαλίες, χ.ημ.), που αποτελεί υποχρεωτικό μάθημα του 4ου εξαμήνου σπουδών, διδάσκεται στο συγκεκριμένο τμήμα ήδη από το ακαδημαϊκό έτος 1992 - 1993 μετά από πρωτοβουλία της ομότιμης καθηγήτριας Ελένης Ταρατόρη (Κουγιουρούκη & Μασάλη, 2000). Το μάθημα της Μικροδιδασκαλίας άλλωστε, μέσω μιας διδασκαλίας σε μικρογραφία αναφορικά με βασικές συνιστώσες της (αριθμό μαθητών, χρόνος και ύλη διδασκαλίας) (Κουγιουρούκη, 2003, 15) σκοπό έχει να ασκηθούν οι φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. σε σημαντικές διδακτικές δεξιότητες (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2003) σε συνθήκες προσομοίωσης, που προστατεύουν τόσο τους ίδιους όσο και τους μελλοντικούς μαθητές τους (Καψάλης & Βρεττός, 2002).

Αποτελεί έθος, κατά την ολοκλήρωση του εν λόγω ακαδημαϊκού μαθήματος, να συλλέγονται αυθόρμητα και ανώνυμα κείμενα από τους/τις φοιτητές/τριες, ως αξιολόγηση του μαθήματος. Εκεί συχνά γίνεται αναφορά σε όσα θετικά και χρήσιμα οι φοιτητές/τριες αποκόμισαν από το μάθημα, αλλά δεν είχε επιδιωχθεί κάποια μεθοδική και συστηματική μελέτη των απόψεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών όσον αφορά το βαθμό ετοιμότητάς τους σε σχέση με συγκεκριμένους άξονες της διδασκαλίας, παρά μόνο η συσχέτιση της αποτίμησης του μαθήματος και των αρχικών προσδοκιών τους (Masali & Kougiourouki, 2021). Αυτή η διαπίστωση αποτέλεσε την αφορμή για την παρούσα έρευνα.

Έρευνα - Μεθοδολογία

Ως στόχος τέθηκε να διερευνηθεί ο βαθμός ετοιμότητας υποψήφιων εκπαιδευτικών Δ' Εξαμήνου Σπουδών του ΠΤΔΕ του ΔΠΘ ως προς ορισμένες διδακτικές δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματικότητα μιας διδασκαλίας στην τάξη και η διαφοροποίηση των απαντήσεών τους σε δύο χρονικά στάδια: αρχικά πριν από την άσκησή τους με Μικροδιδασκαλία στο πλαίσιο των εργαστηριακών ασκήσεων, και στη συνέχεια μετά την ολοκλήρωσή της.

Διαμορφώθηκαν οι παρακάτω επτά (7) θεματικές ενότητες στις οποίες εντάχθηκαν συνολικά είκοσι δύο (22) ερωτήσεις.

1. Σχεδιασμός διδασκαλίας
2. Οργάνωση έναρξης και λήξης της διδασκαλίας
3. Διαχείριση χρόνου
4. Αξιοποίηση διδακτικής μεθοδολογίας και τεχνικών μάθησης
5. Χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας και ΤΠΕ
6. Διαχείριση της τάξης
7. Αξιολόγηση διδασκαλίας

Ως μέθοδος επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα και ως μεθοδολογικό εργαλείο το (ηλεκτρονικό) ερωτηματολόγιο (google forms) το οποίο στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε όλους/ες τους/τις φοιτητές/τριες (211) που συμμετείχαν στο μάθημα σε δύο φάσεις, στην αρχή και στο τέλος εξαμήνου, παρέχοντας άμεση, γρήγορη και εύκολη συλλογή δεδομένων. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ζητούσαν από τα υποκείμενα της έρευνας να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους στη βάση μιας 5-βαθμης κλίμακας τύπου Likert (Arnold et al., 1967, Παπαδημητρίου et al., 2001).

Η έρευνα διεξήχθη το εαρινό εξάμηνο ακαδημαϊκού έτους 2021-2022 με δύο ερωτηματολόγια. Στην αρχή του εξαμήνου 170 φοιτητές/τριες (Άνδρες 25,3%, Γυναίκες 74,7%) συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο εισόδου, ενώ μετά το πέρας του 106 φοιτητές/τριες (Άνδρες 29,2%, Γυναίκες 70,8%) απάντησαν στο ερωτηματολόγιο εξόδου. Η σχετική διαρροή που παρατηρήθηκε οφείλεται ενδεχομένως στην ολοκλήρωση των υποχρεώσεών τους όσον αφορά το μάθημα και στη συνακόλουθη χαλάρωση των φοιτητών/τριων.

Υπόθεση της έρευνας ήταν η θέση ότι μέσω της σύγκρισης των απαντήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών πριν και μετά την άσκησή τους με Μικροδιδασκαλία στις παραπάνω θεματικές θα προέκυπτε μια βελτιωμένη αυτοεικόνα τους στο τέλος του ακαδημαϊκού εξαμήνου στις δεξιότητες αυτές.

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS v23 (Statistical Package for Social Science). Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής, ενώ ακολούθως επιχειρήθηκε η σύγκριση μεταξύ των μέσων όρων μέσω εφαρμογών της επαγωγικής στατιστικής (t-test για ανεξάρτητα δείγματα & One-Way ANOVA).

Ανάλυση δεδομένων - Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Σχεδιασμός διδασκαλίας

Σε ό,τι αφορά στο σχεδιασμό της διδασκαλίας και συγκεκριμένα στο πόσο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι *μπορούν να προετοιμάσουν και να οργανώσουν μια αποτελεσματική διδασκαλία*, παρατηρούμε ότι ο βαθμός αυτός θα μπορούσε να χαρακτηριστεί κάτι παραπάνω από μέτριος (mean=3,1412, sd=0,98092). Επίσης, παρατηρούμε ότι αυξάνεται σημαντικά ($t=-8,779$, $p \leq 0,05$) μετά την ολοκλήρωση των Μικροδιδασκαλιών (mean=4,066, sd=0,75931).

Αναλυτικότερα, στο πλαίσιο του σχεδιασμού της διδασκαλίας οι φοιτητές φαίνεται να αισθάνονται και πάλι σε μέτριο βαθμό, αν και ελαφρώς θετικότερα σε σχέση με την προηγούμενη δήλωσή τους, πως είναι σε θέση να διατυπώσουν τους στόχους της διδασκαλίας με σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα ($\text{mean}=3,2529$, $\text{sd}=1,01621$) πριν την άσκησή τους με Μικροδιδασκαλία. Ο βαθμός αυτός αυξάνεται σημαντικά ($t=-10,096$, $p\leq 0,05$) μετά από τη Μικροδιδασκαλία, καθώς θεωρούν ότι έχουν κατακτήσει τη δεξιότητα αυτή ($\text{mean}=4,283$, $\text{sd}=0,7004$).

Με παρόμοιο τρόπο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στην προκαταρκτική φάση της έρευνας σχετικά με το πόσο αισθάνονται ότι είναι σε θέση να διαμορφώσουν λεπτομερώς τη δομή ενός ολοκληρωμένου μαθήματος, τοποθετούνται θετικά σε μέτριο βαθμό ($\text{mean}=3,0529$, $\text{sd}=1,01621$), ο οποίος όμως αυξάνεται σημαντικά ($t=-9,061$, $p\leq 0,05$) στην τελική φάση της έρευνας ($\text{mean}=4,0377$, $\text{sd}=0,7798$).

Σε ό,τι αφορά στο πόσο εξοικειωμένοι αισθάνονται με τις βασικές αρχές διδασκαλίας οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, ενώ πριν τη διεξαγωγή των Μικροδιδασκαλιών τοποθετούνται θετικά σε μέτριο βαθμό ($\text{mean}=3,0353$, $\text{sd}=0,94145$), μετά τη διεξαγωγή των Μικροδιδασκαλιών ο βαθμός αυτός αυξάνεται ($\text{mean}=3,8774$, $\text{sd}=0,88051$) σημαντικά ($t=-7,407$, $p\leq 0,05$).

Κοινή διαπίστωση στην εν λόγω θεματική αποτελεί πως τα υποκείμενα της έρευνας πριν την άσκησή τους στη Μικροδιδασκαλία εμφανίζονται στη μεγάλη τους πλειονότητα να διστάζουν να παραδεχτούν την ανεπάρκειά τους σε θέματα σχεδιασμού μιας διδασκαλίας, αλλά ταυτόχρονα να έχουν την ειλικρίνεια να αποφύγουν μια δήλωση πως κατέχουν τις αντίστοιχες δεξιότητες. Η εικόνα αυτή μεταβάλλεται μετά την πραγματοποίηση της Μικροδιδασκαλίας καθώς πλέον οι περισσότεροι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να απαντήσουν πως έχουν κατακτήσει σε ικανό βαθμό δεξιότητες που αφορούν τον σχεδιασμό του μαθήματος.

Οργάνωση έναρξης και λήξης διδασκαλίας

Σχετικά με την οργάνωση της έναρξης και της λήξης της διδασκαλίας οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν πριν την έναρξη των Μικροδιδασκαλιών σε μέτριο βαθμό ότι γνωρίζουν τεχνικές για να ξεκινήσουν τη διδασκαλία τους σε μία σχολική τάξη ($\text{mean}=3,0059$, $\text{sd}=0,98207$), βαθμός ο οποίος αυξάνεται σημαντικά ($t=-8,877$, $p\leq 0,05$) μετά την ολοκλήρωση των Μικροδιδασκαλιών ($\text{mean}=4,0189$, $\text{sd}=0,81628$). Επίσης, σε μέτριο βαθμό, αν και ελαφρώς θετικότερα σε σχέση με την έναρξη της διδασκαλίας, οι φοιτητές δηλώνουν, όταν συμπληρώνουν πρώτη φορά το ερωτηματολόγιο της έρευνας, ότι γνωρίζουν πώς να ολοκληρώσουν τη διδασκαλία του στην τάξη ($\text{mean}=3,1588$, $\text{sd}=0,93173$), βαθμός ο οποίος αυξάνεται σημαντικά ($t=-9,999$, $p=0,05$) μετά την άσκησή τους με Μικροδιδασκαλία ($\text{mean}=4,1698$, $\text{sd}=0,73642$).

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα στο στάδιο πριν την άσκησή τους στη Μικροδιδασκαλία δείχνουν να μην είναι ιδιαίτερα σίγουροι/ες για τις γνώσεις τους γύρω από τεχνικές και δεξιότητες που αφορούν τις σημαντικές παραμέτρους της έναρξης και λήξης της διδασκαλίας. Αφού όμως έχουν ασκηθεί στη Μικροδιδασκαλία διατείνονται σχεδόν όλοι πως γνωρίζουν πώς να ξεκινήσουν και να ολοκληρώσουν τη διδασκαλία τους σε μια τάξη.

Διαχείριση χρόνου

Η διαχείριση του χρόνου είναι μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες στις οποίες ασκούνται οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της Μικροδιδασκαλίας. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, πριν την άσκησή τους, δηλώνουν σε θετικό βαθμό ότι *μπορούν να καταναείμουν σωστά και να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά το διδακτικό χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους ώστε να ολοκληρώσουν τη διδασκαλία τους* (mean=3,1706, sd=0,97317), βαθμός ο οποίος αυξάνεται σημαντικά ($t=-8,499$, $p\leq 0,05$) μετά από αυτήν (mean=4,0377, sd=0,71613).

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα φοιτητές/τριες του Δ' εξαμήνου δηλώνουν πως μετά την άσκησή τους στη Μικροδιδασκαλία είναι σε θέση να διαχειρίζονται τον διδακτικό χρόνο προς όφελος της διδασκαλίας τους.

Αξιοποίηση διδακτικής μεθοδολογίας και τεχνικών μάθησης

Σε ό,τι αφορά στην αξιοποίηση μεθόδων και τεχνικών μάθησης, πριν την έναρξη των Μικροδιδασκαλιών, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σε μέτριο βαθμό δηλώνουν ότι *αισθάνονται ικανοί να εφαρμόσουν ποικιλία μεθόδων και τεχνικών στη διδασκαλία σε μία τάξη* (mean=3,0471, sd=1,00184). Μετά την ολοκλήρωση των Μικροδιδασκαλιών ο βαθμός αυτός αυξάνεται σημαντικά (mean=4,0849, sd=0,76988, $t=-9,680$, $p\leq 0,05$).

Παρά το γεγονός ότι αυξάνεται η εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους σε επίπεδο εφαρμογής ποικιλίας μεθόδων και τεχνικών, οι φοιτητές/τριες διστάζουν (mean=2,5, sd=1,08377), πριν την άσκησή τους με Μικροδιδασκαλία, να χρησιμοποιήσουν ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας σε μια τάξη. Ο δισταγμός τους αυτός φαίνεται να υποχωρεί (mean=2,2736, sd=1,23853) μετά την άσκησή τους με Μικροδιδασκαλία. Ωστόσο η υποχώρηση αυτή του δισταγμού τους δεν είναι σημαντική ($t=1,597$, $p>0,05$).

Αισθάνονται, όμως, σε αρκετά μεγάλο βαθμό *ικανοί να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών* τόσο πριν (mean=3,7294, sd=0,84108) όσο και μετά τη Μικροδιδασκαλία (mean=4,1415, sd=0,78605). Βέβαια, μετά την άσκησή τους ο βαθμός αυτός αυξάνεται σημαντικά ($t=-4,059$, $p\leq 0,05$).

Με παρόμοιο τρόπο αύξηση φαίνεται να υπάρχει και στο βαθμό κατά τον οποίο *αισθάνονται ικανοί να ενθαρρύνουν τη συνεργασία των μαθητών* τόσο πριν την έναρξη της άσκησής τους (mean=3,7235, sd=0,90366) όσο και μετά την άσκησή τους με Μικροδιδασκαλία (mean=4,283, sd=0,67266), η οποία μάλιστα είναι σημαντική ($t=-5,874$, $p\leq 0,05$).

Σε ό,τι αφορά σε μια *συζήτηση μεταξύ των μαθητών*, οι φοιτητές στο πρώτο στάδιο της έρευνας δηλώνουν σε μέτριο βαθμό ότι *αισθάνονται πως είναι σε θέση να τη διευθύνουν* (mean=3,3706, sd=0,94102). Στο δεύτερο στάδιο της έρευνας διαπιστώνεται μία σημαντική αύξηση ($t=-10,096$, $p\leq 0,05$) στη δήλωσή τους αυτή (mean=3,9151, sd=0,82943).

Στο επίπεδο της *αξιοποίησης της διδακτικής μεθοδολογίας και των τεχνικών μάθησης* διαφαίνεται πως οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, που πήραν μέρος στην έρευνα, πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι είτε γνωρίζουν ικανοποιητικά είτε μπορούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικά *-ήδη πριν την άσκηση τους στη Μικροδιδασκαλία- διδακτικές μεθόδους και τεχνικές μάθησης ώστε να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία*

τους στην τάξη. Η άσκηση τους στη Μικροδιδασκαλία έρχεται να ενισχύσει αυτή την πεποίθηση μετατρέποντάς την ενδεχομένως σε βεβαιότητα.

Χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας και ΤΠΕ

Στη δεξιότητα που αφορά στη χρήση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας παρατηρείται οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να δηλώνουν με μέτριο βαθμό την άνεσή τους ($mean=3,2412$, $sd=1,04091$) κατά την προκαταρκτική φάση της έρευνας, βαθμός ο οποίος αυξάνεται σημαντικά ($t=-8,146$, $p\leq 0,05$) μετά την ολοκλήρωση της άσκησης στις Μικροδιδασκαλίες ($mean=4,1038$, $sd=0,7162$)

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις τους αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, όπου φαίνεται ότι πριν την άσκησή τους με Μικροδιδασκαλίας σε μεγάλο βαθμό θεωρούν ότι μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν με ευελιξία ($mean=3,7924$, $sd=0,90218$). Στην επόμενη φάση της έρευνας ο βαθμός αυτός αυξάνεται ($mean=4,3302$, $sd=0,73965$) σημαντικά ($t=-5,754$, $p\leq 0,05$).

Η σχέση των υποκειμένων της έρευνας με τις ΤΠΕ και τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας καταδεικνύεται μέσα από τις απαντήσεις τους ιδιαίτερα καλή πολύ πριν ασκηθούν με τη μέθοδο της Μικροδιδασκαλίας. Έτσι, είναι επόμενο, μετά την ολοκλήρωση του μικρο-μαθήματός τους, να εκφράζουν οι περισσότεροι τη συμφωνία τους με τη θέση πως μπορούν με ευχέρεια να αξιοποιήσουν αμφότερα στη διδασκαλία τους.

Διαχείριση της τάξης

Σε ό,τι αφορά στη διαχείριση της σχολικής τάξης ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις τους σχετικά με το πώς μπορούν να κινηθούν με άνεση στο χώρο της σχολικής αίθουσας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι φοιτητές εμφανίζονται -ήδη στην προκαταρκτική φάση της έρευνας- να διαθέτουν ιδιαίτερη αυτοπεποίθηση σ' αυτή τη δεξιότητα της διδασκαλίας σε μία τάξη ($mean=3,2647$, $sd=1,06344$). Στην τελική φάση της έρευνας ο βαθμός αυτός φαίνεται να αυξάνεται ($mean=4$, $sd=0,89443$) σημαντικά ($t=-6,171$, $p\leq 0,05$).

Αναλυτικότερα, στον ίδιο όμως βαθμό, φαίνεται να θεωρούν ότι, πριν την άσκησή τους, μπορούν να ελέγξουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη μη λεκτική επικοινωνία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ($mean=3,1059$, $sd=0,87738$), ενώ μετά την ολοκλήρωση των Μικροδιδασκαλιών ο βαθμός αυτός αυξάνεται ($mean=3,7453$, $sd=0,86257$) σημαντικά ($t=-5,927$, $p\leq 0,05$).

Με ελαφρώς μεγαλύτερο βαθμό οι συμμετέχοντες, συμπληρώνοντας το πρώτο ερωτηματολόγιο, θεωρούν ότι έχουν την ετοιμότητα να απαντήσουν σε απορίες μαθητών ($mean=3,3118$, $sd=0,98653$). Στη δεύτερη φάση της έρευνας ο βαθμός αυτός αυξάνεται ($mean=3,9151$, $sd=0,80614$) σημαντικά ($t=-5,541$, $p\leq 0,05$).

Σε ό,τι αφορά στη λεκτική επικοινωνία που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους στην τάξη οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί πριν την άσκησή τους θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι μπορούν να προσαρμόσουν τον τόνο της φωνής τους και την ταχύτητα της ομιλίας τους στις ανάγκες της διδασκαλίας ($mean=3,5529$, $sd=0,97914$), ενώ μετά την άσκησή τους ο βαθμός αυτός αυξάνεται ($mean=3,934$, $sd=0,85377$) σημαντικά ($t=-3,406$, $p\leq 0,05$).

Θεωρούν ότι γνωρίζουν πώς να προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους για το αντικείμενο της διδασκαλίας και το δηλώνουν στην αρχική φάση της έρευνας σε μεγάλο βαθμό ($\text{mean}=3,2941$, $\text{sd}=0,8881$). Ο βαθμός αυτός μετά την ολοκλήρωση των Μικροδιδασκαλιών αυξάνεται ($\text{mean}=3,9717$, $\text{sd}=0,73524$) σημαντικά ($t=-6,861$, $p\leq 0,05$).

Ελαφρώς μικρότερος, σε σχέση με την πρόκληση του ενδιαφέροντος, είναι ο βαθμός με τον οποίο δηλώνουν ότι *γνωρίζουν τρόπους για να διατηρούν τον έλεγχο της τάξης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας* ($\text{mean}=3,1353$, $\text{sd}=0,95424$). Αφού οι φοιτητές/τριες ασκήθηκαν οι ίδιοι/ες στη Μικροδιδασκαλία και παρακολούθησαν και τις Μικροδιδασκαλίες των υπολοίπων, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους, ο βαθμός αυτός αυξάνεται ($\text{mean}=3,8019$, $\text{sd}=0,84425$) σημαντικά ($t=-5,895$, $p\leq 0,05$).

Σε ό,τι αφορά στη διαχείριση περιστατικών ανάρμοστης συμπεριφοράς με τις απαντήσεις τους στην αρχική φάση της έρευνας δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό ότι *είναι σε θέση να διαχειριστούν με ψυχραιμία περιστατικά απειθαρχίας και διάφορα απρόοπτα συμβάντα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας* ($\text{mean}=3,3$, $\text{sd}=0,93486$). Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο εξόδου δείχνουν ότι ο βαθμός αυτός αυξάνεται ($\text{mean}=3,8019$, $\text{sd}=0,87744$) σημαντικά ($t=-4,440$, $p\leq 0,05$).

Σε θέματα που αφορούν τη διαχείριση μιας τάξης τα υποκείμενα της έρευνας φαίνεται να μοιράζονται -στην προκαταρκτική φάση της- σε εκείνους/ες που διατηρούν ακόμη κάποιες αμφιβολίες για τη σχετική επάρκειά τους και σε εκείνους/ες που πιστεύουν ότι διαθέτουν δεξιότητες να χειριστούν ποικίλες καταστάσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η πρώτη τους εικονική διδασκαλία ενισχύει -όπως αποκαλύπτουν οι απαντήσεις τους- σημαντικά την πίστη τους στις δυνατότητες διαχείρισης μιας τάξης.

Αξιολόγηση διδασκαλίας

Τέλος, σχετικά με την αξιολόγηση της διδασκαλίας οι φοιτητές δηλώνουν πριν την άσκησή τους με Μικροδιδασκαλία σε μέτριο βαθμό ότι *μπορούν να αξιολογήσουν με ποικιλία τεχνικών την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας* ($\text{mean}=3,1412$, $\text{sd}=0,83067$). Ο βαθμός αυτός αυξάνεται σημαντικά ($t=-6,018$, $p\leq 0,05$) μετά την άσκησή τους στη δεξιότητα αυτή στο πλαίσιο της Διδακτικής Μεθοδολογίας Ι – Μικροδιδασκαλίες ($\text{mean}=3,7642$, $\text{sd}=0,84574$).

Ευδιάκριτος είναι ένας δισταγμός των υποκειμένων της έρευνας στο προκαταρκτικό της στάδιο όσον αφορά την ικανότητά τους να αξιολογήσουν -αξιοποιώντας ποικιλία τεχνικών- κατά πόσο ήταν αποτελεσματικοί/ες στη διδασκαλία τους. Ο δισταγμός αυτός φαίνεται να μετουσιώνεται -στην τελική φάση- σε πεποίθηση ότι είναι σε θέση να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα μιας διδασκαλίας.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η συγκριτική προσέγγιση των απαντήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών σε ερωτήσεις που αφορούν τη διδακτική τους επάρκεια πριν και μετά την άσκησή τους σε εικονική διδασκαλία με τη μέθοδο της Μικροδιδασκαλίας αποκαλύπτει -όπως άλλωστε ήταν αναμενόμενο (Klinzing, 2002, 208)- την πεποίθησή τους πως έχουν σημειώσει πρόοδο σε βασικές διδακτικές δεξιότητες, αποτέλεσμα του μαθήματος

“Διδακτική Μεθοδολογία Ι - Μικροδιδασκαλίες” που διδάσκονται στο Δ’ εξάμηνο των σπουδών τους (Κουγιουρούκη, 2003, 176-181).

Οι φοιτητές/τριες του Β’ έτους σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ. εκκινούν στην πλειονότητα των θεμάτων που τους τίθενται από μια βάση σκεπτικισμού κι αμηχανίας στην αρχή του εξαμήνου, πριν ασκηθούν οι ίδιοι, αλλά και οι συμφοιτητές/τριες τους στη Μικροδιδασκαλία. Εμφανίζονται επιφυλακτικοί όσον αφορά την ικανότητά τους να σχεδιάζουν ένα μάθημα, να οργανώνουν την έναρξη και τη λήξη του, να διαχειρίζονται τόσο τον χρόνο τους όσο και την τάξη των μαθητών τους, να αξιολογούν αντικειμενικά αν επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι. Η έλλειψη πιθανότατα σχετικής εμπειρίας, αλλά και η μη ολοκληρωμένη ακόμη θεωρητική τους κατάρτιση τους (Djudin, 2019, 262) οδηγεί να κρατήσουν μια ουδέτερη στάση στις δηλώσεις / προτάσεις της έρευνας, αποκαλυπτική της ανασφάλειας που νιώθουν στους τομείς αυτούς.

Διαφορετική είναι η αφετηρία σε θέματα που αφορούν αφενός την αξιοποίηση της διδακτικής μεθοδολογίας / τεχνικών μάθησης κι αφετέρου τη χρήση εποπτικών μέσων /ΤΠΕ για τις ανάγκες μιας διδασκαλίας. Εδώ τα υποκείμενα της έρευνας συμφωνούν εξ αρχής με τις δηλώσεις της έρευνας. Η τοποθέτησή τους αυτή στη θετική πλευρά του άξονα επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες. Ενδεχομένως, όσον αφορά το πρώτο σκέλος της, εδράζεται στην υπερβολική αυτοπεποίθηση και στον ενθουσιασμό που τους διακατέχει λόγω του νεαρού της ηλικίας τους, σε μια κάποια απροθυμία να παραδεχτούν την άγνοιά τους ή ακόμη και σε μια “εσφαλμένη” αντίληψη γύρω από τις υπό διερεύνηση έννοιες. Όσον αφορά το δεύτερο σκέλος, η μεγαλύτερη εξοικείωση της ηλικιακής αυτής ομάδας με την τεχνολογία, η άνεσή της στη χρήση Η/Υ, έξυπνων τηλεφώνων και ποικίλων εφαρμογών αντανακλάται ευδιάκριτα στις απαντήσεις τους, εκδηλώνοντας την εμπιστοσύνη που νιώθουν στις δυνατότητές τους σε θέματα χρήσης και αξιοποίησης των ΤΠΕ. Βέβαια, είναι πολύ πιθανό να έχουν παρακολουθήσει σχετικά θεωρητικά μαθήματα -τόσο διδακτικής όσο και πληροφορικής-σε προηγούμενα εξάμηνα, γεγονός που εξηγεί σε μεγάλο βαθμό την αρχική τους πίστη στον εαυτό τους και τη σχετική τους αισιοδοξία.

Κοινός παρονομαστής όμως σε όλους τους άξονες αναδεικνύεται η (απόλυτη ή σχετική) συμφωνία τους -στο δευτερογενές επίπεδο της έρευνας- με τις προτάσεις/δηλώσεις που θέτει η έρευνα. Η αρχική θεωρητική ενημέρωσή τους σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, η παρακολούθηση των εικονικών διδασκαλιών των άλλων φοιτητών/τριών, η ακόλουθη συζήτηση για τα θετικά - αρνητικά σημεία των διδασκαλιών τους, η δική τους μικροδιδασκαλία και η αυτοκριτική τους, ο συνδυασμός θεωρητικής κατάρτισης και εμπειρικής μάθησης απεργάζονται εν τέλει εδραιωμένη γνώση και κατακτημένες δεξιότητες (Higgins & Honor, 2003, 5-6, Vrettos, 1995, 170, Καψάλης, 2000, 78-85) που εκδηλώνονται στο βαθμό αυτοαντίληψης και στη θετική αυτοεικόνα που φαίνεται να διαθέτουν στο τέλος του εξαμήνου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας (Χατζηδήμου, 1997, 22-27). Το μάθημα της Μικροδιδασκαλίας, έτσι όπως διδάσκεται στο Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ., αποτιμάται ως ουσιαστική μαθησιακή εμπειρία από τους/τις φοιτητές/τριες (Amobi, 2005, 15, Stanton, 1978) και συμβάλλει επομένως καταλυτικά -και σε σύντομο χρονικό διάστημα- στη διαμόρφωση ενός πλαισίου (Amobi & Irwin, 2009, 32, Kartal

et al., 2017) μέσω του οποίου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα αναπτύξουν μελλοντικά μια αναστοχαστική και αποτελεσματική διδασκαλία (Celik, 2019, 34-36).

Αναφορές

- Amobi, F. A. (2005). Preservice Teachers' Reflectivity on the Sequence and Consequences of Teaching Actions in a Microteaching Experience. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 115-130. Retrieved February 20, 2023, from <https://www.jstor.org/stable/23478692>
- Amobi, F. A., & Irwin, L. (2009). Implementing on-Campus Microteaching to Elicit Preservice Teachers' Reflection on Teaching Actions: Fresh Perspective on an Established Practice. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 27-34. Retrieved February 21, 2023, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854876.pdf>
- Arnold, W. E., McCroskey, J. C., & Prichard, S. V. O. (1967). The Likert-type scale. *Today's Speech*, 15(2), 31-33. Retrieved February 20, 2023, from <https://doi.org/10.1080/01463376709368825>
- Celik, F. (2019). The Effect of Micro-teaching Practices on the Professional Self-determination Beliefs of Teacher Candidates in University Education in Turkey. *Journal of Educational Issues*, 5(5), 22-41. Retrieved February 22, 2023, from <http://dx.doi.org/10.5296/jei.v5i2.14877>
- Djudin, T. (2019). Self-Concept, Interest in Becoming a Teacher, Prerequisite Courses: What do the Most Determinant Factors in Microteaching Competencies of Prospective Teachers? *Journal Of Education, Teaching and Learning*, 4, 253-263. Retrieved February 20, 2023, from DOI: 10.26737/jetl.v4i2.1322
- Evangelou, F. (2022, December 12). The contribution of microteaching in teaching practice: a research approach to Greek students, prospective teachers. *International Journal of Education and Research (IJER)*, 10, 53-68. Retrieved February 22, 2023, from <https://www.ijern.com/journal/2022/December-2022/05.pdf>
- Higgins, A., & Honor, N. (2003). The experiences of lecturers and students in the use of microteaching as a teaching strategy. *Nurse Education in Practice*, 3, 220-227. Retrieved February 21, 2023, from doi: 10.1016/S1471-5953(02)00106-3
- Kartal, T., Yamak, H. Y., & Kavak, N. (2017). The Effect of Micro Teaching on Pre-Service Science Teachers' Professional Attitudes. *The Effect of Micro Teaching on Pre-Service Science Teachers' Professional Attitudes*, 30(2), 881-907. Retrieved February 20, 2023, from DOI: 10.19171/uefad.369250
- Klinzing, H. G. (2002). Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 194-214. Retrieved February 22, 2023, from DOI: 10.25656/01:3829
- Masali, Z., & Kougiourouki, M. (2021). Does “Microteaching” Meet Pre-Service Teacher's Expectations? *European Journal of Education*, 4 (1), 40-50. Retrieved February 20, 2023, from https://www.researchgate.net/publication/355974231_Does_Microteaching_Meet_Pre-Service_Teacher's_Expectations. <https://doi.org/10.26417/389jny19s>

- Stanton, H. E. (1978). Self-concept change through a microteaching experience. *British Journal of Teacher Education*, 4(2), 119-123. Retrieved February 22, 2023, from <https://doi.org/10.1080/0260747780040204>
- Vrettos, J. E. (1995). Die Konzeption eines Microteaching-Programms in Griechenland: Empfehlungen für das Training der Lehramtsstudierenden. *Unterrichtswissenschaft*, 23(2), 162-174. Retrieved February 22, 2023, from DOI: 10.25656/01:8127
- Διδακτική μεθοδολογία I – Μικροδιδασκαλίες. (χωρίς ημερομηνία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Προσπελάστηκε στις 25/2/2023 στο <https://eled.duth.gr/courses/%ce%b4%ce%b9%ce%b4%ce%b1%ce%ba%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ae-%ce%bc%ce%b5%ce%b8%ce%bf%ce%b4%ce%bf%ce%bb%ce%bf%ce%b3%ce%af%ce%b1-%ce%b9-%ce%bc%ce%b9%ce%ba%cf%81%ce%bf%ce%b4%ce%b9%ce%b4%ce%b1%cf%83/>
- Κανονισμός Πρακτικής Άσκησης. (2020, 12). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Προσπελάστηκε στις 25/2/2023 στο <https://eled.duth.gr/wp-content/uploads/2021/05/%CE%9A%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE%9D%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3-%CE%A0%CE%A1%CE%91%CE%9A%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3-%CE%91%CE%A3%CE%9A%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3-2020-21.pdf>
- Καψάλης, Α. Γ. (2000). Διδακτική ικανότητα και διδακτικές δεξιότητες: Θεωρητική θεμελίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της μικροδιδασκαλίας. Στο: Ε. Ταρατόρη κ.ά. (επιμ.). *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μικροδιδασκαλίας*, 77-87. Αθήνα.
- Καψάλης, Α. Γ., & Βρεττός, Γ. Ε. (2002). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κουγιουρούκη, Μ. (2003). Η συμβολή της μικροδιδασκαλίας στην εκπαίδευση των φοιτητών. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας. *Κίνητρο*, 5, 173-184.
- Κουγιουρούκη, Μ. (2003). *Ο ρόλος της μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κουγιουρούκη, Μ., & Μασάλη, Ζ. (2000). *Η μικροδιδασκαλία στο Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ. από το 1993 έως σήμερα*. Στο: Ε. Ταρατόρη κ.ά. (επιμ.). *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μικροδιδασκαλίας*, 153-163. Αθήνα.
- Οικονομίδης, Β. (2015). Ωφέλειες και προβλήματα στην αμειβόμενη Πρακτική Άσκηση. Στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (επιμ.). *Μελετήματα και ερωτήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Χαριστήριος τόμος στον Ομότιμο Καθηγητή Δημήτρη Χρ. Χατζηδήμου*. 511- 525. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαδημητρίου, Γ., Φλώρου, Γ., & Αναστασιάδου, Σ. (2001). Κλίμακες αξιολόγησης: η περίπτωση της κλίμακας Likert. Στο *Πρακτικά 14ου Πανελληνίου Συνεδρίου Στατιστικής*. 81-88. Ελληνικό Στατιστικό Ινστιτούτο. Προσπελάστηκε στις 25/2/2023 στο

- https://www.researchgate.net/publication/27381241_Klimakes_axiologeses_e_periptose_tes_klimakas_Likert
- Σοφός, Α. (2015). *Σχεδιάζοντας σενάρια διδασκαλίας για την πρακτική άσκηση των φοιτητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σοφός, Α., Δάρα, Μ., & Τσάρπα, Ι. (2014). Η αξιοποίηση της μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης Α΄ Φάσης: Η οπτική των φοιτητών. Στο *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου "Η πρακτική άσκηση στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα"*. 143-160. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Σπανός, Δ., Κώστας, Απ. & Σοφός, Α. (2023). Η Πρακτική Άσκηση στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Συγκριτική αποτύπωση Οργανωτικών και Εκπαιδευτικών Προσεγγίσεων στο Πρακτικά Συνεδρίου «Παιδαγωγικές Σπουδές στην Ελλάδα: Παρελθόν – παρόν – Μέλλον» (31/3/2023-2/4/2023, Αλεξανδρούπολη) [υπό έκδοση]
- Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. (2000). Νεωτερισμοί στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Το παράδειγμα της μικροδιδασκαλίας. Στο: Ε. Ταρατόρη κ.ά. (επιμ.). *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μικροδιδασκαλίας*. 89-75. Αθήνα.
- Φύκαρης, Ι., & Παπασπύρου, Γ. (2015). Διαχρονική εξέλιξη και δομική νοηματοδότηση της "Μικροδιδασκαλίας" στη διδακτική λειτουργικότητα των Παιδαγωγικών Τμημάτων της Ελλάδας. Στο *Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή "Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές - συγκριτικές προσεγγίσεις"*. 113-131. Προσπελάστηκε στις 25/2/2023 στο <https://www.eleie.gr/images/synedria/7b.pdf>
- Χατζηδήμου, Δ. (1997). *Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (2003). «Η συμβολή των διδακτικών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: το παράδειγμα της μικροδιδασκαλίας». Στο: Ε. Κουτσουβάνου κ.ά. (επιμ.). *Γνώσεις, αξίες και δεξιότητες στη σύγχρονη εκπαίδευση*. 190-200. Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.

Η Πρακτική Άσκηση στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Συγκριτική αποτύπωση οργανωτικών και εκπαιδευτικών προσεγγίσεων

Σοφός Αλιβίζος (Λοΐζος)
Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου
lsofos@aegean.gr

Σπανός Δημήτριος
Μέλος ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου
spanosdm@aegean.gr

Κώστας Απόστολος
Μέλος ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου
apkostas@aegean.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Πρακτική Άσκηση, ως ο τρίτος βασικός πυλώνας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αποτελεί αναπόσπαστο δομικό χαρακτηριστικό του προγράμματος προπτυχιακών σπουδών. Συνίσταται δε από το σύνολο των προγραμματισμένων και μεθοδευόμενων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην σύνδεση θεωρίας και πράξης, στην εξοικείωση του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού με το επάγγελμα, με την κατανόηση του σχολικού περιβάλλοντος και της τάξης, καθώς και με την οργάνωση της διδασκαλίας. Ως απαραίτητα στοιχεία της πρακτικής άσκησης, θεωρούνται η εξοικείωση των φοιτητών/τριών με τις συνθήκες που επικρατούν στο χώρο του σχολείου, η συνειδητοποίηση του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει ο μελλοντικός εκπαιδευτικός, η αντίληψη των δυναμικών σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η αξιοποίηση θεωρητικών γνώσεων και η κριτική ενσωμάτωση τους στην πειραματική διδακτική πράξη. Αναφορικά όμως με την οργάνωση της πρακτικής άσκησης, στη βιβλιογραφία τίθενται διαχρονικά κάποια βασικά ερωτήματα, όπως για παράδειγμα, πότε πρέπει να γίνεται, πόσο να διαρκεί και ποιες είναι οι κατάλληλες μορφές οργάνωσης. Στην παρούσα εργασία, επιχειρήθηκε η συστηματική και συγκριτική καταγραφή της οργάνωσης και λειτουργίας των πρακτικών ασκήσεων στο σύνολο των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, με στόχο την κατανόηση μεταξύ άλλων, των διαφορετικών τρόπων οργάνωσης, της χρονικής κατανομής, του γνωστικού περιεχομένου, των διδακτικών προσεγγίσεων και των τρόπων αξιολόγησης των φοιτητών/τριών. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν στη βάση του πρωτοκόλλου συστηματικής καταγραφής και αποδελτίωσης, πέρα από την κατανόηση της οργάνωσης της πρακτικής άσκησης σε εθνικό επίπεδο, συνεισφέρουν στον διάλογο που έχει ανοίξει τα τελευταία χρόνια και μέσα από την Σύνοδο των Προέδρων των

Παιδαγωγικών Τμημάτων, αναφορικά με το μέλλον των παιδαγωγικών σπουδών στην Ελλάδα.

Λέξεις κλειδιά: πρακτική άσκηση, εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έχουν περάσει σαράντα χρόνια από την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) που σηματοδότησε την αναβάθμιση τόσο των σπουδών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και της ίδιας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Αϊδίνης & Σοφός, 2019). Η Πρακτική Άσκηση ως διακριτός τομέας στα προγράμματα σπουδών των ΠΤΔΕ αποτελεί σημαντικό πλαίσιο σύζευξης μεταξύ του δίπολου θεωρίας και πράξης (Σοφός, 2018) και έχει στόχο τη γεφύρωση ανάμεσα στις θεωρητικές γνώσεις και την εφαρμογή τους στην πράξη, μέσα από τη μεθοδική μετατροπή παιδαγωγικών και διδακτικών αντιλήψεων σε ποικίλους και εναλλακτικούς χειρισμούς για την επιτέλεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σοφός, 2011). Η Πρακτική Άσκηση παρέχει ευκαιρίες α) εφαρμογής γνώσεων και ικανοτήτων σε πραγματικές συνθήκες, β) ανάπτυξης δεξιοτήτων μέσω συμμετοχής σε πρακτικές εμπειρίες, γ) εμβάθυνσης στις πρακτικές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, δ) ανάδειξης των σημείων στα οποία ο/η υποψήφιος/α εκπαιδευτικός χρειάζεται επιπλέον βελτίωση και προσπάθεια, ε) αντίληψης των δυναμικών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και στ) διερεύνησης της εφαρμογής των παιδαγωγικών παρεμβάσεων και κριτικής ενσωμάτωσης στην πειραματική διδακτική πράξη (Mule, 2006, Davie & Berlach, 2010, Cameron, Campbell & Sheridan 2011, Σοφός, 2011).

Σκοπός της Πρακτικής Άσκησης είναι (Σοφός, 2018): α) η σύνδεση εκπαιδευτικής πράξης με παιδαγωγική θεωρία, β) η εξοικείωση του/της φοιτητή/τριας με το μελλοντικό επαγγελματικό πεδίο, γ) η κατανόηση των συνθηκών και των προϋποθέσεων του εκπαιδευτικού έργου και δ) η συστηματική εισαγωγή ασκούμενου/ης εκπαιδευτικού σε βασικούς τομείς καθημερινής παιδαγωγικής και διδακτικής δραστηριότητας (ανάλυση, σχεδιασμός, διεξαγωγή διδακτικών και παιδαγωγικών διαδικασιών). Σχετικά με τις μορφές της οργάνωσης της Πρακτικής Άσκησης, υπάρχουν (Σοφός, 2018): α) το ενταγμένο μοντέλο, όπου η Πρακτική Άσκηση εντάσσεται αποκλειστικά στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, β) το μοντέλο σειριακής εξειδίκευσης, όπου η Πρακτική Άσκηση εντάσσεται στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών και αργότερα εξειδικεύεται στις ειδικές διδακτικές στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών και β) το μοντέλο διαδοχικής εμβάθυνσης, όπου απαιτείται η παρακολούθηση αυτοτελούς κύκλου κατάρτισης και δοκιμαστικής υπηρεσίας με διάρκεια έως 2 ετών.

Σχετικά με την οργάνωση της Πρακτικής Άσκησης στο πρόγραμμα σπουδών των ΠΤΔΕ, βασικά ερωτήματα είναι μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα (Ξωχέλλης, 2005): α) πότε θα πρέπει να γίνεται η Πρακτική Άσκηση; β) πόσο θα πρέπει να διαρκεί η Πρακτική Άσκηση; γ) Ποιες είναι οι καταλληλότερες μορφές υλοποίησης της Πρακτικής Άσκησης;

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ

Οι Αϊδίνης & Σοφός (2019) προέβησαν στην καταγραφή του συνόλου των μαθημάτων που προσφέρονται από τα ΠΤΔΕ της χώρας μας. Σκοπός αυτής της καταγραφής ήταν η καταγραφή των επιστημονικών πεδίων και μαθημάτων και πού προσφέρονται. Είχε προηγηθεί η Σύνοδος Προέδρων και η συνάντηση του Βόλου το 2018, όπου τέθηκε για πρώτη φορά το ζήτημα της καταγραφής των μαθημάτων Πρακτικής Άσκησης με στόχο την διευκρίνιση κεντρικών ζητημάτων, όπως ο προσανατολισμός της Πρακτικής Άσκησης, διαπίστωση κοινών θεωρήσεων και διερεύνηση δυνατοτήτων κοινού πλαισίου. Σε αυτή τη βάση, ο Σοφός (2021) δημιούργησε ένα πλαίσιο καταγραφής, το οποίο αποτέλεσε το εργαλείο αυτής της έρευνας, ενόψει των παραπάνω ζητημάτων συν αυτών που εγείρονται και με το πιστοποιητικό παιδαγωγικής επάρκειας.

Το εργαλείο περιλαμβάνει τη συλλογή γενικών πληροφοριών για κάθε Τμήμα, όπως στοιχεία Τμήματος, πόσα μαθήματα (αριθμός) και πόσα ECTS απαιτούνται για τη λήψη πτυχίου, πόσα μαθήματα Πρακτικής Άσκησης περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών και πόσα ECTS λαμβάνει το κάθε ένα, σε πόσα εξάμηνα κατανέμεται η Πρακτική Άσκηση, εάν υπάρχει χωρισμός της Πρακτικής Άσκησης σε είδος/φάσεις και αν ναι τι πραγματοποιείται σε κάθε φάση, σε πόσα σχολεία (αριθμός) πραγματοποιείται η Πρακτική Άσκηση, εάν πραγματοποιείται παράλληλα με τις Πρακτικές Ασκήσεις πρόγραμμα χρηματοδοτούμενων Πρακτικών Ασκήσεων ΕΣΠΑ και ποιοι αναλαμβάνουν την οργάνωση και την κατανομή των φοιτητών/τριών στις τάξεις των σχολείων. Για κάθε μάθημα Πρακτικής Άσκησης καταγράφηκε ο τίτλος του, το εξάμηνο στο οποίο προσφέρεται, οι τάξεις τοποθέτησης, η οργάνωση φοιτητών/τριών, οι διδάσκοντες/ουσες, τυχόν προαπαιτούμενα μαθήματα, αριθμός ωρών παρακολούθησης στο σχολείο, αριθμός ωρών διδασκαλίας στο σχολείο, το περιεχόμενο του κάθε μαθήματος και εάν γίνεται επίβλεψη και ανατροφοδότηση των φοιτητών/τριών κατά την πραγματοποίηση των Πρακτικών Ασκήσεων στο σχολείο, από ποιους/ποιες και με ποιον τρόπο.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η συστηματική και συγκριτική καταγραφή της οργάνωσης και λειτουργίας των Πρακτικών Ασκήσεων στα 8 ΠΤΔΕ και 1 Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας (αρχικά ως ΠΤΔΕ) της Ελλάδας, σύνολο 9 Τμήματα. Οι στόχοι της έρευνας ήταν η κατανόηση της οργάνωσης της Πρακτικής Άσκησης σε εθνικό επίπεδο

- α) της χρονικής κατανομής,
- β) των διαφορετικών τρόπων οργάνωσης,
- γ) της εστίασης των μαθημάτων,
- δ) του γνωστικού περιεχομένου και
- ε) των τρόπων αξιολόγησης των φοιτητών/τριών.

Η έρευνα έλαβε χώρα από τον Ιανουάριο 2023 έως και τον Μάρτιο 2023. Για την πραγματοποίησή της, μελετήθηκαν α) οι ιστοσελίδες των 9 Τμημάτων, β) τα Προγράμματα Σπουδών και γ) οι κανονισμοί λειτουργίας της Πρακτικής Άσκησης, όπου ήταν διαθέσιμοι. Ακολούθησε τηλεφωνική επικοινωνία με μέλη ΕΔΙΠ τόσο για την επιβεβαίωση των πληροφοριών που αναφέρονται στις ιστοσελίδες και στα Προγράμματα Σπουδών, όσο και για την καταγραφή του τρόπου επίβλεψης και

ανατροφοδότησης των φοιτητών/τριών στα σχολεία, πληροφορία που κατά κανόνα δεν υπάρχει καταγεγραμμένη. Όπου κρίθηκε απαραίτητο έγινε επικοινωνία (τηλεφωνική ή με e-mail) και με μέλη ΔΕΠ διδάσκοντες/ουσες μαθημάτων Πρακτικής Άσκησης. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζεται συνοπτικά το προφίλ του κάθε Τμήματος, σχετικά με την οργάνωση των Πρακτικών Ασκήσεων.

ΠΡΟΦΙΛ ΤΜΗΜΑΤΩΝ

Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζεται το γενικό σκεπτικό για τα μαθήματα των 9 Τμημάτων της χώρας μας.

ΠΤΔΕ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ

Στη Ρόδο η Πρακτική Άσκηση ξεκινά από το 2ο εξάμηνο, όπου μέχρι το 5ο οι φοιτητές/τριες τοποθετούνται σε μία τάξη και έχουν υποχρεωτική παρουσία σε αυτήν για 10 Πέμπτες κάθε εξάμηνο. Στόχος της πρακτικής άσκησης γενικής φάσης είναι διερεύνηση των επιμέρους δομών του σχολικού περιβάλλοντος και της εστιασμένης κατανόησης του συνολικού έργου και των αρμοδιοτήτων του εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια οι Πρακτικές χωρίζονται σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση γίνεται παρακολούθηση διδασκαλίας επί δύο εβδομάδες σε τετράδες, ανάλυση διδακτικού πεδίου και μικροδιδασκαλίες στο αμφιθέατρο. Στη δεύτερη φάση, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, οι φοιτητές/τριες παρακολουθούν σε ζευγάρια συγκεκριμένα μαθήματα στο σχολείο (δύο ώρες σε μικρή τάξη και δύο ώρες σε μεγάλη), ενώ στην τρίτη φάση διδάσκουν στα ίδια τμήματα τον ίδιο αριθμό ωρών που παρακολούθησαν. Τα σχέδια διδασκαλίας ελέγχονται από ΔΕΠ και ΕΔΠ. Υπάρχει διαφοροποίηση στο μάθημα ΠΡΑΚ-B5 όπου οι ομάδες είναι τριμελείς, η ανάλυση πεδίου γίνεται για 10 ημέρες, στη συνέχεια ακολουθεί ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και η διδασκαλία λαμβάνει χώρα στο ίδιο εξάμηνο, μετά την υποστήριξη του σχεδιασμού της στο αμφιθέατρο.

Εξ.	Μάθημα/μαθήματα	ECTS
2ο έως 5ο	Γενική φάση	
6ο	ΠΡΑΚ Α Ανάλυση Διδακτικού Πεδίου	5
7ο	ΠΡΑΚ-B1 Εφαρμοσμένη Διδακτική της Γλώσσας	5
	ΠΡΑΚ-B2 Εφαρμοσμένη Διδακτική των Μαθηματικών	5
	ΠΡΑΚ-B3 Εφαρμοσμένη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών	5
	ΠΡΑΚ-B4 Εφαρμοσμένη Διδακτική της Ιστορίας	5
	ΠΡΑΚ-B5 Εφαρμοσμένη διδασκαλία στις ΤΠΕ και στην ψηφιακή μάθηση	5
8ο	ΠΡΑΚ-Γ1 Εφαρμοσμένη Διδακτική της Γλώσσας	6
	ΠΡΑΚ-Γ2 Εφαρμοσμένη Διδακτική των Μαθηματικών	6
	ΠΡΑΚ-Γ3 Εφαρμοσμένη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών	6
	ΠΡΑΚ-Γ4 Εφαρμοσμένη Διδακτική της Ιστορίας	6

Πίνακας 20: Τα μαθήματα Πρακτικής Άσκησης στο ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

ΠΤΔΕ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Στη Θεσσαλονίκη οι πρακτικές εκκινούν από το πρώτο εξάμηνο, ενώ τα μαθήματα γίνονται και στα δύο εξάμηνα με τους φοιτητές/τριες να χωρίζονται σε αυτά. Στο 1ο έτος γίνεται παρακολούθηση διδασκαλιών μία μέρα την εβδομάδα για 8 εβδομάδες. Στο 2ο έτος γίνεται παρακολούθηση 3 ωρών διδασκαλίας σε τετραμελείς ομάδες και διδασκαλία μίας ώρας από κάθε μέλος με τα ΕΔΠ να βλέπουν τα σχέδια

διδασκαλίας. Στο 3ο έτος οι πενταμελείς ομάδες αναλαμβάνουν διδασκαλία για μία ημέρα την εβδομάδα το κάθε μέλος, ενώ γίνονται υποχρεωτικά εργαστήρια προετοιμασίας με τον/την υπεύθυνο/η ΕΔΙΠ κάθε ομάδας. Στο 4ο έτος υπάρχουν 14 κατ' επιλογήν υποχρεωτικά μαθήματα (ανάλογα με τη διαθεσιμότητα διδασκόντων), εκ των οποίων πρέπει να επιλεγούν τα 2. Το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023 προσφέρονται 8 από αυτά. Επίσης υπάρχουν δύο υποχρεωτικά μαθήματα με κοινές παρακολουθήσεις και διδασκαλίες και υποχρεωτικά εργαστήρια. Κάθε ΕΔΙΠ αναλαμβάνει 10-15 πενταμελείς ομάδες και είναι μαζί τους κάθε μέρα όλη μέρα στο σχολείο. Βλέπουν τις διδασκαλίες και δίδουν ανατροφοδότηση. Επίσης πραγματοποιείται φροντιστηριακή διδασκαλία κατά την οποία γίνεται απολογισμός, αυτοκριτική και κριτική των διδασκαλιών που έχουν πραγματοποιηθεί. Τη 2η εβδομάδα διδάσκει κάθε μέρα διαφορετικό μέλος με βάση το τεχνοκρατικό μοντέλο (ό,τι λέει το βιβλίο). Την 3η εβδομάδα τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες, ενώ οι φοιτητές/τριες επεμβαίνουν στο υλικό, φτιάχνοντας το δικό τους. Την 4η εβδομάδα η τάξη δεν ασχολείται με συγκεκριμένα μαθήματα, αλλά αναπτύσσει ένα project ομαδοσυνεργατικά το οποίο και παρουσιάζεται.

Εξ.	Μάθημα/μαθήματα	ECTS
1ο+2ο	Εισαγωγή στην Παιδαγωγική	6
3ο+4ο	Παιδαγωγικές Πρακτικές στο Σχολείο	6
5ο+6ο	Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Σχολικές Πρακτικές	6
7ο ή 8ο	14 κατ' επιλογήν υποχρεωτικά μαθήματα, όπου πρέπει να επιλεγούν 2	5+5
7ο+8ο	Προετοιμασία, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Διδασκαλίας: Αξιολόγηση του Μαθητή και Πρακτικές Ασκήσεις	6
	Προετοιμασία, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Διδασκαλίας: Παιδαγωγικές Θεωρίες και Πρακτικές Ασκήσεις	6

Πίνακας 2: Τα μαθήματα Πρακτικής Άσκησης στο ΠΤΔΕ ΑΠΘ

ΠΤΔΕ ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΡΑΚΗΣ

Στον Πίνακα 3 αναγράφονται τα μαθήματα Πρακτικής Άσκησης στην Αλεξανδρούπολη. Η Πρακτική Άσκηση είναι χωρισμένη σε 4 επίπεδα (Π.Α. I, II, III και IV) και λαμβάνει χώρα στα 2 τελευταία έτη σπουδών. Οι φοιτητές/τριες σε όλα τα μαθήματα εργάζονται σε ζευγάρια και τοποθετούνται σε μία από τις μικρές τάξεις και σε μία από τις μεγάλες. Το επίπεδο I είναι γενικό και περιλαμβάνει 4 ώρες παρακολούθησης. Το II ασχολείται με την παρακολούθηση, τον σχεδιασμό και την διεξαγωγή 2 ωρών διδασκαλίας Μαθηματικών, 2 ωρών Φυσικά και 2 ωρών Μαθηματικά. Όμοια στο III, όπου γίνονται 2 ώρες διδασκαλίας στη Γλώσσα και 1 ώρα διδασκαλίας στην Ιστορία. Στα επίπεδα II και III ΔΕΠ και ΕΔΙΠ παρακολουθούν δειγματικά διδασκαλίες και μετά από αυτές συζητούν τις εμπειρίες των φοιτητών/τριών, τους προβληματισμούς τους και δίνεται ανατροφοδότηση. Στο τελευταίο επίπεδο οι φοιτητές/τριες διδάσκουν 40 ώρες σε διάστημα 3 εβδομάδων και προβλέπεται εποπτεία όλων των φοιτητών/τριών

Εξ.	Μάθημα/μαθήματα	ECTS
5ο	Πρακτική Άσκηση I: Παρατήρηση και Ανάλυση Διδασκαλίας	5
6ο	Πρακτική Άσκηση II: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση διδασκαλίας Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών	5

7ο	Πρακτική Άσκηση III: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση διδασκαλίας Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Ιστορίας	5
8ο	Πρακτική Άσκηση IV: Πολυήμερη αυτοδύναμη διδασκαλία ημερήσιου προγράμματος τάξης	5

Πίνακας 3: Τα μαθήματα Πρακτικής Άσκησης στο ΠΤΔΕ ΔΠΘ

ΠΤΔΕ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Στην Φλώρινα οι Πρακτικές Ασκήσεις χωρίζονται σε 3 φάσεις, όπου όλες επέχουν θέση εργαστηρίου με υποχρεωτικές παρακολούθησεις. Η Α Φάση (3ο εξάμηνο) περιλαμβάνει 20-30 ώρες ατομικής παρακολούθησης στα σχολεία. Η Β Φάση (4ο έως 7ο εξάμηνο) αποτελείται από 9 μαθήματα Διδακτικής, εκ των οποίων τα 4 είναι υποχρεωτικά (Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική, Ιστορία), ενώ από τα υπόλοιπα 5, πρέπει υποχρεωτικά να επιλεγούν 2 (τα υπόλοιπα μπορούν να επιλεγούν προαιρετικά). Τα μαθήματα φαίνονται στον Πίνακα 4. Σε όλα τα μαθήματα η εργασία γίνεται σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι παρακολουθεί τη διδασκαλία από 2-3 άλλα και διδάσκει 1-2 ώρες, ανάλογα με το μάθημα. Πριν τη διδασκαλία γίνονται δύο συναντήσεις για να ελεγχθούν τα σχέδια διδασκαλίας και την ημέρα της διδασκαλίας υπάρχει παρακολούθηση και αξιολόγηση με βάση το σχέδιο διδασκαλίας που έχει παραδοθεί. Εξαίρεση αποτελεί το μάθημα της Διδακτικής της Φυσικής Αγωγής όπου η παρακολούθηση της διδασκαλίας γίνεται από την ολομέλεια, αλλά και κάθε διδασκαλία φοιτητή/τριας παρακολουθείται από την ολομέλεια. Η Γ Φάση δεν περιλαμβάνει διαλέξεις και οι φοιτητές/τριες αναλαμβάνουν ατομικά μια τάξη για 6 εργάσιμες ημέρες. ΕΔΠ ή αποσπασμένοι έχουν υπό την εποπτεία τους περίπου 20 φοιτητές/τριες ο/η κάθε ένας/μία, πηγαίνουν τουλάχιστον μία ώρα σε κάθε φοιτητή/τρια για παρακολούθηση και η επίβλεψη είναι μέρος της αξιολόγησης.

Εξ.	Μάθημα/μαθήματα	ECTS
3ο	Διδακτική Μεθοδολογία και Πρακτική Άσκηση (ΔΙ.ΜΕ.Π.Α.)	5
4ο	Διδακτική της Ιστορίας	5
	Διδακτική των Φυσικών Επιστημών	5
5ο ή 6ο	Διδακτική της Μελέτης Περιβάλλοντος ΚεΥ	5
	Διδακτική των Θρησκευτικών ΚεΥ	5
	Διδακτική των Εικαστικών ΚεΥ	5
	Διδακτική της Μουσικής ΚεΥ	5
	Διδακτική της Φυσικής Αγωγής ΚεΥ	5
6ο ή 7ο	Διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας	5
	Διδακτική των Μαθηματικών	5
8ο	Ανάληψη παιδαγωγικού και διδακτικού έργου σε σχολική τάξη επί τρεις εβδομάδες με θεωρητική προετοιμασία και ανατροφοδότηση	6

Πίνακας 4: Τα μαθήματα Πρακτικής Άσκησης στο ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

ΠΤΔΕ ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ

Οι Πρακτικές χωρίζονται σε 3 φάσεις. Στην Α Φάση γίνονται γενικά μαθήματα: Στο 3ο εξάμηνο οι φοιτητές/τριες δεν μεταβαίνουν σε σχολεία και το μάθημα γίνεται με βιντεοσκοπημένες μικροδιδασκαλίες. Στο 4ο εξάμηνο γίνεται παρακολούθηση διδασκαλίας σε ζευγάρια για 9-10 Πέμπτες για 5 ώρες σε διαφορετική τάξη, ενώ την 6η ώρα όλοι/ες οι φοιτητές/τριες που είναι στο συγκεκριμένο σχολείο συναντιούνται με ΕΔΠ ή αποσπασμένο/η εκπαιδευτικό και συζητούν. Στο 5ο εξάμηνο ξεκινάει η διδασκαλία σε ζευγάρια σε όλα τα μαθήματα που έχουν ανάθεση οι ΠΕ70. Στη Β

Φάση τα μαθήματα αναφέρονται σε συγκεκριμένα γνωστικά (Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες) με παρακολούθηση 4-6 ώρες και διδασκαλία 4-7 ώρες. Οι διαλέξεις στο μάθημα Διδακτική των Μαθηματικών είναι δύορες, ενώ περιλαμβάνονται ξεχωριστές δύορες διαλέξεις (Πρακτικές Ασκήσεις & Σεμινάρια) όπου γίνεται συζήτηση σχετικά με τις παρακολουθήσεις και τις διδασκαλίες των ζευγαριών. Στη Γ Φάση οι φοιτητές/τριες αναλαμβάνουν αυτόνομη διδασκαλία για δύο εβδομάδες στην ίδια τάξη. Συντονιστής/στρια είναι στο σχολείο, όχι για παρακολούθηση της διδασκαλίας αλλά για στήριξη φοιτητών/τριών και συζήτηση.

Εξ.	Μάθημα/μαθήματα	ECTS
3ο	Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Μικροδιδασκαλίες – Πρακτική Άσκηση	5
4ο	Γενικές Αρχές και Στρατηγικές Διδασκαλίας & Πρακτική Άσκηση I	5
5ο	Διαχείριση της Σχολικής Τάξης & Πρακτική Άσκηση II	5
6ο	Διδακτική της Γλώσσας Διδακτική Μαθηματικών I	5 5
7ο	Διδακτική Μαθηματικών II Διδακτική Φυσικών Επιστημών	5 5
8ο	Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση	14

Πίνακας 5: Τα μαθήματα Πρακτικής Άσκησης στο ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

ΠΤΔΕ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Στον Βόλο υπάρχουν 4 μαθήματα στα 4 τελευταία εξάμηνα και σε όλα υπάρχει επίπτωση στον βαθμό για περισσότερες από 2 απουσίες. Η ΣΠΑ I περιλαμβάνει 4 ώρες παρακολούθησης σε 4 εβδομάδες. Στη ΣΠΑ II που ενσωματώνει 3 άλλα μαθήματα όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6, παρακολουθούν μία εβδομάδα (περιλαμβάνεται παρακολούθηση των φοιτητών/τριών της ΣΠΑ IV) και διδάσκουν σε ζευγάρια 2 ώρες Γλώσσα και μία ώρα ένα δευτερεύον μάθημα. Στη ΣΠΑ III γίνεται ημερήσια διδασκαλία για 5 Πέμπτες, τις 3 πρώτες σε ζευγάρια ενώ τα μέλη των ζευγαριών διδάσκουν ατομικά από μία Πέμπτη. Στη ΣΠΑ II και στη ΣΠΑ III κάθε ΕΔΙΠ έχει αναλάβει μία μεγάλη ομάδα που αποτελείται από περίπου 15, οι διαλέξεις γίνονται ανά ομάδες και όχι στην ολομέλεια, ενώ τα ΕΔΙΠ βλέπουν τα πλάνα διδασκαλίας, τα διορθώνουν και παρακολουθούν τμήμα των διδασκαλιών. Στη ΣΠΑ IV οι φοιτητές/τριες αναλαμβάνουν ατομικά διδασκαλίες σε μία τάξη για 2 συνεχόμενες εβδομάδες και προβλέπεται αμοιβή για όλους/ες. Προβλέπεται παρακολούθηση και βαθμολόγηση των διδασκαλιών από τα ΕΔΙΠ.

Εξ.	Μάθημα/μαθήματα	ECTS
5ο	ΣΠΑ I - συστηματική παρατήρηση σχολικής τάξης	10
6ο	ΣΠΑ II - ωριαίες/ δύορες διδασκαλίες Ενσωματωμένα μαθήματα: 1. Διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας 2. Διαχείριση της Σχολικής Τάξης 3. Διδασκαλία δευτερευόντων μαθημάτων.	10
7ο	ΣΠΑ III - ημερήσιες διδασκαλίες	10
8ο	ΣΠΑ IV - διδασκαλίες δύο εβδομάδων Ενσωματωμένα μαθήματα: 1. Εφαρμογές διδακτικής μεθόδου project στη σχολική τάξη 2. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτών ικανοτήτων.	10

Πίνακας 6: Τα μαθήματα Πρακτικής Άσκησης στο ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΠΤΔΕ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η Πρακτική ξεκινάει από το 2ο έτος, ενώ στα εξάμηνα υπάρχει συνδυασμός μαθημάτων Σχολικής Πρακτικής και μαθημάτων που εστιάζουν σε συγκεκριμένα γνωστικά, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 7. Στο 4ο και 5ο εξάμηνο γίνεται μόνο παρακολούθηση (μία εβδομάδα και 5 ημέρες σε 5 εβδομάδες αντίστοιχα). Ανάλογα με διαθεσιμότητα, αποσπασμένοι/ες βρίσκονται στα σχολεία για εποπτεία και για υποστήριξη. Μετά από κάθε μέρα παρακολούθησης, οι φοιτητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με την τάξη που παρατηρούν και συζητούν σε ομαδικό επίπεδο τα αποτελέσματα της παρατήρησης. Στην ολομέλεια ανακοινώνονται τα συμπεράσματα και αποκρυσταλλώνονται καλές πρακτικές. Στις ειδικές διδακτικές γίνονται ατομικές διδασκαλίες 1-4 ώρες, ανάλογα με το μάθημα με δειγματοληπτική παρατήρηση από ΔΕΠ και ΕΔΠ. Στη ΣΠΑ II οι φοιτητές/τριες διδάσκουν ατομικά όλα τα αντικείμενα πλην αυτά των ξένων γλωσσών. Οι αποσπασμένοι/ες είναι στα σχολεία για να στηρίζουν, ενώ προβλέπεται συμβουλευτική από τη διδάσκουσα και κατάθεση περιγράμματος όπου αναφέρεται τι πραγματοποιήθηκε, τι πήγε καλά και τι όχι και πώς έγινε η διαχείριση συγκεκριμένων θεμάτων.

Εξ.	Μάθημα/μαθήματα	ECTS
4ο	Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία	5
5ο	Σχολική Πρακτική I	6
6ο	Διδακτική των Μαθηματικών - Πρακτική άσκηση	5
7ο	Διδακτική της Γλώσσας II - Πρακτική Άσκηση Διδακτική της Φυσικής - Πρακτική άσκηση	5 6
8ο	Σχολική Πρακτική II- Πολυθέσια και Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία Διδακτική της Ιστορίας - Πρακτική Άσκηση	6 5

Πίνακας 7: Τα μαθήματα Πρακτικής Άσκησης στο ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΠΤΔΕ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ

Στο Ρέθυμνο η Πρακτική Άσκηση οργανώνεται σε δύο διαδοχικά επίπεδα που αντιστοιχούν στο 7ο και 8ο εξάμηνο (Πίνακας 8). Στη ΣΠΑ I οι φοιτητές/τριες χωρίζονται σε τριάδες και μοιράζονται σε μεγάλες ομάδες ανάλογα με τον αριθμό των εποπτών/τριών ΔΕΠ, ΕΔΠ, ΕΤΕΠ. Τις πρώτες 3-4 εβδομάδες γίνονται ενημερωτικές συναντήσεις με τις μεγάλες ομάδες παρούσες υπό τη μορφή εργαστηρίων. Στην τριάδα, ένα μέλος διδάσκει, ένα βοηθά και ένα παρατηρεί με τους ρόλους να εναλλάσσονται κάθε διδακτική ώρα. Οι τριάδες συναντώνται στα γραφεία του προσωπικού πριν τις διδασκαλίες και βλέπουν τα προσχέδια. Μετά τις διδασκαλίες, συναντώνται στα σχολεία για ανατροφοδότηση και συζήτηση. Στη ΣΠΑ II διδάσκουν 4 ώρες την εβδομάδα για 9 εβδομάδες. Οι φοιτητές/τριες χωρίζονται σε μεγάλες ομάδες, έχουν έναν/μία επόπτη/τρια και συμμετέχουν σε 3 βιωματικά εργαστήρια. Ο/η επόπτης/τρια κάθε τριάδας φροντίζει ώστε όλοι/ες οι φοιτητές/τριες να διδάξουν μία εβδομάδα στα ολοήμερα τμήματα του σχολείου. Την 5η και 6η ώρα επόπτες και ομάδες συγκεντρώνονται σε μία ελεύθερη αίθουσα του σχολείου, παρουσιάζουν τις παρατηρήσεις τους για τις διδασκαλίες, εκφράζουν τις απόψεις τους, αναστοχάζονται, ασκούν καλοπροαίρετη κριτική, συζητούν εναλλακτικούς τρόπους οργάνωσης της διδασκαλίας και προτείνουν μέτρα για την αντιμετώπιση των

όποιων προβλημάτων. Οι τριάδες συναντώνται στα γραφεία του προσωπικού πριν τις διδασκαλίες και βλέπουν τα προσχέδια.

Εξ.	Μάθημα/μαθήματα	ECTS
7ο	ΣΠΑ 1	6
8ο	ΣΠΑ 2	6

Πίνακας 8: Τα μαθήματα Πρακτικής Άσκησης στο ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ

Οι Πρακτικές Ασκήσεις χωρίζονται σε 3 φάσεις. Στην Α Φάση (5ο εξάμηνο) το μάθημα έχει λογική εργαστηρίου. Οι φοιτητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες 20-24 ατόμων και κάθε ομάδα έχει έναν/μία ΕΔΙΠ εμπυχωτή/τρια. Η παρακολούθηση γίνεται σε ζευγάρια για 8 ημέρες σε 8 εβδομάδες, ενώ διδάσκονται 4 ώρες Γλώσσα και 2 ώρες Μαθηματικά. Κατά τη διδασκαλία είναι ένας/μία ΕΔΙΠ παραβρίσκεται τμήμα του χρόνου στην τάξη. Η Β Φάση γίνεται μόνο στο Πειραματικό Σχολείο, περιλαμβάνει παρακολουθήσεις μίας εβδομάδας όπου τα ζευγάρια γίνονται βοηθοί του/της εκπαιδευτικού ενώ η διδασκαλία είναι προαιρετική. Στην Γ Φάση τα ζευγάρια διδάσκουν 7 Τετάρτες σε μικρή τάξη και 6 Τετάρτες σε μεγάλη τάξη. Κάθε Τετάρτη σε μικρές και μεγάλες τάξεις. Οι εμπυχωτές/τριες είναι πάντα στο σχολείο, παρακολουθούν επιλεκτικά διδασκαλίες και κάνουν υποχρεωτικά υποστηρικτικά εργαστήρια στις μεγάλες ομάδες που έχουν αναλάβει, που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο (μετά το πέρας του ωρολογίου) ή στο Πανεπιστήμιο. Συνολικά, οι φοιτητές/τριες βρίσκονται στα σχολεία περίπου 250 διδακτικές ώρες.

Εξ.	Μάθημα/μαθήματα	ECTS
5ο	Διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας	5
7ο	Πρακτική Άσκηση σε Σχολεία Ι	10
8ο	Πρακτική Άσκηση σε Σχολεία ΙΙ	10

Πίνακας 9: Τα μαθήματα Πρακτικής Άσκησης στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας Πανεπιστημίου Πατρών

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σε αυτήν την ενότητα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

ΧΡΟΝΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ

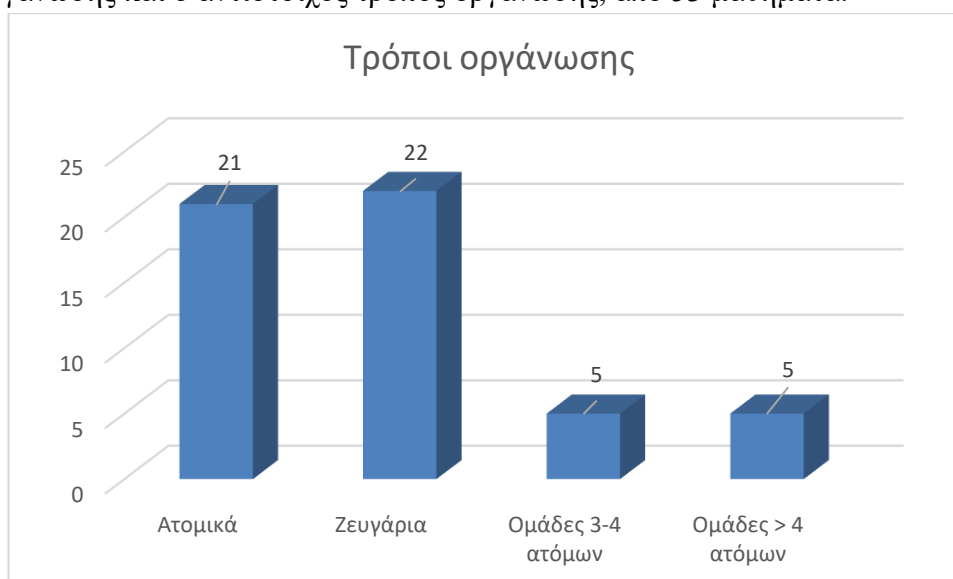
Από ότι προκύπτει, υπάρχει διαφοροποίηση στην εκκίνηση της Πρακτικής Άσκησης στα 9 Τμήματα. Περίπου το 13% των μαθημάτων τοποθετούνται στο 2ο έτος σπουδών, το 30% στο 3ο έτος και το 55% στο τελευταίο έτος. Στο σχήμα 1 απεικονίζεται το εξάμηνο εκκίνησης των μαθημάτων Πρακτικής, σε σύνολο 53 μαθημάτων.



Σχήμα 1: Χρονική κατανομή μαθημάτων Πρακτικής Άσκησης

ΤΡΟΠΟΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ

Σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης των φοιτητών/τριών στα μαθήματα των Πρακτικών Ασκήσεων σε όλα τα Τμήματα, περίπου στο 40% των μαθημάτων εργάζονται είτε ατομικά είτε σε ζευγάρια, ενώ περίπου στο 10% των μαθημάτων εργάζονται σε ομάδες είτε 3-4 ατόμων, είτε 5 ατόμων. Στο σχήμα 2 φαίνεται ο τρόπος οργάνωσης και ο αντίστοιχος τρόπος οργάνωσης, από 53 μαθήματα.



Σχήμα 2: Τρόποι οργάνωσης φοιτητών/τριών

ΕΣΤΙΑΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

Για την εστίαση των μαθημάτων Πρακτικής, σε σύνολο 53 μαθημάτων, το 7,5% αυτών προσανατολίζεται αποκλειστικά στην παρακολούθηση της διδασκαλίας και τη συμμετοχή των φοιτητών/τριών στη ζωή του σχολείου και της τάξης. Ο αριθμός των μαθημάτων φαίνεται στο σχήμα 3 και οι υπόλοιπες επιλογές δεν ήταν αλληλοαποκλειόμενες, δηλαδή σε ένα μάθημα μπορεί να γίνεται και ανάλυση διδασκαλίας και αυτόνομη διδασκαλία. Έτσι, το 36% των μαθημάτων εστιάζει στην

ανάλυση διδασκαλίας γενικού περιεχομένου, το 45% στην παρακολούθηση διδασκαλίας ειδικών μαθημάτων του Δημοτικού και περίπου τα μισά στην αυτόνομη διδασκαλία.



Σχήμα 3: Εστίαση μαθημάτων Πρακτικής

ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Από τα μαθήματα Πρακτικής που ασχολούνται με συγκεκριμένο μάθημα του Δημοτικού σχολείου, προκύπτουν τα εξής (συμπεριλαμβάνονται και τα κατ' επιλογήν υποχρεωτικά της Θεσσαλονίκης): 9 μαθήματα Πρακτικής εστιάζουν στα Μαθηματικά, 8 μαθήματα στη Γλώσσα, 7 στις Φυσικές Επιστήμες, 5 στην Ιστορία, 2 στην Φυσική Αγωγή και από ένα μάθημα στις ΤΠΕ, στη Μελέτη Περιβάλλοντος, στα Θρησκευτικά, στα Εικαστικά και στην Μουσική (σχήμα 4).

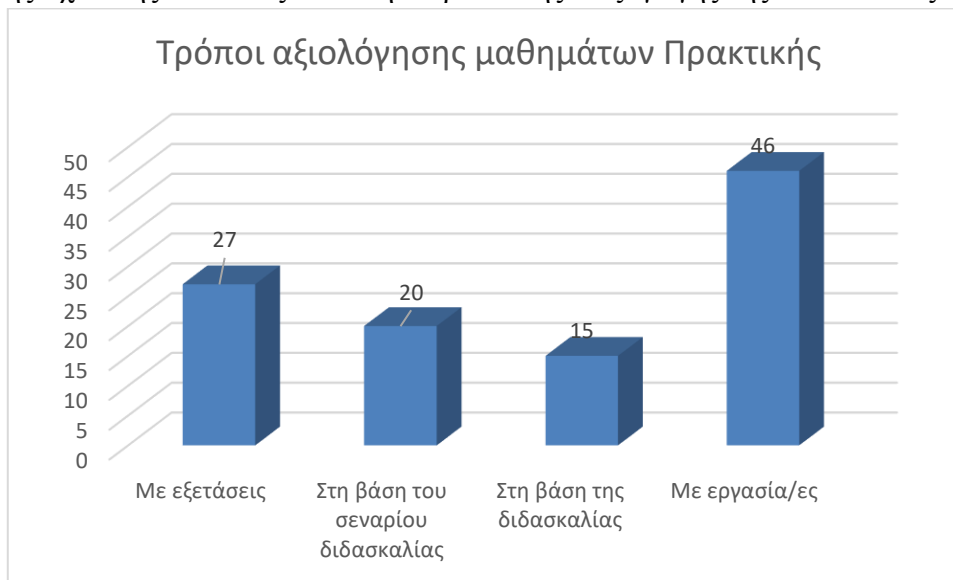


Σχήμα 4: Πόσα μαθήματα Πρακτικής εστιάζουν σε συγκεκριμένο μάθημα Δημοτικού

ΤΡΟΠΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ

Στο σχήμα 5 φαίνονται οι τρόποι αξιολόγησης των μαθημάτων Πρακτικής. Ένα μάθημα μπορεί να συνδυάζει δύο ή περισσότερους τρόπους αξιολόγησης, π.χ. μπορεί

να βαθμολογείται με εξετάσεις και με εργασία. Προκύπτει ότι τα περισσότερα μαθήματα (σχεδόν 87%) βαθμολογούνται με εργασία. Εξετάσεις έχουν σχεδόν τα μισά (προφορικές ή γραπτές) ενώ λιγότερα μαθήματα βαθμολογούνται στη βάση του σεναρίου διδασκαλίας που εκπονείται από τους φοιτητές/τριες. Τα μαθήματα που βαθμολογούνται στη βάση της διδασκαλίας είναι τα λιγότερα, καθώς αυτό έχει την αντικειμενική δυσκολία ότι θα πρέπει κάποιος/α από το Πανεπιστήμιο να βρίσκεται εντός της σχολικής αίθουσας κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της διδασκαλίας.



Σχήμα 5: Τρόποι αξιολόγησης μαθημάτων Πρακτικής

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αναλύοντας τα αποτελέσματα, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, μπορούμε να συμπεράνουμε με ασφάλεια πως σε όλα τα παιδαγωγικά τμήματα εφαρμόζεται το ενταγμένο μοντέλο, όπου η Πρακτική Άσκηση εντάσσεται αποκλειστικά στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών (Σοφός, 2016) καθώς επίσης και μεγάλη ανομοιογένεια μεταξύ των τμημάτων, αναφορικά με το τρόπο υλοποίησης της Πρακτικής Άσκησης. Συγκεκριμένα, υπάρχει διαφοροποίηση στον αριθμό των μαθημάτων που σχετίζονται με την Πρακτική Άσκηση στο πρόγραμμα σπουδών του κάθε τμήματος, όπου παρατηρούμε για παράδειγμα κάποια τμήματα να προσφέρουν μόνο δύο υποχρεωτικά μαθήματα και κάποια άλλα τμήματα να προσφέρουν έως και δέκα υποχρεωτικά μαθήματα. Επιπλέον, παρατηρείται διαφοροποίηση στους τίτλους των μαθημάτων που σηματοδοτεί και διαφοροποίηση στο τρόπο προσδιορισμού της ίδια της Πρακτικής Άσκησης από τα τμήματα: π.χ. αναφορά ως «εφαρμοσμένη διδασκαλία», «διδασκτική», ή «σχολική πρακτική». Οι διαφοροποιήσεις είναι σημαντικά και αναφορικά με τον αριθμό των ECTS που πιστώνονται από κάθε τμήμα για τα μαθήματα των Πρακτικών Ασκήσεων του, όπου παρατηρούμε ένα εύρος μεταξύ 12 και 54 ECTS, στα προγράμματα σπουδών των τμημάτων. Επισημαίνεται ότι σε σύνολο 9 παιδαγωγικών τμημάτων, στα 8 (πλην του Πανεπιστημίου Αιγαίου) οι ασκούμενοι φοιτητές/τριες αναλαμβάνουν να διδάξουν όλα τα αντικείμενα του ημερήσιου ωρολογίου προγράμματος, ενώ σε κάποια τμήματα οι φοιτητές/τριες διδάσκουν και τα μαθήματα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων.

Επιπρόσθετα, παρατηρείται διαφοροποίηση στην εκκίνηση της Πρακτικής Άσκησης, όπου περίπου το 13% των μαθημάτων τοποθετούνται στο 2ο έτος σπουδών, το 30% στο 3ο έτος και το 55% στο τελευταίο έτος. Στο σχήμα 1 όπου απεικονίζεται το εξάμηνο εκκίνησης των μαθημάτων Πρακτικής (σε σύνολο 53 μαθημάτων), φαίνεται χαρακτηριστικά ότι τα περισσότερα μαθήματα ξεκινούν στα τελευταία εξάμηνα. Σχετικά με την χρονική κατανομή των μαθημάτων, από ότι φαίνεται στο Σχήμα 1, φαίνεται χαρακτηριστικά ότι τα περισσότερα μαθήματα ξεκινούν στα τελευταία εξάμηνα. Συνεπώς, τα Τμήματα ενδεχομένως θεωρούν ότι θα πρέπει πρώτα να αποκτηθούν γενικές/ειδικές θεωρητικές γνώσεις, πριν την εκκίνηση της Πρακτικής η οποία έχει κυρίως εφαρμοσμένο χαρακτήρα και στοχοθεσία με έμφαση στην εκπαιδευτική πράξη. Υπάρχουν Τμήματα όπως το ΠΤΔΕ Θεσσαλονίκης και Ρόδου, όπου συνδυάζουν το μοντέλο της ακαδημαϊκής γνώσης με το μοντέλο της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης μέσα από τη συμμετοχή των φοιτητών/τριών σε όλες τις επί μέρους δομές (π.χ. ολοήμερο, τμήμα ένταξης), δραστηριότητες (π.χ. σχολική εκδρομή, συνεδρίαση συλλόγου) της σχολικής μονάδας. Ενδιαφέρον είναι ότι ένα τέτοιο διευρυμένο μοντέλο συναντάται σε πρακτικές πανεπιστημιακών Τμημάτων στο εξωτερικό (Αυστρία, Γερμανία).

Αναφορικά με τον τρόπο οργάνωσης εργασίας των φοιτητών/τριών, οι διδάσκοντες/ουσες δήλωσαν πως η ατομική εργασία και η εργασία σε ζευγάρια κρίνεται αποτελεσματικότερη στα μαθήματά τους. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονισθεί πως, σύμφωνα με τις τηλεφωνικές συνομιλίες που έλαβαν χώρα με Μέλη Ε.ΔΙ.Π. των τμημάτων, ο τρόπος οργάνωσης εργασίας των φοιτητών/τριών δεν αποτελεί πάντα οργανωτική επιλογή, αλλά εξαρτάται από το διαθέσιμο προσωπικό το οποίο μπορεί να εποπτεύσει τις Πρακτικές Ασκήσεις. Φαίνεται επίσης, πως σχεδόν τα μισά μαθήματα Πρακτικής εστιάζουν στην αυτόνομη διδασκαλία, ενώ αρκετά μαθήματα Πρακτικής σχετίζονται με συγκεκριμένα μαθήματα του Δημοτικού σχολείου, όπως τα Μαθηματικά και η Γλώσσα και σε μικρότερο βαθμό οι Φυσικές Επιστήμες και η Ιστορία. Τέλος, αναφορικά με την αξιολόγηση των φοιτητών/τριών, στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι διδάσκοντες/ουσες προτιμούν την αξιολόγηση με εργασία, ενώ σχεδόν τα μισά μαθήματα αξιολογούνται με εξετάσεις (γραπτές ή προφορικές) και μόλις 15 μαθήματα αξιολογούνται στη βάση της διδασκαλίας, κάτι που επίσης εξαρτάται από τη διαθεσιμότητα του προσωπικού.

Συμπερασματικά, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, αναδύεται μια βασική προβληματική: μήπως έχουν ωριμάσει πλέον οι συνθήκες ώστε να ξεκινήσει ο επιστημονικός διάλογος μεταξύ των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης αναφορικά με την σύγκλιση των προγραμμάτων σπουδών τους πάνω στο σχεδιασμό και υλοποίηση των Πρακτικών Ασκήσεων; Προς αυτή την κατεύθυνση, προεκτάσεις της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να είναι η διεξαγωγή ενός focus group ή μιας έρευνας δελφικού τύπου (Delphi group) μεταξύ των Τμημάτων για την χάραξη μιας νέας στρατηγικής, η οποία να εναρμονίζεται στις σύγχρονες ανάγκες και απαιτήσεις της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών σε εθνικό επίπεδο, αλλά και όπως αυτές αναδύονται μέσα από τα νέα ευρωπαϊκά πλαίσια δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών του 21ου αιώνα.

Αναφορές

- Αϊδίνης, Α. & Σοφός, Α. (2018). Προγράμματα Σπουδών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης: Προκλήσεις και προοπτικές. Στο: Α. Σοφός, Μ. Δάρρα, Α. Τσιμπιδάκη, Μ. Κλαδάκη, Α. Κώστας (επιμ.), *Παιδαγωγικά Τμήματα και το μέλλον τους: Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, προκλήσεις και προοπτικές σε έναν κόσμο που αλλάζει*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σοφός, Α. (2011). Προς ένα ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής άσκησης για την ένταξη των νέων Μέσων (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διεργασία. *iTeacher*, 4, 1-16.
- Cameron, L., Campbell, C. & Sheridan, L. (2011). Using Mobile Technology to Develop the Pre-service teacher practicum. Education and Technology: Innovation and Research. In K. Fernstrom & K. Tsolakidis (Eds.) *Education and Technology: Innovation and Research, Proceedings of ICICTE 2011* (pp. 535-544). Fraser Valley, Canada: University of the Fraser Valley Press.
- Davie, S. & Berlach, R. (2010). Using Wikis to Facilitate Communication for Rural Remote and At-Risk Practicum Students. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(1), 78-88.
- Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school content: implications for the practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22, 205-218.

«Η Πρακτική Άσκηση αποτέλεσε ένα “μεγάλο σχολείο” για εμάς, αν και στην αρχή τη θεωρούσα περιττή»: Αναστοχασμοί φοιτητών και φοιτητριών

Τζιφόπουλος Μενέλαος
Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
mtzifopoulos@uowm.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Έρευνες έχουν δείξει ότι η εξοικείωση των υποψήφιων εκπαιδευτικών -ήδη από την αρχική τους εκπαίδευση- με ζητήματα κριτικής σκέψης και αναστοχασμού στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης, μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού μαθησιακού και παιδαγωγικού πλαισίου, που θα ωφελήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες. Τα ευρήματα αυτά δεν μας αφήνουν να εφησυχάζουμε, αλλά αντιθέτως μας «ταρακουνούν», ώστε να διαμορφώσουμε, ως υπεύθυνοι των πρακτικών ασκήσεων σε Παιδαγωγικά Τμήματα, το κατάλληλο πλαίσιο πρακτικής άσκησης, με διάχυτο το στοιχείο του αναστοχασμού, της κριτικής προσέγγισης στις θεωρίες και πρακτικές του σχολείου και, βέβαια, με γνώμονα την αντίληψη που θα διαμορφώσουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριές μας για την εκπαιδευτική, κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική διάσταση του σχολείου.

Στην παρούσα εισήγηση, κεντρικό ρόλο διαδραματίζουν οι «φωνές» των υποψήφιων εκπαιδευτικών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Συγκεκριμένα, μέσω της Ερμηνευτικής Φαινομενολογικής Ανάλυσης, κωδικοποιούνται, ομαδοποιούνται και ερμηνεύονται οι γραπτοί αναστοχασμοί 113ων υποψήφιων εκπαιδευτικών από την εμπειρία 20 ωρών πρακτικής άσκησης σε δημοτικά σχολεία της Φλώρινας, στη διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου 2022-23.

Οι αναλύσεις επικεντρώνονται στις παραδοχές για το διδασκαλικό επάγγελμα μετά από την εμπειρία της πρακτικής άσκησης. Μέσα από τις αναλύσεις διαφαίνεται ότι οι φοιτητές/τριες αναστοχάζονται για τη μελλοντική επαγγελματική τους ταυτότητα, για τα στοιχεία που διαμορφώνουν την επαγγελματική τους μάθηση, καθώς επίσης και τι θα τους παρακινήσει, μελλοντικά, ώστε να διδάξουν αποτελεσματικά στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μέσα από τις αναλύσεις, διαφαίνεται μία μετατόπιση των εκπαιδευτικών θεωριών τους, αντιλαμβανόμενοι/ες τον πολύπλοκο ρόλο του εκπαιδευτικού.

Λέξεις κλειδιά: πρακτική άσκηση, αναστοχασμοί, πεποιθήσεις

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο εκπαιδευτικός -μέσα από το επάγγελμά του- δεν καλλιεργεί μόνο γνωστικές, παιδαγωγικές και οργανωτικές δεξιότητες, αλλά, προχωρώντας ένα βήμα πιο πέρα, και αναστοχαστικές δεξιότητες (reflective skills). Οι αναστοχαστικές δεξιότητες

θεωρούνται άκρως σημαντικές στο πλαίσιο της ενίσχυσης της επαγγελματικής ταυτότητας και της ισχυροποίησης της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών (Buschor & Kamm, 2015). Στη λογική αυτή, ο αναστοχασμός μπορεί να θεωρηθεί ως μία αίσθηση που μας φέρνει πιο κοντά στην «πραγματικότητα» ή, αν προσεγγίσουμε το ζήτημα ιδιογραφικά, στις «πραγματικότητες»: στον διαφορετικό, δηλαδή, τρόπο θέασης του επαγγέλματος από τους εκπαιδευτικούς (Admiraal & Wubbels, 2005: 323).

Μέσω της αναστοχαστικής σκέψης και δράσης ο εκπαιδευτικός μπορεί να συζητήσει και να συνειδητοποιήσει ένα ζήτημα, ένα πρόβλημα, μία διδακτική πρακτική που μπορεί να φαντάζει χασοπή (Rodgers, 2002). Αυτή η δυναμική, κοινωνικά και πολιτισμικά προσανατολισμένη, δράση και πρακτική βοηθάει στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, στον επαγγελματισμό τους και στην αύξηση του αισθήματος αυτονομίας (Black, 2015). Κι αυτό γιατί φέρνει στο «φως» τις λεγόμενες ασυνείδητες-υπόρρητες πεποιθήσεις (unconscious beliefs) των εκπαιδευτικών ή ακόμα και υποσυνείδητα βιωμένα συναισθήματα και κίνητρα, που καθορίζουν τη συμπεριφορά τους, που εξωτερικεύονται και νοηματοδοτούνται αναλόγως (Korthagen & Nuijten, 2017). Παράλληλα, μπορεί να αποτελέσει εργαλείο διαμεσολάβησης: ένα εργαλείο διαλόγου και μάθησης.

Τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, διεθνώς, φαίνεται να προσανατολίζονται σε αναστοχαστικές προσεγγίσεις, σε μία “αναστοχαστική στροφή” σύμφωνα με τον Donald Schön (1987), με στόχο την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που θα είναι ικανοί να εντάσσουν τη θεωρητική γνώση στις διδακτικές τους πρακτικές και να τοποθετούνται -κριτικά- στις εμπειρίες και δράσεις τους. Αυτή η γνωστική διαδικασία δίνει έμφαση στο νόημα, στην επίγνωση της ουσίας, δηλαδή, στον πυρήνα του υπό εξέταση θέματος και/ή προβλήματος (Korthagen, 2004). Για να βρουν ένα βαθύτερο νόημα στις εμπειρίες τους και να οδηγηθούν στη μετασχηματιστική μάθηση, οι (υποψήφιοι) εκπαιδευτικοί πρέπει να αναστοχαστούν προσεκτικά αναφορικά με τα στοιχεία που συνθέτουν την ταυτότητά τους (self-identity).

Αν ανατρέξουμε στη σχετική βιβλιογραφία και δούμε προσεκτικά τους πολλούς ορισμούς για το περιεχόμενο της έννοιας «αναστοχασμός» (reflection), θα αντιληφθούμε ότι οι περισσότεροι, αν όχι όλοι, αναφέρονται στην κατανόηση, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ζητημάτων εκπαίδευσης με στόχο την ενδυνάμωσή τους (Cornford, 2002). Όπως επισημαίνει, ωστόσο, ο Rodgers (2002), μια σειρά από προβλήματα ανακύπτουν με την έννοια του αναστοχασμού. Για παράδειγμα: *Τι είδους σκέψεις χαρακτηρίζονται ως αναστοχαστικές; Πώς μπορεί να αξιολογηθεί ο αναστοχασμός; Πώς μπορεί να συζητηθεί; Πώς μπορεί να ερευνηθεί για να προσδιοριστεί η επίδρασή του στη μάθηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών;*

Από τις παραπάνω αναφορές διαφαίνεται ότι ο αναστοχασμός, ως ζωτικής σημασίας έννοια για τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να γίνει κατανοητός ως αποτελεσματικό εργαλείο για τη σύνδεση της εμπειρίας και της μάθησης (van Manen, 1995: 43), με στόχο τη συνειδητότητα, την αντίληψη των υψηλότερων επιπέδων θεωρίας (Liu, 2015: 136-137), και των κατάλληλων, ανάλογα με την κατάσταση, δράσεων. Ακόμα πιο σημαντικός ο όρος αυτός αν αντιληφθούμε ότι οι γνώσεις των

εκπαιδευτικών συχνά περιγράφονται ως σιωπηρές, που δεν εκφράζονται λεκτικά από τους ίδιους, αλλά δεν γίνονται και αντιληπτές. Αυτές οι εκπαιδευτικές θεωρίες μπορούν να αναδυθούν μέσω κατάλληλων προγραμμάτων πρακτικής άσκησης, μέσω κριτικής διερεύνησης.

ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΟΥ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

Στη σχετική βιβλιογραφία επικρατεί ο διαχωρισμός σε τρεις προσεγγίσεις του αναστοχασμού, βάσει των οποίων θα αναλυθούν και τα δεδομένα της εν λόγω έρευνας. Ένα πρώτο επίπεδο αναστοχασμού αφορά στον περιγραφικό, τεχνοκρατικό ή και εργαλειικό αναστοχασμό (Technical Reflection) (Van Manen, 1977· Lee, 2008). Οι (υποψήφιοι) εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν στοιχεία της βιωμένης εμπειρίας από την παρατήρηση της διδασκαλίας ή από τις δικές τους διδασκαλίες, αποπλαισιωμένα, χωρίς κοινωνική και πολιτική τοποθέτηση. Αυτό το είδος αναστοχασμού αφορά, κυρίως, στην περιγραφή ενός γεγονότος, ενός προβλήματος που μπορεί να έχει ανακύψει στην εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς ο εκπαιδευτικός να τοποθετείται ή να παίρνει θέση στο συγκεκριμένο συμβάν (Γιόφτσαλη & Πίτσου, 2021: 41).

Ο προσωπικός ή, αλλιώς, διαλογικός αναστοχασμός (Personalistic Reflection) μας πηγαίνει ένα βήμα πιο πέρα και αφορά στην κοινωνικά και πολιτισμικά τοποθετημένη ή διαμεσολαβημένη σκέψη των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως ο ίδιος τη βιώνει. Ο εκπαιδευτικός εξωτερικεύει τις σκέψεις του, τα συναισθήματά του, τις εμπειρίες του και τις παραδοχές του για τη διδασκαλία και φαίνεται να τοποθετείται σ' αυτές και να συζητά με τον εαυτό του (Valli, 1997: 77-78). Συζητά μέσα από σκέψεις, φόβους, προβληματισμούς και θέτει, πολλές φορές, ερωτήματα στον εαυτό του για καταστάσεις που έχει βιώσει στη σχολική του τάξη. Στο σημείο αυτό, μπορεί να προκύψει η «αφύπνιση» του εκπαιδευτικού, μέσω της συνειδητοποίησης μιας κατάστασης που θέλει να βελτιώσει μελλοντικά. Ο εκπαιδευτικός μπορεί στο στάδιο αυτό να βγάλει στο φως τις προσωπικές του θεωρίες, να τις δει από απόσταση και να αναδομήσει τον ίδιο του τον εαυτό.

Στόχος μας είναι οι (υποψήφιοι) εκπαιδευτικοί να φτάσουν σε ένα «ανώτερο» επίπεδο κριτικού αναστοχασμού (Critical Reflection) (Habermas, 1974· Van Manen, 1977), βάσει του οποίου θα συζητούν κριτικά τις επιστημολογικές τους παραδοχές, τις πεποιθήσεις τους για το διδασκαλικό επάγγελμα και θα εντάσσουν την ενεργητική τους σκέψη στο συγκεκριμένο, στο κοινωνικό, πολιτισμικό, πολιτικό και ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός, στο στάδιο αυτό, ως στοχαζόμενος επαγγελματίας έρχεται να μετασηματίσει και να αναδομήσει πρακτικές, απόψεις και πεποιθήσεις που αφορούν στο έργο του (Αυγητίδου & Σιδηροπούλου, 2020).

Η ΕΡΕΥΝΑ

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκαν οι γραπτοί ατομικοί αναστοχασμοί 113ών φοιτητών και φοιτητριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας, οι οποίοι/ες παρακολούθησαν την Α΄ Φάση Πρακτικής Άσκησης (ΔΙ.ΜΕ.Π.Α.) στη διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου 2022-23. Συγκεκριμένα, κωδικοποιούνται οι αναστοχασμοί των φοιτητών/τριών μέσα από το

τελευταίο φύλλο παρατήρησης που αφορά σε σκέψεις και προβληματισμούς για το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού, έπειτα από την παρατήρηση είκοσι (20) ωρών διδασκαλίας σε δημοτικά σχολεία της Φλώρινας.

Βάσει της Ερμηνευτικής Φαινομενολογικής Ανάλυσης (Smith, Flower & Larkin, 2009) ο ερευνητής ήρθε σε επαφή με τα «κείμενα», προσπαθώντας να κατανοήσει τους αναστοχασμούς των υποψήφιων δασκάλων και να τους εντάξει σε παιδαγωγικά πλαίσια. Στο δεύτερο στάδιο, επιχειρείται η συστηματική ανάγνωση των αναστοχασμών, σειρά προς σειρά, εντοπίζοντας θέματα. Τα κοινά σημεία αναφοράς αυτών των θεμάτων, στο τρίτο στάδιο, ενοποιούνται, ώστε να συγκροτηθούν ενότητες θεμάτων. Στο τελευταίο, τέταρτο στάδιο, δημιουργείται ο περιληπτικός πίνακας, με στόχο να διαμορφωθεί μία συστηματική εικόνα των θεμάτων που συγκροτούν ενότητες (Willig, 2015: 220-226). Με τον τρόπο αυτό προκύπτει ο συγκερασμός των περιπτώσεων, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 1, με τα επιμέρους και κύρια θέματα.

Έπειτα από τη διαμόρφωση των θεμάτων και των ενοτήτων, παρουσιάζονται - συμπληρωματικά- ενδεικτικοί αναστοχασμοί των φοιτητών/τριών βάσει των ειδών του αναστοχασμού που παρουσιάστηκαν παραπάνω (τεχνοκρατικός, προσωπικός, κριτικός).

ΟΙ ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ: ΤΕΧΝΟΚΡΑΤΙΚΟΙ, ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΙ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ

Μέσα από την προσεκτική και συστηματική ανάγνωση των αναστοχασμών των υποψήφιων δασκάλων προκύπτουν τα παρακάτω επιμέρους θέματα, τα οποία εντάσσονται -μέσω του συγκερασμού των περιπτώσεων- στα αντίστοιχα έξι (6) κύρια θέματα, που αφορούν στις παραδοχές των φοιτητών/τριών για το επάγγελμα του δασκάλου, έπειτα από την εμπειρία της Πρακτικής Άσκησης (Π.Α.) και τη συστηματική παρατήρηση σε τάξεις δημοτικού σχολείου της Φλώρινας.

Κύριο θέμα 1	Επιμέρους θέματα
Παραδοχές για τον ρόλο του/της δασκάλου/ας	<i>1.1 Δύσκολη και σημαντική η θέση του/της (μετατόπιση)</i>
	<i>1.2 Είναι χρέος του/της να προβάλει αξίες (π.χ. ισότητα, ελευθερία)</i>
	<i>1.3 Να προσαρμόζεται λόγω θρησκευτικών, κοινωνικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών</i>
	<i>1.4 Να εστιάζει στη διαδικασία και όχι μόνο στο αποτέλεσμα</i>
	<i>1.5 Να είναι ο «βράχος» της τάξης</i>
	<i>1.6 Να επιμορφώνεται</i>
	<i>1.7 Να αναστοχάζεται στο τέλος της ημέρας</i>
Κύριο θέμα 2	Επιμέρους θέματα
Η διδασκαλία με τη ματιά των μαθητών και των φοιτητών	<i>2.1 Κυριαρχούσε η δασκαλοκεντρική μέθοδος</i>
	<i>2.2 Πλέον, αξιοποιούνται περισσότερο παιδοκεντρικές προσεγγίσεις</i>

	2.3 Νέες μέθοδοι και αξιοποίηση ψηφιακής τεχνολογίας
Κύριο θέμα 3	Επιμέρους θέματα
Αναστοχασμός από απόσταση	3.1 Οι δάσκαλοι έχουν αποτινάξει από πάνω τους την ετικέτα του δασκάλου-αυθεντία
	3.2 Παρατήρηση ως «πυξίδα» για το επάγγελμά μου
	3.3 Δεν θεωρούσα ότι ήταν απαραίτητη η πρακτική
	3.4 Η πρακτική είναι εμπειρία και όχι μάθημα
Κύριο θέμα 4	Επιμέρους θέματα
Ενίσχυση της (προ)επαγγελματικής μάθησης	4.1 Προσαρμογή περιεχομένου, στιλ συμπεριφοράς, θεωριών μάθησης, διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων (διαφοροποίηση και εμπλουσισμένη μάθηση)
	4.2 Αλλαγή αντίληψης για το σχολείο μέσω της πρακτικής άσκησης
	4.3 Νέα οπτική για τα πράγματα
	4.4 Σύνδεση με την πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης
	4.5 Εφικτοί στόχοι λόγω του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών
	4.6 Αυτο-αξιολόγηση
	4.7 Πώς θα είμαι μελλοντικά; Θα τα καταφέρω στην τάξη;
Κύριο θέμα 5	Επιμέρους θέματα
Κίνητρα των υποψήφιων δασκάλων μέσω της πρακτικής	5.1 Οι εκπαιδευτικοί επαινούν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους
	5.2 Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονταν για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους
	5.3 Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν παιχνίδια, ψηφιακά μέσα, διερευνητικές μεθόδους διδασκαλίας
	5.4 Οι φοιτητές/τριες διέκριναν το πάθος των δασκάλων
	5.5 Οφέλη από τη συνομιλία με έμπειρους δασκάλους στην πρακτική άσκηση
	5.6 Μαθαίνοντας από τα παιδιά
Κύριο θέμα 6	Επιμέρους θέματα
Θεωρία και πράξη	6.1 Δύσκολη η εφαρμογή της θεωρίας
	6.2 Απέχει, γιατί η διδασκαλία είναι μια εξελικτική διαδικασία
	6.3 Οι τάξεις είναι δύσκολες και πολύπλοκες
	6.4 Άγχος για τη διαχείριση συγκρούσεων στη σχολική τάξη

Πίνακας 1: Περίληπτικός πίνακας επιμέρους και κύριων θεμάτων

Συγκεκριμένα, οι υποψήφιοι δάσκαλοι (όπως φαίνεται μέσα από το 1^ο κύριο θέμα) εκφράζουν τις σκέψεις τους για την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και σημειώνουν ότι ενώ αρχικά θεωρούσαν ότι ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι δύσκολος, στην πορεία παρατήρησαν το αντίθετο («Ήταν μια πρώτη εμπειρία και μια

καλή αρχή για την κατανόηση της πρακτικής εκπαίδευσης, βλέποντας από την πλευρά των εκπαιδευτικών το πόσο δύσκολο και ιδιαίτερο επάγγελμα είναι» Φ.32). Διαμόρφωσαν μία διαφορετική άποψη, μέσω της παρατήρησης, μετατοπίζοντας την αρχική άποψη ή την «κρυμμένη» εκπαιδευτική τους θεωρία για το τι κάνει ένας δάσκαλος στη σύγχρονη σχολική τάξη (Ρουλου, 2007: 99). Αυτή η μετατόπιση των παραδοχών τους συνοδεύεται από διατυπώσεις που αφορούν σε μία περισσότερο ανθρωπιστική οπτική του επαγγέλματος, καθώς σημειώνεται ότι ο δάσκαλος σήμερα οφείλει να προβάλλει αξίες, να είναι δίκαιος, να σέβεται τους μαθητές και τις μαθήτριές του και το κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο («Κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να υιοθετεί μεθόδους διδασκαλίας που απευθύνονται σ' όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές» Φ.16).

Επίσης, οι αναστοχασμοί των φοιτητών/τριών περιλαμβάνουν αναφορές που σχετίζονται με την αντίληψή τους, έπειτα από την πρακτική τους άσκηση, για το πώς πρέπει να διδάσκει ο εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψη τη διαδικασία και όχι μόνο το τελικό αποτέλεσμα. Ακόμα, οι «πραγματικότητες» τους σχετίζονται με αναφορές για το τι σημαίνει δάσκαλος, όπως το να είναι κοντά στα παιδιά, να τα υποστηρίζει και να είναι ο «βράχος» της σχολικής τάξης. Σημειώνονται, επιπλέον, σημαντικά στοιχεία που βοηθούν τον δάσκαλο να ισχυροποιεί την επαγγελματική του μάθηση, μέσω συνεχούς και εστιασμένης επιμόρφωσης, της ενεργητικής σκέψης και του αναστοχασμού.

Συγκρίνοντας οι υποψήφιοι δάσκαλοι τη σχολική τάξη και τους εκπαιδευτικούς τους, όταν ήταν μαθητές/τριες και πώς αυτοί μάθαιναν, και τώρα που παρατηρούν τις διδασκαλίες των σύγχρονων δασκάλων και πώς μαθαίνουν οι σημερινοί μαθητές, διαπιστώνουν μία αλλαγή σε περισσότερο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία, με την αξιοποίηση διερευνητικών μεθόδων διδασκαλίας και σύγχρονων ψηφιακών τεχνολογιών. Ενώ, όπως αναστοχάζονται, παλαιότερα κάτι τέτοιο ήταν σπάνιο, καθώς «κυριαρχούσε» η μονολογική μέθοδος και η δασκαλοκεντρική διδασκαλία (Oleson & Hora, 2014: 37). Όσο είναι εφικτό, οι υποψήφιοι δάσκαλοι να «μιλήσουν» από απόσταση και να αναστοχαστούν με το πέρας της δράσης, ή καλύτερα μετά τη δράση, συζητούν για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και σημειώνουν ότι αρκετοί δάσκαλοι έχουν βγάλει από πάνω τους στοιχεία συμπεριφορισμού στη διδασκαλία τους και δεν θεωρούν, βάσει των επιστημολογικών τους παραδοχών, ότι πρέπει να αποτελούν τις αυθεντίες στις σχολικές τους τάξεις («*Διαπίστωσα ότι έχουν συμπεριλάβει πλέον και πιο καινοτόμες τεχνικές μάθησης. Αυτό, κατά τη γνώμη μου, βοηθάει πολύ στο να αναπτύξουν τα παιδιά την κριτική τους σκέψη, σε αντίθεση με τη γενιά μου, που με την παθητική παρακολούθηση της διδασκαλίας, δεν είχε ποτέ αναπτύξει ιδιαίτερα αυτή τη δεξιότητα*» Φ.23).

Στη συνέχεια, αυτοί οι κριτικοί αναστοχασμοί από απόσταση συμπληρώνονται με τα οφέλη της πρακτικής τους άσκησης, που δεν την θεωρούν μάθημα, αλλά εμπειρία ζωής που τους βοήθησε να αντιληφθούν την παρατήρηση ως συστηματική μέθοδο έρευνας για τον δάσκαλο και ως «πυξίδα» για τη διαμόρφωση των πεποιθήσεών τους για το μελλοντικό τους επάγγελμα («*Αυτό αποτέλεσε και την 'πυξίδα' που θα με βοηθήσει να αντιληφθώ τον ρόλο μου ως μελλοντικό εκπαιδευτικό, να αποκτήσω γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες για να ανταποκριθώ αποτελεσματικά σε ζητήματα*

διδασκαλίας και παιδαγωγικής φύσης» Φ.39). Ορισμένοι δεν κρύβουν ότι δεν θεωρούσαν σημαντική την Π.Α., πριν από την παρακολούθησή της («Οι μέρες της πρακτικής άσκησης, αν και στην αρχή τις θεώρησα περιττές και πίστευτα να είναι λιγότερες, αποδείχτηκαν μεγάλο σχολείο και για μας τους φοιτητές» Φ.24), αλλά στην πορεία οι αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και την Π.Α. διαφοροποιήθηκαν, παίρνοντας θετικό πρόσημο (Zhukova, 2018: 108).

Στο 4^ο κύριο θέμα, οι υποψήφιοι δάσκαλοι διατυπώνουν κυρίως προσωπικούς και κριτικούς αναστοχασμούς, εκφράζοντας απόψεις και πεποιθήσεις που τις εντάσσουν στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό τους συγκείμενο. Συγκεκριμένα, ισχυρίζονται ότι η διδασκαλία είναι προσαρμογή και διαφοροποίηση ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό, κάτι που δεν το είχαν αντιληφθεί πρωτύτερα. Σκέφτονται, πλέον, ότι έχουν αλλάξει την οπτική τους για τη διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο, σημειώνοντας, βέβαια, και συστημικούς περιορισμούς, όπως είναι η αξιολόγηση των μαθητών/τριών που υπακούει σε συγκεκριμένες πολιτικές και προδιαγραφές και οι περιορισμοί που θα συναντήσουν θέτοντας στόχους, βάσει συγκεκριμένων επίσημων κειμένων/αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών («Ο κυρίαρχος σκοπός του διδάσκοντα είναι αποκλειστικά η τήρηση του ενδεικτικού αναλυτικού προγράμματος και η διδασκαλία της προκαθορισμένης ύλης. Στον αντίποδα, οι μαθητές φαίνεται να θέτουν διαφορετικούς στόχους καθώς επιζητούν τη διαμόρφωση ενός οικείου και όμορφου σχολικού χώρου, την αλληλεπίδραση με όλα τα μέλη μιας σχολικής αίθουσας, αλλά και την εκπαίδευσή τους μέσα από συγχρόνους τρόπους διδασκαλίας» Φ.101). Προχωρώντας τη σκέψη τους, που μας πηγαίνει στο παραπέρα βήμα του κριτικού αναστοχασμού, για την ισχυροποίηση της επαγγελματικής τους μάθησης, αναρωτιούνται για το ζήτημα της δικής τους αξιολόγησης και στο τέλος εξωτερικεύουν προσωπικά ερωτήματα για τη μάθησή τους, που αφορούν στο αν θα τα καταφέρουν, όταν θα κληθούν να αναλάβουν μία σχολική τάξη (Stanulis, Fallona & Pearson, 2002).

Είναι σημαντικό ότι οι υποψήφιοι δάσκαλοι ήρθαν σε επαφή με έμπειρους δασκάλους, παρακολούθησαν τις διδασκαλίες τους, είδαν το είδος της αλληλεπίδρασης που διαμορφώνεται ανάμεσα σ' αυτούς και τους μαθητές τους, συζήτησαν μαζί τους στα διαλλείματα και αντάλλαξαν απόψεις. Οι δάσκαλοι αποτέλεσαν, δηλαδή, ένα είδος άτυπου μέντορα στο πλαίσιο της Α' Φάσης Π.Α. των υποψήφιων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Baeten & Simons, 2016). Ειδικότερα, οι αναστοχασμοί των φοιτητών/τριών εστιάζονται στα οφέλη που αποκόμισαν από τις συζητήσεις με τους έμπειρους δασκάλους, οι οποίοι είχαν πάθος για τη διδασκαλία, επαινούσαν τους μαθητές τους, έδειχναν ενδιαφέρον γι' αυτούς («Οι εκπαιδευτικοί είχαν αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους και γνώριζαν το μαθητικό τους προφίλ, τις ανάγκες τους, τις δυσκολίες τους και φυσικά το συναισθηματικό και κυρίως γνωστικό τους επίπεδο» Φ.10) και, βέβαια, διατύπωναν σύγχρονες οπτικές σε ζητήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως το ότι ένας δάσκαλος μπορεί να μάθει πολλά πράγματα από τους μαθητές του.

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας εντόπισαν τις δυσκολίες που, κατά την άποψή τους, αντιμετωπίζει ένας δάσκαλος έχοντας τη θεωρία από την αρχική του εκπαίδευση, η οποία όμως δεν μπορεί πάντοτε να εφαρμοστεί -και

μάλιστα με επιτυχία- όταν βρίσκονται σε μία σχολική τάξη («Φαίνεται πως η θεωρία, αν και γνωστή σε όλους τους εκπαιδευτικούς, δεν εφαρμόζεται εύκολα στην πράξη» Φ.25). Αυτή η διάσταση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη (Pearson, 2016) προβληματίσε αρκετούς υποψήφιους δασκάλους, σημειώνοντας ότι οι σημερινές τάξεις είναι πολύπλοκες και δύσκολες («Με την ολοκλήρωση της παρατήρησης σχολικών τάξεων στο πλαίσιο της Α΄ Φάσης ΔΙ.Μ.Ε.Π.Α. αντιλήφθηκα ότι οι σύγχρονες σχολικές μονάδες χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερη ποικιλομορφία και πολυπλοκότητα σε όλους τους τομείς» Φ.78). Εστιάζουν, κυρίως, σε ζητήματα συμπεριφοράς στην τάξη και αναρωτιούνται, έχοντας άγχος, για το αν θα τα καταφέρουν μελλοντικά στη διαχείριση καταστάσεων και συγκρούσεων.

Στη συνέχεια, παρουσιάζω τρεις σύντομους αναστοχασμούς των φοιτητών/τριών της έρευνας. Ο φοιτητής στην πρώτη περίπτωση εκφράζεται μέσα από έναν τεχνοκρατικό-περιγραφικό αναστοχασμό, βάζοντας στον πυρήνα της συζήτησης ζητήματα συστημικού χαρακτήρα και πώς ο σημερινός δάσκαλος προσαρμόζεται σ' αυτά, αλλά δεν εντοπίζουμε ενεργητική σκέψη και προβληματισμό, που θα οδηγήσει στην επαγγελματική του μάθηση. Μένει σε ένα πρώτο επίπεδο περιγραφής («Μερικοί από τους εκπαιδευτικούς ακολουθούσαν κατά γράμμα το αναλυτικό πρόγραμμα, με μόνο τους στόχο να προλάβουν, μέσα στις παρεμβολές που δημιουργούνταν λόγω της αλληλεπίδρασής τους με τους μαθητές τους, να παραδώσουν την ύλη». Φ.6). Αρκετοί από τους αναστοχασμούς των φοιτητών/τριών βρίσκονται σ' αυτό το πρώτο είδος του περιγραφικού αναστοχασμού, με απλές περιγραφές γεγονότων, χωρίς όμως να παίρνουν θέση σ' αυτά τα κείμενα και να εκφράζουν σκέψεις τους ή να τα συνδέουν με το κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Ο επόμενος αναστοχασμός έχει μία προσωποκεντρική διάσταση, καθώς ο φοιτητής μέσω ενός διαλογικού αναστοχασμού εκφράζει τις σκέψεις του, κάνει συγκρίσεις, και φαίνεται να τοποθετείται υπέρ της σύγχρονης οπτικής για τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου («Σε όλη τη διάρκεια του εξαμήνου, έφερνα στη μνήμη μου, πολλές δικές μου σχολικές αναμνήσεις, από το δημοτικό σχολείο της δεκαετίας του 1990, και τις συνέκρινα με τις τωρινές μου παρατηρήσεις, με σκοπό να διαπιστώσω εάν έχουν συμβεί αλλαγές, με το πέρασμα των χρόνων, στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Ξεκινώντας, λοιπόν, αυτή τη νοερή σύγκριση, δύο διαφορετικών εποχών, διαπίστωσα πως το σχολικό κλίμα της τάξης είναι πολύ καλύτερο από αυτό που βίωσα πριν από δύο δεκαετίες. Οι εκπαιδευτικοί είναι πλέον πιο φιλικοί με τους μαθητές τους, δημοκρατικοί στις συζητήσεις μαζί τους, και κυρίως δεν χρησιμοποιούν τη σωματική βία για να πειθαρχήσουν τα παιδιά. Επίσης, οι περισσότεροι, έχουν «αποτινάξει» από επάνω τους την ετικέτα του «δασκάλου – αυθεντίας», με το να παραδέχονται αρκετά συχνά ότι δεν είναι «παντογνώστες» ούτε έχουν «το αλάθητο» Φ.23).

Η τελευταία περίπτωση, αφορά σε έναν κριτικό αναστοχασμό (με τους όποιους περιορισμούς, καθώς οι φοιτητές του 3^{ου} εξαμήνου ακόμα δεν έχουν ολοκληρωμένη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση). Η φοιτήτρια συζητά για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε σύγκριση με το ευρωπαϊκό πλαίσιο και τις αντίστοιχες τάσεις, έστω σε ένα πρώτο επίπεδο προβληματισμού και μέσα στον αναστοχασμό της θέτει ζητήματα, όπως η είναι η αξιολόγηση, η παιδαγωγική σχέση, η αντιμετώπιση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μας δίνει μια ανθρωπιστική οπτική για τη

διδασκαλία, με την πολιτική διάσταση του σχολείου να κυριαρχεί («Παρακολουθώντας την εκπαιδευτική διαδικασία αυτό το διάστημα, απέκτησα μία νέα οπτική για τα πράγματα και μπήκα σε διάφορες σκέψεις. Το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης φαίνεται να προσπαθεί να γίνει πιο σύγχρονο και πιο “ευρωπαϊκό” κάτι το οποίο σε έναν βαθμό το έχει πετύχει. Βέβαια υπάρχει ακόμα μεγάλο περιθώριο για βελτιώσεις σε θέματα, όπως η αξιολόγηση των μαθητών, η αντιμετώπιση των παιδιών, που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και αυτών που έχουν προβλήματα με τη συμπεριφορά τους. Κάτι το οποίο αναμφίβολα έχει ανάγκη το ελληνικό σχολείο είναι οι σύγχρονες και λειτουργικές υποδομές εντός και εκτός των τάξεων» Φ.21).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών θα πρέπει να εστιάζουν στην προετοιμασία του στοχαζόμενου επαγγελματία δασκάλου και όχι του τεχνοκράτη δασκάλου, που διδάσκει, ακολουθώντας πιστά ένα σχέδιο μαθήματος. Αυτή είναι και η ουσιαστική διαφορά που μας πηγαίνει από τη διδασκαλία στην ενεργητική σκέψη, στη δράση και στον κριτικό αναστοχασμό. Αυτή η στόχευση μπορεί να γίνει πραγματικότητα, αν αντιληφθούμε ότι πρέπει να συμβάλουμε στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων των υποψήφιων δασκάλων, που ορισμένες φορές μπορεί να είναι απλοϊκές (naive conceptions) ή και παγιωμένες. Στη βιβλιογραφία σημειώνεται ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μπορούν να αποδομήσουν και να αναπλαισιώσουν αυτές τις πεποιθήσεις μέσω της υλοποίησης στοχευμένων παρεμβάσεων πριν και μετά τη δράση των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της Π.Α. Αφού, όμως, πρωτίστως μπούμε σε μία δημιουργική διαδικασία να αντιληφθούμε το πώς δομούνται αυτές οι πεποιθήσεις (Αυγητίδου & Σιδηροπούλου, 2020).

Μία ακόμα σημαντική παράμετρος «επιτυχίας» είναι ο αναστοχασμός που προκύπτει μέσω ομαδικής δράσης και συνεργασίας στο πλαίσιο της Π.Α. των υποψήφιων δασκάλων. Για παράδειγμα, τον σκοπό αυτό εξυπηρετεί η μέθοδος “Μελέτη Μαθήματος” (Lesson Study), μέσω της οποίας οι φοιτητές και φοιτήτριες πειραματίζονται, σχεδιάζουν, εφαρμόζουν, επανασχεδιάζουν και αξιολογούν ομαδικά τις προσπάθειές τους (Saito, 2012). Αυτή η εποικοδομιστική μέθοδος συμβάλλει, βέβαια υπό προϋποθέσεις, στην επαγγελματική μάθηση των μελλοντικών δασκάλων, μέσω της συνειδητοποίησης των δυσκολιών που ανακύπτουν όταν μεταβαίνουμε από τη θεωρία στην πράξη (Δάρρα, 2020).

Υποστηρίζοντας την άποψη ότι οι αναστοχασμοί μπορούν να ιδωθούν ως πολιτισμικά συγκροτημένα εργαλεία δημιουργίας νοήματος για την εκπαίδευση των δασκάλων, κλείνω με ένα κρίσιμο ερώτημα. Ένα ερώτημα, το οποίο θεωρώ ότι θα πρέπει να μας απασχολεί στο πλαίσιο της προετοιμασίας των υποψήφιων δασκάλων και, για εμένα, αποτελεί το εναρκτήριο σημείο για να διαμορφώσουμε αποτελεσματικά προγράμματα Π.Α.: «Πώς βοηθάμε ως εκπαιδευτές, μέντορες και δάσκαλοι τους φοιτητές και τις φοιτήτριές μας να τοποθετηθούν στους αναστοχασμούς τους (περιγραφικά, διαλογικά, κριτικά);

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Admiraal, W., & Wubbels, T. (2005). Multiple voices, multiple realities, what truth? Student teachers' learning to reflect in different paradigms. *Teachers and Teaching, 11*(3), 315-329.
- Baeten, M., & Simons, M. (2016). Innovative field experiences in teacher education: Student-Teachers and mentors as partners in teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 28*(1), 38-51.
- Black, G. L. (2015). Developing teacher candidates' self-efficacy through reflection and supervising teacher support. *Education, 21*(1), 78-98.
- Buschor, C. B., & Kamm, E. (2015). Supporting student teachers' reflective attitude and research-oriented stance. *Educational Research for Policy and Practice, 14*, 231-245.
- Cornford, I. R. (2002). Reflective teaching: Empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational education and Training, 54*(2), 219-236.
- Habermas, J. (1974). *Theory and practice*. London: Heinemann.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*(1), 77-97.
- Korthagen, F. A., & Nuijten, E. E. (2017). Core reflection: Nurturing the human potential in students and teachers. In J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak, & S. Crowell (eds.), *International Handbook of Holistic Education* (p.p. 89-99). New York: Routledge.
- Lee, I. (2008). Fostering preservice reflection through response journals. *Teacher Education Quarterly, 35*(1), 117-139.
- Liu, K. (2015). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational Review, 67*(2), 135-157.
- Oleson, A., & Hora, M. T. (2014). Teaching the way, they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *Higher Education, 68*, 29-45.
- Pearson, A. T. (2016). *The teacher: Theory and practice in teacher education*. Routledge.
- Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education, 30*(1), 91-110.
- Rodgers, C. R. (2002). Seeing student learning: Teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review, 72*(2), 230-253.
- Saito, E. (2012). Key issues of lesson study in Japan and the United States: A literature review. *Professional Development in Education, 38*(5), 777-789.
- Shön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Smith, J.A., Flower, P., & Larkin M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, method and research*. London: Sage

- Stanulis, R. N., Fallona, C. A., & Pearson, C. A. (2002). 'Am I doing what I am supposed to be doing?': Mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring, 10*(1), 71-81.
- Valli, L. (1997) Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States, *Peabody Journal of Education, 72*(1), 67-88.
- van Manen, J. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry, 6*(3), 205-228.
- van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice 1*(1): 33-50.
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία*. Ε. Τσέλιου (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Zhukova, O. (2018). Novice teachers' concerns, early professional experiences and development: Implications for theory and practice. *Discourse and Communication for Sustainable Education, 9*(1), 100-114.
- Αυγητίδου Σ., & Σιδηροπούλου Χ. (2020). Αποδομώντας και αναδομώντας τις πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών: Ένα πρόγραμμα παρέμβασης στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 9*(1), 77-91
- Γιόφτσαλη, Κ., & Πίτσου, Χ. (2021). *Αναστοχαστικές προσεγγίσεις σε τυπικά και εναλλακτικά πλαίσια εκπαίδευσης. Πρακτική άσκηση και αναστοχασμός σε πανεπιστημιακά τμήματα επιστημών εκπαίδευσης και αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δάρρα, Μ. (2020). Η εφαρμογή της Μελέτης Μαθήματος (Lesson Study) στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *Επιστήμες Αγωγής, 2*, 30-52.

Ενότητα: Πρακτική άσκηση και Παιδαγωγικές Σπουδές

Θεματική περιοχή: Παιδαγωγική και Διδακτική επάρκεια

Παιδαγωγική επάρκεια και διδακτική. Η συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη

Σούννογλου Μαρίνα

Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΣΕΠ ΕΑΠ

masounoglou@uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παιδαγωγική επάρκεια και διδακτική αποτελεί ένα εχέγγυο που συμβάλει στην απόκτηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών των απαιτούμενων γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και προβληματισμών, ώστε να καταστούν ικανοί να ανταποκριθούν με πληρότητα και υπευθυνότητα στο έργο που τους ανατίθεται και, παράλληλα, να δημιουργούν προϋποθέσεις συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο παρέχει εξ αποστάσεως Πρόγραμμα Σύντομης Μάθησης «Ειδικό Πρόγραμμα Σπουδών Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας» (2 εξάμηνα).

Στην έρευνα συμμετείχαν φοιτητές που συμπλήρωσαν διαδικτυακό ερωτηματολόγιο κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2019-2023. Η ανάλυση έγινε με θεματική ανάλυση, την Template Analysis, έγινε διάκριση κωδίκων (κ), Κατηγοριών (Κ) και Θεμάτων (Θ) μέσω των (Κ) η ποικιλία των δεδομένων οργανώνεται σε σύνολα και εντοπίζονται οι συνδέσεις μεταξύ τους από τις οποίες προκύπτουν τα θέματα (Χριστοδούλου, 2022). Τα αποτελέσματα οργανώθηκαν σε 4 θέματα: 1. Η επίδραση της γνώσης στη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη, 2. Η μετασχηματιστική αξία του προγράμματος παιδαγωγικής επάρκειας και διδακτικής, 3. Η συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, 4. Ο ρόλος του διδάσκοντα στη σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευόμενος με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση τους έδωσε τη δυνατότητα να συνδιαλλαγούν με άλλους συναδέλφους, εργάστηκαν ως ομάδα σε ψηφιακό πλαίσιο, κάτι που δεν είχαν κάνει πρωτότερα. Η τεχνολογία και η χρήση του υπολογιστή εξασφάλισαν εύκολη πρόσβαση όλων των συμμετεχόντων από οπουδήποτε και ταυτόχρονα τους έδωσε τη δυνατότητα πρόσβασης σε πληροφορίες. Η ευκαιρία συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα που διοργανώθηκε για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Κατά συνέπεια, το πρόγραμμα παιδαγωγικής επάρκειας μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συμβάλλει στην συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και αποτελεί μια εξίσου πρόσφορη επιλογή για τους δυνάμει εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά: παιδαγωγική επάρκεια, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συνεχής επαγγελματική εξέλιξη.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παιδαγωγική επάρκεια και διδακτική αποτελεί ένα εχέγγυο που συμβάλει στην απόκτηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών των απαιτούμενων γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και προβληματισμών, ώστε να καταστούν ικανοί να ανταποκριθούν με πληρότητα και υπευθυνότητα στο έργο που τους ανατίθεται και, παράλληλα, να δημιουργούν προϋποθέσεις συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο παρέχει εξ αποστάσεως Πρόγραμμα Σύντομης Μάθησης «Ειδικό Πρόγραμμα Σπουδών Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας» (2 εξάμηνα).

ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΧΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γνωστή σήμερα ως on-line εκπαίδευση, έχει επίσης ένα ενδιαφέρον παρελθόν στα «μαθήματα αλληλογραφίας» που προσφέρθηκαν από πολλά πανεπιστήμια από τα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα. Η διαδικτυακή εκπαίδευση είναι σήμερα το πιο ταχέως αναπτυσσόμενο μέρος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Deming, Goldin & Katz, 2012). Ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται σε ένα οργανωμένο πλαίσιο με συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως πολιτική συνεχούς εκπαίδευσης έχει θεμελιώσει τη φυσική απουσία του εκπαιδευτικού από την οργάνωση και την παραγωγή ειδικά σχεδιασμένων εγχειριδίων διδασκαλίας (Λιοναράκης, 2001· Bozkurt & Sharma, 2020). Είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και καθορισμό στόχων για τη δημιουργία μιας αποτελεσματικής διαδικασίας μάθησης για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (Continuing Professional Development -CPD). Η CPD αποτελείται από συνειδητές και προγραμματισμένες μαθησιακές εμπειρίες και δραστηριότητες που προορίζονται να παρέχουν άμεσα ή έμμεσα οφέλη για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν και να επιτρέπουν στους μαθητές να μάθουν αλλάζοντας τις πρακτικές στην τάξη (Day, 1999; Muksin, Sukardi, & Soenarto, 2021).

Στη νέα εποχή των ψηφιακών τάξεων, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο λόγω της διεθνοποίησης των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της κοινής διακυβέρνησης. Η ενσωμάτωση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη διδασκαλία διαφοροποιεί τις διαδικασίες μάθησης, διότι συμβάλλει στη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών, του υλικού των μαθημάτων και του τρόπου παρουσιάσής του. Η δυνατότητα που προσφέρει η πρόσβαση στο διαδίκτυο, αφενός, εξυπηρετεί τους μαθητές, ώστε να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες ανά πάσα στιγμή, όπου κι αν βρίσκονται. Από την άλλη, παίζει βασικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις διδακτικές πρακτικές. Ταυτόχρονα έχουν τη δυνατότητα και την ελευθερία να επιλέξουν αυτό που θέλουν να σπουδάσουν σύμφωνα με τις ανάγκες και τις προσωπικές τους επιλογές (Τζαφέα, 2022)

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους την ευελιξία στο χώρο και στο χρόνο γιατί δεν υπάρχουν περιορισμοί. Η χρήση των ΤΠΕ επιτρέπει τη σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση.

Η ευρωπαϊκή πολιτική υποστηρίζει πιο ευέλικτες εκπαιδευτικές πορείες με σαφείς κανόνες για την αναγνώριση των προηγούμενων επιτευγμάτων μάθησης και σπουδών. Διαφορετικά επίπεδα προγράμματος – π.χ. σύντομοι τίτλοι σπουδών – προσφέρουν μεγαλύτερη ποικιλία στους φοιτητές όσον αφορά την ευελιξία να αλλάξουν, να «κοινωνικοποιηθούν ακαδημαϊκά», να πληρούν τις προϋποθέσεις για ένα επόμενο επίπεδο ή να διαχειριστούν τις προσδοκίες των φοιτητών και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Τα σύντομα προγράμματα μπορεί να είναι μια ευκαιρία για τους φοιτητές που ενδιαφέρονται για μια τριτοβάθμια εκπαίδευση με πιο επαγγελματικό προσανατολισμό χωρίς να είναι «εγκλωβισμένοι» σε ένα πεδίο σπουδών. Η εισαγωγή σε μεγαλύτερα έτη μπορεί να βοηθήσουν τους φοιτητές που δεν ήταν σίγουροι για την ακριβή κατεύθυνση της επιλογής σπουδών τους. Οι ευέλικτες εκπαιδευτικές διαδρομές δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να προσαρμόσουν το πρόγραμμα σπουδών τους σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους (Vossensteyn et.al., 2015, σελ. 12-71).

Η περίπτωση του «Ειδικού Προγράμματος Σπουδών Παιδαγωγικής και Διδακτικής Ικανότητας» - Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο παρέχει εξ αποστάσεως προπτυχιακή και μεταπτυχιακή εκπαίδευση και κατάρτιση, με την ανάπτυξη και αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και μεθόδων διδασκαλίας. Στους στόχους του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου περιλαμβάνεται η προώθηση της επιστημονικής έρευνας, καθώς και η ανάπτυξη τεχνολογίας και μεθοδολογίας στον τομέα της εξ αποστάσεως μετάδοσης γνώσης. Σύμφωνα με την έγκυρη διεθνή κατάταξη της Webometrics, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο κατατάσσεται στην 4η θέση παγκοσμίως μεταξύ 147 Ιδρυμάτων ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (<https://www.eap.gr/en/>).

Αντικείμενο του Ειδικού Προγράμματος Σπουδών Παιδαγωγικής και Διδακτικής Ικανότητας είναι οι απόφοιτοι της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών να αποκτήσουν τις απαραίτητες παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες για τον επιτυχή σχεδιασμό και υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου.

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αναζητούν μικρές ενότητες σπουδών που ανταποκρίνονται στους στόχους τους και αναπτύσσουν δεξιότητες σε επίπεδο ανώτερης εκπαίδευσης. Θέλουν να τους απονεμηθούν προσόντα που αναγνωρίζουν το βάθος και το επίπεδο μάθησης με βάση μια αξιόπιστη αξιολόγηση.

Αυτό το πρόγραμμα σύντομης μάθησης για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη παρέχει ένα πιστοποιητικό στους μαθητές ώστε να μπορούν να κατανοούν τις αρχές της Παιδαγωγικής και τους παράγοντες που την επηρεάζουν, να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, να γνωρίζουν τις αρχές της μαθησιακής ψυχολογίας καθώς και να μπορούν να διαχειριστεί φαινόμενα που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, παρέχει όλες τις απαραίτητες γνώσεις στον υποψήφιο εκπαιδευτικό για να αποκτήσει τις καλύτερες δυνατές και αποτελεσματικές γνώσεις παιδαγωγικής, ψυχολογίας και μεθοδολογίας διδασκαλίας. το πρόγραμμα περιλαμβάνει 3 ομαδικές συναντήσεις μέσω της πλατφόρμας WEBEX (<https://www.eap.gr/en/special-programs/pedagogical-and-teaching-adequacy/>).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην έρευνα συμμετείχαν φοιτητές που συμπλήρωσαν το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2019-2023. Η ανάλυση έγινε με θεματική ανάλυση, την Template Analysis, έγινε διάκριση κωδίκων (κ), Κατηγοριών (Κ) και Θεμάτων (Θ) μέσω των (Κ) η ποικιλία των δεδομένων οργανώνεται σε σύνολα και εντοπίζονται οι συνδέσεις μεταξύ τους από τις οποίες προκύπτουν τα θέματα (Χριστοδούλου, 2022).

Σύμφωνα με τα πέντε στάδια:

1. Εντοπίζουμε αποσπάσματα τα οποία έχουν κοινό νοηματικό πυρήνα και τους αποδίδουμε κώδικες/ταμπέλες (κ)
2. Προσπαθούμε να ομαδοποιήσουμε τους κώδικες (κ) σε ευρύτερα νοηματικά σύνολα που ονομάζουμε κατηγορίες (Κ)
3. Συγκρίνουμε τις κατηγορίες μεταξύ τους, ώστε να εντοπιστούν συνδέσεις
4. Συγκρότηση και ονοματοδοσία θεμάτων
5. Κατασκευή θεματικού χάρτη

ΑΝΑΛΥΣΗ

Εφόσον έχουμε εντοπίσει τον κοινό νοηματικό πυρήνα στο αρχικό στάδιο, στο επόμενο στάδιο 2. Προσπαθούμε να ομαδοποιήσουμε τους κώδικες (κ) σε ευρύτερα νοηματικά σύνολα που ονομάζουμε κατηγορίες (Κ). Αφού έχουμε ολοκληρώσει την κωδικοποίηση του πρώτου σταδίου κατά το οποίο αποδίδουμε κώδικες (κ) στα αποσπάσματα, στο επόμενο στάδιο συγκεντρώνουμε όλους τους κώδικες, ώστε να επεξεργαστούμε σύνολα (δηλαδή Κατηγορίες (Κ)), στα οποία θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν. Το κρίσιμο σε αυτό το στάδιο είναι ότι οι (Κ) έχουν έναν υψηλότερο βαθμό αφαίρεσης από τους (κ) καθώς ο/η ερευνητής/τρια επιχειρεί να περιγράψει με κάπως πιο αφηρημένους όρους τον εννοιολογικό πυρήνα των (Κ). Από το στάδιο αυτό και μετά είναι σημαντικό, αν αυτό είναι εφικτό, να αποφεύγονται οι αλληλοεπικαλύψεις στις (Κ), προκειμένου να αποτυπώνεται η ποικιλία των ευρημάτων. Παρακάτω παρατίθεται το τι ακριβώς συμβαίνει στο δεύτερο στάδιο.

Η κατηγοριοποίηση αποτυπώνει την ταξινόμηση των κωδίκων (κ) σε κατηγορίες (Κ) με δυο διαφορετικούς τρόπους. Αρχικά, τους κώδικες με ίδιο νόημα

τούς εντάσσουμε στην ίδια κατηγορία και αποτυπώνουμε την αντιστοίχιση των κωδικών ανά κατηγορία, ώστε να είναι πιο εύληπτη για περαιτέρω χρήση. Όπως φαίνεται παρακάτω, από το πρώτο στάδιο της κωδικοποίησης αντλήθηκαν 8 κατηγορίες σε κάθε μια από τις οποίες εγγράφονται συγκεκριμένοι κώδικες. Παρατίθενται ενδεικτικοί κώδικες για λόγους οικονομίας.

Κατηγορίες

K1: η γνώση αλλάζει και επιμορφώνει

“απέκτησα γνώσεις και η γενικότερη αντιπαράθεση γύρω από τις μεθόδους και τους τρόπους διδασκαλίας είναι εξαιρετικά εποικοδομητική για έναν άνθρωπο που θέλει να ασχοληθεί με την διδασκαλία” κ6

K2: μετασχηματιστικός ρόλος της μάθησης

*“η έννοια και η διαδικασία της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού” κ3
“μου άλλαξε τον τρόπο σκέψης μου”*

K3: επαγγελματική εξέλιξη

“θα με βοηθήσουν να κρίνω πως μπορώ να προσεγγίσω τη διδασκαλία ενός μαθήματος καλύτερα κ21 αλλά και να αναγνωρίζω το κλίμα της τάξης ώστε να προσπαθήσω εφαρμόζοντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές κ23”

K4: προσωπική εξέλιξη

“Απόλυτα και πάντα χρήσιμη η διαδικασία ανατροφοδότησης και αυτοαξιολόγησης κ112”

K5: κοινωνική εξέλιξη

“ήμασταν μαζί με άλλους συμφοιτητές που η παρουσία τους και η ανταλλαγή απόψεων μας βοήθησε κ33”

K6: ευέλικτη μορφή εκπαίδευσης

“ευέλικτη μορφή εκπαίδευσης κ76 που προσωπικά με βοήθησε να ανταπεξέλθω πολύ καλά, καθώς μπορεί να συνδυαστεί και με άλλες υποχρεώσεις”

K7: η θετική επίδραση του καθηγητή στους φοιτητές

“Πολύ σημαντική η διδασκαλία της κ. ____, η οποία ενθάρρυνε την συμμετοχή μας στην διδασκαλία κ11, ενίσχυσε την επικοινωνία μεταξύ μας και μαζί της κ12”

K8: ο καθηγητής/μέντορας ως πρότυπο

“Ένα ευχαριστώ για αυτά που δίδαξε και που ασκεί το επάγγελμα της διδάσκουσας κ55”

Παρακάτω παρατίθενται οι συνδέσεις μεταξύ των Κατηγοριών.

Συνδέσεις

K1 : K2 – K3 (η K1 συνδέεται με τις K2 και K3)

K2 : K1 – K3 – K4 – K5 (η K2 συνδέεται με τις K1, K3, K4 και K5)

K3 : K4 – K5 (η K3 συνδέεται με τις K4 και K5)

K4 : K3-K5 (η K4 συνδέεται με την K3 και K5)

K6 : K2 – K3 (η K6 συνδέεται με τις K2 και K3)

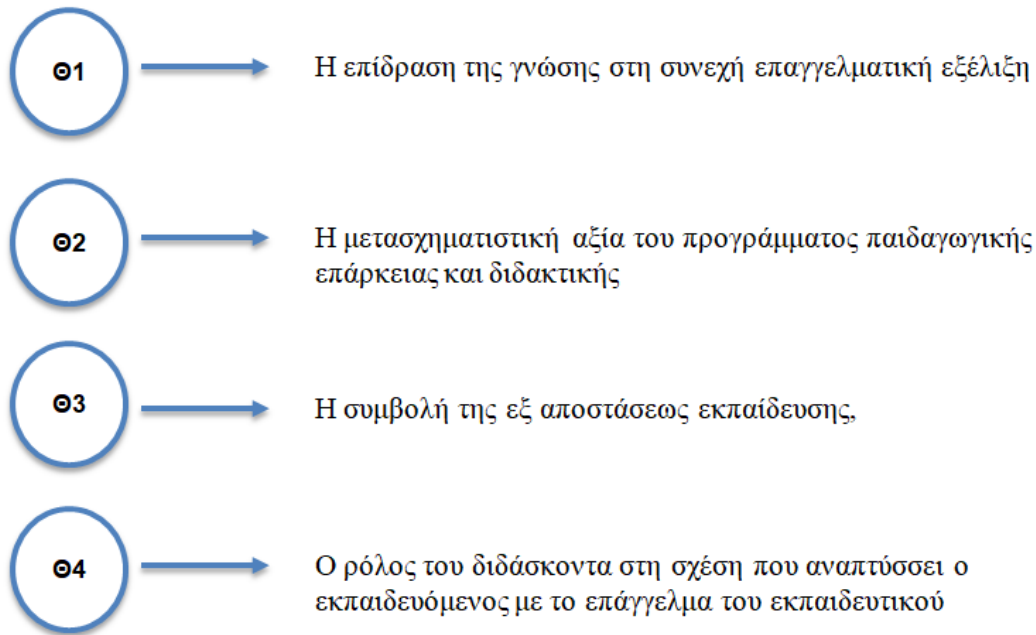
K7: K1 – K2 – K3 (η K1 συνδέεται με τις K2, K3 και K6)

K8: K2 – K3 – K7

Η K1 συνδέεται με την K2 και K3. Η K2 συνδέεται σχεδόν με όλες τις κατηγορίες πλην των K6 , K7 και K8, θα μπορούσε να αποτυπωθεί στο θέμα 1 «Η επίδραση της γνώσης στη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη». Αυτό το θέμα αποτυπώνει τις συνδέσεις μεταξύ του μετασχηματιστικού ρόλου της μάθησης (K2) και α) της παιδαγωγικής επάρκειας που συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη (K3), β) της προσωπικής εξέλιξης (K4), γ) της κοινωνικής εξέλιξης (K5) και δ) ότι η γνώση αλλάζει και επιμορφώνει (K1).

Επίσης, οι τρεις συνδέσεις που έχουν η επιδραστική συμβολή του καθηγητή (K7) και η λειτουργία προτύπου (K8) θα μπορούσε να αποτυπωθεί στο θέμα 4 «Ο ρόλος του διδάσκοντα στη σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευόμενος με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού».

Τα αποτελέσματα οργανώθηκαν σε 4 θέματα: 1. Η επίδραση της γνώσης στη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη, 2. Η μετασχηματιστική αξία του προγράμματος παιδαγωγικής επάρκειας και διδακτικής, 3. Η συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, 4. Ο ρόλος του διδάσκοντα στη σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευόμενος με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.



Εικόνα 1: Θέματα

Η επίδραση της γνώσης στη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη

Στο πρώτο θέμα “Η επίδραση της γνώσης στη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη” οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι οι γνώσεις που απέκτησαν μέσω του προγράμματος τους βοήθησαν να δημιουργήσουν ένα ασφαλές παιδαγωγικό πλαίσιο για τη μετέπειτα πορεία τους στη διδασκαλία. Επίσης, είχαν την ευκαιρία να μάθουν για τη θεωρητική και εφαρμοσμένη παιδαγωγική επιστήμη, τις εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τις εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης.

“Οι γνώσεις και η γενικότερη αντιπαράθεση γύρω από τις μεθόδους και τους τρόπους διδασκαλίας είναι εξαιρετικά εποικοδομητική για έναν άνθρωπο που θέλει να ασχοληθεί με την διδασκαλία.” S4

“Απόκτηση μιας σαφούς εικόνας των βασικών στοιχείων της παιδαγωγικής, ώστε να γίνει εφικτή η μελλοντική ενασχόληση σε μεγαλύτερο βάθος” S19

“απέκτησα γνώσεις που θα με βοηθήσουν να κρίνω πως μπορώ να προσεγγίσω τη διδασκαλία ενός μαθήματος καλύτερα αλλά και να αναγνωρίζω το κλίμα της τάξης ώστε να προσπαθήσω εφαρμόζοντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές” S31

Η μετασχηματιστική αξία του προγράμματος παιδαγωγικής επάρκειας και διδακτικής

Το δεύτερο θέμα “Η μετασχηματιστική αξία του προγράμματος παιδαγωγικής επάρκειας και διδακτικής” υποδεικνύει ότι οι φοιτητές μέσω της αξιολόγησης

και της ανατροδότησης μπόρεσαν να αξιοποιήσουν και να εφαρμόσουν μεταγνώστικές δεξιότητες.

“η έννοια και η διαδικασία της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού” S1

“μου άλλαξε τον τρόπο σκέψης μου, εγινα πιο ανοιχτόμυαλη” S2

“Γνώσεις-εφόδια σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο μέσω της μελέτης αλλά και μέσω των case studies που μελετήσαμε και στη συνέχεια αξιολογήσαμε” S11

“Πέραν του εμπλουτισμού των γνώσεων μου, βελτιώθηκε τόσο η ικανότητα μου σχετικά με την επεξεργασία του εκπαιδευτικού υλικού, όσο και σχετικά με την απόδοση γραπτών κειμένων μέσω των εργασιών” S21.

“1. Επικοινωνία με αξιολογους ανθρώπους και καθηγήτρια. 2. Ενίσχυση των γνώσεων μου, της προσωπικότητας μου, ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων μου ως εκπαιδευτικού. 3. Με έκανε καλύτερο ως “άνθρωπο” S43.

Η συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Στο τρίτο θέμα “Η συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης” οι φοιτητές αναφέρονται στη συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης γιατί μέσω του προγράμματος ήρθαν σε επαφή με άλλους συναδέλφους, μοιράστηκαν κοινές ανησυχίες και εργάστηκαν ως ομάδα εξ αποστάσεως, κάτι που δεν είχαν αντίστοιχη εμπειρία πρωτύτερα

“Μπορεί να γίνει συνδυασμός εργασίας και σπουδών, εξοικονόμηση χρόνου” S6

“Δεν μπορεί να αντικαταστήσει την κλασική κατά πρόσωπο εκπαίδευση , αλλά παρουσιάζει σε κάποια σημεία πολύ μεγαλύτερα πλεονεκτήματα από αυτή. Π.χ. Ως νέος πατέρας μπόρεσα να κερδίσω χρόνο και να κάνω την εκπαίδευση μου και να είμαι κοντά στην οικογένεια μου” S24

“ευέλικτη μορφή εκπαίδευσης που προσωπικά με βοήθησε να ανταπεξέλθω πολύ καλά, καθώς μπορεί να συνδυαστεί και με άλλες υποχρεώσεις που μπορεί να έχουμε. Επίσης, ένα θετικό ότι παρακολούθησα την ενότητα από την άνεση του σπιτιού μου” S33

Ο ρόλος του διδάσκοντα στη σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευόμενος με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Στο τέταρτο θέμα “Ο ρόλος του διδάσκοντα στη σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευόμενος με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού” διαφαίνεται η επίδραση του διδάσκοντα στη σχέση που αναπτύσσει ο φοιτητής με το μελλοντικό του επάγγελμα. Κατά μία έννοια φανερώνεται η ταύτιση του φοιτητή και κατά πόσο έτοιμος νιώθει

να αναλάβει το ρόλο του εκπαιδευτικού. Παρατηρείται λοιπόν ότι ο διδάσκων αποτελεί ένα ασφαλές πρότυπο για τον μελλοντικό εκπαιδευτικό, κινητοποιεί την εμπλοκή των φοιτητών και ενεργοποιεί την μεταξύ τους επικοινωνία με σκοπό την ουσιαστική συνδιαλλαγή και κοινωνικοποίηση τους.

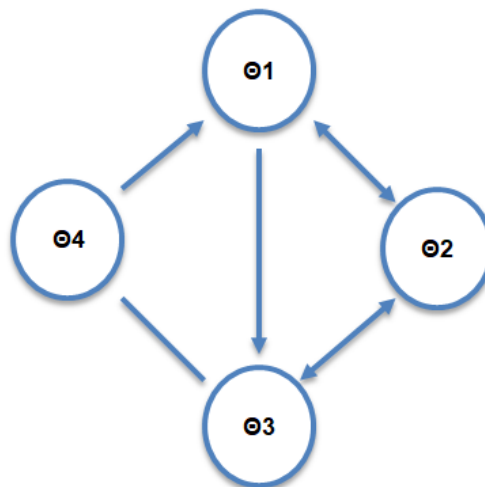
“το διδακτικό προσωπικό που έδειξε προσωπικό ενδιαφέρον για την μάθηση μας και προσπάθησε να μας ενεργοποιήσει να κατακτήσουμε νέες γνώσεις όχι μόνο από μια μονόπλευρη πλευρά” S13

“Πολύ σημαντική η διδασκαλία της κ. ____, η οποία ενθάρρυνε την συμμετοχή μας στην διδασκαλία, ενίσχυσε την επικοινωνία μεταξύ μας και μαζί της, χρησιμοποίησε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, για να γίνει κατανοητή η ύλη του βιβλίου και πάντα μας προέτρεπε για οποιοδήποτε προβληματισμό μας ή δυσκολία να επικοινωνήσουμε μαζί της” S24

“Η κα. _____ ήταν άριστος γνώστης της Θεματικής Ενότητας. Η προσωπικότητά και η πρωτοτυπία στη διδασκαλία της θεωρώ ότι ενεργοποίησε τους φοιτητές προκειμένου να ψάξουν και να ανακαλύψουν την ουσία της Παιδαγωγικής Επιστήμης” S28

“Το σίγουρο είναι πως έγινε καλύτερο με την βοήθεια της κ. _____ και τον τρόπο που γινόταν το μάθημα (παρά τις δυσκολίες της εξ αποστάσεως διδασκαλίας). Επιπλέον το extra υλικό και τα video που μας έστειλε ήταν πάντα ενδιαφέροντα και μας έδινε τροφή για σκέψη. Ένα ευχαριστώ για αυτά που δίδαξε και που ασκεί το επάγγελμα της διδάσκουσας με το τρόπο που θα έπρεπε να το κάνουν όλοι στο κλάδο αυτό” S40

Το παρακάτω σχήμα απεικονίζει τον θεματικό χάρτη, το βέλος μονής κατεύθυνσης δείχνει ότι το ένα θέμα συμβάλλει στην δημιουργία του άλλου, π.χ. το θέμα Α οδηγεί/συμβάλλει/επιδρά στο θέμα Β, το βέλος διπλής κατεύθυνσης δείχνει την αμοιβαία επίδραση μεταξύ των θεμάτων και η γραμμή δηλώνει απλή σχέση δίχως κατεύθυνση.



Εικόνα 2: Θεματικός χάρτης.

Στο παραπάνω σχήμα, πέραν της αποτύπωσης των θεμάτων, απαντάται με έναν συνοπτικό τρόπο στα ερευνητικά ερωτήματα. Εν προκειμένω, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι το Θ1 συμβάλλει στην διαμόρφωση των Θ2 και Θ3 (η επίδραση της γνώσης ενισχύει την πεποίθηση στους φοιτητές ότι το πρόγραμμα έχει μετασχηματιστική αξία κι αυτό συμβαίνει μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης).

Τα Θ2 και Θ3 αλληλοεπηρεάζονται (το πρόγραμμα μετασχηματίζει και αλληλεπιδρά με τις συνθήκες ελευθερίας που θα πρέπει να επικρατούν),

Στο Θ4 ο διδάσκων λειτουργεί ως πρότυπο και μέσω της γνώσης αναπτύσσεται η επαγγελματική εξέλιξη Θ1

Ο θεματικός χάρτης που παρουσιάζεται αντανακλά το σύνολο των δεδομένων που αναλύθηκαν.

Σε μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων, οι (κ), (Κ) και (Θ) θα ήταν περισσότερα και ο θεματικός χάρτης με περισσότερες συνδέσεις.

Από το θεματικό χάρτη μπορούν να εξαχθούν δυο βασικά συμπεράσματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Πρώτον, ότι, ενώ το ερευνητικό ερώτημα δεν αναφερόταν «εσείς ως φοιτητής, πως αντιλαμβάνεστε την αξία του προγράμματος», εν τούτοις παρατηρείται ότι σε μεγάλο βαθμό οι απαντήσεις αναφέρονται στον δυνάμει ρόλο τους και την επαγγελματική ανάπτυξη και τον επίδραση του διδάσκοντα σε αυτό.

Ως εκ τούτου θα μπορούσε να προκύψει η υπόθεση ότι οι φοιτητές ταυτίζονται με τον ρόλο τους ως δυνάμει εκπαιδευτικοί, φαίνεται να υπάρχει σύνδεση μεταξύ της επαγγελματικής, προσωπικής και της κοινωνική τους εξέλιξης.

Δεύτερον, η εξέλιξη αυτή διέπεται από την άποψη ότι η γνώση μέσω του προγράμματος έχει τη διαμορφωτική αξία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα αποτελέσματα διαφαίνεται ότι το πρόγραμμα σύντομης μάθησης «Ειδικό Πρόγραμμα Σπουδών Παιδαγωγικής και Διδακτικής Ικανότητας» μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει πολλά οφέλη σε όλους τους συμμετέχοντες. Φυσικά υπάρχουν μειονεκτήματα που είναι σημαντικά. Η χρήση των ΤΠΕ είναι καθολική και ουσιαστική στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η ευκαιρία συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα που διοργανώθηκε για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Κατά συνέπεια, το πρόγραμμα παιδαγωγικής επάρκειας μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συμβάλλει στην συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και αποτελεί μια εξίσου πρόσφορη επιλογή για τους δυνάμει εκπαιδευτικούς.

Οι φοιτητές τροποντινά ταυτίζονται με τον ρόλο τους ως δυνάμει εκπαιδευτικοί, διότι φαίνεται να υπάρχει σύνδεση μεταξύ της επαγγελματικής, προσωπικής και της κοινωνικής τους εξέλιξης. Έχουν θετική εμπειρία από την αλληλεπίδρασή τους με τον διδάσκοντα, που αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την οικοδόμηση της ταυτότητας τους (Shea, Swan, Fredericksen & Pickett, 2001).

Επίσης, η επαγγελματική, προσωπική και κοινωνική εξέλιξη διέπεται από την άποψη ότι η γνώση μέσω του προγράμματος έχει διαμορφωτική αξία διότι οι φοιτητές απάντησαν ότι μέσω του προγράμματος επήλθε μετασχηματισμός στη γνώση και τη σκέψη τους.

Τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Smith & Taveras, 2005, Selwyn, 2003) έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν τις δεξιότητές τους στις ΤΠΕ και τις συμπεριέλαβαν στα οφέλη που έλαβαν από το πρόγραμμα. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι φοιτητές απάντησαν ότι βελτίωσαν τις δεξιότητές τους στον υπολογιστή. Ταυτόχρονα, η χρήση ψηφιακών πλατφορμών με το περιεχόμενο που δημιουργείται από τους χρήστες και τις διαδικτυακές συναντήσεις μπορεί να συμβάλει στη μείωση της απόστασης ή των συναισθημάτων αποξένωσης που βιώνουν οι φοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Smith & Taveras, 2005). Το να μπορούν να συναντήσουν φοιτητές με κοινά ενδιαφέροντα τους δίνει την αίσθηση του ανήκειν.

Οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση τους έδωσε τη δυνατότητα να συνδιαλλαγούν με άλλους συναδέλφους, εργάστηκαν ως ομάδα σε ψηφιακό πλαίσιο, κάτι που δεν είχαν κάνει πρωτότερα. Η τεχνολογία και η χρήση του υπολογιστή εξασφάλισαν εύκολη πρόσβαση όλων των συμμετεχόντων από οπουδήποτε και ταυτόχρονα τους έδωσε τη δυνατότητα πρόσβασης σε πληροφορίες.

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας (Shea, Swan, Fredericksen & Pickett, 2001; Smith, Ferguson & Caris 2002), υποδηλώνει ότι οι ψηφιακές πλατφόρμες θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη βελτίωση των εμπειριών των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διευκολύνοντας την ενεργό μάθηση και την κοινωνικοποίηση (Sounoglou, 2023).

Επίσης, η συμμετοχή σε κοινές ομαδικές συναντήσεις μπορεί να βοηθήσει στην προώθηση της ενεργητικής μάθησης. Διότι ενεργοποιεί τους φοιτητές να συμμετέχουν στις δικές τους μαθησιακές διαδικασίες, απαιτώντας από αυτούς να αξιολογούν κριτικά την εργασία τους, να κάνουν συνδέσεις με τις προηγούμενες γνώσεις τους και να αναστοχάζονται μέσω των μεταγνωστικών στρατηγικών.

Η ενεργός εμπλοκή είναι απαραίτητη στην εκπαίδευση και κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας θα πρέπει να λαμβάνεται ως βασικό προαπαιτούμενο για την ποιοτική διδασκαλία (Bransford et al., 2000 που αναφέρεται στο Greenhow & Charman, 2020). Το ζήτημα είναι πώς αυτή η ενεργός εμπλοκή θα είναι εξίσου παρούσα κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Είναι σημαντικό να οργανωθούν κοινότητες υποστήριξης των φοιτητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και να μοιραστούμε τη γνώση και την εμπειρία που έχουμε στην παροχή αποτελεσματικών και ουσιαστικών διαδικασιών μάθησης και υποστήριξης της διδασκαλίας (Σούνογλου, 2022, Sounoglou, 2023). Αυτές οι διαδικασίες μάθησης, φυσικά, δεν πρέπει να στοχεύουν στη στείρα γνώση, αλλά να κατευθύνονται προς την ενσυναίσθηση και την αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ των φοιτητών όσο και των καθηγητών. Επειδή η τεχνολογία είναι ισχυρό εργαλείο και όχι σκοπός (Bozkurt & Sharma, 2020) η αποτελεσματική χρήση έχει σημαντικές συνέπειες στις παιδαγωγικές μας πρακτικές (Ζαϊμάκης & Παπαδάκη, 2021) και γιαντό χρειάζονται συνεχείς έρευνες για την βελτίωση της προσφερόμενης διδακτικής προσέγγισης προς όφελος του παιδαγωγικού πλαισίου και των παιδαγωγούμενων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Deming, D. J., Goldin, C., & Katz, L. F. (2012). The for-profit postsecondary school sector: Nimble critters or agile predators? *Journal of Economic Perspectives*, 26(1), 139-64.
- Evans, T. (1994). *Understanding Learners in Open and Distance Education*. Open and Distance Learning Series. Kogan Page, United Kingdom.
- Greenhow, C., & Chapman, A. (2020). Social distancing meet social media: Digital tools for connecting students, teachers, and citizens in an emergency. *Information and Learning Science*, 121(5), 341-352.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, 33-51. Αθήνα: Προπομπός.
- Muksin, Sukardi, & Soenarto. (2021). Continuing professional development (CPD) model for vocational high school teachers in indonesia. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(9), 1243-1253.
- Selwyn, N. (2003). Apart from technology: understanding people's non-use of information and communication technologies in everyday life. *Technology in society*, 25(1), 99-116.
- Shea, P., Swan, K., Fredericksen E., & Pickett, A. (2001). Student Satisfaction and Reported Learning in the SUNY Learning Network, in book, Elements of quality online education, Volume 3 in the Sloan-C series, The Sloan Consortium New York, NY
- Smith, G. G., Ferguson, D., & Caris M. (2002) Teaching Online versus Face-to-face, *Journal of Educational Technology Systems*, 30, (4), 337-364
- Smith, G. G., & Taveras, M. (2005). The missing instructor: Does e-learning promote absenteeism?. *Elearn*, 2005(1), 1.
- Σούνουγλου, Μ. (2022). From teamwork to MSTeams. Τηλεκπαίδευση και ομαδική εργασία φοιτητών εν καιρώ πανδημίας. Στο Καρατζά, Ι. & Μπούνα-Βάιλα, Α. (επιμ.), *Εξ αποστάσεως Από μακριά, στην εποχή της πανδημίας*, 163-176, Αθήνα: Σκαθαρι.
- Sounoglou, M. (2023). Distance learning and Short Learning Program for continuous professional development: a case study of Hellenic Open University, *In Hellenic Open University, Proceedings Digital Reset: European Universities Transforming for a Changing World Overview of papers as presented during the Innovating Higher Education Conference 2022 19 - 21 October 2022*, Athens.
- Τζαφέα, Ο. (2022). Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο σύγχρονο ελληνικό πανεπιστήμιο. Στο Καρατζά, Ι. & Μπούνα-Βάιλα, Α. (επιμ.), *Εξ αποστάσεως Από μακριά, στην εποχή της πανδημίας*, 153-162, Αθήνα: Σκαθαρι.

- Vossensteyn, J. J., Kottmann, A., Jongbloed, B. W., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., ... & Wollscheid, S. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe: Main report*.
- Χριστοδούλου Μ. (2022). Τι είναι το θέμα; Οι παραλλαγές της Θεματικής Ανάλυσης στην εκπαιδευτική έρευνα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 144–166. <https://doi.org/10.12681/hjre.30483>
- Xu, D., & Xu, Y. (2020). The ambivalence about distance learning in higher education: Challenges, opportunities, and policy implications. *Higher Education: Handbook of Theory and Research: Volume 35*, 351-401

Προσεγγίσεις διδασκαλίας στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης στις ΤΠΕ και στον ψηφιακό γραμματισμό μέσω κλείδας παρατήρησης

Σπανός Δημήτριος
Μέλος ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου
spanosdm@aegean.gr

Σοφός Αλιβίζος (Λοΐζος)
Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου
lsofos@aegean.gr

Κώστας Απόστολος
Μέλος ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου
apkostas@aegean.gr

Κανόχης Παναγιώτης
Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Med, PhD(c)
p.kanychis@aegean.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών/τριών στα Παιδαγωγικά Τμήματα στοχεύει στην σύνδεση θεωρίας και πράξης, στην εξοικείωση του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού με το επάγγελμα, με την κατανόηση του σχολικού περιβάλλοντος και της τάξης, καθώς και με την οργάνωση της διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου και στο μάθημα «Εφαρμοσμένη Διδασκαλία στις ΤΠΕ και τον Ψηφιακό Γραμματισμό» οι φοιτητές/τριες ασκούνται στις απαραίτητες διαδικασίες για το σχεδιασμό, την οργάνωση, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας αξιοποιώντας παράλληλα τα νέα Μέσα και τις ψηφιακές τεχνολογίες όπως προβλέπεται στο ΔΕΠΠΣ για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Καθώς είχε παρατηρηθεί ένα μεθοδολογικό κενό αναφορικά με το επίπεδο της συστηματικής αποτύπωσης της διδασκαλίας των φοιτητών/τριών στην τάξη του σχολείου υποδοχής, σχεδιάστηκε και οργανώθηκε συστηματική παρακολούθηση των διδασκαλιών και αποτύπωσης τους μέσω τυποποιημένης κλείδας παρατήρησης από εξωτερικούς παρατηρητές. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα ποσοτικά αποτελέσματα της ανάλυσης από τις διδασκαλίες του ακαδημαϊκού έτους 2022-23 και εξάγονται συμπεράσματα σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας των φοιτητών/τριών, τα οποία δυνητικά βοηθούν στην βελτίωση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού της Πρακτικής Άσκησης.

Λέξεις κλειδιά: πρακτική άσκηση, κλείδα παρατήρησης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Πρακτική Άσκηση αποτελεί αυτοτελές εκπαιδευτικό συστατικό στοιχείο/ δραστηριότητα του προγράμματος σπουδών στο πλαίσιο της βασικής ακαδημαϊκής εκπαίδευσης. Με τον όρο πρακτική νοείται μια διαδικασία και ένα πλαίσιο εργασίας στο οποίο ένας/μία ανερχόμενος/η εκπαιδευτικός εμβαθύνει για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα μέσα από πρακτική εφαρμογή σε εκπαιδευτικό οργανισμό (π.χ. σχολική μονάδα) τις θεωρητικές γνώσεις που έχει αποκτήσει κατά τη διάρκεια της βασικής του επαγγελματικής ή ακαδημαϊκής κατάρτισης. Στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης, οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί ασκούνται εστιασμένα σε διαδικασίες και στο διδακτικό μετασχηματισμό (διαδικαστική γνώση) (Σοφός & Kron, 2010), ενώ η κατοχή θεωρητικής (δηλωτικής) γνώσης θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση, ώστε να μπορέσουν να διαπραγματευτούν διαδικασίες ανωτέρου επιπέδου, όπως για παράδειγμα α) η ανάλυση του εκπαιδευτικού πεδίου, β) η συσχέτιση θεωρητικών σχημάτων με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πραγματικότητα της τάξης και γ) η σύνθεση διαδικασιών. Για αυτόν τον λόγο, οι ασκούμενοι/ες φοιτητές/τριες αξιολογούνται στη βάση των διαδικασιών και του διδακτικού μετασχηματισμού (διαδικαστική γνώση). Ενίοτε καλούνται να υποστηρίξουν προφορικά ή σε έναν διαλογικό πλαίσιο τις θεωρητικές επιλογές και τις προσεγγίσεις που προέταξαν, επεξηγώντας την παιδαγωγική τεκμηρίωση των εκπαιδευτικών και διδακτικών αποφάσεών τους.

Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο των Πρακτικών Ασκήσεων οι φοιτητές/τριες α) αποκτούν ως υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί ένα ευρύ φάσμα εμπειριών που προκύπτει από την επαφή τους με τη σχολική μονάδα και αναφέρεται σε όλες τις πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, β) ασκούν υπό πραγματικές συνθήκες διδακτικές δεξιότητες για την άσκηση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού και γ) εστιάζουν στην πρακτική πλευρά των σπουδών τους σε συνδυασμό με τη θεωρητική πλευρά του προγράμματος σπουδών του τμήματος με στόχο τη στοχαστική σύνδεση των δύο αυτών πόλων με όχημα την εκπαιδευτική πράξη.

ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΙΣ ΤΠΕ ΚΑΙ ΤΟΝ ΨΗΦΙΑΚΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ

Το μάθημα «Εφαρμοσμένη Διδασκαλία στις ΤΠΕ και τον Ψηφιακό Γραμματισμό» είναι υποχρεωτικό μάθημα Πρακτικής Άσκησης στο 7ο εξάμηνο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στα πλαίσια του μαθήματος, οι φοιτητές/τριες ασκούνται σε διαδικασίες για: α) την ανάλυση πεδίου, β) τον σχεδιασμό, γ) την οργάνωση, δ) την υλοποίηση και ε) την αποτίμηση / στοχασμό της διδασκαλίας αξιοποιώντας νέα Μέσα και τις ψηφιακές τεχνολογίες.

Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες των τριών ατόμων και σε κάθε ομάδα ανατίθεται ένα θέμα, το οποίο προέρχεται από έναν από τους ακόλουθους 6 Μιντιακούς Στόχους (Σοφός, 2010, Σοφός, 2015α):

Μιντιακός Στόχος Α: Γνωρίζω τα Μέσα. Πρόκειται για εξοικείωση των μαθητών/τριών με τα Μέσα και την απόκτηση λειτουργικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων (skills). Η εστίαση είναι στον προσανατολισμό των μαθητών/τριών στο μιντιακό σύστημα, σε γνώσεις ως προς τα διαφορετικά μέσα που υπάρχουν, στην

κατανόηση βασικών εννοιών που αποτελούν προϋπόθεση για την αξιοποίηση των μέσων, και σε ικανότητες και δεξιότητες χρήσης για την αξιοποίηση διαφορετικών μέσων και υπηρεσιών.

Μιντιακός Στόχος Β: Εκφράζομαι με τα Μέσα. Αναφέρεται στις ικανότητες και δεξιότητες για πειραματισμό και έκφραση απόψεων όπως και τη δημιουργική επεξεργασία πληροφοριών σε νέο πλαίσιο ή προϊόν. Οι μαθητές/τριες λαμβάνουν βασικές γνώσεις στην παραγωγή ηλεκτρονικού και ψηφιακού υλικού και πειραματίζονται προκειμένου να μεταφέρουν ένα θέμα/μήνυμα στη δημοσιότητα. Με άλλα λόγια οι μαθητές/τριες επιδεικνύουν κριτική σκέψη, δομούν τη γνώση και αναπτύσσουν καινοτομικά προϊόντα και διαδικασίες χρησιμοποιώντας την τεχνολογία.

Μιντιακός Στόχος Γ: Επικοινωνώ και συνεργάζομαι με τα Μέσα. Εξερευνώνται θέματα εργασίας, επικοινωνίας και συνεργασίας σε ομαδικό μαθητικό πλαίσιο. Αυτή η διάσταση του μιντιακού γραμματισμού είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί συνδιαμορφώνει στην εκπαίδευση ανοιχτά, εξ αποστάσεως και συνεργατικά περιβάλλοντα εργασίας και μάθησης με προσανατολισμό την εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας. Σε τέτοια περιβάλλοντα οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα που σχετίζονται με ανάγκες κοινωνικού προσανατολισμού, ένταξης σε ομάδες και επίδειξη ιδιαίτερων ικανοτήτων.

Μιντιακός Στόχος Δ: Ερευνώ και πληροφορούμαι με τα Μέσα. Αναφέρεται στην πρόσβαση σε πηγές πληροφόρησης, στην ανάπτυξη στρατηγικών αναζήτησης, στην άσκηση στην αναζήτηση πληροφοριών και στην ανάπτυξη πρακτικών κριτικού γραμματισμού και αξιολόγησης πηγών. Η συγκεκριμένη κατηγορία ικανοτήτων και δεξιοτήτων θεωρείται σε θεσμικό και πολιτικό επίπεδο σημαντική, γιατί συνθέτουν το ατομικό πολιτισμικό και μορφωτικό κεφαλαίο του κάθε σύγχρονου πολίτη στον 21ο αιώνα, αφού τα ψηφιακά Μέσα της επικοινωνίας και της πληροφορίας αποτελούν βασικούς παράγοντες στην εκπαίδευση, στην παραγωγή, στην ανάπτυξη και στην εργασία.

Μιντιακός Στόχος Ε: Εργάζομαι και οικοδομώ γνώση με τα Μέσα. Τα Μέσα εξερευνώνται ως εργαλεία οικοδόμησης γνώσης σε ποικίλα περιβάλλοντα με στόχο την αξιοποίηση πληροφοριών για κριτικό μετασχηματισμό των γνωστικών δομών και την επίλυση προβλημάτων. Οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν την ικανότητα κριτικής σκέψης για τον σχεδιασμό και την εκτέλεση έρευνας, προκειμένου να διαχειρίζονται εργασίες, να λύνουν προβλήματα και να παίρνουν ορθές αποφάσεις χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία και πηγές.

Μιντιακός Στόχος ΣΤ: Στοχάζομαι πάνω στα Μέσα. Σχεδιάζονται δραστηριότητες με στόχο την εξέταση των νέων Μέσων ως κοινωνικό φαινόμενο και την προώθηση της ψηφιακής ιθαγένειας. Οι μαθητές/τριες ευαισθητοποιούνται και εφαρμόζουν την ασφαλή νόμιμη και υπεύθυνη χρήση των τεχνολογιών και πληροφορικής, δείχνουν θετική στάση σχετικά με τη χρήση της τεχνολογίας που απαιτεί συνεργασία, μάθηση και παραγωγικότητα και καθίστανται ενεργοί πολίτες στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία διαμορφώνοντας ψηφιακή ιθαγένεια.

Κάθε ένας από τους 6 Μιντιακούς Στόχους αυτούς έχει 5 υποστόχους, άρα οι φοιτητικές ομάδες έχουν μια δεξαμενή 30 δυναμικών ευρύτερων θεματικών περιοχών

που τους ανατίθενται και καλούνται να μια τουλάχιστον δίωρη διδασκαλία σε εναρμόνιση με τον μιντιακό υποστόχο που τους έχει ανατεθεί. Κατόπιν οι ομάδες προβαίνουν στην ερμηνεία του μιντιακού στόχου, όπου συνθέτουν τα μαθησιακά αποτελέσματα της διδασκαλίας τους και τις δραστηριότητες με τις οποίες θα τα επιτύχουν. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι οι κατευθυντήριες αξόνες που περιέχονται στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι διατυπωμένοι σε αφαιρετικό επίπεδο, γεγονός που απαιτεί ερμηνεία του συγκεκριμένου περιεχομένου της διδασκαλίας τους με σημείο αναφοράς τις επίκαιρες τεχνολογικές εξελίξεις και τις αναπτυξιακές δοκιμασίες των μαθητών/τριών (Σοφός, 2015α). Στο διάστημα αυτό πραγματοποιείται παρακολούθηση 10 ημερών στο σχολείο, όπου στη βάση συγκεκριμένων εργαλείων γίνεται ανάλυση πεδίου με στόχο την διευκόλυνση της διδακτικής ανάλυσης και τον παιδαγωγικά τεκμηριωμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό της διδασκαλίας. Στη συνέχεια οι ομάδες υποστηρίζουν τη διδασκαλία τους στο αμφιθέατρο, παίρνουν ανατροφοδότηση, προβαίνουν σε τυχόν αλλαγές και διορθώσεις. Ακολουθεί η πραγματοποίηση της διδασκαλίας. Η φιλοσοφία της πρακτικής άσκησης στηρίζεται στο ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής για την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο της μεντορείας (Σοφός, 2015β, 27-66).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Είναι γεγονός ότι οδεύουμε προς ένα μιντιακό οικοσύστημα και συνεπώς το μάθημα «Εφαρμοσμένη Διδασκαλία στις ΤΠΕ και τον Ψηφιακό Γραμματισμό» δεν πρέπει να γίνεται με συμβατικό τρόπο. Το μεγάλο ζητούμενο είναι: ακολουθείται η ίδια συμβατική προσέγγιση διδασκαλίας στη βάση των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων που προσανατολίζονται στην ενεργητική μάθηση, στην μαθητοκεντρική διδασκαλία κ.ά.; Προς διερεύνηση τούτου, τέθηκαν δύο ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν την παρούσα έρευνα: 1) Πώς διαμορφώνεται το πλαίσιο διδασκαλίας που πραγματοποιούν οι ομάδες των φοιτητών/τριών; 2) Ποιες είναι οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες σε αυτό το (δυναμικό) πλαίσιο διδασκαλίας;

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η αποτύπωση των διδασκαλιών των ομάδων μέσω τυποποιημένης κλείδας παρατήρησης από εξωτερικούς παρατηρητές. Από αυτήν την αποτύπωση, προέκυψαν ποσοτικά αποτελέσματα ανάλυσης από τα οποία εξήχθησαν συμπεράσματα για τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας των ομάδων στα σχολεία, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για δυναμική βελτίωση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού της Πρακτικής Άσκησης.

Για την παρατήρηση συγκεκριμένων σημείων και συμπεριφορών στην σχολική τάξη που εξυπηρετεί τον σκοπό της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν κλείδα παρατήρησης της διδασκαλίας. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο γιατί οι περισσότερες έρευνες που καταγράφουν γεγονότα στην σχολική τάξη, ρωτούν τους/τις εκπαιδευτικούς μέσω συνέντευξης για αυτά. Ωστόσο, η πραγματικότητα αποτυπώνεται στο πεδίο: τη σχολική τάξη. Έτσι, οι κλείδες παρατήρησης παρέχουν μια συνοπτική αποτίμηση πολλαπλών τομέων διδασκαλίας από τη συνολική επισκόπηση των διαδικασιών στην τάξη από τους

παρατηρητές (Kelly και συν., 2020). Εξάλλου, η παρατήρηση έχει το πλεονέκτημα ότι ο/η ερευνητής/τρια διαπιστώνει τι πραγματικά συμβαίνει μέσα σε μια σχολική τάξη, σε αντίθεση με το τι αναφέρεται από τους/τις εκπαιδευτικούς ή τους/τις μαθητές/τριες (Muijs, 2011). Η κλείδα που χρησιμοποιήθηκε βασίστηκε στο εργαλείο Integration of Technology Observation Instrument (ITOI) των Wetzel & Timms (2003) και βασίστηκε στα National Education Standards των εκπαιδευτικών (NETS-T) και των μαθητών (NETS-S). Χρησιμοποιώντας το ITOI ως βάση, κατασκευάστηκε η κλείδα της παρούσας έρευνας, ενώ επελέγη το συγκεκριμένο εργαλείο καθώς περιλαμβάνει πληροφορίες τόσο για την οργάνωση της τάξης, όσο και για τη χρήση της τεχνολογίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες.

Η κλείδα που χρησιμοποιήθηκε περιλαμβάνει 6 δείκτες: 1) Οργάνωση της τάξης, τρόπος εργασίας των μαθητών/τριών. 2) Οι δραστηριότητες των μαθητών/τριών: Με τι ασχολούνται, τι κάνουν. 3) Χρήση του Η/Υ και ψηφιακών μέσων από τον/την εκπαιδευτικό. 4) Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού. 5) Μέσα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία. 6) Πόροι που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αντιστοιχεί στους δείκτες 1, 3, 4 και 5 και το δεύτερο στους δείκτες 2 και 6. Κάθε δείκτης περιλαμβάνει μεταβλητές, για παράδειγμα ο πρώτος δείκτης (οργάνωση της τάξης) έχει 4 μεταβλητές: 1) ατομικά, 2) ζευγάρια, 3) μικρές ομάδες, 4) ολομέλεια. Σύμφωνα με τον τρόπο λειτουργίας της συγκεκριμένης κλείδας, τα 90 λεπτά χωρίστηκαν σε 30 διαστήματα 3 λεπτών. Οι ερευνητές παρακολουθούσαν τη διδασκαλία για 2 λεπτά και το τρίτο λεπτό συμπλήρωναν όλες τις μεταβλητές της πρώτης στήλης της κλείδας. Στη συνέχεια παρακολουθούσαν τα επόμενα δύο λεπτά (4ο και 5ο) και το 6ο συμπλήρωναν τις μεταβλητές από τη δεύτερη στήλη της κλείδας κ.ο.κ. Εξαίρεση αποτελεί ο τελευταίος δείκτης, όπου οι ερευνητές συμπλήρωναν με ελεύθερο κείμενο τους πόρους/τα λογισμικά τα οποία χρησιμοποιούσαν τα παιδιά κατά τη διδασκαλία.

Η κλείδα φαίνεται στην Εικόνα 1

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Συνολικά, έγιναν 33 παρατηρήσεις διδασκαλιών, εκ των οποίων οι 16 έλαβαν χώρα στην τάξη, οι 13 στο εργαστήριο και οι 4 και στην τάξη και στο εργαστήριο. Οι διδασκαλίες έγιναν από τις 23/11/2022 έως τις 03/02/2023. Όπως αναφέρθηκε, δύο παρατηρητές βρισκόντουσαν ταυτόχρονα στη σχολική τάξη και συμπλήρωναν από μία κλειδα για μεγαλύτερη αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Ο μέσος όρος των παιδιών που βρισκόντουσαν στις σχολικές τάξεις κατά τις διδασκαλίες ήταν 16, ενώ οι ομάδες των φοιτητών/τριών ήταν κατά πλειοψηφία τριμελείς (οι λιγότερες ήταν διμελείς). Συνολικά, έγιναν παρατηρήσεις διδασκαλίας σε 21 Δημοτικά σχολεία. Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα ανά ερευνητικό ερώτημα. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα συνδέθηκε με τους δείκτες 1, 3, 4 και 5 και το δεύτερο με τους δείκτες 2 και 6. Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα συνολικά ποσοστά ανά δείκτη, ενώ σχολιάζονται και τα ποσοστά που έχουν καταγραφεί ανά Μιντιακό Στόχο.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1

Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Πώς διαμορφώνεται το πλαίσιο διδασκαλίας;

Στον Πίνακα 1 φαίνονται τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα για τον πρώτο δείκτη, «Οργάνωση της τάξης». Από ότι προκύπτει, περίπου στο μισό του χρόνου η οργάνωση της τάξης ήταν στην ολομέλεια και σχεδόν στο 1/3 του χρόνου η οργάνωση ήταν σε μικρές ομάδες. Λίγο πάνω από 10% οι μαθητές/τριες εργαζόντουσαν ατομικά και λίγο κάτω από 10% σε ζεύγη. Το μεγαλύτερο ποσοστό εργασίας στην ολομέλεια παρατηρήθηκε στον Μιντιακό Στόχο Ε και το μικρότερο στον Μιντιακό Στόχο Δ, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό εργασίας σε μικρές ομάδες σημειώθηκε στον Μιντιακό Στόχο Γ (άνω του 50%) και το μικρότερο στον Μιντιακό Στόχο Ε (κάτω του 20%).

Οργάνωση της τάξης	Ποσοστό
Ατομικά	12,89%
Ζευγάρια	7,37%
Μικρές ομάδες	32,1%
Ολομέλεια	47,64%

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα από τον δείκτη «Οργάνωση της τάξης»

Στον Πίνακα 2 υπάρχουν τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα από τον δείκτη «Χρήση του Η/Υ από τον/την εκπαιδευτικό». Το 60% του χρόνου δεν έγινε καμία χρήση του Η/Υ από τις ομάδες των φοιτητών/τριών κατά τη διδασκαλία τους. Σχετικά με τον χρόνο χρήσης, αυτός έγινε κυρίως για παρουσίαση πληροφοριών (30%), ενώ μικρή χρήση (κάτω του 10%) σημειώθηκε για επίδειξη δεξιοτήτων και σχεδόν μηδενική για αξιολόγηση. Ο Η/Υ δεν χρησιμοποιήθηκε καθόλου ως ψηφιακός πίνακας. Τα μεγαλύτερα ποσοστά της μη χρήσης του Η/Υ παρατηρήθηκαν στον Μιντιακό Στόχο ΣΤ (άνω του 70%) και τα μικρότερα στους Β, Γ και Δ (περίπου 50%). Το μεγαλύτερο ποσοστό της επίδειξης δεξιοτήτων ήταν στον Μιντιακό Στόχο Β με 20% και το μικρότερο στους Δ και ΣΤ (0%).

Χρήση Η/Υ και ψηφιακών μέσων από	Ποσοστό
----------------------------------	---------

τον/την εκπαιδευτικό	
Ως ψηφιακό πίνακα	0%
Παρουσίαση πληροφοριών	30,72%
Επίδειξη δεξιοτήτων σε μεγάλη ομάδα	7,49%
Αξιολόγηση	1,35%
Δεν χρησιμοποιείται	60,44%

Πίνακας 2: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα από τον δείκτη «Χρήση του Η/Υ από τον/την εκπαιδευτικό»

Όσον αφορά τον δείκτη που σχετίζεται με τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3, φαίνεται ότι ο κυριότερος ρόλος που είχαν ήταν της διευκόλυνσης και παροχής βοήθειας προς τα παιδιά με ποσοστό σχεδόν 40%, ενώ στο 1/3 του χρόνου γινόταν αλληλεπιδραστική καθοδήγηση της τάξης. Σημειώθηκε καθοδήγηση της τάξης σε ποσοστό περίπου 15%, αξιολόγηση σε ποσοστό σχεδόν 10% ενώ πολύ μικρά είναι τα ποσοστά των μεταβλητών της επίδειξης σε όλη την τάξη και της υλικοτεχνικής υποστήριξης. Πάνω από 20% του χρόνου σημειώθηκε καθοδήγηση της τάξης στους Μιντιακούς Στόχους Γ και ΣΤ και κάτω από 10% στους Μιντιακούς Στόχους Α, Δ και Ε. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείκτη «διευκολύνει/παρέχει βοήθεια» ήταν στους Μιντιακούς Στόχους Γ (50%) και Δ (58%) και το μικρότερο στον ΣΤ (22%).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού	Ποσοστό
Καθοδηγεί (παραδίδει) όλη την τάξη	14,66%
Αλληλεπιδραστική καθοδήγηση τάξης	32,97%
Επίδειξη σε όλη την τάξη	2,80%
Διευκολύνει / παρέχει βοήθεια	39,76%
Υλικοτεχνική υποστήριξη	1,14%
Αξιολογεί / ανατροφοδοτεί	8,67%

Πίνακας 3: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα από τον δείκτη «Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού»

Σχετικά με τα Μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στη διδασκαλία, σε λίγο παραπάνω από το 1/3 του χρόνου διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε ο Η/Υ και τα φύλλα εργασίας που σχεδίασαν οι φοιτητές/τριες. Περίπου 15% του χρόνου χρησιμοποιήθηκε ο πίνακας της τάξης και το σχολικό εγχειρίδιο – πρόκειται για ένα παραδοτέο του μαθήματος όπου οι φοιτητές/τριες πρέπει να σχεδιάσουν το σχολικό εγχειρίδιο στο οποίο βασίστηκε η διδασκαλία που σχεδίασαν. Σε πολύ μικρό ποσοστό καταγράφηκε χρήση βιβλίου, tablet και ταμπελών που επίσης σχεδίασαν οι ομάδες. Μεγαλύτερη χρήση του Η/Υ, άνω του 40% παρατηρήθηκε στους Μιντιακούς Στόχους Γ και Ε και μεγαλύτερο ποσοστό χρήσης των φύλλων εργασίας (43,5%) στον Μιντιακό Στόχο ΣΤ.

Μέσα που χρησιμοποιούνται	Ποσοστό
Η/Υ	36,94%
Πίνακας	15,71%
Ταμπελάκια	1,17%
Tablet	0,9%
Βιβλίο	3,5%
Φύλλα εργασίας	35,72%
Εγχειρίδιο	13,7%

Πίνακας 4: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα από τον δείκτη «Μέσα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2

Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι δραστηριότητες των παιδιών;

Στον δείκτη που αναφέρεται στις δραστηριότητες των μαθητών/τριών (τι κάνουν), υπήρχε η δυνατότητα της πολλαπλής επιλογής, εάν τα παιδιά ασχολούνται με περισσότερες από μία δραστηριότητες ταυτόχρονα, εκτός της πρώτης μεταβλητής (ακούνε). Έτσι, περίπου το 1/5 του χρόνου διδασκαλίας τα παιδιά άκουγαν, σχεδόν 30% του χρόνου απαντούσαν σε ερωτήσεις που τους τίθεντο, το 30% του χρόνου απαντούσαν σε ερωτήσεις, το 20% του χρόνου συμπλήρωναν φύλλα εργασίας και το 16% του χρόνου εργάζονταν σε project. Το μεγαλύτερο ποσοστό της μεταβλητής «ακούνε» σημειώθηκε στους Μιντιακούς Στόχους Γ και ΣΤ (σχεδόν 30%) και το μικρότερο στους Α, Δ και Ε (περίπου 10%). Στον Μιντιακό Στόχο Δ το 30% του χρόνου συμπλήρωναν φύλλα εργασίας, με το αντίστοιχο ποσοστό στους Β και ΣΤ να είναι περίπου 10%. Μεγαλύτερο ποσοστό εργασίας σε project ήταν στους Μιντιακούς Στόχους Β (20%) και Δ (25%) και μικρότερο στον ΣΤ (9%).

Δραστηριότητες των μαθητών/τριών	Ποσοστό
Ακούνε	19,72%
Διαβάζουν	1,38%
Γράφουν	1,86%
Απαντούν σε ερωτήσεις	29,84%
Συζητούν	4,9%
Συμπληρώνουν φύλλα εργασίας	19,78%
Αναζητούν πληροφορίες / έρευνα	3,74%
Εργάζονται σε project	16,1%
Παίρνουν σημειώσεις	0%
Ασχολούνται με παρουσιάσεις	4,87%
Αξιολογούν / αξιολογούνται	8,54%
Πειραματίζονται / ασχολούνται με προσωπικές εργασίες	1,22%

Πίνακας 5: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα από τον δείκτη «Δραστηριότητες των μαθητών/τριών»

Στα πλαίσια του τελευταίου δείκτη, έγινε καταγραφή των πόρων τους οποίους χρησιμοποιούσαν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο λογισμικό ήταν το Power Point, όπου σημειώθηκε χρήση του σε πέντε διδασκαλίες. Η εστίαση χρήσης του ήταν τόσο η διδασκαλία του, όσο και η παραγωγή παρουσιάσεων από τα παιδιά. Η αναζήτηση στην ιστοσελίδα Google καταγράφηκε σε τέσσερις διδασκαλίες. Σε δύο διδασκαλίες έγινε χρήση του Word και του MovieMaker. Τέλος, σημειώθηκε χρήση των παρακάτω πόρων σε μία διδασκαλία: Notepad, Tuxpaint, Kahoot, 123apps.com, Kidspiration, Gmail, Google Docs, Google Maps, Padlet, Pixton, OneNote, Wordwall, Φωτόδεντρο.

Αριθμός διδασκαλιών	Πόροι
5	Power Point
4	Google
2	Word, MovieMaker
1	Notepad, Tuxpaint, Kahoot, 123apps.com, Kidspiration, Gmail, Google Docs, Google

	Maps, Padlet, Pixton, OneNote, Wordwall, Φωτόδεντρο
--	---

Πίνακας 5: Λίστα από πόρους τους οποίους χρησιμοποιούσαν οι μαθητές/τριες

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1

Σχετικά με τον πρώτο δείκτη, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα, περίπου στο μισό του χρόνου η κοινωνική μορφή εργασίας είναι στην ολομέλεια, γεγονός που συνδέεται άμεσα με τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Περίπου στο 1/3 του χρόνου η κοινωνική μορφή εργασίας είναι στην ομαδική εργασία, άρα έχουμε προσανατολισμό στην μαθητοκεντρική / εργασιοκεντρική διδασκαλία. Από ότι φαίνεται οι φοιτητές/τριες γνωρίζουν τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης (κάτι που τονίζεται και στις διαλέξεις του μαθήματος) και δημιουργούν ευκαιρίες για συνεργασία. Το μεγάλο ποσοστό της εργασίας σε μικρές ομάδες για τον Μιντιακό Στόχο Γ δεν προκαλεί έκπληξη, καθώς στον εν λόγω στόχο τα παιδιά επικοινωνούν και συνεργάζονται με τα Μέσα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στον Μιντιακό Στόχο Ε (εργάζομαι και οικοδομώ γνώση με τα Μέσα) σημειώθηκαν τα μεγαλύτερα ποσοστά εργασίας στην ολομέλεια και τα μικρότερα ποσοστά εργασίας σε μικρές ομάδες. Στον συγκεκριμένο στόχο (Ε) παρατηρήθηκε αυξημένη ατομική εργασία και εργασία σε ζεύγη, που δικαιολογεί τα μικρά ποσοστά της εργασίας σε ομάδες, κάτι που δεν μπορεί να ισχύσει όμως για τα αυξημένα ποσοστά εργασίας στην ολομέλεια.

Στον δείκτη όπου έγινε καταγραφή της χρήσης του Η/Υ από τον εκπαιδευτικό, φάνηκε ότι η κυριότερη χρήση ήταν για παρουσίαση πληροφοριών, άρα οι φοιτητές/τριες θεωρούν τον Η/Υ χρήσιμο εργαλείο για την παροχή περιεχομένου στα παιδιά. Το ποσοστό της μη χρήσης του Η/Υ ήταν μεγάλο, κάτι που δείχνει μια τάση απομάκρυνσης από την έδρα. Η χρήση του Η/Υ για επίδειξη δεξιότητας παρουσίασε το μεγαλύτερο ποσοστό στον Μιντιακό Στόχο Β, παρόλο που ο συγκεκριμένος στόχος παραπέμπει σε εφαρμοσμένη χρήση των Μέσων για δημιουργία και έκφραση, ενώ η επίδειξη ανήκει στον Μιντιακό Στόχο Α. Τα υψηλά ποσοστά της μη χρήσης του Η/Υ στον Μιντιακό Στόχο ΣΤ (στοχάζομαι με τα Μέσα) προκύπτουν από το περιεχόμενο του ίδιου του στόχου, που κατά κανόνα μπορεί να μην απαιτεί τη χρήση Η/Υ ούτε από τον/την εκπαιδευτικό, ούτε από τα παιδιά.

Για τον δείκτη που σχετίζεται με τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, φαίνεται ότι οι φοιτητές/τριες διαδραματίζουν διαφορετικούς ρόλους στην τάξη. Στην πλειονότητα του χρόνου διδασκαλίας οι ομάδες διευκολύνουν και παρέχει βοήθεια στα παιδιά, άρα οι ομάδες αναγνωρίζουν τη σημασία της μαθητοκεντρικής μάθησης. Παρατηρήθηκαν ελάχιστα τεχνικά θέματα και επικέντρωση στην παροχή υποστήριξης και καθοδήγησης στα παιδιά, με μικρότερη έμφαση στην αξιολόγηση και την παροχή ανατροφοδότησης. Στη χρήση των μέσων κατά τη διδασκαλία, φάνηκε ότι τα πιο συνηθισμένα μέσα ήταν ο Η/Υ, τα φύλλα εργασίας και ο πίνακας, μέσα που συνδέονται με παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Οι Μιντιακοί Στόχοι Γ και Ε σημείωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά χρήσης του Η/Υ από τα παιδιά, καθώς συνδέονται με δραστηριότητες επικοινωνίας και συνεργασίας μέσω Η/Υ, αλλά και με οικοδόμησης γνώσης μέσω Η/Υ. Το μεγάλο ποσοστό χρήσης των φύλλων εργασίας

στον Μιντιακό Στόχο ΣΤ είναι λογικό καθώς όπως αναφέρθηκε, για την επίτευξη του στόχου δεν απαιτείται η χρήση Η/Υ.

Καταληκτικά και από ότι φάνηκε από τα αποτελέσματα, όπως το μεγάλο ποσοστό εργασίας στην ολομέλεια (Πίνακας 1), το μεγαλύτερο ποσοστό της χρήσης του Η/Υ για παρουσίαση πληροφοριών (Πίνακας 2), τα μεγάλα ποσοστά αλληλεπιδραστικής καθοδήγησης της τάξης (Πίνακας 3), αλλά λαμβάνοντας υπόψη και το μεγάλο ποσοστό όπου ο/η εκπαιδευτικός παρέχει βοήθεια (Πίνακας 3) και της χρήσης φύλλων εργασίας (Πίνακας 4), η διδασκαλία χαρακτηρίζεται ως δασκαλοκεντρική με μαθητοκεντρικά στοιχεία.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2

Περίπου 20% του χρόνου τα παιδιά απλώς ακούνε, αυτό έχει άμεση σύνδεση με τη μονόδρομη επικοινωνία και άρα την δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Παρατηρήθηκαν ωστόσο και μαθητοκεντρικά / εργασιοκεντρικά στοιχεία, όπως η εργασία σε project και η συζήτηση μεταξύ των μαθητών/τριών. Το χαμηλό ποσοστό πειραματισμού δείχνει ότι δεν δίνονται ευκαιρίες για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και εξερεύνηση. Το μεγαλύτερο ποσοστό όπου οι μαθητές/τριες ακούνε στους Μιντιακούς Στόχους Γ και ΣΤ ενδεχομένως να προκύπτει από τη φύση των στόχων, ειδικά ο ΣΤ απαιτεί θεωρητική επεξήγηση για την επεξεργασία των δραστηριοτήτων. Αντίστροφα, στους στόχους Α, Δ και Ε διαμοιράστηκαν φύλλα εργασίας με οδηγίες και έτσι μειώθηκαν πολύ τα ποσοστά όπου οι μαθητές/τριες άκουγαν. Το μεγαλύτερο ποσοστό εργασίας σε project στον Μιντιακό Στόχο Β ερμηνεύεται λόγω των δραστηριοτήτων έκφρασης με τα Μέσα που σχεδίασαν οι φοιτητικές ομάδες, όμοια στον Μιντιακό Στόχο Δ λόγω δραστηριοτήτων έρευνας.

Από τα λογισμικά που χρησιμοποίησαν τα παιδιά διαπιστώθηκε χρήση ποικιλίας λογισμικού, ένα ενθαρρυντικό γεγονός. Το λογισμικό ποικίλλει ανάλογα με μιντιακό στόχο, ορισμένα λογισμικά χρησιμοποιούνται συχνότερα σε ορισμένους στόχους από ό,τι σε άλλους ενώ φαίνεται ότι έγινε συχνότερη χρήση λογισμικών που σχετίζονται με παρουσίαση πληροφοριών.

Από ότι φαίνεται από τα παραπάνω, από τις πιο βαρύνουσες δραστηριότητες των παιδιών (ακούνε, απαντούν σε ερωτήσεις) προκύπτει ότι η διδασκαλία είναι κυρίως δασκαλοκεντρική με μαθητοκεντρικά στοιχεία (π.χ. εργασία σε project).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την κλειδα παρατήρησης και οι πληροφορίες που προέκυψαν από την ανάλυσή τους είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για την οργάνωση, τη λειτουργία και την κατανόηση της διδασκαλίας των φοιτητών/τριών κατά την διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης στο σχολείο, αναδεικνύοντας τόσο θετικά και αρνητικά σημεία των διδακτικών προσεγγίσεών τους. Η ανάλυση αναδεικνύει την διαμόρφωση ενός πλαισίου διδασκαλίας από τους φοιτητές/τριες το οποίο επικεντρώνεται σε συνεργατικές προσεγγίσεις μάθησης, καθώς όπως έχει ήδη αναφερθεί, κατά τη διάρκεια των διαλέξεων αναλύονται τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης και οι ομάδες των φοιτητών/τριών ανταποκρίνονται θετικά στη σχεδίαση συνεργατικών δραστηριοτήτων. Ταυτόχρονα, η κλειδα παρατήρησης ανέδειξε και την

ανάγκη εφαρμογής περισσότερο μαθητοκεντρικών και διαδραστικών προσεγγίσεων, σε σχέση με το υφιστάμενο πλαίσιο των εφαρμοσμένων διδακτικών από τους/τις φοιτητές/τριες. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την σημασία της δημιουργίας ενός ευνοϊκού μαθησιακού περιβάλλοντος που θα ενθαρρύνει τη συνεργασία και την διαδραστική μάθηση μεταξύ των μαθητών/τριών. Εξάλλου, στόχος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών του μαθήματος των ΤΠΕ στο Δημοτικό σχολείο είναι η πιο ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών και η απόσταση από την παραδοσιακή διδασκαλία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, αυτό δεν παρατηρήθηκε και θα πρέπει να ληφθεί υπόψη στο σχεδιασμό του ακαδημαϊκού μαθήματος το επόμενο εξάμηνο.

Επίσης, η ανάλυση έδειξε πως οι φοιτητές/τριες δεν χρησιμοποίησαν τον υπολογιστή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε μεγάλο βαθμό και όταν το έκαναν, επικεντρώθηκαν κυρίως στην παρουσίαση πληροφοριών. Από την άλλη, φάνηκε πως οι μαθητές/τριες έκαναν χρήση λογισμικών και ψηφιακών πόρων σε μεγαλύτερο βαθμό, γεγονός που φανερώνει πως στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης, όντως οι φοιτητές/τριες εργάστηκαν για την υποστήριξη της μάθησης με τη χρήση ποικίλων λογισμικών. Σε κάθε περίπτωση όμως, τα στοιχεία δείχνουν πως υπάρχουν ακόμα σημαντικά περιθώρια βελτίωσης, αναφορικά με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στις δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης. Διαπιστώθηκε η σημασία της αξιολόγησης της προόδου των μαθητών/τριών και της παροχής ανατροφοδότησης, αν και τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν χαμηλά, κυρίως όσον αφορά την παροχή της ανατροφοδότησης. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η ανάλυση και αποτίμηση γίνεται συχνά και μέσω συμπλήρωσης φύλλων εργασίας, οπότε μπορεί να μην υπάρχει διακριτή καταγραφή αξιολόγησης και αυτή να λαμβάνει χώρα με έμμεσο τρόπο.

Τέλος, διαφάνηκε η ανάγκη για περισσότερη έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των πρακτικών ασκήσεων. Σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνηθεί εάν υπάρχει σύγκλιση ή απόκλιση μεταξύ σχεδιασμού και εφαρμογής και εάν υπάρχει σύγκλιση ή απόκλιση από τα ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ του μαθήματος της Πληροφορικής.

Αναφορές

- Σοφός, Α. (2010). *Εκπαίδευση στα Μέσα και κατηγορίες στόχων του μιντιακού γραμματισμού και ικανότητας.*, Στο: ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ (Επιμ.), Το μέλλον της μάθησης Πειραιάς, 30-31 Οκτωβρίου 2010. Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου (σελ. 218-229), ΕΕΕΠ - ΔΤΠΕ.
- Σοφός, Α. & Kron, F. (2010). *Αποδοτική Διδασκαλία με Χρήση Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα.* Αθήνα: Γρηγόρης
- Σοφός, Α. (2015α). *Ψηφιακός γραμματισμός ως κατηγορία του μιντιακού γραμματισμού και ικανότητας. Αναλυτική προσέγγιση θεωρητικών προσεγγίσεων για την ένταξη της εκπαίδευσης στα Μέσα στην εκπαίδευση.* Στο Σοφός, Α, Βρατσάλης Κ. (Επιμ.). Παιδαγωγική Αξιοποίηση Νέων Μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία (σελ. 61-82). Αθήνα: ΙΩΝ.

- Σοφός, Α. (2015β). *Σχεδιάζοντας σενάρια διδασκαλίας για την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής για την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο της μεντορικής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σπανός, Δ. (2015). Οι φορητοί υπολογιστές στην εκπαίδευση: Μελέτη περίπτωσης ως προς τις συνέπειες στη διδασκαλία και το μιντιακό γραμματισμό (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Kelly, S., Bringe, R., Aucejo, E., & Fruehwirth, J. (2020). Using global observation protocols to inform research on teaching effectiveness and school improvement: Strengths and emerging limitations. *Education Policy Analysis Archives*, 28(62).
- Muijs, D. (2011). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. 2nd Edition. London: SAGE Publications.
- Schaumburg, H. (2003). *Konstruktivistischer Unterricht mit Laptops? Eine Fallstudie zum Einfluss mobiler Computer auf die Methodik des Unterrichts*. Ph. D. Thesis, Freie Universität Berlin.
- Wetzel, K. & Timms, M. (2003). *Integration of Technology Observation Instrument for the ASU West PT3 Project*. Ημερομηνία ανάκτησης: 12-12-2022 <https://rockman.com/docs/downloads/Kamehameha-Schools-Laptop-Report.pdf>

Ενότητα: Πειραματικά και Πρότυπα σχολεία
Θεματική περιοχή: Ιστορία των πρότυπων σχολείων

Ο θεσμός των Πρότυπων σχολείων στοιχειώδους εκπαίδευσης. Θεσμοθέτηση και λειτουργία στα μεταπολεμικά χρόνια

*Αγαθαγγελίδου Αθηνά
Υπ. Δρ. ΠΤΔΕ ΑΠΘ
agath_athina@hotmail.com*

*Μπέτσας Γιάννης
Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ ΑΠΘ
impetsas@eled.auth.gr*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο θεσμός των Πρότυπων σχολείων στοιχειώδους εκπαίδευσης υλοποιήθηκε και τέθηκε σε λειτουργία ήδη από τον μεσοπόλεμο και στα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια συνδέθηκε με ποικίλες και σε ορισμένες περιπτώσεις αντιφατικές λειτουργίες. Μεταξύ αυτών, η εκπαίδευση για την αριστεία, η πρακτική άσκηση των σπουδαστών και σπουδαστριών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, η εισαγωγή καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και διδακτικών πρακτικών, αναδεικνύουν την πολυσημία του όρου «Πρότυπα σχολεία» και την αναγκαιότητα της εννοιολογικής του αποσαφήνισης. Με την εισήγησή μας επιχειρούμε να αναδείξουμε τις θεσμικές και λειτουργικές όψεις των Πρότυπων σχολείων, ξεκινώντας από τον μεσοπόλεμο και επικεντρωνόμενοι στα μεταπολεμικά χρόνια. Παρουσιάζουμε το θεσμικό πλαίσιο των σχολείων αυτών, επιχειρούμε μια πρώτη χαρτογράφησή τους και, επιπλέον, εστιάζουμε στο παράδειγμα λειτουργίας του *Πρότυπου Δημοτικού Σχολείου Άρτας*, το οποίο συνδέθηκε με την πειραματική εφαρμογή της μεθόδου Decroly στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις κλειδιά: Πρότυπα σχολεία, αριστεία, παιδαγωγικές καινοτομίες

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δεν πρωτοτυπεί κανείς επισημαίνοντας ότι το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση συνιστά σημαντικό εμπόδιο για την αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Στην επιστήμη της εκπαίδευσης είναι κοινός τόπος μια διαρκής αναζήτηση των τρόπων με τους οποίους επιτυγχάνεται πληρέστερα η σύνδεση θεωρητικών και εργαστηριακών σπουδών αλλά και εκπαιδευτικής έρευνας με την πρακτική εφαρμογή και δοκιμή των επιστημονικών θεωρήσεων στον χώρο του σχολείου. Με την εργασία μας θα επιχειρήσουμε να καταδείξουμε ότι στην περίοδο των πρώτων μεταπολεμικών χρόνων ο θεσμός των πρότυπων σχολείων, προσαρτημένων και μη στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, επιχείρησε να γεφυρώσει αυτό το χάσμα, συνιστώντας παράλληλα μια φωτεινή εξαίρεση σε μια εκπαίδευση που είχε ως βασική της αποστολή τη θεσμοποίηση της ιδεολογικο-πολιτικής πόλωσης και του ταξικού αποκλεισμού στην ελληνική κοινωνία.

Στην ιατρική έρευνα, όταν επιχειρείται να διερευνηθούν οι επιπτώσεις από μια νέα πρόταση θεραπείας, πρόληψης ή επέμβασης, επιδιώκεται η κλινική δοκιμή σε τυχαιοποιημένα δείγματα, πειραματικές ομάδες και ομάδες ελέγχου τυχαία διαχωρισμένες ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Αυτή είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση «εξωτερικής εγκυρότητας», της πιθανότητας τα πειραματικά δεδομένα να γενικευτούν και να εφαρμοστούν στον γενικό πληθυσμό αλλά και «εσωτερικής εγκυρότητας», ώστε οι παρατηρούμενες επιπτώσεις να αντανakλούν καθαυτή την επιχειρούμενη πειραματική παρέμβαση και όχι άλλες παραμέτρους. Η Παιδαγωγική, εκτός από θεωρητική, είναι και εφαρμοσμένη επιστήμη, για την οποία, ένα Πρότυπο ή Πειραματικό Σχολείο αποτελεί την κλινική και το εργαστήριο για την εκπαιδευτική λειτουργία των σχολείων (Τερζής, 2008). Αποτελεί, δηλαδή, το κατεξοχήν εκπαιδευτικό πλαίσιο που προσφέρεται για την προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας και την πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Και, προφανώς, ένα τέτοιο πλαίσιο είναι ασύμβατο με την αριστεία, όπως επιχειρήθηκε να συμβεί στο πρόσφατο παρελθόν, καθώς διαφορετικά η πειραματική έρευνα στερείται «εξωτερικής εγκυρότητας» -τα αποτελέσματα δεν είναι πιθανό να διαχέονται στον γενικό μαθητικό πληθυσμό- αλλά και «εσωτερικής εγκυρότητας» - τα αποτελέσματα δεν οφείλονται στην επιχειρούμενη αλλαγή αλλά στη σύνθεση του ίδιου του δείγματος (μαθητικού πληθυσμού που εισέρχεται με κριτήρια αριστείας).

ΤΑ ΠΡΟΤΥΠΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΩΣ ΤΟΝ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΟ

Η πρώτη αναφορά του όρου «πρότυπον σχολείον» στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εντοπίζεται ήδη με τη θέσπισή του. Στον ιδρυτικό νόμο της δημοτικής εκπαίδευσης, το 1834, και συγκεκριμένα στο Ε' Τμήμα του που αναφέρεται στη σύσταση του Διδασκαλείου ή Διδασκαλοδιδασκαστηρίου, προβλέπεται η λειτουργία πρότυπου σχολείου με σκοπό την πρακτική άσκηση των υποψήφιων δασκάλων (Αντωνίου, 2002: 29). Η ίδια πρόβλεψη επαναλαμβάνεται και το 1878, όταν επανασυστήνεται το Διδασκαλείο Αθηνών, με ΒΔ του ίδιου έτους να θεσπίζει τον κανονισμό λειτουργίας του εξατάξιου προτύπου σχολείου. Στο πρότυπο εισάγονται μαθητές κατόπιν γραπτής εξέτασης, οι οποίοι δεν υπερβαίνουν τον αριθμό των 30, για κάθε τάξη. Η πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, ειδικότερα, πραγματοποιείται παρουσία των τακτικών δασκάλων των προτύπων, ενώ οι δοκιμαστικές διδασκαλίες πραγματοποιούνται με την προϋπόθεση να έχει υποβληθεί γραπτό σχέδιο του τρόπου διδασκαλίας και αυτό να εγκριθεί από τη διεύθυνση (ΒΔ 1/28-08-1878). Το 1910, προσαρτάται στο Διδασκαλείο Αθηνών και δεύτερο Πρότυπο σχολείο, μονοτάξιο αυτή τη φορά (ΒΔ 6/20-09-1910).

Την ίδια χρονιά, εκδηλώνεται η ιδέα ενός Προτύπου Δημοτικού Σχολείου στο πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού, που θα αποτελούσε πειραματικό εργαστήριο νέων προσεγγίσεων για τη λαϊκή παιδεία, δοκιμάζοντας σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, νέα σχολικά βιβλία και προγράμματα σπουδών και τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Με την προοπτική αυτή συστήθηκε ο περίφημος Εκπαιδευτικός Όμιλος, που αποτέλεσε μια πρωτόγνωρη για τα ελληνικά δεδομένα πρωτοβουλία που προωθούσε τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης ως βασική

προϋπόθεση της κοινωνικής αλλαγής (Χαραλάμπους, 1987). Τελικά, η αδυναμία του Εκπαιδευτικού Ομίλου να λειτουργήσει το συγκεκριμένο σχολείο (Τσιριμώκος, 1927) συνιστά μια καίρια υπαναχώρηση στην ιδέα της πειραματικής εφαρμογής της εσωτερικής μεταρρύθμισης, πριν αυτή γενικευτεί στον σχολικό θεσμό.

Αξιοσημείωτες αλλαγές επέρχονται στο θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Σχολείων των Διδασκαλείων με τον Νόμο του 1924, που υπογράφει ο Θεόδωρος Βελιανίτης ως υπουργός Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως στην Κυβέρνηση Θεμιστοκλή Σοφούλη. Οι αλλαγές αυτές θεσπίζουν την παράλληλη λειτουργία εξατάξιου και μονοτάξιου δημοτικού σχολείου για κάθε διδασκαλείο, τα οποία μπορούν να είναι μεικτά και να έχουν ως διευθυντή τους δάσκαλο με σπουδές παιδαγωγικών στο εξωτερικό. Στον ίδιο Νόμο προβλέπεται και η σύσταση Οικοτροφείων σε κάθε Διδασκαλείο (Νόμος 3182/1924).

Η προσέγγιση του Εκπαιδευτικού Ομίλου για την ανάδειξη του Πρότυπου Σχολείου σε πειραματικό εργαστήριο της λαϊκής παιδείας φαίνεται να αναβιώνει αρχικά, στη δεκαετία του 1930 και αργότερα, στη μεταπολεμική περίοδο, με τον εμπλουτισμό του θεσμού των Πρότυπων σχολείων με τη διάσταση της πειραματικής έρευνας, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Ήδη στα 1929, όταν εισάγεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο θεσμός των Πειραματικών Σχολείων των Πανεπιστημίων, ο Δημήτρης Γληνός, εκφραστής του κοινωνικού δημοτικισμού στην Ελλάδα του μεσοπολέμου, αν και αντιτίθεται σε βασικά σημεία των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1929, σε σειρά άρθρων που δημοσίευσε στην εφημερίδα Ακρόπολη, δηλώνει σύμφωνος με τον νομοθέτη ως προς τη σύσταση των Πειραματικών Σχολείων και περιορίζεται σε μια σειρά παρατηρήσεων. Αξιοσημείωτη είναι η ένσταση του Γληνού για τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, όπως αυτή οριζόταν στα σχετικά νομοσχέδια. Επεσήμανε ότι δεν αρκούσαν οι έξι μήνες που προέβλεπαν τα σχετικά νομοσχέδια αλλά διάστημα ενός έτους για την επαρκή πρακτική προπαρασκευή των υποψήφιων εκπαιδευτικών της μέσης εκπαίδευσης (Γληνός, 1929α). Στην ίδια εκείνη σειρά άρθρων, για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο Γληνός έθεσε ως προτεραιότητα η εκπαιδευτική έρευνα να βασιστεί στη γενίκευση του θεσμού των πρότυπων σχολείων. Πρότεινε συγκεκριμένα, εκτός των προσαρτημένων στα διδασκαλεία πρότυπων σχολείων, να συσταθούν σε κάθε έδρα επιθεώρησης και από ένα πολυτάξιο και ένα μονοτάξιο πρότυπο σχολείο στο οποίο θα μελετηθούν στην πράξη τα προβλήματα του λαϊκού σχολείου με τη συνεργασία του προσωπικού τους, των επιθεωρητών, των διευθυντών Διδασκαλείων. Επίσης, να διαιρεθούν όλοι οι δάσκαλοι κατά περιφέρειες σε συνεργατικές ομάδες αποτελούμενες από 15 ή 20 μέλη και κάθε ομάδα μέσα σε διάστημα 5 ετών, μετά από κατάλληλη προετοιμασία, να περνά σε τακτά χρονικά διαστήματα από το πρότυπο σχολείο, προκειμένου να συμμετάσχει σε ασκήσεις, συζητήσεις και θεωρητικές διαλέξεις. Στη συγκυρία εκείνη, ο Γληνός πρότεινε, επομένως, έναν αποκεντρωμένο θεσμό εκπαιδευτικής έρευνας και μετεκπαίδευσης που θα μπορούσε, σύμφωνα με τον ίδιο, μέσα σε λίγα χρόνια να δώσει άριστα αποτελέσματα, να δημιουργήσει αξιοσημείωτη κίνηση μεταξύ του διδακτικού προσωπικού της δημοτικής εκπαίδευσης και να υψώσει το επίπεδο της εργασίας στο λαϊκό σχολείο (Γληνός, 1929β).

Σε κάποιο βαθμό, η προτροπή του Γληνού γίνεται πράξη από τον Σεπτέμβριο του 1931 και έπειτα, στη βάση εγκυκλίου που είχε αποστείλει ο Υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου. Στην εγκύκλιο προτρέπονταν οι επιθεωρητές των δημοτικών σχολείων να συστήσουν στις έδρες τους από ένα πρότυπο σχολείο, που θα χρησιμοποιείται ως υπόδειγμα για τα υπόλοιπα σχολεία της περιφέρειας, θα στελεχώνεται από δασκάλους και δασκάλες με αυξημένα προσόντα και θα λειτουργεί με την ευθύνη του επιθεωρητή (Λαγουμιτζάκης, 1934).

Στη βάση αυτή, λειτούργησε από το 1931 έως το 1937 τουλάχιστον το Πρότυπο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης. Σύμφωνα με τον Επιθεωρητή Λαγουμιτζάκη, το σχολείο δεχόταν μαθητές και μαθήτριες από όλες τις κοινωνικές τάξεις, με κριτήριο επιλογής τους τη διαμονή στην περιοχή όπου έδρευε το σχολείο. Στο Πρότυπο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης επιχειρήθηκε να εφαρμοστούν οι αρχές του Σχολείου Εργασίας, Υιοθετήθηκαν ως βασικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις η αυτενέργεια, η βουλευσιарχία, η συγκεντρωτική διδασκαλία, ο σχολικός κήπος, και εφαρμόστηκαν αξιοσημείωτες για την εποχή εκπαιδευτικές καινοτομίες (Λαγουμιτζάκης, 1934).

Κι ενώ στα 1933 μεταρρυθμίζεται εκ βάθρων η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της στοιχειώδους, με τη σύσταση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και την παράλληλη κατάργηση των Διδασκαλείων, στα Πρότυπα σχολεία που παραμένουν προσαρτημένα σ' αυτές δε λαμβάνει χώρα κάποια ουσιαστική αλλαγή (Αντωνίου, 2002). Αυτά παραμένουν να συνιστούν αποκλειστικά τον χώρο της πρακτικής άσκησης των σπουδαστών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, χωρίς να τους προσδίδονται διαστάσεις εκπαιδευτικής έρευνας (Ζομπανάκης, 1935). Αντίθετα, τα Πειραματικά Σχολεία που από τη δεκαετία του 1930 λειτουργούσαν στο πλαίσιο των Πανεπιστημίων Αθηνών και Θεσσαλονίκης και αναφέρονταν σε εκπαιδευτικούς της μέσης βαθμίδας, συνδύαζαν την πρακτική άσκηση με την εκπαιδευτική έρευνα και την πειραματική δοκιμή (Τερζής, 2008). Για τη βαθμίδα αυτή επιπλέον, ως Πρότυπα θεσπίστηκαν από το 1936, με τον ΑΝ 247, 120 Γυμνάσια της επικράτειας, που θα λειτουργούσαν πλέον “κατά παρέκκλισιν του εν λοιποίς γυμνασίοις εφαρμοζομένου προγράμματος” (ΑΝ 247/1936). Στα Πρότυπα Γυμνάσια συγκατελέγησαν σταδιακά και σχολές όπως η Ζωσιμαία, η Βαρβάκειος, η Ιωνίδειος, η Κοργιαλένειος - Αναργύρειος το Γυμνάσιο Αριστούχων “Ανάβρυτα” (Andreou, A., Iliadou - Tachou, S., Betsas, I., 2014), η λειτουργία των οποίων σχετίζεται ακόμη και σήμερα με ένα παντοδύναμο αδιόρατο δίκτυο κοινωνικής αναπαραγωγής που ακόμα δεν έχει μελετηθεί επαρκώς από τους κοινωνικούς επιστήμονες.

Για τη στοιχειώδη εκπαίδευση, η διάσταση της παιδαγωγικής καινοτομίας και της εκπαιδευτικής έρευνας αποδόθηκε στα Πρότυπα Δημοτικά Σχολεία με σαφήνεια το 1939, επί δικτατορίας Μεταξά. Ο ΑΝ 2029/1939 παρείχε, εκ νέου μετά την εγκύκλιο του Γεωργίου Παπανδρέου του 1931, τη δυνατότητα σύστασης Πρότυπων Δημοτικών Σχολείων και εκτός του πλαισίου λειτουργίας των ΠΑ, στις έδρες των περιφερειών των επιθεωρητών της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Βάσει του θεσμικού πλαισίου του 1939, που ουσιαστικά τέθηκε σε εφαρμογή στα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια, λόγω των πολεμικών περιπετειών που είχαν ακολουθήσει, μπορούσαν στην ίδια περιφέρεια να ιδρυθούν από ένα μονοτάξιο, ένα τριτάξιο και ένα εξατάξιο πρότυπο δημοτικό

σχολείο που θα ακολουθούσαν τις λεπτομερείς οδηγίες του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου αναφορικά με τη λειτουργία τους.

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΡΟΤΥΠΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΣΤΑ ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΑ ΧΡΟΝΙΑ

Μεταπολεμικά, το Υπουργείο Παιδείας με την υπ' αριθμ. 97831/26-9-51 εγκύκλιο διαταγή του Γενικού Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας Ε. Παπανούτσου, «Περί θέσεως εις εφαρμογήν του θεσμού των Προτύπων Δημοτ. σχολείων των εδρών των επιθεωρητών δημ. σχολείων και ενάρξεως λειτουργίας τούτων» ζήτησε την επαναλειτουργία των πρότυπων δημοτικών σχολείων σε κάθε έδρα επιθεωρητή Δημοτικών Σχολείων (Παπαδούρης, 2010, σ. 204). Έκτοτε συστήθηκε πλήθος τέτοιων σχολείων σε όλη την επικράτεια, που είχαν ως αποστολή τους την πειραματική εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων. Μαρτυρείται η λειτουργία Πρότυπων Δημοτικών Σχολείων σε πόλεις και κωμοπόλεις όπως η Νέα Ζίχνη Σερρών, το Αγρίνιο, τα Ιωάννινα, το Μεσολόγγι, η Πάτρα, η Σπάρτη, το Ηράκλειο, η Άρτα, η Κοζάνη, τα Γρεβενά, και αλλού. Τα δημοτικά αυτά σχολεία στελεχώνονταν από δασκάλες και δασκάλους που είχαν μετεκπαιδευτεί είτε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών είτε στο εξωτερικό και εφάρμοζαν δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα, προσαρμοσμένο στις νεωτερικές παιδαγωγικές μεθόδους που υιοθετούσαν και στις ιδιαίτερες τοπικές συνθήκες της περιοχής όπου έδρευε το σχολείο.

Μέθοδοι όπως η Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία, οι μέθοδοι Decroly, Freinet, Kilpatrick κ.α. εφαρμόστηκαν κατά τη δεκαετία του '50 και τις αρχές της δεκαετίας του '60 σε διάφορα πρότυπα σχολεία της χώρας, ενίοτε σε συνεργασία με στελέχη των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Είναι ζητούμενο, βέβαια, να αποτιμηθούν τα αποτελέσματα αυτών των καινοτομιών της περιόδου και να συζητηθούν στο πλαίσιο ενός αυταρχικού εκπαιδευτικού συστήματος που απέβλεπε στον κοινωνικό έλεγχο και την ιδεολογική χειραγώγηση. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, θα αναφερθούμε σε δύο μόνο παραδείγματα πρότυπων δημοτικών σχολείων, της Κοζάνης και της Άρτας, εστιάζοντας κυρίως στο τελευταίο, το οποίο και εφάρμοξε, εκτός των άλλων, την ιδεοπτική μέθοδο του Onide Decroly για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης (Δανασσύς-Αφεντάκης, 2000, σσ. 179-183).

Το 4ο 6/ταξιο Πρότυπο Δημοτικό Σχολείο Κοζάνης λειτούργησε για πρώτη φορά το 1950. Εφαρμοζόταν σ' αυτό η ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία για τις τρεις μικρότερες τάξεις του δημοτικού. Οι γνώσεις παρέχονταν στα παιδιά ως ενιαία σύνολα και όχι μεμονωμένα. Ο συγκεκριμένος τρόπος παροχής γνώσεων θεωρούταν ο πιο ενδεδειγμένος, ώστε τα παιδιά να μαθαίνουν αβίαστα, με φυσικό τρόπο. Βασικές παιδαγωγικές αρχές του σχολείου, όπως αυτές αναλύθηκαν σε σχετική δημοσίευση του διευθυντή του, υπήρξαν η εποπτεία, η αυτενέργεια, ο σεβασμός της παιδικής ηλικίας, η αρχή της ολότητας, η αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος, κ.α. (Κουτσουβάλας, 1951). Το σχολείο διατηρούσε ατομικούς φακέλους των μαθητών και μαθητριών, με καταγραφές για τη σωματική, ψυχική και διανοητική τους κατάσταση, ενώ τα παιδιά των τάξεων εξέδιδαν μαθητικό έντυπο, οργανώθηκαν σε μαθητικές κοινότητες και σε εθελοντικές ομάδες, συντηρούσαν τον σχολικό κήπο.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την αδιατάρακτη λειτουργία του σχολείου ήταν η τήρηση των διδακτικών και παιδαγωγικών αρχών και κατευθύνσεων από όλους τους εκπαιδευτικούς όλων των τάξεων ανεξαιρέτως. Παράλληλα, δινόταν έμφαση στην ενίσχυση και ενδυνάμωση της σχολικής ζωής μέσω της έκδοσης έντυπης μηνιαίας εφημερίδας, της οργάνωσης διαλέξεων και της έκθεσης προϊόντων που δημιουργούσαν οι μαθητές και μαθήτριες. Καινοτόμα στοιχεία υπήρξαν, επίσης, η εισαγωγή ελεύθερων ανακοινώσεων από τα μέλη της μαθητικής κοινότητας, η εισαγωγή ελεύθερης ώρας από μαθητές και μαθήτριες μεγαλύτερων τάξεων και η συστηματική παρακολούθηση της σωματικής και πνευματικής εξέλιξης των παιδιών σε συνεργασία με τους γονείς τους (Λάζαρης, Κουτσουβάλας, 1960).

Αντίστοιχα, το πρότυπο δημοτικό σχολείο Άρτας λειτούργησε επί 10 χρόνια, από το 1951 έως το 1961 ως μονοθέσιο, καθώς τα παιδιά όλων των τάξεων συνυπήρχαν σε έναν ενιαίο χώρο. Η επιλογή των μαθητριών και μαθητών του σχολείου γινόταν με κλήρωση. Στο σχολείο επιδιώχθηκε η αυτενεργή συμμετοχή μαθητών και μαθητριών στην εκτέλεση του ημερήσιου προγράμματος, στις εκδρομές και επισκέψεις, σε εργασίες και γιορτές. Με τη βοήθεια της μαθητικής βιβλιοθήκης, τα παιδιά καλούνταν να ερευνούν τα ζητήματα που τα απασχολούσαν. Εφαρμόστηκε ο θεσμός της τοπικής αυτοδιοίκησης, βάσει του οποίου ανάγκες και προβλήματα που ανέκυπταν όπως και κοινές επιδιώξεις συζητιούνταν από το σύνολο της σχολικής κοινότητας, ενώ μαθητές και μαθήτριες θέσπιζαν κανόνες που αντιμετώπιζονταν ως ρυθμιστικά αξιώματα της σχολικής ζωής. Λειτουργούσαν επίσης σχολικό μουσείο, σχολική αλληλογραφία, απογεύματα παραμυθιών και ψυχαγωγίας, ελεύθερη διδακτική ώρα, σχολικός κινηματογράφος. Οι μαθητές και οι μαθήτριες του σχολείου κυκλοφόρησαν την εφημερίδα “Η Ζωή του Προτύπου” και καλλιεργούσαν τον σχολικό κήπο (Τσιτσιπάνης, 1955).

Ως προς τις παιδαγωγικές μεθόδους, στο Πρότυπο Σχολείο της Άρτας εφαρμόστηκαν η μέθοδος Decroly και η Ενιαία Διδασκαλία. Πρωταρχικός στόχος ήταν η ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης και η κατάκτηση μηχανισμών μάθησης και όχι η απόκτηση γνώσεων βασισμένων στην μέθοδο της απομνημόνευσης. Επομένως, οι παιδαγωγικές μέθοδοι και αρχές επικεντρώνονταν στα ενδιαφέροντα των παιδιών ενώ ιδιαίτερη έμφαση δινόταν στη φύση, όπως την αντιμετώπιζε η ρουσσωική παράδοση παιδαγωγικής. Οι πίνακες και τα παιχνίδια αποτελούσαν βασικό παιδαγωγικό υλικό της μεθόδου του Decroly, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται με πληρότητα στις εκάστοτε ανάγκες των παιδιών και να ενεργοποιείται με αυτό τον τρόπο πολύπλευρα η διανοητική, κινητική και αισθητηριακή ανάπτυξή τους. Η οργάνωση της ύλης βασιζόταν στα κέντρα διαφέροντος των παιδιών, που αποτελούσαν το κριτήριο για την εφαρμογή της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι επιδιωκόταν ένα κεντρικό θέμα που προέκυπτε από τις βασικές ανάγκες των παιδιών, το «κέντρο διαφέροντος» να αποτελεί το επίκεντρο των δραστηριοτήτων που λάμβαναν χώρα και να διαπερνά ευρύτερες διδακτικές ενότητες (Δάνος, 1958).

Τα μαθησιακά περιεχόμενα προέκυπταν από το στενό κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον των μαθητών, ενώ διδακτικές αφορμές αντλούνταν από ελεύθερες ανακοινώσεις των παιδιών και τις ποικίλες εκδηλώσεις που λάμβαναν χώρα στο σχολικό, κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Στο κατώτερο τμήμα, η διδακτική

εργασία επεδίωκε την άμεση παρατήρηση των φαινομένων, την ελεύθερη συζήτηση πάνω σε αυτά, την προφορική και γραπτή έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων αναφορικά με τις παραστάσεις, την αποτύπωσή τους σε εικόνες με χρώματα, σχήματα και άλλες μορφές τέχνης (ρυθμός, κίνηση, τραγούδι). Άλλωστε, όπως έχει ήδη αναφερθεί, μία από τις βασικές μεθόδους διδασκαλίας υπήρξε η αρχή της «ολότητας» (Τσιτσιπάνης, 1955).

Για την πρώτη ανάγνωση και γραφή επιχειρήθηκε ο συνδυασμός της αναλυτικο-συνθετικής μεθόδου με την ολική ή ιδεοπτική μέθοδο, που βασιζόταν στην αναγνώριση ολόκληρων λέξεων από το παιδί (Δάνος, 1958). Το αναγνωστικό υλικό ήταν σχετικό με το κέντρο ενδιαφέροντος, τις ελεύθερες ανακοινώσεις και τις χειρωνακτικές εργασίες. Ποσοτικά και γλωσσικά ήταν πάντοτε ανάλογο με την αναγνωστική ικανότητα και τη γλωσσικής μόρφωση των μαθητών και μαθητριών. Η διδακτική πορεία για την πρώτη γραφή και ανάγνωση διέτρεχε τα εξής στάδια: Α) τη μηχανική ανάγνωση, κατά την οποία διαβάζονταν συνολικά οι λέξεις ή οι φράσεις, που ήταν γραμμένες σε καρτέλες και γράφονταν σε ειδικά τετράδια με την κατάλληλη ιχνογράφηση από τα ίδια τα παιδιά. Με κατάλληλα αναγνωστικά παιχνίδια, οι μαθητές και οι μαθήτριες ασκούσαν, μέσω συχνών επαναλήψεων και ασκήσεων, στη συνολική οπτική αντίληψη των λέξεων και στην αναγνώρισή τους, στη βάση των οποίων καλλιεργούνταν και η από μνήμης γραφή. Β) Αναλυτικοσυνθετικές εργασίες, ανάλυση δηλαδή των λέξεων και γραμμάτων, ώστε να γίνει κατανοητή η φωνητική και οπτική τους αυτοτέλεια. Γ) Ασκήσεις για την απόκτηση μεγαλύτερης αναγνωστικής ευχέρειας και ατομικού στυλ γραφής και γραπτής έκφρασης (Τσιτσιπάνης, 1955).

Σταδιακά, τα μέλη της σχολικής κοινότητας είχαν αποβεί περισσότερο αυτενεργά, δημιουργικά, κοινωνικά και έτειναν στην αυτομάθηση, την αυτοαγωγή και τη συνεργατικότητα (Τσιτσιπάνης, 1955). Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι απόφοιτοι του Πρότυπου Σχολείου της Άρτας, σε κατοπινά χρόνια, εκφράζουν την πεποίθησή τους ότι η φοίτησή τους στο συγκεκριμένο σχολείο συνετέλεσε καίρια στη μετέπειτα εξέλιξή τους και συνέβαλε καθοριστικά στην κοινωνιογνωστική και ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη (Σακκάς, 2020).

ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ

Αναφέρει χαρακτηριστικά ο Ηλίας Ξηροτύρης, επιθεωρητής τότε στο Ηράκλειο, στα 1952 σχετικά με την εμπειρία του στα εκεί Πρότυπα σχολεία: *«Ένα είναι το γενικό συμπέρασμα απ' τη φωτεινή μας εργασία. Ότι η όλη εργασία του σχολείου, διδακτική, παιδαγωγική και οργανωτική, στα πιο πολλά σχολεία, προσαρμόστηκε στο καινούργιο πνεύμα, που απαιτεί το σύγχρονο σχολείο, είτε εργάστηκαν πειραματικά, είτε όχι... Αυτό το πνεύμα δώσαμε στα Πρότυπά μας και σ' όλα τα σχολεία μας. Κι ονειρευόμαστε να μεταβάλουμε, με το χρόνο, όλα τα σχολεία μας σε Πρότυπα, με το υπάρχον προσωπικό. Κύριο μέλημά μας, η αναμόρφωση των σχολείων μας»* (Ξηροτύρης, 1952, σ. 181).

Ο θεσμός των Πρότυπων Δημοτικών Σχολείων των εκπαιδευτικών περιφερειών, που αποτέλεσε ένα από τα λίγα εγχειρήματα αποκέντρωσης και παιδαγωγικής καινοτομίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, βρισκόταν πλέον σε μααρασμό στις

αρχές της δεκαετίας του '60. Η ελληνική πολιτεία φάνηκε για μια φορά ακόμη, απρόθυμη να αξιοποιήσει τα συμπεράσματα που προέκυπταν από τη δεκαετή λειτουργία ενός θεσμού που συνδέθηκε με την έρευνα και την καινοτομία στην εκπαίδευση. Άλλωστε, στη ρωγή του χρόνου που προσδιόριζε για την ελληνική εκπαίδευση η μετεμφυλιακή συνθήκη, είναι η ίδια πολιτεία που αποδεικνύεται χαρακτηριστικά δυσανεκτική στην εκπαιδευτική αλλαγή και την αποκέντρωση. Στη δεκαετία του 1960, διάφορα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια οικειοποιήθηκαν τον ψευδεπίγραφο τίτλο «Πρότυπον Δημοτικόν», προσδίδοντας σ' αυτόν μια διάσταση υποτιθέμενης αριστείας, ενώ τα δημόσια πρότυπα σχολεία της στοιχειώδους αποχαρκτηρίζονταν το ένα μετά το άλλο.

Αντίστοιχα, αρκετά χρόνια αργότερα, τα πρότυπα σχολεία που ήταν προσαρτημένα στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες μετονομάστηκαν σε Πειραματικά σχολεία και έπαυσαν να λειτουργούν μετά τη διακοπή λειτουργίας των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Και αυτά όμως τα Πειραματικά σχολεία, όταν το 2011 γίνονται Πρότυπα Πειραματικά, αποσυνδέονται από τα Πανεπιστήμια και ορίζουν ως κριτήρια εισαγωγής των μαθητών τις εξετάσεις ή τη δοκιμασία (τεστ) δεξιοτήτων, παύουν πλέον να υπηρετούν την εφαρμοσμένη διάσταση της παιδαγωγικής επιστήμης και αναγορεύονται σε θύλακες κοινωνικής αναπαραγωγής. Φαίνεται τελικά ότι και οι δύο διαστάσεις που υπηρέτησε διαχρονικά ο θεσμός των Πρότυπων Σχολείων, η εκπαιδευτική έρευνα και καινοτομία και η πρακτική άσκηση, υπήρξαν ασύμβατες με το κοινωνικοποιητικό πρόταγμα του ελληνικού σχολείου και, βέβαια, με το αφήγημα της «αριστείας».

Αναφορές

ΒΔ 1/28-08-1878, Περί οργανιστικού του Διδασκαλείου και του Προτύπου (ΦΕΚ 49/Α'/28-08-1878).

ΒΔ 6/20-09-1910, Περί συστάσεως εν Αθήναις Προτύπου σχολείου προσαρτωμένου εις το Διδασκαλείον της Μέσης Εκπαίδευσης (ΦΕΚ 296/Α'/28-08-1878).

Νόμος 3182/1924, Περί διδασκαλείων της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως (ΦΕΚ 187/Α'/07-08-1924).

ΑΝ 247/1936, Περί καταργήσεως και μετατροπής σχολείων τινών μέσης εκπαίδευσως κτλ. (ΦΕΚ 460/Α'/17-10-1936).

ΑΝ 2029/1939, Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως διατάξεων περί οργανώσεως της εκπαίδευσως και καταστάσεως των εκπαιδευτικών λειτουργών ΦΕΚ 447/Α'/19-10-1939).

Andreou, A., Iliadou - Tachou, S., Betsas, I. (2014, Ιούλιος). Education for Excellence and Leadership in Greece: The "National School of Anavryta" from a Historical Perspective. *MENON: Journal of Educational Research*(3), σσ. 26-37.

Αντωνίου, Χ. (2002). *Η Εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γληνός, Δ. (1929α, Ιούνιος 19). Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια. Η μόρφωση των διδασκάλων. *Ακρόπολις*.

- Γληνός, Δ. (1929β, Ιούνιος 20). Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια. Η μετεκπαίδευση των δασκάλων. *Ακρόπολις*.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης (17ος-20ος αι.)* (4η εκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Δάνος, Γ. (1958). *Η ολική μέθοδος και η ενιαία διδασκαλία. Θεωρία και πράξη* (Τρίτη εκδ.). Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Ιω. Καμπανά.
- Ζομπανάκης, Γ. (1935). *Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες στη Γερμανία και στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Δημητράκου.
- Κουτσοβάλας, Δ. (1951). *Η ενιαία διδασκαλία. Εφαρμογή αυτής εν προτύπω σχολείω μετά πλήρους σχεδίου και πρακτικών οδηγιών*. Κοζάνη.
- Λαγουμιτζάκης, Κ. (1934). *Ένα πρότυπο δημοτικό σχολείο. Πρακτική εφαρμογή των διδακτικών αρχών του νέου σχολείου. Υποδειγματικές διδασκαλίες όλων των μαθητών σ' όλες τις τάξεις*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Δημητράκου.
- Λάζαρης, Κωνσταντίνος; Κουτσοβάλας, Δημήτριος. (1960). *Οργάνωσις και λειτουργία του Προτύπου Σχολείου Κοζάνης – Προγραμματισμός εκτελεστέων εργασιών χρησιμοποιηθέντα μέσα – εισηγηθέντα θέματα οργάνωσις σχολικής ζωής – επιτεύγματα*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος "Φως".
- Εηροτύρης, Η. (1952). *Πρότυπα Σχολεία*. Ηράκλειο: Ν. Αλικιώτης & Υιοί.
- Παπαδούρης, Π. (2010). *Εκπαιδευτική πολιτική και Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (1949-1967. Σιωπές, συγκλίσεις, αποκλίσεις, συγκρούσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σακκάς, Μ. Π. (2020). *Η ζωή του Προτύπου (1951-1961)*. Αθήνα: Εκδόσεις Κουλτούρα.
- Τερζής, Ν. (2008). Το αναμενόμενο και μη ερχόμενο Π.Δ. για τα Πειραματικά Σχολεία των ΑΕΙ. Στο Ν. Τερζής, *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Ιστορικοκοινωνιολογικό πλαίσιο και "μελέτες περίπτωσης"* (σσ. 183-192). Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Τσιριμώκος, Μ. (1927, Ιούλιος 15). Ιστορία του Εκπαιδευτικού Ομίλου [Γραμμένη από έναν ιδρυτή]. *Νεα Εστία*(7), σσ. 401-406.
- Τσιτσιπάνης, Ι. (1955, Φεβρουάριος 14). Πώς ελειτούργησε το μονοτάξιον πρότυπον της πρώτης εκπαιδευτικής περιφέρειας Άρτης. Η φωτεινή έκθεσις της εσωτερικής οργάνωσεως και λειτουργίας αυτού. *Εκπαιδευτικός Τύπος*(279), 3.
- Χαραλάμπους, Δ. Φ. (1987). *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Ενότητα: Πειραματικά και Πρότυπα σχολεία
Θεματική περιοχή: Λειτουργία πειραματικών και προτύπων
σχολείων

Η λειτουργία του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών (Π.Ε.Σ.Α.), 1937-1947: Τεκμήρια από ανέκδοτο αρχειακό υλικό

*Αντωνία Χαρίση
Δρ. Παιδαγωγικής
xarisi.antonina@gmail.com*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Από τη σύσταση του ελληνικού κράτους και έως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, το κράτος καθυστέρησε στην παροχή φροντίδας και εκπαίδευσης στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Η πρώτη ολοκληρωμένη προσπάθεια για την εισαγωγή της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε την περίοδο της δικτατορίας του Ι. Μεταξά με την ίδρυση του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών (Π.Ε.Σ.Α.).

Η μελέτη αυτή, συνδυάζοντας τη μέθοδο της Ιστορικής Έρευνας με την Ανάλυση Περιεχομένου, επιχειρεί να αναδείξει τη λειτουργία του Π.Ε.Σ.Α. με διευθύντρια τη Ρόζα Ιμβριώτη, η οποία προσπάθησε να εισαγάγει την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Η Ιμβριώτη, γνωρίζοντας ότι μπορούσαν να προκύψουν προβλήματα λόγω των προοδευτικών ιδεών της, και ότι κάποιιοι μπορούσαν να στραφούν εναντίον της και ενάντια στο σχολείο, φρόντισε να ασκήσει με επιμέλεια, προσήλωση και αυστηρότητα τα διοικητικά της καθήκοντα όπως αποδεικνύεται από τα τεκμήρια λειτουργίας του σχολείου που παρουσιάζονται.

Λέξεις κλειδιά: Ρόζα Ιμβριώτη, Π.Ε.Σ.Α.

Εισαγωγή

Η ίδρυση και λειτουργία του Π.Ε.Σ.Α. αποτέλεσε σταθμό για την ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα, καθώς σχετιζόνταν με τις δυσάρεστες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες του πρώτου μισού του 20^{ου} αιώνα στη χώρα, που επηρέασαν αρνητικά τη ζωή των παιδιών και έστρεψαν το ενδιαφέρον των επιστημόνων, γιατρών και παιδαγωγών, σε δράσεις που αφορούσαν την προστασία της υγείας του παιδιού (Χαρίση, 2013).

Το Π.Ε.Σ.Α. ιδρύθηκε από τον Μεταξά ως έργο κοινωνικής πολιτικής, με σκοπό να προβληθεί ως λαϊκός ηγέτης (Αναστασίου, Ηλιάδου-Τάχου & Χαρίση, 2010). Το πρωτόγνωρο αυτό εγχείρημα στα ελληνικά δεδομένα, ανατέθηκε στον Εμμανουήλ Λαμπαδάριο, καθηγητή της Παιδολογίας και στη Ρόζα Ιμβριώτη, Γυμνασιάρχη του 1^{ου} Γυμνασίου Αρρένων Κιλκίς. Οι δύο συμμετοχοί προσπάθησαν να εφαρμόσουν στο πρώτο ελληνικό ειδικό σχολείο τις παιδαγωγικές αρχές και τις διδακτικές πρακτικές της Νέας Αγωγής, σε συνδυασμό με τις αρχές και τις πρακτικές της Σχολικής Υγιεινής.

Το Π.Ε.Σ.Α. ιδρύθηκε (Α.Ν. 453/1937) με την επωνυμία «Σχολείον Ανωμάτων και Καθυστερημένων Παίδων». Με παρέμβαση της Ιμβριώτη μετονομάστηκε σε

«Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον Αθηνών» (Α.Ν. 1049/1938), καθώς θεώρησε τον όρο απάνθρωπο και αντικοινωνικό (Ιμβριώτη, 1937). Ο Οργανισμός λειτουργίας του ολοκληρώθηκε με τρία Β.Δ.

Το σχολείο λειτούργησε αρχικά στο Λαϊκό Γυμναστήριο της Near East, τον Μάιο του 1937 (Καλαντζής, 1985) και από τον Δεκέμβριο του 1937 στο νέο του κτήριο, στο σκοπευτήριο της Καισαριανής Η Ιμβριώτη επέλεξε την Καισαριανή για το ωραίο φυσικό περιβάλλον της αλλά και επειδή τα παιδιά του προσφυγικού συνοικισμού, λόγω των άσχημων συνθηκών ζωής, τής παρείχαν τη δυνατότητα να μελετήσει τις γενεσιουργές αιτίες των ψυχικών ανωμαλιών και της πνευματικής καθυστέρησης (Ιμβριώτη, 1938).

Το ιστορικό του Π.Ε.Σ.Α. με βάση τις πηγές ως σήμερα

Σύμφωνα με τις πηγές που χρησιμοποιήσαμε στη διδακτορική μας διατριβή (Χαρίση, 2012) και το βιβλίο μας (Χαρίση, 2013) το σχολείο λειτούργησε κανονικά από το Μάιο του 1937 έως 28 Οκτωβρίου 1940, όταν διακόπηκε η λειτουργία του λόγω έναρξης του πολέμου. Ο Καλαντζής (1985) αναφέρει ότι το 1944, στη διάρκεια του Εμφυλίου, το σχολείο βομβαρδίστηκε και μετατράπηκε σε στρατόπεδο συγκέντρωσης. Μετά τη συμφωνία της Βάρκιζας, το 1945, η Ιμβριώτη προσπάθησε να το ξαναλειτουργήσει έως το Νοέμβριο του 1946, οπότε τέθηκε σε διαθεσιμότητα και τελικά απολύθηκε τον Ιούνιο του 1947.

Η τελευταία «Έκθεσις περί τῆς λειτουργίας τοῦ Προτύπου Ειδικοῦ Σχολείου Ἀθηνῶν κατά τό σχολ. ἔτος 1946-47», υποβλήθηκε 25 Ιουνίου 1947 στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, τη Διεύθυνση Στοιχειώδους Εκπαίδευσης και τη Διεύθυνση Σχολικής Υγιεινής του Υ.Π.Ε.Π.Θ, με υπογραφή της προσωρινής αντικαταστάτριας της Ιμβριώτη, δασκάλας Αλεξάνδρας Κεσσανλή. Καινούργια διευθύντρια ανέλαβε τον Σεπτέμβριο του 1947 η ειδική παιδαγωγός Σταυρούλα Μαρκέτου (Στασινός, 1991).

Νέα τεκμήρια λειτουργίας του Π.Ε.Σ.Α.

Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνά μας βρέθηκαν στο αρχείο του σχολείου στην Καισαριανή και στο Αρχείο του Γιάννη Ιμβριώτη όλα τα τεκμήρια λειτουργίας του Π.Ε.Σ.Α. με διευθύντρια την Ιμβριώτη από το 1937 έως και το 1946 αλλά και επιπλέον στοιχεία για τη μετέπειτα λειτουργία του σχολείου. Βρέθηκαν επίσης, στα Γ.Α.Κ. όλα τα αρχιτεκτονικά διαγράμματα που αφορούν στον σχεδιασμό και την ανέγερση του διδακτηρίου.

Η μελέτη του υλικού αυτού μπορεί να αναπαραστήσει ιστορικά τη λειτουργία του σχολείου και να δώσει τη δυνατότητα στον ιστορικό να σχηματίσει μια πληρέστερη εικόνα σχετικά με την κατασκευή του διδακτηρίου, τη λειτουργία του, την οικονομική διαχείριση, τους μαθητές του, το ωρολόγιο πρόγραμμα, τη διδασκόμενη ύλη, τις ιδέες και τις πρακτικές που εφαρμόστηκαν εκεί, το κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό περιβάλλον, καθώς και τα πρόσωπα που συμμετείχαν.

Γενικά Αρχεία του Κράτους

Το διδακτήριο

Το κτίριο του Π.Ε.Σ.Α. ήταν ημιυπαίθριου τύπου και κτίστηκε το 1937 σύμφωνα με σχέδια του αρχιτέκτονα της τεχνικής υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας Ν. Μητσάκη και τις υποδείξεις του υπουργού της Εθνικής Παιδείας σε μια από τις πιο υποβαθμισμένες περιοχές της Αθήνας, την Καισαριανή, κοντά στο μαθητικό ιατρείο του Βύρωνα. Το σχολείο κτίστηκε και με βάση τις υγιεινολογικές αντιλήψεις του Γραφείου της Σχολικής Υγιεινής (Χαρίση, 2015). Ο τύπος και ο οργανισμός λειτουργίας του, ακολουθεί το πρότυπο σχολείων της Αγγλίας (Λαμπαδάριος, 1934).

Το οίκημα χτίστηκε με όλους τους απαραίτητους χώρους για να λειτουργήσει ως Σχολείο Εργασίας (Ιμβριώτη, 1938). Οι απόψεις της Ιμβριώτη, επηρεασμένες από τα Εξοχικά Παιδαγωγεία της Γερμανίας, συνέκλιναν με τις απόψεις του Λαμπαδαρίου, που επηρεάστηκε από τα υπαίθρια σχολεία της Γερμανίας (Λαμπαδάριος, 1915). Σημαντική επίδραση άσκησαν και τα σχολεία του O. Decroly, Ινστιτούτο Ειδικής Εκπαιδύσεως και Ermitage (Παπαναστασίου, 1985).

Στις 29 Δεκεμβρίου 1937 έγιναν τα επίσημα εγκαίνια από τον Μεταξά. Το καθεστώς της 4^{ης} Αυγούστου, αν και πρόβαλε το σχολείο για λόγους πολιτικής σκοπιμότητας ως έργο κοινωνικής πρόνοιας, δεν το υποστήριξε τη λειτουργία του στη συνέχεια.

Στα τεκμήρια των Αρχείων των Γ.Α.Κ. βρίσκονται τρεις φωτογραφίες που απεικονίζουν το νεόκτιστο κτίριο του Π.Ε.Σ.Α. και δεκαπέντε διαγράμματα του Τμήματος Α' Μελετών της Διεύθυνσης Τεχνικών Υπηρεσιών του Υπουργείου Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας με βάση τα οποία κτίστηκε. Τα διαγράμματα σχεδιάστηκαν από το 1937 έως το 1940.

Αρχείο του Π.Ε.Σ.Α. και του Γ. Ιμβριώτη

Η λειτουργία του σχολείου

Σύμφωνα με τα νέα τεκμήρια, το Π.Ε.Σ.Α. λειτούργησε με διευθύντρια την Ρ. Ιμβριώτη από 10.5.1937 έως 21.11.1946, όταν εκείνη τέθηκε σε διαθεσιμότητα και απολύθηκε 19.6.1947.

Η αλληλογραφία του σχολείου τηρούνταν συστηματικά, γεγονός που αποδεικνύει την προσήλωση της διευθύντριας στα διοικητικά της καθήκοντα και τη μεθοδικότητα της εργασίας της. Η μελέτη της δίνει πολλές και σημαντικές πληροφορίες σχετικές με πολλούς τομείς της λειτουργίας του, όπως τις κτιριακές και άλλες ανάγκες του, το προσωπικό και τους μαθητές του, τη λειτουργία της Σχολικής του Εφορείας, κ.ά.

Τα βιβλία «Πρωτόκολλον Άλληλογραφίας», όπου βρίσκεται καταχωρημένη η αλληλογραφία του σχολείου για τα έτη που εξετάζει η παρούσα μελέτη, είναι πέντε:

1) «Πρωτόκολλον Άλληλογραφίας άρχομενον τῆ 1^η Ἰουνίου 1937 λῆγον τῆ 28^η Ἰουνίου 1938». Το πρώτο εισερχόμενο έγγραφο έχει Αριθμ. Πρωτ.1/24.6.1937 και το πρώτο εξερχόμενο Αριθμ. Πρωτ.1/1.6.1937. Το βιβλίο κλείνει με υπογραφή της Ιμβριώτη στα εισερχόμενα με Αριθμ. Πρωτ.287/23.6.1938 και εξερχόμενα με Αριθμ. Πρωτ.110/28.6.1937.

2) «Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον Αθηνών, Βιβλίον Πρωτοκόλλου από 29^{ης} Ιουνίου 1938 μέχρι 20^{ης} Ιανουαρίου 1939». Το πρώτο εισερχόμενο έγγραφο έχει Αριθμ. Πρωτ.1/30.6.1938 και το πρώτο εξερχόμενο Αριθμ. Πρωτ.1/5.7.1938. Το βιβλίο τελειώνει στα εισερχόμενα με Αριθμ. Πρωτ.141/20.1.1939 και εξερχόμενα με Αριθμ. Πρωτ.70/17.1.1939.

3) «Πρωτόκολλον Αλφίας, Ν./βριος 1939-Νοέμβριος 1941». Το πρώτο εισερχόμενο έγγραφο έχει Αριθμ. Πρωτ. 266/22.11.1939 και το εξερχόμενο Αριθμ. Πρωτ. 105/23.11.1939. Ο αύξων αριθμός του στα εξερχόμενα έγγραφα είναι 105, αναδεικνύοντας ότι λείπει μέρος του προηγούμενου βιβλίου συνέχεια του οποίου είναι αυτό, που αφορούσε σε εξερχόμενα έγγραφα με αρίθμηση από 1 έως 104 και εξερχόμενα με αρίθμηση από 1 έως 265 που καταχωρήθηκαν μετά τις 20.1.1939 κι έως 22.11.1939.

Για το 1940 το Πρωτόκολλο ξεκινά 5.1.1940 στα εισερχόμενα με Αριθμ. Πρωτ. 1/5.1.1940 και στα εξερχόμενα με Αριθμ. Πρωτ.1/2.1.1940. Το έτος κλείνει στα εισερχόμενα 31.12.1940 με Αριθμ. Πρωτ.346/31.12.1940 και στα εξερχόμενα 30.12.1940 με Αριθμ. Πρωτ.119/30.12.1940.

Το έτος 1941 το Πρωτόκολλο ξεκινά στις 6.1.1941 στα εισερχόμενα με Αριθμ. Πρωτ.1/6.1.1941 και στα εξερχόμενα με Αριθμ. Πρωτ.1/3.1.1941. Το έτος κλείνει στα εισερχόμενα 18.11.1941 με υπογραφή της Ιμβριώτη και σφραγίδα του σχολείου.

4) «Πρωτόκολλον Άλληλογραφίας του Προτύπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών αρχόμενον από 18.11.41 λήγον τήν 10-5-46». Το πρώτο εισερχόμενο έχει Αριθμ. Πρωτ.99/27.11.41 και το τελευταίο Αριθμ. Πρωτ.114/29.12.41. Για τα εισερχόμενα κλείνει 31.12.1941 με υπογραφή της Ιμβριώτη.

Το 1942 το Πρωτόκολλο ξεκινά 12.1.42 στα εισερχόμενα με Αριθμ. Πρωτ.115/12.1.42 και κλείνει με Αριθμ. Πρωτ. 312/13.12.45. Για τα εξερχόμενα του 1942 ξεκινά με Αριθμ. Πρωτ.1/3.1.42 και κλείνει με Αριθμ. Πρωτ. 313/27.12.45. Το σχολικό έτος 1945-46 το πρωτόκολλο ξεκινά στα εισερχόμενα με Αριθμ. Πρωτ.1/5.1.46 και στα εξερχόμενα με Αριθμ. Πρωτ.1/5.1.46. Το βιβλίο τελειώνει στα εισερχόμενα με Αριθμ. Πρωτ.47/10.5.46 και στα εξερχόμενα με Αριθμ. Πρωτ.46/15.5.46.

5) «Πρωτόκολλον από 10 Μαΐου 1946 μέχρι 2 Μαρτίου 1950». Στο βιβλίο η αρίθμηση συνεχίζεται από το προηγούμενο και για τα εισερχόμενα και εξερχόμενα έγγραφα. Το πρώτο εισερχόμενο έχει Αριθμ. Πρωτ.48/10.5.1946 και το εξερχόμενο Αριθμ. Πρωτ.52/14.5.1946. Το έτος 1946 κλείνει στα εισερχόμενα με Αριθμ. Πρωτ.104/29.11.1946 και εξερχόμενα με Αριθμ. Πρωτ.105/2.12.1946.

Το έτος 1947 ξεκινά στα εισερχόμενα με Αριθμ. Πρωτ. 3/12.3.1947. Στο βιβλίο υπάρχει λάθος στην αρίθμηση, αφού το επόμενο έγγραφο έχει Αριθμ. Πρωτ.4/17.1.1947. Παρόμοια αρίθμηση ακολουθούν και τα επόμενα έγγραφα. Το πρώτο εξερχόμενο έγγραφο έχει Αριθμ. Πρωτ.1/8.1.1947, ακολουθώντας τη σωστή αρίθμηση. Το Πρωτόκολλο κλείνει στα εισερχόμενα με Αριθμ. Πρωτ.104/27.12.1947 και στα εξερχόμενα με Αριθμ. Πρωτ.101/22.12.1947.

Η Σχολική Εφορεία του σχολείου

Η οικονομική διαχείριση του σχολείου καταγράφεται σε δύο βιβλία όπου καταχωρούνται τα έσοδα και έξοδα της Σχολικής Εφορείας. Σύμφωνα με τις καταγραφές, το σχολείο από την έναρξη της λειτουργίας του έως και το σχολικό έτος 1946-1947 χρηματοδοτήθηκε από το κράτος, από κληροδοτήματα και δωρεές, από προαιρετικές εισφορές γονέων, από την εκποίηση προϊόντων του σχολικού κήπου και προαιρετικούς εράνους μεταξύ των μαθητών. Η πορεία των εσόδων ήταν φθίνουσα με την πάροδο του χρόνου, καθώς μειώθηκε σταδιακά η επιχορήγηση του κράτους.

Για τα σχολικά έτη 1944-1945 και 1945-1946 η διαχείριση του σχολείου «ουδόλως έκινήθη», σύμφωνα με τον έλεγχο που πραγματοποίησε ο Γραμματέας Α΄ της Γενικής Διευθύνσεως Δημοσίου Λογιστικού 31.3.1946. Ίδια είναι και η καταγεγραμμένη στο βιβλίο δήλωση του ταμιά και της προέδρου της *Σχολικής Εφορείας*.

Μέρος από τα έσοδα δόθηκαν για δαπάνες που αφορούσαν στην ανέγερση, επισκευή και συντήρηση του διδακτηρίου, την προμήθεια επίπλων και σκευών, την προμήθεια γραφικής ύλης, τη θέρμανση και την καθαριότητα, την οργάνωση της σχολικής βιβλιοθήκης, την κατασκευή και συντήρηση του σχολικού κήπου. Τα υπόλοιπα ξοδεύτηκαν για τις ανάγκες των άπορων μαθητών, την προστασία της υγείας τους και τις εκδρομές (Ιμβριώτη, 1939).

Τα Βιβλία Ταμείου του σχολείου είναι:

1) «2^{ον} Βιβλίου Ταμείου της Σχολικής Έφορείας του Ειδικού Σχολείου Αθηνών (άρχόμενον τῆ 7 Ἰουλίου 1938 λῆγον τῆ 12 Μαρτίου 1940)». Υπήρξε ένα ακόμη βιβλίο ταμείου, από την έναρξη λειτουργίας του σχολείου το 1937 έως και τον Ιούλιο του 1938, το οποίο δεν βρέθηκε στο αρχείο του σχολείου. Οι εγγραφές ξεκινούν για τα έσοδα με 86.782,30 δρχ. και τα έξοδα 41.426,60 δρχ., από μεταφορά. Για το οικονομικό έτος 1938-1939 το ταμείο κλείνει με έσοδα 262.354,30 δρχ. και έξοδα 161.391,95 δρχ. 31.3.1939 και υπογραφή του ταμιά και της προέδρου της Σχολικής Εφορείας.

Το οικονομικό έτος 1939-1940 ξεκίνησε στα έσοδα με 100.962,35 δρχ. από μεταφορά του προηγούμενου οικονομικού έτους, 1.4.1939 και στα έξοδα 3.4.1939. Το βιβλίο κλείνει στα έσοδα με 195.735,90 δρχ., 12.3.1940, στα έξοδα με 74.772,45 δρχ., 24.2.1940.

2) «3^{ον} Βιβλίου Ταμείου της Σχολικής Έφορείας του Ειδικού Σχολείου Αθηνών (άρχόμενον από 26.2.1940 λῆγον τῆν 7.4.47)». Το βιβλίο ξεκινά με την μεταφορά των εσόδων και εξόδων του προηγούμενου βιβλίου και πρώτη καταγραφή στα έσοδα 26.3.1940 και στα έξοδα 26.2.1940.

Για το οικονομικό έτος 1939-1940 το βιβλίο κλείνει 31.3.1940 με έσοδα 206.285,90 δρχ. και έξοδα 91.695,90 δρχ., και υπογραφή του ταμιά και της Προέδρου της Σχολικής Εφορείας. Το υπόλοιπο μεταφέρθηκε στο οικονομικό έτος 1940-1941 που ξεκινά στα έσοδα με 85 δρχ. και στα έξοδα με 33 δρχ. Το οικονομικό έτος κλείνει με απολογισμό χωρίς σφραγίδα και υπογραφή της Σχολικής Εφορείας, 31.3.1941. Η τελευταία καταγραφή στα έσοδα είναι χωρίς ημερομηνία και στα έξοδα 31.4.1941.

Το οικονομικό έτος 1941-1942 αρχίζει 1.4.1941 με την καταγραφή του υπολοίπου χρήσεως του προηγούμενου έτους. Στην στήλη των εσόδων σε όλη τη διάρκεια του έτους δεν καταγράφονται έσοδα, ενώ στην στήλη των εξόδων η καταγραφή ξεκινά

3.4.1941. Το έτος κλείνει 31.3.1942 με υπογραφή της Ιμβριώτη και του ταμιά της Σχολικής Εφορείας και τελευταία καταγραφή στα έξοδα 16.3.1942.

Το οικονομικό έτος 1942-1943 αρχίζει για τα έσοδα 2.4.1942 με το υπόλοιπο χρήσης του προηγούμενου έτους 530 δρχ. Στα έξοδα η πρώτη καταγραφή έγινε 13.4.1942. Το οικονομικό έτος κλείνει 6.5.1943 με σφραγίδα του Π.Ε.Σ.Α. και της Σχολικής Εφορείας και υπογραφή της Ιμβριώτη και του ταμιά της Σχολικής Εφορείας στα έσοδα 25.1.1943 και στα έξοδα 6.5.1943.

Το επόμενο έτος 1943-1944 δεν υπάρχουν έσοδα. Η μόνη καταγραφή αφορά στο υπόλοιπο χρήσης προηγούμενου έτους. Στα έξοδα η πρώτη καταγραφή γίνεται 5.4.1943 και οι τελευταίες δαπάνες 28.7.1943. Ο απολογισμός υπογράφεται από τη Ιμβριώτη και τον ταμιά της Σχολικής Εφορείας και σφραγίζεται με δύο σφραγίδες.

Τα οικονομικά έτη 1944-1945 και 1945-1946 δεν υπάρχουν καταγεγραμμένα, αφού το σχολείο δεν λειτούργησε κανονικά. Η καταγραφή των εσόδων ξεκινά 23.5.1946 και των εξόδων 11.5.1946. Η τελευταία καταγραφή εσόδων το 1946-1947 γίνεται 28.3.1947 και εξόδων 31.3.1947. Ο απολογισμός σφραγίζεται και υπογράφεται μόνο από τον ταμιά της Σχολικής Εφορείας, αφού η Ιμβριώτη βρίσκεται σε διαθεσιμότητα.

Οι μαθητές του Π.Ε.Σ.Α.

Καθοριστική παράμετρος της λειτουργίας του Π.Ε.Σ.Α. αποτελούν οι μαθητές του οι οποίοι εγγράφονται και εντάσσονται στις βαθμίδες του σχολείου μετά από έλεγχο της νοημοσύνης τους (Ιμβριώτη, 1939).

Οι μαθητές που επιλέχθηκαν για φοίτηση εγγράφονται σε δύο βιβλία:

1) «Μαθητολόγιον τοῦ Προτύπου Εἰδικοῦ Σχολείου Ἀθηνῶν. Ἀπό σχ. ἔτους 1937-38 ἕως σχ. ἔτους 1956-57». Το μαθητολόγιο περιέχει εγγραφές από το σχολικό έτος 1937-1938 έως το 1956-1957. Για το 1937-1938 το μαθητολόγιο κλείνει 20.6.1938 με υπογραφή της Ιμβριώτη.

Στο σχολικό έτος 1938-1939, κλείνει 20.6.1939, με εγγεγραμμένους μαθητές 94 απ' τους οποίους αποχώρησαν 11. Στις 20.6.1940 κλείνει το έτος 1939-1940 με εγγεγραμμένους 97 μαθητές/τριες από τους οποίους αποχώρησαν 7. Για το σχολικό έτος 1940-1941 η πρώτη εγγραφή γίνεται 15.9.1940, η τελευταία 23.9.1941. Οι εγγεγραμμένοι μαθητές είναι 93. Από αυτούς αποχώρησαν 34 και έμειναν με ελλιπή φοίτηση μέχρι 15.12.1941, που κλείνει το σχολικό έτος, 59. Το σχολικό έτος 1941-1942 κλείνει 10.1.1943. Οι εγγεγραμμένοι μαθητές/τριες είναι 76. Από αυτούς φοίτησαν 23. Οι υπόλοιποι 17 δεν φοίτησαν καθόλου ή αποχώρησαν.

Το σχολικό έτος 1943-1944, έχουμε δύο περιόδους εγγραφών. Η πρώτη τον Ιανουάριο του 1943 και η δεύτερη τον Σεπτέμβριο-Οκτώβριο του 1943. Από τις εγγραφές προκύπτει ότι η λειτουργία του σχολείου δεν ήταν συνεχής, αφού το σχολικό έτος 1944-1945, δεν καταγράφεται στο βιβλίο ως ξεχωριστό σχολικό έτος, ενώ εγγράφεται μόνο μία μαθήτρια 26.2.1945. Την πρώτη περίοδο το μαθητολόγιο κλείνει 25.6.1943 με εγγεγραμμένους 58 μαθητές από τους οποίους αποχώρησαν ή δεν προσήλθαν 29. Από τους υπόλοιπους φοίτησαν μέχρι τέλους 29. Τη δεύτερη περίοδο, το μαθητολόγιο κλείνει 31.12.1945 χωρίς να έχει καταχωρηθεί ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών που φοίτησαν μέχρι τέλους ή αποχώρησαν.

Το σχολικό έτος 1945-1946 επανέρχεται η κανονικότητα των εγγραφών, μαζί με την κανονικότητα της λειτουργίας του σχολείου. Οι εγγραφές ξεκινούν 22.1.1946 και τελειώνουν 28.3.1946 με εγγεγραμμένους μαθητές 45. Από αυτούς αποχώρησαν ή δεν προσήλθαν καθόλου 19. Το έτος κλείνει 15.6.1946. Η πρώτη εγγραφή για το σχολικό έτος 1946-1947 γίνεται 24.9.1946 και η τελευταία 29.4.1947. Οι μαθητές/τριες που εγγράφονται είναι 46. Από αυτούς αποχώρησαν ή δεν φοίτησαν καθόλου 11. Το βιβλίο κλείνει 22.6.1947 με υπογραφή της προσωρινής αντικαταστάτριας της Ιμβριώτη, Αλεξάνδρας Κεσσανλή.

2) «Βιβλίον Πιστοποιητικόν Σπουδῆς. Ἀπό τοῦ σχ. ἔτους 1938-39 ἕως τό σχ. ἔτος 1976-77». Στο βιβλίο καταγράφεται η πρόοδος των μαθητών, το είδος του πιστοποιητικού και η χρονολογία έκδοσής του με βάση το οποίο προάγονται ή απολύονται, καθώς και η διαγωγή τους. Οι εγγραφές για το σχολικό έτος 1938-1939 είναι 13. Το πρώτο πιστοποιητικό εκδίδεται 28.9.1938 και το τελευταίο 30.9.1939.

Για το σχολικό έτος 1939-1940 οι εγγραφές είναι 7. Το πρώτο πιστοποιητικό εκδίδεται 11.9.1940 και το τελευταίο 28.7.1942. Στα σχολικά έτη 1941-1942, 1942-1943 και 1946-1947 καταγράφονται μόνο τρεις εκδόσεις πιστοποιητικών, μία για κάθε σχολικό έτος, και με ημερομηνίες 10.2.1943, 30.6.1945 και 15.9.1947 αντίστοιχα. Για το σχολικό έτος 1943-1944, 1944-1945 και 1945-1946 δεν εκδίδεται κανένα πιστοποιητικό.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου

Η Ιμβριώτη πίστευε ότι για να πετύχουν οι εκπαιδευτικοί πειραματισμοί στο Π.Ε.Σ.Α. χρειαζόνταν το κατάλληλο προσωπικό. Γι' αυτό προσπάθησε να δημιουργήσει έναν δυνατό πυρήνα λίγων ανθρώπων, με αυξημένα προσόντα, προοδευτικών στις ιδέες, έντιμων και έμπιστων και με ευαισθησία απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Χαρίση, 2013).

Ο Α.Ν. 453/1937 αναφέρει ότι «Διά τήν λειτουργίαν τῶν ἀνωτέρων σχολείων ἀποσπῶνται μέχρι τριῶν δι' ἕκαστον λειτουργοί τῆς δημοτικῆς ἢ μέσης ἐκπαιδύσεως». Ο νόμος συμπληρώνεται από τον Α.Ν. 1049/1938, ο οποίος αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου: «αποτελείται ἐκ τοῦ Διευθυντοῦ αὐτοῦ, ἕξ δημοδιδασκάλων ἢ δημοδιδασκαλισσῶν, ἑνός καθηγητοῦ τῆς Γυμναστικῆς, ἑνός ἐιδικοῦ ἱατροῦ ...».

Με βάση το νόμο, τις προσωπικές της επιδιώξεις και την άδεια του Μεταξά, η Ιμβριώτη επιλέγει για συνεργάτες της δασκάλους με ιδεολογική συγγένεια (Χαρίση, 2012). Τα ονόματά τους μαζί με σύντομα βιογραφικά και αξιολογικές εκθέσεις από την ίδια, καθώς και στοιχεία της υπηρεσιακή τους εξέλιξης, βρίσκονται σε χειρόγραφα της Ιμβριώτη και στα βιβλία:

1) «Πρακτικά τοῦ Προτύπου Εἰδικοῦ Σχολείου Ἀθηνῶν ἀπό 25^{ης} Νοεμβρίου 1938 ἕως 28^{ης} Ἰουνίου 1940». Το βιβλίο ήταν σε συνέχεια προηγούμενου βιβλίου που αφορούσε Συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων Σχολ. Έτους 1937-1938 που δεν υπάρχει στο αρχείο του σχολείου. Το βιβλίο ξεκινά με την 7^η Συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων, 25.11.1938. Η 81^η συνεδρίαση 28.6.1940 είναι η τελευταία.

2) «Βιβλίον Πράξεων προσωπικοῦ τοῦ Π.Ε.Σ.Α. ἀπό 17.6.1946 ἕως 22.4.1975». Το βιβλίο ξεκινά με την 1η πράξη του Συλλόγου Διδασκόντων 17.6.1946 του Σχ.

Έτους 1945-1946 και τελειώνει με το 1^ο Πρακτικό του Σχ. έτους 1975-1976, 10.9.1975.

3) «Βιβλίο Μητρώου Προσωπικού Π.Ε.Σ.Α. Από σχ. έτους 1961-62». Στο βιβλίο υπάρχουν μόνο δύο σελίδες όπου έχουν καταχωρηθεί στοιχεία του προσωπικού.

4) «Ειδικόν Σχολείον Αθηνών, Βιβλίον Ύλης, Σχολικόν Έτος 1937-38, Σχολικόν έτος 1938-1939». Το βιβλίο κλείνει για κάθε σχολικό έτος ανά τάξη με την υπογραφή του υπεύθυνου εκπαιδευτικού της τάξης.

Οι παιδαγωγικές συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων

Για την Ιμβριώτη η διάθεση του προσωπικού για επιμόρφωση αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα της λειτουργίας του Π.Ε.Σ.Α. Γι' αυτό, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, συνέταξε πλαίσια εργασίας και πραγματοποίησε παιδαγωγικές και διδακτικές συνεδρίες για την επιμόρφωσή τους σε θέματα Νέας Αγωγής και Ειδικής Αγωγής (Χαρίση, 2012).

Στα εβδομαδιαία φροντιστήρια του σχολείου παρουσιάζονταν από την ίδια και τους εκπαιδευτικούς το έργο σημαντικών επιστημόνων και εφαρμόζονταν στην πράξη οι ιδέες τους. Παράλληλα γίνονταν αξιολόγηση του έργου του σχολείου και αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και σχεδιάζονταν το διδακτικό πρόγραμμα ανά εβδομάδα (Χαρίση, 2013). Η καταγραφή αυτής της εργασίας γίνονταν στο βιβλίο συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων: «Πρακτικά τοῦ Προτύπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών από 25^{ης} Νοεμβρίου 1938 έως 28^{ης} Ιουνίου 1940».

Το πρόγραμμα μαθημάτων και η διδασκόμενη ύλη

Ο οργανισμός λειτουργίας του Π.Ε.Σ.Α. όριζε ότι ο σκοπός του σχολείου ήταν ο ίδιος με τους σκοπούς των γενικών σχολείων, με την επισήμανση, ότι αυτό αποτελούσε και θεραπευτικό-παιδαγωγικό ίδρυμα που κανόνιζε τη διδακτική και μορφωτική του πορεία σύμφωνα με τις θεραπευτικές ανάγκες των μαθητών.

Το σχολικό έτος άρχιζε και τελείωνε όπως και στα άλλα σχολεία, όμως το ωράριο εργασίας ήταν μικρότερο από το δικό τους λόγω της κατάστασης των μαθητών του. Το πρόγραμμα παρέκλινε από το πρόγραμμα του γενικού σχολείου ως προς τη διδακτέα ύλη και τη μέθοδο διδασκαλίας, χωρίς να παραβαίνει τους γενικούς κανόνες της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής (Χαρίση, 2013).

Η διδασκόμενη ύλη του σχολείου καταχωρήθηκε στα βιβλία ύλης του σχολείου:

1) «Ειδικόν Σχολείον Αθηνών, Βιβλίον Ύλης, Σχολικόν Έτος 1937-38, Σχολικόν έτος 1938-1939». Στην πρώτη σελίδα του βιβλίου υπάρχει ευρετήριο για τα σχολικά έτη 1937-1938 και 1938-1939. Η αρίθμηση του βιβλίου ξεκινά στη δεύτερη σελίδα και αφορά τη διδαχθείσα ύλη της προβαθμίδας για Οκτώβριο και Νοέμβριο. Η καταγραφή τελειώνει 11.6.1938 με υπογραφή της δασκάλας Λουκίας Πιστικίδου που δίδαξε την τάξη. Στην επόμενη σελίδα καταγράφεται η ύλη της προβαθμίδας, σχολικού έτους 1938-1939, ξεκινώντας από τον Οκτώβριο και τελειώνει 19.6.1939 με υπογραφή της ίδια δασκάλας. Κάτι αντίστοιχο γίνεται για κάθε τάξη (Α', Β', Γ, Δ') για το πρώτο σχολικό έτος (1937-1938), ενώ το δεύτερο έτος (1938-1939) αυξάνονται οι τάξεις, αφού προστίθεται η Ε' τάξη, και συμπληρώνουν το πρόγραμμα τα

μαθήματα της γυμναστικής και της χειροτεχνίας. Το βιβλίο κλείνει με υπογραφή της δασκάλας Ξ. Βακαρέλλη, 15.6.1939.

2) «Βιβλίων "Υλης Σχολ. Έτος 1939-1940». Η καταγραφή της ύλης γίνεται ανά τάξη. Ξεκινά με την διδαχθείσα ύλη της προβαθμίδας από τον Οκτώβριο και φτάνει έως την Ε΄ τάξη. Για τα μαθήματα της γυμναστικής και της χειροτεχνίας γίνεται ξεχωριστή καταγραφή, καθώς και για την ορθοφωνητική που μπήκε στο πρόγραμμα 20.11.1939 και τη ρυθμική. Το βιβλίο κλείνει 27.6.1940, με υπογραφή της δασκάλας Ελένης Κονταράτου. Στην 159 σελίδα, 1.9.1939, καταχωρείται η φυλλομέτρηση με υπογραφή της Ιμβριώτη και σφραγίδα του σχολείου.

Αναγνωσματοάριο και τετράδια μαθητών

Η ανομοιογένεια των μαθητών, οι σοβαρές ψυχικές διαταραχές και η νοητική τους κατάσταση ήταν οι σημαντικότεροι παράγοντες που καθόρισαν τη διδακτική εργασία του σχολείου. Το πρόγραμμα περιόριζε κατά πολύ την διδακτέα ύλη και προσάρμοζε τα κέντρα ενδιαφέροντος σε θέματα που αφορούσαν την καθημερινότητα των παιδιών με σκοπό να αφομοιώσουν τις απαραίτητες αφηρημένες έννοιες με συγκεκριμένες εποπτικές εμπειρίες (Ιμβριώτη, 1938).

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη διδασκαλία ήταν του Decroly (Χαρίση, 2014). Στο πλαίσιο του προγράμματος διδάσκονταν ανάγνωση, γραφή και γλωσσική έκφραση, ενώ η χειροτεχνία και το σχέδιο είχαν πρωτεύουσα θέση (Χαρίση, 2012).

Μέρος της διδακτικής εργασίας του σχολείου είναι καταγεγραμμένη στα τετράδια των μαθητών, πέντε συνολικά, ομοιόμορφα, πράσινου χρώματος, με τίτλο «ΕΙΔΙΚΟΝ ΣΧΟΛΕΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ, ΤΕΤΡΑΔΙΟΝ» ή «ΠΡΟΤΥΠΟΝ ΕΙΔΙΚΟΝ ΣΧΟΛΕΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ, ΤΕΤΡΑΔΙΟΝ». Κάτω από τον τίτλο υπάρχει το όνομα του μαθητή/τριας στον/στην οποίο/α ανήκαν. Η αριστερή σελίδα είναι κενή. Στη δεξιά υπάρχει ημερομηνία και από κάτω μια πολύχρωμη ή ασπρόμαυρη παιδική ζωγραφιά. Κάτω ή πάνω από τη ζωγραφιά υπάρχει γραμμένη μία φράση-επεξήγηση της ζωγραφιάς.

Η παλαιότερη ημερομηνία είναι «Τρίτη 1 Φεβρουαρίου». Η νεότερη «Σάββατο 28 Μαΐου», χωρίς το σχολικό έτος. Συμπεραίνουμε ότι είναι το 1938-1939, αφού υπάρχει κι ένα χειροποίητο βιβλίο ανάγνωσης με τίτλο «Αναγνωσματοάριο φτιαγμένο από τά παιδιά του 'Ειδικού Σχολείου' (Καισαριανή) 1938-39». Στο εξώφυλλό του έχει μια παιδική ζωγραφιά από το τετράδιο κάποιου παιδιού και υπότιτλο «τά παιδιά δουλέβουν τό βιβλίο μας». Στο εσωτερικό του, σε κάθε αριστερή σελίδα, υπάρχει μια πολύχρωμη παιδική ζωγραφιά και σε κάθε δεξιά ένα κείμενο γραμμένο από ενήλικα που σχετίζεται με την ζωγραφιά. Η πρώτη ζωγραφιά έχει ημερομηνία «Παρασκευή 1 Απριλίου» και το όνομα «Χρήστος» και η τελευταία «Πέμπτη 26 Μαΐου». Οι σελίδες του είναι 30.

Το βιβλίο κατασκευάστηκε με την καθοδήγηση της Ιμβριώτη για αναγνωστικό. Η ίδια είχε συγγράψει διδακτικά βιβλία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Χαρίση, 2013).

Συμπεράσματα

Η ίδρυση και λειτουργία του Π.Ε.Σ.Α. αποτέλεσε ένα σημαντικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό γεγονός για τα δεδομένα της εποχής του μεσοπολέμου, αφού για πρώτη φορά με τη θέσπισή του, έλαβαν νομική υπόσταση οι πολυετείς συζητήσεις και τα αιτήματα εκπαιδευτικών και ιατρών για την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το όλο εγχείρημα, που ήταν πρωτόγνωρο και σηματοδότησε τις απαρχές της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, το υλοποίησαν προοδευτικοί εκπαιδευτικοί με την καθοδήγηση της Ιμβριώτη, η οποία υπήρξε η πρώτη διευθύντρια του σχολείου. Η οργάνωση και λειτουργία του, παιδαγωγική και υγεινολογική, που στηρίχθηκε στις μεθόδους και τις πρακτικές που εφαρμόστηκαν στην Ευρώπη, εξασφάλισε στους μαθητές κοινωνική πρόνοια μέσα σε ένα θετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Τα τεκμήρια που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία, αποτελούν ένα πλήρες αδημοσίευτο πρωτογενές υλικό, που σε γενικές γραμμές, μπορεί να αναπαραστήσει ιστορικά την εικόνα λειτουργίας του σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αναστασίου, Δ. Ηλιάδου-Τάχου, Σ. & Χαρίση, Α. (2010). Η Ρόζα Ιμβριώτη στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών και το Καθεστώς Μεταξά. Στο Γρηγόρης (επιμ.) *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής «Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη»*, 1, 44-66. Αθήνα.
- Ιμβριώτη, Ρ. (1938). Η εργασία τοῦ Προτύπου Ειδικοῦ Σχολείου Ἀθηνῶν, κατά τό σχολικόν ἔτος 1937-1938. *Σχολική Υγιεινή*, 18-19, 17-41.
- Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Πρώτος χρόνος του Προτύπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών*. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρία.
- Καλαντζής, Κ. (1985). *Στον αστερισμό του Δημήτρη Γληνού. Κώστας Σωτηρίου, Ρόζα Ιμβριώτη, Μιχάλης Παπαμαύρος*, Αθήνα: Δίπτυχο.
- Λαμπαδάριος, Ε. (1934). Η ὑγιεινή τῶν Σχολείων ἐν Ἀγγλία. *Δελτίον τῆς Παιδιατρικῆς Ἐταιρείας Ἀθηνῶν*, 2, 14-17. Εν Αθήναις.
- Λαμπαδάριος, Ε. (1923). *Υπαίθρια Σχολεῖα*. Αθήνα.
- Παπαναστασίου Α. (1985). *Το παιδαγωγικό έργο του Dr. Onide Decroly και η πειραματική προσαρμογή της μεθόδου του στα πρότυπα δημοτικά σχολεία της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Στασινός, Δ.Π. (1991). *Η Ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Χαρίση, Α. (2012). Οι πρώτες προσπάθειες του νεοελληνικού κράτους για την εισαγωγή της ειδικής εκπαίδευσης: η συμβολή της Ρόζας Ιμβριώτη. Διδακτορική διατριβή, ΠΔΜ. Φλώρινα.
- Χαρίση, Α. (2013). *Η Ρόζα Ιμβριώτη στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών (1937-1940)*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Χαρίση, Α. (2016). Η συμβολή του Εμμανουήλ Λαμπαδάρου στην ίδρυση και λειτουργία του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών (1937-1940). *Πρακτικά 14' Πανελληνίου Ιστορικού Συνεδρίου (Θεσσαλονίκη 2013)*, 147-160. Θεσσαλονίκη.

Ευρωπαϊκά Προγράμματα στο 1ο Πειραματικό Δ.Σ. Αλεξανδρούπολης. Περιγραφή, υλοποίηση και αντίκτυπος σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς

Μπρούτσου Φωτούλα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Δασκάλων, M.Ed.
fotinibr@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στην παρουσίαση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων που έχουν υλοποιηθεί στο 1^ο Πειραματικό Δ.Σ. Αλεξανδρούπολης. Το σχολείο έχει συμμετάσχει σε πρόγραμμα Comenius, Erasmus + και e Twinning από το 2011 έως και σήμερα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται οι στρατηγικές συμπράξεις Κα2 Erasmus+ με μια σύντομη περιγραφή των στόχων και των δράσεων των προγραμμάτων, τα οποία εστιάζουν, μεταξύ άλλων, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση της επικοινωνίας στις ξένες γλώσσες, τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, τη χρήση των Τ.Π.Ε., την ενίσχυση της αποδοχής του διαφορετικού και τη δημιουργία ενταξιακού σχολικού περιβάλλοντος.

Επίσης, σημαντικό είναι να γνωρίζουμε τον αντίκτυπο που έχει η συμμετοχή σε στρατηγικές συμπράξεις Erasmus+ στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές και στους γονείς/κηδεμόνες της σχολικής μονάδας.

Κοινά χαρακτηριστικά είναι: η ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνείδησης, η ενημέρωση για την εκπαιδευτική πολιτική των χωρών εταίρων, η δημιουργία σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στις κινητικότητες.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, επίσης, πως η συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκά έργα συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, στη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας και στην εξοικείωσή τους με τις Τ.Π.Ε και τις ξένες γλώσσες.

Οι μαθητές πως συμμετέχουν σε ενδιαφέρουσες και καινοτόμες δράσεις, διευρύνονται οι ορίζοντές τους και χρησιμοποιούν περισσότερο τις Νέες Τεχνολογίες στην τάξη.

Οι γονείς/κηδεμόνες συμμετέχουν πιο ενεργά στη σχολική ζωή, διαμορφώνουν απόψεις και στάσεις καθώς ενημερώνονται για τις δράσεις και τους στόχους των έργων, και αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τις/τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: ευρωπαϊκά προγράμματα, 1^ο Πειραματικό Δ.Σ. Αλεξανδρούπολης, Erasmus+, αντίκτυπος

Εισαγωγή

Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάστηκαν για να ενισχύσουν την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, και να προωθήσουν τη συνεργασία μεταξύ

των ευρωπαϊκών χωρών με στόχο την ανταλλαγή επιτυχημένων και καινοτόμων πρακτικών (iky.gr).

Η δράση Comenius είχε σαν γενικούς στόχους τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασής της. Προωθούσε τη διακρατική συνεργασία μεταξύ σχολικών ιδρυμάτων και συνέβαλε στη βελτίωση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, καθώς και στη προαγωγή της εκμάθησης γλωσσών και της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Βασικό μέσο για την πραγματοποίηση των στόχων του Comenius ήταν οι επισκέψεις εκπαιδευτικών και μαθητών στα συνεργαζόμενα σχολεία (<http://6dim-diar-elfth.thess.sch.gr/Greek/COMENIUS/COMENIUS.htm>, 2023).

Το πρόγραμμα Erasmus+ (2014-2020), που αντικατέστησε το Comenius, είναι το πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό, που στοχεύει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων και της απασχολησιμότητας καθώς και στον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και νεολαίας, σε όλους τους τομείς της Δια Βίου Μάθησης (Ανώτατη Εκπαίδευση, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχολική Εκπαίδευση, δραστηριότητες νεολαίας, κτλ).

Δομείται σε 3 βασικές Δράσεις (Key Actions) για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη νεολαία οι οποίες είναι:

Βασική Δράση 1 (KA1/BA1): Κινητικότητα των ατόμων

Βασική Δράση 2 (KA2/BA2): Συνεργασία για την καινοτομία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών

Βασική Δράση 3 (KA3/BA3): Ενίσχυση σε θέματα μεταρρυθμίσεων πολιτικής

Το 1ο Πειραματικό Δ. Σχ. Αλεξανδρούπολης έχει υλοποιήσει έργα που ανήκουν στη Βασική Δράση 2 (iky.gr).

Περιγραφή των ευρωπαϊκών προγραμμάτων του 1^{ου} Πειραματικού Δ. Σ. Αλεξανδρούπολης

“Young Explorers”

Το 1ο ευρωπαϊκό πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχε το 1ο Πειραματικό Δ. Σχ. Αλεξανδρούπολης ήταν το έργο **Comenius “Young Explorers”** που υλοποιήθηκε το διάστημα 2011-2013. Συμμετείχαν δημοτικά σχολεία από την Ελλάδα, την Τουρκία, την Πολωνία, τη Ρουμανία, την Ισπανία και τη Γαλλία. Σκοπός του έργου ήταν να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές για τη δική τους κουλτούρα και των άλλων λαών, να αναπτύξουν σεβασμό για τρόπους ζωής διαφορετικούς από τους δικούς τους ώστε οι νέοι να μπορούν να κατανοούν και να εκτιμούν ο ένας τον άλλον. Να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τους δεσμούς των ανθρώπων σε όλο τον κόσμο και να τους εμπλέξουν σε θέματα που διαφορετικά θα ήταν αφηρημένα και μακρινά. Επιπλέον, να ενεργοποιήσει τους μαθητές μέσω προσωπικών επαφών, άμεσης εμπειρίας, «πραγματικών» δραστηριοτήτων στην τάξη αλλά και στις χώρες που επισκέπτονταν κατά τη διάρκεια των διακρατικών συναντήσεων.

Πραγματοποιήθηκαν έξι διακρατικές συναντήσεις στα σχολεία των εταίρων στις οποίες συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και μαθητές. Σ' αυτές τις συναντήσεις, παρουσιάζονταν τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά των διοργανωτών, το εκπαιδευτικό σύστημα και οι καινοτομίες που εφαρμόζονταν στα σχολεία .

English Learning Friends (ELF)

Το διάστημα 2015-2017, το 1ο Πειραματικό Δ. Σχ. Αλεξανδρούπολης, σε συνεργασία με Δημοτικά Σχολεία της Πολωνίας, της Φινλανδίας, της Τουρκίας, της Ιταλίας, της Δημοκρατίας της Τσεχίας και της Κροατίας υλοποίησαν το έργο Erasmus+ “English Learning Friends” (Φίλοι που μαθαίνουν Αγγλικά).

Γενικός σκοπός του ELF ήταν να γίνουν τα Αγγλικά πιο δημοφιλή και η διδασκαλία τους πιο ελκυστική για τους μαθητές όλων των τάξεων και να βελτιωθούν οι ψηφιακές και οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών και εκπαιδευτικών, γεγονός που συμβάλλει στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης των σχολείων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές, κατά την πορεία του έργου, είχαν τη δυνατότητα, αξιοποιώντας τα διαδικτυακά εργαλεία, να βελτιώσουν τα Αγγλικά τους και να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας δημιουργώντας παρουσιάσεις, ταινίες και παιχνίδια, γράφοντας ιστορίες, αλληλογραφώντας μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, οργανώνοντας βίντεο-διασκέψεις και λαμβάνοντας μέρος στις ανταλλαγές επισκέψεων με τις χώρες εταίρους. Χρησιμοποίησαν εργαλεία Web 2.0. για να δημιουργήσουν και να υλοποιήσουν δραστηριότητες. Δημοσίευσαν τις εργασίες τους σε ένα μηνιαίο ψηφιακό περιοδικό αναπτύσσοντας έτσι τις δεξιότητες γραφής, τη δημιουργικότητα και τη σκέψη τους. Οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν τις καινοτόμες πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη δημιουργώντας μια συλλογή από διαδραστικά γλωσσικά παιχνίδια, κουίζ και ερωτηματολόγια (englishlearningfriends, 2023).

Πραγματοποιήθηκαν πέντε διακρατικές συναντήσεις στα σχολεία των εταίρων. Οι τρεις αφορούσαν μόνο εκπαιδευτικούς που επιμορφωνόταν στα διαδικτυακά εργαλεία και οι δύο μαθητές και εκπαιδευτικούς οι οποίοι ακολουθούσαν προκαθορισμένο πρόγραμμα εργαστηρίων και δραστηριοτήτων (zarifeios.gr, 2023).

Kinds Conquering Castles (KCC)

Το διάστημα 2026-2019 το σχολείο συμμετείχε στο Πρόγραμμα Erasmus+ KA2 KCC- Kids Conquering Castles (Τα παιδιά κατακτούν τα κάστρα) με εταίρους έξι δημοτικά σχολεία από τη Γερμανία, την Ιταλία, την Καταλονία, την Ουαλία, την Αυστρία και την Ελλάδα.

Το Kids Conquering Castles αφορούσε στην προώθηση της επιχειρηματικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο, «ανοίγοντας τους ορίζοντες» των μαθητών, δίνοντάς τους την ευκαιρία να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να είναι δημιουργικοί, να εκφράζουν τις απόψεις τους και να λαμβάνουν αποφάσεις. Οι σημερινοί μαθητές είναι οι ενεργοί πολίτες του αύριο, επομένως πρέπει να είναι ικανοί να κάνουν υπεύθυνες και ηθικές επιλογές σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Το έργο εστίαζε στη συνεργασία μεταξύ των σχολείων εταίρων σε μια προσπάθεια ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών τους δράσεων με μότο: «Οι

οπορτουμιστές αναζητούν μια ευκαιρία. Οι επιχειρηματίες κάνουν νέες ευκαιρίες» (Toba Beta).

Κατά τη διάρκεια του έργου, πραγματοποιήθηκαν 6 συναντήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στα σχολεία των χωρών που συμμετείχαν (KCC- Kids Conquering Castles, 2023).

Include.Net

Ένα ακόμη πρόγραμμα Erasmus+ Ka229, που υλοποιήθηκε στο 1ο Πειραματικό Δ. Σ. Αλεξανδρούπολης, ήταν το έργο: “INCLUDE.NET: innovative ways to promote inclusion in its broadest sense, within a pan European context” και οι χώρες που εκπροσωπήθηκαν ήταν: το Ηνωμένο Βασίλειο, η Ελλάδα, η Κύπρος, η Φινλανδία, η Ρουμανία, και η Τουρκία.

Ήταν ένα πρόγραμμα ανταλλαγής καλών πρακτικών που είχε σαν σκοπό τη συμπερίληψη και την ένταξη όλων των μαθητών στο σχολικό, και κατ' επέκταση κοινωνικό, περιβάλλον ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους, την καταγωγή, το φύλο, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, το πολιτιστικό, οικονομικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο. Επιπρόσθετα, στόχοι του προγράμματος ήταν να ενισχυθούν οι έννοιες της ισότητας, της αποδοχής, της ενσυναίσθησης και της δικαιοσύνης μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες και θεματικές.

Η σύμπραξη αρχικά είχε διετή διάρκεια (2018-2021) αλλά λόγω της πανδημίας, πήρε παράταση μέχρι το 2022.

Μέσω αυτής της σύμπραξης, δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς της παιδαγωγικής ομάδας να επιμορφωθούν σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές παρακολουθώντας διδασκαλίες και συμμετέχοντας σε εργαστήρια, που διοργάνωσαν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα των χωρών εταίρων. Πιο συγκεκριμένα, στο Νηπιαγωγείο της Ρουμανίας παρακολούθησαν την παιδαγωγική προσέγγιση του Reggio Emilia καθώς και το Project με θέμα: τα δικαιώματα του παιδιού με τη μέθοδο “Step by Step”.

Στη 2η εκπαιδευτική συνάντηση, που πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της Φινλανδίας, οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν και συμμετείχαν σε εργαστήρια (με θέματα: Τη μέθοδο project (good practises about project learning), τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι (learning through playing) και την καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων (project learning about emotional skills).

Η 3^η κατά σειρά συνάντηση επαγγελματικής ανάπτυξης πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2019 στο Bradford του Ηνωμένου Βασιλείου, στο σχολείο Poplars Farm Primary School. Οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν καλές πρακτικές διδασκαλίας με έμφαση στην ανάπτυξη της προφορικής έκφρασης και την καλλιέργεια της αγγλικής γλώσσας καθώς το σχολείο έχει μεγάλο ποσοστό παιδιών μεταναστών που ζουν σε δίγλωσσο περιβάλλον.

Η επόμενη συνάντηση επαγγελματικής ανάπτυξης πραγματοποιήθηκε, το φθινόπωρο του 2019, στη Λάρνακα της Κύπρου στο Γ' Δημοτικό Σχολείο Αραδίππου. Εκεί λειτουργούν δύο Μονάδες Ειδικής Εκπαίδευσης, με εξειδικευμένο προσωπικό, όπου φοιτούν μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτοί οι μαθητές εντάσσονται στα κανονικά τμήματα παρακολουθώντας τα δευτερεύοντα μαθήματα του προγράμματος. Οι φιλοξενούμενοι εκπαιδευτικοί είχαν

τη δυνατότητα να ενημερωθούν για την εκπαιδευτική πολιτική της Κύπρου με έμφαση στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία. Παρακολούθησαν καλές πρακτικές διδασκαλίας και πιο συγκεκριμένα την «αξιοποίηση της τέχνης του Θεάτρου για την ένταξη των παιδιών με αναπηρία».

Την άνοιξη του 2020 είχε προγραμματιστεί η συνάντηση στη Σμύρνη στην οποία δε συμμετείχαν τελικά όλοι οι εταίροι, ανάμεσά τους και του σχολείου μας, λόγω των μέτρων που λήφθηκαν για την πανδημία.

Την τελευταία συνάντηση του προγράμματος διοργάνωσε, με επιτυχία, το 1^ο Πειραματικό τον Μάιο του 2021. Έγινε διαδικτυακά και το πρόγραμμα περιλάμβανε παρουσιάσεις των καινοτομιών που εφαρμόζονται στο σχολείο όπως διδασκαλία με I pads, Ρομποτική και Προγραμματισμός, η μέθοδος διδασκαλίας CLIL καθώς και των πολιτιστικών χαρακτηριστικών της περιοχής του Έβρου.

Οι Ρουμάνοι εταίροι μας είχαν τη δυνατότητα να επισκεφθούν το σχολείο μας τη μία ημέρα και να συμμετάσχουν στο εργαστήρι Ρομποτικής με φυσική παρουσία.

Με αυτή την εικονική/μικτή κινητικότητα ολοκληρώθηκε το ευρωπαϊκό πρόγραμμα “INCLUDE.NET: innovative ways to Promote inclusion in its broadest sense, within a pan European context” που είχε ξεκινήσει το 2018 (zarifeios gr, 2023).

"CIAK-Cinema International Animation & Kids"

Το διάστημα 2019-2022 σχολεία από 6 ευρωπαϊκές χώρες, την Ιταλία, την Ελλάδα, την Πορτογαλία, την Ισπανία, τη Ρουμανία και την Τουρκία, θα συνεργαστούν για δύο χρόνια και μέσα από δράσεις ανακάλυψης της ιστορίας του κινηματογράφου, θα δημιουργήσουν μια ταινία πλαισιωμένη από μουσική δικής τους έμπνευσης ώστε να δώσουν πνοή στις προσωπικές τους δημιουργίες.

Το θέμα του έργου Erasmus+ CIAK- Cinema International Animation & Kids ήταν ο κινηματογράφος και το animation. Το έργο συνδύαζε την καλλιτεχνική έκφραση με τα τεχνολογικά εργαλεία σε μια διαδρομή που καθιστά τον κινηματογράφο και το animation αποφασιστικά μέσα επικοινωνίας και ταυτόχρονα μέσα προσωπικής εξέλιξης με στόχο προτεραιότητας την πλήρη ανάπτυξη του ατόμου.

Οι κινητικότητες που πραγματοποιήθηκαν ήταν στο σύνολό τους επτά. Οι τρεις έγιναν με φυσική παρουσία, οι δύο διαδικτυακά, λόγω της πανδημίας, και η μία μικτή (zarifeios gr, 2023).

Open Minds @ Include.Net- Creative Pedagogies Global Competences for Inclusion

Το 2020 εγκρίθηκε η συμμετοχή του σχολείου μας στο πρόγραμμα Erasmus+, KA229 “Open Minds@ Include.net-creative pedagogies, global competencies for inclusion” στο οποίο συμμετέχουν εκπαιδευτικά ιδρύματα από το Ηνωμένο Βασίλειο, την Ελλάδα, τη Φινλανδία, τη Ρουμανία, και την Τουρκία.

Στόχος του προγράμματος είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικές μεθόδους, τεχνικές και τρόπους που στηρίζουν και ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, την συμπερίληψη, την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, του αλληλοσεβασμού και της αποδοχής όλων από ειδικούς.

Ταυτόχρονα, σε κάθε συνάντηση παρουσιάζονται τρόποι να καλλιεργηθούν στους μαθητές οι δεξιότητες του 21ου αιώνα, τα 6 Cs της εκπαίδευσης: Critical Thinking (Κριτική Σκέψη), Collaboration (Συνεργατικότητα), Communication (Επικοινωνία), Creativity (Δημιουργικότητα) Citizenship/Culture (Ιθαγένεια/Πολιτισμός), Character Education/Connectivity (Εκπαίδευση χαρακτήρων/Συνδεσιμότητα).

Πιο συγκεκριμένα, τον Δεκέμβρη του 2021 πραγματοποιήθηκε η πρώτη επιμορφωτική συνάντηση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα στο δημοτικό σχολείο Poplars Farm στο Bradford U.K.

Εκεί, η Καναδή παιδαγωγός Mag Gardner παρουσίασε την παιδαγωγική προσέγγιση Deep Learning (σε βάθος μάθηση), διαδικτυακά, προτείνοντας τρόπους και εργαλεία που στοχεύουν στην ενεργή εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Fullan M., 2019).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε ημερίδα/εργαστήρι όπου ο σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Tim Taylor παρουσίασε τον “Μανδύα του Ειδικού” (the Mantel of the Expert) μια δραματική και δημιουργική μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης, που ενσωματώνει το πρόγραμμα σπουδών και προωθεί την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα (Taylor, 2016) .

Η δεύτερη επιμορφωτική συνάντηση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο έργο έγινε στο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Lamia Karer Secondary School στη Σμύρνη το πρόγραμμα της οποίας, μεταξύ άλλων, περιλάμβανε:

- παρουσίαση και εργαστήρι με θέμα: Τι είναι η κριτική σκέψη (Critical Thinking) και πώς μπορούμε να την καλλιεργήσουμε στους μαθητές.
- Ημερίδα όπου επιμορφωτές από το μουσικό ινστιτούτο Olten Filarmoni Sanat Okulu παρουσίασαν τη θεωρία M. L. T. Music Learning Theory του Edwin E.Gordon.

Το διάστημα 17 με 20 Μαΐου 2022, πραγματοποιήθηκε η τρίτη επιμορφωτική συνάντηση στο ιδιωτικό σχολείο προσχολικής εκπαίδευσης Mukulax kindergarten στην πόλη Τούρκου της Φινλανδίας. Εκεί, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε ένα πολύ ενδιαφέρον βιωματικό εργαστήριο που διοργάνωσε η ειδικός και εμπνεύστρια της παιδαγωγικής μεθόδου Lau lau (singing and drawing) Minna Lappalainen, η οποία τους δίδαξε τις αρχές της συγκεκριμένης μεθόδου (hundred.org, 2023).

Η Φινλανδή εκπαιδευτικός παρουσίασε τη δεξιότητα Character Education/Connectivity (Εκπαίδευση χαρακτήρων/Συνδεσιμότητα) καθώς και δράσεις που μπορούν να την καλλιεργήσουν στα παιδιά.

Το φθινόπωρο του 2022 το 1^ο Πειραματικό Δ. Σ. Αλεξανδρούπολης ανέλαβε να διοργανώσει την επόμενη κινητικότητα (4η στη σειρά). Η ατζέντα του επιμορφωτικού τριήμερου περιλάμβανε πολιτιστικές και επιμορφωτικές δραστηριότητες. Οι παρουσιάσεις και τα εργαστήρια είχαν σαν θέματα:

- «Επικοινωνία και Ψηφιακός γραμματισμός, Communication, digital literacy»
- Παρατήρηση στην τάξη: Η χρήση των iPads στο μάθημα των Δεξιοτήτων
- Όμιλος Θεάτρου «Μέσα από τα μάτια του Σαίξπηρ»
- Η χρήση των iPads στη διδασκαλία

- Επιμορφωτική ημερίδα και εργαστήριο: Εισαγωγή κωδικοποίησης και ρομποτικής στην τάξη (Εκπαιδευτές από την Eduact - Action For Education) στην οποία οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν βασικές γνώσεις ρομποτικής και κωδικοποίησης.

Τον Μάρτη του 2023, πραγματοποιήθηκε η 5η διακρατική επιμορφωτική συνάντηση εκπαιδευτικών στο σχολείο προσχολικής εκπαίδευσης Rază de Soare” Kindergarten στην πόλη Τιργκόβιστε της Ρουμανίας. Στόχος της συνάντησης ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη «Μάθηση με βάση το παιχνίδι» (Game Based Learning). Η μάθηση με βάση το παιχνίδι είναι μια ενεργή τεχνική μάθησης που χρησιμοποιεί παιχνίδια για να βελτιώσει τη μάθηση των μαθητών.

Επιπρόσθετα, η υπεύθυνη του προγράμματος Florentina Ionescu Ciulei παρουσίασε τη δεξιοτήτα της Συνεργασίας (Collaboration). Ακολούθησαν ομαδικές δραστηριότητες που σαν στόχο είχαν να καλλιεργήσουν τη συγκεκριμένη δεξιοτήτα, που αποτελεί μια από τις έξι του 21ου αιώνα, και την οποία επιδιώκουμε να αναπτύξουν οι μαθητές μας.

Το έργο ολοκληρώνεται τον Αύγουστο του 2023 ενώ η τελευταία διακρατική συνάντηση θα γίνει στη Σμύρνη της Τουρκίας στις αρχές του Ιούνη.

Κάθε διακρατική κινητικότητα ακολουθεί η διάχυση και η εφαρμογή της επιμόρφωσης στα σχολεία των εταίρων μέσω συγκεκριμένων δράσεων οι οποίες αποφασίζονται στις συναντήσεις αυτές. Τα αποτελέσματα και τα παραδοτέα των δράσεων αναρτώνται σε ιστοσελίδες των σχολείων σε ευρωπαϊκές πλατφόρμες και στα κοινωνικά δίκτυα (zarifeios.gr, 2023).

Fun & Engaging STEM Activities For Tomorrow's World

Το Erasmus+ έργο Fun & Engaging STEM Activities For Tomorrow's World είναι το πιο πρόσφατο έργο που εγκρίθηκε και υλοποιείται στο 1^ο Πειραματικό Δ.Σ. Αλεξανδρούπολης με τριετή διάρκεια (2021-2024). Συνεργάτες είναι εκπαιδευτικά ιδρύματα από: την Ιρλανδία, την Ελλάδα, τη Σουηδία, την Κροατία, τη Σλοβακία, την Πολωνία και την Τουρκία και στις κινητικότητες συμμετέχουν μαθητές και εκπαιδευτικοί.

Σκοπός του έργου είναι να αγαπήσουν οι μαθητές τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες, να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν έννοιες των Μαθηματικών και της Φυσικής μέσα από διασκεδαστικές δραστηριότητες, τη Ρομποτική, την Τέχνη και την Τεχνολογία. Ταυτόχρονα, να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της κριτικής σκέψης, να αναπτύξουν την πολιτειότητα και το αίσθημα του «ανήκειν» σε ένα ευρύτερο, ευρωπαϊκό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί να ανταλλάξουν τις καλές πρακτικές και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζουν στα σχολεία τους.

Είναι ένα έργο που παρέχει υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές υπηρεσίες και θα διευκολύνει τους μαθητές να προσαρμοστούν στον ολοένα και πιο σύγχρονο κόσμο για να τους προετοιμάσει πιο ποιοτικά για το μέλλον. Σε ευρωπαϊκή και διεθνή κλίμακα, το έργο θα επηρεάσει την ανάπτυξη καινοτόμων και δοκιμασμένων μεθόδων και εργαλείων που διασχίζουν τα σύνορα. Θα υπάρξει ανταλλαγή γνώσεων και πρακτικών στον τομέα των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών. Το έργο

αποτελεί παράδειγμα μιας μοναδικής προσέγγισης για τη βελτίωση των διδακτικών προσόντων των εκπαιδευτικών.

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα του έργου είναι η δημιουργία μιας ψηφιακής πλατφόρμας ανοιχτή σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς όπου θα αναρτώνται οι καινοτομίες που εφαρμόζονται, οι δράσεις και τα αποτελέσματά τους.

Τον Οκτώβρη του 2022 πραγματοποιήθηκε η 1^η κινητικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+ στο ιδιωτικό σχολείο Ozel Matematik Fen Bilimeri Ortaokulu στη Σαμψούντα της Τουρκίας. Εκεί, μαθητές, οι οποίοι φιλοξενούνταν σε οικογένειες μαθητών του σχολείου, κι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε εργαστήρια ρομποτικής και STEM, δράσεις ανταλλαγής καλών πρακτικών και σε δραστηριότητες πολιτιστικού περιεχομένου.

Το 1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης διοργάνωσε και υλοποίησε τη δεύτερη επιμορφωτική- εκπαιδευτική συνάντηση του προγράμματος τον Μάρτη του 2023.

Για μια εβδομάδα 16 εκπαιδευτικοί και 25 μαθητές από τις χώρες εταίρους συμμετείχαν σε εργαστήρια και δραστηριότητες που αφορούσαν στη Ρομποτική, στην Αστρονομία, στα Μαθηματικά στην Τέχνη και στη χρήση των iPads στη διδασκαλία.

Ταυτόχρονα επισκέφτηκαν μουσεία της πόλης μας και της ευρύτερης περιοχής με σκοπό να γνωρίσουν την πολιτιστική κληρονομιά και την ιστορία του τόπου μας. Οι μαθητές των αποστολών φιλοξενήθηκαν από μαθητές του σχολείου μας, οι οποίοι τους υποδέχτηκαν με ενθουσιασμό και κατά κοινή ομολογία μαθητών και γονέων αυτή η φιλοξενία αποτέλεσε μοναδική εμπειρία.

Η επόμενη διακρατική συνάντηση ορίστηκε για τα τέλη Μαΐου 2023 στη Σουηδία (zarifeios gr, 2023).

Αντίκτυπος των ευρωπαϊκών προγραμμάτων

Αντίκτυπος σε εκπαιδευτικούς

Τα ελληνικά δεδομένα που υπάρχουν σύμφωνα με ενδιάμεση έκθεση αξιολόγησης του αρμόδιου γραφείου του Υπουργείου που αφορούν τη σχολική εκπαίδευση καταδεικνύουν ότι οι ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις βοηθούν σημαντικά στην ανάπτυξη της ποιότητας, την προώθηση της

Αυτό που είναι αξιοσημείωτο είναι ότι εκπαιδευτικοί που στην αρχή είναι απρόθυμοι, αδιάφοροι ή και αντίθετοι με τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά σχέδια συνεργασίας, στην πορεία αλλάζουν στάση και αναγνωρίζουν την θετική επίδραση της υλοποίησης των έργων στα σχολεία.

Η κινητικότητα προωθεί το αίσθημα της συμμετοχής στην Ευρώπη, επιτρέπει στους

συμμετέχοντες να αποκτήσουν συνείδηση και εμπιστοσύνη στην βελτίωση των προσωπικών δεξιοτήτων και προσφέρει ευκαιρίες για να διευρύνουν την εμπειρία τους και να ενισχύσουν τις ικανότητές τους (Erasmus+ Οδηγός προγράμματος, 2023).

Τα σχετικά στοιχεία της έρευνας του υπουργείου αναφέρουν ότι ο αντίκτυπος στους

οργανισμούς αποστολής αφορά τη διεθνοποίηση και τη χρήση νέων διδακτικών μεθόδων και ορθών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές ιδιαίτερα

εκείνοι που συμμετέχουν στις διακρατικές συναντήσεις, είτε φιλοξενούνται σε ξένη οικογένεια του σχολείου υποδοχής είτε όχι, ήταν πολύ ικανοποιημένοι από αυτή τους την εμπειρία. Σε κάποιες περιπτώσεις, τα σχολεία ζητούν να συμπεριληφθούν περισσότεροι μαθητές στις κινητικότητες από όσους είχαν αρχικά εγκριθεί. Πολλά ελληνικά σχολεία ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν σε στρατηγικές εταιρικές σχέσεις για την ανταλλαγή πρακτικών, αλλά προτιμούν να συμμετέχουν ως εταίροι και όχι ως συντονιστές.

Γενικότερα από την αξιολόγηση του προγράμματος προκύπτει ότι οι εταίροι εκτιμούν σε σημαντικό βαθμό ότι η συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα Erasmus+ βοηθά σημαντικά στη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων, τις ανταλλαγές καλών πρακτικών και μεθόδων διδασκαλίας, την ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και τη διακρατική συνεργασία. Το γεγονός ότι χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση είναι, επίσης, πολύ σημαντικό καθώς διευκολύνεται πολύ η συμμετοχή περισσότερων ατόμων.

Τα ευρήματα της Magdalena Kugiejko (Kugiejko, M., 2016) για την επίδραση του Erasmus+ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επιβεβαιώνουν την προστιθέμενη αξία του προγράμματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι το πρόγραμμα βοήθησε την προσωπική επαγγελματική τους εξέλιξη καθώς τους έφερε σε επαφή με περισσότερα εργαλεία ΤΠΕ και βελτίωσε τις γλωσσικές τους δεξιότητες στις ξένες γλώσσες. Εξαιρετικά σημαντική κρίνεται η ανάπτυξη του συνεργατικού πνεύματος και η ενίσχυση της ομαδικότητας ανάμεσα στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί του 1^{ου} Πειραματικού Δ. Σ. Αλεξανδρούπολης, στο οποίο έχουν υλοποιηθεί και υλοποιούνται έργα Erasmus+ και e Twinning, δηλώνουν πως η συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκά έργα συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, στην απόκτηση γνώσεων και στη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας. Θεωρούν πως εξελίσσονται και προοδεύουν ως δάσκαλοι καθώς έχουν τη δυνατότητα να εντάσσουν καινοτόμες πρακτικές και μεθόδους στην εκπαιδευτική διαδικασία και να χρησιμοποιούν την τεχνολογία με μεγαλύτερη ευχέρεια. Επίσης, έχουν πληρέστερη ενημέρωση σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική των ευρωπαϊκών κρατών, ενισχύεται η ευρωπαϊκή τους συνείδηση, δημιουργούν μακρόχρονες συνεργασίες με τους ευρωπαίους εκπαιδευτικούς που οδηγούν στην εκπόνηση και άλλων έργων και δράσεων. Η επικοινωνία με άλλους εκπαιδευτικούς κοινωνικοποιεί, διαμορφώνει στάσεις, απαλείφει προκαταλήψεις. Επιπλέον, η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα αποτελεί προσόν στο βιογραφικό των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και τη διεκδίκηση θέσης ευθύνης.

Αντίκτυπος των προγραμμάτων Erasmus+ στους μαθητές

Σε ότι αφορά τους μαθητές, μέσω της συμμετοχής του σε ευρωπαϊκά προγράμματα, προκύπτει πως βελτίωσαν σημαντικά τις δεξιότητες τους στις ξένες γλώσσες και στις Τ.Π.Ε.. Επίσης, βελτιώθηκαν ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες, αναπτύσσοντας ομαδικό πνεύμα. Επιπλέον, αντιλήφθηκαν και κατανόησαν την έννοια της διαπολιτισμικότητας, ανέπτυξαν σεβασμό στη διαφορετικότητα ενώ ταυτόχρονα ενδιαφέρθηκαν για την πρόωθηση του δικού τους πολιτισμού στις άλλες χώρες. (Αραμπατζή Βασιλική, 2023)

Οι μαθητές του 1^{ου} Πειραματικού Δ. Σ. Αλεξανδρούπολης θεωρούν πως μέσω των ευρωπαϊκών προγραμμάτων συμμετέχουν σε πιο ενδιαφέρουσες δράσεις, αποκτούν νέες γνώσεις κι εμπειρίες μέσα από την επικοινωνία τους με τους εταίρους, χρησιμοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες και εργαλεία web 2.0. στην τάξη και έρχονται σε επαφή με καινούριες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας. Επίσης, δημιουργούνται δυνατότητες για συμμετοχή σε πολιτιστικούς ομίλους, ευρωπαϊκά προγράμματα και καινοτόμες δράσεις. Ενισχύεται η ευρωπαϊκή τους συνείδηση, καλλιεργείται ο σεβασμός και η αποδοχή του διαφορετικού/άλλου, δημιουργούνται φιλικές σχέσεις και αναπτύσσεται η επικοινωνία με μαθητές από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ακόμη, καλλιεργούνται δεξιότητες κι ενισχύονται οι ικανότητες των μαθητών να ενεργούν υπεύθυνα απέναντι στο περιβάλλον μέσω άλλων εμπειριών από διαφορετικά σχολεία και χώρες αλλά και κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των έργων. Και, φυσικά, εξασκούνται στις ξένες γλώσσες αφού είναι απαραίτητες για την υλοποίηση των έργων και την επικοινωνία μεταξύ των εταίρων.

Αντίκτυπος των προγραμμάτων Erasmus+ στους γονείς

Η συμμετοχή του 1^{ου} Πειραματικού Δ. Σ. Αλεξανδρούπολης σε ευρωπαϊκά προγράμματα έχει συμβάλει στη συμπερίληψη των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών στη σχολική ζωή. Αυτό επιτυγχάνεται με ενημερωτικές εκδηλώσεις σχετικά με τις δράσεις του σχολείου όπως και με την εμπλοκή τους στην υλοποίηση των έργων και των διακρατικών συναντήσεων ως οικογένεια υποδοχής και φιλοξενίας παιδιών από τα συνεργαζόμενα σχολεία αλλά και ως οικογένεια μαθητή/τριας που φιλοξενείται. Καθώς σχολείο και οικογένεια συνεργάζονται πιο στενά για τη διοργάνωση και πραγματοποίηση δράσεων και εκδηλώσεων που αφορούν στα έργα, αναπτύσσονται σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοκατανόησης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων/κηδεμόνων. Επίσης, η εμπλοκή τους συμβάλει στο να διαμορφώνουν οι γονείς στάσεις, να ανοίγονται ορίζοντες και να καταρρίπτονται στερεότυπα.

e Twinning

Εκτός από τα έργα Erasmus +, στο 1^ο Πειραματικό Δ. Σ. Αλεξανδρούπολης υλοποιούνται και πολλά έργα e Twinning. Το e Twinning είναι μια ευρωπαϊκή δράση μέσω της οποίας 2 τουλάχιστον σχολεία από 2 τουλάχιστον ευρωπαϊκές χώρες, συνεργάζονται ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη χρησιμοποιώντας εργαλεία Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Η δράση ξεκίνησε επίσημα τον Ιανουάριο του 2005, το 2007 ενσωματώθηκε στο πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης σαν τμήμα του Comenius και από το 2014 η ευρωπαϊκή δράση e Twinning ενισχύεται ως μέρος του προγράμματος Erasmus+ (2014-2027), παίζοντας πλέον κεντρικό ρόλο στην υποστήριξη όλων των τύπων ευρωπαϊκής συνεργασίας, στο πεδίο της σχολικής εκπαίδευσης (etwinning, 2023).

Το 1^ο Πειραματικό Δ. Σ. Αλεξανδρούπολης, πληρώντας τις προϋποθέσεις, έχει βραβευτεί με την ετικέτα e Twinning Σχολείο 2023-2024. Τα Σχολεία e Twinning είναι ενταξιακοί και καινοτόμοι οργανισμοί μάθησης που πιστεύουν βαθιά στην έννοια της ένταξης σε όλες τις βαθμίδες, αναζητούν ενεργά τρόπους διαμόρφωσης ενός περιβάλλοντος ενσωμάτωσης για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως ικανοτήτων, κουλτούρας και καταγωγής. Επίσης, καταδεικνύουν τα οφέλη του e Twinning,

προάγουν ενεργά τις αξίες και την παιδαγωγική του e Twinning και αποτελούν σημείο αναφοράς για την τοπική κοινότητα και για άλλα σχολεία (school-education.ec.europa.eu, 2023).

Κλείνοντας, πρέπει να αναφέρουμε πως τα ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus+ και e Twinning) «ρίχνουν μια γέφυρα» προς την Ευρώπη καθώς προετοιμάζουν και παρέχουν εφόδια στους συμμετέχοντες να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής. Το γεγονός πως κάθε χρόνο αυξάνεται ο αριθμός των σχολείων που αιτούνται να υλοποιήσουν ευρωπαϊκά προγράμματα ενισχύει την άποψη αυτή.

Αναφορές

- englishlearningfriends. (2023, Μάιος). Ανάκτηση από <http://englishlearningfriends.blogspot.com/>
- Erasmus+ Οδηγός προγράμματος. (2023, Μάιος). Ανάκτηση από https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-11/2022-erasmusplus-programme-guide_el.pdf
- etwinning. (2023, Μάιος). Ανάκτηση από <https://www.etwinning.gr/etwinning/etwinning>
- Fullan M., Q. J. (2019). Deep Learning. Corwin & Ontario Principals'. <http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/COMENIUS/COMENIUS.htm>. (2023, Μάιος). Ανάκτηση από <http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/COMENIUS/COMENIUS.htm>
- hundred.org. (2023, Μάιος). Ανάκτηση από <https://hundred.org/en/innovations/laulau-songdrawing-method>
- KCC- Kids Conquering Castles. (2023, Μάιος). Ανάκτηση από <https://www.kcc-erasmus.eu/>
- School-education.ec.europa.eu. (2023, Μάιος). Ανάκτηση από <https://school-education.ec.europa.eu/el/recognition/etwinning-school-label>
- Taylor, T. (2016). Mantle pf Expert. *Singular Publishing Limited*.
- zarifeios gr. (2023, Μάιος). Ανάκτηση από <https://www.zarifeios.gr/ekpaideutika-programmata-menou/eurwpaika-programmata-menu/201-erasmus/erasmus-project-include-net.html>
- zarifeios gr. (2023, Μάιος). Ανάκτηση από <https://www.zarifeios.gr/ekpaideutika-programmata-menou/eurwpaika-programmata-menu/245-erasmus/fun-engaging-stem-activities-for-tomorrow-s-world.html>
- zarifeios gr. (2023, Μάιος). Ανάκτηση από <https://www.zarifeios.gr/ekpaideutika-programmata-menou/eurwpaika-programmata-menu/217-erasmus/erasmus-project-ciak-cinema-international-animation-kids.html>
- zarifeios.gr. (2023, Μάιος). Ανάκτηση από <https://www.zarifeios.gr/ekpaideutika-programmata-menou/eurwpaika-programmata-menu/201-erasmus/erasmus-project-include-net.html>
- Αραμπατζή Βασιλική, Π. Μ. (2023, Μάιος). Τα προγράμματα Erasmus+ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ERASMUS+ ως φορέας καινοτομίας και διάδοσης της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης. Ανάκτηση από

<http://okeanis.lib.puas.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/5529/%ce%94%ce%99%ce%a0%ce%9b%ce%a9%ce%9c%ce%91%ce%a4%ce%99%ce%9a%ce%97%20%ce%95%ce%a1%ce%93%ce%91%ce%a3%ce%99%ce%91%20%ce%91%ce%a1%ce%91%ce%9c%ce%a0%ce%91%ce%a4%ce%96%ce%97%20%ce%a0%ce%91%ce%a3%>

Το 1^ο Πειραματικό Δ. Σ. Αλεξανδρούπολης στον 21^ο αι.: Μελέτη των σχολικών αρχείων από το 2000 ως σήμερα

*Καραβοκώρη Βιργινία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Med
E-mail virgka@gmail.com*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη έχει σκοπό την αναλυτική παρουσίαση της ιστορίας και λειτουργίας του 1^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Αλεξανδρούπολης μέσα από την έρευνα των σχολικών αρχείων στις αρχές του 21^{ου}. Συγκεκριμένα στοχεύει να εξετάσει την πορεία και τη λειτουργία του 1^{ου} Πειραματικού Σχολείου από τις αρχές του 21^{ου}, τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου, τα καινοτόμα προγράμματα και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, τη συμβολή του Σχολείου στον Πολιτισμό και τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το 1^ο Πειραματικό Σχολείο είναι η συνέχεια και η εξέλιξη των Προτύπων Σχολείων που λειτούργησαν στην πόλη το 1923 μαζί με το Διδασκαλείο που ίδρυσε ο Θεόδωρος Κάστανος. Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα το Σχολείο γνώρισε αλλαγές σε ό,τι αφορά τη λειτουργία του, την οργανικότητα, την ονομασία, αλλά και τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.

Το 1^ο Πειραματικό Σχολείο υπηρετεί τους σκοπούς της σύγχρονης εκπαίδευσης εισάγοντας την καινοτομία στη διδακτική πρακτική. Επίσης, το διδακτικό προσωπικό του Σχολείου επιμορφώνεται και αξιολογεί το εκπαιδευτικό του έργο.

Το 1^ο Πειραματικό Σχολείο συμβάλλει με πολλούς τρόπους στον Πολιτισμό, προάγοντας τους θεσμούς, τις παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα του τόπου μας, αλλά και φέρνοντας τους μαθητές σ' επαφή με την Τέχνη και τον Πολιτισμό άλλων λαών.

Τέλος, το 1^ο Πειραματικό Σχολείο παρουσιάζει τις δράσεις του στους κατοίκους της πόλης και τους ενημερώνει για διάφορα θέματα, συνδέοντας με αυτόν τον τρόπο την εκπαιδευτική κοινότητα με την τοπική κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: Πειραματικά Σχολεία Αλεξανδρούπολης, Σχολικό Αρχείο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το 1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο μέσα από λίγες βιβλιογραφικές πηγές που υπάρχουν φαίνεται ότι είναι η εξέλιξη των Προτύπων Σχολείων του Διδασκαλείου Αλεξανδρούπολης και της μετέπειτα Ζαριφείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας.

Από την αρχή της λειτουργίας του Διδασκαλείου το 1923 στην Αλεξανδρούπολη λειτούργησαν και Πρότυπα Σχολεία χωρίς να προκύπτει από τη βιβλιογραφία ο αριθμός και η οργανικότητά τους.

Το 1933 καταργούνται τα Διδασκαλεία σε όλη την Ελλάδα και ιδρύονται Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Έτσι λειτουργεί στην Αλεξανδρούπολη η Ζαρίφειος

Παιδαγωγική Ακαδημία. Ο νόμος 5802 / 1933 ορίζει ότι σε κάθε Παιδαγωγική Ακαδημία προσαρτώνται δύο πολυθέσια Πρότυπα Δημοτικά Σχολεία και ένα μονοθέσιο. Ο ίδιος νόμος καθορίζει τον αριθμό των μαθητών, τον τρόπο και τις προϋποθέσεις διορισμού των δασκάλων σε αυτά. Για τα Πρότυπα Δημοτικά Σχολεία της Αλεξανδρούπολης στα πρώτα χρόνια λειτουργίας τους δεν υπάρχουν ακριβείς βιβλιογραφικές αναφορές, π.χ. για τον αριθμό των τάξεων και των μαθητών. Ωστόσο, φωτογραφίες παρουσιάζουν αποσπάσματα από τη σχολική ζωή τάξεων των Προτύπων Σχολείων εκείνης της εποχής, από τη δεκαετία του 1930 ως τη δεκαετία του 1960 περίπου.

Με την έναρξη του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου το κτίριο της Ζαρίφειου Παιδαγωγικής Ακαδημίας γίνεται στρατιωτικό νοσοκομείο. Στην Κατοχή το κτίριο επιχειρήθηκε να λειτουργήσει από τους Βούλγαρους ως γυμνάσιο αλλά λεηλατήθηκε από αυτούς και παραδόθηκε ρημαγμένο το 1944 μετά την απελευθέρωση. Το διάστημα από το 1941 ως και το 1945 η Ζαρίφειος Ακαδημία μεταφέρεται στη Θεσσαλονίκη και μαζί της και τα Πρότυπα Σχολεία Αλεξανδρούπολης. Ενώ από το 1945 κι ύστερα επαναλειτουργούν στην Αλεξανδρούπολη μαζί με τη Ζαρίφειο Ακαδημία (Ράπτης, χ.χ).

Στη δεκαετία του 1970 στο κτίριο της Ζαρίφειου Ακαδημίας λειτουργούν δύο εξαθέσια σχολεία, το 1ο και το 2ο Πρότυπο Σχολείο, ένα τριθέσιο και ένα μονοθέσιο. Επίσης στο κτίριο λειτουργεί και ειδικό σχολείο. Το 1972 προβλέπεται η ανέγερση νέων κτιρίων για τη στέγαση της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αλεξανδρούπολης. Έτσι το ιστορικό κτίριο της Ζαρίφειου Ακαδημίας θα χρησιμοποιηθεί για τη στέγαση των Προτύπων σχολείων, όπου φοιτούν τότε περισσότεροι από 500 μαθητές.

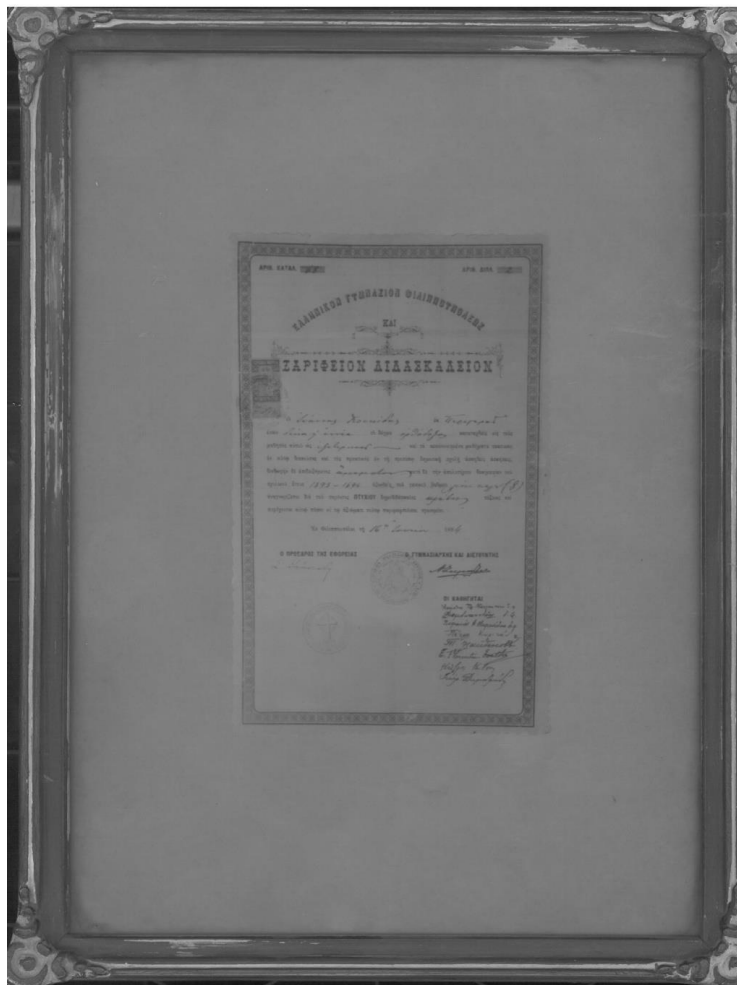
Όπως προκύπτει από τη νομοθεσία του 1985 (Ν. 1566/1985) τα περισσότερα Πρότυπα Σχολεία της χώρας, ανάμεσά τους και τα Πρότυπα της Αλεξανδρούπολης καταργούνται και εντάσσονται στα Πειραματικά Σχολεία.

Ως το 2011 συστεγάζονται και λειτουργούν στο κτίριο της Ζαρίφειου Ακαδημίας τρία εξαθέσια Πειραματικά Σχολεία. Την ίδια χρονιά γίνεται η συγχώνευση των τριών Πειραματικών στο 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης.

Η ΠΟΡΕΙΑ ΚΑΙ Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ 1^{ΟΥ} ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΟΝ 20^Ο ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 21^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ

Τα αρχεία που έχουν διασωθεί στο σχολείο δίνουν αρκετές πληροφορίες για την ιστορία και τη λειτουργία του μέσα στον χρόνο.

Μέσα σε κούτες με αρχειοθετημένους φακέλους βρέθηκε σε κορνίζα, αντίγραφο πτυχίου δημοδιδάσκालου από το Ζαρίφειο Διδασκαλείο Φιλιππούπολης του 1884, θυμίζοντας τη σχέση του παραπάνω ιδρύματος με τη Ζαρίφειο Ακαδημία και τα Πρότυπα Σχολεία αυτής.



Εικόνα :. Πτυχίο Δημοδιδάσκαλου από το Ζαρίφειο Διδασκαλείο Φιλιπούπολης

Από τα παλαιότερα βιβλία που υπάρχουν στο αρχείο του σχολείου είναι τα Μαθητολόγια που χρονολογούνται από το σχολικό έτος 1944-45. Από τις καταγραφές στο Βιβλίο αυτό προκύπτει ότι εκείνη την εποχή τα Πρότυπα Σχολεία της Ζ.Π.Α. λειτουργούσαν μαζί με την Παιδαγωγική Ακαδημία στη Θεσσαλονίκη. Όπως φαίνεται με το κλείσιμο του Βιβλίου, η Ακαδημία μαζί με το Πρότυπο Σχολείο μεταφέρεται από τον Σεπτέμβριο του 1945 στην έδρα της Ζ.Π.Α., την Αλεξανδρούπολη. Συγκεκριμένα αναγράφεται «*Το Πρότυπον από του Σ/βρίου του έτους 1945 μετεφέρθη ες την εν Αλεξ/πολη μόνιμον έδραν του ένθα ήρχισε λειτουργούν με νέους μαθητάς*».

Το Βιβλίο που επίσης παρέχει σημαντικές πληροφορίες για την ιστορική πορεία και τη λειτουργία του Σχολείου είναι από αρκετές δεκαετίες αργότερα. Πρόκειται για το «Βιβλίο Πράξεων του διδακτικού προσωπικού των Πρότυπων Σχολείων της Ζ.Π.Α., που χρονολογείται από το 1982. Από το Βιβλίο αυτό προκύπτουν στοιχεία για τον αριθμό των Πρότυπων Σχολείων, την οργανικότητά τους, τις αλλαγές ως προς τον χαρακτήρισμό τους, τις ενέργειες του διδακτικού προσωπικού για την εύρυθμη λειτουργία τους, τη συνεργασία των Σχολείων με τα ανώτερα ιδρύματα, την Ζ.Π.Α. και αργότερα το Π.Τ.Δ.Ε.

Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα της 1^{ης} συνεδρίασης της του 1982, όπου αναφέρεται «*Στην Αλεξανδρούπολη και στο γραφείο του Δ/ντή της Ζ.Π. Ακαδημίας, σήμερα Πέμπτη 25 Νοέμβρη 1982 και ώρα 13:00, συνεδρίασε το διδακτικό προσωπικό των Πρότυπων Δημοτικών Σχολείων, για να συζητήσει διάφορα θέματα σχετικά με την εύρυθμη λειτουργία των Σχολείων. Στη συνεδρίαση που ήταν παρόντες όλοι οι δάσκαλοι των Πρότυπων Δημοτικών Σχολείων πρόεδρος ήταν ο Δ/ντής της Ζ.Π.Α. κ. Τζούλης Αθανάσιος [...] Κάνοντας την εισήγησή του ο κ. Δ/ντής λέγει ότι η συνεδρίαση αυτή είναι συνέχεια της προηγούμενης. Προτείνει να γίνονται συνεδριάσεις τακτικά ανά 15 ή 20 ημέρες για θέματα επιστημονικής δεοντολογίας και να έχουν χαρακτήρα επιστημονικό. Καλεί τους συναδέλφους να ορίσουν κατάλληλη ημέρα και ώρα για την πραγματοποίηση συνεδριάσεων*».

Από την ίδια Πράξη προκύπτει ότι μέχρι εκείνη τη χρονιά η Ζαρίφειος Παιδαγωγική Ακαδημία συστεγαζόταν στο κτίριο με τα Πρότυπα Σχολεία. Από το τέλος του 1982 αναφέρεται ότι η Ακαδημία μεταφέρεται σε άλλο κτίριο: «*Ο κ. Δ/ντής βεβαιώνει ότι στο τέλος Νοέμβρη θα μεταφερθούν οι σπουδαστές στις νέες εγκαταστάσεις της Ακαδημίας και τότε θα γίνεται καλύτερα η επίβλεψη των μαθητών από τους δασκάλους υπηρεσίας*».

Στη μία και μοναδική Πράξη του Σεπτεμβρίου του 1985 είναι η τελευταία φορά που χαρακτηρίζονται τα Σχολεία της Ζ.Π.Α. ως Πρότυπα. Από την ίδια Πράξη διαπιστώνεται ο αριθμός και τα είδη των Σχολείων που συστεγάζονται στο κτίριο και είναι υπό την εποπτεία της Ζ.Π.Α. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «*Συνεδρίασης του διδακτικού προσωπικού των Πρότυπων Σχολείων της Ζαριφ. Παιδ. Ακαδημίας Αλεξανδρούπολης. Στην Αλεξανδρούπολη και στο γραφείο του Δ/ντή της Ζαριφ. Παιδ. Ακαδημίας, σήμερα Τρίτη 1^η Σεπτεμβρίου και ώρα 8:15 π.μ. συνεδρίασε το διδακτικό προσωπικό των Πρωτ. Δημ. Σχολείων υπό την προεδρία του Δ/ντή με θέμα Κατανομή των Τάξεων [...] Στη συνέχεια ρωτά τους Δ/ντές των Σχολείων να αναφέρουν τον καταμερισμό των τάξεων.*

Ειδικό Σχολείο [...]

3/θέσιο Πρότυπο Δημ. Σχολείο [...]

1^ο 6/θέσιο Πρότυπο Δημ. Σχολείο [...]

2^ο 6/θέσιο Πρότυπο Δημ. Σχολείο [...]

1/θέσιο Πρότυπο Δημ. Σχολείο [...]».

Στην 1^η Πράξη του σχολικού έτους 1986-1987 τα σχολεία ονομάζονται «*Πειραματικά της Ζ.Π.Α.*». Συγκεκριμένα το θέμα της Πράξης 1/ 6-11-1986 είναι: «*Συνεδρίαση του Συμβουλίου Διοίκησης της Ζ.Π. Ακαδημίας, των καθηγητών των Παιδαγωγικών μαθημάτων κ. Σπ. Ευαγγελόπουλου, Θεόδωρου Τελόπουλου, Παπαγιάννη Γεωργίου και Αποστολίδη Βασίλη καθώς και των Δ/ντών και Δασκάλων των Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων της Ζαρ. Παιδ. Ακαδημίας Αλεξ/πολης*».

Το 1988 παύει να λειτουργεί το μονοθέσιο Πειραματικό Σχολείο. Στην 1^η Πράξη του σχολικού έτους 1988-1989 ανακοινώνεται από τον Διευθυντή της Ζ.Π.Α. η κατάργησή του και προτείνεται ο τρόπος απορρόφησης των μαθητών του από τα άλλα Πειραματικά Σχολεία: «*Σήμερα Παρασκευή 9 Σεπτεμβρίου 1988 και ώρα 11 και 30' πρωινή στην αίθουσα συνεδριάσεων των Πειραματικών Σχολείων, συνήλθε το προσωπικό των Σχολείων με το Δ/ντή της Ζαρ. Παιδ. Ακαδ. κ. Σπ. Ευαγγελόπουλο για*

να συζητήσει ορισμένα θέματα, που αφορούν τη λειτουργία των Πειραματικών. Στην αρχή ο Δ/ντής της Σχολής έθεσε σαν πρώτο θέμα τη συγχώνευση των μαθητών του 1/θεσίου, διότι εφέτος διακόπτεται η λειτουργία του 1/θεσίου ως Σχολείου των Πειραματικών».

Ως και το τέλος της πρώτης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα λειτουργούν τρία Πειραματικά Σχολεία ως 6/θέσια υπό την εποπτεία του Π.Τ.Δ.Ε. της Αλεξανδρούπολης και συστεγάζονται στο κτίριο της πρώην Ζαρίφειου Ακαδημίας. Το 2008 προτείνεται από τους συλλόγους διδασκόντων των Σχολείων η ονομασία «Ζαρίφεια Πειραματικά Σχολεία». Συγκεκριμένα με την Πράξη 7 / 18- 3- 2008 με θέμα « Προσθήκη Προσωνυμίας στα σχολεία» και « σύμφωνα με την υπ' Αρ. Πρωτ. 20521/Γ1/ 15-2-2008/ ΥΠΕΠΘ/ Τομέας Σπουδών και Καινοτομιών, οι Σύλλογοι Διδασκόντων των Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων Αλεξ/πολης μετά από συζήτηση αποφάσισαν ομόφωνα την προσθήκη προσωνυμίας Ζαρίφεια στην ονομασία των Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων Αλεξ/πολης ενταγμένων στο Δ.Π.Θ.Ε. Η προτεινόμενη πλήρης ονομασία των Σχολείων μετά την προσθήκη της προσωνυμίας διαμορφώνεται ως ακολούθως: Ζαρίφεια Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία Αλεξανδρούπολης με τις παρακάτω σχολικές μονάδες:

1^ο 6/θέσιο Ζαρίφειο Πειραματικό Δημοτικό Αλεξ/πολης

2^ο 6/θέσιο Ζαρίφειο Πειραματικό Δημοτικό Αλεξ/πολης

3^ο 6/θέσιο Ζαρίφειο Πειραματικό Δημοτικό Αλεξ/πολης».

Μια από τις σημαντικότερες αλλαγές που συμβαίνει στην ιστορία και τη λειτουργία των Πειραματικών Σχολείων Αλεξανδρούπολης είναι η συγχώνευσή τους το 2011. Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από το Πρωτόκολλο Αλληλογραφίας με το εισερχόμενο έγγραφο από τη Διεύθυνση Π.Ε. Ν. Έβρου ανακοινώνεται η «Συγχώνευση του 1^{ου}, 2^{ου}, 3^{ου} 6/θέσιου σε 1^ο Πειραματικό». Όπως φαίνεται στα διάφορα Βιβλία του αρχείου, το Σχολείο ως και το 2012-2013 χαρακτηρίζεται Πειραματικό. Από το σχολικό έτος του 2013-2014 χαρακτηρίζεται ως «Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο», κάτι που αλλάζει πάλι το έτος 2015-2016, όπου το σχολείο διατηρεί τον χαρακτηρισμό «Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο».

ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 21^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ ΩΣ ΣΗΜΕΡΑ

Οι αλλαγές που γνώρισε το 1^ο Πειραματικό Σχολείο στην οργανικότητα και γενικά στη λειτουργία του από τις αρχές τις δεύτερης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα φαίνεται ότι επηρέασαν τον πληθυσμό των μαθητών του Σχολείου.

Το 2000 οι μαθητές του 1^{ου} εξαθέσιου Πειραματικού Σχολείου ήταν 121 στον αριθμό, το 2011 οι μαθητές που φοιτούν στο 1^ο δωδεκαθέσιο πια Πειραματικό Σχολείο είναι 238. Σήμερα, κατά το σχολικό έτος 2022-2023, οι μαθητές του Σχολείου είναι 234. Από τα στοιχεία του Βιβλίου Μητρώου και Προόδου Μαθητών προκύπτει ότι η πλειοψηφία των μαθητών σήμερα είναι ελληνικής ιθαγένειας και Χριστιανοί Ορθόδοξοι, ενώ μόνο ένας μαθητής είναι Μουσουλμάνος ελληνικής ιθαγένειας και δύο μαθητές είναι αλβανικής ιθαγένειας.

Ωστόσο, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού από το 2000 ως σήμερα δεν ήταν η ίδια. Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Βιβλίου Μητρώου και Προόδου Μαθητών

του 1985- 2000, ως το 1994 οι μαθητές του Σχολείου είναι ελληνικής ιθαγένειας, Χριστιανοί Ορθόδοξοι στο Θρήσκευμα και είναι από την Αλεξανδρούπολη, από περιοχές του Ν. Έβρου ή από άλλες περιοχές της Ελλάδας. Οι μαθητές που έρχονται από περιοχές της υπόλοιπης Ελλάδας είναι κυρίως παιδιά στρατιωτικών. Αυτό που φαίνεται να αλλάζει στη σύνθεση των μαθητών από το σχολικό έτος 1994-1995 είναι ότι αρχίζουν να εγγράφονται και να φοιτούν στο Σχολείο Παλιννοστούντες μαθητές από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης.

Έτσι, από το σχολικό έτος 1994- 1995 ως το σχολικό έτος 2000- 2001, που τελειώνει η πρώτη σχολική εξαετία από την εγγραφή του πρώτου Παλιννοστούντα μαθητή, στο 1^ο Πειραματικό Σχολείο φοιτούν 121 μαθητές εκ των οποίων οι 14 είναι Παλιννοστούντες.

Οι εγγραφές και η φοίτηση Παλιννοστούντων μαθητών συνεχίζουν ως και το σχολικό έτος 2012-2013, οπότε και έχουμε την τελευταία εγγραφή Παλιννοστούντα μαθητή στην έκτη (ΣΤ΄) τάξη. Από τα στοιχεία του Βιβλίου Μητρώου Μαθητή προκύπτει ότι οι Παλιννοστούντες μαθητές έχουν «τόπο γέννησης» χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, όπως την Αρμενία, τη Γεωργία, τη Μολδαβία, την Ουκρανία, την Αμπχαζία, το Καζακστάν, το Ουζμπεκιστάν και τη Ρωσία. Επίσης, όπως καταγράφεται έχουν ελληνική ιθαγένεια και είναι Χριστιανοί Ορθόδοξοι.

Το σχολικό έτος 2000-2001 εγγράφεται και η πρώτη Μουσουλμάνα μαθήτρια στο 1^ο Πειραματικό Σχολείο. Τα επόμενα έτη συνεχίζουν να εγγράφονται κι άλλοι Μουσουλμάνοι μαθητές, οι οποίοι έχουν την ελληνική ιθαγένεια και γεννηθεί στην Αλεξανδρούπολη. Στις εγγραφές των Μουσουλμάνων μαθητών παρατηρείται αύξηση κατά το σχολικό έτος 2011- 2012. Εκείνη τη χρονιά εγγράφονται στο Σχολείο 31 Μουσουλμάνοι μαθητές, ενώ συνολικά φοιτούν 50 στον αριθμό.

Τέλος από το 2000 ως το 2018 εγγράφονται και φοιτούν στο σχολείο και μαθητές προερχόμενοι από χώρες του εξωτερικού, όπως την Αλβανία, την Αγγλία, τη Γερμανία, την Ολλανδία.

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ

Στα Βιβλία Πράξεων του Συλλόγου Διδασκόντων υπάρχουν πολλές Πράξεις που αφορούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στο εκπαιδευτικό τους έργο και την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων διδασκαλίας και δραστηριοτήτων.

Το εκπαιδευτικό έργο των δασκάλων δεν αφορά μόνο σε ό,τι γίνεται μέσα στην τάξη και το σχολείο. Οι «*διδακτικοί και παιδαγωγικοί σκοποί*», όπως γράφεται στα πρακτικά, ενός διδασκόμενου αντικειμένου επιτυγχάνονται και από τις εκπαιδευτικές επισκέψεις.

Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις πραγματοποιούνται σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, Επίσης, οι μαθητές επισκέπτονται διάφορους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, Τέλος, οι μαθητές βγαίνουν στη φύση κι επισκέπτονται τοπία της ευρύτερης περιοχής τους, ενώ από το 2006 και ως σήμερα ο Σύλλογος Διδασκόντων συνεδριάζει συνολικά 12 φορές για να εγκρίνει εκπαιδευτικές επισκέψεις της Στ΄ τάξης στη Βουλή των Ελλήνων.

Οι περισσότερες από τις παραπάνω επισκέψεις πραγματοποιούνται *«ως δράσεις στο πλαίσιο σχολικών δραστηριοτήτων»*. Από την έρευνα στα Πρακτικά του Συλλόγου Διδασκόντων φαίνεται ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό του 1^{ου} Πειραματικού Σχολείου υλοποιεί καινοτόμα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων. Ως το 2023 υπάρχουν 17 Πράξεις συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων που αφορούν στην έγκριση και *«Υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων»*. Έτσι, προκύπτει ότι στο 1^ο Πειραματικό σχολείο υλοποιήθηκαν Προγράμματα Περιβαλλοντικά, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων.

Εκτός από τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευτικοί του Σχολείου υλοποιούν και ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως προκύπτει από τα Πρακτικά του Συλλόγου τους. Η συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκά προγράμματα αρχίζει το 2011 με τη *«Συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε Πολυμερή Σχολική Σύμπραξη Comenius με τίτλο “Young Explorers”*». Από το 2015 ως το 2023 ακολουθούν άλλα 6 προγράμματα Erasmus+ KA2: “English Learning Friends”, “Kids conquering castles”, “Include net”, “CIAK”. “Open minds”, “Fun & Engaging STEM Activities for Tomorrow’s World”. Εκτός από τα προγράμματα Erasmus+ στο σχολείο υλοποιούνται 30 προγράμματα e Twinning και προγράμματα Teachers4Europe.

Σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του Σχολείου σε ευρωπαϊκά προγράμματα η άποψη του Συλλόγου Διδασκόντων αποτυπώνεται στα πρακτικά του ως εξής: *«Να δοθεί η δυνατότητα σε όσο το δυνατόν περισσότερους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν στην υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες εμπειρίες και δεξιότητες από την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων»*.

Εκτός από τα παραπάνω καινοτόμα προγράμματα που υλοποιούνται στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου φαίνεται να εισάγουν την καινοτομία στη μάθηση δημιουργώντας εκπαιδευτικούς ομίλους από το 2012 ως σήμερα. Έκτοτε λειτουργούν όμιλοι Μουσικής, Ρομποτικής, Θεάτρου, Μαθηματικών, Εικαστικών, Γερμανικών και Γαλλικών, Φιλαναγνωσίας, Χορού, STEM κ.α.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του 1^{ου} Πειραματικού Σχολείου εισάγουν καινοτομίες στη διαδικασία και τη μέθοδο διδασκαλίας. Το σχολικό έτος 2013-2014 και με την Πράξη 1/10-9-2013 ο Σύλλογος συνεδριάζει για: *«Να γίνει πρόταση στο Πανεπιστήμιο για την καθιέρωση του θεσμού του Βοηθού τάξης σύμφωνα με την απόφαση του ΕΠΕΣ»*.

Ένα άλλο καινοτόμο πρόγραμμα που υλοποίησαν οι εκπαιδευτικοί του 1^{ου} Πειραματικού Σχολείου ήταν το MASCIL. Όπως καταγράφεται στα Πρακτικά του Επιστημονικού Εποπτικού Συμβουλίου επρόκειτο για ένα παρεμβατικό μοντέλο που αφορά την εκπαίδευση εκπαιδευτικών που διδάσκουν Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση και κεντρικός στόχος της προτεινόμενης παρέμβασης στη διδασκαλία των Μαθηματικών ήταν η στήριξη της ανάπτυξης της μαθηματικής σκέψης όλων των μαθητών σε επίπεδα που είναι συμβατά με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, του Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών, αλλά και με τα σύγχρονα βιβλιογραφικά δεδομένα του πεδίου της Μαθηματικής Εκπαίδευσης.

Επίσης, όπως προκύπτει από την Πράξη 1/10-9-2016 εισάγονται οι καινοτομίες συνεργατική διδασκαλία (team teaching), το πρόγραμμα Content and Language

Integrated Learning (CLIL) και διαβαθμισμένη διδασκαλία στα Αγγλικά στα τμήματα της Ε' και Στ' τάξης.

Μια ακόμη καινοτομία που εισάγεται και εφαρμόζεται από το διδακτικό προσωπικό του 1^{ου} Πειραματικού Σχολείου είναι η δράση « Τσάντα στο Σχολείο». Με την Πράξη 1/8-9-2014 οι δάσκαλοι του σχολείου αποφασίζουν ότι μια μέρα της εβδομάδας οι μαθητές θα αφήνουν την τσάντα στο σχολείο.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εφαρμόζουν πιλοτικά τα Νέα Προγράμματα Σπουδών στα Μαθηματικά από το 2011 ως το 2018 και από το 2021 ως σήμερα τα ΝΠΣ στα Μαθηματικά, την Ιστορία, τη Μελέτη Περιβάλλοντος, τη Γεωγραφία και την Κ&Π Αγωγή.

Τέλος, τη σχολική χρονιά 2020-21 πέντε εκπαιδευτικοί του σχολείου επιμορφώνονται από το ΙΕΠ στη χρήση του ipad ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Όλοι οι μαθητές των τεσσάρων τμημάτων των τάξεων Γ' και Δ' λαμβάνουν από δωρεά ipad και η χρήση του εισάγεται στη διδασκαλία των μαθημάτων.

Οι εκπαιδευτικοί του 1^{ου} Πειραματικού Σχολείου φαίνεται ότι επιμορφώνονται συχνά, αλλά και αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο.

Οι εκπαιδευτικοί του 1ου Πειραματικού Σχολείου επιμορφώνονται ενδοσχολικά. Το 2013 ο σύλλογος διδασκόντων αποφασίζει ομόφωνα «τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης και συγκεκριμένα στην Εισαγωγή και Διαχείριση Καινοτομίας στην Εκπαιδευτική Κοινότητα» από την ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ. Επίσης, με την Πράξη 3/ 6-9-2014 αποφασίζεται «να λειτουργήσουν ομάδες ενδοσχολικής επιμόρφωσης Μαθηματικών και Ιστορίας. Να γίνει βολιδοσκόπηση της κας Ευθυμίου, μέλους Δ.Ε.Π., προκειμένου να συγκροτηθεί και ομάδα Γλώσσας».

Ένα μεγάλο πρόγραμμα που υλοποίησαν οι εκπαιδευτικοί του Σχολείου που όπως προκύπτει από τα πρακτικά αφορούσε και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση της διδασκαλίας ήταν το «Σχέδιο δράσης: Αξιολόγηση διδασκαλιών από εκπαιδευτικούς». Συγκεκριμένα στις 29 Ιανουαρίου του 2014 συνεδριάζει ο Σύλλογος Διδασκόντων του Σχολείου με σκοπό να συζητήσει το ανωτέρω θέμα. Συγκεκριμένα, όπως γράφεται στα πρακτικά «Στην αρχή της συνεδρίασης πήρε το λόγο ο Διευθυντής και αναφέρθηκε στο σχετικό έγγραφο της Δ.Ε.Π.Π.Σ. σύμφωνα με το οποίο τα Π.Π.Σ. καλούνται να εφαρμόσουν πιλοτικά ως σχέδιο δράσης την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Η αξιολόγηση της διδασκαλίας θα πραγματοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ως διαδικασία αποτίμησης των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, την ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Π.Π.Σ.». Επί της παραπάνω πρότασης ο Σύλλογος αποφάσισε «1. Τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου σε ομάδες των τεσσάρων (4) ατόμων. 2. Οι ομάδες να είναι μεικτές και να απαρτίζονται από εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων. 3. Να ορίσει κάθε ομάδα εκπρόσωπο ο οποίος θα συνεργαστεί με τον διευθυντή και με την σχολική σύμβουλο για τη διαμόρφωση του πλαισίου και τα κριτήρια αξιολόγησης. 4. Τα

σχέδια εργασίας κάθε ομάδας θα σχεδιάζονται από κοινού. 5. Η διαδικασία να αφορά αποκλειστικά και μόνο τη διδασκαλία και όχι τον εκπαιδευτικό».

Η «ετεροπαρατήρηση», όπως χαρακτηρίζεται στα πρακτικά του Συλλόγου η παραπάνω δράση, φαίνεται να αποτελεί την αφορμή για την «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης». Στις 21 Μαρτίου του 2014 το εκπαιδευτικό προσωπικό του Ιου Π.Π.Σ. συνεδριάζει για να συζητήσει το παραπάνω θέμα. Συγκεκριμένα «Ο Διευθυντής αναφέρθηκε στο γεγονός ότι η συστηματική αξιολόγηση (εσωτερική, εξωτερική εκπαιδευτικού έργου) είναι βασικό στοιχείο της κουλτούρας του Πειραματικού Σχολείου και έχει σκοπό τη διασφάλιση και τη διαρκή βελτίωση του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων... Αναφέρθηκε επίσης στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με τη μέθοδο της ετεροπαρατήρησης που έχει ξεκινήσει και υλοποιείται στο σχολείο και τα θετικά σχόλια των ίδιων των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν». Για το παραπάνω θέμα ο σύλλογος αποφάσισε να αναλάβει η κάθε ομάδα της δράσης «Αξιολόγηση της Διδασκαλίας» (ετεροπαρατήρηση) έναν από τους παρακάτω τομείς: «1. Μέσα και πόροι, 2. Ηγεσία και Διοίκηση, 3. Κλίμα και Σχέσεις, 4. Προγράμματα παρέμβασης και δράσεις βελτίωσης, 5. Εκπαιδευτικά αποτελέσματα, 6. Αποτελέσματα Σχολείου». Όπως αναφέρεται στο πρακτικό της συνεδρίασης, οι ομάδες θα κατέγραφαν τις αποτιμήσεις τους σε φύλλο, ώστε «να αποφασιστούν οι δράσεις που θα αναληφθούν την επόμενη σχολική χρονιά». Όπως φαίνεται από άλλες δύο συνεδριάσεις για το ίδιο θέμα, από τη μελέτη των δεδομένων και των δεικτών του κάθε τομέα, οι εκπαιδευτικοί προχώρησαν στην «κατάρτιση του κανονισμού του σχολείου» με τη συμμετοχή μάλιστα των «γονέων αλλά και όλων των παραγόντων που εμπλέκονται».

Όπως φαίνεται, λοιπόν, από τα πρακτικά του Συλλόγου Διδασκόντων του Ιου Πειραματικού Σχολείου, αλλά και τα πρακτικά του ΕΠΕΣ, οι εκπαιδευτικοί του συλλόγου συμμετείχαν σε επιμορφωτικές δράσεις, σε δράσεις αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, προσπάθησαν να εντάξουν στο εκπαιδευτικό τους έργο καινοτομίες και υλοποίησαν αρκετά εκπαιδευτικά προγράμματα για να πετύχουν τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς σκοπούς.

1^ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η συμβολή του σχολείου στην τοπική κοινωνία φαίνεται μέσα από τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, της Σχολικής Επιτροπής και του Συμβουλίου Σχολικής Κοινότητας, καθώς και από το αρχείο φωτογραφίας του σχολείου.

Από το φωτογραφικό υλικό του σχολείου προκύπτει ότι το σχολείο ήταν ανοικτό για όλους, όταν διοργάνωνε πολιτιστικές εκδηλώσεις. Επίσης, πολλές θεατρικές παραστάσεις των μαθητών του σχολείου πραγματοποιήθηκαν στο Δημοτικό Θέατρο, τις οποίες μπορούσε να παρακολουθήσει δωρεάν οποιοσδήποτε από τους πολίτες της Αλεξανδρούπολης.

Επίσης, όπως προκύπτει από το Βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου Διδασκόντων και από το φωτογραφικό αρχείο, το 1^ο Πειραματικό Σχολείο υλοποιεί δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα, όπως η επίσκεψη της Χορωδίας στο γηροκομείο, η προσφορά ειδών πρώτης ανάγκης στο ΚΕΠΑΚΥ και σχολικών ειδών στην ΜΚΟ «Άρσις».

Εκτός από τις παραπάνω δράσεις, το σχολείο φαίνεται να είναι ανοικτό προς την τοπική κοινωνία διοργανώνοντας ημερίδες επιστημονικού χαρακτήρα και επιμορφωτικές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα με την Πράξη 8/24-11-2014 αποφασίζεται να διοργανωθεί «*Ημερίδα Εκπαιδευτικής Ρομποτικής... με τη συμμετοχή του υπεύθυνου εκπαιδευτικού Πληροφορικής του Σχολείου...*». Συνεχίζοντας, παρακάτω στο ίδιο απόσπασμα αναφέρεται ότι η συγκεκριμένη ημερίδα «*θα είναι ανοικτή στο κοινό και θα πραγματοποιηθεί στην αίθουσα του σπουδαστηρίου*». Στην ίδια συνεδρίαση αποφασίζεται και η διοργάνωση επιμορφωτικής δραστηριότητας «*βιωματικού χαρακτήρα για γονείς σε συνεργασία με την υπεύθυνη του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων*».

Τέλος, από τα Βιβλία Πράξεων της Σχολικής Επιτροπής αλλά και του μετέπειτα Συμβουλίου Σχολικής Κοινότητας προκύπτει ότι το σχολείο στήριζε και στηρίζει τη λειτουργία αθλητικών φορέων της πόλης παραχωρώντας το κλειστό Γυμναστήριο του Σχολείου, καθώς υπάρχει θετική εισήγηση για παραχώρηση του γυμναστηρίου του σχολείου κάθε σχολική χρονιά, με σκοπό τη λειτουργία τμημάτων αθλητικών σωματίων της πόλης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας, από όσα προέκυψαν από την έρευνα στα Αρχεία του 21^{ου} αιώνα του 1^{ου} Πειραματικού Σχολείου Αλεξανδρούπολης, φαίνεται ότι το 1^ο Πειραματικό Δημοτικό είναι ένα σχολείο που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης, παρέχει στους μαθητές του τις καλύτερες δυνατές ευκαιρίες για πλήρη αξιοποίηση κι εξέλιξη των δυνατοτήτων τους, προάγει τον Πολιτισμό, μαθαίνει στα παιδιά πώς να μαθαίνουν και αποτελεί «έναν ζωντανό οργανισμό μάθησης, μια δημιουργική κοινότητα μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και γνώσης».

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Καραβοκύρη, Β. (2018). *Το 1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης: μελέτη των σχολικών αρχείων που αφορούν στον 21^ο αιώνα* (Μεταπτυχιακή εργασία). Διαθέσιμο από <https://repo.lib.duth.gr>.

Πρώτο 12/θ. Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο. Διαθέσιμο στις 2 Μαρτίου 2017, <http://www.zarifeios.gr>.

Ράπτης, Ν. (χ.χ.). *Το Διδασκαλείο και η Ζαρίφειος Παιδαγωγική Ακαδημία Αλεξανδρουπόλεως*.

Αλφαβητικός κατάλογος συγγραφέων

Αγαθαγγελίδου Αθηνά	Υπ. Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.
Αλεξοπούλου Πελαγία	Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μ.Εδ. Σχολική Παιδαγωγική και Διαφορετικότητα στην Εκπαίδευση Π.Τ.Δ.Ε.Δ.Π.Θ. Μ.Εδ. στην Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Κρήτης
Βαλαβανίδου Αναστασία	ΠΕ 06 Αγγλικής Γλώσσας
Βεργέτη Μαρία	Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Βρύζα Μαρία	Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 , Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Γαϊτσίδης Παναγιώτης	Ερευνητής, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης ΤΕΠΑΕ/ΑΠΘ
Γεωργόπουλος Γεώργιος	Φιλολόγος – Γ.Α.Κ. Αιγιαλείας
Γιαννιώτη Χριστίνα	Εκπαιδευτικός & Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Γκιούρογλου Χαριτωμένη	Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής
Γράβος Ελευθέριος	Δάσκαλος, Υπ. Διδ. ΠΤΔΕ ΑΠΘ
Δημητριάδου Ελένη-Χριστίνα	Γεωγράφος, ΜSc Γεωγραφία και Σχεδιασμός στην Ευρώπη και τη Μεσόγειο, Γεωπληροφορική και Σχεδιασμός, Διοικητική Υπάλληλος Π.Τ.Δ.Ε./Δ.Π.Θ.
Δημόπουλος Βασίλειος	PhD, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕΚΕΣ Δυτ. Ελλάδα
Δινάκη Ελένη	Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ.Εδ: «Στελέχη Εκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής»
Ζάχος Δημήτριος	Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ – ΑΠΘ
Θάνος Θεόδωρος	Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Παν. Ιωαννίνων
Θεοδοσίου Μαρία	Εκπαιδευτικός
Ιωαννίδου Φεβρωνία	Εκπαιδευτικός ΠΕ70 & ΠΕ02
Καλαμάρη Βασιλική	Διευθύντρια Πρότυπου ΕΠΑ.Λ Αλεξανδρούπολης
Καλιούνη Ελένη	ΠΕ70, Υποψήφια Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Κανύχης Παναγιώτης	Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Med, PhD(c)
Καραβοκώρη Βιργινία	Εκπαιδευτικός ΠΕ70 στο 1ο Πειραματικό Δ. Σ. Αλεξ/πολης, Κάτοχος Τίτλου Μεταπτυχιακού Διπλώματος: «Ετερότητα και Παιδαγωγική του Θεάτρου»
Καραγιάννη Κυριακή	Υποψ. Διδάκτορας
Καραούλας Θεόδωρος	ΕΔΙΠ, Παιδαγωγικό Τμ. Νηπιαγωγών Παν/μίου Ιωαννίνων
Καραφύλλη Ελένη	ΜSc., Φιλολόγος
Καραφύλλης Αθανάσιος	Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Καφαντάρη Ευαγγελία	Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Καψογεώργη Μαρία	Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Κικινής Αθανάσιος	Πρόεδρος Δ.Σ. Δ.Ο.Ε.
Κλώθου Άννα	ΕΔΙΠ Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Κοντογιάννη Βασιλική	Κάτοχος μεταπτυχιακού Α.Π.Θ.
Κοσμίδου Χρυσούλα	Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Κοσμίδου Μαριγούλα	Υποψήφια Διδάκτωρ ΠΤΔΕ ΔΠΘ

Κουγιουρούκη Μαρίνα	Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Κουρεμένου Ειρήνη	Διδάκτορας Τοπικής Ιστορίας και Ιστορίας της Εκπαίδευσης ΠΔΜ
Κυπριανός Παντελής	Καθηγητής Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών
Κώστας Απόστολος	Μέλος ΕΔΙΠ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Λαμπρίδης Ευθύμιος	Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας, Δ.Π.Θ.
Λόζγκα Ευαγγελία	Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Πανεπιστημιακή Υπότροφος Π.Τ.Δ.Ε του Δ.Π.Θ.
Μαλιγκούδη Χριστίνα	Επίκουρη καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΔΠΘ
Μασάλη Ζηνοβία	Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής
Μεταξούδης Ελευθέριος	Υποψήφιος Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Μίχος Ιωάννης	Υποψ. Διδάκτορας, Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ.
Μόγιας Αθανάσιος	Επίκουρος Καθηγητής Δ.Π.Θ.
Μούτλια Αθανασία	Εκπαιδευτικός ΠΕ07
Μπέτσας Ιωάννης	Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.
Μπίστα Λαμπρινή	Υπ. διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Μπρούτσου Φωτούλα	ΠΕ70, Υποδιευθύντρια 1ου Πειραματικού Δ.Σ. Αλεξ/πολης
Νεραντζόγλου Κλεονίκη	Μεταπτυχ.Φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής, ΠΑΜΑΚ
Ξανθοπούλου Ειρήνη	Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης, διευθύντρια σχολείου, Med
Ολμπασάλη Βασιλική	Υποψήφια Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Ουζούνης Δημήτριος	Υποψήφιος Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Παπαδήμα Γενοβέφα	Φιλολόγος-Οικονομολόγος, Ph.D., Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Παπαηλία Άρτεμις	Δρ. Παιδικής Λογοτεχνίας, Διδάσκουσα ΕΔΒΜ, ΤΕΕΠΗ-ΔΠΘ
Παπατριανταφύλλου Γεώργιος	Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, M.Ed. στην Εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση των Τ.Π.Ε. του Π.Τ.Δ.Ε Παν. Κρήτης
Παρασκευοπούλου Αναστασία	Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Παρίση Αλίκη	Φιλολόγος, MSc., Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Πασσά Ευμορφία	Υποψήφια διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Πλιόγκου Βασιλική	Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Ράλλη Αγγελική	Εκπαιδευτικός ΠΕ60.50
Ροζή Χρυσούλα	Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ02, MSc
Σαουντζής Αντώνιος	Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Π.Η. Δ.Π.Θ.
Σεϊτανίδου Ηλιάννα- Αγνή	Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Σιδηροπούλου Μαρέττα	Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Ε.Π.Η. Δ.Π.Θ.
Σούνογλου Μαρίνα	Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΣΕΠ ΕΑΠ
Σοφός Αλιβίζος(Λοΐζος)	Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Σπανός Δημήτριος	Μέλος ΕΔΙΠ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Στούρας Παναγιώτης	Φιλολόγος - Ιστορικός
Στραβάκου Πελαγία	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Στραγάλη Μαριάννα	Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.
Σχισμένου Ειρήνη Ευαγγελία	Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.
Ταναμπάση Αναστασία	Δρ. Ιστορίας της Εκπαίδευσης

Ταταρίδης Ιωάννης	Υποψήφιος Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Τζήκας Χρήστος	π. Αναπληρωτής καθηγητής Α.Π.Θ.
Τζιερτζής Συμεών	Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής
Τζίτζικα Λητώ	Δασκάλα, ΠΕ70
Τζιφόπουλος Μενέλαος	Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας
Τότη Κωνσταντίνα	Εκπαιδευτικός ΠΕ78 & ΠΕ70
Τουρτούρας Χρήστος	Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.Α.Π.Θ.
Τρομάρα Σοφία	Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής Α.Π.Θ.
Τσιαπλής Νικόλαος	Δάσκαλος, Υπ. Διδ. Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.
Τσίντζα Δέσποινα	Υποψ. Διδάκτωρ Α.Π.Θ.
Φούκας Βασίλης	Αναπληρωτής Καθηγητής Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.
Φωτιάδου Αικατερίνη	Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΜΕd
Χαραλαμπίδου Ελπίδα	Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Χαρίση Αντωνία	Δρ Παιδαγωγικής
Χατζηλεοντιάδου Σοφία	ΕΔΙΠ Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Χουσεΐν Τζενέτ	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ΠΕ71

Πρακτικά Συνεδρίου:
Παιδαγωγικές Σπουδές στην Ελλάδα. Παρελθόν-παρόν-μέλλον.

Επιμέλεια: Αθανάσιος Καραφύλλης, Ιωάννης Ταταρίδης

Φιλολογική επιμέλεια: Ελένη Καραφύλλη, Παναγιώτα Πιπερή

Αλεξανδρούπολη, Μάρτιος 2024

Π.Μ.Σ. «Στελέχη Εκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής»

Εργαστήριο Ιστορίας της Παιδείας και της Εκπαίδευσης

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

ISBN: 978-618-5182-12-0