ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ

το δικτυακό περιοδικό
για τον παιδαγωγό του σήμερα

τετραμηνιαία διαδικτυακή έκδοση

http://www.neospaidagogos.gr/periodiko

6ο τεύχος, Σεπτέμβριος 2015

Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια – Αθήνα
ISSN: 2241-6781

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ - ΤΕΥΧΟΣ 6º - ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2015

ISSN: 2241-6781

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:

Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

ΣΤΟΧΟΙ:

Η δημοσιοποίηση, η έρευνα, η ανάπτυξη θεμάτων που σχετίζονται με τις ανάγκες του νέου παιδαγωγού.

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Στόχος η έκδοση τριών τευχών το χρόνο. Σε περίπτωση μη συγκέντρωσης ύλης για την έκδοση άρτιου τεύχους, η έκδοση θα καθυστερεί.

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

http://neospaidagogos.gr/periodiko/committees.html

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

Τα προηγούμενα τεύχη διατίθενται ελεύθερα για download από το δικτυακό τόπο: http://neospaidagogos.gr/periodiko/archives.html

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

e-Mail: periodiko@neospaidagogos.gr

Ιστοσελίδα: http://neospaidagogos.gr/periodiko

Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια - Φ. Γούσιας - http://gousias.gr

Πίνακας Περιεχομένων 6ου Τεύχους – Σεπτέμβριος 2015

Σελ. 5	Γέφυρα επικοινωνίας και ανατροφοδότησης. Ανίχνευση και σκιαγράφηση προφίλ συμμετεχόντων στο Συνέδριο «Η Εκπαίδευση στην Εποχή των Τ.Π.Ε».
Σελ. 47	Η επιλογή Διευθυντών για τη σχολική χρονιά 2015-16 ως διαδικασία αποτίμησής τους από το Σύλλογο Διδασκόντων: Μελέτη περίπτωσης.
Σελ. 75	Ηγεσία και Διοίκηση στις Σχολικές Μονάδες: Μια συμβολή στη σχετική συζήτηση.
Σελ. 84	Διερεύνηση πηγών στρες και συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
Σελ. 95	Εργονομικά προβλήματα και επαγγελματική εξουθένωση στην προσχολική εκπαίδευση
Σελ. 107	Ικανοποίηση εκπαιδευτικών & εργασιακή εξουθένωση
Σελ. 121	Εργασιακή κινητικότητα των εκπαιδευτικών: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο
Σελ. 129	Το συνεργατικό και ανταγωνιστικό προφίλ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η συμβολή του στον προσανατολισμό των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου.
Σελ. 138	Η ενδοσχολική επιμόρφωση και οι μέντορες στη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού
Σελ. 147	Σώματα με σημασία: Διαμόρφωση σεξουαλικότητας εντός του σχολικού πλαισίου.
Σελ. 154	Σεξουαλική παρενόχληση στην εκπαίδευση. Μύθος ή πραγματικότητα;
Σελ. 165	Ο ρόλος της μη λεκτικής επικοινωνίας στις σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών.
Σελ. 176	Συμβουλευτική ψυχολογία: Η προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers
Σελ. 184	Το προφίλ των διδασκαλισσών μέσα από τον φεμινιστικό λόγο: "Εφημερίς των Κυριών" (1887-1917).
Σελ. 193	Εκπαιδεύοντας μαθητές διαμεσολαβητές.
Σελ. 202	Πολιτισμική - εθνοτική ετερότητα και βία στα σχολεία της Ροδόπης. Οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών

Σελ. 211	Η ηλεκτρονική τάξη (e-class) ως μέσο εκπαιδευτικού σχεδιασμού (instructional design) και οδηγός διαχείρισης του Προγράμματος Σπουδών
Σελ. 244	Η διδακτική του πολιτισμικού και πολιτικού τοπίου
Σελ. 253	Ο Όμιλος Ρομποτικής στο πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων: Σχεδιασμός και κατασκευή ενός ρομποτικού συστήματος με τη χρήση της πλατφόρμας εκπαιδευτικής ρομποτικής Lego WeDo και του προγραμματιστικού περιβάλλοντος Scratch
Σελ. 264	Δημιουργώντας κοινότητες ανάγνωσης στο Σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη.
Σελ. 271	Τεχνολογικά υποστηριζόμενο διερευνητικό σενάριο μάθησης για την έννοια της συμπίεσης και της εκτόνωσης εμπλουτισμένο με σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών
Σελ. 279	Η σωκρατική διαλεκτική και η μαιευτική μέθοδος στην εκπαίδευση των νέων στην ενεργή πολιτότητα: Ερευνητικά ευρήματα και παιδαγωγικές προκλήσεις
Σελ. 288	Οι απόψεις του Πλάτωνος, του Αριστοτέλους και του Dewey περί παιδείας
Σελ. 297	Το παράδειγμα του παιδικού ηρωισμού στα μεταξικά αναγνωστικά (1939) και στα αναγνωστικά της ΠΕΕΑ (1944)
Σελ. 307	Όταν οι γονείς γίνονται δάσκαλοι: Η ανάδειξη των χαρακτηριστικών της τοπικής κουλτούρας μέσα από τη δημιουργία σχολικού κήπου
Σελ. 317	Από την απόκτηση προσοχής μέχρι τη μεταφορά και τη γενίκευση. Μια προσχεδιασμένη, διδακτική ακολουθία εννέα βημάτων: Το θεμελιώδες θεώρημα της Αριθμητικής και οι εφαρμογές του.

Γέφυρα Επικοινωνίας και Ανατροφοδότησης: Ανίχνευση και σκιαγράφηση προφίλ συμμετεχόντων στο Συνέδριο «Η Εκπαίδευση στην Εποχή των Τ.Π.Ε.»

Γούσιας Φώτιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
f @gousias.gr

Μαστρογιάννης Αλέξιος
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
alexmastr@yahoo.gr

Ξηροκώστα Ρωξάνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.03
roxani1991@yahoo.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, έχει αυξηθεί στην Ελλάδα η συχνότητα των εκπαιδευτικών συνεδριακών εκδηλώσεων από Επιστημονικούς Συλλόγους, Ακαδημαϊκές Ενώσεις και Πανεπιστήμια. Οι δράσεις αυτές στοχεύουν στην κάλυψη κενών κοινωνικής και επιστημονικής αλληλεπίδρασης αλλά και επιμόρφωσης, προσφέροντας στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς κρίσιμα βήματα αυτοδιαχείρισης, αυτοβελτίωσης και ακαδημαϊκής αναβάθμισης. Η παρούσα έρευνα, κατά βάση, καταγράφει παραμέτρους και αξιολογικά δεδομένα από το Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διάδοση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση, το οποίο πραγματοποιήθηκε τον Νοέμβριο του 2014 στο Ίδρυμα Ευγενίδου. Σκοπός της είναι η ανίχνευση και η σκιαγράφηση του προφίλ των συμμετεχόντων αλλά και η διερεύνηση των απόψεών τους, όσον αφορά στην πλήρωση κάποιων κύριων κριτηρίων και προϋποθέσεων για αποτελεσματικότερη διεξαγωγή του στο μέλλον. Το δείγμα αποτέλεσαν 103 εκπαιδευτικοί πολλών περιοχών της Ελλάδας, οι οποίοι παρέδωσαν στη Συνεδριακή Γραμματεία, κατά την αποχώρηση τους, συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο, το οποίο τους είχε χορηγηθεί κατά την άφιξή τους στον συνεδριακό χώρο. Το ερωτηματολόγιο ήταν σχεδόν κλειστού τύπου, εξαβάθμιας κλίμακας Likert, και για την ανάλυση των δεδομένων του χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS. Γενικά, φάνηκε ότι οι περισσότεροι σύνεδροι ήταν γυναίκες εκπαιδευτικοί από την Αττική, ειδικότητας φιλόλογου ή δασκάλας με αναβαθμισμένα ακαδημαϊκά προσόντα. Τέλος, οι σύνεδροι του δείγματος εμφανίστηκαν πολύ ικανοποιημένοι από όλες σχεδόν τις συνεδριακές μεταβλητές, καθώς επίσης και γνώστες των δράσεων της Επιστημονικής Ένωσης.

Λέξεις - Κλειδιά: Συνέδριο, Τ.Π.Ε., σύνεδροι, προφίλ, απόψεις εκπαιδευτικών

Οι ατέλειωτες λεωφόροι της ψηφιακής εποχής

Σύμφωνα με τα πλέον πρόσφατα δεδομένα, αντλημένα από την International Data Corporation (http://www.idc.com/), το δεύτερο τρίμηνο του 2015 οι παραγγελίες προσωπικών υπολογιστών ανήλθαν, παγκοσμίως, σε 66.100.000 μονάδες. Το ψηφιακό παραχθέν υλικό, μέχρι το 2010, είχε ανέλθει σε ένα zettabyte (1 zettabyte = 10^{21} bytes = 1 τρισεκατομμύριο gigabytes). Το 2011 ξεπέρασε τα 1,8 zettabytes, ενώ 2,5 zettabytes στοιβάζονταν στις «ψηφιακές αποθήκες» του 2012. Μέχρι τέλους του 2015, σύμφωνα με την αμερικανική εταιρεία αποθήκευσης και διαχείρισης δεδομένων NetApp (http://www.netapp.com/), αυτή η σχεδόν εκθετική αύξηση θα προσεγγίσει τα 8 zettabytes! Μάλιστα, από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα, εξαιτίας της διαφαινόμενης υπερπαραγωγής πληροφορίας (και γνώσης), είχε προβλεφθεί ότι τουλάχιστον το

97% της παγκόσμιας γνώσης θα συσσωρεύεται κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου. Μόνο το 3% θα αντιστοιχεί στην, πριν τη γέννησή του, αποθηκευμένη γνώση (Molebash, 1999).

Οι παραπάνω αριθμοί αποτελούν αδιάψευστους μάρτυρες ότι η πληροφορική επιστήμη, που, συντριπτικά πια, διαχειρίζεται το σύνολο της ανθρώπινης παραγωγής και τα κανάλια της ανθρώπινης εξέλιξης, έχει κυριεύσει και αλώσει σχεδόν κάθε ανθρώπινη στιγμή και δράση, με τα συναρπαστικά δέλεαρ των καταιγιστικά εμφανιζόμενων εφαρμογών της. Οι αγορές, οι συναλλαγές, οι κρατήσεις θέσεων, οι προγνώσεις, η επικοινωνία, η περίθαλψη, οι συγκοινωνίες, η καθημερινή ατζέντα, η ψυχαγωγία, η βιομηχανία και φυσικά η εκπαίδευση διαμορφώνονται δυναμικά και ασταμάτητα από το ψηφιακό, μαγικό ραβδί των υπολογιστών (Pontes, Szabo & Griffiths, 2015; Μαστρογιάννης 2013α; Deore, 2012). Όλες αυτές οι λειτουργίες και υπηρεσίες έχουν ως αφέτη και πυροκροτητή τους, τους μονότονους μεν αλλά άκρως δημιουργικούς ήχους, από τα «κλικαρίσματα» των πλήκτρων του πληκτρολογίου και του ποντικιού.

Η εκπαίδευση ως κύριο και κεφαλαιώδες κομμάτι αλλά και ρυθμιστής της ανθρώπινης εξέλιξης αξιοποίησε τα προϊόντα της πληροφορικής επιστήμης, αν και παράπλευρα, καθότι ο αρχικός σκοπός και η στόχευση των υπολογιστικών εργαλείων δεν είχε εκπαιδευτικό προσανατολισμό (Schifter, 2008; Cerussi, 2006; Naur, 1975).

Το πρόγραμμα PLATO, το 1959, αποτέλεσε την πρώτη συστηματική εισαγωγή των υπολογιστών στη διδακτική διαδικασία (Alpert & Bitzer, 1970). Έκτοτε, παρά τις κατά καιρούς ενστάσεις και αναδιπλώσεις, οι ψηφιακές δυνατότητες άλλαξαν το εκπαιδευτικό στατικό τοπίο, και ως ισχυρά μέσα διδασκαλίας μετασχημάτισαν τους τρόπους και τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης αλλά και τις εκπαιδευτικές πρακτικές και διαδικασίες. Μάλιστα, η ποιοτική συνεισφορά των ψηφιακών προϊόντων στην εκπαίδευση έχει πολλαπλασιαστεί πολύ τα τελευταία 50 χρόνια (Aslan & Reigeluth, 2011), και σήμερα οι Τ.Π.Ε. θεωρούνται ξεχωριστά διαμεσολαβητικά και γνωστικά εργαλεία (Μαστρογιάννης, 2014α). Ειδικά στην Ευρωπαϊκή Ένωση, κατά μέσο όρο το 2013, αντιστοιχούσε ένας υπολογιστής ανά 3 έως 7 μαθητές (European Schoolnet, 2013), μια πολύ καλή αναλογία, αν αναλογιστεί κανείς ότι σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρήσεις για τη μάθηση, η ιδανική αντιστοιχία, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, είναι 2 με 3 μαθητές ανά υπολογιστή (Falloon, 2004; Norris, et al., 2003).

Ωστόσο, η ορθολογική εκπαιδευτική χρήση του υπολογιστή παραμένει πρόκληση και ζητούμενο, ώστε να προκύψει και να αναδειχθεί η εγγενής προστιθέμενη διδακτική αξία του και να μετουσιωθεί σε πράξη η πλούσια μαθησιακή δυναμική του. Σε κάθε περίπτωση, βασικοί και απαραίτητοι μοχλοί για την εξασφάλιση και την καλλιέργεια των «εικονικών οφελών» παντοτινά θα παραμένουν οι εκπαιδευτικοί. Μια σειρά λόγων όμως, όπως οι ανεπαρκείς δεξιότητες και γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στα μαθήματα αλλά και η έλλειψη ευκαιριών επιμόρφωσής τους, για την απόκτηση αυτής της γνώσης, είναι διαχρονικοί, επιβαρυντικοί παράγοντες, που παρεμποδίζουν την ψηφιακή αξιοποίηση στις σχολικές αίθουσες (Usman Ali, & Zarif, 2014; Agyei, & Voogt, 2011; Alessi & Trollip, 1991).

Ως αντίδοτο σε αυτήν τη δυσχερή εκπαιδευτική πραγματικότητα αλλά και με σκοπό τη γεφύρωση αυτής της μειονεκτικότητάς τους, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν σύγχρονους τρόπους αποδοτικότερης χρήσης των υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω συμμετοχών σε προγράμματα επιμόρφωσης ή και προσφεύγοντας σε ίδιες πρωτοβουλίες. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ένα γενικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (αν και δεν αφορούσε σε όλες τις ειδικότητες) αποτέλεσε η λεγόμενη Επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου, η οποία μάλλον έκλεισε τον κύκλο της με αυτή τη μορφή των 96+ ωρών και αναμένεται να μετεξελιχθεί σε δυο συντετμημένα και ξεχωριστά μεν, αλλά βηματικά επιμορφωτικά προγράμματα (B_1 και B_2). Ελλείψει επιμόρφωσης ή και παράλληλα με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί, με σκοπό τη βελτίωση και αναβάθμιση των ακαδημαϊκών και διδακτικών δεικτών και μεγεθών τους, δημιουργούν αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς και συνθήκες και πλαίσια αυτοβελτίωσης (Μαστρογιάννης, 2011). Στο πλαίσιο αυτών των εκ των ενόντων και ίδιων διαδικασιών εντάσσονται και οι παρακολουθήσεις των συνεδρίων.

Πολλά συνέδρια διοργανώνονται παγκοσμίως, ειδικά στο πεδίο της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στους συνεδριακούς χώρους, ερευνητές και εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν δικές τους προτάσεις, παρακολουθούν εργασίες άλλων και γενικά διαχέουν και ανταλλάσσουν σκέψεις, εμπειρίες, πρακτικές, τεχνογνωσία, προβληματισμούς και προοπτικές σε πλαίσια δημιουργικού διαλόγου.

Μια καθιερωμένη πια, επιτυχημένη ελληνική συμβολή στο σχετικό πεδίο αξιοποίησης της ψηφιακότητας στη μαθησιακή διαδικασία και της παρουσίασης σύγχρονων προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πράξη αποτελεί το διήμερο Συνέδριο «Η Εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.», που ήδη συμπληρώνει τον 12ο κύκλο του. Διοργανώνεται από τον Επιστημονικό Σύλλογο «Νέος Παιδαγωγός», διατελεί, ανελλιπώς, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και τα τελευταία χρόνια πραγματοποιείται στους χώρους του Ευγενίδειου Ιδρύματος στην Αθήνα με παράλληλες συνεδρίες σε 4 αίθουσες.

Το όλο εγχείρημα των Συνεδρίων ξεκίνησε 11 χρόνια πριν, το 2004, υπό την ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε. (Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διάδοση των Τ.Π.Ε.), η οποία διέγραψε τον κύκλο της και από το 2015 μετεξελίχτηκε στον σημερινό σύλλογο «Νέος Παιδαγωγός». Ο σύλλογος διοργανώνει 2 συνέδρια: Το πρώτο με τίτλο «Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.», κάθε Νοέμβριο, και το δεύτερο, κάθε Μάιο από το 2014 και εντεύθεν, με τον ομώνυμο τίτλο «Νέος Παιδαγωγός».

Αυτά τα έντεκα χρόνια, το Συνέδριο «Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.» έδωσε βήμα και ακαδημαϊκό μετερίζι σε χιλιάδες Έλληνες επιστήμονες, ανέδειξε και διαμόρφωσε επιστημονικές τάσεις και αποτέλεσε πεδίο γόνιμων αντιπαραθέσεων, διαλόγου και προβληματισμού, εντός της ευρείας εκπαιδευτικής κοινότητας. Η όσμωση, η σύζευξη και η αλληλοσυμπλήρωση θεωρίας και πράξης, καθώς και η ανάπτυξη σύγχρονων μεθοδολογικών και εναλλακτικών προσεγγίσεων στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. ήταν κυρίαρχη επιδίωξη των πολυσύνθετων ακαδημαϊκών σκοπών του.

Το Συνέδριο αφορά σε όλα τα πεδία της ερευνητικής-επιστημονικής δραστηριότητας.

Η θεματική του, κατανεμημένη σε 10 σχετικές ενότητες, περιλαμβάνει προτάσεις και δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των λογισμικών και των εφαρμογών των Τ.Π.Ε. και του Διαδικτύου, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Οι συμμετοχές στο Συνέδριο παρουσιάζουν συνεχή ανοδική πορεία, με ακρότατο έως τώρα σημείο το διαλαμβανόμενο στην παρούσα έρευνα Συνέδριο του Νοεμβρίου του 2014. Παρουσιάστηκαν σε αυτό, μετά από επισταμένες κρίσεις 3-5 μελών της κριτικής επιτροπής ανά εργασία, 194 εισηγήσεις, 15 ηλεκτρονικές εισηγήσεις και 51 αναρτημένες ανακοινώσεις με ευρύ θεματικό περιεχόμενό, το οποίο απλωνόταν σε όλα τα πεδία της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα επεξεργασμένα στατιστικά και άλλα δεδομένα του Συνεδρίου και των συμμετεχόντων, όπως αποτυπώθηκαν και καταγράφηκαν στα ερωτηματολόγια, τα οποία χορηγήθηκαν από τη Συνεδριακή Γραμματεία με την έλευση των συνέδρων και των εισηγητών στον χώρο του Συνεδρίου και την παραλαβή του φακέλου τους.

Η έρευνα

Η παρούσα ποσοτική έρευνα επικεντρώνεται στην ανίχνευση και σκιαγράφηση του προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στο Συνέδριο «Η Εκπαίδευση στην Εποχή των Τ.Π.Ε.», το οποίο πραγματοποιήθηκε στις 22 και 23 Νοεμβρίου 2014. Συγκεκριμένα, καταγράφει τα προσωπικά και ακαδημαϊκά στοιχεία των εκπαιδευτικών και διερευνά τις απόψεις τους, όσον αφορά στη σημαντικότητα των θεματικών ενός συνεδρίου και των μορφών – κατηγοριών των εργασιών του (εισήγηση, πόστερ κ.λπ.). Επίσης, μελετά τις αξιολογικές κρίσεις των συνέδρων ως προς το περιεχόμενο των εργασιών και την οργάνωση του συγκεκριμένου Συνεδρίου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν και άλλες δράσεις του συλλόγου «Νέος Παιδαγωγός», γνωστοποιώντας και τη συμμετοχή τους ή μη σε αυτές. Τέλος, στην τελευταία ανοιχτή ερώτηση, ζητείται από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν και άλλες επιθυμητές κατηγορίες θεματικών για μια μελλοντική διεύρυνσή τους, αλλά και να καταθέσουν προτάσεις για επιτυχέστερη διεξαγωγή του Συνεδρίου στο μέλλον.

Οι εμπειρίες, οι απόψεις αλλά και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο Συνέδριο, λοιπόν, προκρίνονται ως λίαν πολύτιμες, και η εξέτασή τους θεωρείται κύρια ανατροφοδοτική παράμετρος, για την εκτίμηση καταρχάς και τη βελτίωση υστερότερα, όλων των συνεδριακών δεδομένων αλλά και των δράσεων του συλλόγου «Νέος Παιδαγωγός».

Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπό της παρούσας, πρωτότυπης τουλάχιστον για τον ελληνικό χώρο, ερευνητικής παρέμβασης αποτελεί η ανίχνευση του προφίλ και των απόψεων των συμμετεχόντων στο Συνέδριο, στοιχεία τα οποία θα λειτουργήσουν ως γέφυρα επικοινωνίας και ανα-

τροφοδότησης και θα εξασφαλίσουν στο μέλλον ποιοτικότερες συνεδριακές παρεμβάσεις και, κατά συνέπεια, πλουραλιστικότερες και ουσιαστικότερες συλλογικές δράσεις. Ειδικότερα, η έρευνα θα αποπειραθεί να απαντήσει και στα παρακάτω καίρια και ταυτόχρονα κρίσιμα, κλειστά ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία συνθέτουν και τους επιμέρους στόχους της έρευνας:

- *Πώς θα διαβαθμίζατε τις παρακάτω θεματικές ενότητες, με βάση το πόσο σημαντικές τις θεωρείτε για ένα εκπαιδευτικό συνέδριο (Φιλοσοφία της Παιδείας, Ειδική Αγωγή, Καινοτομίες στην Εκπαίδευση, κ.ά.);*
- *Πώς θα διαβαθμίζατε αξιολογικά τις ακόλουθες πτυχές του συνεδρίου με βάση το πόσο σημαντικές τις θεωρείτε για ένα εκπαιδευτικό συνέδριο (Εισήγηση, πόστερ κ.λπ.);*
- *Πώς αξιολογείτε το περιεχόμενο του Συνεδρίου;*
- *Πώς αξιολογείτε το περιεχόμενο των εργασιών που παρακολουθήσατε;*
- *Πώς αξιολογείτε την οργάνωση, την εξυπηρετικότητα των ανθρώπων του Συνεδρίου, τον χώρο και τον παρεχόμενο φάκελο;*
- *Προσδιορίστε κατά πόσο γνωρίζετε το περιεχόμενο των παρακάτω όρων: (Κριτική Πλαισίωση, Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, Μιντιακός Γραμματισμός κ.λπ.)*
- *Ποιες άλλες δράσεις της ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε. γνωρίζετε;*
- *Πώς αξιολογείτε τα διαδικτυακά περιοδικά της ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε.;*
- *Ποια η συμμετοχή σας σε δράσεις και δραστηριότητες της ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε.;*

Μέσο συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο είναι συχνά το πρώτο εργαλείο, που εξετάζουν οι άνθρωποι κατά τη διεξαγωγή ενός ερευνητικού προγράμματος. Τα ερωτηματολόγια πρέπει πάντα να έχουν έναν καθορισμένο σκοπό, που συσχετίζεται με τους στόχους της έρευνας και πρέπει να είναι σαφές εξαρχής, πώς θα χρησιμοποιηθούν τα συμπεράσματα (CRAC, 2006). Τα ερωτηματολόγια, πέραν των άλλων, χρησιμοποιούνται, συνήθως, για να καταγράψουν, να εξετάσουν και να μελετήσουν τις βασικές στάσεις, τοποθετήσεις και απόψεις μιας ομάδας ανθρώπων σχετικά με ένα συγκεκριμένο ζήτημα.

Για την παρούσα έρευνα, λοιπόν, προκρίθηκε η χρήση και η αξιοποίηση του ερωτηματολογίου, ως η πλέον κατάλληλη μέθοδος για τη συλλογή των ερευνητικών της δεδομένων, συνυπολογιζομένων και κάποιων εγγενών πλεονεκτημάτων, που απορρέουν από τη χρησιμοποίησή του (Cohen, Manion & Morisson, 2008; Πετράκης, 2006; Bell, 2005; Μητρογιαννοπούλου, 2005; Βάμβουκας, 2002).

Το ερωτηματολόγιο, που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, περιείχε κλειστές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και πολλών επιλογών. Υπήρχε και μια τελευταία ανοιχτού τύπου ερώτηση, όπου οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ελεύθερα τη γνώμη τους. Οι ανοιχτές ερωτήσεις είναι οι πλέον κατάλληλες για διερεύνηση και βαθιά αναγνώριση του ερευνητικού προβλήματος (Πετράκης, 2006), αν και είναι χρονοβόρες, και πολλοί ερωτώμενοι τις εγκαταλείπουν ή απαντούν μονολεκτικά σε αυτές (Κυριαζή, 2000; Βάμβουκας, 2002).

Σχετικά με το περιεχόμενο των ερωτήσεων, το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο ενότητες: α) σε γενικές ερωτήσεις και β) σε ειδικές ερωτήσεις. Στην πρώτη ενότητα των εννέα (9) γενικών ερωτήσεων αιτούνται κάποια από τα προσωπικά στοιχεία των υποκειμένων. Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί καλούνται να συμπληρώσουν το φύλο, την ηλικία την ιδιότητα- θέση υπηρεσίας τους (Μόνιμος, αναπληρωτής, στέλεχος κ.λπ.), την ειδικότητα, τον τόπο και τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας, τον τύπο σχολείου στο οποίο υπηρετούν, τις επιπλέον σπουδές και, τέλος, το επίπεδο γνώσης της χρήσης των Τ.Π.Ε.

Η δεύτερη ενότητα των ειδικών ερωτήσεων απαρτίζεται από 9 συνολικά ερωτήσεις (ερωτήσεις 10 έως 18), όπως αναφέρθηκαν αμέσως παραπάνω στους επιμέρους σκοπούς της έρευνας.

Τέλος, στην τελευταία ανοιχτή ερώτηση, ως μια τελική γενική πρόταση, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα διατυπώσουν τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους, ως προς την επέκταση και τον εμπλουτισμό της θεματολογίας του Συνεδρίου, αλλά και θα καταθέσουν προτάσεις βελτιστοποίησης και ποιοτικής αναβάθμισής του.

Στις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η εξάβαθμη κλίμακα μέτρησης Likert (Κυριαζή, 2000; Φίλιας, 1998). Η κλίμακα Likert αποτελείται από μια σειρά προτάσεων στις οποίες ζητείται από τους ερωτώμενους να απαντήσουν, δηλώνοντας με ολιγάριθμους βαθμούς τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους, για καθεμία από τις δηλώσεις, που συγκροτούν την ερώτηση. Η κλίμακα Likert που χρησιμοποιήθηκε στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο στις ερωτήσεις 10, 11, 12, 13, 14, 15 και 17 είχε ως εξής:

- *Ελάχιστα σημαντική/ Ελάχιστο(ς)-α/ Καθόλου/ Πολύ κακό =1*
- *Λιγότερο σημαντική/ Κακό =2*
- *Λίγο σημαντική/ Μέτριο =3*
- *Σημαντική/ Καλό =4*
- *Πολύ Σημαντική/ Πολύ καλό =5*
- *Πάρα πολύ Σημαντική/ Μέγιστο(ς)-α/ Εξαιρετικά καλά/ Εξαιρετικό =6*

Στις ερωτήσεις 12 13, 14 και 15 δεν υπήρχαν ενδιάμεσες λεκτικές διαβαθμίσεις παρά μόνο στα άκρα [«Ελάχιστο(ς)-α» … «Μέγιστο(ς)-α», στις 12, 13 και 14 και «Καθόλου» … «Εξαιρετικά καλά» στη 15].

Οι δηλώσεις-υποερωτήσεις που δεν απαντήθηκαν δε λήφθηκαν υπόψη κατά την εξαγωγή των ποσοστών, των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων. Στις περισσότερες των περιπτώσεων, κατά την περιγραφή των αποτελεσμάτων εμφανίζονται ο μέσος όρος (μ.ο) αλλά και η τυπική απόκλιση (τ.α), ως συνοπτικά μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος. Έτσι για παράδειγμα, μ.ο: 5,42 σημαίνει ότι τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν πολύ σημαντική την εξεταζόμενη δήλωση ή την αντιλαμβάνονται ως πολύ καλή ή σχεδόν μέγιστης σημασίας.

Περιλαμβάνονται συνολικά 55 δηλώσεις στις 9 ειδικές ερωτήσεις-ερωτήματα, και τα

υποκείμενα τής έρευνας δήλωσαν στην εξάβαθμη διαβαθμιστική κλίμακα μέτρησης, τον αντίστοιχο βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους, σημειώνοντας για καθεμία δήλωση ξεχωριστά ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι. Οι ερωτήσεις 16 και 18 ήταν τύπου ΝΑΙ-ΟΧΙ.

Μετά τη συγκέντρωση των απαντημένων ερωτηματολογίων από τους συνέδρους του δείγματος, πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση των απαντήσεων των υποκειμένων. Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διενεργήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS.

Οι ερευνητικές μεταβλητές, ανάλογα με την κλίμακα μέτρησής τους, δηλαδή το είδος των τιμών που λαμβάνουν, ταξινομήθηκαν στις βασικές κατηγορίες των κατηγορικών και ποιοτικών μεταβλητών (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005). Στην πρώτη κατηγορία εντάχθηκαν μεταβλητές, όπως: «φύλο», «θέση υπηρεσίας», «τίτλοι σπουδών», κ.λπ. Στη δεύτερη κατηγορία εντάχθηκαν μεταβλητές με απαντήσεις σε διαβαθμιστική κλίμακα. Αφορούσαν, κυρίως, στα ερωτήματα πέραν των προσωπικών στοιχείων των εκπαιδευτικών-συνέδρων.

Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής δίνονται μονομεταβλητοί πίνακες κατανομής συχνοτήτων για την περίπτωση των κατηγορικών μεταβλητών (π.χ. «Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη θέση υπηρεσίας»), ενώ στην περίπτωση των ποιοτικών μεταβλητών για να σχηματιστεί και μια συνοπτική αλλά και εύχρηστη εικόνα δίνεται συμπληρωματικά ο μέσος όρος ως μέτρο κεντρικής τάσης και η τυπική απόκλιση ως μέτρο διασποράς των τιμών (π.χ. «Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την οργάνωση, την εξυπηρετικότητα των ανθρώπων του Συνεδρίου, τον χώρο και τον παρεχόμενο φάκελο. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της κατανομής»).

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας προήλθε από τον αριθμό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρακολούθησαν το Συνέδριο του 2014, συμπλήρωσαν το δοθέν ερωτηματολόγιο και το παρέδωσαν κατά την έξοδό τους στη Συνεδριακή Γραμματεία. Το δείγμα αποτελείται από 103 συνολικά εκπαιδευτικούς, διάφορων κλάδων και ειδικοτήτων. Στον πίνακα 1 εμφανίζεται η κατανομή των σχετικών συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά φύλο.

ΦΥΛΟ		
Άνδρες	**Γυναίκες**	**Σύνολο**
%	**%**	**%**
22,3	77,7	100,0

Πίνακας 1: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά φύλο

Από τους 103 εκπαιδευτικούς που ανταποκρίθηκαν στο ερώτημα διαπιστώνεται ότι 22,3% είναι άνδρες και το υπόλοιπο 77,7% είναι γυναίκες. Αυτή η σχετική κυριαρχία-υπεροχή των γυναικών είναι, μάλλον, ευεξήγητη, διότι, κατά κύριο λόγο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερες σε αριθμό από τους άνδρες εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα. Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο αριθμός των Ελληνίδων εκπαιδευτικών είναι υπερδιπλάσιος των ανδρών (Μαστρογιάννης, 2013β). Περισσότερες είναι, τώρα, οι Ελληνίδες εκπαιδευτικοί και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αν και πριν περίπου 20 χρόνια, τα δεδομένα ήταν αντεστραμμένα. Η υπερίσχυση αυτή των γυναικών είναι επακόλουθο της δεκαετίας του 1990 και εντεύθεν, αφού το ποσοστό συμμετοχής και το επίπεδο επιτυχούς φοίτησης των γυναικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αρχίζει να υπερβαίνει αυτό των ανδρών από τα μέσα, ήδη, της δεκαετίας του 1980 (Μπελογιάννης, Κουγιουμουτζάκη & Καλαματιανού, 2007).

Στον πίνακα 2 εμφανίζεται η κατανομή των σχετικών συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την ηλικία τους.

ΗΛΙΚΙΑ						
18-22	**23-30**	**31-40**	**41-50**	**51-60**	**>61**	**Σύνολο**
%	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**
4,9	11,7	29,1	39,8	13,6	1,0	100,0

Πίνακας 2: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά ηλικία

Διαπιστώνεται ότι το 4,9% είναι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 18-22 ετών, το 11,7% είναι ηλικίας από 23-30 ετών, το 29,1% είναι ηλικίας από 31-40 ετών, το 39,8% είναι ηλικίας από 41-50 ετών, το 13,6% είναι ηλικίας από 51-60 ετών και το 1,0% είναι εκπαιδευτικοί ηλικίας μεγαλύτερης από 61 ετών. Παρατηρείται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν ηλικία από 31-50 ετών και αυτό συμβαίνει, μάλλον, επειδή οι εκπαιδευτικοί αυτής της ηλικίας έχουν συνήθως εργαστεί κάποια έως αρκετά χρόνια, έχουν καταγράψει απορίες και διδακτικές δυσκολίες και θεωρούν ότι το Συνέδριο θα τους βοηθήσει να τις επιλύσουν. Ακόμη, ίσως επιθυμούν να γνωρίσουν περισσότερα για τη χρήση των Τ.Π.Ε. και να τις εντάξουν (με αποδοτικότερες πρακτικές και μεθόδους, αν, βέβαια, ήδη τις χρησιμοποιούν) και οι ίδιοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, ξεφεύγοντας από τον παραδοσιακό, καθιερωμένο (και ίσως παρωχημένο) τρόπο διδασκαλίας.

Στον παρακάτω πίνακα 3 εμφανίζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την ιδιότητά τους. Συνάγεται ότι στην πλειονότητά του (74,8%) το δείγμα αποτελείται από μόνιμους εκπαιδευτικούς (διορισμένους-διορ. και στελέχη-στλχ.), το 14,6% του δείγματος αποτελείται από αδιόριστους εκπαιδευτικούς (Αδ.), το 7,8% του δείγματος από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς (Αν.), το 1,0% του δείγματος από ερευνητές (Ερευ.) και το υπόλοιπο (Αλ.) 2,0% του δείγματος αποτελείται από εκπαιδευτικούς με άλλη ιδιότητα, όπως καθηγητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Τ.Ε.Ι.,

Α.Ε.Ι.) και φροντιστές. Ο αριθμός των ιδιωτικών εκπαιδευτικών που φθίνει συνεχώς αλλά και το νέο νομοσχέδιο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (το οποίο από τον Φλεβάρη του 2015 προσωρινώς αναστάλθηκε) ίσως εξηγούν αυτή την υπερίσχυση των μόνιμων εκπαιδευτικών, ως συμμετεχόντων στο Συνέδριο.

ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ									
Αδ.	**Αν.**	**Διορ.**	**Συνξ.**	**Στλχ.**	**Π. Φ.**	**Μ. Φ.**	**Ερευ.**	**Άλ.**	**Σύν.**
%	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**
12,6	7,8	67,0	0,0	7,8	1,0	1,0	1,0	2,0	100,0

Πίνακας 3: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς την ιδιότητα

Στον πίνακα 4 εμφανίζεται η κατανομή των σχετικών συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την ειδικότητά τους.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (*προηγείται το ΠΕ. στα σχετικά κελιά της παρακάτω γραμμής*)															
01	**02**	**03**	**04**	**06**	**07**	**10**	**11**	**15**	**19**	**20**	**60**	**70**	**71**	**Αλ.**	**Σύν.**
%	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**
3,2	31,9	2,1	4,3	10,6	4,3	1,1	1,1	1,1	5,3	6,4	5,3	20,2	1,1	2,2	100,0

Πίνακας 4: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων ως προς την ειδικότητα

Σύμφωνα με το δείγμα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, που πήρε μέρος σε αυτό το Συνέδριο, ήταν φιλόλογοι (ΠΕ.02) με ποσοστό 31,9% και ακολουθούν οι δάσκαλοι (ΠΕ.70) με ποσοστό 20,2% και οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής φιλολογίας (ΠΕ.06) με 10,6. Η αριθμητική υπεροχή ανάμεσα στους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς, καθώς και τα πολλά αντικείμενα διδασκαλίας των φιλολόγων και των δασκάλων μάλλον ερμηνεύουν αυτή την αναλογία. Φυσικά, δεν παραβλέπεται ότι και το θεματικό περιεχόμενο των εργασιών που παρουσιάστηκαν στο Συνέδριο μπορεί να προσιδίαζε και να αφορούσε περισσότερο σε αυτές τις ειδικότητες.

Στη συνέχεια, ο παρακάτω πίνακας 5 παρουσιάζει τα έτη υπηρεσίας των συνέδρων.

ΕΤΗ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ										
0	**1-3**	**4-6**	**7-10**	**11-15**	**16-20**	**21-25**	**26-30**	**31-35**	**>35**	**Σύνολο**
%	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**
12,6	8,7	3,9	22,3	12,6	13,6	15,5	7,8	2,9	0,0	100,0

Πίνακας 5: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρεσίας

Από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών που ανταποκρίθηκαν σε αυτό το ερώτημα, το 12,6% έχουν 0 χρόνια υπηρεσίας (ακριβώς

όπως στον πίνακα 3, αφού πρόκειται για τους αδιόριστους εκπαιδευτικούς), το 8,7% των εκπαιδευτικών έχει από 1-3 έτη υπηρεσίας, το 3,9% των εκπαιδευτικών έχει 4-6 χρόνια υπηρεσίας, το 22,3% των εκπαιδευτικών το οποίο είναι και το υψηλότερο ποσοστό που παρατηρήθηκε, έχει από 7-10 έτη υπηρεσίας, το 12,6% των εκπαιδευτικών έχει 11-15 χρόνια υπηρεσίας, το 13,6% των εκπαιδευτικών έχει από 16-20 έτη υπηρεσίας, το 15,5% των εκπαιδευτικών έχει από 21-25 έτη υπηρεσίας, το 7,8% των εκπαιδευτικών έχει 26-30 έτη υπηρεσίας, το 2,9% των εκπαιδευτικών έχει από 31-35 χρόνια υπηρεσίας και 0% ποσοστό έχουν οι εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας περισσότερα από 35. Παρατηρούμε από τα δεδομένα του δείγματος ότι στο Συνέδριο συμμετείχαν λίγοι εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας άνω των 30 χρόνων, ενώ οι περισσότεροι από αυτούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο είχαν έτη υπηρεσίας από 7-10 χρόνια. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη υπηρεσίας μάλλον δε συμμετέχουν στα συνέδρια, γιατί είναι πλέον έμπειροι και βρίσκονται κοντά στα όρια συνταξιοδότησης, ενώ αντίθετα οι νεότεροι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας θεωρούν ότι η παρακολούθηση συνεδρίων αποτελεί μια σημαντική πύλη εισόδου στην επιστημονική γνώση και στις νέες εκπαιδευτικές μεθόδους, οι οποίες άμεσα μπορούν να εφαρμοστούν στην καθημερινή σχολική πρακτική. Επίσης, σε σύγκριση με τον πίνακα 2 μπορεί να εξαχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί διορίστηκαν σε μεγάλη σχετικά ηλικία.

ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ		
Νηπιαγωγείο δημόσιο	%	3,9
Νηπιαγωγείο ιδιωτικό	%	0,0
1/Θ ως 4/Θ δημόσιο δημοτικό σχολείο	%	1,0
5/Θ ως πολυθέσιο δημόσιο δημοτικό σχολείο	%	6,8
Δημόσιο δημοτικό σχολείο τύπου Ε.Α.Ε.Π.	%	14,6
Δημοτικό σχολείο τύπου Ζ.Ε.Π.	%	1,0
Πρότυπο πειραματικό δημοτικό σχολείο δημόσιο	%	1,0
Ιδιωτικό δημοτικό σχολείο	%	1,0
Δημόσιο γυμνάσιο	%	23,3
Πρότυπο πειραματικό γυμνάσιο (δημόσιο)	%	1,0
Ιδιωτικό γυμνάσιο	%	0,0
Δημόσιο λύκειο	%	17,0
Πρότυπο πειραματικό λύκειο (δημόσιο)	%	3,9
Ιδιωτικό λύκειο	%	0,0
Τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση (Τ.Ε.Ε.)	%	0,0
Μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ι.Ε.Κ.)	%	5,8
Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Τ.Ε.Ι.)	%	1,9
Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Α.Ε.Ι.)	%	1,0
Άλλο	%	16,5
Σύνολο	%	100,0

Πίνακας 6: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς τον τύπο σχολείου

Παραπάνω στον πίνακα 6 παρουσιάζεται η κατανομή των σχετικών συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τον τύπο σχολείου, που υπηρετούν. Εύκολα συνάγεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στο Συνέδριο, σε ποσοστό 23,3% εργάζονταν σε δημόσια γυμνάσια, και σε ποσοστό 17,0% σε δημόσια λύκεια. Το γεγονός ότι πήραν μέρος στο Συνέδριο εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δημόσιων σχολείων πιθανόν οφείλεται στο ότι ο αριθμός των δημόσιων σχολείων στη Ελλάδα είναι συντριπτικά μεγαλύτερος από τον αριθμό των ιδιωτικών και πειραματικών σχολείων. Επιπλέον, το αποτέλεσμα αυτό δικαιολογείται, καθώς στο Συνέδριο συμμετείχαν περισσότερο φιλόλογοι και πληροφορικοί, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο ερώτημα της έρευνας (πίνακας 4).

ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΠΟΥΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ		
Έχω διδακτική επάρκεια σε ξένη γλώσσα	%	10,3
Κατέχω δεύτερο ή και τρίτο πανεπιστημιακό πτυχίο	%	6,4
Φοιτώ σε Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών	%	7,7
Κατέχω Μεταπτυχιακό τίτλο	%	21,8
Είμαι Υποψήφιος Διδάκτορας	%	3,8
Είμαι Διδάκτορας	%	2,6
Έχω Διδακτική επάρκεια σε ξένη γλώσσα και κατέχω μεταπτυχιακό τίτλο	%	33,3
Έχω Διδακτική επάρκεια σε ξένη γλώσσα κατέχω και άλλο πανεπιστημιακό πτυχίο, κατέχω μεταπτυχιακό τίτλο	%	2,6
Έχω Διδακτική επάρκεια σε ξένη γλώσσα, κατέχω μεταπτυχιακό τίτλο και είμαι Διδάκτορας	%	9,0
Έχω Διδακτική επάρκεια σε ξένη γλώσσα και άλλο πανεπιστημιακό πτυχίο και κατέχω μεταπτυχιακό τίτλο	%	1,3
Κατέχω δεύτερο ή και τρίτο πανεπιστημιακό πτυχίο και μεταπτυχιακό τίτλο	%	1,3
Σύνολο	%	100,0

Πίνακας 7: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τις επιπλέον σπουδές

Στον παραπάνω πίνακα 7 παρουσιάζεται η κατανομή των σχετικών συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τις επιπλέον σπουδές τους. Από τους 103 εκπαιδευτικούς, που απάντησαν στο ερώτημα, διαπιστώνεται ότι σε ποσοστό 33,3% οι εκπαιδευτικοί έχουν διδακτική επάρκεια σε ξένη γλώσσα και κατέχουν και μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ αυτοί οι οποίοι έχουν μόνο μεταπτυχιακό τίτλο ανέρχονται σε ποσοστό 21,8%. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι στην εποχή μας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί

(ή τουλάχιστον αυτοί που παρακολουθούν συνέδρια) είτε Πρωτοβάθμιας είτε Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέχουν έναν τουλάχιστον μεταπτυχιακό τίτλο, αφού δεν θεωρείται πλέον αρκετό μόνο το βασικό πτυχίο.

Τα τελευταία 3-4 χρόνια, μετά την εξαγγελία για ενεργοποίηση του θεσμού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε ένα έντονο κυνήγι απόκτησης/ πιστοποίησης τυπικών προσόντων από μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών. Παρά τα πολλά οικονομικά προβλήματα ο Έλληνας εκπαιδευτικός άρχισε να φοιτά με ολοένα αυξανόμενους ρυθμούς, «ιδία βουλήσει και ιδίοις εξόδοις» (Μαστρογιάννης, 2013β), σε μεταπτυχιακά προγράμματα με δίδακτρα, σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών ακόμα και σε φροντιστήρια πληροφορικής για την απόκτηση του πιστοποιητικού Α΄ Επιπέδου στις Τ.Π.Ε. Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί φοιτούν και σε προγράμματα για την απόκτηση και δεύτερου τίτλου σπουδών (ιδίως σε ΤΕΙ).

Μέχρι πριν από λίγα χρόνια, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στερούνταν επιπλέον ακαδημαϊκών, τυπικών προσόντων, αφού σύμφωνα με έρευνα (Μαστρογιάννης 2011), που αφορούσε σε δασκάλους που δίδασκαν στην Έκτη Δημοτικού (συνήθως με πολλά χρόνια υπηρεσίας) μόνο το 13,3% από αυτούς είχε μετεκπαιδευθεί σε Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, το 2% διέθετε διδακτορικό, το 7,1 διέθετε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ στα ίδια ποσοστά περίπου (6,1%) κινήθηκε και η κατοχή και άλλου τίτλου σπουδών. Τα αποτελέσματα άλλης έρευνας (ΑΔΕΔΥ, 2011), την ίδια, σχεδόν, χρονική περίοδο ήταν περίπου παραπλήσια, καθότι διαπιστώθηκε ότι το 14,76% των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης φοίτησε στο Διδασκαλείο και το 9,7% έχει μεταπτυχιακό. Το αντίστοιχο ποσοστό κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου, όπως προέκυψε από την ίδια έρευνα της ΑΔΕΔΥ, υπερδιπλασιάζεται στη Β/θμια Εκπαίδευση, αφού το 16,2% των εκπαιδευτικών των Γυμνασίων και Λυκείων μετήλθε μεταπτυχιακών σπουδών. Όλα τα παραπάνω ποσοστά, όπως διαφαίνεται καθαρά, (πλην αυτών που σχετίζονται με τα Διδασκαλεία, αφού αυτά καταργήθηκαν) έχουν αυξηθεί, λόγω των αμέσως προαναφερθέντων αιτιών, της αυξημένης, δηλαδή, ωφελιμιστικής προθυμίας των εκπαιδευτικών για επιστημονική και ακαδημαϊκή τους αναβάθμιση.

Στο νέο νομοσχέδιο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (ΠΔ 152/2013, ΦΕΚ 240/2013 τ. Α΄), το οποίο βρίσκεται σε αναστολή, όπως προλέχθηκε, ένα εκ των πέντε κριτήριων αναφέρεται στην «Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού». Μια γρήγορη ματιά στο σχετικό εδάφιο του νόμου είναι αρκετή για να δικαιολογήσει κανείς αυτή τη χρησιμοθηρική σπουδή των εκπαιδευτικών. Τα τυπικά επιστημονικά προσόντα και οι δια βίου επιμορφώσεις αλλά και οι παρακολουθήσεις συνεδρίων μπορεί δικαιολογημένα να εκληφθούν και ως σωσίβια στη δύσκολη και σκληρή αγορά εργασίας. Επιπλέον, αυτή η επένδυση στο επιστημονικό και επαγγελματικό προφίλ έχει ως αφετηρία, ασφαλώς, και θεμιτούς λόγους φιλοδοξίας για ανέλιξη στη στελεχιακή ιεραρχία (Μαστρογιάννης 2015β).

Επίσης, από τις απαντήσεις παρατηρείται ότι η απόκτηση διδακτικής επάρκειας σε μια τουλάχιστον ξένη γλώσσα μάλλον θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς υψίστης σημα-

σίας, καθώς πιθανότατα έχει κατανοηθεί ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι σημαντική, τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και για την προσωπική τους ακαδημαϊκή αναβάθμιση. Στη χώρα μας η δημιουργία πολλών διαπολιτισμικών σχολείων θέτει ως επιτακτική ανάγκη τη γνώση μιας τουλάχιστον ξένης γλώσσας. Επίσης, οι νέοι εκπαιδευτικοί (που αποτέλεσαν και τον μεγαλύτερο όγκο συμμετεχόντων στο παρόν Συνέδριο) φοιτούν σε μεταπτυχιακά προγράμματα, και εξ ανάγκης αντιλαμβάνονται ότι η γνώση μιας ξένης γλώσσας για αναζήτηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αποτελεί μονόδρομο. Φυσικά, δεν παραγνωρίζεται ότι και η πλειονότητα των ελληνικών μεταπτυχιακών προγραμμάτων θέτει ως απαραίτητη προϋπόθεση επιλογής τη γνώση τουλάχιστον της αγγλικής γλώσσας.

Ακολούθως, στον πίνακα 8 εμφανίζεται το επίπεδο γνώσης στη χρήση του Υπολογιστή και των Τ.Π.Ε. γενικότερα.

ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ Τ.Π.Ε.		
Καθόλου γνώσεις	%	2,0
Βασικές γνώσεις	%	4,0
Πολύ καλή γνώση χωρίς πιστοποίηση	%	10,9
Πιστοποίηση Α΄ Επιπέδου	%	34,7
Πιστοποίηση Β΄ Επιπέδου	%	31,7
Επιμορφωτής Α' Επιπέδου	%	0,0
Επιμορφωτής Β' Επιπέδου	%	1,0
Γνώση προγραμματισμού	%	10,9
Πιστοποίηση Α', Β' Επιπέδου και γνώση προγραμματισμού	%	5,0
Σύνολο	%	100,0

Πίνακας 8: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη γνώση των Τ.Π.Ε.

Συμπεραίνεται ότι σε ποσοστό 34,7% οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο Συνέδριο είχαν αποκτήσει πιστοποίηση Α΄ Επιπέδου και σε ποσοστό 31,7% είχαν αποκτήσει και πιστοποίηση Β΄ Επιπέδου. 2 στους 3 Έλληνες εκπαιδευτικούς που παρακολουθήσαν το Συνέδριο έχει πιστοποιημένη επιμόρφωση στις βασικές δεξιότητες των Τ.Π.Ε. Στον γενικό εκπαιδευτικό πληθυσμό το κλάσμα είναι μεγαλύτερο, καθώς στο Συνέδριο υπήρχαν ως ακροατές πολλοί νέοι, αδιόριστοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν είχαν τη δυνατότητα ή δεν αξιοποίησαν ακόμη τη συγκυρία για να πιστοποιηθούν.

Η επιμόρφωση Α΄ Επιπέδου στις βασικές δεξιότητες των Τ.Π.Ε., αν και έχουν σταματήσει τα επιμορφωτικά της προγράμματα εδώ και μια δεκαετία, εξακολουθεί μέσω προσκλήσεων να καλεί εκπαιδευτικούς για πιστοποίηση των σχετικών προσόντων τους. Η επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου στην παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία ξεκίνησε τα προγράμματα της το 2008. Το καλοκαίρι του 2015 υλοποιή-

θηκε η 6η φάση της (7η στην ουσία, αφού υπήρξε και μια πιλοτική), που όπως αναφέρθηκε ήταν και η τελευταία σε αυτή τη μορφή. Η επιμόρφωση αυτή, σε αυτά τα 7 χρόνια λειτουργίας της, φιλοξένησε πάνω από 20.000 επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων Π.Ε.02, Π.Ε.03, Π.Ε.04, Π.Ε.60 και Π.Ε70. Η νέα μορφή, ωστόσο, της επιμόρφωσης Β΄ Επιπέδου, η οποία σχεδιάζεται, θα απευθύνεται σε όλες τις ειδικότητες, ικανοποιώντας ένα πάγιο, δικαιολογημένο αίτημα των συνδικαλιστικών φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Τέλος, στον πίνακα 9 εμφανίζεται η κατανομή των σχετικών συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τον τόπο υπηρεσίας τους. Από τα αποτελέσματα παρατηρείται ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (57,6%) που συμμετείχε στο Συνέδριο υπηρετούσε στην Αττική, ενώ οι εκπαιδευτικοί από τις υπόλοιπες περιφέρειες της Ελλάδας καταλαμβάνουν στο Συνέδριο ποσοστό πολύ μικρότερο σε σχέση με το ποσοστό της περιφέρειας της πρωτεύουσας. Ο μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών που υπηρετεί στην Αττική, η συνεπακόλουθη εύκολη πρόσβαση για αυτούς στον χώρο του Ευγενίδειου αλλά και η αρνητική οικονομική συγκυρία της εποχής, που αποτρέπει τις δαπανηρές μετακινήσεις, προβάλλουν ως οι κυριότερες αιτίες αυτού του ετεροβαρούς σχήματος των συνέδρων. Σεβαστό ποσοστό συνέδρων προήλθε από τη Θεσσαλονίκη-Κεντρική Μακεδονία και από την Πελοπόννησο. Οι πολλοί εκπαιδευτικοί της συμπρωτεύουσας, τα μεγάλα της Πανεπιστήμια (Αριστοτέλειο και Μακεδονίας) αλλά και η γειτνίαση της Πελοποννήσου με την Αττική καθώς και τα 2 της Πανεπιστήμια (Πατρών και Πελοποννήσου) μπορούν να εξηγήσουν αυτή την κάπως αυξημένη περιφερειακή συμμετοχή.

ΤΟΠΟΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ (Περιφέρεια)		
Ανατολική Μακεδονία / Θράκη	%	3,3
Κεντρική Μακεδονία	%	4,3
Θεσσαλονίκη	%	6,5
Δυτική Μακεδονία	%	2,2
Ήπειρος	%	0
Θεσσαλία	%	3,3
Ιόνια Νησιά	%	2,2
Δυτική Ελλάδα	%	3,3
Στερεά Ελλάδα	%	3,3
Αττική	%	57,6
Πελοπόννησος	%	6,5
Βόρειο Αιγαίο	%	2,2
Νότιο Αιγαίου	%	3,3
Κρήτη	%	2,2
Σύνολο	%	100

Πίνακας 9: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τον τόπο (περιφέρεια) υπηρεσίας

Περιγραφή των Αποτελεσμάτων της Έρευνας

Το σύνολο των 55 δηλώσεων, που αφορούσαν στη σημαντικότητα των θεματικών ενός συνεδρίου και της μορφής των εργασιών του, στην αξιολόγηση του συγκεκριμένου Συνεδρίου αλλά και των δράσεων του συλλόγου «Νέος Παιδαγωγός», κατανεμήθηκαν ως εξής:

- *Διαβάθμιση της σημαντικότητας των παρατιθέμενων θεματικών ενοτήτων για ένα εκπαιδευτικό συνέδριο (10 δηλώσεις)*
- *Αξιολογική διαβάθμιση των παρατιθέμενων πτυχών για ένα εκπαιδευτικό συνέδριο (8 δηλώσεις)*
- *Αξιολόγηση του περιεχομένου του Συνεδρίου (4 δηλώσεις)*
- *Αξιολόγηση των εργασιών του Συνεδρίου (4 δηλώσεις)*
- *Αξιολόγηση της οργάνωσης του Συνεδρίου, του χώρου, των ανθρώπων του και του φακέλου (4 δηλώσεις)*
- *Προσδιορισμός του βαθμού αναγνώρισης κάποιων παρατιθέμενων εκπαιδευτικών όρων (10 δηλώσεις)*
- *Γνωριμία και με άλλες δράσεις της ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε. (4 δηλώσεις)*
- *Αξιολόγηση των περιοδικών της ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε. (2 δηλώσεις)*
- *Γνωστοποίηση συμμετοχής σε δράσεις της ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε. (9 δηλώσεις)*

Στον πίνακα 10 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών-συνέδρων στο ερώτημα: «Πώς θα διαβαθμίζατε τις παρακάτω θεματικές ενότητες, με βάση το πόσο σημαντικές τις θεωρείτε για ένα εκπαιδευτικό συνέδριο;».

ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	Ε. Σ. %	Λ .Σ. %	λ. Σ %	Σ. %	Π. Σ. %	ΠΠ.Σ %	Δ. α.	ΔΕΙΚΤΕΣ μ. ο.	ΔΕΙΚΤΕΣ τ. α.
Φιλοσοφία της Παιδείας	5,2	10,4	19,8	34,4	17,7	12,5	7	3,86	1,327
Παιδαγωγική Ψυχολογία	0,0	0,0	4,1	30,9	33,0	32,0	6	4,93	0,893
Διδακτικής Μεθοδολογία	1,0	2,0	4,0	14,1	34,3	44,4	4	5,12	1,043
Τ.Π.Ε.	0,0	0,0	0,0	10,0	35,0	55,0	3	5,45	0,672
Ειδική Αγωγή	0,0	0,0	3,1	20,8	36,5	39,6	7	5,13	0,849
Διαπολιτισμικής Αγωγή	1,0	6,2	10,3	27,8	30,9	23,7	6	4,53	1,200
Δια Βίου Εκπαίδευση	0,0	4,1	1,0	19,4	32,7	42,9	5	5,09	1,016
Καινοτομίες Εκπ/σης	0,0	4,0	7,0	19,0	30,0	40,0	3	4,95	1,114
Διοίκηση Εκπαίδευσης	7,1	8,2	20,4	26,5	28,6	9,2	5	3,89	1,354
Ιστορία Εκπαίδευσης	11,3	16,5	22,7	30,9	11,3	7,2	6	3,36	1,386

Πίνακας 10: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη σημαντικότητα κάποιων θεματικών περιοχών. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της κατανομής (όπου Ε.Σ.= Ελάχιστα Σημαντική, Λ.Σ.= Λιγότερο Σημαντική, λ.Σ.= λίγο Σημαντική, Σ.= Σημαντική, Π.Σ.= πολύ σημαντική, ΠΠ.Σ.= πάρα πολύ σημαντική και Δ.α= δεν απάντησαν-δηλαδή οι χαμένες πληροφορίες)

Η θεματική ενότητα της Φιλοσοφίας της Παιδείας θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ελάχιστα σημαντική (Ε.Σ.) για ένα εκπαιδευτικό συνέδριο σε ποσοστό 5,2%, λιγότερο σημαντική (Λ.Σ.) 10,4%, λίγο σημαντική (λ.Σ.) 19,8%, σημαντική (Σ) 34,4%, πολύ σημαντική (Π.Σ.) 17,7% και πάρα πολύ σημαντική (ΠΠ.Σ.) σε ποσοστό 12,5% (μ.ο: 3,86). Θετικότερες ήταν οι απαντήσεις (μ.ο: 4,93), ως προς την ενότητα της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, καθώς την αποδέχονται ως ελάχιστα σημαντική (Ε.Σ.) σε ποσοστό 0%, ως λιγότερο σημαντική (Λ.Σ.) σε ποσοστό 0%, ως λίγο σημαντική (λ.Σ.) σε ποσοστό 4,1%, ως σημαντική (Σ) σε ποσοστό 30,9%, ως πολύ σημαντική (Π.Σ.) σε ποσοστό 33,0% και ως πάρα πολύ σημαντική σε ποσοστό 32,0%. Ακόμη, ευνοϊκότερη είναι η αποδοχή της Διδακτικής Μεθοδολογίας (μ.ο: 5,12), αφού θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ελάχιστα σημαντική (Ε.Σ.) για ένα εκπαιδευτικό συνέδριο σε ποσοστό μόνο 1,0%, λιγότερο σημαντική (Λ.Σ.) 2,0%, λίγο σημαντική (λ.Σ.) 4,0%, σημαντική (Σ) 14,1%, πολύ σημαντική (Π.Σ.) 34,3% και πάρα πολύ σημαντική (ΠΠ.Σ.) 44,4%). Φυσικά και ευκολοερμήνευτα, λόγω της γενικότερης θεματικής του μελετώμενου Συνεδρίου, η θεματική ενότητα των Τ.Π.Ε., με μ.ο: 5,45, κατέχει την πρωτοκαθεδρία στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Το 55,0% του δείγματος την αξιολογεί ως πάρα πολύ σημαντική (ΠΠ.Σ.), το 35,0% πολύ σημαντική (Π.Σ.), το 10,0% σημαντική, ενώ οι υπόλοιπες τρεις διαβαθμίσεις είχαν μηδενικές επιλογές (άπασες ποσοστό 0%).

Στο ίδιο περίπου πλαίσιο αποδοχής και προτίμησης (μ.ο: 5,13) κινείται και η θεματική ενότητα της Ειδικής Αγωγής, καθότι ουδείς εκπαιδευτικός την αντιλαμβάνεται ως ελάχιστα σημαντική (Ε.Σ.) και λιγότερο σημαντική (Λ.Σ.). Μόνο το 3,1% την προσδιορίζει ως λίγο σημαντική (λ.Σ.), το 20,8% ως σημαντική, το 36,5% ως πολύ σημαντική (Π.Σ.) και το 39,6% ως πάρα πολύ σημαντική (ΠΠ.Σ.).

Πολύ ενδιαφέρουσα θεωρείται (μ.ο: 4,53) η θεματική ενότητα της Διαπολιτισμικής Αγωγής. Πράγματι, μόνο το 1,0% των εκπαιδευτικών τη θεωρεί ελάχιστα σημαντική (Ε.Σ.), το 6,2% λιγότερο σημαντική (Λ.Σ.), το 10,3% λίγο σημαντική (λ.Σ.), το 27,8% σημαντική, το 30,9% πολύ σημαντική (Π.Σ.) και το 23,7% πάρα πολύ σημαντική (ΠΠ.Σ.). Ακόμη, περισσότερο σημαντική εκλαμβάνεται η Δια Βίου Εκπαίδευση (μ.ο: 5,09), με ποσοστά ως ελάχιστα σημαντικής (Ε.Σ.) 0%, ως λιγότερο σημαντικής (Λ.Σ.) 4,1%, ως λίγο σημαντικής (λ.Σ.) 1,0%, ως σημαντικής (Σ) 19,4%, ως πολύ σημαντικής (Π.Σ.) σ 32,7% και ως πάρα πολύ σημαντικής 42,9%. Επίσης, σχεδόν ίδια εκπαιδευτική δημοφιλία συγκεντρώνει και η θεματική ενότητα των Καινοτομιών της Εκπαίδευσης (μ.ο: 4,95), με τη μηδενική επιλογή της ως ελάχιστα σημαντικής για ένα εκπαιδευτικό συνέδριο. Τα υπόλοιπα ποσοστά ανέρχονται σε Λ.Σ. 4,0%, λ.Σ. 7,0%, Σ. 19,0%, Π.Σ. 30,0% και ΠΠ.Σ 40,0%.

Εμφανώς, τα ποσοστά θετικής αποτίμησης «πέφτουν» πολύ στη θεματική ενότητα της Διοίκησης της Εκπαίδευσης (μ.ο: 3,89) και ακόμη περισσότερο στην Ιστορίας της Εκπαίδευσης (μ.ο: 3,36). Τη διοίκηση της Εκπαίδευσης το 7,1% των εκπαιδευτικών τη θεωρεί Ε.Σ, το 8,1% Λ.Σ, το 20,4% λ.Σ, το 26,5% Σ, το 28,6% Π.Σ και το 9,2% ΠΠ.Σ. Τα ποσοστά στην Ιστορία της Εκπαίδευσης είναι αντίστοιχα 11,3%, 16,5%, 22,7%, 30,9%, 11,3% και 7,2%.

Στον πίνακα 11, παρακάτω, εμφανίζονται οι απαντήσεις των συνέδρων στο ερώτημα: «Πώς θα διαβαθμίζατε αξιολογικά τις ακόλουθες πτυχές του Συνεδρίου, με βάση το πόσο σημαντικές τις θεωρείτε για ένα εκπαιδευτικό συνέδριο;».

ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	Ε. Σ.	Λ .Σ.	λ. Σ	Σ.	Π. Σ.	ΠΠ.Σ	Δ. α	ΔΕΙΚΤΕΣ	
	%	%	%	%	%	%		μ. ο.	τ. α.
Εισήγηση Συνεδρίου	4,0	1,0	11,1	29,3	18,2	36,4	4	4,66	1,318
Σύντομη Ανακοίνωση	1,0	12,4	22,7	34,0	19,6	10,3	6	3,90	1,194
Ηλεκτρονική Εισήγηση	2,1	4,1	14,4	36,1	30,9	12,4	6	4,27	1,114
Παρουσίαση Λογισμικού	0,0	1,0	4,1	14,4	30,9	49,5	6	5,24	0,922
Αναρτημένη Ανακοίνωση	2,1	5,3	18,9	42,1	22,1	9,5	8	4,05	1,095
Βιωματικό Εργαστήριο	0,0	1,0	0,0	12,2	21,4	65,3	5	5,50	0,790
Διδακτικό Σενάριο	0,0	0,0	4,0	8,0	26,0	62,0	3	5,46	0,809
Εργαστηριακή Συνεδρία	0,0	2,0	1,0	16,3	37,8	42,9	5	5,18	0,889

Πίνακας 11: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη σημαντικότητα πτυχών ενός εκπαιδευτικού συνεδρίου. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της κατανομής (οι συντομεύσεις όπως στον προηγούμενο πίνακα)

Οι εκπαιδευτικοί, γενικά, θεωρούν μάλλον πολύ σημαντική (μ.ο: 4,66) την Εισήγηση στο Συνέδριο. Τα ποσοστά ανήλθαν σε 36,4%, όσον αφορά στην πολύ υψηλή σημαντικότητα, 18,2% στην υψηλή, ενώ 29,3% του δείγματος πιστεύουν πως είναι σημαντική, 11,1% λιγότερο σημαντική, 1,0% λίγο σημαντική και 4,0% ελάχιστα σημαντική. Στη Σύντομη Ανακοίνωση τα ποσοστά χαμηλώνουν (μ.ο: 3,90), αφού 10,3 εκτιμούν ότι είναι ΠΠ.Σ, 19,6% Π.Σ, 30,4 Σ., 22,7 Λ.Σ, 12,4 λ.Σ και 1,0% Ε.Σ. Περισσότερης αποδοχής από τη Σύντομη Ανακοίνωση χαίρει η Ηλεκτρονική Εισήγηση (μ.ο: 4,27). Αναλυτικότερα οι σύνεδροι του δείγματος απάντησαν ως εξής: Το 36,1%, τη θεωρεί Σ, το 30,9% Π.Σ, και το 12,4. Αντίθετα, λ.Σ τη βρίσκει το 14,4%, Λ.Σ. το 4,1% και Ε.Σ το 2,1%.

Τα ποσοστά βελτιώνονται πάρα πολύ στην Παρουσίαση Λογισμικού, ως μορφής εισήγησης στο συνέδριο (μ.ο: 5,24). Ως πάρα πολύ σημαντική εκλαμβάνεται από το 49,5% των υποκειμένων, πολύ σημαντική από το 30,9%, σημαντική από το 14,4%, λίγο σημαντική από το 4,1%, λιγότερο σημαντική από το 1,0% και ελάχιστα σημαντική από κανέναν εκπαιδευτικό (0%). Ακριβώς σημαντική θεωρείται και η Αναρτημένη Ανακοίνωση στο συνέδριο (μ.ο: 4,05). Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι: 9,5% ΠΠ.Σ, 22,1% Π.Σ, 42,1% Σ, 18,9% λ.Σ, 5,3% Λ.Σ και 2,1% Ε.Σ.

Οι τρείς τελευταίες δηλώσεις απέσπασαν πολύ θετικά σχόλια, αφού οι εκπαιδευτικοί εξήραν κατά πολύ τη σημαντικότητά τους. Το Βιωματικό Εργαστήριο (μ.ο: 5,50), το Διδακτικό Σενάριο (μ.ο: 5,46) και η Εργαστηριακή Συνεδρία (μ.ο: 5,18) αξιολογούνται πολύ υψηλά ως προτιμητέες μορφές παρουσιάσεων στα συνέδρια. Συγκεκριμένα, τα (υψηλά) ποσοστά για το βιωματικό εργαστήριο ήταν 65,3% ΠΠ.Σ, 21,4% Π.Σ, 12,2% Σ., ενώ οι άλλες επιλογές ήταν σχεδόν μηδενικές (λ.Σ 0%, Λ.Σ 1,0% και 0% Ε.Σ). Ίδια

ήταν και τα ποσοστά που αντιστοιχούν στην αποδοχή του Διδακτικού Σεναρίου: 62,0% ΠΠ.Σ, 26,0% Π.Σ, 8,0% Σ, 4,0% λ.Σ και 0,0% για αμφότερες τις τελευταίες από πλευράς σπουδαιότητας επιλογές. Τέλος, θεωρούν την Εργαστηριακή Συνεδρία πάρα πολύ σημαντική σε ποσοστό 42,9%, πολύ σημαντική 37,8%, σημαντική 16,3%, λίγο σημαντική 1,0%, λιγότερο σημαντική 2,0% και ελάχιστα σημαντική 0%.

Ο πίνακας 12 καταγράφει τις απαντήσεις που συναρτήθηκαν με τις 4 δηλώσεις που αξιολογούσαν το περιεχόμενο του συγκεκριμένου Συνεδρίου του Νοέμβρη του 2014. Οι εκπαιδευτικοί-σύνεδροι εμφανίζονται πολύ ικανοποιημένοι από τα οφέλη που αποκόμισαν κατά τη διήμερη παρακολούθησή του.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ	Ε.	2	3	4	5	Μ.	Δ. α	ΔΕΙΚΤΕΣ	
	%	%	%	%	%	%		μ. ο.	τ. α.
Βαθμός Επίτευξης Στόχων Συνεδρίου	1,1	0,0	7,4	27,7	46,8	17,0	9	4,70	0,914
Όφελος Συνεδρίου στην Επαγγελματική Ανάπτυξη	0,0	4,1	12,2	42,9	31,6	9,2	5	4,30	0,944
Όφελος Συνεδρίου στη Διδακτική Πράξη	0,0	1,0	11,2	31,6	36,7	19,4	5	4,62	0,958
Όφελος Συνεδρίου για περαιτέρω Μελέτη	0,0	1,0	5,2	19,6	30,9	43,3	6	5,10	0,963

Πίνακας 12: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του φδείγματος ως προς το περιεχόμενο του Συνεδρίου. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της κατανομής (όπου Ε.= Ελάχιστο-α και Μ.= Μέγιστο-α)

Αναλυτικότερα, ο βαθμός επίτευξης των στόχων του Συνεδρίου αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως ελάχιστος (1) σε ποσοστό 1,1%, ως μέγιστος (6) σε ποσοστό 17,0% και στις ενδιάμεσες κλίμακες με ποσοστό 0% (2), 7,4% (3), 27,7% (4) και 46,8% (5), με πολύ θετικό μέσο όρο 4,70. Ακόμη, το ελάχιστο όφελος του Συνεδρίου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παραβλέπεται από τους ίδιους (ποσοστό 0%), ενώ το μέγιστο καταλαμβάνει ποσοστό 9,2%. Στις ενδιάμεσες κλίμακες οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν ως εξής: 4,1% (2), 12,2% (3), 42,9% (4) και 31,6%, (5), με μέσο όρο 4,30. Ακολούθως, και το όφελος του Συνεδρίου στη διδακτική πράξη εκτιμήθηκε αρκετά από τους εκπαιδευτικούς (μ.ο: 4,62). Τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν: 0% Ελάχιστο, 1,0 (2), 11,2 (3), 31,6 (4), 36,7 (5) και 19,4 Μέγιστο. Καλύτερα ποσοστά από αυτές τις 4 δηλώσεις συγκέντρωσε το όφελος που κερδίζεται από το Συνέδριο για περαιτέρω μελέτη, αφού αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς σχεδόν εξαιρετικά, με μέσο όρο 5,10. Τα ποσοστά ήταν: Ελάχιστο 0% και Μέγιστο 43,3%, ενώ τα ενδιάμεσα, κατά αύξουσα σειρά ικανοποίησης, ανήλθαν στα 1%, 5,2%, 19,6% και 30,9%.

Κατόπιν, στον παρακάτω πίνακα 13 αποτυπώνονται τα ποσοστά των απαντήσεων των 103 εκπαιδευτικών του δείγματος, ως προς το περιεχόμενο των εργασιών που παρακολούθησαν. Και οι τέσσερις σχετικές δηλώσεις ως προς το «Επιστημονικό Περιεχό-

μενο», τη «Μεθοδολογία Εργασιών», τη «Σαφήνεια Εργασιών» και την «Ελκυστικότητα» αντιμετωπίστηκαν πολύ θετικά και κατά μέσο όρο εξίσου από τους εκπαιδευτικούς. Οι μέσοι όροι, αντίστοιχα, ήταν 4,77, 4,67, 4,70 και 4,51.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ	Ε.	2	3	4	5	Μ.	Δ.α	ΔΕΙΚΤΕΣ	
	%	%	%	%	%	%		μ. ο.	τ. α.
Επιστημονικό Περιεχόμενο	0,0	3,2	7,4	22,3	43,6	23,4	9	4,77	0,999
Μεθοδολογία Εργασιών	0,0	1,1	4,3	38,3	39,4	17,0	9	4,67	0,847
Σαφήνεια Εργασιών	0,0	2,1	8,5	23,4	48,9	17,0	9	4,70	0,926
Ελκυστικότητα	1,1	3,2	12,8	26,6	39,4	17,0	9	4,51	1,085

Πίνακας 13: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το περιεχόμενο των εργασιών του Συνεδρίου. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της κατανομής (όπου Ε.= Ελάχιστο-α και Μ.= Μέγιστο-α)

Το Επιστημονικό Περιεχόμενο των εργασιών αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως ελάχιστης σημασίας με 0%, ως μέγιστης με ποσοστό 23,4% και στις ενδιάμεσες κλίμακες τα ποσοστά ήταν 3,2%, 7,4%, 22,3%, και 43,6%. Η Μεθοδολογία των Εργασιών αξιολογήθηκε ως ελάχιστη σε ποσοστό 0%, ως μέγιστη σε ποσοστό 17,0% και στις ενδιάμεσες κλίμακες σε ποσοστά 1,1%, 4,3%, 38,3% και 39,4%. Ως προς τη Σαφήνεια των Εργασιών, η αξιολόγηση ήταν ελάχιστη σε ποσοστό 0%, μέγιστη σε ποσοστό 17,0% και στις ενδιάμεσες κλίμακες καταγράφηκαν τα ποσοστά 2,1%, 12,8%, 26,6% και 39,4%. Η Ελκυστικότητα των Εργασιών, παρουσίασε κατά την αξιολόγησής της μια ανεπαίσθητη, σχετική μείωση, με ποσοστά κατά αύξουσα σειρά θετικής αποτίμησης: 1,1%, 3,2%, 12,8%, 26,6%, 39,4% και 17,0%.

Σχεδόν εξαιρετικές κριτικές αποκόμισε η οργάνωση του Συνεδρίου από τους συμμετέχοντες στις εργασίες του εκπαιδευτικούς, όπως συμπεραίνεται από τον παρακάτω πίνακα 14.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ	Ε.	2	3	4	5	Μ.	Δ.α	ΔΕΙΚΤΕΣ	
	%	%	%	%	%	%		μ. ο.	τ. α.
Οργάνωση Συνεδρίου	3,2	1,1	7,4	15,8	38,9	33,7	8	4,87	1,178
Εξυπηρετικότητα Ανθρώπων	2,1	1,0	5,2	10,4	20,8	60,4	7	5,28	1,130
Καταλληλότητα Χώρου	3,1	2,1	5,2	5,2	19,6	64,9	6	5,31	1,228
Φάκελος Συνεδρίου	4,1	0,0	3,1	15,5	33,0	44,3	6	5,06	1,180

Πίνακας 14: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την οργάνωση κ.λπ. του Συνεδρίου. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της κατανομής (όπου Ε.= Ελάχιστο-α και Μ.= Μέγιστο-α)

Η «Οργάνωση Συνεδρίου», η «Εξυπηρετικότητα των Ανθρώπων», η «Καταλληλότητα του Χώρου» και ο «Φάκελος του Συνεδρίου», όπως τεκμαίρεται από τους μέσους όρους (4,87, 5,28, 5,31 και 5,06, αντίστοιχα), άφησαν σχεδόν άριστες εντυπώσεις στους

συνέδρους. Συγκεκριμένα για την πρώτη δήλωση, τα ποσοστά κατά φθίνουσα σειρά θετικής αξιολόγησης, ήταν 33,7%, 38,9%, 15,8%, 7,4%, 1,1%, 3,2%. Όσον αφορά στη δεύτερη δήλωση, τα αντίστοιχα ποσοστά των απαντήσεων ήταν 60,4% 20,8%, 10,4%, 5,2%, 1,0% και 2,1%. Για την Καταλληλότητα του Χώρου, που εισέπραξε την καλύτερη «βαθμολόγηση» από αυτές τις δηλώσεις, τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 64,9%, 19,6%, 5,2%, 5,2% και 2,1%, ενώ για τον Φάκελο του Συνεδρίου οι πολύ θετικές γνώμες αποτυπώθηκαν στα παρακάτω ποσοστά: 44,3% μέγιστη θετική αξιολόγηση και 4,1 ελάχιστη θετική, με τις ενδιάμεσες 4 τιμές να ανέρχονται στις 33,0%, 15,5%, 3,1% και 0,0%.

Το επόμενο 15ο ερώτημα αφορούσε στον προσδιορισμό της αναγνώρισης και γνώσης του περιεχομένου κάποιων εκπαιδευτικών όρων. Ο παρακάτω πίνακας 15, που καταγράφει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα: «Παρακαλούμε, προσδιορίστε κατά πόσο γνωρίζετε το περιεχόμενο των παρακάτω όρων», είναι πολύ κατατοπιστικός.

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΟΡΩΝ	Κ	2	3	4	5	Ε.Κ	Δ.α	ΔΕΙΚΤΕΣ	
	%	%	%	%	%	%		μ. ο.	τ. α.
Κριτική Πλαισίωση	26,9	14,0	18,3	20,4	17,2	3,2	10	2,97	1,557
Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης	19,6	11,3	9,3	17,5	20,6	21,6	6	3,73	1,829
Εννοιολογική Χαρτογράφηση	9,3	4,1	8,2	15,5	20,6	42,3	6	4,61	1,624
Γνώση MOOCS	41,5	19,1	14,9	5,3	10,6	8,5	8	2,50	1,696
Γνώση Γραμματισμού των Μέσων (Μιντιακού Γραμματισμού)	16,8	9,5	17,9	16,8	24,2	14,7	8	3,66	1,680
Γνώση Αφήγησης Propp	46,2	19,8	12,1	12,1	4,4	5,5	12	2,25	1,517
Γνώση WebQuest	21,3	16,0	7,4	12,8	18,1	24,5	9	3,64	1,922
Γνώση Συνδρόμου Asperger	9,2	7,1	6,1	17,3	32,7	27,6	5	4,40	1,571
Μάθησης Μέσω Σχεδιασμού (Learning by Design)	8,4	15,8	15,8	15,8	26,3	17,9	8	3,89	1,594
Πολυτροπική Σημειωτική Προσέγγιση της Μάθησης	20,0	10,5	13,7	18,9	21,1	15,8	8	3,58	1,748

Πίνακας 15: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τον βαθμό αναγνώρισης κάποιων εκπαιδευτικών όρων. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της κατανομής (όπου Κ.= Καθόλου και Ε.Κ.= Εξαιρετικά καλά)

Ο όρος της Κριτικής Πλαισίωσης φαίνεται ότι δεν είναι πολύ γνωστός στους εκπαιδευτικούς (μ.ο: 2,97). Σε ποσοστό 26,9% δεν τον ξέρουν καθόλου, ενώ αυτοί που τον γνωρίζουν εξαιρετικά καλά ανέρχονται σε ποσοστό 3,2% (Οι ενδιάμεσες τιμές κατά αύξουσα σειρά είναι 14,0%, 18,3%, 20,4% και 17,2%). Το περιεχόμενο του όρου της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης δεν είναι καθόλου γνωστό σε ποσοστό 19,6%, ενώ είναι εξαιρετικά γνωστό σε ποσοστό 21,6% (11,3%, 9,3%, 17,5% και 20,6% οι άλλες αντί-

στοιχες τιμές και μ.ο: 3,73). Ο όρος της Εννοιολογικής Χαρτογράφησης δεν είναι καθόλου γνωστός στους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 9,3%, ενώ αυτοί που τον γνωρίζουν εξαιρετικά καλά ανέρχονται σε ποσοστό 42,3% (4,1%, 8,2%, 15,5% 20,6% είναι οι ενδιάμεσες τιμές και ο μέσος όρος ικανοποιητικός, καθώς μ.ο: 4,61). Η γνώση των MOOCS είναι μηδενική στους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 41,5% ενώ είναι εξαιρετικά υψηλή σε ποσοστό μόλις 8,5% (19,1 %, 14,9 %, 5,3%, 10,6% οι άλλες τιμές, και ο μέσος όρος ισχνός, καθώς μ.ο: 2,50). Το περιεχόμενο του όρου Γραμματισμού των Μέσων (Μιντιακός Γραμματισμός) είναι γενικά μάλλον γνωστό στους συνέδρους (μ.ο: 3,66). Τα αναλυτικά ποσοστά σε αύξουσα διάταξη γνώσης του είναι 16,8%, 9,5%, 17,9%, 16,8%, 24,2% και 14,7%.

Τα μικρότερα ποσοστά γνώσης συγκεντρώνει η Αφήγηση Propp (μ.ο: 2,25). Συγκεκριμένα είναι μηδενική στους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 46,2%, ενώ είναι εξαιρετικά υψηλή σε ποσοστό μόνο 5,5% (19,8 %, 12,1 %, 12,1 %, 4,4% οι παρεμβάλλουσες τιμές). Σχετικά καλή είναι η γνώση WebQuest (μ.ο: 3,64). Αναλυτικότερα, η γνώση WebQuest είναι μηδενική στους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 21,3%, ενώ εξαιρετικά υψηλή σε ποσοστό 24,5 % (16,0%, 7,4%, 12,8%, και 18,1% οι ενδιάμεσες τιμές). Η γνώση του Συνδρόμου Asperger είναι αρκετά ικανοποιητική, αφού ο μέσος όρος είναι 4,40. Τα σχετικά ποσοστά σε αύξουσα διάταξη γνωριμίας είναι: 9,2%, 7,1%, 6,1% 17,3%, 32,7 % και η εξαιρετική γνώση 27,6%. Ικανοποιητικά ποσοστά συγκεντρώνουν οι 2 τελευταίες δηλώσεις, αφού ο μέσος όρος για τη Μάθηση Μέσω Σχεδιασμού (Learning by Design) είναι 3,89, και για την πολυτροπική σημειωτική προσέγγιση 3,58. Ο όρος Learning by Design δεν είναι καθόλου γνωστός στους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε ποσοστό 8,4%, ενώ αυτοί που τον γνωρίζουν εξαιρετικά καλά ανέρχονται σε ποσοστό 17,9% (15,8%, 15,8%, 15,8%, 26,3% είναι οι παρεμβάλλουσες τιμές). Τέλος, το περιεχόμενο του όρου της Πολυτροπικής Σημειωτικής Προσέγγισης της δεν είναι καθόλου γνωστό σε ποσοστό 20,0%, ενώ εξαιρετική γνώση έχουν οι σύνεδροι σε ποσοστό 15,8%. Οι σχετικές, ενδιάμεσες τιμές είναι 10,5%, 13,7%, 18,9%, και 21,1%.

ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
	%	%
Το ετήσιο πανελλήνιο Συνέδριο «Νέος Παιδαγωγός»	73,4	26,6
Το διαδικτυακό περιοδικό «Νέος Παιδαγωγός»	65,6	34,4
Το διαδικτυακό περιοδικό «i-Teacher»	56,4	43,6
Τον διαδικτυακό εκπαιδευτικό διαγωνισμό «Δημιουργήστε ψηφιακά, κατασκευάστε ένα Website, γίνετε πρεσβευτές του τόπου σας»	17,0	83,0

Πίνακας 16: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη γνωριμία και με άλλες δράσεις της ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε.

Στον παραπάνω πίνακα 16 καταγράφονται οι ΝΑΙ/ΟΧΙ απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα «Ποιες άλλες δράσεις της Επιστημονικής ένωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των Τ.Π.Ε. γνωρίζετε;». Οι επιστημονικές δράσεις της ΕΕΕΠ-

ΔΤ.Π.Ε. γίνεται φανερό πως είναι πολύ γνωστές στο δείγμα των συνέδρων, ειδικά το ετήσιο πανελλήνιο Συνέδριο «Νέος Παιδαγωγός (ποσοστό 73,4%) και το ομώνυμο περιοδικό (ποσοστό 65,6%). Το διαδικτυακό περιοδικό «i-Teacher» (η συνέχεια του αποσυρμένου περιοδικού «Εκπαίδευση & Νέες Τεχνολογίες»), που άρχισε τη λειτουργία του το 2010, ακολουθεί με ποσοστό γνωριμίας 56,4%. Φυσικά, ο διαδικτυακός εκπαιδευτικός διαγωνισμός «Δημιουργήστε ψηφιακά, κατασκευάστε ένα Website, γίνετε πρεσβευτές του τόπου σας» συγκεντρώνει μικρό ποσοστό διάχυσης στην εκπαιδευτική κοινότητα, μόνο 17%, καθότι έχει καταστεί τα τελευταία χρόνια ανενεργός.

Το επόμενο ερώτημα αφορούσε στην αξιολόγηση των δυο διαδικτυακών περιοδικών της Ένωσης (πίνακας 17).

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΕΡΙΟΔΙΚΩΝ	Π. Κ	Κ.	Μ.	ΚΛ.	Π.ΚΛ	Ε.	Δ.α	ΔΕΙΚΤΕΣ	
	%	%	%	%	%	%		μ. ο.	τ. α.
Νέος Παιδαγωγός	1,6	1,6	0,0	31,7	52,4	12,7	40	4,70	0,873
i-Teacher	3,7	1,9	1,9	27,8	44,4	20,4	49	4,69	1,113

Πίνακας 17: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την αξιολόγηση των περιοδικών των της ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της κατανομής (όπου Π.Κ= Πολύ Κακό, Κ.= Κακό, Μ.= Μέτριο, ΚΛ.= Καλό, Π.ΚΛ= Πολύ καλό και Ε.= Εξαιρετικό)

Το περιοδικό «i-Teacher» ξεκίνησε τη λειτουργία του τον Σεπτέμβριο του 2010, ως μετεξέλιξη του περιοδικού «Εκπαίδευση & Νέες Τεχνολογίες». Σήμερα βρίσκεται στο 11ο τεύχος του. Το πρώτο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός» εκδόθηκε διαδικτυακά τον Σεπτέμβριο του 2013 και μέχρι σήμερα έχουν κυκλοφορήσει 5 τεύχη. Και τα 2 αυτά δωρεάν περιοδικά αξιολογούνται πολύ θετικά από τα υποκείμενα της έρευνας, με υψηλούς μέσους όρους 4,70 και 4,69 αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, για το «i-Teacher» οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι εξαιρετικό (Ε.) σε ποσοστό 20,4%, πολύ καλό (Π.ΚΛ) σε ποσοστό 44,4%, καλό (ΚΛ.) σε ποσοστό 27,8%, μέτριο (Μ.) σε ποσοστό 1,9%, κακό (Κ.) σε ποσοστό 1,9% και πολύ κακό (Π.Κ) σε ποσοστό 3,7%. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τον «Νέο Παιδαγωγό» είναι εξαιρετικό 12,7%, πολύ καλό 52,4%, καλό 31,7%, μέτριο 0%, κακό 1,6% και πολύ κακό (Π.Κ) 1,6%. Αξιοσημείωτες είναι, ωστόσο, οι πολλές χαμένες πληροφορίες, αφού 40 εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν όσον αφορούσε στην αξιολόγηση του «Νέου Παιδαγωγού» και ακόμη περισσότεροι, 49 συγκεκριμένα, απέφυγαν την αξιολόγηση του «τεχνολογικού» περιοδικού «i-Teacher».

Η 18η ερώτηση περιστράφηκε γύρω από τη «συμμετοχή σε δράσεις και δραστηριότητες της ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε.». Οι ΝΑΙ/ΟΧΙ απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος παρουσιάζονται στον πίνακα 18. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν πάρει μέρος ως απλοί σύνεδροι σε ένα τουλάχιστον συνέδριο της ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε. στο παρελθόν αποτελούν

το 46,6%, ενώ αυτοί που παρακολούθησαν ως απλοί σύνεδροι πάνω από ένα συνέδριό της είναι 34,8%. Αυτοί που έχουν πάρει μέρος ως εισηγητές σε ένα τουλάχιστον συνέδριό της στο παρελθόν ανέρχονται σε ποσοστό 15,5%, ενώ το ποσοστό αυτών που έχουν εισηγηθεί στο παρελθόν σε παραπάνω από ένα συνέδριο της ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε. ανέρχεται στο 13,6%.

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
	%	%
Έχετε πάρει μέρος ως απλός σύνεδρος σε ένα τουλάχιστον συνέδριό της στο παρελθόν	46,6	53,4
Έχετε πάρει μέρος ως απλός σύνεδρος σε πάνω από ένα συνέδριό της στο παρελθόν	34,8	65,2
Έχετε πάρει μέρος ως εισηγητής σε ένα τουλάχιστον συνέδριο της στο παρελθόν	15,5	84,5
Έχετε πάρει μέρος ως εισηγητής σε πάνω από ένα συνέδριο της στο παρελθόν	13,6	86,4
Έχει δημοσιευθεί άρθρο σας σε ένα από τα περιοδικά της (i-Teacher & Νέος Παιδαγωγός))	7,0	93,0
Έχουν δημοσιευθεί πάνω από δυο και περισσότερα άρθρα σας σε ένα από τα περιοδικά της (i-Teacher & Νέος Παιδαγωγός)	3,5	96,5
Διατελέσατε Κριτής Εργασιών σε ένα η περισσότερα συνέδρια της («Η Εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.» ή «Νέος Παιδαγωγός»)	9,4	90,6
Έχετε πάρει μέρος ως διαγωνιζόμενος σε έναν ή σε περισσότερους από τους διαδικτυακούς εκπαιδευτικούς διαγωνισμούς της: «Δημιουργήστε ψηφιακά, κατασκευάστε ένα website, γίνετε πρεσβευτές του τόπου σας»	1,2	98,8
Διατελέσατε Κριτής σε έναν ή σε περισσότερους από τους παραπάνω διαδικτυακούς εκπαιδευτικούς διαγωνισμούς της	2,4	97,6

Πίνακας 18: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη συμμετοχή σε δράσεις της ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε.

Οι εκπαιδευτικοί των οποίων έχει δημοσιευθεί άρθρο τους σε ένα από τα περιοδικά (i-Teacher & Νέος Παιδαγωγός) ανέρχονται στο 7,0%, ενώ αυτοί που έχουν δημοσιεύσει πάνω από δυο άρθρα τους στα περιοδικά καλύπτουν ποσοστό 3,5%. Επιπλέον, οι σύνεδροι του δείγματος, που διατέλεσαν κριτές εργασιών σε ένα ή περισσότερα συνέδρια («Η Εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.» ή και «Νέος Παιδαγωγός»), αποτελούν ποσοστό 9,4%. Ακόμη, οι συμμετέχοντες του Συνεδρίου, που έχουν πάρει μέρος ως διαγωνιζόμενοι σε έναν ή σε περισσότερους από τους διαδικτυακούς εκπαιδευτικούς διαγωνισμούς «Δημιουργήστε ψηφιακά, κατασκευάστε ένα website, γίνετε πρεσβευτές του τόπου σας», καλύπτουν ποσοστό 1,2%. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί, που διατέλεσαν

κριτές, σε έναν ή σε περισσότερους από τους παραπάνω διαδικτυακούς εκπαιδευτικούς διαγωνισμούς, κατέχουν πολύ μικρό ποσοστό, 2,4%.

Η τελευταία ανοιχτή ερώτηση προέτρεπε τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν την επιθυμία τους για τις θεματικές, που θα μπορούσαν να προστεθούν σε επόμενες συνεδριακές δράσεις. Επίσης, οι σύνεδροι καλούνταν να καταθέσουν προτάσεις για την επί το βέλτιον διεξαγωγή των επόμενων συνεδρίων. Ακολουθεί μια αδρή σταχυολόγηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Ως προς την επέκταση της θεματολογίας οι σύνεδροι πρότειναν:

- *Θεματικές περισσότερο προσανατολισμένες στις πρακτικές εφαρμογές και στις διδακτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών κατά την καθημερινή μαθησιακή πρακτική*
- *Βιωματική προσέγγιση σε μορφή εργαστηρίων, ώστε να γίνει κατανοητός ο τρόπος των Τ.Π.Ε. στην πράξη*
- *Περισσότερα διδακτικά σενάρια (όχι, όμως, πολύ εξειδικευμένα) με χρήση Τ.Π.Ε., μέσω ομαδοσυνεργατικών μεθόδων*
- *Περισσότερα διαθεματικά σενάρια με τη συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων*
- *Περισσότερες επιλογές σχετικά με την τέχνη και τη δημιουργικότητα καθώς και με πολιτισμικά, περιβαλλοντικά και αγωγής υγείας project*
- *Τα πολιτισμικά θέματα πρέπει να προσφέρονται ως μια ξεχωριστή θεματική ενότητα και να μην εγκιβωτίζονται μέσα σε άλλα*
- *Περισσότερα κοινωνικά θέματα και εισηγήσεις κοινωνιολόγων, που χρησιμοποιούν Τ.Π.Ε.*
- *Ενημέρωση για εργαλεία διδακτικά (ίσως και έκθεση όπως είχε γίνει παλαιότερα) και εφαρμογή εργαλείων στην πράξη*
- *Θέματα που αφορούν στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και της ελληνικής ως ξένης γλώσσας με τη χρήση Τ.Π.Ε.*
- *Περισσότερες παρουσιάσεις νέων μεθόδων ηλεκτρονικού σχεδιασμού, προσομοίωσης και χωρικής αντίληψης*
- *Ιστορική και αρχαιολογική έρευνα μέσω διαδικτύου.*
- *Καινοτόμες δράσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, ασύγχρονη εκπαίδευση και προτάσεις-τρόποι υλοποίησής της*
- *Διδακτική μαθηματικών με τη χρήση Τ.Π.Ε., σενάρια διδασκαλίας για την πρωτοβάθμια. Επιπλέον περισσότερες εισηγήσεις σχετικά με τα μαθηματικά του Λυκείου, την ιστορία-φιλοσοφία των μαθηματικών, τα παράδοξα στα μαθηματικά, και την έννοια του απείρου*
- *Παρουσίαση περισσότερων λογισμικών για τα Μαθηματικά*
- *Θέματα σχετικά με τα I.T.S. (Νοήμονα συστήματα διδασκαλίας).*
- *Ενότητες για την ετερότητα και την αξιολόγηση*
- *Περισσότερες εισηγήσεις αναφορικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στις δομές της Ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης, παράλληλη στήριξη) που υπάρχουν στην Ελλάδα*

- *Περισσότερα θέματα που συνάπτουν Τ.Π.Ε. και μαθησιακές δυσκολίες*
- *Πρόσθετες θεματικές στο Ελεύθερο λογισμικό, την εκπαιδευτική ρομποτική, τις θετικές και τεχνολογικές επιστήμες*
- *Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.*

Ακολουθούν οι βελτιωτικές προτάσεις των συνέδρων, ως προς τη γενικότερη οργάνωση του Συνεδρίου:

- *Καλύτερα δομημένη οργάνωση, ειδικότερα όσον αφορά στους χώρους παρακολούθησης (Μεγαλύτερες και αεριζόμενες αίθουσες και απαραίτητα με μικροφωνική εγκατάσταση)*
- *Καλύτερη διαχείριση του χρονοδιαγράμματος, με αυστηρή τήρηση του προβλεπόμενου χρόνου των παρουσιάσεων από το Προεδρείο.*
- *Προειδοποίηση στους εισηγητές να χρονομετρούν, σε προγενέστερο χρόνο, την εισήγησή τους, ώστε να τηρούν επακριβώς τα χρονικά περιθώρια.*
- *Συντομότερες παρουσιάσεις με ενδιάμεσα διαλείμματα.*
- *Μέσω του ελέγχου των προεγγραφών-εγγραφών να ρυθμίζεται αποδοτικότερα η κατανομή των συνέδρων με βάση τη χωρητικότητα καθεμιάς εκ των αιθουσών*
- *Ο φάκελος να περιλαμβάνει και έντυπα πρακτικά του Συνεδρίου.*

Συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στη συνέχεια, θα επιχειρηθεί ο σχολιασμός και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, καθώς και η διερεύνηση των αιτιών και λόγων της διαμόρφωσής τους. Στην ενότητα αυτή, της συζήτησης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων, περιλαμβάνονται τα αποτελέσματα των 9 ειδικών ερωτημάτων του ερωτηματολογίου. Για χρηστικούς, πρακτικούς αλλά και για λόγους συνεκτικότητας, τα ερωτήματα αυτά θα κατανεμηθούν, ανά τρία, σε τρείς υποομάδες. Η πρώτη υποομάδα θα περιλάβει τα ερωτήματα 10, 11 και 15, καθώς αυτά επικεντρώνονται στην αξιολογική διαβάθμιση της σημαντικότητας κάποιων συνεδριακών παραμέτρων, με σκοπό τη μελλοντική αξιοποίησή τους. Η δεύτερη υποομάδα, με τα ερωτήματα 12, 13 και 14, στοχεύει στην αποκόμιση αξιολογικής ανατροφοδότησης από τους συμμετέχοντες για το συγκεκριμένο Συνέδριο του 2014, ενώ η τρίτη υποομάδα, περιέχει τα υπόλοιπα ερωτήματα 16, 17 και 18, στα οποία συνδετικός τους κρίκος αποτελεί η αξιολόγηση των δράσεων της ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε.

Διαβάθμιση σημαντικότητας συνεδριακών παραμέτρων

Παρά τις ενστάσεις που διατυπώνονται κατά καιρούς οι Τ.Π.Ε., αναμφίβολα, μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά, αποδοτικά και αποτελεσματικά στο σχολικό σύστημα (Rabah, 2015; Μαστρογιάννης 2015α). Ωστόσο, είναι απαραίτητη η πλήρωση κάποιων αναγκαίων προϋποθέσεων, ώστε να αναδεχθεί αυτή η αποτελεσματικότητα των τεχνολογικών υποβοηθήσεων. Κυριότερη και βασικότερη προαπαίτηση απ' όλες θα εξακολουθεί να προβάλλει στο διηνεκές η διδακτική και παιδαγωγική ισχυροποίηση του εκπαιδευτικού στη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. Στη σημερινή εποχή της ψηφιακής

παντοκρατορίας έχει εδραιωθεί στην εκπαιδευτική κοινότητα η πεποίθηση περί της αναγκαιότητας για ακαδημαϊκή και επιστημονική αναβάθμισής της, πρωτίστως στα εικονικά περιβάλλοντα και εργαλεία. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο 10ο ερώτημα ευθυγραμμίζονται με αυτή την παραδοχή, αφού η θεματική ενότητα των Τ.Π.Ε. κρατά τα ηνία στην αξιολογική διαβάθμιση των εκπαιδευτικών του δείγματος. Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται πολύ σημαντικός και καθοριστικός εκπαιδευτικός παράγοντας εστίασης, για επερχόμενες συνεδριακές εκδηλώσεις. Στη συνέχεια, εξαίρεται και η σπουδαιότητα της Ειδικής Αγωγής. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια σαφής προτίμηση για επιμόρφωση και μεταπτυχιακές σπουδές στο σχετικό πεδίο, καθώς η Ειδική Αγωγή συνθέτει ένα προκλητικό παιδαγωγικό τοπίο, θέτοντας ως σκοπό να διασφαλισθεί και να αναδειχθεί ο σεβασμός των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες αλλά και η απρόσκοπτη συμμετοχή τους σε πολλές κοινωνικές δράσεις, όπως η υγεία, η εργασία, ο πολιτισμός, ο αθλητισμός και ασφαλώς η παροχή παιδείας, μέσω Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η διδακτική της Μεθοδολογίας και η Δια βίου Εκπαίδευση ακολουθούν πολύ υψηλά και αυτές στις προτιμήσεις των συνέδρων. Η μεν πρώτη παρέχει άμεσα, πρακτικά εφόδια για γρήγορη εφαρμογή τους στην καθημερινή διδακτική διαδικασία, ενώ η Δια Βίου Εκπαίδευση είναι παραδεκτό, πλέον, ότι αποτελεί κεντρικό συστατικό της καθημερινής ζωής κάθε Ευρωπαίου, καθώς λογίζεται πολύ απαραίτητη για την κάλυψη των αναγκών και την ικανοποίηση των προσδοκιών στη σύγχρονη και δυναμική αγορά εργασίας (Miranowicz, 2009). Οι εκπαιδευτικοί ωθούμενοι και από την εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης διεκδικούν τη συμμετοχή τους σε προγράμματα συνεχούς κατάρτισης όπως, σαφώς, και η Ευρωπαϊκή Ένωση επιτάσσει (ΜΠΕ, 2010), μέσω των κατά καιρούς αποφάσεών της (Συμβούλιο της Μπολόνια, της Λισαβόνας κ.ά.)

Πολύ σημαντικές θεωρούν οι εκπαιδευτικοί, ως μέρη της θεματικής ενός Συνεδρίου, τις Καινοτομίες στην Εκπαίδευση αλλά και την Παιδαγωγική Ψυχολογία. Πράγματι, τα Προγράμματα Σπουδών του ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ έθεσαν ως μια βασική αρχή τους, πέραν και άλλων βέβαια, τη δημιουργία ενός σχολείου Καινοτόμου, πάνω στο οποίο θα στηριχτεί και θα ανοικοδομηθεί η νέα παιδαγωγική και διδακτική προοπτική και διάσταση (ΜΠΕ, 2011). Οι σημερινές ανάγκες και οι προκλήσεις, εξαιτίας του ταχύτατου ρυθμού των αλλαγών, ζητούν, αναντίρρητα, από όλα τα συστήματα την προώθηση εξορθολογισμένων καινοτομιών, για την αντιμετώπιση όλων των απαιτήσεων. Στην εκπαίδευση, καινοτομία είναι η εσκεμμένη προσπάθεια αλλαγής των σχολείων, μέσω νέων ιδεών, αρχών, τεχνικών και μεθόδων (Τσιμηρίκα, 2007), με άμεσο και κύριο σκοπό την προώθηση και αύξηση της δημιουργικότητας των μαθητών και των εκπαιδευτικών και τη διάχυσή της στη μάθηση και τη διδασκαλία. Στο ίδιο επίπεδο σημαντικότητας τοποθετείται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος και η Παιδαγωγική Ψυχολογία, αφού ως ένας ερευνητικός κλάδος της εφαρμοσμένης ψυχολογίας παρέχει εφαρμόσιμες οδηγίες και στρατηγικές αλλά και μεθοδολογικούς σχεδιασμούς για αποδοτικότερη διδασκαλία και μάθηση.

Τις τελευταίες δεκαετίες η ελληνική επικράτεια δέχτηκε κύματα μεταναστών, με αποτέλεσμα να διαμορφωθεί ένα διαπολιτισμικό μωσαϊκό, το οποίο, για να υπηρετηθεί στο

σχολικό πλαίσιο, εγείρει αξιώσεις επιστράτευσης ενός ισχυρού μοντέλου εκπαίδευσης. Δράσεις οι οποίες θα προάγουν και θα καλλιεργούν την αποδοχή, την εμπιστοσύνη, τον αμοιβαίο σεβασμό, την ειλικρίνεια, την ευγενή άμιλλα, την άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων συνιστούν πρόδηλους παράγοντες, που συμβάλλουν στη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου αλλά και στη δημιουργία θετικού και ευάρεστου σχολικού περιβάλλοντος. Με πλουραλιστικές παρεμβάσεις και με διαφοροποιημένα προγράμματα, η Διαπολιτισμική Αγωγή ενισχύει τη διαδικασία ένταξης στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον μαθητών με γλωσσικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες. Η σπουδαιότητα της Διαπολιτισμικής Αγωγής, δηλαδή, είναι εκ των ων ουκ άνευ, γεγονός που καθρεφτίστηκε και στις απαντήσεις των συνέδρων, αφού τη θεώρησαν σχεδόν πολύ σημαντική για θεματική ενός συνεδρίου. Τέλος, οι θεματικές «Φιλοσοφία της Παιδείας» «Διοίκηση Εκπαίδευσης» και «Ιστορία Εκπαίδευσης» καταγράφηκαν ως σχεδόν σημαντικές, επειδή κινούνται, μάλλον, σε ένα θεωρητικό ως επί το πλείστον επίπεδο, και η «θεραπεία» τους δεν αποδίδει άμεσα, έμπρακτα οφέλη στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Όσον αφορά, ιδιαίτερα, στην ουδέτερη στάση ως προς τη «Διοίκηση της Εκπαίδευσης» μπορεί να ερμηνευτεί εύκολα, καθώς οι συμμετέχοντες σύνεδροι είχαν λίγα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας και οι συναρτώμενες με την εκπαιδευτική διοίκηση καταλήψεις θέσεων στελεχών να μην συγκαταλέγονται στα άμεσα σχέδιά τους.

Το επόμενο ερώτημα ακτινωμένο σε 8 σχετικές δηλώσεις αποπειράθηκε να αποσπάσει από τους συνέδρους τον βαθμό σπουδαιότητας των διάφορων πτυχών και μορφών παρουσίασης σε ένα Συνέδριο. Πολύ έως πάρα πολύ σημαντικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί το Βιωματικό Εργαστήριο, το Διδακτικό Σενάριο, την Παρουσίαση Λογισμικού και την Εργαστηριακή Συνεδρία. Όντως, η βιωματικότητα και η διερεύνηση είναι βασικές και κρίσιμες παιδαγωγικές αρχές. Κατά τον Carl Rogers (Houssaye, 2012), η σημαντική μάθηση αποκτιέται βιωματικά και μέσω δράσης. Τα μοντέρνα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών οργανώνονται σε πλαίσιο διαθεματικότητας και βιωματικότητας και δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στις ικανότητες και τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτηθούν μέσω ενεργού συμμετοχής και ομαδοσυνεργατικών περιβαλλόντων. Η δημιουργία των απαραίτητων βιωματικών συνθηκών για την ανακάλυψη τη γνώσης, μέσω διερευνητικών διεργασιών, οδηγεί στην ισχυροποίηση των νοητικών ικανοτήτων. Αυτές τις παραπάνω παραδοχές φαίνεται ότι δεν τις αγνοούν οι εκπαιδευτικοί και ανήγαγαν σε υψίστης μαθησιακής σπουδαιότητας τα Βιωματικά Εργαστήρια. Επίσης, το Διδακτικό Σενάριο είναι συνήθως απαλλαγμένο από «κουραστικές» θεωρητικοποιήσεις και προσφέρει συγκεκριμένα διδακτικά βήματα, που μπορούν να μετουσιωθούν αμέσως σε διδακτική πράξη. Οι Παρουσιάσεις Λογισμικών μέσω και μιας εργαστηριακής επίδειξης φαίνεται πως προτιμούνται πάρα πολύ από τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, ένα πλούσιο αποθετήριο ποιοτικών εκπαιδευτικών λογισμικών, ανοιχτού και εποικοδομιστικού τύπου και η σωστή αξιοποίηση του από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να αναδείξει την προστιθέμενη αξία των Τ.Π.Ε., αναβαθμίζοντάς τες σε ένα σύγχρονο, βασικό και απαραίτητο γνωστικό εργαλείο. Οι υπόλοιποι τρόποι παρουσίασης εργασιών σε Συνέδρια (Εισήγηση, Ηλεκτρονική Εισήγηση, Αναρτημένη Ανακοίνωση και

Σύντομη Ανακοίνωση) θεωρούνται και αυτές εξίσου σημαντικές, ωστόσο τη λιγότερη «δημοτικότητα» συγκεντρώνει η Σύντομη Ανακοίνωση.

Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναγνωρίσουν κάποιους εκπαιδευτικούς όρους, που ενδεχομένως μπορούν να αξιοποιηθούν ως θεματικές λέξεις-κλειδιά, κατά τη δημιουργία στρογγυλών τραπεζιών σε επικείμενα συνέδρια. Από τους 10 παρατιθέμενους εκπαιδευτικούς όρους, οι εκπαιδευτικοί προσδιόρισαν με τον μεγαλύτερο βαθμό αναγνωρισιμότητας την Εννοιολογική Χαρτογράφηση και το Σύνδρομο Asperger. Οι εννοιολογικοί χάρτες είναι γνωστικά εργαλεία για την οργάνωση και αναπαράσταση γνώσης και αποτελούν πολύτιμα εργαλεία στην εκπαιδευτική διαδικασία και για τους μαθητές και για τους δασκάλους. Μάλιστα, εδώ και μια τριακονταετία περίπου έχει διαπιστωθεί ότι οι υπολογιστές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διευκολύνουν στη διαδικασία εννοιολογικής χαρτογράφησης (Anderson-Inman & Ditson, 1999). Πράγματι, σήμερα η Εννοιολογική Χαρτογράφηση είναι μια πολύ συνηθισμένη έννοια στα προγράμματα επιμόρφωσης Β΄ Επιπέδου, αλλά και σε όποιον ενδιαφέρεται για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία. Εξίσου, συνήθης έννοια είναι και το Σύνδρομο Asperger. Οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, πέραν του κλασικού αυτισμού, περιλαμβάνουν ακόμα τέσσερις υποομάδες διαταραχών, μία εκ των οποίων είναι και το Σύνδρομο Asperger, όπου τα άτομα θεωρούνται υψηλής λειτουργικότητας και μπορούν εργάζονται και να ζουν ανεξάρτητα. Παρουσιάζουν, όμως, προβλήματα κοινωνικοποίησης και περιορισμένες μορφές ενδιαφερόντων (European Commission, 2005; Jordan, 2004). Τα τελευταία χρόνια, ο αριθμός παιδιών, που προσδιορίζονται με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, αυξάνεται παγκοσμίως (CDC, 2015; Ratajczak, 2011) και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βρουν τρόπους ανταπόκρισής τους στα νέα αυτά προκλητικά και απαιτητικά δεδομένα.

Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν αρκετά καλά και τους όρους «Μάθηση Μέσω Σχεδιασμού (Learning by Design)», «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης», «Γραμματισμός των Μέσων (Μιντιακός Γραμματισμός», «WebQuest» και «Πολυτροπική Σημειωτική Προσέγγιση της Μάθησης». Ο Αμερικανός ψυχολόγος Robert Mills Gagne συνέβαλε θεμελιωδώς στην ανάπτυξη του θεωρητικού πεδίου, το οποίο σχετίζεται με τον εκπαιδευτικό/διδακτικό σχεδιασμό (Fields, 2000). Στις μέρες μας είναι πολύ διαδεδομένος ο όρος «Μάθηση Μέσω Σχεδιασμού», ως ένα προσανατολισμένο διδακτικό σχέδιο, στο οποίο αποτυπώνεται η χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας σε συγκεκριμένες, κάθε φορά, μαθησιακές συνθήκες και καταστάσεις. Ειδικότερα, ο όρος αυτός υπονοεί ένα σύνολο σκόπιμων, στοχευμένων και παρωθητικών παρεμβάσεων, μεθοδολογιών και πρακτικών, με σκοπό την αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη μάθηση, εντός συγκεκριμένων κάθε φορά εκπαιδευτικών συνθηκών (Theng & Mai, 2009). Τις τελευταίες δεκαετίες, το πεδίο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού έχει επηρεαστεί έντονα από τις εξελίξεις στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, στις θεωρίες επικοινωνίας και στη ραγδαία αναδυόμενη εκπαιδευτική τεχνολογία (Thomas, 2010).

Ο Μιντιακός Γραμματισμός (Media literacy) υπονοεί το σύνολο των ανθρώπινων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ώστε μέσω αυτών να επιτυγχάνεται με αποτελεσματικό

τρόπο η πρόσβαση, η δημιουργία και προπαντός η ερμηνεία, η αποκωδικοποίηση και η αξιολόγηση των μηνυμάτων, που εκπέμπονται και λαμβάνονται από πλείστες μορφές και τύπους μέσων επικοινωνίας (Livingstone, 2004). Για τη γνωριμία του Μιντιακού Γραμματισμού γίνονται πολλές εκδηλώσεις γνωριμίας (π.χ από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Αχαΐας), ενώ και πολλά σχολεία δημιουργούν σχετικά δίκτυα συνεργασίας. Φυσικά και ο όρος «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» είναι γνωστός στους εκπαιδευτικούς, αφού αποτελεί σημαντική έννοια της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky. Ο Ρώσος ψυχολόγος υιοθέτησε την ύπαρξη δύο τουλάχιστον αναπτυξιακών επιπέδων (Μαστρογιάννης 2015γ). Πρώτο επίπεδο καλείται το πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης, δηλαδή το επίπεδο ανάπτυξης των διανοητικών λειτουργιών, που εμφανίζεται ως καρπός ορισμένων αναπτυξιακών κύκλων, που έχουν, ήδη ολοκληρωθεί. Η προσφορά διδακτικής και συνεργατικής αρωγής, μέσω ερωτήσεων και στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, οριοθετεί το δεύτερο επίπεδο. Η διαφορά, η μη συγγραμμικότητα των δύο αυτών επιπέδων γνωστικής ανάπτυξης, καλείται Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης. Είναι η απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου, όπως καθορίζεται μέσα από ανεξάρτητες-αυτόνομες λύσεις προβλημάτων και του επιπέδου τής εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως καθορίζεται μέσω της επίλυσης προβλημάτων, υπό τη φθίνουσα καθοδήγηση ενήλικων ή σε συνεργασία με ικανότερους συμμαθητές (Vygotsky, 1978).

Ο επόμενος γνωστός για τους εκπαιδευτικούς όρος αφορά στην Ιστοεξερεύνηση (WebQuest), μια έννοια μάλλον πολύ οικεία στους νέους εκπαιδευτικούς, κατοίκους της ψηφιοχώρας. Οι Ιστοεξερευνήσεις είναι διερευνητικές, μαθησιακές δραστηριότητες για όλα σχεδόν τα μαθήματα, το βασικό υλικό των οποίων αντλείται από το Διαδίκτυο (http://webquest.org; Strickland, 2005). Επίσης, και η «Πολυτροπική Σημειωτική Προσέγγιση της Μάθησης» εμφανίζεται ως καλά γνωστή στους αιδευτικούς του δείγματος. Είναι η μάθηση (Καπετανίδου, 2014), που συντελείται μέσω ποικίλων τρόπων, όπως είναι η χρήση εικόνας, ήχου και κίνησης αλλά και μέσω βιβλίων και τεχνολογικών μέσων (οθονών, βίντεο, ταινιών, ιστοσελίδων, 3D μοντέλων κ.ά.)

Τέλος, η «Κριτική Πλαισίωση, τα «MOOCs» και η «Αφήγηση Propp» καταλαμβάνουν τις τελευταίες θέσεις από πλευράς αναγνωρισιμότητας. Είναι νέοι όροι (οι δυο πρώτοι) που, γενικά, μάλλον αγνοούνται και δεν έχει αποκρυσταλλωθεί ακόμη το εννοιολογικό τους περιεχόμενο από τους εκπαιδευτικούς. Η Κριτική Πλαισίωση (Critical Fraiming) προσπαθεί να ερμηνεύσει τις διαδικασίες με τις οποίες δημιουργούνται και ανταλλάσσονται τα νοήματα σε συνάρτηση με το περιεχόμενό τους (Καπετανίδου, 2014), ενώ τα Μαζικά, Ανοιχτά Διαδικτυακά Μαθήματα (Massive Online Open Courses -MOOC) είναι το λεγόμενο «δωρεάν ψηφιακό πανεπιστήμιο». Είναι μια νέα μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, για πολλά και διάφορα γνωστικά αντικείμενα, η οποία δίνει την ευκαιρία σε μαθητές, φοιτητές και επαγγελματίες όχι μόνο να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, αλλά και να βελτιώσουν τις υπάρχουσες γνώσεις τους και τις πρακτικές τους (Μαστρογιάννης, 2013α; Johnson, et al., 2013). Με τη λήξη των διαδραστικών κύκλων των μαθημάτων δεν απονέμεται ωστόσο πτυχίο παρά μόνο ένα απλό πιστοποιητικό παρακολούθησης.

Τον μικρότερο βαθμό αναγνώρισης, από τους 10 όρους, έλαβε η «Αφήγηση Propp». Πρόκειται για έναν πολύ παλιό όρο, καθώς αναφέρεται στον Ρώσο λαογράφο και λόγιο Vladimir Yakovlevich Propp (Μπούσια, 2010), ο οποίος το 1928 εξέδωσε το πόνημά του «Morphology of the Folktale» (Η Μορφολογία του Παραμυθιού), στο οποίο αφού μελέτησε και ανέλυσε την πλοκή 100 ρωσικών παραμυθιών, ανακάλυψε τα βασικά αφηγηματικά τους στοιχεία και τις ομοιότητές τους. Η αφηγηματική θεωρία του Propp (Πετρίτης, 2009) αναλύει τη δομή της παραμυθιακής αφήγησης και προτείνει σχετικά μοντέλα μελέτης όχι μόνο για τα αφηγηματικά παραμύθια (όπως για παράδειγμα τη μελέτη των παραμυθιών μέσω της διαμέρισής τους) αλλά και για κάθε άλλη μορφή αφήγησης. Η «Αφήγηση Propp» είναι, μάλλον, ένας εξεζητημένος όρος, που δικαιολογεί τη σχετική άγνοιά του από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Αξιολογική ανατροφοδότηση από τους συμμετέχοντες στο Συνέδριο του 2014

Το Συνέδριο «Η Εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.» πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα, στους χώρους του Ευγενίδειου Ιδρύματος στις 23 και 24 Νοεμβρίου 2014 (στην Εικόνα 1 η αίθουσα του αμφιθεάτρου στο Ευγενίδειο). Διοργανώθηκε από τη (μετεξελιχθείσα στο σύλλογο του «Νέου Παιδαγωγού», πια) ΕΕΕΠ- ΔΤ.Π.Ε. και ήταν το 11ο μια σειράς συνεδρίων, η οποία άρχισε το 2004 στην Αργυρούπολη.

Εικόνα 1: Σύνεδροι τον Νοέμβριο του 2014 στη μεγάλη αίθουσα του αμφιθεάτρου

Η δεκαετία αυτή υπήρξε αναγκαία και ικανή συνθήκη, ώστε να αποκτηθεί μια συνεδριακή κουλτούρα και να σωρευτεί σεβαστή οργανωσιακή εμπειρία και τεχνογνωσία. Αυτές οι θετικές συνεδριακές παράμετροι και τα οργανωσιακά μεγέθη φαίνεται να επιβεβαιώνονται και να αξιολογούνται δεόντως από τους συμμετέχοντες στο Συνέδριο. Επίσης, και η θετική επιρροή και συμβολή των ποιοτικών κρίσεων των υποβληθέντων

άρθρων από ένα σώμα προσοντούχων Ελλήνων, ειδικών επιστημόνων προσέδωσε υψηλή ακαδημαϊκή αρτιότητα στο σύνολο των εργασιών του.

Σε κάθε περίπτωση, αυτά τα πλεονεκτικά στοιχεία του Συνεδρίου αντανακλάστηκαν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Ο βαθμός επίτευξης των στόχων του Συνεδρίου και το όφελός του στην επαγγελματική ανάπτυξη, στη διδακτική πράξη, αλλά και για παραπέρα μελέτη αξιολογήθηκαν ως πολύ θετικά από τα υποκείμενα της έρευνας. Η παρουσίαση σύγχρονων προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πράξη, η ανταλλαγή εμπειριών και τεχνογνωσίας, καθώς και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., που ήταν ο σκοπός του Συνεδρίου, φαίνεται ότι επιτεύχθηκαν σχεδόν πλήρως. Επιπλέον, γόνιμο πεδίο ανάδειξης και ευδοκίμησης συνάντησε ο επιστημονικός προβληματισμός και ο δημιουργικός διάλογος για πολλές περιπτώσεις αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το όφελος του Συνεδρίου για περαιτέρω μελέτη απέσπασε τα κολακευτικότερα σχόλια, γεγονός που προσδίδει στο Συνέδριο τα ωστικά χαρακτηριστικά του εναύσματος, της έμπνευσης και της θρυαλλίδας, για μελλοντικές παιδαγωγικές αναζητήσεις αλλά και βελτίωσης της αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Το επιστημονικό περιεχόμενο, η μεθοδολογία, η σαφήνεια και η ελκυστικότητα των εργασιών αναγνωρίστηκαν, επίσης, ως αρκετά υψηλά χαρακτηριστικά και αξιόλογες συνιστώσες του Συνεδρίου. Οι κριτές του Συνεδρίου, οι οποίοι συνέβαλαν καθοριστικά στην καθιέρωση και διατήρηση υψηλών επιστημονικών και παιδαγωγικών στάνταρντς, ήταν περισσότεροι από 300 και οι κρίσεις ξεπέρασαν τις 900. Το Συνέδριο, με τεκμήριο τις απαντήσεις του δείγματος, είναι πια καταξιωμένο στη συνείδηση του εκπαιδευτικού κόσμου. Με βάση κάποιους πρόχειρους υπολογισμούς, ο αριθμός των «ενασχοληθέντων» με αυτό το Συνέδριο (εισηγητές, σύνεδροι, κριτές, μέλη οργανωτικής και επιστημονικής επιτροπής), ξεπέρασε τα 2.000 μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, που σημαίνει ότι περίπου το 1,5% της πανελλήνιας εκπαιδευτικής κοινότητας ασχολείται ενεργά-«ζωντανά» με το Συνέδριο. Επιπροσθέτως, αν συνυπολογιστούν και οι 8.000 περίπου διαφορετικοί-μοναδικοί επισκέπτες στον διαδικτυακό τόπο του Συνεδρίου όλη τη χρονιά, τότε η διάχυση του Συνεδρίου αυξάνεται ως το 6% με 7% της συνολικής πανελλήνιας εκπαιδευτικής κοινότητας, ποσοστό που δύσκολα προσεγγίζεται από αντίστοιχες εκπαιδευτικές, συνεδριακές και μη εκδηλώσεις.

Τελευταία, υπάρχει σημαντική άνθιση της συνεδριακής παραγωγής, ειδικά σε θέματα αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία. Οι λόγοι μπορούν να εντοπιστούν στις εργασίες που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί, κατά τη φοίτηση τους σε πολλά σχετικά μεταπτυχιακά προγράμματα αλλά και στις αναγκαίες, για επιτυχή αποπεράτωση της φοίτησής τους, εφαρμογές στην τάξη των επιμορφωνόμενων στα προγράμματα Β΄ επιπέδου. Ακόμα και η εδραιωμένη πεποίθηση περί της σημαντικότητας των Τ.Π.Ε. ως αξιόλογου μέσου διδασκαλίας αποτελεί ένα πρόσθετο δέλεαρ.

Τέλος, η οργάνωση του Συνεδρίου, η εξυπηρετικότητα των ανθρώπων του, η καταλληλότητα του χώρου αλλά και ο φάκελος του Συνεδρίου πληρούν κατά πολύ τις συνεδριακές προδιαγραφές, όπως συμπεραίνεται από τις καταχωρίσεις και τα τσεκαρίσματα των ερωτώμενων. Είναι αλήθεια πως τη Συνεδριακή Γραμματεία (Εικόνα 2) τη στελεχώνουν νέοι, μάχιμοι εκπαιδευτικοί με ζήλο και διάθεση αφιλοκερδούς προσφοράς, οι οποίοι προτάσσουν και διασφαλίζουν την άνεση και εξυπηρέτηση των συνέδρων.

Εικόνα 2: Μέλη της συνεδριακής Γραμματείας

Φυσικά, για την καταλληλότητα του χώρου, που συγκέντρωσε τα υψηλότερα ποσοστά αποδοχής, δε χρειάζεται παραπέρα αιτιολόγηση και ερμηνεία, καθώς ο χώρος του Ιδρύματος Ευγενίδου είναι καθημερινά επισκέψιμος από πολλούς, λόγω του Πλανητάριου, πολύ γνωστός, με άνετους και εύχρηστους χώρους, μεγαλεπήβολος και αγλαός.

Η αξιολόγηση των δράσεων της ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε.

Η «Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διάδοση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε.) υπήρξε, μέχρι το 2014, Εκπαιδευτική Ένωση μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα που εκπροσωπούσε (αρχικά) εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με κοινό ενδιαφέρον στις Τ.Π.Ε. και τις εφαρμογές τους στην εκπαίδευση. Οι καταστατικοί στόχοι αυτής της Ένωσης και η δράση της ευνοούσαν τη διάδοση των Τ.Π.Ε., όπως επίσης και την αποτελεσματικότερη εφαρμογή και αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε. ενεργοποιήθηκε το 2003 και στη διάρκεια των 11 χρόνων της λειτουργίας της, τηρώντας πιστά και απαρέγκλιτα τους στόχους της, διοργάνωσε επιστημονικά-εκπαιδευτικά συνέδρια και εξέδωσε επιστημονικά περιοδικά, πάντοτε με το σύστημα τυφλής κρίσης τουλάχιστον 2 μελών της εκάστοτε κριτικής επιτροπής. Όλες αυτές οι δράσεις λειτουργούσαν υποστηρικτικά αλλά και αναδείκνυαν τους σκοπούς της Ένωσης.

Από τις απαντήσεις των συνέδρων διαφαίνεται ο μεγάλος βαθμός διείσδυσης των δράσεων της Ένωσης στον εκπαιδευτικό κόσμο. 3 στους 4 γνώριζαν και το έτερο Συνέδριο «Νέος Παιδαγωγός», ενώ μια μικρή υστέρηση παρατηρήθηκε στα διαδικτυακά περιοδικά «Νέος Παιδαγωγός» και λίγο περισσότερη στο «i-Teacher» (Εικόνα 3). Ίσως, η παραπανίσια, προχωρημένη επιστημονική κατατομή των περιοδικών, η «κοινωνική αχρωμία» τους αλλά και η απουσία της συγχρονικής αλληλεπίδρασης να δικαιολογούν αυτή τη ποσοστιαία διαφοροποίηση, σε σχέση με το Συνέδριο.

Εικόνα 3: Το τελευταίο τεύχος του Περιοδικού «i-Teacher» (11ο τεύχος, Μάιος 2015)

Όσον αφορά στην 4η δράση της Ένωσης, τον διαδικτυακό εκπαιδευτικό διαγωνισμό «Δημιουργήστε ψηφιακά, κατασκευάστε ένα Website, γίνετε πρεσβευτές του τόπου σας», αυτή σταμάτησε το 2012. Είχαν ήδη συμπληρωθεί τέσσερις σχετικοί διαγωνισμοί υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Στον διαγωνισμό μπορούσαν να πάρουν μέρος εκπαιδευτικοί και μαθητές δημοτικού, γυμνασίου, λυκείου, με την εποπτεία-καθοδήγηση των δασκάλων τους. Ομολογουμένως, η κατασκευή μιας

σχολικής ιστοσελίδας προσφέρει σημαντικά μαθησιακά πλεονεκτήματα, ως ένα καίριο, διδακτικό, συνεργατικό, επικοινωνιακό και προπαντός οικονομικό εργαλείο (Μαστρογιάννης, 2014β). Η τριετία που μεσολάβησε από την αναστολή της ανανέωσης του διαγωνισμού ήταν αρνητικώς καταλυτική, αφού παραπάνω από 4 στους 5 εκπαιδευτικούς αγνοούσαν την ύπαρξή του.

Η αξιολόγηση των 2 περιοδικών, επίσης, έλαβε ρητά θετική ανατροφοδότηση. Ο «Νέος Παιδαγωγός» και το «i-Teacher» είναι δυο δωρεάν διαδικτυακά, επιστημονικά περιοδικά που εκδίδονται 2 με 3 φορές τον χρόνο. Η Επιστημονική τους Επιτροπή απαρτίζεται αποκλειστικά από μέλη ΔΕΠ ελληνικών και ξένων πανεπιστημίων. Στόχος είναι για το μεν πρώτο η δημοσιοποίηση, η έρευνα και η ανάπτυξη θεμάτων που αφορούν στις ανάγκες ενός (νέου) παιδαγωγού, ενώ για το δεύτερο η αποδοτικότερη εφαρμογή και βέλτιστη αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., μέσω σύγχρονων προσεγγίσεων, στην εκπαιδευτική πράξη. Σε αυτό το ερώτημα, όπως και νωρίτερα τονίσθηκε, ιδιαίτερης προσοχής και εξήγησης χρήζουν οι πολλές απολεσθείσες απαντήσεις του, αφού 40 σύνεδροι παρέκαμψαν την αξιολόγηση του «Νέου Παιδαγωγό» και 49 την αξιολόγηση του περιοδικού «i-Teacher». Κατά πάσα πιθανότητα, πολλοί εκπαιδευτικοί, ενώ μάλλον γνωρίζουν την ύπαρξη των περιοδικών, εντούτοις δεν τα έχουν ξεφυλλίσει, ώστε να διαμορφώσουν τεκμηριωμένη άποψη για την ακαδημαϊκή αξία τους. Έτσι, μάλλον προτίμησαν να προσπεράσουν το ερώτημα, περί της αξιολόγησής τους.

Αναφορικά με τη συμμετοχή στις δράσεις της Ένωσης, διαπιστώνεται ότι οι μισοί σύνεδροι του δείγματος είχαν πάρει μέρος ως απλοί σύνεδροι σε ένα τουλάχιστον συνέδριό της στο παρελθόν, ενώ 1 στους 3 σε παραπάνω από ένα συνέδριό της. Ως συμπέρασμα, εξάγεται μια σχετική ανακύκληση στην παρακολούθηση, το οποίο μπορεί να μεταφραστεί ως μια εμμένουσα ικανοποίηση από τις συνεδριακές δράσεις της ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε., όπως, φυσικά, έχει αποτυπωθεί και σε προηγούμενες απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Περίπου 1 στους 7 έχει πάρει μέρος ως εισηγητής σε ένα τουλάχιστον συνέδριο της στο παρελθόν, με το ίδιο σχεδόν ποσοστό να προσδιορίζει και τους εισηγητές με περισσότερες από μια παρουσιάσεις εργασιών τους στα πραγματοποιημένα συνέδρια της Ένωσης. Το ποσοστό υποδιπλασιάζεται σχετικά με τη δημοσίευση ενός άρθρου στα περιοδικά και υποδιπλασιάζεται ξανά, όσον αφορά σε περισσότερες των δυο δημοσιευμένων εργασιών στο παρελθόν. Η εξήγηση μπορεί να αναζητηθεί και στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις, κατά τη δημοσίευση εργασιών στα περιοδικά, αφού αυτές είναι συγκριτικά υψηλότερες.

Γενικά, τα χαμηλά ποσοστά των συμμετοχών ως εισηγητών και συγγραφέων μπορούν σαφώς να δικαιολογηθούν, καθώς η κεντρική μάζα των συνέδρων αποτελείται από νέους και με μικρή προϋπηρεσία εκπαιδευτικούς, που τώρα δημιουργούν και διαμορφώνουν το επιστημονικό και ακαδημαϊκό τους προφίλ, μέσα από συνεδριακές, μεταπτυχιακές και άλλες αλληλεπιδράσεις.

Ελάχιστη (1 στους 10) καταγράφηκε και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος στα συνεδριακά δρώμενα υπό την ιδιότητα του κριτή εργασιών στα συνέδρια. Η απαραίτητη κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος, μια σχετική εμπειρία στον χώρο αλλά

και ένα ικανό και ουσιώδες συγγραφικό έργο, είναι, προς το παρόν, παρακωλυτικοί παράγοντες για νέους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, η συμμετοχή στον διαδικτυακό εκπαιδευτικό διαγωνισμό: «Δημιουργήστε ψηφιακά, κατασκευάστε ένα website, γίνετε πρεσβευτές του τόπου σας» είτε με την ιδιότητα του διαγωνιζόμενου είτε του κριτή είναι πάρα πολύ ισχνή, ίσως επειδή ακόμη δεν έχει δημιουργηθεί η αναγκαιότητα ύπαρξης προσωπικών ιστοτόπων. Ασφαλώς, και η αναστολή λειτουργίας του διαγωνισμού, από το 2012, ερμηνεύει και δικαιολογεί αυτά τα σχεδόν μηδενικά ποσοστά.

Γενικά Συμπεράσματα, Προτάσεις

Η Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διάδοση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση έκλεισε τον ενδεκαετή, λίαν παραγωγικό κύκλο της και παρέδωσε την ακαδημαϊκή σκυτάλη, το 2015, στον Σύλλογο του Νέου Παιδαγωγού. Ωστόσο, παρά αυτή την αλλαγή η συμβολή στην αναβάθμιση και βελτιστοποίηση όλων των εκπαιδευτικών και σχολικών παραμέτρων παραμένουν συνεπείς, συμπαγείς και αδιαπραγμάτευτοι στόχοι και του νέου Συλλόγου.

Η παρούσα εργασία κατέγραψε και αιτιολόγησε, κατά το δυνατό, πολλά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά και αρκετούς συνεδριακούς συντελεστές, όπως αντλήθηκαν μέσα από την εξέταση και ανάλυση των δεδομένων της διαλαμβανόμενης έρευνας, που αφορούσε στην ανίχνευση και σκιαγράφηση του προφίλ συμμετεχόντων στο Συνέδριο του 2014 με τίτλο «Η Εκπαίδευση στην Εποχή των Τ.Π.Ε.», το οποίο αποτέλεσε και το κύκνειο άσμα της ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε.

Μια ευσύνοπτη, γενική παρουσίαση των συμπερασμάτων και πορισμάτων θα είχε ως αφετηρία, απαραίτητα, την επισήμανση ότι ο μεγαλύτερος όγκος των συνέδρων καταλαμβάνεται από γυναίκες, μόνιμες εκπαιδευτικούς, με λιγότερα από 15 χρόνια υπηρεσίας, ειδικότητας φιλολόγου ή δασκάλας δημόσιων σχολείων, που διάγουν την τέταρτη και πέμπτη δεκαετία της ζωής τους και διαμένουν στην Αττική. Οι σπουδές και τα τυπικά προσόντα του δείγματος εμφανίζονται πολύ αυξημένα, ειδικά όσον αφορά στην κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου και διδακτικής επάρκειας σε ξένη γλώσσα. Πολύ ικανοποιητικό υπήρξε και το επίπεδο γνώσης της χρήσης των Τ.Π.Ε., αφού τα 2/3 των συνέδρων δηλώνουν ψηφιακώς εγγραμματισμένοι, διαθέτοντας μάλιστα και τη σχετική πιστοποίηση στις βασικές δεξιότητες (Α΄ Επίπεδο), μια αναλογία που υστερεί, όμως, σε σχέση με το γενικό εκπαιδευτικό πληθυσμό. Οι μισοί από αυτούς τους συνέδρους είχαν και πιστοποιημένη επιμόρφωση στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην καθημερινή διδακτική πρακτική (Β΄ Επίπεδο). Το γεγονός ότι οι πολλοί νέοι (οι αναπληρωτές και οι αδιόριστοι) συνάδελφοι, που παρακολούθησαν το Συνέδριο, δεν δικαιούνται ακόμη συμμετοχής σε κέντρα πιστοποίησης Α΄ Επιπέδου αλλά και η οργανωτική αδυναμία φοίτησης στο Β΄ Επίπεδο όλων των ειδικοτήτων δικαιολογεί αυτή την, τουλάχιστον σε τυπική βάση, μικρή ψηφιακή ελλειμματικότητα.

Άλλες παράμετροι που αλιεύτηκαν συνδέονται με τον βαθμό αποδοχής διάφορων θεματικών ενοτήτων από τους συνέδρους. Έτσι, η χρήση των Τ.Π.Ε., η Ειδική Αγωγή, η Δια Βίου Εκπαίδευση και οι Καινοτομίες στην εκπαίδευση αποτελούν πολύ σημαντικά πεδία για ένα εκπαιδευτικό συνέδριο, ενώ ουδέτερους αφήνουν τους συνέδρους οι περισσότερο θεωρητικοί κλάδοι, όπως η Φιλοσοφία της Παιδείας και η Ιστορία της Εκπαίδευσης. Ευρεία αποδοχή έχουν, ως πτυχές του συνεδρίου, και τα Διδακτικά Σενάρια και τα Βιωματικά Εργαστήρια, αφού κερδίζουν τη μερίδα του λέοντος στις προτιμήσεις τους, καθώς προσφέρουν απτές κατευθύνσεις για άμεσες πρακτικές εφαρμογές. Η προτεραιότητα αυτή στις πρακτικές εφαρμογές διαπιστώθηκε και από τη μελέτη και ανάλυση των προτάσεων των εκπαιδευτικών στην τελευταία, ανοιχτού τύπου, ερώτηση.

Πλήρως ικανοποιημένοι εμφανίστηκαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος και από όλες τις συνεδριακές προδιαγραφές. Το περιεχόμενο, η επιστημονικότητα, η μεθοδολογία, η ποιότητα εργασιών, το μελλοντικό όφελος και η οργάνωση εκθειάστηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό από τους συμμετέχοντες. Στις προτάσεις της τελευταίας ερώτησης, ωστόσο, αναφέρθηκε η ανάγκη για πλήρη κάλυψη όλων των αιθουσών με μικροφωνική εγκατάσταση αλλά και η υποχρέωση για ορθολογικότερη τήρηση του χρονοδιαγράμματος από τους εισηγητές και το Προεδρείο, κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων. Επιπλέον, η πρόταση για διαμοίραση και έντυπων πρακτικών στα συνέδρια, λόγω των τρεχόντων, χαμηλών οικονομικών δεικτών, φαντάζει μάλλον ουτοπική.

Όσον αφορά στον προσδιορισμό της γνώσης του περιεχομένου διάφορων εκπαιδευτικών όρων, η Εννοιολογική Χαρτογράφηση ως ψηφιακά ευρέως χρησιμοποιούμενος όρος και το Σύνδρομο Asperger, ως υποομάδα των πολύ γνωστών Διαταραχών του Αυτιστικού Φάσματος αποδείχθηκαν πολύ αναγνωρίσιμες εκφράσεις από τους συνέδρους. Αντιθέτως, όροι, όπως «Κριτική Πλαισίωση», «MOOCs» και «Αφήγηση Propp», υπολείπονται σε διασπορά, αφού η εννοιολογική αποσαφήνισή τους δυσκόλεψε τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Οι επιστημονικές δράσεις της ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε. επιβεβαιώθηκε πως είναι πολύ γνωστές, πλην του παροπλισμένου πια διαγωνισμού «Δημιουργήστε ψηφιακά, κατασκευάστε ένα Website, γίνετε πρεσβευτές του τόπου σας», και αξιολογούνται πολύ θετικά από το δείγμα των συνέδρων. Στα διαδικτυακά περιοδικά, μέσω της υψηλής απήχησής τους, επιδοκιμάζεται η υψηλή επιστημονική κατατομή τους αλλά και οι πολλές δυνατότητές τους για πλούσια εκπαιδευτική αναπλαισίωση.

Στις πολυδιάστατες ακαδημαϊκές δράσεις της Ένωσης συμμετέχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί με την ιδιότητα του συνέδρου, του εισηγητή και του κριτή εργασιών. Μάλιστα, διαφάνηκε ότι εδραιώνεται ένα σημαντικό ποσοστό ανελλιπούς συνέχειας συνεδριακών ακροατών, καθώς διαμορφώνεται μια πυρηνική ομάδα εκπαιδευτικών (το 1/3), η οποία συμμετέχει σε παραπάνω από ένα συνέδρια.

Η πρωτοποριακή δράση της ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε. από το 2003, τότε που αχνοφαινόταν μια δειλή εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία και πολύ πριν ξεκινήσει η επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου, είναι αλήθεια ότι ήγειρε τον εκπαιδευτικό και ακαδημαϊκό

πήχη, στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν απέχει από την πραγματικότητα, ο ισχυρισμός ότι η δράση της ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε. υπήρξε μιμητικός προπομπός και για άλλες εκπαιδευτικές ενώσεις και συλλόγους (με αντικείμενο τις Τ.Π.Ε. αλλά και γενικά την προώθηση των εκπαιδευτικών μεγεθών), που δραστηριοποιούνται στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο και πραγματοποιούν συνέδρια. Πράγματι, εξαιτίας της επιμορφωτικής απραξίας που κατατρύχει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρατηρείται μια αυξανόμενη τάση αυτοοργάνωσης επιμορφωτικών παρεμβάσεων από ενώσεις εκπαιδευτικών.

Αδιαμφισβήτητα, η αποδελτίωση των δεδομένων της παρούσας έρευνας αποτέλεσε σημαντική εξαρτημένη, ανατροφοδοτική μεταβλητή, ώστε να ενεργοποιηθεί και να επιταχυνθεί η δρομολόγηση στοχευμένων μελλοντικών δράσεων, προσανατολισμένων κυρίως στις προτάσεις των εκπαιδευτικών-συνέδρων. Αυτή η καταγραφή των απόψεων και των γνωμών των συμμετεχόντων συναδέλφων στο Συνέδριο και η, σε δεύτερο χρόνο, διαφαινόμενη βελτιστοποίηση των συνεδριακών και επιστημονικών παρεμβάσεων του Συλλόγου «Νέος Παιδαγωγός» υποδηλώνει και πιστοποιεί, ίσως, την αναγκαιότητα αλλά και τη σημαντικότητα της έρευνας. Η διάχυση των αναβαθμισμένων δράσεων του Συλλόγου, στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα (π.χ. ποιοτικότερες εργασίες, καταχωρισμένες στα πρακτικά), προσδίδει στην παρούσα έρευνα και έναν σημαντικό συντελεστή γενικής σπουδαιότητας αλλά και μια οικουμενικότητα. Όντως, η δυναμική του Συλλόγου, το ποιοτικότερο στίγμα του και η επιστημονική του παρακαταθήκη, δυνητικά, μπορεί να αγκαλιάσει και να στρατεύσει μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών, πέραν των κατά καιρούς συνέδρων.

Ας σημειωθεί πως σε έρευνα που θα πραγματοποιηθεί στο επικείμενο, αντίστοιχο Συνέδριο του 2015, με τις ίδιες μεθόδους άντλησης δεδομένων, θα προστεθούν και άλλα σχετικά ερωτήματα που θα αναφέρονται στις ψηφιακές υποδομές των ελληνικών σχολείων, αλλά και θα διερευνούν τη θετικότητα και την επιθυμία των Διευθύνσεων και των Συλλόγων Διδασκόντων να συστρατευθούν στο άρμα του «Ψηφιακού Σχολείου, για μία ψηφιακά υποστηριζόμενη διδασκαλία».

Το δείγμα των συμμετεχόντων θα επιδιωχθεί να είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικό, μεγαλύτερο και εξακτινωμένο, για την εξαγωγή πιστότερων αποτελεσμάτων. Ακόμη, θα πραγματοποιηθεί επαγωγική ανάλυση δεδομένων της επικείμενης έρευνας και θα χρησιμοποιηθούν δίτιμες κατηγορικές μεταβλητές, προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα σε αυτές και τις υπόλοιπες κατηγορικές ερευνητικές μεταβλητές. (Π.χ. «χρόνια υπηρεσίας 0 -15» και «χρόνια υπηρεσίας 15 και πάνω» και εντοπισμός στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς την «Αξιολόγηση του περιεχομένου του Συνεδρίου» ή την «Αξιολόγηση των Περιοδικών» κ.λπ.)

Επίσης, λόγω ερευνητικών δυσκολιών και εγγενών αδυναμιών στις ποσοτικές έρευνες, η διενέργεια ποιοτικής έρευνας, που θα στηρίζεται στην άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων, μέσω συνεντεύξεων, αποτελεί μελλοντική στόχευση.

Στη σημερινή δυσχερή συγκυρία του οικονομικού και επιμορφωτικού μαρασμού, οι Έλληνες Εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο των ίδιων πρωτοβουλιών, της αυτοενίσχυσης και της ανατροφοδότησης, θα διεκδικούν ποιοτικές και ολοκληρωμένες διεξόδους, ώστε να ανταποκρίνονται πλήρως στις δικαιολογημένες απαιτήσεις της κοινωνίας αλλά, πρωτίστως, και στις απαιτήσεις της συνείδησής τους.

Ο νεοσύστατος σύλλογος του «Νέου Παιδαγωγού», μέσω της πολυμερούς και αφιλοκερδούς δράσης του, ανάγει σε ύψιστη προτεραιότητα αυτή την εκπαιδευτική διεκδίκηση και αναγκαιότητα, ώστε ο Έλληνας εκπαιδευτικός να κερδίσει την επιζητούμενη κυρίαρχη θέση του στην παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και να μετασχηματιστεί σε έναν πνευματικό αναγεννητή, όπως και η κοινωνία (πρέπει να) προστάζει …

Βιβλιογραφία

ΑΔΕΔΥ: Κοινωνικό Πολύκεντρο (2011). *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, ΤΜΗΜΑ ΕΡΕΥΝΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΟΛΥΚΕΝΤΡΟΥ

Agyei, D. D. & Voogt, J. (2011). ICT use in the teaching of mathematics: Implications for professional development of pre-service teachers in Ghana. *Education and Information Technologies*, 16(4), 423-439

Anderson- Inman, L. & Ditson, L. (1999). Computer-based concept mapping: A tool for negotiating meaning. *Learning & Leading with Technology*, 26(8), 6-13.

Alessi, S. & Trollip, S. (1991). *Computer Based Instruction: Methods and Development*. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon

Alpert, D. & Bitzer, D. L. (1970). Advances in computer-based education. *Science*, 167, 1582-1590

Ανδρεαδάκης, Ν. & Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη ερευνητικής εργασίας: σεμιναριακής, διπλωματικής, πτυχιακής*. Αθήνα: Ατραπός

Aslan, S. & Reigeluth, M. C. (2011). A Trip to the Past and Future of Educational Computing: Understanding Its Evolution. *Contemporary Educational Technology*, 2011, 2(1), 1-17

Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης

Bell, J. (2005). *Doing Your Research Project: A Guide for First-Time Researchers in Education. Health and Social Science*. Maidenhead, England: Open University Press

Centers for Disease Control and Prevention–CDC (2015). *The Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network*. Διαθέσιμο on line:

http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/states/addm-fact-sheet_508.pdf, προσπελάστηκε στις 30-06-2015

Cerussi, P. (2006). *Ιστορία της Υπολογιστικής Τεχνολογίας*. Αθήνα: Κάτοπτρο

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

Corporate Research and Consultation Team (CRAC, 2006). *Research & Consultation Guidelines. Questionnaires.* Διαθέσιμο on line: www.kirklees.gov.uk, προσπελάστηκε στις 30-06-2015

Deore, K. V. (2012). The Educational Advantages of Using Internet. *International Educational E-Journal*, 1(2), 111-112

European Commission (2005). *Some elements about the prevalence of Autism Spectrum Disorders (ASD) in the European Union*. Health & Consumer Protection Directorate-General, Directorate C - Public Health and Risk Assessment, C2 - Health information

European Schoolnet (2013). *Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools, Final Study Report - February 2013*. (Διαθέσιμο on line: https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf, προσπελάστηκε στις 15-06-2015

Falloon, G. (2004). Cooperative groupings as an organisational system for classroom computer-use. *Computers in New Zealand Schools*, 16(1), 31 – 35

Fields, D. C. (2000). The impact of Gagne's theory of instructional design practice. In R. C. Richey (Ed.), *The legacy of Robert Gagne* (pp. 183-209). Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information & Technology

Houssaye, J. (Επιμέλεια,) (2012). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης.* Αθήνα: Μεταίχμιο

Jordan, R. (2004). Meeting the Needs of Children with Autistic Spectrum Disorders in the Early Years. *Australian Journal of Early Childhood*, 29(3), 1-7

Καπετανίδου, Μ. (2014). Αναπτύσσοντας την ικανότητα των σχολείων και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μάθησης. *Νέος Παιδαγωγός»,* 3, 8-28

Κυριαζή, Ν. (2000). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Livingstone, S. (2004). What is media literacy*? Intermedia*, 32(3), 18-20

Μαστρογιάννης, Α. (2015α). Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση: Προσδοκίες, αντιπαραθέσεις

αναδιπλώσεις και παραδοχές. Στα *πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με τίτλο: «Εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.»*. Αθήνα, 7 και 8 Νοεμβρίου 2015

Μαστρογιάννης, Α. (2015β). Διορισμοί εκπαιδευτικών και επιμόρφωσή τους: Μια κοινή, κατιούσα διαδρομή. Στα *πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για τον παιδαγωγό του σήμερα «Νέος Παιδαγωγός».* Αθήνα, 23 και 24 Μαΐου 2015, (σ. 873-880)

Μαστρογιάννης, Α. (2015γ). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Εκπαιδευτικό Λογισμικό και Θεωρίες Μάθησης*. 2η Έκδοση Εμπλουτισμένη (Προς έκδοση)

Μαστρογιάννης, Α. (2014α). Η γωνιά του υπολογιστή στο Νηπιαγωγείο, ένα στενό παρακάτω από… την υπ-αίθρια, μα σκιερή στάση των Νηπιαγωγών. *Επιστημονικό, Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 2(1), 155- 172

Μαστρογιάννης, Α. (2014β). Η πιλοτική εφαρμογή του θεσμού της Αυτοαξιολόγησης και οι «εικονικές», εκπαιδευτικές παροχές της. *Νέος Παιδαγωγός*, 3, 183-194

Μαστρογιάννης, Α. (2013α). Η εκπαίδευση στον καιρό των υπολογιστών: Ελεύθερη κατάδυση κοντά …στις ακτές του απρόβλεπτου μέλλοντος. *Επιστημονικό, Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 1(3), 71-86

Μαστρογιάννης, Α. (2013β). Σκιαγράφηση υπηρεσιακού και επιστημονικού προφίλ εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην Έκτη Δημοτικού. Στα πρακτικά του *16ου Διεθνούς Συνεδρίου με τίτλο: «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα»,* Πάτρα, 28-30 Ιουνίου, τόμος Β΄, (σ. 331-342)

Μαστρογιάννης, Α. (2011). *Απόψεις εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης ως μέσο αξιολόγησης της εφαρμογής των Α.Π. και σχολικών εγχειριδίων των Μαθηματικών στις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*. Διπλωματική εργασία για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα ΤΕΠΑΕΣ

Μητρογιαννοπούλου, Α. (2005). *Πρακτικός οδηγός στην επιστημονική έρευνα. Για μεταπτυχιακούς φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες.* Αθήνα: Κλειδάριθμος

Molebash, P. (1999). Technology and education: Current and future trends. *Information Technology Journal*, 6 (1)

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (ΜΠΕ) (2011). *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Α: Γενικό Μέρος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΜΠΕ) (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Miranowicz, M. (2009). Moodle in teacher training. In Gupta-Bhowon, M., Jhaumeer-Laulloo, S., Li Kam Wah, H. & Ramasami, P. (Eds.) *Chemistry Education in the ICT Age*. Springer

Μπελογιάννης, Γ., Κουγιουμουτζάκη, Φ. & Καλαματιανού, Α. (2007). Η συμμετοχή του φύλου στην ελληνική εκπαίδευση: ένα κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό ζητούμενο. *Πρακτικά 5ου Διεπιστημονικού, Διαπανεπιστημιακού Συνεδρίου του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου: «Παιδεία Έρευνα Τεχνολογία. Από το Χθες στο Αύριο».* Αθήνα, 27-30 Σεπτεμβρίου 2007

Μπούσια, Ε. (2010). *Τα αφηγηματικά κείμενα: Δομή και τεχνικές της αναπτυγμένης αφήγησης.* Διπλωματική εργασία για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα ΠΤΔΕ

Naur, P. (1975). Trends in Computer Science Education. *Lecture Notes in Computer Science*, 26, Springer-Verlag, 85-93

Norris, C., Sullivan, T., Poirot, J. & Soloway, E. (2003). No access, no use, no impact: Snapshot surveys of educational technology in K-12. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(1), 15-28

Πετράκης, Μ. (2006). *Η σύνταξη της πτυχιακής διατριβής*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη

Πετρίτης, Σ. (2009). Από την εικονογράφηση των παραμυθιών στη δημιουργία πρωτότυπων ιστοριών μέσα από την αξιοποίηση των καρτών ως εκπαιδευτικού υλικού. Στα *πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε συνεργασία με το Εθνικό Κέντρο Νεότητας, με θέμα «Η συμβολή του εκπαιδευτικού υλικού στη σχολική πράξη: Θεωρία και εφαρμογή στη Μουσική Εκπαίδευση»,* Μοσχάτο, 9/5/2009

Pontes, M. H., Szabo, A. & Griffiths. M. D. (2015). The impact of Internet-based specific activities on the perceptions of Internet addiction, quality of life, and excessive usage: A cross-sectional study. *Addictive Behaviors Reports*, 1, 19–25

Rabah, J. (2015). Benefits and Challenges of Information and Communication Technologies (ICT) Integration in Québec English Schools. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(2), 24-30

Ratajczak, H. V. (2011). Theoretical aspects of autism: Causes—A review. *Journal of Immunotoxicology*, 8(1), 68–79

Schifter, C. C. (2008). A Brief History of Computers, Computing in Education, and Computing in Philadelphia Schools, In C. Schifter (Ed.), *Infusing Technology into the Classroom: Continuous Practice Improvement* (pp. 1-30). Hershey, PA: IGI Global

Strickland, J. (2005). Using webquests to teach content: Comparing instructional strategies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(2), 138-148

Theng, L. F. & Mai, N. (2009). Effect of incorporating Gagne's nine instructional events in the context of multimedia-mediated student-centred learning: Study on diploma student academic performance and attitudinal feedback. *In Proceedings of the 2nd International Conference of Teaching and Learning (ICTL, 2009),* INTI University College, Malaysia

Thomas, P. Y. (2010). *Towards developing a web-based blended learning environment at the University of Botswana.* Ph.D. Thesis. University of South Africa

Τσιμηρίκα, Λ. (2007). *Εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα: Ο ρόλος του διευθυντή.* Διπλωματική εργασία για την απόκτηση ΜΔΕ. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή

Usman Ali, R. & Zarif, T. (2014). Study of problems faced by the private secondary Schools subject teachers in the integration of ICT during teaching and learning process. In *Proceedings of 12th International Conference on Statistical Sciences,* Vol. 26 (pp. 421-432) Karachi, Pakistan, March 24-26, 2014

Φίλιας, Β. (1998). (Γενική εποπτεία). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg

Η επιλογή Διευθυντών για τη σχολική χρονιά 2015-16 ως διαδικασία αποτίμησής τους από το Σύλλογο Διδασκόντων: Μελέτη περίπτωσης

Πατσιομίτου Σταυρούλα
Μαθηματικός-Ερευνήτρια (PhD, Med)
spatsiomitou@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται μια διεισδυτική ερευνητική προσέγγιση αναφορικά με τα κριτήρια με τα οποία αξιολογήθηκαν οι υποψήφιοι Διευθυντές/-τριες σχολικών μονάδων για τη σχολική χρονιά 2015-16. Εξετάζεται ακροθιγώς, η διερεύνηση της σχέσης των αντικειμενικών μορίων των υποψηφίων με των μορίων από τη ψηφοφορία του Σ.Δ., και διατυπώνονται κάποια ενδεικτικά συμπεράσματα. Στη μελέτη αξιοποιήθηκαν τα στοιχεία που αφορούν στη διαδικασία επιλογής Διευθυντών των σχολικών μονάδων, αρμοδιότητας μιας Διεύθυνσης Β/θμιας Εκπαίδευσης. Διατυπώνονται απόψεις και προβληματισμοί σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης και αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης, προκειμένου να βελτιώνεται συνεχώς το εκπαιδευτικό έργο. Ο ρόλος της *ενσυναίσθησης* και η σημασία μέτρησης του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης των υποψηφίων Διευθυντών σχολικών μονάδων εξετάζεται επίσης. Με βάση τα αποτελέσματα διατυπώνονται παρατηρήσεις και προτάσεις για τη βελτίωση της διαδικασίας, ενώ θεωρείται αναγκαία η ανάληψη σχετικών ερευνών σε επίπεδο περισσότερων Διευθύνσεων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, έτσι ώστε να επιτευχθεί μια κατά το δυνατόν ευρύτερη εικόνα επί του θέματος.

Λέξεις - Κλειδιά: μοριοδότηση κριτηρίων, αξιολόγηση, ενσυναίσθηση, συναισθηματική νοημοσύνη.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2012) ‘ποιότητα στην εκπαίδευση’ είναι «η ποιότητα πολύπλοκων θεσμών και λειτουργιών, (όπως είναι η εκπαίδευση), η οποία ανακεφαλαιώνει τα οράματα, τα προβλήματα, τις αντιφάσεις και τις αντιπαραθέσεις ολόκληρης της κοινωνίας» (Ματσαγγούρας, 2012: 25). Ως εκ τούτου, κυρίαρχη θέση κατέχει η ενίσχυση των ανθρωπίνων πόρων με την επιλογή του αποτελεσματικού και εξειδικευμένου ανθρωπίνου δυναμικού, μέσω του οποίου θα οργανώνεται, θα συντονίζεται και θα καθοδηγείται κάθε προσπάθεια των εργαζομένων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η αποτελεσματικότητα χαρακτηρίζει εκείνους τους εκπαιδευτικούς, των οποίων τα στοιχεία της προσωπικότητας (Μπουραντάς, 2002:311-312), (π.χ. η επικοινωνιακή ικανότητα, η συναισθηματική νοημοσύνη, η εξειδικευμένη γνώση και εμπλοκή σε δράσεις,) σε σχέση με τις ικανότητες (π.χ. η ηγετική ικανότητα) τους καθιστούν πηγές δύναμης και επιρροής των εργαζομένων στο εκπαιδευτικό σύστημα.

> «Είναι πολύ σημαντικό όσοι κινούνται στο χώρο της Εκπαίδευσης να αναζητούν διαρκώς τις εξελίξεις που διαμορφώνουν το νέο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον. Μέσα σ’ αυτό, ο εκπαιδευτικός, για να είναι αποτελεσματικός, θα πρέπει να είναι σε

> θέση να αναπροσαρμόζει και να εμπλουτίζει τις ικανότητες που επιβάλλουν οι νέες συνθήκες και ταυτόχρονα να διατηρεί τις πάγιες αξίες που είναι σύμφωνες με το λειτούργημά του». (Βούτσινος, 2008:18).

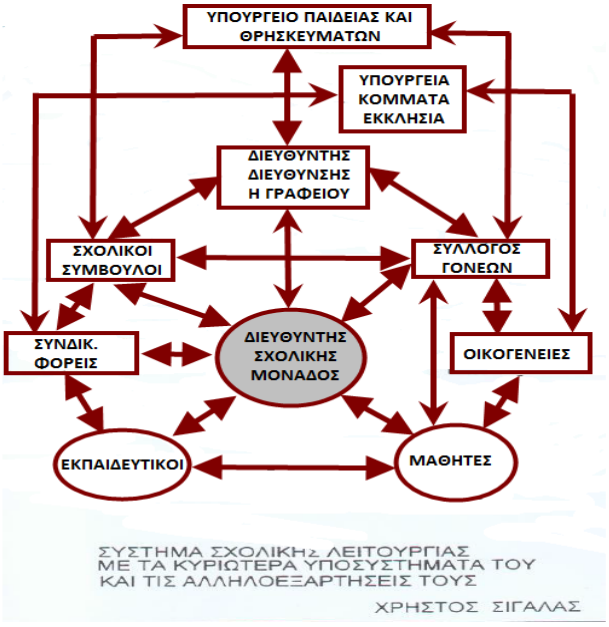
Θεμελιώδες ζήτημα είναι ακόμα, ποια «εκπαιδευτική πολιτική θα εφαρμοστεί ώστε να προσδιοριστούν οι εκπαιδευτικοί σκοποί και να ιεραρχηθούν οι στόχοι […] όπως και να καθοριστούν οι ρόλοι των εμπλεκομένων στην υλοποίηση του σχεδίου δράσης» (Ματσαγγούρας, 2008:73-74). Για τους Brauckmann, & Πασιαρδή (2008:196) «η ερμηνεία της εκπαιδευτικής πολιτικής παραπέμπει στον τρόπο με τον οποίο […] μία κοινωνία επιμερίζει την εξουσία ανάμεσα σε αυτούς που διοικούν και σε αυτούς που διοικούνται».

Στο χώρο της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, οι έννοιες της ηγεσίας, της διεύθυνσης και της διοίκησης διαφέρουν ουσιαστικά. Ο Πασιαρδής (2004) θεωρεί ότι ο όρος της ηγεσίας είναι όρος-υπερσύνολο, όπου περιλαμβάνονται οι όροι υποσύνολα διοίκησης και διεύθυνσης. Ηγεσία, κατά τους Brauckmann, & Πασιαρδής (2008:216) «είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους, όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά· πιο απλά, ηγέτης είναι αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει». Από την άλλη, σύμφωνα με τον Κουρεμένο (2008:269) «ως Διοίκηση της εκπαίδευσης ορίζεται ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων --ανθρώπινων και υλικών-- για την πραγματοποίηση των στόχων […]». Η εκπαιδευτική διοίκηση στοχεύει στον ακριβή προσδιορισμό και επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων. «Η χρηστή διοίκηση σύμφωνα με τις αρχές της νομιμότητας και της διαφάνειας ο στρατηγικός σχεδιασμός, […], η διαχείριση κρίσεων και επίλυση συγκρούσεων, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση του παραγόμενου έργου, […]» (Βούτσινος, 2008:19), συντελούν στην ομαλή και αποδοτική λειτουργία των σχολικών μονάδων και κατά συνέπεια στην επιτυχία του *εκπαιδευτικού έργου*, το οποίο σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1993, ό.α. στο Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού και Τσάφος, 2007:136) επιτελείται σε τρία επάλληλα επίπεδα:

- «σε επίπεδο *εκπαιδευτικού συστήματος*, ως αποτέλεσμα συνολικά της λειτουργίας του, δηλαδή ως περιγραφή σε επίπεδο μακροανάλυσης της θεσμικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας,
- σε επίπεδο *σχολικής μονάδος* ή ιδρύματος, ως αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας, ως περιγραφή δηλαδή της δράσης στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου σχολείου, και τέλος
- σε επίπεδο *σχολικής τάξης*, ως αποτέλεσμα συντονισμένης δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, σε επίπεδο δηλαδή μικροανάλυσης ως προϊόν της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης».

Έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες (ενδεικτικά αναφέρονται Θεοφιλίδης, 1994; Σαΐτης, 2002) αναφορικά με τις ηγετικές ικανότητες και το στυλ ηγεσίας Διευθυντών σχολικών μονάδων (π.χ. αυταρχικό, δημοκρατικό ή συμμετοχικό, συναινετικό, συμβουλευτικό, μετασχηματιστικό κλπ.) (Χρίστου, 2010), αλλά και τον από μέρους τους τρόπο διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Ένα ερώτημα που τίθεται είναι αν τα άτομα–ηγέτες είναι προικισμένα από τη φύση τους με αυτές τις ικανότητες ή διδάσκεται η ηγετική

ικανότητα. Σύμφωνα με επιστήμονες, «*η ηγετική ικανότητα είναι επίκτητη και μπορεί να διδαχθεί*» (π.χ. Θεοφιλίδης, 1994 ό. α. στο Χρίστου, 2010:18). Ζήτημα μείζονος σημασίας είναι η ικανότητα του Διευθυντή να διοικεί τη σχολική μονάδα με υπευθυνότητα και σύμφωνα με τους νόμους, να χρησιμοποιεί ορθολογικά τους διαθέσιμους πόρους – ανθρώπινους και υλικούς – για την πραγματοποίηση των στόχων, να διαχειρίζεται τις προβληματικές καταστάσεις που προκύπτουν με συγκρότηση και *ενσυναίσθηση*. Παράλληλα να οραματίζεται και να υλοποιεί, ξεκινώντας από τη δική του σχολική μονάδα, ότι βελτιώνει την *ποιότητα στην εκπαίδευση*.



Εικόνα 1. Αλληλεπιδράσεις του Διευθυντή/-τριας σχολικής μονάδος στο σύστημα σχολικής λειτουργίας (προσαρμογή του διαγράμματος για την παρούσα μελέτη), ό.α . στο Χονδρογιάννης, 2004; Καμιτσή,2008: 36.

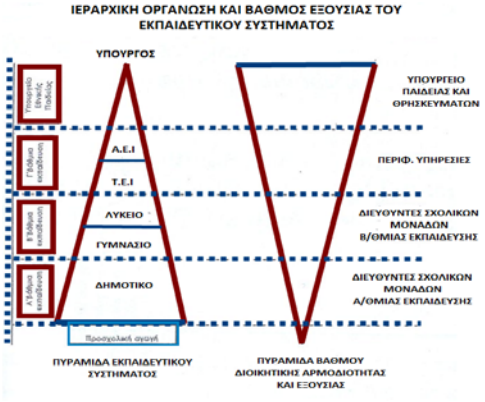
Είναι σημαντικό λοιπόν, *να αξιολογηθεί η διαδικασία αξιολόγησης και επιλογής των υποψηφίων Διευθυντών/-τριών*, ώστε να διερευνηθεί το προφίλ των στελεχών που επιλέγονται να διαχειριστούν το ανθρώπινο δυναμικό με το οποίο αλληλεπιδρούν και κυρίως με τους μαθητές, το σύλλογο διδασκόντων και τους γονείς των μαθητών της σχολικής μονάδος που διευθύνουν. Όπως ισχυρίζεται ο Σαΐτης (2008β:20) «στην πράξη ο Διευθυντής πιέζεται από δύο αντίθετες κοινωνικές δυνάμεις: τα μεσαία και ανώτερα στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης και από τους εκπαιδευτικούς» (Εικόνα 1). Στην εργασία διατυπώνονται απόψεις και προβληματισμοί σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, αλλά και θέματα αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης, προκειμένου να βελτιώνεται συνεχώς το *εκπαιδευτικό έργο*. Επιχειρείται μια διεισδυτική σε βάθος ματιά στα κριτήρια με τα οποία αξιολογήθηκαν οι υποψήφιοι Διευθυντές/-τριες μέσω της Φ361.22/26/79840/Ε3/19-5-2015 Υπουργικής Απόφασης, που αφορούσε την επιλογή των υποψηφίων Διευθυντών/-τριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρείται επομένως αναγκαίο η βιβλιογραφική επισκόπηση να στραφεί σε ζητήματα που αφορούν: (1) την οργάνωση και δομή του εκπαιδευτικού συστήματος (2) την αξιο-

λόγηση των στελεχών (3) το ρόλο της προσωπικότητας και συμπεριφοράς στη διαδικασία αξιολόγησης και επιλογής Διευθυντών/-τριών. Ερωτήματα που τίθενται και τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια άλλη επιλογή θεωρητικού υπόβαθρου, αφορούν τη διερεύνηση των προηγούμενων συστημάτων αξιολόγησης και επιλογής Διευθυντών/-τριών σχολικών μονάδων στην Ελλάδα, ποιες έρευνες έχουν διεξαχθεί και τι αποδείχθηκε από τις μελέτες αυτές. Ακόμα, την αναφορά στο θεσμικό και νομοθετικό επίπεδο του τρόπου επιλογής Διευθυντών/-τριών 2015-16, τους λόγους για τους οποίους αντικαταστάθηκαν οι προηγούμενες διαδικασίες επιλογής στελεχών και τη συσχέτιση αυτής της διαδικασίας με τα υπάρχοντα μοντέλα εθνικά και διεθνή επιλογής Διευθυντών/-τριών σχολικών μονάδων. Αυτά τα ζητήματα, όσο και συγκρίσεις με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης (και με ευρήματα τα οποία θα προκύψουν στην επέκταση της μελέτης) θα αποτελέσουν αντικείμενο άλλης εργασίας στο μέλλον. Στην εργασία περιέχεται ακόμα, η μεθοδολογία της μελέτης, η στατιστική περιγραφική ανάλυση και η αποτύπωση των αποτελεσμάτων της μελέτης μέσω πινάκων και διαγραμμάτων. Η διερεύνηση ακόμα της σχέσης των αντικειμενικών μορίων των υποψηφίων με των μορίων από τη ψηφοφορία του Σ.Δ., θα ακολουθήσει. Τέλος, θα καταγραφούν παρατηρήσεις και προτάσεις επί της διαδικασίας αξιολόγησης και επιλογής Διευθυντών/-τριών σχολικών μονάδων στο μέλλον.

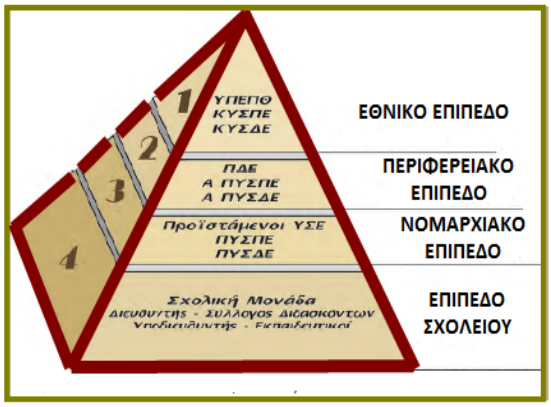
Οργάνωση και δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος

Η ιεραρχική οργάνωση και ο βαθμός εξουσίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος παρουσιάζει τη μορφή πυραμίδας (ενδεικτικά αναφέρονται Κουλουμπαρίτση, 2007; Μπάκας, 2007; Σαΐτης, 2002, 2008α, β). Διακρίνονται τέσσερα επίπεδα διοίκησης, τα οποία διαρθρώνουν διοικητικά το εκπαιδευτικό μας σύστημα με βάση τις νομοθετικές ρυθμίσεις που ψηφίστηκαν σταδιακά από το 1976 και μετά (Μπάκας, 2007:50). «Οι αποφάσεις λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, από την οποία διοχετεύονται για υλοποίηση σε περιφερειακό, νομαρχιακό και τοπικό επίπεδο μέσω των οργάνων διοίκησης, δηλαδή υιοθετείται η πυραμοειδής διάταξη της διοίκησης» (Κουλουμπαρίτση, 2007:73). Η εκπαιδευτική διοίκηση ασκείται από δύο τύπους διοικητικών οργάνων, τα μονομελή (π.χ ο Υπουργός Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων) και τα συλλογικά (π.χ. τα κεντρικά και περιφερειακά συμβούλια, όπως το ΚΥΣΔΕ, το ΠΥΣΔΕ, ο Σύλλογος Διδασκόντων σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η Σχολική Επιτροπή), εμπλέκεται δηλαδή, ένα ευρύ φάσμα ατόμων που έχουν την ευθύνη για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Σαΐτης, 2008: 224-255, 304-305 ό.α. στο Ανδρικογιαννοπούλου, 2010: 37).

- Το Εθνικό επίπεδο: Το επίπεδο αυτό περιλαμβάνει την κεντρική υπηρεσία του Υ.ΠΟ.ΠΑΙΘ. «με τις διευθύνσεις και τα αρμόδια τμήματα, τα κεντρικά υπηρεσιακά, γνωμοδοτικά και πειθαρχικά συμβούλια (π.χ. Κ.Υ.Σ.Π.Ε., Κ.Υ.Σ.Δ.Ε.) της εκπαίδευσης καθώς και διάφορους οργανισμούς και θεσμούς (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κλπ) οι οποίοι βοηθούν και υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο» (Μπάκας, 2007:50). Στο επίπεδο αυτό υπάγονται τα στελέχη της πολιτική ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας (Υπουργός, Αναπλ. Υπουργοί, Υφυπουργοί, Γεν. Γραμματείς, Ειδικοί Γραμματείς και Διευθυντές κ.α.) (Σαΐτης, 2008β:19).



Εικόνα 2. Ιεραρχική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994) (προσαρμογή του διαγράμματος για την παρούσα μελέτη).



Εικόνα 3. Διοικητική δομή της σχολικής εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2008β, σελ.19), (προσαρμογή του σχήματος για την παρούσα μελέτη).

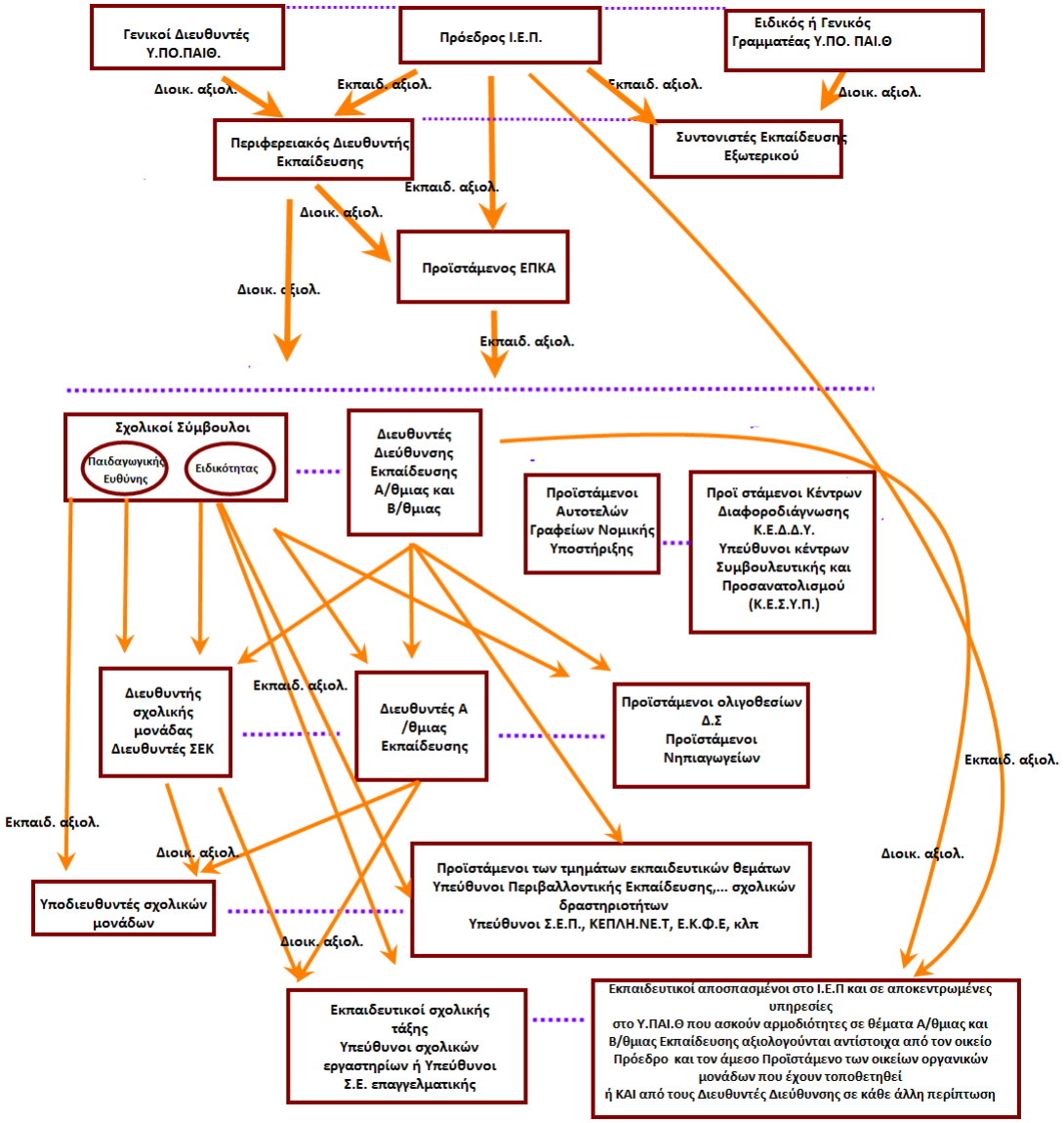
- Το Περιφερειακό επίπεδο. Αποτελείται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις (άρθρο 14, παρ.28, του Νόμου 2817/2000) (http://dim-kastell.ker.sch.gr/n2817.htm) στις οποίες προΐσταται ένας Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης. Είναι ένα επίπεδο εκπαιδευτικής διοίκησης που ασκεί διοίκηση, έλεγχο και εποπτεία σε όλες τις αποκεντρωμένες υπηρεσίες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, (άρθρο 14 του Νόμου 2817/2000, άρθρο 1, Νόμος 2986/2002, ΦΕΚ 24/13-2-2002 (http://www.doe.gr/nomoi/2986.pdf), και έχει έδρα την πρωτεύουσα των 13 Περιφερειών της χώρας.
- Το Νομαρχιακό επίπεδο. Το επίπεδο αυτό περιλαμβάνει τις διευθύνσεις και τα γραφεία εκπαίδευσης, καθώς και τα τοπικά υπηρεσιακά συμβούλια Π.Υ.Σ.Π.Ε. και Π.Υ.Σ.Δ.Ε. Ιεραρχικοί προϊστάμενοι είναι οι Διευθυντές Διευθύνσεων, οι οποίοι είναι στην κορυφή της ηγεσίας κάθε Διεύθυνσης.
- Το Τοπικό επίπεδο (ή επίπεδο σχολικής μονάδας). Αναφέρεται ως τοπικό επίπεδο ή επίπεδο σχολικής μονάδας γιατί «*περιλαμβάνει τον διευθυντή, υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου*» (Μπάκας, 2007:50). Οι διευθυντές σχολικών μονάδων ασκούν εξουσία σε όλο το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό της σχολικής μονάδος, ενώ οι υποδιευθυντές αναπληρώνουν τους διευθυντές (άρθρο 11, περ. Δ΄, Ν.1566/1985) (http://dipe.kav.sch.gr/wp-content/uploads/2014/12/N_1566_1985.pdf), όταν κωλύονται ή όταν απουσιάζουν. Τα καθήκοντα του Διευθυντή/-τριας καθορίζονται από τα άρθρα 28, 29, 30, 31 της υπουργικής απόφασης Φ353/Δ1/105657/8-10-2001 (Ματσαγγούρας, Γιαλούρης και Κουλουμπαρίτση, 2014: 250).

> «Ο Σύλλογος των Διδασκόντων (Σ.Δ.) είναι συλλογικό όργανο του σχολείου και αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σ' αυτό με οποιαδήποτε σχέση εργασίας. Έργο του είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου, για την οποία είναι υπεύθυνος. Οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων κινούνται πάντοτε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας». (Απόσπασμα από το Άρθρο 37, ΦΕΚ 1340/2002) **(ΦΕΚ 1340/2002 -)**

> «Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός, αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. […]. Συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών» (Απόσπασμα από το Άρθρο 27-28, ΦΕΚ 1340/2002) **(ΦΕΚ 1340/2002 -)**

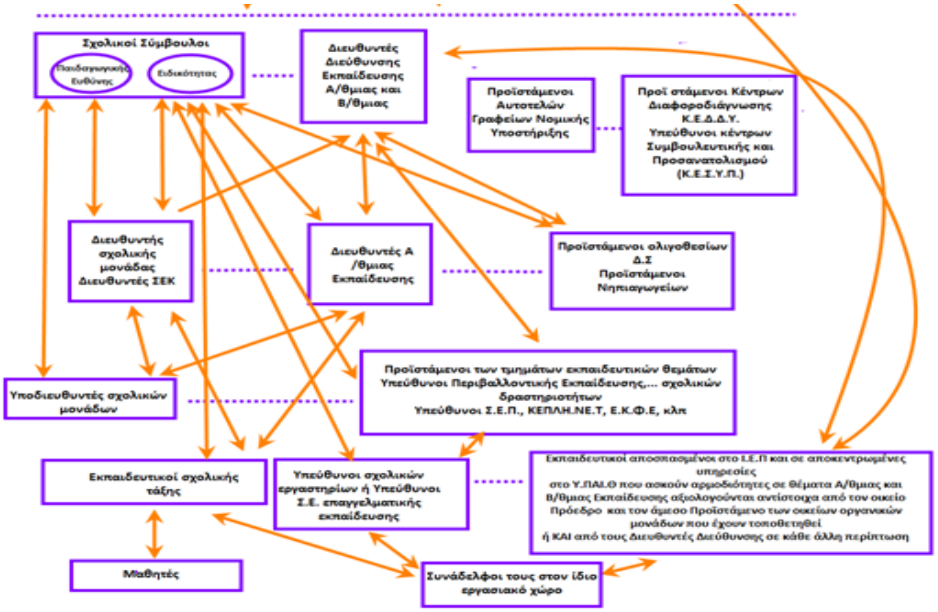
Ο διάλογος και η συνεργασία, προάγουν το έργο των εκπαιδευτικών και καθιστούν τη σχολική μονάδα ένα ζώντα οργανισμό που συμβάλλει στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Η ανατροφοδότηση είναι ένα σύνολο πληροφοριών που προκύπτουν κατά τη δημιουργική και ποιοτική επικοινωνία μέσω διαλόγου των ομάδων ενός οργανισμού (π.χ. εκπαιδευτικών). Η αξιολόγηση, ομοίως, έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, αλλά και ελεγκτικό. Σύμφωνα με τους Βασιλείου & Μιχαηλίδης (2012:409) «η αξιολόγηση, είναι η έννοια που χρησιμοποιείται για την αποτίμηση της αξίας κάποιου προσώπου,[…], με βάση συγκεκριμένα και προκαθορισμένα κριτήρια και κατάλληλη μέθοδο εκτίμησης» […] «και σύγκρισης με άλλα ομοειδή αντικείμενα, *αποδίδοντας του μια θετική ή αρνητική ιδιότητα*» (Κασσωτάκης, 2010 στο Βασιλείου & Μιχαηλίδης, 2012: 409). Είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αναγκαία και πώς μπορεί να διεξαχθεί; Ο όρος καθιερώθηκε επίσημα από την πολιτεία με τον Νόμο 1566/85 και στο Π.Δ.320/1993, ορίστηκε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ενώ επαναπροσδιορίστηκε με τον Νόμο 2525/1997 (Μαντάς, Ταβουλάρη, Δαλαβίκας, 2009:197). Το Π.Δ.152/2013 (ΦΕΚ Α240/5-11-2013) στο άρθρο 1, αναφέρεται στη διοικητική και εκπαιδευτική μορφή αξιολόγησης, ανάλογα με τη φύση του έργου που αξιολογείται. Με την έννοια *ιεραρχική αξιολόγηση*, εννοείται η αξιολόγηση ενός ατόμου «κατώτερου» στην ιεραρχία από τον ιεραρχικά προϊστάμενο (Μαντάς, Ταβουλάρη, Δαλαβίκας, 2009:201), διοικητικά και παιδαγωγικά. Η παρακάτω απεικόνιση (Εικόνα 4) διαμορφώνει τις σχέσεις που συνδέουν την ιεραρχία ηγεσίας στην εκπαίδευση, διοικητικά και παιδαγωγικά. Σύμφωνα με τη Νίκα (2008:347) «Το χάσμα μεταξύ των ιεραρχικών επιπέδων μεγεθύνεται ακόμα περισσότερο εξαιτίας του ότι η αξιολόγηση των στελεχών *δε λειτουργεί συνδυαστικά ούτε και προβλέπεται η συλλογή πληροφοριών από τα κατώτερα ιεραρχικά μέλη της οργάνωσης*, ακόμα κι όταν αυτό είναι απαραίτητο για την τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας του έργου τους […]». Από την άλλη, η αξιολόγηση σύμφωνα με τον Τρούλη (1989, όπ. αναφ. στο Παπαδανιήλ, 2011:132) «*πάσχει όσον αφορά την επιστημονική εγκυρότητα, όταν δεν βασίζεται σε επιστημονικά κριτήρια, δεν έχει σαφείς στόχους και δεν γίνεται από ειδικά εκπαιδευμένους αξιολογητές*». Η ερευνήτρια ως εκπαιδευτικός Β/θμιας εκπαίδευσης αξιολογήθηκε στα πλαίσια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών των Προτύπων Πειραματικών σχολείων. Οι εκτιμήσεις όμως των μαθητών της ερευνήτριας ή των συναδέλφων της μετά από παρατήρηση μιας διδασκαλίας, λειτουργούσαν ως μέσο ανατροφοδότησης και «ως ενδεικτικό μέσο *πληροφοριακού* και όχι αποφασιστικού χαρακτήρα» (Fitz-Gibbon, 1996:184, ο.ά. στο Νίκα, 2008:47), αφού και οι ιεραρχικά ίσοι ή «κατώτεροι» στη βαθμίδα εκπαίδευσης μπορούν και έχουν

δικαίωμα (και υποχρέωση) να αξιολογούν(/ανατροφοδοτούν βελτιωτικά και όχι ελεγκτικά), τους ευρισκόμενους άμεσα υψηλότερα στην ιεραρχία και να εκφράζουν την άποψή τους, με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.



Εικόνα 4. Μερική αποτύπωση των σχέσεων που συνδέουν την ιεραρχία ηγεσίας στην Εκπαίδευση (συνεργασία της ερευνήτριας με τον κο Ματσαγγούρα, προσωπική επικοινωνία μέσω e-mail, 7-9 Οκτωβρίου 2014).

Έτσι, μια άλλη μορφή ανατροφοδότησης πληροφοριακού χαρακτήρα με αμφίδρομα βέλη, μπορεί να προκύψει, όπως προτείνεται στο σχήμα 5, η οποία όμως χρήζει περαιτέρω μελέτης και διερεύνησης, ως προς τη λειτουργικότητα και τον τρόπο εφαρμογής της ώστε να μη αποτελέσει μια «*απολογιστική ενέργεια καταγραφής επιδόσεων, προσόντων και ικανοτήτων*» (Νίκα, 2008:347).



Εικόνα 5. Μερική αποτύπωση των σχέσεων που συνδέουν επιλεγμένες αμφίδρομες μορφές ανατροφοδότησης στην Εκπαίδευση, κατά την άποψη της ερευνήτριας.

Ηγεσία και Εκπαίδευση: προσωπικότητα, ενσυναίσθηση και ηγετικό στυλ

Ηγετικό στυλ (ή στυλ ηγεσίας) ορίζεται το σύνολο των μετρήσιμων και συγκρίσιμων ηγετικών ενεργειών και συμπεριφορών, οι οποίες χαρακτηρίζουν την πολυεπίπεδη συμπεριφορά ενός ηγέτη (Immegart, 1988; Leitwoood & Duke, 1999), την οποία ο ίδιος επιλέγει ή ακολουθεί, «*αφού συνάδουν με τις αρχές, τα πιστεύω και την προσωπικότητά του*» (Χριστοφίδου, & Πασιαρδής, 2011:560). Σύμφωνα με τον Nystedt (1997:12) όλο και περισσότεροι ερευνητές στον τομέα της ηγεσίας θεωρούν ότι «*η προσωπικότητα επεξηγεί σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά του ηγέτη καθώς και την αποτελεσματικότητά του*» (Χριστοφίδου, & Πασιαρδής, 2011: 556). Η έννοια της προσωπικότητας προσδιορίζεται από πολλούς ορισμούς και θεωρητικές προσεγγίσεις. Η προσωπικότητα είναι η σύγκλιση των τρόπων με τους οποίους ένα άτομο «*σκέφτεται, αισθάνεται, συμπεριφέρεται, συσχετίζεται, αλληλεπιδρά με όλες τις πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς*» (ενδεικτικά Cloninger, 1996; Demetriou, 2004 ό. α. στο Χριστοφίδου & Πασιαρδής, 2011:560, 561). Επομένως, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως προς τον καθορισμό των χαρακτηριστικών εκείνων που διαφοροποιούν το άτομο από τα άλλα άτομα (Sdorow, 1998; Κούπα, 2008). Η αξιολόγηση των ατομικών διαφορών είναι ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει τους επιστήμονες από την αρχαιότητα, αρχής γενομένης από τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη (Aiken, 1994, ό. α. στο Κούπα, 2008:6). Έχουν διαμορφωθεί διάφορα εργαλεία μέτρησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, (π.χ. ψυχομετρικά τεστ), προκειμένου να συλλέξουμε πληροφορίες για ένα άτομο αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Ο Cronbach (1984) ορίζει το ψυχομετρικό τεστ ως τη «[…] συστηματική διαδικασία παρατήρησης και περιγραφής μιας τυποποιημένης συμπεριφοράς ενός ατόμου με τη βοήθεια μιας αριθμητικής κλίμακας» (Κούπα, 2008:12). Τα υποκείμενα αξιολογούνται από ένα «σταθμισμένο» τεστ (δηλαδή, η απαντήσεις

τους ερμηνεύονται συναρτήσει των αποτελεσμάτων αντιπροσωπευτικού δείγματος υποκειμένων στα οποία εφαρμόστηκε το τεστ στο παρελθόν). Ορισμένα τεστ μετρούν τις ικανότητες των υποκειμένων, και τη συμπεριφορά τους, δηλαδή «την απόδοσή τους τη χρονική στιγμή που διεξάγεται η αξιολόγηση» (Κούπα, 2008:14). Υπάρχουν και τεστ που μετρούν την (Αριστοτελική) «εν δυνάμει» ικανότητα, δηλαδή, «μπορεί να προβλεφθεί ότι το άτομο θα επιτύχει σε κάποιο τομέα» (Κούπα, 2008:16) και θα αναπτύξει κάποια ικανότητα /δεξιότητα στο μέλλον.

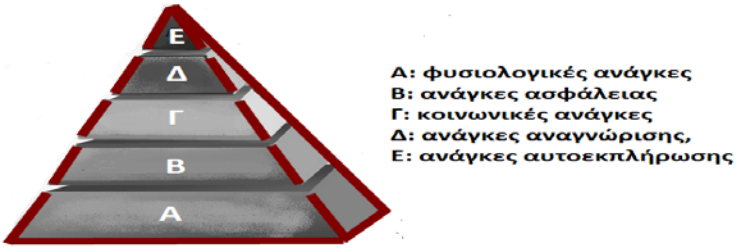
> «Οι δειγματοληπτικές κατανομές, ως γνωστόν, αναφέρονται σε άπειρα, τυχαία, ισοπληθή δείγματα, από τα οποία προκύπτουν μετρήσεις για κάποια μεταβλητή ενδιαφέροντος. Στην ίδια βάση, ο Cronbach θέλησε να εκτιμήσει, μέσω τω μετρήσεων που προκύπτουν από ένα ψυχομετρικό εργαλείο, την πιθανότητα οι μετρήσεις αυτές να επαναπροκύπτουν από άπειρα, τυχαία, ισοπληθή με το αρχικό, δείγματα και να εκφράσει την πιθανότητα αυτή, που έχει ποσοστιαία μορφή, ως δείκτη αξιοπιστίας. Η πιθανότητα αυτή είναι πράγματι δείκτης αξιοπιστίας, καθώς μας πληροφορεί για το πόσο σταθερά θα είναι τα αποτελέσματα ενός ψυχομετρικού τεστ, αν επαναλάβουμε τις μετρήσεις άπειρες φορές…..» (Μυλωνάς, 2007: 35)

Μια ικανότητα που μπορεί να προσμετρηθεί είναι η *ηγετική ικανότητα* (Cohen, 1990:215), καθώς σημαντικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας ενός ηγέτη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence) (Mayer & Salovey 1993). Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα τύπος κοινωνικής νοημοσύνης (social intelligence) και ικανότητας του ατόμου «*να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων με τους οποίους επικοινωνεί*» (Salovey & Mayer, 1990, ό.α. στο Άνθης & Κακλαμάνης, 2006:6). Ικανότητες που απορρέουν από την ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η αυτορρύθμιση (self-regulation), αυτοεπίγνωση (self-awareness), ενσυναίσθηση (empathy), κίνητρα συμπεριφοράς (motivation) και κοινωνικές δεξιότητες (social skills) (Goleman, 1998) (https://hbr.org/2004/01/what-makes-a-leader).

Η ενσυναίσθηση είναι μια δεξιότητα που είναι ιδιαίτερα σημαντική στη διοίκηση οργανισμών (Kellett et al., 2002), «*αφού ο ηγέτης μιας ομάδας αντιλαμβάνεται το συναισθηματικό κλίμα που δημιουργείται από τα μέλη της ομάδας και το κατευθύνει προς το όφελος του οργανισμού*» (Άνθης & Κακλαμάνης, 2006:5). Η ικανότητα ενσυναίσθησης ενός ηγέτη αποτελεί ένα ισχυρό επικοινωνιακό μέσο που τον καθιστά ικανό να διαχειριστεί με επιτυχία τις προβληματικές καταστάσεις (π.χ. εργασιακές συγκρούσεις), αφού έχει ενσυναίσθητη κατανόηση των υφισταμένων του, τοποθετείται δηλαδή νοερά στη θέση τους, διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και των άλλων και κατανοεί τη συμπεριφορά των άλλων και τα κίνητρά της. Αντιδιαμετρικά, τοποθετείται το ζήτημα της *επαγγελματικής εξουθένωσης* (Maslach & Jackson, 1986), κυρίως, λόγω των εργασιακών συγκρούσεων.

Σύμφωνα με την ερευνήτρια, *οι συγκρούσεις είναι προβληματικές καταστάσεις που δημιουργούνται από λεκτική επικοινωνία ή στάση σώματος και προκαλούν (/προέρχονται από) σοβαρή μείωση ή απώλεια της ενσυναίσθησης των εμπλεκομένων ατόμων.* Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) (π.χ.συνεχής μεταβολή των αισθημάτων, χαμηλή

προσωπική επίτευξη) (Maslach & Jackson, 1986) είναι μια κατάσταση στρες που περιέρχεται ένα άτομο όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες στην εργασία του (π.χ εκπαιδευτικός σε σχολείο), οι οποίες προκαλούν επιπτώσεις στον ίδιο σωματικές, ψυχολογικές, συμπεριφοριστικές (Unger, 1980) όσο και στο οργανισμό (Δαβράζος, 2015:1174). Τόσο το ζήτημα των συγκρούσεων, όσο και της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών είναι ζητήματα που οφείλει να αντιμετωπίσει με επιτυχία και αποτελεσματικότητα κάποιος ηγέτης-διευθυντής σχολικής μονάδος, γιατί μπορεί να οδηγήσουν σε κρίσεις τη σχολική μονάδα και ως εκ τούτου τον οργανισμό.



Εικόνα 6. Πυραμίδα Ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1943) (προσαρμογή για την παρούσα μελέτη).

Επομένως, η γνώση του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης του ηγέτη μπορεί να προβλέψει την συμπεριφορά του σε προβληματικές καταστάσεις. Από την άλλη, η κατάλληλη ενίσχυσή της, μπορεί να βελτιώσει τις διαπροσωπικές του σχέσεις όσο και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων στις τυπικές ή άτυπες ομάδες μιας σχολικής μονάδος (ή ενός οργανισμού) και των προβλημάτων που προκύπτουν γενικότερα, την ανάπτυξη θετικού και υποστηρικτικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών, αφού αποκτώνται τεχνικές χειρισμού του εργασιακού στρες (ενδεικτικά Wolff et al 2002; Αθανασούλα-Ρέππα, 2001; Άνθης & Κακλαμάνης, 2006:5). Ακόμα, ο ηγέτης–διευθυντής οφείλει να ενισχύει και επιβραβεύει τους υφισταμένους του σε έναν οργανισμό, αφού σύμφωνα με την πυραμίδα ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1943, 1987) και τη θεωρία υποκίνησης-συντήρησης του Herzberg (1979, 1987) οι ανθρώπινες ανάγκες ιεραρχούνται και προκύπτουν ιεραρχικά ανώτερες, ακόμα και αν μια κατώτερη ανάγκη δεν ικανοποιείται ολοκληρωτικά (Εικόνα 6). Σύμφωνα με τους Ματσαγγούρα κ.ά. «ο διευθυντής οφείλει […] να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν την γνώμη τους, να διαμορφώνει κλίμα επικοινωνίας και εμπιστοσύνης» (Ματσαγγούρας, Γιαλούρης και Κουλουμπαρίτση, 2014: 251). Επομένως, ο Διευθυντής-ηγέτης οφείλει *να οδηγείται από την ενσυναίσθητη κατανόηση ότι οι υφιστάμενοί του έχουν φιλοδοξίες* και στόχους και είναι σημαντικό να ενισχύονται με επιβράβευση και να βοηθούνται από τον ίδιο ώστε να αναπτυχθούν επαγγελματικά.

Μεθοδολογία ερευνητικής μελέτης

Η παρούσα μελέτη είναι μία μελέτη μικρής κλίμακας και αποτελεί τμήμα μιας μεγαλύτερης μελέτης, η οποία σχεδιάστηκε ποιοτικά και ποσοτικά. Μέσω της ποσοτικής μελέτης της παρούσας εργασίας επιδιώκεται μια πρόβλεψη και ενδεχομένως γενίκευση των αρχικών συμπερασμάτων. Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η πιλοτική μελέτη περίπτωσης (McKinney, 1966; Yin 1989), η οποία μπορεί να αντιπροσωπεύει ένα μεγάλο μέρος πληθυσμού. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή προκύπτει η κατανόηση ενός

θέματος σφαιρικά, από την μελέτη μιας συγκεκριμένης περίπτωσης. Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας μελέτης έγινε από ιστοσελίδα Διεύθυνσης Β/θμιας Εκπαίδευσης, η οποία χρησίμευσε ως δείγμα, με σκοπό τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Η συγκεκριμένη Διεύθυνση Β/θμιας Εκπαίδευσης δεν επιλέχτηκε τυχαία με τη στατιστική έννοια του όρου, αλλά με το αιτιολογικό ότι το πληθυσμιακό εύρος που καλύπτουν οι σχολικές μονάδες της εν λόγω Διεύθυνσης Εκπαίδευσης είναι μεγάλο, συγκριτικά με Διευθύνσεις Εκπαίδευσης άλλων περιοχών, επομένως είναι αντιπροσωπευτικότερο άλλων Διευθύνσεων. Διατηρείται η ανωνυμία της Διεύθυνσης για λόγους ηθικής δεοντολογίας. Η αξιοπιστία (reliability) και η εγκυρότητα (validity) είναι ουσιαστικά κριτήρια για την ποιότητα μιας ποσοτικής μελέτης. Ο όρος αξιοπιστία «χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση ποσοτικών ερευνών» (Golafshani, 2003:601). Η αξιοπιστία αναφέρεται στο πόσο αντικειμενικά ήταν τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν για τη μελέτη, καθώς και τα αποτελέσματα της μελέτης σε σχέση με άλλες προηγούμενες μελέτες. Το Microsoft Excel αξιοποιήθηκε για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων. Η ανάλυση περιείχε μια σειρά μετρήσεων όπως συχνότητες, σχετικές συχνότητες κλπ., και ακολούθησε η περιγραφική ανάλυση των δεδομένων. Αξιοποιήθηκαν τα εξής αρχεία λογιστικών φύλλων τύπου Excel, αναρτημένα στον ιστοχώρο της Διεύθυνσης: (1) Αναλυτική μοριοδότηση, συμμετέχοντες, αποκλειόμενοι, ανακοινοποίηση .xlsx· (2) Διευθυντές μετά την ψηφοφορία. xlsx· (3) Αρχείο Διευθυντών 2010.xlsx. Τα αρχεία αυτά επιλέχθηκαν, διότι περιείχαν την αναλυτική μοριοδότηση των υποψηφίων, την τελική μοριοδότηση των υποψηφίων μετά την ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων (Σ.Δ.), τον πίνακα των Διευθυντών σχολικών μονάδων σχολικής χρονιάς 2015-16 και τα ονόματα των Διευθυντών των σχολικών μονάδων της προηγούμενης τετραετίας. Για την επιλογή των Διευθυντών έπαιξε ρόλο η μοριοδότηση στα παρακάτω κριτήρια:

- Κριτήριο 1. Αποτίμηση της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου από το Σ.Δ.
- Κριτήριο 2. Επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση του υποψηφίου
- Κριτήριο 3. Υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία του υποψηφίου, το οποίο διαχωρίζεται στα υποκριτήρια
    - Κριτήριο 3_1: Διδακτική υπηρεσία [>ή ίση των 8 ετών].
    - Κριτήριο 3_2: Διοικητική εμπειρία.

Τα κριτήρια βάσει των οποίων επιλέχθηκαν οι Διευθυντές/-τριες σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της σχολικής χρονιάς 2015-16 αναφέρονται στις «Διευκρινίσεις σχετικά με την επιλογή υποψηφίων […]» (σε συνέχεια της αριθμ. Φ361.22/26/79840/Ε3/19-5-2015 Υπουργικής Απόφασης). Για τη μελέτη της επιλογής Διευθυντών/-τριών διαχωρίστηκε η μοριοδότηση στα διαφορετικά κριτήρια σε κλάσεις ίσου (ή άνισου πλάτους), με κλειστό το κάτω άκρο και ανοικτό το άνω. Για τον υπολογισμό του αριθμού *k* των κλάσεων ίσου πλάτους χρησιμοποιήθηκε ο τύπος του *Sturges*, $k=1+3.32\log_{10}(n)\approx$ …(ως συνάρτηση του μεγέθους του δείγματος n), και μετά τον υπολογισμό του πλάτους κλάσης, αυτό στρογγυλοποιήθηκε. Οι συχνότητες σε κάποιες κλάσεις ήταν πολύ μικρές, έτσι έγινε συγχώνευση κλάσεων. Τόσο ο

διαχωρισμός των κλάσεων όσο η μεθοδολογία προέκυψαν από τη σχεδίαση μελέτης της ερευνήτριας.

Αναφορικά με το Κριτήριο 1: Η μοριοδότηση από το σύλλογο διδασκόντων διαχωρίστηκε σε τρεις κλάσεις ίσου πλάτους.

Α κατηγορία: [9, 12] (αποτυπώνει την περίπτωση πλειοψηφίας του συλλόγου διδασκόντων, δηλαδή το 75%-100% των ψήφων του Σ.Δ.)
Β κατηγορία : [6, 9) (το 50% έως 74% των ψήφων του Σ.Δ.)
Γ κατηγορία: [3, 6) (το 25% έως 49% των ψήφων του Σ.Δ.)

Ο διαχωρισμός σε κλάσεις με πλάτος ίσο με τη 1 θα επισημάνει, ενδεχομένως, λεπτομέρειες στα αποτελέσματα, που δεν διαφαίνονται από τον διαχωρισμό σε τρεις μόνο κλάσεις.

Αναφορικά με το Κριτήριο 2: Αφορά το κριτήριο επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης των υποψηφίων. Το πλάτος κλάσης στρογγυλοποιήθηκε σε 1 μονάδα, εκτός της πρώτης κλάσεως. Έτσι προέκυψαν οι παρακάτω επτά κλάσεις.

Α κατηγορία : [6, 7,5], Β κατηγορία : [5, 6), Γ κατηγορία: [4, 5), Δ κατηγορία : [3, 4) , Ε κατηγορία: [2, 3) , ΣΤ κατηγορία: [1, 2), Ζ κατηγορία: (0, 1)

Αναφορικά με το Κριτήριο 3_1: Αφορά τη διδακτική υπηρεσία που είναι (>) ή ίση των 8 ετών. Διαχωρίστηκε η μοριοδότηση σε έξι κλάσεις με ανοικτά και κλειστά διαστήματα.

Α κατηγορία : [9, 11], Β κατηγορία : [7, 9), Γ κατηγορία: [5, 7), Δ κατηγορία : [3, 5), Ε κατηγορία: [1, 3), ΣΤ κατηγορία: (0, 1)

Αναφορικά με το Κριτήριο 3_2: Αφορά τη διοικητική εμπειρία του υποψηφίου. Διαχωρίστηκε η μοριοδότηση σε τέσσερις κλάσεις άνισου πλάτους, με ανοικτά και κλειστά διαστήματα.

Α κατηγορία : μοριοδότηση >1.70, Β κατηγορία : [1, 1.70), Γ κατηγορία: (0,1)
Δ κατηγορία : 0 μόρια

Αναφορικά με τα Αντικειμενικά μόρια των υποψηφίων Διευθυντών/-τριών: Η κατανομή των αντικειμενικών μορίων έγινε ως εξής:

Α κατηγορία : [17, 20), Β κατηγορία: [14, 17), Γ κατηγορία: [10, 14), Δ κατηγορία: (<10)

Με βασικό στόχο την καταγραφή της συμμετοχής των Σ.Δ. στην επιλογή Διευθυντών/-τριών, τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα:

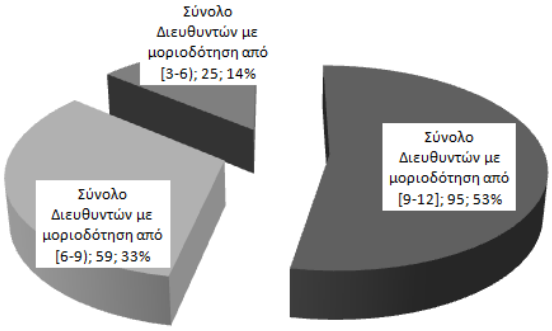
- *Πόσοι Διευθυντές επανεκλέχθηκαν στο σχολείο τους;*
- *Σε ποια κατηγορία επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης (ομοίως, διδακτικής υπηρεσίας και διοικητικής εμπειρίας) ανήκει το μεγαλύτερο ποσοστό επιλεχθέντων διευθυντών;*
- *Ποια η σχέση αντικειμενικών μορίων και μορίων αποτίμησης του Σ.Δ.;*

Περιγραφική στατιστική ανάλυση και αποτελέσματα ερευνητικής μελέτης

Ως προς το κριτήριο 1: Αποτίμηση της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου από το Σ.Δ.

Από τη σύγκριση των στοιχείων των υποψηφίων Διευθυντών και των Διευθυντών της προηγούμενης τετραετίας, διαπιστώθηκε ότι 119 υποψήφιοι/-ες Διευθυντές/-τριες (119/179=0,6648=66,48%), δηλαδή ποσοστό 66,48%, επανεκλέχθηκαν Διευθυντές/-τριες στα σχολεία τους. Το ποσοστό είναι υψηλό και με μια πρώτη ματιά θεωρείται ότι η αποτίμηση των Σ.Δ. μπορεί να αποτελέσει ένα αξιόπιστο κριτήριο για την επιλογή των Διευθυντών σχολικών μονάδων. Η προσεκτικότερη διερεύνηση των δεδομένων καταδεικνύει τα εξής, αναφορικά με τους επανεκλεγέντες 119 Διευθυντές/-τριες:

- 72/179, δηλαδή, 40% στο σύνολο των Διευθυντών σχολικών μονάδων παρέμεινε λόγω της επιλογής από την πλειοψηφία του Συλλόγου Διδασκόντων
- 35/179, δηλαδή, το 19,5% στο σύνολο των Διευθυντών σχολικών μονάδων παρέμεινε λόγω της ψηφοφορίας ενός ποσοστού που κυμαίνεται από 50%-74% του Συλλόγου Διδασκόντων ·
- 12/ 179 δηλαδή, το 6,7% στο σύνολο των Διευθυντών παρέμεινε λόγω της ψηφοφορίας ενός ποσοστού που κυμαίνεται από 25%-49% του Συλλόγου Διδασκόντων.



Εικόνα 7. Κυκλικό διάγραμμα αποτύπωσης της αριθμητικής και ποσοστιαίας κατανομής των Διευθυντών ως προς τη μοριοδότηση μέσω της ψηφοφορίας του Συλλόγου διδασκόντων.

Στο σύνολο των 179 εκλεχθέντων Διευθυντών/-τριών, όπως παρατηρείται (Εικόνα 7), προκύπτει ένα ποσοστό σχολείων (53%), στα οποία η πλειοψηφία του Συλλόγου Διδασκόντων (Σ.Δ.) επέλεξε τον/την Διευθυντή /-τρια του (δηλαδή, ο Διευθυντής/-τρια επιλέχθηκε από το 75%-100% του Σ.Δ.), ένα ποσοστό 33% στο οποίο η επιλογή του Διευθυντή /-τριας προέκυψε από το 50%-74% του Σ.Δ.) και ένα ποσοστό σχολείων 14%, στα οποία ο Διευθυντής/-τρια επιλέχθηκε από το 25%-49% του Σ. Δ. Ακόμα, (το πολύ) 60 Διευθυντές δεν επανεκλέχθηκαν στα σχολεία τους. Δηλαδή, τα μόρια τους ήταν λιγότερα από τα μόρια του υποψηφίου/-ας που επιλέχθηκε Διευθυντής /-τρια (ή δεν έλαβαν το απαιτούμενο ποσοστό 20% των ψήφων του Σ.Δ. και αποκλείστηκαν από τη διαδικασία ή ενδεχομένως συνταξιοδοτήθηκαν ή δεν έθεσαν υποψηφιότητα). Για να έχουμε εικόνα του ποσοστού που δεν επανεκλέχθηκε από τους Σ.Δ., διερευνήθηκαν –ακροθιγώς-- τα δεδομένα, εξετάζοντας ποιοι εξ αυτών των Διευθυντών της προηγούμενης τετραετίας έθεσαν υποψηφιότητα στο σχολείο τους (ενδεικτικά αναφέρεται ότι:

29 έθεσαν υποψηφιότητα στις σχολικές μονάδες που διεύθυναν και δεν επανεκλέχθηκαν, 19 συνταξιοδοτήθηκαν ή δεν έθεσαν υποψηφιότητα, 7 έθεσαν υποψηφιότητα σε άλλες σχολικές μονάδες κλπ). Ενδεικτικά, διερευνήθηκαν ακόμα πόσοι εκ των νέων Διευθυντών επιλέχθηκαν από την πλειοψηφία των Σ.Δ. (π.χ 26 Διευθυντές επιλέχθηκαν από την πλειοψηφία του Συλλόγου Διδασκόντων (26/179=14,52%), ώστε να αντικατασταθούν οι παλαιοί διευθυντές, 11 από τη μειοψηφία του Συλλόγου Διδασκόντων κλπ.). Υπ' αυτή την έννοια, μια αξιολόγηση «εκ των κάτω προς τα άνω» διεξήχθη στην πράξη, αφού οι Διευθυντές/-τριες αξιολογήθηκαν/αποτιμήθηκαν από τους υφισταμένους τους (βλέπε προτεινόμενη αμφίδρομη αποτίμηση στο θεωρητικό πλαίσιο).

Ως προς το κριτήριο 2: Επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση του υποψηφίου

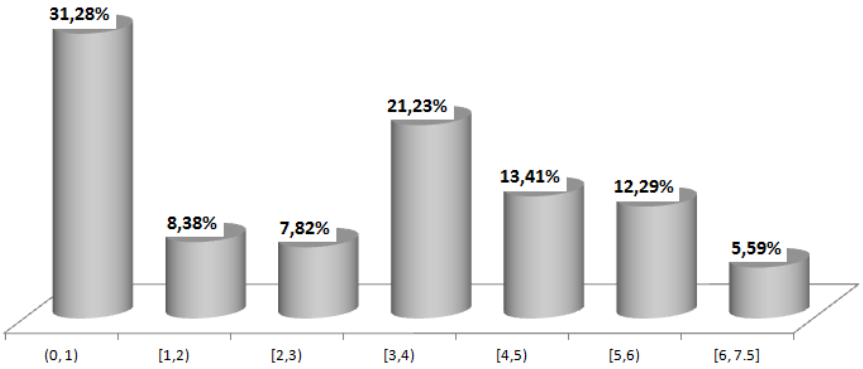
Από τον πίνακα 1 συνάγεται ότι το 39,66% των εκλεχθέντων Διευθυντών/-τριών, ως προς την κατηγορία επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης, ανήκουν στις «κατηγορίες ΣΤ, Ζ» (αθροιστικά), και το μεγαλύτερο ποσοστό ανήκει στην «κατηγορία Ζ (μοριοδότηση που κυμαίνεται από 0-1 μόρια) » (56/179= 31,28%). Επιπλέον, στην κατηγορία Α επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης ανήκει το μικρότερο ποσοστό Διευθυντών (5,59%), πράγμα που συνεπάγεται ότι δεν ήταν εύκολο για τους υποψήφιους να συγκεντρώσουν μόρια περισσότερα από «6».

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΚΛΑΣΕΙΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ	ΣΧΕΤ.ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Α	[6, 7.5]	21	10	5,59%
Β	[5,6)	33	22	12,29%
Γ	[4,5)	41	24	13,41%
Δ	[3,4)	69	38	21,23%
Ε	[2,3)	22	14	7,82%
ΣΤ	[1,2)	39	15	8,38%
Ζ	(0, 1)	94	56	31,28%
		319	179	100%

Πίνακας 1. Πίνακας αριθμητικής και ποσοστιαίας κατανομής ως προς την κατηγορία επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης.

Ακόμα, ο/η υποψήφιος/-α Διευθυντής/-τρια μπορούσε να συγκεντρώσει μέχρι 12 μόρια από την ψηφοφορία του Σ.Δ., μέχρι 11 μόρια διδακτικής υπηρεσίας, αλλά μόνο μέχρι 7,5 μόρια (το πολύ), από την επιστημονική του κατάρτιση, όπου προβλεπόταν να προσμετρηθεί. Αναλυτικότερα: με το νέο σύστημα επιλογής, το σύνολο των μορίων που μπορούσε να συγκεντρώσει κάποιος υποψήφιος ήταν 35: 12 μόρια από το κριτήριο 1 (34%), 9 μόρια από το κριτήριο 2 επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης (9/35=26%), 14 μόρια από τα κριτήρια 3_1 και 3_2 (40%). Η διερεύνηση των δεδομένων δείχνει **ότι 9 μόρια** επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης **δεν συγκέντρωσε κανείς/-μια** εκ των υποψηφίων Διευθυντών/-τριών --της Διεύθυνσης Β/θμιας που μελετάται στην παρούσα εργασία -- ενώ 7-7,5 μόρια **συγκέντρωσ**αν **4 μόνο υποψήφιοι/-ες,** εκ των οποίων 2 εκλέχθηκαν Διευθυντές/-τριες. Επομένως, η βαρύτητα του κριτηρίου στην πράξη μετατοπίστηκε (το πολύ) στο 7,5/35=21% του συνόλου των

μορίων ενός υποψηφίου/-ας, και αν λάβουμε υπόψη ότι το μεγαλύτερο μέρος των υποψηφίων με δυσκολία συγκέντρωσε 6 μόρια, η βαρύτητα μετατοπίζεται στο 6/35=17% περίπου.



Εικόνα 8. Ιστόγραμμα της ποσοστιαίας κατανομής των Διευθυντών/-τριών της παρούσας μελέτης, ως προς τη μοριοδότηση του κριτηρίου επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης

Η παρατήρηση των δεδομένων με βάση το κριτήριο 2, οδήγησε την ερευνήτρια να διερευνήσει την επιλογή Διευθυντών, διαχωρίζοντας τις κλάσεις με δεύτερο τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο μοριοδότησης των επιμέρους στοιχείων. Δηλαδή, Α κατηγορία: [4,5, 7,5], Β κατηγορία: [3, 4,5), Γ κατηγορία: [1,3) και Δ κατηγορία: [0, 1). Διαπιστώθηκε ότι το μικρότερο ποσοστό ανήκει στην κατηγορία Α (22,91%) και Δ (22,91%), και οι κατηγορίες Γ [3, 4.5): 30,17% και Δ [1,3):24,02%). Ακόμα, στην κλάση [0, 3) αθροιστικά, ανήκει το μεγαλύτερο ποσοστό των Διευθυντών/-τριών (46,93%), ενώ στην κλάση (0, 1) ανήκει ίδιο ποσοστό Διευθυντών/-τριών με την κλάση [4, 7,5], δηλαδή 31,29%.

Η προσεκτικότερη παρατήρηση των δεδομένων ακόμα δείχνει ότι μερικοί μόνο από τους Διευθυντές/-τριες της «κατηγορίας Α: [6, 7,5]» (όπου ο διαχωρισμός των κλάσεων έγινε με τον τύπο του *Sturges)* είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος ειδίκευσης (3/10). Σε σύνολο όμως 44 υποψηφίων κατόχων διδακτορικών τίτλων οι 25 εκλέχθηκαν Διευθυντές (56,81%). Επομένως, οι περισσότεροι εξ αυτών τοποθετήθηκαν --σύμφωνα με τον αρχικό διαχωρισμό των κλάσεων-- στην κατηγορία Β ή στην κατηγορία Γ. Σε σχέση με τις προηγούμενες παρατηρήσεις, αποτελεί ενδεικτικό στοιχείο ότι το κριτήριο *δεν προσδιόριζε σαφώς* την επιστημονική κατάρτιση των υποψηφίων. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται η περίπτωση υποψηφιότητας της ερευνήτριας, η οποία όταν κατέθεσε αίτηση για Διευθύντρια σε Πρότυπο Πειραματικό σχολείο στο παρελθόν συγκέντρωσε 38 αντικειμενικά μόρια, χωρίς τη συνέντευξη, ενώ με τη διαδικασία μοριοδότησης του ισχύοντος συστήματος επιλογής συγκέντρωσε μόνο 7 μόρια. Η διαφορά είναι μεγάλη για να θεωρηθεί ότι η πρώτη αναλογεί στην «ελιτίστικη» μορφή αξιολόγησης των υποψηφίων Διευθυντών για τα Πρότυπα Πειραματικά σχολεία. Ένα ζήτημα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, αφορά την συμβολή των υποψηφίων στο εκπαιδευτικό έργο με άλλες δράσεις τους, η οποία δεν αξιολογήθηκε μέσω των κριτηρίων,

αλλά εμμέσως μέσω των Σ.Δ.. Υπό αυτή την έννοια, είναι καλό να διερευνηθεί με ερωτηματολόγιο, το οποίο θα απευθύνεται στους υποψηφίους/-ες Διευθυντές/-τριες, αν είχαν χρόνο (/ή τους δόθηκε ο χρόνος) να παρουσιάσουν όλο το εκπαιδευτικό τους προφίλ (συγγραφικό, πολιτισμικές δράσεις, συμμετοχή στην αξιολόγηση, γνώσεις ΤΠΕ κλπ). Είναι σημαντικό για τη διαδικασία ακόμα να διερευνηθεί, αν οι Σ.Δ. ψήφισαν τους υποψηφίους Διευθυντές /-τριες με κριτήριο την επιστημονική και παιδαγωγική τους κατάρτιση και αν έπαιξε αυτή ιδιαίτερο ρόλο στη ψηφοφορία εκ μέρους του Σ.Δ. (π.χ. αν οι υποψήφιοι ήταν τρείς για παράδειγμα σε ένα σχολείο και επιλέχθηκε ο έχων τα περισσότερα μόρια στην κατηγορία επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης). Μια διερεύνηση ακόμα, της σχέσης των μορίων επιστημονικής κατάρτισης και των μορίων αποτίμησης του Σ.Δ. είναι αναγκαία, ώστε να εξεταστεί η αριθμητική και ποσοστιαία κατανομή σε κάθε συνδυασμό κατηγοριών. Ο υπολογισμός των λόγων των επιλεχθέντων προς μη επιλεχθέντων υποψηφίων Διευθυντών /-τριών της κάθε κατηγορίας της παρούσας μελέτης, δείχνει ότι οι Σ.Δ. έδειξαν μια «ελαφρώς» ιδιαίτερη προτίμηση στην επιλογή Διευθυντών στην «κατηγορία Α», αφού επιλέχθηκαν Διευθυντές 1,52 (=41/27) φορές περισσότεροι από αυτούς που δεν εκλέχθηκαν της ίδιας κατηγορίας. Σε γενικές γραμμές οι λόγοι «1,25 (=54/43)», «1,16 (=43/37)», «1,24(=41/33)» στις άλλες κατηγορίες είναι περίπου ίσοι. Επομένως, καλό είναι να διερευνηθεί βάσει ποιας επιμέρους μοριοδότησης (δηλαδή, κατοχή διδακτορικού, μεταπτυχιακού, δεύτερου πτυχίου κλπ.) οι υποψήφιοι συγκέντρωσαν τα μόρια, ανά κατηγορία.

Ως προς το Κριτήριο 3: Υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία του υποψηφίου

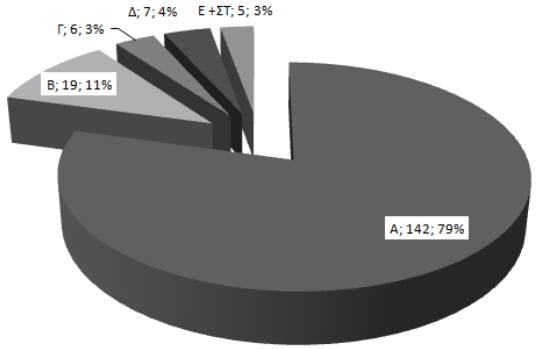
Από τα αρχεία Excel που προαναφέρθηκαν στη μεθοδολογία της διαδικασίας, διαμορφώθηκε ο παρακάτω πίνακας:

Διδακτική υπηρεσία >ή ίση των 8 ετών	ΥΠΟΨΗΦΙΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ	Ποσοστώσεις Διευθυντών/-τριών στο σύνολο των υποψηφίων κάθε κατηγορίας
Α [9, 11]	243	142	58,44%
Β [7, 9)	30	19	63,33%
Γ [5, 7)	20	6	30,00%
Δ [3, 5)	18	7	38,89%
Ε +ΣΤ [1-3) και κάτω του 1	7	5	71,43%

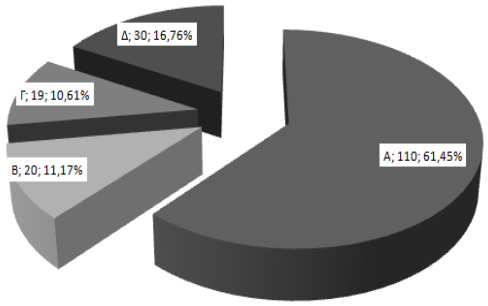
Πίνακας 2. Πίνακας αριθμητικής και ποσοστιαίας κατανομής ως προς τη μοριοδότηση του κριτηρίου διδακτικής υπηρεσίας των υποψηφίων Διευθυντών/-τριών σχολικών μονάδων της παρούσας μελέτης.

Η παρατήρηση των δεδομένων δείχνει ότι το χαμηλότερο ποσοστό υποψηφίων Διευθυντών/-τριών ανήκει στην κατηγορία Ε και ΣΤ αθροιστικά, ενώ το υψηλότερο στη κατηγορία Β. Η ποσόστωση 71,43%, όμως των Διευθυντών στην κατηγορία αυτή (Πίνακας 2), αν και δεν μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστη διότι έχουμε μικρό αριθμό υποψηφίων, δείχνει μια τάση των Σ.Δ. να επιλέξουν Διευθυντές/-τριες που έχουν 3-5 έτη διδακτικής υπηρεσίας (δηλαδή, 11-13 διδακτικά έτη). Από την άλλη, ο τρόπος μοριοδό-

τησης του κριτηρίου ήταν αποτρεπτικός, στο να διεκδικήσει θέση Διευθυντή/-τριας κάποιος/-α με λίγα έτη διδακτικής υπηρεσίας (π.χ 8<έτη<10). Για το λόγο αυτό παρατηρείται το μεγαλύτερο ποσοστό υποψηφίων στην κατηγορία Α. Αναλυτικότερα, η μοριοδότηση [9-11] συνεπάγεται ότι ο υποψήφιος/-α Διευθυντής/-τρια είχε 8+9, 8+10, 8+11 (ή [>8+11]) χρόνια διδακτικής υπηρεσίας αντίστοιχα. Επομένως, σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, (αν εξαιρέσουμε την κατηγορία Ε και ΣΤ) το μεγαλύτερο ποσοστό 63,33% επιλογής Διευθυντών/-τριών εκ μέρους των Σ.Δ. παρατηρείται στην κατηγορία Β (δηλαδή, στους έχοντες 8+7=15 έως 8+9=17 χρόνια διδακτικής υπηρεσίας) και στην κατηγορία Α, όπου παρατηρείται και το μεγαλύτερο ποσοστό υποψηφίων. Επομένως, είναι αναγκαίο να διερευνηθεί πώς εξελίχθηκε η διαδικασία και σε άλλες Διευθύνσεις Β/θμιας και Α/θμιας Εκπαίδευσης, ώστε να συσχετιστούν τα αποτελέσματα και να οδηγηθούμε σε εγκυρότερα συμπεράσματα.



Εικόνα 9. Κυκλικό διάγραμμα αποτύπωσης της αριθμητικής και ποσοστιαίας κατανομής των Διευθυντών ως προς το κριτήριο διδακτικής υπηρεσίας >8 ετών.



Εικόνα 10. Κυκλικό διάγραμμα αποτύπωσης της αριθμητικής και ποσοστιαίας κατανομής των Διευθυντών ως προς το κριτήριο διοικητικής εμπειρίας

Διερεύνηση της σχέσης των αντικειμενικών μορίων και των μορίων αποτίμησης του Συλλόγου Διδασκόντων

Μια αρχική διερεύνηση της σχέσης των αντικειμενικών μορίων και των μορίων αποτίμησης του Σ.Δ. των υποψηφίων θεωρήθηκε αναγκαία, ώστε να εξεταστεί ο ρόλος των αντικειμενικών μορίων στην επιλογή των Διευθυντών/-τριών σχολικών μονάδων. Οι κατηγορίες που προέκυψαν από το συνδυασμό της μοριοδότησης των κριτηρίων καταγράφονται στον πίνακα 3, καθώς και η αριθμητική και ποσοστιαία κατανομή ανά κατηγορία των Διευθυντών/-τριών, όπως προέκυψε από τον ενδελεχή έλεγχο των δεδομένων της μελέτης. Όπως παρατηρείται, το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνει η κατηγορία «Β+Α» και η κατηγορία «Γ+Α» με ποσοστά 24,58% και 16,76%, αντίστοιχα, δηλαδή 41,34% περίπου των Διευθυντών/-τριών επιλέχθηκε από ποσοστό 75%-100% του Σ.Δ.. Η κατηγορία αντικειμενικών μορίων, όπως φαίνεται έπαιξε σημαντικό ρόλο στην διαδικασία επιλογής των Διευθυντών. Η τοποθέτηση κατά φθίνουσα σειρά των κατηγοριών δείχνει το συνδυασμό των κατηγοριών που παρατηρούνται τα χαμηλότερα ποσοστά.

Γ+Α	**Β+Α**	**Β+Β**	**Γ+Β**	**Α+Α**	**Β+Γ**	**Α+Β**	**Α+Γ**	**Γ+Γ**	**Δ+Α**	**Δ+Β**
24,58%	16,76%	13,41%	12,85%	8,94%	6,15%	5,03%	3,91%	3,35%	2,79%	2,23%

Σε μια πρόχειρη εκτίμηση, η κατηγορία Β της δεύτερης στήλης του πίνακα 3 περιλαμβάνει τη μοριοδότηση [6-9). Δηλαδή, ορισμένοι Διευθυντές/-τριες επιλέχθηκαν (ή επανεκλέχθηκαν) από το 50%-74% του Σ.Δ. (π.χ. συνδυασμός κατηγοριών Α+Γ, Α+Β). Η κατηγορία αντικειμενικών μορίων επομένως, και ένα ποσοστό (25%-50% του Σ.Δ.) του σχολείου επέλεξαν τον Διευθυντή/-τρια του σχολείου.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΩΝ ΜΟΡΙΩΝ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Σ.Δ.	ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΚΑΤΑΝΟΜΗ
Α [17-20]	Α [9-12]	16	8,94%
Α [17-20]	Β[6-9)	9	5,03%
Α [17-20]	Γ[3-6)	7	3,91%
Β [14-17]	Α [9-12]	30	16,76%
Β [14-17]	Β[6-9)	24	13,41%
Β [14-17]	Γ[3-6)	11	6,15%
Γ[10-14]	Α [9-12]	44	24,58%
Γ[10-14]	Β[6-9)	23	12,85%
Γ[10-14]	Γ[3-6)	6	3,35%
Δ[<10]	Α [9-12]	5	2,79%
Δ[<10]	Β[6-9)	4	2,23%
Δ[<10]	Γ[3-6)	0	0%
ΣΥΝΟΛΑ		179	100%

Πίνακας 3. Πίνακας αριθμητικής και ποσοστιαίας κατανομής των υποψηφίων Διευθυντών σχολικών μονάδων, ως προς το συνδυασμό κατηγορίων της παρούσας μελέτης

Οι περιπτώσεις αυτές είναι λίγες και καλό είναι να διερευνηθούν με ερωτηματολόγιο προς το Σ.Δ.. Ο λόγος που οδηγεί σ' αυτή τη σκέψη, αφορά τη μοριοδότηση του υπολοίπου Σ.Δ. --το πολύ 50% για την περίπτωση Β και το πολύ 74% για την περίπτωση Γ-- η οποία *δεν έπαιξε ουσιαστικά ρόλο* στην επιλογή του Διευθυντή.

Γενίκευση συμπερασμάτων

Ως προς το κριτήριο 1: Αποτίμηση της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου από το Σ.Δ.

Ένα μεγάλο ποσοστό Διευθυντών/-τριών (μεγαλύτερο του 60%) επανεκλέχθηκε στο σχολείο τους. Επομένως, η αποτίμηση των Σ.Δ. μπορεί να αποτελέσει ένα αξιόπιστο κριτήριο για την επιλογή των Διευθυντών/-τριών σχολικών μονάδων.

- Ο Διευθυντής/-τρια σε ένα μεγάλο ποσοστό σχολείων (μεγαλύτερο του 50%) επιλέχθηκε από την πλειοψηφία του Συλλόγου Διδασκόντων.
- Ένα μικρό ποσοστό «νέων» Διευθυντών/-τριών επιλέχθηκε προς αντικατάσταση Διευθυντών/-τριών της προηγούμενης τετραετίας.
- Ένα μικρό ποσοστό Διευθυντών/-τριών που έθεσαν υποψηφιότητα στα σχολεία τους αποτιμήθηκαν «αρνητικά» από το Σ.Δ.

Ως προς το κριτήριο 2: Επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση του υποψηφίου

- Το μεγαλύτερο ποσοστό των επιλεχθέντων Διευθυντών/-τριών ανήκουν στις «κατηγορίες ΣΤ, Ζ» (αθροιστικά) ως προς την κατηγορία επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης.

- Στην κατηγορία Α επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης ανήκει το μικρότερο ποσοστό Διευθυντών, πράγμα που συνεπάγεται ότι δεν ήταν εύκολο για τους υποψήφιους να συγκεντρώσουν μόρια περισσότερα από «6».
- Δεν συγκέντρωσε κανείς/-μια εκ των υποψηφίων Διευθυντών/-τριών --της Διεύθυνσης Β/θμιας που μελετάται, 9 μόρια επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης. Επομένως, η βαρύτητα του κριτηρίου στην πράξη μετατοπίστηκε (το πολύ) στο 7,5/35=21% του συνόλου των μορίων ενός υποψηφίου/-ας. Αυτό, και όσα αναφέρονται για τους κατόχους διδακτορικών τίτλων, αποτελούν ενδεικτικό στοιχείο, ότι το κριτήριο δεν προσδιόριζε σαφώς την επιστημονική κατάρτιση των υποψηφίων.
- Το δεύτερο πτυχίο ήταν ένας σημαντικός παράγοντας κατάκτησης μιας υψηλότερης κατηγορίας επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης του υποψηφίου/-ας.

Ως προς το κριτήριο 3: Υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία του υποψηφίου

- Το μεγαλύτερο ποσοστό Διευθυντών/-τριών παρατηρείται στην κατηγορία Β (δηλαδή, στους έχοντες 8+7=15 έως 8+9=17 χρόνια διδακτικής υπηρεσίας) και στην κατηγορία Α (όπου παρατηρείται και το μεγαλύτερο ποσοστό υποψηφίων).
- Ο τρόπος μοριοδότησης του κριτηρίου ήταν αποτρεπτικός, στο να διεκδικήσει θέση Διευθυντή/-τριας κάποιος/-α με λίγα έτη (π.χ. 8+2) διδακτικής υπηρεσίας.

Ως προς τη διερεύνηση της σχέσης των αντικειμενικών μορίων και των μορίων αποτίμησης του Συλλόγου Διδασκόντων

- Η κατηγορία αντικειμενικών μορίων του υποψήφιου Διευθυντή έπαιξε σημαντικό ρόλο στην διαδικασία επιλογής των Διευθυντών.
- Οι Σ.Δ. προτίμησαν να επιλέξουν μεγαλύτερο ποσοστό ανδρών Διευθυντών (βλέπε συνέχεια).

Προτάσεις για την επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων

Σύμφωνα με τη Νίκα (2008:338) «*η διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των κρίσεων επιχειρείται μέσω της σαφέστερης οριοθέτησης του αντικειμένου, των διαδικασιών και των κριτηρίων της αλλά και του ορισμού προκαθορισμένων αρχών και προδιαγραφών*». Η διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση της διαδικασίας επιλογής Διευθυντών/-τριών σχολικών μονάδων προϋποθέτει την αξιολόγησή τους, μέσω έρευνας ποσοτικά (π.χ μέσω ερωτηματολογίων πολλαπλών επιλογών) και ποιοτικά (:μέσω συνεντεύξεων), η οποία θα καταδείξει τα θετικά και τα αρνητικά της διαδικασίας. Η παρούσα ποσοτική μελέτη σκιαγραφεί ορισμένα συμπεράσματα, τα οποία όμως χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Από την άλλη, όπου μια ποσοτική μελέτη επιδιώκει την πρόβλεψη και τη γενίκευση των συμπερασμάτων, μια ποιοτική μελέτη, αντίθετα, επιδιώκει την κατανόηση, αφού μια συνέντευξη είναι ο ακριβέστερος τρόπος αξιολόγησης καθώς παρέχει περισσότερες πληροφορίες. Επομένως, θεωρείται αναγκαία --κατά την άποψη της ερευνήτριας-- η μελέτη να επεκταθεί σε άλλες Διευθύνσεις Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, καθώς παράλληλα να διερευνάται η επιτυχία της μεθόδου επιλογής Διευθυντών και ποιοτικά. Ορισμένες παρατηρήσεις σε κάθε κριτήριο αξιολόγησης και επιλογής Διευθυντών/-τριών σημειώνονται στη συνέχεια.

Ως προς το κριτήριο 1: Αποτίμηση της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου από το Σ.Δ.

Η διαδικασία επιλογής Διευθυντών με τη διαδικασία συμμετοχής του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου γίνεται για πρώτη φορά στα χρονικά της εκπαίδευσης. Ο χρόνος θα δείξει τα θετικά και αρνητικά της διαδικασίας. Είναι σημαντικό ακόμα να εξεταστεί, «*αν η διαδικασία ενίσχυσε τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, διασφαλίζοντας την ύπαρξη ενός δημοκρατικού και συμμετοχικού πνεύματος κατά την εφαρμογή της*» (Νίκα, 2008:343).

Ακόμα, να απαντηθούν τα παρακάτω ερωτήματα.:

(1) Ποιο ρόλο διαδραμάτισαν τα υποκειμενικά κριτήρια στην επιλογή Διευθυντών/-τριών σχολικών μονάδων; (π.χ. όμορφος/-η, δυναμικός/-η, «τέρας» μορφώσεως κλπ.)
(2) Ήταν αξιοκρατική, δημοκρατική και αξιόπιστη η αποτίμηση εκ μέρους των Σ.Δ.;
(3) Η επιλογή του Διευθυντή/-τριας προέκυψε σε «συναδελφικό κλίμα» ή δημιουργήθηκαν ζητήματα διάσπασης του Σ.Δ;
(4) Υπήρξε διαφάνεια στη διαδικασία ψηφοφορίας και ολοκλήρωσης της διαδικασίας;
(5) Ποιο ρόλο έπαιξε ο τόπος διαμονής των υποψηφίων Διευθυντών για την επιλογή τους;
(6) Πόσο ευνοεί αυτή η διαδικασία επιλογής Διευθυντών την ανάδειξη «νέων ταλέντων» στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης;
(7) Αποτελεί η διαδικασία έναν αντικειμενικό τρόπο επιλογής Διευθυντών στην περίπτωση που ο υποψήφιος δεν γνωρίζει το Σ.Δ. του σχολείου;
(8) Η επιλογή του Διευθυντή/-τριας έγινε ως προς την πρακτική λειτουργία του σχολείου, με κριτήρια που αφορούν τους μαθητές, το σχολείο, την εκπαίδευση;

Όπως προαναφέρθηκε, η μη επανεκλογή κάποιων Διευθυντών/-τριών από τους Σ.Δ. και ως εκ τούτου η αξιολόγηση τους εκ των «κάτω προς τα άνω» στην ιεραρχία της εκπαίδευσης, είναι εύλογο να εγείρει και τα παρακάτω ερωτήματα:

(9) Έπαιξαν ρόλο οι θέσεις και απόψεις του υποψηφίου/-ας αναφορικά με μια επερχόμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;
(10) Η αποτίμηση των υποψηφίων Διευθυντών/-τριών εκ μέρους του Σ.Δ. βοήθησε στην αλλαγή στάσεων και πρακτικών τους;
(11) Ήταν η διαδικασία επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων μέρος ενός ευρύτερου σχεδιασμού μιας ιεραρχικής (ή μη) διαδικασίας αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου;

Τα ερωτήματα αυτά καλό είναι να αποτελέσουν μέρος ενός ερωτηματολογίου που θα απαντηθεί από τους συναδέλφους ενδεικτικών Σ.Δ., ώστε να συγκεντρωθεί ένας σημαντικός αριθμός απαντήσεων και να συσχετιστούν οι απαντήσεις. Ένα online ερωτηματολόγιο θεωρείται άμεση λύση, η οποία ενδεχομένως να μην έδινε έγκυρα αποτελέσματα, αφού δεν μπορεί να ελεγχθεί ποιος απάντησε, πόσες φορές απάντησε κλπ. Η επώνυμη απάντηση (ή η απάντηση ανά σχολική μονάδα) θα δυσκόλευε τη διαδικασία, αφού δεν θα διατηρούνταν η ανωνυμία των ερωτηθέντων. Από την άλλη, η ικανότητα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού εκ μέρους των Διευθυντών σχολικών μονάδων, οι συγκρούσεις με το Σ.Δ., η «εξουθένωση» του διδακτικού προσωπικού μερική ή ολική, η έλλειψη σύμπνοιας με το Σ.Δ. γενικότερα κ.α., είναι ορισμένα παραδείγματα που ενδεχομένως να οδήγησαν στον «αρνητικό» τρόπο αποτίμησής τους από το Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου.

Ποιο ρόλο ακόμα διαδραμάτισε το επίπεδο ενσυναίσθησης του υποψηφίου Διευθυντή/-τριας, το οποίο οδήγησε το Σ.Δ. στην επανεκλογή ή μη επιλογή του; Η ενδελεχής βιβλιογραφική επισκόπηση του ζητήματος της ενσυναίσθησης και του ρόλου που παίζει στην επικοινωνία και συμπεριφορά των ηγετών-διευθυντών, οδηγεί στο συλλογισμό της διερεύνησης του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης του υποψηφίου/-ας Διευθυντή/-τριας. Επομένως, θεωρείται αναγκαίο στη διαδικασία επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων να εφαρμόζεται ένα *ψυχομετρικό τεστ διάγνωσης* του επίπεδου συναισθηματικής νοημοσύνης *και των ικανοτήτων* του υποψηφίου/-ας, αφού διαχειρίζονται πολύ μεγάλο μέρος ανθρώπινου δυναμικού (σύλλογο διδασκόντων, μαθητές σχολείου, γονείς μαθητών) και «ο Διευθυντής έρχεται σε επαφή τόσο με μεσαία όσο και με ανώτερα στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης» (Σαΐτης, 2008β:20, βλέπε θεωρητικό πλαίσιο). Η προφορική διερεύνηση της ερευνήτριας (π.χ συζητήσεις με συναδέλφους, γονείς και μαθητές) την οδήγησε να διαμορφώσει την άποψη ότι δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που γονείς ή σύλλογος διδασκόντων αναφέρουν τις περιπτώσεις Διευθυντών/-τριων που δεν επιβραβεύουν ή αποθαρρύνουν ή συναδέλφους τους στο σχολείο να εξελιχθούν σε θέσεις ευθύνης, χρησιμοποιώντας --στην κυριολεξία αντίστροφα-- τη θεωρία ενίσχυσης του Maslow. Αυτές όμως δεν αποτελούν παρά μεμονωμένες περιπτώσεις. Ακόμα, δεν αρκεί ένας στατιστικός έλεγχος, αφού είναι αναγκαίο να ερωτηθεί ο Σ.Δ. αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνεται το επίπεδο ενσυναίσθησης του Διευθυντή/-τριας του, αν ένα μέρος του Σ.Δ. του σχολείου βρίσκεται στα όρια επαγγελματικής εξουθένωσης. Αυτό, μόνο το ερωτηματολόγιο προς το Σ.Δ. θα βοηθήσει στη συλλογή απαντήσεων.

Ένα ακόμα σημαντικό ερώτημα τίθεται ως προς την επιλογή του φύλου των Διευθυντών/-τριών. Ευνοήθηκε το γυναικείο φύλο στην επιλογή Διευθυντών/-τριών σχολικών μονάδων από το Σ.Δ. των σχολείων; Η Μαραγκουδάκη (2008) αποδίδει την μη υποβολή αιτήσεων για θέσεις ηγεσίας εκ μέρους των γυναικών, «όχι γιατί δεν τρέφουν φιλοδοξίες για προαγωγή όπως υπεραπλουστευτικά και εφησυχαστικά ερμηνεύτηκε μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1970» (σελ. 219), αλλά για τους εξής λόγους: (1) γιατί αναγκάζονται λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεών τους να τις αναστείλουν […] αφού υιοθετούν μια υγιή και ορθολογική εκτίμηση του αντικειμενικού χρόνου, όσο και των ορίων αντοχής τους, (2) λόγω της επίγνωσης της μεροληπτικής αντιμετώπισης από τα συμβούλια επιλογής, τα οποία απαρτίζονται κυρίως από άτομα ανδρικού φύλου (σελ. 219) (3) γιατί ενδιαφέρονται περισσότερο για την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία στην τάξη, δεδομένου ότι οι προϊστάμενοι ανδρικού φύλου ζητούν κυρίως την συνεργασία με άνδρες υφισταμένους, θεωρώντας ότι είναι απλά εργαζόμενες και μη κατάλληλες για τη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών ζητημάτων (Shakeshaft, 1991 ό.α. στο Μαραγκουδάκη, 2008, σελ. 220).

Η διερεύνηση του φύλου των υποψηφίων Διευθυντών/-τριών στη Διεύθυνση Β/θμιας της παρούσας μελέτης, δείχνει ότι εκ των 319 υποψηφίων Διευθυντών/ -τριών οι 199 ήταν άνδρες και οι 120 γυναίκες. Δηλαδή, οι άνδρες υποψήφιοι ήταν 1,65 φορές περισσότεροι από τις γυναίκες υποψήφιες, αναλογία όμως που δεν διατηρήθηκε αφού οι άνδρες Διευθυντές είναι υπερδιπλάσιοι από τις γυναίκες Διευθύντριες (σε σύνολο 179

Διευθυντών, οι 121 είναι άνδρες και μόνο 58 γυναίκες, δηλαδή 121/58=2,08). Επομένως, το ενδεικτικό παράδειγμα της Διεύθυνσης Β/θμιας της παρούσας μελέτης, καταδεικνύει ότι οι Σ.Δ. προτίμησαν να επιλέξουν εκπροσώπους του ανδρικού φύλου, ζήτημα που χρήζει περαιτέρω μελέτης, για να διερευνηθούν τα ποσοστά επιλογής των δύο φύλων σε άλλες Διευθύνσεις Β/θμιας και Α/θμιας Εκπαίδευσης.

Ως προς το κριτήριο 2: Επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση του υποψηφίου

Η μοριοδότηση στο κριτήριο επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης του υποψηφίου έδινε μόρια μόνο στο διδακτορικό ή στο μεταπτυχιακό. Όμως η απόκτηση των διπλωμάτων διαφέρει ουσιαστικά (Πατσιομίτου, 2015 α, β).

- Το μεταπτυχιακό δίπλωμα διαφέρει ουσιωδώς από το διδακτορικό. Το μεν μεταπτυχιακό προικίζει τον υποψήφιο με τις ικανότητες της κριτικής, της ακαδημαϊκής έρευνας, καθώς και της κατανόησης των σχετικών θεωρητικών ζητημάτων, δηλαδή με ικανότητες που επιτρέπουν τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας και της αποτελεσματικής χρήσης της.
- Το διδακτορικό δίπλωμα από την άλλη είναι ο ανώτατος ακαδημαϊκός τίτλος, προϋποθέτει την πρωτότυπη συμβολή του υποψηφίου στη γνώση γενικότερα, καλύπτοντας σε επιστημονικό βάθος και εύρος το αντικείμενο της μελέτης του. Ως εκ τούτου, το επίπεδο δυσκολίας για την απόκτηση ενός διδακτορικού διπλώματος είναι πολύ υψηλό, ειδικότερα όταν αυτό συνοδεύεται από δημοσιεύσεις σε διεθνές επίπεδο. Επομένως, πρέπει να διαχωριστεί σαφώς η μοριοδότηση του διδακτορικού τίτλου σε σχέση με την μοριοδότηση του μεταπτυχιακού.

Τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν, ότι το δεύτερο πτυχίο ήταν ένας σημαντικός παράγοντας κατάκτησης μιας υψηλότερης κατηγορίας επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης του υποψηφίου/-ας. Το δεύτερο πτυχίο εφοδιάζει τον υποψήφιο με δυνατότητες σύνδεσης διαθεματικά γνωστικών αντικειμένων και διευρύνει το επίπεδο γνώσεων του. Είναι καλό όμως να εξεταστεί αν η μοριοδότηση του δεύτερου πτυχίου πρέπει να γίνεται σε όλες τις περιπτώσεις ή μόνο όταν ο υποψήφιος, μέσω αυτού, προικίζεται σε ζητήματα παιδαγωγικής κατάρτισης (π.χ όταν είναι στις Επιστήμες της Αγωγής) ή όταν χρησιμοποιείται/ή έχει χρησιμοποιηθεί από τον υποψήφιο στην απόδοση 2^{ης} ειδικότητας. Ακόμα, τα διάφορα *πιστοποιητικά επαγγελματικής ανάπτυξης* (Π.Ε.Κ) του υποψηφίου παίζουν σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο επιμόρφωσης του υποψηφίου. Επιπλέον, μπορούν να λειτουργήσουν ως κίνητρο για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και την απόκτηση επιπλέον δεξιοτήτων και προσόντων. Για παράδειγμα, η επαγγελματική κατάρτιση σε θέματα πληροφορικής πρέπει να μοριοδοτηθεί (π.χ το «Σεμινάριο Επαγγελματικής κατάρτισης σε θέματα Πληροφορικής» της ΕΜΕ, μέσω του οποίου διορίστηκαν συνάδελφοι ειδικότητας ΠΕ03 ως Πληροφορικοί σε σχολεία). Επιπλέον δεν μοριοδοτήθηκαν τα παρακάτω

- συγγραφικό και ερευνητικό έργο,
- συμμετοχή σε επιτροπές κριτών επιστημονικών συνεδρίων και περιοδικών του γνωστικού αντικειμένου του υποψηφίου,
- συμμετοχή σε Προεδρεία συνεδρίων,
- εμπειρία σε δημιουργία και λειτουργία πολιτισμικών δράσεων,
- εμπειρία σε αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδος,

- εμπειρία σε ΤΠΕ με κατασκευή ιστοσελίδων και ιστότοπων, ηλεκτρονικών περιοδικών κλπ.
- εμπειρία και λειτουργία ηλεκτρονικής τάξης κλπ.

Ως προς το συγγραφικό και ερευνητικό έργο είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη τόσο το πλήθος των σελίδων, το μέσο στο οποίο δημοσιεύτηκε κλπ. (άρθρα μερικών σελίδων μοριοδοτούνται όσο ένα άρθρο σε έγκριτο επιστημονικό περιοδικό). Ακόμα, να υπάρξει σαφής διαχωρισμός στη μοριοδότηση μεταξύ *ελληνικών και διεθνών δημοσιεύσεων*, ειδικότερα όταν η δημοσίευση είναι σε διεθνή επιστημονικά έγκριτα συνέδρια και σε περιοδικά της διδακτικής του γνωστικού αντικειμένου του υποψηφίου (π.χ για την ειδικότητα ΠΕ03-Μαθηματικών, το διεθνές συνέδριο to PME-International Conference for the Psychology in Mathematics Education, το CERME κλπ). Η αποτίμηση της αξίας ενός άρθρου με "impact factor" καθιστά δύσκολη έως ανέφικτη τη διαδικασία αξιολόγησης συγγραφικού έργου, αφού διαφοροποιείται η ευκολία δημοσίευσης σε περιοδικά με "impact factor" από ειδικότητα σε ειδικότητα. Τα προαναφερόμενα (και παραλειπόμενα κριτήρια επιλογής), *συμβάλλουν στην διαμόρφωση της διδακτικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού και όχι τόσο η διδακτική του υπηρεσία, δηλαδή το πόσα χρόνια διδάσκει ο υποψήφιος σε μια τάξη*.

Ως προς το κριτήριο 3: Υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία του υποψηφίου

Ο διαχωρισμός είναι ιδιαίτερα λεπτομερειακός γιατί ακόμα και η «χαμηλή» μοριοδότηση αναλογεί σε διδακτική υπηρεσία μεγαλύτερη των 8 ετών. Αυτό συνεπάγεται ότι το διάστημα εκπαιδευτικής άδειας για την εκπόνηση διδακτορικού διπλώματος (/ μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης) δεν θα προσμετρούνταν στην διδακτική υπηρεσία κάποιου/-ας υποψηφίου/-ας. Αν για παράδειγμα, κάποιος είχε 17 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας εκ των οποίων τα 3 έτη ήταν εκπαιδευτικές άδειες για εκπόνηση διδακτορικού διπλώματος (ή μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης με συνάφεια στο γνωστικό του αντικείμενο) θα είχε μόνο 14 έτη διδακτικής υπηρεσίας και θα έπαιρνε μόνο 6 μόρια (>8). *Η εμπειρία όμως σε θέματα διδακτικής και μεθοδολογίας του αντικειμένου του υποψηφίου/-ας, μέσω της ερευνητικής διαδικασίας, ενισχύεται και πολλαπλασιάζεται.* Ένας υποψήφιος πάλι, με 23 χρόνια υπηρεσίας, έπρεπε να πάρει 15 μόρια, αλλά θα έπαιρνε μόνο 11. Με άλλα λόγια, το κριτήριο «>8 έτη υπηρεσίας» χαρακτηρίζεται *από περιορισμένη οπτική και αξιολογεί ελλιπώς υποψηφίους που έχουν αναλώσει πολύ χρόνο σε διδακτική του γνωστικού τους αντικειμένου*. Σύμφωνα μάλιστα με το Ν. 3848/2010, άρθρο 11: «ως διευθυντές σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας […] με οκταετή, τουλάχιστον, **εκπαιδευτική υπηρεσία […]**». Μια ορθότερη αντιμετώπιση --κατά την άποψη της ερευνήτριας-- θα *ήταν η προσμέτρηση όλων των μορίων της διδακτικής υπηρεσίας μέχρι 11 σε συσχέτιση με το εκπαιδευτικό έργο του υποψηφίου, αφού αυτό που* παίζει ρόλο δεν είναι τόσο ο χρόνος που κάποιος εκπαιδευτικός διδάσκει σε μια τάξη, ***αλλά τι ακριβώς έκανε στο διάστημα αυτών των ετών*** για την εκπαίδευση και τη διδασκαλία και μάθηση του γνωστικού του αντικειμένου στην Ελλάδα (ή και διεθνώς). Ακόμα, το κριτήριο ευνοεί την προαγωγή λόγω αρχαιότητας

του εκπαιδευτικού, η οποία σύμφωνα με τον Κανελλόπουλο (1995) υπερτερεί αφού «(1) λόγω της μεγάλης του προϋπηρεσίας στο χώρο καθίσταται αμερόληπτος, (2) επιτυγχάνει καλύτερα την ομαδική αλληλεγγύη» κλπ. (Χρίστου, 2010: 30). Το σύστημα όμως προαγωγής υποψηφίων λόγω αρχαιότητας, έχει αντικατασταθεί από άλλα συστήματα στο εξωτερικό, όπως «το πρόγραμμα μαθητείας στη διοίκηση σχολείων» (Administrate Intern Program), μέσω του οποίου οι επιλεγμένοι υποψήφιοι επιμορφώνονται θεωρητικά και πρακτικά μέσω μιας σειράς σεμιναρίων, επισκέψεων σε σχολεία κ.ά. (Χρίστου, 2010: 31). Κατά την άποψη της ερευνήτριας θεωρείται αναγκαία μια συνεχής επιμόρφωση των νέων Διευθυντών/-τριών και η συμμετοχή τους σε πρόγραμμα μαθητείας αναφορικά με τη διοίκηση σχολείων.

Επίλογος

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν στο πλαίσιο μελέτης περίπτωσης που αφορούσε μια Διεύθυνσης Β/θμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, στόχευε στην ανατροφοδότηση και την ευρύτερη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, μέρος του οποίου αποτελεί η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών και η επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων, καθώς και την αποτίμηση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως προς το βαθμό επίτευξης των στόχων σε επίπεδο μακροανάλυσης της θεσμικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Είναι αναγκαίο να επεκταθεί η μελέτη και σε άλλες Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προκειμένου να συναχθούν αποτελέσματα τα οποία θα καταστήσουν τη μελέτη περισσότερο έγκυρη και αξιόπιστη.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους επώνυμους και ανώνυμους κριτές της εργασίας, οι οποίοι συνέβαλαν με τις σημαντικές παρατηρήσεις τους στην ολοκλήρωση της εργασίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

Αθανασούλα – Ρέππα Α.(2001). Η συναισθηματική νοημοσύνη και ο ρόλος της στην αποτελεσματική επικοινωνία στην ΑεξΑΕ. *Πρακτικά του Α΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ, ΕΑΠ, Πάτρα.*

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994), *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος,* Νέα Σύνορα –Λιβάνη.

Ανδρικογιανοπούλου Α. (2010). Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία των δύο φύλων στην Οργάνωση και Διοίκηση των Σχολικών

Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση του Ν.Αχαΐας στις κρίσεις του 2007. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών

Άνθης Χ., Κακλαμάνης Θ. (2006) Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. Πρακτικά 1ου Συνεδρίου. 12-14 Μαΐου 2006, σσ 1-9. *http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/14_.pdf*.

Βασιλείου, Μ., & Μιχαηλίδης, Μ. (2012, Ιούνιος). Πώς παρουσιάζεται η αξιολόγηση στα Κυπριακά Αναλυτικά Προγράμματα. Στα *Πρακτικά του 12ου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ.409-420). Λευκωσία: ΠΕΚ. *http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/papers/nea_analytika/Vasileiou_Michaelides.pdf*

Βούτσινος, Γ. (2008) *Εναρκτήρια Συνεδρία- Χαιρετισμοί. Πρακτικά του συνεδρίου «Επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης: Δράσεις-Αποτελέσματα-Προοπτικές»*, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Βόλος, σσ. 18-23.

Brauckmann, S., Πασιαρδής, Π. (2008). Νέα Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Ηγεσία: Εξερευνώντας τα Θεμέλια μιας Νέας Σχέσης. *Πρακτικά του συνεδρίου «Επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης: Δράσεις-Αποτελέσματα-Προοπτικές»*, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Βόλος, σσ. 193-233.

Δαβράζος, Γ. (2015) Διερεύνηση πηγών στρες και συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός, 23-24 Μαΐου 2015, σσ* . 1173-1182.

Goleman D. (1998), Η συναισθηματική νοημοσύνη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-151. http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135-151.pdf.

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). Ορθολογιστική οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου, Αυτοέκδοση, Λευκωσία.

Καμιτσή, Ε. (2008). Διερεύνηση απόψεων στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας σε σχέση με την εισαγωγή της Γαλλικής Γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κασσωτάκης, Μ. (2010). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Μέσα-Μέθοδοι-Προβλήματα-Προοπτικές.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2007). Το διοικητικό πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο: θεωρητική θεμελίωση και εμπειρικά δεδομένα. Η έρευνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σ σ. 71-88.

http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp_erevn/s_71_88.pdf

Κούπα, Ε. (2008). Στατιστικές Μέθοδοι σε Ψυχομετρικά Δεδομένα. Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Στατιστικής. Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Κουρεμένος, Γ. (2008) Διοίκηση στην Εκπαίδευση *Πρακτικά του συνεδρίου «Επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης: Δράσεις-Αποτελέσματα-Προοπτικές»*, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Βόλος, σσ. 269-276.

Μαντάς, Π, Ταβουλάρη, Ζ., Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση το εκπαιδευτικού έργου. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). «Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης» στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ. Έκδοσης). «Εκπαιδευτικοί και Φύλο». Αθήνα, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.). σσ. 204-235.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Γλωσσικός Εγγραμματισμός και Εκπαιδευτική Πολιτική του ΥΠΕΠΘ: Στόχοι, Όροι, Σχέδιο Δράσης και Ρόλοι Στελεχών Εκπαίδευσης. *Πρακτικά του συνεδρίου «Επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης: Δράσεις-Αποτελέσματα-Προοπτικές»*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Βόλος, σσ. 79-105.

Ματσαγγούρας, Η. (2012). Χαιρετισμός από τον Πρόεδρο του ΜΔΔΕ Καθηγητή κ. Ηλία Ματσαγγούρα. *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή συμμετοχή*, «Η Ποιότητα στη Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές» ΕΚΠΑ. Τόμος Α. σσ. 25-26.

Ματσαγγούρας, Γιαλούρης και Κουλουμπαρίτση (2014). Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Δ.152/2013). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αθήνα.

Μπάκας (2007) Το Περιφερειακό Επίπεδο Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αδυναμίες-ελλείψεις-προοπτικές. Οργάνωση και Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος.

σσ. 49-54. http://cnf2007.edu.uoi.gr/Praktika/49-97.pdf.

Μπουραντάς, Δ., (2002), Μάνατζμεντ, Εκδ. Μπένου, Αθήνα

Μυλωνάς, Κ.Λ. (2007). Θεωρητικές έννοιες Μετρικής και Ψυχομετρίας. Σημειώσεις του μαθήματος Ψυχομετρία Ι. Τρίτη έκδοση, Αθήνα http://users.uoa.gr/~kmylonas/PDF_FILES/D_Mylonas1999.pdf

Νίκα, Μ. (2008). Τα κριτήρια και οι διαδικασίες της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της επιλογής στελεχών στην Ελλάδα και την Αγγλία. Συγκριτική μελέτη. Διδακτορική διατριβή. Τόμος Α΄. Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/28799

Παπαδανιήλ, Μ. (2011) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσα από τις υπηρεσιακές εκθέσεις των Επιθεωρητών τη χρονική περίοδο 1965-1970. Περίπτωση Νομού Σερρών. Επιστημονικό Βήμα, τ. 15.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

Πασιαρδής, Π. (2004) Εκπαιδευτική Ηγεσία :Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Πατσιομίτου, Σ. (2015α). *Ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση: Οι γυναίκες διδάσκουν-οι άνδρες διοικούν; Συνέδριο "Νέος Παιδαγωγός", σσ .1267-1290.*

Πατσιομίτου, Σ. (2015β) Μελέτη της τάσης επιστημονικής ανάπτυξης των υποψηφίων Σχολικών Συμβούλων με εστίαση στο γυναικείο φύλο. Ν. Τζιμόπουλος, Ν. Ρούμελης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ. Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη»,* Σύρος, 26-28 Ιουνίου (υπό έκδοση)

Σαΐτης, Χ.Α. (2008α) Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης. Αυτοέκδοση, Αθήνα. http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1377.

Σαΐτης, Χ.Α. (2008β). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.

Σαΐτης, Χ.Α. (2002). Οργάνωση & Διοίκηση Εκπαίδευσης. Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.

Τρούλης, Γ.Μ. (1989) Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, Παιδαγωγική και ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια, τόμος 2ος , Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Χονδρογιάννης, Β. (2004). Η διοίκηση στο Δημοτικό Σχολείο και το Νηπιαγωγείο, Παπαζήσης, Αθήνα.

Χριστοφίδου, Ε., Πασιαρδής, Π. (2011) Μελέτη της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής, σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής. *Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου,* σσ.*553-566.*

Χρίστου, Ε. (2010). Ηγεσία και Διεύθυνση στην Εκπαίδευση: Εμπειρική Διερεύνηση σε σχολικές μονάδες της Κύπρου. *Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας. Αθήνα.*

Ξένη βιβλιογραφία

Brennan, R. (2004) *Revolutions and evolutions in current educational testing*. Retrieved February 24, 2008 from http://www.education.uiowa.edu/iae/Pages/IAEoccasional.html.

Cohen, W. A. (1990), *The art of the leader.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Cronbach, L. J. (1984). Essentials of Psychological Testing, 4th edn. Harper and Row, New York.

Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative Research. *The Qualitative Report, 8*(4), 597-607. Retrieved 8/24/07 from http://www.nova.edu/ssss/QR8-4/golafshani.pdf.

Goleman, D. (1998), *What makes a leader? Harvard Business Review* 76 (6): 93-102.

Herzberg, F. (1979). Motivation and innovation: Who are workers serving? California Management Review, 22(2), 60-70.

Herzeberg, F., A., (1987), “One more time: how do you motivate employees?”*Harvard Business Review*, Vol 46, pp 109-20.

Immegart, G.L. (1988) ‘Leadership and Leader Behavior’, in N. Boyan (ed.) Handbook of Research on Educational Administration, pp. 259–77. New York.

Kellett, J.B.,Humphrey, R.H., Sleeth, R.G. (2002), *Empathy and complex task performance: two routes to leadership*, *Leadership Quarterly*, 13, 523-544.

Leithwood, K. and Duke, D. (1999) ‘A Century’s Quest to Understand School Leadership’, in J. Murphy and K. Seashore Louis (eds) Handbook of Research on Educational Administration (2nd edn), pp. 45–72. San Francisco: Jossey-Bass.

Maslach & Jackson, (1986). Maslach Burnout Inventory Manual. California: Consulting Psychologist Press,

McKinney, J.C. (1966). *Constructive Typology and Social Theory*, Appleton-Century-Crofts, New York.

Maslow, A.H. (1943), A Theory of human motivation, Psychological Review, 50, 370-396.

Maslow, A., H., (1987), *Motivation and Personality*, Revised by Frager, R., Fadiman, J., McReynolds, C. και Cox, R., Harper and Row, New York.

Mayer, J.D., Salovey, P. (1993), The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.

Nysted, L. (1997). Who should rule? Does personality matter? European Journal of Personality, 11(1), 1-14.

Sdorow, L. M. (1998). Psychology. Boston: McGraw – Hill.

Wolff, S.B., Pescosolido, A.T.,Druskat, V. Urch. (2002), Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams, *Leadership Quarterly*, 13, 505-522.

Unger, D. (1980). *Superintendent burn-out: myth or reality.* (Electronic Thesis or Dissertation). https://etd.ohiolink.edu/

Yin, R.K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Sage, Newbury Park.*

Ηγεσία και Διοίκηση στις Σχολικές Μονάδες: Μια συμβολή στη σχετική συζήτηση

Μαρκογιαννάκη Χαρίκλεια
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
Joymark2407@yahoo.gr

Κουτρούκης Θεόδωρος
Διδάσκων MBA ΤΕΙ Αν. Μακ-Θράκης
theodoroskoutroukis@cyta.gr

Περίληψη

Στην εργασία διερευνώνται οι όροι και η πρακτική εφαρμογή της ηγεσίας και του μάνατζμεντ στις σχολικές μονάδες, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Διαπιστώνεται η διασύνδεση της ηγεσίας με το όραμα, την άσκηση επιρροής, τις αξίες, τον συντονισμό όλων των δομών και των ανθρώπων, την εκπλήρωση στόχων μέσω της συνεργασίας και την παροχή βοήθειας. Το μάνατζμεντ συσχετίζεται με τη διαχείριση των πόρων για την επίτευξη στόχων και αποτελεσμάτων βραχυπροθέσμου κατά βάση προσανατολισμού και με τις λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου των δραστηριοτήτων. Από τη συνεξέταση προκύπτει η αναγκαιότητα ανάδειξης ηγετών στην εκπαίδευση που να διαθέτουν χαρακτηριστικά μάνατζερ, αλλά και μάνατζερ με γνωρίσματα που προσιδιάζουν σε ηγέτες.

Λέξεις - Κλειδιά: ηγεσία στην εκπαίδευση, μάνατζμεντ, διεύθυνση σχολικής μονάδας.

Εισαγωγή

Η Εκπαίδευση περιγράφεται ως μία θεμελιώδης κοινωνική λειτουργία και συνιστά καθοριστικό συστατικό της κουλτούρας και του πολιτισμού ενός λαού, ενώ καθορίζει την οικονομική ζωή και την ευρύτερη πρόοδο, ατομική και εθνική (Πετρίδου, 2005). Συνιστά μία οργανωμένη κοινωνική οντότητα η οποία, για να επιτελέσει τους σκοπούς της, δηλαδή για να παράσχει κατά τρόπο συστηματικό το αγαθό της παιδείας, (υπο)στηρίζεται από ένα νομικό πλαίσιο και μία σειρά κανονιστικών κειμένων. Είναι μία δημόσια υπηρεσία, που λειτουργεί στο πλαίσιο της διοικητικής οργάνωσης του κράτους με διακριτό σύστημα δομών και αρμοδιοτήτων (Σκουρής, 1995 στο Χατζηπαναγιώτου, 2005), ενώ το σχολείο προσδιορίζεται ως μία θεσμοθετημένη κοινωνική οντότητα, που στοχεύει στην επιτέλεση συγκεκριμένων στόχων (Χατζηπαναγιώτου, 2005).

Στο πλαίσιο αυτό ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας διαδραματίζει ή οφείλει να διαδραματίζει καίριο ρόλο. Ποιος ακριβώς είναι αυτός ο ρόλος; Του ηγέτη ή/και του μάνατζερ; Για να δοθεί απάντηση σε αυτό το κρίσιμο ερώτημα επιλέχθηκε η οδός της βιβλιογραφικής έρευνας.

Η άσκηση διοίκησης και ηγεσίας στα πλαίσια των σχολικών μονάδων αποτελεί μία από τις πολλαπλές εκφάνσεις της δημόσιας διοίκησης, καθώς ενδιαφέρει η εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό. Ο όρος, λοιπόν, «Δημόσια Διοίκηση» αναφέρεται στη μελέτη και επιτέλεση του μάνατζμεντ αλλά και της ηγεσίας στους δημόσιους οργανισμούς και μπορεί

να προσδιοριστεί ως η πρακτική και θεωρία που ενασχολείται με το να κάνει σωστά τα σωστά πράγματα για την προσφορά υπηρεσίας στην κοινωνία. Επιγραμματικά, η δημόσια διοίκηση είναι το έργο του μάνατζμεντ και της ηγεσίας (Fairholm, 2004). Περαιτέρω, ο Behn (1998) υποστηρίζει ότι η άσκηση ηγεσίας απαιτείται στο πεδίο της δημόσιας διοίκησης προκειμένου να επιλύσει τις εγγενείς ατέλειές της, ενώ η διαχείριση των συστημάτων και διαδικασιών δεν είναι παρά ένα μέρος της. Και αυτό γιατί οι πρωτοβουλίες, η παρακίνηση και η έμπνευση διαδραματίζουν έναν κρίσιμο ρόλο, ώστε η κυβέρνηση και οι κρατικοί οργανισμοί (εν προκειμένω οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί) να ασκήσουν το έργο τους.

Στο πλαίσιο αυτό η διοικητική ηγεσία (administrative leadership) ορίζεται ως η διαδικασία της επίτευξης των αποτελεσμάτων που απαιτούνται από μία νόμιμη αρχή κατά τρόπο αποδοτικό, αποτελεσματικό και νόμιμο. Ή η διαδικασία της ευθυγράμμισης του οργανισμού με το περιβάλλον, με εστίαση στην παροχή υπηρεσιών. Ή μία σύνθεση που παρέχει τεχνικές επιδόσεις, εσωτερική καθοδήγηση προς τους εργαζομένους, εξωτερική κατεύθυνση του οργανισμού - όλα αυτά με έναν προσανατολισμό προς την εξυπηρέτηση των πολιτών (Wart, 2003).

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας ως ηγέτης

Η ηγεσία, μέσω της εφαρμογής νέων θεωριών στη διοίκηση, προκαλεί τη θέληση, την επιμονή και το πάθος να επιτύχουν υψηλούς στόχους σε όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ζωνάφος, 2009 στο Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012). Η ηγεσία περιγράφεται ως δρόμος διπλής κατεύθυνσης, εφόσον ο ηγέτης έχει την ικανότητα αφενός να εμπνέει τους άλλους με ένα όραμα και αφετέρου να υλοποιεί αυτό το όραμα μέσω της εφαρμογής συγκεκριμένων στρατηγικών και προγραμμάτων δράσης (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012). Γι' αυτό δεν νοείται εξέλιξη στην εκπαίδευση χωρίς ένα ρητά διατυπωμένο όραμα, ορμώμενο συνήθως από την εκπαιδευτική ηγεσία.

Περαιτέρω, ερευνητές όπως οι Leithwood, Yukl, Cuban τονίζουν την απουσία ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού της ηγεσίας στην εκπαίδευση. Ωστόσο, στους περισσότερους ορισμούς αναδεικνύεται η συσχέτισή της με τις αξίες και το όραμα αλλά και η συμβολή της ως μία διαδικασία άσκησης επιρροής. Έτσι, οι Orawa & Bossert (στο Bush & Glover, 2003) τονίζουν ότι η ηγεσία ξεκάθαρα εμπεριέχει την άσκηση επιρροής που μπορεί να ασκηθεί από τον καθένα, εφόσον εκπορεύεται και κινείται είτε από πάνω προς τα κάτω, είτε το αντίθετο - συνδέοντας έτσι τα διάφορα επίπεδα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ανάλογες αντιλήψεις εκφράζουν οι Cuban και Feidler (στο Bush, 2007 ; Bush, 2008).

Άλλοι ορισμοί εστιάζουν στη συσχέτιση της εκπαιδευτικής ηγεσίες με τις αξίες, καθώς αυτές ακριβώς οι αξίες είναι που τη διαφοροποιούν - όπως και τις σχολικές μονάδες στις οποίες αυτή ασκείται. Ο Wasserberg επισημαίνει ότι ο πρωτεύων ρόλος του ηγέτη είναι η συνένωση όλων των συντελεστών της σχολικής κοινότητας με αξίες, ενώ οι Greenfield & Ribbins τονίζουν πως η εκπαιδευτική ηγεσία έχει την αφετηρία της στο

χαρακτήρα των ηγετών που εκφράζεται διαμέσου των προσωπικών τους αξιών, της αυτό-αντίληψής τους και της συναισθηματικής και ηθικής τους ικανότητας (στο Bush & Glover, 2003). Αναφορικά με το όραμα οι Beare, Caldwell & Millikan διατείνονται ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης εμφορείται από ένα ορισμένο όραμα για το σχολείο - μία εσωτερική, νοητική εικόνα για το προσδοκώμενο μέλλον το διακατέχει και ασπάζονται όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας (στο Bush & Glover, 2003).

Εντέλει, οι Bush & Glover (2003) λαμβάνοντας υπ' όψιν τις τρεις διαστάσεις της ηγεσίας (διαδικασία επιρροής, αξίες και όραμα) καταλήγουν σε έναν περιεκτικό προσδιορισμό της ηγεσίας στο σχολείο. Η ηγεσία είναι μία διαδικασία επιρροής, η οποία οδηγεί στην πραγμάτωση των επιθυμητών στόχων. Οι πετυχημένοι ηγέτες ξεδιπλώνουν ένα όραμα για το σχολείο του οποίου ηγούνται, όραμα το οποίο εδράζεται σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Φροντίζουν να καθιστούν σαφές και να υπενθυμίζουν αυτό το όραμα και έτσι επηρεάζουν όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα η όλη φιλοσοφία, οι δομές αλλά και οι δραστηριότητες του σχολείου αποβλέπουν στην επιτυχία αυτού του κοινού οράματος.

Σε ανάλογο πλαίσιο έχει περιγραφεί η εκπαιδευτική ηγεσία ως μία διαδικασία που αποβλέπει στην εκπλήρωση στόχων διαμέσου της συνεργασίας, άλλως ένα σύστημα δράσης που χρησιμοποιεί τους διαθέσιμους πόρους για την επίτευξη στόχων που επιδιώκονται από εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Σαΐτης, 2005). Υποστηρίχθηκε ότι «οι μάνατζερ είναι αυτοί που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες είναι αυτοί που κάνουν τα σωστά πράγματα» (Bennis & Nanus στο Μπουραντάς, 2005, σελ. 201) - αν και οι Leithwood & Levin (2005) κρίνουν τη σύγκριση μάλλον ανεπιτυχή.

Ο Terry (1960) προσδιόρισε το πρόβλημα της ηγεσίας ως προσπάθεια αναζήτησης του τρόπου επηρεασμού των ανθρώπων ώστε αυτοί να προσπαθούν συστηματικά και ηθελημένα για τους στόχους της ομάδας. Αναλόγως επισημαίνονται δύο συστατικά της ηγεσίας: η εστίαση στον επηρεασμό των άλλων (η διαδικασία της) και ο καθορισμός των σκοπών για την υλοποίηση των οποίων ασκείται ο επηρεασμός (το σκοπούμενο «προϊόν» της). Συνεπώς, οι ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να παρέχουν βοήθεια σε άτομα ή ομάδες, να αναγνωρίζουν τους συμφωνημένους σκοπούς αλλά και να ασκούν επιρροή πάνω τους ώστε να εργαστούν για την πραγμάτωσή αυτών των σκοπών (Leithwood *et al.,* 1994). Αυτό είναι που ο Sergiovanni (1987) αποκάλεσε «ηγεσία με στόχευση» (στο Leithwood *et al.,* 1994, σελ. 6).

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας ως διοικητής-μάνατζερ

Η διοίκηση ορίζεται ως η επίτευξη των στόχων του οργανισμού που επέρχεται διαμέσου του σεβασμού και της ικανοποίησης των ανθρώπινων αναγκών. Μάλιστα, τοποθετεί στο επίκεντρό του τον άνθρωπο, ο οποίος αναγνωρίζεται ως το πολυτιμότερο «περιουσιακό του στοιχείο». «Management σημαίνει μέθοδος για την καλύτερη διαχείριση πόρων και στόχων ή με απλά λόγια όλα να γίνονται πιο καλά, πιο σωστά και πιο γρήγορα» (Μπρίνια, 2008, σελ. 18). Συνάγεται, λοιπόν, ότι το μάνατζμεντ υπερβαίνει τα

όρια του κλασικού οργανισμού και ενεργοποιείται-υλοποιείται και σε οργανισμούς, όπως αυτόν της εκπαίδευσης.

Άλλοι συγγραφείς περιγράφουν το μάνατζμεντ των εκπαιδευτικών οργανισμών ως μία διαδικασία που συντονίζει τους πόρους προκειμένου να προσφέρει εκπαίδευση κατά τρόπο αποτελεσματικό (Bush, 1986 στο Χατζηπαναγιώτου, 2005). Ή η διοίκηση είναι μία δραστηριότητα που ασκείται κατά τρόπο συστηματικό και εμπεριέχει τις λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου των δραστηριοτήτων. Χρησιμοποιεί και αξιοποιεί όλους τους παραγωγικούς πόρους του οργανισμού και αποβλέπει στην επίτευξη των στόχων του (Hersey Blanchard, 1988 στο Χατζηπαναγιώτου, 2005). Γίνεται, συνεπώς, αντιληπτό ότι το μάνατζμεντ είναι μία συνεχόμενη διαδικασία που προϋποθέτει την ανασκόπηση πριν ξεκινήσει η κάθε διαδικασία και την αξιολόγησή της, όταν αυτή ολοκληρωθεί - όπως και τυχόν τροποποιήσεις.

Σε ανάλογο πλαίσιο κινείται η Πετρίδου (2005) που ορίζει τη Διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων ως «μία συνεχή και δυναμική διαδικασία του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου όλων των παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική προσπάθεια, ώστε οι αποφάσεις, οι ενέργειες και τα προϊόντα της γνώσης να είναι αποτελεσματικά» (σελ. 184-185). Αποτελεί κρίσιμη παράμετρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνδέεται με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών, κανόνων, τεχνικών και μεθόδων για την διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών και την επίτευξη από τους σπουδαστές καλύτερων αποτελεσμάτων. Γι' αυτό, ως «μία επισταμένη λειτουργία που συντονίζει, ρυθμίζει και ελέγχει την ενότητα και αλληλουχία επιμέρους πρακτικών, καταλαμβάνει ένα σημαντικό μερίδιο στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα» (Φωτόπουλος, 2012, σελ. 73). Ο Κουτούζης (2012) θεωρεί το μάνατζμεντ ως μία διαδικασία που συντονίζει ανθρώπους (μαθητές, εκπαιδευτικούς, βοηθητικό προσωπικό), δραστηριότητες αλλά και τα διαθέσιμα μέσα για να παράσχει εκπαίδευση με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο. Για να επιτευχθεί αυτό, το έργο της διοίκησης πρέπει να εδράζεται κατά βάση στην πειθώ και δευτερευόντως στην επιβολή και στην πειθαρχία (Gulick στο Φραγκούλης & Παπαδιαμαντάκη, 2012).

Συνεξετάζοντας την εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση

Η εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση ασχολούνται με τη λειτουργία των σχολείων και γενικά των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ο Bolam (1999, στο Bush, 2008) ορίζει το εκπαιδευτικό μάνατζμεντ ως «μία εκτελεστική λειτουργία για την υλοποίηση μιας συμφωνημένης πολιτικής», ενώ για την εκπαιδευτική ηγεσία θεωρεί ότι «στον πυρήνα της έχει την ευθύνη για τη διαμόρφωση-χάραξη πολιτικής και στην περίπτωση που το κρίνει αναγκαίο και για την οργανωσιακή μεταμόρφωση» (σελ. 194). Ο Sapre (2002, στο Bush, 2008) υποστηρίζει ότι το μάνατζμεντ είναι ένα σύνολο δραστηριοτήτων που κατευθύνονται προς την αποδοτική και αποτελεσματική αξιοποίηση των οργανωσιακών πόρων για την επίτευξη των σκοπών του οργανισμού (σελ. 102). Ο Glatter (1979, στο Bush, 2008) εκφράζει τη θέση ότι οι σπουδές μάνατζμεντ ενδιαφέρονται για την εσω-

τερική λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων καθώς και για τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τις κοινότητες, όπου δραστηριοποιούνται καθώς και με όργανα της διοίκησης στα οποία υπάγονται. Δηλαδή το μάνατζμεντ καλείται να διαχειριστεί παράγοντες του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος (σελ. 16). Ο Bush (2008,) σημειώνει ότι «το πετυχημένο μάνατζμεντ απαιτεί ένα ξεκάθαρο δεσμό μεταξύ σκοπών, στρατηγικής και λειτουργικού μάνατζμεντ» (σελ. 2)

Πολλοί μελετητές προσεγγίζουν την ηγεσία και διοίκηση στην εκπαίδευση ως ανθρωπιστικό και ηθικό εγχείρημα παρά ως επιστημονικό. Ταυτόχρονα, επιδεικνύουν ενδιαφέρον σχετικά με το έργο των μάνατζερ (πχ εργασιακές δραστηριότητες, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων, διαχείριση πόρων), αλλά και σχετικά με το τί υπάρχει στο έργο τους που δημιουργεί τη διαφορά (πχ καθοδήγηση της αλλαγής, προώθηση της μάθησης και επηρεασμός της οργανωσιακής μάθησης και των εκπαιδευτικών διαδικασιών). Από την άλλη, το ενδιαφέρον για την ηγεσία στην εκπαίδευση επικεντρώνεται στις στοχεύσεις της (πχ ηθικές, αξιακές) και όχι μόνο στα αποτελέσματα που η άσκησή της επιφέρει (Heck & Hallinger, 2005).

Οι Heck & Hallinger (2005) ορίζουν το μάνατζμεντ και τη διοίκηση (administration) ως τις διοικητικές-διαχειριστικές διαδικασίες που διατηρούν τη σταθερότητα των οργανισμών (πχ σχεδιασμός, οργάνωση, συντονισμός, άσκηση ελέγχου). Επιπλέον, περιγράφουν την ηγεσία ως μία σειρά λειτουργιών που παραπέμπουν στον προσδιορισμό του οράματος και των σκοπών του σχολείου και την κινητοποίηση των εμπλεκόμενων μερών (stakeholders), ώστε να κινηθούν για την πραγματοποίησή τους. Βέβαια, υπάρχουν συγγραφείς που θεωρούν τη διοίκηση (administration) ως έννοια γένους (υπερσύνολο) και το μάνατζμεντ ως έννοια είδους (υποσύνολο), που επικεντρώνεται στα πρακτικά ζητήματα των οργανισμών. Άλλοι, πάλι, ερμηνεύουν τη διοίκηση ως διεύθυνση και με αυτό το σκεπτικό την υποτάσσουν στην έννοια του μάνατζμεντ (Χατζηπαναγιώτου, 2005· Σαΐτης 2005). Η κυρίαρχη τάση πάντως είναι οι όροι διοίκηση (administration) και μάνατζμεντ να εκλαμβάνονται ως συνώνυμοι γιατί, όπως επισήμαναν οι Koontz *et al.*, (*1*982 στο Σαΐτης, 2005) «ένας που εκτελεί τα καθήκοντα του manager ή του διευθυντή σε επιχείρηση, νοσοκομείο και σε άλλους οργανισμούς κάνει το ίδιο έργο διοίκησης» (σελ. 27).

Μάλιστα, ο Sergiovanni υποστήριξε ότι υπάρχουν σε ένα διευθυντικό στέλεχος συγκεκριμένες ικανότητες (τεχνικές, ανθρωπιστικές και εκπαιδευτικές), που συνδέονται με βραχυπρόθεσμα, τακτικά και οργανωτικά αποτελέσματα. Αυτές είναι ως προς τον προσανατολισμό τους διαχειριστικές. Χάρη σε αυτές τις ικανότητες επιτελεί σωστά το έργο του, αλλά για να ασκήσει ηγεσία απαιτείται να αναλάβει έναν συμβολικό ή και πολιτιστικό ρόλο, ενώ ο προσανατολισμός του επιβάλλεται να είναι στρατηγικός και μακροπρόθεσμος (Sergiovanni, 1985 στο Ιορδανίδης, 2005).

Ο Murphy αναφέρεται στην αλλαγή του νοήματος της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Πρόκειται για ένα επάγγελμα, επισημαίνει, που χτίζεται πάνω στα θεμέλια της κοινωνικής δικαιοσύνης, της σχολικής βελτίωσης (διαμέσου του ρόλου του ηγέτη ως εκπαιδευτή)

και της δημοκρατικής κοινωνίας. Έτσι, η ηγεσία ως ηθική υπηρεσία σημαίνει ότι η εστίαση αποδίδεται στις επιπτώσεις των χιλιάδων καθημερινών αποφάσεων που λαμβάνονται από το διευθυντή ενός σχολείου σε ζητήματα αξιών και ηθικής. Γι' αυτό, η νέα επιστήμη της διοίκησης θα είναι μία επιστήμη με αξίες και από αξίες, ενώ το έργο του διευθυντή είναι περισσότερο αποστολή παρά μία δουλειά. Ταυτόχρονα δημιουργεί μια ηθική τάξη που θα συνδέει τον ηγέτη και τους ακολούθους του (followers) γύρω από ένα σύνολο αξιών και πεποιθήσεων (Murphy, 2005).

Από την άλλη, ο Cuban (1988 στο Bush, 2008,) παρέχει μία διαφοροποίηση αναφορικά με την ηγεσία και το μάνατζμεντ. Συνδέει την ηγεσία με την αλλαγή, ενώ το μάνατζμεντ το προσδιορίζει ως μία δραστηριότητα διατήρησης της υφιστάμενης κατάστασης. «Ως ηγεσία εννοώ» αναφέρει «τον επηρεασμό των ενεργειών των άλλων για την επίτευξη επιθυμητών σκοπών. Οι ηγέτες είναι οι άνθρωποι που διαμορφώνουν τους σκοπούς, τα κίνητρα και τις ενέργειες των άλλων. Συχνά ξεκινούν την αλλαγή για την πραγμάτωση υπαρχόντων ή νέων στόχων. Η ηγεσία απαιτεί μεγάλη ευστροφία, ενέργεια και ικανότητες» (σελ. 4). Αντίθετα, τονίζει ότι το μάνατζμεντ διατηρεί κατά τρόπο αποδοτικό και αποτελεσματικό την υπάρχουσα κατάσταση του οργανισμού. Μολονότι το μάνατζμεντ επιδεικνύει και ηγετικές ικανότητες, η λειτουργία του προσανατολίζεται προς τη σταθερότητα παρά την αλλαγή.

Οι Day *et al*., (2001 στο Bush, 2008) συσχετίζουν το μάνατζμεντ με τα συστήματα και το «χαρτί» (γραφειοκρατικές διαδικασίες) και την ηγεσία με την ανάπτυξη των ανθρώπων, ενώ ο Bush (2008) συνδέει την ηγεσία με τις αξίες ή τον σκοπό και το μάνατζμεντ με την εφαρμογή ή με τεχνικά ζητήματα.

Αντιθέτως, οι Imants & de Jong (1999 στο Huber, 2004,) αντιλαμβάνονται την ηγεσία και το μάνατζμεντ σε ρόλους συμπληρωματικούς και ονομάζουν τη σύλληψή τους περί ηγεσίας «*ενοποιημένη σχολική ηγεσία*», καθώς στο πλαίσιό της συντελείται η ενοποίηση των καθηκόντων ηγεσίας και μάνατζμεντ (σελ. 673). Αυτό σημαίνει ότι η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και η εκτέλεση των καθηκόντων διαχείρισης συμπίπτουν και επικαλύπτονται. Έτσι, εκπαιδευτική ηγεσία σημαίνει τον έλεγχο των δράσεων των εκπαιδευτικών και των διαδικασιών μάθησης των μαθητών. Το κεντρικό ζήτημα για τον ηγέτη μιας σχολικής μονάδας είναι πώς θα επηρεάσει θετικά τις δράσεις των εκπαιδευτικών και τις «μαθησιακές δραστηριότητες» των μαθητών. Ως εκ τούτου, ο συνδυασμός της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της διοικητικής διαχείρισης, που συχνά θεωρείται (εσφαλμένα) από τους ηγέτες του σχολείου ως αντίθετη προς την ηγεσία, οδηγεί σε άρση της όποιας μεταξύ τους αντίφασης.

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, δεν αρκεί πλέον οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί να έχουν διευθυντές- διεκπεραιωτές των καθημερινών προβλημάτων που ανακύπτουν. Σε έρευνα που διεξήχθη προέκυψε ότι οι διευθυντές των σχολικών οργανισμών αντιλαμβάνονται σε σημαντι-

κότατο βαθμό τον ρόλο τους ως διαχειριστικό-διεκπεραιωτικό, αλλά και τα κύρια προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν είναι διαχειριστικής φύσεως και συνδέονται με την διεκπεραίωση καθημερινών προβλημάτων λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Κουτούζης, 2008 στο Κουτούζης 2012).

Επομένως, οι σχολικές μονάδες έχουν ανάγκη όχι απλώς ικανούς διευθυντές με γνώσεις και ικανότητες αλλά και ηγέτες με όραμα, διαπροσωπική επιρροή και συγκεκριμένη στοχοθεσία. Λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι η ηγεσία «είναι το άνοιγμα της οπτικής ενός ανθρώπου σε υψηλότερες βλέψεις, η ανύψωση των επιδόσεων ενός ανθρώπου σε ανώτερα επίπεδα και η οικοδόμηση της προσωπικότητας ενός ανθρώπου πέρα από τα φυσιολογικά του όρια» (Μπρίνια, 2008, σελ. 159), προκύπτει ότι ο διευθυντής-ηγέτης καθοδηγεί, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και αναβαθμίζει το επίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας και το επιτελούμενο στα όριά της έργο. Διαμέσου, λοιπόν, της αυτογνωσίας, της αυτοπεποίθησης, της ανάληψης πρωτοβουλιών και της άσκησης υπεύθυνης πολιτικής μπορεί να αναδειχθεί ένας καλός διευθυντής που θα διαθέτει τις ιδιότητες τόσο του διοικητή όσο και του ηγέτη.

Ως απόρροια, συνάγεται το συμπέρασμα ότι ηγεσία και μάνατζμεντ επιβάλλεται να τύχουν ανάλογης και ισότιμης προσοχής, αν και εφόσον η στόχευση είναι τα σχολεία να λειτουργούν αποτελεσματικά και να επιτυγχάνουν τους στόχους τους. Γιατί, όπως και οι Bolman & Deal (1997:xiiixiv στο Bush, 2007) επισημαίνουν «*η ηγεσία και το μάνατζμεντ είναι διακριτά, αλλά εξίσου αναγκαία... η πρόκληση που οι μοντέρνοι οργανισμοί αντιμετωπίζουν απαιτεί την αντικειμενική προοπτική του μάνατζερ όπως και τις λάμψεις του οράματος και την αφοσίωση που η σοφή ηγεσία προσφέρει»* (σελ. 392). Μία συμπαρουσία που σήμερα περισσότερο από ποτέ κρίνεται απολύτως αναγκαία, καθώς «οι καιροί ου μενετοί».

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Behn, R. (1998). What Right Do Public Managers Have to Lead? *Public Administration Review 58*(3), 209-225.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education, 27*(3), 391-406.

Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. Hawker Brownlow Education, SA4170.

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

Fairholm, R. M. (2004). Different Perspectives on the Practice of Leadership. *Public Administration Review 64*(5), 577-590.

Heck, H.R. & Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Leadership and Management Where Does the Field Stand Today?. *Educational Management Administration & Leadership 33*(2), 229-244.

Huber, G.S. (2004). School leadership and leadership development Adjusting leadership theories and development programs to values and to the core purpose of school". *Journal of Educational Administration, 42*(6), 669-684.

Leithwood, K. & Levin, B. (2005). *Assessing School Leader and Leadership Programme Effects on Pupil Learning Conceptual and Methodological Challenges*., Department for Education and Skills.

Leithwood, K., Begley, T.P., & Cousins, J.B., (1994). *Developing Expert Leadership for Future Schools.* The Falmer Press.

Murphy, J. (2005). Reculturing the Profession Chapter 4 Reculturing the Profession of educational Leadership: New Blueprints», 65-82.

Wart, V.M. (2003). Public-Sector Leadership Theory: An Assessment *Public Administration Review, 63*(2), 214-228.

Ιορδανίδης, Ι. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σελ. 123-157). Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής. Στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής πολιτικής,* (σελ. 211-225). Αθήνα: Επίκεντρο.

Κριεμάδης, Θ. & Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση Σχολικών Μονάδων με έμφαση στην ποιότητα.* Αθήνα: Οικονομική Βιβλιοθήκη.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.

Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σελ. 183-194). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Σαΐτης, Αθ. Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Φραγκούλης, Γ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2012). Η Σχολική Μονάδα ως Πεδίο Διαπραγμάτευσης της εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής πολιτικής, (σελ. 227-256). Αθήνα: Επίκεντρο.

Φωτόπουλος, Ν. (2012). Πολιτική εξουσία, Εκπαίδευση και διοικητική κουλτούρα. Θεσμικές και έξω-θεσμικές παράμετροι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής πολιτικής,* (σελ. 69-87). Αθήνα: Επίκεντρο.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, (σελ. 31-73). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Διερεύνηση πηγών στρες και συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Δαβράζος Γρηγόριος
Καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
gregory.davrazos@gmail.com

Περίληψη

Βασικός στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι κυριότεροι στρεσογόνοι παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε Γυμνάσια, Λύκεια και ΕΠΑ.Λ καθώς και η εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Λέξεις - Κλειδιά: Burnout, Στρες Εκπαιδευτικών, Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Maslach Burnout Inventory

Εισαγωγή

Η σχέση που μπορεί να αναπτύξει ο εργαζόμενος με την εργασία του και οι δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν από αυτή τη σχέση, φαίνεται να απασχολούν τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο τους ερευνητές. Ειδικότερα, οι ψυχολόγοι, οι κοινωνιολόγοι, αλλά και ειδικοί του management ασχολούνται ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια με την έννοια της «επαγγελματικής εξουθένωσης» (burnout), καθώς έχουν αναγνωρίσει τις σημαντικές επιπτώσεις της στο άτομο, στον ανθρώπινο οργανισμό, αλλά και γενικότερα στην οικονομία και την παραγωγή. Το εν λόγω πρόβλημα φαίνεται να ευθύνεται για εκατομμύρια χαμένες εργάσιμες ημέρες ετησίως, καθώς και για σειρά δυσπροσαρμοστικών αντιδράσεων των εργαζομένων και ασθενειών ψυχοσωματικής φύσεως.

Παγκοσμίως, φαίνεται από αποτελέσματα ερευνών ότι η επαγγελματική εξουθένωση αφορά πολύ μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (Μουζούρα, 2005 και τις εκεί αναφορές). Το γεγονός αυτό έλκυσε το ενδιαφέρον των ερευνητών για το στρες των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Το διεθνές ενδιαφέρον προέκυψε για τους εξής τρεις βασικούς λόγους (Kyriacou & Sutcliffe, 1978):

1. Τα επιστημονικά τεκμήρια ότι το παρατεταμένο εργασιακό στρες μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα ψυχικής ή και σωματικής υγείας.
2. Το γενικό ενδιαφέρον για βελτίωση της εργασιακής ζωής των εκπαιδευτικών.
3. Την αντίληψη ότι το στρες των εκπαιδευτικών και η ακόλουθη επαγγελματική εξουθένωσή τους, επιδρά αρνητικά στην σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Αρχικά, θα αναφερθούμε στους στρεσογόνους παράγοντες για τον εκπαιδευτικό και στις επιπτώσεις του στρες στο άτομο, στις διαπροσωπικές σχέσεις και, τέλος, στο σχο-

λείο ως οργανισμό. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στα μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης που έχουν εμφανιστεί στη διεθνή βιβλιογραφία ενώ θα παρουσιάσουμε πιο αναλυτικά το μοντέλο στο οποίο βασίζεται η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία. Ακολούθως, θα παρουσιάσουμε την ερευνητική μεθοδολογία, τα αποτελέσματα της έρευνας, τους περιορισμούς της. Την εργασία κλείνουν τα συμπεράσματα.

Στρεσογόνοι Παράγοντες Εκπαιδευτικών

Στη βίωση στρες από τον εκπαιδευτικό επιδρούν πολλοί διαφορετικοί παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται είτε με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, είτε με το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται. Το ίδιο γεγονός δεν ερμηνεύεται ως στρεσογόνο από όλους τους ανθρώπους (*«Ταράσσει ου τα πράγματα, αλλά τα περί των πραγμάτων δόγματα»* Επίκτητος Στωϊκός φιλόσοφος.) και συνεπώς από τους εκπαιδευτικούς. Ένας παράγοντας ή ένα γεγονός στο εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να προκαλεί στρες σε κάποια άτομα αλλά όχι σε κάποια άλλα. Και αυτό οφείλεται στη διαφορετική προσωπικότητά τους. Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν εμφανιστεί έρευνες που δείχνουν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών (Μοντέλο Πέντε Παραγόντων Mcrae & Costa, Μοντέλο Τριών Παραγόντων Eysenck) και στο στρες το οποίο αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί (Maslach et. al., 2001; Zellars et. al., 2004; CanoGarcia et. al., 2005). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί με προσωπικότητα τύπου Α (ανταγωνιστικότητα, φιλοδοξία, έντονη ανάγκη για έλεγχο κ.α) φαίνεται να βιώνουν περισσότερο στρες (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002; Μουζούρα, 2005; Χαραλάμπους, 2012;). Στοιχεία προσωπικότητας όπως η εσωτερική έδρα ελέγχου, η αυτοεκτίμηση, το αίσθημα αυτεπάρκειας και η ψυχική ανθεκτικότητα φαίνεται να αναστέλλουν την εμφάνιση του στρες (Μουζούρα, 2005). Στη παραπάνω βιβλιογραφία έχουν επισημανθεί οι βασικοί στρεσογόνοι παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον αλλά και στοιχεία όπως ο χαμηλός μισθός, το χαμηλό κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος, οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες παιδιών. Βέβαια, οι σημαντικότερες πηγές στρες των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι οι παρακάτω (Μουζούρα, 2005) τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών, τα οποία εμφανίζονται σε όλες τις έρευνες, οι μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας, οι ανεπαρκείς διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στο προσωπικό, η πίεση χρόνου.

Επιπτώσεις Στρες

Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών και, κατά συνέπεια, το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης (εφεξής ως Σ.Ε.Ε.) που βιώνουν επηρεάζει τους ίδιους, τους μαθητές τους καθώς και το σχολείο σαν οργανισμό.

Επιπτώσεις στο Άτομο: Οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στο άτομο (Unger, 1980). μπορούν να διακριθούν σε:

- σωματικές (αϋπνίες, πονοκέφαλοι, γαστρεντερικά προβλήματα, αίσθημα σωματικής κόπωσης, σεξουαλική δυσλειτουργία, διαταραχές διατροφής, υπερένταση κ.ά.).
- ψυχολογικές (άγχος, κατάθλιψη, μειωμένη αυτοεκτίμηση, κ.ά.).
- συμπεριφορικές όπως επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, η υπερβολική χρήση αλκοόλ, φαρμάκων, η εργασιομανία κ.ά.

Επιπτώσεις στις Διαπροσωπικές Σχέσεις: Οι επιπτώσεις δεν σταματούν στο άτομο αλλά επεκτείνονται και στις διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού. Στις σχέσεις του με τους συναδέλφους του εμφανίζονται προσωπικές συγκρούσεις και αποσπάται από τα επαγγελματικά του καθήκοντα (Pines & Malsach, 1978). Η προσωπική και κοινωνική του ζωή δέχεται επίσης τις αρνητικές συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης, αφού το άτομο μεταφέρει τα προβλήματα της εργασίας του στην οικογένειά του και στο κοινωνικό του περιβάλλον, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι εντάσεις στις σχέσεις του και να μειώνεται το ενδιαφέρον για κοινωνικές συναναστροφές (Griffith et al., 1999). Η τάση να ρίχνουν τις ευθύνες στους άλλους, η ανάπτυξη κυνικής στάσης, η απόσυρση από φίλους τους, η μείωση της κοινωνικότητάς τους, φαίνεται να είναι κάποιες επιπλέον επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (Χαραλάμπους, 2012).

Επιπτώσεις στο Σχολείο ως Οργανισμό: Οι συνέπειες του Σ.Ε.Ε. σε σχολικό επίπεδο φαίνεται να είναι η αύξηση του αριθμού πρόωρης συνταξιοδότησης, η μειωμένη ποιότητα στη διδασκαλία, η αύξηση των ημερών απουσίας, ο μειωμένος ενθουσιασμός και ενδιαφέρον, τα αισθήματα δυσαρέσκειας και αποξένωσης, το χαμηλότερο επίπεδο εργασιακής δέσμευσης, η συνεχής ενασχόληση με την προοπτική εγκατάλειψης της εργασίας τους και η μείωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών που βιώνουν το εν λόγω σύνδρομο (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Χαραλάμπους 2012 και τις εκεί αναφορές).

Μοντέλα Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Το Σ.Ε.Ε των εκπαιδευτικών ορίζεται σύμφωνα με τους Maslach & Jackson (1986) ως *«μια συνεχής μεταβολή των αισθημάτων, τα οποία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ως συναισθηματική εξουθένωση, αποπροσωποποίηση και χαμηλή προσωπική επίτευξη»*. Για τη μελέτη του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν εμφανιστεί στη βιβλιογραφία τέσσερα κύρια μοντέλα:

α) το μοντέλο των Edelwich & Brodsky (1980), σύμφωνα με το οποίο η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζει τέσσερα στάδια ανάπτυξης: το στάδιο του ενθουσιασμού, της αμφιβολίας και της αδράνειας, το στάδιο της απογοήτευσης και της ματαίωσης και, τέλος, της απάθειας.

β) το μοντέλο του Cherniss (1980), το οποίο αποτελείται από τρεις φάσεις: τη φάση του εργασιακού στρες, τη φάση της εξάντλησης και τη φάση της αμυντικής κατάληξης.

γ) το μοντέλο της Pines (Pines & Aronson, 1988), το οποίο αξιολογεί την επαγγελματική εξουθένωση με βάση μία μόνο κλίμακα, η οποία φαίνεται να αντιστοιχεί στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης του μοντέλου της Maslach.

δ) Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach (1982), το οποίο αποτελείται από τη διάσταση της Συναισθηματικής εξουθένωσης, της Αποπροσωποποίησης και της Προσωπικής Επίτευξης.

Στην παρούσα ερευνητική εργασία θα χρησιμοποιήσουμε το μοντέλο της Maslach το οποίο είναι το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο μοντέλο για την έρευνα της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς και γενικά σε επαγγέλματα που έχουν σχέση με τον άνθρωπο (π.χ. νοσηλευτικό προσωπικό) (Κάντας, 1996; Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002; Μουζούρα, 2005; Χαραλάμπους, 2012) και θα αναλύσουμε στην επόμενη παράγραφο.

Μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach

Στην παρούσα παράγραφο θα αναλύσουμε την κάθε συνιστώσα του Μοντέλου της Maslach και θα παρουσιάσουμε το Ερωτηματολόγιο το οποίο βασίζεται στο συγκεκριμένο μοντέλο:

Συναισθηματική εξουθένωση : Η συναισθηματική εξουθένωση χαρακτηρίζεται από έλλειψη ενέργειας και από την αίσθηση ότι έχουν τελειώσει τα συναισθηματικά αποθέματα του εργαζομένου, χωρίς να υπάρχουν πηγές ανανέωσης. Όσο η συναισθηματική εξουθένωση αυξάνεται, τα άτομα νιώθουν ότι δεν είναι πλέον ικανά να δώσουν κάτι από τον εαυτό τους στους άλλους ή να είναι τόσο υπεύθυνα στην εργασία τους όσο και στο παρελθόν. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί όταν βιώνουν συναισθηματική εξουθένωση, νιώθουν ότι δεν μπορούν να δίνουν άλλο από τον εαυτό τους στους μαθητές όπως έκαναν κάποτε (Maslach, Jackson & Leiter, 1997). Κοινό σύμπτωμα της συναισθηματικής εξουθένωσης είναι το άτομο να μην θέλει να πηγαίνει στην εργασία του (Κάντας, 1996).

Αποπροσωποποίηση: Αναφέρεται στην ανάπτυξη ουδέτερων ή ακόμη και αρνητικών συναισθημάτων και στην απομάκρυνση του επαγγελματία από τους αποδέκτες των υπηρεσιών του, οι οποίοι συχνά αντιμετωπίζονται υποτιμητικά (Maslach & Jackson, 1986). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι βιώνουν τη διάσταση της αποπροσωποποίησης, δεν αισθάνονται θετικά συναισθήματα για τους μαθητές τους, διατηρούν αρνητική στάση απέναντί τους και φυσικές αποστάσεις από αυτούς, για παράδειγμα συνηθίζουν να κάθονται πίσω από την έδρα ή να τους αποκαλούν «όλους ζώα» (Maslach, Jackson & Leiter, 1997).

Προσωπική Επίτευξη: Τα άτομα αισθάνονται δυστυχισμένα και απογοητευμένα για τα επιτεύγματά τους (Κάντας, 1996), με αποτέλεσμα να επιβάλλουν στον εαυτό τους την άποψη ότι είναι αποτυχημένοι. Βαθμιαία αναπτύσσεται κατάθλιψη, η οποία μπορεί να

οδηγήσει είτε στην αναζήτηση βοήθειας από κάποιον ειδικό, είτε στην εγκατάλειψη της συγκεκριμένης εργασίας (Maslach, 1982). Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς, το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης από την εργασία τους αφορά τις προσδοκίες τους όταν εισέρχονται στο επάγγελμα, βάσει των οποίων επιθυμούν να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν και να μεγαλώσουν, το οποίο τελικά νιώθουν ότι δεν μπορούν να το επιτύχουν (Maslach, Jackson & Leiter, 1997).

Ερωτηματολόγιο Maslach

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από 22 δηλώσεις, που αντιστοιχούν σε τρεις υποκλίμακες (διαστάσεις), οι οποίες αντιστοιχούν σε καθεμιά από τις όψεις του Σ.Ε.Ε. των εκπαιδευτικών, δηλαδή τη συναισθηματική εξουθένωση (9 δηλώσεις), την αποπροσωποποίηση (5 δηλώσεις) και την προσωπική επίτευξη (8 δηλώσεις). Η συχνότητα των συμπτωμάτων του Σ.Ε.Ε. των εκπαιδευτικών μετράται με επταβάθμια κλίμακα (από 0=ποτέ ως 6=κάθε μέρα) και θεωρείται ότι παρουσιάζει αρκετά υψηλή αξιοπιστία. Η βαθμολόγηση γίνεται με τον υπολογισμό του αθροίσματος των απαντήσεων στις δηλώσεις που αντιστοιχούν σε κάθε υποκλίμακα. Στην κλίμακα της συναισθηματικής εξουθένωσης ανήκουν οι ερωτήσεις 1, 2, 3 ,6, 8, 13, 14, 16, 20, στην κλίμακα της αποπροσωποποίησης ανήκουν οι ερωτήσεις 5, 10, 11, 15, 22, ενώ στην κλίμακα της προσωπικής επίτευξης ανήκουν οι ερωτήσεις 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21 (Ρούσση κ.ά., 2012: 486). Υψηλή βαθμολογία στις υποκλίμακες της συναισθηματικής εξουθένωσης και της αποπροσωποποίησης και χαμηλή βαθμολογία στην υπό-κλίμακα της προσωπικής επίτευξης, είναι ενδεικτικές επαγγελματικής εξουθένωσης (Πίνακας 1).

Χαμηλή	Μεσαία	Υψηλή	
0-16	17-26	≥ 27	Συναισθηματική Εξάντληση
0-8	9-13	≥ 14	Αποπροσωποποίηση
≥ 37	31-36	0-30	Προσωπική Επίτευξη

Πίνακας 1. Κατηγοριοποίηση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης του ερωτηματολογίου MBI-ES (Walter et al., 2009).

Μεθοδολογία Έρευνας

Στόχοι της Έρευνας

Οι βασικοί στόχοι της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν, αφενός, οι κυριότεροι στρεσογόνοι παράγοντες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αφετέρου, η εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς που απάντησαν στο Ερωτηματολόγιο.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν στην παρούσα εργασία είναι:

1. Ποιοι είναι οι κυρίαρχοι στρεσογόνοι παράγοντες στη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;
2. Ποια είναι η σχέση του Φύλου του εκπαιδευτικού με την εμφάνιση του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης;
3. Ποια είναι η σχέση της Ηλικίας του εκπαιδευτικού με την εμφάνιση του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης;
4. Ποια είναι η σχέση του τύπου σχολείου που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός με την εμφάνιση του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης;
5. Ποια είναι η σχέση των ετών υπηρεσίας με την εμφάνιση του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης;

Ερευνητικά Εργαλεία

Στην παρούσα έρευνα, για την διερεύνηση των πηγών στρες που επιδρούν στους εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιήσαμε το Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης των Εκπαιδευτικών (Μουζούρα, 2005), με πολύ μικρές διαφοροποιήσεις και προσθήκες. Το τελικό ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελείται από 39 δηλώσεις πηγών στρες, με δυνατότητα επιλογής απαντήσεων σε 5-βάθμια κλίμακα Likert από το 1 = Καθόλου στρες μέχρι το 5 = Υπερβολικό στρες. Για τη διερεύνηση του Σ.Ε.Ε. των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα η Κλίμακα του Συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών (Maslach Burnout Inventory στο Maslach & Jackson, 1986). Το εργαλείο αυτό χρησιμοποιήθηκε όπως ακριβώς το χρησιμοποίησε και η Μουζούρα (2005).

Συλλογή Δεδομένων / Εργαλεία Ανάλυσης Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων το τελικό ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε ηλεκτρονικά χρησιμοποιώντας το διαδικτυακό εργαλείο δημιουργίας ερωτηματολόγιων Google Forms. Το συγκεκριμένο εργαλείο χρησιμοποιήθηκε για να εξασφαλίσει, αφενός τη συλλογή δεδομένων από μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, αφετέρου ταχύτητα στη συλλογή και επεξεργασία των απαντήσεων. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αρχικά αποστάλθηκε με e-mail σε όσους εκπαιδευτικούς υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ήταν γνώριμοι του συγγραφέως και, στη συνέχεια, αναρτήθηκε σε διάφορες ομάδες εκπαιδευτικών (groups) της κοινωνικής ιστοσελίδας Facebook, που αφορούν εκπαιδευτικούς, κατά τους μήνες Ιούλιο και Αύγουστο 2013. Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό IBM SPSS Statistics v20.0.

Αποτελέσματα

Περιγραφή Δείγματος

Το δείγμα μας αποτελείται από 148 εκπαιδευτικούς από τους οποίους οι 111 είναι Γυναίκες και οι 37 Άνδρες. Όσον αφορά τον τύπο του Σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος: 75 από αυτούς υπηρετούν σε Γυμνάσια, 43 σε Γενικά Λύκεια, 30 σε Επαγγελματικά Λύκεια.

Ποσοστό	**Συχνότητα**	**Σπουδές**	**Ποσοστό**	**Συχνότητα**	**Έτη Προϋπηρεσίας**	**Ποσοστό**	**Συχνότητα**	**Ηλικία**
9,5	14	Πτυχίο ΤΕΙ	14,2	21	0-5	4,7	7	<30
37,2	55	Πτυχίο ΑΕΙ	35,8	53	6-10	58,1	86	31-40
3,4	5	Δεύτερο Πτυχίο	29,7	44	11-15	28,4	42	41-50
45,3	67	Μεταπτυχιακό	12,2	18	16-20	8,8	13	51-60
4,7	7	Διδακτορικό	5,4	8	21-25			
			2,7	4	>26			

Πίνακας 2. Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικών Δείγματος

Αξιοπιστία Ερευνητικών Εργαλείων

Τα εργαλεία μέτρησης τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη υποβλήθηκαν σε ανάλυση αξιοπιστίας alpha του Cronbach (George, & Mallery 2010). Το Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης των Εκπαιδευτικών παρουσίασε υψηλή αξιοπιστία (Cronbach's alpha = 0,93) ενώ το Ερωτηματολόγιο της Maslach παρουσίασε αξιοπιστία ανά υποκλίμακα:

Συντελεστής Cronbach's alpha	**Υποκλίμακες Ερωτηματολογίου Maslach**
0,88	Συναισθηματική Εξουθένωση
0,83	Προσωπική Επίτευξη
0,77	Αποπροσωποποίηση

Πίνακας 3. Αξιοπιστία Ερωτηματολογίου Maslach ανά υποκλίμακα

Απαντήσεις στα Ερευνητικά Ερωτήματα

1. Ποιοι είναι οι κυρίαρχοι στρεσογόνοι παράγοντες στη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;

Οι βασικότεροι στρεσογόνοι παράγοντες για όλους τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε Γυμνάσια, Λύκεια και ΕΠΑ.Λ είναι ο ανεπαρκής μισθός, η έλλειψη ειδικών στα σχολεία (Ψυχολόγοι, Κοινωνικοί Λειτουργοί) κα-

θώς και η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός τους. Δεν φαίνεται να αποτελούν ιδιαίτερες πηγές στρες για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος το διοικητικό έργο, η εφημερία, η εργασία στο σπίτι.

2. Ποια είναι η σχέση του Φύλου του εκπαιδευτικού με την εμφάνιση του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης;

Για να διερευνήσουμε τη σχέση της ανεξάρτητης μεταβλητής του Φύλου με κάθε συνιστώσα της επαγγελματικής εξουθένωσης θα χρησιμοποιήσουμε τον στατιστικό έλεγχο t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων. Για τη σχέση φύλου με την Συναισθηματική Εξουθένωση έχουμε $t=0.854$, $p=0.39 >0.05$ ενώ για τη σχέση με την Αποπροσωποποίηση έχουμε $t=-1,319$, $p=0.19>0.05$ και με την Προσωπική Επίτευξη έχουμε $t=-1.080$ $p=0.28>0.05$. Όπως παρατηρούμε δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία από τις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης που να εξαρτώνται από το Φύλο.

3. Ποια είναι η σχέση της Ηλικίας του εκπαιδευτικού με την εμφάνιση του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης;

Για να διερευνήσουμε την σχέση της ανεξάρτητης μεταβλητής της Ηλικίας με κάθε συνιστώσα της επαγγελματικής εξουθένωσης θα χρησιμοποιήσουμε τον στατιστικό έλεγχο ANOVA ενός παράγοντα για κάθε συνιστώσα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Για τη συναισθηματική εξουθένωση έχουμε $p=0.725>0.05$ άρα συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Για την αποπροσωποποίηση παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές $p=0.056<0.05$. Για την προσωπική επίτευξη εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές που να εξαρτώνται από την ηλικία $p=0.011<0.0.05$. Σύμφωνα με το Kruskal Wallis Test η διάσταση της προσωπικής επίτευξης μειώνεται με την αύξηση της ηλικίας.

4. Ποια είναι η σχέση του τύπου σχολείου που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός με την εμφάνιση του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης;

Για να διερευνήσουμε την σχέση του τύπου του σχολείου όπου υπηρετεί ο κάθε εκπαιδευτικός με κάθε συνιστώσα της επαγγελματικής εξουθένωσης θα χρησιμοποιήσουμε τον στατιστικό έλεγχο ANOVA ενός παράγοντα για κάθε συνιστώσα. Για τις διαστάσεις της συναισθηματικής εξουθένωσης, αποπροσωποποίησης, προσωπικής επίτευξης έχουμε $p= 0.29>0.05$, $p=0.786 >0.05$, $p=0.07>0.05$ αντίστοιχα άρα δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία διάσταση.

5. Ποια είναι η σχέση των ετών υπηρεσίας με την εμφάνιση του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης;

Για να διερευνήσουμε τη σχέση των ετών προϋπηρεσίας του κάθε εκπαιδευτικού με κάθε συνιστώσα της επαγγελματικής εξουθένωσης θα χρησιμοποιήσουμε τον στατι-

στικό έλεγχο ANOVA ενός παράγοντα για κάθε συνιστώσα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Για τις διαστάσεις της συναισθηματικής εξουθένωσης, αποπροσωποποίησης, προσωπικής επίτευξης έχουμε p= 0.629>0.05, p= 0.437>0.05, p=0.098>0.05 αντίστοιχα, άρα δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία διάσταση επαγγελματικής εξουθένωσης.

Περιορισμοί της Έρευνας

Και αυτή η έρευνα αναμφισβήτητα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς και αδυναμίες οι οποίες απορρέουν από:

1. τη μέθοδο συλλογής δεδομένων δηλαδή το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς το όποιο σαν εργαλείο υπόκειται σε περιορισμούς.
2. τη χρήση κοινωνικών δικτύων (π.χ. Facebook) για τη συλλογή απαντήσεων στα ερωτηματολόγια της έρευνας. Η συγκεκριμένη μέθοδος συλλογής απαντήσεων παρουσιάζει μειονεκτήματα όπως, για παράδειγμα, αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος καθώς και την πιστοποίηση ως εκπαιδευτικών αυτών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο.
3. τη χρονική συγκυρία διεξαγωγής της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών μηνών (Ιούλιος, Αύγουστος 2013). Ως εκ τούτου η χρονική συγκυρία που απάντησε ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάζει τις απαντήσεις του.

Οι παραπάνω περιορισμοί περιορίζουν σαφώς την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με τους στρεσογόνους παράγοντες των εκπαιδευτικών και το επακόλουθο σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης καθώς και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Συμπεράσματα

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και οι επιπτώσεις της στο άτομο, στις διαπροσωπικές του σχέσεις και στο ίδιο το σχολείο ως οργανισμό, έχουν απασχολήσει τους ερευνητές σε διεθνές επίπεδο. Οι κυριότεροι παράγοντες που ευθύνονται για το στρες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι ο χαμηλός μισθός, το χαμηλό κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος και οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, ενώ οι σημαντικότερες πηγές στρες των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, τις μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας, τις ανεπαρκείς διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στο προσωπικό και την πίεση χρόνου. Ο εκπαιδευτικός στη παρούσα έρευνα μας θεωρεί ότι δεν αμείβεται ικανοποιητικά ενώ φαίνεται να χρειάζεται στην καθημερινότητα του σχολείου την υποστήριξη ειδικών όπως, για παράδειγμα, του σχολικού ψυχολόγου.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήσαμε το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach. Η έρευνά μας επιβεβαιώνει τους βασικότερους στρεσογόνους παράγοντες

που υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία. Και ενώ το φύλο δεν φαίνεται να επηρεάζει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που πήραν μέρος στην έρευνα αυτή, δεν ισχύει το ίδιο και για την ηλικία των εκπαιδευτικών. Ο τύπος σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί και τα έτη υπηρεσίας δεν φαίνεται να σχετίζονται με την εμφάνιση του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Παρά την ύπαρξη περιορισμών στην έρευνα αυτή, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών αποτελεί υπαρκτό πρόβλημα που έχει πάρει σημαντικές διαστάσεις, γι' αυτό και είναι αναγκαία η άμεση λήψη μέτρων καθώς το πρόβλημα αυτό σχετίζεται με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Cano-Garcia, F.J., Padilla-Munoz, E.M. & Carrasco-Ortiz, M.A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and individual differences. 38*, 929-940

Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger

Unger, D. (1980). *Superintendent burn-out: myth or reality.* (Electronic Thesis or Dissertation). Ανακτήθηκε από https://etd.ohiolink.edu/ .

Edelwich, J & Brodsky Ar. (1980). *Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions.* Kluwer Academic / Plenum Publishers

Griffith, J., Steptoe, A. & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *The British Psychological Society, 69,* 517-531

Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία,* 71-85.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology,* 48, 159-167

Maslach C., (1982). Burnout: The cost of caring. New York: Prentice Hall Inc.

Maslach C. & Jackson, C.E. (1986). Maslach Burnout Inventory Manual. California: Consulting Psychologist Press

Maslach C, Jackson SE, & Leiter, M.P. (1997). Maslach Burnout Inventory Manual (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. Στο: Zalaquett C. P. &

Wood R. J.(Επιμ.). *Evaluating Stress – A Book of Resources* (1997). Lanham, Md., & London: The Scarecrow Press

Maslach C., Schaufeli W.B, & Leiter M.P (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology,* 52 (1).

Μουζούρα, Ε. (2005). Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή Τμήμα Ψυχολογίας Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμη σε http://invenio.lib.auth.gr/record/18322/

Pines, A. and Aronson, E. (1988). Career Burnout: Causes and cures. Free Press, New York.

Pines, A.M and Malsach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health setting. *Hospital Community psychiatry 29,* 233-237

Ρούσση, Π., Τριλίβα, Σ., Σταλίκας Αν. (Επιμέλεια) (2012). Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα. Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο. Εκδόσεις Πεδίο

Τσιάκκιρος, Α, & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 33, 195- 213.

Χαραλάμπους, Έ. (2012). Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νόμο Αττικής. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμη σε http://estia.hua.gr:8080/dspace/handle/123456789/1737

Walter J., Van Lunen B., Walker S., Ismaeli Z. & Onate J. (2009). An Assessment of Burnout in Undergraduated Athletic Training Education Program Directors. *Journal Athletic Training, 44(*2), 199-196

Zellars, K. L., Hochwarter, W. A., Perrewé, P. L., Hoffman, N. & Ford, E. W. (2004). Experiencing job burnout: The roles of positive and negative traits and states. *Journal of Applied Social Psychology, 34* (5), 887-911

George, D., & Mallery, P. (2010). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 18.0 update (4th ed.). Pearson

Εργονομικά προβλήματα και Επαγγελματική εξουθένωση στην προσχολική εκπαίδευση

Ψαθοπούλου Παγώνα - Ξανθή
Παιδαγωγός Προσχολικής ηλικίας, Msc Μοντέλα Σχεδιασμού &Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων, Εργαστηριακός Συνεργάτης στο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Αθήνας
xpenny@hotmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, μελετάται το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, ως απόρροιας εργονομικών προβλημάτων. Ειδικότερα, η έρευνα μας καλείται να συνεισφέρει στις υπάρχουσες εργασίες, εστιάζοντας στον χώρο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό, παραθέτουμε ποιοτικά δεδομένα, που αφορούν (α) στην αντίληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εργαζόμενοι και σχετίζονται με τον εργονομικό σχεδιασμό, (β) στα εργονομικά προβλήματα που εντοπίζουν κατά την εργασία, (γ) στον σχεδιασμό που έχουν πραγματοποιήσει για την πρόληψη και αντιμετώπιση των εργονομικών προβλημάτων, (δ) στους τρόπους που η επιστήμη της εργονομίας, μπορεί να συνεισφέρει στην πρόληψη του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πράγματι, τα ερευνητικά αποτελέσματα, ανέδειξαν την ύπαρξη του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης, σε υψηλό βαθμό, εξαιτίας τους ανεπαρκούς εργονομικού σχεδιασμού. Παρόλα αυτά, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή εργονομικών παρεμβάσεων, μπορούν να βελτιώσουν εργονομικά προβλήματα που ανακύπτουν, προκειμένου να προληφθούν ή να επιλυθούν ζητήματα που συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση.

Λέξεις - Κλειδιά: επαγγελματική εξουθένωση, εργονομικά προβλήματα, προσχολική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η επαγγελματική εξουθένωση, αποτελεί ένα φαινόμενο ευρέως διαδεδομένο, κυρίως τις τελευταίες δεκαετίες, στην εκπαίδευση και σε άλλους χώρους (Maslach, 1982; Jimmieson, 2000; Frone, Russell and Cooper, 1995;Ilhan et al, 2007).

Πολλοί ορισμοί έχουν δοθεί στο φαινόμενο, με πλέον αποδεκτό αυτόν της Christina Maslach, η οποία περιέγραψε την επαγγελματική εξουθένωση ως ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, στα πλαίσια του οποίου ο εργαζόμενος χάνει το ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα που είχε, παύει να είναι ικανοποιημένος από τη δουλειά του και την απόδοσή του και σχηματίζει αρνητική εικόνα για τον εαυτό του (Maslach, 1982).

Σύμφωνα με έρευνες, η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται κυρίως σε άτομα που ασκούν λειτούργημα ή εργάζονται σε τομείς με υψηλές απαιτήσεις. Η αρνητική επίδραση που δέχονται αυτά τα άτομα σε ψυχολογικό και συναισθηματικό επίπεδο, οδηγεί

στη γρήγορη κατανάλωση των ενεργειακών αποθεμάτων τους, στην διατήρηση της καλής σωματικής και ψυχικής υγείας τους και, τελικά, στην εξάντληση (Διλιντάς,2010). Μια τέτοια κατηγορία εργαζομένων, αποτελούν οι εκπαιδευτικοί και οι παιδαγωγοί κάθε βαθμίδας.

Στο πλαίσιο αυτό, η διεξαγωγή ερευνών, κρίνεται απαραίτητη, για την καλύτερη κατανόηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως αυτή σχετίζεται με τα εργονομικά προβλήματα που ανακύπτουν, στον εκάστοτε εκπαιδευτικό χώρο.

Επαγγελματική εξουθένωση και εργονομία

Όπως προαναφέραμε, στην εκπαίδευση καταγράφονται συχνά φαινόμενα επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι παράγοντες που φαίνεται να συμβάλλουν στην εμφάνιση του φαινομένου, συνοψίζονται στο περιβάλλον της εργασίας, σε ατομικούς παράγοντες και σε παράγοντες της προσωπικότητας.

Ειδικότερα, η συχνή και μακροχρόνια έκθεση σε αντίξοες εργασιακές συνθήκες συνεπάγεται την υπερκόπωση και εξάντλησή του ατόμου. Ο φόρτος εργασίας, τα υψηλά επίπεδα στρες (Γαβριήλ, 2011; Κοπανιτσάνου & Σουρτζή, 2007), οι συγκρούσεις με τους συναδέλφους, τους ανωτέρους κ.λπ., η οργανωτική υποστήριξη, η αυτονομία, ο ανεπαρκής χρόνος μελέτης και επιμόρφωσης, η επάρκεια σε προσωπικό, η εκπαίδευση σε επικοινωνιακές δεξιότητες, οι αμοιβές (Παππά, Αναγνωστόπουλος, Νιάκας, 2008), ο εργασιακός χώρος, ο εργονομικός σχεδιασμός, οι κίνδυνοι που προκαλούνται από τον κακό εργονομικό σχεδιασμό και γενικότερα η οργάνωση του χώρου εργασίας (Ιντζόγλου & Κούβδος, 2008), αποτελούν περιβαλλοντικούς παράγοντες που σχετίζονται με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης σε χώρους εργασίας.

Παρόλα αυτά, για τις ανάγκες της παρούσης έρευνας, θα περιοριστούμε στους εργονομικούς κινδύνους, δηλαδή σε προβλήματα που ανακύπτουν από τον εργονομικό σχεδιασμό και την εφαρμογή του. Ειδικότερα, εργονομικοί κίνδυνοι θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν οι μονότονα επαναλαμβανόμενες και βίαιες κινήσεις, η καταπόνηση των μυών, οι κραδασμοί και οι ακραίες θερμοκρασίες, το μεταβαλλόμενο φορτίο, οι άβολες επίπονες και αφύσικες στάσεις και θέσεις εργασίας εξαιτίας ακατάλληλα σχεδιασμένου εξοπλισμού και εργασιακού χώρου. Επιπλέον, κίνδυνοι αφορούν οργανωτικούς παράγοντες, όπως υπερβολικός ρυθμός ή διάρκεια εργασίας, ανεπαρκή διαλείμματα ή διαστήματα ξεκούρασης, μονότονη εργασία, αίσθηση μη ικανοποίησης από την εργασία, κακές εργασιακές σχέσεις, ανασφάλεια εργασίας κ.ά. (Βανταράκης, Κλεπετσάνης, Παντελιού, Παπαδοπούλου & Κωνσταντοπούλου, 2013).

Συνεπώς, σκοπός της εργονομίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης είναι να διασφαλίζει ένα εργασιακό, ερευνητικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον εναρμονισμένο με τα εργασιακά, ερευνητικά και εκπαιδευτικά καθήκοντα των παιδαγωγών - εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται σε αυτό. Και τούτο διότι, κάθε άτομο, παρουσιάζει σημαντικές

διαφορές σε ατομικό επίπεδο (π.χ. στο φυσικό μέγεθος, στη μυϊκή δύναμη κ.λπ.), καθώς και σε επίπεδο δεξιοτήτων και πολιτισμικών διαφορών. Η εργονομία λοιπόν ως επιστήμη, έχει ως σκοπό να διαφυλάξει την υγεία και την ασφάλεια των εργαζομένων, αυξάνοντας την παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητά τους.

Εργονομία στην εκπαίδευση

Σε χώρους αγωγής και εκπαίδευσης, απασχολείται μεγάλος αριθμός εργαζομένων, προερχόμενοι από διάφορες κατηγορίες, ενώ ενυπάρχει σε αυτό και ένας σημαντικός αριθμός παιδιών. Η εργονομία βρίσκει εφαρμογή σε όλες τις εργασιακές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες των ανθρώπων αυτών, οι οποίες παρουσιάζουν πνευματικές, τεχνικές και χειρονακτικές πτυχές. Η εργονομία στην εκπαίδευση, εστιάζει στη διαμόρφωση:

- *των κτιριακών εγκαταστάσεων, των γραφείων, των χώρων αγωγής και φροντίδας.*
- *του εκπαιδευτικού εξοπλισμού αναλώσιμα υλικά, καθίσματα εργασίας, γραφεία κ.λπ.*
- *του πλήθους ειδικών μηχανημάτων, συσκευών και εργαλείων (τεχνικός εξοπλισμός).*
- *των ιδιαίτερων περιβαλλοντικών συνθηκών για τη διεξαγωγή συγκεκριμένων εργασιών και δραστηριοτήτων, όπως επαρκής φωτισμός, κατάλληλος εξαερισμός κ.λπ.*
- *των παραγόντων που αφορούν στις σωματικές στάσεις εργασίας (όρθια στάση, ύψος θέσης κατά την εκτέλεση συγκεκριμένης εργασίας, βαριά ή κοπιώδης εργασία, ανύψωση βάρους, κάθισμα εργασίας κ.λπ.), στο ωράριο, στην οργάνωση, στο περιεχόμενο, στο ρυθμό και στην επαναληψημότητα της εργασίας,*
- *στο ψυχολογικό στρες και τις ψυχοκοινωνικές πιέσεις.*
- *στη χωροθέτηση των σταθμών εργασίας, στους χειρισμούς «φορτίων» από τον άνθρωπο, στο θερμικό περιβάλλον, στους ήχους και θορύβους, στη λήψη αποφάσεων, σε πλευρές της νόησης (μνήμη, προσοχή, συμπεριφορά, γνώση, μάθηση, ικανότητες…).*

Εργονομικά προβλήματα και πρόληψη

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση των Κοπανιτσάνου και Σουρτζή (2007), οι κυριότεροι εργονομικοί κίνδυνοι είναι οι μυοσκελετικές διαταραχές, οι διαταραχές λόγω του κυκλικού ωραρίου και οι διαταραχές στη διατροφή.

Σχετικά με τις διαταραχές του μυοσκελετικού συστήματος, παρατίθενται άρθρα στην ελληνική βιβλιογραφία, όπου καταγράφεται μεγάλη συχνότητα εμφάνισης οσφυαλγίας (Vasiliadou, κ.ά. , 1995). Επιπλέον, παράγοντες κινδύνου αποτελούν: η έλλειψη προσωπικού, ο φόρτος εργασίας και οι λανθασμένες τεχνικές (Καγιαλάρης κ.ά., 2005).

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι, ο κακός εργονομικός σχεδιασμός και η μη επάρκεια κατάλληλου εξοπλισμού, μπορεί να αποτελέσει ακόμη και παράγοντα πρόκλησης ατυχήματος (Ιντζόγλου & Κούβδος, 2008).

Γενικότερα, καταγράφονται στη βιβλιογραφία (Λάϊος & Γιαννακούρου – Σιουτάρη, 2011), προβλήματα που σχετίζονται με τη στάση του ατόμου, μυοσκελετικές διαταραχές και τραυματισμοί. Κατά την εκτέλεση εργασιών, η στάση των ατόμων είναι συνάρτηση των ανθρωπομετρικών τους διαστάσεων, της φυσικής τους κατάστασης, των αποστάσεων που τοποθετούνται τα αντικείμενα, τα όργανα χειρισμού και οι δείκτες πληροφοριών. Σαν αποτέλεσμα της κακής στάσης, παρατηρούνται φαινόμενα στατικής κόπωσης, η εμφάνιση των οποίων γίνεται βαθμιαία. Η ανάπαυση ή η αλλαγή της δραστηριότητας, είναι δυνατό, να μειώσει περιστασιακά την κόπωση και τους πόνους. Όμως, αν το άτομο εξακολουθήσει να διατηρεί μια κακή στάση επί μακρόν, εμφανίζονται μόνιμες βλάβες με την μορφή μυοσκελετικών διαταραχών.

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι, η πρόληψη των μυοσκελετικών παθήσεων στην εργασία απαιτεί εργονομικό σχεδιασμό της θέσεως εργασίας, που μπορεί να έχει σαν αποτέλεσμα οργανωτικές αλλαγές, εφαρμογές ανθρωπομετρικών στοιχείων και επανασχεδιασμό εργαλείων (Λάϊος & Γιαννακούρου – Σιουτάρη, 2011).

Τα κυριότερα σημεία πρόληψης θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα εξής: Ενθάρρυνση αλλαγών στη στάση χειρισμού, διατήρηση του σκελετού σε συμμετρικές στάσεις, αποφυγή έκτασης των άκρων του σώματος επί μακρόν σε οριζόντιες θέσεις, κατά την εκτέλεση εργασιών που εμπεριέχουν άρση φορτίων, ενδείκνυται η υποστήριξη της μέσης και των άκρων (Λάϊος & Γιαννακούρου – Σιουτάρη, 2011).

Ερευνητική Μεθοδολογία

Η θεωρητική ανασκόπηση, ανέδειξε την σύνδεσης της επαγγελματικής εξουθένωσης ως απόρροιας ύπαρξης εργονομικών προβλημάτων. Συνηθέστερα, η υπάρχουσα βιβλιογραφία εστιάζει στο υπό μελέτη φαινόμενο, σε χώρους νοσοκομείων. Η παρούσα εργασία, έρχεται να συνεισφέρει στις υπάρχουσες έρευνες, εστιάζοντας σε χώρο αγωγής και φροντίδας νηπίων, που λειτουργεί σε 24ωρη βάση, στελεχωμένος από παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας (σε αυτή την ιδιαιτερότητα έγκειται και η πρωτοτυπία της παρούσης έρευνας).

Έτσι ερωτήματα τα οποία ανακύπτουν θα μπορούσαν να είναι τα εξής:

- *Οι εργαζόμενοι, παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, αναγνωρίζουν προβλήματα που δυσχεραίνουν τα εργασιακά τους καθήκοντα, και αν ναι ποια είναι αυτά που οι ίδιοι εντοπίζουν;*
- *Συνδέουν την ύπαρξη των προβλημάτων αυτών με την εμφάνιση (αν υπάρχει) επαγγελματικής εξουθένωσης;*
- *Ποιοί παράγοντες φαίνεται να είναι τα γενεσιουργά αίτια για την εμφάνιση των προβλημάτων αυτών;*
- *Ποια η στάση και η αντίδραση των ανωτέρων τους στα ζητήματα αυτά;*
- *Ποιες προτάσεις προτείνονται (από τους ίδιους τους εργαζόμενους), σχετικά με την ανάπτυξη της πρόληψης και της αντιμετώπισης των εργονομικών προβλημάτων;*

Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Η ποιοτική μέθοδος επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας καθώς, μέσω αυτής δύναται να ερευνηθεί το πώς οι άνθρωποι κατανοούν και βιώνουν όσα συμβαίνουν, περιγράφοντας και εξηγώντας τις διάφορες καταστάσεις που ανακύπτουν (Willing, 2001). Ειδικότερα, αποσκοπεί, στην παραγωγή σφαιρικής αντίληψης επί τη βάσει πλαισίων και λεπτομερών στοιχείων, όπως αυτά εμφανίζονται στο φυσικό κοινωνικό τους πλαίσιο (Mason, 2003).

Το εργαλείο μέτρησης της έρευνας

Η παρούσα ποιοτική έρευνα διεξήχθη με ατομικές συνεντεύξεις, εφόσον ως μέσο συλλογής υλικού έρευνας, θεωρείται ότι προσφέρει πληροφορίες υψηλότερης ποιότητας με μικρότερο βαθμό στατιστικής μεροληψίας από άλλες μεθόδους που υπάρχουν στη διάθεση των κοινωνικών επιστημόνων (Howard & Sharp, 2001).

Επιπλέον, η συνέντευξη αποτελεί κύριο εργαλείο των εργονομικών ερευνών, εφόσον «*Μέσω των συνεντεύξεων, προσδιορίζονται καλύτερα οι ανάγκες των χρηστών και το περιβάλλον χρήσης ενός συστήματος ή ενός προϊόντος. Ακόμα παρέχεται στους σχεδιαστές πληροφόρηση για το βαθμό αποδοχής των προτάσεών τους από τους χρήστες.*» (Λάϊος & Γιαννακούρου – Σιουτάρη, 2004, σελ. 627).

Η συνέντευξή μας ήταν ημιδομημένη [«*Αυτό που κυρίως χαρακτηρίζει τη συνέντευξη αυτή είναι το ¨σχέδιο της συνέντευξης¨ και το γεγονός ότι η διαδικασία της δομής της μοιάζει με αυτή του ερωτηματολογίου*» (Verma & Mallick, 2004)], απλή και μονοπρόσωπη.

Το δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν εργαζόμενοι σε χώρο αγωγής και φροντίδας παιδιών (κλειστή δομή), που εργάζονται επί 24ώρου βάσης, στην πόλη Αττική. Ο πληθυσμός τους ανέρχεται σε 10, εκ των οποίων 9 γυναίκες και 1 άνδρας, ηλικίας 35- 56 ετών. Το δείγμα θεωρείται κατάλληλο, εφόσον, στην ποιοτική έρευνα η γενίκευση με την έννοια της αντιπροσωπευτικότητας, δεν αποτελεί στόχο. Με βάση αυτό ενδιαφερόμαστε για συγκεκριμένες περιπτώσεις (εργαζόμενους), που απαιτούν διερεύνηση σε βάθος των απόψεων και εμπειριών τους.

Τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, επιλέχθηκαν με τυχαία/βολική δειγματοληψία, όπου τα δείγματα επιλέγονται με βάση την ευκολία και τη διαθεσιμότητα των μελών που τα αποτελούν (Cohen & Manion, 1994; Ζαφειρόπουλος, 2005).

Η συνέντευξη διαρθρώθηκε με βάση τους ακόλουθους άξονες: α) οριοθέτηση του προβλήματος, β) διαπίστωση του προβλήματος, γ) σχεδιασμός πρόληψης και αντιμετώπισης.

Ειδικότερα, για τον άξονα «*Οριοθέτηση του προβλήματος*», μελετήθηκαν οι απόψεις των εργαζομένων, αναφορικά με το τι συνιστάται ως εργονομικά προβλήματα στον εργασιακό χώρο. Επιπλέον, μελετήθηκε η άποψή τους σχετικά με τις πεποιθήσεις τους για το αν εμφανίζεται συχνά το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης (συσχετιζόμενο με εργονομικά ζητήματα).

Όσον αφορά τον άξονα «*Διαπίστωση του προβλήματος*», μελετήθηκαν οι εμπειρίες των εργαζομένων, που αξιολογούνται ως επαγγελματική εξουθένωση συσχετιζόμενη με εργονομικά ζητήματα. Τέλος, ζητήθηκαν οι παράγοντες που κατά την άποψή τους συντελούν στην εμφάνιση και διατήρηση των προβλημάτων αυτών.

Για τον άξονα της «*Πρόληψης και Αντιμετώπισης*» του φαινομένου, μελετήθηκαν οι τρόποι με τους οποίους θα μπορούσαν οι ίδιοι ή η υπηρεσία τους, να συμβάλλουν στην πρόληψη των εργονομικών προβλημάτων. Επιπλέον, μελετήθηκε η άποψη τους σχετικά με το αν και σε ποιο βαθμό θα μπορούσε η σχετική εκπαίδευση - κατάρτιση των εργαζομένων σχετικά με τα εργονομικά προβλήματα, να επιδράσει θετικά στη πρόληψη τους.

Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων έρευνας

Οι συνεντεύξεις, μελετήθηκαν με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Η τεχνική αυτή, θεωρείται από τις πιο αξιόλογες ερευνητικές τεχνικές στις ανθρωπιστικές επιστήμες [Kripendorff, 1980, όπως αναφέρει ο Αθανασίου Α., (2000)].

Όσον αφορά τη διαμόρφωση των κατηγοριών, αυτές δημιουργήθηκαν με βάση τους στόχους, τα ερευνητικά μας ερωτήματα, αλλά «*η τελική τους μορφή είναι αποτέλεσμα της συνεχούς διαπλοκής θεωρίας και δεδομένων*» (Κυριαζή, 2006).

Κατά την ανάλυση τους δείγματος, δεν πραγματοποιήσαμε συσχετίσεις ως προς τον παράγοντα φύλο, ηλικία, εργασιακή θέση - μόρφωση (εννοούμε προϊστάμενος, διπλωματόχους ΤΕ ή βοηθός παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας), και χρόνια εργασίας.

Ερευνητικά Αποτελέσματα

Τα δεδομένα της έρευνας ανέδειξαν τους παρακάτω παράγοντες συσχέτισης εργονομικών ζητημάτων. Τα δεδομένα παρατίθενται με βάση τους άξονες που τέθηκαν, χωρίς να δίνονται πάντοτε αυτούσια αποσπάσματα των συνεντεύξεων για λόγους οικονομίας χώρου.

Οριοθέτηση του προβλήματος

Οι αναφορές των εργαζομένων σε ότι αφορά το πως αντιλαμβάνονται τα εργονομικά ζητήματα κατά την εργασία τους, ήταν αόριστες. Δεν προσδιόρισαν με ακρίβεια πως αντιλαμβάνονται τον όρο αυτό κατά την εργασία τους, ενώ κάποιοι προσέγγισαν ορισμένες διαστάσεις του ζητήματος. Πιο συγκεκριμένα, κατεγράφησαν οι απόψεις:

«…εργονομικά νομίζω είναι τα προβλήματα που έχουν να κάνουν με το πώς θα σηκώσω ένα παιδί, ένα βάρος, πως θα σκύψω να στρώσω τα κρεβάτια κ.λπ.», «*...είναι τα προβλήματα που έχουν να κάνουν με προβλήματα στο χώρο, δηλαδή το ύψος των κρεβατιών, το χρώμα των τοίχων, τον κακό κλιματισμό μας, τους σοβάδες έξω που πέφτουν…*», «*…εργονομικά είναι όλα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στη δουλειά μας, βάρη, βάρδιες, κούραση…*».

Διαπίστωση του προβλήματος

Σε αυτό τον άξονα, εστιάσαμε στις αναφορές των εργαζομένων για τα συνηθέστερα εργονομικά προβλήματα που οι ίδιοι εντοπίζουν και στο αν και κατά πόσο τα συνδέουν με εργονομικά ζητήματα.

Οι αναφορές των εργαζομένων σε ότι αφορά το, αν εντοπίζουν ή / και βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση, σε σχέση με τα εργονομικά ζητήματα κατά την εργασία τους, φαίνεται να συγκλίνουν. Στο σύνολο τους οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι οι εργαζόμενοι στον εν λόγο χώρο βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Η εξουθένωση αυτή στο σύνολό τους, θεωρούν ότι προέρχεται απ τις πολλές ώρες εργασίας σε συνδυασμό με τις δύσκολες εργασιακές συνθήκες. Οι ερωτώμενοι αναφέρουν: «*...αισθάνομαι πτώμα, συχνά δεν μπορώ μετά τη δουλειά να κάνω τίποτα… οι βάρδιες είναι δύσκολες, έχει λιγοστέψει το προσωπικό και πλέον οι νυχτερινές βάρδιες έχουν αυξηθεί*», *«…πώς να μη νιώθεις κουρασμένος όταν εκεί που δούλευες έξι ώρες και σε καλύτερες συνθήκες, τώρα δουλεύεις οκτώ, ή και παραπάνω όταν κάνεις διπλοβάρδια;*».

Από τα αποσπάσματα της συνέντευξης που κατεγράφησαν γίνονται έκδηλα εργονομικά προβλήματα που προστίθενται και αφορούν στην έλλειψη προσωπικού, και στην αύξηση ωραρίου εργασίας, η οποία συνεπάγεται μεγαλύτερο φόρτο εργασίας και εξάντληση για τα άτομα που ήδη εργάζονται στο χώρο.

Στις άσχημες εργασιακές συνθήκες, εκτός της αύξησης του ωραρίου και της μείωσης του προσωπικού, έρχεται να προστεθεί και η ανάθεση/ ανάληψη νέων καθηκόντων, πέραν των τυπικών (πέραν των παιδαγωγικών), όπως: μεταφορά αναλωσίμων προϊόντων από την αποθήκη στο πόστο τους, μεταφορά αναλωσίμων με τη χρήση των δικών τους μέσων, επιδιόρθωση ή συντήρηση εξοπλισμού κ.λπ.

Ακόμη ένας τομέας που εστιάζουν είναι, η κακή οργάνωση και η μη συντήρηση χώρου, καθώς και η έλλειψη σύγχρονου εξοπλισμού, δομών θέρμανσης και εξαερισμού. Συγκεκριμένα καταγράφεται: «*δεν είναι λίγες οι φορές που η θέρμανση δεν επαρκεί και κυρίως τις μέρες που έχει πολύ κρύο... βέβαια έχουμε κλιματιστικά… αλλά δεν ζεστάνει ένα κλιματιστικό και μάλιστα τόσων χρόνων, με μηδέν συντήρηση…*». Επιπλέον, αναφέρονται προβλήματα επιβαρυντικά για την υγεία των εργαζομένων λόγω της κακής ποιότητας εξαερισμού (ανύπαρκτης) και της συχνής χρήσης κλιματιστικών.

Επιπρόσθετα, εργονομικά προβλήματα αναφέρονται και σχετίζονται με τον ήχο και τους θορύβους. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους ερωτώμενους καταγράφονται υψηλά επίπεδα θορύβου που προκαλούνται από τον ίδιο το χώρο, το σύστημα θέρμανσης και αερισμού (αναφέρθηκαν παραπάνω), την κίνηση από επισκέπτες, τα ίδια τα παιδιά, τη μουσική στους θαλάμους κ.λπ. Οι επιδράσεις του θορύβου που καταγράφονται δεν διαφαίνεται να έχουν δραματικές επιπτώσεις για τους εργαζόμενους, λ.χ. σοβαρές ακουστικές παθήσεις. Φαίνεται όμως να έχουν «*ύπουλο*» χαρακτήρα. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν επιβεβαιώνεται η θεωρία όπου, *οι αρνητικές επιπτώσεις του θορύβου επηρεάζουν ποικιλοτρόπως την ανθρώπινη απόδοση μέσω της μείωσης της απόδοσης ή της άσκοπης εγρήγορσης κατά την εργασία, της ανησυχίας* κ.λπ. (Λάϊος & Γιαννακούρου – Σιουτάρη, 2004, σελ.418-421). Ο θόρυβος σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, είναι υψηλότερος, κυρίως κατά τις πρωινές, αλλά και τις απογευματινές ώρες. Το μεσημέρι και το βράδυ σπάνια αναφέρονται θόρυβοι. Στο σύνολό τους τα προαναφερθέντα, καθιστούν το περιβάλλον εργασίας, συχνά ανθυγιεινό.

Τέλος, καταγράφονται από το σύνολο των εργαζομένων σωματικά – μυοσκελετικά προβλήματα που σχετίζονται με τον χειρισμό βάρους, τον κακό χειρισμό του βάρους/ κίνησης, την όρθια στάση, το ύψος θέσης κατά την εκτέλεση της εργασίας τους, την ανύψωση βάρους, τα καθίσματα εργασίας. Την άποψη αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνει και η θεωρία μας, σύμφωνα με την οποία, «*...η στάση που υιοθετεί ένας χρήστης φαίνεται να επηρεάζει την απόδοσή του και την υγεία του.*» (Λάϊος & Γιαννακούρου – Σιουτάρη, 2004, σελ. 83). Επιπλέον, συχνά οι ερωτώμενοι αναφέρουν ότι τα σωματικά προβλήματα που απορρέουν από τον κακό χειρισμό του βάρους/ κίνησης, σχετίζονται άμεσα και με τον ρυθμό και της έντασης της εργασίας, το κυκλικό ωράριο και την ανεπαρκή ανάπαυση των εργαζομένων. Όσων αφορά το κυκλικό ωράριο, συχνά γίνεται αναφορά στον επιβαρυντικό ρόλο που αυτό διαδραματίζει κατά την εργασία (Παϊκοπούλου & Γέραλη, 2001, Κορομπέλη, 2004).

Παράλληλα, συχνά οι εργαζόμενοι συνδέουν τα μυοσκελετικά προβλήματα που έχουν με την χωροθέτηση των στοιχείων. Έτσι, «*...πολλά από τα μυοσκελετικά προβλήματα που έχουμε εμείς οφείλονται λ.χ. στο ότι σκύβουμε να στρώσουμε τα κρεβάτια, ή καθώς πλένουμε τα παιδιά στις μπανιέρες σε ύψη που δε βοηθούν να έχουμε μια σωστή στάση σώματος, καθώς τα ταΐζουμε στις καρέκλες...*». Άλλωστε, σύμφωνα με τη θεωρία, «*...η αποδοτικότητα εξαρτάται από τη διάταξη του χώρου εργασίας και από το κάθισμα... Τα καθίσματα πρέπει να είναι σχεδιασμένα ώστε να ελαχιστοποιείται η ενόχληση που προκαλείται από τη συμπίεση της επιφάνειας των μηρών ...*» (Λάϊος & Γιαννακούρου – Σιουτάρη, 2004, σελ. 115-116).

Συμπερασματικά, η μετακίνηση βάρους (ακόμη και μικρού βάρους), η μεταφορά εξοπλισμού/ αναλώσιμων, η περιποίηση/ φροντίδα των παιδιών και η λανθασμένη στάση του σώματος κατά τη διάρκεια αυτή, η μεγάλη διάρκεια και η επανάληψη στις κινήσεις, το ύψος των κρεβατιών, το ύψος των μπάνιων, το κυκλικό ωράριο, κ.λπ. σύμφωνα με τους ερωτώμενους, σχετίζονται θετικά με την εμφάνιση των ποικίλων μυοσκελετικών πόνων. Η καταγραφή προβλημάτων στον αυχένα, τους ώμους, τη μέση, τα χέρια κ.ά.

έρχονται ως απόρροια της κακής στάσης του σώματος, της άρσης βάρους, ή της μη ενδεδειγμένης άρσης βάρους (ακόμη και πολύ μικρό βάρος), του λάθος χειρισμού των βαρών, δηλαδή των εργονομικών προβλημάτων.

Πρόληψη και Αντιμετώπιση

Όσον αφορά τον άξονα της πρόληψης εργονομικών ζητημάτων, οι ερωτώμενοι στο σύνολο τους συγκλίνουν στην άποψη, ότι η εκπαίδευση των εργαζομένων θα μπορούσε συχνά να μειώσει τη σωματική καταπόνηση που υφίστανται («*…χρόνια τώρα σηκώναμε τα παιδιά όπως όπως, δεν βρέθηκε κάποιος να μας πει ότι αυτό μελλοντικά θα μπορούσε να μας δημιουργήσει προβλήματα στη μέση, τα πόδια μας κ.λπ.*»).

Βέβαια, σύμφωνα και με τη θεωρία μας, «*η εκπαίδευση από μόνη της δεν είναι υποκατάστατο για τον ατελή εργονομικό σχεδιασμό. Ο ρόλος της εργονομίας είναι να διασφαλίζει την μέγιστη δυνατή εναρμόνιση μεταξύ του ανθρώπινου περιβάλλοντος και του ανθρώπινου χειριστή*» (Λάϊος & Γιαννακούρου – Σιουτάρη, 2004, σελ. 6).

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα, ότι σχεδόν καθημερινά, οι εργαζόμενοι στον υπό μελέτη χώρο, έρχονται αντιμέτωποι με εργονομικά προβλήματα και δυσκολίες. Αν και οι ίδιοι δεν γνωρίζουν πολλά για τον όρο της «*εργονομίας*», ωστόσο τα προβλήματα που περιγράφουν, σε αυτό το πλαίσιο και μόνο, θα μπορούσαν να τοποθετηθούν.

Από την έρευνα αναδεικνύεται το γεγονός ότι, σε μεγάλο βαθμό, η επαγγελματική εξουθένωση (που παραδέχονται στο σύνολό τους ότι βιώνουν), έχει ως αφετηρία και τερματισμό τον κακό, πρόχειρο ή πολλές φορές και ανύπαρκτο εργονομικό σχεδιασμό.

Η έλλειψη εργονομικού σχεδιασμού εστιάζεται στην απουσία της ανθρωπομετρίας και του σχεδιασμού της εργασίας (στάση χειρισμού, χειρισμό βάρους, μυοσκελετικά προβλήματα, ταχύτητα εργασίας επιβαλλόμενη από εξωτερικές πηγές, χωρική τοποθέτηση των αντικειμένων, ώρες εργασίας κ.λπ.), στο θερμικό περιβάλλον (κακή οργάνωση και η μη συντήρηση εξοπλισμού, στην έλλειψη σύγχρονου εξοπλισμού, δομών θέρμανσης και εξαερισμού), στους ήχους και τους θορύβους,

Η συζήτηση των δεδομένων της έρευνας οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα:

Ο καλύτερος εργονομικός σχεδιασμός, η στελέχωση κάθε χώρου, κάθε μονάδας, με επαρκές προσωπικό και συνεχής στήριξη των εργαζομένων από τη διοίκηση (από τους ανωτέρους), αποτελούν επιτακτική ανάγκη και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, προκειμένου να βελτιωθούν εργονομικά προβλήματα και να διασφαλιστεί η ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών, προκειμένου να προληφθούν ή να επιλυθούν ζητήματα που συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση.

Σε αυτό το πλαίσιο, σημαντικό ρόλο θα μπορούσε να διαδραματίσει ο ιατρός εργασίας, ο οποίος θα μπορούσε να συμβουλεύσει, επισημαίνοντας τα προβλήματα που σχετίζονται με εργονομικούς κινδύνους και προβλήματα κατά την εργασία (Ν. 1568/85 «*Υγιεινή και ασφάλεια των εργαζομένων*», ΠΔ 294/88. Ν.1224/94 και ΠΔ 17/96 εναρμόνισης με την οδηγία 89/391/ΕΟΚ).

Ακόμη, θα πρέπει, να αξιολογείται η επικινδυνότητα τους, και να τροφοδοτείται το προσωπικό με εκπαιδευτικά προγράμματα και σεμινάρια, με στοιχεία για την βελτίωση της εργονομίας μέσα στους χώρους εργασίας και για την πρόληψη τους.

Επιπλέον, θα πρέπει να εστιάσουμε στη συσχέτισή των μυοσκελετικών προβλημάτων με το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον εργασίας. Άλλωστε, σύμφωνα και με τη θεωρία, «*η μονότονη εργασία καθώς και εργονομικοί παράγοντες επιβαρύνουν αυτά τα προβλήματα αυξάνοντας την ηλεκτρική δραστηριότητα των μυών*» (Lundberg, Kadefors, Melin et al, 1994). Συνεπώς, η βελτίωση των εργονομικών παραγόντων σε συνδυασμό με το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον εργασίας θα μπορούσαν να μειώσουν ανάλογα προβλήματα.

Τέλος, νέες έρευνες θα μπορούσαν να διεξαχθούν σε μεγαλύτερα δείγματα, με αναλύσεις και συσχετίσεις ως προς τον παράγοντα φύλο, ηλικία και τους λοιπούς παράγοντες που επισημάνθηκαν στην παρούσα έρευνα. Οι έρευνες αυτές θα μπορούσαν να αναφέρονται και να αφορούν το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασίου, Λ. (2000). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, Ιωάννινα. Αυτοέκδοση.

Βανταράκης, Απ., Κλεπετσάνης, Π., Παντελιού, Σ., Παπαδοπούλου, Χρ.& Κωνσταντοπούλου, Γ., (2013). *ΟΔΗΓΟΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ & ΑΣΦΑΛΕΙΑΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ*. Συντονιστική Επιτροπή Υγιεινής και Ασφάλειας. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Γαβριήλ, Μ. (2011). *ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΣΕ ΝΟΣΗΛΕΥΤΕΣ ΜΟΝΑΔΩΝ ΕΝΤΑΤΙΚΗΣ ΘΕΡΑΠΕΙΑΣ.* Πτυχιακή διατριβή. Λεμεσός.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διλιντάς, Α. (2010). Μελέτη του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης στο προσωπικό ενός πανεπιστημιακού νοσοκομείου. Ερευνητική εργασία. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*. 27(3): 498-508.

Frone, M. R., Russell, M., Cooper, M. L. (1995). Job stressors, job involvement and employee health: a test of identity theory. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. vol. 68, pp. 1-11.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία: Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.

Howard, K. & Sharp, J. (2001). *Η επιστημονική μελέτη* (μτφρ.Νταλάκου Β.). Αθήνα:Gutenberg.

Ilhan, M. Durukan, E. Taner, E. Maral, I. umin, M. (2007). Burnout and its correlates among nursing stuff: questionnaire survey. *Journal of Advanced Nursing*, vol. 61, no 1, pp. 100-106.

Jimmieson, N. L. (2000). Employee reactions to behavioral control under conditions of stress: the moderations role of self-efficacy. *Work and Stress*. vol. 14, no 3, pp. 262-280.

Ιντζόγλου, Ε. Δ. & Κούβδος, Θ. (2008). Η μηχανική του σώματος σύμμαχος στην αντιμετώπιση των επιπτώσεων της χρόνιας καταπόνησης από τις συνθήκες εργασίας στο χειρουργείο. *Νοσοκομειακά Χρονικά*. 70 (Συμπλήρωμα), 316-331.

Καγιαλάρης, Γ. Ξυδέα-Κικεμένη, Α. (2005). *Μυοσκελετική καταπόνηση νοσηλευτών.* Πρακτικά νοσηλευτικής ημερίδας για την Υγιεινή και Ασφάλεια των νοσηλευτών στο χώρο εργασίας. Αθήνα:25-29.

Krippendorf, K. (1980). *Content Analysis.* London: Sage.

Κοπανιτσάνου, Π. & Σουρτζή, Π. (2007). *Επαγγελματικοί κίνδυνοι στο νοσοκομείο. Ανασκόπηση των ελληνικών*. Τμήμα Νοσηλευτικής, Πανεπιστήμιο Αθηνών. http://www.hjn.gr/actions/get_pdf.php?id=199 .

Κυριαζή ,Ν. (2005) *Η Κοινωνιολογική έρευνα κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Λάϊος, Λ.& Γιαννακούρου – Σιουτάρη Μ. (2011). *Σύγχρονη Εργονομία*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.

Λάϊος, Λ.& Γιαννακούρου – Σιουτάρη Μ. (2004). *Σύγχρονη Εργονομία*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.

Lundberg, U. Kadefors, R. Melin, B. (1994). Psychophysiological stress and EMG activity of the trapezius muscle. *International Journal of Behavioral Medicine*. 1(4): 354-370.

Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Μεταφράστηκε από τα Αγγλικά , από τη Ν. Κυριαζή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (Αρχικά εκδόθηκε το 1996).

Παϊκοπούλου, Δ, Γέραλη, Μ. (2001). Βιολογικοί ρυθμοί στο νοσηλευτικό επάγγελμα: Η ενδογενής επίδραση της μελατονίνης. *Νοσηλευτική*, 4:38-42.

Παππά, Ε., Αναγνωστόπουλος, Φ., & Νιάκας, Δ., (2008). Επαγγελματική εξουθένωση ιατρικού και νοσηλευτικού προσωπικού και οι επιπτώσεις της στο επίπεδο των παρεχομένων υπηρεσιών υγείας. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*. Τόμ. 25, no 1, σ. 94-101.

Vasiliadou, Λ., Karvountzis, G., Soumilas, Λ., Roumeliotis, D., Theodossopoulou, E. (1995).Occupational low-back pain in nursing stuff in a Greek hospital. J *Adv Nurs*. 21:125-130.

Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και τεχνικές. (*Α. Παπασταμάτης, Επιμ., & Ε. Γρίβα, Μεταφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω.

Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method.* Buckingham: Open University Press.

Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών & εργασιακή εξουθένωση

Ρώιμπα Βασιλική
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
M.Ed. στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης
vaso-roimpa@hotmail.com

Νομικού Αργεντίνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60
M.Ed. στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης
argnomikou@gmail.com

Περίληψη

Η εργασιακή εξουθένωση αποτελεί πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι σε διάφορους επαγγελματικούς χώρους, κυρίως σε όσους χαρακτηρίζονται ως κοινωνιο-ανθρωποκεντρικοί. Σε όλες τις διαβαθμίσεις της και μέσω όλων των συμπτωμάτων της, συνδέεται με την έλλειψη ικανοποίησης των εργαζομένων από τις συνθήκες που διαμορφώνουν το χώρο της εργασίας τους. Η εκπαίδευση, ως ένα από αυτά, χαρακτηρίζεται από υψηλά ποσοστά εμφάνισής της, τα οποία ποικίλουν από χώρα σε χώρα. Στον ελληνικό χώρο οι έρευνες έχουν αναδείξει την ύπαρξη του προβλήματος επίσης, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα πως η ικανοποίηση των ελλήνων εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους φαίνεται να μην προσεγγίζει τα επιθυμητά ποσοστά. Στην παρούσα εργασία, επιχειρούνται διοικητικές βελτιωτικές προτάσεις σε εκείνες τις παραμέτρους που εξαρτούν την ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, όπως έχουν προκύψει από ανάλογα ερευνητικά δεδομένα ως προληπτικό μέτρο αποφυγής ή μείωσης του προβλήματος

Λέξεις - Κλειδιά: Εργασιακή εξουθένωση, Παροχή υπηρεσίας, Ικανοποίηση εκπαιδευτικών, Προληπτικά διοικητικά μέτρα.

Εισαγωγή

Στα πλαίσια λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως μια συλλογή ατόμων, τα οποία αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται προς τον ίδιο κοινό στόχο, αντιλαμβανόμενα τον εαυτό τους ως *ομάδα* (Durbin, 1998:389). Έτσι ικανοποιούν τις ανάγκες τους μέσα από αυτήν αλλά και επιτυγχάνουν μεγαλύτερο και ποιοτικότερο αποτέλεσμα σε σχέση με το αν θα εργάζονταν ανεξάρτητα.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για τη λειτουργία της ομάδας, από την πλευρά των συμμετεχόντων σε αυτήν, αποτελούν η ωριμότητα των μελών της, η προσήλωση στον κοινό στόχο και ο συντονισμός στη δράση, η αξιοποίηση των ιδεών, η ανάπτυξη υπευθυνότητας και η άντληση αισθημάτων ικανοποίησης από τη διαδικασία και την υπηρεσία που οι ίδιοι διαμορφώνουν. Επίσης απαραίτητες προϋποθέσεις, από πλευράς της διοίκησης, είναι η δυνατότητα εντοπισμού της ατομικής επίδοσης, η παροχή κλίμακας κινήτρων και η δυνατότητα διομαδικής σύγκρισης.

Προκειμένου να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα της ομάδας επιδρούν γενικοί και πρωταρχικοί παράγοντες όπως: το μέγεθός της, τα χαρακτηριστικά, η συνοχή, οι κανόνες – διαδικασίες, η ηγεσία και οι ρόλοι των μελών της.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια προσέγγιση του βαθμού και των παραγόντων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στην ελληνική πραγματικότητα της δημόσιας εκπαίδευσης.

Ικανοποίηση

Για τον όρο ικανοποίηση κυρίαρχες θεωρούνται οι θεωρίες ικανοποίησης των αναγκών των εργαζομένων και τα κίνητρα που οδηγούν σε εργασία (A. Maslow, C. Alderfer, F. Herzberg, κ.α), παρ' όλο τον υποκειμενικό τους χαρακτήρα.

Στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση οι φυσιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες ασφάλειας των εκπαιδευτικών καλύπτονται σε μεγάλο βαθμό,από πλευράς της διοίκησης, μέσω του ενιαίου μισθολογίου & της κατοχύρωσης της μονιμότητας. Οι κοινωνικές ανάγκες καθώς και εκείνες της εκτίμησης & ολοκλήρωσης, αντίθετα, ικανοποιούνται μέσω της προσωπικής τους συμπεριφοράς και της ατομικής τους προσπάθειας χωρίς την ενεργοποιητική συμμετοχή της διοίκησης. Μελέτες εύρεσης των παραγόντων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν σύγκλιση συμπερασμάτων (π.χ. Eliophotou – Menon & Saitis 2006, Κουστέλιος 2001, καθώς & Σαΐτη, 2007). Τα συμπεράσματα αυτά είναι εξαιρετικά χρήσιμα, διότι καταδεικνύουν πως η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι πολυπαραγοντική, και πως συνδέεται άμεσα με υποκειμενικά γνωρίσματα του κάθε εργαζομένου αλλά και με την παρακίνηση της διοίκησης. Πιο συγκεκριμένα, μια από τις πιο πρόσφατες έρευνες (Σαΐτη, 2007), προσδιορίζει με βαθμολογική κλίμακα ως παράγοντες ικανοποίησης:
- *το ρόλο του διευθυντή και το σχολικό κλίμα,*
- *τις δυνατότητες προαγωγής & τα πλεονεκτήματα από το επάγγελμα των εκπαιδευτικών,*
- *τις ανταμοιβές αναγνώρισης των προσπαθειών των εκπαιδευτικών και της απόδοσης τους από τη διοίκηση,*
- *τις αμοιβές τους,*
- *τη γενική σχολική οργάνωση,*
- *τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για την εργασία τους και τέλος*
- *τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.*

Επαγγελματική εξουθένωση

Στον αντίποδα των παραπάνω, προκύπτει το θεμελιώδες ζήτημα της <u>επαγγελματικής εξουθένωσης</u> ως συνέπεια της έλλειψης ικανοποίησης και της συνεχούς βίωσης του επαγγελματικού στρες από πλευράς των εκπαιδευτικών.

Ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» (burn out) χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Freudenberger (1975) για να τονιστεί η σταδιακή εξάντληση του ατόμου. Θεωρείται αποτέλεσμα της ενεργητικής αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του, με ιατρικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές παραμέτρους και εμφανίζεται σε γενικές γραμμές όταν ένας εργαζόμενος αντιμετωπίζει έναν υπερφορτισμένο ρόλο ή συγκρουόμενες καταστάσεις στον εργασιακό του χώρο.

Σύμφωνα με έρευνες (Belcastro & Hays, 1984, Hodge, Jupp & Taylor, 1994), οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερο άγχος απ' ό,τι άλλα επαγγέλματα και σίγουρα πολύ περισσότερο απ' ό,τι ο γενικός πληθυσμός. Ιδιαίτερα από το σύνολο των εργαζομένων σε ανθρωπιστικά επαγγέλματα (τα επονομαζόμενα και κοινωνιοανθρωποκεντρικά), οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά, και αυτό γιατί ως επάγγελμα έχουν να κάνουν πάντα με τους άλλους. Η εργασία τους δηλαδή, μαζί με τα ιατρικά και νοσηλευτικά επαγγέλματα, έχει τόσο πολύ έντονη την έννοια της υπηρεσίας/προσφοράς ώστε εξακολουθούν και παραμένουν τα δυο μοναδικά επαγγέλματα που χαρακτηρίζονται «λειτουργήματα», όρος με ιδιαίτερη σπουδαιότητα για το έργο τους. Ωστόσο, το μοντέλο της θεωρίας των εργασιακών απαιτήσεων & του ελέγχου (Karasek, 1979 / Κάντας, 1996) υποστηρίζει ότι άτομα που εργάζονται σε επαγγέλματα που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα εργασιακών απαιτήσεων και χαμηλά επίπεδα δυνατότητας απόφασης ή ελέγχου έχουν χαμηλότερα επίπεδα υγείας.

Οι Kyriacou & Sutcliffe (1978) παρουσιάζουν το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών ως μια αρνητική συναισθηματική αντίδραση (με συμπτώματα θυμού, ματαίωσης, κατάθλιψης, ψυχοσωματικών αντιδράσεων, κ.ο.κ), η οποία επηρεάζεται από τον τρόπο, με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται μια κατάσταση ως απειλητική ή δυσάρεστη αλλά και από τους όποιους μηχανισμούς ενεργοποιούνται για την αποφυγή ή αντιμετώπιση της. Τόσο ο Hendrickson (1979) όσο και ο Dunham (1992) ορίζουν το άγχος ως μια εξωτερίκευση συναισθηματικών, διανοητικών και ψυχοσωματικών αντιδράσεων που προκαλούνται από αυξημένες ή νέες πιέσεις, οι οποίες ξεπερνούν τις δυνατότητες του ατόμου.

Σε αυτό το σημείο όμως είναι απαραίτητο να τονιστεί η τεράστια σημασία της νοητικής δραστηριότητας του ατόμου ως ανασταλτικού παράγοντα στη δημιουργία του άγχους. Με άλλα λόγια, σημασία έχει ο υποκειμενικός τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τα ερεθίσματα και οι λόγοι για τους οποίους τα κατατάσσει στα αγχογόνα ή μη. Για το λόγο αυτό συνεκτιμώνται παράγοντες όπως η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, η αυτοεκτίμηση, η αντιληπτική ικανότητα, ο φόβος της αρνητικής αξιολόγησης από το εργασιακό περιβάλλον, κ.α.

Βασικότεροι παράγοντες εκδήλωσης στρες είναι:

- *Η ασάφεια του ρόλου από την ανάθεσή του.*
- *Η σύγκρουση ρόλων.*
- *Προβλήματα οργανωτικής φύσεως.*
- *Προβλήματα διαπροσωπικά.*
- *Χαμηλή αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικού σε ό, τι αφορά τις απαιτήσεις του επαγγέλματος.*
- *Μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας.*
- *Νέες επαγγελματικές απαιτήσεις.*
- *Έλλειψη αυτονομίας.*

Τα συμπτώματα διαχωρίζονται σε:

- *Σωματικά (εξάντληση, υπνηλία, υπέρταση, ταχυπαλμία, εφίδρωση, ψυχοσωματικά προβλήματα, υπερβολική κατανάλωση καφεΐνης, καπνού ή αλκοόλ, κ.α).*
- *Συναισθηματικά (θυμός, κατάθλιψη, συναισθηματική εξάντληση, ματαίωση, νευρωτισμός, συναισθήματα φόβου και έντασης, κ.α).*
- *Διανοητικά (καχυποψία, μεροληψία, αλαζονεία, αρνητική στάση απέναντι στους συναδέλφους, γονείς, ή μαθητές, αποπροσωποποίηση, αποστασιοποίηση, απάθεια, αίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία).*

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, οι ανύπαντροι, οι νεοδιόριστοι και οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας είναι τα συχνότερα «θύματα» της επαγγελματικής εξουθένωσης, για διαφορετικούς και ευνόητους λόγους η κάθε ομάδα. Επιπλέον, το σύνδρομο πλήττει εξίσου τόσο το γυναικείο όσο και τον ανδρικό εργαζόμενο πληθυσμό.

Η επαγγελματική εξουθένωση δεν έχει μια ξαφνική αφετηρία αλλά προοδευτικά διέρχεται μέσα από 3 ή 4 στάδια. Τα στάδια αυτά είναι:

- *Του ενθουσιασμού (ισχύει κυρίως για νεοδιόριστους). Ο εκπαιδευτικός ευρισκόμενος πρώτη φορά στον εργασιακό του χώρο, θέτει υψηλούς στόχους και έχει σημαντικές απαιτήσεις τόσο από τον εαυτό του, όσο και από τους μαθητές, τους συναδέλφους του ή ακόμα και τη διοίκηση.*
- *Το δεύτερο στάδιο φέρει την αμφιβολία, όταν ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την ανισορροπία μεταξύ των προσδοκιών του και της πραγματικότητας, μεταξύ των απαιτήσεων της εργασίας και της περιορισμένης ή και μηδαμινής βοήθειας που μπορεί να έχει, κ.ο.κ. Σε αυτό το σημείο εκδηλώνεται για πρώτη φορά το άγχος, συνήθως σε μεγάλες διαστάσεις.*
- *Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει τόσο τις εκδηλώσεις του άγχους (φόβο, ένταση, θυμό, κ.α), όσο και τις συνέπειές του στο άτομο (απογοήτευση, ματαίωση, συμπτώματα σωματικής και ψυχολογικής φύσεως).*
- *Στο τέταρτο στάδιο επέρχονται αλλαγές στη στάση και τη συμπεριφορά του ατόμου ως ένας τρόπος άμυνας και αντιμετώπισης της κατάστασης. Βασικά σημεία, η απάθεια, η αποστασιοποίηση και η αδιαφορία, όπου ο εκπαιδευτικός παρευρίσκεται στην εργασία του, και λειτουργώντας με τη λογική της ήσσονος προσπάθειας, απέχει απ' όσα εξελίσσονται στο εργασιακό του περιβάλλον.*

Ιδιαίτερη συμβολή αν όχι στην άρση αλλά τουλάχιστον στην άμβλυνση των προβλημάτων σε επίπεδο διοίκησης, καθοριστική είναι η σημασία της ηθικής και υλικοτεχνικής στήριξης. Η κοινωνική στήριξη που δέχεται ο εργαζόμενος από τους άλλους είναι μια σημαντική πηγή καταπολέμησης του άγχους. Το άτομο που δέχεται κοινωνική στήριξη νιώθει ότι ο άλλος ή οι άλλοι επικυρώνουν την αξία του ως άτομο, καθώς και τα συναισθήματα ή τη συμπεριφορά του (Cutrona, 1986). Η κοινωνική στήριξη έχει δυο βασικούς μηχανισμούς στήριξης στην ψυχική και σωματική υγεία του εργαζομένου (Cohen, 2004). Μπορεί αφενός να επιδράσει στην ψυχική υγεία αφού παρέχει αίσθημα

ψυχολογικής ασφάλειας και αφετέρου μειώνει τις διαπροσωπικές εντάσεις δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα στο εργασιακό περιβάλλον. Παρά όμως τη μεγάλη σημασία που έχει δοθεί από κοινωνικούς επιστήμονες (Cohen, 2004/ House & all, 1988/ Sarason & all, 1997) στη συνεισφορά της κοινωνικής στήριξης, η εφαρμογή της στην εργασιακή και οργανωτική ψυχολογία είναι κατά γενική ομολογία (Arnold, 2000) περιορισμένη.

Πληροφοριακά, από τα στατιστικά στοιχεία προκύπτει πως το άγχος και η έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα τόσο για τους εργαζόμενους όσο και τους οργανισμούς. Σε έρευνα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (O' Driscoll & Cooper, 2002) βρέθηκε ότι οι ώρες εργασίας που χάνονται καθώς και τα έξοδα υγείας για την αντιμετώπιση σχετικών ψυχικών και σωματικών παθήσεων κοστίζουν στα κράτη – μέλη ποσό που αντιστοιχεί στο 3 – 4% του ακαθαρίστου προϊόντος της Ε.Ε των 15 κρατών. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία το 5-25% των εκπαιδευτικών υποφέρει από το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στην Ελλάδα το 10% των εκπαιδευτικών βιώνει υψηλή συναισθηματική εξάντληση, το 15-17% μέτρια ως υψηλή αποπροσωποποίηση που εκδηλώνεται με τη δημιουργία απρόσωπων σχέσεων με τους μαθητές, και το 30-35% αισθάνεται ότι δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό στη δουλειά του.

Η λύση στα παραπάνω δεν επέρχεται χωρίς τη συνεισφορά της διοίκησης που αφορά στην κοινωνική στήριξη και την εφαρμογή της στην εργασιακή και οργανωτική ψυχολογία. Τι θα πρέπει λοιπόν η Διοίκηση της Εκπαίδευσης να επιμεληθεί ώστε οι υπάλληλοι της να είναι ικανοποιημένοι μέσα από την επαγγελματική τους ιδιότητα; Για την απάντηση του ερωτήματος αυτού, είναι σημαντικό να προσεγγίσουμε κάθε παράγοντα – τομέα, που στοιχειοθετεί την επαγγελματική ικανοποίηση ξεχωριστά, όπως προκύπτουν από τις προαναφερθείσες έρευνες.

Α. Δημιουργία κατάλληλου κλίματος.

Παράμετροι που διασφαλίζουν τη δημιουργία ενός κλίματος ανάπτυξης αισθημάτων ικανοποίησης είναι:

1) Η δυνατότητα παροχής ευκαιριών αυτόβουλης δράσης & ανάπτυξης πρωτοβουλιών.
2) Η καθιέρωση ενός συστήματος λήψης ομαδικών αποφάσεων στο πλαίσιο λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων, ανοιχτό στις απόψεις και στις επιθυμίες όλων των συμμετεχόντων.
3) Η κουλτούρα (αντιλήψεις, γνώσεις & προσδοκίες) τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της περιβάλλουσας κοινωνίας στην οποία η δημοκρατικότητα, η αποδοχή και η κατανόηση θα εξασφαλίζει κατάλληλες συνθήκες συνεργασίας.
4) Η προσωπικότητα του διευθυντή, ο οποίος θα πρέπει με τη στάση και τη συμπεριφορά του να διασφαλίζει το συναδελφικό κλίμα, την καλή συνεργασία και το αποσαφηνισμένο πρόγραμμα δράσης (Μυλωνάς, 2005).
5) Η αποτελεσματική επικοινωνία αφού αυτή αποτελεί προϋπόθεση του συντονισμού

και της συνεργασίας. Αποτελεί τόσο επιτακτική ανάγκη κάθε οργανισμού, ώστε ο Durbin (1998: 360) την παρομοιάζει με την κόλλα που κρατά έναν οργανισμό ενωμένο. Ειδικά στην εκπαίδευση στην οποία εμπλέκονται διάφοροι και ποικίλοι φορείς τόσο στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας ως συστήματος όσο και στο εξωτερικό της περιβάλλον, η αμφίδρομη επικοινωνία θα πρέπει να είναι ανοιχτή ώστε να ανταλλάσσονται ελεύθερα οι απόψεις και η ομάδα να καταλήγει σε διαπιστώσεις κοινά αποδεκτές που προωθούν την καλή συνεργασία.

6) Η αποφυγή των Συγκρούσεων. Οι συνήθεις αιτίες συγκρούσεων οφείλονται κυρίως σε:

− Οργανωτικές αδυναμίες όπως ο ασαφής καθορισμός των καθηκόντων και του ρόλου των εκπαιδευτικών.
− Προβλήματα περιορισμένων πόρων, με υποτονική οργανωσιακή υποστήριξη ή προβλήματα υλικοτεχνικής & κτιριακής υποδομής.
− Προβλήματα ατομικών διαφορών. (διαφορετικές αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διαφορετικό σύστημα αξιών).
− Προβλήματα που προκαλούνται στις σχέσεις του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον και τη συνεργασία του με διάφορους κοινωνικούς φορείς.

Αυτές οι αιτίες εναρμονίζονται με το πλαίσιο αιτιών των ενδο-οργανωτικών συγκρούσεων γενικά στους οργανισμούς και μπορούν να αποφευχθούν καθιερώνοντας ένα επικοινωνιακό σύστημα αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας κατανόησης των ατομικών και ομαδικών σκοπών.

Β. Επαγγελματική ανάπτυξη – προαγωγή

Σύμφωνα με τις τελευταίες θεωρητικές τάσεις η επαγγελματική ανάπτυξη κάθε εργαζομένου είναι υπόθεση που αφορά τόσο τον οργανισμό που θα πρέπει να λαμβάνει τις ανάλογες πρωτοβουλίες για τη συνεχή επιμόρφωση και εξέλιξή του, όσο και τον ίδιο τον εργαζόμενο που θα πρέπει να έχει αυξημένο ενδιαφέρον και εσωτερική παρόρμηση αναζήτησης της βελτίωσης και ανάπτυξής του. Συνήθως αυτή η διάθεση για επαγγελματική ανάπτυξη συνοδεύεται από πλευράς του εργαζόμενου και από επιθυμία του για ανέλιξη στην ιεραρχία του οργανισμού στον οποίο παρέχει τις γνώσεις, τις ικανότητες και την εργασία του. Έτσι αφ' ενός ικανοποιείται από την πρόσκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, προσεγγίζοντας την ολοκλήρωση του και αφ' ετέρου διεκδικεί την αναγνώριση από τον οργανισμό αυτής της αναπτυξιακής προσπάθειας μέσω μιας προαγωγής σε θέσεις ηγετικών στελεχών.

Η διοίκηση ορίζει τη μέθοδο προαγωγής που ενδείκνυται για το συγκεκριμένο οργανισμό και επιλέγει τις πιο πολλές φορές ηγετικά – διευθυντικά στελέχη μέσα απ' τον ίδιο τον οργανισμό. Με τον όρο προαγωγή ορίζεται η προώθηση ενός υπαλλήλου σε ανώτερη ιεραρχική θέση με μεγαλύτερο κύρος, ευρύτερη αρμοδιότητα, περισσότερη ευθύνη και συνήθως υψηλότερη αμοιβή. Έτσι διευρύνεται η εξουσία – ευθύνη του προαγόμενου και η παροχή κινήτρων του (μεγαλύτερο κύρος, υψηλότερη αμοιβή) ώστε να

υποκινείται τόσο αυτός, όσο κι όσοι φιλοδοξούν να κατακτήσουν μια θέση διοικητικά ανώτερη. Όπως ορίζει η επιστήμη της διοίκησης σε οποιοδήποτε σύστημα προαγωγής θα πρέπει να χρησιμοποούνται οι τεχνικές περιγραφής θέσης (job description) και περιγραφής προσόντων (job specification).

Στην ελληνική εκπαίδευση για την προαγωγή σε θέση Διευθυντή Σχολικής Μονάδας προσμετρούνται η αρχαιότητα, τα τυπικά προσόντα και η βαθμολογία του υποψηφίου σε διαδικασία συνέντευξης όπου αξιολογείται η προσωπικότητά του. Όμως το ποσοστό συμμετοχής του βαθμού της συνέντευξης στην τελική βαθμολογία είναι ικανό να ανατρέψει την αξιολόγηση βάση των υπόλοιπων προσόντων κι αυτό αφήνει υπόνοιες για μεροληψία και υπερτίμηση ορισμένων εκπαιδευτικών από την Επιτροπή με όλες τις συνέπειες που ακολουθούν (απογοήτευση, απαξίωση θεσμού, συγκρούσεις, αδιαφορία για την εργασία).

Γ. Απόδοση εργαζόμενου

Ο βαθμός ικανοποίησης ενός εκπαιδευτικού εξαρτάται σημαντικά από το βαθμό προσέγγισης των στόχων και την καλή απόδοση όπως συμβαίνει σε όλους τους εργαζόμενους. Αυτό σημαίνει πως παράγονται συναισθήματα ευαρέσκειας και ολοκλήρωσης με την επιτυχία ή αρνητικά συναισθήματα ματαίωσης όταν η προσπάθεια δεν οδήγησε στα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Προκειμένου να υπάρχει επίγνωση της απόδοσης , πρωτίστως χρειάζεται να παρακολουθεί και να εκτιμά ο ίδιος την πορεία του. Επιπλέον να υπάρχει ένα σύστημα εκ μέρους της διοίκησης που να αξιολογεί το έργο του, να τον πληροφορεί για τη απόδοσή του, να τον υποστηρίζει στη βελτίωσή της και να τον επιβραβεύει για την επιτυχία του.

Η αξιολόγηση αποτελεί πολυδιάστατο έργο της διοίκησης όλων των οργανισμών και ιδιαίτερα σημαντικό αφού από αυτήν εξαρτάται η διαμόρφωση της πορείας τους και η πραγματοποίηση των εναρμονισμένων με τα σύγχρονα πρότυπα στόχων τους. Θα μπορούσε να οριστεί ως η διαδικασία αξιολόγησης – εκτίμησης του εργαζομένου με σκοπό να φανεί ο βαθμός στον οποίο φέρνει εις πέρας το έργο του αποδοτικά. Προϋπόθεση για την εφαρμογή ενός επιτυχημένου αξιολογικού συστήματος είναι η καταρχήν διαμόρφωση Κατάλληλης Κουλτούρας και Κλίματος Αξιολόγησης στον οργανισμό που σημαίνει:

- *πεποίθηση πως η αξιολόγηση είναι αναγκαία συνθήκη για την ανάπτυξη οργανισμού και εργαζομένων,*
- *κοινές αξίες στον καθορισμό των κριτηρίων (π.χ. ανάπτυξη πρωτοβουλίας, επίτευξη στόχων κλπ),*
- *νοοτροπία αντικειμενικής αξιολόγησης,*
- *κουλτούρα αυτό-αξιολόγησης και ανάπτυξης και*
- *βέβαια εμπιστοσύνη ανάμεσα στον αξιολογητή και τον αξιολογούμενο.*

Κοινή αποδοχή όλων των εμπλεκόμενων είναι πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, κυρίως όταν συνδέεται από υποδείξεις για βελτίωση και ανάπτυξή του, αποτελεί σπουδαίο μέσο υποβοήθησης και εξέλιξης του εκπαιδευτικού και άρα όλου του συστήματος. Όμως αποτελεί δύσκολο έργο η κρίση της απόδοσής του, αφού οι παράγοντες που διαμορφώνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά είναι πολυάριθμοι και πολύπλοκοι, οπότε η προσπάθεια του εκπαιδευτικού και η ικανότητα του να μεταφέρει την αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά και τις απαραίτητες γνώσεις προσκρούει στα κίνητρα των μαθητών και στο γενικότερο περιβάλλον τους. Επίσης τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου εμφανίζονται μακροπρόθεσμα, οπότε δεν είναι δυνατή η απόδοσή τους μόνο στην δική του προσπάθεια. Άρα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται στην έμμεση εκτίμηση των γνωρισμάτων του που θεωρούνται πιθανά να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στη διδακτική πράξη.

Μια καινοτόμα και πρωτοποριακή άποψη – πρόταση της Διοίκησης Ποιότητας (Total quality Management) προτείνει την κατάργηση της ατομικής αξιολόγησης που καταστρέφει την ομαδική εργασία. Υποστηρίζει πως η πρακτική της αξιολόγησης είναι τόσο υποκειμενική που αποτελεί σοβαρή αιτία απομόνωσης και αρνητικών, ανταγωνιστικών συναισθημάτων και παύει να έχει οποιαδήποτε χρησιμότητα. Το επίπεδο φιλίας ανάμεσα στον κριτή με τον κρινόμενο ή η διάθεση του κριτή να υπερτιμήσει την απόδοση των ανθρώπων μιας συγκεκριμένης μονάδας ή τμήματος ώστε να παρουσιάσει θετική έκθεση γι' αυτήν επηρεάζει τα αποτελέσματα. Έτσι αξιολογώντας τα άτομα διαμορφώνεται κλίμα υπέρμετρου εσωτερικού ανταγωνισμού που οδηγεί σε συναισθήματα μη ικανοποίησης.

Συνιστά λοιπόν την αντικατάσταση της διαδικασίας αξιολόγησης από τη σωστή ηγεσία, την επικοινωνία και τη διαδικασία συμβουλής και ανάπτυξης ώστε να ενισχυθεί η συνεισφορά των εργαζομένων προς την κατεύθυνση της συνεχούς βελτίωσης της οργάνωσης της ομάδας.

Δ. Παρακίνηση -Αμοιβές

Με τον όρο παρακίνηση "παρώθηση - motivation'' εννοούμε «τη δαπάνη της προσπάθειας για την επίτευξη των αποτελεσμάτων» (Durbin, 1998:332), ορισμό που δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα των οργανωτικών στόχων ή σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό (Hoy & Miskel, 1987:186): "*τις σύνθετες δυνάμεις, τα κίνητρα, την ανάγκη, τις καταστάσεις τάσεων ή άλλους μηχανισμούς που ενεργούν και διατηρούν την εθελοντική δραστηριότητα προς την επίτευξη ατομικών στόχων*", στον οποίο δίνεται έμφαση στην εθελοντική διάσταση της παρακίνησης που ως εσωτερική κατάσταση επηρεάζει τη συμπεριφορά των ατόμων. Αφορά σε εκείνη τη διαδικασία που οδηγεί στην *ικανοποίηση από την εργασία* κατά τον Κέφη (2005:148), ή στην *εσωτερική διαδικασία ώθησης της συμπεριφοράς του ανθρώπου προς τους στόχους των οποίων η πραγματοποίηση έχει ως συνέπεια την ικανοποίηση των αναγκών του* (Μπουραντάς, 2001: 25). Σχηματικά:

Ανάγκες δημιουργούν → **Επιθυμίες** → που προκαλούν **Παρορμήσεις** →

που αναγκάζουν σε → **Ενέργειες** που καταλήγουν σε → **Ικανοποίηση**.

Άρα, η διοίκηση θα πρέπει να γνωρίζει τις επιθυμίες των εργαζομένων και τους παράγοντες που τους κινητοποιούν σε δράση. Δεχόμενοι λοιπόν την εξίσωση της ατομικής απόδοσης παρατηρούμε πως η

Απόδοση του ατόμου **= Ικανότητες x Παρακίνηση x Ο.Υ**.

(Όπου Ο.Υ = Οργανωσιακή υποστήριξη: κτίρια, τεχνολογικά μέσα, υλικοτεχνικός εξοπλισμός κλπ)

Άρρηκτα συνδεδεμένες με την Παρακίνηση είναι οι Αμοιβές, με τις οποίες εννοούμε την ανταπόδοση προς τον εργαζόμενο για τη συμμετοχή του στην κοινή προσπάθεια για την επιδίωξη των σκοπών της επιχείρησης. Απαιτείται σε ένα πρώτο επίπεδο να είναι δίκαιες σε σχέση με την προσπάθειά του και να του εξασφαλίσει την κάλυψη των βιοτικών & οικογενειακών του αναγκών, επιτρέποντάς του να βελτιώνει την οικονομική του κατάσταση (αποταμίευση – επένδυση). Εκφράζουν σε μικρό ή μεγάλο ποσοστό την ικανοποίησή του από την εργασία, κι αποτελούν κύριο μέσο για την αύξηση της απόδοσης, χρησιμεύοντας ως κίνητρο. Οι αμοιβές διακρίνονται σε:

Ε. 1) Οικονομικές Αμοιβές στις οποίες συμπεριλαμβάνονται οι Σταθερές ή Άμεσες αμοιβές, δηλαδή ο μισθός των εργαζομένων, οι Μεταβλητές ή τα Κίνητρα που συνδέονται με την απόδοσή τους και οι Οικονομικές παροχές που δίνονται στους εργαζομένους λόγω της νομοθεσίας (επίδομα γάμου, αδείας) ή λόγω της πολιτικής του οργανισμού (αυτοκίνητο, ασφάλιση). "*Το χρήμα είναι μέσο που συντελεί σημαντικά στην ικανοποίηση αναγκών και την εκπλήρωση στόχων των ανθρώπων και κυρίως των νέων*" (Koontz and O' Donnell, 1983:72-74, Durbin, 1998:316). Επομένως η καθιέρωση χρηματικών βραβείων θα μπορούσε να ικανοποιήσει τους ικανούς σε κάποιο οργανισμό, πολύ δε περισσότερο σε εκείνους του δημοσίου τομέα που το ενιαίο μισθολόγιο ισοπεδώνει όλους τους υπαλλήλους. Σχηματικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την θεωρία της προσδοκίας του Victor Vroom (Σαΐτης, 2007: 174) όπου:

Παρακίνηση = Ένταση x Προσδοκία ανταμοιβών

Το σύστημα αμοιβών κάθε οργανισμού μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά για τη φήμη του εφόσον είναι προοδευτικό και με προσανατολισμό προς τους εργαζομένους. Όμως απαιτείται γι' αυτό η αποτελεσματική χρήση του. Σημεία που πρέπει να προσεχθούν ιδιαίτερα είναι: 1) να συνοδεύεται από περιορισμένο έλεγχο στου εργαζομένους. 2) να υπάρχει σχέδιο μέτρησης της απόδοσης, στόχος που δεν είναι πάντα επιτεύξιμος. 3) να επιλέγονται εκείνα τα κίνητρα που είναι παρακινητικά και 4) να μην παραμελούνται οι υπόλοιποι παράγοντες παρακίνησης και ικανοποίησης που διαμορφώνουν το εργασιακό περιβάλλον.

Ε2. Μη-οικονομικές αμοιβές στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η Αναγνώριση, η Ανάπτυξη – Εκπαίδευση – το περιεχόμενο Εργασίας, οι Προοπτικές Καριέρας, οι Συνθήκες

Εργασίας, η Θετική Ενίσχυση, ο Έπαινος, το Κλίμα, οι Σχέσεις και άλλες ιδιαίτερες για κάθε οργανισμό. Η ηθική ανταμοιβή επιφέρει θετικά συναισθήματα ικανοποίησης και γι' αυτό ακριβώς τα διοικητικά στελέχη θα πρέπει να είναι κατάλληλα επιλεγμένα και εκπαιδευμένα ώστε να εξισορροπούν με αυτήν τις εσωτερικές και εξωτερικές απογοητεύσεις των υπαλλήλων.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα οι ηθικές αμοιβές που προβλέπονται νομοθετικά είναι ο έπαινος, το μετάλλιο διακεκριμένων πράξεων και η απονομή της ευαρέσκειας της υπηρεσίας από την ευδόκιμη παραμονή του υπαλλήλου σ' αυτή, η οποία απονέμεται όταν συνταξιοδοτείται. Τόσο ο έπαινος όσο και το μετάλλιο διακεκριμένων πράξεων είναι ουσιώδες στοιχείο κρίσεως κατά την αξιολόγησή του όταν επιθυμεί τη μεταβολή της υπηρεσιακής του κατάστασης (ΑΣΔΥ, 1357/1955). Η απονομή των ηθικών αμοιβών γίνεται χωρίς περιορισμό στον αριθμό των υπαλλήλων, στους οποίους θα απονεμηθεί και δεν συνεπάγεται ηθικό κόστος στους υπόλοιπους συναδέλφους. Αν και η ηθική αμοιβή αποτελεί έκφραση αναγνώρισης της προσπάθειας του εκπαιδευτικού και συντελεί στην παρώθηση του για δημιουργικότητα χωρίς να σημαίνει οικονομικό κόστος για την κεντρική διοίκηση <u>τα τελευταία δέκα επτά χρόνια δόθηκαν μόνο 9 έπαινοι σε εκπαιδευτικούς Α/Βάθμιας εκπαίδευσης και μόνο 1 σε εκπαιδευτικούς Β/Βάθμιας εκπαίδευσης</u>.

Συμπερασματικά

Η ικανοποίηση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών της Δημόσιας Εκπαίδευσης παρόλο που αποτελεί προϋπόθεση για την παροχή μιας ποιοτικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας δεν έχει καταστεί εφικτή από τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Ειδικότερα αυτήν την περίοδο, της οικονομικής κρίσης, οι παράγοντες που τη διασφαλίζουν δεν συμπεριλαμβάνονται στην τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική. Μοναδικός φορέας που μπορεί να συνεισφέρει προς αυτήν την κατεύθυνση είναι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ο οποίος θα πρέπει να επιστρατεύσει την τεχνική της θετικής ενίσχυσης ώστε να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς. Το προσωπικό θετικό παράδειγμα, ο συνεχής έπαινος, η ενθάρρυνση, η δημοκρατική του διάθεση για συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επιλογή των θεμάτων και στον προσδιορισμό των στόχων καθώς επίσης και η υποστηρικτική του στάση απέναντί τους αποτελούν τα μέσα του. Μέσα που αποδεικνύονται πολύ αποτελεσματικά αφού <u>το κλίμα, οι μέθοδοι, οι τεχνικές & η θετική διάθεση</u> των εκπαιδευτικών μονάδων οδηγούν στο μέγιστο της απόδοσης του εκπαιδευτικού (Καβούρη 1998, Σαΐτης 2001, Τσιπλητάρης 2002).

Και αποδοτικός εκπαιδευτικός είναι ο ικανοποιημένος εκπαιδευτικός

Ελληνόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ., Μπεζεβέγκης, Η. (Επιμ. 2001), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση τους*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργόπουλος, Ν. (2006), *Στρατηγικό Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα.

Click, P. (2005), *Διοίκηση Μονάδων Προσχολικής και Σχολικής Αγωγής*, μετ. Μ. Σπανού, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

Durbin, A. (1998), *Βασικές Αρχές Μανατζμεντ*, Επιμέλεια Ν. Σαρρή, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

Ευαγγέλου, Ε. (2000), *Επαγγελματική Εξουθένωση, Επαγγελματική Ικανοποίηση και Στρατηγικές Αντιμετώπισης σε Εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπαίδευσης Ειδικών & Γενικών Σχολείων*, Πτυχιακή Εργασία, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τομέας Ψυχολογίας.

Ζαβλανός, Μ. (1999), *Οργανωτική Συμπεριφορά*, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

Ζευκιλή, Ε. (2004), *Παράγοντες Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών*, Διπλωματική Εργασία ΠΜΣ: Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός. ΦΠΨ Πανεπιστημίου Αθηνών.

Καβούρη, Π. (1998), *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας*, Περ. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ.27, σσ. 181 – 201.

Κάντας, Α. (1996), *Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς και εργαζόμενους στους χώρους υγείας*, Ψυχολογία, τόμος 3, σελ. 71 – 85.

Κέφης, Β. (2005), *Ολοκληρωμένο Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

Koontz, H. & O' Donnell, C. (1983), *Οργάνωση & Διοίκηση*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Μπουραντάς, Δ. (2001), *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*, Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα.

Μπουραντάς, Δ. & Παπαλεξανδρή, Ν. (2003), *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*, Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα.

Μπουραντάς, Δ. (2005), *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

Μυλωνάς, Ζ. (2005), *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*, Εκδόσεις Αφων Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Παπαναούμ, Ζ. (2003), *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Σαΐτης, Χ. (2005), *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης,* Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2001), *Η Λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (1994), *Βασικά Θέματα της Σχολικής Διοίκησης,* Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (1997), *Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση,* Περ. Δημόσιος Τομέας, τ. 127, σσ. 33 - 38.

Σαΐτης, Χ., Φεγγάρη, Μ., και Βούλγαρης, Δ. (1997), *Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο,* Περ. Διοικητική Ενημέρωση, τ. 7, σσ. 87 – 108.

Σαΐτης, Χ. (2007), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο,* Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Τσιπλητάρης, Α. (2002), *Η εκπαιδευτική δυναμικότητα του δασκάλου και η απειλή της από το σύνδρομο* burnout, στο βιβλίο: *Εκπαίδευση, Οικογένεια και Πολιτική Ψυχοπαθολογία: Διαστάσεις Παθογένειας στο Κοινωνικοπολιτικό Πλαίσιο*, δ΄ τόμος, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα, σσ. 186 – 208.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003), *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*, Εκδόσεις Αφων Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004), *Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Της ιδίας, (Επιμ. 2004), *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας & της Μάθησης – Κοινωνική & Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

Arnold, J., Cooper, C. L., Robertson, I.V., (2000), *Work Psychology. Understanding Human Behavior in the Workplace*, 3rd Edition, Harlow: Prentice Hall.

Belcastro, P. & Hays L. C. (1984), *Ergophilia… ergophobia… ergo… burnout?*, Professional Psychology Research & Practice, Vol. 15, pp. 159 – 183.

Cedoline, A. J. (1982), *Job burnout in public education: Symptoms, causes and survival skill*s, New York, Teachers College, Columbia University.

Cobb, S., & Rose, R. M., (1973), *Hypertension, peptic ulcer & diabetes in air traffic controllers*, Journal of American Medical Association, 224, pp. 489 – 492.

Cohen, S., (2004), *Social relationship & health*, American Psychologist, Vol. 59, pp. 676 – 684.

Cutrona, C. E., (1986), *Behavioral manifestations of social support: A microanalytic investigation*, Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 51, pp. 201 – 208.

Dunham, J. (1992), *Stress in teaching*, Second Edition, London, Routledge, pp. 127 - 130.

Eliophotou-Menon, M. & Saitis, C. (2006), *Satisfaction of pre-service and in-service teachers with primary school organisation, Educational Management Administration and Leadership*, 34(3), 345–63.

Hodge, G. M., Jupp, J. J. & Taylor, A. J. (1994), *Work stress, distress and burnout in music and mathematics teachers*, British Journal of Educational Psychology, 64, pp. 65 – 76.

House, J. H., Landis, K. R. & Umberson, D., (1988), *Social Relationships and Health*, Science, Vol. 241, pp. 540 – 545.

Hoy, W. & Miskel, C. (1987), *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, McGraw Hill, N.Y.

Freudenberger, H. J. (1975), *The staff burnout syndrome in alternative institutions*, Psychotherapy: Theory, Research and Practice, Vol. 12, pp.72 – 83.

Karasek, R. A., (1979), *Job demands, job decision latitude & mental stain: implications for job redesign*, Administation Science Quarterly, Vol. 24, pp. 285 – 311.

Koustelios, A. D. (2001), *Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers, International Journal of Educational Management*, 15(7), 354–8.

Kyriacou, C. (1989), *Defining stress*, in M. Cole & S. walker, *Teaching and stress*, Open University Press, pp. 26 – 34.

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978), *A model of teacher stress*, Educational Studies, 4, pp. 1 – 6.

McQuail, D. (1975), *Communication*, London.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981), *The measurement of experienced burnout, Journal of Occupational Behaviour*, Vol. 2, pp. 99 – 113.

O' Driscoll, M. P. & Cooper, C. L., (2002), *Job – related stress and burnout*, in P. Warren (Ed.), Psychology at Work, London: Penguin, pp. 203 – 228.

Pines, A. M., Aronson, E. & Kafry, D. (1981), *Burn out: From tedium to personal growth*, New York: Free Press.

Saiti, A. (2007), *Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek Reality*, Management in Education, British Educational Leadership, Management & Administration Society (BELMAS), Vol. 21 (2): 23 – 27, www.sagepublications.com

Sarason, B. R., Sarason, I. G., & Gurung, R. A. R., (1997), *Close personal relationships and health outcomes: a key to the role of social support*, in S. Duck, Handbook of Personal Relationships, Chichester: Wiley, pp547 – 574.

Εργασιακή κινητικότητα των εκπαιδευτικών: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο

Σταυρόπουλος Βασίλειος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και Μεθοδολογίας της Έρευνας του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
bstavro@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στο θέμα της εργασιακής κινητικότητας των εκπαιδευτικών. Αρχικά γίνεται αναφορά σε ζητήματα ορισμού, στις μορφές και στον αντίκτυπο που έχει στη λειτουργία των σχολικών μονάδων ενώ, στη συνέχεια, οι θεωρητικές προσεγγίσεις και τα ερευνητικά δεδομένα από τη διεθνή και εγχώρια ερευνητική βιβλιογραφία συμβάλλουν στην κατανόηση του φαινομένου αυτού. Όσον αφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, μολονότι αναγνωρίζεται ότι οι συχνές μετακινήσεις αποτελούν μια δυσάρεστη κατάσταση που έχει αρνητικό αντίκτυπο στη στελέχωση των σχολείων και τη συνακόλουθη αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ωστόσο η ενδελεχής διερεύνηση των παραγόντων που συντελούν στην κινητικότητα των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη. Με βάση τις συνθήκες που τείνουν να διαμορφώνονται διεθνώς, αποτελεί σημαντική πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η ανάληψη συναφών πρωτοβουλιών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και έρευνας με απώτερο σκοπό την εξασφάλιση της συνέχειας του εκπαιδευτικού έργου πρός όφελος του συνόλου των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις - Κλειδιά: Εργασιακή κινητικότητα, εκπαιδευτικοί, προσεγγίσεις, ελληνικό συγκείμενο

Εισαγωγή

Ο υψηλός ρυθμός κινητικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί θέμα που προσελκύει το ενδιαφέρον των ερευνητών διεθνώς (Choi & Tang, 2009), οι οποίοι εστιάζουν τόσο στο ρυθμό μεταβολής, όσο και στις αιτίες που οδηγούν στο φαινόμενο αυτό (Ingersoll, 2001a· Loeb & Darling-Hammond, Luczak, 2005). Με βάση την αξιολόγηση της PISA, η Ελλάδα είναι από τις χώρες όπου το φαινόμενο είναι εντονότερο. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές των σχολείων στην Ελλάδα, συγκριτικά με άλλες χώρες, αναφέρουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό προβλήματα που σχετίζονται με την κινητικότητα των εκπαιδευτικών (White & Smith, 2005). Η στελέχωση ως διοικητική διαδικασία αποτελεί μία από τις πιο βασικές ενέργειες για την κάλυψη των κενών σε εκπαιδευτικούς. Ωστόσο από μόνη της δεν αρκεί, καθόσον σε μια περίοδο οικονομικής ύφεσης και διαρκώς συρρικνούμενων πόρων είναι αναγκαία η στροφή του ενδιαφέροντος σε πρακτικές που δρουν προληπτικά στο φαινόμενο της εργασιακής κινητικότητας των εκπαιδευτικών.

Στη διεθνή αρθρογραφία συναντώνται κυρίως οι όροι “turnover” και “attrition” ως ταυτόσημοι για να ορίσουν το φαινόμενο της κινητικότητας των εκπαιδευτικών, η οποία διακρίνεται σε εκούσια και ακούσια. Παράδειγμα εκούσιας κινητικότητας αποτελεί η περίπτωση που οι εργαζόμενοι αποχωρούν κατά την κρίση τους από έναν οργανισμό με τη μορφή παραίτησης (Price, 1977· Price, 2004). Οι απολύσεις και οι με μορφή εξόδου αποχωρήσεις λόγω σοβαρών προβλημάτων υγείας και θανάτου αποτελούν παραδείγματα ακούσιας κινητικότητας (Price, 2004). Για τους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένα, η Billingsley (1993) διέκρινε τις εξής μορφές κινητικότητας: α) Μετακίνηση από σχολείο σε σχολείο ίδιας και διαφορετικής περιοχής. β) Αποχώρηση από θέση διδασκαλίας σε άλλη θέση εντός εκπαίδευσης (π.χ. στέλεχος). γ) Αποχώρηση από το επάγγελμα (π.χ. συνταξιοδότηση, αλλαγή επαγγέλματος). Σύμφωνα με τους Edgar και Pair (2005), το θέμα της κινητικότητας συνδέεται άμεσα με την οπτική γωνία θέασής του. Και αυτό, διότι ένας βαθμός κινητικότητας είναι θεμιτός για την ανανέωση των σχολείων ως οργανισμών σε άτομα και ιδέες, ενώ η έλλειψή της μπορεί να οδηγήσει το σχολικό οργανισμό σε στασιμότητα (Ingersoll, 2001a, 2001b). Ωστόσο, η κινητικότητα αυτή δεν παύει να αποτελεί μια οργανωσιακή κατάσταση που έχει άμεσο αντίκτυπο στη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Ως εκ τούτου, η γνώση του υφιστάμενου πλαισίου που αφορά σε θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικά δεδομένα παρέχει μια πιο άρτια αντίληψη του φαινομένου αυτού.

Θεωρητικές προσεγγίσεις

Σύμφωνα με τη θεωρία *του ανθρώπινου κεφαλαίου* τα άτομα προβαίνουν σε συστηματικές αξιολογήσεις των καθαρών χρηματικών και μη χρηματικών απολαβών στη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους προκειμένου να εισέλθουν, να παραμείνουν ή να αποχωρήσουν από ένα επάγγελμα (Grissmer & Kirby, 1992· Kirby & Grissmer, 1993). Τα χρηματικά οφέλη περιλαμβάνουν τα εισοδήματα από την άσκηση του επαγγέλματος, τις ευκαιρίες για προαγωγή καθώς και την αξία των απολαβών, όπως ασφάλιση και συνταξιοδότηση (Grissmer & Kirby, 1992). Στα μη χρηματικά οφέλη περιλαμβάνονται οι συνθήκες εργασίας, όπως η υποστήριξη από συναδέλφους και προϊσταμένους, η ποιότητα των υλικοτεχνικών υποδομών, η αυτονομία στην τάξη, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, οι συμπεριφορές/στάσεις των μαθητών και ο διδακτικός χρόνος εργασίας. Οι συνθήκες αυτές ποικίλουν ανάλογα με τον τύπο του σχολείου, την τοποθεσία του και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων (Cha, 2008, σελ. 18).

Αναφορικά με τη θεωρία *προσφοράς και ζήτησης,* σύμφωνα με τους Guarino, Santibañez Daley και Brewer (2004), η βασική αρχή που διέπει την προσφορά σε εκπαιδευτικούς είναι η ακόλουθη: Τα άτομα θα γίνουν εκπαιδευτικοί ή θα παραμείνουν στο επάγγελμα, εάν η διδασκαλία τά προσελκύει περισσότερο από όλες τις άλλες διαθέσιμες δραστηριότητες. Με τον όρο «προσέλκυση» εννοείται κατά πόσο το επάγγελμα είναι επιθυμητό ως προς το να εισέλθει κάποιος σε αυτό, με βάση τις συνολικές αμοιβές. Η προσέλκυση αποτελεί τον κινητήριο μοχλό της εκπαιδευτικής πολιτικής, προ-

κειμένου η προσφορά να ακολουθεί τη γραμμή της ζήτησης. Η ζήτηση σε εκπαιδευτικούς καθορίζεται από τις εγγραφές των μαθητών, το μέγεθος των τάξεων, τα πρότυπα που αφορούν στο φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών και τους περιορισμούς που προέρχονται από τον οικονομικό προϋπολογισμό. Η έλλειψη σε εκπαιδευτικούς εμφανίζεται στο πλαίσιο μιας αγοράς εργασίας όπου η ζήτηση είναι μεγαλύτερη της προσφοράς.

Σύμφωνα με τη θεωρία *επιλογής καριέρας*, η επαγγελματική ικανοποίηση, η σταθερότητα και η επίδοση εξαρτώνται από τη συνταύτιση της προσωπικότητας ενός ατόμου και του περιβάλλοντος στο οποίο εργάζεται (Holland 1973, όπως αναφέρεται από τους Chapman & Hutcheson, 1982). Οι Super και Hall (1978) προσδιορίζουν ότι η αυτονομία, οι προκλήσεις και οι οικονομικές απολαβές αποτελούν σημαντικούς παράγοντες παραμονής σε πολλούς επαγγελματικούς τομείς και η έλλειψη αυτών πιθανόν να ωθεί τα άτομα να αναζητούν την επιτυχία σε άλλα επαγγέλματα. Στο πλαίσιο των προκλήσεων που προέρχονται από την άσκηση του επαγγέλματος, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αρκούνται στο να θεωρούν ως πρόκληση την αυτονομία που τους παρέχει ο προϊστάμενός τους και να παραμένουν στο πόστο τους, ενώ κάποιοι άλλοι, που επίσης παραμένουν, δεν θεωρούν πρόκληση τόσο το διδακτικό έργο καθεαυτό, όσο την εμπειρία της συναναστροφής με καινούρια ή διαφορετικά άτομα μέσω της οποίας αναμένουν να λάβουν επιβεβαίωση για το έργο που επιτελούν. Ο μισθός, τέλος, μπορεί να έχει μεγαλύτερη σπουδαιότητα για εκείνους που αλλάζουν επαγγέλματα κι επιλέγουν θέσεις όπου οι χρηματικές απολαβές ποικίλουν ανάλογα με την απόδοση (Chapman & Hutcheson, 1982).

Η θεωρία *της κοινωνικής μάθησης* δίνει έμφαση στα ατομικά χαρακτηριστικά, την προηγούμενη συμπεριφορά (εμπειρία κοινωνικής μάθησης) και τις περιβαλλοντικές επιδράσεις που συμβάλλουν στις αποφάσεις για την επαγγελματική σταδιοδρομία (Chapman, 1984). Ο Krumboltz (1979, όπως αναφέρεται από τον Cha, 2008), εισηγητής της θεωρίας, προσδιόρισε τέσσερις παράγοντες που στην ουσία επηρεάζουν μια απόφαση σταδιοδρομίας: α) Ταλέντο και ειδικές ικανότητες (π.χ. φύλο, φυλή, νοητική ικανότητα, εξωτερικά χαρακτηριστικά). β) Περιβαλλοντικές συνθήκες και γεγονότα (π.χ. κοινωνικοπολιτικοί, πολιτισμικοί ή χρηματικοί παράγοντες). γ) Εμπειρίες μάθησης (π.χ. ευκαιρίες και υποδομές για εκπαίδευση/επιμόρφωση). δ) Ικανότητες εκτέλεσης έργου (π.χ. είδος ικανοτήτων, αξίες, εργασιακές συνήθειες, αντιλήψεις, συναισθήματα και γνωστικές διεργασίες). Επομένως, οι ατομικές αποφάσεις για σταδιοδρομία θεωρούνται ως αποτέλεσμα συνδυασμού των τεσσάρων αυτών παραγόντων, οι οποίοι αλληλεπιδρούν με διαφορετικό τρόπο (Cha, 2008). Η θεωρία αυτή, αντίθετα με τις προηγούμενες, εστιάζει σε μια σειρά ατομικών και ευρύτερα εξωγενών παραγόντων που επιδρούν στην κινητικότητα των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με την *οργανωτική θεωρία,* ο βασικός εκπρόσωπός της, ο Ingersoll (2001a, 2001b), υποστηρίζει ότι το πρόβλημα στελέχωσης των σχολείων δεν οφείλεται στην έλλειψη εκπαιδευτικών, αλλά στην υπερβολική ζήτηση που προκύπτει από «το σύνδρομο της περιστρεφόμενης πόρτας», όπως χαρακτηριστικά το ονομάζει, όπου ένας

μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών αποχωρεί για λόγους που δεν αφορούν μόνο στη συνταξιοδότηση. Σύμφωνα με την οργανωτική θεώρηση, η αλλαγή σχολείου ισοδυναμεί με αποχώρηση, επειδή τόσο η μετακίνηση κάποιων σε αντίστοιχο πόστο σε ένα άλλο σχολείο όσο και η αποχώρηση κάποιων από το επάγγελμα, είναι μια διαδικασία η οποία ταυτόχρονα οφείλεται και έχει αντίκτυπο στα ίδια τα σχολεία (ό.π., 2001a· Ingersoll, 2003). Μια τέτοια διαδικασία, αν και σε ένα βαθμό οπωσδήποτε βοηθά στην ανανέωση του ανθρώπινου δυναμικού, ωστόσο το μεγάλο εύρος της έχει αρνητικές επιπτώσεις στη συνοχή της ομάδας και κατ' επέκταση στη λειτουργία του σχολείου (ό.π., 2001a). Και αυτό γιατί τα σχολεία ως χώρος εργασίας δε βασίζονται σε μια «τυποποιημένη» καθημερινή εργασία ρουτίνας, αλλά στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, την αίσθηση της συνέχειας και της συνοχής μεταξύ των εργαζόμενων (Ingersoll & Smith, 2003).

Ερευνητικά δεδομένα

Τα ερευνητικά δεδομένα από τη διεθνή και εγχώρια ερευνητική βιβλιογραφία συμπορεύονται με τις θεωρητικές προσεγγίσεις περί κινητικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Στις ΗΠΑ ενώ οι μισοί εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμα, το άλλο μισό εξ αυτών επιλέγει την μετακίνηση σε διαφορετικά σχολεία (NCES, 2005). Η επαγγελματική ικανοποίηση, η υποστήριξη από διευθυντή, η αυτονομία, και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων συντελούν στην παραμονή στο σχολείο (Weiss, 1999), ενώ εκπαιδευτικοί θετικών επιστημών και όσοι εργάζονται με μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες συγκαταλέγονται στις ειδικότητες «υψηλού ρίσκου» για κινητικότητα (Borman & Dowling, 2008· Ingersoll, 2001b, 2003). Σύμφωνα με τη μετα-αναλυτική μελέτη των Borman και Dowling (2008), το προφίλ εκπαιδευτικών «υψηλού ρίσκου» για κινητικότητα αφορά στους έχοντες προϋπηρεσία μικρότερη των πέντε ετών, την ύπαρξη οικογενειακών υποχρεώσεων, την απόσταση του τόπου κατοικίας από την τοποθεσία του σχολείου, την αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό και τις οικονομικές απολαβές.

Οι συχνές αλλαγές στη σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού κυρίως στα σχολεία της Α/θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον σύγχρονων μελετητών στο πεδίο της οργάνωσης και διοίκησης στην εκπαίδευση (Μλεκάνης, 2005· Σαΐτης, 2005· Saiti, 2005). Στη μελέτη του Μλεκάνη (2005) που αφορούσε στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι συνθήκες που επηρέαζαν το έργο τους είχαν σχέση με την περιοχή και την οργανικότητα του σχολείου, την υλικοτεχνική υποδομή, τις σχέσεις με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους τους. Βρέθηκε ότι τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς παραμένουν στο ίδιο σχολείο μόνο ένα σχολικό έτος με το φαινόμενο να είναι πιο συχνό στα μονοθέσια και διθέσια σχολεία. Αιτία μετακίνησης συχνά επίσης αποτελεί η μεγάλη απόσταση κατοικίας του εκπαιδευτικού από το σχολείο, σε απόσταση μεγαλύτερης των πενήντα χιλιομέτρων. Ενδιαφέρον εύρημα της μελέτης είναι ότι οι αλλαγές

στο προσωπικό των σχολείων δεν οφείλονται μόνο στην επιθυμία των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τις συνθήκες εργασίας τους. Περισσότεροι από δύο στους τρεις μετακινούμενους εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι οι μετακινήσεις είναι επιβαρυντικές στην άσκηση του επαγγέλματος, ενώ δηλώνουν ότι δεν επιβαρύνονται αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί που παραμένουν στο ίδιο σχολείο περισσότερα χρόνια. Σε προγενέστερη μελέτη (Πυργιωτάκης, 1992, όπως αναφέρεται από τον Μλεκάνη, 2005), το 31,8% των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρούσε ότι οι συχνές μετακινήσεις παρεμπόδιζαν την άσκηση του επαγγέλματος. Επίσης το σύστημα διορισμών, μεταθέσεων και αποσπάσεων ευνοεί τις συχνές αλλαγές στη σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθόσον ένα ποσοστό 30,9% υπηρετούσε στο σχολείο για πρώτη χρονιά, 13,3% για δεύτερη χρονιά, 22,9% από τρία έως πέντε χρόνια, 17,9% από έξι έως δέκα χρόνια και 15,1% πάνω από δέκα χρόνια (ό.π., 2005). Ενδεικτικά, σε πανελλαδικό επίπεδο, τα στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι ένα ποσοστό της τάξης του 17,1% των εκπαιδευτικών της Α/θμιας άλλαξε σχολείο κατά το σχολικό έτος 2000-2001 (Saiti, 2005). Ο Σαΐτης (2005) θεωρεί τη συχνή μετακίνηση των εκπαιδευτικών από σχολείο σε σχολείο ως μια δυσάρεστη οργανωσιακή κατάσταση του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος και προτείνει την αναθεώρηση του συστήματος των υπηρεσιακών μεταβολών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αναφορικά με την αλλαγή επαγγέλματος, σύμφωνα με τον Μλεκάνη (2005), το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν θα άλλαζαν επάγγελμα σε καμία περίπτωση μειώνεται συνεχώς μέχρι την ηλικία των 50 ετών και τα 20 χρόνια υπηρεσίας και στη συνέχεια αυξάνεται. Εν τούτοις, η ηλικία δεν είχε σχέση με τις συνθήκες εργασίας που βίωναν οι εκπαιδευτικοί. Ανάλογα ήταν και τα ευρήματα της έρευνας του Δημητρόπουλου (1998), όπου τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν σχετίζονταν με την αλλαγή επαγγέλματος.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο

Όσον αφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, μολονότι αναγνωρίζεται ότι οι συχνές μετακινήσεις έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη στελέχωση των σχολείων και τη συνακόλουθη αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εν τούτοις η ενδελεχής διερεύνηση των παραγόντων που συντελούν στην κινητικότητα των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη. Με βάση τα θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής χρειάζεται να δοθούν κίνητρα για την παραμονή των εκπαιδευτικών ειδικά σε σχολικές μονάδες απομακρυσμένων και παραμεθόριων περιοχών και εκπαιδευτικών με μακρά εμπειρία και προσόντα, οι οποίοι μπορούν να αξιοποιηθούν ως μέντορες ειδικά στη φάση πρόσληψης και αρχικής υποδοχής των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας χρειάζεται να δοθούν ευκαιρίες για εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού έργου πέρα από τις τυπικές υπηρεσιακές υποχρεώσεις και ο διευθυντής να λειτουργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης των συναδέλφων του εμπλέκοντάς τους σε δραστηριότητες καθημερινής λειτουργίας του σχολείου. Με τις παραπάνω ενέργειες ενδυναμώνεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών αφενός και, αφετέρου, αισθάνονται πιο δημιουργικοί και συνάμα περισσότερο αποτελεσματικοί και ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Στο πλαίσιο της ε-

φαρμοσμένης εκπαιδευτικής έρευνας, το ενδιαφέρον χρειάζεται να εστιαστεί στους παράγοντες εκείνους που επιδρούν στις επαγγελματικές αποφάσεις των εκπαιδευτικών και έχουν άμεσο αντίκτυπο στην εκδήλωση του φαινομένου της κινητικότητας.

Οι νεώτερες γενιές εκπαιδευτικών εισέρχονται διερευνητικά στο χώρο του επαγγέλματος (Ingersoll & Merrill, 2012) την ίδια στιγμή που οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες διεθνώς καθιστούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως μια σταδιοδρομία η οποία δεν ξεκινά με την πρόσληψη και τελειώνει με την αφυπηρέτηση, κάτι το οποίο συνέβαινε τα τελευταία 60 χρόνια (Rinke, 2013), αποδομώντας έτσι την επί δεκαετίες κυρίαρχη αντίληψη που ήθελε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού να ταυτίζεται με μια δια βίου σταδιοδρομία (Ingersoll & Merrill, 2012). Με βάση λοιπόν τις συνθήκες που τείνουν να διαμορφώνονται διεθνώς, αποτελεί σημαντική πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η εξασφάλιση της συνέχειας του εκπαιδευτικού έργου πρός όφελος του συνόλου των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω μακροπρόθεσμου σχεδιασμού και παρεμβάσεων αντίστοιχα τόσο στο μακρο-επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και στο μικρο-επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Billingsley, B. S. (1993). Teacher retention and attrition in special and general education: A critical review of the literature. *The Journal of Special Education, 27* (2), 137-174.

Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research, 78* (3), 367-409.

Cha, S-H. (2008). *Explaining teachers' job satisfaction, intent to leave, and actual turnover: A structural equation modeling approach.* Ph.D. Dissertation. Florida: Florida State University, College of Education.

Chapman, D.W. (1984). Teacher Retention: The Test of a Model. *American Educational Research Journal, 21* (3), 645-658.

Chapman, D. W., & Green, M. S. (1986). Teacher retention: A further examination. *The Journal of Educational Research, 79* (4), 273-279.

Chapman, D.W., & Hutcheson, S.M. (1982). Attrition from Teaching Careers: A Discriminant Analysis. *American Educational Research Journal, 19* (1), 93-105.

Choi, P. L., & Tang, S.Y.F. (2009). Teacher commitment trends: Cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007. *Teaching and Teacher Education, 25* (5), 767-777.

Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους: Συμβολή στην Ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Edgar, E., & Pair, A. (2005). Special education teacher attrition: It all depends on where you are standing. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 28* (3-4), 163-170.

Grissmer, D.W., & Kirby, S.N., (1992). *Patterns of Attrition Among Indiana Teachers, 1965-1987.* Santa Monica, CA: Rand Corp. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2015 από http://www.rc.rand.org/pubs/reports/2007/R4076.pdf

Guarino, C. M., Santibanez, L., Daley, G. A., & Brewer, D. J. (2004). *A review of the research literature on teacher recruitment and retention.* Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2015 από http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2005/RAND_TR164.pdf

Ingersoll, R.M. (2003). The Teacher Shortage: Myth or Reality? *Educational Horizons, 81*(3), 146-152.

Ingersoll, R.M. (2001b). *Teacher Turnover, Teacher Shortages, and the Organization of Schools (Document R-01-1).* Washington, DC, University of Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.

Ingersoll, R.M. (2001a). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal, 38* (3), 499-534.

Ingersoll, R., & Merrill, L. (2012). *Seven trends: The transformation of the teaching force.* CPRE Working Paper (#WP-01). Philadlephia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2015 από http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1261&context=gse_pubs

Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership, 60* (8), 30-33.

Kirby, S.N., & Grissmer, D.W. (1993). *Teacher Attrition: Theory, Evidence, and Suggested Policy Options.* Santa Monica, CA: Rand Corp. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 364533).

Loeb, S., & Darling-Hammond, L., Luczak, J. (2005). How Teaching Conditions Predict Teacher Turnover in California Schools. *Peabody Journal of Education, 80* (3), 44-70.

Μλεκάνης, Μ. Γ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

NCES-National Center for Education Statistics. (2005). *The condition of education 2005* (NCES Publication No.2005-094). Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.

Price, J.L. (2004). The Development of a Causal Model of Employee Turnover. In R. Griffeth, & P. Hom (Eds.), *Innovative Theory and Empirical Research on Employee Turnover* (pp. 3-32). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Price, J.L. (1977). *The Study of Turnover.* Ames, Iowa: Iowa State University Press.

Rinke, C.R. (2013). Teaching as exploration? The difficult road out of the classroom. *Teaching and Teacher Education, 34,* 98-106.

Σαΐτης, Χ.Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη.* 4η έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Saiti, A. (2005). The staffing of small rural primary schools in Greece. *Management in Education, 19* (4), 32-36.

Super, D.C., & Hall, D.T. (1978). Career development: Exploration and planning. *Annual Review of Psychology, 29* (1), 333-372.

Weiss, E. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education, 15* (8), 861-879.

White, P., & Smith, E. (2005). What Can PISA Tell Us About Teacher Shortages? *European Journal of Education, 40* (1), 93-112.

Το συνεργατικό και ανταγωνιστικό προφίλ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η συμβολή του στον προσανατολισμό των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου

Λεπίδας Δημήτριος
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Μ.Δ.Ε. στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης
lepidasdim@yahoo.com

Σταυρόπουλος Βασίλειος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και Μεθοδολογίας της Έρευνας του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
bstavro@gmail.com

Τεντζέρης Εμμανουήλ
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. (Ειδική Αγωγή & Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης), Υπ. Διδάκτορας Ειδικής Αγωγής στο ΠΤΔΕ του Ε.Κ.Π.Α.
kedaaz@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τη συμβολή του ανταγωνιστικού και συνεργατικού προφίλ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον προσανατολισμό που υιοθετούν αναφορικά με τις συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου. Για τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις συγκρούσεις χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο προσανατολισμού των συγκρούσεων των Everard και Morris (1999) με τις πέντε πιθανές στάσεις που είναι δυνατόν να υιοθετηθούν (μάχη, αποφυγή, κατευνασμός, συμβιβασμός, επίλυση προβλημάτων), ενώ για τη διερεύνηση του ανταγωνιστικού και συνεργατικού προφίλ η κλίμακα συνεργατικού-ανταγωνιστικού προσανατολισμού των Stapel και Koomen (2005). Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν το συνεργατικό προφίλ των εκπαιδευτικών το οποίο με τη σειρά του συμβάλλει στην υιοθέτηση στάσεων επίλυσης προβλημάτων, κατευνασμού και συμβιβασμού.

Λέξεις - Κλειδιά: Συγκρούσεις, ανταγωνιστικότητα, συνεργατικότητα, στάσεις απέναντι στις συγκρούσεις

Εισαγωγή

Η μελέτη των συγκρούσεων σε κοινωνικούς οργανισμούς έγκειται στα ενδιαφέροντα πολλών μελετητών (Deutsch, 1990· Pondy, 1967· Thomas, 1992). Ειδικότερα, οι συγκρούσεις αποτελούν σύνηθες και αναμενόμενο φαινόμενο για τον σχολικό χώρο, όπου «ζουν και συναναστρέφονται άτομα διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών στρωμάτων, διαφορετικού φύλου, διαφορετικής ηλικίας και με διαφορετικά ενδιαφέροντα, όπως εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, διευθυντικά στελέχη, παράγοντες της τοπικής κοινωνίας» (Φασούλης, 2006, σελ. 1). Η σύγκρουση στη σχολική κοινότητα, είτε ως έννοια ειλικρινούς διάστασης απόψεων η οποία πηγάζει από την παρουσία εναλλακτικών τρόπων δράσης, είτε ως γνήσια αντιπαράθεση συμφερόντων ή προσωπικοτήτων, αποτελεί πολύτιμο κομμάτι της σχολικής ζωής (Everard & Morris, 1999, σελ. 119). Το θέμα των συγκρούσεων στο πλαίσιο εκπαιδευτικών οργανισμών και η συνακόλουθη

διευθέτησή τους αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα στον χώρο της οργανωσιακής επιστήμης γενικά και ειδικότερα στο πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης. Συχνά στο χώρο των σχολικών μονάδων δημιουργούνται συγκρούσεις συμφερόντων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, όπου κάθε εργαζόμενος ορίζει το συμφέρον του για θέματα, λόγου χάρη, σχετικά με τον χωρισμό των τμημάτων, τις υπερωρίες, τις επιπλέον αμοιβές, τα καθήκοντα ή τις άδειες. Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι να παρουσιάζονται συμπτώματα κατά τη διάρκεια των συγκρούσεων, τα οποία εκδηλώνονται κυρίως με την έλλειψη επικοινωνίας, την αύξηση της ζηλοτυπίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, την καταπάτηση κανόνων και κανονισμών, την «αυθαίρετη» αντιμετώπιση των άλλων, το χαμηλό ηθικό και την πτώση της απόδοσης (Σαΐτης, Δάρρα, & Ψαρρή, 1996).

Ο Παρασκευόπουλος (2006, σελ. 37-39) με βάση το μοντέλο του προσανατολισμού των συγκρούσεων των (Everard & Morris, 1999), παραθέτει και αναλύει συνοπτικά πέντε στάσεις απέναντι στις συγκρούσεις, όπως προκύπτουν από ανάλογες έρευνες: *1. Αποφυγή:* Σε αυτή την περίπτωση παρακάμπτεται η σύγκρουση, αναβάλλεται η αντιπαράθεση, προσδοκώντας ότι το πρόβλημα θα λυθεί από μόνο του ή αγνοείται. Συνήθως αυτό δημιουργεί άγχος σε όλες τις πλευρές και υποδηλώνει προβλήματα επικοινωνίας και ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται «ερήμην» των εκπαιδευτικών. Έχει, όμως, τις εξής θετικές πλευρές, όταν: α) Το ζήτημα δεν είναι κάτι ιδιαίτερα σημαντικό και δεν αξίζει η αντιπαράθεση. β) Σε περίπτωση που δεν έχουμε τη δύναμη να δώσουμε λύση ή, αλλιώς, η πιθανή ζημιά από την αντιπαράθεση υπερκεράζει τα οφέλη της λύσης. γ) Χρειάζεται χρόνος για να ηρεμήσουν τα πράγματα και να αναδειχτούν οι παράμετροι του προβλήματος. δ) Κάποιοι άλλοι διαθέτουν καταλληλότερα εφόδια για να λύσουν το πρόβλημα και είναι προτιμότερο να παρέμβουν αυτοί. *2. Μάχη:* Η στάση μάχης υιοθετείται όταν υπερασπιζόμαστε αυτό που θεωρούμε σωστό ή, απλώς, προσπαθούμε να πετύχουμε μια προσωπική νίκη. Εκμεταλλευόμαστε οποιαδήποτε μορφή ισχύος διαθέτουμε - συναισθηματική, διανοητική, ιεραρχική κλπ. - για να καταφέρουμε αυτό που θέλουμε και δεν σεβόμαστε τα συμφέροντα των άλλων. Αυτή η στάση προκαλεί συχνά μνησικακία, έχθρα, «πισώπλατα μαχαιρώματα» και πλάγια μέσα ή, αν ο αντίπαλος είναι ισοδύναμος, έντονη λογομαχία. Ωστόσο, αποδεικνύεται χρήσιμη όταν: α) Είναι επείγουσα η ανάγκη και πρέπει να ενεργήσουμε γρήγορα και αποφασιστικά. β) Πρέπει να ληφθούν δυσάρεστα μέτρα. γ) Γνωρίζουμε ότι έχουμε δίκιο και η άλλη πλευρά δεν είναι πρόθυμη να λογικευτεί ή περιμένει πώς και πώς να εκμεταλλευτεί οποιαδήποτε απόπειρα να συμβιβαστούμε ή να λύσουμε το πρόβλημα. *3. Εξομάλυνση προβλημάτων – Κατευνασμός:* Αυτή η προσέγγιση είναι υποχωρητική και συνεργατική. Βάζει πάνω απ' όλα τα συμφέροντα των άλλων και μπορεί να οδηγήσει στην χαλάρωση της πειθαρχίας. Ωστόσο, η προσέγγιση ενδείκνυται όταν: α) Καταλαβαίνουμε ότι το δίκιο είναι από την άλλη πλευρά. β) Θέλουμε να τους δείξουμε ότι σεβόμαστε τις απόψεις των άλλων και μας ενδιαφέρει να τις ακούσουμε. γ) Το ζήτημα είναι πολύ σημαντικό για τον άλλο και θέλουμε να κερδίσουμε την εμπιστοσύνη του. *4. Συμβιβασμός:* Συχνά, αυτό που ενδιαφέρει εδώ δεν είναι μια λύση ποιοτική ή δημιουργική, αλλά η μέση οδός. Οι αρνητικές συνέπειες είναι ότι το συμβιβαστικό κλίμα οδηγεί σε αμφιταλάντευση και

σε «παζάρια», τα οποία μπορεί να αποβούν εις βάρος των αρχών και αξιών. Ο συμβιβασμός είναι χρήσιμος όταν: α) Δύο αντίπαλοι με ίση δύναμη επιδιώκουν αλληλαποκλειόμενους στόχους. β) Τα ζητήματα είναι μέσης σπουδαιότητας, αλλά δεν έχουμε χρόνο να ακολουθήσουμε την επιλυτική προσέγγιση. Συχνά ο συμβιβασμός χρησιμεύει ως προσωρινή λύση. 5. *Επίλυση προβλημάτων:* Συνεργασία με το άλλο μέρος ή με τα άλλα μέρη για να βρεθεί μια λύση η οποία, στο μέτρο του δυνατού, τους ικανοποιεί όλους. Απαιτεί προσεκτική μελέτη των απόψεων και των συμφερόντων της άλλης πλευράς και αναζήτηση δημιουργικών εναλλακτικών τρόπων δράσης. Το πρόβλημα είναι ότι καταναλώνει χρόνο και ενέργεια και ότι μπορεί να αποτελέσει δικαιολογία για αναβολή αποφάσεων που επείγουν. Η επιλυτική προσέγγιση πρέπει να εφαρμόζεται όταν: α) Τα ζητήματα είναι πολύ σημαντικά και δεν επιδέχονται συμβιβασμό. β) Πρέπει να επιλυθεί οπωσδήποτε μια παρατεταμένη σύγκρουση. γ) Απαιτείται υψηλή αφοσίωση και κατανόηση. δ) Έχει σημασία η ποιότητα της απόφασης και πρέπει να συνεκτιμηθούν όλες οι σκέψεις, απόψεις και ιδέες ώστε να παραχθούν και να δοκιμαστούν δημιουργικές λύσεις. Η συνεργασία των μελών μιας ομάδας στον εργασιακό χώρο είναι επιδιωκόμενη, ώστε να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα και την απρόσκοπτη και αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού. Από την άλλη πλευρά, νεώτερες θεωρίες στο θέμα της διαχείρισης των συγκρούσεων αποδέχονται ή καλλιεργούν σε έναν βαθμό τις συγκρούσεις, στοχεύοντας στη δημιουργία ανταγωνιστικών σχέσεων, την προαγωγή καινοτομιών και την αύξηση της παραγωγικότητας. Για τους υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης (προαγωγή καινοτομιών και αύξηση παραγωγικότητας) οι συγκρούσεις ταυτίζονται με την καινοτομία και αποτελούν το μέσο για να μην παραμείνει ο οργανισμός στην αδράνεια και τη στερεοτυπία αλλά να ανοιχτεί προς την καινοτομία και τη δημιουργικότητα (Jaya, 2002, σελ. 27).

Αρκετές διεθνείς έρευνες εστιάζουν στα αίτια, τις διαφοροποιήσεις και τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων, ώστε να εντοπιστεί η κατάλληλη, για κάθε περίσταση, προσέγγιση (Everard & Morris, 1999· Thomas, 1992). Αναφορικά με τις συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες και στον ελλαδικό χώρο (Παρασκευόπουλος, 2006· Τέκος 2009· Τσιόπα 2010). Ενώ λοιπόν προβάλλεται η ανάγκη για συνεργατικό πνεύμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και η ανάγκη να καλλιεργηθεί κλίμα συνεργασίας τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς όσο και ανάμεσα στις σχολικές μονάδες (Θεριανός, 2004) και στα προσόντα του εκπαιδευτικού θεωρούνται γνωρίσματα αντίθετα προς την ανταγωνιστικότητα και συγκλίνοντα στη συνεργατικότητα όπως το ομαδικό πνεύμα, ο αλτρουισμός και η διάθεση προσφοράς, η ερευνητική αρθρογραφία που εξετάζει τη διαχείριση των συγκρούσεων υπό το πρίσμα του ανταγωνιστικού ή συνεργατικού προφίλ των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί, λοιπόν, να διερευνήσει το φαινόμενο των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπό το πρίσμα του συνεργατικού και ανταγωνιστικού προφίλ των εκπαιδευτικών. Ο προσδιορισμός του ρόλου της ανταγωνιστικότητας και της συνεργατικότητας των εκπαιδευτικών ως παραγόντων που επηρεάζουν ή όχι τις συγκρούσεις ενδέχεται να προσφέρει ένα εργαλείο στους εκπαιδευτικούς και διευθυντές για την

καλύτερη αξιοποίηση αυτών των χαρακτηριστικών στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Σκοπός, στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η συμβολή του συνεργατικού και ανταγωνιστικού προφίλ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις στάσεις που διαμορφώνουν απέναντι στις συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου με βάση το μοντέλο προσανατολισμού των συγκρούσεων των Everard και Morris (1999).

Με βάση τον παραπάνω σκοπό, διατυπώνονται οι εξής υποθέσεις:

- *Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό συνεργατικό προφίλ συγκριτικά με το ανταγωνιστικό*
- *Οι εκπαιδευτικοί προσανατολίζονται σε συνεργατικές πρακτικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων (επίλυση προβλημάτων, κατευνασμός)*
- *Το ανταγωνιστικό προφίλ σχετίζεται με τον προσανατολισμό των συγκρούσεων που αφορά σε μάχη και αποφυγή*
- *Το συνεργατικό προφίλ σχετίζεται με τον προσανατολισμό των συγκρούσεων που αφορά σε επίλυση* προβλημάτων και κατευνασμό.

Η έρευνα

Δείγμα-Διαδικασία

Στην έρευνα συμμετείχαν 125 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας σε σύνολο 1688 εκπαιδευτικών (ποσοστό δείγματος 7,4%) με τις ακόλουθες αναλογίες: 74% από τον κλάδο των δασκάλων, 17% από τον κλάδο νηπιαγωγών και 9% από επιμέρους ειδικότητες. Οι γυναίκες αποτελούσαν το 65% του συνολικού δείγματος και οι άντρες το 35%. Το 38% των συμμετεχόντων ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών. Το 33% των συμμετεχόντων είχε συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία 6 έως 11 χρόνια, ενώ αναφορικά με τον τύπο σχολείου υπηρεσίας των εκπαιδευτικών το 31% υπηρετούσε σε 6/θέσιες σχολικές μονάδες. Η έρευνα διεξήχθη το διάστημα Δεκεμβρίου 2011 – Ιανουαρίου 2012 και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Εργαλεία

Τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν αποτελούνταν από δύο κλίμακες:

1. «Κλίμακα προσανατολισμού συγκρούσεων» των Everard και Morris (1999). Η κλίμακα μεταφράστηκε και χρησιμοποιήθηκε στον ελλαδικό χώρο στην έρευνα του Παρασκευόπουλου (2006). Αποτελείται από είκοσι πέντε (25) προτάσεις-δηλώσεις δομημένες σε 4βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 = Σπάνια, 4 = Πολύ συχνά), οι οποίες περι-

γράφουν στάσεις απέναντι στις συγκρούσεις, οι οποίες δημιουργούνται μέσα στον επαγγελματικό χώρο. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση το μοντέλο πέντε παραγόντων που προτείνουν οι Everard και Morris. Κάθε παράγοντας από αυτούς προκύπτει από τις αντίστοιχες ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο και είναι οι εξής: α) Αποφυγή, με ερωτήσεις όπως: «Αποφεύγετε να συναντήσετε την άλλη πλευρά;». β) Κατευνασμός με ερωτήσεις όπως: «Αρχίζετε ρωτώντας την άλλη πλευρά τι έχετε κάνει λάθος;». γ) Μάχη, με ερωτήσεις του τύπου: «Προσπαθείτε να περάσετε το δικό σας;». δ) Συμβιβασμός, που περιλαμβάνει ερωτήσεις, όπως: «Προσπαθείτε να μοιράσετε τη διαφορά;». ε) Λύση προβλημάτων, με ερωτήσεις του τύπου: «Ακούτε προσεκτικά τι λέει η άλλη πλευρά;». Οι παραπάνω στάσεις απέναντι στις συγκρούσεις διακρίνονται σε επιλυτικές (επίλυση, εξομάλυνση, μάχη) και διαχειριστικές (αποφυγή, συμβιβασμός).

2. «Κλίμακα συνεργατικού-ανταγωνιστικού προσανατολισμού» Cooperative–competitive orientation (Stapel & Koomen, 2005). Μεταφράστηκε από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back-translation). Η κλίμακα αποτελείται από 12 ερωτήσεις (καθώς παραλείφθηκε η μία από τις αρχικές 13 για να είναι ισοδύναμες οι δύο διαστάσεις που διερευνώνται), δομημένες σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 = Αναληθές για εμένα, 5 = Αληθές για μένα). Οι έξι από αυτές διερευνούν τον συνεργατικό προσανατολισμό και οι άλλες έξι τον ανταγωνιστικό. Τον συνεργατικό προσανατολισμό διερευνούν ερωτήσεις του τύπου: «Η ομαδική εργασία είναι πιο σημαντική από το ποιος κερδίζει τελικά». Τον ανταγωνιστικό προσανατολισμό διερευνούν ερωτήσεις του τύπου: «Θέλω να είμαι πετυχημένος, ακόμα και αν αυτό αποβαίνει εις βάρος των άλλων».

Για την εισαγωγή και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό IBM SPSS Statistics 19.0 for Windows.

Αποτελέσματα

Από τον υπολογισμό των Μέσων Τιμών (Μ.Τ.) των μεταβλητών της έρευνας (Πίνακας 1), όπως προέκυψαν από τη βαθμολογία στα ερωτήματα (items) που αντιστοιχούν στις κλίμακες συνεργατικού και ανταγωνιστικού προφίλ καθώς και στις 5 υποκλίμακες που συνιστούν τις διαστάσεις του προσανατολισμού των συγκρούσεων, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της μελέτης προσανατολίζονται ως προς τη διαχείριση των συγκρούσεων κυρίως στη *λύση προβλημάτων* (Μ.Τ.=16,08, Τ.Α.=2,20) και ακολουθούν με τη σειρά ο *κατευνασμός* (Μ.Τ.=14,05, Τ.Α.=2,24), ο *συμβιβασμός* (Μ.Τ.=13,92, Τ.Α.=1,97), η *μάχη* (Μ.Τ.=11,59, Τ.Α.=2,08) και η *αποφυγή* (Μ.Τ.=9,62, Τ.Α.=2,03). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της μελέτης δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό συνεργατικό προφίλ (Μ.Τ.=25,18, Τ.Α.=3,42) συγκριτικά με το ανταγωνιστικό (Μ.Τ.=15,02, Τ.Α.=3,41).

Από τη μελέτη των συσχετίσεων μεταξύ των διαστάσεων του προσανατολισμού των συγκρούσεων και του ανταγωνιστικού και συνεργατικού προφίλ (Πίνακας 2), σύμφωνα με το Συντελεστή Συσχέτισης Pearson (r) , προέκυψε ότι η διάσταση της αποφυγής

σχετίζεται αρνητικά με το συνεργατικό (r=-0,186, p<0,05) και θετικά με το ανταγωνιστικό προφίλ (r=0,236, p<0,001). Επίσης, η διάσταση του κατευνασμού βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με το συνεργατικό προφίλ (r=0,269, p<0,001) ενώ το ίδιο ισχύει και με τη διάσταση της λύσης προβλημάτων (r=0,383, p<0,001), η οποία ταυτόχρονα βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με το ανταγωνιστικό προφίλ (r=-0,264, p<0,001).

Πίνακας 1

Μέσες Τιμές (Μ.Τ.) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) των μεταβλητών της έρευνας

Μεταβλητές N=125

		Μ.Τ.	Τ.Α
Προσανατολισμός των συγκρούσεων	Λύση προβλημάτων	16,08	2,20
	Κατευνασμός	14,05	2,24
	Συμβιβασμός	13,92	1,97
	Μάχη	11,59	2,08
	Αποφυγή	9,62	2,03
Συνεργατικό προφίλ		25,18	3,42
Ανταγωνιστικό προφίλ		15,02	3,41

Πίνακας 2

Συσχετίσεις διαστάσεων προσανατολισμού των συγκρούσεων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

Μεταβλητές	Συνεργατικό προφίλ	Ανταγωνιστικό προφίλ
Αποφυγή	-0,186*	0,236**
Κατευνασμός	0,269**	-0,057
Μάχη	-0,009	0,074
Συμβιβασμός	0,139	0,060
Λύση προβλημάτων	0,383**	-0,264**

*p<0,05, **p<0,001

Συζήτηση

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προσανατολίζονται ιεραρχικά στις ακόλουθες πρακτικές όσο αφορά τον προσανατολισμό των συγκρούσεων: α) λύση-επίλυση προβλημάτων, β) κατευνασμό, γ) συμβιβασμό, δ) μάχη, ε) αποφυγή. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας και έχοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο, είναι δυνατόν να εξαχθούν τα παρακάτω συμπεράσματα: Η υιοθέτηση της στάσης επίλυσης προβλημάτων από το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών δείχνει ότι έχουν διάθεση να λάβουν υπόψη τις ανάγκες του άλλου, να διαπραγματευτούν και να βρουν μια λύση σε θέματα που προκύπτουν μέσω της ανάδειξης του προβλήματος και της συζήτησης σχετικά με αυτό. Ακολουθεί η στάση του κατευνασμού και του συμβιβασμού και στο τέλος οι στάσεις μάχης και αποφυγής. Η τοποθέτηση της στάσης της μάχης και της αποφυγής στις τελευταίες θέσεις της παραπάνω ιεραρχικής κατάταξης επιβεβαιώνει τη διάθεση των εκπαιδευτικών να αποφύγουν ατομικιστικές συμπεριφορές και έντονες συγκρουσιακές καταστάσεις, χωρίς, όμως, να αποφεύγουν να αναδείξουν τα όποια προβλήματα και να τα διαπραγματευτούν. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τα αντίστοιχα αποτελέσματα στην αντίστοιχη έρευνα του Παρασκευόπουλου (2006). Σύμφωνα με τους Desivilya και Yagil (2005, όπως αναφέρεται από την Τσιόπα, 2010), η υιοθέτηση της στρατηγικής της αποφυγής μπορεί να υπονοεί αδιαφορία, περιφρόνηση αλλά και αφοσίωση στον άλλον, με την έννοια της αναγνώρισης του κύρους και της πρόθεσης για διατήρηση της σχέσης και συγκαταλέγεται στις *μη συνεργατικές στάσεις*.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό το συνεργατικό προφίλ και λιγότερο το ανταγωνιστικό προφίλ. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν περισσότερο το συνεργατικό προφίλ παρά το ανταγωνιστικό. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το αποτέλεσμα δικαιολογείται μέσα από το πλαίσιο που γίνεται η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Πολύ λίγοι είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που εισέρχονται στο επάγγελμα ορμώμενοι από εξωτερικές αμοιβές, όπως ο μισθός, τα προνόμια, οι παροχές και το κύρος (Dinham & Scott, 1998, 2000). Ενδεχόμενο είναι, επίσης, ότι καθώς την περίοδο της έρευνας δεν είχε εφαρμοστεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδεόμενη με κριτήρια εξέλιξης και δεν είχαν ανατεθεί επιπλέον αρμοδιότητες στο διευθυντή, να είναι πιο αυθόρμητη η δήλωση συνεργατικής διάθεσης που αποτυπώνεται στα αποτελέσματα της έρευνας. Το συνεργατικό προφίλ βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με πρακτικές κατευνασμού και λύσης προβλημάτων (όσο μεγαλύτερος ο βαθμός του συνεργατικού προφίλ τόσο μεγαλύτερος ο προσανατολισμός προς τον κατευνασμό και τη λύση προβλημάτων), επιβεβαιώνοντας την υπόθεση της έρευνας. Διαφάνηκε, επίσης, μια τάση αρνητικής σχέσης της συνεργατικότητας με την αποφυγή (όσο μεγαλύτερος ο βαθμός του συνεργατικού προφίλ τόσο μικρότερος ο βαθμός της αποφυγής των συγκρούσεων). Αντίθετα, το ανταγωνιστικό προφίλ βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με την αποφυγή της σύγκρουσης (όσο μεγαλύτερος ο βαθμός ανταγωνιστικότητας τόσο μεγαλύτερος ο βαθμός αποφυγής) και αρνητικά με τη λύση προβλημάτων. Επιπλέον, δεν βρέθηκε κάποια σχέση του ανταγωνιστικού προφίλ με πρακτικές κατευνασμού των

συγκρούσεων. Η στρατηγική της αποφυγής σχετίζεται με την αγνόηση των διαφορετικών απόψεων, την αποσιώπηση συναισθημάτων και πεποιθήσεων. Η επιλογή αυτού του στυλ σημαίνει αναβολή της αντιπαράθεσης για μεταγενέστερο χρόνο, χωρίς να ικανοποιείται κανένα από τα δύο μέρη και μικρό ενδιαφέρον για τα επιχειρήματα του άλλου (Τσιόπα, 2010). Αναδεικνύεται ότι το ανταγωνιστικό προφίλ συνδέεται με την υιοθέτηση της στάσης της αποφυγής απέναντι στις συγκρούσεις. Ενδεχομένως μια στάση αποφυγής να μην ευνοεί την άμεση επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με βασικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας. Από την άλλη πλευρά, το συνεργατικό προφίλ ευνοεί πρακτικές κατευνασμού και συνακόλουθης επίλυσης προβλημάτων προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την αρνητική σχέση του ανταγωνιστικού προφίλ με τον προσανατολισμό της επίλυσης προβλημάτων, αναδεικνύει την αναγκαιότητα της συνεργασίας, τόσο ως ζητούμενο για την προαγωγή ενός ευνοϊκού παιδαγωγικού κλίματος στο χώρο του σχολείου, όσο και ως κριτήριο αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας γενικότερα.

Συγκεφαλαιώνοντας, μπορεί να ειπωθεί ότι η συνεργατικότητα χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, κάτι που κρίνεται θετικά σύμφωνα με το σκεπτικό της παρούσας μελέτης. Η θετική επίδραση του συνεργατικού προφίλ των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των συγκρούσεων ανταποκρίνεται στα αποτελέσματα της εθνογραφικής έρευνας του Θεριανού (2004) για την κουλτούρα του συλλόγου διδασκόντων. Στη συγκεκριμένη έρευνα αναδείχτηκε η υπεροχή της συνεργατικής κουλτούρας, η συνολική αποτελεσματικότητά της και η δυνατότητα να αποτελέσει βάση οικοδόμησης της κουλτούρας αντίστασης απέναντι στην προλεταριοποίηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Μελλοντικές έρευνες μπορούν αφενός να εστιάσουν σε ευρύτερο και οπωσδήποτε πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα της επικράτειας και, αφετέρου, να περιλαμβάνουν δείγμα εκπαιδευτικών και από τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμη η επανάληψη της έρευνας σε περίοδο εφαρμογής συστήματος αξιολόγησης, προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν αλλαγές και διαφοροποιήσεις του ανταγωνιστικού και συνεργατικού πνεύματος και των στάσεων που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις συγκρούσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Deutsch, M. (1990). Sixty years of conflict. *The International Journal of Conflict Management, 1* (3), 237-263.

Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration, 38* (4), 379-396.

Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive satisfaction. *Journal of Educational Administration, 36* (4), 362-378.

Everard, K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση,*

Μετάφραση Δ. Κικίζας. Πάτρα: ΕΑΠ.

Θεριανός, Κ. (2004). *Αναζητώντας την αποτελεσματικότητα της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τρεις μελέτες περίπτωσης.* Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Jaya, G. (2002). Kindling the Hidden Fire: Empowerment through conflict management in organizations. *Manage Extension Research Review, 3* (2), 24-38.

Παρασκευόπουλος, Θ. (2006). *Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Pondy, L.R. (1967). Organizational Conflict: Concepts and models. *Administrative Science Quarterly, 12* (2), 296-320.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη θεωρία… στην πράξη.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Μ., & Ψαρρή, Κ. (1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία, 79,* 126-142.

Stapel, D.A., & Koomen, W. (2005). Competition, Cooperation, and the Effects of Others on Me. *Journal of Personality and Social Psychology, 88* (6), 1029-1038.

Τέκος, Γ. (2009). *Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνιά των εκπαιδευτικών.* Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Τσιόπα, Κ. (2010). *Η σχέση των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων διευθυντών και εκπαιδευτικών με την εργασιακή τους εμπειρία.* Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Thomas, K.W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal Of Organizational Behavior, 13* (3), 265-274.

Φασούλης, Κ. (2006). *Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2015 από http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/fasoulis.pdf

Η ενδοσχολική επιμόρφωση και οι μέντορες στη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

Μπακιρτζή - Σαρδέλη Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
M.Ed.
bakirtzil@gmail.com

Γεωργιάδης Μιχάλης
Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων
Επιστημονικός Συνεργάτης στην Α-ΣΠΑΙΤΕ
mixalisg@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση, έγινε προσπάθεια προσδιορισμού των όρων, επαγγελματική ταυτότητα, επαγγελματική εξέλιξη και «mentoring», που έχουν αποτελέσει αντικείμενα μελέτης και διερεύνησης από πολλούς επιστήμονες, σε συνάρτηση με τη συνεχή και δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών. Σ' αυτό το πλαίσιο, εντοπίστηκε η σημασία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ως εσωτερικής πολιτικής της σχολικής μονάδας, καθώς και ο ρόλος του μέντορα σε σχέση με την ομαλή προσαρμογή του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα. Ειδικότερα, επισημάνθηκε ο ρόλος της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και του μέντορα, ως παράγοντες προώθησης της επαγγελματικής ταυτότητας και εξέλιξης του εκπαιδευτικού.

Λέξεις - Κλειδιά: επαγγελματική ταυτότητα, εξέλιξη, mentoring, επιμόρφωση

Εισαγωγή

Η ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Για να ανταποκριθεί στο ρόλο του ο εκπαιδευτικός οφείλει όχι μόνο να είναι γνώστης του αντικειμένου του αλλά και να εφαρμόζει σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, να διαθέτει παιδαγωγική κατάρτιση και να επιμορφώνεται. Υπό αυτό το πρίσμα, στην παρούσα εργασία, διατυπώνονται ποικίλες απόψεις και προβληματισμοί τόσο για την επαγγελματική ταυτότητα (professional identity) του εκπαιδευτικού όσο και για την επαγγελματική του ανάπτυξη (professional development), έννοιες καθοριστικές για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στα πλαίσια της συνεχούς και δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, διερευνάται ο θεσμός του «mentoring», ο ρόλος του μέντορα και της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στα πλαίσια της αποτελεσματικής συνεργασίας όλων των σχετικών συντελεστών.

Επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού

Ο επαγγελματισμός ορίζεται ως η ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να εντάσσει τη διδασκαλία του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρεται για τις εξελίξεις των επιστημών της αγωγής (Παπαναούμ, 2003:53). Επαγγελματισμός δεν σημαίνει πλέον μόνο εξειδικευμένες γνώσεις, ηθική και επαγγελματική δέσμευση και αυτονομία αλλά χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να συμπεριφέρονται και ως επαγγελματίες (Day, 2003:29-35).

Σ' αυτά τα πλαίσια του «να είσαι επαγγελματίας» και «να φέρεσαι ως επαγγελματίας», η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί μια διαδικασία συνεχώς μεταβαλλόμενη και προσαρμοσμένη στις εκάστοτε εξελίξεις (Day,2003:32). Ο εκπαιδευτικός εαυτός αποτελεί στοιχείο βάσει του οποίου οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τους εαυτούς τους σε σχέση με τους άλλους και με τα εργασιακά πλαίσια στα οποία λειτουργούν (Day & Kington,2007:9, Φωτοπούλου,2008:43). Σύμφωνα με τον Kelchtermans (1993, όπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2008:43) στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού είναι η αυτοεικόνα, η αυτοεκτίμηση, το εργασιακό κίνητρο, η αίσθηση του καθήκοντος και οι μελλοντικές προοπτικές.

Επιπλέον, η επαγγελματική του ταυτότητα καθορίζεται από το φύλο, την ειδίκευση, την βασική εκπαίδευση, την επιμόρφωση, τα χρόνια υπηρεσίας, τη γνώση του αντικειμένου, τη γνώση διδακτικών μεθόδων και τη διοικητική θέση (Μαυρογιώργος,2005). Συνεπώς, η επαγγελματική ταυτότητα αφορά την επαρκή κατοχή του γνωστικού αντικειμένου σε συνδυασμό με την διδακτική αποτελεσματικότητα, την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και τις υπεύθυνες επιλογές. Σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (1996:85), «η εξελικτική πορεία μέσα από την οποία περνάει η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού είναι δυνατό να εντοπιστεί σε τρεις, κυρίως, φάσεις: τη βασική εκπαίδευση, τη διαδικασία επαγγελματικής ενσωμάτωσης και την άσκηση των εκπαιδευτικών του καθηκόντων κατά τη διάρκεια της θητείας του».

Προσδιορισμός της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

Αντικείμενο διερεύνησης, εκτός από την επαγγελματική ταυτότητα, αποτελεί και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού που αφορά το σύνολο των συστηματικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και των δραστηριοτήτων της μηκατευθυντικής εμπειρικής μάθησης στο χώρο εργασίας (Παπαναούμ, 2003:60). Σύμφωνα με τους Hargreaves & Fullan (2008:13-38), η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούργια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Αυτά τα στοιχεία σχετίζονται με το βαθμό αυτογνωσίας και την προσαρμογή στο εκάστοτε κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον (Hargreaves & Fullan,2008:14,23,32).

Ο Μαυρογιώργος (1999:100) συνδέει την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού με τη βασική εκπαίδευση, την υποδοχή του στο σχολείο ως νεοδιόριστου και με την άσκηση του έργου του κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του θητείας. Η επαγγελματική ανάπτυξη σημαίνει, ακόμη, τη διατήρηση του ενδιαφέροντος του εκπαιδευτικού, τη συνεχή πρόσβαση του σε νέες γνώσεις και καινοτομίες, την ενθάρρυνση εφαρμογής των νέων γνώσεων, τη δημιουργία προκλήσεων σε συνάρτηση με τις βελτιωμένες συνθήκες εργασίας, την αύξηση των δραστηριοτήτων, τη συμμετοχή του στα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη συνακόλουθη αύξηση των αποδοχών (Βαρσαμίδου &

Ρες,2007). Εξίσου σημαντική είναι η επισήμανση ότι ο εκπαιδευτικός κατά τη μακρόχρονη επαγγελματική πορεία του διανύει διαφορετικά στάδια ανάπτυξης που καθορίζουν και την εξέλιξή του.

Προσδιορισμός του «mentoring»

Η διαδικασία ένταξης των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για την εύρυθμη λειτουργία και ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Η οργανωμένη ένταξη των εκπαιδευτικών ενισχύει την επιστημονική και επαγγελματική φύση της εκπαίδευσης (Κατσουλάκης,1999:255). Μια νέα πρακτική στήριξης του νεοεισερχόμενου/ πρωτοδιοριζόμενου σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό αποτελεί ο θεσμός του μέντορα. Πρόκειται για κάποιον έμπειρο-ώριμο διδάσκοντα που αναλαμβάνει την καθοδήγηση και τη συμβουλευτική προς το νεοεισερχόμενο/νεοδιόριστο εκπαιδευτικό στη σχολική μονάδα, προκειμένου να νιώσει ασφαλής και αποδεκτός (Ανθοπούλου, 1999:50). Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η μελέτη του APEC (1997, όπ. αναφ. στο Καλογήρου, Σπυροπούλου & Παντελή, 2010:199) που υποστηρίζει, ότι ο μέντορας είναι ένας έμπειρος ειδικός που προσφέρει καθοδήγηση και στήριξη σε έναν νεοδιόριστο εκπαιδευτικό.

Η ενθάρρυνση και η υποστήριξη που παρέχει ο μέντορας συμβάλλουν στην ομαλή προσαρμογή του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στη συγκεκριμένη σχολική κουλτούρα. Ειδικότερα, ο Coleman (1997, όπ. αναφ. στο Καλογήρου, Σπυροπούλου & Παντελή:199) επισημαίνει ότι μπορεί να είναι σύμβουλος σε κάποιο συγκεκριμένο μάθημα, με στόχο την ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανότητας ή την καλλιέργεια της κοινωνικοποίησης και ενσωμάτωσης. Τέλος, ο διδάσκοντας που επιλέγεται για το ρόλο του μέντορα χρειάζεται να έχει ίδια ή συναφή ειδικότητα με τον καινούργιο, να θεωρείται 'καλός' στη δουλειά του και να διαθέτει θέληση και αποφασιστικότητα, ώστε να είναι αποτελεσματικός, ενώ η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των δύο, μπορεί να έχει δια βίου διάρκεια (Ανθοπούλου,1999:50).

Η ενδοσχολική επιμόρφωση στη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας

Η επιμόρφωση αποτελεί μια δραστηριότητα άτυπη, που αφορά τη μελέτη επιστημονικών βιβλίων ή άρθρων, την παρακολούθηση διαλέξεων, εκδηλώσεων καθώς και τις καθημερινές συζητήσεις εκπαιδευτικών και τη συνεργασία τους (Μαυρογιώργος,1999:101). Ωστόσο, ως προσωπική επιλογή δεν αρκεί για να καλύψει τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, γι' αυτό ο θεσμός της επιμόρφωσης είναι συστηματικά οργανωμένος και αφορά δραστηριότητες που αποσκοπούν στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος,1999:101). Η επιμόρφωση προϋποθέτει τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η οποία σε παγκόσμιο επίπεδο καλύπτει την επιστημονική ειδίκευση, την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και την πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης,1990 όπ. αναφ. στο Λιγνός,2006). Θεωρείται ότι λειτουργεί και ως βελτίωση, ανανέωση ή αντικατάσταση, για την αξιοποίηση των νεώτερων δεδομένων της παιδαγωγικής θεωρίας και έρευνας (Χατζηπαναγιώτου,2001 όπ. αναφ. στο Λιγνός,2006). Η επιμόρφωση έχει

διάφορες μορφές, όπως υποχρεωτική ή προαιρετική, έξω από το σχολείο ή εντός του σχολείου ή με επίκεντρο το σχολείο (Μαυρογιώργος,1996:92 & Μαυρογιώργος, 1999:109-110).

Εδώ, διερευνάται η ενδοσχολική επιμόρφωση, ως μέρος της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας και ο ρόλος της στη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας και ανάπτυξης. Η ενδοσχολική επιμόρφωση προϋποθέτει τον εντοπισμό συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αναγκών και ενδιαφερόντων της σχολικής μονάδας και την αντιμετώπισή τους με ορισμένους τρόπους και δραστηριότητες, που οργανώνονται και πραγματοποιούνται εντός μονάδας, όπως προγράμματα σύντομης διάρκειας, σεμινάρια, διαλέξεις, συζητήσεις, παρακολούθηση διδασκαλιών και παρατήρηση στην τάξη (Μαυρογιώργος,1996:94-98 & Μαυρογιώργος,1999:111). Ενδεικτικά, τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να γίνουν, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και στο τέλος της (Φλουρής, 1981 οπ. αναφ. στο Μαυρογιώργος, 1996:97 & Μαυρογιώργος, 1999:111).

Ωστόσο, ανεξάρτητα από το χρόνο που γίνονται, προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία, ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για συγκεκριμένα θέματα της μονάδας τους, καθοδηγούν προς την κατεύθυνση της εξεύρεσης λύσεων σε πιθανά προβλήματα και αντιξοότητες και καλλιεργούν τη συνεργασία. Η ενδοσχολική επιμόρφωση συχνά δημιουργεί κλίμα συνεργασίας και προώθησης καινοτομιών, αναπτύσσει την έρευνα και συνδέει τη θεωρία με την πράξη (Μαυρογιώργος,1999:110). Έτσι, επιτυγχάνεται η αντιστοιχία αναγκών και επιμόρφωσης που με τη σειρά της οδηγεί στην υιοθέτηση και εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών πρακτικών στα πλαίσια της δια βίου μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος,1996:94).

Όλες οι παραπάνω δραστηριότητες, βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν ζητήματα καθημερινής πρακτικής που συχνά τους εγκλωβίζουν και συνεπώς, οδηγούν στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Υπό αυτό το πρίσμα, η ενδοσχολική επιμόρφωση διαμορφώνει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού βοηθώντας τον να συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα της συνεργασίας και της διαρκούς ενημέρωσης και συνάμα, οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη παρέχοντας εφόδια, θεωρητική κατάρτιση και τρόπους αντιμετώπισης πιθανών προβλημάτων..

Για να είναι αποτελεσματική η ενδοσχολική επιμόρφωση, προϋποθέτει την ύπαρξη κριτικής ατμόσφαιρας στο σχολείο, την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, την υιοθέτηση ενιαίου διοικητικού και παιδαγωγικού πλαισίου και τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας, αλληλεγγύης και συλλογικής παρέμβασης (Μαυρογιώργος,1996:97 & Μαυρογιώργος,1999:111). Εντούτοις, υπάρχουν και μειονεκτήματα, όπως η ανεπάρκεια μέσων, η αύξηση του οργανωτικού κόστους, η απουσία κατάλληλων προσώπων για κάθε σχολείο χωριστά αλλά και οι συχνές μετακινήσεις των εκπαιδευτικών, μεταθέσεις ή αποσπάσεις (Γκότοβος,1996 όπ.αναφ. στο Ζησιμοπούλου, 2003 & Μαυρογιώργος,1996:97). Ένα, επιπλέον, πρόβλημα αποτελούν οι μικρές σχολικές μονάδες,

δεδομένου ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στην καθιέρωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης λόγω μεγέθους (Μαυρογιώργος,1996:97). Στην περίπτωση αυτή, προτείνεται να λειτουργήσουν δίκτυα σχολικών μονάδων, ενώσεις όμορων σχολικών μονάδων με παρόμοιες εκπαιδευτικές ανάγκες, ενδιαφέροντα και προβλήματα.

Ακόμη, απαραίτητες προϋποθέσεις για την καθιέρωση του σχολείου ως μονάδα επιμόρφωσης αποτελούν η προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού, η κουλτούρα της εκάστοτε σχολικής μονάδας, η παρουσία ή απουσία κλίματος εμπιστοσύνης, συνεργασίας και δέσμευσης, η διεύθυνση του σχολείου και η ύπαρξη κοινού οράματος για το μέλλον του (Ζησιμοπούλου,2003). Η ενδοσχολική επιμόρφωση ,τέλος, μπορεί να λάβει τη μορφή προγράμματος ενσωμάτωσης των νεοεισερχόμενων ή νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με τη βοήθεια των παλαιότερων και πιο έμπειρων εκπαιδευτικών, με την παροχή συμβουλών και καθοδήγησης σε θέματα διδακτικής, μεθοδολογίας και οργάνωσης της παρεχόμενης γνώσης (Ζησιμοπούλου,2003). Αυτό, μπορεί να υλοποιηθεί σε σχέση με το θεσμό του μέντορα.

Ο ρόλος του μέντορα στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας

Σύμφωνα με τον Andrews (1987, όπ. αναφ. στο Καλογήρου, Σπυροπούλου & Παντελή, 2010:200) ο θεσμός του μέντορα στα προγράμματα ανάπτυξης προσωπικού ενισχύει τις εμπειρίες και των νεοδιόριστων και των έμπειρων εκπαιδευτικών και συνεπώς, προωθεί τα προγράμματα συνεχούς εκπαίδευσης. Υπό αυτό το πρίσμα, η μεντορική σχέση στηρίζει όλους τους εκπαιδευτικούς και προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη τους αλλά και την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Καλογήρου, Σπυροπούλου & Παντελή, 2010:200).

Ειδικότερα, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αποκτούν τη δυνατότητα αναστοχασμού για το έργο τους, εξέτασης της διδακτική τους πρακτικής και αποτελεσματικότερης αντιμετώπισης των προκλήσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Commonwealth Department of Education, Science and Training, 2002 όπ. αναφ. στο Καλογήρου, Σπυροπούλου & Παντελή, 2010:200). Αντίστοιχα και οι μέντορες ωφελούνται, γιατί αποκτούν τη δυνατότητα αναστοχασμού των δικών τους επαγγελματικών γνώσεων, πεποιθήσεων και πρακτικών (Commonwealth Department of Education, Science and Training, 2002 όπ. αναφ. στο Καλογήρου, Σπυροπούλου & Παντελή,2010:200). Συνεπώς, ο μέντορας συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και στην καλλιέργεια της επαγγελματικής ταυτότητας, τόσο του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού όσο και του ίδιου.

Στη συνέχεια, είναι αναγκαίο να υπογραμμιστεί, ότι ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός, συχνά, εκτός από το άγχος της διδασκαλίας, έχει να διαχειριστεί και τα συναισθήματα που τον διακατέχουν κυρίως, τα αρνητικά (Sutton & Wheatley, 2003, όπ. αναφ. στο Hawkey,2006:140). Για τη διαχείριση των συναισθημάτων στην εκπαίδευση, χρειάζεται ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, που μπορεί να έχει καλύτερες λύσεις σε πιθανά προβλήματα, που αντιμετωπίζει ο νεοδιόριστος και αυτός μπορεί να είναι ο μέντορας, που

έχει ρόλο ενθαρρυντικό και συμβουλευτικό (Hawkey,2006:140). Έτσι, η διαχείριση των συναισθημάτων με την ενδυνάμωση της συναισθηματικής νοημοσύνης και τη συμβολή του μέντορα οδηγεί στη συνειδητοποίηση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού και συνακόλουθα, στην εξέλιξή του ως επαγγελματία.

Επιπλέον, ο μέντορας προκειμένου να ανταποκριθεί επαρκώς και αποτελεσματικά στο ρόλο του χρειάζεται να διαθέτει ορισμένες ικανότητες που δεν είναι μόνο έμφυτες αλλά αποκτούνται και ενδυναμώνονται με διαρκή εκπαίδευση και επιμόρφωση (Rowley,1999:20 -22). Ενδεικτικά αναφέρονται η αφοσίωση και η δέσμευση στο έργο του, η αποδοχή του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού χωρίς κριτική με την έννοια της ενσυναίσθησης, η προσπάθεια μετάδοσης συγκεκριμένων διδακτικών δεξιοτήτων συχνά με την παρουσία του στη διδασκαλία ή με προσωπικές συνεδρίες, η συνειδητοποίηση της μοναδικότητας κάθε μεντορικής σχέσης, δεδομένου ότι αφορά διαφορετικά άτομα με ξεχωριστή προσωπικότητα και τέλος, η προσπάθεια διαρκούς μάθησης των ίδιων των μεντόρων (Rowley,1999:20-22). Με αυτές τις ικανότητες ο μέντορας επιτυγχάνει την ομαλή προσαρμογή του νεοδιόριστου/νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα με τη διαρκή στήριξη που του παρέχει και προωθεί στην πράξη την εξέλιξή του στο χώρο εργασίας.

Αλλά και ο ίδιος ο νεοεισερχόμενος/νεοδιοριζόμενος χρειάζεται να είναι δεκτικός, με διάθεση συνεργασίας και να διαθέτει ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη για να μπορέσει να αναπτυχθεί επαγγελματικά. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να λειτουργήσει αμφίδρομα η σχέση μέντορα και νεοεισερχόμενου. Απαραίτητη, ακόμη, προϋπόθεση ομαλής συνεργασίας και για τους δύο είναι η παιδαγωγική κατάρτιση και η ανατροφοδότηση, στοιχεία αναγκαία για την αποτελεσματική διδασκαλία (Hudson,2007:203-204). Τέλος, οι νεοεισερχόμενοι θεωρούν ότι οι μέντορες είναι ειδικοί και μπορούν να διαγνώσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, ενώ οι μέντορες διαμορφώνουν συγκεκριμένες μεθόδους για τη διεκπεραίωση του έργου τους (Hudson,2007:204).

Ωστόσο, στην Ελλάδα ο μέντορας δεν είναι θεσμοθετημένος, παρά τις μελέτες που έχουν εκπονηθεί για το ρόλο και τη σημασία του. Ωστόσο, υπάρχουν δύο θεσμοθετημένοι μηχανισμοί όπως η υποχρεωτική παρακολούθηση ΠΕΚ εντός της «δόκιμης» διετίας και το υποχρεωτικό «mentoring" του διευθυντή κατά την «δόκιμη» διετία, που οδηγεί στη μονιμοποίηση. Ακόμη και αν η εφαρμογή ή τα αποτελέσματα τους στην πράξη είναι αμφίβολα, και τα δύο δεν παύουν να είναι θεσμοθετημένοι μηχανισμοί υποδοχής και υποστήριξης των νεοδιόριστων. Τη διαδικασία υποδοχής, αναλαμβάνει άτυπα ο διευθυντής ή κάποιος παλιός και έμπειρος συνάδελφος, υπό την καθοδήγηση του διευθυντή, που έχει την οργάνωση και τον προγραμματισμό της, εφόσον ο ίδιος ο διευθυντής θέλει να την εφαρμόσει (Ανθοπούλου,1999:51,53). Όμως, συνήθως, η προσαρμογή του γίνεται απότομα, με αποτέλεσμα συχνά την ανάπτυξη συναισθημάτων ματαίωσης που οδηγούν σε απομόνωση και απογοήτευση. Σύμφωνα με τον Κατσουλάκη (1999,239) αναπτύσσει νοοτροπία επιβίωσης, ώστε παρατηρούνται αλλαγές στην επαγγελματική του στάση, στη συμπεριφορά του και στη συναισθηματική του συγκρότηση.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο να προάγει τη μάθηση αλλά και να συνειδητοποιήσει την κοινωνική διάσταση του ρόλου του για ένα ανοικτό σχολείο. Γι αυτό, καθίσταται επιτακτική η συνεχής του εξέλιξη τόσο σε επίπεδο γνώσεων όσο και δεξιοτήτων. Για την επίτευξη της ανάπτυξης, σημαντικός καθίσταται ο ρόλος της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, που αφορά τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και την επίλυση προβλημάτων, καθώς και ο θεσμός του μέντορα που συμβάλλει καθοριστικά στην ομαλή προσαρμογή του νεοδιοριζόμενου/νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Η διασφάλιση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης, συνδέεται με τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας και τη συνεχή και δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, καθώς και με την αποτελεσματική συνεργασία διαφόρων συντελεστών, όπως της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και του θεσμού του μέντορα.

Βιβλιογραφία

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Η Κουλτούρα του Οργανισμού Εκπαίδευσης. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ-Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. (επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (σελ.20-30). Τόμος Β’. Πάτρα: ΕΑΠ

Ανθοπούλου, Σ.-Σ (1999). Διαχείριση Ανθρωπίνου Δυναμικού. Υποδοχή και Αρχική Στήριξη του Διδάσκοντος. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ-Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. (επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (σελ.47-55). Τόμος Β’. Πάτρα: ΕΑΠ

Βαρσαμίδου, Α. & Ρες, Γ., (2006). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra27.htm (2014)

Βαρσαμίδου, Α. & Ρες Γ (2007). Αυτονομία της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορείας. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.eduportal.gr/index.php/articles/paidagogika/61-sx-monada-aytonomia (2014)

Day, C., (2003). Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια βίου Μάθησης (μεταφρ. Βακάκη, Α.). Αθήνα: τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός

Day, C. & Kington, A., (2008). Identity well – being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. Pedagogy Culture & Society, Vol 16, No 1, pp 7-23. School of Education, University of Nottingham, Nottingham, UK

Ζησιμοπούλου, Α., (2003). Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ελληνική εμπειρία ως προς το πλαίσιο διεξαγωγής.

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/zisimopoyloy.htm (2014)

Hargreaves, A. & Fullan, M., (2008). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών (μετάφρ. Χατζη-παντελή, Π.). Αθήνα: Πατάκης

Hawkey, K., (2006). Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education: a literature review. Mentoring & Tutoring, Vol. 14, No. 2, May 2006, pp. 137–147. University of Bristol, UK

Hudson , P., (2007). Examining mentors' practices for enhancing preservice teachers'

Pedagogical development in mathematics and science. Mentoring & Tutoring, Vol. 15, No. 2, May 2007, pp. 201–217. Queensland University of Technology, Australia

Καλογήρου, Χ., Σπυροπούλου, Α. & Παντελή, Μ., (2010). Ο Θεσμός του Μέντορα - Παράμετροι του μεντορικού έργου (γλωσσική επιμ. Ρωσσίδου-Κουτσού, Ε.). Παιδαγωγικό ινστιτούτο, τομέας επιμόρφωσης. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/.../Thesmos_Mentora_new.doc (2014)

Κατσουλάκης, Σ., (1999). Η Ένταξη των νέων Εκπαιδευτικών. Προβλήματα στο χώρο του Σχολείου. Στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ-Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. (επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (σελ.236-240). Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ

Κατσουλάκης, Σ., (1999). Η Ένταξη των νέων Εκπαιδευτικών. Ο Διευθυντής του Σχολείου και η Σχέση του με το νέο Εκπαιδευτικό. Στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ-Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. (επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (σελ.249-255). Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ

Λιγνός, Δ., (2006). Σκέψεις και διαπιστώσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://web.auth.gr/virtualschool/3.3/Praxis/LignosTrainingEducators.html (2014)

Μαυρογιώργος, Γ., (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (επιμ.), Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη (σελ. 85-103). Αθήνα: Gutenberg

Μαυρογιώργος, Γ., (1999). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα. Ας Οριοθετήσουμε το Πεδίο της Επιμόρφωσης. Στο Αθανασούλα

– Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ-Σ.,, Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. (επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (σελ.99-113). Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ

Μαυρογιώργος , Γ., (2005). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://eap-dem.pblogs.gr/2008/01/epaggelmatikh-taytothta-twn-ekpaideftikwn-ekpaideftwn.html (2014)

Παπαναούμ, Ζ., (2003). Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Αθήνα: τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός

Rowley, J. B., (1999). Supporting New Teachers. The Good Mentor. Educational Leadership, Volume 56, Number 8, Pages 20-22

Φωτοπούλου, Β. Σ., (2008) Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Θέσεις φοιτητών Π.Τ.Δ.Ε. και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1683/1/vfotopoulou.pdf (2014)

Σώματα με σημασία: Διαμόρφωση σεξουαλικότητας εντός του σχολικού πλαισίου

Καραθανάση Ζαχαρένια
Νηπ/γός Ε.Α.Ε., Msc στις Σπουδές Φύλου, Υποψ. Διδ. Παν/μίου Αιγαίου σε θέματα Φύλου & Σεξουαλικότητας
zkarathanasi@gmail.com

Καστραντά Αναστασία
Ψυχολόγος, Ειδίκευση στη Θεραπεία Gestalt, Μεταπτ. Φοιτ. Παν/μίου Ιωαννίνων
psykastranta@gmail.com

Λουκοπούλου Ελένη
Νηπ/γός Ε.Α.Ε.
loukoel@yahoo.gr

Περίληψη

Η επικρατούσα άποψη για τη σεξουαλικότητα είναι ότι αυτή δεν αποτελεί φυσικό αλλά κατά βάση πολιτισμικό φαινόμενο. Λειτουργεί και εκδηλώνεται με διαφορετικούς τρόπους πρακτικές, ταυτότητες, πεποιθήσεις και ιδεολογίες σχετιζόμενες με το σώμα ως κάτι ερωτικό. Το ανθρώπινο σώμα δε μελετάται ως φυσικό, αντικειμενικό σώμα, αλλά ως υποκείμενο κοινωνικής δράσης. Σε αυτή τη βάση διαιωνίζονται τα περισσότερα στερεότυπα για τη σεξουαλικότητα των δύο φύλων. Ο έλεγχος της σεξουαλικότητας μέσω του ελέγχου και επιτήρησης των σωμάτων και αντίστοιχων συμπεριφορών, η εμπορευματοποίησή της και η αντιμετώπιση των ατόμων ως σεξουαλικών αντικειμένων έχουν ως αποτέλεσμα πολύ σοβαρές αρνητικές συνέπειες για τα ίδια τα άτομα. Το σχολείο, ως μέρος της κοινωνίας, συντηρεί, παράγει και αναπαράγει στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τη σεξουαλικότητα και το σώμα, σε άμεση αλληλεξάρτηση με τα φύλα. Παρόλα αυτά το σχολείο οφείλει να ανταποκριθεί στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα και την πολυπλοκότητα των σχέσεων, αναδεικνύοντας την αληθινή αξία και σημασία της σεξουαλικότητας και του ανθρώπινου σώματος, μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Λέξεις - Κλειδιά: εκπαίδευση, σεξουαλικοποίηση, σεξουαλικότητα, σωματοποίηση

Εισαγωγή

Η σεξουαλικότητα στις μέρες μας ανάγεται σε ένα πεδίο θεμελιώδους κοινωνικού αγώνα (Giddens, 1992). Για να διερευνήσουμε θέματα που άπτονται της σεξουαλικότητας, πρέπει να κατανοήσουμε τις κυρίαρχες πολιτισμικές νόρμες που επικρατούν για τα δύο φύλα. Πολύ περισσότερο, πρέπει να κατανοήσουμε το ρόλο που διαδραματίζει στη σεξουαλικότητα το σώμα, κυρίως στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, όπου τα άτομα ταυτίζουν τον εαυτό με το σώμα (Αλεξιάς, 2006). Η σεξουαλική επαφή ενέχει απόλυτα τη συμμετοχή των σωμάτων, και υπ' αυτή την έννοια αποτελεί συστατικό της διαμόρφωσης της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, στην οποία κατά βάση κυριαρχούν οι άντρες. Το σεξ έχει προβληθεί ιστορικά ως αγαθό», που οι γυναίκες οφείλουν να φυλάνε», ενώ οι άνδρες νομιμοποιούνται και οφείλουν να το διεκδικούν (Glick and Fiske, 1996).

Στις μέρες μας συνεχίζουν να διαιωνίζονται αντίστοιχα στερεότυπα, ίσως λιγότερο ορατά, σίγουρα όμως χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής, όταν το πλαίσιο στο οποίο διαιωνίζονται είναι το σχολείο και το κρυφό αναλυτικό» του πρόγραμμα.

Σεξουαλικότητα

Οι αντιλήψεις για τη σεξουαλικότητα αναπτύσσονται και συνυπάρχουν με αυτές για τα φύλα σε μεγάλο βαθμό και διαφοροποιούνται από κοινωνία σε κοινωνία, επηρεάζοντας τη σεξουαλική συμπεριφορά και την αξιολόγηση αυτής (Κογκίδου, 2005). Η σεξουαλικότητα αποτελεί ένα σύνθετο τομέα της έμφυλης ζωής μας, είναι αναπόσπαστο μέρος του ποιοι/ποιες είμαστε, τι πιστεύουμε, τι αισθανόμαστε και το πώς θα ανταποκριθούμε σε άλλους/ες ως σεξουαλικά όντα.

Σύμφωνα με τον Tiffer ως σεξουαλικότητα ορίζονται «οι σεξουαλικές συμπεριφορές ή / και σκέψεις με ερωτικό περιεχόμενο» (Κογκίδου, 2004). Επίσης ως σεξουαλικότητα ορίζεται «η ψυχική ενέργεια που βρίσκει και ψυχολογικές εκφράσεις στην επιθυμία για επαφή, ζεστασιά, τρυφερότητα και αγάπη. Με άλλα λόγια περιλαμβάνει όλες τις αξίες και τους συμβολισμούς που οι άνθρωποι αποφασίζουν να αποδώσουν στις σεξουαλικές τους δραστηριότητες» (Βαϊδάκης, 1993).

Μελετώντας την ιστορία της σεξουαλικότητας του ανθρώπου, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο μοντέλο ανθρώπινης σεξουαλικότητας (Foucault, 1982). Κατά τη διάρκεια της ανθρώπινης ιστορίας, παρατηρούνται διαφορετικές δομές σεξουαλικότητας σε κάθε κοινωνία αλλά και ατομικά, σε κάθε μονάδα της εκάστοτε κοινωνίας. Το άτομο αντιλαμβάνεται τη σεξουαλικότητά του επηρεασμένο από την κουλτούρα της εποχής του και τα κοινωνικά πρότυπα. Παρατηρούμε ότι τα σεξουαλικά συναισθήματα του ατόμου εξατομικεύονται με τέτοιο τρόπο που κάθε άτομο διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα, βιώνοντας με μοναδικό τρόπο τη σεξουαλικότητά του (Weeks, 2003).

Διαπιστώνεται ότι, παρά το γεγονός ότι η σεξουαλικότητα και το φύλο δεν ταυτίζονται, δημιουργούν ένα πλέγμα σχέσης δεδομένης της ετεροκανονικότητας (Κανάκης, 2008α). Μέσα στο πλαίσιο της ετεροκανονικότητας η σεξουαλική έλξη της γυναίκας από άνδρα και αντίστοιχα αυτή του άνδρα από γυναίκα αναδεικνύεται ως ο πολιτισμικός ορισμός του «σωστού αρσενικού» και του «σωστού θηλυκού» αντίστοιχα (Archakis & Lampropoulou, 2010). Έτσι, καλλιεργείται η προσδοκία ευθυγράμμισης του φύλου με «κατάλληλες» συμπεριφορές (Κανάκης, 2007α).

Ο Foucault, στην «Ιστορία της Σεξουαλικότητας», τονίζει ότι στις δυτικές κοινωνίες ο μετασχηματισμός του σεξουαλικού υποκειμένου είναι το αποτέλεσμα μιας εξουσίας που δεν καταστέλλει τη σεξουαλικότητα ώστε να την εξαφανίσει, αλλά δημιουργεί «λόγους» γι αυτή. Οι λόγοι αυτοί θέτουν κανόνες και αρχές, αποκτούν δύναμη και εξουσία και γίνονται ικανοί να κατευθύνουν τις ανθρώπινες σχέσεις και συμπεριφορές,

καθορίζοντας το πλαίσιο και το χώρο συζήτησης απέναντι στη σεξουαλικότητα (Foucault, 1982).

Σωματοποίηση και σεξουαλικοποίηση

Σε όλους τους πολιτισμούς οι σωματικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων χρησιμοποιούνται ως βάση για κοινωνικούς διαχωρισμούς, αφού καθορίζουν την ταυτότητα φύλου. Ένα βασικό αντικείμενο διαφοροποίησης των θεωρητικών προσεγγίσεων αποτέλεσε και το εάν το σώμα είναι κοινωνικό κατασκεύασμα. Η σωματοποίηση, είναι ένα ενεργό στοιχείο των κοινωνικών σχέσεων, καθώς μετατρέπει το σώμα από χρηστικό αντικείμενο σε κοινωνικό υποκείμενο δράσης. Έτσι, το ανθρώπινο σώμα, αποκτά δυναμική υπόσταση, καθώς λαμβάνει ενεργά μέρος στην προσαρμογή, την παραγωγή και την αναπαραγωγή ποικίλων κοινωνικών στοιχείων και προσανατολισμών (Αλεξιάς, 2006).

Το άτομο βιώνει τη σωματοποίηση σε καθημερινή βάση. Επηρεάζεται από κοινωνικές νόρμες και πρότυπα, ενώ παράλληλα ασκεί κι αυτό τη δική του επιρροή στην κοινωνία. Στη σύγχρονη δυτική κοινωνία, το άτομο συχνά ταυτίζει τον εαυτό του με το σώμα του. Βασικό χαρακτηριστικό της καταναλωτικής κοινωνίας είναι η διαμόρφωση ενός σώματος, το οποίο διαρκώς επιδέχεται τροποποιήσεις και αποτελεί το μέσο ικανοποίησης της αυτοεικόνας του ατόμου στην κοινωνία. Αυτό που επιτυγχάνει ο καπιταλισμός είναι η εμπορευματοποίηση των φαντασιώσεων και των απολαύσεων (Turner, 2008) με την ανάπτυξη μιας τεράστιας βιομηχανίας γύρω από το σεξ, η οποία αναπτύσσεται οικονομικά σε όλες τις μεταμοντέρνες δυτικές κοινωνίες (McNair, 2005).

Είναι δύσκολο κάποιος να δει τηλεόραση ή να διαβάσει ένα περιοδικό χωρίς να μεσολαβήσει η εικόνα μιας γυναίκας σε σεξουαλική στάση. Οι γυναίκες διδάσκονται από μικρή ηλικία πώς να διαχειρίζονται το σώμα τους. Σε αυτή την κατεύθυνση θεωρείται ότι η εξωτερική ομορφιά είναι πολύ σημαντική και επίσης καθοριστική για να κρίνουν την αξία του εαυτού τους (Liss et al., 2011).

Σύμφωνα με το Σύλλογο Αμερικανών Ψυχολόγων η σεξουαλικοποίηση» (sexualization) έχει τέσσερα συστατικά, αρκεί όμως και μόνο ένα από αυτά να διαθέτει κανείς για να του αποδοθεί αυτή η ιδιότητα: α) την εξίσωση της ατομικής αξίας με τη σεξουαλικότητα, β) την ελκυστικότητα να ορίζεται ως σεξουαλικότητα, γ) την σεξουαλική αντικειμενοποίηση» (να βλέπει κανείς τους ανθρώπους ως αντικείμενα που χρησιμεύουν μόνο για σεξουαλική ικανοποίηση και δ) την κατάχρηση της σεξουαλικότητας (APA, 2007).

Επιπλέον, η σεξουαλικοποίηση έχει και ψυχολογικές συνέπειες. Για παράδειγμα, η αντικειμενοποίηση των γυναικών από τους άλλους έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές οι ίδιες οι γυναίκες να ενδοπροβάλλουν αυτή την αντίληψη, να οδηγούνται στην αυτο-αντικειμενοποίηση και να βλέπουν (και να θέλουν) το σώμα τους όπως ένας εξωτερικός

παρατηρητής θα έκανε, εστιάζοντας στην εμφάνιση παρά στη λειτουργικότητά του. Η επιτήρηση που κάνουν συνέχεια οι γυναίκες στο σώμα τους συνδέεται με αρνητικά αποτελέσματα στην εικόνα του σώματός τους. Η ντροπή που συχνά νοιώθουν γι' αυτό μπορεί να οδηγήσει σε παθολογικές διατροφικές συμπεριφορές (Calogero et al., 2005), αύξηση της κατάθλιψης (Muehlenkamp and Saris-Baglama, 2002) και μείωση της αυτοεκτίμησης (Hurt et al., 2007).

Εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα σε επίπεδο καθημερινότητας δείχνει ότι το σχολείο ακόμα και σήμερα διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στην παραγωγή και αναπαραγωγή ανισοτήτων ανάμεσα στα φύλα, δεχόμενο την επίδραση του οικογενειακού, πολιτισμικού και οικονομικού πλαισίου της κοινωνίας, διαμορφώνοντας αντιλήψεις για τον εαυτό και την απόδοση ικανοτήτων και χαρακτηριστικών στην κατεύθυνση αυτή. Η βαθιά επίδραση των στερεοτύπων χαρακτηρίζει όλες τις πτυχές των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων «καθιερώνοντας» και την κυρίαρχη εκπαιδευτική κουλτούρα. Σε μια σεξιστική κοινωνία προβάλλεται και ο αναμενόμενος τρόπος συμπεριφοράς που αρμόζει στο φύλο. Έτσι η διαδικασία κοινωνικοποίησης στο ρόλο των φύλων θεωρείται επιτυχής ανάλογα με το πόσο αυτονόητες ή δεδομένες είναι οι συμπεριφορές, οι δραστηριότητες και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που αντιστοιχούν στα φύλα και την σεξουαλικότητα. Εκπαιδευτικοί θεσμοί αλλά και εκπαιδευτικοί επηρεαζόμενοι από το σεξισμό και μη συνειδητοποιώντας τα δικά τους στερεότυπα, αναπαράγουν άμεσα ή έμμεσα την ανισότητα των φύλων και τα στερεότυπα για το ρόλο των φύλων μέσα στη σχολική τάξη (Κογκίδου, 1998).

Στο σχολείο τα ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας για τους μαθητές και τις μαθήτριες αναδεικνύονται μέσα από την παραγωγή ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων που βασίζονται στη διαπραγμάτευση σύνθετων κοινωνικών σχέσεων και ταυτόχρονα μπορούν να χαρακτηριστούν ως περιοριστικές και μη περιοριστικές-δημιουργικές. Κατά συνέπεια οι έμφυλες ταυτότητες του ανδρισμού και της θηλυκότητας μπορούν να εκδηλωθούν με όρους αμοιβαίου καθορισμού αλλά και αποκλεισμού που συνήθως χρησιμοποιούμε με στερεότυπους τρόπους. Στον ανδρισμό μπορεί να αποδίδονται χαρακτηριστικά ή ικανότητες όπως η δύναμη, η ενεργητικότητα, η σκληρότητα, η λογική, ενώ στη θηλυκότητα αποδίδονται η αδυναμία, η παθητικότητα, η τρυφερότητα και το συναίσθημα (Kehily, 2002). Μέρος της παράδοσης της δυτικής σκέψης αυτός ο δυαδισμός, με πολλές συνέπειες στα έμφυλα ανθρώπινα όντα, σχετίζεται άμεσα με τη σεξουαλικότητα και τη σεξουαλική ταυτότητα. Εν προκειμένω αν είσαι άνδρας θα σε γοητεύσει γυναίκα και το αντίστροφο. Αυτός ο έλεγχος της σεξουαλικής επιθυμίας εκφράζεται από την Rich ως «αναγκαστική ετεροφυλοφιλία», της οποίας η κυριαρχία χαρακτηρίζει τις ετεροφυλοφιλικές σχέσεις ως φυσιολογικές-κανονιστικές και όλες τις άλλες μορφές σχέσεων «αποκλίνουσες» και «αφύσικες» (Rich, 1980).

Στην εκπαίδευση σημαντικό ρόλο στη μάθηση κατέχει όχι μόνο το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμά αλλά και το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα». Μέσα από τις καθημερινές δραστηριότητες των μαθητών/τριών, το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» λειτουργεί ρυθμιστικά σε ζητήματα σεξουαλικότητας και με εμφανή πάντα αποτελέσματα, οδηγώντας στη συμμόρφωση ή στην αντίδραση. Στη σχολική κουλτούρα για τους μαθητές και τις μαθήτριες η σεξουαλικότητα κατέχει ιδιαίτερη σημασία καθώς και η «αντίστοιχη» του φύλου τους συμπεριφορά. Αυτές οι καθορισμένες συναλλαγές εκφράζονται στο σχολικό χώρο καθημερινά και εμπεριέχουν ζητήματα εξουσίας. Για παράδειγμα, η «μαγκιά» εμπεριέχει την καλλιέργεια της ετεροφυλοφιλικής ταυτότητας, στο «δειλό» μαθητή μπορεί να αποδοθούν «θηλυκά» χαρακτηριστικά και να τον αποκαλέσουν με ευκολία «αδελφή», η υπόληψη των κοριτσιών κατηγοριοποιείται με όρους σεξουαλικής διαθεσιμότητας κ.α. (Kehily, 2002).

Επίλογος

Το σχολείο είναι ένας βασικός παράγοντας της κοινωνίας μας, ένας ζωντανός οργανισμός με πολιτισμικά στοιχεία, μέσα στον οποίο κατασκευάζονται, αναπαράγονται και βιώνονται νοήματα και πρακτικές που αφορούν τη σεξουαλικότητα και το φύλο (Πολίτης, 2006). Η απλή μετάδοση των γνώσεων δεν είναι αρκετή, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αλλαγή των κοινωνικών και η εξάλειψη των στερεοτυπικών αντιλήψεων της κοινωνίας σε ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας. Το καταλληλότερο μέσο αυτής της αλλαγής είναι η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί. Για να πραγματοποιηθούν αυτές οι αλλαγές αναγκαία είναι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η υλοποίηση προγραμμάτων σε θέματα φύλου, ταυτότητας φύλου, σεξουαλικότητας και σεξουαλικής ταυτότητας. Η εκπαίδευση θα πρέπει να προσανατολίζεται σε όλες εκείνες τις δράσεις που θα επιτρέψουν την ομαλή εξέλιξη της διαδικασίας της διαμόρφωσης της ταυτότητας ώστε «εγώ να είμαι εγώ» (Bauman, 1999) και ως σεξουαλικό ον αλλά και ως ανθρώπινο σώμα με «σημασία».

Η βαθιά κατανόηση της πραγματικότητας στο επίπεδο της σεξουαλικότητας αναδεικνύει μια ευαισθητοποιημένη εκπαίδευση που μπορεί να καταρρίπτει στερεότυπα και να εξελίσσεται μέσα σε μια ποικιλόμορφη κοινωνία, μέσα σε ένα Σχολείο για Όλους.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αλεξιάς, Γ. (2006). *Κοινωνιολογία του Σώματος : από τον «Άνθρωπο του Νεάτερνταλ» στον «Εξολοθρευτή»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βαϊδάκης, Ν. (1993), Σεξουαλικός προσανατολισμός – Ομοφυλοφιλία. *Ιατρική*, τόμ. 63(2), σ.σ. 134-139.

Foucault, M. (1982). *Ιστορία της σεξουαλικότητας*, τ. 1. Αθήνα: Ράππα.

Κανάκης, Κ., (2007α). Αποκωδικοποιώντας τη Γλώσσα της Μαρκέτας: Ομοσεξουαλικότητα και Εμπορεύσιμη Αρσενικότητα. *Σύγχρονα Θέματα,* τόμ. *98*, σ.σ. 55-59.

Κανάκης, Κ. (2008[α]). Γλώσσα, Αρσενικότητα και Σεξουαλικότητα στο Διαδίκτυο. Στο: *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα:* Πρακτικά της 28ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σ.σ. 159-170.

Kehily, M. J., (2002). Ζητήματα για το φύλο και τη σεξουαλικότητα στα σχολεία. Στο *Διερευνώντας το Κοινωνικό Φύλο: Σύγχρονες Προσεγγίσεις για την Εκπαίδευση (Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. Επιμ.),* σ. 169-184, Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Κογκίδου, Δ., (1998). Ισότητα των Φύλων στην Εκπαίδευση - Δυνατότητες και Προβλήματα στην Ευαισθητοποίηση των Εκπαιδευτικών. Στο: *Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας -ΚΕΘΙ (Επιμ.) Εκπαίδευση και Φύλο - Νέες Τεχνολογίες.* Πρακτικά Συνεδρίου, σ. 41-47. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Κογκίδου, Δ. (2004). Φύλο και σεξουαλικότητα. Στο Παπαζήση Θ.-Χατζητρύφων Ν.-Κτενίδης Θ. (επιμ.), *Ομοφυλοφιλία – ομοφυλοφοβία. Το φύλο και η συμπεριφορά του*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Κογκίδου, Δ. (2005). Φύλο, σεξουαλικότητα και σεξουαλικός προσανατολισμός - Ιδιωτική ζωή, δημόσιο νόημα. Στο *«Σεξουαλικός προσανατολισμός: Στάσεις – Επιλογές – Προβληματισμοί»*. Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής - Κέντρο Συμβουλευτικής και Ψυχολογικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥΨΥ), ΑΠΘ. Ανασύρθηκε από: http://www.dkogidou.gr/documents/article_5_1.pdf?sid=6d64f493d5c4df4350f32fe468a73169

McNair, B. (2005). *Η Κουλτούρα του Στριπτίζ. Σεξ, μέσα ενημέρωσης και ο εκδημοκρατισμός της επιθυμίας.* Αθήνα: Σαββάλας.

Πολίτης, Φ. (2006). *Οι ανδρικές ταυτότητες στο σχολείο: ετεροσεξουαλικότητα, ομοφυλοφοβία και μισογυνισμός.* Αθήνα: Επίκεντρο.

Ξενόγλωσση

APA (American Psychological Association) (2007). *Report of the APA Taske Force on the sexualization of girls.* Washington, DC: American Psychological Association.

Archakis, A., & Lampropoulou, S., (2010). Narrativising the Body as a Stimulus for Desire: Evidence from Greek Youth Storytelling. *Language and Sexuality*

(through and) beyond Gender. Canakis, Kantsa Yannakopoulos (eds.) Cambridge Scholars Publishing. p. 67-85.

Bauman, Z. (1999), Individually, together Foreword. Στο *U. Beck and E. Beck Gernsheim' lndividualisation,* London: Sage.

Calogero, R.M., Davis, W.N., Thompson, J.K. (2005). The role of self-objectification in the experience of women with eating disorders. *Sex roles,* 52, p. 43-49.

Giddens, A. (1992). *The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love & Eroticism in Modern Societies.* Stanford: University Press.

Glick,P. & Fiske,S.T. (1996).The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491–512.

Hurt, M.M., Nelson, J.A., Turner, D.T., Haines, M.E., Ramsey, L.R., Erchull, M.J., Liss, M. (2007). Feminism: What is it good for? Feminine norms and objectification as the link between feminist identity and clinically relevant outcomes. *Sex roles,* 57,p.355-363.

Liss, M., Erchull, M.J. & Ramsey, L.R. (2011). Empowering or Oppressing? Development and Exloration of the Enjoyment of Sexualization Scale, *Personality and Social Psychology*, 37(1), p. 55-68.

Muehlenkamp, J.J. & Saris-Baglama, R.N. (2002). Self-objectification and its psychological outcomes for college women. *Psychology of Women Quarterly*, 26, p. 371-379.

Rich, A., (1980). Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence, *Signs*, Vol. 5, No. 4, Women: Sex and Sexuality. p. 631-660. Ανασύρθηκε από http://readthenothing.files.wordpress. com/2010/10/richcompulsuryhet.pdf

Turner, B.S. (2008). *The Body & Society. Explorations in Social Theory*. 3rd edition. London: Sage.

Weeks, J. (2003). *Sexuality.* 2nd ed. London: Routledge.

Σεξουαλική παρενόχληση στην εκπαίδευση. Μύθος ή πραγματικότητα;

Ψαθοπούλου Παγώνα - Ξανθή
Παιδαγωγός Προσχολικής ηλικίας
MSc Μοντέλα Σχεδιασμού & Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων
Εργαστηριακός Συνεργάτης στο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής Αθήνας
xpenny@hotmail.com

Περίληψη

Η σεξουαλική παρενόχληση είναι η ανεπιθύμητη και αδιάκριτη συμπεριφορά σεξουαλικής φύσης, ένα φαινόμενο που σχετίζεται έντονα με τον εκπαιδευτικό κόσμο, καθώς πλήττει, με ολοένα και αυξανόμενη συχνότητα, μαθητές, εκπαιδευτικούς κ.λπ. και αποτελεί μια από τις μορφές βίας κατά των αδύναμων κοινωνικών ομάδων. Το γεγονός ότι το φαινόμενο αυτό είναι πολυδιάστατο, καθώς και οι ασάφειες του υπάρχοντος νομικού θεσμικού πλαισίου, καθιστούν την μελέτη του φαινόμενου αυτού ιδιαιτέρως σημαντική και άμεση. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις πεποιθήσεις των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, για το φαινόμενο της σεξουαλικής παρενόχλησης γενικά, αλλά και τις αντιδράσεις τους, διερευνώντας το πώς οι ίδιοι/ες μιλούν για αυτό, μέσα από την ποιοτική μέθοδο των συνεντεύξεων. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι πράγματι, σε ένα βαθμό οι ερωτώμενοι αναγνωρίζουν την ύπαρξη του φαινομένου της σεξουαλικής παρενόχλησης. Οι τρόποι έκφρασής της, η συχνότητά της, τα εμπλεκόμενα άτομα, οι τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης ποικίλουν και διαφοροποιούνται.

Λέξεις - Κλειδιά: Σεξουαλική παρενόχληση, εκπαίδευση, διευθυντές, διευθύντριες, πρόληψη, αντιμετώπιση.

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της σεξουαλικής παρενόχλησης στον εργασιακό χώρο γενικά και, ειδικότερα, στον χώρο της εκπαίδευσης, αποτελεί ένα σημαντικό κοινωνικό ζήτημα. Αφορά κυρίως επαναλαμβανόμενες πρακτικές που αποσκοπούν στην βίαιη επιβολή μορφών κυριαρχίας, οι οποίες επιφέρουν παράπλευρες ψυχολογικές και σωματικές συνέπειες για το θύμα. Οι συνέπειες αυτές συχνά αφορούν και επεκτείνονται στις εργασιακές συνθήκες και σχέσεις που διαμορφώνονται στα πλαίσια του εργασιακού χώρου.

Το φαινόμενο αυτό, παρατηρήθηκε σε μεγάλη συχνότητα στον γυναικείο πληθυσμό, ως μια συμπεριφορά συνήθως συνδεδεμένη με τη δύναμη, ενώ μειοψηφία αποτελούσαν οι καταγραφές των περιστατικών που αφορούσαν σεξουαλική παρενόχληση σε άντρες (Fitzgerald & Ormerod, 1993, Sabitha, 2004). Ωστόσο, νεότερες έρευνες αναδεικνύουν την τάση της σεξουαλικής παρενόχλησης των ανδρών στον εργασιακό χώρο, τάση που καταγράφεται με αυξανόμενο ρυθμό, συγκριτικά με το παρελθόν.

Στον εκπαιδευτικό χώρο, η δυναμική παρέμβαση των διευθυντών/ντριών, θα μπορούσε να έχει προληπτικό ρόλο για την εξάλειψη των συμπεριφορών που σχετίζονται με το φαινόμενο της σεξουαλικής παρενόχλησης. Οι παρεμβάσεις αυτές, οι οποίες μπορούν να έχουν συμβουλευτικό χαρακτήρα, εδράζονται στην αρχή της καλλιέργειας μιας σωστής κατανόησης του φαινομένου της σεξουαλικής παρενόχλησης, η οποία, με την σειρά της, μπορεί να συμβάλει στην γνώση της έκτασης του φαινομένου αυτού καθώς και στην εξοικείωση με τις θετικές πολιτικές αντιμετώπισής του, έτσι ώστε να μειωθεί η έκτασή του (Paludi & Barickman, 1990).

Το φαινόμενο της σεξουαλικής παρενόχλησης

Η σεξουαλική παρενόχληση ορίζεται ως ένα σοβαρό κοινωνικό φαινόμενο, όπου ανεπιθύμητες από τον αποδέκτη συμπεριφορές σεξουαλικής φύσεως, εκφράζονται είτε με πράξεις: όπως περιττά αγγίγματα, χάδια ή τσιμπήματα στο σώμα, είτε με λόγια: όπως ανεπιθύμητες ερωτικές και ανήθικες προτάσεις, είτε με πίεση για σεξουαλική επαφή, είτε με επίδειξη πορνογραφικών περιοδικών ή ασέμνων εικόνων, αντικειμένων ή γραπτού υλικού, είτε με συμπεριφορές εκφοβιστικού τύπου, οι οποίες έχουν σκοπό την προσβολή, τη δυσφήμηση και τη γελοιοποίηση της αξιοπρέπειας ενός ατόμου (Αρτινοπούλου & Παπαθεοδώρου, 2004; Πηλαβάκη, 2009).

Σύμφωνα με τα κείμενα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου η σεξουαλική παρενόχληση «*βασίζεται στη διαφορά φύλου, η οποία θίγει την αξιοπρέπεια ανδρών και γυναικών στην εργασία*», (Οδηγία 2000/78/ΕΚ του Συμβουλίου της 27ης Νοεμβρίου 2000).

Ειδικότερα, η σεξουαλική παρενόχληση στο χώρο εργασίας, «*εκδηλώνεται ως κατάσταση, η οποία εκφράζεται και "συντονίζεται" από τον εργοδότη ή προϊστάμενο (τον φέροντα την εξουσία) μέσω προκλήσεων, "δώρων", υπονοουμένων, πιέσεων, απειλών, εκφοβισμού ή υπόσχεσης ανταλλαγμάτων δηλαδή μιας συμπεριφοράς ανεπιθύμητης την οποία υφίσταται η εργαζόμενη (η υφιστάμενη την εξουσία) και μάλιστα ως μέρος της δουλειάς της.» (Παπαθεοδώρου, Καρύδης, & Βιδάλη, 2001).*

Κάθε παρενόχληση, εκδηλώνεται με μεγαλύτερη συχνότητα σε γυναίκες (και κυρίως νέες γυναίκες), παρά σε άντρες, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα της τέταρτης έκθεσης της ευρωπαϊκής έρευνας για τις συνθήκες εργασίας [(4EWCS)Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για τη Βελτίωση των Συνθηκών Ζωής και Εργασίας, 2007].

Παρόλα αυτά, σύγχρονες βιβλιογραφικές πηγές αναφέρουν ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται το φαινόμενο η γυναίκα, όχι μόνο να έχει βρει τη θέση της μέσα στον εργασιακό χώρο, αλλά συχνά να παρασύρεται υιοθετώντας ανδροκρατικές μεθόδους, να ανταγωνίζεται τους άνδρες και τις γυναίκες, να χρησιμοποιεί τη σεξουαλικότητα της ως προσόν, ως μέσο επίτευξης των διαφόρων στόχων της (Αρτινοπούλου & Παπαθεοδώρου, 2004), ενώ συχνές είναι και οι αναφορές σεξουαλικής παρενόχλησης ανδρών στον εργασιακό χώρο [αυτό καταγράφεται σε ποσοστό 10% σε κοινοτικό επίπεδο, στην Κύπρο (Πηλαβάκη, 2009)].

Μορφές σεξουαλικής παρενόχλησης

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, οι μορφές σεξουαλικής παρενόχλησης που εντοπίζονται στον εργασιακό χώρο διακρίνονται σε τέσσερεις επιμέρους κατηγορίες:

α) Κάθετη μορφή παρενόχλησης, όπου ο προϊστάμενος παρενοχλεί τον υφιστάμενο, κάνοντας κατάχρηση του νόμιμου δικαιώματός του, να αξιολογεί τον υφιστάμενο σε διάφορα επίπεδα (π.χ. να ελέγχει την απόδοσή του, να προτείνει την αύξηση μισθού ή την προαγωγή του και να ελέγχει την ποιότητας της εργασίας του). Ως εκ τούτου, θεωρεί την σεξουαλική παρενόχληση των υπαλλήλων του, ως αυτονόητο και, συχνά, αναφαίρετο δικαίωμα του (Αντωνίου, 2008).

β) Οριζόντια μορφή παρενόχλησης, όπου ο συνάδελφος παρενοχλεί τον συνάδελφο. Σε αυτή την περίπτωση η παρενόχληση απορρέει από κοινωνικά στερεότυπα για το γυναικείο φύλο, όπου η γυναίκα (εξαιτίας του φύλου της), αδυνατεί να ανταποκριθεί επαρκώς στις επαγγελματικές της υποχρεώσεις (Hirigoyen, 2002).

γ) Κάθετη και οριζόντια μορφή παρενόχλησης. Εδώ, ενώ ο προϊστάμενος γνωρίζει την ύπαρξη της παρενόχλησης μεταξύ των συναδέλφων, δεν επεμβαίνει κι επιτρέπει τα πράγματα να εξελίσσονται, μέσα σε ένα κλίμα σιωπηρής συνενοχής (Αντωνίου, 2008).

δ) Παρενόχληση προς τους προϊσταμένους, όπου ένας προϊστάμενος παρενοχλείται από έναν ή περισσότερους υφιστάμενους. Η παρενόχληση αυτή μπορεί να διαταράξει το εργασιακό κλίμα, αν και συνήθως δεν λαμβάνεται σοβαρά υπόψη (Hirigoyen, 2002).

Τέλος, στο σημείο αυτό, κρίνουμε σημαντικό να αναφέρουμε μια ακόμη μορφή βίας, τη «δομική βία». Η μορφή αυτή δεν αφορά συγκεκριμένα πρόσωπα, εφόσον ασκείται κάθε φορά, από το οικονομικά κυρίαρχο σύστημα. Ειδικότερα, αφορά την βίαιη επιβολή οικονομικών και πολιτικών συνθηκών, οι οποίες εμποδίζουν την ομαλή οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη των ανθρώπων, καταδικάζοντας τους σε μια ζωή χωρίς μέλλον.

Το φαινόμενο της σεξουαλικής παρενόχλησης στην εκπαίδευση

Το φαινόμενο της σεξουαλικής παρενόχλησης σε χώρους εργασίας απασχόλησε και απασχολεί έντονα την επιστημονική κοινότητα παγκοσμίως αλλά και στην Ελλάδα. Παρόλα αυτά, οι λιγοστές έρευνες και η αποσιώπηση τέτοιων φαινομένων, φαίνεται πως είναι το σκεπτικό πίσω από την έλλειψη εμπειρικών δεδομένων (Mental Health Europe, 2007).

Ειδικότερα, σε έρευνες καταγράφεται ότι, το 56,9% των γυναικών-εκπαιδευτικών έχει υποστεί τουλάχιστον μία φορά κάποια μορφή σεξουαλικής παρενόχλησης, ενώ το 72,8% των ανδρών και το 75% των γυναικών γνωρίζουν τουλάχιστον μία περίπτωση σεξουαλικής παρενόχλησης γυναίκας-εκπαιδευτικού στο χώρο του σχολείου (Σταφίδας, Σταφίδα &Καντάς,2008, σελ.11).

Στον εκπαιδευτικό χώρο, η σεξουαλική παρενόχληση εννοείται ως τρόπος λεκτικής επικοινωνίας ή συμπεριφοράς που επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο άτομο ή σε μια ομάδα ατόμων με τρόπο τέτοιο, που αποτρέπει το συγκεκριμένο πρόσωπο/α από την ισάξια συμμετοχή του/ς, στη μαθητική κοινότητα και ότι την αφορά. Ωστόσο, καμία έκφραση (λεκτική ή μη λεκτική) δεν μπορεί να θεωρηθεί ως σεξουαλική παρενόχληση, εάν χρησιμοποιείται για παιδαγωγικούς λόγους σε ένα ακαδημαϊκό πλαίσιο (Conghy, 1997).

Η σεξουαλική παρενόχληση, σύμφωνα με έρευνες, αποτελεί μια μορφή σχολικής βίας, η οποία φαίνεται να αυξάνεται ραγδαία (Αρτινοπούλου, 2001), επιφέροντας αρνητικές κοινωνικές και ψυχολογικές συνέπειες στα θύματα (Larking, 1994). Οι εκπαιδευτικοί, συχνά συμβάλλουν στην εμφάνιση της σεξουαλικής παρενόχλησης, εφόσον, πολλές φορές, παραβλέπουν τα περιστατικά σεξουαλικής παρενόχλησης ή κρατούν μία στάση ανοχής απέναντι σε αυτά (Timmerman, 2003).

Μορφές παρενόχλησης που μπορεί να διακρίνουμε στο σχολείο, είναι αυτές της α) φυσικής (αρπαγή, αγγίγματα ή τριψίματα και σεξουαλική επίθεση) και β) λεκτικής (προσφωνήσεις με δυσάρεστα ονόματα, σχόλια που αφορούν φυλετικές διακρίσεις, σεξουαλικά υπονοούμενα και σχόλια, απειλές) παρενόχλησης (Wetkowska & Kjellberg, 2005).

Οι γυναίκες είναι οι συνηθέστερα παρενοχλούμενες, αν και αναφέρονται αντίστοιχα περιστατικά από άντρες. Η παρενόχληση προέρχεται κυρίως από τους προϊσταμένους – διευθυντές, λιγότερο από τους συναδέλφους και ακόμη πιο σπάνια από γονείς. Επίσης, αναφέρονται περιστατικά παρενόχλησης αντρών από άνδρες (Σταφίδας,Σταφίδα &Καντάς,2003).

Από όλα όσα συζητήθηκαν, διαπιστώνεται ότι η σεξουαλική παρενόχληση, αφορά, μεταξύ άλλων και τον χώρο της εκπαίδευσης στον οποίο το φαινόμενο συναντάται αρκετά συχνά. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί έως σήμερα δεν μπορούν να θεωρηθούν επαρκείς και σε αυτό το πλαίσιο, έρχεται να συνεισφέρει η εργασία μας.

Ο ρόλος του διευθυντή στην αντιμετώπιση και την πρόληψη της σεξουαλικής παρενόχλησης

Καθοριστικός για την πρόληψη και την αντιμετώπιση κάθε φαινομένου σεξουαλικής παρενόχλησης στην εκπαίδευση, είναι ο ρόλος του διευθυντή. Ο διευθυντής του σχολείου, αποτελεί το άτομο που κατέχει καίρια θέση στην ιεραρχική δομή του σχολικού συστήματος ασκώντας εξουσία και έχοντας ευθύνη για τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2005, 2007).

Διαπιστώνουμε λοιπόν, πως ο ρόλος του διευθυντή, συνδέεται άμεσα με τη λειτουργικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας και κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρόλα αυτά,

το εκπαιδευτικό μας σύστημα εξαιτίας του συγκεντρωτικού του χαρακτήρα (Σαΐτης, 2007), καθιστά το ρόλο του διευθυντή αυστηρά οριοθετημένο. Ο διευθυντής, δεν έχει τα περιθώρια να λειτουργήσει αυτόνομα και ελεύθερα, αντίθετα περιορίζεται μέσα στο πλαίσιο ενός νόμου που τον θέλει περισσότερο εκτελεστικό όργανο της σχολικής διοίκησης, παρά διευθυντή-ηγέτη του σχολείου.

Συνεπώς, ο ρόλος του διευθυντή δεν περιορίζεται μόνο στον τομέα εξασφάλισης των προϋποθέσεων που κρίνονται απαραίτητες για την ομαλή λειτουργία κάθε σχολικής μονάδας. Ειδικεύεται και εξειδικεύεται κάθε φορά ανάλογα με τις περιστάσεις, καθιστώντας τον, το «άτομο κλειδί», ο οποίος μέσα από τη συμπεριφορά, τη στάση του και τις αποφάσεις του, μπορεί να συμβάλει περισσότερο από κάθε άλλον, στην πρόληψη ή και αντιμετώπιση του φαινομένου της σεξουαλικής παρενόχλησης.

Μεθοδολογία Έρευνας

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία αφήνει αρκετά κενά, όσον αφορά το φαινόμενο της σεξουαλικής παρενόχλησης. Συγκεκριμένα οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αφορούν τους εκπαιδευτικούς ή τους μαθητές, χωρίς να εστιάζουν στον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Η παρούσα έρευνα έχει ως γενικό σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων/πεποιθήσεων των ελλήνων διευθυντών δευτεροβάθμιας τεχνικής εκπαίδευσης για το φαινόμενο της σεξουαλικής παρενόχλησης στο σχολικό χώρο.

Ειδικότερα στοχεύει να διερευνήσει:

- Πως αντιλαμβάνονται οι διευθυντές / ντριες το φαινόμενο της σεξουαλικής παρενόχλησης στον χώρο του σχολείου. Αναγνωρίζουν την ύπαρξή του; Σε ποιες μορφές έχει εκφραστεί στο σχολείο τους.
- Τις πεποιθήσεις των διευθυντών, ανάλογα με το φύλο τους, σχετικά με τον ορισμό της σεξουαλικής παρενόχλησης, των θυτών και των θυμάτων, καθώς και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή αναπτύσσεται.
- Τα μέτρα που έχουν λάβει ή θα λάμβαναν/ Τον σχεδιασμό που έχουν πραγματοποιήσει ή θα πραγματοποιούσαν, για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου.

Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της έρευνας, επιλέχτηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας, καθώς βασίζεται στην εντατική και εις βάθος μελέτη του βαθμού ανάπτυξης ενός ή περισσότερων φαινομένων, μελετώντας κοινωνικές έννοιες και εστιάζοντας σε ένα ζήτημα, το οποίο εν συνεχεία μελετάται από όλες τις πλευρές του (Bird et al., 1999; Daly, 2003).

Το εργαλείο μέτρησης της έρευνας

Η παρούσα ποιοτική έρευνα διεξήχθη με ατομικές συνεντεύξεις. Το φαινόμενο το οποίο μελετάται, ενέχει αρκετά στοιχεία υποκειμενικότητας και σχετικότητας. Η χρήση της μεθόδου αυτής όμως, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παρακολούθηση μη αναμενόμενων αποτελεσμάτων ή για την αξιολόγηση άλλων μεθόδων ή για βαθύτερη εξέταση των κινήτρων των ερωτώμενων και για τους λόγους που απάντησαν με το συγκεκριμένο τρόπο (Kerlinger, 1970).

Δείγμα έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν διευθυντές/ ντριες δευτεροβάθμιας τεχνολογικής εκπαίδευσης, κατά το σχολικό έτος 2011- 2012,της πόλης Αττικής, της Γ Αθήνας.

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με δειγματοληψία ευκολίας ή ευχέρειας ("convenience sampling"), όπου τα δείγματα επιλέγονται με βάση την ευκολία και τη διαθεσιμότητα των μελών που τα αποτελούν (Ζαφειρόπουλος, 2005).

Το δείγμα θεωρείται κατάλληλο και μπορεί να χαρακτηριστεί ως δείγμα σκοπιμότητας, γιατί (το συγκεκριμένο δείγμα) έχει τη γνώση, τα χαρακτηριστικά και τη θέληση να δώσει πιο ολοκληρωμένες και σε βάθος απαντήσεις στο ερώτημα της σεξουαλικής παρενόχλησης.

Η επιλογή σχολείων από την περιοχή της Γ Αθήνας έγινε γιατί έχουν παρατηρηθεί/δημοσιοποιηθεί γενικά, αυξημένα φαινόμενα σεξουαλικής παρενόχλησης. Επιπλέον η σεξουαλική παρενόχληση δεν οριοθετείται σε συγκεκριμένους τύπους σχολείων. Ενδεχόμενα όμως να παρατηρείται το φαινόμενο της σεξουαλικής παρενόχλησης στα ΕΠΑ.Λ., λόγω προέλευσης μαθητών από χαμηλότερη κοινωνικοοικονομική διαστρωμάτωση. Αυτό βεβαίως δεν είναι απόλυτο και σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να υποστηριχθεί με σιγουριά.

Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων έρευνας

Οι συνεντεύξεις, μελετήθηκαν με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου, εφόσον αυτή αποτελεί μια πολύ ισχυρή μέθοδο ποσοτικής ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Τούτο επιτυγχάνεται μέσω της δημιουργίας κατηγοριών όπου εντάσσουμε τα δεδομένα. Όπως αναφέρουν οι Bird, Gomm, Hammersley, & Woods (1999): « *στην ποιοτική ανάλυση, καλούμαστε να αποφασίσουμε ταυτοχρόνως ποιες είναι οι καταλληλότερες κατηγορίες που θα μας επιτρέψουν να κατανοήσουμε στο μεγαλύτερο μέρος τους τα δεδομένα, και πως στη συνέχεια, θα κατανείμουμε τα στοιχεία αυτά στις κατηγορίες που έχουμε καθορίσει*».

Ερευνητικά Αποτελέσματα

Τα ερευνητικά αποτελέσματα οργανώθηκαν και παρατίθενται βάση των ακόλουθων αξόνων:

Α) «Οριοθέτηση του προβλήματος», όπου μελετήθηκαν οι αντιλήψεις των διευθυντών/ ντριών, αναφορικά με το τι συνιστάται ως σεξουαλική παρενόχληση στον εργασιακό χώρο, καθώς και οι πεποιθήσεις τους για το αν εμφανίζεται συχνά το φαινόμενο στο σχολείο.

Β) «Διαπίστωση του προβλήματος», μελετήθηκαν οι εμπειρίες των διευθυντών/ ντριών, που αξιολογούνται ως σεξουαλική παρενόχληση, οι τρόποι με τους οποίους εκφράζεται το φαινόμενο σεξουαλικής παρενόχλησης στο σχολείο και οι παράγοντες που κατά την άποψή τους συντελούν στην εμφάνιση και διατήρηση της σεξουαλικής παρενόχλησης στο σχολείο.

Γ) «Πρόληψη και Αντιμετώπιση» του φαινομένου, όπου μελετήθηκαν οι τρόποι με τους οποίους θα μπορούσαν οι ίδιοι να συμβάλλουν στην πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων σεξουαλικής παρενόχλησης, η άποψη τους σχετικά με το αν και σε ποιο βαθμό θα μπορούσε η σχετική εκπαίδευση - κατάρτιση των εκπαιδευτικών να συμβάλλει στο φαινόμενο αυτό και η εμπλοκή τους σε διοργάνωση σχετικών σεμιναρίων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους.

Α) Για τον άξονα της «Οριοθέτησης του προβλήματος», οι αναφορές των εκπαιδευτικών δεν προσδιόρισαν με ακρίβεια το φαινόμενο, ενώ λίγοι ήταν αυτοί που προσέγγισαν ορισμένες διαστάσεις του.

Στην πλειοψηφία τους, οι διευθυντές/ ντριες αντιλαμβάνονται το φαινόμενο της σεξουαλική παρενόχλησης στο σχολείο, ως μια προσβολή του ατόμου (που δέχεται την παρενόχληση). Η προσβολή αυτή, εκφράζεται συνήθως ως επιβολή εξουσίας του αδύναμου προς τον δυνατό, η οποία μπορεί να έχει λεκτικό ή σωματικό χαρακτήρα, να εκφράζεται με χειρονομίες - κινήσεις, υπονοούμενα, πειράγματα σωματικά, πειράγματα λεκτικά, χυδαιότητες, αστεϊσμούς, εκφράσεις, γραπτά μηνύματα, ηθική παρενόχληση.

Επιπλέον, η πλειοψηφία των ερωτώμενων, δεν πιστεύει ότι το φαινόμενο σεξουαλικής παρενόχλησης παρουσιάζεται συχνά και στο σχολείο. Όσοι εκφράζουν την αντίθετη άποψη, θεωρούν πως το φαινόμενο παρουσιάζεται συχνά, είτε μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, είτε μεταξύ εκπαιδευτικών, είτε μεταξύ μαθητών. Η παρουσία του φαινομένου γίνεται αντιληπτή ως «*ήπιες μορφές παρενόχλησης*».

Σύγκλιση παρουσιάζουν οι απαντήσεις των ερωτηθέντων ως προς την αιτία εμφάνισης τέτοιων περιστατικών, δηλώνοντας ότι, αυτή αφορά επιβολή εξουσίας λόγω φύλου «*εξουσία και κυρίως ο άντρας στην κοπέλα*», ή λόγω θέσης [«*εκπαιδευτικός παρενοχλούσε έμμεσα μαθήτρια*», αν και για κάποιους η παρουσία του φαινομένου «*εξαρτάται από το κλίμα του σχολείου*».

Σχετικά με τις αντιλήψεις των διευθυντών, για τις συνέπειες του φαινόμενου, αυτές παρουσιάζονται συγκεντρωτικά ως ακολούθως, ξεχωριστά για κάθε εμπλεκόμενο παράγοντα (θύμα, θύτη, σχολείο).

Οι συνέπειες της παρενόχλησης για το θύμα, εξαρτώνται αρχικά από τον τρόπο που θα διαχειριστεί κανείς κάθε περιστατικό παρενόχλησης. Παρόλα αυτά, οι συνέπειες που αναφέρονται είναι συνηθέστερα ψυχολογικές (φοβίες, εμμονές, νευρώσεις, ενοχές κ.λπ.), μισθολογικές, αξιολογικές/ βαθμολογικές, κοινωνικές, πρακτικές (αδυναμία να εργαστεί και να συνεργαστεί με τους συναδέλφους).

Οι συνέπειες της σεξουαλικής παρενόχλησης για το θύτη, δεν συγκλίνουν, κάποιοι θεωρούν ότι δεν θα πρέπει να υπάρχουν συνέπειες, κάποιοι εστιάζουν στις ψυχολογικές συνέπειες του θύτη, κάποιοι στις κοινωνικές και στις πειθαρχικές.

Τέλος, οι συνέπειες της σεξουαλικής παρενόχλησης για το σχολείο δεν συγκλίνουν, κάποιοι θεωρούν ότι για το σχολείο δεν υπάρχουν συνέπειες, αλλά πολλοί υποστηρίζουν ότι δεν θα ήταν καλό για το ίδιο το σχολείο (για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου). Πάντως, κάθε επερχόμενη συνέπεια εξαρτάται από τους χειρισμούς του / της διευθυντή/ ντριας.

Β) Για τον άξονα «Διαπίστωση του προβλήματος», οι απαντήσεις για την ύπαρξη περιστατικών σεξουαλικής παρενόχλησης στο σχολείο στην πλειοψηφία τους δεν επιβεβαιώνουν την ύπαρξη του φαινομένου. Παρόλα αυτά, κάποιοι είχαν άμεση εμπειρία ή ως τρίτοι/ παρατηρητές. Τα φαινόμενα αυτά καταγράφονται από και προς κάθε κατεύθυνση (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές). Ο τρόπος έκφρασής τους είναι κάθε φορά διαφορετικός π.χ. σχόλια, σωματική παρενόχληση, διευκολύνσεις, απειλές κ.λπ.. Η πολυπλοκότητα των τρόπων έκφρασης της παρενόχλησης, συχνά διχάζει τους ερωτώμενους, για το αν πρόκειται τελικά για παρενόχληση ή απλό πείραγμα.

Γ) Για τον άξονα «Πρόληψη και Αντιμετώπιση» του φαινομένου, οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι η καλύτερη πρόληψη ξεκινά με την ενασχόληση με το θέμα και την ενεργό συμμετοχή των διευθυντών / ντριών. Στη συνέχεια, μέσω της θέσπισης κανόνων, από την αρχή της σχολικής χρονιάς, αλλά και μέσα από τη διοργάνωση σχετικών ενημερωτικών ημερίδων. Τέλος, η ίδια τους η συμπεριφορά θα πρέπει να διέπεται από τους κανόνες δεοντολογίας του επαγγέλματος τόσο σε επίπεδο συμπεριφοράς όσο και σε επίπεδο εξωτερικής εμφάνισης, εφόσον οι ίδιοι αποτελούν πρότυπα προς μίμηση. Βέβαια, συχνά εκφράζεται και η άποψη ότι η σεξουαλική παρενόχληση δεν δύναται να αντιμετωπιστεί εφόσον αφορά εσωτερικές διαθέσεις του θύτη, που δεν μπορούν να αλλάξουν.

Όσων αφορά τη θέσπιση σχετικών σεμιναρίων, στο σύνολό τους θεωρούν ότι θα ήταν χρήσιμο, αν και οι ίδιοι έως τη στιγμή που διεξάγεται η έρευνα, δεν έχουν διοργανώσει κάποια σχετική δράση στο σχολείο τους.

Όσων αφορά την αντιμετώπιση περιστατικών σεξουαλικής παρενόχλησης, οι απόψεις των ερωτώμενων δεν συγκλίνουν. Για κάποιους ,η αναφορά δεν αποτελεί λύση, αυτή πρέπει να γίνεται από το ίδιο το θύμα, αφού ο ρόλος του διευθυντή είναι περιορισμένος. Από την άλλη πλευρά, η αναφορά ενός τέτοιου φαινομένου (σύμφωνα με το 65% των

ερωτώμενων) θα βοηθούσε τόσο στην προστασία του θύματος, όσο και στον παραδειγματισμό.

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Από όσα συζητήθηκαν παραπάνω, γίνεται σαφές ότι, στους εκπαιδευτικούς χώρους, εντοπίζεται το φαινόμενο της σεξουαλικής παρενόχλησης, κάθε φορά, με διαφορετική μορφή και συχνότητα. Όλα αυτά οδηγούν σε νέους προβληματισμούς και ερωτήματα.

Ειδικότερα, όσον αφορά την αναγνώριση και οριοθέτηση του προβλήματος, μας προβληματίζει το γεγονός ότι, συχνά, οι διευθυντές δεν αναγνωρίζουν την ύπαρξη φαινομένων σεξουαλικής παρενόχλησης στην εκπαίδευση ή/και στο σχολείο τους. Εδώ τίθεται το ερώτημα εάν το φαινόμενο αυτό οφείλεται στην προσωπικότητα και στις αντιλήψεις των διευθυντών, ή, εν τέλει, στην ανυπαρξία σωστών μοντέλων σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών μονάδων.

Ακόμη, τίθεται το ερώτημα της αιτίας της ελλιπούς κατάρτισης των διευθυντών/ ντριών ως προς το φαινόμενο αυτό. Επιπλέον τίθεται το ερώτημα των λόγων για τους οποίους αυτοί δεν προβαίνουν σε κάποια ενέργεια προκειμένου να ενημερωθούν για το φαινόμενο συμβάλλοντας έτσι στην πρόληψη ή αντιμετώπισή του, γιατί δεν έχουν ζητήσει συμβουλευτική στήριξη και υποστήριξη.

Όσον αφορά στην αντιμετώπιση φαινομένων παρενόχλησης και στην επιβολή κυρώσεων, οι διαφοροποιημένες αντιλήψεις που παρουσιάζονται και εδώ, πιθανότατα μπορούν να αιτιολογηθούν, αν συσχετιστούν με τις προσωπικές αντιλήψεις/ στάσεις των ερωτηθέντων.

Ακόμη ένα ερώτημα που ανακύπτει ως προς το φαινόμενο είναι το εξής: Τελικά σε ποια αξιολογική σειρά (ανάμεσα στα τόσα προβλήματα που εντοπίζονται στις σχολικές μονάδες), θα πρέπει να τοποθετηθεί το φαινόμενο της σεξουαλικής παρενόχλησης; Το γεγονός αυτό, αποτελεί ίσως την αιτία της δυσκολίας αντιμετώπισης και πρόληψης του φαινομένου.

Τελικά, ο ρόλος του διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας, παραμένει καταλυτικός, στην μείωση ή και εξάλειψη του φαινομένου, αφού αυτός είναι που, όπως έχουμε ήδη προαναφέρει, κατέχει καίρια θέση στην ιεραρχική δομή του σχολικού συστήματος και φέρει την ευθύνη για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Ειδικότερα, η εκπαίδευση και η κατάρτιση των διευθυντών/ ντριών, αλλά και συνολικά του πληθυσμού της εκπαίδευσης, θεωρούμε πως είναι η σημαντικότερη πρόταση προκειμένου να σταματήσει ο κύκλος της βίας, συμβάλλοντας τόσο σε επίπεδο πρόληψης, όσο και σε επίπεδο αντιμετώπισης του φαινομένου.

Επιπλέον, θα πρέπει να εξασφαλίζεται δέσμευση, σε ό,τι αφορά την καταγγελία παρενόχλησης, δηλαδή, ότι αυτή δεν θα επισύρει αντίποινα για το θύμα.

Τέλος, αναγκαία θεωρούμε την διεξαγωγή και άλλων ερευνών, σε μεγαλύτερη κλίμακα, με στόχο να καταγραφούν όσο το δυνατό περισσότερα στοιχεία σχετικά με την ύπαρξη, την πρόληψη, την αντιμετώπιση κ.λπ. του φαινομένου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αντωνίου, Α.-Σ. (2008). *Ηθικοί προβληματισμοί για τις περιπτώσεις σεξουαλικής παρενόχλησης.* Στο Α.-Σ. Αντωνίου, Ηθική των Επιχειρήσεων *Business Ethics. (*Τόμος Ι). Αθήνα: Σακκούλα.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο, έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αρτινοπούλου, Β., & Παπαθεοδώρου, Θ. (2004). *Η σεξουαλική παρενόχληση στον χώρο εργασίας.* Αθήνα: Έρευνα, ΚΕΘΙ.

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης,* (μτφ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Conghy T. (1997). A scandal on sexual harassment case. *Phi Delta Kappan*. v79 p167-8.

Daly, M. (2003). Methodology. In R. Miller & J. D. Brewer (eds.), *The A- Z of Social Research* (192- 194). London: Sage.

Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για τη Βελτίωση των Συνθηκών Ζωής και Εργασίας. (2007). *Γυναίκες και Βία στην Εργασία. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Women and Violence at Work. Background paper*. Dublin, Ireland.

Fitzgerald, L.F. & Ormerod, A.J. (1993). Breaking the silence: The sexual harassment of women in academic and the work place. In F. Denmark and M. Paludi (Eds). *Psychology of Women: A handbook of issues and theories,* pp. 553-581. New York: Greenwood Press.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία: Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.

Hirigoyen, M. F. (2002). *Ηθική Παρενόχληση στο χώρο της εργασίας.* Αθήνα: Πατάκη.

Kerlinger, F. (1970). *Foundations of Behavioral Research.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Larking, J. (1994). *Sexual harassment: High school girls speak out.* Toronto, Ontario: Second Story Press.

Mental Health Europe. (2007). *Βία ενάντια στις γυναίκες στο χώρο εργασίας τους... ας μιλήσουμε γι αυτό! Οι επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των γυναικών εξαιτίας της βίας και της παρενόχλησης στο χώρο εργασίας τους.* Αθήνα: Ευρωπαϊκή Επιτροπή Δικαιοσύνης Ελευθερίας και Ασφάλειας, Πρόγραμμα DAPHNE III .

Παπαθεοδώρου, Θ., Καρύδης, Β., & Βιδάλη, Σ. (2001). *Η ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ Πρόταση ποινικοποίησης της συμπεριφοράς στην Ελλάδα.* Αθήνα: ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΟΤΗΤΑΣ (Κ.Ε.Θ.Ι.).

Πηλαβάκη, Α. (2009). *Σεξουαλική παρενόχληση στον εργασιακό χώρο. Ένας αθέατος εφιάλτης.* Κύπρος: Παρατηρητήριο Ισότητας Κύπρου - ΠΙΚ.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία ... στην πράξη. Τρίτη Έκδοση.* Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σταφίδας, Δ., Σταφίδα Β., Καντάς Α. (2003). Σεξουαλική παρενόχληση γυναικών και ανδρών εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου: *Δελτίο Εκπαιδευτικής Αρθρογραφίας* τχ. 21-22 (Οκτ. 2004) Αύγ.2002 - Ιούλ.2003. Νέα Παιδεία , σσ. 134-154.

Σταφίδας Δ., Σταφίδα Β., Καντάς Α. (2008). Σεξουαλική παρενόχληση εκπαιδευτικών. *Κοινωνική Εργασία.* 91, σσ.7-12.

Timmerman, G. (2003). Sexual harassment of adolescents perpetrated by teachers and by peers: An exploration of the dynamics of power, culture, and gender in secondary schools. *Sex Roles,* 48(5/6), p. 231-244.

Wetkowska, E., Kjellberg, A. (2005). Dimensions of Peer Sexual Harassment in Swedish High Schools: what factor structures show the best fit to Girls' and Boys' Self Reports?. *Sex Roles,* v 53, p1-17.

Ο ρόλος της μη λεκτικής επικοινωνίας στις σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών.

Ρούση Μαρία
Master «Σπουδές στην Εκπαίδευση» ΕΑΠ
mariarousi@gmail.com

Περίληψη

Η ποιότητα της μη λεκτικής επικοινωνίας γονέων και δασκάλων παίζει σημαντικό ρόλο στις μεταξύ τους σχέσεις, δεδομένου ότι το 90% της ανθρώπινης επικοινωνίας διεξάγεται μέσω της μη-λεκτικής οδού. Η μη-λεκτική επικοινωνία διενεργείται μέσω κωδίκων. Τα μη λεκτικά μηνύματα υποδεικνύουν – μεταξύ άλλων - και τη φύση της σχέσης μεταξύ αυτών που επικοινωνούν (στη συγκεκριμένη περίπτωση γονέων και δασκάλων). Ιδιαίτερα σημαντική είναι η ικανότητα των γονέων να αποκωδικοποιούν σωστά τα μη λεκτικά μηνύματα των δασκάλων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, η μη λεκτική επικοινωνία επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις σχέσεις γονέων-δασκάλων. Η πλειοψηφία των γονέων φαίνεται να αποκωδικοποιεί σωστά τα μη λεκτικά μηνύματα του δασκάλου και τον θεωρεί ειλικρινή, όσον αφορά στις πληροφορίες που τους δίνει για το παιδί τους. Το λανθάνον ερωτικό στοιχείο φαίνεται να ενυπάρχει στη μεταξύ τους σχέση.

Λέξεις - Κλειδιά: άτυπη επικοινωνία, μη λεκτική επικοινωνία, γλώσσα του σώματος

Εισαγωγή

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι οι δύο βασικότεροι πυλώνες της αγωγής και της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Η επιτυχία στη διαπαιδαγώγηση, στην εκπαίδευση και στη γενικότερη σχολική πορεία του παιδιού σχετίζεται μεταξύ άλλων και με την ποιότητα των σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας που αναπτύσσονται μεταξύ οικογένειας και σχολείου, μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, αφού οι γονείς χρειάζονται τη στήριξη των εκπαιδευτικών και οι δεύτεροι τη βοήθεια των γονέων (Μπρούζος, 2002).

Η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας διακρίνεται σε δύο μορφές: την τυπική και την άτυπη.Η τυπική μορφή επικοινωνίας αναφέρεται στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των γονέων και της διοίκησης του σχολείου. Στην τυπική μορφή επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας εντάσσεται το δικαίωμα των γονέων να παίρνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με εκπαιδευτικά θέματα. Οι γονείς κινητοποιούνται σε τοπικό ή και εθνικό επίπεδο και μέσω των συλλόγων, των επιτροπών και των συμβουλίων που συγκροτούν συνδιαλέγονται με τις εκπαιδευτικές αρχές και τους φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης σε ποικίλα θέματα (π.χ. προγράμματα σπουδών, εφαρμογή μεταρρυθμιστικών μέτρων), ελέγχοντας κατά πόσο αυτά που προτείνονται από τη διοίκηση της εκπαίδευσης αποβλέπουν σε όφελος των μαθητών. Παράλληλα, όμως, κάνουν και τις δικές τους προτάσεις στην Πολιτεία (Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1995).

Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, λόγω της φύσης του διδακτικού τους έργου, αναπτύσσεται σε σημαντικό βαθμό η άτυπη επικοινωνία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), η οποία περιλαμβάνει τη διαπροσωπική και λιγότερο την τυπική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών. Στην Ελλάδα , με το Ν. 1466/85 και το Π.Δ. 201/98, η Πολιτεία έχει θεσπίσει το νομικό πλαίσιο της άτυπης επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς. Η άτυπη μορφή επικοινωνίας συνυπάρχει, γίνεται παράλληλα, με την τυπική και βασίζεται στην προσωπική κυρίως σχέση των μελών του οργανισμού, τα οποία αναπτύσσουν τις δικές τους επικοινωνιακές διαδικασίες, ανεξάρτητα από τη θέση που κατέχουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Αθανασούλα – Ρέππα, ό.π). Επομένως, το μεγαλύτερο μέρος αυτής της επικοινωνίας γίνεται μέσω της μη-λεκτικής οδού.

Η ανθρώπινη επικοινωνία διεξάγεται σε δύο επίπεδα ταυτόχρονα: επίπεδο περιεχομένου (τι λέμε) και επίπεδο σχέσεων (πώς το λέμε). Το πρώτο αφορά κυρίως στη λεκτική επικοινωνία, ενώ το δεύτερο στη μη λεκτική (Κούρτη, 2007).Οι περισσότεροι ερευνητές γενικά συμφωνούν ότι το προφορικό κανάλι χρησιμοποιείται κύρια για τη μεταφορά πληροφοριών, ενώ το μη-προφορικό για διαπροσωπική συνεννόηση και, σε μερικές περιπτώσεις, σαν υποκατάστατο των προφορικών μηνυμάτων (Κομνηνάκης, 1998).

Τα μη λεκτικά μηνύματα λειτουργούν για να βοηθήσουν τη σαφήνεια των λεκτικών μηνυμάτων, να εκφράσουν αισθήματα και συναισθήματα και να υποδείξουν τη φύση της σχέσης μεταξύ αυτών που επικοινωνούν (Κομνηνάκης, ό.π). Σύμφωνα με την Παπαδάκη-Μιχαηλίδη (1998), τα μη λεκτικά μηνύματα στους ανθρώπους εκπέμπονται από τρεις βασικές πηγές:

- Η πρώτη είναι η γενική εντύπωση που δημιουργεί το ίδιο το άτομο στους άλλους ανθρώπους, η οποία σχηματίζεται από την εμφάνιση του σώματος του, τις εκφράσεις του προσώπου του, το βλέμμα του, τις χειρονομίες που κάνει, τις κινήσεις, τον προσανατολισμό και τη στάση του σώματός του, τις αντιδράσεις του στη σωματική επαφή, το μέγεθος του ζωτικού του χώρου, την ενδυμασία του και άλλα.
- Η δεύτερη πηγή μη λεκτικών σημάτων εντοπίζεται στα μη λεκτικά στοιχεία του λόγου, όπως τον τόνο, τη σταθερότητα, την ένταση και την αλλοίωση της φωνής, την ταχύτητα ροής του λόγου, τις παύσεις, την προφορά και τους διάφορους ήχους εκτός των λέξεων.
- Η τρίτη πηγή περιλαμβάνει τα μη λεκτικά μηνύματα που μεταδίδονται από το χώρο στον οποίο εργάζεται, συχνάζει και κατοικεί το άτομο. Στοιχεία όπως η διακόσμηση, ο φωτισμός και τα έπιπλα επηρεάζουν έντονα τις διαθέσεις των ανθρώπων και συμβάλλουν στη διαμόρφωση των πρώτων, αλλά ωστόσο ισχυρών, εντυπώσεων. Η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς διενεργείται κυρίως στο χώρο του σχολείου (στην τάξη ή στο γραφείο του διευθυντή) και γι΄ αυτό το λόγο το σχολείο οφείλει να διαμορφώσει έτσι τους χώρους του, ώστε οι γονείς να νιώθουν ότι είναι ευπρόσδεκτοι κάθε φορά που το επισκέπτονται.

Η μη λεκτική επικοινωνία διενεργείται μέσω κωδίκων (χειρονομίες, μορφασμοί, βλέμμα, τόνος της φωνής, ενδυμασία), οι οποίοι μεταδίδουν μηνύματα συνήθως στον παρόντα τόπο και χρόνο, γιατί απαιτούν τη φυσική παρουσία αυτών που επικοινωνούν.

Η «γλώσσα του σώματος» περιλαμβάνει την κίνηση του σώματος, συμπεριλαμβανομένων όλων των ορατών κινήσεων του σώματος (χειρονομίες, μορφασμοί, βλέμμα κτλ.), την εξωτερική εμφάνιση, τα παραγλωσσικά φαινόμενα (τόνος, ύψος της φωνής, παύσεις κτλ.), τη σωματική επαφή, τη γειτνίαση (διαπροσωπική απόσταση στο χώρο) και τις οσμές (Κούρτη, ό.π). Τα περισσότερα από αυτά τα στοιχεία δεν ερμηνεύονται με τον ίδιο τρόπο από τις διάφορες κουλτούρες. Για παράδειγμα, κάποιες χειρονομίες μπορεί να θεωρούνται αποδεκτές σε έναν πολιτισμό, αλλά να είναι απαγορευτικές ή προσβλητικές για κάποιον άλλον. Επίσης, η σωματική επαφή ή η εγγύτητα μεταξύ των επικοινωνούντων επιτρέπεται σε κάποιες κουλτούρες, ενώ συνιστά ταμπού για κάποιες άλλες. Αυτός ο διαφορετικός τρόπος ερμηνείας προκαλεί πολλές φορές παρεξηγήσεις ανάμεσα στα άτομα που έχουν διαφορετική πολιτισμική προέλευση.

Η σεξουαλικότητα εκφράζεται στην ερωτική έλξη που αφορά στον Άλλο – το αντικείμενο – και στην υποκειμενική βίωση της συγκίνησης που αφορά τον Εαυτό. Σε αντιδιαστολή με άλλες βιολογικές λειτουργίες (όπως η αναπνοή ή η διατροφή), η σεξουαλικότητα για για πραγματωθεί ενέχει ιδιαίτερα πολύπλοκες σχέσεις με το περιβάλλον, χρειάζεται τον Άλλο για να νοηματοδοθεί. Συνεπώς είναι κοινωνική και κοινωνικοποιημένη ως προς την ουσία και τις εκδηλώσεις της (Muldworf, 1980). Η σεξουαλική έλξη στην αρχή της επαφής εκφράζεται ασυνείδητα και ανεξέλεγκτα μέσω της μη λεκτικής οδού (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, ό.π).

Η σημασία της ποιότητας της μη-λεκτικής επικοινωνίας γονέων-εκπαιδευτικών.

Η ποιότητα της μη λεκτικής επικοινωνίας γονέα και εκπαιδευτικού επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό το είδος των σχέσεών τους. Κατά την πρώτη επαφή του γονέα με τον εκπαιδευτικό η γενική εντύπωση που σχηματίζει ο καθένας για τον άλλο του παρέχει πλήθος πληροφοριών για το συγκεκριμένο άτομο.

Μεγάλη σημασία έχει τόσο ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μεταδίδουν τα μη λεκτικά μηνύματα, όσο και η ικανότητά τους να τα αποκωδικοποιούν σωστά. Επειδή, όπως προαναφέρθηκε, η επικοινωνία με τους γονείς είναι κυρίως ευθύνη του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν τους κώδικες της μη λεκτικής επικοινωνίας, τα χαρακτηριστικά και τους περιορισμούς τους. Προκειμένου να μη δημιουργούνται παρεξηγήσεις, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη τους την πολιτισμική κουλτούρα των γονέων (σε περιπτώσεις αλλοδαπών μαθητών), ώστε κάποια μη λεκτικά μηνύματα, όπως οι χειρονομίες, να μην τους προσβάλλουν. Η εξωτερική τους εμφάνιση (ντύσιμο, μακιγιάζ κτλ) πρέπει να είναι τέτοια ώστε να προσδιορίζει το ρόλο τους και να δίνει πληροφορίες για το είδος της σχέσης που επιθυμούν να συνάψουν με τους γονείς, δεδομένου ότι η εξωτερική εμφάνιση και το ντύσιμο αποτε-

λούν μία από τις βασικές πηγές εκπομπής μη-λεκτικών μηνυμάτων (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, ό.π). Ιδιαίτερα σημαντική είναι η βλεμματική επαφή και η στάση του σώματος, οι οποίες δείχνουν στο γονέα ότι ο εκπαιδευτικός τον προσέχει και ενδιαφέρεται για τα λεγόμενά του. Επίσης, ο χώρος που γίνονται οι συναντήσεις με τους γονείς πρέπει να είναι έτσι διαμορφωμένος, ώστε ο γονέας να νιώθει ευπρόσδεκτος. Τέλος, ο χρόνος που αφιερώνει ο εκπαιδευτικός στις επαφές του με τους γονείς είναι ενδεικτικός της βαρύτητας που δίνει στην επικοινωνία του μαζί τους και καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα αυτής της επικοινωνίας, όπως άλλωστε έχει δειχθεί και από τις σχετικές έρευνες (Μάνεσης, 2008. Μπρούζος, 1998. Παπαγιαννίδου, 2000).

Σκοπός – ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων για τον ρόλο της μη-λεκτικής επικοινωνίας στην άτυπη επικοινωνία τους με τους δασκάλους και να διερευνηθούν συσχετίσεις με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, εθνικότητα) και τον τόπο διαμονής τους.

Οι ειδικότεροι στόχοι της, που αποτέλεσαν και τα ερευνητικά ερωτήματα, ήταν:

- *Πώς επηρεάζουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων τη μη-λεκτική τους επικοινωνία με τους δασκάλους;*
- *Σε ποιο βαθμό επηρεάζει η εξωτερική εμφάνιση των δασκάλων την επικοινωνία και τη συνεργασία τους με τους γονείς;*
- *Πόσο σημαντική είναι η μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ γονέων και δασκάλων;*
- *Πώς αντιλαμβάνονται οι γονείς τα μηνύματα των δασκάλων που μεταδίδονται μέσω της μη λεκτικής οδού;*
- *Το λανθάνον ερωτικό στοιχείο ενυπάρχει* στη σχέση μεταξύ γονέων και δασκάλων;

Εργαλείο της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε περιγραφικό-διερευνητικό χαρακτήρα και ήταν τύπου επισκόπησης (μικρής κλίμακας) και διεξήχθη τον Μάρτιο του 2013. Ως μέσο συλλογής δεδομένων επιλέ-χθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο ήταν προσωπικό και ανώνυμο.Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν δύο τύπων: α) διχοτομικές (ναι - όχι) και β) κλίμακας. Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (Καθόλου ως Πάρα πολύ), η οποία είναι η πιο διαδεδομένη στις κοινωνικές και παιδαγωγικές έρευνες. Η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το Στατιστικό Πακέτο SPSS , έκδοση 17 για Windows.Η πρώτη φάση της ανάλυσης περιελάμβανε την περιγραφική ανάλυση (συχνότητες, μέσοι όροι, τυπική απόκλιση) για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου. Στη δεύτερη φάση, προκειμένου να διερευνηθούν οι συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (One Way Anova). Στις περιπτώσεις που τα αποτελέσματα της ανάλυσης ήταν στατιστικώς σημαντικά χρησιμοποιούνταν η Post hoc Scheffe multiple comparison ανάλυση, προκειμένου να προσδιοριστεί σε ποια ή ποιες ομάδες του δείγματος υπήρχαν διαφορές.

Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 201 γονείς μαθητών Δημοτικού που διέμεναν σε αστική (Αθήνα, Βόλος) και αγροτική περιοχή (ημιορεινό χωριό του Πηλίου).Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι, από τους γονείς που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, 72 (ποσοστό 36%) διέμεναν στην Αθήνα, 63 (ποσοστό 31%) διέμεναν στο Πήλιο και 66 (ποσοστό 33%) διέμεναν στο Βόλο.Οι 47 (ποσοστό 23%) ήταν άντρες και οι 154 (ποσοστό 77%) γυναίκες. Οι Έλληνες γονείς ήταν 172 (ποσοστό 86%), οι Αλβανοί γονείς ήταν 27 (ποσοστό 14%), ενώ 2 γονείς (ποσοστό 1%) άνηκαν σε άλλη εθνικότητα.Οι έγγαμοι γονείς ήταν 193 (ποσοστό 96%), ενώ οι άγαμοι 8 (ποσοστό 4%). Τέλος, 20 γονείς (ποσοστό 10%) δήλωσαν ότι είναι απόφοιτοι Δημοτικού, 137 (ποσοστό 68%) ότι είναι απόφοιτοι Γυμνασίου- Λυκείου, ενώ 44 (ποσοστό 22%) δήλωσαν ότι είναι απόφοιτοι ΑΕΙ-ΤΕΙ.

Περιορισμοί της έρευνας

Από την αναδίφιση της ελληνικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν στην Ελλάδα έρευνες, που να εστιάζουν αμιγώς στη μη – λεκτική επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών. Ο πρώτος περιορισμός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι δεν ήταν δυνατό να συγκριθούν τα αποτελέσματά της με αντίστοιχα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, προκειμένου να διαπιστωθούν συγκλίσεις ή αποκλίσεις. Ο δεύτερος περιορισμός σχετίζεται με τη διερεύνηση της ύπαρξης λανθάνουσας ερωτική έλξης από τους γονείς προς τους εκπαιδευτικούς. Επειδή πρόκειται για ευαίσθητο θέμα, που θα μπορούσε να προσβάλλει κάποιους γονείς, στην ερώτηση που τους τέθηκε προτιμήθηκε η λέξη «συναισθηματική» αντί «ερωτική», η οποία θα περιέγραφε την έλξη που νιώθουν οι γονείς για τον δάσκαλο. Επιπλέον, και για τη συγκεκριμένη παράμετρο δεν υπάρχουν αντίστοιχες έρευνες. Για τον λόγο αυτό, τα αποτελέσματα ερμηνεύτηκαν βάσει βιβλιογραφικής τεκμηρίωσης και προφορικών προσωπικών μαρτυριών εκπαιδευτικών, κυρίως ανδρών, που αναφέρουν ότι οι γονείς (κυρίως οι μητέρες) τους φλερτάρουν στο σχολείο κατά τις συναντήσεις τους ή όταν έρχονται το μεσημέρι να πάρουν τα παιδιά τους.

Αποτελέσματα της έρευνας - Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας διαπιστώθηκαν τα εξής:

Οι γονείς στην πλειοψηφία τους (72% Καθόλου,12% Λίγο) δηλώνουν ότι η εξωτερική εμφάνιση του δασκάλου (όπως το ντύσιμο ή το μακιγιάζ) δεν επηρεάζει την ποιότητα της επικοινωνίας τους μαζί του. Σύμφωνα με την Παπαδάκη-Μιχαηλίδη (ό.π), ο τρόπος ντυσίματος αποτελεί βασικό στοιχείο της γενικής εμφάνισης του ατόμου, αντανακλά πολλά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και φαίνεται να παίζει πρωταρχικό ρόλο στην εκδήλωση της σεξουαλικότητας. Στις δυτικές, κυρίως, κοινωνίες, οι άνθρωποι ντύνονται με διαφορετικό τρόπο στις διάφορες κοινωνικές τους εκδηλώσεις (όπως είναι η δουλειά). Μ΄αυτόν τον τρόπο το ντύσιμο υποδηλώνει αν το περιβάλλον είναι

επίσημο ή ανεπίσημο και κατά πόσο το άτομο σέβεται και συμμορφώνεται προς το περιβάλλον αυτό. Το σχολείο είναι ένα περιβάλλον όπου το εξεζητημένο ντύσιμο (όπως το μίνι), το οποίο θα μπορούσε να τραβήξει την προσοχή των γονέων, δεν είναι αποδεκτό και δε συνηθίζεται. Αυτός ενδεχομένως να είναι και ο λόγος για τον οποίο οι γονείς φαίνεται να μη δίνουν σχεδόν καθόλου σημασία σε στοιχεία της εξωτερικής εμφάνισης των δασκάλων.

Το 68% των γονέων θεωρούν ότι η στάση του σώματός του δασκάλου (χειρονομίες, βλέμμα) επηρεάζει την ποιότητα της επικοινωνίας τους μαζί του (από Λίγο έως Πάρα Πολύ). Οι χειρονομίες και το βλέμμα αποτελούν – μεταξύ άλλων - εκφράσεις της «γλώσσας του σώματος» (Κούρτη, ό.π) και σχηματίζουν τη γενική εντύπωση που δημιουργεί το ίδιο το άτομο (στην προκειμένη περίπτωση ο δάσκαλος) στους άλλους ανθρώπους (στην προκειμένη περίπτωση στους γονείς) (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, ό.π). Το γεγονός ότι οι γονείς αποδίδουν σημασία στα μη λεκτικά μηνύματα όσον αφορά στην ποιότητα της επικοινωνίας τους με τους δασκάλους, σε συνδυασμό με το ότι τα μηνύματα αυτά ερμηνεύονται κατά ένα μέρος συνειδητά και κατά ένα μέρος ασυνείδητα (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, ό.π) και επιδέχονται διαφορετικές ερμηνείες ανάλογα με την κουλτούρα των υποκειμένων, υποδηλώνει την αναγκαιότητα να διερευνηθεί περαιτέρω η μη-λεκτική επικοινωνία μεταξύ γονέων και δασκάλων. Άλλωστε, το 90% της διαπροσωπικής επικοινωνίας διεξάγεται μέσω της μη λεκτικής οδού (Wainwright, 1992, όπ. αναφ. στο Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1998).

Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (42% Αρκετά, 52% Πάρα Πολύ) δήλωσε ότι κατά την επικοινωνία τους με τον δάσκαλο αυτός τους κοιτάζει στο πρόσωπο, είναι χαμογελαστός (42% Αρκετά, 45% Πάρα Πολύ), δεν κάνει Καθόλου (60%) έντονες χειρονομίες ή κάνει Λίγο (21%) και δε διατηρεί Καθόλου (64%) μεγάλη απόσταση από τους γονείς ή διατηρεί Λίγο (14%). Η οπτική επαφή παίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία ή όχι μιας σχέσης. Το κοίταγμα στο πρόσωπο φανερώνει ένταση, προσοχή και σεβασμό. Το χαμόγελο, επίσης, αποτελεί μια από τις σημαντικότερες κοινωνικές αμοιβές και συχνά χρησιμοποιείται στις συνομιλίες για να ενθαρρύνει τη συζήτηση. Επιπλέον, μέσα στα όρια του προσωπικού χώρου επιτρέπεται να κινούνται μόνο οι άνθρωποι με τους οποίους το άτομο έχει ήδη ή επιθυμεί να συνάψει σχέσεις εμπιστοσύνης. (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, ό.π.). Όπως επισημαίνει η ίδια συγγραφέας (ο.π.,σελ.90), το κοίταγμα στο πρόσωπο, σε συνδυασμό με το χαμόγελο και το μικρό ζωτικό χώρο και άλλα στοιχεία δρουν ως «στοιχεία οικειότητας» και δυναμώνουν τις κοινωνικές σχέσεις και επιρροές. Οι μητέρες δηλώνουν περισσότερο από τους πατέρες ότι κατά την επικοινωνία τους με το δάσκαλο/δασκάλα αυτός/αυτή τις κοιτάζει στο πρόσωπο ($p=0,000<0,05$) και δε διατηρεί μεγάλη απόσταση ανάμεσά τους ($p=0,012<0,05$). Το εύρημα αυτό μπορεί να αιτιολογηθεί με βάση τη συχνότητα με την οποία επικοινωνούν με τον δάσκαλο οι μητέρες και οι πατέρες. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων σε προηγούμενη ερώτηση, αυτές που επικοινωνούν πιο συχνά με το σχολείο και με τον δάσκαλο είναι οι μητέρες. Φαίνεται ότι μεταξύ των μητέρων και των δασκάλων αναπτύσσεται οικειότητα, με αποτέλεσμα η βλεμματική επαφή και η μικρή απόσταση α-

νάμεσά τους να θεωρείται δεδομένη. Λαμβάνοντας υπόψη όλα αυτά εξάγεται το συμπέρασμα ότι ο δάσκαλος, όχι μόνο επιθυμεί την επικοινωνία με τους γονείς, αλλά ταυτόχρονα ενδιαφέρεται και για την ποιότητα αυτής της επικοινωνίας. Δείχνει προσοχή και σεβασμό απέναντί τους και τους ενθαρρύνει να εκφράσουν και οι ίδιοι τις απόψεις τους για τα θέματα που τους απασχολούν. Οι γονείς φαίνεται να αποκωδικοποιούν σωστά τα μη-λεκτικά μηνύματα του δασκάλου και να εισπράττουν την πρόθεση του για επικοινωνία μαζί τους και γι΄αυτό τα αξιολογούν ως σημαντικά για την ποιότητα αυτής της επικοινωνίας

Το σύνολο σχεδόν των γονέων θεωρεί τον δάσκαλο απόλυτα ειλικρινή, όσον αφορά στα στοιχεία που τους δίνει για το παιδί τους και το αποτέλεσμα αυτό είναι κοινό και στις τρεις γεωγραφικές περιοχές (Αθήνα 94%, Πήλιο 100%, Βόλος 97%). Την κρίση τους αυτή πιθανόν να τη στηρίζουν στο γεγονός ότι ο δάσκαλος τους κοιτάει στο πρόσωπο, δε διατηρεί απόσταση ανάμεσά τους και είναι χαμογελαστός κατά την επικοινωνία του μαζί τους, σύμφωνα με τα όσα δήλωσαν οι ίδιοι. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο δάσκαλος εξαιτίας της συμπεριφοράς του απέναντι στους γονείς έχει κερδίσει την απόλυτη εμπιστοσύνη τους. Οι Έλληνες γονείς (86% του δείγματος) δηλώνουν περισσότερο σε σχέση με τους Αλβανούς γονείς (13% του δείγματος) ότι ο δάσκαλος είναι ειλικρινής όσον αφορά στα στοιχεία που τους δίνει για το παιδί τους και αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,015<0,05$).

Το 17% των γονέων δήλωσε ότι ο δάσκαλος/δασκάλα θα τους έλκυε συναισθηματικά Πάρα Πολύ, το 38% δήλωσε ότι θα τους έλκυε Αρκετά, το 18% ότι θα τους έλκυε Μέτρια, το 7% Λίγο και το 20% Καθόλου. Διαπιστώνεται ότι οι γονείς στην πλειοψηφία τους θα έλκονταν συναισθηματικά από τον δάσκαλο/δασκάλα αν τον συναντούσαν σε ένα χώρο εκτός σχολείου και δε γνώριζαν ότι είναι ο δάσκαλος/δασκάλα του παιδιού τους.Η συναισθηματική αυτή έλξη βρέθηκε ότι έχει θετική συσχέτιση με την εξωτερική εμφάνιση του δασκάλου, το κατά πόσο ο δάσκαλος κοιτάζει τους γονείς στο πρόσωπο, το αν είναι χαμογελαστός καθώς, επίσης, και με τη συμπάθεια και την εκτίμηση που νιώθουν οι γονείς γι΄ αυτόν. Ο συνδυασμός αυτών των στοιχείων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η σχέση μεταξύ γονέα και δασκάλου είναι διαφυλική και επομένως η συναισθηματική έλξη μπορεί να είναι ερωτική. Φυσικά, λόγω του πλαισίου επικοινωνίας των δύο αυτών εμπλεκομένων και των κοινωνικών κανόνων, η ερωτική έλξη μπορεί να μην εκδηλωθεί ποτέ. Οι μητέρες δηλώνουν περισσότερο σε σχέση με τους πατέρες ότι θα έλκονταν συναισθηματικά από το δάσκαλο ($p=0,041<0,05$), επειδή αυτές έχουν πιο συχνή επαφή μαζί του, αφού σύμφωνα με τον Festinger (1950) όσο περισσότερες ευκαιρίες συνάντησης και αλληλεπίδρασης έχουμε με κάποιον, όσο περισσότερο χρόνο περνάμε ούτως ή άλλως μαζί του, τόσο αυξάνονται και οι πιθανότητες να αναπτυχθεί μια πιο οικεία σχέση.Επίσης, αποκωδικοποιούν καλύτερα τα μη-λεκτικά μηνύματα που στέλνει ο δάσκαλος και νιώθουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετικά συναισθήματα γι΄ αυτόν. Επιπλέον, επειδή πολλές γυναίκες δεν εργάζονται (31,4% ποσοστό ανεργίας) (ΕΛΣΤΑΤ, 2013), ο δάσκαλος είναι το πρόσωπο με το οποίο έρχονται σε επαφή καθημερινά και γι΄αυτό ίσως δηλώνουν ότι αν τον συναντούσαν σε ένα χώρο εκτός σχολείου χωρίς να τον γνωρίζουν θα τις έλκυε συναισθηματικά. Αντίθετα, οι πατέρες που στην

πλειοψηφία τους εργάζονται (23,9% ποσοστό ανεργίας) (ΕΛΣΤΑΤ, 2013), αφενός έρχονται σε καθημερινή επαφή με περισσότερα άτομα και αφετέρου βλέπουν σπάνια τη δασκάλα του παιδιού τους. Για το λόγο αυτό διαφοροποιείται η απάντησή τους σε σχέση με αυτή των μητέρων. Επίσης, οι γονείς που διαμένουν στον Βόλο και στο Πήλιο δηλώνουν περισσότερο σε σχέση με τους γονείς που διαμένουν στην Αθήνα ότι αν συναντούσαν τον δάσκαλο/δασκάλα του παιδιού τους σε ένα χώρο εκτός σχολείου και δε γνώριζαν την ιδιότητά του θα τους έλκυε συναισθηματικά και αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,023<0,05$). Η διαφοροποίηση αυτή των απαντήσεων μπορεί εύκολα να ερμηνευτεί αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι πρόκειται για διαφορετικούς τύπους κοινωνίας. Στην Αθήνα οι γονείς έχουν πολλές ευκαιρίες να αλληλεπιδράσουν με άτομα του αντίθετου φύλου και πιθανόν να μη δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το δάσκαλο του παιδιού τους. Αντίθετα στο Βόλο και, πολύ περισσότερο στο Πήλιο, οι κοινωνίες είναι πιο κλειστές και οι ευκαιρίες για νέες γνωριμίες είναι περιορισμένες. Ιδιαίτερα στην αγροτική περιοχή, όπου όλοι οι άνθρωποι γνωρίζονται μεταξύ τους, ο δάσκαλος είναι το «νέο πρόσωπο». Κατέχει περίοπτη θέση στην τοπική κοινωνία και έχει υψηλό κύρος και γόητρο, επειδή είναι πιο μορφωμένος από τους κατοίκους της περιοχής. Το υψηλό κύρος του δασκάλου και η κοινωνική αποδοχή του επιβεβαιώνεται από ανάλογο πόρισμα της έρευνας του Μυλωνά (1998). Ο συνδυασμός αυτών των παραγόντων δίνει μια επιπλέον διάσταση στην εικόνα που έχουν οι γονείς αυτών των περιοχών για τον δάσκαλο και γι΄ αυτό δηλώνουν περισσότερο ότι θα έλκονταν συναισθηματικά από αυτόν. Τέλος, οι γονείς που είναι απόφοιτοι Δημοτικού δηλώνουν λιγότερο σε σχέση με τους γονείς που είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ότι αν συναντούσαν τον δάσκαλο/δασκάλα του παιδιού τους σε ένα χώρο εκτός σχολείου και δε γνώριζαν την ιδιότητά του θα τους έλκυε συναισθηματικά και αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,001<0,05$). Φαίνεται ότι οι γονείς αυτοί θεωρούν ότι δεν έχουν κοινά στοιχεία με τον δάσκαλο του παιδιού τους, ο οποίος έχει ανώτερη μόρφωση και καλύτερη κοινωνική θέση σε σχέση με αυτούς και γι΄αυτό δηλώνουν ότι δε θα τους έλκυε συναισθηματικά. Ή, είναι πιθανό, να δίνουν αυτή την απάντηση από φόβο ότι ακόμα κι αν τους έλκυε ο δάσκαλος, αυτός θα τους απέρριπτε επειδή θα τους θεωρούσε κατώτερούς του. Όπως επισημαίνει η Ντάβου κ.ά. (2004), μεταξύ των παραγόντων που προσδιορίζουν την έλξη στην αρχή της σχέσεις (ωθούν τους πρωταγωνιστές στο να θέλουν να γνωριστούν) είναι η κοινωνικο-πολιτισμική εγγύτητα.

Συμπεράσματα

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων φαίνεται να επηρεάζουν διάφορες παραμέτρους της μη-λεκτικής τους επικοινωνίας με τους δασκάλους. Οι μητέρες έχουν μεγαλύτερη οικειότητα με τους δασκάλους, με αποτέλεσμα η βλεμματική επαφή και η μικρή απόσταση ανάμεσά τους να θεωρείται δεδομένη. Επίσης, νιώθουν σε μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίηση, συμπάθεια, εκτίμηση και συναισθηματική έλξη για τον δάσκαλο. Αυτό ερμηνεύεται με βάση το γεγονός ότι οι μητέρες είναι αυτές που επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο, λόγω ότι έχουν επιφορτιστεί τη μελέτη των παιδιών στο σπίτι, όπως άλλωστε έδειξε και η έρευνα των Φρειδερίκου και Φολερού-Τσερούλη (1985).

Οι Αλβανοί γονείς θεωρούν τον δάσκαλο λιγότερο ειλικρινή στα στοιχεία που τους δίνει για το παιδί τους, προφανώς επειδή πιστεύουν ότι ο δάσκαλος μεροληπτεί απέναντί τους λόγω της εθνικότητάς τους, διαπίστωση που ταυτίζεται με το πόρισμα των ερευνών των Γώγου-Κρητικού (1994) και Μπρούζου (1998),(όπ. αν. στο Αθανασούλα-Ρέππα ,2008), σύμφωνα με το οποίο οι οικονομικοί πρόσφυγες και πολλές κατηγορίες μεταναστών αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς με δυσπιστία. Τέλος, οι γονείς που διαμένουν στον Βόλο και στο Πήλιο δηλώνουν ότι νιώθουν συναισθηματική έλξη για τον δάσκαλο του παιδιού τους σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους γονείς που διαμένουν στην Αθήνα, ενώ οι γονείς που είναι απόφοιτοι Δημοτικού σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με αυτούς που έχουν ανώτερη μόρφωση.

Ο ρόλος του δασκάλου και η στάση του σώματός του (κινήσεις, βλέμμα) επηρεάζει την ποιότητα της επικοινωνίας των γονέων μαζί του, ενώ η εξωτερική του εμφάνιση δεν παίζει ρόλο. Μεταξύ γονέων και δασκάλων φαίνεται να υπάρχει οικειότητα, δεδομένου ότι ο δάσκαλος, κατά την επικοινωνία του με τους γονείς, τούς κοιτάζει στο πρόσωπο, είναι χαμογελαστός, δε διατηρεί μεγάλη απόσταση ανάμεσά τους, δεν κάνει έντονες χειρονομίες και είναι ειλικρινής. Οι γονείς φαίνεται να αποκωδικοποιούν σωστά τα μηλεκτικά μηνύματα του δασκάλου και να αποδίδουν σε αυτά μεγάλη σημασία για την ποιότητα της μεταξύ τους επικοινωνίας.Η καλής ποιότητας επικοινωνία μεταξύ γονέων και δασκάλων έχει θετικά οφέλη και για τους δύο, σύμφωνα με τις απόψεις των Epstein (1992) και Μπρούζου (1998).

Οι γονείς δηλώνουν ότι θα ένιωθαν συναισθηματική έλξη για τον δάσκαλο του παιδιού τους, αν τον συναντούσαν σε ένα χώρο εκτός σχολείου και δε γνώριζαν την ιδιότητά του. Η συναισθηματική αυτή έλξη μπορεί να είναι ερωτική, αφού όπως επισημαίνει ο Κούρτοβικ (1994) η σεξουαλικότητα διαχέεται σχεδόν σε όλες τις εκδηλώσεις της ατομικής και της συλλογικής ζωής. Σύμφωνα, επίσης, με την Παπαδάκη-Μιχαηλίδη (ό.π) πολλές και ίσως οι σημαντικότερες από τις κινήσεις του φλερτ γίνονται ασυνείδητα και συχνά ανεξέλεγκτα από τους ανθρώπους. Αυτό σημαίνει ότι το ερωτικό στοιχείο στη σχέση γονέων και δασκάλων μπορεί να είναι λανθάνον και ίσως να μην εκδηλωθεί ποτέ, επειδή οι κοινωνικοί κανόνες και το πλαίσιο της επικοινωνίας μεταξύ τους δεν επιτρέπουν την έκφρασή του.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά.* Αθήνα: Έλλην.

Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In Alkin, M. (Ed) *Encyclopedia of Educacional Research,*sixth edition, p.p. 1139-1151.New York: Macmillan.

Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, 57, 271-282.

http://www.statistics.gr (Προσπελάστηκε στις 31-1-20015

Καστανίδου, Σ. (2004). Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 136: 77-95.

Κομνηνάκης, Μ. (1998). *Η Γλώσσα του Σώματος ... και πώς να τη μελετήσετε καλύτερα.* Αθήνα: Έλλην.

Κούρτη, Ε. (2007). Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο. *Κλειδιά και Αντικλείδια.* Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Κούρτοβικ, Δ. (1994) *Η εξέλιξη της ανθρώπινης σεξουαλικότητας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάνεσης, Ν. (2008). Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας,* τ.6. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Λύχνος.

Μπρούζος, Α. (2002). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.*15,97-135

Μυλωνάς, Θ. (1998). Η πολυπρισματική εικόνα του δασκάλου.*Virtual School The Sciences of Education on line,* τ.1.τεύχ.1 *http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearchMylonaw.html.*

Muldworf B. (1980). *Σεξουαλικότητα και θηλυκότητα.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Ντάβου, Μπ., Κορίζη, Σ., Τασιοπούλου, Τζ., Χρηστάκης, Ν. (2004). *Αναπαραστάσεις ανδρών και γυναικών για τη σχέση τους με το άλλο φύλο: Εικόνες του συναισθήματος και της σεξουαλικότητας: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση,* Παραδοτέο 1ο Ερευνητικού Προγράμματος «Πυθαγόρας Ι»

Παπαγιαννίδου, Χρ. (2000). Σχέσεις Γονέων και Δασκάλων στην Προσχολική Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 110: 75-83.

Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1998*). Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φρειδερίκου, Αλ., & Φολερού- Τσερούλη, Φρ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου.* Αθήνα: Ύψιλον.

Ψάλτη, Α., Γαβριηλίδου, Μ. (1995). Συνεργασία Γονέων-Σχολείου: Πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα; *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 1ο μέρος , 85: 71-75, 2ο μέρος, 86:57-60.

Συμβουλευτική ψυχολογία: Η προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers

Βροτσού Μαριέττα
Αρχιτέκτων Μηχανικός - Εκπαιδευτικός
Ειδίκευση στη Συμβουλευτική & στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό
marietta5g@hotmail.com

Δρ. Κουγιουμτζής Γεώργιος
Επιστημονικός συνεργάτης ΕΚΠΑ & ΑΣΠΑΙΤΕ, Φιλόλογος
gkougium@ppp.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί μια επαρκή παρουσίαση της προσωποκεντρικής θεωρίας του Rogers. Αρχικά παρατίθενται κάποια βασικά βιογραφικά στοιχεία, ενώ παράλληλα παρουσιάζονται ενδεικτικά στοιχεία που σκιαγραφούν την αφιέρωση του μεγάλου αυτού επιστήμονα στην ανάπτυξη και ολοκλήρωση της θεωρίας του. Επιπλέον, αναλύεται η έννοια της αυτοπραγμάτωσης, του πραγματικού και ιδανικού εαυτού, που λειτουργεί ως ακρογωνιαίος λίθος της προσωποκεντρικής του θεωρίας, και της ενσυναίσθησης, που αποτελεί κορυφαία ανθρωποκεντρική λειτουργία. Παράλληλα, ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στις απαραίτητες εκείνες αναγκαίες και επαρκείς συνθήκες της θεραπευτικής αλλαγής –η αυθεντικότητα του θεραπευτή, η άνευ όρων θετική αποδοχή του πελάτη εκ μέρους του θεραπευτή, η ενσυναισθητική κατανόηση και η διαμόρφωση διευκολυντικού κλίματος. Τέλος, η εισήγηση ολοκληρώνεται με την παράθεση ενός corpus βασικών και αντιπροσωπευτικών εννοιών της προσωποκεντρικής θεωρίας – τάση πραγμάτωσης, εαυτός, τάση αυτοπραγμάτωσης, οργανισμική διαδικασία αξιολόγησης και όροι αξίας, καθώς επίσης και ο ορισμός του πλήρως λειτουργικού προσώπου.

Λέξεις - Κλειδιά: Ανάπτυξη, ολοκλήρωση, πραγμάτωση - αυτοπραγμάτωση, πραγματικός και ιδανικός εαυτός, ενσυναίσθηση, αναγκαίες και επαρκείς συνθήκες της θεραπευτικής αλλαγής, οργανισμική διαδικασία αξιολόγησης.

Εισαγωγή

Στην παρούσα εισήγηση μελετάται η προσωπικότητα του Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία, η οποία διαμορφώθηκε σταδιακά μέσα από τη δουλειά τού ιδίου ως κλινικού ψυχολόγου. Η προσέγγιση του εξετάζει τον άνθρωπο ως «υποκείμενο» και όχι ως «αντικείμενο». Πιο συγκεκριμένα, ο Rogers επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στον υποκειμενικό τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τους άλλους. Ο ίδιος ο Rogers χαρακτηρίζει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει την ανθρώπινη συμπεριφορά ως «εξαιρετικά λογικό». Επιπλέον, σύμφωνα με τη γνώμη του «ο πυρήνας της ανθρώπινης φύσης είναι στη βάση του θετικός» (Rogers, 2006). «Είναι ένας οργανισμός/προσωπικότητα τον οποίο μπορούμε να εμπιστευθούμε» (Rogers, 1977).

Βιογραφικά Στοιχεία

Ο Carl Rogers, που θεωρείται ένας από τους ιδρυτές της ψυχοθεραπευτικής έρευνας, γεννήθηκε στις 8 Ιανουαρίου του 1902 στο Oak Park, Illinois, ένα προάστιο του Chicago. Ο πατέρας του, Walter A. Rogers, ήταν πολιτικός μηχανικός και η μητέρα του, Julia M. Cushing, ήταν νοικοκυρά. Ο Carl ήταν το τέταρτο από τα έξι παιδιά τους. Σπούδασε Θεολογία και αποφοίτησε το 1924. Σε ηλικία 20 ετών, μετά από το ταξίδι του στο Πεκίνο της Κίνας το 1922, για μια διεθνή θρησκευτική διάσκεψη, άρχισε να αμφιβάλλει για τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις. Παρακολούθησε το Teachers College (Columbia University), αποκτώντας το μεταπτυχιακό του τίτλο το 1928, ενώ ακολούθως συνέχισε τις σπουδές του και έλαβε το διδακτορικό του το 1931. Όταν ολοκλήρωσε τη διδακτορική του διατριβή, ασχολήθηκε με τη μελέτη του παιδιού (Rogers & Maslow, 2008).

Το 1930 υπηρέτησε ως διευθυντής της Εταιρείας για την Πρόληψη της Κακοποίησης του Παιδιού στο Ρότσεστερ της Νέα Υόρκης. Από το 1935 έως το 1940 δίδαξε στο ίδιο Πανεπιστήμιο και έγραψε ένα βιβλίο με τίτλο *Η Κλινική Θεραπεία του Παιδιού με Προβλήματα* (1939), με βάση την εμπειρία που απέκτησε θεραπεύοντας παιδιά. Το 1940 έγινε Καθηγητής Κλινικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Οχάιο, όπου έγραψε το δεύτερο βιβλίο του με τίτλο *Συμβουλευτική και Ψυχοθεραπεία* (1942). Το 1945 προσκλήθηκε να ιδρύσει ένα Κέντρο Συμβουλευτικής στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου. Το 1947 εξελέγη Πρόεδρος της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας. Ενώ ασκούσε τα καθήκοντά του ως καθηγητής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο (1945-1947), ο Rogers βοήθησε στην ίδρυση ενός Κέντρου Παροχής Συμβουλών, το οποίο συνδεόταν με το Πανεπιστήμιο, και στο οποίο διεξήγαγε μελέτες για να καθορίσει την αποτελεσματικότητα των μεθόδων του. Τέλος, τιμήθηκε για την πρωτοποριακή έρευνά του με το Βραβείο Διακεκριμένης Επιστημονικής Συνεισφοράς (Award for Distinguished Scientific Contributions) από τον Αμερικανικό Ψυχολογικό Σύλλογο (APA) το 1956 (Kirschenbaum, 1979).

Παρέμεινε κάτοικος της La Jolla για το υπόλοιπο της ζωής του εργαζόμενος ως θεραπευτής, δίνοντας ομιλίες και γράφοντας μέχρι τον ξαφνικό θάνατό του το 1987. Τα τελευταία χρόνια της ζωής του τα αφιέρωσε στην εφαρμογή των θεωριών του σε καταστάσεις πολιτικής καταπίεσης και εθνικών κοινωνικών συγκρούσεων, για την εφαρμογή των οποίων ταξίδεψε σε όλο τον κόσμο, προκειμένου να τις εφαρμόσει (Rogers, 2000˙ Cohen, 1997).

Η Προσωποκεντρική Θεωρία του Carl Rogers

Ο Carl Rogers άρχισε να αναπτύσσει τη δική του ψυχολογική προσέγγιση το 1940, την οποία και ονόμασε Προσωποκεντρική Προσέγγιση, για να τονίσει ότι αυτό που βρισκόταν στο κέντρο της διαδικασίας ήταν οι συμβουλευόμενοι και όχι οι τεχνικές ή μέθοδοι. Βασίστηκε στη φαινομενολογική προσέγγιση δίνοντας έμφαση στα συναισθήματα, στην υποκειμενική αυτο-αναφορά, στην αντίληψη, στην αυτοπραγμάτωση και

στη διαδικασία της αλλαγής. Πιο συγκεκριμένα, εξέτασε τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τα εξωτερικά αντικείμενα και τις εμπειρίες και τη σημασία την οποία αυτός τους αποδίδει.

Αυτοπραγμάτωση

Αντίθετα με τον Freud, ο Rogers δέχεται την ύπαρξη ενός μόνο κινήτρου για τη ζωή τού κάθε ατόμου, την αυτοπραγμάτωση. Η έννοια της αυτοπραγμάτωσης αφορά στην τάση του ανθρώπινου οργανισμού να εξελιχθεί από μία απλή οντότητα σε μία σύνθετη και να μεταβεί από την εξάρτηση στη ανεξαρτησία, από τη σταθερότητα και την ακαμψία, σε μία διαδικασία αλλαγής και ελεύθερης έκφρασης. Η αυτοπραγμάτωση προϋποθέτει διαρκές άνοιγμα προς την εμπειρία, καθώς και την ικανότητα ενσωμάτωσης εμπειριών σε μία ευρύτερη αίσθηση του εαυτού του ατόμου. Ο οργανισμός του ανθρώπου λειτουργεί για να διατηρήσει την αυτο-συνέπεια, να διατηρήσει δηλαδή τη δομή του και τη συμφωνία του εαυτού του με την εμπειρία. Με απλά λόγια, ο κάθε άνθρωπος προσπαθεί να συνδέσει και να φέρει σε συμφωνία αυτό που αισθάνεται με την εικόνα που έχει για τον εαυτό του.

Εφόσον, όμως, σύμφωνα με το Rogers, το μοναδικό κίνητρο του ανθρώπου είναι η αυτο-πραγμάτωσή του, πώς συμβαίνει οι άνθρωποι να είναι αγχώδεις και να πάσχουν από διάφορες μορφές ψυχολογικών διαταραχών; Πολλές φορές ο άνθρωπος έχει επίγνωση των βιωμάτων του και αυτά αφήνονται να περάσουν στο χώρο της συνείδησης. Κάποιες όμως φορές, όταν μία εμπειρία γίνει απειλητική και συγκρουστεί με την αυτοαντίληψη του ατόμου, δεν της επιτρέπεται να γίνει συνειδητή. Μέσα από τη διαδικασία της υπο-αντίληψης μπορεί να έχει το άτομο επίγνωση μίας εμπειρίας προτού αυτή περάσει στη συνείδηση.

Η απάντηση στην απειλή μέσω της αποδοχής βιωμάτων αντιθέτων προς τον εαυτό συνιστά την άμυνα. Όταν υπάρχει διάσταση ανάμεσα στην αυτο-αντίληψη και την πραγματικότητα, τότε βιώνεται μία κατάσταση ασυμφωνίας. Όταν η ασυμφωνία υφίσταται μεν, χωρίς όμως να γίνεται αντιληπτή από το άτομο, τότε το άτομο αυτό γίνεται επιρρεπές στο άγχος. Είναι δε πιθανόν η έκφραση αυτού του συναισθήματος να εκδηλώνεται ως διαστρεβλωμένη άμυνα και το συναίσθημα να απορρίπτεται εντελώς (άρνηση). Η διαστρέβλωση κατά το Rogers είναι μία διαδικασία άμυνας, που η εμπειρία αλλάζει προκειμένου να γίνει συνειδητή, παίρνοντας μία μορφή σύμφωνη με τον εαυτό του ατόμου. Η άρνηση είναι μία διαδικασία άμυνας, η οποία δεν επιτρέπει στα απειλητικά συναισθήματα να γίνουν αντιληπτά (Rogers, 1958).

Πραγματικός και ιδανικός εαυτός

«Όσο οι όροι αξίας που βάζουν οι άλλοι για την προσφορά της πολυπόθητης αποδοχής και θετικής αναγνώρισης γίνονται πιο απαιτητικοί και άκαμπτοι, τόσο το άτομο κινδυνεύει να χάσει την κατεύθυνση που του προσφέρει το οργανισμικό αξιολογικό του σύ-

στημα και αντ' αυτού κατευθύνεται από όρους αξίας και από την αξιολόγηση των άλλων» (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002). Το κομμάτι του ατόμου που λειτουργεί με βάση τις επιταγές της οργανισμικής διαδικασίας εξέλιξης αποτελεί τον πραγματικό εαυτό.

Ιδανικός εαυτός, είναι σύμφωνα με το Rogers η αντίληψη της πραγματικότητας που το άτομο θα ήθελε να διαμορφώσει. Συγκεντρώνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τον εαυτό και βρίσκονται ιδιαίτερα υψηλά στην αξιολογική κλίμακα του ατόμου. Το άτομο φαίνεται να συμπεριφέρεται με κίνητρα και άμυνες που διαμορφώνονται ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σε σχέση με τις εμπειρίες που βιώνει και σε συνάρτηση με αυτό που θα ήθελε να είναι. Η σύγκρουση ανάμεσα στον πραγματικό και τον ιδανικό εαυτό, αποτελεί πηγή άγχους και πόνου και αναδύει τους μηχανισμούς άμυνας, προκειμένου οι προσλαμβανόμενες εμπειρίες να γίνουν λιγότερο απειλητικές, ενώ παράλληλα οδηγεί σε ψυχοπαθολογικές συμπεριφορές.

Η έννοια της ενσυναίσθησης

Η έννοια της ενσυναίσθησης κατέχει πολύ σημαντική θέση στη θεωρία του Rogers (2000 & 1992) Μάλιστα την ορίζει ως τη δυνατότητα να «αντιλαμβάνεται κανείς το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς κάποιου άλλου με ακρίβεια, με τα συναισθηματικά στοιχεία και νοήματα που ενυπάρχουν σε αυτό, σαν να ήταν εκείνος ο άλλος άνθρωπος, χωρίς όμως να ξεχάσει ποτέ τον όρο "σαν"» (Rogers, 1959, αναφορά από Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Επομένως για το Rogers ο θεραπευτής δεν πρέπει να ξεχνά τη δική του προσωπική ταυτότητα όταν εκφράζει την ενσυναίσθηση. Αργότερα ο Rogers αναθεωρεί κάποιες από τις αρχικές του θέσεις, παρουσιάζοντας την ενσυναίσθηση ως μια διαδικασία κατά την οποία «εισέρχεσαι στον ιδιωτικό χώρο του άλλου και μένεις εκεί… ζεις προσωρινά στη ζωή του άλλου» (Rogers, 1980, αναφορά από Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Εδώ ο θεραπευτής μετατρέπεται σε ουσιαστικό παρατηρητή της ζωής του. Θα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα ελέγχου του εαυτού του, καθώς και την κατανόηση του πελάτη χωρίς να ασκεί κριτική.

Αναγκαίες και Επαρκείς Συνθήκες της Θεραπευτικής Αλλαγής

Οι αναγκαίες και επαρκείς συνθήκες της θεραπευτικής αλλαγής σύμφωνα με το Rogers (1977) είναι οι εξής:

(Α) Η αυθεντικότητα του θεραπευτή.

(Β) Η άνευ όρων θετική αποδοχή, εκ μέρους του θεραπευτή.

(Γ) Η ενσυναισθητική κατανόηση.

(Δ) Η διαμόρφωση διευκολυντικού κλίματος.

Σύμφωνα με το Rogers, το άτομο έχει μέσα του πλούσιες δυνατότητες να κατανοεί

τον εαυτό του και να μεταβάλλει την αυτο-εικόνα του, τις βασικές στάσεις ζωής και την αυτο-κατευθυνόμενη συμπεριφορά του. Οι δυνατότητες αυτές μπορούν να απελευθερωθούν μόνο εάν εξασφαλιστεί ένα συγκεκριμένο κλίμα διευκολυντικών ψυχολογικών στάσεων. Αυτό το διευκολυντικό κλίμα είναι η καρδιά της προσωποκεντρικής προσέγγισης (Κοσμόπουλος & Μουλαλούδης, 2003˙ Rogers, 1958).

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός πλήρως λειτουργικού ατόμου;

Τα βασικά **χαρακτηριστικά** ενός πλήρως **«λειτουργικού ατόμου»** είναι να διαθέτει:

1. Την ικανότητα να βιώνει όλα του τα συναισθήματα χωρίς να τα φοβάται.
2. Την ικανότητα να είναι ανοιχτός στην εμπειρία, την ικανότητα να ζει στο παρόν.
3. Να έχει εμπιστοσύνη στα δικά του κριτήρια αξιολόγησης.
4. Να έχει την αίσθηση της ελευθερίας.
5. Να διακρίνεται από δημιουργικότητα.

Λεξικό Βασικών Εννοιών
για την Καλύτερη Κατανόηση της Προσωποκεντρικής Θεωρίας

Τάση πραγμάτωσης: Η θεωρητική προσέγγιση του Rogers στην ανθρώπινη προσωπικότητα αναγνωρίζει ως θεμελιώδη τάση του ανθρώπινου οργανισμού την προσπάθεια του για βελτίωση, με απώτερο σκοπό την αυτοπραγμάτωση. Αυτό είναι και το μοναδικό κίνητρο που προσδίδει ο Rogers στην ανθρώπινη φύση. (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 1999). Το άτομο, δεν αντιδρά παθητικά στο περιβάλλον αλλά προχωρά, με γνώμονα, σκοπό και κινητήρια δύναμη την τάση του να πραγματωθεί, να διατηρήσει και να επεκτείνει την εμπειρία του. Η τάση πραγμάτωσης είναι έμφυτη και μολονότι μπορεί να καταπιεστεί, δε δύναται να καταστραφεί χωρίς την καταστροφή του οργανισμού.

Εαυτός: Για τη θεώρηση του Rogers πολύ βασικό ρόλο κατέχει η έννοια του «εαυτού». Το άτομο ζει σε ένα φαινομενολογικό περιβάλλον το οποίο περιλαμβάνει οτιδήποτε συμβαίνει γύρω και μέσα στον ανθρώπινο οργανισμό σε μια δεδομένη στιγμή και το οποίο μπορεί να γίνει προσιτό στην συνείδηση. Όλο αυτό το σύστημα των αντιλήψεων, των εμπειριών και του νοήματος που δίνεται σε αυτές, αποτελεί το φαινομενολογικό πεδίο του ατόμου (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 1999). Όμως, καθώς προχωρά η ανάπτυξη, ένα κομμάτι αυτού του πεδίου διαφοροποιείται και σχηματίζει τον «εαυτό» του ατόμου (Hall & Lindzey, 1985˙ Rogers, 1959). Η διαμόρφωση του εαυτού συγκροτείται προοδευτικά μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με τα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός του. Έτσι, σταδιακά, διαμορφώνει ένα σταθερό και οργανωμένο σύστημα αντίληψης του εαυτού του και, παρόλο που το άτομο αλλάζει, η αυτοαντίληψή του διατηρείται.

Τάση αυτοπραγμάτωσης: Μια ψυχολογική μορφή της τάσης πραγμάτωσης είναι η «τάση αυτοπραγμάτωσης». Ο κάθε οργανισμός καθώς αναπτύσσεται, διαφοροποιείται και συμβολοποιεί ένα κομμάτι της πραγματικότητάς του ως εαυτός (Rogers, 1959). Το εξωτερικό περιβάλλον ασκεί σημαντική επίδραση στον εαυτό. Οι αξιολογήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος προσδίδουν στον εαυτό ιδιότητες και χαρακτηριστικά. Ο οργανισμός αξιολογεί κάθε νέα εμπειρία για το κατά πόσο ταιριάζει ή όχι στον εαυτό. Έτσι, απορρίπτει κάθε εμπειρία που είναι πέρα από εκείνα τα χαρακτηριστικά που αξιολογεί ως εαυτό και ενσωματώνει αυτά τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος που φαίνεται να ταιριάζουν με την αυτο-εικόνα του. Πολλές φορές, οι ανάγκες του εαυτού βρίσκονται σε αντίθεση με τις ανάγκες της αυτο-εικόνας. Όταν η τάση πραγμάτωσης του ατόμου έρχεται σε αντίθεση με την τάση αυτοπραγμάτωσής του, τότε προκαλείται το φαινόμενο της ασυμβατότητας το οποίο, εάν διατηρηθεί για μεγάλο διάστημα, αποτελεί κατά το Rogers την αιτία των ψυχοπαθολογικών καταστάσεων. Οι έννοιες του εαυτού και της τάσης αυτοπραγμάτωσης φαίνεται να είναι δευτερεύουσες ανάγκες που αναπτύσσονται κατά την παιδική ηλικία: Η ανάγκη για αποδοχή από τους σημαντικούς άλλους και η ανάγκη για θετική αυτοαποδοχή, αποτελούν την εσωτερικευμένη εκδοχή όλων των παραπάνω και φαίνεται να οδηγούν σε εκείνες τις συμπεριφορές που είναι συνεπείς με την έννοια του εαυτού ενός ατόμου (Maddi, 1996).

Η οργανισμική διαδικασία αξιολόγησης και οι όροι αξίας: Κάθε φορά που οι σημαντικοί άλλοι στη ζωή ενός ανθρώπου εκφράσουν θετική αποδοχή μόνο κάτω από συγκεκριμένους όρους, τότε το άτομο ενδοβάλλει (introjects), δηλαδή εσωτερικεύει αυτές τις αξίες κάνοντάς τες δικές του. Έτσι, «παίρνει» τους όρους αξίας. Βασίζεται πια σε αυτά τα δεδομένα αξίας παρά στην οργανισμική διαδικασία εξέλιξης. Αυτοί οι όροι αξίας "ενοχλούν" την οργανισμική διαδικασία εξέλιξης η οποία είναι μια ρευστή, ευμετάβλητη και συνεχής διαδικασία κατά την οποία οι εμπειρίες συμβολοποιούνται με ακρίβεια και ενσωματώνονται με σκοπό την μέγιστη ενίσχυση του οργανισμού και του εαυτού. Η ανάγκη για θετική αποδοχή οδηγεί σε μια επιλεκτική αντίληψη της εμπειρίας υπό την επίδραση των όρων αξίας που τώρα πια υφίστανται. Η ασυμφωνία ανάμεσα στην πρόσληψη του εαυτού και στην οργανισμική εξέλιξη, οδηγεί σε σύγχυση, άγχος και δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά (Rogers, 1959).

Το εντελώς λειτουργικό πρόσωπο: Θεωρητικά το άτομο μπορεί να αποφύγει όλα τα παραπάνω, όταν είναι ανοιχτό στην εμπειρία, ζει στο εδώ και τώρα, εμπιστεύεται την οργανισμική διεργασία αξιολόγησης και την τάση πραγμάτωσης, αναλαμβάνει την ευθύνη των επιλογών του και είναι δημιουργικό, κάτι που προκύπτει ως φυσική απόρροια της τάσης πραγμάτωσης που τον κατευθύνει, ζώντας μια πιο πλούσια ζωή, "την καλή ζωή". Λέγοντας καλή ζωή δεν εννοούμε μια στατική κατάσταση ζωής αλλά μια συνεχιζόμενη διαδικασία. Δεν πρόκειται για έναν προορισμό-στόχο, αλλά για μια κατεύθυνση (Rogers, 2006). Για την μεγάλη πλειονοψηφία των ανθρώπων που δεν είχαν μια ιδανική παιδική ζωή με αποδοχή άνευ όρων, υπάρχει η ελπίδα για αλλαγή και ανάπτυξη μέσα από τις διαδικασίες ψυχολογικής ωριμότητας που δουλεύονται στην θεραπευτική διαδικασία, όπου ο στόχος είναι να επιλυθούν οι προερχόμενες από τους όρους αξίας συγκρούσεις, να επιτευχθεί η συμφωνία του εαυτού και της εμπειρίας, καθώς και να

αποκατασταθεί η οργανισμική διαδικασία αξιολόγησης. Κατά το Rogers, η προσωπικότητα δύναται να αλλάξει και αυτό αποτελεί ένα αναγκαίο κομμάτι της ωρίμασης/ανάπτυξης.

Επίλογος

Ο Rogers εστίασε το ενδιαφέρον του στην βελτίωση της ανθρώπινης ύπαρξης και αυτό αποτελεί την μεγαλύτερη συνεισφορά του στον γενικότερο χώρο της ψυχολογίας. Κατάφερε να οδηγήσει τον άνθρωπο, μέσα από την κατανόηση των προσωπικών του δυσχερειών, στην αγάπη και την ουσιαστική πληρότητα. Ο άνθρωπος αυτός κατάφερε να επιτύχει την πιο ουσιαστική εξέλιξη στην πορεία της ανθρωπότητας –τη βαθιά μελέτη, την αποδοχή και τη συμπόνια του εαυτού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Ιωσηφίδη, Π., & Ιωσηφίδης, Ι. (2002). Η προσωποκεντρική προσέγγιση του Carl Rogers. Στο Ποταμιάνος (επιμ.) *Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική*. 5η έκδοση αναθεωρημένη. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Κοσμόπουλος, Α. Π., & Μουλαλούδης, Γ. Αθ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την παιδεία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Rogers, C. R. (2006). *Το γίγνεσθαι του προσώπου: Η ματιά του θεραπευτή στην ψυχοθεραπεία*. Μτφρ. Ζ.-Μ. Ρηγοπούλου. Αθήνα: Ερευνητές.

Ξενόγλωσσες

Cohen, D. (1997). Carl Rogers. *A Critical Biography*.

Kirschenbaum, H. (1979). *On becoming Carl Rogers*. New York: Delacorte.

Maddi, S. R. (1996). *Personality theories: A comparative analysis (6th ed.).* Toronto: Brooks/Cole Publishing Co.

Rogers, C. R., & Maslow, A. (2008). Carl Rogers. *Information Theory*, 214.

Rogers, C. R. (2000). Person-centred therapy. *Six Key Approaches to Counselling and Therapy*, 98.

Rogers, C. R. (1992). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *60*(6), 827.

Rogers, C. R. (1959). *A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework.* Available at: http://bibliotecaparalapersonaepimeleia.com/greenstone/collect/ecritos2/archives/HASH0171/74dad6ff.dir/doc.pdf (accessed on 15-02-2015).

Rogers, C. R. (1958). The characteristics of a helping relationship. *The Personnel and Guidance Journal*, *37*(1), 6-16.

Το προφίλ των διδασκαλισσών μέσα από τον φεμινιστικό λόγο *Εφημερίς των Κυριών* (1887-1917).

Γιαννάτη Ευδοκία
Εκπαιδευτικός
Υποψήφια Διδάκτορας ΑΠΘ στην Παιδαγωγική της Ισότητας των Φύλων
evi.giannati@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση επιδιώκεται να αναδειχθούν οι ταυτότητες των διδασκαλισσών τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα και τις πρώτες του 20ου, όπως αυτές αναπαριστώνται μέσα από τα άρθρα της Εφημερίδας των Κυριών, το αμιγώς γυναικείο έντυπο που άρχισε να εκδίδει η Καλλιρρόη Παρρέν το 1887. Σε μια περίοδο που αποτελεί την απαρχή του φεμινιστικού κινήματος και οι γυναίκες επιχειρούν την είσοδό τους στη δημόσια ζωή, οι αρθρογράφοι της Εφημερίδας των Κυριών σκιαγραφούν τις πτυχές της ζωής των ελληνίδων διδασκαλισσών, απαριθμώντας τις δυσκολίες που συναντούν, τόσο στο στάδιο της εκπαίδευσής τους, όσο και στο εργασιακό τους περιβάλλον αλλά και στην προσωπική τους ζωή. Επιπλέον, στα άρθρα προτείνονται λύσεις που θα βελτιώσουν την κοινωνική θέση των διδασκαλισσών αλλά και την προσωπική τους ευημερία, μέσα από το πρίσμα του πρώιμου φεμινιστικού λόγου.

Λέξεις - Κλειδιά: δασκάλες, Εφημερίς των Κυριών, Καλλιρρόη Παρρέν, φεμινισμός

Η γέννηση της γυναικείας συνείδησης και η «*Εφημερίς των Κυριών*»

Τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα και τις πρώτες του 20ου, οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες αλλάζουν και όπως έχει αναδειχθεί σε μελέτες που έχουν γίνει μέχρι τώρα, οι αλλαγές αυτών των χρόνων ήταν ιδιαίτερα σημαντικές για τη διαμόρφωση της συνείδησης φύλου στην Ελλάδα. Η είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας αλλά και στην ευρύτερη δημόσια ζωή, οδηγούν στον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων ανάμεσα στα φύλα, όπως φαίνεται στις σχετικές έρευνες (Ζιώγου, 1986, Βαρίκα, 2007, Αβδελά, 1990). Την ίδια περίοδο, η εμφάνιση και η ανάπτυξη του γυναικείου περιοδικού τύπου δίνει την ευκαιρία στις γυναίκες να γίνουν 'ορατές' είτε ως αρθρογράφοι, είτε ως αναγνώστριες.

Στη μελέτη αυτή, η οποία αποτελεί τμήμα της διδακτορικής μου διατριβής που είναι σε εξέλιξη, επιδιώκεται να αναδειχθούν οι ταυτότητες των διδασκαλισσών της περιόδου, όπως αυτές αναπαριστώνται μέσα από τα άρθρα της Εφημερίδας των Κυριών, το αμιγώς γυναικείο έντυπο που άρχισε να εκδίδει η Καλλιρρόη Παρρέν το 1887. Η Εφημερίδα των Κυριών αποτέλεσε την πηγή για την έρευνα αυτή, καθώς είναι το γυναικείο περιοδικό με τη μεγαλύτερη διάρκεια ζωής, και εκδίδεται για 31 χρόνια, δηλαδή από το 1887 μέχρι και το 1918. Αξίζει να επισημανθεί ότι «*Η Εφημερίς των Κυριών*» που εκδόθηκε για πρώτη φορά στις 8 Μαρτίου του 1887, είναι το πρώτο γυναικείο έντυπο

που συντάσσεται αποκλειστικά από γυναίκες και έχει τόσο μεγάλη διάρκεια εκδοτικής παρουσίας (Γιαννάτη, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει τη δόμηση και τη διαμόρφωση των ταυτοτήτων των διδασκαλισσών στην περίοδο που αποτελεί την απαρχή του φεμινιστικού κινήματος. Να αναδείξει τις όψεις των ταυτοτήτων των διδασκαλισσών, τις διαπραγματεύσεις και τα όρια που θέτουν κατά τη διαδικασία της δόμησης αυτής οι ίδιες οι γυναίκες- αρθρογράφοι, οι οποίες στην πλειοψηφία τους είναι και δασκάλες. Μέσα από τα κείμενα των αρθρογράφων, θα επιχειρηθεί να παρουσιαστεί ο εκπαιδευτικός και ταυτόχρονα γυναικείος λόγος των διδασκαλισσών, να διερευνηθεί πως αυτός ο λόγος συγκροτεί την επιχειρηματολογία των γυναικών και προβάλλει τις διεκδικήσεις τους, σε μια περίοδο όπου τα εκπαιδευτικά ζητήματα δημιουργούν εντάσεις, αντιφάσεις, ζυμώσεις και διαμάχες.

Όψεις και αναπαραστάσεις των ταυτοτήτων των διδασκαλισσών

Η δασκάλα και ο μητρικός ρόλος

Οι δασκάλες από το πρώτο κιόλας άρθρο της Εφημερίδας, διαχωρίζονται από τις υπόλοιπες γυναίκες, καθώς η Παρρέν αναφέρει ότι από τις γυναίκες στο σύνολό τους, οι μητέρες και οι δασκάλες είναι οι μόνες με προορισμό (Παρρέν, 1887). Όπως επισημαίνεται σε προηγούμενη έρευνα, η δασκάλα ενσαρκώνει τον μητρικό ρόλο, καθώς αναπαριστάται συχνά ως μητέρα (Γιαννάτη, 2010). Έτσι η επαγγελματική της ενασχόληση, ενσωματώνει τα γυναικεία χαρακτηριστικά της μητρότητας από τη μια, αλλά ταυτόχρονα είναι και ένα βήμα προς στη δημόσια σφαίρα (Clark, 2008, Ζιώγου, 2006, Oram, 1996). Η αναπαράσταση της δασκάλας που υπηρετεί το κοινό καλό, είναι εναρμονισμένη με το σωτηριολογικό πνεύμα της περιόδου, που διαπνέει τα άρθρα της Εφημερίδας των Κυριών (Γιανάτη, 2010). Σύμφωνα με αυτή τη μητρική εικόνα της δασκάλας, τα στοιχεία που συνθέτουν την αναπαράστασή της μέσα στα άρθρα της Εφημερίδας, είναι στοιχεία όπως η αφοσίωση, η αυταπάρνηση, η τρυφερότητα και η φροντίδα, που αποτελούν και βασικά χαρακτηριστικά της μητρότητας. Η δασκάλα θα πρέπει να φροντίσει ώστε η σχολή να γίνει το «σπίτι» των μαθητριών καλλιεργώντας «οικιακή αρμονία και ενέργεια», και η ίδια να αποτελεί το υπόδειγμα ηθικής για τις πνευματικές κόρες της (Παρρέν, 1887). Αρετές όπως η στοργή, η γλυκύτητα, η φροντίδα αλλά και ακλόνητες ηθικές αξίες, προβάλλονται ως απαραίτητα στοιχεία που πρέπει να έχει η δασκάλα, ώστε να ανταποκρίνεται στο μητρικό της ρόλο.

Επιπλέον, αποδίδονται στο σχολείο, στοιχεία του οικιακού περιβάλλοντος, όπως η θαλπωρή και η οικειότητα, παρέχοντας στις μαθήτριες μιας μορφής προστασία από το αφιλόξενο δημόσιο περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό, η Παρρέν χαιρετίζει την ίδρυση του Πρότυπου Παρθεναγωγείου του Συλλόγου των Κυριών το 1890, καθώς η ίδρυση του αλλά και η διοίκησή του από γυναίκες, όπως τονίζει, αποτελούν το πρώτο βήμα της «γυναικείας πνευματικής χειραφετήσεως» (Παρρέν, 1890). Στην περιγραφή του κτιρίου, αναδεικνύονται έντονα τόσο τα στοιχεία του οικιακού περιβάλλοντος, όσο και τα

μητρικά χαρακτηριστικά των γυναικών που επιβλέπουν το σχολείο: η φροντίδα, η ευαισθησία, η γυναικεία διορατικότητα, η καθαριότητα και η καλαισθησία, δίνουν στο χώρο «τον στοργικόν αέρα του οικογενειακού βίου» και λειτουργούν θετικά στη διάθεση και τον χαρακτήρα των μαθητριών. Όπως επισημαίνουν πολλές ιστορικές μελέτες, ο χώρος του σχολείου, καθώς και οι χώροι του εθελοντισμού και της φιλανθρωπίας, έχουν συνδεθεί με την ιδεολογία της οικιακότητας, και μπορούν να ειδωθούν ως εναλλακτικά δημόσια πεδία, μέσω των οποίων οι γυναίκες πετυχαίνουν να βρεθούν πιο κοντά στη δημόσια σφαίρα (Cott, 1977, Ryan, 1990).

Όμως, όπως αναδεικνύεται μέσα από τις περιγραφές των άρθρων, η οικογενειακή ζωή της δασκάλας δεν ταυτίζεται με αυτή μιας μητέρας σε όλα τα επίπεδα. Η δασκάλα αν και καλείται να επιδείξει μητρικές αρετές απέναντι στις μαθήτριες της και να αναλάβει μια σειρά υποχρεώσεων, δε φαίνεται να απολαμβάνει τις χαρές που δίνει σε μια γυναίκα η μητρότητα. Αντίθετα, σε πολλά άρθρα, φαίνεται πως ενώ η δασκάλα διακρίνεται από αυταπάρνηση και στοργή απέναντι στις πνευματικές της κόρες, η ζωή της είναι μοναχική και άχαρη, χωρίς ίχνος οικογενειακής θαλπωρής και ζεστασιάς (Βοΐλα, 1891, Παρρέν, 1896). Η παιδαγωγός, όχι μόνο δε συμμετέχει στις χαρές των οικογενειών, αλλά ζει μοναχικά, υπό την διαρκή επίβλεψη και την περιφρόνηση από τους γονείς των μαθητών της και τις ιδιοτροπίες των χαϊδεμένων πλουσιόπαιδων.

Επίσης, όπως αναφέρεται σε πλήθος άρθρων, η δασκάλα είναι επιφορτισμένη με τη φροντίδα και τη συντήρηση των γονιών της, ή ακόμα και των αδερφών της (Παρρέν, 1895, Βοΐλα, 1891, Παρρέν, 1903). Η φροντίδα και η οικονομική στήριξη της οικογένειάς της, αποτελεί για τη δασκάλα ένα χρέος που οφείλει να επιτελέσει, επιβεβαιώνοντας έτσι τις αρετές της αυτοθυσίας και της αυταπάρνησης, αλλά συγχρόνως επιβαρύνοντάς τη με ένα βαρύ και δύσκολο φορτίο.

Εκπαίδευση και εργασιακά προβλήματα

Η Παρρέν (1895), επισημαίνει την αδικία που υπάρχει ως προς τη μισθοδοσία των διδασκαλισσών, η οποία υστερεί της μισθοδοσίας των ανδρών δασκάλων «κατά είκοσι και τριάντα επί τοις εκατό». Όπως άλλωστε μας είναι γνωστό, *ο* μηνιαίος μισθός μιας δασκάλας στην καμπή του αιώνα δεν ξεπερνά τις 80 με 120 δραχμές, ενώ οι άντρες συνάδελφοί τους παίρνουν 100- 150 δραχμές. Η διάκριση μισθών ανάλογα με το φύλο στο διδασκαλικό επάγγελμα καθιερώθηκε για πρώτη φορά με νόμο το 1892 (Αβδελά, 1990, Κάννερ, 2012).

Η Ελένη Γεωργιάδου, σε σειρά άρθρων που δημοσιεύονται το 1902, επιχειρεί όπως γράφει μια «μελέτη περί εργαζομένων γυναικών». Στα άρθρα αυτά περιγράφει τη ζωή των διδασκαλισσών και τη χαρακτηρίζει ως μοναχική, δύσκολη, συχνά ταπεινωτική και πάντως όχι ευχάριστη και αξιοπρεπή: «Η διδασκάλισσα ως κοινωνικόν μέλος αδικείται και ως οικογενειάρχης πάσχει» γράφει χαρακτηριστικά η Γεωργιάδου, αναφερόμενη στις δασκάλες που εργάζονται στο δημόσιο (Γεωργιάδου, 1902). Γίνεται αναφορά στον τρόπο που εκπαιδεύονται οι δασκάλες για να αποκτήσουν το πολυπόθητο

δίπλωμά τους στο Αρσάκειο, και τονίζεται ότι είναι το μοναδικό διδασκαλείο γυναικών στην Ελλάδα που έχει το δικαίωμα «*παροχής διδασκαλικών πτυχίων*» (Γεωργιάδου, 1902). Το γεγονός αυτό, όπως επισημαίνεται στο άρθρο, έχει ως αποτέλεσμα οι υποψήφιες δασκάλες να είναι κάτοικοι της πρωτεύουσας ή αν κατάγονται από την επαρχία ή το εξωτερικό να γίνονται οικότροφοι στο Αρσάκειο καταβάλλοντας δίδακτρα από 100- 130 δρ. μηνιαίως. Φαίνεται ότι η φοίτηση στο Αρσάκειο, δεν ήταν προσιτή για όλες τις υποψήφιες. Για την κατώτερη τάξη και ιδιαίτερα για τις καταγόμενες από την επαρχία νέες, ήταν οικονομικά δυσβάσταχτο να φοιτήσουν στο Αρσάκειο. Έτσι, όπως επισημαίνει η Ζιώγου (1986), οι άπορες φτωχές μαθήτριες σπουδάζουν με έξοδα των Δήμων, του Κράτους και της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας και με υποτροφίες που δίνονται «εις τας πτωχάς και ορφανάς των αγωνισθέντων υπέρ πατρίδος».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σειρά άρθρων της Γεωργιάδου (1902), καθώς αναδεικνύονται οι επαγγελματικές επιλογές που έχει η δασκάλα, περιγράφονται τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα για κάθε μια από αυτές, και δίδονται λεπτομέρειες σχετικά με τις ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δασκάλες τόσο σε επαγγελματικό επίπεδο όσο και σε προσωπικό. Όταν η δασκάλα αποφοιτήσει και καταφέρει μετά από θυσίες, δαπάνες και πολυετείς κόπους να αποκτήσει το πτυχίο της, όπως γράφει η Γεωργιάδου, έχει τρεις επαγγελματικές επιλογές :

- *να εργαστεί σε δημόσιο σχολείο*
- *να εργαστεί ως οικοδιδάσκαλος σε πλούσια οικογένεια του εξωτερικού*
- *να εργαστεί σε σχολεία των ελληνικών παροικιών.*

Ως προς τον μισθό**,** η δασκάλα του δημοσίου είναι η χειρότερα αμειβόμενη από τις τρεις (Γεωργιάδου, 1902). Αναφορικά με το μισθό των δημοδιδασκαλισσών, αναδεικνύεται και το ζήτημα των καθυστερήσεων στις πληρωμές τους. Αναφέρεται ότι υπάρχουν μεγάλες καθυστερήσεις στις πληρωμές τους, καθώς «*πληρόνονται μετά 5 ή 6 ή 10 μήνας*» και είναι σε απόγνωση, αφού έχουν να αντιμετωπίσουν το κρύο και την πείνα, τη στιγμή που η Πολιτεία κωφεύει. Στο ίδιο άρθρο, περιγράφονται με δραματικό τρόπο και με λεπτομέρειες, οι δύσκολες συνθήκες ζωής των διδασκαλισσών που καλούνται να διδάξουν στην επαρχία: Ζουν σε καλύβες, χωρίς πόρτες και παράθυρα, με την πείνα και το ψύχος να τις καταβάλλουν. Η τοπική κοινωνία απαρτίζεται από Αλβανόφωνους χωρικούς με τους οποίους με δυσκολία καταφέρνουν να συνεννοηθούν. Ακόμα και ο δήμαρχος είναι συνήθως αγράμματος, και συχνά βρίσκονται αντιμέτωπες με πολιτικές ραδιουργίες και πλεκτάνες. Η απαξίωσή τους από την Πολιτεία, η καθυστέρηση των μισθών τους και οι δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν, τις φέρνουν σε σημείο να μετανιώνουν για την επιλογή που έκαναν και δεν προτίμησαν να γίνουν ράπτριες, μαγείρισσες, πλύντριες, ώστε να μην πεθάνουν από την πείνα, διαπιστώνει με πικρία σε άρθρο της η Παρρέν (Παρρέν, 1888).

Η δεύτερη επιλογή της δασκάλας, δηλαδή να εργαστεί ως οικοδιδάσκαλος «εις πλουσίαν εν τω εξωτερικώ οικογένειαν», είναι θέση που αφορά στις δασκάλες εκείνες που έχουν «επιμελημένην μόρφωσιν και παιδαγωγικήν ικανότητα» και είναι επικερδέστερη από αυτή της δημοσίου υπαλλήλου, όπως επισημαίνεται από τη Γεωργιάδου (1902).

Επιπλέον σε αυτή την περίπτωση είναι ευκολότερη η διαβίωσή της, καθώς της παρέχεται στέγη και τροφή.

Όσον αφορά στην τρίτη επιλογή, δηλαδή στις δασκάλες που επιλέγουν να εργαστούν στα σχολεία των ελληνικών παροικιών του εξωτερικού, ο μισθός είναι καλός και επιπλέον παρέχεται από τις ελληνικές Κοινότητες πέρα από την αμοιβή, κατοικία, θέρμανση και υπηρεσία (Γεωργιάδου, 1902). Αξίζει να σημειωθεί ότι γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην εθνική αποστολή που επιτελεί η δασκάλα στις ελληνικές παροικίες του εξωτερικού. Η δασκάλα των παροικιών παρουσιάζεται ως απόστολος «της μεγάλης και ωραίας ιδέας», επιφορτισμένη με το ιερό καθήκον να καλλιεργήσει την ιδέα της ελεύθερης πατρίδας στις μαθήτριές της. Το λειτούργημα της δασκάλας ταυτίζεται με την πατριωτική δράση και εντάσσεται στην εθνικιστική στράτευση της περιόδου, καθώς στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, με την αναζωπύρωση της Μεγάλης Ιδέας, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη διάδοση του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού. Με άξονα τη χριστιανική ηθική και την ελληνική παιδεία θα διασφάλιζε την ακεραιότητα του έθνους και θα επιτύγχανε την ένωση της ελληνικής φυλής (Βαρίκα, 2007, Δαλακούρα, 2007).

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο ζήτημα των κομματικών αντιπαραθέσεων και ερίδων, και γίνονται συστάσεις ώστε οι δασκάλες να είναι ιδιαίτερα προσεκτικές και να αποφεύγουν να τάσσονται με το μέρος της μιας ή της άλλης πολιτικής μερίδας, καθώς κάτι τέτοιο θα δημιουργήσει πολλά προβλήματα και θα γίνουν «θύματα κομματικών αντιπαθειών» (Γεωργιάδου, 1902). Ενδεικτικό των πολιτικών παρεμβάσεων στο διδασκαλικό επάγγελμα είναι το άρθρο της Παρρέν (1888), που αναφέρεται στο περιστατικό της επίθεσης και απόπειρας στραγγαλισμού δασκάλας στη Σκόπελο, επειδή ήταν παντρεμένη.

Αναδεικνύεται επίσης το οξύ πρόβλημα της ανεργίας που αντιμετωπίζουν οι δασκάλες καθώς όπως γράφει η Παρρέν, μόνο το 10% των διδασκαλισσών καταφέρνουν να βρουν μια θέση εργασίας. Όπως αναφέρει η Ζιώγου (1986),την τελευταία δεκαετία του 19ου αιώνα η 'δασκαλοπλημμύρα' δημιουργεί έντονο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πρόβλημα. Η περιγραφή της Παρρέν στο άρθρο, δραματική και παραστατική, παρουσιάζει τις άνεργες δασκάλες να ανεβοκατεβαίνουν τις σκάλες των υπουργείων και χτυπούν τις πόρτες των βουλευτικών γραφείων, ωχρές, ταλαιπωρημένες, νηστικές.

Περιορισμοί και θηλυκότητα

Στο πλαίσιο των ορίων και των περιορισμών που έχουν να αντιμετωπίσουν οι δασκάλες όσον αφορά στη συμπεριφορά τους, θίγονται ζητήματα που σχετίζονται με τη θηλυκότητά τους, και ειδικότερα με τους τρόπους με τους οποίους θα πρέπει να διαχειρίζονται θέματα όπως η εμφάνιση, οι σχέσεις με το άλλο φύλο, η νεότητα. Η αποδεκτή εικόνα της διορισμένης στο δημόσιο δασκάλας σύμφωνα με τις απαιτήσεις των μικρών επαρχιακών κοινωνιών, είναι όπως διαβάζουμε στο άρθρο*: «ασχημούλα, σχολαστική, κατηφής, περιωρισμένη, μονότονος, όχι πολύ νέα, δια να είναι ηθικώς ήσυχος»* (Γεωρ-

γιάδου, 1902). Βέβαια η Γεωργιάδου επισημαίνει ότι μια τέτοια δασκάλα, *«δεν ανταποκρίνεται εις το ιδεώδες μιας πραγματικώς καλής παιδαγωγού»,* καθώς είναι «*σκληρά, δύσθυμος και ανυπόμονος»* με τα παιδιά, δεν διακρίνεται από πάθος και ενθουσιασμό για το έργο της και έτσι δεν καταφέρνει να ανταποκριθεί «*εις τον ωραίον προορισμόν της»*. Η αρθρογράφος τονίζει την ανάγκη να υπάρχει η στήριξη του διδασκαλικού έργου από *«το περιβάλλον, την κοινωνίαν και την οικογένειαν»*, ώστε να καταφέρει η δασκάλα να έχει μια ισορροπία στην κοινωνική της ζωή και να έχει *«την ψυχικήν ησυχίαν ως άτομο»*. Διαφορετικά, επισημαίνεται στο άρθρο, αν λείπει αυτή η υποστηρικτική στάση της κοινωνίας απέναντι στις δασκάλες, το διδασκαλικό έργο θα υποτιμάται και θα είναι ταπεινωτικό αντί να είναι ένα ευγενές και αξιοπρεπές στάδιο για τις γυναίκες. Αυτή η έκκληση για υποστηρικτική στάση απέναντι στις δασκάλες, αλλά και ταυτόχρονα η αποδοκιμασία απέναντι στην αυστηρή και σχολαστική εικόνα της δασκάλας αντικατοπτρίζει το κλίμα που επικρατούσε εναντίον του κλάδου των διδασκαλισσών αυτή την περίοδο. Η 'γεροντοκόρη, σχολαστική και ημιμαθής' δασκάλα, γίνεται αντικείμενο χλεύης, συστηματικών επιθέσεων και αμείλικτης σάτιρας από τον Τύπο και τους άνδρες διανοούμενους (Βαρίκα, 2007).

Οι εκφάνσεις της θηλυκότητας επισημαίνονται ως επικίνδυνες και για τις δασκάλες που επιλέγουν να εργαστούν σε σχολεία των ελληνικών παροικιών, καθώς όπως αναφέρεται στο σχετικό άρθρο (Γεωργιάδου, 1902), είναι πολύ εύκολο να παρεξηγηθεί μια κίνηση της δασκάλας *«ολίγον ζωηροτέρα»,* ή *«μια φράσις ολίγον διφορουμένη»* και «*να της δημιουργήσουν φήμην δυσάρεστον».* Η προτεινόμενη εικόνα για τη *«διδασκάλισσα του εξωτερικού»,* είναι *«συνετή, μετριόφρων, αρχών μάλλον συντηρητικών»*. Η κόρη οφείλει να προσέχει *«και εις τους λόγους και εις τας σκέψεις και εις την ενδυμασίαν και εις τας πράξεις»,* καθώς όπως τονίζεται στο άρθρο, η ζωή στις ελληνικές παροικίες *«έμεινε πατριαρχική και τα ήθη είναι δρακόντεια»*. Όπως επισημαίνεται σε σχετική έρευνα, η εκπαίδευση των γυναικών στις ελληνικές κοινότητες ήταν ιδιαίτερα συντηρητική και ηθικοποιητική (Δαλακούρα, 2004). Έτσι και εδώ η Γεωργιάδου προτείνει να αποφεύγουν τις θέσεις αυτές οι πολύ νέες δασκάλες ή σε αντίθετη περίπτωση να συνοδεύονται *«υπό συγγενούς παρήλικος»* ώστε να αποφεύγεται ο φόβος των παρεξηγήσεων και κακολογιών.

Επιλογικά

Η εικόνα της δασκάλας όπως αναδεικνύεται μέσα από τα άρθρα, φαίνεται να αντικατοπτρίζει τους προβληματισμούς και τις αναζητήσεις των αρθρογράφων, σε μια περίοδο ζυμώσεων και ανακατατάξεων στην ελληνική πραγματικότητα. Η δασκάλα παρουσιάζεται ως απόστολος του ελληνισμού και εθνικά στρατευμένη στις επιταγές της ιδέας του αλυτρωτισμού. Αξίες όπως η αφοσίωση, η αυταπάρνηση και η επιτέλεση του ιερού καθήκοντος αποτελούν βασικά στοιχεία της ταυτότητάς της. Ο μητρικός της ρόλος και η εικόνα της ως μητέρα του Έθνους, ενισχύουν ακόμα περισσότερο τη σχέση της με την ευημερία και την πρόοδο του Έθνους σύμφωνα με τη σωτηριολογική ρητορική που υιοθετούν οι αρθρογράφοι στην *Εφημερίδα.* Ταυτόχρονα της αποδίδονται συστατικά της μητρότητας όπως η τρυφερότητα, η φροντίδα, η στοργή.

Η ηθική μητρότητα της δασκάλας, ως προτεινόμενη εναλλακτική μορφή μητρότητας, φαίνεται να αποτελεί το ιδανικό υποκατάστατο στην υποχρεωτική αγαμία που είναι αναγκασμένες να ακολουθήσουν. Η φροντίδα των μαθητών τους, αλλά και η συντήρηση των γονιών και των αδερφών τους, τους δίνουν τη δυνατότητα της προσφοράς προς το κοινωνικό σύνολο, τοποθετώντας τες πλάι στην κυρίαρχη και αποδεκτή ταυτότητα της γυναίκας, αυτή της παντρεμένης συζύγου και μητέρας. Έτσι, η εναλλακτική μητρότητα προσφέρει στην ταυτότητα της δασκάλας τα στοιχεία που την διαφοροποιούν από την ταυτότητα της 'άπραγης γεροντοκόρης' χωρίς προορισμό.

Όπως φαίνεται όμως μέσα από τα άρθρα, η προσωπική ζωή της δασκάλας είναι μοναχική χωρίς χαρές και οικογενειακή θαλπωρή. Οι αρθρογράφοι δείχνουν να μην αποδέχονται το μοντέλο της εναλλακτικής μητρότητας, όπως τουλάχιστον έχει διαμορφωθεί, και να αμφισβητούν την ανταποδοτικότητά του και την εξίσωσή του με την μητρότητα αυτή καθαυτή. Η εικόνα της περιφρονημένης και απαξιωμένης δασκάλας, που ζει χωρίς χαρές αλλά μόνο με υποχρεώσεις, κάνει σαφές ότι οι αρθρογράφοι επιζητούν ένα άλλο προφίλ για τη δασκάλα σε προσωπικό επίπεδο, που θα είναι αντάξιο της προσφοράς της και θα της εξασφαλίζει ψυχική ισορροπία. Η αναγνώριση της θέσης και της αξίας της, όπως επισημαίνουν οι αρθρογράφοι, ή ίσως ακόμα και το δικαίωμα να έχει τη δική της οικογένεια και παιδιά, χωρίς όμως να διατυπώνεται αυτό άμεσα παρά μόνο έμμεσα στο λόγο των αρθρογράφων, είναι στοιχεία που θα συντελέσουν στην ανασύσταση της υπάρχουσας ταυτότητας, ώστε να βελτιωθεί η ζωή της δασκάλας σε προσωπικό επίπεδο.

Σε επαγγελματικό επίπεδο, η δασκάλα παρουσιάζεται ως αδικημένη και ταλαιπωρημένη εργαζόμενη, θύμα των εργοδοτών της ή των κομματικών αντιπαραθέσεων. Δεν αμείβεται σωστά, αντιμετωπίζει τη φτώχεια και την ανεργία. Όπως φαίνεται, η έστω και μικρή οικονομική αυτονομία που προσφέρει το διδασκαλικό επάγγελμα στις γυναίκες, και η περιορισμένη δυνατότητα επιλογών δεν είναι αρκετά για τις αρθρογράφους, οι οποίες, με την Παρρέν προεξέχουσα όλων, είναι διεκδικητικές και ζητούν αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Ο λόγος τους αναδεικνύει επιπλέον την ταξική παράμετρο, καθώς είναι καθοδηγητικός και ηθικοποιητικός για τις υποψήφιες δασκάλες που προέρχονται από την κατώτερη τάξη οι οποίες παρουσιάζονται ανεπαρκείς και με πλημμελή ανατροφή. Οι διεκδικήσεις για καλύτερες αμοιβές, ίσες με των ανδρών συναδέλφων τους, καλύτερη και ουσιαστικότερη εκπαίδευση και γνώσεις, εξασφάλιση αξιοπρεπών συνθηκών διαβίωσης και λιγότερη εξάρτηση από τους πολιτικούς και τους εργοδότες τους συνθέτουν την επιζητούμενη εικόνα της δασκάλας: πιο δυναμική, ευφυής και καλλιεργημένη, οικονομικά ανεξάρτητη, προερχόμενη κυρίως από την αστική τάξη.

Τα στοιχεία που συνθέτουν τη θηλυκότητα της δασκάλας είναι η ομορφιά σε συνδυασμό με το μέτρο. Ζητούμενο είναι η ανάδειξη του εσωτερικού εαυτού μέσα από την ηθική και το πνεύμα. Όπως φαίνεται οι αρθρογράφοι αποκηρύσσουν τα πλέον συντηρητικά στοιχεία του παρελθόντος, όπως για παράδειγμα τα μουντά χρώματα στο ντύσιμο, ή τον άκριτο σχολαστικισμό στη συμπεριφορά, επιχειρώντας να ανασκευάσουν

την αρνητική εικόνα της δασκάλας που γίνεται αντικείμενο χλεύης την περίοδο εκείνη. Επιχειρούν σταδιακά να υιοθετήσουν κάποια χαρακτηριστικά της Νέας Γυναίκας, όπως πιο ελεύθερες φόρμες ντυσίματος και λιγότερο καθωσπρεπισμό.. Βέβαια είναι εμφανές ότι αυτό γίνεται με ιδιαίτερα προσεκτικό και συχνά έμμεσο τρόπο, καθώς φροντίζουν να διατηρούν ισορροπία ανάμεσα στην παράδοση και στο νεωτερισμό, αποδοκιμάζοντας τις εκφάνσεις της θηλυκότητας που ξεπερνούν τα 'αποδεκτά' όρια και ακολουθώντας πιστά τα 'συνετά' βήματα της γυναικείας χειραφέτησης που χαράζει η Καλλιρρόη Παρρέν.

Βιβλιογραφία

Αβδελά, Ε. (1990). *Δημόσιοι υπάλληλοι γένους θηλυκού. Καταμερισμός της εργασίας κατά φύλα στον δημόσιο τομέα, 1908-1955.* Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος.

Βαρίκα, Ε. (2007). *Η εξέγερση των Κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907.* ε΄ έκδοση. Αθήνα : Κατάρτι.

Γιαννάτη, Ε. (2010). *Εφημερίς των Κυριών* (1887-1917*), Όψεις και διαπραγματεύσεις της γυναικείας ταυτότητας*. Μεταπτυχιακή εργασία, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Clark, L. (2008). *Women and achievement in Nineteenth - Century Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cott, N. (1997). *The Bonds of Womanhood: "Woman's sphere in New England, 1780-1835*. New Haven & London: Yale University Press .

Δαλακούρα, Αικ. (2007). Εκπαίδευση και γυναικεία συνείδηση στις ελληνικές κοινότητες του οθωμανικού χώρου (19ος αι.) : Το αδύνατο, το «*ανωφελές*» *και το «άκαιρον»* ενός φεμινιστικού αυτοπροσδιορισμού. *Αριάδνη*, 13, 223-244.

Ζιώγου- Καραστεργίου, Σ. (1986). *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893*). Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας .

Ζιώγου- Καραστεργίου, Σ. (2006). *Διερευνώντας το φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κάννερ, Ε. (2012). *Έμφυλες Κοινωνικές διεκδικήσεις από την Οθωμανική Αυτοκρατορία στην Ελλάδα και στην Τουρκία.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Oram, A. (1996). *Women Teachers and Feminist Politics 1900-03.* Manchester and New York: Manchester University Press.

Ryan, M. (1990). *Women in Public: Between Banners and Ballots, 1825-1880*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.

Πηγές

Βοΐλα , Ε. ((1891, 20 Ιανουαρίου) .Η Παιδαγωγός. *Εφημερίς των Κυριών*, τχ. 196.

Γεωργιάδου, Ε. (1902, 13 Ιανουαρίου). Αι Εργαζόμεναι Γυναίκες . *Εφημερίς των Κυριών*, τχ. 690.

Γεωργιάδου, Ε. (1902, 20 Ιανουαρίου). Αι Εργαζόμεναι Γυναίκες Β'. *Εφημερίς των Κυριών*, τχ. 691.

Γεωργιάδου, Ε. (1902, 3 Φεβρουαρίου). Γυναικεία έργα Β'. *Εφημερίς των Κυριών,* τχ. 693.

Γεωργιάδου, Ε. (1902, 10 Φεβρουαρίου). Γυναικεία έργα Γ'. *Εφημερίς των Κυριών,* τχ. 694.

Παρρέν, Κ. (1887, 8 Μαρτίου). Πρόγραμμα. *Εφημερίς των Κυριών*, τχ. 1.

Παρρέν, Κ. (1887, 23 Μαρτίου). Εκπαιδευτικά. *Εφημερίς των Κυριών,* τχ. 3.

Παρρέν, Κ. (1888, 31 Ιανουαρίου). Επίθεσις και σταγγαλισμοί κατά διδασκαλισσών. *Εφημερίς των Κυριών,* τχ. 47.

Παρρέν, Κ. (1888, 13 Μαρτίου). Η διακωμώδησις της κόρης του λαού. *Εφημερίς των Κυριών,* τχ. 53.

Παρρέν, Κ. (1888, 13 Νοεμβρίου). Αι Ελληνίδες υπάλληλοι πεινούν. *Εφημερίς των Κυριών,* τχ. 89.

Παρρέν, Κ. (1890, 23 Σεπτεμβρίου). Τα εγκαίνια του Πρότυπου Ελλ. Παρθεναγωγείου του Συλλόγου των Κυριών . *Εφημερίς των Κυριών,* τχ. 180.

Παρρέν, Κ. (1896, 7 Ιανουαρίου). Και Υπέρ των Διδασκαλισσών . *Εφημερίς των Κυριών,* τχ. 425.

Παρρέν, Κ. (1903, 23 Μαρτίου). Αι Ελληνίδες και η εθνική ζωή Θ' . *Εφημερίς των Κυριών,* τχ. 742.

Εκπαιδεύοντας μαθητές διαμεσολαβητές

Βαστάκη Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Ειδικής Αγωγής
M.Sc. στην «Εκπαίδευση ενηλίκων-Διαβίου μάθηση-Συνεχιζόμενη εκπαίδευση»
ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ
mariavastaki@gmail.com

Περίληψη

Η σχολική διαμεσολάβηση ξεκίνησε στην Αμερική και τον Καναδά, τη δεκαετία του ‘90, βασισμένη στη θεωρία της επανορθωτικής δικαιοσύνης και σε τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων με συμμετοχή των ίδιων των εμπλεκόμενων. Στην Ελλάδα ξεκίνησαν σχετικές εφαρμογές σε σχολεία την πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα. Η διαμεσολάβηση στο σχολείο βασίζεται στη θεμελίωση της «φωνής του μαθητή» (student voice) και στην «ανθρωπιστική ψυχολογία» (humanistic psychology). Η σχολική διαμεσολάβηση είναι ένας θεσμός, ένα πρόγραμμα, μία διαδικασία, όπου μαθητές της ίδιας ηλικίας (συνομήλικοι) διευκολύνουν την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ δύο ατόμων ή ομάδων με ειρηνικό τρόπο. Η διαδικασία αυτή έχει αποδειχθεί αποτελεσματική στην αλλαγή του τρόπου που οι μαθητές κατανοούν και επιλύουν τις συγκρούσεις στη ζωή τους. Αποτελεί μια εναλλακτική πρακτική, που έρχεται να αντικαταστήσει το τιμωρητικό, πειθαρχικό σύστημα και αποτελεί μια δομημένη διαδικασία με σαφή όρια.

Λέξεις - Κλειδιά: σχολική διαμεσολάβηση, συνομήλικοι, επίλυση συγκρούσεων, ειρηνικό τρόπο

Εισαγωγή

Σε διάφορα μέρη του κόσμου έχουν σχεδιαστεί διάφοροι τρόποι αποφυγής του σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία. Για παράδειγμα στην Ιρλανδία για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού πραγματοποιείται επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν τα μεγάλα παιδιά να προστατεύουν τα μικρότερα. Στην Ολλανδία πραγματοποιείται μια οργανωμένη πολιτική ασφάλειας (safety) εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος συμπεριλαμβανομένων εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών. Στην Ισπανία ο σχολικός εκφοβισμός αντιμετωπίζεται με νομοθεσία για τη ρύθμιση της συνύπαρξης στο σχολικό περιβάλλον και προγράμματα για την ποικιλία της διδακτικής ύλης από το Υπουργείο Παιδείας (Σπυρόπουλος, 2010).

Στην Ελλάδα η Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε-ΨΥΠΕ) είχε οριστεί σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ-ΠΑΙΘ) και το ευρωπαϊκό πρόγραμμα ΕΣΠΑ 2011-2013 και είχε εκπονήσει μια έρευνα που έλαβαν μέρος 500 εκπαιδευτικοί και 5000 μαθητές με στόχους τη μείωση των περιστατικών εκφοβισμού, την αλλαγή στάσεων και πεποιθήσεων για την ενδοσχολική βία και την προαγωγή της ψυχικής υγείας όχι μόνο του θύτη ή του θύματος αλλά όλων

των μαθητών. Από αυτή την έρευνα προέκυψε ότι ένα πρόγραμμα πρόληψης, πρέπει να περιλαμβάνει:

- *Ένα θεωρητικό πλαίσιο παρέμβασης μέσα από τη βιωματική, διερευνητική, ενεργητική και συνεργατική μάθηση.*
- *Την ευαισθητοποίηση των γονέων, των εκπαιδευτικών και των παιδιών.*
- *Τον ρόλο του σχολείου (αλλαγή στο σχολικό κλίμα, δημιουργία και εξασφάλιση νέου πλαισίου που δεν παράγει βία).*
- *Την κλινική και παιδοψυχιατρική παρέμβαση.*
- *Την ψυχοθεραπεία του παιδιού.*
- *Τη συμβουλευτική των γονέων.*
- *Τη συμμετοχή των γονέων και της κοινωνίας στην ευαισθητοποίηση για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου.*

Σε έρευνα που έγινε το 2006-2007 με θέμα: «Διαχείριση της βίας και της επιθετικότητας στον χώρο του σχολείου» μεγάλο ποσοστό μαθητών δήλωσε ότι θα συμμετείχε σε ένα πρόγραμμα πρόληψης καθώς θεωρεί τη βία πολύ σοβαρή υπόθεση και θα τους άρεσε και ο θεσμός του μαθητή-διαμεσολαβητή (Σπυρόπουλος, 2010).

Μοντέλο συνομηλίκων μεσολαβητών (Peer Supporters)

Η διαμεσολάβηση στο σχολείο βασίζεται στη θεμελίωση της «φωνής του μαθητή» (student voice) και στην «ανθρωπιστική ψυχολογία» (humanistic psychology) (Rigby, 1997).Η διαμεσολάβηση συμμαθητών (Peer meditation- Peer counselling (Thorton, 1993) αποτελεί ένα παράδειγμα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προαγωγή της συνεργασίας και της αλληλεγγύης ανάμεσα στους συμμαθητές μαθητές. Υπάρχουν όμως κι άλλοι μέθοδοι, όπως:

- *Η ώρα του Κύκλου / The Quality Circle Process (Cowie & Sharp, 1994).*
- *Ομάδες υποστήριξης (Peer support groups-Befriending approaches) (Cowie, 1999).*
- *Δραματοποίηση: (Britton & Pellegrini, 1990).*
- *Λογοτεχνία (Τέχνες-Κινηματογράφος- Βίντεο) (Gobey,1991).*
- *Ομάδες υποστήριξης (Peer support groups-Befriending approaches) (Cowie,1999).*
- *Οι συμμαθητές ως ένορκοι (Bullying courts) (Smith & Sharp,1994).*
- *Ανάπτυξη και τόνωση του θετικού αυτοσυναισθήματος (Zuker, 1983).*
- *Ανάπτυξη και βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (Boulton, 1993)*

Το Πρόγραμμα των Συνομήλικων Μεσολαβητών (Peer Supporters), το οποίο έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικό στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, δίνει την ευκαιρία σε εθελοντές μαθητές, υπό την εποπτεία ενηλίκων, να προσφέρουν βοήθεια και υποστήριξη στους συνομηλίκους τους υλοποιώντας δράσεις και ενέργειες κατά του σχολικού εκφοβισμού. Το Πρόγραμμα εξελίσσεται σε τρία βασικά

στάδια, τα οποία είναι: της Επιλογής, της Εκπαίδευσης και της Εποπτείας μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να αναλάβουν ρόλο «Συνομήλικων Μεσολαβητών» στα σχολεία τους.

Βασικοί στόχοι του Προγράμματος είναι:

- *Να εκπαιδεύσει τους μαθητές στην τέχνη της ενεργητικής ακρόασης, της επικοινωνίας, της επίλυσης προβλημάτων και της διαχείρισης κρίσεων.*
- *Να δώσει στους μαθητές την ευκαιρία να δημιουργήσουν ουσιαστικές σχέσεις αλληλεγγύης με τους συνομηλίκους τους.*
- *Να αναπτύξει και να τονώσει την αυτοπεποίθηση και τις προσωπικές δεξιότητες των παιδιών, καθώς και την ικανότητά τους να αναλάβουν καθοδηγητικό ρόλο.*
- *Να δώσει στους μαθητές τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά στο πλαίσιο μιας ομάδας.*
- *Να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλάβουν πιο υπεύθυνο ρόλο για την ποιότητα της ενδοσχολικής ζωής.*
- *Να χρησιμοποιήσει τη δύναμη των Συνομήλικων Μεσολαβητών για την εξεύρεση λύσεων σε ενδοσχολικά προβλήματα.*

Τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα που έχουν διαπιστωθεί στα σχολεία όπου εφαρμόστηκε το συγκεκριμένο μοντέλο μεσολάβησης, είναι τα ακόλουθα:

- *Επιφέρει αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών, γεγονός που έχει θετικό αντίκτυπο στην ποιότητα των σχέσεων εντός της σχολικής κοινότητας.*
- *Δημιουργεί ένα ηθικό πρότυπο υπεύθυνων και ευαισθητοποιημένων ατόμων, με τους μαθητές να καταδικάζουν ανοιχτά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.*
- *Παρατηρείται μείωση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.*
- *Γεμίζει σιγουριά τους μαθητές και τονώνει την αυτοπεποίθησή τους.*
- *Παρέχει ένα συμπληρωματικό δίκτυο υποστήριξης στον αγώνα κατά του Σχολικού Εκφοβισμού, εντός της σχολικής κοινότητας.*
- *Οι μαθητές αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.*
- *Οικοδομούνται νέες σχέσεις εμπιστοσύνης* ***(Thorton, 1993).***

Αφού ενημερωθούν για το πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά και οι γονείς των παιδιών, ξεκινά η εκπαίδευση των διαμεσολαβητών. Καλό είναι να εκπαιδευτούν διαμεσολαβητές από κάθε τάξη. Ορίζεται λοιπόν, μια ομάδα παιδιών που θα είναι οι διαμεσολαβητές και μια άλλη που θα είναι οι συγκρουόμενοι. Επινοούν ένα σενάριο ή μεταφέρουν ένα πραγματικό γεγονός. Τους δίδεται ένα φυλλάδιο με οδηγίες και στη συνέχεια αρχίζουν τη διαδικασία της διαμεσολάβησης. Στην αρχή κατά τη διάρκεια της παρουσίασης της κάθε ομάδας οι υπόλοιποι (εκπαιδευτές) παρακολουθούν, σχολιάζουν, ερωτούν κλπ. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται και οι εκπαιδευτές σταδιακά σταματούν να επεμβαίνουν.

Αμέσως μετά το τέλος ων εργαστηρίων (και όχι πριν) οι μαθητές εφαρμόζουν τη διαμεσολάβηση στην πράξη στο περιβάλλον του σχολείου τους. Θα πρέπει όμως πρώτα να έχουν κατανοήσει τα εξής:

- *Η παρέμβασή τους γίνεται μόνο στις περιπτώσεις σύγκρουσης και όχι στις περιπτώσεις διδασκαλίας και μάθησης (π.χ. δεν είναι δουλειά των διαμεσολαβητών να διαχειριστούν μαθησιακές δυσκολίες των συμμαθητών τους ή δυσκολίες του εκπαιδευτικού την ώρα της διδασκαλίας).*
- *Η περίπτωση σύγκρουσης κατά την ώρα του μαθήματος είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού και όχι των διαμεσολαβητών.*
- *Στην περίπτωση που οι συγκρουόμενοι αρνηθούν να τους ακολουθήσουν, δεν επιμένουν πολύ, αλλά επανέρχονται το συντομότερο.*
- *Στους διαμεσολαβητές εκπροσωπείται το φύλο των συγκρουόμενων.*
- *Στην περίπτωση σύγκρουσης μαθητή – εκπαιδευτικού, εκπροσωπούνται οι δύο ομάδες (ένας διαμεσολαβητής μαθητής και ένας εκπαιδευτικός).*
- *Ο χρόνος για μια διαμεσολάβηση δεν μπορεί να υπερβεί τα 5 – 10 λεπτά. Αν χρειαστούν χρόνο εκτός διαλείμματος, ζητούν την άδεια του εκπαιδευτικού.*

Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές που εμπλέκονται στο πρόγραμμα επιμόρφωσης και εφαρμογής της διαμεσολάβησης, συναντώνται συχνά (ίσως μια φορά το μήνα). Στις συναντήσεις αυτές συζητούν περιπτώσεις διαμεσολάβησης που εφάρμοσαν, προβλήματα που αντιμετώπισαν και προτείνουν τρόπους βελτίωσης της διαδικασίας. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να συμμετέχουν κατά καιρούς σε διαδραστικά εργαστήρια των 25 – 20 λεπτών.

Οδηγίες για τους διαμεσολαβητές

Μόλις εντοπιστεί ένας καυγάς ή μια οποιαδήποτε σύγκρουση στο προαύλιο ή μέσα στην αίθουσα, ο διαμεσολαβητής πηγαίνει με ευγένεια και ζητά από τους συγκρουόμενους να τον ακολουθήσουν. Καλεί αμέσως και τον δεύτερο διαμεσολαβητή της τάξης του. Αν οι συγκρουόμενοι δεν ανήκουν στην τάξη των διαμεσολαβητών, επεμβαίνουν αλλά αμέσως καλούν τους διαμεσολαβητές της συγκεκριμένης τάξης. Απαραίτητα οι συναντήσεις, γίνονται σε συγκεκριμένη αίθουσα χωρίς κανέναν άλλο, εκτός από τους ενδιαφερόμενους.

Θα πρέπει να ακολουθηθούν 16 βήματα με αυστηρή σειρά. Χρειάζεται υπομονή και όχι βιασύνη. Δεν προσπερνιέται ούτε ένα βήμα. Αν διαπιστωθεί ότι δεν μπορεί να προχωρήσει στο επόμενο βήμα, γίνεται επιστροφή στο προηγούμενο ή πάλι από την αρχή.

Τα βήματα είναι τα εξής:

1^{ο} Επιλέγεται πρώτα ο πιο αναστατωμένος μαθητής (μαθητής α) και του τίθεται η ερώτηση «Πες μας τι έγινε». Δε γίνεται καμιά επέμβαση από τον διαμεσολαβητή.

2ο Στη συνέχεια, καλείται να απαντήσει στην ίδια ερώτηση και ο άλλος εμπλεκόμενος στη σύγκρουση μαθητής (μαθητής β). Επίσης, δε γίνεται καμιά επέμβαση από τον διαμεσολαβητή.

3ο Κατόπιν, καλείται ο μαθητής α να επαναλάβει τι είπε ο μαθητής β. Αν δε θυμάται, τότε καλείται ο μαθητής β να πει ξανά τι έγινε.

4ο Καλείται ο μαθητής β να επαναλάβει τι είπε ο μαθητής α. Αν δε θυμάται, τότε καλείται ο μαθητής α να πει ξανά τι έγινε.

5ο Οι διαμεσολαβητές κάνουν μια περίληψη της κάθε άποψης (του α και β μαθητή) και τους ρωτούν και τους δύο, αν συμφωνούν με την περίληψή τους. Αν κάποιος διαφωνεί, γίνεται διόρθωση ανάλογα.

6ο Τίθεται ερώτηση στον μαθητή α για τα συναισθήματά του «Πώς νιώθεις;» Δεν υπάρχει επέμβαση παρά μόνο ενθάρρυνση, για να μιλήσει.

7ο Τίθεται ερώτηση στον μαθητή β για τα συναισθήματά του «Πώς νιώθεις;» Δεν υπάρχει επέμβαση παρά μόνο ενθάρρυνση, για να μιλήσει.

8ο Οι διαμεσολαβητές βρίσκουν με προσοχή ένα ή περισσότερα σημεία για τα οποία συμφωνούν και οι δύο μαθητές. Αναφέρουν το κοινό σημείο. Π.χ. «Παρατηρώ ότι και οι δύο είστε στενοχωρημένοι ή και οι δύο νομίζετε ότι αδικηθήκατε ή και οι δύο αισθάνεστε ότι ενοχληθήκατε ή και οι δύο θέλετε μια λύση ή και οι δύο συμφωνείτε ότι δεν πρέπει να ενοχλούμε ο ένας τον άλλο» κλπ.

9ο Ζητούν και από τους δύο (ξεχωριστά) να αναφέρουν κάποια ιδέα ή ιδέες για το τι πρέπει να γίνει για να υπάρξει επίλυση του προβλήματος, δηλαδή το κοινό σημείο. Δίνεται ο απαραίτητος χρόνος και ενθαρρύνονται οι συγκρουόμενοι να μιλήσουν. Προσοχή δεν προτείνουν λύσεις οι διαμεσολαβητές.

10ο Επαναλαμβάνονται μία μία όλες οι ιδέες των συγκρουόμενων, έστω κι αν κάποια από αυτές είναι αρνητική π.χ. «Δε θέλω να του ξαναμιλήσω. Δεν τον έχω φίλο μου» κλπ. Οι διαμεσολαβητές τους ρωτούν, αν συμφωνούν με αυτά που ακούν από αυτούς και εάν δε συμφωνούν, τους παροτρύνουν να προβούν σε διορθώσεις.

11ο Καλούνται οι συγκρουόμενοι να συμφωνήσουν τουλάχιστον σε μια ιδέα, πρόταση ή να δώσουν λύση στο πρόβλημα. Οι διαμεσολαβητές την επαναλαμβάνουν. Δείχνουν ξεκάθαρα ότι εμπιστεύονται την πρότασή τους. Γράφουν την πρότασή τους στο σημειωματάριό τους.

12ο Βοηθούν τους συγκρουόμενους να αξιολογήσουν τη λύση που πρότειναν και να δουν ποιες συνέπειες θα έχει και για τους δύο με ερωτήσεις, όπως «Σε τι θα σας βοηθήσει αυτό που συμφωνήσατε; Η πρότασή σας θα σας βοηθήσει, ώστε να μην είστε

στενοχωρημένοι, θυμωμένοι κλπ.; Με αυτό τον τρόπο βοηθά ο ένας τον άλλο; Θα επιστρέψετε σε λίγο στη δουλειά σας; Θα νιώθετε ήρεμοι; Η πρότασή σας βοηθά, ώστε να μην έχετε παράπονο ο ένας από τον άλλο;» Ακούγονται μία μία οι απαντήσεις που δίδονται χωρίς καμία επέμβαση.

13ο Οι διαμεσολαβητές ρωτούν τον κάθε συγκρουόμενο ξεχωριστά: «Νιώθεις ότι κέρδισες από τη συμφωνία σας;» Ακούγονται μία μία οι απαντήσεις που δίδονται χωρίς καμία επέμβαση. Είναι σημαντικό για τους συγκρουόμενους να νιώθουν οι ότι σε ένα βαθμό είναι κερδισμένοι και οι δύο. Ακόμα κι αν κάποιος από τους δύο πρέπει να κάνει κάτι όχι ευχάριστο, πρέπει να υπάρχει κάποιο αίσθημα ανακούφισης με την κοινή συμφωνία. Δεν προχωρούμε στο 14ο βήμα, να δεν υπάρχει κάποια ανακούφιση και από τους δύο. Αν δεν υπάρχει ανακούφιση και από τους δύο, επιστρέφουμε στο βήμα 9 και οι διαμεσολαβητές καλούν τους συγκρουόμενους να σκεφτούν μια άλλη πρόταση και επαναλαμβάνουν τη διαδικασία. Επίσης αν η πρόταση/συμφωνία τους των δεύτερων για λύση του προβλήματος είναι αρνητική, επιστρέφουμε απαραίτητα στο βήμα 9, όσες φορές κι αν χρειαστεί.

14ο Ζητείται και από τους δύο συγκρουόμενους να δεσμευτούν στη δοκιμή της λύσης που πρότειναν. Τους παρέχονται χρώματα και χαρτί και καλούνται να φτιάξουν κάτι κοινό (σχέδιο, ποίημα, ζωγραφιά, κολλάζ, κειμενάκι, να γράψουν μόνο το όνομά τους κλπ.) που θα τους θυμίζει τη δέσμευση στη συμφωνία τους σε διάρκεια: 3 λεπτών. Η κατασκευή τους αναρτάται στον τοίχο.

15ο Επίσης, καλούνται να συμφωνήσουν και να ορίσουν ένα χρονικό περιθώριο (μία ημέρα, τρεις ημέρες, μία εβδομάδα ή δύο εβδομάδες), για να συζητήσουν ξανά την επιτυχία ή όχι του σχεδίου που συμφώνησαν. Οι διαμεσολαβητές σημειώνουν στο σημειωματάριό τους την ημέρα και την ώρα που θα συναντηθούν ξανά. Οι διαμεσολαβητές είναι υπεύθυνοι να τους αναζητήσουν και θα τους φέρουν στη δεύτερη συνάντηση.

16ο Σε αυτή τη δεύτερη συνάντηση, αν κάτι δεν έχει πάει καλά, θα ξεκινήσουμε από το βήμα 9. Θα αναζητηθεί άλλη πρόταση/λύση του προβλήματος. Και η διαδικασία επαναλαμβάνεται. Αν όλα έχουν πάει καλά οι διαμεσολαβητές τους συγχαίρουν, χωρίς να συζητήσουν τίποτε άλλο και χωρίς να ορίσουν άλλη συνάντηση (**www.humanrights-edu-cy.org**)

Αποτελέσματα

Μετά από μια διαμεσολάβηση έχουν παρατηρηθεί τα ακόλουθα αποτελέσματα:

1. *Αλλαγή κλίματος στο σχολείο- βελτίωση και ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές –εκπαιδευτικούς , εκπαιδευτικούς- εκπαιδευτικούς.*
2. *Η εφαρμογή του μοντέλου στις τάξεις εξομάλυνε τις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και έδωσε την ευκαιρία να κατανοήσουν πόσο επηρεάζει η συμπεριφορά του ενός τη συμπεριφορά του άλλου.*

3. *Χαρούμενα πρόσωπα εκπαιδευτικών και μαθητών- θετική διάθεση απέναντι στο σχολείο.*
4. *Ηρεμία στα διαλείμματα– εύκολη παιδονομία με τα οργανωμένα παιχνίδια στους ειδικούς χώρους της αυλής.*
5. *Μείωση των συγκρούσεων στα διαλείμματα– οι μαθητές έμαθαν μέσα από τις διαδικασίες πώς να προλαβαίνουν τις συγκρούσεις και πώς να τις εξομαλύνουν. Οι διαμεσολαβητές μαθητές παρενέβαιναν, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να ξεκαθαρίσουν το πρόβλημα. Πρότειναν στους εμπλεκόμενους να το συζητήσουν σε κάποια άλλη στιγμή για να βρουν λύση. Τις πιο πολλές φορές οι μαθητές έρχονταν κι έλεγαν πως τα βρήκαν και δε χρειάζονταν τη βοήθεια κανενός.*
6. *Επίλυση διαφωνιών /διαπληκτισμών.*
7. *Διαχείριση/ Συμβιβασμός.*
8. *Ενίσχυση αυτοεικόνας των μαθητών:*

- *Ο καθένας μπορούσε ελεύθερα να εκφράσει τις σκέψεις, τα συναισθήματά του μέσα από τις διαδικασίες για καλλιέργεια των δεξιοτήτων επικοινωνίας.*

- *Ανάληψη υπευθυνοτήτων από μαθητές– δανεισμός παιχνιδιών- φύλαξη παιχνιδιών.*
- *Ο κάθε μαθητής ένιωθε πως μπορεί μόνος του να λύσει ένα πρόβλημα που τον απασχολεί, αλλά είχε και κάποιους στους οποίους μπορούσε να αποτανθεί.*

1. *Δεξιότητες απόκτησης και διατήρησης φίλων.*
2. *Τόνωση του αυτοσυναισθήματος/ σταθερότητα απέναντι στον «άλλον».*
3. *Αντιμετωπίζοντας την προκατάληψη.*
4. *Σεβασμός στα δικαιώματα του «άλλου».*
5. *Αυτοδιαχείριση του άγχους.*
6. *Αυτοδιαχείριση του θυμού.*

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική Διαμεσολάβηση, Εκπαιδεύοντας μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού.* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο, Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Θάνος, Θ. (2011). *Η Διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία-Επανορθωτική Δικαιοσύνη-Σχολική διαμεσολάβηση, Ποινική συνδιαλλαγή.* Αθήνα: Πεδίο

Σπυρόπουλος, Φ. (2010). Καλές πρακτικές ευρωπαϊκών χωρών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Στο Άλ. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (δ/νση έκδοσης), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία* (σ. 275-321). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Τσιάντης, Ι. & Ασημόπουλος, Χ. (2010). Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο Δημοτικό Σχολείο: Το διακρατικό Πρόγραμμα «ΔΑΦΝΗ» της ΕΨΥΠΕ. Στο Άλ. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (δ/νση έκδοσης), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία* (σ. 111-128). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Χηνάς Π., Χρυσαφίδης Κ.(2000).*Επιθετικότητα στο σχολείο, Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Boutlon, M.J., (1993). Children'w abilities to distinguish between playful and aggressive fighting Adevelopmental perspective. *British Journal of Developmental Psychology*, 11. pp. 249-263.

Britton, B.K & Pellegrini, A.D., (1990). *Narrative thought and Narrative lnguage.* Hillsdale: Lawrence Erlbaume Association.

Cowie, H. and Sharp, S. (1994). *Tackling bullying through the curriculum. In P.K. Smith and S. Sharp, eds. School Bullying. Insights and Perspectives.* London: Routledge, pp.84-107.

Cowie, H., and Sharp, S. (1996). *Peer counseling in schools: a time to listen.* London: D. Foulton.

Cowie, H. (1999). Peers helping peers: interventions, initiatives and insights. *Journal of Adolescence*, 22, pp.433-436.

Gobey, F. (1991). A practical approach through drama and workshops. In P.K Smith and D. Thompson (eds). *Practical Approaches to Bullying.* London: Foulton.

Rigby, K. (1997). *Bullying in Schools. And what to do about it*. Australia: Australian Council for Educational Research.

Thornton, M. (1993). An evaluation of a peer counselling service. Unpublished thesis.University of Sheffield.

Zuker, E. (1983). *Mastering assertiveness skills*. New York: Amacom.

Ιστοσελίδες

Δίκτυο για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την Εκπαίδευση, Human Rights and Education Network (2007). www.humanrights-edu-cy.org. Ανακτήθηκε 02-02-2014.

Πολιτισμική - εθνοτική ετερότητα και βία στα σχολεία της Ροδόπης. Οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών

Γκιούλη Ζωή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, Συντονίστρια Δράσεων Πρόληψης της Σχολικής βίας και του Εκφοβισμού για την Περιφερειακή Δ/νση Αν. Μακεδονίας Θράκης
gkioulizoi@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη συσχέτιση της εθνοτικής και πολιτισμικής ετερότητας με την εμφάνιση του φαινομένου της σχολικής βίας που αναπτύσσεται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα καθώς και τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών στην κατανόηση και διαχείριση του φαινομένου. Διερευνώνται οι κοινωνικοί και ψυχολογικοί παράγοντες που ερμηνεύουν τη συνύφανση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας με την ενδοχολική βία και οδηγούν στο φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού και του ρατσισμού. Ανιχνεύονται οι στάσεις και συμπεριφορές μαθητών της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας καθώς και οι αντιδράσεις των μειονοτικών ομάδων, που απορρέουν από αυτές. Σκιαγραφείται η έκταση του φαινομένου στην πολυπολιτισμική Ροδόπη με την παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων. Αναφέρονται και αναλύονται οι διεργασίες και οι μηχανισμοί που εξηγούν τη δυναμική των ταυτοτήτων και οδηγούν στην αμφίθυμη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην διαχείριση των εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων στο ελληνικό σχολείο.

Λέξεις - Κλειδιά: ρατσιστικός εκφοβισμός, ταυτότητα, Ροδόπη, αυτογνωσία εκπαιδευτικών.

Εθνοτική και πολιτισμική ετερότητα

Στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα των σύγχρονων κοινωνιών συνυπάρχουν πολλά και διαφορετικά πολιτισμικά παραδείγματα, τα οποία υποχρεούνται να συμβιώσουν στο ίδιο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται συχνά συγκρουσιακές καταστάσεις. Η κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα οργανώνει την κοινωνική της ζωή με βάση το δικό της πολιτισμικό πρότυπο, ενώ οι μειονοτικές ομάδες διεκδικούν μία θέση στον κοινωνικό χώρο. Για να κατανοηθούν οι διάφορες μορφές βίας πρέπει να τοποθετηθούν στο κοινωνικό πλαίσιο όπου εγγράφονται και να συνδεθούν με τις πολλαπλές έννοιες που έχει η ίδια η έννοια του 'πολιτισμού', η οποία και τις σημασιοδοτεί.

Συχνά πιστεύουμε λανθασμένα ότι οι μειονοτικές πολιτισμικές-εθνοτικές ομάδες έχουν κοινές επιδιώξεις σχετικά με τους όρους που θέτουν για την ικανοποίηση των αιτημάτων τους, όροι που σχετίζονται με την πρόσληψη του ατομικού ή του συλλογικού εαυτού. Κάποιες μειονοτικές ομάδες επιδιώκουν την αποδοχή της κυρίαρχης ομάδας και τη μεγαλύτερη δυνατή κοινωνική ένταξη, και άλλες προκρίνουν τη διατήρηση της ι-

διαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας. Στο εσωτερικό των ομάδων αυτών παρατηρούνται επίσης διαφοροποιήσεις ως προς τους στόχους των μελών που τις αποτελούν. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση μπορεί να κατασκευαστεί ένα μοντέλο στο οποίο υπάρχουν τέσσερις εναλλακτικές για κάθε άτομο, που ανήκει σε μία εθνική και πολιτισμική μειονότητα: α. η εναρμόνιση, όπου τα άτομα διατηρούν σε υψηλό επίπεδο τις πολιτισμικές τους παραδόσεις αλλά, επίσης, αναπτύσσουν και διατηρούν σχέσεις με τον κυρίαρχο πολιτισμό, β. η αφομοίωση, όπου διατηρούν άριστες σχέσεις με την κουλτούρα της πλειονότητας, ενώ διατηρούν ελάχιστα τις πολιτισμικές τους παραδόσεις, γ. το διαχωρισμό, όπου τα άτομα διατηρούν σε υψηλά επίπεδα την εθνοτική πολιτισμική τους κουλτούρα και σε χαμηλά επίπεδα την ταύτιση με την επικρατούσα κουλτούρα και δ. η περιθωριοποίηση, όπου τα άτομα διατηρούν σε χαμηλά επίπεδα τη σχέση τους και με τις δύο κουλτούρες. (Phinney & Devich-Navarro, 1997,σελ.3-32)

Όταν η κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα εκφράζει ρητά ή υπόρρητα την πολιτισμική υπεροχή της στην καθημερινή και δημόσια πρακτική της, αναπόφευκτα προκύπτουν διακρίσεις σε βάρος των μειονοτικών ομάδων που οδηγούνται στον αποκλεισμό. Το αποτέλεσμα είναι οι μειονότητες να αισθάνονται απειλημένες και να υιοθετούν αμυντικές στάσεις, και τάσεις εσωστρέφειας. Όσο η κυρίαρχη ομάδα αντιλαμβάνεται τις μειονότητες ως απειλητικές για την ασφάλεια, που της παρέχει η φαντασιωτική της ομοιογένεια, τόσο πιο φοβική γίνεται και υιοθετεί στρατηγικές αφομοίωσης, κυρίως μέσω της εκπαίδευσης. Υπάρχουν βέβαια και οι "πολιτισμικές μειονότητες " που αποτελούνται από άτομα, τα οποία, αν και ανήκουν στην κυρίαρχη κουλτούρα, εντούτοις διαφοροποιούνται από αυτήν, όπως για παράδειγμα οι γυναίκες, τα άτομα ΑΜΕΑ, οι ομοφυλόφιλοι κ.λ.π. και υπόκεινται στον πολιτισμικό ρατσισμό. Στο γεγονός δηλ. ότι μια πολιτισμική ομάδα θεωρεί μια άλλη ομάδα κατώτερη και έχει τη δύναμη να της επιβάλλει τις δικές της νόρμες και τα δικά της κοινωνικά δεδομένα. (Κλεφτάρας, Γ. 2008,σελ. 71-89)

Σχολική βία και ετερότητα

Τα σχολεία λειτουργούν ως σωρευτές των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών αιτίων που παράγουν τη βία. Με τον ίδιο τρόπο η σχολική βία σχετίζεται άμεσα με τις κοινωνικές συγκρούσεις, τις οικονομικές ανισότητες, τις πολιτισμικές αντιφάσεις, την αποδόμηση των κοινωνικών και οικογενειακών σχέσεων και τη ρήξη των διαγενεακών δεσμών. Το ζήτημα της σχολικής επιθετικότητας συγκροτείται εξ' ορισμού γύρω από την ετερότητα, είτε αυτή σχετίζεται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του υποκειμένου, είτε αυτή απορρέει από την κοινωνική του ταυτότητα. Ο ρατσιστικός εκφοβισμός αναφέρεται από τους μελετητές ως μία διακριτή υποκατηγορία του γενικότερου φαινομένου, που εκφράζεται σωματικά, κοινωνικά ή ψυχολογικά, και αποσκοπεί να στιγματίσει τη διαφορετικότητα του στόχου ως προς τη φυλή, τη θρησκεία και τον πολιτισμό του άλλου.

Πολιτισμική-εθνοτική ετερότητα στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της Ροδόπης

Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στα γυμνάσια και λύκεια του νομού Ροδόπης χαρακτηρίζεται από την έντονη παρουσία μαθητών της μειονότητας. Η μειονότητα της Θράκης είναι η μόνη επίσημα αναγνωρισμένη μειονότητα στην Ελλάδα. Σχετικά με το χαρακτήρα της, υπάρχει έντονη διαμάχη, στον πυρήνα της οποίας βρίσκεται το είδος του προσδιορισμού της, εθνοτικού ή θρησκευτικού. «Από τη δεκαετία του 1960 και μετά η ελληνική πλευρά υποστηρίζει σταθερά τον επίσημο, με βάση το κείμενο της Συνθήκης της Λωζάννης, θρησκευτικό προσδιορισμό της μειονότητας ως μουσουλμανικής, αρνούμενη οποιαδήποτε αναφορά στον τουρκικό της χαρακτήρα». (Ασκούνη,2006,σελ.33) Οι μουσουλμάνοι μαθητές του Ν. Ροδόπης είναι αμιγώς τουρκόφωνοι. Στο νομό Ροδόπης φοιτούν συνολικά στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 5.120 μαθητές, εκ των οποίων οι 50 είναι αλλοδαποί, ποσοστό 0,97%, οι 151 παλιννοστούντες από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, ποσοστό 3%, οι 59 Ρομά, ποσοστό 1,13% και οι 1955 τουρκογενείς μουσουλμάνοι, ποσοστό 37,52%. Συνολικά οι αλλόγλωσσοι μαθητές αποτελούν το 42,51% του μαθητικού δυναμικού στο νομό **.**

Ποιοτικά χαρακτηριστικά της έρευνας

Προκειμένου να μελετήσουμε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην περιοχή μας, διενεργήσαμε έρευνα σε όλα σχεδόν τα γυμνάσια και λύκεια του Ν. Ροδόπης. Επιλέξαμε ως μέθοδο την διεξαγωγή δίωρων βιωματικών παρεμβάσεων-συζητήσεων με τους μαθητές, σε επίπεδο τμήματος, τις ατομικές συνεντεύξεις με μαθητές και εκπαιδευτικούς και τη χρήση ερωτηματολογίων. Η έρευνα διήρκεσε οκτώ συνολικά μήνες, από τον Οκτώβριο του 2012 έως και τον Μάιο του 2013, διάστημα κατά το οποίο η γράφουσα ήταν υπεύθυνη στο Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων Ροδόπης. Τα ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν συνολικά 510 μαθητές. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του ΣΣΝ και αφορούσαν σε 48 μαθητές, που είχαν εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού και 50 εκπαιδευτικούς. Ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνας ήταν το ζήτημα της σχολικής επιθετικότητας, όπως αυτή συγκροτείται γύρω από την εθνοτική και πολιτισμική ετερότητα και με ποιο τρόπο η παράμετρος της εθνοτικής καταγωγής επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και τους όρους της συνύπαρξης τους στο σχολείο.

Συμπεράσματα της έρευνας

Σχετικά με τη συσχέτιση της επιθετικότητας με την εθνοτική πολιτισμική ετερότητα, προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά δεδομένα:

Στα σχολεία με μεγάλη ετερογένεια στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, όπου συνυπάρχουν γηγενείς χριστιανοί και μουσουλμάνοι, ρομά, παλιννοστούντες από τη πρώην ΕΣΣΔ και αλλοδαποί μετανάστες, παρατηρείται το φαινόμενο της συγκρότησης ομάδων με κοινή φυλετική και εθνοπολιτισμική προέλευση και όξυνση των διομαδικών διαφορών. Το αποτέλεσμα είναι να προκύπτουν καθημερινά συγκρούσεις μεταξύ

των ομάδων αυτών μέσα στην τάξη, αλλά κυρίως στον αύλειο χώρο του σχολείου. Οι συγκρούσεις αυτές επιτείνουν με τη σειρά τους, τους σχηματικούς διαχωρισμούς μεταξύ του «εμείς» και οι «άλλοι». Οι Supple&al, (2006), υποστηρίζουν, ότι ο υψηλός βαθμός πολιτισμικής ετερογένειας στο σχολείο ενισχύει τη διατήρηση της κουλτούρας της χώρας προέλευσης, μέσω της δημιουργίας υποομάδων με κοινό πολιτιστικό υπόβαθρο.(σελ.1427)

Η μαζική παρουσία των μειονοτικών μαθητών, κυρίως στα γυμνάσια, με δεδομένο το υψηλό ποσοστό διαρροής από τη μία βαθμίδα στην άλλη, προκαλεί σοβαρά ζητήματα στο θέμα της διαπραγμάτευσης και της αποδοχής της ταυτότητας του «Άλλου» και αφορά στις σχέσεις με τους μαθητές της πλειονότητας και τους καθηγητές. Η σημασία του εθνοτικού προσδιορισμού για τον έφηβο έχει επισημανθεί από τους Phinney & Rosental (1992), οι οποίοι αναφέρουν ότι "η διαπραγμάτευση και επίλυση θεμάτων σχετικών με την εθνοτική ταυτότητα αποκτά κεντρική σημασία στην εφηβεία και συνδέεται θετικά με τη διαμόρφωση της ταυτότητας του Εγώ». (σελ.145) Στη Ροδόπη ο διαχωρισμός αυτός αποκτά ιδιαίτερη φόρτιση, καθώς συναρτάται με την ιστορική αντιπαλότητα, σε εθνικό και θρησκευτικό επίπεδο, μεταξύ της μειονότητας και της πλειονότητας. Οι δύο ομάδες, ελλήνων χριστιανών και τουρκογενών μουσουλμάνων, ζουν διαχωρισμένες σε αμιγείς οικισμούς και όπως αναφέρει η Δραγώνα (2004) υπάρχει ένας διάχυτος φόβος που κυριαρχεί στην κάθε μία από τις δύο ομάδες. Τα μέλη της μίας ομάδας, δηλαδή, θεωρούν ότι η απλή ύπαρξη της άλλης ομάδας απειλεί την ίδια τους την επιβίωση και στοχεύει στην ακύρωση της ταυτότητάς τους. (σελ.27) Οι μειονοτικοί μαθητές στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν μία θέση στο χώρο του σχολείου, δέχονται συχνά την απόρριψη και αντιμετωπίζονται εχθρικά από τους συμμαθητές τους της πλειονότητας. Η διαφορετική ταυτότητα, δηλαδή, των μαθητών του ίδιου σχολείου χαράσσει διαχωριστικές γραμμές στην μεταξύ τους σχέση και επικοινωνία. Οι Tajfel &Turner, (1979) σχετικά με τη συγκρότηση της οικείας ταυτότητας αναφέρουν ότι η διαδικασία της αναγκαστικής υποτίμησης των άλλων ομάδων και της υπερτίμησης της οικείας ομάδας θεωρείται απαραίτητη, καθώς έχει ως απώτερο στόχο την επίτευξη θετικής αυτοεκτίμησης. (σελ.33) Οι μειονοτικοί μαθητές, στο χώρο του σχολείου, συνήθως απομονώνονται σε ομοιογενείς ομάδες και χαρακτηρίζονται ως οι μαθητές των «τελευταίων θρανίων» και της «πίσω αυλής», όπου και συγκεντρώνονται κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Ο διαχωρισμός και η περιθωριοποίησή τους είναι αποτέλεσμα, αφενός του αποκλεισμού και της υποτίμησης που εισπράττουν από τους μαθητές της πλειονότητας, και αφετέρου της δική τους στάσης, η οποία χαρακτηρίζεται από ισχυρές τάσεις αναδίπλωσης σε ένα κλειστό κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον. Οι τάσεις αυτές προκύπτουν ως απότοκο του φόβου της αλλοίωσης των παραδοσιακών τους αξιών και αντιλήψεων.

Οι μειονοτικοί μαθητές αντιμετωπίζονται ως μία άβουλη και παθητική ομάδα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, κυρίως λόγω του έντονου γλωσσικού προβλήματος που αντιμετωπίζουν. Το γεγονός της γλωσσικής ανεπάρκειας συνιστά σημαντικό αρνητικό παράγοντα, τόσο για την επίτευξη της σχολικής επιτυχίας, όσο και για την κοινωνικοποίησή των μαθητών της μειονότητας. Η Κοίλιαρη (1997), θεωρεί ότι η γλώσσα, ως

μέσο επικοινωνίας, διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στη δημιουργία και τη διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη μιας κοινωνίας. (σελ.23) Οι μαθητές της μειονότητας σπάνια εκδηλώνουν βίαιες συμπεριφορές και σπάνια εμπλέκονται σε συγκρούσεις με τους πλειονοτικούς συμμαθητές τους. Η στάση των μαθητών της πλειονότητας χαρακτηρίζεται αμφιθυμική καθώς από τη μία εκφράζουν αρνητική γνώμη για τους «τούρκους», ως μέλη μιας συλλογικότητας, και ταυτόχρονα δηλώνουν φιλικά διακείμενοι προς το «συμμαθητή» τους, ως πρόσωπο, το οποίο και ανήκει στη συγκεκριμένη συλλογικότητα. Ο Μανιάτης (2009), στη μελέτη του σχετικά με τα φαινόμενα ρατσιστικής σχολικής βίας και επιθετικότητας, αναφέρει ότι η εκδήλωση των φαινομένων αυτών δεν αφορά το άτομο ως πρόσωπο, όπως σε άλλες περιπτώσεις, αλλά ως μέλος μιας συλλογικότητας και κατ' επέκταση, στην περίπτωση αυτή δεν θίγεται μόνο το άτομο /θύμα αλλά ολόκληρη η ομάδα στην οποία αυτό ανήκει.(σελ.126)

Οι μαθητές, που προέρχονται από οικογένειες παλιννοστούντων, από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, εμπλέκονται συχνότερα σε καταστάσεις bullying από ότι οι ημεδαποί πλειονοτικοί και μειονοτικοί μαθητές. Το γεγονός οφείλεται στο φαύλο κύκλο της απόρριψης, όπου παλιννοστούντες μαθητές καταφεύγουν συχνά σε επιθετικές και βίαιες συμπεριφορές, για να τραβήξουν την προσοχή και να δηλώσουν την παρουσία τους. Το σχολείο μετατρέπεται γι' αυτούς τους μαθητές σε χώρο αυτοεπιβεβαίωσης και επίδειξης της ισχύος τους.(Χαντζή κα.,2000, σελ.134) Εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας, που συσχετίζεται θετικά, ως παράγοντας επικινδυνότητας σε καταστάσεις εκφοβισμού, αποτελεί η προέλευσή των παλιννοστούντων μαθητών από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό καθεστώς, γεγονός που συνεπάγεται την προβληματική ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους. (Κούρτη 1999, στο Νέστορος, σελ..68).

Οι μαθητές με καταγωγή από την Αλβανία, που διαβιούν στο νομό Ροδόπης, εντάσσονται με πολύ γρήγορους ρυθμούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχουν μεγαλύτερη επάρκεια στη γλώσσα και εμφανίζουν μεγαλύτερο γηγενή προσανατολισμό σε σχέση με τους παλιννοστούντες και τους μειονοτικούς μαθητές. Παρόλο που αναφέρουν, ότι βιώνουν μεγάλο βαθμό διάκρισης σε βάρος της εθνοτικής τους ομάδας, δεν συγκροτούνται σε ξεχωριστές ομάδες και εμφανίζουν χαμηλά ποσοστά επιθετικότητας.(Cummins, στο Δαμανάκη, 2003, σελ..192)

Οι τσιγγάνοι μαθητές, με τη μαζική παρουσία τους στα γυμνάσια, προκαλούν την έντονη αντίδραση των υπολοίπων μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Εκδηλώνουν συχνά επιθετικές συμπεριφορές, όπως οι ύβρεις, και οι κλοπές. Οι ίδιοι οι ρομά, δηλώνουν στην πλειοψηφία τους ότι βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό στο σχολείο, το οποίο όμως και απορρίπτουν, ως θεσμό. Η αρνητική αυτή στάση λειτουργεί ενισχυτικά στη διατήρηση της κουλτούρας, της πολιτισμικής τους ταυτότητας και της συνοχής της ομάδας τους.

Οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών

Είναι γνωστό ότι η επιθετικότητα προκύπτει ως αποτέλεσμα, όταν παρεισδύει στο χώρο του υποκειμένου ο κίνδυνος της ματαίωσης και της αποτυχίας και η απειλή της ταυτότητάς του. Συναρτάται δε άμεσα με την ατομικότητα και την κατάσταση του αντικειμένου

Για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να λειτουργήσουν σε περιβάλλοντα πολιτισμικής ετερότητας, η διαχείριση των πολιτισμικών ταυτοτήτων καθίσταται εξαιρετικά πολύπλοκη, καθώς διακινούνται ιδιαίτερα συναισθηματικά φορτία που προκαλούν αντιδράσεις σε συνειδητό και ασυνείδητο επίπεδο. Για να κατανοήσουμε τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της ετερότητας και των προβλημάτων που απορρέουν από αυτήν, όπως η επιθετικότητα, οφείλουμε να προσεγγίσουμε το θέμα με τα βασικά εργαλεία που μας παρέχουν τόσο η κοινωνιολογία όσο και η ψυχανάλυση. Να κατανοήσουμε δηλαδή, το ρόλο της ιδεολογίας και των ψυχικών διεργασιών και μηχανισμών που συμβάλλουν στην κατασκευή της ετερότητας. Για να ερμηνεύσουμε τις στάσεις απέναντι στο διαφορετικό πρέπει να προσεγγίσουμε πρώτα από όλα τη διαδικασία της κατασκευής και λειτουργίας της κοινωνικής ταυτότητας. Η λέξη «ταυτοποιώ», από όπου προέρχεται η έννοια ταυτότητα, σημαίνει κατηγοριοποιώ πράγματα και ανθρώπους και συσχετίζω κάποιον με κάτι άλλο. Η συγκρότηση, δηλαδή, της ταυτότητας του ατόμου δεν περιλαμβάνει μόνο την ενέργεια του αυτοπροσδιορισμού του, αλλά εμπεριέχει τον συσχετισμό και την κατηγοριοποίηση της ταυτότητας του Άλλου και δομείται σε αντιπαραβολή με το « άλλο». Η παραδοχή της ύπαρξης των πολλαπλών ταυτοτήτων και της πολυδιάστατης φύσης τους οδηγεί στην ανακατασκευή του μύθου της φαντασιωτικής ομοιογένειας του υποκειμένου και στην αποδοχή της ρευστότητας των ορίων της ταυτότητας του υποκειμένου. Σημαντική είναι η συμβολή της P. Aulagnier (1975) στην κατανόηση της κατασκευής ταυτοτήτων στο πλαίσιο της ομάδας. Σύμφωνα με την θεωρία της για το ναρκισσιστικό συμβόλαιο, η ομάδα εξασφαλίζει μία θέση, μία ταυτότητα στο νέο μέλος της, το οποίο με τη σειρά του έχει την υποχρέωση να διαιωνίσει τις πολιτισμικές αξίες της. Με αυτό τον τρόπο η ομάδα εξασφαλίζει τη συνέχειά της. Η ενσωμάτωση, δηλαδή, κάθε νέου μέλους σε μία ομάδα στηρίζεται στην αφομοίωση των στοιχείων που το καθιστούν όμοιο και στον αποκλεισμό του διαφορετικού. Το ναρκισσιστικό συμβόλαιο αποτελεί τη βάση της ψευδαίσθησης της ομάδας (δεν υπάρχει καλύτερη ομάδα από τη δική μας).(σελ.189)

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι και ανήκουν στην κυρίαρχη εθνοτική και πολιτισμική κουλτούρα, βρίσκονται συνεχώς αντιμέτωποι με μία συγκρουσιακή σχέση ανάμεσα στην ασφάλεια που τους παρέχει η ομοιογένεια και η καθαρότητα της ταυτότητάς τους και στη μη καθαρότητα του «άλλου», η οποία εκλαμβάνεται ως απειλή. Αντιλαμβανόμαστε πόσο δύσκολο είναι γι αυτούς να αμφισβητήσουν το ιστορικό μοντέλο υποτέλειας των μειονοτήτων που είναι διαχρονικό και αναπαράγεται κοινωνικά. Ειδικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παράγει τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με τη σειρά τους αναπαράγουν τον εθνικό λόγο, που συνίσταται στη διατήρηση του μύθου της πολιτισμικής ομοιογένειας και της ιστορικής συνέχειας.(Δραγώνα,2004) Με αυτό τον

τρόπο δημιουργούν μια χαμηλή αυτοεικόνα γι αυτό και προσλαμβάνουν τον εθνικό 'άλλο' ως απειλητικό και κατώτερο. Η καλλιέργεια της ψευδαίσθησης της εθνοτικής, πολιτισμικής, γλωσσικής και θρησκευτικής ομοιογένειας αποκτά δραματικές διαστάσεις στην περιοχή της Θράκης, όπου συμβιώνουν μειονοτικοί πληθυσμοί, όπως οι τουρκογενείς μουσουλμάνοι, οι Ρομά , οι Πομάκοι και οι μετανάστες που εγκαταστάθηκαν στην περιοχή τις τελευταίες δεκαετίες, με τους γηγενείς ελληνόφωνους.

Η ψυχανάλυση μας δίνει τα θεωρητικά εργαλεία για να εξηγήσουμε τον τρόπο που λειτουργεί ο μηχανισμός της πρόσληψης του 'άλλου' και τα συναισθήματα που επενδύονται σ΄ αυτόν χρησιμοποιώντας δύο σημαντικούς αμυντικούς μηχανισμούς, της προβολής και της προβλητικής ταύτισης. Η J. Kristeva (1991) υποστηρίζει ότι ο «Άλλος» δεν είναι παρά το κρυμμένο πρόσωπο, το σύμπτωμα των απαρνημένων αρνητικών πλευρών μας. Η προβολή είναι ένας σχετικά απλός μηχανισμός, μέσω του οποίου προβάλλονται στον άλλον τα ανεπιθύμητα συναισθήματα. Με την προβλητική ταύτιση επιτελείται κάτι πιο σύνθετο. Σύμφωνα με τη M.Klein, (1946, σελ. 99-110), ο μηχανισμός της προβλητικής ταύτισης εξηγεί το ρατσιστικό μίσος που επενδύεται στον διαφορετικό άλλο και αφορά στο πως κάνουμε τους άλλους να αισθάνονται και να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους από τη στιγμή που ταυτίζονται με το προβλητικό υλικό που τους απευθύνεται. Το υποκείμενο εκφορτίζει ανυπόφορα μέρη του εαυτού και αναγκάζει τον άλλον να ιδιοποιηθεί αυτό που του προβάλλεται. Μ εαυτό τον τρόπο, το αντικείμενο της προβολής μετατρέπεται σε κάποιον κατώτερο και απωθητικό, ώστε να νομιμοποιούμαστε να τον μισήσουμε και να προβούμε σε διακρίσεις εις βάρος του. Έτσι σταδιακά οι υποτελείς κοινότητες εσωτερικεύουν την ετικέτα της κατωτερότητας για την οποία πείθονται, υποκύπτουν στην πολιτισμική επέλαση της ισχυρής ομάδας και γίνονται θύματα αυτοεκπληρούμενων προφητειών.

Συμπερασματικά, το «εγώ « παίρνει μορφή καθώς εσωτερικεύει το βλέμμα του άλλου. Στην διαδικασία της κατασκευής της ταυτότητας λειτουργούν διαδραστικά το βλέμμα που φέρει κάποιος για τον άλλο και η ενσωμάτωση του βλέμματος αυτού . Έτσι εξηγείται γιατί οι άλλοι, και εν προκειμένω οι μαθητές, ανταποκρίνονται τόσο καλά στις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί από αυτούς. Το βλέμμα του εκπαιδευτικού έχει τεράστια επίδραση επάνω στο μαθητή καθώς είναι το βλέμμα αυτό που του δίνει αξία ή τον απαξιώνει. Gosling (1992,p. 31). Εάν το σώμα των εκπαιδευτικών είναι εθνικά και πολιτισμικά ομογενοποιημένο και οι τάξεις είναι όλο και περισσότερο ετερογενείς, το χάσμα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές μεγαλώνει. Αν λάβουμε υπόψη μας και τους μηχανισμούς της προβολής και της προβλητικής ταύτισης, που λειτουργούν ασυνείδητα, αντιλαμβανόμαστε το μέγεθος του κινδύνου που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί από τον εντός των τειχών εχθρό στη διαχείριση της ετερότητας των μαθητών τους. Πρέπει οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν ότι και οι ίδιοι φέρουν την ετερογένεια της ομάδας τους απέναντι στην ετερογένεια των μαθητών τους. Οφείλουν επίσης να αποκτήσουν τη γνώση της πολυπλοκότητας στη λειτουργία της εθνοτικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας για να κατανοήσουν την πολυπολιτισμικότητα των μαθητών τους. Οφείλουν να εστιάσουν στην δυνατότητα αναγνώρισης και διαπραγμάτευσης των αντιθέσεων στη σχέση τους με τον «άλλο» και τον εαυτό ,

καθώς και την σημαίνουσα θέση της επεξεργασίας των ταυτοτήτων και του βαθμού αυτογνωσίας τους. Όλα αυτά προϋποθέτουν μία επικίνδυνη γνώση, στην οποία και αντιστέκονται τόσο σε συνειδητό όσο και σε ασυνείδητο επίπεδο,καθώς το υποκείμενο έχει πάντα την τάση να απορρίπτει τη γνώση που είναι απειλητική, που αποσταθεροποεί τον εαυτό και την κοινωνική ομάδα στην οποία αυτό ανήκει.

Βιβλιογραφία

Ασκούνη, Ν. (2006). Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Aulagnier, P. (1975) La Violence de l'Interprétation, du pictogramme à l'énoncé, Paris: PUF. p. 189

Δραγώνα, Θ. Εκπαιδεύοντας τον ανοίκειο «άλλο»: Το παράδειγμα της μειονοτικής εκπαίδευσης, Ψυχολογία, 11-1-2004, pp. 20-33

Gosling, P. (1992) Qui est responsable de l'échec scolaire ? Paris : PUF.p.31

Klein, M. (1946). Notes on some schizoid mechanisms. International Journal of Psycho-analysis,26, σελ.99-110

Κλεφτάρας, Γ. (2008). Δυσκολίες και εμπόδια στη συμβουλευτική και την ψυχοθεραπεία ατόμων που ανήκουν σε πολιτισμικές και εθνικές μειονότητες. Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας, 15, pp.71-89

Κοίλιαρη, Α. (1997), Ξένος στην Ελλάδα: Μετανάστες, γλώσσα και κοινωνική ένταξη. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Κούρτη, Ε. (1999 στο Νέστορος), Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα σελ.68

Kristeva, J. (1991). Strangers to Ourselves. New York: Columbia University Press.

Μανιάτης,Π.(2009) Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 4/11/2009 από http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/bia/epistimonika_keimena

Phinney, J. & Devich-Navarro, M. (1997). Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents. Journal of Research on Adolescence 7. pp. 3-32

Phinney, J.& Rosental, D.(1992). Ethnic identity in adolescence: Process, context, and outcome. In Adams, G., Gullota, T.& Montemayor, R.(Eds), Adolescent identity formation (pp.145-172). Newbury Park, CA: Sage

Supple, A. J., Ghazarian, S. R., Frabutt, J. M., Plunkett, S. W., & Sands, T. 2006. Contexual influences on Latino adolescent ethnic identity and academic outcomes. Child Development, 77(5), pp. 1427-1433.

Tajfel, H. and Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin & S.Worchel (eds.) The social psychology of intergroup relations pp. 33-47. Monterey, CA: Brooks/Cole.ress

Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση βίας από τους μαθητές στο χώρο του δημοτικού σχολείου. Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, 2(1), 97-111

Η ηλεκτρονική τάξη (e-class) ως μέσο εκπαιδευτικού σχεδιασμού (instructional design) και οδηγός διαχείρισης του Προγράμματος Σπουδών

Πατσιομίτου Σταυρούλα
Μαθηματικός-Ερευνήτρια
PhD, MEd Διδακτικής και Μεθοδολογίας Μαθηματικών με χρήση ΤΠΕ
spatsiomitou@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι λόγοι που ενισχύουν τη στροφή προς τη μάθηση μέσω διαδικτύου (e-learning) με τεχνολογική υποστήριξη από συστήματα διαχείρισης μάθησης όπως το Moodle, συμπληρωματικά με τη διδασκαλία στη σχολική τάξη. Επισημαίνεται ο ρόλος του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και εστιάζουμε στο μοντέλο συνεργατικής μάθησης Jigsaw. Παρουσιάζεται η εμπειρία από την εφαρμογή του μοντέλου Jigsaw στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό μιας πειραματικής διαδικασίας με χρήση της ηλεκτρονικής τάξης της ερευνήτριας. Μια από τις δυνατότητες του περιβάλλοντος Moodle είναι το wiki, του οποίου οι δυνατότητες αξιοποιήθηκαν από την ομάδα Jigsaw με στόχο τη μάθηση μέσω της ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους. Παρουσιάζονται αποσπάσματα από την online συνεργασία των μαθητών και αναλύονται οι απαντήσεις τους, από διαδικαστικής και εννοιολογικής απόψεως. Η εργασία προβάλλει την ηλεκτρονική τάξη ως μέσο ενίσχυσης της εποικοδομητικής συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, καθώς και της αναμόρφωσης και διαχείρισης του μαθησιακού υλικού του Προγράμματος Σπουδών εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Στόχος είναι να αξιολογηθεί η συστηματική διαδικασία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού (instructional design) του διδασκόμενου αντικειμένου μέσω της ηλεκτρονικής τάξης και ο ρόλος που έπαιξε η μεταξύ τους συνεργασία στην ενίσχυση της εργαλειακής αποκωδικοποίησης της εννοιολογικής τους γνώσης, με χρήση εργαλείων στατικών και δυναμικών.

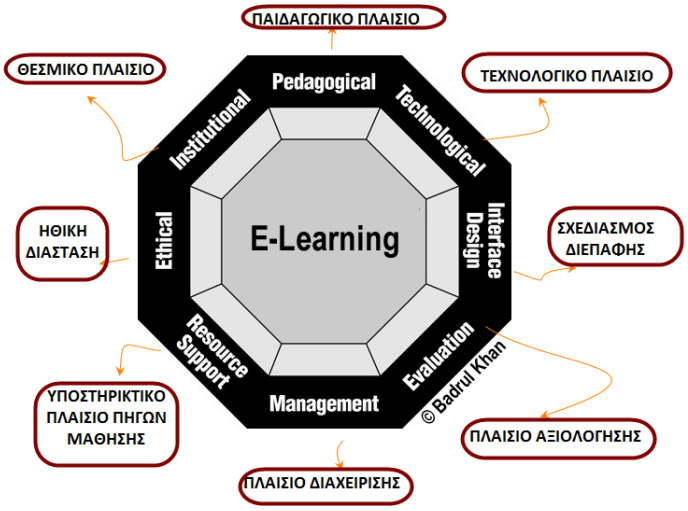
Λέξεις - Κλειδιά: ηλεκτρονική τάξη, Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης, Moodle, μοντέλο συνεργατικής μάθησης Jigsaw, εκπαιδευτικός σχεδιασμός (instructional design).

Εισαγωγή

Η μάθηση και ο χειρισμός των μαθηματικών εννοιών προκύπτουν μέσα από συγκεκριμένα στάδια τα οποία περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων: (1) την κατανόηση των εννοιών από τους μαθητές (ενδεικτικά Skemp, 1986; Zazkis & Liljedhl, 2004), (2) την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χρησιμοποιούν τη συμβολική γλώσσα των μαθηματικών και να μεταφράζουν επιτυχώς μεταξύ διαφορετικών αναπαραστατικών συστημάτων (Janvier, 1987), (3) την αναγνώριση των μαθηματικών εννοιών και προτύπων στον κόσμο που τους περιβάλλει (ενδεικτικά Freudenthal, 1991; Gravemeijer, 1994), (4) την ανάπτυξη των διαφορετικών ειδών συλλογισμού, όπως επαγωγικού, απαγωγικού, αναλογικού, παραγωγικού (Peirce, 1992/1878), (5) την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, αναλυτικής και συνθετικής (ενδεικτικά Bloom et al., 1956; Sternberg, 1986; Angeli & Valanides, 2009) όπως και της αφαιρετικής ικανότητας

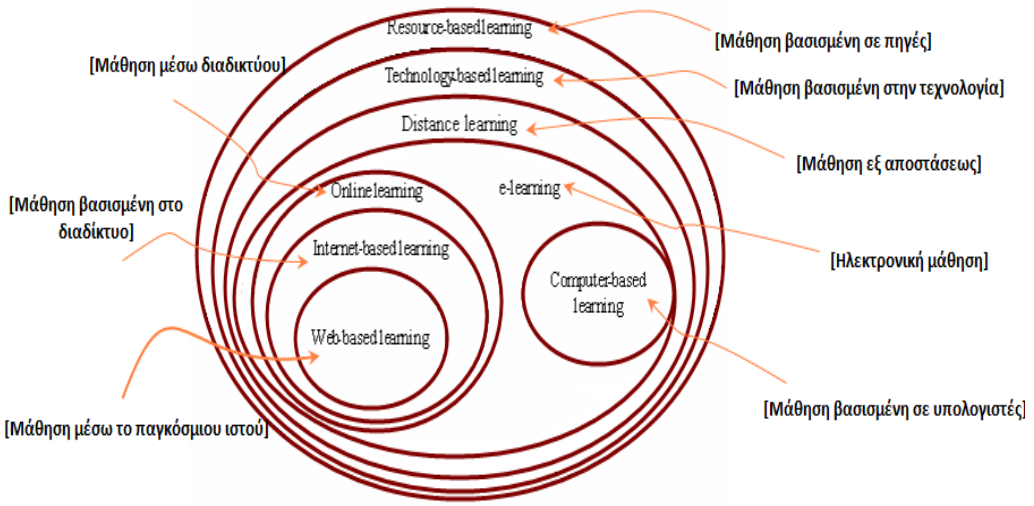
(ενδεικτικά Skemp, 1986; White & Mitchelmore, 2010) (6) την ικανότητα να ασκούν κριτική στην ίδια την εργασία τους και στην εργασία των άλλων, (ενδεικτικά Ennis, 1989; Swartz, 1992; Lewis & Smith, 1993) (7) την ικανότητα να διασυνδέουν τις μαθηματικές έννοιες μέσα από διαφορετικές διαστάσεις [ιστορικές, πολιτισμικές, κοινωνικές] (ενδεικτικά Vygotsky, 1987, 1978; Fowler, 1987/1999; Cobb, Yackel & Wood, 1991), (8) το μαθηματικό εγγραμματισμό (ενδεικτικά Cope & Kalantzis, 1993). Γενικότερα, περιλαμβάνει την ανάπτυξη ικανοτήτων (mathematical competences) (OECD, 2006) του μαθητή, οι οποίες αναλύονται στο έργο του Niss (1999) και των συνεργατών του και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων κάνοντας χρήση ψηφιακών μέσων και τεχνολογιών (ενδεικτικά Pierce & Jones 1998) καθώς και την υψηλότερου επιπέδου σκέψη, (ενδεικτικά van Hiele, 1986; Usiskin, 1982; Burger & Shaughnessy, 1986; Crowley, 1987; Fuys, Geddes & Tischler, 1988), η οποία στη γεωμετρία μπορεί να προκύψει μέσα από την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση των εννοιών και τη δημιουργία συνδεόμενων νοητικών αναπαραστάσεων σε αλληλεπίδραση με συνδεόμενες οπτικές ενεργές αναπαραστάσεις λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας που δημιουργούνται στην ίδια ή σε διαφορετικές φάσεις ενός υποθετικού μαθησιακού μονοπατιού (ενδεικτικά Patsiomitou, 2008a,b,c,d, 2009, 2010, 2013, 2014; Πατσιομίτου, 2008, 2009a,b, 2011, 2012).

Η διαχείριση και λειτουργία λογισμικού των μαθηματικών με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή για τη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών εννοιών δεν έχει πάντοτε τις αναμενόμενες επιδράσεις στους μαθητές, ακόμα και αν ο εκπαιδευτικός έχει τις διαδικαστικές γνώσεις ως προς τη χρήση των εργαλείων του λογισμικού, τις εννοιολογικές [γνώσεις] και [γνώσεις] διδακτικής μεθοδολογίας για τη διαχείριση του περιβάλλοντος και των εννοιών. Αυτό, ενδεχομένως, οφείλεται στο γεγονός ότι (α) οι προπαρασκευασμένες δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις τις οποίες δεν έχουν οι μαθητές ή αρκετό χρόνο για την ολοκλήρωσή τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (β) ο χρόνος της διδασκαλίας στην τάξη δεν είναι επαρκής για την κατανόηση των εννοιών (γ) οι μαθητές δεν αποκτούν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση και αναμόρφωση των δραστηριοτήτων. Η σημαντική ανάπτυξη της τεχνολογίας παρέχει νέους τρόπους και ευκαιρίες στους δασκάλους να διαχειριστούν τη διδασκαλία των εννοιών ταυτόχρονα ή συμπληρωματικά με τη χρήση παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, αξιοποιώντας το υβριδικό μοντέλο μικτής μάθησης (blended learning) (Arbaugh & Duray, 2002; Singh, 2003) και αναπτύσσοντας μεταγνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση χρόνου και στόχων (Oliver & McLoughlin, 2001). Σύμφωνα με τον Singh (2003) στη μικτή μάθηση συνδυάζεται η διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο στην τάξη με τη μάθηση μέσω διαδικτύου […] με σύγχρονο ή ασύγχρονο τρόπο διδασκαλίας. Το οκτάγωνο πλαίσιο *(http://asianvu.com/bk/framework/)* του Khan (Εικόνα 1) μπορεί να χρησιμοποιηθεί «ως οδηγός για τη σχεδίαση, ανάπτυξη, διαχείριση και αξιολόγηση των προγραμμάτων μικτής μάθησης» (Singh, 2003, p.52).



Εικόνα 1. Προσαρμογή του οκτάγωνου πλαισίου εργασίας που προτάθηκε από τον Khan (2001, 2005a, b) για την παρούσα μελέτη.

Στην ηλεκτρονική μάθηση [ή μάθηση μέσω διαδικτύου] το μαθησιακό υλικό διατίθεται μέσω διαδικτύου, παρέχοντας ανατροφοδότηση στις δραστηριότητες των μαθητών, εισάγει δε ένα νέο τρόπο εφαρμογής στρατηγικών οι οποίες δεν είναι εύκολο να εφαρμοστούν μέσω της παραδοσιακής διδασκαλίας. Η ανάπτυξη της ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning) με τεχνολογική υποστήριξη βασίζεται στη δυνατότητα διαχείρισης ηλεκτρονικού περιβάλλοντος, χωρίς τους περιορισμούς χώρου και χρόνου, προσφέροντας έτσι ένα κανάλι συνεχούς επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών του. Οι όροι που χρησιμοποιούνται για την ηλεκτρονική μάθηση είναι διαφορετικοί όπως: ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) (Khan, 2001), εκπαίδευση βασισμένη στον παγκόσμιο ιστό (web-based instruction) (Horton, 1999), μάθηση υποβοηθούμενη από υπολογιστή (computer-assisted learning) (Porter, 1997), εκπαίδευση μέσω διαδικτύου (online education) (Kearsley, 1998) μάθηση βασισμένη στο διαδίκτυο (web-based learning) (Jolliffe, 2001), διαμοιρασμένη μάθηση (distance/ distributed learning) (Picciano, 2001). Οι όροι αυτοί μπορούν να ερμηνευθούν γενικότερα, ως ηλεκτρονική μάθηση που εμπλέκει το διαδίκτυο. Σύμφωνα με την Anohina (2005) οι όροι αυτοί συνδέονται με σχέσεις υποσυνόλων μεταξύ τους, όπως αυτές που εμφανίζονται στο σχήμα (Εικόνα 2) (Anohina, 2005, p.100). Η Anohina (ό.π) αναλύει διεξοδικά τους διαφορετικούς όρους και τις σχέσεις μεταξύ αυτών στην εργασία της, τους κατηγοριοποιεί και περιγράφει τις διαφορές μεταξύ τους, ζήτημα το οποίο δεν είναι αντικείμενο της παρούσας εργασίας. Η χρήση διαδικτύου για τη διαχείριση ηλεκτρονικής μάθησης υποστηρίζεται από κατάλληλα συστήματα e-learning τα οποία έχουν διάφορα ονόματα, για παράδειγμα (Martin, 2008, p.138): Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (Learning Management System, LMS), Εικονικά Περιβάλλοντα Μάθησης (Virtual Learning Environment, VLE), Συστήματα Υποστήριξης Μάθησης (Learning Support System, LSS), Πλατφόρμες Μάθησης (Learning Platform, LP). Ερευνητές ισχυρίζονται ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ αυτών των όρων, οι οποίοι κυρίως οφείλονται στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται (Pinner, 2011, p.6).



Εικόνα 2. Προσαρμογή της κατηγοριοποίησης όρων της ηλεκτρονικής μάθησης (Anohina, 2005, p.100) για την παρούσα μελέτη.

Τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (LMS) είναι πλατφόρμες που έχουν σχεδιαστεί για να διαχειριστούν ένα ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι σημαντικά για τη διαχείριση των προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης και την ανάπτυξη του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών (Aybay et al., 2002). Δηλαδή, μπορούν να διαχειριστούν το εκπαιδευτικό υλικό με τη δημιουργία διαδικτυακών προπαρασκευασμένων μαθημάτων (courses) και μαθησιακού υλικού (instructional content) που εστιάζει στην αλληλεπίδραση και στη συνεργατική δόμηση του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών της τάξης (Bansode & Kumbhar, 2012). Επιπλέον, τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (LMS) παρέχουν τη δυνατότητα θεσμικής υποστήριξης και αξιολόγησης του εκπαιδευόμενου (Psycharis, Chalatzoglidis, Kalogiannakis, 2013, p. 12). Τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (Σ.Δ.Μ.) αποτελούνται από τα υποσυστήματα: (1) διαχείρισης της εκπαίδευσης, με διοικητικό προσανατολισμό λειτουργιών (π.χ. βαθμολογίες, πληροφόρηση) αλλά και επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων (2) αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων μέσω του οποίου ο εκπαιδευόμενος μπορεί να αυτοαξιολογηθεί και (3) διαμοίρασης του εκπαιδευτικού υλικού στους συμμετέχοντες στο εκάστοτε πρόγραμμα εκπαίδευσης. Το περιβάλλον Moodle είναι ένα ευρέως διαδομένο Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης. Η λέξη Moodle αποτελεί το ακρωνύμιο του Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (δηλαδή, Αρθρωτό Αντικειμενοστραφές Δυναμικό Περιβάλλον Μάθησης) (Dougiamas, PhD thesis, described at http://www.moodle.org.nz). Το περιβάλλον Moodle επιτρέπει τη διαχείριση μια εικονικής τάξης (Chellapa, et al., 1997). Ειδικότερα, ορισμένα από τα εργαλεία που παρέχονται μέσω του περιβάλλοντος Moodle είναι (Καλλώνης, 2011, σελ. 80-81):

- *Ομάδα συζητήσεων (Forum)* η οποία επιτρέπει την ασύγχρονη επικοινωνία μεταξύ των εγγεγραμμένων μαθητών στην τάξη με δημιουργία θέματος συζήτησης ή συμμετοχή σε ήδη υπάρχουσα συζήτηση.
- *Συλλογική δημιουργία (Wiki)* η οποία επιτρέπει τη προσθήκη υλικού σε μια ιστοσελίδα που έχει δημιουργηθεί από τον διδάσκοντα και την ενίσχυση συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Το Wiki είναι μια τεχνολογία που επιτρέπει στους χρήστες να συμβάλλουν από κοινού στη δια-

μόρφωση μιας πρότασης, μιας ιδέας, στην παραγωγή ενός πρότζεκτ ή και στην επίλυση μιας άσκησης στα μαθηματικά (Zhang, Scardamalia, Lamon, Messina, & Reeve, 2007).

- *Εργασία (Assignmemnt)* η οποία τίθεται από τον διδάσκοντα. Αυτή συνήθως περιέχει μια εκφώνηση και ένα χρονικό περιορισμό για τη μεταφόρτωση των εργασιών στο σύστημα.
- *Κουίζ (Quizzes)* με το οποίο ο δάσκαλος μπορεί να δημιουργήσει ερωτήσεις διαφορετικού τύπου, να καθορίσει τη βαρύτητα των ερωτήσεων, να τις κατηγοριοποιήσει και να τις αξιολογήσει.

Ο λόγος που έχει συμβάλλει στην επιτυχία του Moodle ως περιβάλλοντος LMS είναι ότι παρέχεται ελεύθερα ως λογισμικό Ανοιχτού Κώδικα (υπό τους όρους της GNU Public Licence) (Καλλώνης, 2011, σελ. 79). Στηρίζεται θεωρητικά σε παιδαγωγικά κριτήρια μάθησης τα οποία δημιουργούν ένα νέο ρεύμα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Katsamani, Retalis & Boloudakis, 2012). Λόγω των λειτουργικών του δυνατοτήτων μπορούν να εγγραφούν μαθητές-δάσκαλοι [ή γενικότερα εκπαιδευτές – εκπαιδευόμενοι], να οργανωθούν ηλεκτρονικά τμήματα, δηλαδή να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον ηλεκτρονικής τάξης η οποία δεν έχει περιορισμούς τόπου και χρόνου λειτουργίας, καθώς κυρίως είναι ασύγχρονο. Οι Dougiamas & Taylor (2003) θεωρούν πολύ σημαντικό το ρόλο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού στην ανάπτυξη θεωρητικού πλαισίου για την υποστήριξη των Σ.Δ.Μ., όπως το Moodle.

Η μάθηση ως αποτέλεσμα του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού

Η μάθηση μέσω διαδικασιών e-learning είναι βασισμένη σε έννοιες όπως (Martens, 2004): ανεξάρτητη μάθηση (independent learning), ενεργή μάθηση (active learning) αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (self-directed learning). Όλα αυτά τα μοντέλα είναι βασισμένα στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό (social constructivism) και στοχεύουν στην αυτορυθμιζόμενη μάθηση σύμφωνα με την οποία οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την γνώση που κατακτούν και είναι μεταγνωστικά ενεργοί γνώστες (ενδεικτικά Pierce & Jones 1998). Σύμφωνα με την έννοια του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, η μάθηση είναι μια σύνθετη διαδικασία, όντας ταυτόχρονα κονστρουκτιβιστική και αλληλεπιδραστική/ κοινωνικοπολιτισμική (ενδεικτικά αναφέρονται Cobb, Yackel & Wood 1989; Jaworski, 2003): (1) κονστρουκτιβιστική, καθώς εξαρτάται από την ενεργό κατασκευή της γνώσης του υποκειμένου διαμέσου της προσωπικής του εργασίας και της ατομικής διαπραγμάτευσης των μαθηματικών εννοιών (Jaworski, 2003) και (2) κοινωνικοπολιτισμική/ αλληλεπιδραστική, καθώς αποτελεί μέρος του πολιτισμού (Steffe & Gale, 1995) στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές κατασκευάζουν την γνώση με «τη συμμετοχή τους στις κοινωνικές πρακτικές» (Cobb & Bauersfeld, 1995, p.4), --κοινωνικό περιβάλλον της τάξης--μέσω της «συζήτησης, της διαπραγμάτευσης, της επιχειρηματολογίας» (Jaworski, 2003, p. 3).

- Ως προς την κονστρουκτιβιστική θεώρηση:

Η μάθηση προκύπτει ως αναδιοργάνωση των ήδη κατακτημένων εννοιολογικών δομών από πλευράς του μαθητή, ο οποίος προκειμένου να ενσωματώσει μια νέα πληροφορία οικοδομεί επί της προϋπάρχουσας εννοιολογικής του γνώσης (Von Glaserfeld, 1987). Από την προοπτική της θεωρίας κονστρουκτιβισμού (Piaget, 1937/1971) η διαδικασία κατασκευής της μαθηματικής γνώσης και κατανόησης προκύπτει, καθώς οι μαθητές προσπαθούν να λύσουν μαθηματικά προβλήματα κατά τη διάρκεια της

διδασκαλίας στην τάξη (Cobb, Yackel, & Wood, 1991) και υποκινείται όταν αντιμετωπίζουν προβληματικές καταστάσεις. Η γνώση επομένως δεν λαμβάνεται παθητικά από τους μαθητές αλλά με ενεργητικό τρόπο.

- Ως προς την κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση:

Αυτή, η θεώρηση κατασκευής της γνώσης που έχει τις ρίζες της στον Vygotsky (1987) εστιάζει στην απόκτηση της μαθηματικής κατανόησης ως προϊόν κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Η μάθηση έτσι προκύπτει ως εσωτερίκευση των κοινωνικών σχέσεων και η κατανόηση ως αποτέλεσμα των κοινά διαπραγματευόμενων εννοιών που δημιουργούνται από τους μαθητές (Voigt, 1994), σε αλληλεπίδραση με άλλους μαθητές στην τάξη (ή σε μια ομάδα) κατά τη διάρκεια των μαθηματικών συζητήσεων που αναπτύσσονται (Bartolini Bussi, 1996).

Ο σχεδιασμός της ηλεκτρονικής τάξης στο περιβάλλον του Moodle βασίζεται στο μοντέλο μάθησης του «κοινωνικού εποικοδομητισμού» (social construction of pedagogic discourse) (Bernstein, 1990), έννοια σχετική με του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, η οποία εστιάζει κυρίως στην οικοδόμηση παιδαγωγικού διαλόγου σε μια ομάδα με στόχο τη μάθηση και την εποικοδομητική αναμόρφωση του μαθησιακού υλικού που περιέχεται στο Πρόγραμμα Σπουδών της τάξης. Μέσα στην ομάδα οι μαθητές εμπλέκονται σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης (Bauersfeld, 1995). Στην αλληλεπιδραστική προσέγγιση (interactionism), υποστηρίζει ο Voigt (1994), κάθε υποκείμενο ερμηνεύει με υποκειμενικό τρόπο και διαπραγματεύεται τα μαθηματικά αντικείμενα της συζήτησης σύμφωνα με την προϋπάρχουσα γνώση του. Οι έννοιες λοιπόν που κατασκευάζονται μέσω αυτής της πραγμάτευσης είναι ένα αποτέλεσμα μιας κοινής διαδικασίας όπου ένα υποκείμενο αλληλεπιδρά με το άλλο. Αυτός ο τύπος της αλληλεπιδραστικής προσέγγισης για την κατασκευή των μαθηματικών αντικειμένων που προκύπτουν σε μια μαθηματική συζήτηση ενισχύει την άποψη ότι οι έννοιες και η κατανόηση του κάθε υποκειμένου που συμμετέχει στη συζήτηση προκύπτουν ως αποτέλεσμα της αλληλεπιδραστικής διαδικασίας. Μπορούμε συνεπώς «να ορίσουμε τη μάθηση ως τη διαδικασία αλλαγής του διαλεκτικού τρόπου σκέψης του μαθητή» (Sfard, 2001, p.3), και ειδικότερα στα μαθηματικά, του γλωσσικού συμβολισμού των εννοιών. Συνεπώς, η μάθηση ορίζεται ως η ανάπτυξη ικανότητας διαλεκτικών δεξιοτήτων και επίλυσης προβλημάτων που δεν ήταν δυνατόν να λυθούν στο παρελθόν, καθώς επίσης και η αλλαγή των τρόπων που σκεφτόμαστε και το πώς ανταλλάσουμε αυτή τη σκέψη (Πατσιομίτου, 2012).

Το Μοντέλο συνεργατικής μάθησης Jigsaw

Τα διάφορα διδακτικά μοντέλα περιγράφουν ένα εννοιολογικό πλαίσιο καθοδήγησης του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού σχεδιασμού της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (Armstrong et al. 1978, p.288). Μια ενδιαφέρουσα κατηγοριοποίηση των διδακτικών μοντέλων περιέχεται στην εργασία των Eggen, Kauchak (2001), η οποία περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τα «μοντέλα κοινωνικής αλληλεπίδρασης» (social interaction models), καθώς και τα μοντέλα που οδηγούν στη μάθηση μέσω επίλυσης προβλήματος (problem-solving models). Τα μοντέλα κοινωνικής αλληλεπίδρασης εμπλέκουν

τους εκπαιδευόμενους σε διαδικασίες «συνεργατικής μάθησης», όπως το μοντέλο εργασίας σε ομάδες (groupwork model), συνεργατικής μάθησης (cooperative –learning models), και ειδικότερα το μοντέλο συνεργατικής μάθησης Jigsaw. Το μοντέλο εργασίας σε ομάδες (groupwork model) είναι μια στρατηγική που έχει σχεδιαστεί με στόχο τη συλλογική εργασία των εκπαιδευόμενων/μαθητών, την εμπλοκή, διαμοίραση ιδεών, σκέψεων, απόψεων ή προβληματισμών (Κοκκονός, 2006, σελ. 67). Μέσω αυτής της διαδικασίας οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν και δεξιότητες ενθάρρυνσης για συμμετοχή, με στόχο την προβολή της εργασίας τους με υπευθυνότητα. Ενδεχομένως να εμπλέκονται ακόμα σε υψηλού επιπέδου τρόπους σκέψης. Σύμφωνα με τον Davidson (1990) είναι δύσκολο να προσδιορίσουμε την έννοια της «συνεργατικής μάθησης», οι βασικοί άξονες όμως περιγράφονται από τους Leikin & Zaslavsky (1999, p. 240): (1) οι μαθητές μαθαίνουν σε μικρές ομάδες (2) τα προβλήματα που οι μαθητές εμπλέκονται απαιτούν την από κοινού επεξεργασία και τη εξάρτηση του ενός από την εργασία των άλλων (3) το μαθησιακό περιβάλλον προσφέρει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και τους ενθαρρύνει να επικοινωνούν τις ιδέες τους με ποικίλους τρόπους. Πολλοί ερευνητές (ενδεικτικά Aronson, 1971, 1978; Slavin, 1987; Kordaki & Siempos, 2010) έχουν εξετάσει την αποτελεσματικότητα του μοντέλου συνεργατικής μάθησης Jigsaw στη διδασκαλία εννοιών. Όπως αποδείχθηκε το μοντέλο είναι κατάλληλο για τη διδασκαλία και τη συνεργατική μάθηση εννοιών και μεθοδολογικών διαδικασιών, αφού ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών. Όπως ισχυρίζονται, το μοντέλο αυξάνει τη συνεργασιμότητα μεταξύ των μαθητών, καθώς οι μαθητές εργάζονται μεμονωμένα αρχικά, αλλά εξαρτώνται από τους άλλους προκειμένου να ολοκληρωθεί έναν κοινός σκοπός. Έτσι κάθε μέλος της ομάδας παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του μαθήματος. Ενδεικτικά αναφέρεται το παρακάτω απόσπασμα (Aronson & Bridgeman, 1979):

> «Αρχικά έγινε συστηματική έρευνα από τους Banley, Stephan, Rosenfield, Aronson and Sikes (1977), οι οποίοι εφάρμοσαν το μοντέλο σε 10 τάξεις, πέμπτης βαθμίδας και σε επτά σχολεία. Στη μελέτη υπήρχε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Η δεύτερη αποτελούνταν από τρεις τάξεις των ίδιων σχολείων και στις οποίες το μάθημα διδασκόταν παραδοσιακά. Στους μαθητές της πειραματικής ομάδας εφαρμοζόταν το μοντέλο Jigsaw, για 45 λεπτά περίπου τη μέρα, τρεις φορές την εβδομάδα και για έξι εβδομάδες. Το πρόγραμμα σπουδών ήταν το ίδιο και για τις δυο ομάδες. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδος έδειξαν να αποκτούν πολύ υψηλότερο βαθμό αυτοεκτίμησης από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, καθώς και σημαντικότερη διάθεση για μάθηση. […] Επίσης, έδειξε ότι το μοντέλο δεν καταδεικνύει ιδιαίτερα αποτελέσματα για τους μαθητές υψηλών αποδόσεων».(p. 441- 442)

Τα βασικότερα σημεία της διαδικασίας για την εφαρμογή του μοντέλου Jigsaw είναι τα ακόλουθα (Aronson et al., 1978):

- Διαχωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες των 5-6 ατόμων, λαμβάνοντας υπόψη βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων που απαρτίζουν τις ομάδες [π.χ γένος, εθνικότητα, ικανότητες] (οι λεγόμενες Jigsaw ομάδες) και καθορίζουμε σε κάθε ομάδα [ή καθορίζει η ομάδα] έναν μαθητή ως αρχηγό.
- Διαχωρίζουμε το μάθημα [π.χ μια ενότητα στα μαθηματικά] σε έναν αριθμό υποενοτήτων. Αναθέτουμε σε κάθε μαθητή να ασχοληθεί με μια συγκεκριμένη υποενότητα και του δίνουμε χρόνο, ώστε να οικειοποιηθεί με το αντικείμενο της μελέτης που του έχει ανατεθεί.
- Δημιουργούμε μια ομάδα των “experts”, παίρνοντας έναν μαθητή από κάθε ομάδα του Jigsaw και τους δίνουμε χρόνο να συζητήσουν τα σημαντικά σημεία της ομάδας, καθώς και να πάρουν ανατροφοδότηση από τα άλλα μέλη της ομάδας των “experts”. Επαναφέρουμε τους “experts” στη δική τους ομάδα.

- Ζητάμε από κάθε μαθητή να παρουσιάσει το θέμα του στην ομάδα και τους ενθαρρύνουμε να κάνουν ερωτήσεις και να ζητήσουν διευκρινίσεις, να αναπτύξουν δηλαδή διάλογο για το αντικείμενο. Παρατηρούμε όλες τις ομάδες ώστε να βεβαιωθούμε ότι η διαδικασία δεν παρουσιάζει προβλήματα και αν χρειαστεί οδηγούμαστε σε παρεμβάσεις. Αυτό είναι καλύτερα να το κάνει ο αρχηγός της ομάδας, δίνοντάς του κατάλληλες οδηγίες .
- Στο τέλος αξιολογούμε τους μαθητές ώστε να κατανοήσουν ότι αυτή η διαδικασία δεν είχε μόνο αστεία πλευρά αλλά ήταν σημαντική για την κατανόηση των εννοιών.

http://www.jigsaw.org/steps.htm

Το μοντέλο με άλλα λόγια προτείνει μια εκπαιδευτική συνεργατική σχεδίαση η οποία είναι σημαντική γιατί διευκολύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών μιας τάξης που συνεισφέρουν στην ίδια εργασία (Eggen & Kauchak, 2001). Ο σκοπός της μεθόδου είναι να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι όχι μόνο δεξιότητες συνεργατικές και εκμάθησης της συνεργατικής μάθησης, αλλά να αποκτήσουν και πιο εξειδικευμένη γνώση απ' ότι θα αποκτούσαν αν εργαζόντουσαν μόνοι τους, λόγω της δυσκολίας που παρουσιάζεται από την εξατομικευμένη/μεμονωμένη εκμάθηση του υλικού και των μεθόδων.

Πειραματική διαδικασία σε τάξη

Η μεθοδολογία της πειραματικής διαδικασίας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία μπορεί να «περιγραφεί ως συστηματική, αναστοχαστική σπείρα σχεδιασμού (προγραμματισμού), των ενεργειών και της παρατήρησης» (Steketee, 2004, p. 876). Ο συνδυασμός αναστοχασμού και πρακτικής έρευνας είναι η καλύτερη μέθοδος για τη βελτιστοποίηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών και έχει τις ρίζες του στον Dewey (1933) ο οποίος και εισήγαγε την αναστοχαστική σκέψη (reflective thought) στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τόσο το προϊόν όσο και η διαδικασία είναι αναγκαίο να εξετάζονται μαζί όταν προσπαθούμε να βελτιώσουμε την πρακτική, ώστε να προκαλέσουμε αλλαγές «που είναι επωφελείς για τους συμμετέχοντες σε αυτή» (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 146). Αυτός ο τύπος του αναστοχασμού, «που συνδυάζει μαζί την έρευνα και τη δράση προβλέπει μια συνεχή διαδικασία ανάδρασης από την πλευρά του ερευνητή» (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 146), κεντρικό χαρακτηριστικό αυτού που ο Schön (1983) έχει ονομάσει αναστοχαστική πρακτική (reflective practice) και άλλοι ονομάζουν *έρευνα δράσης* (action research).

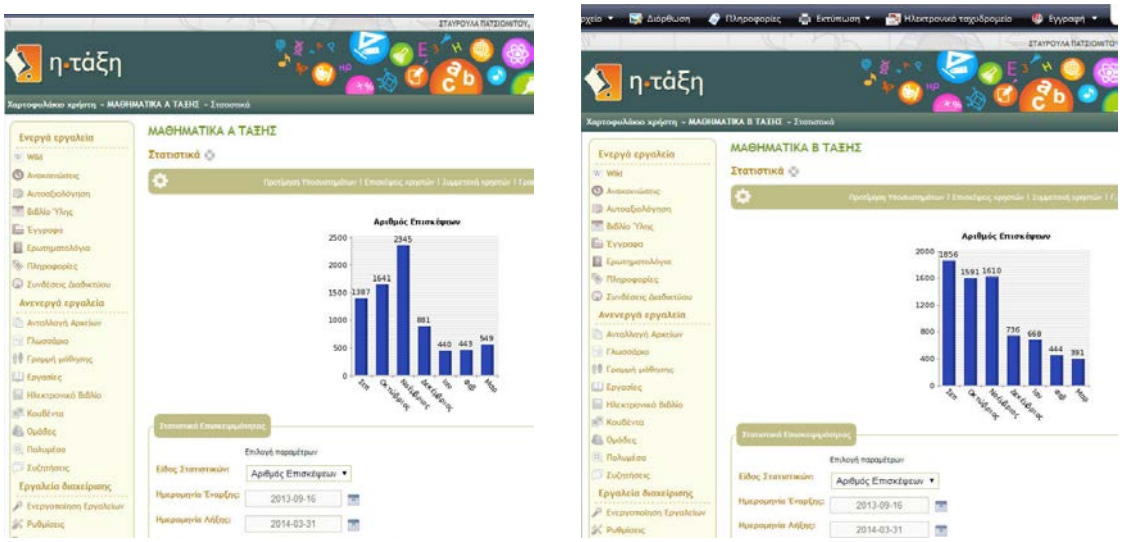
Η ηλεκτρονική τάξη ως μέσο πειραματικής διαδικασίας

Η πλατφόρμα της «eClass» δημιουργήθηκε από το Ελληνικό Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο (Greek Universities Net-GUnet, http://www.gunet.gr) με σκοπό την υποστήριξη της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μετονομάστηκε σε «Open eClass» (http://www.openeclass.org) και με μικρές τροποποιήσεις και το όνομα «η Τ@ξη», η πλατφόρμα χρησιμοποιείται και για τις ανάγκες ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (Κουτσουρίδης, 2008, σ.99-100).

Είχα δημιουργήσει και λειτουργούσα μαθήματα και υποστηρικτικά μαθήματα στο περιβάλλον της «η Τ@ξη (ς)», αλλά και στο περιβάλλον της ηλεκτρονικής τάξης του

σχολείου μου η οποία λειτουργούσε ανεξάρτητα από το σχολικό δίκτυο. Υπήρχαν διαφορές ως προς τη λειτουργία των δύο περιβαλλόντων και την οργανωτική δομή των μαθημάτων. Για παράδειγμα: (1) Η εγγραφή των μαθητών έγινε μόνο στην ηλεκτρονική τάξη του σχολείου (π.χ. για να μη δημιουργείται σύγχυση από τους μαθητές ως προς τη λειτουργία των περιβαλλόντων). (2) Η ηλεκτρονική τάξη του σχολείου λειτουργούσε με κωδικούς για τους επισκέπτες, ενώ του σχολικού δικτύου ήταν ανοικτή στο διαδίκτυο σε όλους (μαθητές και επισκέπτες), χωρίς τη χρήση κωδικών. (3) Στην ηλεκτρονική τάξη του σχολικού δικτύου είχα δυνατότητα ελέγχου των στατιστικών της καθημερινής, μηνιαίας ή σε ετήσια βάση επισκεψιμότητας της τάξης. Για παράδειγμα, στα στατιστικά της εικόνας παρακάτω (Εικόνα 3) παρατηρείται ότι η επισκεψιμότητα της ηλεκτρονικής τάξης του σχολικού δικτύου μειώνεται από το μήνα Δεκέμβριο και μετά, γιατί συνεργαζόμουν με τους μαθητές μέσω της ηλεκτρονικής τάξης του σχολείου. Ενημέρωνα και τις δυο ηλεκτρονικές τάξεις [του σχολείου και του σχολικού δικτύου] σε καθημερινή βάση με προσθήκη κατάλληλων πηγών μάθησης που προέρχονται από διαφορετικά σημεία του διαδικτύου (π.χ Wikipedia, youtube, εκπαιδευτικές ιστοσελίδες, εικόνες για την ενίσχυση της οπτικοποίησης των εννοιών, διδακτικό υλικό που δημιουργούσα, κ.α.), αλλά και πληροφοριών για τον τρόπο διαχείρισης της ύλης και των πολυμέσων, ώστε να μπορούν οι μαθητές να κατεβάσουν το υλικό ακόμα και όταν δεν χρησιμοποιούσαν κωδικούς. Γενικότερα, η πλατφόρμα της ηλεκτρονικής τάξης προσέφερε στους μαθητές συνοπτικά: (1) σύγχρονη (synchronous) ή ασύγχρονη (asynchronous) επικοινωνία, η οποία δεν διέπεται από την ταυτόχρονη διαχείριση των δραστηριοτήτων (Johnson & Aragon, 2003) (2) μεταφορά εκπαιδευτικού υλικού το οποίο αναρτούσα σε ποικίλες μορφές πολυμέσων [βίντεο, εικόνες, κείμενο, ιστοσελίδες, κλπ.] (3) καινοτόμα εργαλεία που παρείχαν δυνατότητες αλληλεπίδρασης, όπως τη συμμετοχή σε μια ομάδα συζήτησης ή σε ένα wiki. Υπήρχε συνεχής ανατροφοδότηση για την εξέλιξη των μαθητών από την αξιολόγηση του υλικού που οι μαθητές δημιουργούσαν και αναρτούσαν. Από την άλλη, η πλατφόρμα της ηλεκτρονικής τάξης του σχολικού δικτύου (Open eClass) προσφερόταν/-ρεται *ως μέσο σχεδίασης και διαχείρισης της ύλης του προγράμματος σπουδών* κάθε τάξης. Η οργανωτική δομή της πλατφόρμας της ηλεκτρονικής τάξης του σχολικού δικτύου, περιλαμβάνει μεταξύ άλλων *το περιβάλλον των Ανακοινώσεων, το περιβάλλον των Εγγράφων και το περιβάλλον του Βιβλίου Ύλης*.

Στο περιβάλλον των Ανακοινώσεων της ηλεκτρονικής τάξης του σχολικού δικτύου οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδράσουν με το αναρτημένο ψηφιακό υλικό [π.χ. άλλες συνδέσεις διαδικτύου με online applets όπως των Illuminations.nctm.org ή του Ψηφιακού Σχολείου] ή με στατικές εικόνες που είχαν στόχο να προσελκύσουν την επιπλέον διερεύνηση [π.χ. αναρτήσεις εργασιών όταν ολοκληρωνόταν η διαδικασία αξιολόγησης ή εικόνες από λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας με προσθήκη της πηγής].



Εικόνα 3. Εικόνα από τα στατιστικά της μηνιαίας επισκεψιμότητας δυο τάξεων

Οι δραστηριότητες στο λογισμικό που αναρτούσα ήταν αυτές που είχα προγραμματίσει να χρησιμοποιήσω για τη διδασκαλία ή άλλες που αυτοσχεδίαζα την ώρα της διδασκαλίας, προκειμένου να αναδιαμορφώσω το μάθημα σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών μου, παίρνοντας ανατροφοδότηση από τις απαντήσεις τους. Επίσης, αναρτούσα video-μαθήματα τα οποία είχα φροντίσει να διερευνήσω για την καταλληλότητά τους και την εφαρμογή τους στο κατάλληλο σημείο του μαθήματος (ιστοσελίδες [2]).

Στο περιβάλλον των Εγγράφων είχα δημιουργήσει καταλόγους και υποκαταλόγους, ώστε να υπάρχει καλύτερη οργάνωση του υλικού και οι εκπαιδευόμενοι [μαθητές του σχολείου ή επισκέπτες] να αποκτήσουν ένα εναλλακτικό κανάλι πρόσβασης στην προσφερόμενη γνώση. Για παράδειγμα το περιβάλλον της Α τάξης περιέχει τους Καταλόγους (1) Υλικό Σχολικής Χρονιάς 2012-13 (2) Υλικό Σχολικής Χρονιάς 2013-14. Στον Κατάλογο «Υλικό Σχολικής Χρονιάς 2013-14» περιέχονται οι υποκατάλογοι: (1) Αξιολόγηση εργασιών (2) Δραστηριότητες κατασκευασμένες στα λογισμικά δυναμικής γεωμετρίας όπως το Geogebra (Hohenwarter, Hohenwarter, and Lavicza, 2009) και το Geometer's Sketchpad (Jackiw, 2001) (3) Λύσεις Ασκήσεων Σχολικού Εγχειριδίου (4) Σημειώσεις Πιλοτικού προγράμματος, στους οποίους μπορούσαν να αναρτηθούν εκ νέου αρχεία word, PDF, εικόνες κλπ. Έτσι η δομή του υλικού προσφέρεται για μαθητές και επισκέπτες να αναζητήσουν και κατεβάσουν το υλικό που είναι αναρτημένο. Σε γενικές γραμμές πρόκειται για ένα εξαιρετικό περιβάλλον το οποίο μπορεί να διαχειριστεί ένας δάσκαλος με εποικοδομητικό τρόπο για τη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών εννοιών στους μαθητές του (ιστοσελίδες [2]).

Εικόνα 4. Εικόνα από το περιβάλλον της ηλεκτρονικής τάξης του σχολικού δικτύου

Εξίσου σημαντική ήταν και η λεπτομερής καταγραφή του *Βιβλίου Ύλης* με περιγραφή του διδασκόμενου υλικού, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα δειγματικό για τον τρόπο διδασκαλίας της ύλης ημερολόγιο διδασκαλίας του αντικειμένου, το οποίο ενδεχομένως να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως συμβουλευτικό μέσο για τη διαχείριση της ύλης και τη διδασκαλία των μαθηματικών της τάξης γενικότερα. Δεδομένου μάλιστα ότι είναι αναγκαίο να ολοκληρώνεται η ύλη μέχρι τη λήξη της σχολικής χρονιάς, υπήρξε λεπτομερής σχεδιασμός και πρόβλεψη ώστε να υπάρχει υπόλοιπο χρόνου διδασκαλίας στην τάξη για την ολοκλήρωση επαναληπτικών μαθημάτων (ιστοσελίδες [2]). Επομένως, η ηλεκτρονική τάξη μπορεί να λειτουργήσει ως τάξη από απόσταση και ως συμβουλευτική «ηλεκτρονική βιβλιοθήκη» υλικού. Ένα παράδειγμα λειτουργικής συμμετοχής των μαθητών στην e-class αποτελεί το wiki που περιγράφεται στη συνέχεια της εργασίας, στο οποίο είχε ανατεθεί στους μαθητές η κατασκευή ενός χαρταετού προκειμένου να αναπτυχθεί συζήτηση μεταξύ των μαθητών και οι μαθητές να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους συνεργαζόμενοι.

Εκπαιδευτικός σχεδιασμός (Instructional Design)

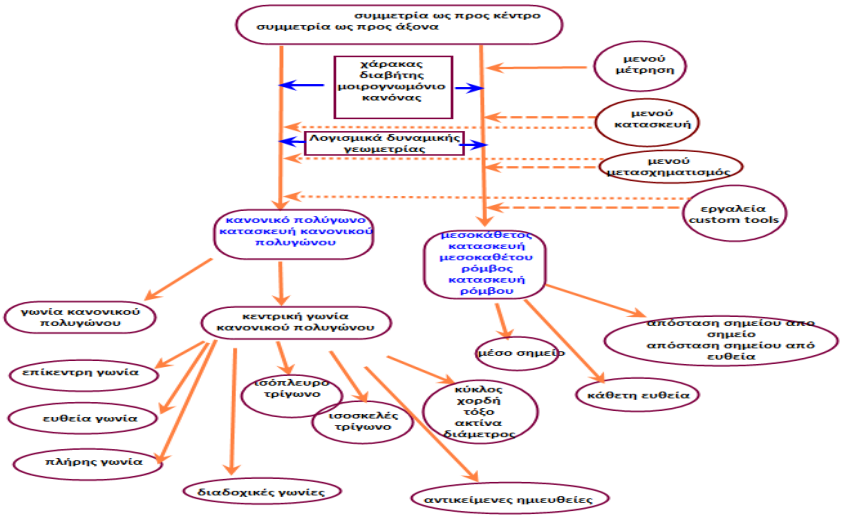
Στη βιβλιογραφία ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός (instructional design) ερμηνεύεται ως «η συστηματική διαδικασία, κατά την οποία παίρνονται αποφάσεις σχετικά με τη μορφή και το περιεχόμενο της διδασκαλίας και καθορίζεται η ακολουθία των διδακτικών ενεργειών, που οφείλουν να γίνουν σ' ένα μάθημα» (Τριλιανός, 2004: 195-196). Το πρότζεκτ «μαθηματικές κατασκευές σε στατικά και δυναμικά μέσα» που επιλέχτηκε για την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σχεδιασμού έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον λόγω των διαφορετικών σχημάτων που οι μαθητές πρότειναν (π.χ χαρταετών, Πλατωνικών στερεών) αλλά και των διαφορετικών τρόπων κατασκευής. Το μαθησιακό και εκπαιδευτικό υλικό είχε αναρτηθεί στο περιβάλλον της e-class και οι μαθητές αφού είχαν χωριστεί σε ομάδες jigsaw είχαν την δυνατότητα να επεξεργαστούν το υλικό --μαθησιακό και απαντήσεις των άλλων ομάδων-- και να περιγράψουν τη δική τους πρωτότυπη κατασκευή σε οποιοδήποτε μέσο ήθελαν. Υπήρχε χρονικός περιορισμός ως προς την περιγραφή της διαδικασίας στο δυναμικό περιβάλλον, όπως και για

την κατασκευαστική διαδικασία σε στατικά μέσα. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στον διδακτικό σχεδιασμό κατασκευής χαρταετών.

Ανάπτυξη των οδηγιών με αναρτημένα αποσπάσματα της διδασκαλίας

Α. Εννοιολογικός και εργαλειακός σχεδιασμός της εργασίας

- Συμμετρικός χαρταετός ως προς άξονα: έχει σχήμα συμμετρικό ως προς έναν άξονα συμμετρίας.
- Συμμετρικός χαρταετός ως προς κέντρο: έχει ένα κέντρο συμμετρίας.



Εικόνα 5. Εννοιολογικός σχεδιασμός του υλικού που είχε αναρτηθεί στο διαδίκτυο

Μπορεί όμως ένα χαρταετός να είναι ταυτόχρονα συμμετρικός ως προς κέντρο αλλά και ως προς άξονα (π.χ ένας χαρταετός σε σχήμα τετραγώνου). Ειδικότερα σχήματα χαρταετών είναι τα παρακάτω:

- Πολυγωνικός χαρταετός: έχει σχήμα κανονικού πολυγώνου, δηλαδή οι πλευρές και γωνίες του είναι όλες ίσες. Το πιο συνηθισμένο σχήμα πολυγωνικού χαρταετού λόγω της ευκολίας κατασκευής του είναι ο εξάγωνος χαρταετός, ο οποίος έχει σχήμα κανονικού εξαγώνου.
- Ρομβοειδής χαρταετός: είναι ο χαρταετός που έχει δύο ζεύγη ίσων διαδοχικών πλευρών και η μια διαγώνιός του είναι κάθετη στο μέσο της άλλης διαγωνίου. Ειδικότερο σχήμα ρομβοειδή χαρταετού είναι ο
- Ρομβικός χαρταετός: έχει σχήμα ρόμβου και οι πλευρές του είναι όλες ίσες.

Β. Ανάπτυξη στρατηγικών κατασκευής

Κατασκευή εξάγωνου χαρταετού (με κανόνα και διαβήτη): Ένα σχήμα εξάγωνου χαρταετού αποτελείται από έξι ισόπλευρα τρίγωνα.

- Α τρόπος κατασκευής : διαδοχική κατασκευή ισοπλεύρων τριγώνων
- Β τρόπος κατασκευής: Κατασκευή του χαρταετού από τις διαγώνιες του σχήματος.

Ρομβοειδής και πολυγωνικός χαρταετός στο Geometer's Sketchpad

(α) Η διερεύνηση της διαδικασίας κατασκευής του ρομβοειδούς χαρταετού σε λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας συνδέεται άμεσα με την διερεύνηση των ιδιοτήτων της

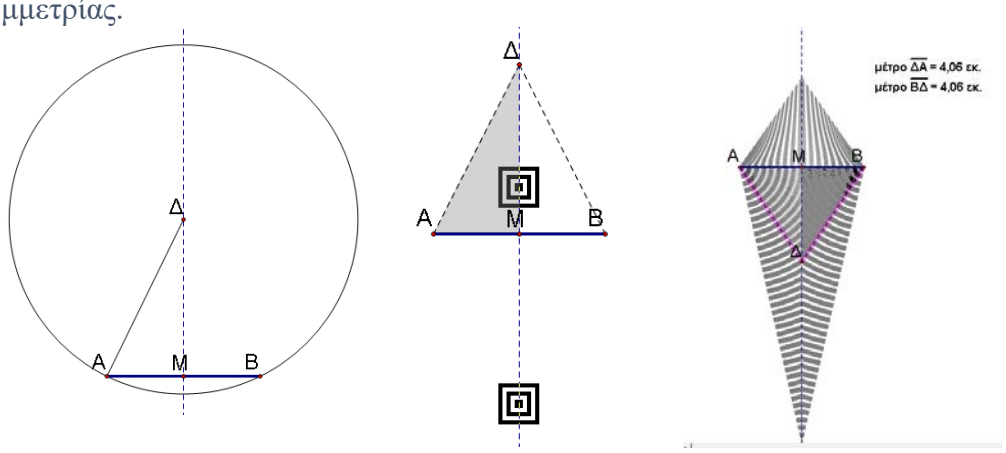
μεσοκαθέτου ενός ευθυγράμμου τμήματος. Επομένως, είναι σημαντικό πριν οδηγηθούμε στην κατασκευή του χαρταετού να διερευνήσουμε τις ιδιότητες που έχει η μεσοκάθετος ενός τμήματος ΑΒ, χρησιμοποιώντας τα διαφορετικά εργαλεία του λογισμικού. (β) Ομοίως, η κατασκευή ενός κανονικού πολυγώνου μπορεί να γίνει με ευκολία όταν ο μαθητής έχει διερευνήσει τον τρόπο κατασκευής ενός κανονικού πολυγώνου.

Κατασκευή μεσοκαθέτου με κανόνα και διαβήτη
Κυριακή, 24 Νοεμβρίου 2013

http://www.youtube.com/watch?v=sEwG3wK5D6g

Εικόνα 6. Εικόνα αναρτημένου βίντεο στο περιβάλλον της ηλεκτρονικής τάξης

- *Χρήση του μενού Κατασκευή*: Αξιοποιούμε το μενού Κατασκευή για να κατανοήσουν οι μαθητές τη σύνδεση των εννοιών ευθυγράμμου τμήματος, μέσου ευθυγράμμου τμήματος, καθετότητας και κύκλου. Οι εμπειρικές παρατηρήσεις της συμπεριφοράς των δυναμικών αντικειμένων θα βοηθήσουν τους μαθητές να «συλλάβουν» τις ιδιότητες.
- *Χρήση του μενού Μέτρηση*: Αξιοποιούμε το μενού Μέτρηση για να βοηθήσουμε τους μαθητές να κατανοήσουν ιδιότητες της μεσοκαθέτου.
- *Χρήση του μενού Μετασχηματισμός*: Αξιοποιούμε το μενού για να βοηθήσουμε τους μαθητές να συνδέσουν την έννοια της μεσοκαθέτου με την έννοια του άξονα συμμετρίας.

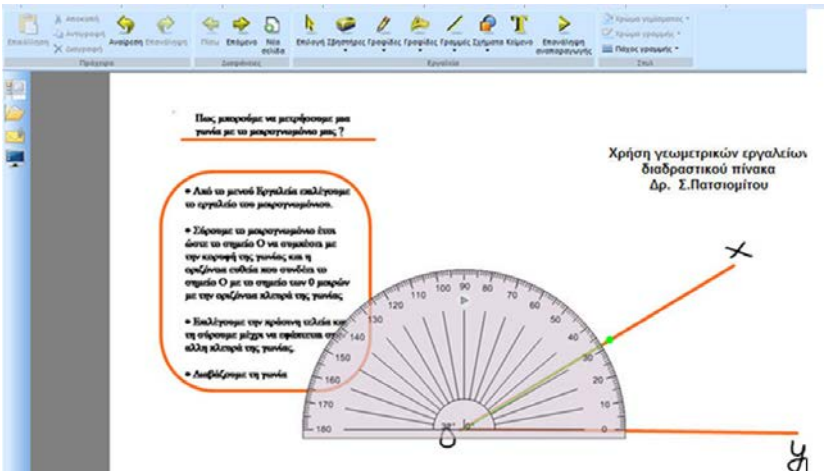


Εικόνα 7. Ιδιότητες μεσοκαθέτου μέσω των εργαλείων του λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας (Πατσιομίτου, 2009)

- *Χρήση των μενού Επεξεργασία* (προσθήκης κίνησης σημείου) και Προβολή: Αξιοποίηση του μενού για την ενεργοποίηση κουμπιών προσθήκης κίνησης αντικειμένων. Ενεργοποίηση της γενίκευσης των σχημάτων.
- *Κατασκευή αρχείου εντολών–Προσαρμοσμένου εργαλείου* (custom tool): (α) Αξιοποίηση του εργαλείου κατασκευής αρχείων εντολών-προσαρμοσμένων εργαλείων ώστε να γενικεύσουν και να οδηγηθούν σε συμπεράσματα.

Χαρακτηριστικά των υποκειμένων της μελέτης

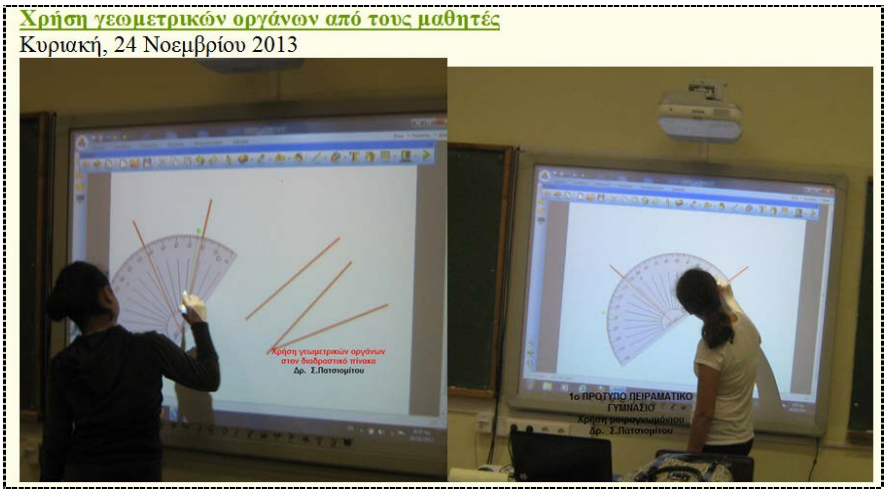
Στη μαθησιακή διαδικασία συμμετείχαν 25 μαθητές της Α Γυμνασίου, ηλικίας 12-13 ετών. Οι μαθητές είχαν υψηλότερο επίπεδο από το συνήθη μέσο όρο των μαθητών της Α Γυμνασίου. Ειδικότερα και όσον αφορά τα μαθηματικά, αυτό ήταν ένα συμπέρασμα στο οποίο είχα οδηγηθεί (1) από το επίπεδο των απαντήσεων των μαθητών σε ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην τάξη, (2) από τα αποτελέσματα των διαγωνισμάτων των τριμήνων, (3) από το υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής σε απαντήσεις και τη νοητική σύγκριση σε διάφορα στάδια και φάσεις της διδασκαλίας μεταξύ των αποδόσεων άλλων τμημάτων, και του τμήματος αυτού. Στους μαθητές δίδασκα Μαθηματικά χρησιμοποιώντας παραδοσιακά μέσα στη διάρκεια της διδασκαλίας, δηλαδή κανόνα και διαβήτη, αλλά ταυτόχρονα και λογισμικά δυναμικής γεωμετρίας τα οποία εφάρμοζα σε διαδραστικό πίνακα. Συνήθως γινόταν η εισαγωγή μιας έννοιας στο λογισμικό, η εξάσκηση των μαθητών στο λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας με χρήση του διαδραστικού πίνακα και στη συνέχεια η εφαρμογή τους σε στατικά μέσα σε περιβάλλον χαρτιού –μολυβιού ή σε περιβάλλον στατικού πίνακα με χρήση γνώμονα και διαβήτη. Τα παιδιά ενθουσιαζόταν με την εφαρμογή τους στο διαδραστικό πίνακα. Πολλές φορές αξιοποιούνταν ακόμα και τα εργαλεία του διαδραστικού πίνακα [χάρακας, διαβήτης κλπ]. Οι μαθητές συμμετείχαν στη διάρκεια της διδασκαλίας ή εκτός τάξης κατά τη διαδικασία μάθησης στο σπίτι τους, κάνοντας χρήση όλων των εργαλείων στατικών και δυναμικών προκειμένου να κατανοήσουν την ύλη και να σχηματίσουν νοητικές αναπαραστάσεις, ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη της ικανότητας στην επίλυση προβλημάτων και του επιπέδου της μαθηματικής σκέψης. Σημαντικό σημείο της διδασκαλίας είναι ότι στους μαθητές είχε εισαχθεί η έννοια της μεσοκαθέτου παράλληλα με την έννοια της συμμετρίας στο λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας.



Εικόνα 8. Οδηγίες αναρτημένες στο περιβάλλον της ηλεκτρονικής τάξης για τη χρήση των εργαλείων του διαδραστικού πίνακα.

Χρησιμοποιήθηκε για τις κατασκευές το μενού μετασχηματισμών του λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας [π.χ Geometer's Sketchpad, Geogebra], και οι μαθητές διδά-

χθηκαν την έννοια της ανάκλασης και της περιστροφής --οι οποίες δεν διδάσκονται σε μια παραδοσιακή τάξη μαθηματικών-- παράλληλα με τις έννοιες της συμμετρίας ως προς κέντρο και συμμετρίας ως προς άξονα, ώστε να συνδέσουν τις δυο διαδικασίες κατασκευής των εννοιών εννοιολογικά και διαδικαστικά (Patsiomitou, 2012). Με τους μαθητές είχαμε προσεγγίσει τις έννοιες και από ιστορικής απόψεως. Για παράδειγμα είχα διδάξει την έννοια του ισοπλεύρου σε συζήτηση με τους μαθητές επί του αρχαίου κειμένου στα Στοιχεία Ευκλείδου α΄, Βιβλίον Ι, Πρότασις α΄. [1] (Σταμάτης, 1957): «Επί της δοθείσης ευθείας πεπερασμένης τρίγωνον ισόπλευρον συστήσασθαι». Η διδασκαλία έγινε μέσω διαδραστικού πίνακα σε συνδυασμό με το λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας για την εφαρμογή της θεωρίας από κατάλληλη ιστοσελίδας του διαδικτύου (ιστοσελίδα [1]). Στη συνέχεια περιγράφεται η συζήτηση που αναπτύχθηκε από τους μαθητές μέσω της πλατφόρμας της ηλεκτρονικής τάξης. Διατηρείται η ανωνυμία των υποκειμένων της μελέτης για λόγους ηθικής δεοντολογίας.



Εικόνα 9. Εικόνες από τη διαχείριση των εργαλείων από τους μαθητές αναρτημένες στο περιβάλλον της ηλεκτρονικής τάξης

Εφαρμογή της διαδικασίας κατασκευής με στατικά ή δυναμικά εργαλεία

Απαντήσεις των μαθητών

	από Σ. Π. - Κυριακή, 2 Μάρτιος 2014, 9:15 πμ
	Πώς κατασκευάζουμε έναν χαρταετό; Μπορείτε να περιγράψετε την κατασκευή ενός πολυγωνικού ή ρομβικού χαρταετού;
	από Α. Σ. - Παρασκευή, 7 Μάρτιος 2014, 1:00 μμ
	Για να κατασκευάσουμε έναν εξάγωνο χαρταετό: (1) Κατασκευάζουμε έναν κύκλο. (2) Φτιάχνουμε μία επίκεντρη γωνία 60 μοιρών. (3) Συνεχίζουμε, φτιάχνοντας άλλες 5 εφεξής επίκεντρες γωνίες 60 μοιρών, η μία δίπλα στην άλλη. (4) Ονομάζουμε τα σημεία των πλευρών που τελειώνουν στον κύκλο. (5) Ενώνουμε αυτά τα σημεία με ευθύγραμμα τμήματα. (6) Σβήνουμε τον αρχικό κύκλο.

Τώρα έχουμε ένα εξάγωνο σχήμα (χαρταετός)
Ομάδα 1

από Σ. Π. - Σάββατο, 8 Μάρτιος 2014, 10:28 πμ

Η περιγραφή της ομάδας 1. είναι πολύ καλή! Μπορείτε να κατασκευάσετε εξάγωνο χαρταετό με άλλο τρόπο;

από Π. Λ. - Τρίτη, 11 Μάρτιος 2014, 2:43 μμ

Ρομβοειδής χαρταετός (κατασκευή)
1) Κατασκευάζω ένα ευθύγραμμο τμήμα 6 cm
2) Βρίσκω το μέσο σημείο
3) Κατασκευάζω κάθετη ευθεία , η οποία περνά από το μέσο σημείο
4) Παίρνω δυο σημεία (1 πάνω , 1 κάτω)
5) Ενώνω τα σημεία με τμήματα
Ομάδα 2

από Χ. Τ. - Τρίτη, 11 Μάρτιος 2014, 3:46 μμ

1)Κατασκευάζουμε ευθύγραμμο τμήμα ΑΒ (10cm).
2)Παίρνουμε το μέσο του και το ονομάζουμε Ο.
3)Κατασκευάζουμε τις γωνίες 60 μοιρών <ΑΟΓ ,<ΓΟΔ και <ΔΟΒ έτσι ώστε ΟΓ=ΟΔ=ΑΟ=ΒΟ.
4)Προεκτείνουμε τις ΟΓ και ΟΔ, ώστε ΟΕ=ΟΓ και ΟΖ=ΟΔ.
5)Ενώνουμε με τμήματα τα σημεία Α,Β,Γ,Δ,Ε,Ζ και έτσι έχουμε έναν εξάγωνο χαρταετό.
Ομάδα 3

από Κ. Δ. - Τρίτη, 11 Μάρτιος 2014, 4:00 μμ

Κατασκευή χαρταετού με σχήμα εξαγώνου:
1.Φέρνω ευθεία (ε).
2. Με κέντρο ένα σημείο Ο πάνω στην ευθεία (ε), φέρνω κύκλο, που τέμνει την ευθεία στα σημεία Α και Β.
3.Με την ίδια ακτίνα αλλά κέντρο το σημείο Α φέρνω ημικύκλιο που τέμνει τον κύκλο στα σημεία Γ και Δ.
4. Όμοια με την ίδια ακτίνα και κέντρο το σημείο Β φέρνω ημικύκλιο που τέμνει τον κύκλο στα σημεία Ε και Ζ.
5. Ενώνω τις χορδές ΑΓ, ΓΕ, ΕΒ, ΒΖ, ΖΔ, ΔΑ και έτοιμο το εξάγωνο!
Ομάδα 4

από Σ. Π. - Τρίτη, 11 Μάρτιος 2014, 5:02 μμ

Πόσα είδη χαρταετών μπορείτε να κατασκευάσετε; Μπορούν οι χαρταετοί σας να έχουν διαφορετικά σχήματα; Σχεδιάστε έναν χαρταετό και ανεβάστε το σχήμα σας στην eClass!

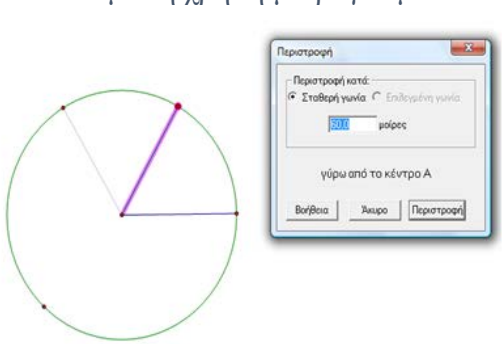
από Σ. Λ. - Τρίτη, 11 Μάρτιος 2014, 6:24 μμ

1) Κατασκευάζουμε κύκλο με κέντρο το σημείο Ο.
2)Κατασκευάζουμε δεύτερο κύκλο με ακτίνα ίση με του πρώτου αλλά με κέντρο ένα τυχαίο σημείο πάνω στον κύκλο και πέρας το κέντρο του πρώτου κύκλου .
3)Κατασκευάζουμε τρίτο κύκλο με κέντρο το σημείο που τέμνονται οι δύο προηγούμενοι κύκλοι και πέρας το κέντρο του πρώτου κύκλου.
4)Επαναλαμβάνουμε την διαδικασία 3 μέχρι να σχηματιστούν όλοι οι κύκλοι.

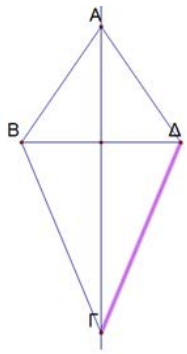
	5)Ενώνουμε τα σημεία των κέντρων των κύκλων με ευθύγραμμα τμήματα. 6)Σβήνουμε όλους τους κύκλους και έχουμε κατασκευάσει ένα εξάγωνο (δηλαδή τον χαρταετό) Ομάδα 5
	Από Δ.Μ. - Τρίτη, 11 Μάρτιος 2014, 9:32 μμ
	1) Παίρνουμε ευθ. τμήμα ΑΒ με τυχαίο μέγεθος. 2) Επιλέγουμε όλο το τμήμα και το κάνουμε περιστροφή κατά 120 μοίρες με βάση το σημείο Β. (Η γωνία είναι 120 μοίρες γιατί θέλουμε να φτιάξουμε ισόπλευρα τρίγωνα που έχουν 60 μοίρες δε όλες τις γωνίες και δό ισόπλευρα τρίγωνα στην σειρά =60+60=120) 3) Παίρνουμε σημείο Γ εκεί που είναι το τέλος του ΒΓ. 4) Επιλέγουμε το τμήμα ΒΓ και το περιστρέφουμε με βάση το σημείο Γ 5) Κάνουμε την προηγούμενη διαδικασία και σχηματίζουμε τα τμήματα ΓΔ, ΔΕ, ΕΖ και τέλος το τμήμα ΖΑ και κλείνει το σχήμα. 6) Ύστερα φέρνουμε τα εσωτερικά τμήματα ΑΔ, ΒΕ και ΓΖ. 7) Ονομάζουμε το σημείο που συντρέχουν Μ. 8) Τότε ΑΜΒ, ΒΜΓ, ΓΜΔ, ΔΜΕ, ΕΜΖ και ΖΜΑ είναι ισόπλευρα τρίγωνα και ΑΒΓΔΕΖ είναι εξάγωνο(χαρταετός). Ομάδα 6

Αξιολόγηση των απαντήσεων των μαθητών μέσω της ανάλυσης τους

1η κατασκευή: Η ομάδα κατασκευάζει έναν εξάγωνο χαρταετό σε στατικά μέσα. Δεν αναφέρουν τα εργαλεία που χρησιμοποιούν αλλά περιγράφουν με ακρίβεια τις ενέργειες. Η κατασκευή τους γίνεται με διαδοχικές επίκεντρες γωνίες 60°. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι χρησιμοποιούν το εργαλείο του μοιρογνωμονίου για την κατασκευή έξι διαδοχικών γωνιών οι οποίες έχουν άθροισμα έναν κύκλο. Από τη διαδικασία κατασκευής είναι κατανοητό ότι η ομάδα γνώριζε ότι μια πλήρης γωνία κύκλου είναι ίση με 360° και ότι κάθε πλευρά κανονικού εξαγώνου εγγεγραμμένου σε κύκλο είναι χορδή κύκλου με αντίστοιχη επίκεντρη γωνία ίση με 60°. Από την άλλη, η διαδικασία κατασκευής στην τάξη με χρήση λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας φαίνεται ότι ερμηνεύτηκε με κατάλληλο τρόπο από την ομάδα οι οποίοι μπόρεσαν να κατανοήσουν ότι η κατασκευή μιας περιστροφής στο λογισμικό γωνίας 60° μεταφράζεται ως διαδικασία με τη χρήση μοιρογνωμονίου στα στατικά μέσα.



Εικόνα 10. 1η κατασκευή

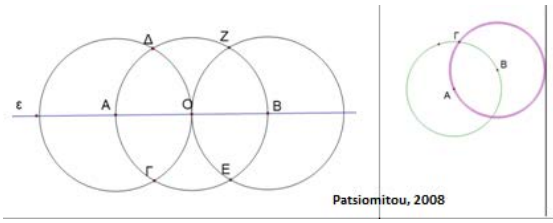


Εικόνα 11. 2η κατασκευή

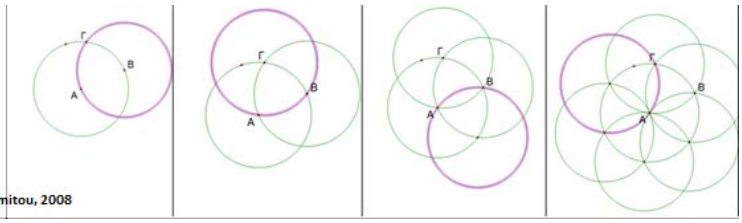
2η κατασκευή: Η επόμενη ομάδα περιγράφει ένα ρομβοειδή χαρταετό. Η περιγραφή της ομάδας είναι γενική, δηλαδή δεν αναφέρει εργαλεία και επομένως δεν γνωρίζουμε αν κατασκευάστηκε σε στατικά ή δυναμικά μέσα. Σε προφορική επικοινωνία με

τον expert της ομάδας, μου απάντησε ότι πρόκειται για κατασκευή στο λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας την οποία στη συνέχεια έκανε και στο περιβάλλον χαρτιού-μολυβιού. Είναι ακόμα προφανές ότι η ομάδα συνδέει τη διαδικασία καθετότητας μεταξύ των εργαλείων στατικών και δυναμικών μέσων, όπως και τις ιδιότητες που έχουν όλα τα σημεία της μεσοκαθέτου να απέχουν εξίσου από τα άκρα του ευθυγράμμου τμήματος.

3η κατασκευή: Η επόμενη ομάδα περιγράφει μια κατασκευή σχετική με την κατασκευή της πρώτης ομάδας. Διαφοροποιείται όμως από τις προηγούμενες ομάδες γιατί δεν χρησιμοποιεί το διαβήτη, αλλά μόνο το μοιρογνωμόνιο και το χάρακα. Η κατασκευή ολοκληρώνεται με προεκτάσεις τμημάτων. Επομένως, υπονοεί διαφορετικά θεωρήματα για να ολοκληρώσει την κατασκευή και αποτελεί ένδειξη της κατανόησης της συμμετρίας του σχήματος διαδικαστικά.



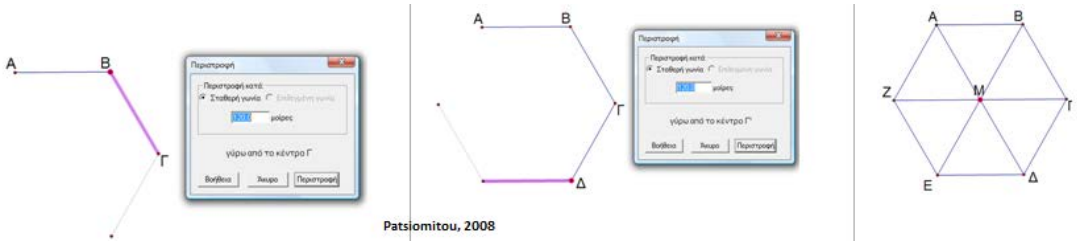
Εικόνα 12. 4η κατασκευή



Εικόνα 13. 5η κατασκευή

4η κατασκευή: Στην επόμενη κατασκευή η ομάδα χρησιμοποιεί μόνο το εργαλείο του διαβήτη προκειμένου να κατασκευάσει ένα εξάγωνο. Η κατασκευή τους έγινε στο λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας και η αποκωδικοποίηση της κατασκευής γίνεται σε στατικά μέσα και με κατάλληλη ορολογία η οποία δε χρησιμοποιεί περιττά στοιχεία (για παράδειγμα, οι μαθητές κατασκευάζουν ημικύκλια και όχι κύκλους). Το εργαλείο του χάρακα αυτή τη φορά παίζει καθαρά βοηθητικό ρόλο. Η κατασκευή των μαθητών δείχνει σημαντικές συνδέσεις μεταξύ των εννοιών. Ακόμα ότι οι μαθητές της ομάδας είναι σε σημαντικό στάδιο ανάπτυξης αφαιρετικής ικανότητας που απαιτείται για υψηλότερου επιπέδου μελέτη στη γεωμετρία.

5η κατασκευή: Η ομάδα χρησιμοποιεί μόνο το εργαλείο κύκλου και υπονοεί την Πρόταση των Στοιχείων του Ευκλείδη [την οποία διδάχθηκαν] για την κατασκευή της διαδικασίας. Ακόμα, κατασκευάζει ένα εξάγωνο από διαδοχικά ισόπλευρα τρίγωνα. Η κατασκευή είναι διαφορετική από τις προηγούμενες ομάδες, χρησιμοποιεί όμως στοιχεία των προηγούμενων κατασκευών. Έχει εργαστεί εξ ολοκλήρου στο λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας και περιγράφει τις ενέργειες του, αποκωδικοποιώντας τις με λεκτικές διατυπώσεις.



Εικόνα 14. 6η κατασκευή

6η κατασκευή: Η επόμενη και τελευταία κατασκευή γίνεται εξ ολοκλήρου κάνοντας χρήση των εργαλείων μετασχηματισμού του λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας. Η ομάδα χρησιμοποιεί εργαλεία μετασχηματισμών προκειμένου να κατασκευάσει το εξάγωνο. Περιστρέφει το ευθύγραμμο τμήμα κατά γωνία 120°. Επομένως, χρησιμοποιεί το θεώρημα που προσδιορίζει τη γωνία κάθε πολυγώνου. Στη συνέχεια συνδέει τμήματα χωρίς να εξετάσει γιατί συντρέχουν στο ίδιο σημείο και εξηγεί ότι το σχήμα που αποτελείται από τα έξι ισόπλευρα τρίγωνα είναι το ζητούμενο. Όπως είναι εμφανές, η κατασκευαστική διαδικασία υποδηλώνει την ανάπτυξη επιπέδου σκέψης στη γεωμετρία σε σημαντικό για την ηλικία και τάξη επίπεδο. Στο σημείο αυτό οδηγήθηκα όχι μόνο από την συγκεκριμένη κατασκευαστική διαδικασία, αλλά κυρίως γιατί τέτοιου τύπου απαντήσεις ή ενέργειες ήταν αυθόρμητες κατά την ώρα της διδασκαλίας στην τάξη από τους μαθητές.

Εικόνα 15. Εφαρμογή της διαδικασίας κατασκευής χαρταετών σε στατικά μέσα

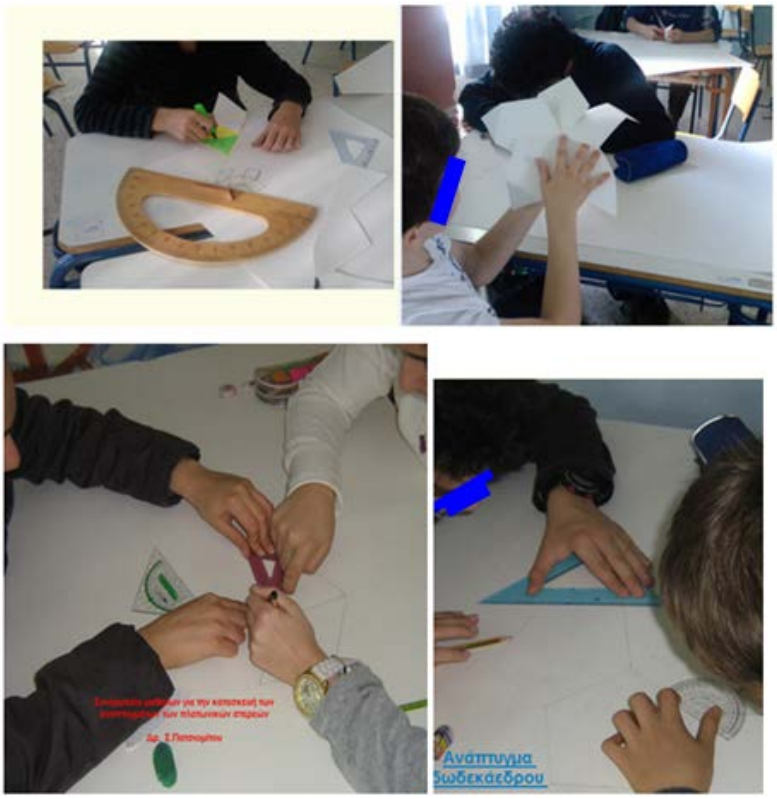
Η εφαρμογή της διαδικασίας κατασκευής σε στατικά μέσα είχε λήξη προθεσμίας σχεδόν ταυτόχρονα με την ανάρτηση των απαντήσεων των μαθητών στο διαδίκτυο. Επομένως, οι κατασκευές στα στατικά μέσα δεν είχαν επηρεάσει τη χρήση τεχνολογικών μέσων. Στην εικόνα 15 παρατίθενται ενδεικτικές κατασκευές των μαθητών σε στατικά μέσα [χαρτόνι, κόλλα, ψαλίδι], όπως και των κατασκευών πλατωνικών στερεών εκ μέρους τους (Εικόνα 16).

Αξιολόγηση του περιβάλλοντος και της μαθησιακής διαδικασίας από τους μαθητές

Στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας οι μαθητές αξιολόγησαν το περιβάλλον της ηλεκτρονικής τάξης εκφράζοντας την άποψη τους. Στους μαθητές δόθηκε η δυνατότητα να εκφράσουν ελευθέρα την άποψή τους, ακόμα και να συγκρίνουν τα δυο περιβάλλοντα (ηλεκτρονικής τάξης σχολείου και ηλεκτρονικής τάξης σχολικού δικτύου). Οι απαντήσεις καταγράφηκαν ηλεκτρονικά και συγκεντρώθηκαν σε υποομάδες, ώστε να αναφερθούν τα αρνητικά ή θετικά χαρακτηριστικά των δυο τάξεων. Οι απαντήσεις των μαθητών επαναλαμβανόντουσαν και για το λόγο αυτό έχει καταγραφεί μια φορά μόνο μια απάντηση με το ίδιο περιεχόμενο [ή επαναλαμβάνεται αν έστω και ελάχιστα διαφοροποιούνταν ως προς το περιεχόμενο].

Από τις απαντήσεις των μαθητών οδηγήθηκα στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές είχαν αξιολογήσει θετικά το περιβάλλον της ηλεκτρονικής τάξης. Οι θετικές απαντήσεις που αφορούσαν την ηλεκτρονική τάξη του σχολείου ήταν οι εξής:

- «*Τα θέματα είναι καλά ταξινομημένα», «Μπορούμε να δούμε τι εργασίες οφείλουμε να παραδώσουμε», «Είναι όλα τα θέματα σε μια σειρά», «Μπορούμε να αυτοαξιολογηθούμε και έχει τις ασκήσεις για διακοπές, και παραδείγματα», «Οι μαθητές έχουν λογαριασμό όποτε μπορούν και αναρτούν την άποψή τους για κάποια θέματα», «Υπάρχει επικοινωνία με τον καθηγητή σου*».



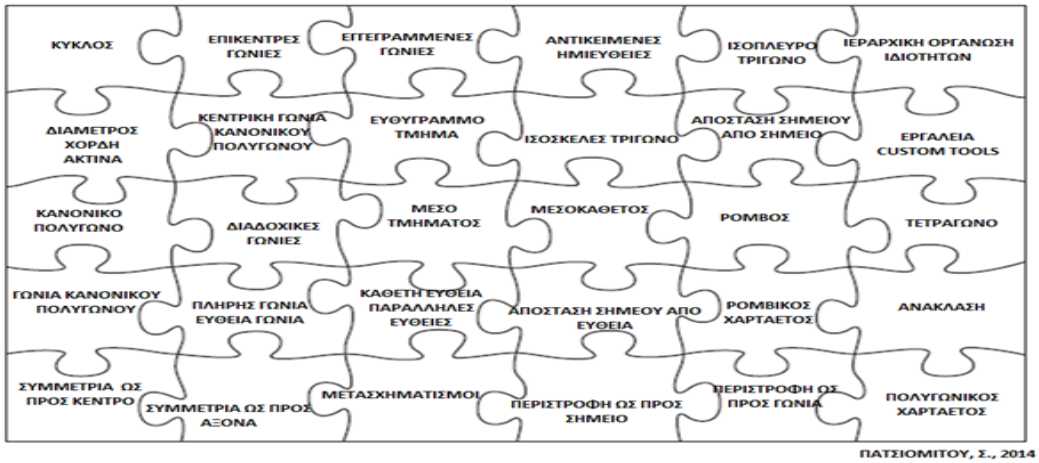
Εικόνα 16. Εφαρμογή της διαδικασίας κατασκευής πλατωνικών στερεών σε στατικά μέσα

Οι θετικές απαντήσεις που αφορούσαν την ηλεκτρονική τάξη του σχολικού δικτύου ήταν οι εξής:

- «*Είναι πιο οργανωμένη», «Υπάρχουν τα αρχεία, οι ανακοινώσεις που μας καθοδηγούν, είναι σε διαφορετικά [σημεία] η άλγεβρα από τη γεωμετρία», «Είναι πάντα ανοιχτή και δεν κολλάει», «Έχει μέσα παρά πολύ υλικό καθώς και βοηθήματα και σημειώσεις από το μάθημα και μας βοηθάνε», «Η γεωμετρία με την άλγεβρα είναι τακτοποιημένες», «Είναι πιο ωραία με περισσότερες εργασίες, ανακοινώσεις και εικόνες», «Μπορούμε να δούμε τις δουλειές άλλων παιδιών αλλά και τις δικές μας» ή «Έχει πάρα πολύ ωραίες εργασίες», «Είναι πιο εύκολη στο να μπούμε αλλά και να δούμε τις ανακοινώσεις», «Υπάρχουν οι ανακοινώσεις που μας γράφετε αναλυτικά το κάθε μάθημα», «Ελεύθερη πρόσβαση σε όλον τον κόσμο», «Πλήρης οργάνωση και δομή», «Κατάταξη με βάση την ημερομηνία», «Έχει τις λύσεις των ασκήσεων και μπορούμε να εξασκηθούμε για το μάθημα*».

Οι αρνητικές απαντήσεις και για τις δυο τάξεις αφορούσαν κυρίως: (1) το μέγιστο όριο χωρητικότητας και επομένως τους περιορισμούς του ίδιου του συστήματος, (2) τη διαχείριση του με κωδικούς που καθιστά την πρόσβαση πιο δύσκολη, (3) τη δυσκολία να βρουν κάποιο έγγραφο αν δεν έχουν κατατοπιστεί καταλλήλως από τον διδάσκοντα, ή (4) ότι το προφίλ είναι ανοικτό και ενδεχομένως υπάρχουν κίνδυνοι [π.χ ως προς τα πνευματικά δικαιώματα των εργασιών].

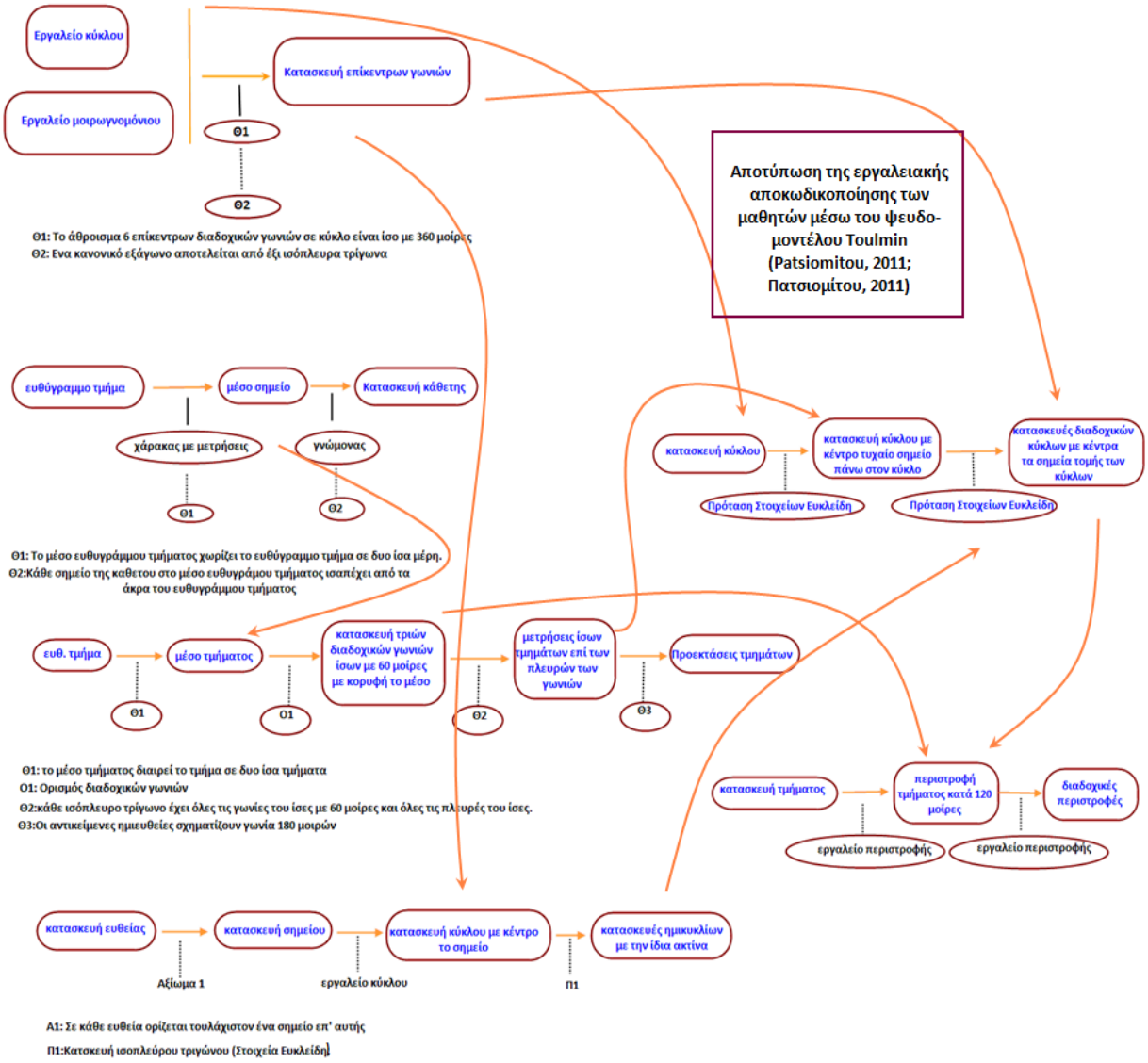
Αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας στο αλληλεπιδραστικό περιβάλλον της e-class



Εικόνα 17. Παζλ εννοιών που κατασκευάστηκαν από τους μαθητές

Στο πάζλ της εικόνας επάνω (Εικόνα 17) αποτυπώνεται μια σύνδεση μεταξύ των εννοιών που οι μαθητές σχημάτισαν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, καθώς και κάποιες διασυνδέσεις μεταξύ των διαδικασιών ή ενεργειών με χρήση εργαλείων. Οι μαθητές εξωτερικεύουν στην οθόνη κατασκευές που έχουν σχηματίσει νοητικά, χρησιμοποιώντας τα γεωμετρικά αντικείμενα του λογισμικού και τα εργαλεία [στατικά ή δυναμικά], προσπαθώντας να αποκωδικοποιήσουν τις νοητικές τους αναπαραστάσεις σε ενέργειες στο λογισμικό. Επομένως, να αποκωδικοποιήσουν εργαλειακά, δηλαδή να αποκτήσουν την ικανότητα να μεταφράσουν ένα σχήμα με την χρήση εργαλείων του λογισμικού. Το πώς η ικανότητα των μαθητών στην *εργαλειακή αποκωδικοποίηση* (instrumental decoding) (Patsiomitou, 2011, 2012; Πατσιομίτου, 2011) επιδρά στην ικανότητά τους για κατασκευή εννοιών, μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση του πώς η χρήση των εργαλείων εκ μέρους τους παίζει θεμελιώδη ρόλο ως μη γλωσσική εγγύηση με την έννοια που έχει η εγγύηση (warrant) στο μοντέλο Toulmin (1958/1993). Στο μοντέλο του Toulmin «ένα επιχείρημα αποτυπώνει τον ισχυρισμό (claim) (δηλαδή τη δήλωση του ομιλητή), τα δεδομένα (data) (δηλαδή τα δεδομένα/στοιχεία που αιτιολογούν τον ισχυρισμό) και την εγγύηση (warrant) (δηλαδή τους συμπερασματικούς κανόνες που επιτρέπουν τα δεδομένα να συνδεθούν με τον ισχυρισμό)» (Pedemonte, 2007, p. 27)

Αν αναλύσουμε την διαδικασία με το ψευδο-μοντέλο Toulmin (Patsiomitou, 2012; Πατσιομίτου, 2011), στο οποίο περιγράφεται η χρήση των εργαλείων, τα θεωρήματα που οι μαθητές γνωρίζουν και αυτά που υπονοούν (π.χ θεώρημα Θ2, το οποίο συνδέεται με διακεκομμένη γραμμή) και τα οποία δεν είναι ευνόητα από την περιγραφή που παραθέτουν, παρατηρούμε ότι προκύπτουν διασυνδέσεις μεταξύ των εννοιών και ενεργειών με χρήση εργαλείων μεταξύ των μαθητών, λόγω της διαδοχικής σειράς ανάρτησης της μεθόδου και την ανατροφοδότηση που παίρνει ο επόμενος μαθητής όταν διαβάζει την μέθοδο του προηγουμένου..



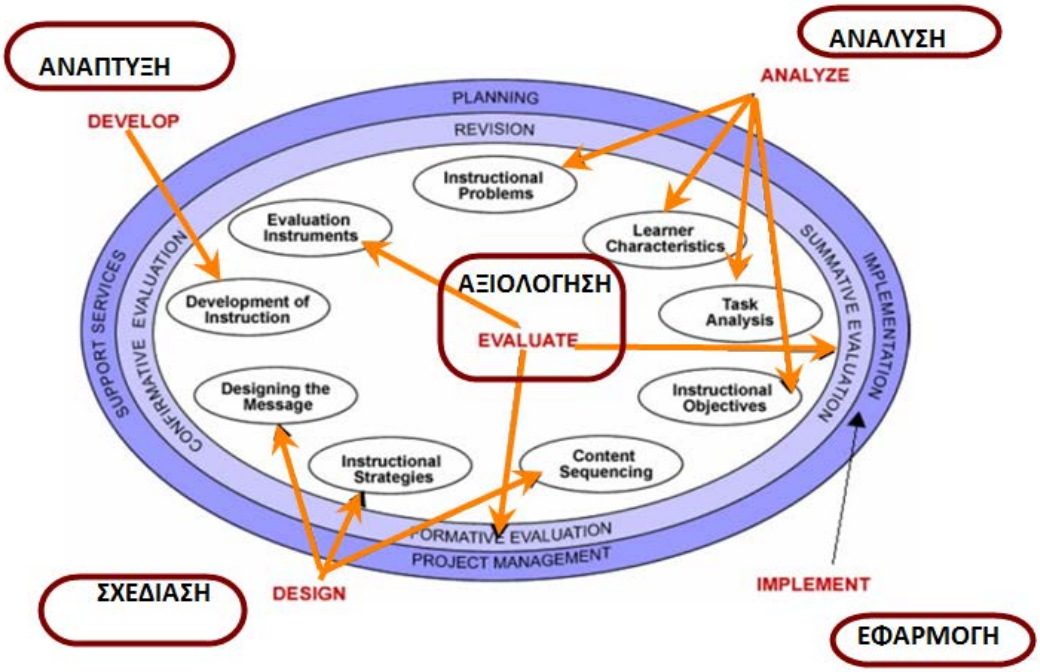
Εικόνα 18. Εννοιολογικές και διαδικαστικές συνδέσεις από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών μέσω του ψευδομοντέλου Toulmin (Patsiomitou, 2011, 2012; Πατσιομίτου, 2011).

Η επίδραση επίσης του αναρτημένου υλικού (θεωρητικού ή εμπειρικού) είναι καταφανής στους τρόπους κατασκευής των μαθητών: κατασκευή μέσου, μεσοκαθέτου, κύκλου, ανάκλαση σημείου. Οι μαθητές δεν σκέφθηκαν την κατασκευή ενός προσαρμοσμένου εργαλείου (π.χ ισοπλεύρου τριγώνου) και την επανάληψη της χρήσης του για την ολοκλήρωση της κατασκευής ενός χαρταετού, ζήτημα που επιβεβαιώνει τις απόψεις ερευνητών ότι η κατασκευή και χρήση των προσαρμοσμένων εργαλείων γίνεται από μαθητές με υψηλότερο επίπεδο σκέψης.

Συζήτηση

Σύμφωνα με τους Cachia et al. (2010) «η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να μάθουν να σχεδιάζουν αυτοί οι ίδιοι μαθησιακές εμπειρικές εφαρμογές» (ό. α. στο Punie, Cachia & Vuorikari, 2013). Να γίνουν δηλαδή εκπαιδευτικοί σχε-

διαστές των μαθησιακών εμπειριών των μαθητών τους από τους οποίους θα υπάρχει μια συνεχής ανατροφοδότηση. Η εφαρμογή της ηλεκτρονικής μάθησης για τη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών εννοιών θα μπορούσε ενδεχομένως να λύσει κάποια από τα θέματα τα σχετικά με τη διαχείριση προπαρασκευασμένων δραστηριοτήτων οι οποίες έχουν ελεγχθεί σε πραγματικό χρόνο μέσα στην τάξη και έχει αξιολογηθεί η εφαρμογή τους στη μάθηση και κατανόηση των εννοιών από τους μαθητές. Με αυτό συμφωνούν οι Psycharis, Chalatzoglidis & Kalogiannakis (2013) οι οποίοι ισχυρίζονται ότι «οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις [με χρήση συστημάτων ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning)] έχουν στόχο να οδηγήσουν τους μαθητές να γίνουν δημιουργοί της γνώσης και να αναπτύξουν έναν πιο ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία […] καθώς και να αλληλεπιδράσουν με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους» (p.12).



Εικόνα 19. Προσαρμοσμένο μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού (instructional design) για την παρούσα μελέτη ως σύνθεση των μοντέλων Addie-Kemp σε περιβάλλον e-class (Morrison, Ross & Kemp 2004, p.29 ο.α. στο http://www.de-research.com/PhDFinalPapers/CT_3IDModels.pdf, p.7).

Η πλατφόρμα της ηλεκτρονικής τάξης προσφέρεται ιδιαιτέρως ως τεχνολογικό μέσο σχεδίασης και διαχείρισης της ύλης του προγράμματος σπουδών κάθε τάξης. Η ηλεκτρονική τάξη στην παρούσα μελέτη αξιοποιήθηκε τεχνολογικά για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του διδασκόμενου αντικείμενου. Υιοθετήθηκαν εκπαιδευτικές θεωρίες για το σχεδιασμό και τη διαχείριση της ανάλυσης (Analysis), σχεδίασης (Design), ανάπτυξης (Development), εφαρμογής (Implementation) και αξιολόγησης (Evaluation) του εκπαιδευτικού –μαθησιακού υλικού [δηλαδή, διερεύνηση του επιπέδου και χαρακτηριστικών των μαθητών, επιλογή της μικτής μάθησης με χρήση παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, ανάπτυξη οδηγιών, εννοιολογικό σχεδιασμό του υλικού, ανάπτυξη κατασκευαστικών στρατηγικών, εφαρμογή της διαδικασίας, αξιολόγηση των απαντήσεων, αξιολόγηση του περιβάλλοντος και της μαθησιακής διαδικασίας από τους

μαθητές, αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας στο αλληλεπιδραστικό περιβάλλον της e-class, δραστηριότητες μεταξιολόγησής του περιβάλλοντος] (Εικόνα 19). Επομένως, συντέλεσε ως οδηγός διαχείρισης του Προγράμματος Σπουδών και συνέβαλε στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού (instructional design) του διδασκόμενου αντικείμενου με συνεχή ανατροφοδότηση (feedback) από πολλαπλές πηγές και πολυμέσα, με το να προκαθορίζεται τι θα διδαχθεί αλλά και πώς θα διδαχθεί.

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

Παύλος Καλλώνης (2011).Αξιοποίηση Συστήματος Διαχείρισης Ηλεκτρονικών Τάξεων υποστηριζόμενων από Εικονικούς Κόσμους (SLOODLE) στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών http://digilib.lib.unipi.gr/dspace/bitstream/unipi/4113/1/Kallonis.pdf

Κοκκονός, Α. (2006). Μεθοδολογίες Σχεδίασης Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων σε Περιβάλλοντα Ηλεκτρονικής Μάθησης. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.

http://digilib.lib.unipi.gr/dspace/handle/unipi/1272.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική (σ. 324) (ISBN 978-960-218-599-5) (Νέα αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη έκδοση του βιβλίου: *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Κριτική, 2003, ISBN 960-218-318-7, σ. 160).

Κουτσουρίδης, Ι. (2008). Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (LMS). Παρουσίαση και Αξιολόγηση των Moodle, Blackboard και e-Class με κριτήγριο τις θεωρίες μάθησης στις οποίες στηρίζονται. Διπλωματική εργασία. *Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Γλώσσας και Επικοινωνίας στο νέο οικονομικό περιβάλλον*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Πατσιομίτου, Σ. (2008) Επίλυση προβλήματος με απόδειξη μέσω των Συνδεόμενων Οπτικών Ενεργών Αναπαραστάσεων σε λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση»* ΕΤΠΕ , Κύπρος 25-28 Σεπτεμβρίου 2008, Πανεπιστήμιο Κύπρου, σσ. 81-88

Πατσιομίτου, Σ. (2009a) Μαθαίνω Μαθηματικά με το Geometer's Sketchpad v4 Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.

Πατσιομίτου, Σ. (2009b) Γνωστικές αλληλεπιδράσεις στις κατασκευές μέσω του λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας Geometer's Sketchpad Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΕΤΠΕ με τίτλο «Ενταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική διαδικασία», σσ. 129-134. Βόλος, 24-26 Απριλίου

http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe1440.pdf

Πατσιομίτου, Σ. (2011) Θεωρητικό σύρσιμο. Μη γλωσσική εγγύηση στην ανάπτυξη δυναμικών εννοιών από τους μαθητές. *28ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΕΜΕ,* σ.562-574, Μαθηματικό Τμήμα Πανεπιστημίου Αθηνών.

Πατσιομίτου, Σ. (2012) Σχεδίαση και μετασχηματισμοί Συνδεόμενων Οπτικών Αναπαραστάσεων - Εφαρμογή στη διδασκαλία σε τάξη. 8ο *Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση»* ΕΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

http://etpe.eu/custom/pdf/etpe1895.pdf

Σολομωνίδου, Χ. (2001), Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Κώδικας, Θεσσαλονίκη.

Σταμάτης Ε. Ευκλείδου Γεωμετρία , Στοιχείων βιβλία Ι,ΙΙ,ΙΙΙ,IV. Ο.Ε.Δ.Β.Αθήνα, 1957.

Τριλιανός, Θ. (2004). Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη. Τόμ. Α. 3η εκδ. Αθήνα: Αθανάσιος Τριλιανός.

Ξένη Βιβλιογραφία

Anohina, A. (2005). Analysis of the terminology used in the field of virtual learning. Educational technology & society. 8 (3), pp. 91-102.

Angeli, C., & Valanides, N. (2009) . Instructional effects on critical thinking: Performance on ill-defined issues. Learning and Instruction, 19 (2), pp. 322-334. http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.010

Arbaugh, J. B., & Duray, R. (2002). Technological and Structural Characteristics, Student Learning and Satisfaction with Webbased Courses. *Management Learning, 33*, 3, 331347.

Armstrong , D.G, Et.al., (1978) Instructional Skills Handbook. Englewood Cliffs: Educational Technology. Publications, Inc.

Aybay, I & Oguz,D. (2002). A Learning Management System Developed at the Eastern Mediterranean University: The Turkish Online Journal of Educational Technology, Vol 2(2), pp: 1303-652.

Aronson, E. (1971). History of the Jigsaw Classroom. Retrived from The Jigsaw Classroom: http://www.jigsaw.org/history.htm

Aronson, E. (1978). The Jigsaw classroom. Beverly Hills, CA: Sage

Aronson, E., Blaney, N., Cookie, S., Sikes, J., and Snapp, M. (1978) The Jigsaw Classroom. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.

Aronson, E., & Bridgeman, D. (1979). Jigsaw groups and the desegregated classroom: In pursuit of common goals. Personality and Social Psychology Bulletin, 5(4), 438-446

Bansode, S. Y., & Kumbhar, R. (2012). E-learning Experience using Open Source Software: Moodle. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, *32*(5).

Bartolini Bussi M. G. (1996), Mathematical Discussion and Perspective Drawing in Primary School, *Educational Studies in Mathematics*, vol. 31, 11-41.

Bauersfeld, H. (1995). The structuring of the structures: development and function of mathematizing as a social practice. In L. Steffe and J. Gale (Ed.), *Constructivism in Education*, pp. 137-158. LEA.

Bernstein, B. (1990) The Structuring of Pedagogic Discourse, Volume IV: Class, Codes And Control (London, Routledge).

Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.

Burger, W. F., & Shaughnessy, J. M. (1986). Characterizing the van Hiele levels of development in geometry. *Journal for Research in Mathematics Education, 17*, 31-48.

Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010). Creative Learning & Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Educationin the EU Member States (No. EUR 24675). Seville: IPTS, Joint Research Centre, European Commission.

Chellappa, R., Barua, A. & Whinston A. (1997) An electronic infrastructure for a Virtual University. Communications of the ACM, 40, 9, 56-58.

Cobb, P., & Bauersfeld, H. (Eds.). (1995). The emergence of mathematical meaning: Interaction in classroom cultures. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Cobb, P., Yackel, E., & Wood, T. (1991). Curriculum and teacher development: Psychological and anthropological perspectives. In E. Fennema, T. P. Carpenter, & S. J. Lamon (Eds.), *Integrating research on teaching and learning mathematics*. Albany, NY: State University of New York Press.

Cope, B. and Kalantzis, M. (eds.): 1993, The Powers of Literacy: Genre Approaches to Teaching Writing, Falmer Press (UK edition) and University of Pennsylvania Press (US edition), London and Pittsburgh.

Crowley, M. (1987). *The van Hiele model of development of geometric thought*. In M. M. Lindquist, (Ed.), Learning and teaching geometry, K-12 (pp.1-16). Reston, VA: NCTM.

Davidson, Neil. (1990) "Small-Group Cooperative Learning in Mathematics." In Teaching and Learning Mathematics in the 1990s, 1990 *Yearbook of the Nation-*

al Council of Teachers of Mathematics (NCTM), edited by Thomas J. Cooney and Christian R. Hirsh, 52-61. Reston, Va.: NCTM.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath.

Dougiamas, M & Taylor, P. (2003) Moodle: Using Learning Communities to Create and Open Source Course Management System, *World conference on educational multimedia, hypermedia and telecommunications*, 2003 (1), 171-77.

Eggen P & Kauchak D. (2001). Educational psychology: Windows on classrooms. New Jersey Prentice Hall. Inc.

Ennis, R.H. (1989). A Taxonomy of critical thinking. Dispositions and abilities. In J. B. Baron, and R. J. Sterngerg (Eds.), Teaching for Thinking, (pp. 9-26). New York: Freeman.

Fowler, D H 1987/1999. The mathematics of Plato's academy: a new reconstruction, Oxford: Oxford University Press 1987, 2nd, rev. ed. 1999.

Freudenthal (1991), *Revisiting Mathematics Education: China Lectures*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Fuys, D., Geddes, D., & Tischler, R. (1988). The Van Hiele model of thinking in geometry among adolescents. *Journal for Research in Mathematics Education*: Monograph Number 3.

Glasersfeld, E. v. (1987).Learning as a constructivist activity. In C. Janvier (Ed.),Problems of representation in the teaching and learning of mathematics (pp.3-18). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Gravemeijer, K. (1994). *Developing realistic mathematics education*. Utrecht, The Netherlands: CD-B Press.

Hisham Dzakiria, Che Su Mustafa & Hassan Abu Bakar. (2006). Moving forward with blended learning as a pedagogical alternative to traditional classroom learning. Malaysian online Journal of Instructional Technology (MOJIT), Vol. 3, No 1, pp. 11-18.

Hohenwarter, J., Hohenwarter, M., and Lavicza, Z. (2009). Introducing dynamic mathematics software to secondary school teachers: The case of GeoGebra. The Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching 28(2), 135-46.

Horton, W. K. (1999). *Designing Web-based training: how to teach anyone anything anywhere anytime*, New York: Wiley.

Jackiw, N. (2001). *The Geometer's Sketchpad* [Computer Software].Berkeley, CA: Key Curriculum Press

Janvier, C. (1987). *Problems of Representations in the Learning and Teaching of Mathematics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Jaworski, B. (2003). Inquiry as a pervasive pedagogic process in mathematics education development, *Proceedings of the Third Conference of the European Society for Research in Mathematics Education*. Bellaria, Italy. Retrieved February 14, 2010, from http://www.dm.unipi.it/~didattica/CERME3

Jolliffe, A. (2001). *The online learning handbook: developing and using Web-based learning*, London: Kogan Page.

Johnson, S., & Aragon, S. (2003). An instructional strategy framework for online learning environments. New Directions for Adult and Continuing Education, 2003 , 31-43.

Johnson, L., Adams, S., & Haywood, K. (2011). The NMC Horizon Repot: 2011 K-12 Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Katsamani M., Retalis S. and Boloudakis M. (2012). Designing a Moodle course with the CADMOS learning design tool, Educational Media International, 49:4, pp. 317-331

Kearsley, G. (1998). *A Guide to Online Education*, retrieved from http://home.sprynet.com/~gkearsley/online.htm.

Khan, B. H. 2001. A framework for Web-based learning. In B. H. Khan (ed.) Web-based training. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 75-98.

Khan, B. H. 2005a. Learning features in an open, flexible and distributed leaning. AACE Journal 13 (2), 137-153.

Khan, B. H. 2005b. Managing e-learning: design, delivery, implementation and evaluation.Hersey, PA: Information Science Publishing.

Kordaki, M, Siempos, H. (2010). The jigsaw collaborative method within the online computer science classroom. *CSEDU 2010 - 2nd International Conference on Computer Supported Education.* Retrieved from

https://www.ceid.upatras.gr/webpages/faculty/kordaki/confeng/C46.pdf

Leikin, R., & Zaslavsky, O. (1999). Cooperative Learning in Mathematics. *The Mathematics Teacher, 92(3)*, 240-246.

Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice, 32*(3), 131–137.

Martin, F. (2008). Blackboard as the Learning Management System in a Computer Literacy Course. Journal of Online Learning and Teaching. *4, 2,* 138-145

Martens R. L., Gulikersw, J.& Bastiaensw T. (2004), The impact of intrinsic motivation on e-learning in authentic computer tasks. Journal of Computer Asisted learning, 20, 368–376.

Niss, M. (1999), Kompetencer og Uddannelsesbeskrivelse (Competencies and subject description). *Uddanneise* , *9*, 21-29.

OECD (2006). *Assessing scientific, reading, and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*, http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/9806031E.pdf.

Oliver, R., & McLoughlin, C. (2001). Using networking tools to support online learning. In F. Lockwood (Ed.), Innovation in open and distance learning: Successful development of online and E-Web-based learning (pp. 160–171). London: Routledge.

Patsiomitou, S. (2008a). The development of students' geometrical thinking through transformational processes and interaction techniques in a dynamic geometry environment. *Issues in Informing Science and Information Technology Journal*, 5, 353-393. Available on line http://iisit.org/IssuesVol5.htm

Patsiomitou, S., (2008b) Linking Visual Active Representations and the van Hiele model of geometrical thinking. In Yang, W-C, Majewski, M., Alwis T. and Klairiree, K. (Eds.) "Enhancing Understanding and Constructing Knowledge in Mathematics with Technology». *Proceedings of the 13th Asian Conference in Technology in Mathematics.* pp 163-178. Bangkok, Thailand: Suan Shunanda Rajabhat University. Available on line http://atcm.mathandtech.org/EP2008/pages/regular.htm

Patsiomitou, S., (2008c) Do geometrical constructions affect students algebraic expressions? In Yang, W., Majewski, M., Alwis T. and Klairiree, K. (Eds.) "Enhancing Understanding and Constructing Knowledge in Mathematics with Technology". *Proceedings of the 13th Asian Conference in Technology in Mathematics.* pp 193-202 Bangkok, Thailand: Suan Shunanda Rajabhat University. Available on line

http://atcm.mathandtech.org/EP2008/pages/regular.html

Patsiomitou, S., (2008d) Custom tools and the iteration process as the referent point for the construction of meanings in a DGS environment. In Yang, W-C, Majewski, M., Alwis T. and Klairiree, K. (Eds.) "Enhancing Understanding and Constructing Knowledge in Mathematics with Technology". Proceedings *of the 13th Asian Conference in Technology in Mathematics.* Pp179-192 Published by Mathematics and Technology, LLC. ISBN 978-0-9821164-1-8. Bangkok, Thailand: Suan Shunanda Rajabhat University. Available on line http://atcm.mathandtech.org/EP2008/pages/regular.html

Patsiomitou, S. (2009) The Impact of Structural Algebraic Units on Students' Algebraic Thinking in a DGS Environment at the *Electronic Journal of Mathematics and Technology (eJMT)*, *3*(3), 243-260.

Patsiomitou, S. (2010). Building LVAR (Linking Visual Active Representations) modes in a DGS environment. *Electronic Journal of Mathematics and Technology*, 4(1), 1-25.

Patsiomitou, S. (2011). Theoretical dragging: A non-linguistic warrant leading to dynamic propositions. *Proceedings of the 35th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 1, pp. 361-368. Ankara, Turkey: PME

Patsiomitou, S. (2012) A Linking Visual Representation DHLP for student's cognitive development. *Global Journal Of Computer Science and Technology*. Online ISSN:0975-4172 & Print: 0975-4350, pp. 53-82, Vol. 12 Issue 6 version 1. March 2012.

Patsiomitou, S. (2013) Students learning paths as 'dynamic encephalographs' of their cognitive development". *International journal of computers & technology* [Online], 4(3) (18 April 2013) http://cirworld.com/index.php/ijct/article/view/1224/0

Patsiomitou, S. (2014). Student's Learning Progression Through Instrumental Decodingof Mathematical Ideas. ***Global Journal of Computer Science and Technology,*** Vol. 14 Issue 1,pp. 1-42.

http://computerresearch.org/stpr/index.php/gjcst/article/view/1619/1482

Pedemonte, B. (2007). How can the relationship between argumentation and proof be analysed ? *Educational Studies in Mathematics*, 66, 23-41.

Peirce, C. S. (1992, c. 1878). Deduction, induction, and hypothesis. In N. Houser & C. Kloesel, (Eds.), *The Essential Peirce: Selected philosophical writings, Volume 1*, 186-199. Bloomington: Indiana University Press.

Piaget, J. (1937/1971). *The construction of reality in the child* (M. Cook, Trans.). New York:Basic Books.

Picciano, A. G. (2001). *Distance learning: making connections across virtual space and time*, Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

Pierce, J.W. & Jones, B.F. (1998), Problem Based Learning: learning and Teaching in the Context of Problems. Contextual Teaching and Learning: Preparing Teachers to Enhance Student Success in and Beyond School pp.75–106. Eric Clearinghouse, Columbus.

Pinner, R. S. (2011). A Two Year Cross-Section of Student Use of Self-Access eLearning. Studies in self-access learning, 2(3), 30 -34.

Porter, L. R. (1997). *Creating the virtual classroom: distance learning with the Internet*, New York: J. Wiley & Sons.

Psycharis, S., Chalatzoglidis, G., & Kalogiannakis, M. (2013). Moodle as a learning environment in promoting conceptual understanding for secondary school students. *Eurasia Journal of Mathematics, Sciences & Technology Education*, 9(1), 11-21.

Punie, Y., Cachia, R & Vuorikari, .R. (2013) Final report on the Future of Teacher Networkin.Retrieved from

http://www.tellnet.eun.org/c/document_library/get_file?folderId=18137&name=DLFE-817.pdf.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.

Slavin, Robert E.. "Cooperative Learning and Individualized Instruction."A rithmeticT eacher 35 (November 1987): 14-16.

Singh, H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. *Issue of Educational Technology*, Vol. 43, No. 6, pp. 51-54.

Skemp, R. (1986). The psychology of learning mathematics (2nd ed.) Harmondsworth, UK: Penguin.

Sfard, A. (2001). Learning mathematics as developing a discourse. In R. Speiser, C. Maher, C. Walter (Eds), Proceedings of 21st Conference of PME-NA (pp. 23-44). Columbus, Ohio: Clearing House for Science, mathematics, and Environmental Education http://mathcenter-k6.haifa.ac.il/articles(pdf)/sfard.pdf

Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement* National Institute of Education. Retrieved from http://eric.ed.gov/PDFS/ED272882.pdf.

Steffe, L. P., & Gale, J. E. (1995).Constructivism in education. Hillsdale, NJ: Lawerence Erlbaum.

Steketee, C. (2004). Action research as an investigative approach within a computer base community of learners. In R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer & R. Phillips (Eds), Beyond the comfort zone: *Proceedings of the 21st ASCILITE Conference* (pp. 875-880).

Swartz, R. (1992). Critical thinking, the curriculum, and the problem of transfer. In D. Perkins, J. Bishop, & J. Lochhead (Eds.), Thinking: The Second International Conference (pp. 261-284). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Toulmin, S.E. (1958). *The uses of argument.* Cambridge: Cambridge University Press.

Zhang, J., Scardamalia, M., Lamon, M., Messina, R., & Reeve, R. (2007). Socio-cognitive dynamics of knowledge-building in the work of 9- and 10-year-olds. *Educational Technology Research and Development, 55*(2), 117-145. doi: 10.1007/s11423-006-9019-0

Zazkis, R., & Liljedahl, P. (2004). Understanding primes: The role of representation. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(3), 164-186

White, P., & Mitchelmore, M. C. (2010) Teaching for abstraction: A model. *Mathematical Thinking and Learning*. 12(3), 205-226.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1987) Thinking and speech. In R.W. Rieber and A.S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology*, (Trans. N.Minick). New York: Plenum.

Usiskin, Z. (1982). *Van Hiele levels and achievement in secondary school geometry*. (Final report of the Cognitive Development and Achievement in Secondary School Geometry Project). Chicago: University of Chicago.(ERIC Document Reproduction Service, No. ED 220 288).

van Hiele, P. M. (1986). Structure and insight: A theory of mathematics education. Orlando, Florida: Academic Press.

Voigt, J. (1994). Negotiation of mathematical meaning and learning mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, *26*(2), 275-298.

Ιστοσελίδες

[1]. http://www.physics.ntua.gr/mourmouras/euclid/book1/postulate1.html

[2]. Link της η-τάξης (e-class) σχολικού δικτύου

Τάξη Α Γυμνασίου

http://eclass.sch.gr/courses/G10113/

ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ στην e-class σχολικού δικτύου

http://eclass.sch.gr/modules/announcements/announcements.php?course=G10113

ΒΙΒΛΙΟ ΥΛΗΣ στην e-class σχολικού δικτύου

http://eclass.sch.gr/modules/agenda/agenda.php?course=G10113

ΕΓΓΡΑΦΑ στην e-class σχολικού δικτύου

http://eclass.sch.gr/modules/document/document.php?course=G10113

“Μοντελοποιήσεις μαθητών” στην e-class σχολιού

δικτύου

http://eclass.sch.gr/courses/G10114/

Τάξη Β Γυμνασίου

Link της η-τάξης (e-class) σχολικού δικτύου

http://eclass.sch.gr/courses/G115115/

ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ e-class σχολικού δικτύου

http://eclass.sch.gr/modules/announcements/announcements.php?course=G115115

ΒΙΒΛΙΟ ΥΛΗΣ e-class σχολικου δικτύου

http://eclass.sch.gr/modules/agenda/agenda.php?course=G115115

ΕΓΓΡΑΦΑ e-class σχολικού δικτύου

http://eclass.sch.gr/modules/document/document.php?course=G115115

ΜΟΝΤΕΛΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ e-class σχολικού

δικτύου

http://eclass.sch.gr/courses/G10111/

Τάξη Γ Γυμνασίου

Link της η-τάξης (e-class) σχολικού δικτύου

http://eclass.sch.gr/courses/G115116/

ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ e-class σχολικού δικτύου

http://eclass.sch.gr/modules/announcements/announcements.php?course=G115116

ΒΙΒΛΙΟ ΥΛΗΣ e-class σχολικού δικτύου

http://eclass.sch.gr/modules/agenda/agenda.php?course=G115116

ΕΓΓΡΑΦΑ e-class σχολικού δικτύου

http://eclass.sch.gr/modules/document/document.php?course=G115116

ΜΟΝΤΕΛΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ e-class σχολικού

δικτύου

http://eclass.sch.gr/courses/G10112/

[3]. http://www.jigsaw.org/steps.htm

Η διδακτική του πολιτισμικού και πολιτικού τοπίου

Μωραΐτης Κωνσταντίνος
Δρ. Αρχιτέκτων Μηχανικός – Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών ΕΜΠ
mor@arsisarc.gr

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον για το τοπίο δε δικαιολογείται μόνο από την απαίτηση περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. Ενισχύεται από τον συσχετισμό με τον πολιτισμό στο σύνολό του ή με την ιδιαίτερη αναφορά στον Δυτικό πολιτισμό. Στο πλαίσιο αυτής, της «πολιτισμικά» ευρύτερης ή «πολιτιστικά» κεντρικότερης αναφοράς των τοπιακών θεωρήσεων, το παράδειγμα του Ελληνικού τοπίου, συσχετισμένο με την Ελληνική αρχαιότητα, καθίσταται κεντρικό, όχι μόνο για την γονιμοποίηση της νεότερης Δυτικής τέχνης αλλά πολύ ειδικότερα ως υπόδειξη της νεότερης Δυτικής πολιτικής ισχύος ή ως καταγωγική αναφορά των νεότερων Δυτικών αστικών πολιτευμάτων. Η μετατόπιση από αυτήν την υπερεθνική, διεθνιστική πολιτική προσέγγιση, στον εθνικό και εθνικιστικό προσδιορισμό του τοπίου οδήγησε σε όρους συσχετισμού του με τον «*λαϊκό πολιτισμό*» και την «*παράδοση*», χωρίς εντούτοις να εξαφανίσει, εντός και εκτός Ελληνικών συνόρων, το ενδιαφέρον για το υποθετικό τοπίο της κλασσικής αρχαιότητας και τον συσχετισμό του με το φυσικό πραγματικό υπόβαθρο του Ελληνικού τόπου. Ώστε η εισαγωγή της έννοιας του «*τοπίου*», σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης προσφέρεται, προκειμένου να περιγράψει, πέρα από τις σχέσεις των κοινωνιών με το φυσικό τους υπόβαθρο, τις μεταπτώσεις των σχέσεων αυτών σε συνάρτηση με τις απόψεις που οι Δυτικές κοινωνίες συγκροτούν για τον πολιτισμό. Απόψεις στις οποίες ενεργά μετέχει η αναφορά στην Ελληνική αρχαιότητα και στο Ελληνικό τοπίο, όσο και η συσχέτιση τοπίου και λαϊκού πολιτισμού ή παράδοσης.

Λέξεις - Κλειδιά: Πολιτιστικό και πολιτισμικό τοπίο, πολιτικό τοπίο, Ελληνικό τοπίο, πολιτισμός-civilization, πολιτισμός-culture, λαϊκός πολιτισμός, παράδοση.

Εισαγωγή

Είναι προφανέστατο πως η σημερινή εκπαιδευτική προοπτική δεν αρκεί να διαθέτει μαθήματα περιβαλλοντικής κατεύθυνσης μόνο, σε όλες τις βαθμίδες της από την πρωτοβάθμια ως την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πολύ περισσότερο υποχρεώνεται να διαπνέεται συνολικότερα από το πνεύμα του περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος. Στην πρόταση που ακολουθεί πάντως, θα επιχειρήσουμε να αντικαταστήσουμε τον όρο «*περιβαλλοντική*» με τον όρο «*τοπιακή*», θεωρώντας τον επί της ουσίας καταλληλότερο. Ο πρώτος λόγος της προηγούμενης αντικατάστασης αφορά την ιστορική και επιστημονική συσχέτιση του όρου «*τοπίο*» με το επίθετο «*πολιτισμικό*», «*πολιτισμικό τοπίο*», υποδεικνύοντας πως κανένα περιβάλλον, κανένα οικοσύστημα δε μπορεί να θεωρηθεί ανεξάρτητο από την ανθρώπινη κοινωνία, από τις ανθρώπινες κοινότητες οι οποίες συνάπτονται μαζί του. Ώστε, μιλώντας για το τοπίο, μπορούμε να αναφερθούμε ταυτόχρονα στο φυσικό υπόβαθρο των τόπων ζωής αλλά και στο ανθρωπογενές τους υπόβαθρο και

επιπλέον στον τρόπο με τον οποίο οι ανθρώπινες κοινότητες αντιλαμβάνονται, ερμηνεύουν, αποδίδουν με όρους παράστασης και διαμορφώνουν τους τόπους αυτούς. Χάρις στην ολιστική αυτή προσέγγιση όμως, να ένας δεύτερος λόγος που μας ωθεί στην προηγούμενη αντικατάσταση του όρου «*περιβάλλον*» από τον όρο «*τοπίο*», προσφέρεται η δυνατότητα να εξετάσουμε πληρέστερα μια από τις κύριες κατευθύνσεις περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος, αυτήν που αφορά το αστικό περιβάλλον. Το κύριο δηλαδή περιβάλλον σύναψης της ανθρωπογενούς δραστηριότητας και των φυσικών στοιχείων, το κατ' εξοχήν βεβαρημένο συνήθως πεδίο σύναψης φύσης και πολιτισμού· το κατ΄ εξοχήν «*πολιτισμικό*» τοπίο.

Ελληνικό τοπιακό παράδειγμα και νεότερος Δυτικός πολιτισμός

Αλλά η εισήγηση αυτή επικεντρώνεται σε έναν επιπλέον, τρίτο λόγο που εξηγεί το ενδιαφέρον για το εννοιακό πεδίο του «*πολιτισμικού τοπίου*», στην Ελληνική ιδιαίτερα εκπαίδευση. Αν σε κάθε περιοχή του κόσμου το περιβάλλον δε μπορεί παρά να είναι τάξης τοπιακής, δε μπορεί παρά να είναι «*τοπίο*», συσχετισμένο δηλαδή με την ανθρώπινη κοινωνική αντίληψη, ερμηνεία, παράσταση και διαμόρφωση του τόπου, δε μπορεί άρα παρά να είναι «*πολιτισμικό*», στην περίπτωση της Ελλάδας ειδικά αυτή η πολιτισμική διάσταση του τοπίου αποκτά εκπλήσσουσα ιδιαιτερότητα. Αποβαίνει δηλαδή, η αναφορά στο Ελληνικό τοπίο, σημαντική όχι μόνο για το συγκεκριμένο 'Ελληνικό' γεωγραφικό πεδίο, αλλά για τη συγκρότηση του νεότερου μετα-αναγεννησιακού Δυτικού πολιτισμού, στο σύνολό του και ακόμη ειδικότερα για τη συγκρότηση των νεότερων Δυτικών πολιτευμάτων.

Η παρακολούθηση της ανάδυσης της τέχνης του τοπίου, κατά την Ιταλική Αναγέννηση και των μεταβολών που παρουσιάζει ιστορικά η τέχνη αυτή, στους αιώνες που ακολουθούν, υποδεικνύουν την άμεση εξάρτησή της από τα αρχαία Ελληνικά παραδείγματα. Παραδείγματα υποθετικά και φανταστικά σε μεγάλο βαθμό για τους Δυτικούς διανοητές της εποχής τα οποία προβάλλουν, για τον ανυποψίαστο σημερινό μελετητή, ως πρότυπα αισθητικής τάξης. Αισθητικής τάξης η οποία υποκρύβει εντούτοις, όπως σημειώσαμε ήδη και όπως θα εξηγήσουμε αναλυτικότερα στη συνέχεια, κίνητρα πολιτικά. Η εξάρτηση αυτή του Δυτικού πολιτισμού στο σύνολο του και της Δυτικής τοπιοτεχνίας ειδικότερα από την αναφορά στο Ελληνικό τοπίο, δε θα πάψει ποτέ πλήρως. Δε θα πάψει να συνδέει στις Δυτικές γλώσσες το όνομα 'Αρκαδία' και στη Δυτική εικονογραφία τις υποθετικές αναπαραστάσεις αυτής της γεωγραφικής περιοχής, με την υπόδειξη του ιδανικού τοπίου. Εντούτοις ανάλογες τοπιακές αναφορές στην αρχαία Ελλάδα θα αντιπαρατεθούν στη συνέχεια, από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα ήδη, με το ενδιαφέρον των επιμέρους εθνικών ομάδων των λαών της Ευρώπης και του κόσμου για το δικό τους «εθνικό τοπίο», εξιδανικευμένο και ιδεολογικοποιημένο επίσης, στο πλαίσιο συσχετισμών που το συσχετίζουν συνήθως με την εθνική αυθεντικότητα, την εδαφική εθνική κυριαρχία και με πολιτισμικούς σχηματισμούς, όπως αυτούς που αφορούν την «*παράδοση*» και τον «*λαϊκό πολιτισμό*».

Η ευρύτερη παιδαγωγική σημασία της διερεύνησης που προτείνεται

Ώστε, ισχυριστήκαμε προηγούμενα, η τοπιακή διεύρυνση της έρευνας του περιβάλλοντος και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης προσφέρεται, προκειμένου να εξετάσουμε τη σχέση του υποβάθρου του τόπου με τον πολιτισμό, σε τρεις τουλάχιστον εκδοχές αυτής της σχέσης. Στη γενική σύναψη των περιβαλλοντικών όρων με τον πολιτισμό, στην ειδικότερη εκδοχή του αστικού πολιτισμικού περιβάλλοντος και τοπίου και στην ιδιάζουσα περίπτωση του Ελληνικού τοπίου που καθορίζει, όπως ισχυριστήκαμε, σημαντικές αναφορές της Δυικής ιστορίας.

Η συνεισφορά της πρότασής μας σκοπεύει εντούτοις να δηλωθεί ως ακόμη σημαντικότερη. Μια ανάλογη προσέγγιση του πολιτισμικού τοπίου επιτρέπει να καταδείξουμε πως η εξέλιξη των απόψεων για το τοπίο, η εξέλιξη των απόψεων για την ελεγχόμενη διαχείρισή του ή για τον σεβασμό της αυτόνομης, αδιαμεσολάβητης παρουσίας του, συμπορεύεται με αντίστοιχες μεταβολές της αντίληψης των Δυτικών κοινωνιών για την κεντρική πολιτιστική τους κυριαρχία, για την κυριαρχία του κεντρικού πολιτισμού – civilization ή για τον σεβασμό στις πολλαπλές και διαφορετικές μεταξύ τους πολιτισμικές εκδοχές, στις πολλαπλές εκδοχές του πολιτισμού - culture. Ώστε η διερεύνηση του τοπίου θα μπορούσε όχι απλά να συσχετιστεί με ευρύτερα πολιτιστικά ή πολιτισμικά μορφώματα, αλλά να καταδείξει βασικά χαρακτηριστικά θεώρησης των απόψεων για τον πολιτισμό. Πολύ λογικά καθώς η αντίληψη, η ερμηνεία, η παράσταση και η διαμόρφωση του τοπίου υποδεικνύουν τη σχέση του πολιτισμού με το αντίθετό του, με τη φυσική δηλαδή ετερότητα. Η υπόδειξη αυτή μπορεί να συνδεθεί θεωρούμε, με μια σημαντική εκπαιδευτική προοπτική· σημαντική για τα μαθήματα ιστορίας όσο και για τα μαθήματα περιβαλλοντικής κατεύθυνσης, ικανή να φωτίσει και τις δυο πλευρές αυτού του διπόλου. Με ακόμη εντονότερο χαρακτηρισμό θα αναφερθούμε στην παιδαγωγική σημασία αυτής της υπόδειξης που δεν περιορίζεται σε σχολικές ή πανεπιστημιακές εκπαιδευτικές διαδικασίες μόνο, αλλά υποδεικνύει την ουσιαστικότερη αναίρεση των επιστημολογικών στεγανών, ανάμεσα στην ανθρωποκεντρική κοινωνική θεώρηση και στην απομονωμένη, στην περιοχή των φυσικών δεδομένων, περιβαλλοντική-οικολογική στάση. Κατά σαφή τρόπο τείνουμε τότε να μετακινηθούμε στην περιοχή της «*πολιτισμικής και πολιτικής οικολογίας*».

Τα νεότερα πολιτεύματα και η σχέση τους με τη μεταβολή των απόψεων για το τοπίο

Η συνηθέστερη ιστορικά άποψη συνδέει την ανάδυση των νεότερων θεωρήσεων για το τοπίο με την Ιταλική Αναγέννηση και ιδιαίτερα με τις τοπιοτεχνήσεις και κηποτεχνήσεις στην περιοχή της Φλωρεντίας. Αλλά η προσέγγιση αυτή δεν αρκεί να επισημάνει τον συσχετισμό με μια καινοφανή πολιτιστική πραγματικότητα. Πολύ ορθότερα πρέπει να συνδεθεί με τις ιδιαίτερες οικονομικές και πολιτικές συνθήκες που επέτρεψαν την ανάπτυξη, στην περιοχή της Τοσκάνης, των πρώτων πολιτικών μορφωμάτων που αντιστοιχούν στη νεότερη Ευρωπαϊκή αστική τάξη. Στο πλαίσιο της ανάπτυξης αυτής, το

ενδιαφέρον για το εκτός των τειχών πεδίο περιγράφει ταυτόχρονα το οικονομικό ενδιαφέρον για νέους όρους αγροτικής εκμετάλλευσης, για αισθητικό έλεγχο των διαμορφώσεων και για τη συσχετισμένη με τους όρους αυτούς πολιτική προβολή της νέας αστικής τάξης. Η πολιτική αναφορά όμως φαίνεται να χαρακτηρίζει επίσης και ένα άλλο συστατικό της ιστορικής αυτής περιόδου, τη σχέση της με το αρχαίο Ρωμαϊκό και το αρχαίο Ελληνικό παράδειγμα. Φθάνουν έτσι να δηλωθούν όροι ζωής έντονα καινοφανείς, με τη χρήση του όρου 'Αναγέννηση', υπονοώντας τη στενότατη συσχέτισή τους με το αρχαίο παρελθόν. Στενότατη συσχέτιση που δεν περιορίζεται σε μια 'καλολογική' πολιτιστική αναφορά, αλλά σε όρους πολιτικής συνάφειας με τις αρχαίες δημοκρατίες. Ώστε τοπιακή θεώρηση και γενικότερη πολιτιστική προσέγγιση κατά την Αναγέννηση ομοιάζουν, τόσο ως προς την βαθύτερη πολιτική σημασία τους, όσο και ως προς την κοινή τους αναφορά εξαιτίας της σημασίας αυτής, στο αρχαίο παράδειγμα.

Κατά την περίοδο του Baroque και της Αντιμεταρρύθμισης που ακολουθεί, η διάθεση πολιτικής προβολής στα Δυτικά βασίλεια εμμένει και γιγαντώνεται, ενώ παραμένει το ενδιαφέρον για την κλασσική αρχαιότητα. Αρχαίες θεότητες εξακολουθούν να κατοικούν τις τοπιακές διαμορφώσεις για δηλώσουν, στην περίπτωση αυτή, όχι την ανάδυση της αστικής τάξης μέσω της αναφοράς στα αρχαία δημοκρατικά πολιτεύματα, αλλά τη βασιλική αίγλη των τοπιοτεχνήσεων που συνιστούν κατά τον χαρακτηρισμό της εποχής πολιτικό θέατρο, «*theatrum politicum*». Στις διαμορφώσεις αυτές απόλυτου ελέγχου των φυσικών στοιχείων, όπως και στα παλιότερα παραδείγματα των αναγεννησιακών τοπιοτεχνήσεων, γίνεται επιπλέον εμφανής η συνάφεια με τον σχεδιασμό του αστικού χώρου, του «*αστικού τοπίου*», αποδεικνύοντας την κοινή και στις δυο περιπτώσεις διάθεση κυριαρχίας πάνω στο υπόβαθρο ζωής των κοινωνιών.

Εικόνα 1: Οι γεωμετρικά οργανωμένοι κήποι της εποχής του Γαλλικού Baroque στο Vaux-le-Vicomte, στη Γαλλία του 17ου αιώνα (αριστερά) και (δεξιά) οι φυσικότροπες τοπιακές διαμορφώσεις της Αγγλικής αρχιτεκτονικής τοπίου, τον επόμενο αιώνα, στον πύργο Howard.

Παράλληλα εντούτοις με τη φορμαλιστική βασιλική αντίληψη για τους κήπους του Baroque μια άλλη τέχνη τοπίου θα αναπτυχθεί στην περιοχή των Κάτω Χωρών, συσχετισμένη με πολιτικά χαρακτηριστικά που αφορούν ξανά την αστική τάξη. Επιμένοντας στην Ολλανδία ιδιαίτερα, μπορούμε να παρατηρήσουμε την ανάπτυξη μιας ιδιαίτερης ζωγραφικής κατεύθυνσης που αντιλαμβάνεται το τοπίο ως κεντρικό εικονιστικό θέμα,

συσχετισμένο με την παράσταση της Ολλανδικής υπαίθρου, κατατετμημένης στα χωράφια των πολλών μικρών ιδιοκτητών ή με την παράσταση των Ολλανδικών πόλεων, όπου η αστική οικονομική και πολιτική τάξη ανθεί και αναπτύσσεται (Alpers, 1983 και Μωραΐτης, 2011). Κατά τρόπο καθόλου παράδοξο, σε αυτές ακριβώς τις Ολλανδικές πόλεις του τέλους του 17ου αιώνα θα εμφανιστούν για πρώτη φορά δημόσια πάρκα, τοπιακές διαμορφώσεις προς δημοκρατική χρήση του αστικού πληθυσμού, ενώ στις περιαστικές Ολλανδικές περιοχές θα εμφανιστούν, οι πρόγονοι των νεότερων κηπουπόλεων· σειρές μικρών κατοικιών των μέσων στρωμάτων, με συνεχόμενους κήπους.

Ένα σημαντικότατο πολιτικό γεγονός, η άνοδος του Ολλανδού κυβερνήτη Wilhelm της Οράγγης-Νασσάου στον θρόνο της Βρετανίας και η αναγόρευσή του σε βασιλέα William III της νέας του πατρίδας, συνδέεται με τη μεταφορά της Ολλανδικής τοπιακής παιδείας στο Αγγλικό έδαφος. Συσχετισμένη με το ενδιαφέρον της Δυτικής σκέψης για τον ανερχόμενο Εμπειρισμό, για τη διερεύνηση των φυσικών διεργασιών και τον εντοπισμό των φυσικών κανονικοτήτων, αναπτύσσεται έτσι κατά τον 18ο αιώνα μια νέα στάση τοπιακής θεώρησης που περιγράφεται ως «*αρχιτεκτονική τοπίου-landscape architecture*». Εμπλουτισμένη από τα διδάγματα της ζωγραφικής απεικόνισης και την εμπειρία του αρχιτεκτονικού σχεδιασμού, η τοπιοτεχνική αυτή κατεύθυνση, μολονότι έντεχνη, θα επιμείνει στην «φυσικότροπη» απαίτηση, στην απαίτηση αναλογίας προς τα φυσικά πράγματα. ***Ακόμη ειδικότερα θα συσχετίσει την απαίτηση αυτή φυσικής ελευθερίας με προτάγματα πολιτικά, με τις «φιλελεύθερες» αστικές απαιτήσεις της Αγγλικής πολιτικής πρωτοπορίας της εποχής και με την απαίτηση απελευθέρωσης της κοινωνικής συμπεριφοράς συνολικά.*** Ώστε φυσικότροπος τοπιακός σχεδιασμός και πολιτική ή κοινωνική αστική πρόοδος θα θεωρηθούν συγγενείς και η συγγένεια αυτή θα επικυρωθεί με την κοινή τους αναφορά στην αρχαία δημοκρατία, Ρωμαϊκή και Ελληνική στην αρχή και στη συνέχεια με έμφαση Ελληνική (Γιακωβάκη, 2006). Στο πλαίσιο αυτό νεοκλασσικισμός και αναφορά στο αρχαίο Ελληνικό τοπίο αναδεικνύονται σε εμβληματικές εκφράσεις των νεότερων Δυτικών πολιτευμάτων αστικής κατεύθυνσης, σε εξιδανικευμένα πρότυπα μιας ονειρικής «Αρκαδίας» από την οποία οι Ευρωπαϊκές πόλεις και η Ευρωπαϊκή ύπαιθρος απομακρύνονταν ραγδαία, εγκλωβισμένες στην ανεξέλεγκτη εκβιομηχάνιση, στη συσσώρευση πληθυσμού στα αστικά κέντρα και στα πρώτα κύματα περιβαλλοντικής καταστροφής.

Η ρομαντική αντίρρηση η καταξίωση της μη ελεγχόμενης φυσικής πραγματικότητας και η παλαιότερη, πρώτη περίοδος τοπιακής πολεοδομίας

Η κριτική στάση του Ρομαντισμού απέναντι στις προτάσεις του Διαφωτισμού, αναφέρεται ταυτόχρονα σε αντιρρήσεις πολιτικές, όσο και σε άλλες που αφορούν τη γενικότερη αμφιβολία για την αρτιμέλεια του Δυτικού πολιτισμού. Ανάμεσα στις πρώτες περιλαμβάνεται η κριτική για την ουσιαστική επιτυχία των εξαγγελιών της αστικής πρωτοπορίας, όπως αυτές εκφράστηκαν με τη Γαλλική επανάσταση και η άρνηση των διεθνιστικών της διαθέσεων. Η νέα κοινωνική τάξη δεν εξασφάλισε την ευτυχία για το σύνολο του πληθυσμού, όπως είχε διακηρύξει και αυτή η ανεπάρκεια αφορούσε μεταξύ των άλλων τη γενικότερη ποιότητα ζωής, την απόσπαση από το φυσικό υπόβαθρο.

Αυτή όμως η αμφιβολία παραπέμπει στη δεύτερη ομάδα αντιρρήσεων, σε εκείνες που αφορούν την γενική καχυποψία για τον κεντρικά συγκροτημένο πολιτισμό. Εντείνεται έτσι, σε αντιπαράθεση, το σαφές ενδιαφέρον για τη φύση ως αξία αναντίρρητη, ως «υψηλή» συνθήκη αναφοράς (Μωραΐτης, 2012), ικανή να υπερβαίνει διαρκώς την αλαζονεία των πολιτισμένων κοινωνιών και να επιβάλει τον σεβασμό τους.

Με την έννοια αυτή ο νεότερος Δυτικός άνθρωπος θα εκδηλώσει για πρώτη φορά, στο πλαίσιο των ρομαντικών προτάσεων, διαθέσεις ανάλογες με τη σύγχρονη οικολογία και θα απομακρυνθεί σταδιακά από το φυσικότροπο μεν αλλά έντεχνο τοπίο, επιμένοντας στη σημασία της σχέσης με την αδιαμεσολάβητη φύση. Σταδιακά ακόμη και η τέχνη των κήπων θα απαιτήσει τον χαρακτηρισμό της φυσικής αγριότητας «*wild garden*», ως δηλωτικό αισθητικής ποιότητας και ο σχεδιασμός των πόλεων θα ενσωματώσει στις προτάσεις του αστικά πάρκα, δίκτυα πράσινων χώρων και κηπουπόλεις, περιγράφοντας, από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα έως και τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} κατευθύνσεις συγγενείς με αυτές της σύγχρονης βιώσιμης ανάπτυξης και της σύγχρονης «*τοπιακής πολεοδομίας – landscape urbanism*». Στη νέα αυτή συνθήκη πολιτισμού το ενδιαφέρον των Δυτικών κοινωνιών θα μετακινηθεί προς τα πρωτογενή παραδείγματα των μεσαιωνικών αναμνήσεων του σκοτεινού δάσους, προς το δέος των ακραίων φυσικών καταστάσεων, όπως και στη γοητεία τόπων εξωτικών, πέρα από το Ευρωπαικό κέντρο. Εντούτοις η καθοριστική συσχέτιση με το αρχαιοελληνικό τοπίο και τις ιστορικές ή μυθικές αναφορές του θα παραμείνει, μόνιμος σύντροφος του Δυτικού στοχασμού, διαπερνώντας και αυτά ακόμη τα ρομαντικά ιδιώματα.

Εικόνα 2: Thomas Eakins, Arcadia (1883 περίπου). Η καθοριστική συσχέτιση με το αρχαιοελληνικό τοπίο και τις ιστορικές ή μυθικές αναφορές του θα παραμείνει.

Η εξέλιξη των απόψεων για το τοπίο, ανάλογη με εκείνη των απόψεων για τον πολιτισμό

Ολοκληρώνοντας την προηγούμενη συνοπτική περιήγηση μπορούμε πλέον να δικαιολογήσουμε, με ουσιαστικά ιστορικά επιχειρήματα, ότι αρχικά περιγράψαμε ως «*ευρύτερη παιδαγωγική σημασία της διερεύνησης*» μας. Τη θέση δηλαδή πως η θεώρηση του τοπίου, στην εκτεταμένη περίοδο που εξετάσαμε, δε συσχετίζεται απλά με άλλες εκφράσεις του πολιτισμού αλλά, πολύ περισσότερο, ακολουθεί μεταβολές κατευθύνσεων εν πολλοίς παράλληλες με τις μεταβολές των απόψεων που οι Δυτικές κοινωνίες αναπτύσσουν για τον πολιτισμό. Απόψεις που αναφέρονται στην κεντρική εγκυρότητά του. Όπως και με απόψεις, αντίθετα που αναφέρονται στην ανάγκη να περιορίσει την κυριαρχία του, συνομιλώντας επί ίσοις όροις με την πολιτισμική ετερότητα· με τους περιφερειακούς πολιτισμούς, τους πολιτισμούς της 'άγριας σκέψης' ή με τον λαϊκό πολιτισμό και την παράδοση. Η πρώτη διατύπωση μας «*η θεώρηση του τοπίου… συσχετίζεται… με άλλες εκφράσεις του πολιτισμού*» είναι στην ουσία πρόταση ταυτολογική. Προφανώς η θεώρηση του τοπίου είναι έκφραση του πολιτισμού, προφανώς θα συνδέεται και με άλλες πολιτιστικές ή πολιτισμικές εκφράσεις. Η δεύτερη αντίθετα διατύπωση εξηγεί πως ο λόγος του πολιτισμού για τον εαυτό του δε μπορεί να υπάρξει παρά μόνο υποδεικνύοντας ταυτόχρονα τις θέσεις του, τις θέσεις κάθε πολιτισμού για το διαλεκτικό του αντίθετο, για το φυσικό υπόβαθρο· αυτός όμως ο διάλογος με το φυσικό 'άλλο' είναι κατ΄ ανάγκην τοπιακής τάξης.

Μένει να τονίσουμε ξανά την πολιτική διάσταση αυτής της συμπόρευσης τοπιακών θεωρήσεων και απόψεων για τον πολιτισμό, επιμένοντας κύρια στην περίοδο των ρομαντικών προτάσεων. Αν η άνοδος των αστικών πολιτικών θέσεων του Διαφωτισμού συνοδεύτηκε από τη φυσικότροπη τοπιοτεχνία και από μια διεθνιστική κλασσικιστική προσέγγιση, η ρομαντική αντίρρηση αντιλαμβάνεται την επιστροφή στη φυσική κοιτίδα του πολιτισμού, ως απαίτηση τοπικισμού, ως απαίτηση εθνικής και εθνικιστικής επιστροφής στη μητέρα-πατρίδα προέλευσης του λαού. Αλλά η εδαφική κυριαρχία, στην οποία αναφέρεται η απαίτηση αυτή, επικυρώνεται εντέλει με μια ιδεολογική κατασκευή η οποία εκφέρεται με χαρακτηριστικά πολιτισμικού τοπίου, με χαρακτηριστικά δηλαδή τοπιακά.

Η σημερινή περιβαλλοντική και πολιτική σημασία του τοπίου και η επιστημική του κεντρικότητα

Διαθέτει επομένως η πρόσληψη του τοπίου σημασία κεντρική για τον Δυτικό πολιτισμό, υποδειγματική της εικόνας που διαμόρφωσαν οι Δυτικές κοινωνίες για τον εαυτό τους. Διαθέτει επίσης διάσταση πολιτική, συναφή με τα πολιτικά ήθη αυτών των κοινωνιών· χαρακτηριστικό που εύκολα μπορεί να κατανοήσει ο σύγχρονος άνθρωπος, ακόμη και αν αγνοεί τις ακριβείς ιστορικές συνθήκες που περιγράψαμε προηγούμενα. Γιατί μπορεί να το κατανοήσει; Μα βέβαια γιατί σήμερα, εντονότερα από κάθε προηγούμενη ιστορική περίοδο, γίνεται φανερή η συμμετοχή της 'τοπιακής συνείδησης' στη συγκρότηση του πολιτισμού μας, τόσο στην καθημερινή του έκφραση όσο και στις

υψηλότερες θεωρητικές και επιστημονικές βαθμίδες. Μπορούμε λοιπόν να μιλήσουμε για μια επιστημονική, επιστημολογική και «*επιστημική*» ταυτόχρονα άνθηση, στις μέρες μας, των θεωρήσεων που αφορούν το τοπίο. Επιστημονική, γιατί οι κοινωνικές και φυσικές και εφαρμοσμένες επιστήμες, όπως η ανθρωπογεωγραφία ή οι επιστήμες του περιβάλλοντος ή η αρχιτεκτονική και η αρχιτεκτονική του τοπίου, αντιμετωπίζουν συγκροτημένα το θέμα του τοπίου, συσχετισμένο με το ενδιαφέρον μας για το περιβάλλον και τις αειφορικές μας απαιτήσεις. Ας επαναλάβουμε τη λέξη «απαιτήσεις» και ας σκεφτούμε πως ορίζουμε έτσι μια ουσιαστικότατη περιοχή διεκδικήσεων που παρουσιάζεται πλέον στην εποχή μας με σαφές πολιτικό πρόσωπο, που ολοκληρώνει με εμφανέστατο τρόπο σήμερα τον παλαιότατη πολιτική ακτινοβολία των τοπιακών θεωρήσεων.

Αλλά η σημερινή άνθηση των τοπιακών αναφορών είναι επίσης επιστημολογικής τάξης, καθώς το τοπίο, ως πρότυπο αναφοράς, διατρέχει τον επιστημονικό χώρο και διεισδύει με αμοιβαίες επιρροές, σε όλες εκείνες τις περιοχές που θέτουν θέματα πεδίου, όπως τα τοπολογικά μαθηματικά, η θεωρία των καταστροφών, αλλά και ο σημαντικότατος χώρος της υπολογιστικής προσομοίωσης. Η άνθηση αυτή όμως είναι ευρύτερα ακόμη. Είναι «*επιστημική – epistemique*», για να χρησιμοποιήσουμε ένα όρο που εισάγει ο Michel Foucault (Foucault, 1966 και Merquior, 2000) προκειμένου να περιγράψει συνολικά την «ατμόσφαιρα» των ιδεολογημάτων, των διαισθήσεων και των αδιαμόρφωτων κοινωνικών διαθέσεων, μέσα από τις οποίες αναδύονται οι ακριβέστερες και αυστηρότερες οργανώσεις της γνώσης.

Εκπαιδευτικά συμπεράσματα

Χαρακτηρίζεται επομένως η εποχή μας, θα ισχυριστούμε επεκτείνοντας τις τελευταίες μας παρατηρήσεις, από ενδιαφέρον τοπιακό που αποδίδει τη μέριμνά της για τον τόπο αλλά και την πολιτική της για τον τόπο, όπως και τα επιστημονικά της παραδείγματα και την καθημερινότητά της γενικά. Σύγχρονη εκπαίδευση άρα και τοπιακός προσανατολισμός συνάπτονται πολλαπλά, υποδεικνύοντας, το σημειώσαμε στις αρχικές επισημάνσεις μας ήδη, πλάι στις φυσικές προσεγγίσεις, προσεγγίσεις πολιτισμικές. Σε αυτό ακριβώς το ενδιαφέρον αισθανόμαστε την ανάγκη να προσθέσουμε, στο πλαίσιο της Ελληνικής παιδείας ειδικά, την υπόδειξη της σημασίας που διαθέτει για τη συγκρότηση του νεότερου Δυτικού πολιτισμού, η αναφορά στο Ελληνικό τοπίο.

Εικόνα 3: Οδυσσέας Ελύτης, Collage.

Στην τελευταία εικόνα ο Οδυσσέας Ελύτης συμπυκνώνει καταδεικτικά κάποια βασικά χαρακτηριστικά των σχέσεων πολιτισμού και τοπίου στον Ελληνικό χώρο. Η 'πολιτιστική' εκφορά, η συσχέτιση δηλαδή με τον αρχαίο πολιτισμό, συστατικό στοιχείο των νεότερων Δυτικών και Ελληνικών μορφωμάτων του κεντρικά συγκροτημένου πολιτισμού – civilization, συνάπτονται με στοιχεία των βυζαντινών μας αναφορών που 'αγιογραφούν' την παράδοση μας και την περιφερειακή εκφορά του λαϊκού πολιτισμού – culture. Φθάνουν έτσι ως τις μέρες μας, ως την πλησιέστερη σε εμάς καθημερινότητα, αγγίζουν το 'σκάφος' του πλησιέστερου σε εμάς νησιωτικού μας πολιτισμού. Όλα αυτά προβάλλονται στο υπόβαθρο του τοπίου, ενός τοπίου όμως, θα σχολιάσουμε κριτικά που ταυτίζεται με την περιοριστικά επιλεγμένη Ελληνικότητα των Κυκλάδων, προσφιλή στον Ελύτη ιδιαίτερα. Σε αυτό το παλαιότερα συντεθειμένο collage, εμείς προσπαθήσαμε στην παρουσίαση που προηγήθηκε, να προσθέσουμε και στοιχεία σύγχρονα· της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, της επιστημονικής πρόσληψης σε πολλά πεδία ταυτόχρονα και βέβαια το κεντρικό στοιχείο του πολιτικού χαρακτηρισμού.

Βιβλιογραφία

Alpers, S. (1983): *The Art of describing. Dutch Art in the Seventeenth Century*. Penguin ed., Middlesex.

Γιακωβάκη, Ν. (2006): *Ευρώπη μέσω Ελλάδας. Μια καμπή στην ευρωπαϊκή αυτοσυνείδηση. 17ος – 18ος αιώνας*. Εκδ. Εστία, Αθήνα.

Foucault, M. (1966): *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*. Éd. Gallimard, Paris. Ελλ. μτφρ. Παπαγιώργης, Κ. (1986): *Οι Λέξεις και τα πράγματα. Μια αρχαιολογία των επιστημών του ανθρώπου*. Εκδ. Γνώση, Αθήνα.

Merquior, J. G. (2000): *Foucault*. Εκδ. Πατάκη, Αθήνα.

Μωραΐτης, Κ. (2011): *Το Τοπίο πολιτιστικός προσδιορισμός του Τόπου. Παρουσίαση και θεωρητικός συσχετισμός των σημαντικότερων νεότερων προσεγγίσεων της τοπιακής επεξεργασίας του τόπου.* Διδακτορική διατριβή, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών ΕΜΠ.

Μωραΐτης, Κ. (2012): «*Η Αισθητική Κατηγορία του Υψηλού και η Νεωτερική Θεώρηση του Τοπίου*». Επετειακός τόμος Χρονικών Αισθητικής, προς τιμήν του Π. Μιχελή. Χρονικά Αισθητικής 46, Τμ. Β'. Εκδ. Ιδρύματος Π. και Ε. Μιχελή με τη συνεργασία της Ελληνικής Εταιρείας Αισθητικής, Αθήνα, σελ. 3-15.

Ο Όμιλος Ρομποτικής στο πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων: Σχεδιασμός και κατασκευή ενός ρομποτικού συστήματος με τη χρήση της πλατφόρμας εκπαιδευτικής ρομποτικής Lego WeDo και του προγραμματιστικού περιβάλλοντος Scratch.

Αμανατίδης Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 – Ερευνητής – Επιμορφωτής
nickaman4@gmail.com

Περίληψη

Η οργάνωση και λειτουργία των ομίλων στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία αποτέλεσε μια καινοτόμα ιδέα προώθησης ταλέντων και δεξιοτήτων των μαθητών. Η λειτουργία του ομίλου ρομποτικής του σχολείου με θεματικές την εκμάθηση της γλώσσας προγραμματισμού για παιδιά στο περιβάλλον εκπαιδευτικού προγραμματισμού Scratch καθώς και τον σχεδιασμό και κατασκευή ενός ρομπότ με τη χρήση των εργαλείων εκπαιδευτικής ρομποτικής Lego WeDo, αποτέλεσε μια επιτυχή και καινοτόμα πρόταση στη συνήθη εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς ενίσχυσε δεξιότητες και γραμματισμούς των μαθητών, όπως τον πληροφορικό, επικοινωνιακό, δημιουργικό αλλά και κριτικό γραμματισμό, καθώς και τις δεξιότητες της διερεύνησης, ανακάλυψης, σχεδιασμού, συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης. Οι μαθητές του ομίλου οδηγήθηκαν μέσω του συντονισμού και καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό-οργανωτή του ομίλου σε ένα μαθησιακό ταξίδι προώθησης γνωστικών εμπειριών, συναισθημάτων, αλλά και φαντασίας. Το αποτέλεσμα μια ευχάριστη ενασχόληση πέραν του σχολικού ωραρίου με εμφανή την ενίσχυση της μάθησης και των δεξιοτήτων των μαθητών.

Λέξεις - Κλειδιά: Όμιλος Ρομποτικής, καινοτομία**,** δημιουργικότητα, Scratch, Lego WeDo.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την αριθμ. 24/2013 πράξη της Διοικούσας Επιτροπής των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για την ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων και κλίσεων των μαθητών, τόσο του Π.Π.Σ. όσο και των δημόσιων σχολικών μονάδων της ευρύτερης γεωγραφικής περιοχής του, με απόφαση του Εποπτικού Συμβουλίου του Σχολείου (ΕΠ.Ε.Σ.), που εγκρίνεται από τη Δ.Ε.Π.Π.Σ., δημιουργούνται όμιλοι στα Πειραματικά Σχολεία και ρυθμίζονται τα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας τους. Οι όμιλοι λειτουργούν πέρα από το ωρολόγιο πρόγραμμα μία ή δύο φορές την εβδομάδα ο καθένας, σύμφωνα με την παραπάνω απόφαση.

Οι όμιλοι σύμφωνα με το αρχικό πλαίσιο λειτουργίας αφορούν και μπορούν να περιλάβουν γνωστικούς τομείς όπως τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, η γλώσσα, η λογοτεχνία, αλλά και άλλα πεδία όπως τα εικαστικά, ο αθλητισμός, και η πληροφορική. Κύριος σκοπός της λειτουργίας των ομίλων είναι να αναπτύσσονται οι γνώσεις και τα ταλέντα των μαθητών σε διάφορους γνωστικούς τομείς. Επιπλέον σημαντική θέση

στην πρόταση κατέχει και η ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών μέσω των ομάδων αλληλόδρασης και δημιουργίας. Ιδιαίτερη σημασία στον όμιλο δίδεται στην δυνατότητα συνεργασίας των παιδιών ως προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, μαθησιακών, κοινωνικών, παιδαγωγικών ως προς την κοινή πορεία επίτευξης του στόχου και στην προκειμένη περίπτωση του προγραμματισμού και της κατασκευής ενός ρομπότ.

Η εγγραφή των μαθητών των Π.Π.Σ. στους ομίλους γίνεται αφού κατατεθούν οι προτάσεις λειτουργίας και οργάνωσης των ομίλων από τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς και εγκριθούν από το Επιστημονικό και Εποπτικό Συμβούλιο (ΕΠ.Ε.Σ.) του σχολείου. Κατόπιν και βάση γνωστοποίησης της πρόθεσης λειτουργίας των ομίλων δίδεται στους μαθητές σχετική ενημέρωση με αίτηση. Στη συνέχεια οι σχετικές αιτήσεις κατατίθενται από τους γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών στο Επιστημονικό και Εποπτικό Συμβούλιο (ΕΠ.Ε.Σ.) του σχολείου και οι μαθητές εγγράφονται στον όμιλο της αρεσκείας των ύστερα από σύμφωνη γνώμη του δασκάλου του μαθητή και του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Σύμφωνα με το νέο αναμορφωμένο αναλυτικό πρόγραμμα του υπουργείου παιδείας, (ΥΠΕΠΘ, 2010) ενθαρρύνεται η διάχυση της χρήσης της πληροφορικής μέσα από καινοτόμα προγράμματα που προάγουν τη μάθηση σε αυθεντικές καταστάσεις και ενεργοποιούν τους μαθητές. Όμως η προώθηση και εφαρμογή των καινοτόμων αυτών πρακτικών καθώς και της πειραματικής παιδαγωγικής απαιτεί ένα συγκεκριμένο πλαίσιο λειτουργίας και οργάνωσης του σχολείου που καθορίζεται από μια μορφή αυτονομίας και εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών. Σύμφωνα με τους Eccles et al (2003), οι δυνατότητες συνεργασίας και συμμετοχής σε έξτρα-σχολικές δράσεις με ενδιαφέρουσες δραστηριότητες και προκλήσεις συντελούν στην ανάπτυξη των γνώσεων και των ικανοτήτων των μαθητών. Οι μαθητές μετά στη συμμετοχή τους σε ανάλογες δράσεις και ομίλους σημείωσαν σημαντική πρόοδο σε τομείς όπως τα μαθηματικά και η γλώσσα σύμφωνα με τους Lauer κ.α. (2006). Επιπλέον σε αναφορά από το Harvard Family Research Project, (2003), οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών αυξήθηκαν με τη συμμετοχή τους στους σχολικούς ομίλους και τα προγράμματα εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Ανάλογες έρευνες αποδεικνύουν ότι οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες στο σχολικό περιβάλλον με αντίστοιχες δράσεις σε ομαδικό μαθησιακό περιβάλλον, (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2003; Commission on Positive Youth Development, 2005; Greenberg et al., 2003). Επίσης και σύμφωνα με τους Durlak & Weissberg, (2005); Durlak, Weissberg,, Dymnicki Taylor, Schellinger (2011), οι δράσεις που ενισχύουν τις δεξιότητες επικοινωνίας, κριτικής και δημιουργικότητας των μαθητών σε συγκεκριμένα μαθησιακά περιβάλλοντα και με τις ανάλογες διδακτικές μεθόδους έχουν επιτύχει τους στόχους τους. Επομένως, είναι σημαντική η επιλογή και υιοθέτηση συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών και μεθόδων που θα μπορούσαν να συμβάλλουν

στην ενίσχυση των προαναφερόμενων δεξιοτήτων όπως της συνεργασίας, αλληλοϋποστήριξης, αυτονομίας καθώς και γνώσεων των μαθητών μέσω επιλεγμένων δράσεων όπως η επίλυση προβλήματος, η ανάλυση μιας διαφωνίας και η αναζήτηση της λύσης, Durlak κ.α. (2009). Η δραστηριότητες με τη χρήση των εργαλείων Lego WeDo ενισχύουν την δυνατότητα μάθησης μέσω επίλυσης προβλήματος καθώς και τις δεξιότητες χρήσης των προγραμματιστικών εργαλείων πληροφορικής όπως το Scratch. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές αναπτύσσουν και ενισχύουν πολλαπλές δεξιότητες ενώ παράλληλα διευρύνουν την φαντασία και δημιουργικότητά τους Mosley P. (2005). Ισχυροποιείται λοιπόν η πεποίθηση ότι μια αλλαγή πλεύσης στη διδακτική μεθοδολογία είναι απαραίτητη. Για να γίνει λοιπόν δυνατή αυτή η αλλαγή προσανατολισμού της εκπαιδευτικής μονάδας, θα πρέπει να διαμορφωθεί ένα συγκεκριμένο πλαίσιο λειτουργίας και εργασίας το οποίο θα στηρίζεται στις αρχές της συνεργασίας, της αλληλοϋποστήριξης, της ανάδειξης και της αξιοποίησης των δυνατοτήτων όλων των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας (Weick & Sutcliffe, 2001, Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Το πιο σημαντικό σημείο όμως θεωρείται ότι είναι η αλλαγή της εκπαιδευτικής «κουλτούρας». Η εκπαιδευτική μονάδα είναι δυνατόν μέσω μιας αυτονόμησης των εκπαιδευτικών να αναδειχθεί σε σημαντικό φορέα σχεδιασμού, διαμόρφωσης και άσκησης αποτελεσματικών διδακτικών μεθόδων και ανάληψης καινοτόμων πρωτοβουλιών, (Bennis, 2000).

Όλα αυτά συντελούν στο να δημιουργηθεί μια γενικότερη κουλτούρα αυτονομίας και συνεργασίας στην εκπαιδευτική μονάδα. Αυτή η κουλτούρα συνεργασίας θα έχει σκοπό να ενισχύσει το όραμα του σχολείου, τις δράσεις και τα αποτελέσματά της μέσα από την αξιοποίηση των ιδεών, γνώσεων, εμπειριών και των πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους.

Λειτουργία των Ομίλων

Η λειτουργία εκπαιδευτικών ομίλων ορίζεται βάσει του άρθρου 45 του νόμου 3966/2011. Οι όμιλοι αποτελούν μια ενδιαφέρουσα καινοτομία των Π.Π.Σ. με σκοπό την ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων και ταλέντων των μαθητών. Στο συγκεκριμένο άρθρο γίνεται προσπάθεια καταγραφής των διδακτικών μεθόδων αλλά και της οργάνωσης της λειτουργίας του ομίλου. Επιπλέον παρουσιάζεται η προσπάθεια επίτευξης των στόχων του ομίλου μέσα από τις δράσεις του καθώς και τις πρωτοβουλίες των μαθητών αλλά και του εκπαιδευτικού- οργανωτή. Στον αναφερόμενο όμιλο ρομποτικής ο εκπαιδευτικός ανέπτυξε πρωτοβουλία υιοθέτησης της θεωρίας, της επίλυσης προβλήματος και της ομαδοσυνεργατικής-ανακαλυπτικής μάθησης, συνταιριάζοντας το γνωστικό αντικείμενο με το προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch, καθώς και με τις συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές της αυτονόμησης και δημιουργικότητας των μαθητών σε μια προσπάθεια για επιτυχή και αποτελεσματική εργασία και μάθηση. Οι συγκεκριμένες μέθοδοι ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή του μαθητή σε δημιουργικές δραστηριότητες με την καθοδήγηση και τον συντονισμό του εκπαιδευτικού, κάτι που στο συγκεκριμένου γνωστικό αντικείμενο και στο καθορισμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον λειτουργίας αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματικό.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί το μαζικό ενδιαφέρον των μαθητών να εμπλακούν στον όμιλο ρομποτικής. Στο σχολείο μας οι αιτήσεις των μαθητών για τους ομίλους που εμπλέκονται με την πληροφορικής είναι πολυάριθμες. Αντιπροσωπευτικές τοποθετήσεις μαθητών σχετικά με το θέμα παρατίθενται στη συνέχεια:

Μαθητής-συμμετέχων στον όμιλο: Μάθαμε πολλά προγραμματίζοντας το Scratch, έφτιαξα παιχνίδια, ταινιούλες και βρήκα τον τρόπο να λειτουργώ τους αισθητήρες από το WeDo.

Μαθητής-συμμετέχων στον όμιλο: Με την ομάδα μου καταφέραμε και φτιάξαμε το αυτοκινητάκι που σέβεται τους πεζούς και σταματά μόλις τους δει ο αισθητήρας, ήταν πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία και περάσαμε υπέροχα.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί το γεγονός ότι η όλη διαδικασία οργάνωσης και λειτουργίας του ομίλου από τον εκπαιδευτικό-οργανωτή αποτέλεσε μια διαδικασία ιδιαίτερα χρονοβόρα και απαιτητική. Χρειάστηκε να σχεδιαστεί και συνταχθεί αρχικά η πρόταση της λειτουργίας του ομίλου με τον σκοπό και το χρονοδιάγραμμα υλοποίησής του και να εγκριθεί από το ΕΠ.Ε.Σ. του σχολείου. Στη συνέχεια και αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία των αιτήσεων η επιλογή των μαθητών που θα συμμετέχουν στον όμιλο. Να τονιστεί ότι το εκπαιδευτικό βαλιτσάκι ρομποτικής Lego WeDo έχει κάποιο κόστος και ο εκπαιδευτικός-οργανωτής προσπάθησε να το καλύψει με τη συμμετοχή των γονέων, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν άμεσα και ήταν αρωγοί καθόλη τη διάρκεια της δράσης. Επιπλέον μια χορηγία από συμμετοχή σε διαγωνισμό ρομποτικής ενίσχυσε σε δύο τα πακέτα ρομποτικής. Αυτό βοήθησε στο να επιλέξει ο εκπαιδευτικός περισσότερους μαθητές ώστε να δοθεί η ευκαιρία σε όσο το δυνατόν περισσότερους για συμμετοχή στον όμιλο. Θα πρέπει να τονιστεί ότι η ιδανική ομάδα σε ανάλογες δραστηριότητες είναι τέσσερις με έξι μαθητές. Επιπλέον αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που διοργανώνουν και μετέχουν στους ομίλους δεν είναι εφοδιασμένοι με εγχειρίδια και αναλυτικά προγράμματα δεν προμηθεύονται από κάπου έτοιμο εκπαιδευτικό υλικό, δεν υποστηρίζονται από κάποια βάση με αρχειακό υλικό και αρκετές φορές δεν έχουν και την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή στα σχολεία τους, με αποτέλεσμα να αφιερώνουν πολύ προσωπικό χρόνο και προσπάθεια προκειμένου να οργανώσουν και να δημιουργήσουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό και μαθησιακό περιβάλλον, ώστε να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι.

Τόσο η δημιουργία όσο και η λειτουργία ενός ομίλου υπάγονται σε κάποιες προϋποθέσεις και κανονισμούς. Αναλυτικά, ένας όμιλος μπορεί να λειτουργεί επί 2 ή 4 διδακτικές ώρες κάθε εβδομάδα ενώ πρέπει κατ' ελάχιστον να λειτουργήσει για 20 διδακτικές συναντήσεις. Για να λειτουργήσει ένας όμιλος, πρέπει να έχει τουλάχιστον 11 μαθητές και όχι πάνω από 20. Κάθε μαθητής του σχολείου μπορεί να συμμετάσχει το πολύ σε 2 ομίλους. Είναι δυνατόν, επίσης, οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί να ορίσουν κάποιες δοκιμασίες, προκειμένου να επιλεγούν οι μαθητές που θα συμμετάσχουν σε αυτόν. Στον συγκεκριμένο όμιλο η επιλογή έγινε βάση κλήρωσης, κάτι που προϋποθέτει ρίσκο και περισσότερη εργασία από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό αλλά δίνει έτσι τη δυνατότητα

σε ένα ευρύ φάσμα μαθητών να γνωρίσουν τον κόσμο της εκπαιδευτικής ρομποτικής και να ανακαλύψουν-αναπτύξουν τα ταλέντα τους.

Η συμμετοχή των μαθητών θα πρέπει να είναι συστηματική και γι' αυτό τηρήθηκε παρουσιολόγιο. Κάποιος μαθητής μπορεί να λείψει συνολικά 8 διδακτικές ώρες, όταν ο όμιλος λειτουργεί 2 ώρες την εβδομάδα, και 16 διδακτικές ώρες, όταν λειτουργεί 4 ώρες εβδομαδιαίως.

Ο Όμιλος της Ρομποτικής

Με την έναρξη του ομίλου ο εκπαιδευτικός-οργανωτής κατέγραφε τις δράσεις και την εξέλιξη του προγράμματος σε ένα ημερολόγιο καθώς και κρατούσε παρουσίες των μαθητών. Την πρώτη μέρα λειτουργίας του ομίλου μια μίνι συνέντευξη των μαθητών έλαβε χώρα με ερωτήσεις γνωριμίας μεταξύ τους όπως:

- Γιατί επέλεξες τον συγκεκριμένο όμιλο;
- Τι θα ήθελες να μάθεις στον όμιλο;
- Τι θα ήθελες να κατασκευάσεις στον όμιλο;
- Ποιες οι γνώσεις σου-εμπειρία με το προγραμματιστικό περιβάλλον scratch και με το πακέτο ρομποτικής Lego WeDo;

Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις βοήθησαν στο να σχηματιστεί ένα κλίμα γνωριμίας αλλά και αυτογνωσίας των συμμετεχόντων μαθητών ώστε να συνεργαστούν καλύτερα οι ομάδες. Επίσης ο Εκπαιδευτικός-οργανωτής μέσω του αρχικού ερωτηματολογίου αλλά και της πρακτικής των μαθητών σε συγκεκριμένες αρχικές δράσεις διέγνωσε πιο αποτελεσματικά το επίπεδο των μαθητών και έτσι οργάνωσε καλύτερα τις ομάδες.

Με τον μέθοδο αυτή λοιπόν οι μαθητές οργανώθηκαν σε δύο ομάδες και ανέλαβαν αρχικά να δημιουργήσουν στο προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch κάποιες δράσεις όπως ένα παιχνίδι ή μια ταινιούλα με διάδραση. Η συμμετοχή των μαθητών ήταν καθολική και με ενθουσιασμό σχεδίασαν αλλά και παρουσίασαν τις δημιουργίες τους. Κατά τη διάρκεια των δράσεων και όποτε υπήρχαν δυσκολίες ο εκπαιδευτικός-συντονιστής και καθοδηγητής προσπαθούσε να επεξηγήσει-λύσει τα προβλήματα που εμφανίζονταν. Επίσης και στο πρώτο ημίωρο του ομίλου, παρουσίαζε και κάποια επιλεγμένα επιμορφωτικά βίντεο αλλά και power-point σχετικά με το προγραμματιστικό περιβάλλον και το πακέτο Lego WeDo. Στη συνέχεια ακολουθούσε συζήτηση και γινόταν προσπάθεια επίλυσης κάθε σχετικής απορίας από τους μαθητές.

Κατόπιν και εφόσον οι μαθητές εξοικειώθηκαν με το προγραμματιστικό εργαλείο εγκαινιάσαμε τα πακέτα ρομποτικής Lego WeDo αφού οι μαθητές-συμμετέχοντες παρακολουθήσαν ένα επιμορφωτικό μάθημα με βίντεο αναφορικά με τη χρήση τους. Οι ομάδες όρισαν και σχεδίασαν αρχικά σε χαρτί την κατασκευή που επιθυμούσαν να δημιουργήσουν και ξεκίνησαν την ομαδική εργασία. Κατά τη διάρκεια των δράσεων ο

εκπαιδευτικός-οργανωτής συντόνιζε και καθοδηγούσε τις ομάδες προσπαθώντας να επιλύσει προβλήματα είτε γνωστικά είτε και συνεργασίας. Στις αντίστοιχες ομαδικές δράσεις παρουσιάζονται αρκετές ευκαιρίες με τη δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών σε συλλογικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων ενώ παράλληλα οι ενέργειες αυτές συμβάλλουν στην υιοθέτηση ρόλων που έχουν συνεργατικό και επικοινωνιακό χαρακτήρα. Κάθε μαθητής μπορεί να έχει ένα ρόλο μέσα στην ομάδα του ομίλου όπου εμπλέκεται άμεσα. Ως αποτέλεσμα εντάσσεται αρμονικά σε αυτήν και γίνεται αποδεκτός/η από όλους.

Μαθητής-συμμετέχων στον όμιλο: Η ομάδα μας συνεργάστηκε τελικά πολύ καλά μετά από τις πρώτες διαφωνίες. Πιστεύω ότι δημιουργήσαμε στο τέλος κάτι έξυπνο και ενδιαφέρον.

Το Σύστημα Εκπαιδευτικής Ρομποτικής για παιδιά Δημοτικού Lego WeDo-Scratch

Το σύστημα LEGO αποτελεί ένα ευφυές ελεγχόμενο από υπολογιστή «υπολογιστικό τουβλάκι» LEGO, που αποτελεί τον εγκέφαλο του εκπαιδευτικού ρομπότ, επιπλέον εμπεριέχει διαδραστικούς κινητήρες, ηχητικούς και άλλους αισθητήρες, καθώς και μια μεγάλη συλλογή από υλικά κατασκευής («μικρά και μεγάλα τουβλάκια», γρανάζια, τροχαλίες, άξονες κ.α.) που δομούνται γύρω, πάνω ή και κάτω από στον μικροεπεξεργαστή.

Το περιβάλλον προγραμματισμού Scratch προσφέρει ένα απλό γραφικό περιβάλλον προγραμματιστικών δυνατοτήτων που επιτρέπει τη δημιουργία προγραμματιζόμενων «συμπεριφορών και κινήσεων» για τις μηχανικές αυτές κατασκευές. Οι προγραμματιζόμενες «κινήσεις» μεταβιβάζονται από τον Η.Υ. στη μηχανική κατασκευή μέσω σύνδεσης USB μεταξύ του Η.Υ. και του μικροεπεξεργαστή των κατασκευών. Το συγκεκριμένο λογισμικό Scratch έχει μια απλή διαισθητική διεπαφή "σύρε και άφησε" (drag and drop) και ένα γραφικό με δυνατότητα πολυμεσικού εμπλουτισμού, (εικόνα, ήχος), προγραμματιστικό περιβάλλον.

Οι μαθητές λοιπόν, με κίνητρο και τη συμμετοχή τους σε διαγωνισμό ρομποτικής κλήθηκαν να εφαρμόζουν στην πράξη ένα σχέδιο εργασίας μάθησης (project- based learning) υλοποιώντας ένα πραγματικό πρότζεκτ που έχει ως θέμα το κάποιο περιβαλλοντικό πρόβλημα και την επίλυσή του. Το θέμα αφορούσε, μετά από σκέψεις των ομάδων και προτάσεις που τέθηκαν στην ολομέλεια της τάξης, την κατασκευή κινούμενων μέσων με έλεγχο σύγκρουσης. Έτσι οι μαθητές εμπλέχθηκαν με ενθουσιασμό και μεράκι στη διαδικασία κατασκευής και προγραμματισμού κάποιων ρομπότ αξιοποιώντας το πακέτο κατασκευών Lego WeDo και το προγραμματιστικό γραφικό περιβάλλον Scratch. Το συγκεκριμένο πρότζεκτ των μαθητών εστίαζε στη δημιουργία κινούμενων μέσων με Cruise Control δηλαδή τη δυνατότητα αποφυγής σύγκρουσης των πεζών μέσω αισθητήρων για μια καλύτερη και πιο ασφαλή οδική συμπεριφορά και για μια πιο ποιοτική ζωή στις πόλεις. Με αυτό το σκεπτικό συμμετείχαμε και στον

διαγωνισμό ρομποτικής.

Καθόλη τη διάρκεια της κατασκευής και προετοιμασίας ο εκπαιδευτικός-οργανωτής κρατούσε σημειώσεις σε ένα ημερολόγιο και κατέγραφε τη πρόοδο των παιδιών αλλά και την επίλυση των προβλημάτων που συναντούσαν καθώς και των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν. Κάποια εμπόδια στο λογισμικό Scratch επιλύθηκαν μέσω της διαδικτυακής του έκδοσης. Επιπλέον η έλλειψη περισσότερων υλικών Lego επιλύθηκε με τη συμβολή των μαθητών συμμετεχόντων στον όμιλο που προσφέρθηκαν να φέρουν κάποια βοηθητικά υλικά από το σπίτι τους. Ήταν αξιοσημείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών να ξεπεράσουν τα εμπόδια και να κάνουν τους αισθητήρες τόσο της κίνησης όσο και φωτός να δουλέψουν. Μόλις το καταφέρανε η χαρά τους ήταν απερίγραπτη. Μετά την κατασκευή του κινούμενου μέσου, αντίστοιχα προχωρήσαμε και στην κατασκευή ενός ποδηλάτου και μιας μοτοσυκλέτας. Στη συνέχεια έμενε να σχεδιάσουμε τη μακέτα και να τοποθετήσουμε τα κινούμενα μέσα τα οποία πλέον έλεγχαν την κίνηση και τους πεζούς. Αντιπροσωπευτικές τοποθετήσεις μαθητών σχετικά με το θέμα παρατίθενται στη συνέχεια:

Μαθητής: Μου άρεσε που τελικά καταφέραμε να ενεργοποιήσουμε τον αισθητήρα.

Μαθητής: Είμαι πιο εξοικειωμένος τώρα με το Scratch και μπορώ να προγραμματίζω διάφορα θέματα.

Μαθητής: Είχα κάποιες δυσκολίες με τους αισθητήρες αλλά τώρα πιστεύω ότι μπορώ να δημιουργήσω πιο δύσκολες κατασκευές με τα Lego

Το παραγόμενο υλικό των ομίλων όπως η συγκεκριμένη δράση θα μπορούσε να αποτελέσει πηγή καλών και πρωτοποριακών διδακτικών πρακτικών με σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Μια ενδιαφέρουσα πρόταση είναι να δημιουργηθεί ένα ψηφιακό αποθετήριο, όπου οι καλές αυτές πρακτικές και τα σχέδια μαθημάτων να κατατίθενται ονομαστικά και να διατίθενται σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα μπορούν να τα εφαρμόζουν ή να εμπνέονται από αυτά στην προσπάθειά τους για νέες καινοτόμες διδακτικές παρεμβάσεις. Η διάχυση λοιπόν αυτών των πρακτικών μπορεί να επιτευχθεί και μέσα από τις τελικές γιορτές των ομίλων, με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων του σχολείου, όπου και παρουσιάζονται οι δράσεις και οι δημιουργίες από τα ίδια τα παιδιά μαζί με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς.

Μέσα από αυτές τις δράσεις ο εκπαιδευτικός-οργανωτής του ομίλου δοκιμάζει τις νέες διδακτικές αυτές τεχνικές, αποκτά εμπειρία και γνώσεις πάνω στη θεματική που διδάσκει ενώ παράλληλα ενδυναμώνει τη σχέση και συνεργασία του με τους συναδέλφους του σχολείου, τους μαθητές και τους γονείς. Επιπλέον, ενισχύει την επιστημονικότητά του ως προς τη θεματική που επέλεξε.

Εκπαιδευτικός-Οργανωτής Ομίλου: Εργάστηκα αρκετά για την οργάνωση, προετοιμασία και συμμετοχή του ομίλου μου σε έναν διαγωνισμό. Έμαθα αρκετά και εγώ αναφορικά

με το αντικείμενο, απέκτησα εμπειρίες, γνώσεις αλλά και φρόντισα να δω και να διορθώσω τα λάθη μου στη διαδικασία. Επίσης απέκτησα και θέληση να συνεχίσω και στο μέλλον το δύσκολο αυτό εγχείρημα.

Αποτίμηση του Ομίλου-Συμπεράσματα

Η λειτουργία του Ομίλου ρομποτικής του σχολείου, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις και το ημερολόγια καταγραφής των δράσεων από την αρχή του ομίλου ως το τέλος, θεωρώ ότι αποτέλεσε μια επιτυχή και καινοτόμα πρόταση στη συνήθη εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς ενίσχυσε συγκεκριμένες δεξιότητες και γραμματισμούς των μαθητών, όπως τον πληροφορικό, επικοινωνιακό και κριτικό γραμματισμό, αλλά και τις δεξιότητες της διερεύνησης, ανακάλυψης, σχεδιασμού, δημιουργίας, συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης. Σχεδιάζοντας και κατασκευάζοντας τα ρομπότ αλλά και ενεργοποιώντας τα να μετέχουν σε συγκεκριμένες λειτουργίες με το σχεδιαστικό και προγραμματιστικό περιβάλλον του Scratch, οι μαθητές απέκτησαν και ενίσχυσαν την δημιουργική-ανακαλυπτική και σχεδιαστική σκέψη, την επίλυση προβλήματος, τη φαντασία, την πρωτοτυπία, τη διερεύνηση και την οργάνωση. Καλλιέργησαν νέους τρόπους σκέψης και στρατηγικές μέσα από τη δημιουργία έξυπνων κατασκευών με το πακέτο κατασκευής Lego WeDo, ενώ παράλληλα ενίσχυσαν και τις δεξιότητες του πληροφορικού γραμματισμού με την εκμάθηση και χρήση προγραμματιστικού περιβάλλοντος Scratch. Επιπροσθέτως, ασκήθηκαν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως συνεργατικότητα, αλληλοεκτίμηση, πρωτοβουλία και υπευθυνότητα καθώς και ανέδειξαν τα ταλέντα τους σε κάθε μορφή όπως σχεδιαστική, προγραμματιστική ή και κατασκευαστική αλλά και αξιοποίησαν τις πρότερες ικανότητες και γνώσεις τους. Οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν βασίστηκαν στη συνεργατική μάθηση με τη χρήση της τεχνολογίας, η οποία αποτελεί μια ευρέως αποδεκτή εκπαιδευτική προσέγγιση και θεωρείται ότι ενισχύει τη μάθηση (Gillies & Ashman, 2000) και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Johnson & Johnson, 1986). Με τον συντονισμό και την καθοδήγηση από τον δάσκαλο, οι μαθητές του ομίλου συμμετείχαν στον διαγωνισμό ρομποτικής παρουσιάζοντας αναλύοντας και ερμηνεύοντας τις κατασκευές τους αλλά και τον τρόπο εργασίας τους *σε ένα ταξίδι αναζήτησης και γνώσης, ανάπτυξης του προφορικού και γραπτού λόγου με τις αντίστοιχες δραστηριότητες καθώς και δημιουργικότητας, με τις εργασίες κατασκευής και παρουσίασης,* Sharp, C. (2004). Σίγουρα υπήρξαν αρχικά προβλήματα συντονισμού και οργάνωσης των ομάδων αλλά με την πρότερη πλήρη καθοδήγηση των μαθητών πάνω στις δραστηριότητες ο εκπαιδευτικός καθοδήγησε και συντόνισε τους μαθητές και τις ομάδες με πλήρη και λεπτομερή αναφορά των εργασιών με τις οποίες θα ασχοληθεί η τάξη, αναφέροντας τον σκοπό και τους στόχους αλλά και τη συνολική πορεία που θα ακολουθήσουν οι μαθητές ως την ολοκλήρωσή τους. Με την μέθοδο αυτή οργανώθηκε καλύτερα η πορεία εργασίας των μαθητών, έγιναν πιο σαφή τα θέματα στα οποία θα εργαστούν, οι όποιες απορίες ή προβλήματα γινόταν προσπάθεια να επιλυθούν άμεσα με βοηθητικές-συντονιστικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού ώστε να ολοκληρωθεί στον προβλεπόμενο χρόνο η προσπάθεια. Θα τόνιζα ότι ήταν

ένα δημιουργικό ταξίδι γνώσης και ανακάλυψης ταλέντων, το οποίο οι μαθητές απόλαυσαν σε κάθε του στιγμή αναπτύσσοντας παράλληλα ταλέντα γνώσεις και δεξιότητες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2013) Εισαγωγή μαθητών και σχετικές ρυθμίσεις στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (Π.Π.Σ.) για το σχολικό έτος 2013-2014. Απόφαση 34520/Δ1/2013 (ΦΕΚ 600/τβ/14-3-2013). Αθήνα.

Σαΐτη Α, Σαΐτης Χ (2012α),Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα, Αυτοέκδοση

Σαΐτης Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο, Αθήνα, Π.Ι.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2010), Αναμορφωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, Αθήνα, (ΦΕΚ 1139/28-07-2010 τ.Β΄)

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Bennis, W. (2000). Managing the dream: Reflections on leadership and change. New York: Perseus.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). Safe and sound: An educational leader’s guide to evidence-based social and emotional learning programs. Chicago, IL: Author Commission on Positive Youth Development. (2005). The positive perspective on youth development. In D.W. Evans, E.B. Foa, R.E. Gur, H. Hendin, C.P. O’Brien, M.E.P. Seligman, & B.T. Walsh (Eds.), reating and preventing adolescent mental health disorders: What we know and what we don’(pp 497-527). NY: Oxford University Press.

Durlak, J.A. (2003). Generalizations regarding effective prevention and health promotion programs. In T.P. Gullotta & M. Bloom (Eds.), The encyclopedia of primary prevention and health promotion 69). New York: Kluver Academic/Plenum.

Durlak, J.A., & DuPre, E.P. (2009). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. American Journal of Community Psychology

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger, K. B., (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal In

Eccles, J.S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. Journal of Social Issues, 59(4), 865-889

Gillies. R.M., Ashman, A. F. (2000). The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school. Journal of Special Education, 34, 19-28.

Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U.,Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M.J.(2003). Enhancing school-based prevention andyouth development through coordinated social, emotional,and academic learning. American Psychologist,58, 466-474.

Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1986). Action research: Cooperative learning in the science classroom. Science and Children, 24, 31-32.

Pauline Mosley, (2005)"Using LEGOS to Improve Problem Solving", In Proceedings of Interactive Technologies 2005, Society for Applied Learning Technology (SALT) Conference, Sheraton National Hotel, Arlington Virginia, August 24, 2005.

Sharp, C. (2004). Developing Young Children's Creativity: What Can We Learn from Research? Readership: Primary, Issue 32.

Weick, K., & Sutcliffe, K. (2001). Managing the unexpected: Assuring high performance in an age of complexity. San Francisco: Jossey-Bass.

Δικτυογραφία

https://scratch.mit.edu

http://education.lego.com/da-dk/preschool-and-school/lower-primary/7plus-education-wedo

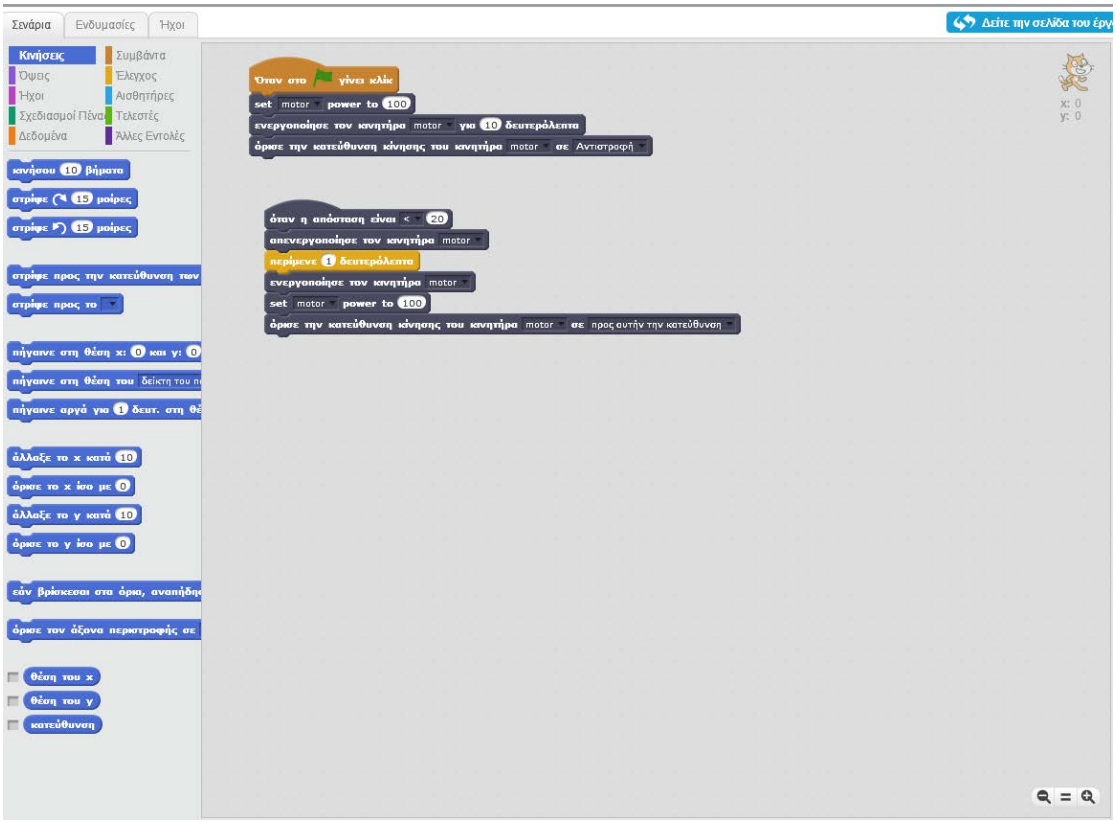
http://www.wedobots.com/2012/12/wedo-included-designs.html

http://tkroboticsnetwork.ning.com/page/wedom

http://www.legoengineering.com/wedo-activities-and-building-projects/

http://www.murrayc.com/permalink/2014/01/24/lego-wedo-with-mits-scratch-simple-robotics-for-kids/

Στιγμιότυπο από το προγραμματιστικό περιβάλλον του Scratch



Δημιουργώντας κοινότητες ανάγνωσης στο Σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη

Καραγιάννης Κωνσταντίνος
Υπ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
karagiannis@sch.gr

Περίληψη

Είναι κοινή διαπίστωση ότι η Λογοτεχνία αποτελεί παράγοντα πολύμορφων ερεθισμάτων και συμβάλλει τόσο στη γνωστική όσο και στην αισθητική, ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ωρίμανση του παιδιού. Ωστόσο, η αναγνωστική επαφή των παιδιών με τη Λογοτεχνία, ιδιαίτερα στο χώρο του Σχολείου, έχει τις περισσότερες φορές το χαρακτήρα της υποχρέωσης ή του καταναγκασμού, με αποτέλεσμα η λογοτεχνική ανάγνωση, αντί να προκαλεί τέρψη και αισθητική συγκίνηση, επιφέρει συχνά αρνητικά συναισθήματα στα παιδιά. Είναι επομένως ιδιαίτερα σημαντικός ο τρόπος με τον οποίο θα προσεγγίσουν τα παιδιά τα λογοτεχνικά κείμενα και βέβαια καταλυτικός στη διαδικασία αυτή είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Η παρούσα εισήγηση εξετάζει, κατ' αρχάς, τους όρους και τις προϋποθέσεις της ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων στο χώρο του Σχολείου και στη συνέχεια προτείνει ενδεικτικά κάποιες βιωματικές δραστηριότητες, τις οποίες ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει, προκειμένου η σχολική τάξη να μετατραπεί σταδιακά σε μια κοινότητα ανάγνωσης, όπου τα μέλη της θα μοιράζονται ελεύθερα κοινές εμπειρίες και θα λειτουργούν όχι μόνο ως αναγνώστες αλλά και ως συν-αναγνώστες.

Λέξεις – Κλειδιά: Λογοτεχνία, κοινότητα ανάγνωσης, διάδραση, παιχνίδι, αναγνωστική απόλαυση, ενσυναίσθηση.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

Δημιουργώντας κοινότητες ανάγνωσης

Μία διαπίστωση που γίνεται συχνά, σύμφωνα με τον M. Lipman (2006), σχετικά με τα μικρής ηλικίας παιδιά που ξεκινούν την τυπική τους εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο, είναι ότι δείχνουν γεμάτα ζωντάνια, περιέργεια, φαντασία και όρεξη για εξερεύνηση. Αυτά τα εξαιρετικά χαρακτηριστικά διατηρούνται για ένα σύντομο διάστημα, αλλά σταδιακά αρχίζουν να φθίνουν και τα παιδιά γίνονται παθητικά. Αιτία αυτού του γεγονότος φαίνεται πως είναι η ίδια η φύση της σχολικής εκπαίδευσης. Αυτό που το παιδί αντιμετωπίζει στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου είναι ένα απολύτως δομημένο περιβάλλον. Σύντομα, τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι το σχολείο περισσότερο αποκαρδιώνει παρά αναζωογονεί ή προσφέρει διανοητικές προκλήσεις. Ως φυσική συνέπεια, το ενδιαφέρον για το σχολείο μειώνεται. Η λύση, τονίζει ο Lipman (όπ.π.), βρίσκεται στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης που να ενθαρρύνουν τόσο την οργανωτικότητα όσο και τη δημιουργικότητα.

Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο φαίνεται πως μπορεί να γίνει στο σημείο αυτό το κατάλληλο εργαλείο, προκειμένου οι σχολικές τάξεις να μεταμορφωθούν σε κοινότητες δημιουργικής έκφρασης. Διευκολύνει όμως, το σημερινό σχολικό περιβάλλον μια τέτοια διαδικασία; Ο Γρηγόρης Πασχαλίδης (2004) υποστηρίζει ότι, αν και η λογοτεχνία μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου στοχεύει στην ανάταση, στην πραγματικότητα προσφέρει πλήξη, αν και αποθεώνει τη συγγραφική δημιουργικότητα και φαντασία, στην πραγματικότητα καταδικάζει τους μαθητές σε παθητικότητα και φορμαλισμό, αν και δίνει προτεραιότητα στην Ιστορία, περιφρονεί και αποσιωπά την ιστορία των μαθητών. Ωστόσο, στο βάθος της λογοτεχνίας μπορούμε να βρούμε ερωτήματα διαχρονικά και πανανθρώπινα. Η λογοτεχνική ανάγνωση, τονίζει η Αναγνωστοπούλου (2001), δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να επικοινωνήσει και να εκφραστεί, να συνάψει δεσμούς με τα πρόσωπα και τα δρώμενα των κειμένων και μέσω αυτών να συνάψει δεσμούς και με τους υπόλοιπους συμμαθητές του και τον διδάσκοντα, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο μία κοινότητα ανάγνωσης μέσα στο χώρο του σχολείου. Παράλληλα, η λογοτεχνική ανάγνωση οδηγεί το παιδί στην έκφραση, λεκτική και εξω-λεκτική, μέσω της οποίας μπορεί να αναγνωρίσει και να αποδεχτεί φόβους, επιθυμίες, αγωνίες και συναισθήματα. Οι μυθιστορηματικές μορφές και οι σχέσεις που συνάπτουν έχουν μια τεράστια εμπειρική αξία, που βοηθούν τον μικρό αναγνώστη να ορίσει τη θέση του μέσα στον κόσμο και να δομήσει την ταυτότητά του. Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο, τα παιδιά τοποθετούν τον εαυτό τους μέσα στα ίδια τα κείμενα, παίρνουν τη θέση των ηρώων και αναγνωρίζουν τον εαυτό τους και τη δική τους πραγματικότητα μέσα σ' αυτά, γεγονός που βοηθά στο ξεπέρασμα του εγωκεντρισμού τους και στο άνοιγμα του δρόμου προς την ενσυναίσθηση. Το λογοτεχνικό κείμενο – και κυρίως αυτό που απευθύνεται στα παιδιά – εκτός από το ότι αφήνει ελεύθερη τη φαντασία, μπορεί να δώσει το έναυσμα για συζήτηση γύρω από θέματα, όπως η γέννηση, ο θάνατος, η αγάπη, η ελευθερία, η διαφορετικότητα, οι ανθρώπινες σχέσεις, κ. ά. (Αναγνωστοπούλου, 2002). Στόχος μας, βέβαια, δε θα πρέπει να είναι η απάντηση στα ερωτήματα των παιδιών, αλλά η διαμόρφωση μιας στάσης απέναντι σ΄ αυτά τα ερωτήματα. Αυτό που ενδιαφέρει το παιδί δεν είναι να του δώσουμε ορισμούς των εννοιών αλλά να το βοηθήσουμε να διερευνήσει το νόημα των εννοιών και να δώσει τις δικές του απαντήσεις στα «γιατί» που το απασχολούν.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να πούμε ότι είναι σημαντικό να προτιμάμε να διαβάζουμε ολόκληρα τα κείμενα κι όχι αποσπάσματα ή συρρικνωμένες περιλήψεις. Όταν απομονώνουμε κάποια κομμάτια, ανατρέπεται το ύφος και το νόημα των κειμένων και διαταράσσεται η συνοχή τους, επομένως διαταράσσεται και η ουσιαστική επαφή του παιδιού – αναγνώστη με το βιβλίο αλλά και με το δημιουργό του (όπ.π.).

Ωστόσο, για να οδηγήσει η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην επίτευξη των παραπάνω στόχων, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του και από αναγνώστης – πρότυπο να μετατραπεί σε ισότιμο συνομιλητή των παιδιών. Στόχος δεν θα πρέπει να είναι η συμφωνία και η εναρμόνιση με τη μία άποψη αλλά η ανάδειξη των

διαφορετικών απόψεων και η αναγνώριση της αξίας της καθεμιάς, άσχετα από το πόσο «άτεχνη» ή «ξενική» μπορεί να ακούγεται (Πασχαλίδης, 2004).

Η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στο σχολείο δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να θεωρηθεί ως υποχρέωση ή καταναγκασμός. Το παιδί δεν είναι υποχρεωμένο να διαβάζει κάθε σελίδα του βιβλίου με την ίδια προσοχή ή να τελειώνει βιβλία που βρίσκει πληκτικά. Ο Γάλλος συγγραφέας Daniel Pennac (1996) στο πολύ ενδιαφέρον βιβλίο του *Σαν ένα μυθιστόρημα*, υπερασπίζεται τα 10 δικαιώματα του αναγνώστη:

- *το δικαίωμα να μη διαβάζει*
- *το δικαίωμα να πηδάει σελίδες*
- *το δικαίωμα να μην τελειώνει ένα βιβλίο*
- *το δικαίωμα να το ξαναδιαβάζει*
- *το δικαίωμα να διαβάζει οτιδήποτε*
- *το δικαίωμα στον μποβαρισμό (αποκλειστική ικανοποίηση των αισθήσεων)*
- *το δικαίωμα να διαβάζει οπουδήποτε*
- *το δικαίωμα να «τσαλαβουτάει»*
- *το δικαίωμα να διαβάζει μεγαλόφωνα*
- *το δικαίωμα να σιωπά.*

Η επιλογή των βιβλίων

Για να μπορέσει το λογοτεχνικό κείμενο να αποτελέσει το εργαλείο ανάπτυξης ενός γόνιμου διαλόγου μέσα στο χώρο του σχολείου, είναι σημαντικό να επιλέγουμε κείμενα «ανοιχτά» και «πολυεπίπεδα» τα οποία να μπορούν να παράγουν ερωτήσεις. Όπως τονίζει η Γιαννικοπούλου (2009), τα «ανοιχτά» κείμενα επιδέχονται πολλαπλές ερμηνείες και προσεγγίσεις, προ(σ)καλώντας τον αναγνώστη να εγγράψει την προσωπική του άποψη σε αυτά και να διαμορφώσει τη δική του οπτική. Αντίθετα, τα «κλειστά» κείμενα επιβάλλουν συνήθως έναν και μοναδικό τρόπο ανάγνωσης, παραχωρώντας ελάχιστα περιθώρια στον αποδέκτη να μεταφέρει τις δικές του εκδοχές πάνω σε αυτά.

Όσον αφορά στις αφηγηματικές τεχνικές του κάθε κειμένου, υπάρχουν λογοτεχνικά κείμενα που λόγω των σύνθετων αφηγηματικών τους τεχνικών και ιδίως της πολλαπλής τους εστίασης, δηλαδή της εναλλαγής της οπτικής γωνίας από την οποία παρακολουθούμε την ιστορία, προσφέρουν περισσότερες δυνατότητες σύγκρισης και κριτικής σε σχέση με τον παραδοσιακό τριτοπρόσωπο αφηγητή (Αποστολίδου, 2002). Η αλλαγή της οπτικής γωνίας παραχωρεί σε όλους το δικαίωμα να παρουσιάσουν τη δική τους εκδοχή για τα γεγονότα, να πουν τη δική τους αλήθεια, ώστε η ετυμηγορία του αναγνώστη να καταστεί δικαιότερη, αφού θα προκύψει από την εξέταση διαφορετικών μερών. Με αυτό τον τρόπο δίνονται νέες διαστάσεις στον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε την πραγματικότητα, κλονίζονται στερεότυπα και προκαταλήψεις και «αμφισβητείται η μονοκρατορία της μιας αλήθειας» (Γιαννικοπούλου, 2008, σελ.150-151).

Όσον αφορά στο σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, ο ρόλος των εικόνων έχει πάρει πλέον διαστάσεις εντελώς διαφορετικές και πολύ πιο ενδιαφέρουσες σε σχέση με το παρελθόν. Σε πολλά από τα σύγχρονα εικονογραφημένα βιβλία διακρίνουμε μια διπλή αφήγηση, λεκτική και εικονιστική, ανάμεσα στις οποίες δημιουργείται μία σχέση σύνθετη, πολύπλοκη και συνεργατική, όπου το τελικό αποτέλεσμα εξαρτάται όχι μόνο από την ένωση κειμένου και εικόνων αλλά και από τις αλληλεπιδράσεις που αντιλαμβανόμαστε ανάμεσα στα δύο μέρη. Έτσι η ανάγνωση γίνεται μία διαδικασία πολύ πιο ενδιαφέρουσα, αφού καλεί τον αναγνώστη να δει όχι μόνο αυτό που φαίνεται με μια πρώτη ματιά αλλά και αυτό που υπονοείται (Γιαννικοπούλου, 2005).

Μια από τις πιο επικίνδυνες παγίδες, την οποία πρέπει να αποφεύγουμε ως εκπαιδευτικοί, όταν καλούμαστε να επιλέξουμε βιβλία για τους μαθητές μας, είναι ο διδακτισμός. Είναι γνωστό ότι το κείμενο που απευθύνεται σε παιδιά θεωρήθηκε από την αρχή ακόμα της εμφάνισής του μέσο αγωγής, ώστε να νουθετεί και να διδάσκει, φανερά ή διακριτικά. Κι ενώ ο παλιού τύπου διδακτισμός του τρίπτυχου Πατρίς – Θρησκεία – Οικογένεια θεωρούνταν αναπόσπαστο συστατικό της παιδικής λογοτεχνίας, μέχρι τουλάχιστον τα τέλη της δεκαετίας του 1970, στην εποχή μας παρ΄ όλη την πληθώρα των νέων εκδόσεων, σ΄ ένα μεγάλο μέρος των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων κυριαρχεί ένας νέου τύπου διδακτισμός, καλυμμένος με το μανδύα του προοδευτισμού. Πολλά παιδικά βιβλία, ιδιαίτερα τα εικονογραφημένα, ξαναγυρίζοντας σε πρακτικές του παρελθόντος, διακηρύσσουν από το εξώφυλλο ακόμα την καταλληλότητά τους για τη διαπαιδαγώγηση των μικρών αναγνωστών. Έτσι, προκύπτουν βιβλία που υπηρετούν τη ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ, καταπολεμούν την ΞΕΝΟΦΟΒΙΑ, το ΡΑΤΣΙΣΜΟ, την ΠΕΙΝΑ, κλπ. Μία ιδεολογία όμως, που κραυγάζει για την προοδευτικότητά της, στην πραγματικότητα υπηρετεί το ακριβώς αντίθετο, καθώς δε δίνει κανένα δικαίωμα στον αναγνώστη να εγγράψει το δικό του υποκειμενικό στοιχείο για το μυθοπλαστικό, και όχι μόνο, σύμπαν (Γιαννικοπούλου, 2008).

Β’ ΜΕΡΟΣ - Βιωματικές Δραστηριότητες

Στη συνέχεια θα αναφέρουμε ενδεικτικά ορισμένες δραστηριότητες (Αναγνωστοπούλου, 2002), τις οποίες μπορούμε, ανάλογα με τα κείμενα και τα παιδιά που έχουμε, να υλοποιήσουμε στο χώρο του σχολείου, όπως:

- *Να διαβάσουμε δύο κείμενα και συνδυάζοντάς τα να δημιουργήσουμε ένα τρίτο κείμενο. Με αυτόν τον τρόπο εισάγουμε τα παιδιά στην έννοια της διακειμενικότητας και αντιλαμβάνονται ότι κάθε νέο κείμενο μπορεί να είναι προϊόν ενός ή περισσότερων κειμένων που προϋπήρξαν.*
- *Να προσθέσουν τα παιδιά δικής τους επινόησης σκηνές σε μια ιστορία που διαβάσαμε.*
- *Να μεταφέρουμε ένα λογοτεχνικό είδος, π.χ. ένα κόμικ σε ένα άλλο είδος, όπως για παράδειγμα σε παραμύθι ή ένα παραμύθι σε κουκλοθέατρο.*

- *Να διαβάσουμε την αρχή και το τέλος μιας ιστορίας και μετά να αφηγηθούμε ή να γράψουμε το ενδιάμεσο μέρος της ιστορίας.*
- *Να αλλάξουμε το πρόσωπο του αφηγητή μιας ιστορίας. Έτσι βοηθάμε τα παιδιά να μπουν στη θέση του άλλου και να αντιληφθούν ότι τα ίδια γεγονότα μπορεί να έχουν διαφορετικές ερμηνείες, ανάλογα με την οπτική γωνία από την οποία τα βλέπουμε.*
- *Να δώσουμε τρεις διαφορετικούς επιλόγους και ανάλογα με το τι θα επιλέξουν τα παιδιά, να αλλάξουμε τη δράση της αφήγησης.*
- *Να δώσουμε μόνο τις εικόνες μιας ιστορίας και να γράψουν ένα δικό τους κείμενο, ή διαλόγους κάτω από αυτές τις εικόνες. Στη συνέχεια, βάζουν με τη σειρά τις εικόνες δημιουργώντας το δικό τους βιβλίο.*
- *Να δημιουργήσουμε «Ανάποδες ιστορίες», αλλάζοντας το χαρακτήρα των ηρώων. Π.χ. να μεταμορφώσουμε το λύκο από το παραμύθι της κοκκινοσκουφίτσας σε «καλό» και την κοκκινοσκουφίτσα σε «κακιά» ή να αφηγηθούμε το παραμύθι, π.χ. της Χιονάτης από την οπτική γωνία της μητριάς.*
- *Να αλλάξουμε το τέλος μιας ιστορίας.*
- *Να δώσουμε μία εικόνα και με βάση αυτή την εικόνα να επινοήσουν διαφορετικά κείμενα (παραμύθι, μύθο, ποίημα, αστυνομική ιστορία, κ.ά.) Έτσι μπορεί να αναδειχτεί η διαφορετικότητα των αφηγηματικών τύπων.*

Οποιαδήποτε, πάντως, δραστηριότητα κι αν επιλέξουμε, ο στόχος μας θα πρέπει να είναι πάνω απ΄ όλα η απόλαυση της ανάγνωσης και η χαρά της συμμετοχής και της δημιουργίας. Για να γίνει αυτό, απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι δραστηριότητες να έχουν τη μορφή παιχνιδιού. Σε διαφορετική περίπτωση υπάρχει ο κίνδυνος να μετατραπεί η λογοτεχνική ανάγνωση σε ένα ακόμη ανιαρό μάθημα. Είναι πολύ πιθανό, τα παιδιά να αναπτύξουν χλιαρές ως και απορριπτικές αντιδράσεις για κάποιες δραστηριότητες. Και αυτές πρέπει να γίνουν αποδεκτές, αφού κάθε δραστηριότητα προϋποθέτει την απόλυτα εθελοντική συμμετοχή του παιδιού.

«Ο Χιονάνθρωπος»

Στη συνέχεια, προτείνεται μία βιωματική δραστηριότητα (Aluffi Pentini, 2005) με αφορμή το εικονοβιβλίο (picturebook) του Raymond Briggs, *Ο χιονάνθρωπος* (Briggs, 1978), το οποίο έχει γυριστεί και σε ταινία κινουμένων σχεδίων και μπορεί να προβληθεί στην τάξη (διαθέσιμη στην ηλ. δ/νση: http://vimeo.com/55544483). Τόσο στο βιβλίο όσο και στην ταινία δεν υπάρχουν κείμενο ή διάλογοι. Πρόκειται για μία ιστορία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε παιδιά διαφόρων ηλικιών, και συμβολίζει τη συνάντηση διαφορετικών ατόμων, διαθέτει δηλαδή στοιχεία που προσφέρονται για να εργαστούμε πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Το γεγονός ότι δεν υπάρχουν λόγια, παρά μόνο εικόνες, διευκολύνει τα παιδιά που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα στην πρόσληψη της ιστορίας. Η δραστηριότητα ξεκινά, επομένως, επί ίσοις όροις για όλα τα παιδιά και στη συνέχεια τους προσφέρει τη δυνατότητα να μοιραστούν μία συγκινησιακή εμπειρία. Η αξία του συγκεκριμένου βιβλίου, όπως και της ταινίας, συνίσταται στο ότι δεν δημιουργήθηκαν για να εξυπηρετήσουν διαπολιτισμικούς

σκοπούς, αλλά για να ψυχαγωγήσουν. Τα παιδιά, ανάλογα με την ψυχική τους διάθεση, μπορούν να προσλάβουν διαφορετικά στοιχεία και να οδηγηθούν σε προβληματισμούς.

Η ταινία έχει τίτλο «The Snowman» και αφηγείται μία ιστορία φιλίας ανάμεσα σε ένα παιδί και έναν χιονάνθρωπο. Η αφήγηση πραγματοποιείται αποκλειστικά με τις εικόνες και τη μουσική. Η ιστορία έχει ως εξής: Ένα παιδί φτιάχνει έναν χιονάνθρωπο, που τη νύχτα ζωντανεύει. Ενώ οι γονείς κοιμούνται, οι δυο τους μπαίνουν στην κρεβατοκάμαρα, ψάχνουν με περιέργεια τα αντικείμενα των γονιών, διασκεδάζουν φορώντας τα ρούχα τους, παίζουν και χορεύουν. Το παιδί λειτουργεί ως ο πεπειραμένος του σπιτιού και οδηγεί τον χιονάνθρωπο στην ανακάλυψη του περιβάλλοντος του σπιτιού, δείχνοντας διαθέσιμο να μοιραστεί με αυτόν την πραγματικότητά του. Υποδέχεται τον καινούργιο φίλο ενεργά, κάνει το παν για να τον «εισαγάγει» συναισθηματικά και γνωστικά σε μια πραγματικότητα άγνωστη σε εκείνον. Όταν ο χιονάνθρωπος νοσταλγεί την πατρίδα του, οι ρόλοι αντιστρέφονται και τώρα εκείνος αναλαμβάνει το ρόλο του οδηγού και συνοδού στις ανακαλύψεις του παιδιού. Στη χώρα των χιονάνθρωπων το παιδί αισθάνεται ασφάλεια λόγω του δεσμού που έχει δημιουργήσει με τον χιονάνθρωπο. Χάρη στις από κοινού ανακαλύψεις, το παιδί θα ανακαλύψει ξανά την καθημερινή του πραγματικότητα μπαίνοντας στη θέση του χιονάνθρωπου (ενσυναίσθηση). Μετά την επιστροφή από την εξερεύνηση και τον αναπόφευκτο χωρισμό των δύο φίλων, το παιδί αναρωτιέται: ήταν όνειρο ή πραγματικότητα;

Η ταινία μπορεί να δώσει το έναυσμα για να συζητήσουμε με τα παιδιά θέματα, όπως η μετανάστευση, η φιλία, η φιλοξενία, η ενσυναίσθηση, το παιχνίδι, τους φόβους μας για το άγνωστο, τη νοσταλγία, το ταξίδι, τον αποχωρισμό, τις αναμνήσεις από πρόσωπα που πιθανόν να μην υπάρχουν πια κ.ά. Το γεγονός ότι οι εικόνες είναι πλούσιες σε ερεθίσματα, θα οδηγήσει σε μία συζήτηση όπου θα καταστούν εμφανείς οι διαφορετικές αντιλήψεις, καθώς το κάθε παιδί θα αποδίδει περισσότερη σημασία σε ορισμένα θέματα απ΄ ό,τι σε άλλα. Χάρη σε αυτή την εμπειρία μπορούμε να κατευθύνουμε τη συζήτηση, ώστε να φανούν αυθόρμητα οι διαφορές των απόψεων μεταξύ των παιδιών.

Στο τελικό στάδιο της δραστηριότητας μοιράζουμε στα παιδιά από μία εικόνα μέσα από την ιστορία και τους ζητάμε να γράψουν κάτω από την εικόνα το δικό τους κείμενο. Στη συνέχεια, τοποθετώντας με τη σειρά τις εικόνες δημιουργούν το δικό τους βιβλίο, που είναι αποτέλεσμα της δημιουργικής συμμετοχής όλων.

Με την παραπάνω δραστηριότητα αλλά και με άλλες, που μπορούμε να συναποφασίσουμε με τους μαθητές μας, δίνουμε τη δυνατότητα στα παιδιά να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και τα βαθύτερα συναισθήματά τους. Έτσι, το κλίμα στην τάξη δεν μπορεί παρά να είναι θετικό και δημιουργικό και μαζί με το κλίμα, οι αλληλεπιδράσεις και οι γνώσεις που συνδέονται με αυτό.

Βιβλιογραφία

Αναγνωστοπούλου, Δ., (2001). «Η ανάγνωση της λογοτεχνίας ως καταλύτης πολύμορφων ερεθισμάτων στο νηπιαγωγείο», στο Αναγνωστοπούλου, Δ., Καλογήρου, Τ., Πάτσιου, Β. (2001). *Λογοτεχνικά βιβλία στην προσχολική αγωγή*, Αθήνα: εκδ. ΙΜΠ.

Αναγνωστοπούλου, Δ., Καλογήρου, Τ., Πάτσιου, Β. (2001). *Λογοτεχνικά βιβλία στην προσχολική αγωγή*, Αθήνα: εκδ. ΙΜΠ.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Πατάκης.

Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε., (επιμ.) (2004). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο…*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε., (επιμ.) (2002). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γιαννικοπούλου, Α. (2009). «Άμεσα και έμμεσα ιδεολογικά μηνύματα στο διαπολιτισμικό εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο», ηλ. περιοδικό *Κείμενα*, τχ. 9, Ιούλιος 2009.

Γιαννικοπούλου, Α., (2005). «Πίσω από τις γραμμές και τα χρώματα. Έμμεσα ιδεολογικά μηνύματα στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο», διαθέσιμο στην ηλ. Διεύθυνση http://dipe.chi.sch.gr/egyklioi/2005_glossa_kai_logotexnia.pdf.

Γιαννικοπούλου, Α., (2008). *Στη χώρα των χρωμάτων: Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο,* Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Πασχαλίδης , Γ. (2004). «Γενικές αρχές του προγράμματος», στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε., (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο…*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Aluffi Pentini, Anna, (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον,* επιμ. Χρήστος Γκόβαρης, μτφρ. Μαρία Τζουλιάνη, Αθήνα: Ατραπός.

Briggs, R. (1978). *The Snowman*, Random House, N.Y.

Lipman, M., (2006). *Η σκέψη στην εκπαίδευση*, μτφρ. Γ. Σαλαμάς, Αθήνα: Πατάκης.

Pennac, D., (1996). *Σαν ένα μυθιστόρημα*, μτφρ. Ρ. Χάτχουτ, Αθήνα: Καστανιώτης.

Τεχνολογικά υποστηριζόμενο διερευνητικό σενάριο μάθησης για την έννοια της συμπίεσης και της εκτόνωσης εμπλουτισμένο με σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών

Στύλογλου	*Καλογιάννη*	*Πετροπούλου*	*Ρετάλης*
Άρτεμις	*Αγγελική*	*Ουρανία*	*Συμεών*
Εκπαιδευτικός	*Μηχανολόγος Μηχανικός ΤΕ*	*Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια*	*Καθηγητής Παν/μιο Πειραιά*

Περίληψη

Ζούμε σε μια εποχή όπου τα πάντα γύρω μας εξελίσσονται με ιδιαίτερα ταχείς ρυθμούς. Η εκπαίδευση και η μαθησιακή διαδικασία αποτελούν κατ' ουσία, μήτρα της εξέλιξης σε κάθε επίπεδο και με αυτή την έννοια επηρεάζουν αλλά και επηρεάζονται από αυτή. Η επίτευξη των μαθησιακών στόχων, αποτελεί για τον σημερινό εκπαιδευτικό συνάρτηση της ικανότητάς του να εφαρμόζει καινούριες μεθόδους διδασκαλίας αξιοποιώντας ταυτόχρονα την παιδαγωγική δυναμική των ψηφιακών τεχνολογιών. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται αναλυτικά ένα πρωτότυπο τεχνολογικά υποστηριζόμενο διερευνητικό σενάριο μάθησης που εφαρμόστηκε σε μαθητές της πρώτης τάξης των ΕΠΑΣ μαθητείας του ΟΑΕΔ. Το συγκεκριμένο σενάριο είχε ως θέμα: «Οι έννοιες της συμπίεσης και της εκτόνωσης» και αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος Τεχνολογία Αυτοκινήτου Ι. Παράλληλα γίνεται αναλυτική περιγραφή των σύγχρονων τεχνικών αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν από τον εκπαιδευτικό α) για να εμπλέξει ενεργητικά τους μαθητές στην αξιολόγηση της απόδοσης τους και β) για να αποτιμήσει τις διερευνητικές δεξιότητες που ανέπτυξαν.

Λέξεις - Κλειδιά: Διερευνητική μάθηση, ψηφιακές τεχνολογίες, σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή

Εισαγωγή

Η προσπάθεια του μαθητή να μαθαίνει μόνος του, αυτόβουλα, κάνοντας χρήση των εσωτερικών του εμπειριών και δυνατοτήτων ανάγεται στην εποχή του Σωκράτη και του Πλάτωνα. Στη σύγχρονη εποχή η προσπάθεια του μαθητή για ανακάλυψη ή διερεύνηση των γνώσεων συστηματοποιήθηκε, οργανώθηκε και τεκμηριώθηκε κυρίως μέσα από τις θέσεις του Jerome Bruner. Σε μια από τις πιο γνωστές θέσεις του (Φλουρής, 2003), ο Bruner υποστηρίζει ότι όλοι οι μαθητές είναι δυνατόν να μάθουν οτιδήποτε και σε οποιαδήποτε ηλικία, εφόσον υπάρχει η κατάλληλη δομή και οργάνωση της ύλης, καθώς και ο απαραίτητος εκπαιδευτικός σχεδιασμός της διδασκαλίας.

Έχοντας ως αφετηρία αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, στην παρούσα εργασία περιγράφεται αναλυτικά ένα διερευνητικό σενάριο μάθησης που αξιοποιεί τις πολλαπλές δυνατότητες που προσφέρουν οι ψηφιακές τεχνολογίες στην καθημερινή σχολική πρακτική. Η διερευνητική μέθοδος (Inquiry Based Learning) τα τελευταία χρόνια έχει αναδειχθεί ως μια από τις αποτελεσματικότερες και αποδοτικότερες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις,

καθώς ωθεί τους μαθητές να (συν)-οικοδομούν τη γνώση μέσω της έρευνας και της ανακάλυψης σε αυθεντικές καταστάσεις, καλλιεργώντας ταυτόχρονα τις γνωστικές, μεταγνωστικές και επιστημονικές δεξιότητες τους (Hu et al., 2008; Minner et al., 2010; Kind et al., 2011; Morton, 2012; Sun et al., 2014).

Το εκπαιδευτικό σενάριο (educational scenario) είναι η περιγραφή ενός μαθησιακού πλαισίου με εστιασμένο γνωστικό/ά αντικείμενο/α, συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, παιδαγωγικές αρχές και δράσεις αξιοποιώντας συγκεκριμένα εκπαιδευτικά εργαλεία-λογισμικά. Ένα σενάριο υλοποιείται μέσα από μια σειρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (educational activities) όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί παίζουν καλά καθορισμένους ρόλους. (Σενάριο μαθήματος, 2014). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ σε ένα σενάριο μάθησης επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν μαθησιακές δραστηριότητες με εξαιρετικά μεγάλο πλούτο, ποικιλία και κυρίως διάρκεια και βάθος που μέχρι πριν δεν ήταν εφικτό.

Ένα σενάριο μάθησης σχεδιασμένο με τη φιλοσοφία και τις παιδαγωγικές αρχές της διερευνητικής προσέγγισης περιλαμβάνει τη διαδικασία διάγνωσης προβλημάτων, κριτικής θεώρησης πειραμάτων, σχεδιασμού ερευνών, διάκρισης εναλλακτικών ιδεών-λύσεων, διατύπωσης υποθέσεων, κατανόησης και κατασκευής μοντέλων, διατύπωσης συνεκτικών επιχειρημάτων, συζήτησης και αντιπαράθεσης ομοτίμων, κλπ. (Lin et al., 2004; Bell et al., 2010).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι αν και τα τελευταία χρόνια συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία ένα πλήθος σεναρίων που βασίζονται στη διερευνητική μάθηση, ωστόσο η βασική τους αδυναμία έγκειται στο γεγονός, ότι δεν περιέχουν τεχνικές αξιολόγησης των διερευνητικών δεξιοτήτων που αναπτύσσουν οι μαθητές. Εστιαζόμενοι σε αυτές τις διαπιστώσεις η παρούσα εργασία αποσκοπεί στο να παρουσιάσει αναλυτικά α) ένα σενάριο διερευνητικής μάθησης που αξιοποιεί την προστιθέμενη αξία των ΤΠΕ (π.χ. αποθετήριο μαθησιακών αντικειμένων Phet, rubistar, κλπ.) και β) το συνδυασμό των σύγχρονων τεχνικών αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν από τον εκπαιδευτικό για να αποτιμήσει την απόδοση των μαθητών του.

Αποθετήριο μαθησιακών αντικειμένων “Phet”

Στη σύγχρονη εποχή η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία παίζει καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών και στη μεγιστοποίηση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Οι ψηφιακές τεχνολογίες χρησιμοποιούνται ως δυναμικό εργαλείο -ως όχημα- που εμπλουτίζει και ενδυναμώνει τη διαδικασία της μάθησης, προσδίδοντας της μια νέα διαδραστική διάσταση. Στο προτεινόμενο σενάριο υπό αυτό το πρίσμα αξιοποιείται το αποθετήριο των μαθησιακών αντικειμένων “Phet”. Οι διαδραστικές προσομοιώσεις του Phet ενσωματώνουν πρακτικές με βάση την έρευνα στην ενεργή διδασκαλία για να βελτιώσουν την εκμάθηση των εννοιών της επι-

στήμης (Bryan, 2006). Το περιβάλλον των προσομοιώσεων προσομοιάζει με ένα διαδραστικό παιχνίδι το οποίο ανταποκρίνεται σε πραγματικές καταστάσεις, όπου οι μαθητές καθώς πειραματίζονται με αυτό, κατανοούν σε βάθος μία έννοια.

Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός Σεναρίου

Πρωταρχικές Ιδέες μαθητών

Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο, οι μαθητές να δυσκολεύονται να περιγράψουν και να κατανοήσουν την λειτουργία των κινητήριων μηχανών. Είναι γεγονός ότι, οι όροι «συμπίεση» και «εκτόνωση» είναι οικείοι από την καθημερινή τους ζωή, όμως πολλές φορές οι μαθητές, δεν είναι σε θέση να περιγράψουν αυτές τις δύο έννοιες.

Εκπαιδευτικοί Στόχοι

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται αναλυτικά οι στόχοι - σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων - που τέθηκαν από τον εκπαιδευτικό στο συγκεκριμένο σενάριο.

Σε επίπεδο γνώσεων, οι μαθητές θα πρέπει να είναι ικανοί : (i) να περιγράφουν πώς η αλλαγή στον όγκο μπορεί να επηρεάσει τη θερμοκρασία και την πίεση ενός αερίου,(ii) να αναφέρουν σε ποια φάση παράγεται το έργο και σε ποια καταναλώνεται.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων οι μαθητές θα πρέπει να: (i) διαπιστώνουν μέσα από την προσομοίωση, ότι η μείωση του όγκου ενός αερίου, συνεπάγεται αύξηση της πίεσης και της θερμοκρασίας, (ii) διαπιστώνουν μέσα από την προσομοίωση, ότι η αύξηση του όγκου ενός αερίου συνεπάγεται μείωση της πίεσης και της θερμοκρασίας, (iii) διαπιστώνουν, ότι κατά την εκτόνωση παράγεται έργο, ενώ κατά τη συμπίεση καταναλώνεται έργο.

Τέλος σε επίπεδο στάσεων οι μαθητές επιδιώκεται να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη χρήση της επιστημονικής μεθοδολογίας.

Επιλογή Διδακτικού Μοντέλου

Το διερευνητικό σενάριο μάθησης που αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε εδράζεται στο «ερευνητικά εξελισσόμενο διδακτικό μοντέλο» των Schmidkunz & Lindemann (1992) και περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις διδασκαλίας: i) Εισαγωγή ερέθισμα – Διατύπωση υποθέσεων, ii) Πειραματική αντιμετώπιση του προβλήματος, iii) Εξαγωγή συμπερασμάτων και iv) Εμπέδωση - Γενίκευση.

Περιγραφή διερευνητικού σεναρίου

Το παρόν διδακτικό σενάριο αφορά την ενότητα «Έννοιες της συμπίεσης και της εκτόνωσης». Η συνολική διάρκεια της παρέμβασης είναι 2 διδακτικές ώρες και 35 λεπτά.

Στη συνέχεια παρατίθενται αναλυτικά οι φάσεις ανάπτυξης και εφαρμογής του σεναρίου, καθώς επίσης και ο συνδυασμός των τεχνικών αξιολόγησης (π.χ. ρουμπρίκες αξιολόγησης, φάκελος εργασιών, κλπ) που αξιοποιήθηκαν από τον εκπαιδευτικό για την αποτίμηση της ατομικής και ομαδικής επίδοσης των μαθητών του.

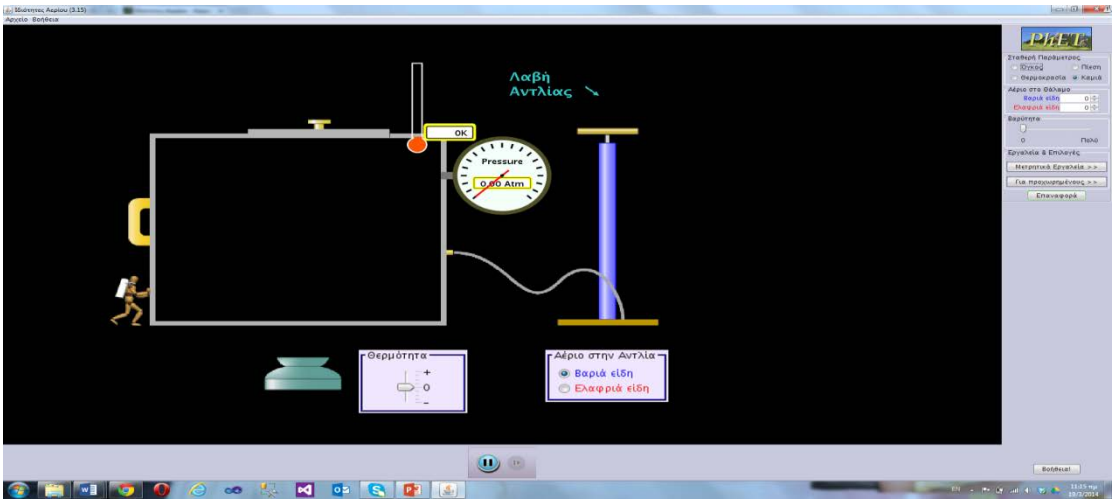
Φάση 1η : Εισαγωγή ερέθισμα- Διατύπωση υποθέσεων

Αρχικά ο εκπαιδευτικός θέτει στους μαθητές ως αφόρμηση το ερώτημα «τι τους έρχεται στο μυαλό όταν ακούν τις λέξεις συμπίεση και εκτόνωση». Στη συνέχεια καταγράφει στον πίνακα τις ιδέες-απόψεις των μαθητών επικεντρώνοντας στους όρους «αέριο, όγκος, πίεση, θερμοκρασία». Κατόπιν οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν στο αντίστοιχο φύλλο εργασίας τις υποθέσεις τους για το τι πιστεύουν ότι συμβαίνει στη φάση της συμπίεσης και της εκτόνωσης όσον αφορά την αλληλεπίδραση του όγκου, της πίεσης και της θερμοκρασίας. (διάρκεια: 15λεπτά, διερευνητική δεξιότητα: *developing hypothesis skill*)

Φάση 2η : Πειραματική απόδειξη της σχέσης αλληλεπίδρασης του όγκου, της πίεσης και της θερμοκρασίας ενός αερίου

Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι οι μαθητές ι) να εξοικειωθούν με το μοντέλο προσομοίωσης στο διαδίκτυο, ιι) να παρακινηθούν ώστε να ασχοληθούν μελλοντικά και με προσομοιώσεις σε άλλες θεματικές ενότητες που βρίσκονται στο συγκεκριμένο αποθετήριο καθώς και ιιι) να αντιληφθούν μόνοι τους τη σχέση αλληλεπίδρασης του όγκου, της πίεσης και της θερμοκρασίας σε ένα αέριο.

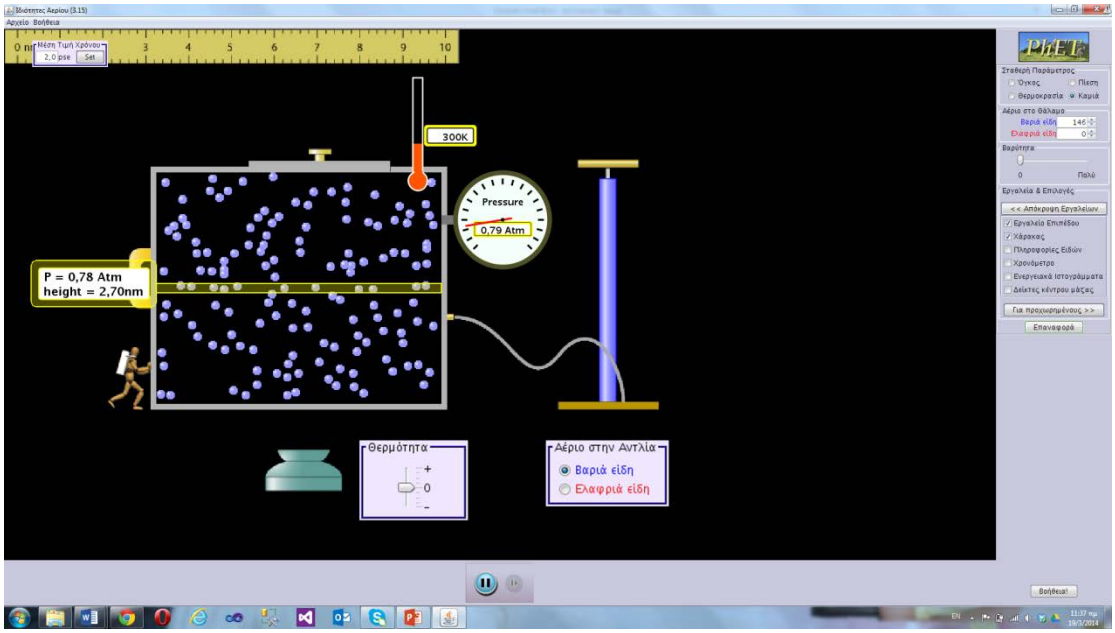
Αρχικά οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τριών ατόμων και τους ζητείται να μπουν στο αποθετήριο Phet στο διαδίκτυο, (πληκτρολογώντας τη διεύθυνση: http://phet.Colorado.edu/el) και να αναζητήσουν τις «ιδιότητες αερίου». Οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο οδηγούνται στην προσομοίωση που απεικονίζεται στο Σχήμα 1 και καλούνται για διάστημα πέντε λεπτών να πειραματιστούν με το περιβάλλον, ώστε να εξοικειωθούν με αυτό.



Σχήμα 1: Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων Phet - ιδιότητες αερίου

Στη συνέχεια τους ζητείται να κάνουν τις παρακάτω ρυθμίσεις, ώστε να πειραματιστούν και να συλλέξουν δεδομένα. Συγκεκριμένα τους ζητήθηκε: α) να επιλέξουν όπου «σταθερή παράμετρος» (πάνω δεξιά στην εικόνα): «καμία», β) από τα «εργαλεία και επιλογές» να πατήσουν «μετρητικά εργαλεία» και να επιλέξουν: «εργαλείο επιπέδου» και «χάρακας», γ) να διατηρήσουν το «Αέριο στην Αντλία» : «Βαριά είδη», δ) να ανεβοκατεβάσουν δύο φορές τη «Λαβή Αντλίας».

Πραγματοποιώντας όλες τις προαναφερόμενες κινήσεις οι μαθητές βλέπουν στο Phet την εικόνα που απεικονίζεται στο Σχήμα 2.



Σχήμα 2: Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων Phet Εικόνα προσομοίωσης μετά τις ρυθμίσεις των μαθητών

Στη συνέχεια στην προσομοίωση του Σχήματος 2 ζητείται από τους μαθητές να ακολουθήσουν τα παρακάτω βήματα και να συμπληρώσουν το αντίστοιχο φύλλο εργασίας. Και συγκεκριμένα οι μαθητές θα έπρεπε να: α) να παρατηρήσουν την κίνηση των μορίων, β) να καταγράψουν στη θέση 0 του πίνακα 1 την αρχική πίεση και θερμοκρασία που φαίνονται στις ενδείξεις του μανομέτρου και του θερμομέτρου αντίστοιχα, γ) να μετακινήσουν το ανθρωπάκι, σιγά σιγά, πέντε συνεχόμενες φορές προς τα δεξιά ώστε να μειωθεί ο όγκος κατά μισό (0,5) περίπου εκατοστό κάθε φορά και να καταγράψουν στις θέσεις 1 έως 5 αντίστοιχα του πίνακα 1, τις νέες τιμές πίεσης και θερμοκρασίας και δ) σε κάθε μετακίνηση που κάνουν στο ανθρωπάκι θα πρέπει να παρατηρούν την κίνηση των μορίων.

Κατόπιν οι μαθητές κλήθηκαν: α) να καταγράψουν στη θέση 0 του πίνακα 2 τις τιμές της πίεσης και της θερμοκρασίας που υπάρχουν στη θέση 5 του πίνακα 1, β) να μετακινήσουν το ανθρωπάκι, σιγά σιγά, πέντε συνεχόμενες φορές προς τα αριστερά ώστε να αυξηθεί ο όγκος κατά μισό (0,5) περίπου εκατοστό κάθε φορά και να καταγράψουν στις θέσεις 1 έως 5 αντίστοιχα του πίνακα 2, τις νέες τιμές πίεσης και θερμοκρασίας

και γ) σε κάθε μετακίνηση που κάνουν στο ανθρωπάκι θα πρέπει να παρατηρούν την κίνηση των μορίων.

Κατόπιν τους ζητείται να μετακινήσουν το ανθρωπάκι έως το τέλος της διαδρομής προς τα αριστερά και να καταγράψουν στο αντίστοιχο φύλλο εργασίας τις παρατηρήσεις τους όσον αφορά: την κίνηση των μορίων, την πίεση και την θερμοκρασία σε σύγκριση με τις προηγούμενες παρατηρήσεις που έκαναν, όταν το ανθρωπάκι μετακινείτο αριστερά. Αντίστοιχα τους ζητήθηκε να μετακινήσουν το ανθρωπάκι μέχρι το τέλος της διαδρομής προς τα δεξιά και να καταγράψουν εκ νέου τις παρατηρήσεις τους.

Μετά την ολοκλήρωση όλων των βημάτων ο εκπαιδευτικός παρότρυνε τους μαθητές να διατυπώσουν τις παρατηρήσεις και τους συσχετισμούς που έκαναν για τη σχέση αλληλεπίδρασης του όγκου, της πίεσης και της θερμοκρασίας ενός αερίου (διάρκεια : 45 λεπτά, διερευνητικές δεξιότητες: *carrying out investigation skill, team working skill, experimental approach*).

Φάση 3η : Εξαγωγή συμπεράσματος

Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές να αντιπαραβάλλουν τις αρχικές ιδέες τους με τις νέες και έτσι να στοχαστούν το πώς μετέβησαν σε αυτές και ποιες δυσκολίες συνάντησαν (καταγραφή σε αντίστοιχο φύλλο εργασίας). Οι μαθητές εργάζονται ομαδικά στα φύλλα εργασίας τους, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν την τροποποίηση και αναθεώρηση των αρχικών τους εναλλακτικών ιδεών και την μετάβασή τους σε έναν επιστημονικό τρόπο σκέψης και γνώσης (διάρκεια : 20 λεπτά διερευνητική δεξιότητα: dealing with feedback and setbacks skill).

Φάση 4η : Εμπέδωση-Γενίκευση

Στην παρούσα φάση γίνεται σύνδεση με την καθημερινότητα. Για παράδειγμα οι μαθητές παρακινούνται να διατυπώσουν τις απόψεις τους για το πώς οι έννοιες με τις οποίες ασχολήθηκαν συνδέονται με μια μηχανή εσωτερικής καύσης. Ο εκπαιδευτικός ολοκληρώνει το μάθημα με την προβολή ενός εννοιολογικού χάρτη, ο οποίος απεικονίζει τις έννοιες που διερευνήθηκαν και τις μεταξύ τους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις (διάρκεια : 15 λεπτά, διερευνητική δεξιότητα: *everyday life connection skill*).

Τεχνικές αξιολόγησης μαθητών

Ρουμπρίκα αξιολόγησης (συνολική διάρκεια 15 λεπτά): Οι μαθητές ανά ομάδα καλούνται να προβούν στην ετερο-αξιολόγηση των φύλλων εργασίας που εμπεριέχουν την εμπέδωση και γενίκευση των συμπερασμάτων και της εφαρμογής των νέων ιδεών στην καθημερινότητα (φάση 2η). Η ρουμπρίκα αποτιμά την ορθότητα και την πληρότητα των απαντήσεων. Στους μαθητές παρέχεται σαφής οδηγός για τη βαθμολόγηση των φύλλων εργασίας με βάση τη βαρύτητα του κάθε κριτηρίου. Ακολουθεί συζήτηση στην τάξη με τον εκπαιδευτικό ο οποίος προσδιορίζει τις σωστές απαντήσεις, προκειμένου οι ομάδες να ελέγξουν τις αρχικές τους εκτιμήσεις. Αφού γίνει η τελική διόρθωση η

κάθε ομάδα βάζει τον τελικό της βαθμό (αποτίμηση δεξιότητας: making well founded conclusions).

Ατομικό τεστ (συνολική διάρκεια: 15 λεπτά): Ο κάθε μαθητής συμπληρώνει ένα ατομικό τεστ, το οποίο περιλαμβάνει σταυρόλεξο, ερωτήσεις σωστού-λάθους, συμπλήρωση ημιδομημένου εννοιολογικού χάρτη (αποτίμηση γνώσεων).

Φάκελος εργασιών (Portfolio) ομάδων: Ο εκπαιδευτικός αποτιμά τους φακέλους εργασιών των ομάδων, οι οποίοι εμπεριέχουν τα φύλλα εργασίας όλων των δραστηριοτήτων που εκπόνησαν οι μαθητές. Στη συνέχεια παρατίθενται ενδεικτικά κάποια από τα κριτήρια που αξιοποίησε ο εκπαιδευτικός για να αποτιμήσει συγκεκριμένες δεξιότητες των μαθητών του, π.χ. η ορθότητα, πληρότητα και σαφήνεια των συμπερασμάτων (αποτίμηση δεξιότητας making well founded conclusions, critical thinking skill), ο έλεγχος της ορθότητας των αρχικών υποθέσεων (αποτίμηση δεξιότητας dealing with feedback and setbacks), κλπ.

Ο υπολογισμός του τελικού βαθμού κάθε μαθητή προκύπτει από την ποσόστωση κάθε μιας από τις παραπάνω επιδόσεις (βαθμολογίες). Αναλυτικότερα η τελική ατομική βαθμολογία κάθε μαθητή προκύπτει από τον ακόλουθο τύπο: Τελικός βαθμός = [αξιολόγηση Φάση 2η] * 0,40 + [αξιολόγηση Τεστ] * 0,4 + [αξιολόγηση Φακέλων] * 0,2

Συμπεράσματα

Το εκπαιδευτικό σενάριο το οποίο παρουσιάστηκε στη συγκεκριμένη εργασία, βασίστηκε στην διερευνητική μάθηση και αξιοποίησε το αποθετήριο Phet με σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση των εννοιών της “συμπίεσης” και της “εκτόνωσης” στο πλαίσιο του μαθήματος «Τεχνολογία Αυτοκινήτου Ι» της Α Τάξης των ΕΠΑΣ της Μαθητείας του ΟΑΕΔ. Από την εφαρμογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σεναρίου στην τάξη διαπιστώθηκε ότι : i) οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά, με ιδιαίτερο μάλιστα ενθουσιασμό σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής του σεναρίου, ii) υπήρξε έντονο ενδιαφέρον και ικανοποίηση των μαθητών για τη χρήση του αποθετηρίου Phet , iii) οι πολλαπλές πειραματικές διαδικασίες βοήθησαν καταλυτικά τους μαθητές να διερευνήσουν τις έννοιες της εκτόνωσης και της συμπίεσης και να αναπτύξουν τις προσδοκώμενες επιστημονικές δεξιότητες. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας συνδυασμό σύγχρονων τεχνικών αξιολόγησης, κατάφερε να αποτιμήσει με πληρότητα και σαφήνεια την ατομική και την ομαδική επίδοση των μαθητών του, χρησιμοποιώντας εξειδικευμένα λογισμικά όπως είναι τα: Rubistar, Hot Potatoes και Cmap. Άμεσος μελλοντικός μας στόχος είναι ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η εφαρμογή και άλλων καλά σχεδιασμένων σεναρίων διερευνητικής μάθησης που θα ενσωματώνουν τις σύγχρονες τεχνολογίες και θα παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να περάσουν από την παραδοσιακή στη βιωματική μάθηση.

Ευχαριστίες

Η ερευνητική αυτή εργασία έχει υποστηριχτεί από τα έργο SAILS που χρηματοδοτείται από το έβδομο πρόγραμμα-πλαίσιο έρευνας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Seventh Framework Programme). Ο δικτυακός τόπος του έργου είναι: http://www.sails-project.eu/.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bell, T., Urhahne, D., Schanze, S., & Ploetzner, R. (2010). Collaborative inquiry learning: Models, tools, and challenges. *International Journal of Science Education*, 32(3), pp. 349-377.

Bryan, J (J2006). Technology for Physics Instruction. *Contemporary Issues in Technology of Teacher Education* 6 (2), 230-236.

Hu, S., Kuh, G. D., & Li, S. (2008). The effects of engagement in inquiry-oriented activities on student learning and personal development. *Innovative Higher Education*, pp. 71–81.

Kind, P.M., Kind V., Hofstein, A. and Ailson, J. (2011). Peer argumentation in the school science laboratory – exploring effects of task features. *International Journal of Science Education*, 33(18), pp. 2527-2558.

Linn, M. C., Davis, E. A., & Bell. P. (2004). *Inquiry and Technology*. In M.C. Linn, E.A.

Minner, D.D., Levy, A.J. & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction—what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47, pp. 474–496.

Morton, T. (2012). Classroom talk, conceptual change and teacher reflection in bilingual science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), pp. 101-110.

Sun , D., Looi, C-K., & Xie, W. (2014). Collaborative Inquiry with a Web-Based Science Learning Environnent. When teachers Enact it Differently. *Educational Technology & Society*, 17(4), 390-403.

Σενάριο μαθήματος. Ανακτήθηκε στις 10 Φεβρουαρίου 2015 από τη διεύθυνση http://axis.teikav.edu.gr/pake/Sotirop_PAKE_WEB/senario_mathimatos.ppt.

Φλουρής, Γ. (2003). *Σκέψεις για την αναζήτηση ενός πλαισίου επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: εκδ. Ατραπός.

Η σωκρατική διαλεκτική και η μαιευτική μέθοδος στην εκπαίδευση των νέων στην ενεργή πολιτότητα: Ερευνητικά ευρήματα και παιδαγωγικές προκλήσεις

Σιδηρόπουλος Δημήτριος
M.Ed., Ph.D.
Σχολικός Σύμβουλος 3ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Π.Ε Νομού Θεσσαλονίκης
dimsid@edlit.auth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μία σύντομη βιβλιογραφική αναφορά στη σωκρατική διαλεκτική και στη μαιευτική μέθοδο στην εκπαίδευση των νέων στην ενεργή πολιτότητα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι νέοι που εμπλέκονται σε οργανωμένες και στοχευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εποικοδομητικού διαλόγου, ορθολογικής σκέψης, θετικής αυτο-έκφρασης, ερωτο-απαντήσεων αυτο-ελέγχου και κριτικού (ανα)στοχασμού ενισχύονται θετικά ώστε να καταστούν περισσότερο λειτουργικά κοινωνικοπολιτικά εγγράμματοι ως αυριανοί ενεργοί πολίτες στις σύγχρονες φιλελεύθερες δημοκρατικές κοινωνίες. Αυτό συμβαίνει επειδή μέσω της σωκρατικής διαλεκτικής και της μαιευτικής μεθόδου οι εκπαιδευόμενοι: α) υπερβαίνουν τα στερεοτυπικά όρια κατανόησης του εαυτού τους και β) προχωρούν σε θετικούς μετασχηματισμούς των παγιωμένων νοηματοδοτήσεων και συμπεριφορών τους σε ένα εύρος θεμάτων, που σχετίζονται με τα δικαιώματα του ανθρώπου και του παιδιού, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την επίλυση συγκρούσεων, την καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας και τη μελλοντική πολιτική συμμετοχή στα κοινά. Ως αποτέλεσμα: α) δρουν με ανοικτότητα, αυτονομία στη λήψη αποφάσεων και εν-συναίσθηση έναντι της πολυεπίπεδης διαφορετικότητας των μελών της σχολικής μονάδας και της ευρύτερης κοινότητας και β) αναπτύσσουν κοινωνική/ηθική ευθύνη και έχουν πολιτική παιδεία να συμμετέχουν σε συλλογικές δράσεις -εντός και πέραν του σχολείου- με σκοπό την προαγωγή και εμπέδωση της δημοκρατίας, της ελευθερίας, της ευημερίας και της ευεξίας για όλους σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Λέξεις - Κλειδιά: Σωκρατική διαλεκτική, μαιευτική μέθοδος, επιστημονική/κριτική σκέψη, ενεργή πολιτότητα, δημοκρατία.

Εισαγωγή

Ένας από τους κύριους σκοπούς της εκπαίδευσης είναι η προσωπική, κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη και η σταδιακή διαμόρφωση των νέων σε ενεργούς και δημοκρατικούς πολίτες. Έτσι, χρειάζεται οι νέοι να εκπαιδευτούν στην κοινωνική ευθύνη, στην ηθική δέσμευση και στην πολιτική παιδεία ώστε να συμμετέχουν ισότιμα στις σύγχρονες πολυμορφικές κοινωνίες, στις οποίες καταγράφονται ποικίλες ανισότητες και ανομοιότητες σε ένα εύρος κοινωνικο-πολιτισμικών και οικονομικών παραγόντων (φύλο, πολιτισμός, εθνότητα, θρησκεία, οικονομικό επίπεδο, κοινωνικό status, σωματική αρτιότητα). Ως προς την επίτευξη των παραπάνω χρειάζεται να επανα-αναδειχτούν ως

βασικοί σκοποί στα προγράμματα σπουδών και να ενσωματωθούν ως ενεργητικές τεχνικές μάθησης στην καθημερινή σχολική ζωή και διδακτική διαδικασία η σωκρατική διαλεκτική και η μαιευτική μέθοδος προκειμένου οι νέοι σε μια δυναμική διαδικασία προσωπικής και πολιτικής ανάπτυξης: α) να αποκτήσουν κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες επιστημονικής/ανεξάρτητης σκέψης, β) να συνδράμουν ενεργά σε συλλογικές παρεμβάσεις σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο και γ) να εσωτερικεύσουν κριτικά τα ιδεώδη της δημοκρατίας, της ελευθερίας, της ανεκτικότητας, της συνεργασίας και της δικαιοσύνης.

Εκπαίδευση στην ενεργή πολιτότητα

Η εκπαίδευση στην ενεργή πολιτότητα στοχεύει: α) στη συνειδητοποίηση από τους νέους των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων τους ως μελών κοινωνικών ομάδων/θεσμών, β) στην ανάδειξη των συμμετοχικών δημοκρατικών διαδικασιών, γ) στην ενίσχυση της εμπλοκής των νέων στις παραπάνω διαδικασίες ως μία προσωπική κοινωνικοπολιτική δέσμευση, δ) στη εκδήλωση φροντίδας και έγνοιας για τους άλλους, τη οικογένειά τους και την τοπική κοινότητα και ε) στη βελτίωση διαφόρων πτυχών της καθημερινής κοινωνικής ζωής των μαθητών στο σχολείο -πέραν της μαθησιακής διάστασης-, όπως είναι ο σεβασμός στο κάθε πρόσωπο, η προαγωγή της ισότιμης συμμετοχής στα κοινά και η άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Carter & Osler, 2000; Kahne, et. al., 2000). Η ενεργή πολιτότητα σχετίζεται με την απόκτηση και ανάπτυξη κοινωνικο-πολιτικών γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών από τους νέους σε τρεις κύριους θεματικούς τομείς: α) την ανάληψη κοινωνικής και ηθικής ευθύνης και δέσμευσης, β) την ενεργότερη συμμετοχή και συνεργατικότητα στη δομο-λειτουργία της σχολικής ομάδας και της ευρύτερης (τοπικής) κοινότητας και γ) την πολιτική γνώση και παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα κοινοβουλευτικά/κυβερνητικά /νομικά συστήματα, την οικονομία, τους περιφερειακούς θεσμούς και τον εθελοντισμό. Έτσι οι νέοι εκπαιδεύονται ως αυτόνομες προσωπικότητες ώστε: α) να έχουν μία κοινωνικά και ηθικά υπεύθυνη συμπεριφορά, εντός και πέραν του σχολείου, έναντι των ισοτίμων και αυτών που βρίσκονται σε θέση κυριαρχίας/εξουσίας, β) να έχουν εν-νόηση και ενσυναίσθηση αναφορικά με την πολυεπίπεδη διαφορετικότητα των ποικίλων κοινωνικο-πολιτισμικών ομάδων του πληθυσμού, γ) να έχουν κίνητρα να καταστούν ωφέλιμοι στη σχολική/τοπική κοινότητα και να ενδιαφέρονται για τα προβλήματα της γειτονιάς και της κοινωνίας και δ) να λαμβάνουν μέρος σε εθελοντικές δράσεις παροχής υπηρεσιών/αγαθών σε ομάδες πληθυσμού που χρήζουν βοήθειας και υποστήριξης. Τέλος οι νέοι χρειάζεται να μάθουν αναφορικά με τα θεσμικά όργανα διοίκησης, τα ζητήματα της συμμετοχικής δημοκρατίας και τους ποικίλους τρόπους μέσω των οποίων οι πολίτες γίνονται ενεργοί και αποτελεσματικοί στη δημόσια ζωή, σε σχολικό, τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο (Maitles & Gilchrist, 2006; Flecknoe, 2002).

Ερευνητικά ευρήματα για την ενεργή πολιτότητα των νέων τη δεκαετία 2000-2010

Όπως αναφέρθηκε η εκπαίδευση στην ενεργή πολιτότητα των νέων αποτελεί έναν κοινό σκοπό για όλα τα εκπαιδευτικά συστημένα στις φιλελεύθερες δημοκρατικές κοινωνίες σε όλη την Ευρώπη, τη Βόρεια Αμερική και τις χώρες του Ειρηνικού Ωκεανού και δίνει βαρύτητα στους πολιτικούς θεσμούς, στα δικαιώματα και στις υποχρεώσεις των πολιτών και σε τρέχοντα ζητήματα που άπτονται της πολιτικής και της ηθικής σε διάφορους συνδυασμούς (Print, 2007). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μίας πρόσφατης έρευνας της Διεθνούς Ένωσης για την αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων (International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Schultz et al., 2010), στην οποία συμμετείχαν περίπου 140.000 νέοι 14 ετών και 62.000 εκπαιδευτικοί από 38 χώρες , οι κύριοι θεματικοί άξονες του περιεχομένου της εκπαίδευσης για την πολιτότητα στις χώρες αυτές ήταν: τα ανθρώπινα δικαιώματα (25 χώρες), η κατανόηση και ενσυναίσθηση των διαφορετικών πολιτισμών και εθνοτήτων (23 χώρες), το περιβάλλον και στην κλιματική αλλαγή (23 χώρες), τα κοινοβουλευτικά/κυβερνητικά συστήματα (22 χώρες) και οι εκλογές (20 χώρες). Θεματικές νεότητες με μικρότερη έμφαση ήταν το νομικό/δικαστικό σύστημα (13 χώρες), η οικονομία (12 χώρες), οι περιφερειακοί οργανισμοί (12 χώρες), η επίλυση συγκρούσεων (11 χώρες) και ο εθελοντισμός σε μόλις 5 χώρες. Ωστόσο, το σημαντικό εύρημα της παραπάνω έρευνας ήταν η μείωση του βαθμού της κοινωνικο-πολιτικής εγγραμματοσύνης των νέων στις περισσότερες χώρες την τελευταία δεκαετία 2000- 2010. Επίσης βρέθηκε ότι οι νέοι δήλωσαν ότι ψήφισαν στις σχολικές εκλογές σε ποσοστό 76% και συμμετείχαν εθελοντικά σε μουσικές, εικαστικές και θεατρικές δραστηριότητες στη σχολική τους μονάδα σε ποσοστό 61%. Επίσης ένα ποσοστό 40% των μαθητών δήλωσε ότι είχε συμμετέχει ενεργά σε συλλογικές συζητήσεις διαβούλευσης και έλαβε μέρος σε δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε συνελεύσεις ή ήταν υποψήφιοι στις εκλογές του σχολείου. Στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι η συμμετοχή των μαθητών σε εθελοντικές ομάδες -πέραν της σχολικής μονάδας -αφορούσε συνήθως δράσεις μικρής εμβέλειας στη γειτονιά και στην τοπική κοινότητα με πιο συνήθεις: α) τις περιβαλλοντικές (δεντροφύτευση/καθαριότητα δημόσιων χώρων) και β) την οργάνωση φιλανθρωπικών παζαριών αλληλεγγύης και εράνων συλλογής χρημάτων και ειδών πρώτης ανάγκης για ευάλωτες ομάδες του κοινωνικού πληθυσμού που χρήζουν ανθρωπιστικής βοήθειας (Schulz, et. al., 2010).

Προϋποθέσεις για ενεργότερη πολιτότητα

Σε άλλες έρευνες βρέθηκε ότι οι νέοι δεν είναι –όπως ενδεχομένως λανθασμένα υποστηρίζεται- πολιτικά αδιάφοροι και απαθείς στα τρέχοντα κοινωνικοπολιτικά ζητήματα, αλλά δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και δραστηριοποιούνται πρωτίστως σε θέματα της πολιτικής ατζέντας, όταν μπορούν να δουν σε μικρό χρονικό διάστημα τα αποτελέσματα των δράσεων και ενεργειών τους , όπως είναι: α) η εκπαίδευση για τα δικαιώματα του ανθρώπου και του παιδιού που κατοχυρώθηκαν από διεθνείς οργασμούς όπως είναι των Ηνωμένων Εθνών, β) η συμμετοχή της χώρας τους σε πολέμους

στο εξωτερικό, γ) η αντιμετώπιση της παγκόσμιας φτώχεια, και δ) η διάσωση του περιβάλλοντος από την οικολογική καταστροφή και η διατήρηση της βιοποικιλότητας στον πλανήτη και η επιβίωση των αγρίων ζώων (Maitles, 2010). Όμως πέραν της γνώσης των δικαιωμάτων και της συμμετοχής σε φιλανθρωπικές ή περιβαλλοντικές δραστηριότητες σε τοπικό επίπεδο, χρειάζεται οι μαθητές να καταστούν κριτικά κοινωνικοπολιτικά εγγράμματοι. Αυτό θα συμβεί μέσω της εμπλοκής τους σε συμμετοχικές τεχνικές μάθησης στο οικείο περιβάλλον της σχολικής μονάδας με σκοπό: α) να κατανοήσουν τα βαθύτερα και σύνθετα αίτια, που προκαλούν τις κοινωνικές ανισότητες, τη φτώχεια, την οικολογική καταστροφή, τους πολέμους και β) να γνωμοδοτήσουν και να προτείνουν στην ομάδα αναφοράς ορθολογικά επιχειρήματα για πιθανές λύσεις στα σημαντικά κοινωνικοπολιτικά ζητήματα του πλανήτη (Holden & Minty, 2011).

Η σωκρατική διαλεκτική μέθοδος

Η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην απόκτηση βασικών και/ή εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά χρειάζεται να καλλιεργεί πρωτίστως την επιστημονική, κριτική και ερευνητική σκέψη, τον έλεγχο των τεθέντων γνωμών ισχυρισμών και επιχειρημάτων και την επαγωγική εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων και καθολικών ορισμών. Η σωκρατική διαλεκτική μέθοδος είναι το μέσο για τη σταδιακή αναίρεση τεθέντων υποκειμενικών θέσεων και προσωπικών γνωμών, που δεν υπηρετούν την (επί)γνωση και αλήθεια των πραγμάτων, χωρίς να κάνει χρήση στοιχείων της σοφιστικής και της ρητορικής τέχνης. Η σωκρατική διαλεκτική, παρ' όλο που παραμένει προσκολλημένη στον σκεπτικισμό του «εν οίδα ότι ουδέν οίδα», έχει κύριο αντικειμενικό σκοπό την ανάδειξη της επιστημονικότητας ως αξιόπιστο και έγκυρο κριτήριο επιβεβαίωσης ή διάψευσης μεμονωμένων ή ομαδικών γνωμών, πεποιθήσεων και εικασιών. Αυτό επιτυγχάνεται όταν η διαλεκτική συζήτηση γίνεται εντός ενός θετικού, συνεργατικού σχολικού κλίματος, όπου δεν υφίσταται καμία αντιπαλότητα/εμπάθεια μεταξύ των διαλεγομένων και γίνεται χρήση κατάλληλων ερωτήσεων-σκαλωσιών από πλευράς των εκπαιδευτικών με σκοπό: α) να αποδειχθούν λογικά ασθενείς και έωλοι οι ισχυρισμοί μελών της ομάδας των μαθητών και β) να επιτευχθεί μία από κοινού διαμόρφωση νέων συμπερασματικών προσεγγίσεων για το προς διερεύνηση συγκεκριμένο θέμα (Gose, 2009; Finnan, Schnepel & Anderson, 2003). Επίσης μέσω της σωκρατικής διαλεκτικής οι νέοι εκπαιδεύονται στις κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες της παραβολής, της σύγκρισης, της συσχέτισης, της εύρεση αναλογιών και αντιστοιχήσεων των δεδομένων και επιτυγχάνουν να κατανοούν με ένα περισσότερο προσωπικό και ολιστικό τρόπο. Επιπροσθέτως επειδή η κατανόηση του νοήματος επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες οι μαθητές ασκούνται στην πολυ-αισθητηριακή επεξεργασία, στην αναλυτική σκέψη, στη θέση/απάντηση ερωτήσεων, στον έλεγχο υποθέσεων, στην επιχειρηματολογία και στη δημιουργία ποικίλων συνδέσεων σε κοινωνικά θέματα, διλημματικές καταστάσεις και προσωπικά/υπαρξιακά συμβάντα. Έτσι αποκτούν αυτογνωσία, αυτοεκτίμηση, αυτονομία σκέψης και δράσης, αφού μέσω της διαλεκτικής συζήτησης αναγνωρίζουν λανθασμένες νοηματοδοτήσεις και δυσλειτουργικές συμπεριφορές τους και προχωρούν σε θετικές αλλαγές και νέες μαθήσεις. Όπως φαίνεται η σωκρατική διαλεκτική μέθοδος ενδυναμώνει τον υπεύθυνο δημόσιο διάλογο στη σχολική

ζωή, ενισχύει την επιστημονική αμφισβήτηση και προάγει την κριτική επιχειρηματολογία με σκοπό να οικοδομηθεί μία ατομική και συλλογική κουλτούρα αναστοχαστικής διαβούλευσης, στην όποια οι νέοι εκπαιδευόμενοι ελέγχουν κάθε είδους αυθεντία και γνώμη, που προέρχεται από το στενό και ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό τους περιβάλλον (Thornberg, 2008; Lawson, 2001).

Η μαιευτική μέθοδος

Ο Σωκράτης στους πλατωνικούς διαλόγους, δεν αποφαίνεται ούτε παραθέτει τις δικές του θεωρήσεις και γνώμες, αλλά μέσω της μαιευτικής μεθόδου των ερωτήσεων που θέτει, επεξεργάζεται από κοινού με τους συνομιλητές του τις προσωπικές γνώσεις, εμπειρίες και τα βιώματα της καθημερινής τους ζωής με σκοπό την εύρεση και διατύπωση κοινά αποδεκτών ορισμών για την αλήθεια, τη δικαιοσύνη, την ομορφιά, της σωφροσύνη, το θάρρος και την ορθή διακυβέρνηση της πολιτείας. Έτσι οι νέοι εκπαιδεύονται στην κριτική σκέψη, στον ορθό λόγο και την επιχειρηματολογία, καθώς ανακαλύπτουν και συνειδητοποιούν πρόσθετα χαρακτηριστικά, αξίες και μηνύματα, συγκινούνται, εκπλήσσονται και καλλιεργούν την αποκλίνουσα πέραν της συγκλίνουσας σκέψης τους (Schamber & Mahoney, 2006; Westheimer & Kahne, 2003). Αυτό συμβαίνει, επειδή οι μαθητές δε χρειάζεται να δώσουν όμοιες ερμηνείες, σωστές/φορμαλιστικές απαντήσεις, αλλά να επικοινωνήσουν με τρόπο συνετό και εύγλωττο τις θέσεις τους, να κινητοποιήσουν τη φαντασία τους, να κάνουν υποθέσεις και να διατυπώσουν τις απαντήσεις τους για τον περιβάλλοντα κόσμο, το (συν)άνθρωπο και την ομάδα αναφοράς με τρόπο αυθόρμητο και αυθεντικό. Γιατί οι νέοι χρειάζεται: α) να διαλέγονται και να συναποφασίζουν σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση για θέματα λειτουργίας του σχολείου, β) να ασκούν τα καθήκοντα τους και να τηρούν τις υποχρεώσεις τους με συνέπεια και γ) να επιδεικνύουν αλληλοσεβασμό και να δείχνουν ευαισθησία και ενδιαφέρον για τη διασφάλιση και παροχή ίσων ευκαιριών για μάθηση και αλλαγή σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επιπροσθέτως οι νέοι χρειάζεται να εκπαιδευτούν: α) στο θετικό μετασχηματισμό δυσλειτουργικών παραδοχών και πρακτικών, που δεν συνάδουν με τον ορθό λόγο και το κοινό συμφέρον της ομάδας, β) στον ανοιχτό διάλογο και στη συλλογική συμμετοχή και δράση στα κοινά και γ) στην αναζήτηση της αλήθειας, του καλού, του κάλους και του δικαίου. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι νέοι -μέσω της μαιευτικής μεθόδου -αποκτούν όλες εκείνες τις αναγκαίες και ικανές δεξιότητες για να καταστούν κοινωνικο-πολιτικά εγγράμματοι και να λειτουργήσουν ως αυριανοί ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες (Dam & Volman, 2004; Wright, 1992; Dewey, 1933).

Η σωκρατική διαλεκτική και η μαιευτική στην εκπαίδευση στην ενεργή πολιτότητα

Όπως φάνηκε ο ρόλος της εκπαίδευσης παραμένει πάντοτε κρίσιμος και σημαντικός ως προς τη διαμόρφωση αυριανών ενεργών, χειραφετημένων και δημοκρατικών πολιτών. Ενισχύεται δε και διευκολύνεται στο παραπάνω έργο, στο βαθμό που η σωκρατική διαλεκτική και η μαιευτική μέθοδος ως διαδικασία μάθησης αποτελούν βασικό πυλώνα

στα προγράμματα σπουδών από την προσχολική-πρωτοβάθμια μέχρι και την τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και πρακτική στη σχολική μονάδα/τάξη ώστε να αυξηθεί ο βαθμός της κοινωνικο-πολιτικής εγγραμματοσύνης των νέων (Mitchell, 2001; Davies, 2001). Έτσι οι νέοι: α) αποκτούν αντίληψη του εαυτού τους, των υποχρεώσεων, ευθυνών και δικαιωμάτων, που τους εξασφαλίζουν αυτοσεβασμό, αλληλοσεβασμό, ασφάλεια, κύρος και δύναμη, β) εσωτερικεύουν βασικές αρχές του ανθρωπισμού και του πολιτικού φιλελευθερισμού, που σχετίζονται με την προάσπιση των δικαιωμάτων των ευάλωτων ομάδων του πληθυσμού, την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεγγύης και συνοχής, την προαγωγή της εθελοντικής δράσης στη σχολική και την τοπική κοινότητα, γ) λειτουργούν ως αυτόνομες προσωπικότητες με κριτική σκέψη και δημιουργική διάθεση, συμμετέχουν στις συλλογικές δράσεις του σχολείου, αναπτύσσουν εθελοντικές πρωτοβουλίες και ασκούν με συνέπεια τα μαθησιακά τους καθήκοντα και δ) συνεργάζονται για το κοινό όφελος και αναλαμβάνουν ευθύνες σε θέματα λειτουργίας της σχολικής μονάδας, καθώς ενδιαφέρονται για αυτά που συμβαίνουν στον περιβάλλοντα κόσμο τους και επιδρούν στους ίδιους και στο σύνολο των εμπλεκομένων στη σχολική ζωή (Heater, 2001). Ως προς τα παραπάνω ένα σημαντικό ζήτημα που τίθεται από παιδαγωγικής φύσης είναι εάν στο σχολείο μαθαίνουμε για τη πολιτότητα ή ζούμε την πολιτότητα. Γιατί μόνο εάν, οι μαθητές ζουν την πολιτότητα μπορεί να υπάρξουν θετικές προσδοκίες για τη λειτουργία ενός περισσότερου δημοκρατικού σχολείου και μίας περισσότερο ανθρώπινης, δίκαιης και ισότιμης κοινωνίας στο σύνολό της. Κάποια πρόταση στην παραπάνω κατεύθυνση θα περιελάμβανε τη θέσπιση, οργάνωση και λειτουργία -σε περιοδική βάση- ενός συμβουλίου αντιπροσώπων των εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική μονάδα, στο οποίο θα λάμβαναν χώρα δημοκρατικές διαδικασίες διαβούλευσης και λήψης αποφάσεων σύμφωνα μάλιστα και με το άρθρο 12 της Διεθνούς Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, το οποίο αναφέρει ότι οι νέοι άνθρωποι: α) θα πρέπει να γνωμοδοτούν για τα καθημερινά αυθεντικά ζητήματα που τους αφορούν την καθημερινή σχολική και κοινωνική τους ζωή, β) να λαμβάνουν αποφάσεις με βάση τους στόχους, τη δομή και τη φύση των επιχειρημάτων, τις κοινές υποθέσεις και τα σημεία ταύτισης των συνομιλητών τους, γ) να σέβονται τις αντίθετες γνώμες και τις θέσεις κάθε μέλους της ομάδας αναφοράς και να μην επηρεάζονται από τη φήμη, την εξουσία και το κοινωνικό κύρος τους, δ) να αποφεύγουν τους αξιωματικούς ισχυρισμούς και να επιδιώκουν την ανεύρεση κοινού τόπου και συμβιβαστικών θέσεων (Kennedy, 2007; Lundy, 2007). Σε αυτό το σημείο βέβαια τίθεται το ζήτημα το πόσο είναι εύκολο είναι να αναπτυχθούν οι αναφερόμενες δημοκρατικές διαδικασίες, κοινωνικές ιδέες και ηθικές αξίες σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με συγκεντρωτική δομή και εθνικό πρόγραμμα σπουδών , στο οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές έχουν περιορισμένο λόγο στις επιμέρους παραμέτρους της καθημερινής του λειτουργίας. Μία δεύτερη πρόταση θα ήταν η διάχυση της σωκρατικής διαλεκτικής στα προγράμματα σπουδών και στην καθημερινή σχολική ζωή, όπου κάθε νέος αντιμετωπίζεται ως μία αυτόνομη προσωπικότητα, που αναπτύσσεται, συμμετέχει ενεργά και συμβάλει δημιουργικά στη μάθηση και στη αλλαγή. Ως προς αυτό το σκοπό χρειάζεται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης να αποτελέσει τον πυρήνα μίας συστηματικής εκπαίδευσης στην ενεργή πολιτότητα ώστε οι νέοι να ερευνούν προσωπικές εμπειρίες ως σημεία αφετηρίας, να αξιολογούν τα πραγματικά

δεδομένα, να γράφουν εργασίες με καλά δομημένα διατυπωμένα επιχειρήματα, να σχολιάζουν και να αναλύουν διεξοδικά τις θέσεις των συμμαθητών και να αναλύουν τα νοήματα που συναντούν στα κείμενα των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος σπουδών πάνω σε ζητήματα που τους αφορούν. Έτσι εκπαιδευτική διαδικασία θα αποκτήσει έναν περισσότερο πρακτικό-ερευνητικό περιεχόμενο και θα προήγαγε με ένα έκδηλο τρόπο τις ανθρωπιστικές αρχές της ισότητας, της ελευθερίας, του αλληλοσεβασμού, της ενσυναίσθησης και της δημοκρατίας (Dalton, 2000; Torney-Purta, 2002).

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί και οι νέοι να εκπαιδευτούν με τρόπο συστηματικό και μεθοδικό στη σωκρατική διαλεκτική και μαιευτική μέθοδο ως αυριανοί ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες. Το πεδίο είναι ανοιχτό και ανεξάντλητο για να ενσωματωθούν οι αναφερόμενες μέθοδοι στην καθημερινή διδακτική πράξη και τη σχολική ως στάση συνέπειας και ευθύνης και ως συναίσθημα αλληλεγγύης και αμοιβαιότητας, γιατί η αναβάθμιση της συνείδησης του ατόμου προκύπτει πάντοτε από την πρόταξη της συλλογικότητας έναντι της ατομικότητάς του. Ως προς αυτό το σκοπό χρειάζεται η διοίκηση και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να έχουν επαρκή αρχική εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση από τους αρμόδιους δημόσιους θεσμικούς φορείς ώστε να έχουν τη διάθεση να αναλάβουν το ρίσκο να προωθήσουν την ενεργητική μάθηση και τη συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής σχολικής ζωής και της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη βάση των αρχών της σωκρατικής διαλεκτικής και της μαιευτικής μεθόδου. Μία τέτοια και πολιτική πράξη και εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντικά χρήσιμη στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών και πλουραλιστικών δημοκρατιών, αφού καλλιεργεί στην κοινωνία μία εταιρική κουλτούρα λογοδοσίας, καινοτομίας, αλληλοσεβασμού και ανεξαρτησίας (Fong, 2004). Όμως η εκπαίδευση στην ενεργή πολιτότητα δεν μπορεί να περιορίζεται στις δράσεις, που αναλαμβάνει εκ του θεσμικού του ρόλου το εκπαιδευτικό σύστημα για να ανταποκριθεί στις σύγχρονες κοινωνικοπολιτικές ανάγκες, αφού χρειάζεται τη συνεργασία και συνέργεια της ευρύτερης παιδαγωγούσας πολιτείας (οικογένεια, πολιτικό/νομικό σύστημα, μέσα ενημέρωσης, κοινωνικοί θεσμοί, οργανώσεις πολιτών) στην ανάπτυξη της κοινωνικο-πολιτικής ταυτότητας των νέων πολιτών και στη συνακόλουθη συμμετοχή τους στη δομολειτουργία των σύγχρονων φιλελεύθερων δημοκρατικών κοινωνιών. Μία πολιτεία που στέκεται υπεύθυνα έναντι σε κάθε απόπειρα χειραγώγησης των πολιτών, του λόγου και της σκέψης τους, που υποστηρίζει το δικαίωμα στην επιστημονικότητα, στη μόρφωση, στη γνώση, στις τέχνες, στη συναίνεση, στον ορθό λόγο, στη δημιουργικότητα, στο όνειρο για μια καλύτερη ζωή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Carter, C., & Osler, A. (2000). Human rights, identities and conflict management: a study of a school culture as experienced through classroom relationships. *Cambridge Journal of Education, 30*(3), 335-356.

Dalton, R. (2000). Citizen attitudes and political behavior. *Comparative Political Studies, 33*(7), 912-930.

Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction, 14*, 359-379.

Davies, L. (2001). Citizenship, education and contradiction. *British Journal of Sociology of Education, 22*(2), 299-308.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the*

educative process. Boston: Educational Testing Service.

Finnan, C., Schnepel, K., & Anderson, L. (2003). Powerful learning environments: The critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Placed At Risk, 8*(4), 391-418.

Flecknoe, M. (2002) Democracy, citizenship and school improvement: What can one school tell us? *School Leadership and Management, 22*, 421-437.

Fong, B. (2004). Looking forward: Liberal education in the 21st century. *Liberal Education 90*(1), 8-12.

Gose, M. (2009). When Socratic dialogue is flagging: Questions and strategies for engaging students. *College Teaching, 57*(1), 45-50.

Heater, D. (2001). The history of citizenship education in England. *The Curriculum Journal, 12*(1), 103-123.

Holden, C. & Minty, S. (2011). Going global: Young Europeans' aspirations and actions for the future. *Citizenship, Teaching and Learning, 6(*2), 123-138.

Kahne, J., Rodriquez, M., Smith, B., & Thiede, K. (2000). Developing citizens for democracy? Assessing opportunities to learn in Chicago's social studies classrooms, *Theory and Research in Social Education, 28*(3), 311-338.

Kennedy, K. (2007). Student constructions of active citizenship: What does participation mean to students? *British Journal of Educational Studies, 55*(3), 304-324.

Lawson, H. (2001) Active citizenship in schools and the community? *The Curriculum Journal 12*(2), 163-178.

Lundy, L. (2007). Voice is not enough: Conceptualizing article 12 of The United Nations convention on the rights of the Child, *British Educational Research Journal, 33*(6), 927-942.

Maitles, H. & Gilchrist, I. (2006). Never too young to learn democracy!: A case study of a democratic approach to learning in a religious and moral education secondary class in the West Of Scotland, *Educational Review, 58*(1), 67-85.

Maitles, H. (2010). Citizenship initiatives and pupil values: A case study of one Scottish school's experience, *Educational Review, 62* (4), 391-406.

Mitchell, K. (2001). Education for democratic citizenship: Transnationalism, multiculturalism, and the limits of liberalism, Harvard Educational Review 71(1), 51-78.

Print, M. (2007). Citizenship education and youth participation in democracy, *British Journal of Educational Studies, 55*(3), 325-345.

Schamber, J., & Mahoney, S. (2006). Assessing and improving the quality of group critical thinking exhibited in the final projects of collaborative learning groups, *The Journal of General Education, 55* (1), 102-126.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *Initial findings from the IEA International Civic Education Study*. Amsterdam: IEA.

Thornberg, R. (2008). Values education as the daily fostering of school rules, *Research in Education, 80,* 52-62.

Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries, *Applied Developmental Science, 6*(4), 203-212.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2003). Teaching democracy: What schools need to do. *Phi Delta Kappan, 85*(1), 34-66.

Wright, I. (1992). Critical thinking: Curriculum and instructional policy implications, *Journal of Education Policy, 7*(1), 37-43.

Οι απόψεις του Πλάτωνος, του Αριστοτέλους και του Dewey περί παιδείας

Περάκης Μανώλης
Διδάκτορας Φιλοσοφίας
emmper@gmail.com

Περίληψη

Αντικείμενο της εργασίας αυτής είναι η σχέση των περί παιδείας απόψεων του μεγάλου αμερικανού πραγματιστή φιλοσόφου και παιδαγωγού John Dewey (1859-1952) με τις αντίστοιχες απόψεις του Πλάτωνος και του Αριστοτέλους. Πιο συγκεκριμένα στην εργασία αυτή ερευνώνται ζητήματα, όπως η σχέση παιδείας και δημοκρατίας στον Πλάτωνα και τον Dewey, η συμβολή της αριστοτελικής έξεως στη διαμόρφωση ενός ενάρετου χαρακτήρα και η σχέση της με τη συνήθεια του Dewey, ο ρόλος των παθών στη διαμόρφωση της προσωπικότητας στον Αριστοτέλη και τον Dewey. Ερευνάται επίσης ο προβληματισμός του Dewey για τη σχέση «ελευθέριας» και τεχνοκρατικής εκπαίδευσης σε αντιπαραβολή με τις απόψεις των αρχαίων ελλήνων φιλοσόφων περί θεωρητικού και πρακτικού βίου. Έστω και υπό διαφορετικό πρίσμα και παρά τις σημαντικές τους διαφορές, Πλάτων, Αριστοτέλης και Dewey συμπίπτουν εν πολλοίς στην αντίληψη για τον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζει η παιδεία στην οικοδόμηση της δημοκρατίας και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου.

Λέξεις - Κλειδιά: Dewey, Πλάτων, Αριστοτέλης, παιδεία, εκπαίδευση, δημοκρατία, έξεις, αρετές, συνήθειες, πάθη.

Εισαγωγή

Ο μεγάλος αμερικανός πραγματιστής φιλόσοφος και παιδαγωγός John Dewey (1859-1952) πέρα από το καθαρά ακαδημαϊκό-επιστημονικό του έργο ήταν γνωστός στο ευρύτερο κοινό της εποχής του ως μια προσωπικότητα με έντονη κοινωνικοπολιτική δράση προοδευτικής κατεύθυνσης. Η παιδεία που γενικά έχει δευτερεύοντα ρόλο στο χώρο της φιλελεύθερης διανόησης σε σχέση με αξίες, όπως η ελευθερία, η δικαιοσύνη και η ισότητα, είχε κεντρικό ρόλο στη διανόηση του Dewey (Karavakou, 2014: 79). Αυτές οι πτυχές της προσωπικότητας και του έργου του έχουν γίνει κατ' επανάληψη αντικείμενο της ακαδημαϊκής έρευνας. Εκείνο το οποίο δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς ως τώρα είναι η ως επί το πλείστον άγνωστη σχέση του με την αρχαία ελληνική φιλοσοφία και οι αναφορές του σε αυτήν (Kirby, 2014a: xiii-xiv, Περάκης, 2014: 205-209). Στην εισήγηση αυτή θα γίνει μια απόπειρα προσέγγισης της σχέσης των περί παιδείας φιλοσοφικών αντιλήψεων του Dewey με τις αντίστοιχες των αρχαίων ελλήνων διανοητών.

Ένας βασικός λόγος για τον οποίο δεν έχει μελετηθεί ιδιαίτερα η σχέση του Dewey με τους αρχαίους είναι ότι γενικά θεωρείται πως το όλο «επιστημονικό» φιλοσοφικό πνεύμα του Dewey διαφέρει αρκετά από το αντίστοιχο «θεωρητικό» -όπως το έβλεπε αρχικά ο ίδιος- πνεύμα των αρχαίων ελλήνων και γι' αυτό συχνά ήταν ιδιαίτερα κριτικός απέναντί τους. Επιπλέον ο Dewey μιλούσε με γενικότητες για τους έλληνες, καθώς

δεν ήταν ούτε κλασικός φιλόλογος, ούτε ιστορικός της φιλοσοφίας, πόσο μάλλον της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας. Φαίνεται όμως ότι με το πέρασμα του χρόνου ήρθε σε πιο στενή επαφή με τους αρχαίους έλληνες φιλοσόφους και τους εκτίμησε διακρίνοντας σημεία επαφής μαζί τους, όπως το πρακτικό και ερευνητικό τους πνεύμα και την «οργανική προοπτική» τους (Kirby, 2014a: 47-54).

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο όρος παιδεία, όπως τον χρησιμοποιούσαν οι αρχαίοι έλληνες διανοητές, αναφέρεται στη διάπλαση του ανθρώπου περιλαμβάνοντας τόσο την εκπαίδευσή του όσο και την κουλτούρα του και τις αξίες του. Η παιδεία στην πρώιμη φιλοσοφική διανόηση των ελλήνων συνδεόταν με τη μελέτη της φύσης. Παράλληλα η παιδεία ήταν επίσης άμεσα συνδεδεμένη με τη μελέτη της τέχνης και της λογοτεχνίας. Οι έλληνες πίστευαν ότι η γνώση του παρελθόντος είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς η κατάλληλη χρήση της θα μπορούσε να βοηθήσει στον χειρισμό των υποθέσεων του παρόντος. Σκέψη και πράξη είχαν άμεση σύνδεση για τους έλληνες (Kirby, 2008: 117-119).

Πλάτων και Dewey περί δημοκρατίας

Παρότι ο Dewey διάβαζε και θαύμαζε τον Πλάτωνα, διέφερε αρκετά από αυτόν, καθότι γενικά θεωρείται ότι ο Πλάτων ήταν αριστοκρατικός και θεωρητικός, ενώ ο Dewey δημοκρατικός και πρακτικός (Benson, 2007: 20-22, Dewey, 2001: 92-96, 104). Ο ελληνοαμερικανός Καθηγητής της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας J.P. Anton σε ένα πρόσφατο κείμενό του που αποτελεί συνέχεια ενός παλαιότερου κειμένου του (Anton, 1965) επιχειρεί να επαναπροσδιορίσει τη σχέση του Dewey με την αρχαία ελληνική σκέψη. Σύμφωνα με τον Anton (Anton, 2014: 6-8), υπάρχει η λανθασμένη αντίληψη ότι ο Πλάτων ήταν εχθρός της δημοκρατίας σε αντίθεση βέβαια με το ξεκάθαρα δημοκρατικό πνεύμα του Dewey. Ο Anton θεωρεί ότι οι δυο στοχαστές βρίσκονται πιο κοντά από ότι θα υπέθετε κανείς αρχικά, εφόσον κατά τη γνώμη του ο Πλάτων δεν ήταν απαραίτητα αντιδημοκρατικός.

Ο Πλάτων στο όγδοο βιβλίο της *Πολιτείας* (544c-569c) αναλύει τις διαφθορές των πολιτευμάτων και θεωρεί ότι αυτό που συνήθως συμβαίνει είναι ότι από την ολιγαρχία οδηγούμαστε στη δημοκρατία και από τη δημοκρατία στην τυραννία. Αυτό όμως δεν είναι κάτι που συμβαίνει αναπόφευκτα. Δεν είναι δεδομένο ότι η ίδια η δομή της δημοκρατίας είναι τέτοια που θα μας οδηγήσει οπωσδήποτε στη συνέχεια σε ένα τυραννικό πολίτευμα. Ο ουσιαστικός λόγος για τον οποίο συνήθως ακολουθείται η πορεία από τη δημοκρατία στην τυραννία είναι ότι οι πολίτες δεν ήταν πραγματικά προετοιμασμένοι να ζήσουν σε μια δημοκρατική και ευνομούμενη πολιτεία. Για να ζήσει κανείς σε μια τέτοια πολιτεία υποτίθεται ότι θα έπρεπε να διακρίνεται από αρετές, να έχει ενάρετο χαρακτήρα. Η διαμόρφωση ενός ενάρετου χαρακτήρα είναι κάτι που συντελείται στη διάρκεια του χρόνου μέσω της κοινωνικής εμπειρίας και προπαντός της παιδείας.

Ο κύριος ρόλος της παιδείας είναι η διαμόρφωση ενάρετου χαρακτήρα στους πολίτες. Κακή παιδεία ή έλλειψη παιδείας οδηγούν αναπόφευκτα στη διαμόρφωση μη ενάρετων χαρακτήρων, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τους όρους λειτουργίας του δημοκρατικού πολιτεύματος. Αυτό που προαπαιτείται της εγκαθίδρυσης ενός δημοκρατικού πολιτεύματος θα πρέπει να είναι η δημιουργία ισχυρών και κατάλληλων εκπαιδευτικών θεσμών που θα συμβάλουν στη διαμόρφωση ενάρετων πολιτών και κατά συνέπεια θα ευνοούν τις συνθήκες ευδοκίμησης της δημοκρατίας. Διαφορετικά η αποτυχία της δημοκρατίας και η πορεία προς την τυραννία, τη χειρότερη μορφή διακυβέρνησης, θα είναι στην πράξη προδιαγεγραμμένη.

Υπό το πρίσμα αυτό, κατά τον Anton, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ο Πλάτων δεν είναι ουσιαστικά αντιδημοκρατικός, αλλά απλώς θεωρεί ότι η δημοκρατία μπορεί να ευδοκιμήσει αποκλειστικά και μόνο έχοντας κάποιους συγκεκριμένους όρους ως δεδομένους, δηλαδή ενάρετους πολίτες που είναι προϊόντα των κατάλληλων εκπαιδευτικών θεσμών. Για να λειτουργήσει το δημοκρατικό πολίτευμα θα πρέπει οι πολίτες να έχουν κριτική ικανότητα για να μην παρασύρονται από τους φαύλους πολιτικούς δημαγωγούς και διανοητική ωριμότητα για να αντιμετωπίζουν τις αντίπαλες απόψεις. Η δημοκρατία είναι πολύ απλή για τις σύνθετες κοινωνίες και πολύ σύνθετη για τις απλές (Kirby, 2014: 70).

Κατά τον Πλάτωνα το σημαντικό στη διακυβέρνηση μιας πολιτείας δεν είναι τόσο να διακρίνεται από μια πλειονοκρατική δημοκρατική μορφή, όσο το να ασκούν τη διακυβέρνηση οι πλέον κατάλληλοι κυβερνήτες, οι άριστοι, οι ειδήμονες, οι οποίοι είναι σε θέση να συμβάλουν στην ευημερία των πολιτών. Ο Πλάτων παρατηρούσε ότι δυστυχώς στην πράξη τα δημοκρατικά πολιτεύματα της εποχής του (και θα προσθέταμε σε ένα μεγάλο βαθμό και τα σημερινά) διακρίνονταν από φαυλότητα και οδηγούσαν στο χάος. Εδώ βρίσκεται το σημείο κλειδί που εξηγεί, κατά τον Πλάτωνα, τους λόγους της αποτυχίας του δημοκρατικού πολιτεύματος. Έτσι λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι ο Πλάτων δεν στρεφόταν τόσο κατά της δημοκρατίας, όσο κατά των φαύλων οχλοκρατικών πολιτευμάτων της εποχής του που αποτελούσαν στην ουσία παραφθορά του ιδανικού της δημοκρατίας (Karavakou, 2014: 81-88).

Μια τέτοια αντίληψη περί παιδείας, όπως αυτή του Πλάτωνος, δεν έχει και τόσο μεγάλη απόσταση από εκείνη του Dewey που θεωρούσε ότι η παιδεία είναι θεμέλιο της προσπάθειάς μας για τη διαμόρφωση και σταθεροποίηση των δημοκρατικών θεσμών στη σύγχρονη κοινωνία και για τη βελτίωση της ανθρώπινης ζωής. Παρά τις διαφορές τους Πλάτων και Dewey ευθυγραμμίζονται στην κοινή τους αντίληψη ότι η παιδεία δεν μπορεί παρά να αποτελεί βασική προϋπόθεση για μια δημοκρατική κοινωνία.

Ο Dewey θεωρούσε ότι η παιδεία είναι αλληλένδετη με τη δημοκρατία και την ατομικότητα των πολιτών, καθώς μέσω αυτής καλλιεργείται ο κριτικός λόγος και κατακτάται η αυτονομία και η αποδέσμευση από κάθε αυθεντία και κάθε μόνιμη αλήθεια. Με τον τρόπο αυτό οδηγούμαστε σε μια ανοικτή, πλουραλιστική κοινωνία (Karavakou, 2014:

96-98). Γενικά ο Dewey δεν ήταν ελιτιστής στις εκπαιδευτικές του αντιλήψεις και θεωρούσε ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να συντελεί με τον τρόπο της στις κοινωνικές εξελίξεις και όχι να αποσκοπεί στην κοινωνική στασιμότητα. Μια εκπαίδευση γνήσια δημοκρατική δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από την κοινωνία, ούτε να αποσκοπεί σε μια ιδανική κοινωνία, αλλά στοχεύει στην διαμόρφωση της πραγματικής κοινωνίας (Karavakou, 2014: 89).

Αριστοτελική έξις και συνήθεια του Dewey

Αναφορικά με τη σχέση Αριστοτέλους και Dewey θα μπορούσαμε να παραλληλίσουμε την αντίληψη του Αριστοτέλους περί έξεως (*Ηθικά Νικομάχεια*, Β, 1103a,14-1109b,27) και του Dewey περί συνήθειας (habit). Κατά τον Αριστοτέλη, ύψιστος σκοπός του ανθρώπινου βίου είναι η ευδαιμονία (*Ηθικά Νικομάχεια*, Α, 1095a14-31) και η παιδεία συντελεί σε αυτήν. Η ευδαιμονία μπορεί να κατακτηθεί μέσω της καλλιέργειας των αρετών, οι οποίες δεν είναι συναισθήματα ή ικανότητες, αλλά οι κατάλληλες έξεις. Οι έξεις δεν είναι τυφλή μηχανική επανάληψη, αλλά ενεργητική κατάσταση, είναι άλογες, αλλά συσχετίζονται με τον λόγο και η επανάληψη αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτησή τους. Οι έξεις είναι αποτέλεσμα ελεύθερης επιλογής του ηθικού υποκειμένου. Στόχος της παιδείας είναι η καλλιέργεια των κατάλληλων έξεων, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν στην ευδαιμονία (Ξανθόπουλος, 2008: 215-216).

Με βάση τον τελεολογικό χαρακτήρα της φιλοσοφίας του ο Αριστοτέλης επικεντρώνει στον ρόλο της αρετής, αναφορικά με τη διαμόρφωση των στοιχείων του χαρακτήρα. Για αυτόν κεντρικός στόχος της παιδείας ήταν η διάπλαση ενάρετων χαρακτήρων. Η φύση των διαφόρων αρετών για τον Αριστοτέλη ήταν κάτι το σταθερό, μόνιμο και αναλλοίωτο, ανεξάρτητα από τα εκάστοτε κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά συμφραζόμενα (Ξανθόπουλος, 2008: 220-221).

Αντίθετα η αντίληψη του Dewey περί του ρόλου της παιδείας συσχετίζεται αναπόσπαστα με τις συνθήκες που επικρατούν σε κάθε κοινωνία και κάθε εποχή και κατά τούτο ο στόχος της παιδείας δεν θα πρέπει να είναι τόσο η διάπλαση ενός ενάρετου ανθρώπινου χαρακτήρα γενικώς, αλλά ενός ανθρώπινου χαρακτήρα με συνήθειες ευμετάβλητες και ευπροσάρμοστες, κατάλληλου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που τίθενται προς αντιμετώπιση σε όλα τα επίπεδα και ανάλογα με τις κοινωνικές καταστάσεις.

Σε αντίθεση με την αντίληψη του Αριστοτέλη που πίστευε ότι η φύση και οι παγιωμένες συνήθειες του ανθρώπου αλλάζουν μόνο μέχρι ενός σημείου, ο Dewey θεωρούσε ότι η ανθρώπινη φύση είναι περισσότερο ελαστική και πάντοτε επιδεκτική αλλαγής. Επηρεασμένος από τον Δαρβίνο πίστευε ότι δεν αλλάζουν οι βασικές ανάγκες του ανθρώπου (όπως η ανάγκη για φαγητό και νερό), αλλά μόνο οι επίκτητες συνήθειες που αποκτά ο άνθρωπος με το πέρασμα του χρόνου και σε αυτό ακριβώς το επίπεδο αποσκοπεί η εκπαίδευση (Lamons, 2014: 168-171, 175-178).

Για τον Dewey στόχος της παιδείας θα πρέπει να είναι η ενστάλαξη μιας στάσης ζωής στο νέο άνθρωπο, ούτως ώστε να υπάρχουν σε αυτόν οι συνθήκες για μια συνεχή ανάπτυξη. Ο νέος άνθρωπος θα πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζεται στο περιβάλλον του, φυσικό και κοινωνικό, αλλά και παράλληλα να το επηρεάζει και να το αναπροσαρμόζει προς όφελός του. Οι συνήθειες είναι ενεργητικές αντιδράσεις σε εξωτερικά ερεθίσματα και καθορίζουν τη συμπεριφορά και την προσωπικότητα του ατόμου. Οι συνήθειες είναι προϊόν αλληλεπίδρασης των ενστίκτων και του περιβάλλοντος και δεν παραμένουν σταθερές, αλλά αλλάζουν ανάλογα με τις καταστάσεις που καλείται να αντιμετωπίσει το άτομο. Όπως για τον Αριστοτέλη έτσι και για τον Dewey η επανάληψη αποτελεί βασικό στοιχείο στη απόκτηση και διαμόρφωση των συνηθειών. Και στις δυο περιπτώσεις οι συνήθειες δεν είναι τυφλές, αλλά εμπεριέχουν σκέψη και αποτελούν χρήσιμες εκπαιδευτικές εμπειρίες. Η παιδεία μέσω της καλλιέργειας των κατάλληλων συνηθειών συντελεί αποφασιστικά στην επίτευξη μιας διευρυμένης και εμπλουτισμένης κοινωνικής εμπειρίας (Ξανθόπουλος, 2008: 216-220).

Ο ανθρώπινος χαρακτήρας και οι συνήθειες που τον διαμορφώνουν ως θεμέλια της ηθικής πράξης, τόσο για τον Dewey, όσο και για τον Αριστοτέλη, δεν βασίζονται κυρίως στη λογική και στις προθέσεις του υποκειμένου, αλλά στην παιδεία, την κοινωνική εμπειρία και την καθημερινή πρακτική αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων. Ο ηθικός χαρακτήρας και η ανθρώπινη ευφυΐα δεν είναι ιδιότητες έμφυτες, σταθερές και παγιωμένες που βασίζονται μόνο στη λογική και στα καθήκοντα, αλλά καταστάσεις που καλλιεργούνται και συντηρούνται μέσω της μάθησης και της συνήθειας (Keith, 2014: 157, 163).

Αριστοτέλης και Dewey περί παθών

Ο Αριστοτέλης έδινε ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο των παθών στη συγκρότηση της ανθρώπινης προσωπικότητας. Τα πάθη είναι οι άλογες και ακούσιες δυνάμεις που υφίστανται στην ανθρώπινη ψυχή, ο ρόλος τους στην ανθρώπινη συμπεριφορά είναι εξίσου σημαντικός με εκείνον του λόγου, ενώ συνήθως είναι εντονότερα και ισχυρότερα από αυτόν. Οι δυο αυτές όψεις της ανθρώπινης ψυχής είναι αδιαχώριστες στην πράξη. Ενάρετος και συνετός χαρακτήρας είναι εκείνος που έχει καλλιεργήσει τις κατάλληλες συνήθειες, ούτως ώστε να επιτύχει τον έλεγχο και την κατασίγαση των έντονων παθών που αποπροσανατολίζουν τον άνθρωπο από τον βασικό του στόχο, δηλαδή την επίτευξη της ευδαιμονίας, σε αντίθεση με τον ακρατή που κυριαρχείται από τα πάθη. Τα πάθη είναι έμφυτα και δεν μπορούμε να απαλλαγούμε από αυτά παρά μόνο εν μέρει. Ο Αριστοτέλης πίστευε ότι σημαντικό παιδαγωγικό ρόλο στην κατανόηση και τον έλεγχο των παθών μπορεί να διαδραματίσει η τραγωδία. Η τραγωδία δεν είναι μια απλή διασκέδαση, αλλά ψυχαγωγία με χαρακτήρα παιδαγωγικό και αποσκοπεί στην ευδαιμονία του ανθρώπου (Lamons, 2014: 171-175).

Από την πλευρά του ο Dewey δεν ασχολήθηκε ιδιαίτερα με το ζήτημα των παθών της ανθρώπινης ψυχής δίνοντας περισσότερη έμφαση στον ρόλο της ευφυΐας στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Όμως θεωρούσε ότι τα πάθη δεν θα έπρεπε να

εκμηδενίζονται, αλλά τουναντίον να καλλιεργούνται κατά τρόπο θετικό, ούτως ώστε να εμπλουτίζουν την ανθρώπινη εμπειρία σε συναισθηματικό επίπεδο και προς αυτή την κατεύθυνση η συμβολή της παιδείας μπορεί να είναι αποφασιστικής σημασίας.

«Ελευθέρια» και τεχνοκρατική εκπαίδευση

Ένα άλλο πρόβλημα που απασχολεί την παιδαγωγική σκέψη του Dewey είναι η βαθιά διάσταση ανάμεσα στη λεγόμενη «ελευθέρια» και τεχνοκρατική εκπαίδευση (Dewey, 2001: 259-299). Στο παρελθόν οι αρχαίοι φιλόσοφοι περιφρονούσαν τις πρακτικές ενασχολήσεις δίνοντας μεγαλύτερη αξία στον λεγόμενο «θεωρητικό βίο», ενώ σήμερα στη συνείδηση του μεγαλύτερου μέρους της κοινωνίας συμβαίνει μάλλον το αντίθετο. Χωρίς να παραβλέπει την τεράστια σημασία που έχει για την εξέλιξη και επιβίωση της σύγχρονης κοινωνίας η τεχνοκρατική εκπαίδευση (φυσικές επιστήμες, τεχνολογία, οικονομικά κτλ.), βλέπει ότι υπάρχει μια τάση παραμέλησης του ηθικού ρόλου της παιδείας που συντελεί στη διαμόρφωση χαρακτήρων. Η σύγχρονη εκπαίδευση έχει γίνει τεχνοκρατική και δεν αποσκοπεί πλέον στη βελτίωση του ανθρώπου (Karavakou, 2014: 79-81). Η τεχνολογική πρόοδος έχει αναμφίβολα συμβάλει στη βελτίωση των υλικών όρων της ζωής μας, αλλά η παραμέληση της ηθικής προόδου της κοινωνίας μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την υπονόμευση της δημοκρατίας και της ποιότητας της ζωής μας σε άλλα επίπεδα μακροπρόθεσμα.

Η γνώση για τον Dewey είναι ένα κοινωνικό κεφάλαιο που αναπτύσσεται και περνάει από γενιά σε γενιά μέσω της γλώσσας, της έρευνας και της εκπαίδευσης (Bishop, 2014: 121). Η παιδεία και η εκπαίδευση μεταφέρουν την κατακτημένη γνώση της κοινωνίας στις νεότερες γενιές και με την ανάπτυξη της συνήθειας της έρευνας συντελούν στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στις δυνατότητες του ανθρώπου και την πραγματικότητα, στην αξιοποίηση των ικανοτήτων του, στον εμπλουτισμό της ανθρώπινης εμπειρίας και δίνουν νόημα στον κόσμο (Alexander, 2014: 39, Kirby, 2014: 69-70, Bishop, 2014: 124).

Ο Dewey προκρίνει μια μορφή παιδείας όχι απλά τεχνοκρατικής που μεταφέρει πρακτικές γνώσεις από τη μια γενιά στην άλλη, αλλά μιας παιδείας που δίνει έμφαση στην ατομικότητα του κάθε νέου ανθρώπου. Η έμφαση στην ατομικότητα βέβαια δεν θα πρέπει να σημαίνει ότι ο νέος άνθρωπος θα είναι στραμμένος αποκλειστικά προς τον ενδότερο εαυτό του και αποκομμένος από την κοινωνία. Αυτό θεωρούσε ο Dewey ότι ήταν το μεγάλο πρόβλημα της αρχαίας και νεότερης θεωρητικής φιλοσοφίας που εξέφραζε τους αργόσχολους δουλοκτήτες και φεουδάρχες, αλλά και των δημοκρατικών θεσμών που στρέφουν το ενδιαφέρον τους κυρίως στην εκπαίδευση των νέων ως ατόμων και όχι ως πολιτών που ζουν μέσα σε μια πολιτική κοινωνία. Εδώ μπορούμε τα εντοπίσουμε τα αίτια της αποτυχίας της εφαρμογής των δημοκρατικών θεσμών. Αντίθετα η παιδεία με σεβασμό στην ατομικότητα του κάθε μαθητή θα πρέπει να οδηγεί στην προσωπική του ανάπτυξη, ούτως ώστε να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τα πρακτικά προβλήματα της ζωής με ένα πνεύμα ερευνητικό, και επιπλέον στην δημιουργία

των κατάλληλων συνθηκών για την ευόδωση των δημοκρατικών θεσμών (Anton, 2014: 10-12).

Επηρεασμένος και από την αναπτυξιακή και την παιδαγωγική ψυχολογία της εποχής του ο Dewey θεωρούσε ότι όπως η σκέψη αποσκοπεί στην αντιμετώπιση των δυσκολιών, έτσι και η ηθική και κατ' επέκταση και η παιδαγωγική προκύπτουν από πρακτικές και κοινωνικές ανάγκες και κατά συνέπεια δεν μπορούν να είναι αφηρημένες (Alexander, 2014: 22, Lamons, 2014: 176). Από την άποψη αυτή η πρακτική, κάπως σχετικιστική και κοινωνικά επηρεασμένη αντίληψη περί της αρετής και του ρόλου της παιδείας του Dewey διαφέρει πολύ από εκείνη των αρχαίων (Anton, 2014: 15-16). Θα μπορούσαμε επίσης να πούμε ότι ο Πλάτων δεν ήταν υπέρμαχος της διά βίου εκπαίδευσης θεωρώντας ότι η εκπαίδευση από την νεαρή ηλικία καθορίζει σχεδόν τελεσίδικα την προσωπικότητα του ανθρώπου, ενώ ο Dewey ήταν υποστηρικτής της διά βίου εκπαίδευσης θεωρώντας ότι ο άνθρωπος σε όλη τη διάρκεια του βίου του είναι επιδεκτικός μάθησης και εξελίσσεται δυναμικά η προσωπικότητά του (Karavakou, 2014: 87).

Συμπεράσματα

Ο Dewey ως πραγματιστής που ήταν δεν μπορούσε σε καμιά περίπτωση να αγνοήσει τον ρόλο που διαδραματίζουν οι συνεχείς και αναπόφευκτες κοινωνικές αλλαγές στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών θεσμών μέσα στον χρόνο. Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί δεν είναι σταθεροί και αναλλοίωτοι στη διάρκεια του χρόνου, αλλά αναπόφευκτα μεταβάλλονται συνεχώς ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε κοινωνίας. Κεντρική στην παιδαγωγική σκέψη του Dewey ήταν η αντίληψη ότι η παιδεία πρέπει να συμβάλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των νέων ανθρώπων, γεγονός που στη συνέχεια οδηγεί στη θεμελίωση της δημοκρατίας. Αυτός ακριβώς πρέπει να είναι και ο βασικός στόχος της παιδείας, δηλαδή η αλλαγή των ανθρώπινων χαρακτήρων μέσα στο εκάστοτε πλαίσιο των υπαρχουσών κοινωνικών συνθηκών (Anton, 2014: 14), παράλληλα με την ανάπτυξη του ανθρώπου και το ξεπέρασμα των εμποδίων που δεν τον αφήνουν να εξελιχθεί σε κάθε επίπεδο και τον αποκόπτουν από τη φύση και τους συνανθρώπους του. Η παιδεία ενισχύει την ελευθερία του ανθρώπου και τον βοηθά να εξελίξει το φυσικό και κοινωνικό του δυναμικό, ενώ ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος της εμπειρίας και της έρευνας στην κατάκτηση της ωριμότητας του ανθρώπου. Κατά τον Dewey, η παιδεία είναι μια συνεχής διά βίου διαδικασία δίχως τέλος, στοχεύει στην έτι περαιτέρω ανάπτυξη του ανθρώπου και αποτελεί θεμέλιο για τον εμπλουτισμό της νοηματοδότησης του κόσμου και της ζωής (Kirby, 2008: 122-124).

Βιβλιογραφία

Alexander, T.M. (2014). Potentiality and naturalism: Dewey's metaphysical metamorphosis. Στο C.C. Kirby (ed.) (2014a), Dewey and the ancients. Essays on Hellenic and Hellenistic themes in the philosophy of John Dewey. London: Bloomsbury.

Anton, J.P. (1965). John Dewey and ancient philosophies. Philosophy and phenomenological research 25 (4), 477-99.

Anton, J.P. (2014). Dewey and ancient philosophies: The unfinished cultural project. Στο C.C. Kirby (ed.) (2014a), Dewey and the ancients. Essays on Hellenic and Hellenistic themes in the philosophy of John Dewey. London: Bloomsbury.

Αριστοτέλους. Ηθικά Νικομάχεια. Αθήνα: Εκδόσεις Κάκτος.

Benson, L., Harkavy, I. & Puckett, J., (2007). Dewey's dream. Universities and democracies in an age of education reform. Philadelphia: Temple University Press.

Bishop, P.S. (2014). Justice in society and the individual. A comparison of Plato's *Republic* and Dewey's Great community. Στο C.C. Kirby (ed.) (2014a), Dewey and the ancients. Essays on Hellenic and Hellenistic themes in the philosophy of John Dewey. London: Bloomsbury.

Βουδούρη, Κ. (ed.) (2008). Παιδεία: Η εκπαίδευση στην εποχή της οικουμενικότητας. Αθήνα: Εκδόσεις Ιωνία.

Boudouris, K. & Knezevic, M. (eds) (2008). Paideia: Education in the global era. Athens: Ionia Publications.

Dewey, J. (2001). Democracy and education. A Penn State Electronic Classics Series Publication. The Pennsylvania State University.

Karavakou, V. (2014). Let education in the cave: Reclaiming a progressive political role for the individual in a modern democracy. Στο C.C. Kirby (ed.) (2014a), Dewey and the ancients. Essays on Hellenic and Hellenistic themes in the philosophy of John Dewey. London: Bloomsbury.

Keith, H.E. (2014). Beyond fixed ends and limited moral community: Aristotle, Dewey and contemporary applications in ethics. Στο C.C. Kirby (ed.) (2014a), Dewey and the ancients. Essays on Hellenic and Hellenistic themes in the philosophy of John Dewey. London: Bloomsbury.

Kirby, C.C. (2008). Education and american intellectual rebirth: Greek paideia, chinese xue and Deweyan growth. Στο K. Boudouris & M. Knezevic (eds) (2008), Paideia: Education in the global era. Athens: Ionia Publications.

Kirby, C.C. (ed.) (2014a). Dewey and the ancients. Essays on Hellenic and Hellenistic themes in the philosophy of John Dewey. London: Bloomsbury.

Kirby, C.C. (2014b). Dewey and «the Greeks»: Inquiry and the organic spirit of Greek philosophy. Στο C.C. Kirby (ed.) (2014a), Dewey and the ancients. Essays on

Hellenic and Hellenistic themes in the philosophy of John Dewey. London: Bloomsbury.

Lamons, B. (2014). How to make our passions clear: How Aristotle's understanding of the passions enriches Dewey's conception of changing human nature. Στο C.C. Kirby (ed.) (2014a), Dewey and the ancients. Essays on Hellenic and Hellenistic themes in the philosophy of John Dewey. London: Bloomsbury.

Ξανθόπουλου, Χ. (2008). Η αριστοτελική ιδέα της καλλιέργειας της «έξεως προς αρετήν» και η ιδέα της «ανάπτυξης» του παιδιού στον John Dewey. Στο Κ. Βουδούρη (ed.) (2008), Παιδεία: Η εκπαίδευση στην εποχή της οικουμενικότητας. Αθήνα: Εκδόσεις Ιωνία.

Περάκη, Μ.Β. (2014). Βιβλιοπαρουσίαση του Kirby, C.C. (2014a) (ed.). Dewey and the ancients. Essays on Hellenic and Hellenistic themes in the philosophy of John Dewey. London: Bloomsbury. Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση, 31, 93, 205-209.

Πλάτωνος. Πολιτεία. Αθήνα: Εκδόσεις Ζαχαρόπουλου.

Το παράδειγμα του παιδικού ηρωισμού στα μεταξικά αναγνωστικά (1939) και στα αναγνωστικά της ΠΕΕΑ (1944)

Κυριάκης Κωνσταντίνος
Υποψήφιος Διδάκτορας
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
kostas.kyriakis@gmail.com

Πεχτελίδης Γιάννης
Επίκουρος Καθηγητής
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
pechtelidis@ece.uth.gr

Περίληψη

Τα αναγνωστικά βιβλία, ως επίσημος εκπαιδευτικός λόγος (discourse) που απευθύνεται σε παιδιά, αρθρώνονται γύρω από έννοιες, οι οποίες παράγουν το νόημα. Μια από αυτές τις έννοιες, το κομβικό σημείο των αναγνωστικών, είναι η παιδική ηλικία. Επειδή όμως η παιδική ηλικία αφορά ένα ευρύ εννοιολογικό πεδίο, στην παρούσα ανακοίνωση θα εστιάσουμε σε μια ειδικότερη θεματική, η οποία αναφέρεται στις αναπαραστάσεις του παιδικού ηρωισμού στα μεταξικά αναγνωστικά και στα αναγνωστικά της ΠΕΕΑ. Η μελέτη της έννοιας του παιδικού ηρωισμού θα βοηθήσει να προσδιορίσουμε πώς διαμορφώνονται και μετασχηματίζονται οι αντιλήψεις για την παιδική υποκειμενικότητα στο μεσοπόλεμο και στην κατοχή, τουλάχιστον, όπως αυτές ανιχνεύονται στα αναγνωστικά βιβλία της εποχής. Για να το πετύχουμε αυτό, θα εξετάσουμε τα μεταξικά αναγνωστικά κι εκείνα της ΠΕΕΑ ως ηγεμονικά προτάγματα της ελληνικής κοινωνίας σε αυτή τη δεδομένη ιστορική συγκυρία, με σκοπό να περιγράψουμε τους τρόπους με τους οποίους οι κειμενικές στρατηγικές των αναγνωστικών συγκροτούν και νοηματοδοτούν συγκεκριμένες μορφές υποκειμενικότητας.

Λέξεις - Κλειδιά: ανάλυση λόγου, υποκειμενικότητα, αναγνωστικά, παιδικός ηρωισμός

Τα αναγνωστικά βιβλία ως ηγεμονικά προτάγματα

Οι εξαρθρωτικές συνέπειες της διελκυστίνδας ανάμεσα σε μεταρρυθμιστικές και αντιμεταρρυθμιστικές εκπαιδευτικές πολιτικές, κυρίως από το 1913 έως το 1938, θα επιλυθούν από το μεταξικό καθεστώς με μια ηγεμονική παρέμβαση. Με τον όρο «ηγεμονική παρέμβαση» εννοούμε ότι ένας λόγος κατορθώνει τελικά να επιβάλει την κυριαρχία του στη σύγκρουσή του με άλλους ανταγωνιστικούς λόγους, να απωθήσει τις εναλλακτικές ερμηνείες που υπάρχουν και να συναρθρώσει διαφορετικά τα επιμέρους στοιχεία, τα οποία αιωρούνται σε ένα αναποκρίσιμο πεδίο, φυσικοποιώντας μια ιδιαίτερη οπτική, η οποία καθηλώνει το νόημα, μετατρέποντας έτσι το λόγο σε αντικειμενικότητα (Phillips & Jørgensen, 2009: 97 – 98). Η ηγεμονική παρέμβαση του καθεστώτος της 4ης Αυγούστου, στο εκπαιδευτικό πεδίο, μπορεί να αναλυθεί, εκτός από την ίδρυση της Εθνικής Οργανώσεως Νεολαίας (ΕΟΝ), στην ανάληψη του Υπουργείου Παιδείας από τον Μεταξά (29-11-1938), στη μετονομασία του υπουργείου από «Θρησκευμάτων και Παιδείας» σε «Υπουργείο Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας», στην έκδοση πληθώρας νόμων, εγκυκλίων και άλλα όμοια, και στη σύνθεση των νέων αναγνωστικών του 1939 (Αγγελής, 2006: 133 - 148). Όλες αυτές οι παρεμβάσεις υποστηρίζουν την

επιβολή από τα πάνω μιας λύσης στο εκπαιδευτικό υποσύστημα και υπογραμμίζουν τη φασιστική στροφή της ελληνικής εκπαίδευσης, με σκοπό τη δημιουργία του «Γ΄ Ελληνικού Πολιτισμού».

Το 1938 - 1939, λοιπόν, μπορεί να θεωρηθεί σημείο αιχμής του ηγεμονικού λόγου του μεταξικού καθεστώτος. Αντίθετα, η περίοδος 1941 - 1944 συμβολίζει την πλήρη ανατροπή των πολιτικών συσχετισμών στην Ελλάδα. Η κρίση με τη μορφή της εξάρθρωσης όλων των δομών της ελληνικής κοινωνίας θα συμβεί αρχικά με την κήρυξη του πολέμου και εν συνεχεία καταλυτικά με την κατάκτηση της Ελλάδας από τη ναζιστική Γερμανία. Σε αυτό το σημείο θα παρουσιαστεί ένα κενό εξουσίας και συνακόλουθα μια έλλειψη στο πεδίο νοήματος του κοινωνικού. Με άλλα λόγια, θεωρούμε ότι με την κατάκτηση της Ελλάδας από τους ναζί βρισκόμαστε στο βαθμό μηδέν του Κοινωνικού, και, συνεπώς, στη στιγμή του ανταγωνισμού για τη δημιουργία μιας νέας κατασκευής ή της παλινόρθωσης της κατασκευής που βρίσκεται υπό εξάρθρωση (Σταυρακάκης, 1999: 163 – 164). Η Πολιτική Επιτροπή Εθνικής Απελευθέρωσης (εφεξής ΠΕΕΑ) θα επιχειρήσει να 'συρράψει' το κενό εξουσίας και έτσι, ανάμεσα σε άλλες πράξεις εξουσίας, θα θέσει στο πεδίο της εκπαίδευσης στη δημοσιότητα το *Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας* (1944), απότοκο του οποίου ήταν η έκδοση δύο αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου.

Στο πλαίσιο αυτό, θεωρούμε ότι τα αναγνωστικά της μεταξικής περιόδου και εκείνα της ΠΕΕΑ εκφράζουν, τη συγκεκριμένη ιστορική στιγμή το καθένα τους, ηγεμονικά προτάγματα, αφού συμμετέχουν ιδεολογικά στην κατασκευή του κοινωνικού, δηλαδή της θέσμισης των κοινωνικών αντικειμενικοτήτων. Τα αναγνωστικά ως πεδίο συγκρότησης και διαπλοκής ποικίλων σχέσεων εξουσίας διαχειρίζονται τις κυρίαρχες αντιλήψεις για τα θέματα που προκύπτουν ως διακυβεύματα μέσα από την αφήγηση και ως εκ τούτου ο λόγος τους επιβάλλει κάποιες απόψεις ως αληθείς. Μέσα από το λόγο των αναγνωστικών αρθρώνεται ένα σύνθετο πλέγμα εννοιών, διαμέσου των οποίων προβάλλονται συγκεκριμένες αναπαραστάσεις για την κοινωνική πραγματικότητα ή για μια επιμέρους διάστασή της (πχ. ο παιδικός ηρωισμός) καθώς και καθορισμένες θέσεις υποκειμένου. Έτσι, τα αναγνωστικά βιβλία κατέχουν κεντρικό ρόλο στη διαδικασία συγκρότησης συγκεκριμένων υποκειμενικοτήτων και μορφών κοινωνικής ζωής, αφού σκοπός τους είναι να διαμορφώσουν τις προϋποθέσεις ώστε τα υποκείμενα –που προϋποτίθενται από τα αναγνωστικά ή εγγράφονται μέσα σ' αυτά- να αποκτήσουν έξεις, ροπές και τάσεις (μέσα από τη στρατηγική της ταύτισης), με σκοπό να πράττουν και να αισθάνονται σύμφωνα με (καθ)ορισμένους τρόπους.

Αναπαραστάσεις της παιδικής υποκειμενικότητας στα μεταξικά αναγνωστικά και στα αναγνωστικά της ΠΕΕΑ: Το παράδειγμα του παιδικού ηρωισμού

Τα μεταξικά αναγνωστικά (1939)

Οι κυρίαρχοι λόγοι της εποχής τοποθετούν στο επίκεντρό τους τη διαπαιδαγώγηση της νεολαίας, με σκοπό να την προετοιμάσουν για τον πόλεμο που ερχόταν (Αγγελής,

2006: 222 – 223). Κρατικός σκοπός, βέβαια, ήταν η τιθάσευση των παιδιών και η διοχέτευση της ζωτικής τους ορμής στον εθνικό σκοπό, στη διαφύλαξη, δηλαδή, και διαιώνιση του έθνους:

Πρέπει να γίνεται καλοί και πειθαρχικοί! Από σήμερα είστε μικροί στρατιώτες! Πάρτε την απόφαση και ορκιστήτε μέσα στην ψυχή σας, ότι θ' αγαπάτε την πατρίδα μας (Τα-μπακοπούλου& Δρακοπούλου, 1939: 119).

Η έγκληση στο σύνταγμα «μικροί στρατιώτες» κατασκευάζει εκ των προτέρων μια θέση υποκειμένου στο λόγο των μεταξικών αναγνωστικών. Η απεύθυνση δε γίνεται σε μαθητές αλλά σε παιδιά-στρατιώτες. Το παιδί αναγνώστης, λοιπόν, εγκαλείται από το λόγο των αναγνωστικών να διαφυλάξει τη συνέχεια και να εξασφαλίσει τη διαιώνιση του έθνους του. Για να το πετύχει αυτό, το παιδικό υποκείμενο πρέπει να επιδείξει ανδρεία, γενναιότητα και ηρωισμό (ο οποίος βέβαια δεν είναι ανεξάρτητος από ένα ρομαντικό υπόστρωμα):

«Μέσα σε τρεις χιλιάδες χρόνια το Έθνος αυτό, το δικό μας […] έδωσε, τα ωραιότερα δείγματα εθνικών αγώνων, ανδρείας, ηρωισμού και κατορθωμάτων, τα οποία πραγματικώς εδόξασαν την ιστορίαν του» (Κοντογιάννη κ.ά., 1939: 57).

Ο ηρωισμός, στα μεταξικά αναγνωστικά, διαπλέκεται, από τη μια με τη θεματική της αυτοθυσίας (πειθαρχημένος ηρωισμός) και, από την άλλη, με τη θεματική του καθήκοντος (αναγκαστικός ηρωισμός).

Στο πλαίσιο του ιδεολογήματος του κρατικού εθνικισμού το υποκείμενο αναλαμβάνει το ρόλο να πειθαρχεί, ακόμα και να θυσιάζει τη ζωή του, στο όνομα μιας υπερβατικής οντότητας, του κράτους. Ο πειθαρχημένος ηρωισμός, επομένως, διαπλέκεται με τη θεματική της αυτοθυσίας (Αγγελής, 2006: 219 – 223·Παπαθανασίου, 2011: 35 – 39). Η θεματική αυτή αρθρώνεται σε δύο άξονες: α) στον άξονα που αφορά στον κοινωνικό ηρωισμό:

«Εις εν μικρόν χωρίον πλησίον της Εδέσσης εξερράγη προ δύο ετών πυρκαϊά. Το πυρ, αφού κατέστρεψεν αρκετάς οικίας, απειλούσε να εξαπλωθή και εις το γειτονικόν δάσος. Πρώτοι εις τον τόπον της πυρκαϊάς έσπευσαν οι φαλαγγίται της Εδέσσης. Αυτοί με μεγάλας προσπαθείας και με αληθινήν αυτοθυσίαν κατώρθωσαν να εντοπίσουν και κατασβέσουν το πυρ» (Κοντογιάννη κ.ά, 1939: 202),

και β) στον άξονα που αφορά στον πολεμικό ηρωισμό:

«Είχε πάρει μέρος σε όλους τους πολέμους της πατρίδας μας. […] Για τον ηρωισμό και την αυτοθυσία του είχε προβιβαστή ως το βαθμό του ταγματάρχη» (Κοντογιάννη κ.ά., 1939: 76).

Από την άλλη, ο ηρωισμός διαπλέκεται με τη θεματική του καθήκοντος. Στο «Νέον Κράτος» οι νέοι πρέπει να γίνουν υπεύθυνοι απέναντι στο κοινωνικό σύνολο και να αναλάβουν καθήκοντα στο πλαίσιο της κοινωνικής δομής που τοποθετούνται:

«Οι νέοι Έλληνες εννοούν τώρα καλά, ότι έχουν κι αυτοί καθήκοντα μέσα εις την κοινωνίαν, εις την οποίαν ζουν. Δι' αυτό ωργανώθησαν εις μιαν μεγάλην ομάδα, εις την Εθνικήν Οργάνωσις Νεολαίας και ανέλαβον να προσφέρουν τας υπηρεσίας των […]» (Κοντογιάννη κ.ά.,1939: 202).

Τα μεταξικά αναγνωστικά, όπως ευρύτερα τα αναγνωστικά βιβλία, λειτουργούν ως φορείς ιδεολογίας και (ηθικού) επηρεασμού των αποδεκτών τους. Επιχειρούν έτσι να ενσταλάξουν στους μικρούς μαθητές ένα σύνολο από κανονιστικές προσδοκίες και αρχές ώστε να επιβάλουν και διατηρήσουν την (κοινωνική) τάξη. Τα αναγνωστικά βιβλία θεμελιώνονται, λίγο έως πολύ, σε μια λειτουργιστική θεωρία κοινωνικοποίησης, η οποία θεωρεί ότι η ηθική απειρία των παιδιών και το εύπλαστο του χαρακτήρα τους χρειάζονται έλεγχο και ρύθμιση από τους ενηλίκους (Μακρυνιώτη, 1986: 43 - 44). Αυτού του τύπου η κοινωνικοποίηση γίνεται αντιληπτή ως μια εξωτερική και δημόσια πράξη σύμφωνα με την οποία η κυρίαρχη ενήλικη λογική οφείλει να 'εκπαιδεύσει' το παιδί, τον 'ατελή ενήλικα', και να το οδηγήσει σε μια ορθολογική και συνεκτική προσωπικότητα (Jenks, 1982). Το παιδί, και ο έφηβος ακόμα, με τις προσήκουσες μεθόδους προετοιμάζεται ώστε προσφυώς να κοινωνικοποιηθεί και να γίνει μέλος ενός ευρύτερου, αδιαφοροποίητου, συνόλου, για χάρη του οποίου είναι έτοιμο να θυσιάσει και την ίδια του τη ζωή (Καμπάνης, 1938: 381).

Η ρητορική, λοιπόν, των αναγνωστικών τείνει να καταργήσει τις κάθετες διαφορές ανάμεσα στα υποκείμενα, προωθώντας μια οριζόντια ομογενοποίηση, στην οποία το άτομο αφομοιώνεται από το σύνολο. Για παράδειγμα, ο μικρός φαλαγγίτης, που βοηθά το λιποθυμισμένο νέο να επανακτήσει τις αισθήσεις του, στο ερώτημα ποιο είναι το όνομά του θα απαντήσει με υπερήφανη μετριοφροσύνη:

«-Δεν έχει σημασία κύριε, αν σας πω το όνομά μου. Είμαι φαλαγγίτης, και έκαμα το καθήκον μου» (Κοντογιάννη κ.ά., 1939: 105).

Επομένως, οι λόγοι των αναγνωστικών επιχειρούν να συγκροτήσουν ιδεολογικά υποκείμενα, μέσω της φυσικοποίησης της θέσης ότι η ύπαρξη του κράτους προϋποθέτει την ηρωική θυσία των ατόμων (Μαντζούφας, 1939: 249). Και τα άτομα οφείλουν να υπακούουν –να πράττουν το καθήκον τους- σε αυτό που το κράτος έχει ανάγκη, η επιθυμία τους να υποτάσσεται στην επιθυμία του κράτους:

«Μια μέρα η Πατρίδα μας θα καλέση τα παιδιά της κάτω από τις σημαίες. Και τότε τα παιδιά της, όλα αυτά τα λεβέντικα νιάτα, θα τρέξουν στη φωνή της […]. *Θα τρέξουν από στεριές και θάλασσες. Και θα στήσουν σαν ασπίδα τα στήθια τους μπροστά της. Και θα*

βαδίσουν εκεί, που τους προσκαλεί το μεγάλο χρέος. Άλλοι θα σκοτωθούν, άλλοι θα πληγωθούν, άλλοι θα γυρίσουν δοξασμένοι. Μα η Ελλάδα θα ζη αιώνια» (Νιρβάνας, Ζήσης κ.ά., 1939: 150).

Μολαταύτα, αυτές οι ρηματικές πρακτικές των μεταξικών αναγνωστικών θα κλονιστούν σχεδόν αμέσως με την έναρξη του Β΄ ΠΠ.

Τα αναγνωστικά της ΠΕΕΑ (1944)

Το καλοκαίρι του 1944 η ήττα της ναζιστικής Γερμανίας είχε αρχίσει να διαφαίνεται καθαρά. Ο γραμματέας Παιδείας της ΠΕΕΑ, Πέτρος Κόκκαλης, θα αναθέσει στους Ιμβριώτη και Παπαμαύρο τη συγγραφή των αναγνωστικών για τα παιδιά της ελεύθερης Ελλάδας. Τα αναγνωστικά αυτά απευθύνονται σε πρόωρα ωριμασμένα, από τον πόλεμο και την κατοχή, παιδιά (Ιμβριώτη & Παπαμαύρος, 1962: 472). Επομένως, τα αναγνωστικά της ΠΕΕΑ επιχειρούν να αποτυπώσουν συγχρονικά τον αγώνα του ελληνικού λαού για τη λευτεριά του, μεταδίδοντας στα παιδιά το αίσθημα ότι είναι εκείνα τα ίδια που με το αγωνιστικό τους πνεύμα γράφουν και ζουν την ιστορία της πατρίδας τους, ακριβώς τη στιγμή που συμβαίνει, με σκοπό, βέβαια, να φρονηματίσουν με τα κατορθώματα των μικρών και μεγάλων ηρώων (Σωτηρίου, 1945) και να δημιουργήσουν ένα κλίμα «ενθουσιασμού και αυτοθυσίας» (Σακελλαρίου, 1991: 90).

Η μελέτη των αναγνωστικών ως λόγου, δηλαδή ιστορικά συγκροτημένου συστήματος συμβολικών σχέσεων που δομεί την αντίληψη ή την κατανόηση του κοινωνικού υποκειμένου σχετικά με τον κόσμο ή όψεις του κόσμου, σημαίνει να εντοπιστούν οι κειμενικές στρατηγικές με τις οποίες δημιουργούνται θέσεις υποκειμένου. Ο μικρός αναγνώστης των βιβλίων της ΠΕΕΑ 'συρράπτεται' με το κείμενο σε μια ακατάπαυστη διεργασία, κατά την οποία η υποκειμενικότητα διαρκώς παράγεται και αναπαράγεται μέσα σε ρηματικά εκφωνήματα (Miller, 1977- 78). Σε αυτό το πλαίσιο, το παιδί συλλαμβάνεται ως δρώσα κοινωνική υποκειμενικότητα και διαμορφωτής νοήματος (James & Prout, 1997):

«Κατάλαβαν, πως μόνο μια γερή οργάνωση θα πετύχει τη λευτεριά. […] Να μην πεθάνουμε από την πείνα, να μην είμαστε γυμνά, να έχουμε ανοικτά σχολεία, να έχουμε συσσίτια, να έχουμε φάρμακα, να έχουμε ψυχαγωγία» (*Τα αετόπουλα*, 1944: 12).

Στα αναγνωστικά της ΠΕΕΑ τα μικρά παιδιά διατηρούν το δικαίωμα στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που τα αφορούν και συμμετέχουν ενεργά:

«*Τώρα όλα μαζί τα Ελληνόπουλα ζητούμε να εξασφαλίσουμε τα δικαιώματά μας:* […] *πρέπει πρώτα πρώτα ν' αγωνιστούμε μαζί με τους μεγάλους να διώξουμε τους Γερμανούς και να καθαρίσουμε τη χώρα μας από το Φασισμό*» (*Τα αετόπουλα*, 1944: 12).

Έτσι, το υποκείμενο μέσα από τη συλλογική πράξη του αγώνα και της αντίστασης αποκτά την αίσθηση της υποκειμενικότητας, δηλαδή ότι οι πράξεις του «*είναι δημιούργημα του εαυτού του*» (Παπαμαύρος, 1944/1983: 109). Συνεπώς, η υποκειμενικότητα

δεν προκύπτει μόνο από την αναγνώριση της θέσης του υποκειμένου σε διάφορες ταξινομικές και ιεραρχικές ομάδες και ομαδώσεις, αλλά διαμορφώνεται δυναμικά, κατασκευάζοντας σε μεγάλο βαθμό το κοινωνικό.

Ο ηρωισμός στα αναγνωστικά της ΠΕΕΑ διαπλέκεται με τις θεματικές του αυθορμητισμού (αυθόρμητος ηρωισμός) και της εκδίκησης (εκδικητικός ηρωισμός), οι οποίες συναρθρώνονται με τη θεματική του ηρωικού θανάτου.

Η θεματική του αυθόρμητου ηρωισμού είναι εκείνη που ξεκαθαρίζει ότι στην Αντίσταση οι νέοι προσέρχονται με τη δική τους θέληση κι όχι επειδή κάποιοι τους καταναγκάζουν, όπως συνέβαινε με τη συμμετοχή στην ΕΟΝ. Κι εδώ η ένταξη δε συνοδεύεται από δελεαστικές παροχές (Βαρών-Βασάρ, 2009: 68), αλλά από τον κίνδυνο του θανάτου:

«*Στις 24 του Μάρτη μια ομάδα από φοιτητές και φοιτήτριες βαδίζει προς την πλατεία του Κολωνακιού, για να στεφανώσει το άγαλμα του Ξάνθου. Δύναμη από καραμπινιέρους έχει κυκλώσει την πλατεία και δεν αφήνει τους φοιτητές να προχωρήσουν. Μα η μάζα ορμά, σπάζει τη γραμμή των καραμπινιέρων και μια φοιτήτρια αγκαλιάζει το άγαλμα, για να του βάλει το στεφάνι. Ένας καραμπινιέρος τραβά το πιστόλι του και το βάζει στο στήθος της. Και τότε η φοιτήτρια, ξεκουμπώνοντας ορμητικά το φόρεμά της και προτάσσοντας γυμνό το στήθος της, του φωνάζει: «Βάρα, βρε άτιμε!» κι αμέσως ύστερα, αφήνοντας κατάπληχτο τον Ιταλό, στεφανώνει τον Ξάνθο*» (Παπαμαύρου, 1944/1983: 24).

Από την άλλη, η θεματική της εκδίκησης ανατρέπει τη στερεοτυπική ρομαντική εικόνα του ηρωισμού, που πρόβαλλαν τα μεταξικά αναγνωστικά. Σε αυτά ήρωας χαρακτηρίζεται εκείνο το άτομο που υπερβαίνοντας τα όρια του προσωπικού του συμφέροντος δεσμεύεται να παραμείνει πειθαρχημένος στο καθήκον του. Στο άτομο αυτό αποδίδονται διάφορα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς, όπως αυτοθυσία, αίσθηση του καθήκοντος κτλ. Εδώ ο ήρωας δρα με σκοπό να πάρει εκδίκηση για κάτι που τον έχει βλάψει ατομικά:

«*Εδώ μέσα, σκέφτεται, ως χτες ζούσα ευτυχισμένος με τα παιδιά μου. Τώρα ήρθαν οι Βούλγαροι φασίστες και μου σκότωσαν τα παιδιά μου. Μου πήραν και το σπίτι!». Σηκώνει το χέρι του και ρίχνει με όλη του τη δύναμη τη μια χειροβομβίδα από το παράθυρο μέσα στο σπίτι*» (Παπαμαύρου, 1944/1983: 107).

Ωστόσο, ο αρνητικός ήρωας θα γίνει θετικός με την έξοδο του στο βουνό και την ενσωμάτωσή του στο συλλογικό αγώνα:

«*Σε λίγον καιρό οι κάτοικοι της Κομοτηνής μάθαιναν πως ο Ζήσης ήταν καπετάνιος των ανταρτών στην Ελεύθερη Ελλάδα*» (Παπαμαύρου, 1944/1983: 108).

Όπως αναφέραμε παραπάνω, η θεματική του ηρωικού θανάτου συμπλέκεται με τις θεματικές του αυθόρμητου ηρωισμού και του εκδικητικού ηρωισμού και μπορεί να διακριθεί στις επιμέρους υπο-θεματικές: α) θάνατος στη μάχη και α1) ηρωική αυτοκτονία στη μάχη και β) θάνατος στο εκτελεστικό απόσπασμα.

Το υποκείμενο δρώντας αυθόρμητα κινδυνεύει και να πεθάνει. Αλλά βέβαια αυτό δεν το τρομάζει, αφού ο θάνατος ως απώλεια της ατομικότητας δεν μπορεί να φοβίζει σε μια κατάσταση όπου η ατομικότητα έχει συρρικνωθεί στα όρια σχεδόν της εκμηδένισης (Μαργαρίτης, 1989: 91):

«*Κι ένα αετόπουλο, βλέποντας πως ένας τσολιάς, που είχε οπλοπολυβόλο, σκοτώθηκε, τρέχει, το αρπάζει, κρύβεται πίσω από μια γωνιά ενός σπιτιού κι απ' εκεί χτυπά κι αυτό, ώσπου μια σφαίρα το αφήνει νεκρό καταγής*» (Παπαμαύρος, 1944/1983: 23).

Τα παιδιά του πολέμου και της Κατοχής ενηλικιώνονται 'βίαια' και συχνά διαβατήρια τελετή της ενηλικίωσής τους γίνεται ο ίδιος ο θάνατος τους: ένας θάνατος όμως που επιλέγεται όχι επειδή επιθυμούν να πεθάνουν αλλά επειδή επιθυμούν να ζήσουν:

«*Ο εχθρός έβαλε με πολυβόλα, όλμους. Όταν τους φώναξαν οι εχθροί να παραδωθούν, οι ήρωες φώναξαν ομαδικά: «ο ΕΛΑΣ δεν παραδίνεται, πεθαίνει!».*

Όταν σώθηκαν τα πυρομαχικά αυτοκτόνησαν όλοι. Κι ο τελευταίος πριν αυτοκτονήσει κατάστρεψε τον οπλισμό για να μην πέσει στα χέρια του εχθρού» (*Τα αετόπουλα*, 1944: 28).

Τέλος, ο ηρωικός θάνατος συναρθρώνεται με τη θεματική της εκδίκησης στη θετική της διάσταση, δηλαδή την εκδίκηση για το άδικο φονικό αθώων θυμάτων:

«*Γυναίκες της Ελλάδας εκδικηθείτε το χαμό μας. Ζήτω η Πατρίδα!» φώναξαν τα κορίτσια. Και μαζί ένας απαίσιος κρότος. Κι ύστερα απέραντη σιωπή πλάκωσε τον τόπο του μαρτυρίου.* […] *Οι νιοί και οι νιές γονατίζουν μπρος στις σταλίδες τις πορφυρένιες και ορκίζονται «Γρήγορα, κορίτσια, θα εκδικηθούμε το σκοτωμό σας»!*» (*Τα αετόπουλα*, 1944: 19 & 20).

Στη δεδομένη ιστορική συγκυρία της παραγωγής και κυκλοφορίας των αναγνωστικών της ΠΕΕΑ οι δομές βρίσκονται σε διακινδύνευση και οι ταυτότητες σε αναδιαπραγμάτευση, ενώ ο απελευθερωτικός αγώνας αγγίζει την κορύφωσή του. Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνεται μια διαφορετική άρθρωση της έννοιας του παιδικού/εφηβικού ηρωισμού, η οποία υποδεικνύει και μια διαφορετική ηγεμονική θέση από εκείνη των μεταξικών αναγνωστικών. Το παιδί/έφηβος αναδύεται μέσα από τη ρηματική διαδικασία ως δρώσα κοινωνική υποκειμενικότητα, υπονομεύοντας έτσι τις κυρίαρχες αναπαραστάσεις για την παιδική ηλικία, καθιστώντας φανερό ότι οι ταξινομίες είναι εγγενώς ιεραρχικές και ύποπτες, προβάλλοντας την ενδεχομενικότητά της ίδιας της κατηγορίας της παιδικής ηλικίας και αναδεικνύοντας τις σχέσεις εξουσίας που την περιβάλλουν. Επο-

μένως, η αναπτυξιακή πορεία των παιδιών δεν είναι γραμμική κι ομοιογενής αλλά συσχετίζεται με τις πολιτισμικές συνθήκες και τους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Vygotski, 1998·Rogoff, 2003). Το παιδί και ο νέος δεν αποτελούν απλώς μια φυσική αντικειμενικότητα, αλλά μια συγκροτημένη, ιστορικά και κοινωνικά, οντότητα, μια κοινωνική κατασκευή (Jenks, 1982), η οποία διαμορφώνεται από την κοινωνία, αλλά, επίσης, τη διαμορφώνει στο βαθμό, έστω και μικρό, που της αναλογεί.

Συνοψίζοντας, ο ηρωισμός αναδύεται στο λόγο των αναγνωστικών ως πεδίο που συγκροτεί τα δικά του υποκείμενα, τα παιδιά ως μικρούς Έλληνες στρατιώτες ή ως μαχητές της προσωπικής και εθνικής ελευθερίας, και διαμορφώνει ιδιαίτερες πρακτικές, όπως την αυτοθυσία (πειθαρχημένος ηρωισμός) ή την εκδίκηση (εκδικητικός ηρωισμός), αναπαράγοντας έτσι μια συγκεκριμένη πρόσληψη της κοινωνικής πραγματικότητας. Επομένως, η λειτουργία του λόγου αποτελεί μια κοινωνική πρακτική που διαμορφώνει τον κοινωνικό κόσμο και γίνεται μέρος του τρόπου με τον οποίο ασκείται η εξουσία, αφού παράγει συγκεκριμένες συνέπειες για τα κοινωνικά υποκείμενα, τα οποία νοηματοδοτούνται από τις κοινωνικές και γλωσσικές πρακτικές, αλλά έχουν και τη δυνατότητα να τις νοηματοδοτούν, εξαιτίας του ασταθούς και ανοικτού χαρακτήρα των περιγραφικών τους γνωρισμάτων (Λακλάου, 2006: 20 – 21).

Βιβλιογραφία

Αγγελής, Β. (2006). *«Γιατί χαίρεται ο κόσμος και χαμογελάει, πατέρα…». «Μαθήματα Εθνικής Αγωγής» και νεολαιίστικη προπαγάνδα στα χρόνια της μεταξικής δικτατορίας*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Βαρών-Βασάρ, Ο. (2009). *Η ενηλικίωση μιας γενιάς. Νέοι και νέες στην Κατοχή και στην Αντίσταση*. Αθήνα: Εστία.

Ιμβριώτη, Ρ. & Παπαμαύρος, Μ. (1962). Δύο αναγνωστικά της αντιστασιακής παιδείας. *Επιθεώρηση Τέχνης*, 87 – 88 (ΙΕ΄): 472 – 473.

James, A. & Prout, A. (Eds.) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood Contemporary Issues in the Sociology Study of Childhood.* London: Falmer Press.

Jenks, C. (Ed.) (1982). *The Sociology of Childhood. Essential Readings.* London: Batsford Academic and Educational Ltd.

Καμπάνης, Α. (1938). Οι διανοούμενοι και το «Νέον Κράτος». *Νέον Κράτος*, 8 (Β΄): 377 – 382.

Κοντογιάννη, Δ., Κοντόπουλου, Νιρβάνα, Π., Ζήση, Δ. κ.ά. (1939). *Αναγνωστικό Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΣΒ.

Λακλάου, Ε. (2006). Πρόλογος. Στο S. Zizek, *Το υψηλό αντικείμενο της ιδεολογίας* (σσ. 13 -23). Αθήνα: Scripta.

Μακρυνιώτη, Δ. (1986). *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834 -1919*. Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη.

Μαντζούφας, Γ. (1939). *Έθνος, Κράτος, Δίκαιον, Νέον Κράτος*. Αθήνα.

Μαργαρίτης, Γ. (1989). Περιπέτειες του ηρωικού θανάτου. *Μνήμων*, 12: 89 – 116.

Miller, J. –A. (1977 – 78). Suture (Elements of the logic of the signifier). *Screen 18 (4)*:24–34. Διαθέσιμο στο http://cahiers.kingston.ac.uk/pdf/cpa1.3.miller.translation.pdf (3-5-2014).

Νιρβάνα, Π., & Ζήση, Δ.κ.ά (1939). *Ελληνόπουλα. Αναγνωστικό Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΣΒ.

Παπαθανασίου, Χ. (2011). Τα αναγνωστικά βιβλία του καθεστώτος της 4ης Αυγούστου, 1939 – 1941. [Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή]. Ιωάννινα.

Παπαμαύρου, Μ. κ.ά. (1944/1983). *Ελεύθερη Ελλάδα. Αναγνωστικό Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξης*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Phillips, L. & Jørgensen, M. W. (2009). *Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Μέθοδος*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.

Σακελλαρίου, Χ. (1991). *Κώστας Σωτηρίου*. Αθήνα: Κίνητρο.

Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας (1944). Εισήγηση του Ε.Α.Μ. και της Ε.Π.Ο.Ν. στη Γραμματεία Παιδείας της Π.Ε.Ε.Α.

Σταυρακάκης, Γ. (1999). Φύση και επιστημονικός λόγος στις νεωτερικές κοινωνίες: το επιχείρημα της κατασκευής. Στο Λ. Λουλούδης, Β. Γεωργιάδου & Γ. Σταυρακάκης, *Φύση Κοινωνία Επιστήμη στην εποχή των 'τρελών αγελάδων'. Διακινδύνευση και αβεβαιότητα* (σσ. 127 – 187). Αθήνα: Νεφέλη.

Σωτηρίου, Κ. Δ. (1945). Για τη ζωντανή μόρφωση των ελληνοπαίδων. Η εκπαίδευση στην Ελεύθερη Ελλάδα. Το αναγεννητικό έργο της Π.Ε.Ε.Α.*Ελεύθερη Ελλάδα*, 27-9-1945. Διαθέσιμο στο http://arxeiokdsotiriou.blogspot.gr/2012/10/blog-post_7619.html (8-5-2014).

Τα Αετόπουλα. *Αναγνωστικόν γ΄ και δ΄ τάξης*. (1944). ΠΕΕΑ.

Ταμπακοπούλου, Α., & Δρακοπούλου, Θ. (1939). *Κρινολούλουδα. Αναγνωστικό Β' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΣΒ.

Vygotski, L. (1998). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Όταν οι γονείς γίνονται δάσκαλοι: Η ανάδειξη των χαρακτηριστικών της τοπικής κουλτούρας μέσα από τη δημιουργία σχολικού κήπου

Κωτούλας Βασίλειος, Παλαπέλα Γεωργία
Σχολικός Σύμβουλος 2ης Περιφ. Καρδίτσας, Δ/ντρια Δημ. Σχ. Καρδιτσομαγούλας
vaskotoulas@sch.gr, gpalap@sch.gr

Περίληψη

Η αποδοχή των γνώσεων των γονέων και η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ γονέων και σχολείου για την πραγματοποίηση του σχολικού κήπου, έφερε τους γονείς πιο κοντά στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, αλλάζοντας θεωρήσεις χρόνων. Αυτό ήταν το αποτέλεσμα διδακτικού προγράμματος που σκοπό είχε τη δημιουργία και συντήρηση σχολικού κήπου από τους μαθητές δημοτικού σχολείου που λειτουργεί σε αγροτική περιοχή. Η δράση υλοποιήθηκε με βιωματικές, ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες κάποιες από τις οποίες πραγματοποίησαν και οι γονείς και οι πρόγονοι των μαθητών με βάση τις γνώσεις και εμπειρίες τους. Η αξιολόγηση της δράσης πραγματοποιήθηκε με συνεντεύξεις που πάρθηκαν από γονείς των παιδιών οι οποίες και συζητούνται.

Λέξεις - Κλειδιά: σχολικός κήπος, γονεϊκή εμπλοκή, σχέσεις γονέων σχολείου

Η ταυτότητα του περιβάλλοντος μάθησης

Γενική περιγραφή του πλαισίου εισαγωγής και αξιοποίησης

Το Δημοτικό Σχολείο Καρδιτσομαγούλας είναι ένα σχολείο που βρίσκεται στις παρυφές της πόλης της Καρδίτσας και το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων των μαθητών του είναι κυρίως αγρότες και εργάτες. Ασχολούνται τόσο με τη γεωργία των ανοικτών αγρών όσο και με την οικιακή γεωργία, η οποία απαντάται άλλοτε ως γεωργία της επιβίωσης και της κοινωνικής ενσωμάτωσης και άλλοτε ως γεωργία του ελεύθερου χρόνου και της ανακούφισης (Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπ/σης Δραπετσώνας, 2014). Θα μπορούσαμε να πούμε πως όλη τους η δραστηριότητα στρέφεται γύρω από την καλλιέργεια της γης.

Όσοι από τους μαθητές του σχολείου μας προέρχονται από αγροτικές οικογένειες αντιμετωπίζουν το σχολείο ως «υποχρέωση», θεώρηση που αντανακλάται στον τρόπο που προσεγγίζουν τη διδακτική διαδικασία αλλά και τις εργασίες που ανατίθενται για το σπίτι. Οι επιδόσεις τους, που κατά βάση κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα, δείχνουν να μη βελτιώνονται ανάλογα με τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, τις καινοτομίες που εισάγονται και τις δράσεις που αναπτύσσονται. Ενδεχομένως με τη συμπεριφορά τους αυτή να αντιδρούν παθητικά, εκφράζοντας τις θεωρήσεις των γονέων τους, πως το σχολείο ως δομή αδιαφορεί γι αυτούς, αφού διδάσκει αντικείμενα που δεν αποσκοπούν στη συνέχιση του αγροτικού επαγγέλματος, αλλά στην ανάπτυξη άλλων επαγγελμάτων, σε μια νέα κατάσταση δηλαδή, στην οποία αυτοί δεν μπορούν να συνεχίσουν να ασκούν αυτό που ξέρουν να κάνουν.

Βασικός σκοπός και επιμέρους στόχοι

Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον λοιπόν αποφασίσαμε να δημιουργήσουμε στο χώρο του σχολείου ένα βοτανόκηπο, ακολουθώντας προτάσεις που έχουν κατατεθεί από μεγάλους παιδαγωγούς όπως ο Kerschensteiner και ο Dewey (Dewey, XX) από τις αρχές του 1900 (Subramaniam, 2002) αλλά και πιο σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα (Mandl, Gruber, Renkl, 1996). Η αξιοποίηση τόσο των εμπειριών και των βιωμάτων των μαθητών μας αλλά και των γνώσεων των γονέων τους θεωρήσαμε πως θα δώσει μια διαφορετική εικόνα του σχολείου στην τοπική κοινωνία και θα το κάνει πιο φιλικό. Αποφασίσαμε να δώσουμε στους γονείς επίσημο ρόλο δασκάλου που θα καθοδηγούσε τόσο εμάς τους εκπαιδευτικούς όσο και τα ίδια τους τα παιδιά τα οποία θα εφάρμοζαν στα πλαίσια της συστηματικής εκπαίδευσής τους πληροφορίες, δεδομένα, βιώματα με τα οποία έρχονται άτυπα σε επαφή μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Ακολουθώντας τις θεωρήσεις του Rousseau και του Pestalozzi προσπαθήσαμε να μετατρέψουμε την αυλή του σχολείου μας στην μεγαλύτερη αίθουσα του σχολικού χώρου όπου θα εφαρμόζονται, μέσα από την καλλιέργεια της γης, ιδιαίτερα σημαντικές δραστηριότητες από παιδαγωγικής πλευράς (Sealy, 2001). Ο σχολικός μας βοτανόκηπος δημιουργήθηκε σε ένα χώρο συνολικής έκτασης 85 τμ περίπου στον οποίο καλλιεργήσαμε δεκαπέντε είδη αρωματικών φυτών. Για να το καταφέρουμε εμπλέξαμε τους γονείς των μαθητών μας προσδίδοντάς τους ρόλους «ειδικού» και αναμένοντας μέσα από αυτή τη συνεργασία βαθύτερα και ουσιαστικότερα αποτελέσματα που θα έχουν να κάνουν όχι μόνο με την ανάπτυξη και την εκπαίδευση των παιδιών τους αλλά και με την ολοκλήρωση των ίδιων σαν αναπόσπαστα μέλη μιας κοινότητας που σέβεται πρώτα και πάνω απ' όλα τον εαυτό της και κατ' επέκταση το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον που υπάρχει γύρω της. Τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας αποτελούν το αντικείμενο αναφοράς της παρούσας μελέτης.

Η καλλιέργεια των αρωματικών φυτών και βοτάνων ξεκίνησε συνδυάζοντας την ανάπτυξη των μικρών φυτών με την ανάπτυξη και την καλλιέργεια της προσωπικότητας των μικρών μαθητών, ενώ παράλληλα η ανταποδοτική συνεισφορά των γονέων αποτέλεσε το θεμέλιο λίθο για μια βαθύτερη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών με απώτερο αποδέκτη όλων των ενεργειών τους μαθητές του σχολείου.

Το σχολείο μας, ως χώρος μάθησης, μέσα από την ανάπτυξη και διαχείριση του σχολικού βοτανόκηπου, προσπάθησε να δώσει την ευκαιρία στους γονείς των μαθητών, που διαθέτουν γεωργικές και όχι ακαδημαϊκές γνώσεις, να εμπλακούν ενεργά στην όλη διαδικασία μεταμορφώνοντάς τους σε ισότιμους συνεργάτες των εκπαιδευτικών και βοηθώντας τους να αντιληφθούν στην πράξη ότι ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι δεν πρέπει να υπάρχουν στεγανά (Ozer, 2006).

Παιδαγωγικό και μεθοδολογικό πλαίσιο:
Η κρισιμότητα της επικοινωνίας με τους γονείς

Έχει δειχτεί πως το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται κάθε άνθρωπος επηρεάζει τις διαδικασίες κατάκτησης και χειρισμού της γλώσσας (Heath, 1983) που με τη σειρά της επηρεάζει τη σχολική επίδοση (Γρόλλιος, 2005: σ.193, Φραγκουδάκη, 1985). Τα χαρακτηριστικά των περιβαλλόντων από τα οποία μπορεί να προέρχεται ένα παιδί μπορεί να είναι εντελώς διαφορετικά. Τα ενδιαφέροντα μιας αγροτικής οικογένειας περιστρέφονται γύρω από τις καλλιεργητικές δραστηριότητές της και είναι διαφορετικά από αυτά μιας οικογένειας υπαλλήλων που δεν έχουν σχέση με την καλλιέργεια της γης αλλά με υπηρεσίες γραφείου. Στο σχολείο γίνεται προσπάθεια μέσω του αναλυτικού προγράμματος (ΔΕΠΠΣ, 2003) να καλυφθεί μεγάλο φάσμα ενδιαφερόντων, ώστε οι μαθητές να νιώσουν πως υπάρχει ενδιαφέρον για τις εμπειρίες καθενός από αυτούς. Η έμφαση ωστόσο που δίνεται σε κάποια γνωστικά αντικείμενα κατηγοριοποιεί τις γνώσεις σε περισσότερο και λιγότερο κρίσιμες με αποτέλεσμα την κατηγοριοποίησή τους. Η «γνώση» – όχι μόνο ως πληροφορία αλλά και ως διαδικασία προσέγγισής της – μιας τοπικής κοινότητας μπορεί να είναι διαφορετική από την κυρίαρχη που διδάσκεται στο σχολείο (Studley, 1998) με αποτέλεσμα να καλλιεργείται το αίσθημα της αποδοχής ή μη ενός τρόπου σκέψης.

Μια σχολική μονάδα σε περιοχή που κατοικείται κυρίως από αγρότες θα πετύχαινε πιο εύκολα τους στόχους της, αν προσέγγιζε τις οικογένειες των μαθητών της με σεβασμό στην «κληρονομιά» και τα χαρακτηριστικά τους, συζητώντας μαζί τους θέματα που γνωρίζουν και τους αφορούν. Ο Φρέιρε στην 4η επιστολή του «προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν» (Freire, 2006), με τίτλο «Για τα ουσιαστικά προσόντα των προοδευτικών δασκάλων ώστε να επιτελούν καλύτερα το έργο τους» αναφέρεται στην ταπεινοφροσύνη την οποία προσδιορίζει ως τη στάση που «βοηθά να καταλάβουμε μια προφανή αλήθεια: κανείς δεν τα ξέρει όλα» (σ.144). Στην ίδια επιστολή, προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να ακούν όλους όσους τους προσεγγίζουν ανεξάρτητα από το πνευματικό τους επίπεδο και τονίζει πως αυτό είναι ένδειξη δημοκρατικότητας, όχι ελιτισμού.

Η επικοινωνία με τους γονείς συνεπώς δεν θα μπορούσε να εγκαθιδρυθεί σε συνθήκες συγκατάβασης ή εκπλήρωσης μιας τυπικής εντολής αλλά απόλυτου σεβασμού στις γνώσεις τους και σε ό,τι κάνουν. Ούτε μια στιγμή δε δείξαμε πως θεωρούμε τις γνώσεις και το επάγγελμά τους υποδεέστερα των δικών μας ή όσων διδάσκει το σχολείο. Ζητήσαμε τη συνεισφορά τους στις προσπάθειές μας για την πραγματοποίηση του σχολικού μας κήπου και μας την έδωσαν. Ως δάσκαλοι ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικοί – σα να είχαν σπουδάσει τη διδασκαλία – κερδίζοντας το σεβασμό μαθητών και εκπαιδευτικών. Το κυριότερο όμως αποτέλεσμα από την εμπλοκή των αγροτών γονέων ήταν η καλλιέργεια της αντίληψης στην τοπική κοινωνία πως το σχολείο σέβεται, εκτιμά και υπολογίζει στις γνώσεις που έχουν αυτοί και στον τρόπο που σκέφτονται. Η αντιμετώπισή τους από το σχολείο ως ισότιμοι συνομιλητές, τους βοήθησε να το δούνε με πιο φιλική

ματιά, σταμάτησε να αποτελεί κάτι ξένο γι αυτούς αφού μοιράστηκαν μαζί του τις γνώσεις και την καθημερινότητά τους.

Η προσδοκία μας ήταν πως ο επαναπροσδιορισμός της σχέσης γονέων σχολείου σε ισότιμη βάση θα οδηγήσει σε ενεργοποίηση των γονέων απέναντι στη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο που θα οδηγήσει και σε αυξημένο ενδιαφέρον για τη φοίτηση των παιδιών τους. Η επισκόπηση μεγάλου αριθμού μελετών από τους Henderson & Berla (1994) έδειξε πως ο πιο ακριβής προβλεπτικός δείκτης των επιδόσεων του παιδιού στο σχολείο δεν είναι το εισόδημα ή το κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας, αλλά ο βαθμός στον οποίο η οικογένεια μπορεί α) να εξασφαλίσει περιβάλλον που θα ευνοεί και θα ενθαρρύνει τη μάθηση, β) να εκφράσει υψηλές όχι όμως μη ρεαλιστικές προσδοκίες για τα παιδιά της και την καριέρα τους και, γ) να εμπλακεί στην εκπαίδευση των παιδιών της στο σχολείο και στην κοινωνία. Την ενεργό εμπλοκή των γονέων υποστηρίζουν και οι Olsen & Guller (2007) δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα θετικά αποτελέσματα που θα έχει αυτή για κάθε ομάδα εμπλεκόμενων. Τα παιδιά θα έχουν καλύτερες επιδόσεις, οι γονείς θα αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και πληρέστερη εικόνα για την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, οι εκπαιδευτικοί θα κερδίσουν εκτίμηση και θα πετύχουν καλύτερη συνεργασία και γενικά θα βελτιωθεί η εικόνα του σχολείου στην τοπική κοινωνία.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της δράσης

Εντάξαμε στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου τη δημιουργία και διαχείριση ενός βοτανόκηπου, με την εμπλοκή όλων των μαθητών του σχολείου και με τη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών. Αναζητήσαμε τη συνεργασία ενήλικων μελών των οικογενειών των μαθητών μας ζητώντας από τους μαθητές μας να ενημερώσουν τις οικογένειές τους για το εγχείρημα και να ζητήσουν τη βοήθειά τους. Προσπαθήσαμε να αναπτύξουμε κανάλια συνεργασίας με τους ενήλικες αφού εκείνοι ήταν οι πλέον «ειδικοί» στην καλλιέργεια της γης γενικά, αλλά και των κηπευτικών βοτάνων ειδικότερα. Οι μαθητές κατέγραψαν σε ημερολόγια όλες τις ενέργειες που αναπτύχθηκαν. Για την καλύτερη παρουσίαση της εμπλοκής των γονέων στην όλη διαδικασία γίνεται αναφορά των όσων καταγράφηκαν σε φάσεις, ενδεικτικές των σχέσεων συνεργατικότητας που προέκυψαν σε όλα τα επίπεδα.

Αρχικά, σε πρώτη φάση, στα πλαίσια μιας ανοικτής συνεργατικής κοινότητας (Μπαγίζου, 2009) ενημερώσαμε τους γονείς – κηδεμόνες για τη φιλοσοφία και τους στόχους του εγχειρήματος. Τονίσαμε πως οι γνώσεις και οι δεξιότητες εκπαιδευτικών και μαθητών δεν ήταν αρκετές για την πραγματοποίηση του. Έτσι, τέθηκαν οι βάσεις για την ανάπτυξη συνεργασιών με τους «ειδικούς», τους γονείς και παππούδες των μαθητών.

Προχωρώντας, στο στάδιο της δεύτερης φάσης, του συστηματικού σχεδιασμού και της δημιουργίας του σχολικού κήπου, η συμβολή των γονέων ήταν καταλυτική. Γονείς, εκπαιδευτικοί και παιδιά, συνεργαστήκαμε για να γίνουν όλες οι απαιτούμενες εργα-

σίες σωστά και στον κατάλληλο χρόνο. Έτσι ο χώρος του σχολικού βοτανόκηπου λειτούργησε ως χώρος ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας όπου τα παιδιά εμπλέκονται με φυσικό και αβίαστο τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία ρωτώντας, εξηγώντας, επικοινωνώντας, σχολιάζοντας, ανταλλάσοντας απόψεις και πληροφορίες με «δασκάλους» τους γονείς ή τους παππούδες τους (Ματσαγγούρας, 2000).

Η τρίτη φάση, της διαχείρισης και συντήρησης των φυτών του κήπου, ήταν η φάση κατά την οποία απαιτούνταν ειδικές γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες μαθητές και εκπαιδευτικοί θα έπρεπε σιγά – σιγά να οικειοποιηθούν για να μπορέσουν να τα καταφέρουν. Και στο στάδιο αυτό χρειαζόταν κυρίως «ειδικοί» με γεωργικές και όχι ακαδημαϊκές γνώσεις, «ειδικοί» που η σχολική κοινότητα είχε την πολυτέλεια να διαθέτει ανάμεσα στους γονείς των μαθητών της. Οι γονείς εμπλέκονται στη όλη διαδικασία με ευχαρίστηση, αποκτούν την αίσθηση ότι το σχολείο είναι ανοικτό προς αυτούς, νιώθουν συνεργάτες με τους εκπαιδευτικούς και αντιλαμβάνονται ότι ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο δεν υπάρχουν πλέον στεγανά (Μικρογιαννάκη, 2009).

Στην τέταρτη και τελευταία φάση, εντάσσουμε την αποτίμηση και επέκταση της δράσης που αναπτύχθηκε. Ενισχύθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών για τις γνώσεις και το επάγγελμα των γονέων τους. Βελτιώθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων καθώς αναπτύχθηκαν σχέσεις αμοιβαίας αποδοχής και εμπιστοσύνης, μετουσιώνοντας το χώρο εργασίας του σχολικού κήπου σε κύτταρο για την ανάπτυξη μιας ανοικτής συνεργατικής κοινότητας (Μπαζίγου, 2009).

Αξιολόγηση της δράσης

Η αξιολόγηση της εμπλοκής των γονέων πραγματοποιήθηκε με δομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν όταν ολοκληρώθηκε η δράση. Οι ερωτήσεις αφορούσαν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους από τη στιγμή που ξεκίνησε η προσπάθειά μας μέχρι την ολοκλήρωσή της. Η φιλοσοφία των ερωτήσεων κινήθηκε ανάμεσα στις κατευθύνσεις της αρχικής εντύπωσης, της απόφασης για εμπλοκή, της συμμετοχής και συνεργασίας για το σχεδιασμό και της δημιουργία του κήπου, της εκτίμησης ωφελειών για τους ίδιους, τα παιδιά ή τα εγγόνια τους.

Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου. Οι απαντήσεις των γονέων εξελίχθηκαν σε καταθέσεις ψυχής καθώς θυμήθηκαν τα παιδικά τους χρόνια, εξέφρασαν τις επιφυλάξεις τους απέναντι στις ενέργειες του σχολείου ως προς την αποτελεσματικότητά τους για τη βελτίωση της καθημερινότητάς τους και πώς κατέληξαν να αλλάξουν άποψη σε σχέση με τις ενέργειές μας.

Η αρχική αντίδραση στην πρόσκληση για εμπλοκή τους στη δράση όπως περιγράφηκε από τους γονείς θα χαρακτηριζόταν μουδιασμένη. Η αποδοχή της ενέργειας συνοδευόταν από επιφυλάξεις για τη δυνατότητα πραγματοποίησης που σχετίζονταν με την απουσία εξειδικευμένης γνώσης και έμπειρου προσωπικού. Επιφυλάξεις για το έργο εκ-

φράστηκαν και για το ενδεχόμενο της απώλειας ωρών διδασκαλίας. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν προσδιορισμένος και περιορισμένος στη σχολική αίθουσα στη συνείδηση των γονέων. Αξιοσημείωτη η αναφορά γιαγιάς που θυμήθηκε τις εμπειρίες της από τα δικά της σχολικά χρόνια όταν και είχε εμπλακεί με την καλλιέργεια της γης στο σχολείο. Δήλωσε μάλιστα πως αυτή η εμπλοκή της έδινε «χώρο» και ρόλο στην ομάδα της τάξης αφού «*Μου άρεσε πολύ γιατί ήμουν ένα πολύ ντροπαλό κορίτσι που δεν σήκωνα το χέρι μου στην τάξη, ενώ στον κήπο έκανα πράγματα που τραβούσαν το ενδιαφέρον του δασκάλου μου και μου έδινε κάποια σημασία, αφού μέσα στη τάξη ασχολιόταν μόνο με τους μαθητές των καλών οικογενειών*».

Οι αρχικές επιφυλάξεις από τη μεριά των γονέων σε συνδυασμό με την έλλειψη αυτοπεποίθησης και κρίσης για τη σημασία της γνώσης για την καλλιέργεια της γης και αρνητικών μνημών για το ρόλο του σχολείου, οδήγησαν γονείς να δηλώσουν πως « … *στην αρχή δεν το πίστεψα… νόμιζα ότι (το παιδί) μου έλεγε ψέματα… όταν όμως με πήρε τηλέφωνο η ίδια η διευθύντρια και μου το ζήτησε κι εκείνη… λέω μέσα μου είναι αλήθεια… δεν το πίστευα… ήμουν εγώ ικανή να προσφέρω στους μαθητές και τους δασκάλους;*». Η επικοινωνία της Διευθύντριας του σχολείου με τους γονείς έδωσε στην πρόσκληση την επισημότητα που χρειαζόταν ώστε να καμφθούν οι όποιες επιφυλάξεις για την εμπλοκή στη δράση. Η άποψη αυτή όπως εκφράστηκε είναι σύμφωνη με τα ευρήματα μελετών που έχουν δείξει πως όταν εμπλέκονται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στην υλοποίηση δράσεων τα αποτελέσματα είναι θετικά (Δημοπούλου & Μπαμπίλα, 2009)

Η γνώση τους ένιωσαν πως αναβαθμίζεται και οι απαντήσεις τους πλέον αντανακλούν μια θετική και ενισχυμένη αυτοεικόνα «*Σίγουρα θα μπορούσα να βοηθήσω τους δασκάλους και τους μαθητές αφού καλλιεργώ τη γη από μικρός …. Είναι κάτι που ξέρω να κάνω καλά και γιατί να μην τα δείξω στους δασκάλους και τους μαθητές …*». Όπως αναφέρει ο Freire, ο Sollas υποστηρίζει πως «Αυτό που κάνουμε με τα χέρια μας αποτελεί το αντικείμενο της σκέψης μας» (Freire, 1999: σ.84) επιχειρηματολογώντας για την ιδιαίτερη σημασία της ατομικής ή ομαδικής δραστηριότητας και την ανάπτυξη του λόγου. Άλλος γονέας δήλωσε «*Αισθάνθηκα περήφανη που θα πρόσφερα στους μαθητές και τους δασκάλους τους κάτι από τη δική μου ζωή … Αρχικά είπα μέσα μου μήπως κάτι άλλο θέλουν οι δάσκαλοι, είναι δυνατόν να ζητούν τη δική μου βοήθεια που έχω τελειώσει μόνο το Δημοτικό… Γρήγορα όμως κατάλαβα ότι όσα εγώ θεωρούσα μικρά και ασήμαντα ήταν πολύ σημαντικά για τους μαθητές αλλά και τους δασκάλους τους… έτσι πρέπει να είναι το σχολείο και οι δάσκαλοι... Να ανοίγουν την πόρτα σε όλους τους ανθρώπους… όχι μόνο στους καλούς και τους πλούσιους…*» Γίνεται σαφές πως η εικόνα που υπήρχε για το σχολείο ήταν πως πρόκειται για μια δομή που δεν απευθύνεται σε όλους, αλλά πως τους διακρίνει σε πλούσιους και φτωχούς, καλούς (έξυπνους, ικανούς) και κακούς (λιγότερο έξυπνους και ικανούς). Οι πρακτικές διάκρισης των παιδιών στο σχολείο, φαίνεται πως συνοδεύουν τα παιδιά μέχρι τα γεράματά τους και τους οδηγεί να προτείνουν για το σχολείο πως πρέπει να είναι ανοικτό σε όλους τους ανθρώπους.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί η διάθεση των παιδιών να έρθουν οι γονείς τους στο σχολείο για να βοηθήσουν στο έργο. Δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε τους λόγους που οι μαθητές ήθελαν τους γονείς τους στη δράση, ωστόσο η παρέμβασή τους αναγνωρίζουμε πως ήταν καταλυτική. Η άποψη μητέρας που παραθέτουμε είναι χαρακτηριστική *«Αν και στην αρχή ήμουν κάθετα αρνητική… επειδή μου το ζήτησε κυρίως το παιδί μου δεν ήθελα να του χαλάσω το χατίρι, ήθελα να ικανοποιήσω την επιθυμία του…».* Συνειδητή ή ενστικτώδης η απαίτηση των παιδιών προς τους γονείς τους να εμπλακούν μπορούμε να τη μεταφράσουμε στην αναζήτηση γέφυρας μεταξύ των γνώσεων των γονέων και των γνώσεων που διδάσκει το σχολείο ώστε να νιώσουν πως ανήκουν και στα δύο περιβάλλοντα που λειτουργούν, πως δεν ανήκουν σε δυο διαφορετικούς κόσμους (Bundschu-Mooney, 2003).

Η συνεργασία εκπαιδευτικών – γονέων ανέδειξε στους γονείς μια εντελώς διαφορετική εικόνα για τους εκπαιδευτικούς και το επάγγελμά τους από αυτή που είχαν (Μπαγίζου, 2009). Ανατράπηκαν εγκαθιδρυμένες θεωρήσεις «*Σαν γονιός θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για το καλό των παιδιών μας… Τη συνεργασία όμως αυτή την εννοούσα στο επίπεδο της συμβουλευτικής από τους δασκάλους προς τους γονείς… μου έκανε μεγάλη εντύπωση που συνέβη το αντίθετο… που συμβούλευα κι εγώ δασκάλους και μαθητές…*» και άλλος «*Διαπίστωσα μετά από τη συνεργασία μου με τους δασκάλους του σχολείου ότι είναι άνθρωποι προσεγγίσιμοι… πριν από αυτό τους έβλεπα πιο τυπικά και απόμακρα… ήρθαμε πιο κοντά κατάλαβα πολλά για τη δουλειά τους…*» που πιστεύουμε πως στηρίζονται στα δικά τους προσωπικά βιώματα «*Τους νιώθω σαν δικούς μου ανθρώπους, τους εμπιστεύομαι και καταλαβαίνω πόσο δύσκολο είναι αυτό που κάνουν… Δεν σκέφτομαι να σηκώσω το τηλέφωνο και συζητήσω κάτι που έχει σχέση με το εγγόνι μου… Παλιά οι δάσκαλοι μας είχαν σε απόσταση, δεν μας έδιναν καμιά σημασία...*» και άλλος «*Αν και λόγω της συμμετοχής μου στο Σύλλογο γονέων και Κηδεμόνων θεωρώ ότι έχω μια καλή συνεργασία με όλους σας… Δεν σας κρύβω ότι όλο αυτόν τον καιρό, πριν από τη συνεργασία μας δηλαδή, ήμουν λίγο συγκρατημένος, σας έβλεπα και σας ένιωθα λίγο μακριά από μένα… Όταν μας ζητήσατε να συνεργαστούμε για να καταφέρουμε όλοι μαζί κάτι… αυτός ο τοίχος που μας χώριζε γκρεμίστηκε… Μπορούσα κι εγώ τώρα να σας συμβουλέψω, να σας δείξω ότι κι εγώ ξέρω πράγματα όπως κι εσείς… Αυτό λοιπόν με έκανε να σας δω με άλλο μάτι… Τα άλλαξε όλα…*»

Οι απαντήσεις των γονέων σχετικά με τα οφέλη από τη δημιουργία του σχολικού κήπου έδειξαν πως τα θεωρούν θετικά. Ο σεβασμός προς τα άλλα άτομα που επιτεύχθηκε μέσω της συνεργασίας για την επίτευξη του κοινού σκοπού, ο σεβασμός στη φύση, η διάθεση για εργασία στη γη, το πλησίασμα στις δραστηριότητες της οικογένειας, ο εμπλουτισμός των εμπειριών τους, η εκπαίδευση κάθε τομέα της προσωπικότητάς τους, είναι αυτά που αναφέρθηκαν. Ακόμη και οι δύσπιστοι για τα θετικά αποτελέσματα της δράσης, γονείς, πείστηκαν πως ήταν καλό που τα παιδιά τους ενεπλάκησαν σε αυτή. Τέλος, πρέπει να αναφερθεί πως υπήρξε γονέας που δήλωσε «*Χαίρομαι που οι κόρες μου κάνουν στο σχολείο πράγματα που εγώ δεν έκανα όταν πήγαινα σχολείο…*».

Στο Νόμο 1566/1985, που αποτελεί Νόμο Πλαίσιο για την εκπαίδευση, δηλώνεται πως οι μαθητές υποβοηθούνται «β) Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και της χειρωνακτικής εργασίας. Να ενημερώνονται και να ασκούνται πάνω στη σωστή και ωφέλιμη για το ανθρώπινο γένος χρήση και αξιοποίηση των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού, καθώς και των αξιών της λαϊκής μας παράδοσης.» Η δράση μας κρίνουμε πως κινήθηκε προς την επιδίωξη των παραπάνω και, με βάση τις δηλώσεις των γονέων των παιδιών, τα προσέγγισε σε μεγάλο βαθμό. Ενδεικτικά αναφέρουμε την άποψη μιας ακούραστης γιαγιάς «Τα εγγόνια μου κατάλαβαν ότι και η δική μου δουλειά στο χωράφι και στον κήπο αξίζει πολλά… με είδαν με άλλο μάτι… Νιώθω χαρούμενη που τα εγγόνια κατάλαβαν την αξία της δουλειάς, όποια κι αν είναι αυτή… Το ίδιο και για τους δασκάλους… που μου έδωσαν αξία… δεν θα το ξεχάσω ποτέ αυτό… για όλη μου τη ζωή».

Η δημιουργία του βοτανόκηπου έφερε θετικά αποτελέσματα σε όλους τους εμπλεκόμενους. Τα παιδιά ήρθαν πιο κοντά με τους αγρότες γονείς τους, εκτίμησαν την εργασία τους και ένιωσαν πως αυτή η εκτίμηση έρχεται και από τη μεριά του σχολείου. Οι γονείς ένιωσαν πως ήρθαν πιο κοντά με τα παιδιά τους, επικοινώνησαν την καθημερινότητά τους μαζί τους και μοιράστηκαν τα χαρακτηριστικά της δουλειάς τους. Οι γονείς ήρθαν και πιο κοντά με τους εκπαιδευτικούς. Ριζωμένες αντιλήψεις και θεωρήσεις ετών που ήθελαν τους εκπαιδευτικούς απόμακρους και εκλεκτικούς υποχώρησαν και βελτιώθηκαν οι σχέσεις μεταξύ γονέων και σχολείου.

Προσπαθήσαμε να κάνουμε πράξη τη φρεϊριανή άποψη «Το δημοκρατικό σχολείο δεν έπρεπε να είναι ανοιχτό μόνο ως προς το πλαίσιο της πραγματικότητας των μαθητών του αλλά και να είναι έτοιμο να μάθει από τη δική του σχέση με αυτό το συγκεκριμένο πλαίσιο» (Γρόλλιος, 2005: σ.230). Η συνεργασία που αναπτύχθηκε και το πλησίασμα προς τους γονείς ωρίμασε τη σχολική μονάδα και έδειξε το δρόμο για μελλοντικές δράσεις.

Βιβλιογραφία

Bundschu-Mooney, E. (2003). *School Garden Investigation. Enviromental Awareness and Education*. Dominican University of California, San Rafael, CA.

Blair, D. (2009). The Child in the Garden: An Evaluative Review of the Benefits of School Gardening. *The Journal of Environmental Education, 40* (2), pp 15-38.

Γρόλλιος, Γ., (2005). *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Dewey, J., (XX). *Τα σχολεία της εργασίας*. Αθήνα: Εκδοτική Εταιρεία Αθηνά. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο στη διεύθυνση, http://goo.gl/U6U0W6 :

Freire, P., (1999). Education and Community Involvement. Στη Συλλογή Κειμένων *Critical Education in the New Information Age* (pp. 83-92). Boston: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Freire, P., (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Heath, S., (1983). *Ways with words*. NY: Cambridge University Press.

Henderson, A. T., & Berla, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement (A report from the National Committee for Citizens in Education)*. Washington, DC: Center for Law and Education.

Δημοπούλου, Μ. & Μπαμπίλα, Μ., (2009). Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας στη λειτουργία του οικολογικού σχολείου-Η πρόκληση της ηγεσίας του αειφόρου σχολείου. Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνέδριου: *Το αειφόρο σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος*, (σ.σ. 459-465) Αθήνα.

Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Δραπετσώνας και Τροιζήνας – Μεθάνων. *Σχολικοί – Αστικοί Κήποι: Γιατί και πώς*, http://goo.gl/S3LqfM:

Ματσαγγούρας, Η.,(2000). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»*, http://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf:

Μπαζίγου, Α. (2009). Η πρόκληση του αειφόρου σχολείου στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνέδριου: *Το αειφόρο σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος*, (σ.σ. 245-253). Αθήνα.

Μικρογιαννάκη, Ι. (2009). Ο ρόλος των γονέων στο αειφόρο σχολείο. Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνέδριου: *Το αειφόρο σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος*, (σ.σ. 308 -315) .Αθήνα.

Ozer, J.E. (2006). The effects of school gardens on students and schools: Conceptualization and Conciderations for maximizing healthy development. *Health Education & Behavior, 34*, pp 846-863.

Olsen, G., & Guller, M.L., (2007*). Home – School relations: Working successfully with Parents and Families*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Sealy, M. R. (2001). *A garden for children at Family Road Care Center*. Unpublished master's thesis. Graduate faculty of Louisiana State University and Agricultural Mechanical College: School of Landscape Architecture.

Studley, J., (1998). *Dominant knowledge systems and local knowledge*. http://goo.gl/hwFjq7:

Φραγκουδάκη, Α., (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.

Από την απόκτηση προσοχής μέχρι τη μεταφορά και τη γενίκευση. Μια προσχεδιασμένη, διδακτική ακολουθία εννέα βημάτων: Το θεμελιώδες θεώρημα της Αριθμητικής και οι εφαρμογές του

Μαστρογιάννης Αλέξιος
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε
alexmastr@yahoo.gr

Περίληψη

Οι βασικές παιδαγωγικές πεποιθήσεις του Robert M. Gagne εστιάζουν στην υιοθέτηση και ενεργοποίηση εννέα εκ των προτέρων προσχεδιασμένων, ακολουθιακών γεγονότων, τα οποία μπορούν να συμβάλουν στην πραγματοποίηση μιας παραγωγικής και παροτρυντικής διδασκαλίας. Από την αρχική ενέργεια της απόκτησης της προσοχής έως την τελική τής μεταφοράς και της γενίκευσης της γνώσης, οι μαθητές συμμετέχοντας ενεργητικά, σε αυτό το ιεραρχικό, διδακτικό πλέγμα, μπορούν να διευρύνουν και να βελτιώσουν τα γνωστικά τους σχήματα. Η παρούσα εργασία, αρχικά, σκιαγραφεί τις βασικές απόψεις του Gagne περί της ιεραρχικής οργάνωσης και δόμησης των στόχων της διδασκαλίας αλλά και των τρόπων μεταβίβασης της μάθησης. Επίσης, μνημονεύεται η συνεισφορά του Gagne στην ανάπτυξη του διδακτικού σχεδιασμού, ενώ αναφέρονται και οι προτάσεις του για τη σπουδαιότητα των ταξινομήσεων των αποτελεσμάτων της μάθησης, καθώς και των ειδικών συνθηκών, που τα εξυπηρετούν και τα διασφαλίζουν. Τέλος, σε αυτό το καταλυτικό μοτίβο μιας σωστά προγραμματισμένης και οργανωμένης διδασκαλίας, και ως μια πρακτική εφαρμογή, εξετάζονται, διεξοδικά, τα ιεραρχικά γεγονότα του Gagne μέσα από ένα παράδειγμα αξιοποίησής τους, κατά τη μελέτη του θεμελιώδους θεωρήματος της Αριθμητικής.

Λέξεις - Κλειδιά: Gagne, γεγονότα διδασκαλίας, θεμελιώδες θεώρημα, Αριθμητική

Εισαγωγή - Robert Mills Gagne

Ο Αμερικανός ψυχολόγος Robert Mills Gagne (1916-2002) ανέπτυξε πλούσια και ποικίλη επαγγελματική καριέρα και δράση, καθότι υπηρέτησε ως καθηγητής σε αρκετά πανεπιστημιακά ιδρύματα των ΗΠΑ, ενώ και οι ερευνητικές και ακαδημαϊκές του συνεισφορές στην αποκωδικοποίηση της ανθρώπινης μάθησης και στην ενίσχυση της πνευματικής επίδοσης υπήρξαν πρωτοπόρες και αξιοσημείωτες (Clendaniel, 2003). Επιπλέον, έχει καταγραφεί και μια σημαντική συμμετοχή και συμβολή του στη στρατιωτική εκπαίδευση πληρωμάτων της αμερικανικής Πολεμικής Αεροπορίας, κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου αλλά και μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1950 και στις αρχές του 1960 (Fields, 2000). Μάλιστα, κύκνειο άσμα της καριέρας του αποτέλεσε η κύρια ερευνητική συνεισφορά του στα εργαστήρια Armstrong της Πολεμικής Αεροπορίας των ΗΠΑ (Dempsey, 2002).

Σύμφωνα με τον Gagne, όλοι οι «μετέρχοντες παιδείας» είναι ικανοί και έτοιμοι να μάθουν οτιδήποτε, σε οποιαδήποτε ηλικία, αρκεί, βέβαια, να έχουν αφομοιώσει και να έχουν εξοικειωθεί με τις προαπαιτούμενες γνώσεις, δεξιότητες ή τα αναγκαία

γνωσιακά στοιχεία (Κολιάδης, 1997). Ασφαλώς, προϋπόθεση επιτυχούς μάθησης αποτελεί, κατά τον Gagne, και μια σωστά προγραμματισμένη και οργανωμένη διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό (Mastrogiannis & Trypa, 2010) αλλά και η ετοιμότητα του ατόμου για μάθηση. Ο Gagne προκρίνει την ιεραρχική οργάνωση και δόμηση των στόχων της μάθησης (Gagne, 1970), έτσι ώστε να συγκεκριμενοποιούνται οι προαπαιτούμενες προϋποθέσεις κάθε εξελικτικού επιπέδου μάθησης. Κατά τον Gagne, κάθε ανώτερος μαθησιακός τύπος πρέπει να διευκολύνεται στηριζόμενος, απαραιτήτως, στους ήδη περατωμένους κατώτερους, ως ένα είδος, δηλαδή, διδακτικής αλληλουχίας και ακολουθίας (Μαστρογιάννης, 2015α). Αυτή η διαδικασία της μεταβίβασης μάθησης είναι κεντρικής σπουδαιότητας στη θεωρία του Gagne (Ragan & Smith, 2004). Μάλιστα, ο Αμερικανός ψυχολόγος, ως απόρροια των πεποιθήσεών του περί της ιεράρχησης των ικανοτήτων (Singley & Anderson, 1989), δέχτηκε ότι η μεταβίβαση, όσον αφορά στις σχέσεις μεταξύ γνωστικών καταστάσεων, μπορεί να συμβεί με δύο μορφές, πλάγια και κάθετα (Meier, 2007; Ματσαγγούρας, 2000).

Η πλάγια μεταβίβαση μάθησης συνυφαίνεται με την εφαρμογή μιας έννοιας ή ενός συνόλου εννοιών σε μια σειρά από νέες καταστάσεις, περίπου στο ίδιο επίπεδο πολυπλοκότητας με τις αρχικές γνωστικές αφετηρίες (Μαστρογιάννης & Κατσιώπη, 2014). Για παράδειγμα, η αντιστοιχία ανάμεσα στα κλάσματα και στους δεκαδικούς αριθμούς, καθώς και το συμπέρασμα ότι τα γράμματα μπορούν να είναι τα ίδια παρά τις φυσικές αλλαγές στην εμφάνισή τους, όπως στην περίπτωση της αλλαγής γραμματοσειράς, είναι ενδεικτικές περιπτώσεις πλάγιας μεταβίβασης μάθησης (Royer, Mestre & Dufrense, 2005). Στην κάθετη μεταβίβαση, για την οποία υπάρχει και περισσότερο επιστημονικό ενδιαφέρον (Ragan & Smith, 2004), δεδομένου ότι είναι περισσότερη κοινή από τη σπανιότερα εκδηλωμένη πλάγια, εφαρμόζονται προαπαιτούμενες, χαμηλότερες δεξιότητες με σκοπό την επίτευξη ιεραρχικά υψηλότερων τύπων μάθησης (Buckle, 1967).

Επιτομή της θεωρίας του Gagne

Η παιδαγωγική επιστήμη μάλλον έχει αποσαφηνίσει και αποδεχθεί ότι η μάθηση είναι μια επισωρευτική, αθροιστική διαδικασία και κάθε νέα μορφή της ερείδεται στα ήδη υπάρχοντα γνωστικά κεφάλαια (Κάτσικας, Θεριανός & Νικολαϊδου, 2006).

Η γνώση, για τον Gagne, αποτελείται από σύνολο αρχών, δεν είναι «ευρετική» και η διδασκαλία ορίζεται ως «το σύνολο των ενεργειών του δασκάλου, που αποσκοπεί να προκαλέσει, να ενεργοποιήσει, να ενισχύσει και να προωθήσει τη μάθηση» (Αραβανή, 2007). Η διδακτική θεωρία του Gagne, η οποία αρχικά επηρεάστηκε πολύ από τις πεποιθήσεις των πρώτων συμπεριφοριστών Pavlov, Skinner και Thorndike (Fields, 2000), εκφράζει μια τέτοια συμπεριφοριστική αντίληψη για τη μάθηση, αφού προτρέπει η γνώση να προσεγγίζεται λεπτομερώς, «κομματιασμένη», σε μια σταδιακή, ακολουθιακή διαδικασία (Βισκαδουράκης, 2003). Κεντρικό θέμα της θεωρίας είναι τα αποτελέσματα ή οι συμπεριφορές, που προκύπτουν ή τροποποιούνται, μετά από μια ακολουθιακή, διδακτική πορεία και διαδικασία προσεκτικά σχεδιασμένων στόχων (Gagne & Briggs, 1979).

Οι υστερότερες, ωστόσο, εργασίες, επιστημονικές παρεμβάσεις και προτάσεις του Gagne διαφοροποιήθηκαν περισσότερο, σε επίπεδο γνωστικών διεργασιών, καθώς διαμορφώθηκαν και διαποτίστηκαν από τις αρχές της γνωστικής θεωρίας και ιδιαίτερα της θεωρίας επεξεργασίας των πληροφοριών (Κόμης, 2004). Γενικά, το κεντρικό σημείο εστίασης της θεωρίας του αποτέλεσαν η μελέτη και η ανάπτυξη των πνευματικών δεξιοτήτων, όπως οι διακρίσεις εννοιών, οι κανόνες και η επίλυση προβλημάτων (Dempsey, 2002).

Ο Gagne, στις αρχές της δεκαετίας του 1960, είχε προσανατολισθεί στη μελέτη της εφαρμογής, της διασύνδεσης και αλληλεπίδρασης μεταξύ θεωρίας και πράξης. Ο Αμερικάνος ψυχολόγος διέκρινε και εντόπισε το μεγάλο χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης και προσπάθησε να το γεφυρώσει, κατευθύνοντας τις έρευνές του περισσότερο προς πρακτικά προβλήματα. Ενδιαφέρθηκε, ιδιαίτερα, να εξετάσει την εφαρμογή της θεωρίας στην εκπαίδευση, τη διδασκαλία και τη μάθηση, με στόχο την ενδεχόμενη ενίσχυση τόσο της διδακτικής όσο και της μαθησιακής αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας (Fields, 1996).

Ο Gagne θεωρείται, σήμερα, πως συνέβαλε κύρια και σημαντικά στην ανάπτυξη του θεωρητικού πεδίου, το οποίο σχετίζεται με τον εκπαιδευτικό/διδακτικό σχεδιασμό. Σημαντική, επίσης, ήταν η γενική επιρροή του και στη σύνταξη και εξέλιξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Fields, 1996). Γενικά, μια διδακτική θεωρία μπορεί να θεωρηθεί ως μια εκπαιδευτική κατεύθυνση, η οποία εστιάζει στην κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού και πόρων, ώστε να προαχθεί η μαθησιακή διαδικασία. Εξ ορισμού, ο εκπαιδευτικός/διδακτικός σχεδιασμός είναι ένα σύστημα, το οποίο στοχεύει στην ανάπτυξη συνεπών και αξιόπιστων εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων (Gustafson & Branch, 2007). Ο εκπαιδευτικός/διδακτικός σχεδιασμός είναι ένα προσανατολισμένο διδακτικό σχέδιο, στο οποίο αποτυπώνεται η χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας, σε συγκεκριμένες, κάθε φορά, μαθησιακές συνθήκες και καταστάσεις (Theng & Mai, 2009). Ειδικότερα, ο όρος εκπαιδευτικός/διδακτικός σχεδιασμός υπονοεί ένα σύνολο σκόπιμων, στοχευμένων και παρωθητικών εκπαιδευτικών/ διδακτικών παρεμβάσεων, μεθοδολογιών και πρακτικών με σκοπό τον αποδοτικότερο και αποτελεσματικότερο προσπορισμό μαθησιακών οφελών, εντός συγκεκριμένων κάθε φορά εκπαιδευτικών συνθηκών. Τις τελευταίες δεκαετίες, το πεδίο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού έχει επηρεαστεί έντονα από τις εξελίξεις στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, στις θεωρίες επικοινωνίας και στη ραγδαία αναδυόμενη εκπαιδευτική τεχνολογία (Thomas, 2010).

Το εκπαιδευτικό/διδακτικό μοντέλο του Gagne, καθόσον επικεντρώνεται περισσότερο στις οδηγίες παρά στις κατευθύνσεις της διδασκαλίας, καλύπτει όλες τις πτυχές της διδασκαλίας και της μάθησης (Smith & Ragan, 2000). Επιπλέον, χαρακτηριστικό της θεωρίας του Gagne αποτελεί η πλουραλιστική εφαρμογή της κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, πέραν των κλασικών σχολείων, και σε ποικίλα άλλα πλαίσια, όπως ο στρατός, η αεροπορία, η ηγεσία, η μηχανική αλλά και η υγειονομική περίθαλψη (Khadjooi, Rostami & Ishaq, 2011).

Η θεωρία του Gagne στηρίζεται σε 3 σαφείς συνιστώσες και ορίζει ότι υπάρχουν διαφορετικοί τύποι και επίπεδα μάθησης. Τα 3 κύρια συστατικά της θεωρίας του Gagne είναι (Μαστρογιάννης, 2015α; Kutlu & Menzi, 2013; Gagne, 1985):

- *Οι ταξινομήσεις των αποτελεσμάτων της μάθησης*
- *Οι ειδικές συνθήκες της μάθησης και*
- *Τα 9 εννέα γεγονότα - ενέργειες της διδασκαλίας.*

Η σημασία των ταξινομήσεων είναι ότι κάθε διαφορετικός τύπος μάθησης απαιτεί διαφορετικές εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες, δηλαδή διαφορετικό τύπο διδασκαλίας (Gagne, 1985). Ο Gagne προσδιορίζει πέντε σημαντικές κατηγορίες μάθησης (Clendaniel, 2003; Patsula, 1999): λεκτικές πληροφορίες, νοητικές δεξιότητες, γνωστικές στρατηγικές, στάσεις και κινητικές δεξιότητες.

Ο Gagne δέχεται, επίσης, ότι οι τύποι (είδη) μάθησης, μέσω των οποίων αναπτύσσονται οι διανοητικές δεξιότητες, μπορούν να οργανωθούν ιεραρχικά, ανάλογα με τη σχετική τους πολυπλοκότητα. Συγκεκριμένα, ο Gagne υποστηρίζει ότι η ιεραρχία αυτή δομείται από τους παρακάτω 8 τύπους μάθησης (Patsula, 1999; Κολιάδης, 1997; Gagne,1985):

- *την αναγνώριση ερεθισμάτων*
- *την αντίδραση*
- *τις αλυσιδωτές συνδέσεις*
- *τη χρήση της ορολογίας*
- *τη διάκριση γνωρισμάτων*
- *τον σχηματισμό εννοιών*
- *την εφαρμογή των κανόνων και τέλος*
- *την επίλυση του προβλήματος.*

Το δεύτερο συστατικό της θεωρίας του Gagne είναι οι συγκεκριμένες συνθήκες μάθησης και η σπουδαιότητα ταξινόμησης των μαθησιακών στόχων, σύμφωνα με το είδος των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η διδασκαλία προσαρμόζεται έτσι, ανάλογα με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, στην παροχή, διαλεύκανση και αποσαφήνιση των σχετικών προαπαιτούμενων και απαραίτητων γνώσεων (Smith & Ragan, 2000). Για παράδειγμα, εάν θέλει κάποιος να απομνημονεύσει μια λίστα λέξεων, πρέπει να επινοήσει τεχνάσματα για εύκολη ανάκληση και γενίκευσή τους (Clendaniel, 2003).

Αμέσως παρακάτω, θα μελετηθούν εκτενέστερα τα εννέα διδακτικά γεγονότα, τα οποία πρέπει να διαληφθούν σε μια πεφωτισμένη διδασκαλία, ώστε, κατά τον Gagne, να δημιουργηθούν βέλτιστες συνθήκες μάθησης.

Τα εννέα γεγονότα - ενέργειες της διδασκαλίας του Gagne

Η βασική εργασία του Gagne περιλαμβάνεται στις διάφορες εκδόσεις του έργου του «The Conditions of Learning and Theory of Instruction», το οποίο πρωτοεκδόθηκε το 1965. Στο πόνημα αυτό με σκοπό την προώθηση της μεταφοράς της γνώσης, μέσω

σταδίων μνήμης (Theng & Mai, 2009), εισήγαγε ή διαμόρφωσε και τις εννέα διδακτικές του οδηγίες, βασισμένες σε εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες. Κατά τον Gagne, ο κατάλληλος συνδυασμός των συνθηκών αυτών είναι ο καλύτερος καταλύτης για τη μάθηση (McKinney, 2012; Dempsey, 2002). Οι εσωτερικές συνθήκες μάθησης υπονοούν τις προαπαιτούμενες γνώσεις, που πρέπει να κατέχει ο μαθητής και την ικανότητα ανάκλησή τους, ώστε να κατακτήσει τη νέα γνώση, ενώ οι εξωτερικές ταυτίζονται με τις προκαθορισμένες διδακτικές μεθόδους, τις οποίες θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός (Aronson & Briggs, 1983). Οι συνθήκες αυτές, ως προϋποθέσεις για βελτίωση της μάθησης, βασίστηκαν στη θεωρία επεξεργασίας των πληροφοριών των γεγονότων, τα οποία συμβαίνουν, όταν οι μαθητές-εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή με μια πλειάδα ερεθισμάτων (Al-Eraky, 2012).

Ο Gagne δημιούργησε ένα εννοιολογικό πλαίσιο για σχεδιασμό του περιεχομένου της μάθησης, μια αλληλουχία εννέα βημάτων, τα οποία ονόμασε γεγονότα της διδασκαλίας με σκοπό να αποσαφηνίσει πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και για να επιτύχει ευνοϊκότερες συνθήκες μάθησης. Η ακολουθία αυτή, ωστόσο, επικεντρώνεται περισσότερο στην ανθρώπινη διαδικασία εσωτερικής μάθησης παρά στο ίδιο το πλαίσιο της μάθησης (Ilie, 2014). Ο Αμερικανός ψυχολόγος θεωρεί ότι η μάθηση επιτυγχάνεται και αποδεικνύεται με την αλλαγή των ικανοτήτων του μαθητή και της απόδοσής του, εντός κάποιου οριοθετημένου χρονικού διαστήματος (Gagne, 1985). Επιπλέον, ο Gagne πίστευε ότι αυτά τα γεγονότα της διδασκαλίας είναι εξωτερικά γεγονότα, τα οποία μπορεί να σχεδιαστούν, να ενεργοποιηθούν και να ελεγχθούν από τον δάσκαλο με σκοπό να υποστηρίξουν εσωτερικές διαδικασίες μάθησης. Κατόπιν, βέβαια, αυτές οι εσωτερικές διαδικασίες, οι οποίες για να καταστούν αποτελεσματικές διευκολύνονται από αυτά τα εξωτερικά γεγονότα, ελέγχονται με τη σειρά τους από τους μαθητές (Leow & Neo, 2014).

Τα γεγονότα μπορεί να θεωρηθούν ως διαδικασίες διευκόλυνσης των εσωτερικών διαδικασιών μάθησης. Μάλιστα, ο Gagne επισημαίνει την αντιστοιχία μεταξύ των εννέα διδακτικών ενεργειών του και των βημάτων των εσωτερικών διαδικασιών μάθησης, θεωρώντας αυτές τις ακολουθιακές ενέργειες ως ένα δομημένο πλαίσιο για διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Ilie, 2014).

Συνολικά, πιστεύεται ότι η εφαρμογή του μοντέλου των εννέα βημάτων του Gagne, δεδομένου ότι αυτό δίνει ισχυρή, προκαθορισμένη δόμηση στα σχέδια μαθημάτων αλλά και μια ολιστική θέαση για τη διδασκαλία, είναι ένας άριστος τρόπος για να εξασφαλιστεί μια αποτελεσματική και συστηματική μάθηση (Khadjooi, Rostami & Ishaq, 2011). Ο Gagne προτείνει (Theng & Mai, 2009) να αρχίζει η μάθηση με την απόκτηση προσοχής ή κίνητρων, μέσω και της ενίσχυσης της ανάκλησης των προηγούμενων γνώσεων. Μετέπειτα, μια σειρά διαδικασιών και πρακτικών μάθησης έρχονται στο προσκήνιο, μέχρι την απαραίτητη ανατροφοδότηση. Στα τελευταία στάδια-γεγονότα, οι μαθητές ενθαρρύνονται να δείξουν τι έχουν μάθει, μια διαδικασία η οποία βοηθά σαφώς τον μαθητή να αποκτήσει μεγαλύτερη ικανοποίηση, εξαιτίας της ολοκλήρωσης της διδακτικής παρέμβασης.

Συγκεκριμένα, το πρότυπο των εννέα διδακτικών γεγονότων του Gagne συνίσταται από (Ng, 2014; Selvam, 2012; Gagne, 1985):

1) *Απόκτηση προσοχής*
2) *Πληροφόρηση των μαθητών για τον μαθησιακό στόχο*
3) *Ανάκληση της προγενέστερης γνώσης*
4) *Παρουσίαση του περιεχομένου/ερεθίσματος*
5) *Παροχή οδηγιών για τη νέα μάθηση*
6) *Έλεγχο της απόδοσης*
7) *Παροχή ανατροφοδότησης*
8) *Αξιολόγηση, π.χ. μέσω ενός τεστ ή γενικών και ειδικών ερωτήσεων*
9) *Ενίσχυση της διατήρησης και της μεταφοράς–γενίκευσης.*

Τα εννέα γεγονότα διδασκαλίας του Gagne, αν και διατυπώθηκαν σε μια πρώτη μορφή το 1965, είναι ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που αναφέρεται συχνά, και, για πάνω από σαράντα χρόνια, χρησιμοποιείται ευρέως ως ένα βασικό συστατικό του εκπαιδευτικού/διδακτικού σχεδιασμού. Είναι ένα από τα πλέον δημοφιλή διδακτικά μοντέλα, βασίζεται στη θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών (Hew et al., 2004) και αποτελεί κρίσιμο μέρος της διδακτικής θεωρίας, η οποία εφαρμόζεται στον προγραμματισμό της διδασκαλίας (McKinney, 2012; Thomas, 2010).

Μάλιστα, τα εννέα γεγονότα είναι κατάλληλα για εφαρμογή και σε συγγραφικά περιβάλλοντα, στα οποία η έλλειψη κατάλληλης εκπαιδευτικής υποστήριξης και διδακτικών αρχών θεωρείται δεδομένη (Leow & Neo, 2014). Ο Gagne περιγράφει τη διδακτική θεωρία του ως μια προσπάθεια σύνδεσης των εξωτερικών γεγονότων της διδασκαλίας με τα αποτελέσματα της μάθησης, δείχνοντας με ποιο τρόπο τα γεγονότα αυτά υποστηρίζουν και βελτιώνουν τις εσωτερικές διαδικασίες μάθησης και τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Gagne, 1985). Υποστηρίζεται, μάλιστα, πως οι διδακτικές προτροπές και κατευθύνσεις του Gagne μπορούν να αλλάξουν την αρνητική συμπεριφορά και τη μαθητική αδιαφορία και απροθυμία για συμμετοχή στην τάξη, αντικαθιστώντας αυτές τις μαθησιακές αγκυλώσεις με τη δημιουργία θετικών ενισχύσεων και στάσεων (Mahoney, 2013).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το σύνολο αυτών των διδακτικών ενεργειών, κατά την οργάνωση των μαθημάτων και της διδασκαλίας. Ο Gagne ισχυριζόταν ότι η βηματική θεωρία του θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης, ακόμη και εάν αυτή η σειρά των βημάτων τροποποιηθεί. Η σειρά των ενεργειών, όντως, μπορεί να είναι χαλαρή και κατά προσέγγιση, με δυνατότητες ελαφριάς διαφοροποίησης, ανάλογα με τον στόχο, τον δάσκαλο, τον μαθητή και το εκπαιδευτικό υλικό, ενώ και μερικά γεγονότα ενδέχεται να παρακάμπτονται (Ilie, 2014). Στα μαθησιακά αποτελέσματα, όμως, δεν επιτρέπεται ουδεμία απολύτως έκπτωση (Martin & Klein, 2008).

Ήδη, εδώ και μια εικοσαετία, μεγάλο μέρος της έρευνας και της θεωρίας (και ιδιαιτέρως στην εκπαιδευτική τεχνολογία) είναι εστιασμένο στον τομέα του εκπαιδευτικού/διδακτικού σχεδιασμού (Richey, 2000). Μάλιστα, πολλές έρευνες πραγματοποι-

ήθηκαν σε σχέση με τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα των εννέα ακολουθιακών, διδακτικών βημάτων του Gagne (Μαστρογιάννης, 2015β). Το μαθησιακό δυναμικό, που απελευθερώνουν τα εννέα αυτά ιεραρχικά στάδια, καθίσταται πολύ αποτελεσματικό και προσυπογράφεται και υπερθεματίζεται ερευνητικά, σε περιπτώσεις μαθημάτων εκμάθησης τρόπων διαφήμισης (Lee & Lee, 2012), χρήσης διαδραστικού πίνακα (McKinney, 2012) αλλά και σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως επιμόρφωση (Σουβατζόγλου, 2009). Επιπλέον, και άλλες έρευνες (Theng & Mai, 2009; Kutlu & Menzi, 2013) δείχνουν μια θετική επίδραση των διδακτικών ενεργειών του Gagne στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Κατά τον Gagne, κάθε εκπαιδευτικός για να επιτύχει υψηλά μαθησιακά στάνταρντς, στον σχεδιασμό της διδασκαλίας του, πρέπει να λαβαίνει υπόψη του, σε κάθε περίπτωση, τα εξής (Thomas, 2010; Gagne, 1985; Gagne & Briggs, 1979):

- *Οι μαθητές πρέπει να εμπλέκονται σε δραστηριότητες, στις οποίες ασκούνται πραγματικά. Αυτό αποτελεί ύψιστη προϋπόθεση όχι μόνο για τα εποικοδομιστικά αλλά και για τα παραδοσιακά, μετωπικά και αποστήθισης περιβάλλοντα.*
- *Είναι απαραίτητος ο προσδιορισμός των τύπων των μαθησιακών αποτελεσμάτων.*
- *Κάθε αποτέλεσμα μπορεί να απαιτεί προαπαιτούμενη γνώση ή δεξιότητες, που πρέπει να προσδιορίζονται.*
- *Ο προσδιορισμός των εσωτερικών συνθηκών ή των διαδικασιών προσδίδει συγκριτικό πλεονέκτημα στους μαθητές, κατά την επίτευξη των αποτελεσμάτων.*
- *Οι εξωτερικές συνθήκες ή οι οδηγίες, που απαιτούνται για την επίτευξη των αποτελεσμάτων, πρέπει να καθορίζονται επακριβώς.*
- *Το πλαίσιο μάθησης πρέπει να είναι καλώς ορισμένο και σαφές.*
- *Τα χαρακτηριστικά και οι δυνατότητες των μαθητών αποτελούν ισχυρό, κατευθυντικό παράγοντα του σχεδιασμού της διδασκαλίας.*
- *Η επιλογή των κατάλληλων μέσων διδασκαλίας είναι βασική διδακτική αρχή.*
- *Η επιλογή των στρατηγικών πρέπει να αποσκοπεί στη δημιουργία κινήτρων.*
- *Η διδασκαλία πρέπει να ελέγχεται μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης.*
- *Στο τέλος, απαραιτήτως ενεργοποιείται η αθροιστική-τελική αξιολόγηση, για να κριθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.*

Το θεμελιώδες θεώρημα της Αριθμητικής υπό τη διδακτική σκέπη των εννέα διδακτικών βημάτων του Robert M. Gagne

Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει μια παραδειγματική, διασαφητική περίπτωση αξιοποίησης των εννέα διδακτικών γεγονότων και ενεργειών του Gagne σε μια σημαντική περιοχή των Μαθηματικών, η οποία έχει ως αφετηρία και απαρχή της ειδικά σχετικά κεφάλαια, ακόμη και στην ύλη του Δημοτικού Σχολείου. Το θεμελιώδες θεώρημα της Αριθμητικής αποτελεί ένα από τα συναρπαστικότερα κεφάλαια των Μαθηματικών και της Άλγεβρας. Το θεώρημα αυτό εξασφαλίζει ότι «Κάθε ακέραιος αριθμός μεγαλύτερος της μονάδας παριστάνεται ως γινόμενο πρώτων παραγόντων μονοσήμαντα,

δίχως η σειρά των παραγόντων, βέβαια, να λαβαίνεται υπόψη». Πρώτος ονομάζεται ένας ακέραιος αριθμός μεγαλύτερος από τη μονάδα, ο οποίος έχει ως διαιρέτες του μόνο τον εαυτό του και τη μονάδα. Κάθε μη πρώτος αριθμός καλείται σύνθετος. Μικρότερος πρώτος αριθμός είναι ο 2, ενώ σύμφωνα με μια απόδειξη, που περιέχεται στα στοιχεία του Ευκλείδη, υπάρχουν άπειροι πρώτοι αριθμοί. Υπάρχει και ένα περίφημο θεώρημα, αυτό των πρώτων αριθμών, σύμφωνα με το οποίο μπορεί να εντοπιστεί, σχεδόν ακριβώς, το πλήθος π(n) των πρώτων αριθμών, που είναι μικρότεροι από ένα σχετικά μεγάλο αριθμό, έστω n. Στο διάστημα [0, n], ο τύπος του θεωρήματος των πρώτων αριθμών μάς διαβεβαιώνει ότι $\frac{\lim_{n\to\infty}\pi(n)}{n/\log n}=1$. Πέραν αυτού του τύπου έχουν παρουσιασθεί, βέβαια, και άλλοι ακριβέστεροι τύποι (Μαστρογιάννης, 2010).

Σύμφωνα, τώρα, με το θεμελιώδες θεώρημα, αν n >1 ο ακέραιος, τότε υπάρχουν p_1, p_2, p_3, …p_m, πρώτοι αριθμοί, τέτοιοι ώστε $n = p_1 \cdot p_2 \cdot p_3 \cdots p_m$. Στην περίπτωση δε, που ισχύει και $n = q_1 \cdot q_2 \cdot q_3 \cdots q_k$, όπου q_1,q_2, q_3 ,..p_k πρώτοι αριθμοί, τότε αναγκαστικά m=k και με την κατάλληλη αναδιάταξη $p_i=q_i$.

Το θεμελιώδες θεώρημα της Αριθμητικής έχει πολλές και αξιοσημείωτες εφαρμογές, που οπωσδήποτε δικαιολογούν και τον επιθετικό του προσδιορισμό «θεμελιώδες». Στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, οι μαθητές μπορούν να αποδείξουν ότι «όλοι οι αριθμοί, οι οποίοι δεν είναι τέλεια τετράγωνα, έχουν ως τετραγωνική ρίζα κάποιο άρρητο αριθμό», να βρουν εύκολα τον Μ.Κ.Δ και το Ε.Κ.Π αριθμών αλλά και το πλήθος των διαιρετών ενός αριθμού. Επιπλέον, μέσω του θεμελιώδους θεωρήματος της Αριθμητικής, μπορεί να διαπιστωθεί και η περιοδικότητα των δεκαδικών αριθμών, καθότι ένα ανάγωγο κλάσμα (ο Μ.Κ.Δ των όρων του είναι 1) μετατρέπεται σε τερματιζόμενο δεκαδικό αριθμό, αν και μόνο αν ο παρονομαστής του έχει ως πρώτους παράγοντες δυνάμεις μόνο του 2 ή και του 5.

Παρακάτω, ακολουθεί αναλυτικά μια ενδεικτική, τουλάχιστο τετράωρη, παραδειγματική εφαρμογή του πρότυπου των εννέα διδακτικών γεγονότων - βημάτων του Gagne, με σημείο αναφοράς και εστίασης τη μελέτη του θεμελιώδους θεωρήματος της Αριθμητικής για μαθητές Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Δημοτικού και Γυμνασίου).

1ο βήμα: Απόκτηση προσοχής

Η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος, η έξαψη της περιέργειας και η δημιουργία κινήτρων αποτελούν ουσιώδεις, παροτρυντικούς παράγοντες μάθησης, οι οποίοι ενισχύουν τη διδακτική διαδικασία και διαμορφώνουν εκπαιδευτικές περιστάσεις αιχμαλώτισης και διατήρησης της προσοχής. Η θεωρία του Robert Gagne στηρίζεται πολύ στην απόκτηση της προσοχής και της προσήλωσης του μαθητή και αναζητά νέους τρόπους δημιουργίας ενθαρρυντικών συνθηκών μάθησης με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Τέτοιες αβανταδόρικες συνθήκες αρχικών, αφετηριακών παρεμβάσεων στα μαθήματα μπορεί να είναι ένα πρόβλημα πραγματικής ζωής, ένα στοχοκεντρικό σενάριο, μια προβληματική κατάσταση (Hew et al.,

2004), μια προκλητική δήλωση, μια ρητορική ερώτηση (Thomas, 2010), ένας προβοκατόρικος ισχυρισμός, μια παραδοξότητα, ένα απροσδόκητο γεγονός, ένα μότο ή μια απρόσμενη συνηγορία. Επιπλέον (Ngussa, 2014), δηλώσεις όπως «αυτό είναι σημαντικό», οι αυξομειώσεις της φωνής, οι χειρονομίες αλλά και η ενεργοποίηση της γλώσσας του σώματος αποτελούν σημαντικές πλεονεκτικές προϋποθέσεις κατά την έναρξη των μαθημάτων. Σε κάθε περίπτωση, αυτές οι αφορμήσεις προλειαίνουν το έδαφος για τη συμμετοχή σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν, οι οποίες ασφαλώς πρέπει να είναι σχετικές, σημαντικές και με νόημα για τους μαθητές. Οι μαθητές, έτσι, μπορεί να παρακινηθούν και να αισθανθούν την παρεπόμενη ανάγκη να συμμετάσχουν και να θελήσουν να μάθουν. Η χρήση χιούμορ και ποικίλλων μέσων διδασκαλίας (βίντεο, εικονικά περιβάλλοντα, εικόνες, κινούμενα σχέδια κ.ά.), καθώς και αστειοτήτων από τον δάσκαλο συμβάλλει κατά πολύ στην ανάδειξη και διασφάλιση συνθηκών «μαθητικής μέθεξης» και επιτυχούς μαθησιακού προσανατολισμού. Αδιαμφισβήτητα, ένας καλός δάσκαλος πρέπει να κατέχει, έστω και λίγο, κάτι από την τέχνη του κλόουν (Bell, 1995).

Στην προκειμένη περίπτωση για την ενεργοποίηση της προσοχής, μια αναδρομή στις πεποιθήσεις των Πυθαγορείων μπορεί να αποτελέσει ιδανικό, προκαταβολικό έναυσμα. Η βασική δοξασία των Πυθαγορείων στηριζόταν στην αμετακίνητη πεποίθησή τους ότι τα πάντα είναι αριθμοί, καθώς θεωρούσαν ότι «αριθμός είναι την ουσίαν των πάντων» ή «το παν εστί αριθμός». Οι αριθμοί, πίστευαν, περικλείουν δυνάμεις οι οποίες δομούν την ουσία των πάντων και συγκροτούν τον κόσμο (Taylor, 1999). Οι Πυθαγόρειοι «δικαιώνονται» σήμερα, αφού η εικονική πραγματικότητα στην οθόνη ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή, γραμμένη σε «γλώσσα μηχανής», είναι οι αριθμοί «0» και «1» (Δρόσος, 1999). Επιπλέον, οι Πυθαγόρειοι βρίσκουν φλογερούς συνηγόρους και στην ύπαρξη της ικανής και αναγκαίας συνθήκης μεταξύ των στοιχείων της φύσης και των αντίστοιχων ατομικών τους αριθμών, η οποία καθιστά, έτσι, κάθε στοιχείο διακριτό, μοναδικό και ανεπανάληπτο. Κάτι σχετικά ανάλογο, συμβαίνει και με τους ίδιους τους αριθμούς, αφού αρκούν μόνο μερικοί από αυτούς για να κατασκευαστεί οποιοσδήποτε άλλος (σύνθετος) αριθμός. Αυτοί οι πρωτεργάτες αριθμοί (οι πρώτοι), ως οικοδομικά πλακίδια και η πράξη του πολλαπλασιασμού, ως υδραυλικό συνδετικό υλικό, οικοδομούν κάθε τοιχίο (δηλαδή αριθμό!), οσοδήποτε μεγάλο (Gracian, 2011; du Sautoy, 2005; Eves, 1989). Αυτή η τελευταία πρόταση μάλλον αποτελεί προνομιακή συνθήκη, ώστε να αιχμαλωτιστεί η προσοχή των μαθητών και να δημιουργηθούν κίνητρα εμβύθισης σε δελεαστικό μαθησιακό περιβάλλον, που προσδοκάται ότι αμέσως θα αρχίσει να συντίθεται.

2ο βήμα: Πληροφόρηση των μαθητών για τον μαθησιακό στόχο

Στην αρχή της διδασκαλίας προσδιορίζονται, δομούνται και παρουσιάζονται οι στόχοι, η γνωσιακή χρησιμότητά τους αλλά και τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, που πρέπει, φυσικά, να είναι καλά ορισμένα, συγκεκριμένα και σαφή. Αυτή η πληροφόρηση των στόχων εγείρει και ρεαλιστικές προσδοκίες μάθησης (Tsai, 2008), αλλά μπορεί, επίσης, να εξάψει την περιέργεια και το ενδιαφέρον των μαθητών για

ενεργητική συμμετοχή στην εκτυλισσόμενη διδακτική προσέγγιση. Ο Gagne ισχυριζόταν ότι οι μαθητές δεν μπορούν να νιώσουν ικανοποίηση με την ολοκλήρωση μιας διδακτικής παρέμβασης, αν δε γνωρίζουν εξαρχής, τι αναμένεται τελικά να έχουν επιτύχει (Slavin, 2011).

Στη φάση αυτή, οι μαθητές πληροφορούνται για την ύπαρξη και ισχύ του θεμελιώδους θεωρήματος της Αριθμητικής αλλά και των πολλών εφαρμογών του. Μέσω των εφαρμογών αυτών, οι οποίες μάλλον είναι εύκολα κατανοήσιμες, οι μαθητές θα είναι ικανοί να αντεπεξέρχονται με άνεση κάποιες απαραίτητες διαδικαστικές, αλγοριθμικές γνώσεις και δεξιότητες στα Μαθηματικά, αλλά και να ταξινομούν τις ρίζες φυσικών αριθμών σε άρρητους και ρητούς αριθμούς, όπως επίσης και τους κλασματικούς αριθμούς σε τερματιζόμενους ή μη δεκαδικούς αριθμούς.

3ο βήμα: Ανάκληση της προγενέστερης γνώσης

Είναι ερευνητικά επιβεβαιωμένο (Kalyuga, 2013; Pazzani, 1991) ότι η προηγούμενη γνώση του μαθητή αποτελεί τον πλέον σημαντικό παράγοντα, που επηρεάζει την πρόοδο και την ακρίβεια της μάθησης. Εξάλλου, και μια θεμελιώδης αρχή του κονστρουκτιβισμού διατείνεται ότι η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία, κατά την οποία τα άτομα «κατασκευάζουν» τη γνώση, μέσω της ενεργοποίησης, επιστράτευσης και επίδρασης των προγενέστερων γνώσεων και εμπειριών τους. Αδιαμφισβήτητα, η προηγούμενη γνώση είναι μια σημαντική προϋπόθεση για την κατασκευή νέων γνώσεων και την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Ertl & Mandl, 2008). Επιπλέον, και ο Αμερικανός ψυχολόγος David Ausubel δίνει κεντρική έμφαση στην επίδραση των προγενέστερων γνώσεων των μαθητών, κατά την εκμάθηση νέων εννοιών. Σύμφωνα με τον Ausubel, ο σημαντικότερος παράγοντας, που επηρεάζει τη μάθηση, είναι αυτά που ο μαθητής ήδη ξέρει. Κατά συνέπεια, η μάθηση πραγματοποιείται, όταν ένα πρόσωπο συνειδητά συνδέει τη νέα γνώση με τις ήδη υπάρχουσες, σχετικές έννοιες. Αυτή η συσχέτιση των νέων πληροφοριών με τις προϋπάρχουσες είναι κατά τον Ausubel η πεμπτουσία της ουσιώδους μάθησης. Μάλιστα, η χρήση των εννοιολογικών χαρτών ως στρατηγικών διδασκαλίας, που αναπτύχθηκε από τον J. D. Novak, του πανεπιστημίου του Cornell, στις αρχές της δεκαετίας του '80, βασίστηκε στη θεωρία του David Ausubel (Μαστρογιάννης, 2015α). Ο εκπαιδευτικός, μέσω ερωτήσεων κυρίως, βοηθά τους μαθητές του να ανακαλέσουν τις πρότερες γνώσεις τους, ώστε αυτές να διαμοιραστούν και να αποτελέσουν βάση και αφετηρία για τις επόμενες. Η δημιουργία και ενός σχετικού εννοιολογικού χάρτη μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα σημαντικό γνωστικό εργαλείο για χωρικές αναπαραστάσεις, παρέχοντας, επιπροσθέτως, και μνημονικά ερείσματα.

Οι μαθητές, στο στάδιο αυτό, αναμένεται να ανακαλέσουν όλες τις πρότερες γνώσεις, που απαιτούνται για την εισαγωγή στο νέο γνωστικό κεφάλαιο. Τα κριτήρια διαιρετότητας, ο ορισμός των πρώτων αριθμών και οι τρόποι εύρεσής τους (π.χ κόσκινο του Ερατοσθένη), τα διάφορα είδη αριθμών (περιττοί, άρτιοι, ακέραιοι, φυσικοί και για τις μεγαλύτερες τάξεις ρητοί και άρρητοι) είναι κάποιες αναγκαίες εννοιολογικές, πραγματολογικές/δηλωτικές και διαδικαστικές γνώσεις για το παρόν παράδειγμα. Η

κατασκευή ενός ιεραρχικού εννοιολογικού χάρτη, μέσω ενός σχετικού λογισμικού, που θα αφορά στα είδη των αριθμών, θα βοηθήσει τους μαθητές να οργανώνουν οπτικά τις ιδέες τους και να εξερευνήσουν αποδοτικότερα τις σχέσεις μεταξύ των ειδών των αριθμών, πριν λάβουν περαιτέρω οδηγίες, ενώ θα τονώσει και τη συνεργασία μεταξύ μικρών μαθητικών ομάδων. Βέβαια, ο χάρτης θα ευθυγραμμίζεται με τη γνωστική δεκτικότητα και ετοιμότητα της τάξης, αφού για παράδειγμα η ταξινόμηση σε ρητούς και άρρητους θα αφορά μόνο σε μαθητές μεγάλων τάξεων του Γυμνασίου.

4ο βήμα: Παρουσίαση του περιεχομένου/ερεθίσματος

Στο τέταρτο αυτό βήμα, μετά τις τρεις προηγούμενες προπαρασκευαστικές διαδικασίες, ξεκινά η διδασκαλία και η πρακτική. Ο δάσκαλος παρουσιάζει και πληροφορεί για το νέο περιεχόμενο/ερέθισμα με τέτοιο τρόπο, ώστε η πληροφορία να γίνει εύκολα αντιληπτή και ταυτόχρονα να διατηρείται ακέραια καθ' όλη την πορεία της διδασκαλίας (Ngussa, 2014). Για αυτό τον λόγο, το περιεχόμενο ενδείκνυται να είναι τεμαχισμένο και οργανωμένο με νόημα και αφού εξηγείται επαρκώς, κατόπιν παρουσιάζεται στους μαθητές (Hew et al., 2004). Οι μαθητές εδώ, μέσω κάποιων π.χ. δενδροδιαγραμμάτων, μαθαίνουν για τη μεθοδολογία ανάλυσης (οικοδόμησης, στην ουσία) ενός σύνθετου αριθμού σε γινόμενο πρώτων παραγόντων.

5ο βήμα: Παροχή οδηγιών για τη νέα μάθηση

Ο σκοπός της παροχής οδηγιών μάθησης είναι να διαμορφώσει και να δείξει στους μαθητές τις απαραίτητες ενέργειες, ώστε να επέλθει, τελικά, μαθησιακή αποτελεσματικότητα, ενώ μπορεί να συνυπάρχει και να συμπλέκεται ταυτόχρονα, αποτελώντας μια συμπαγή ολότητα με το αμέσως προηγούμενο βήμα (Briggs, Gustafson & Tellman, 1991). Ο εκπαιδευτικός επισημαίνει σημαντικές ιδέες, έννοιες και κανόνες, αξιοποιεί επαναλήψεις και δείχνει όλα τα απαιτούμενα βήματα επίλυσης, παρέχοντας αποδοτικές στρατηγικές τεχνικές και μεθόδους (Thomas, 2010). Προσφέρονται πολλές οργανωμένες πληροφορίες αλλά και προσχεδιασμένες δραστηριότητες για εξασφάλιση του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος. Γενικά, στο βήμα αυτό παρέχεται υποστήριξη, ώστε να καταστεί περισσότερο γνωστικά προσοδοφόρα η σύνδεση μεταξύ του τι γνωρίζουν και τι μαθαίνουν οι μαθητές (Gagne et al., 2005).

Στο 5ο βήμα, οι μαθητές καλούνται, μέσω παραδειγμάτων, να επαληθεύουν το θεμελιώδες θεώρημα και να κατανοήσουν τη μονοσήμαντη ισχύ του. Μαθαίνουν διάφορους μεθοδολογικούς τρόπους ανάλυσης, ενώ επικουρικά καταφεύγουν και σε σχετικές ψηφιακές εφαρμογές. Για παράδειγμα, μπορεί να αξιοποιηθεί από το διαδίκτυο η ιστοσελίδα: http://www.teacherled.com/resources/primefactors/primefactorload.html, αλλά και το λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα Μαθηματικά της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου (http://ts.sch.gr/software). Ακολούθως, αξιοποιείται η δυναμική του θεωρήματος κατά την εύρεση του ΜΚΔ και ΕΚΠ αριθμών. Επίσης, εντοπίζεται και ο αριθμός των διαιρετών, που διαθέτει ένας σύνθετος. Για παράδειγμα, έστω ο αριθμός 792. Αυτός κατασκευάζεται, κατά μοναδικό τρόπο, από τους πρώτους 2, 3 και 11, με την εξής «αναλογία» $2\cdot2\cdot2\cdot3\cdot3\cdot11$ ή $2^3\cdot3^2\cdot11$ (κανονική ανα-

παράσταση). Οπότε, κάθε διαιρέτης του 792 θα έχει τη μορφή $2^{\alpha}\cdot3^{\beta}\cdot11^{\gamma}$, όπου ο α μπορεί να πάρει τις τιμές 0, 1, 2 και 3, ο β τις τιμές 0, 1 και 2 και ο γ τις τιμές 0 και 1. Σύμφωνα με την πολλαπλασιαστική αρχή, το πλήθος των διαιρετών του 792 είναι $4\cdot3\cdot2 = 24$. Αν ένας αριθμός, δηλαδή, είναι αναλυμένος σε γινόμενο πρώτων παραγόντων υπό κανονικής αναπαράστασης, τότε το πλήθος των διαιρετών του ισούται με το γινόμενο των εκθετών (αυξημένων όμως κατά 1) των πρώτων αυτών παραγόντων του. Σε ένα άλλο παράδειγμα, ο αριθμός 240 έχει 20 διαιρέτες, καθώς η κανονική αναπαράσταση του 240 είναι $2^4\cdot3\cdot5$ και $(4+1)\cdot(1+1)\cdot(1+1) = 20$. Οι 2 παραπάνω αριθμοί ($2^3\cdot3^2\cdot11$ και $2^4\cdot3\cdot5$) έχουν ως κοινούς διαιρέτες π.χ. τον 2, τον 2^3, (αφού $2^3\cdot3^0\cdot11^0 = 2^3\cdot3^0\cdot5^0 = 2^3$), τον $2^2\cdot3$ κ.λπ. Ο Μ.Κ.Δ αυτών των 2 αριθμών είναι φανερό πως είναι ο $2^3\cdot3 = 24$. Ο Μ.Κ.Δ αποτελεί το γινόμενο, το οποίο έχει ως στοιχεία τους κοινούς μόνο παράγοντες των αριθμών, και με το μικρότερο εκθέτη για καθέναν. Το Ε.Κ.Π ισούται με το γινόμενο, το οποίο έχει ως στοιχεία τους κοινούς και μη κοινούς παράγοντες, οι οποίοι είναι υψωμένοι στον μεγαλύτερο από τους εκθέτες του κάθε κοινού αλλά και μη κοινού παράγοντα. Στην περίπτωση αυτή, το Ε.Κ.Π(792, 240) είναι το $2^4\cdot3^2\cdot5\cdot11$, δηλαδή το 7.920. Επίσης, για την εύρεση του ΕΚΠ οι μαθητές, μπορούν να χρησιμοποιήσουν και τον γρηγορότερο αλγόριθμο, μέσω της γνωστής διαδικασίας των συνεχών διαιρέσεων με τους πρώτους αριθμούς. Επιπλέον, μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά και η ισότητα α·β = ΕΚΠ(α,β)·ΜΚΔ(α,β), όπου α, β φυσικοί αριθμοί,. Ακολούθως, μια άλλη ενότητα, ένα κομμάτι αυτής της διδακτικής παρέμβασης, μπορεί να αφιερωθεί στην επαλήθευση της ικανής και αναγκαίας συνθήκης, ώστε ένα (ανάγωγο) κλάσμα να μετατρέπεται σε τερματιζόμενο δεκαδικό αριθμό. Για παράδειγμα, τα κλάσματα 2/3, 7/15, 5/24 και 23/56 εμφανίζουν περιοδικότητα στο δεκαδικό τους μέρος, καθώς 2/3 = 0,666…, 7/15 = 0,4666…, 5/24 = 0,208333… και 23/56 = $0{,}4107\overline{142857}$. Αυτό συμβαίνει, επειδή οι παρονομαστές αυτών των κλασμάτων έχουν πρώτους παράγοντες, πέραν του 2 και του 5. Πράγματι, $15 = 5\cdot3$, $24 = 2^3\cdot3$ και $56 = 2^3\cdot7$. Στην περίπτωση, που οι πρώτοι παράγοντες του παρονομαστή είναι ο 2 ή και ο 5, τότε το κλάσμα μετατρέπεται σε τερματιζόμενο δεκαδικό αριθμό. Π.χ. 5/8 = 0,625, 13/20 = 0,65 και 1.259/400 = 3,1475. Όντως, $8 = 2^3$, $20 = 2^2\cdot5$ και $400 = 2^4\cdot5^2$.

Τέλος, για μεγαλύτερους μαθητές του Γυμνασίου παρέχεται η δυνατότητα, μέσω του θεμελιώδους θεωρήματος, να αποδεικνύουν ότι όλοι οι αριθμοί, οι οποίοι δεν είναι τέλεια τετράγωνα, έχουν ως τετραγωνική ρίζα κάποιο άρρητο αριθμό (Άρρητος καλείται ένας αριθμός, ο οποίος διαθέτει άπειρο, μη περιοδικό αριθμό δεκαδικών ψηφίων και είναι αδύνατο να εκφραστεί ως κλάσμα δυο ακέραιων αριθμών μ/ν, (μ, ν $\neq$0). Για παράδειγμα, ο $\sqrt{5}$ είναι άρρητος αριθμός. Αυτό αποδεικνύεται πολύ εύκολα, με τη βοήθεια του θεμελιώδους θεωρήματος της Αριθμητικής: Έστω ότι $\sqrt{5} = \mu/\nu$, δηλαδή, $\mu^2 = 5\nu^2$ (1). Αναλύουμε τα μ και ν σε γινόμενο πρώτων παραγόντων. Στο πρώτο μέρος της (1), εξαιτίας της ύπαρξης του τετραγώνου ως εκθέτη, θα υπάρχουν ζεύγη ίσων αριθμών και λόγω της ισότητας το ίδιο πρέπει να συμβαίνει και στο δεύτερο μέλος. Αυτή η πραγματικότητα, όμως, οδηγεί, σε αντίφαση, δεδομένου ότι εύκολα μπορεί διαπιστωθεί ότι ο 5 δεν έχει ταίρι. Άρα, η υπόθεσή μας ότι $\sqrt{5} = \mu/\nu$ είναι λανθασμένη (Davis & Hersh, 1981). Η ίδια ακριβώς διαδικασία μπορεί να ακολουθηθεί με οποιαδήποτε ρίζα, όταν, φυσικά, το ριζικό δεν αποτελεί τέλειο τετράγωνο.

6ο βήμα: Έλεγχος της απόδοσης

Σύμφωνα με μια αρχή του Thorndike, η εξάσκηση των μαθητών σε όσα έχουν διδαχτεί ευνοεί τη διατήρηση της μάθησης και βελτιώνει την απόδοσή τους (Ngussa, 2014). Σε αυτό το διδακτικό βήμα, παρέχονται πολλές ευκαιρίες για απόκτηση και εδραίωση της γνώσης μέσα από συνεργατικές κυρίως μεθόδους, συζήτηση και προπαντός εξάσκηση και πρακτική. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εξασκηθούν πολλαπλώς, ώστε να εμπεδώσουν και να κωδικοποιήσουν τις νέες γνώσεις και δεξιότητες, ασχολούμενοι με περιπτώσεις παρόμοιες με αυτές που διαλήφθηκαν στο προηγούμενο βήμα, αποδεικνύοντας τελικά στους εαυτούς τους αλλά και στον δάσκαλό τους τι έμαθαν (Briggs, Gustafson & Tellman, 1991). Οι μαθητές, τελικά, μπορούν να ελέγξουν και να επιβεβαιώσουν την ορθότητα της κατανόησής τους, ενώ και μέσω των επαναλήψεων πιθανόν να αυξήσουν τη διατήρηση και εδραίωση του νέου γνωστικού τους κεφαλαίου, αλλά και να αποκτήσουν την ικανότητα να εφευρίσκουν και να εξερευνούν νέες δομές ή νέα ερμηνευτικά πλαίσια. Στο στάδιο αυτό, οι μαθητές εξασκούνται και αφιερώνουν πολύ χρόνο, μελετώντας πολλά παραδείγματα και επιλύνοντας πολλές ασκήσεις από κάθε ενότητα της παρέμβασης, όπως παρουσιάστηκαν στο αμέσως παραπάνω βήμα.

7ο βήμα: Παροχή ανατροφοδότησης

Γενικά, η ανατροφοδότηση είναι ακολούθημα της απόδοσης και ασκεί ισχυρή επιρροή στη μάθηση και στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Hattie & Timperley, 2007). Χρησιμοποιείται σε όλα τα σχεδόν τα εκπαιδευτικά πλαίσια και περιβάλλοντα μάθησης και θεωρείται ζωτικής σημασίας για την παροχή κινήτρων μάθησης και την ενίσχυση της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων (Shute, 2007; Race, 2001). Κατά μια έννοια, ανατροφοδότηση σημαίνει (Kauchak & Eggen, 2013) πληροφορίες σχετικά με την υπάρχουσα γνώση, η οποία θα χρησιμοποιηθεί για να ενισχυθούν σχετικές μελλοντικές απόπειρες μάθησης και γνωστικές αναφορές. Σε αυτό το έβδομο διδακτικό γεγονός, ο εκπαιδευτικός παρέχει σχόλια και παρατηρήσεις και ελέγχει τις απαντήσεις όλων των μαθητών, παρέχοντας σαφείς οδηγίες. Η ανάδραση και η ανατροφοδότηση οφείλει, απαραιτήτως, να είναι ατομική, συγκεκριμένη, διορθωτική, ενδελεχής, εμψυχωτική, διαχειρίσιμη και απαραιτήτως έγκαιρη και άμεση (Μαστρογιάννης, 2015β; Race, 2001). Επιπλέον, για τη μαθησιακή βελτίωση, πολύ χρήσιμη για κάθε μαθητή μπορεί να αποδειχθεί και η διαμορφωτική ανατροφοδότηση, που λαβαίνουν οι υπόλοιποι συμμαθητές του, όπως επίσης και η ανατροφοδότηση που δέχεται ο ίδιος από τους συμμαθητές του. Φυσικά, υπάρχει και η δεύτερη διάσταση της ανατροφοδότησης, κατά την οποία και ο εκπαιδευτικός εισπράττει ανάδραση σχετικά με τις μαθησιακές επιπτώσεις της διδασκαλίας του.

8ο βήμα: Αξιολόγηση π.χ. μέσω ενός τεστ ή γενικών και ειδικών ερωτήσεων

Η αξιολόγηση είναι μια πράξη ύψιστης σημασίας στη διδακτική και μαθησιακή πρακτική, καθότι, προφανώς, καμία διδασκαλία δεν είναι πλήρης, δίχως κάποια μορφή τελικής αξιολόγησης. Η διαδικασία της αξιολόγησης της επίδοσης απαιτεί από τους

μαθητές να αποδείξουν πως απέκτησαν και κατέχουν ειδικές δεξιότητες και ικανότητες, ώστε να εκτελέσουν ή να παραγάγουν κάτι (WEAC,1996). Είναι δηλαδή μια μέθοδος, που χρησιμοποιείται για να αποτιμηθούν καλύτερα οι τρέχουσες γνώσεις, που διαθέτει ένας μαθητής (Dietel, Herman & Knuth, 1991), αν και τελευταία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση και στην αξιολόγηση της διαδικασίας μάθησης και όχι μόνο στο προϊόν της μάθησης. Έρευνες δείχνουν (NCTM, 2000) ότι η αξιολόγηση συνδέεται με την ενίσχυση και τη βελτίωση της μάθησης, συμπεριλαμβανομένης και αυτής σε μαθητές χαμηλής επίδοσης. Με κριτήριο τον σκοπό της αξιολογικής διαδικασίας στο σχολείο, διακρίνονται τρία είδη αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2004): η αρχική ή διαγνωστική, η διαμορφωτική ή σταδιακή και η τελική ή συνολική αξιολόγηση, η οποία αναφέρεται στο τελικό σημείο μιας διδακτικής ενότητας και μπορεί να παράσχει γενικές πληροφορίες για την πρόοδο των μαθητών.

Το 8ο αυτό βήμα του Gagne αφορά στην τελική (και αθροιστική) αξιολόγηση, η οποία διαπιστώνει, αν τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα της ενότητας συμβαδίζουν με τους αρχικά τιθέμενους διδακτικούς στόχους. Αυτό το βήμα ολοκληρώνεται, χωρίς ωστόσο άλλες υποδείξεις, παρατηρήσεις και ανατροφοδοτικές διαδικασίες. Σήμερα, τον καιρό της ψηφιακότητας, το αξιολογικό αυτό στάδιο μπορεί να εξυπηρετηθεί και από τα λεγόμενα λογισμικά εξάσκησης και πρακτικής (drill and practice), μέσω της δημιουργίας αλληλεπιδραστικών ασκήσεων διάφορων μορφών, βασισμένων στον Παγκόσμιο Ιστό. Κάποια παραδείγματα σχετικών ερωτήσεων αξιολόγησης παρατίθενται παρακάτω:

- *Μπορούν να αντιστοιχιστούν και να αντιπαρατεθούν οι πρώτοι αριθμοί με τα άτομα της ύλης; Ποια είναι η ομοιότητά τους, ο «ομομορφισμός» τους;*
- *Ο αριθμός 236190897500875338905 είναι πρώτος; (όχι, έχει διαιρέτη πέραν του εαυτού του και της μονάδας, τουλάχιστον το 5)*
- *Να βρείτε τον μικρότερο διψήφιο πρώτο αριθμό του οποίου η ανάστροφη αναδιάταξη είναι μια δύναμη (23, αφού $32=2^5$)*
- *Είναι όλοι οι άρτιοι αριθμοί σύνθετοι; (όλοι πλην του 2)*
- *Υπάρχει πιθανότητα 2 διαδοχικοί φυσικοί αριθμοί να είναι πρώτοι;*
- *Από ποιους πρώτους κατασκευάζεται ο 248. Γράψτε την κανονική μορφή του 248 ως γινόμενο πρώτων.*
- *Έστω οι κανονικές αναπαραστάσεις: $2^6 \cdot 3^5 \cdot 13^4$, $3^5 \cdot 7^4 \cdot 12^5$ και $5^4 \cdot 17^4 \cdot 23^2$. Είναι όλοι αυτοί οι αριθμοί αναλυμένοι σωστά σε γινόμενο πρώτων παραγόντων;*
- *Αναφέρτε έναν λόγο, που ο αριθμός 1 δε θεωρείται πρώτος (αν κατατασσόταν ο 1 στους πρώτους, τότε η ανάλυση ενός αριθμού σε γινόμενο πρώτων παραγόντων δε θα ήταν μοναδική, π.χ. $15=3\cdot5=3\cdot5\cdot1=3\cdot5\cdot1\cdot1$ κ.ο.κ)*
- *Έστω το κλάσμα 18/72. Πώς συμβαίνει 18/72=0,25, ενώ $72=2^3 \cdot 3^2$; Δεν έχει ισχύ ο γενικός κανόνας περί της αναγκαίας συνθήκης για ύπαρξη δυνάμεων μόνο του 2 ή και του 5 στον παρονομαστή; (το κλάσμα δεν είναι ανάγωγο)*
- *Ένας αριθμός έχει άρτιο ή περιττό αριθμό διαιρετών; (κάθε αριθμός πρώτος ή σύνθετος διαθέτει πάντα άρτιο πλήθος διαιρετών, εκτός και αν ένας σύνθετος αριθμός αποτελεί τέλειο τετράγωνο, γράφεται δηλαδή ως τετράγωνο ενός φυσικού αριθμού, δηλαδή 4, 9, 25, 36, 49 κ.λπ. ή ο αριθμός είναι το 1)*

9ο βήμα: Ενίσχυση της διατήρησης και της μεταφοράς-γενίκευσης

Στο τελευταίο στάδιο, όπου οι γνώσεις και οι δεξιότητες έχουν ήδη παρουσιασθεί και μελετηθεί, οι μαθητές εξασκούνται περισσότερο, μεταφέρουν τη γνώση σε ανάλογα γνωστικά σχήματα, τη γενικεύουν και εξάγουν γενικούς συμπερασματικούς κανόνες. Στόχο του βήματος αυτού αποτελεί η δημιουργία προϋποθέσεων για την ευκολότερη απομνημόνευση και ανάκληση των αποκτηθέντων γνώσεων και δεξιοτήτων και η δυνατότητα μελλοντικής χρησιμοποίησής τους στην αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων. Επίσης, ως ένα παράπλευρο όφελος, αξιοποιείται και η μεταβίβαση της γνώσης, ως ένα κεφάλαιο, δηλαδή, ικανοτήτων για την αντιμετώπιση παρόμοιων και σχετικών καταστάσεων. Μάλιστα, η διαδικασία της κάθετης και πλάγιας μεταβίβασης μάθησης, όπως αναφέρθηκε, είναι θεμελιώδης στη θεωρία του Gagne, αφού ο Αμερικανός ψυχολόγος θεωρούσε ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα μιας διδακτικής απόπειρας πρέπει να μεταβιβάζονται ως πνευματικό χάρισμα και σε άλλες, παρόμοιες καταστάσεις.

Σε αυτό το τελευταίο στάδιο, οι μαθητές αναμένεται, γενικεύοντας, να βρίσκουν εύκολα αλλά και αναγνωρίζουν τις ορθές κανονικές αναπαραστάσεις αριθμών, ως γινόμενα πρώτων παραγόντων. Επίσης, να γνωρίζουν να εφαρμόζουν μεθόδους εύρεσης του Μ.Κ.Δ αλλά και του Ε.Κ.Π, όπως και να εντοπίζουν εύκολα το πλήθος των διαιρετών ενός αριθμού. Η περιοδικότητα ή μη των δεκαδικών αριθμών, που προκύπτουν από μετατροπές κλασμάτων προσδοκάται να διαπιστώνεται αβίαστα από τους μαθητές. Οι μεγαλύτεροι μαθητές μπορούν να ακολουθούσουν αντίστροφη πορεία και να αναζητήσουν το κλασματικό ισοδύναμο ενός περιοδικού δεκαδικού αριθμού. Επιπλέον, οι μαθητές αυτοί μπορούν να αποδεικνύουν ότι οι ρίζες φυσικών αριθμών, οι οποίοι είναι μη τέλεια τετράγωνα, είναι άρρητοι αριθμοί. Ακολούθως, μπορούν να αναρωτηθούν ποιος πληθικός αριθμός είναι μεγαλύτερος. Του συνόλου των ρητών ή των αρρήτων; (έχει αποδειχθεί ότι οι άρρητοι είναι πολύ περισσότεροι, παρότι και τα δυο αυτά σύνολα είναι άπειρα).

Τέλος, μέσω μιας ιστορικής αναδρομής, οι μαθητές μπορεί να μεταφερθούν στην αρχαία Ελλάδα και να μελετήσουν τους τέλειους και τους φίλιους αριθμούς, αλλά και στον Μεσαίωνα για να γνωρίσουν τους πρώτους αριθμούς του Mersenne. Ακόμη, οι μαθητές του Γυμνασίου μπορούν να μελετήσουν την άλυτη μέχρι τώρα εικασία του Γκόλντμπαχ (κάθε άρτιος θετικός ακέραιος μεγαλύτερος του 2 μπορεί να γραφεί ως άθροισμα δύο πρώτων αριθμών), αλλά και να μάθουν για το τελευταίο θεώρημα του Φερμά, που αποδείχθηκε πριν από 20 χρόνια, αφού ταλαιπώρησε, για εκατοντάδες χρόνια, γενιές μαθηματικών.

Αυτή η γνώση, που πιθανώς θα αποκτηθεί από αυτή την προτεινόμενη διδακτική ακολουθιακή παρέμβαση, μπορεί να μεταφέρεται και να εφαρμόζεται καθημερινά από τους μαθητές σε οποιαδήποτε μαθηματική περίσταση, η οποία απαιτεί αριθμητικές πράξεις, μελέτη δεκαδικών και κλασμάτων, ρητών και άρρητων αριθμών αλλά και πραγμάτευση όλων των μορφών και των ειδών των αριθμών. Επίσης σε ασκήσεις και προβλήματα, στα οποία η εύρεση ΜΚΔ και ΕΚΠ είναι απαραίτητη.

Συζήτηση, Συμπεράσματα, Προτάσεις

Ο Αμερικανός ψυχολόγος Robert M. Gagne, αν και οι αρχικές διδακτικές στοχεύσεις του εστιάζονταν και απευθύνονταν στη στρατιωτική εκπαίδευση, διαμόρφωσε, οπωσδήποτε, ένα νέο, πλούσιο περιβάλλον στον σχεδιασμό προκαθορισμένων διδακτικών ενεργειών, ως μέρος μιας αποτελεσματικής και παραγωγικής αλλά καθοδηγητικής και προγραμματισμένης, ωστόσο, διδασκαλίας με εμφανείς τις συμπεριφοριστικές κατατομές της.

Σε κάθε περίπτωση, η διδακτική θεωρία του Gagne συνιστά ένα παρακινητικό, πλήρες σύνολο μεθοδολογικών αρχών, που μπορεί να εξασφαλίσει ένα γραμμικό, σταθερό και εγγυημένο διδακτικό περιβάλλον, ιδίως σε αρχάριους και άπειρους, κατά βάση, εκπαιδευτικούς. Η βηματική, ακολουθιακή τεχνική του Gagne, με την ενεργοποίηση και συνδρομή συγκεκριμένων διδακτικών συνθηκών, μπορεί να προκαθορίσει τις επιθυμητές μαθησιακές εκβάσεις με επαγόμενες δράσεις και συνέπειες τη γνωστική βελτίωση, εξέλιξη και μαθησιακή κατοχύρωση του μαθητή. Η κύρια πεποίθηση του Gagne ανάγει έναν επαρκή και ουσιαστικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε καθοριστικό πυρήνα μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης.

Συνοπτικά, οι θεμελιακές δομές που συγκροτούν το διδακτικό, ακολουθιακό μοντέλο του Gagne μπορούν να συνοψιστούν στις παρακάτω (Tsai, 2008; Smith & Ragan, 2000; Patsula, 1999; Gagne, 1985; Aronson & Briggs, 1983):

- *Τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορούν να ταξινομηθούν σε ποικίλους τύπους.*
- *Οι ιεραρχίες της μάθησης καθορίζουν τις νοητικές δεξιότητες, που είναι προαπαιτούμενες καθώς και την ακολουθιακή διαδικασία της διδασκαλίας.*
- *Κάθε διαφορετικό μαθησιακό αποτέλεσμα απαιτεί ιδιαίτερη και διαφορετική διδασκαλία, δηλαδή διαφορετικές συνθήκες μάθησης.*
- *Οι συγκεκριμένες διαδικασίες, που αποτελούν τα εκπαιδευτικά γεγονότα είναι διαφορετικές για κάθε διαφορετικό τύπο μαθησιακού αποτελέσματος.*
- *Τα εννέα γεγονότα της διδασκαλίας σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να υποστηρίξουν και να βελτιώσουν τις συνθήκες μάθησης.*

Η παρούσα εργασία παρουσίασε μια παραδειγματική περίπτωση συνδυασμένης αξιοποίησης των εννέα διδακτικών, προκαθορισμένων ενεργειών του Gagne, σε ένα πολύ σημαντικό κεφάλαιο της Αριθμητικής και των Μαθηματικών. Φυσικά, σε μεταγενέστερο χρόνο, μια απαραίτητη δοκιμή στην τάξη σε αυθεντικό μαθησιακό περιβάλλον, αναμένεται να ισχυροποιήσει ή να αποδυναμώσει τις πρότερες ερευνητικές ενδείξεις περί της διδακτικής αποτελεσματικότητας του βηματικού-ιεραρχικού μοντέλου του Gagne.

Ασφαλώς, ένα, εννιά, περισσότερα ή όσα και αν είναι τα απαιτούμενα βήματα για μια αποδοτική διδασκαλία, πάντοτε οι συνθήκες μάθησης θα ενδυναμώνουν ή θα υποσκάπτουν κάθε διδακτική παρέμβαση και θα βελτιώνουν ή θα μειώνουν την αποτελεσματικότητά της. Υπό αυτή την παιδαγωγική, αξιωματική προοπτική και έννοια, η ενίσχυση όλων των συνθηκών, μεγεθών και παραμέτρων, ιδίως στο παραμελημένο

ελληνικό σχολικό σύστημα, θα αποτελέσει κοιτίδα ανάδειξης όλων των αποτελεσματικών διδακτικών ενεργειών και γεγονότων, φυσικά και αυτών των γεγονότων του R. M. Gagne συμπεριλαμβανομένων.

Βιβλιογραφία

Al-Eraky, M. M. (2012). AM Last Page. Robert Gagne's nine events of instruction. *Academic Medicine*, 87(5), 677

Αραβανή, Ε. (2007). Η Παιδαγωγική θεωρία μάθησης του R. M. Gagne στην υπηρεσία της παιδικής λογοτεχνίας. Στα *πρακτικά του Συνεδρίου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με τίτλο: «Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*, Ιωάννινα 17 - 20 Μαΐου 2007

Aronson, D. T. & Briggs, L. J. (1983). Contributions of Gagne and Briggs to a prescriptive model of instruction. In Reigeluth, C.M. (Ed.*), Instructional-design theories and: an overview if their current status* (pp. 75-100). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishing

Bell, E. T. (1995). *Οι μαθηματικοί. Τόμος Ι.* Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης

Βισκαδουράκης, Β. (2003). Συζήτηση για τα αναλυτικά προγράμματα Μαθηματικών. Στα *πρακτικά του 2ου Συνεδρίου για τα Μαθηματικά στη Β/θμια Εκπαίδευση: «Τα Μαθηματικά στο Γυμνάσιο»,* Αθήνα 11-13 Απριλίου 2003

Briggs, L. J., Gustafson, K. L. & Tellman, M. H. (Eds.) (1991). *Instructional Design: Principles and Applications.* Second Edition. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications

Buckle, C. F. (1967). Relations between attainment of component skills, retention and transfer. *Innovations in Education & Training International*, 4(3), 179-184

Clendaniel, D. W. (2003). *Robert Gagne & 9 Instructional Events*. ISTC 663: Applied Psychology, Towson University

Davis, P. J. & Hersh, R. (1981). *Η μαθηματική εμπειρία.* Αθήνα: Τροχαλία Αθήνα

Dempsey, J. (2002). Robert M. Gagne. *British Journal of Educational Technology*, 33(4), 365-366

Dietel, R. J., Herman, J. L. & Knuth, R.A. (1991). *What Does Research Say About Assessment?* NCREL, Oak Brook

Δρόσος, Κ. (1999). *Εισαγωγή στη μαθηματική Σκέψη. Τόμος 1ος: Μαθηματικές Περιηγήσεις*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών

Du Sautoy, M. (2005). *Η μουσική των πρώτων αριθμών*. Αθήνα: Τραυλός

Ertl, B. & Mandl, H. (2008). Effects of Individual Prior Knowledge on Collaborative Knowledge Construction and Individual Learning Outcomes. In *Proceedings of the Conference Knowledge Construction in E-learning Context: CSCL, ODL, ICT and SNA in Education*, Cesena, Italy, September 1-2, 2008, Vol. 398

Eves, H. (1989). *Μεγάλες στιγμές των Μαθηματικών - ως το 1650*. Αθήνα: Τροχαλία

Fields, D. C. (2000). The impact of Gagne's theory of instructional design practice. In R. C. Richey (Ed.), *The legacy of Robert Gagne* (pp. 183-209). Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information & Technology

Fields, D. (1996). *The Impact of Gagne's Theories on Practice*. (ERIC Clearinghouse Document, ED 397 794)

Gagne, R.M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction. Fourth Edition.* New York: Holt, Rinehart & Winston

Gagne, R. M. (1970). *Basic studies of learning hierarchies in school subjects*. Final Report Project No. 6-2949, University of California, Berkeley

Gagne, R. M., Wager, W.W., Golas, K. C. & Keller, J. M. (2005). *Principles of Instructional Design. 5th edition*. California: Wadsworth

Gagne, R. M. & Briggs, L. J. (1979). *Principles of instructional design (2nd ed.).* Fort Worth, TX: Harcourt, Brace, Jovanovich

Gracian, E. (2011). *Οι πρώτοι αριθμοί*. Αθήνα: Τέσσερα Πι

Gustafson, K. L. & Branch, R. M. (2007). What is instructional design? In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and Issues in instructional design and technology* (pp. 10–25). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall

Hew, K., Hur, J., Jang, H. & Tian, L. (2004). The Eight Events of Instruction: An Instructional Method based on the Constructivist Paradigm. In R. Ferdig et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2004* (pp. 4110-4115). Chesapeake, VA: (AACE)

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112

Ilie, M. D, (2014). An adaption of Gagne's instructional model to increase the teaching effectiveness in the classroom: the impact in Romanian Universities. *Educational Technology Research and Development*, 62, 767–794

Kalyuga, S. (2013). Effects of learner prior knowledge and working memory limita-

tions on multimedia learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 25-29

Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ. & Νικολαΐδου, Ε. (2006). *Παιδαγωγικά και Διδακτική για το διαγωνισμό των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης

Kauchak, D. & Eggen, P. (2013). *Introduction to Teaching: Becoming a Professional*. Pearson

Khadjooi, K., Rostami, K. & Ishaq, S. (2011). How to use Gagne's model of instructional design in teaching psychomotor skills. *Gastroenterology & Hepatology from Bed To Bench*, 4(3), 116-119

Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Τόμοι Α, Β και Γ*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών

Kutlu, M. O. & Menzi, N. (2013). The Effect of Implementation of Internet-Based Teaching Model Considers Gagne's Instructional Events Model in Information Technology Course for Primary (Elementary) Education to Academic Success and Retention. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(18), 169-179

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

Lee, J. & Lee, Y. (2012). Development and Application of E-Learning Content for Advertising Education. *IJAST*, 47, 1-12

Leow F.-T. & Neo, M. (2014). Interactive multimedia learning: innovating classroom education in a Malaysian university. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 99-110

Mahoney, J. (2013). *Learning Theory*. Final Paper. MASTER OF Instructional Science and Technology. California State University, Monterey Bay

Martin, F. & Klein, J. D. (2008). Effects of Objectives, Practice and Review in Multimedia Instruction. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 17(2), 171-189

Μαστρογιάννης, Α. (2015α). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Εκπαιδευτικό Λογισμικό και Θεωρίες Μάθησης. 2η Έκδοση*. Αγρίνιο

Μαστρογιάννης, Α. (2015β). Αξιοποίηση των εννέα διδακτικών γεγονότων και ενεργειών του Gagne σε ψηφιακά, μαθηματικά περιβάλλοντα. *7η Διεθνής Μαθηματική Εβδομάδα.* Θεσσαλονίκη 18-22 Μαρτίου, 2015

Μαστρογιάννης, Α. (2010). *Η ...μαθη(μα)τική αποτυχία, ως αρνητικός, διαμορφωτικός παράγοντας σχολικής κουλτούρας, στο Δημοτικό Σχολείο*. Αγρίνιο: Εκδόσεις Πασχέντη

Μαστρογιάννης, Α. & Κατσιώπη, Π. (2014). Καλλιέργεια και ανάδειξη πλάγιας μεταβίβασης μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο: Λογισμικά αισθητικής έκφρασης & ανάπτυξης της δημιουργικότητας, ως γνωστικοί γεωγραφικοί διαμεσολαβητές. Στα *πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας*, Νάουσα 4, 5 & 6 Απριλίου 2014, Τόμος Β', 174-187

Mastrogiannis, A. & Trypa, A. (2010). Lateral transfer of learning from software of aesthetic and creative expression to mathematics. In *Proceedings of EDULEARN10*, 5-7/07/2010, Barcelona, Spain, 3440-3449

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg

McKinney, B. (2012). *Exploring interactive white.board use in the 4 – 6 grade classroom using Gagne's nine events of instruction*. Ph.D Thesis. The University of Alabama

Meier, S .A. (2007). *The Effect Of Lecture Support Media On Software Skills Learning*. ProQuestin

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston: VA: NCTM

Ng, J. Y. (2014). Combining Peyton's four-step approach and Gagne's instructional model in teaching slit-lamp examination. *Perspectives on Medical Education*, 3(6), 480–485

Ngussa, B. M. (2014). Gagne's Nine Events of Instruction in Teaching-Learning Transaction: Evaluation of Teachers by High School Students in Musoma- Tanzania. *International Journal of Education and Research*, 2(7), 189-206

Patsula, P. J. (1999). Applying learning theories to online instructional design. Διαθέσιμο on line: http://www.patsula.com/usefo/webbasedlearning/tutorial1/learning _theories_full_version.html, προσπελάστηκε στις 30-06-2015

Pazzani, M. J. (1991). The influence of prior knowledge on concept acquisition- Experimental and computational results. *Journal of Experimental Psychology- Learning, Memory & Cognition*, 17, 416–432

Race, P. (2001). *Using Feedback to Help Students Learn. The Higher Education Academy*. Διαθέσιμο on line: http://wap.rdg.ac.uk/web/FILES/EngageinFeedback/ Race _using_feedback_to_help_students_learn.pdf, προσπελάστηκε στις 30-07-2015

Ragan, T. & Smith, P. (2004). Conditions Theory and Models for designing instruc-

tion. In Jonassen, D. H. (ed), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 623-650). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Richey, R. C. (2000). The future role of Robert M. Gagne in instructional design. In R.C. Richey (Ed.), *The Legacy of Robert Gagne* (pp. 255-281), Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information & Technology

Royer, J., Mestre, J. & Dufrense, R. (2005). Framing the transfer problem. In Mestre, J. (ed), *Transfer of Learning from a Modern Multidisciplinary Perspective*. Information Age Publishing

Selvam, G (2012). Instructional design in teaching basic electrical engineering using Robert Gagne's model. *Journal of Education and Practice*, 3(14), 101-105

Shute, V. (2007). *Focus on Formative Feedback*. ETS. Princeton, NJ, 2007

Singley, M. K. & Anderson, J. R. (1989). *Transfer of Cognitive Skill*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Slavin, R. E. (2011). *Educational Psychology: Theory and Practice. 10th edition*. New Jersey: Pearson

Smith, P. & Ragan, T. (2000). The Impact of Gagne's Work on Instructional Theory. In R. C. Richey (Ed.), *The legacy of Robert Gagne* (pp. 147 -181), Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information & Technology

Σουβατζόγλου, Β. (2009). Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως επιμόρφωση βάσει του μοντέλου Gagne. In *proceedings of 5th International Conference in Open & Distance Learning*, November 2009, Athens

Taylor, T. (1999). *Η θεωρητική αριθμητική των Πυθαγορείων*. Αθήνα: Ιάμβλιχος

Theng, L. F. & Mai, N. (2009). Effect of incorporating Gagne's nine instructional events in the context of multimedia-mediated student-centred learning: Study on diploma student academic performance and attitudinal feedback. In *Proceedings of the 2nd International Conference of Teaching and Learning (ICTL, 2009)*, INTI University College, Malaysia

Thomas, P. Y. (2010). *Towards developing a web-based blended learning environment at the University of Botswana*. Ph.D. Thesis. University of South Africa

Tsai, C. J. (2008). Application of the Events of Instruction in the Gagne-Briggs ISD Model: A Design Example in Language Instruction. Paper presented at *the Fifth Annual Conference of Cross Strait Institutes of Foreign Languages*, Kaohsiung

Wisconsin Education Association Council (WEAC) (1996). *Performance Assessment.* Education Issues Series, May 1996