

Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

# Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 43  
Μάρτιος 2019

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης  
ISSN: 2407-9669  
Πάτρα



Τεύχος 43



Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα  
στις  
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 43

*Πάτρα, Μάρτιος 2019*

**Title:** Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

**ISSN:** 2407-9669

σ.σ. 82, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

**Εκδότης:**

Παντελής Γεωργογιάννης  
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας  
Tel/Fax: 2613019948  
website: <http://periodiko.inpatra.gr>  
email: [periodiko@inpatra.gr](mailto:periodiko@inpatra.gr)

**Γραμματεία:**

*Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών*  
*Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών*

**Copyright ©:**

Παντελής Γεωργογιάννης  
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

**Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:**

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

# Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Φουριπής Εμμανουήλ, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

Villar Lecumberri Alicia, *Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid*

Baros Wassilios, *Professur für Bildungsforschung, Universität Salzburg*

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, *τ. καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ/ ΣΕΠ ΕΑΠ*

Βεργίδης Δημήτριος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Γαλανάκη Ευαγγελία, *Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Δαμανάκης Μιχάλης, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης*

Καψάλης Γεώργιος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Kolioussi Lambirini, *Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México*

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,*

*Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας*

Μήτσης Ναπολέων, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Πανταζής Σπύρος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, *Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ*

Ρεράκης Ηρακλής, *Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.*

Σκούρτου Ελένη, *τ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Αρχάκης Αργύρης, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Καμαρούδης Σταύρος, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Μαυρίλας Δημοσθένης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Μπάκας Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Ευδόπουλος Γιώργος, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Πλακίτση Κατερίνα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

**Χατζηπαναγιωτίδη Άννα**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

#### **Επίκουροι Καθηγητές**

**Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

**Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια)**, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Δημάκος Ιωάννης**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

**Θάνος Θεόδωρος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Καλεράντε Ευαγγελία**, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

**Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ**, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

**Κεδράκα Κατερίνα**, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

**Κιαλίδου Ειρήνη-Σοφία**, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

**Λαζαρίδου Αγγελική**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**Μάγος Κωνσταντίνος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**Μουσένα Ελένη**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

**Νιφτανίδου Θεοχαρούλα**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

**Σαββάκης Μάνος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Στεργίου Λήδα**, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Φωτεινός Δημήτριος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

#### **Λέκτορες**

**Ροφούζου Αιμιλία**, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

**Σάλμοντ Ελευθερία**, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

**Τουρτούρας Χρήστος**, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

**Τσεμελή Στυλιανή**, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

#### **Διδάκτορες**

**Ακριτίδου Δήμητρα**, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

**Αρμάος Ρέμος**, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

**Βαρσαμίδου Αθηνά**, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

**Κατσιμάρδος Βασίλης**, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

**Μανιάτης Παναγιώτης**, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

**Μπρίνια Βασιλική**, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

**Πλιόγκου Βασιλική**, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Σταυρόπουλος Αναστάσιος**, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

**Τσιαβού Ευαγγελία**, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

**Τσιμπουκλή Άννα**, Δρ. Institute of Education Πανεπιστημίου Λονδίνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

**Χαμπηλομάτη Παρασκευή**, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

# Περιεχόμενα

<b>Ο Παιδαγωγικός και Διδακτικός Ρόλος των Προτεινόμενων Δραστηριοτήτων στα Σχολικά Εγχειρίδια: Η περίπτωση του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο</b>	<b>7</b>
<i>Χαλκιάς Γεώργιος</i>	
<b>Ανώτερα στελέχη της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Ο ρόλος τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διοίκησης</b>	<b>35</b>
<i>Παπαδόπουλος Αριστείδης</i>	
<b>Γιατί η γλώσσα αλλάζει και γιατί μας αφορά; Η σχέση της γλωσσικής αλλαγής και ποικιλίας με τη γλωσσική διδασκαλία</b>	<b>58</b>
<i>Λαβίδας Νικόλαος</i>	
<b>Δημιουργία και διάχυση κουλτούρας της δράσης Σύμβουλος – καθηγητής του προγράμματος ΜΝΑΕ</b>	<b>84</b>
<i>Ζωγόπουλος Ευστάθιος Αθ</i>	
<b>Η αναβάθμιση και η επέκταση του Επαγγελματικού Προσανατολισμού ως ολοκληρωμένη Υπηρεσία συμβουλευτικής υποστήριξης</b>	<b>105</b>
<i>Τσιάκα Δήμητρα-Μανταλόβας Ευθύμιος</i>	





Χαλκιάς Γεώργιος

**Ο Παιδαγωγικός και Διδακτικός Ρόλος  
των Προτεινόμενων Δραστηριοτήτων  
στα Σχολικά Εγχειρίδια: Η περίπτωση  
του μαθήματος των Θρησκευτικών  
στο Δημοτικό Σχολείο**

**Περίληψη**

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης και ανάλυσης του διδακτικού υπόβαθρου των δραστηριοτήτων που προτείνονται στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό σχολείο, του ΑΠΣ 2003 και του τρόπου αξιοποίησής τους για την ανάπτυξη ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων ζωής των μαθητών/τριών. Η σπουδαιότητα και αναγκαιότητα αυτής της έρευνας έγκειται στο γεγονός της ανάδειξης ή μη της παιδαγωγικής και διδακτικής καταλληλότητας των δραστηριοτήτων για την υλοποίηση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στο εν λόγω μάθημα ή αν απαιτούνται κάποιες διαφοροποιήσεις στον διδακτικό τους προσανατολισμό, γεγονός που θα μεγιστοποιούσε το μαθησιακό όφελος των μαθητών/τριών. Απώτερος, λοιπόν, στόχος είναι η αξιοποίηση των συμπερασμάτων της εργασίας μας, ως ανατροφοδότηση για τον συστηματικότερο σχεδιασμό των προτεινόμενων δραστηριοτήτων των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο.

**Λέξεις Κλειδιά:** Διδακτική ανάλυση, σχολικά εγχειρίδια, μάθημα Θρησκευτικών.

## **Pedagogical and Didactical Role of Suggested Activities in the School Handbooks: The Case of the Religious Lessons at Primary School**

### **Abstract**

In the present essay an effort is made to highlight the necessity of the investigation and the analysis of the didactical background of the activities suggested in the School Handbooks of Religious Lessons at Elementary School, as well as of the way they are used in order to develop pupils' abilities, skills and attitude to life. The importance and the necessity of this research lie on the prominence or not of the pedagogical and didactical adequacy of the activities, that will lead to the implementation of the Curriculum or, if differences in their didactical orientation are needed, fact that would maximize pupils' learning benefit. Therefore, the ultimate target is the use of the conclusions of the essay as a feedback for a more systematical design of the suggested activities of the textbooks.

**Key Words:** Didactical analysis, School Handbooks, Religious Lessons.

### **1. Εισαγωγή**

Το μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) στο Δημοτικό σχολείο είναι ισότιμα ενταγμένο στα μαθησιακά αντικείμενα που διδάσκονται στο ελληνικό σχολείο και έχει σημαντική παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή. Με βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, αυτή η αποστολή δεν μπορεί να επιτευχθεί με τον ιστορισμό, τη νοησιарχία και την παράθεση στερεότυπων γνώσεων μακριά από τα παιδικά ενδιαφέροντα.

Στην παρούσα εργασία, που αποτελεί απόσπασμα μεταδιδακτορικής έρευνας του συγγραφέα, στη Θεολογική Σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, με επιβλέποντα καθηγητή τον κ. Ιωάννη Β. Κογκούλη, διερευνάται το διδακτικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο των δραστηριοτήτων στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών του Δημοτικού σχολείου, που εκδόθηκαν σύμφωνα με το ΑΠΣ 2003. Βασικός σκοπός μας ήταν ο εντοπισμός των επιπέδων μαθησιακών δεξιοτήτων και ειδών γνώσης που προάγουν, καθώς και του τρόπου εργασίας που απαιτούν. Κατά συνέπεια, αυτή η ανάλυση μας βοηθάει να σχηματίσουμε μία σαφέστερη εικόνα για τη διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιείται, προκειμένου να οδηγηθούν οι μαθητές/τριες στην επίτευξη των διδακτικών στόχων και να αναδειχθούν τα βασικά παιδαγωγικά χαρακτηριστικά στοιχεία των προτεινόμενων δραστηριοτήτων σε κάθε βιβλίο του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό σχολείο. Άλλωστε η βασική προϋπόθεση για τη συγγραφή ενός διδακτικού εγχειριδίου, αυτή δηλαδή από την οποία απορρέουν όλες οι άλλες, είναι αν και σε ποιο βαθμό, πραγματώνει τις παιδαγωγικές αρχές και διδακτικές προτάσεις του Α.Π.Σ.

Γίνεται λοιπόν φανερό πως η σπουδαιότητα και αναγκαιότητα αυτής της έρευνας αφορά από τη μια στο γεγονός της ανάδειξης της παιδαγωγικής και διδακτικής φιλοσοφίας των δραστηριοτήτων των σχολικών εγχειριδίων, μέσα από τα ρήματα με τα οποία εκφέρονται, για την υλοποίηση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στο εν λόγω μάθημα και από την άλλη στη δυνατότητα διερεύνησης των αλλαγών που απαιτούνται στον διδακτικό τους προσανατολισμό, γεγονός που θα μεγιστοποιούσε το μαθησιακό όφελος των μαθητών/τριών.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, που είναι τα μοναδικά για τις δραστηριότητες των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων, θεωρούμε ότι θα προκαλέσουν το επιστημονικό ενδιαφέρον, ιδιαίτερα μετά την εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών στα Θρησκευτικά και την βιαστική απόσυρση των εν λόγω βιβλίων και την αντικατάστασή τους από τους «φακέλους υλικού», οι οποίοι στην πραγματικότητα αποτελούν τα νέα διδακτικά βιβλία του μαθήματος. Επιπλέον, η αξιοποίηση τόσο του τρόπου συλλογής και ομαδοποίησης των αντικειμένων της έρευνάς μας (ρήματα) και της σύνδεσής τους με τις κλάσεις των μεταβλητών που χρησιμοποιούμε, όσο και των συμπερασμάτων της εργασίας μας, μπορεί να λειτουργήσει από τη μια ως μεθοδολογικό εργαλείο για ανάλογες έρευνες και από την άλλη ως ανατροφοδότηση για τον συστηματικότερο σχεδιασμό των προτεινόμενων δραστηριοτήτων και σε σχολικά εγχειρίδια άλλων μαθημάτων με τη μέθοδο διδακτικής ανάλυσης που χρησιμοποιούμε.

Στην εργασία μας αναφερόμαστε αρχικά, στο θεωρητικό μέρος, σε βασικά παιδαγωγικά χαρακτηριστικά των ΑΠΣ 2003 του μαθήματος των Θρησκευτικών. Επιπλέον παρουσιάζονται οι λόγοι που αναδεικνύουν την αναγκαιότητα διδακτικής ανάλυσης των σχολικών εγχειριδίων και της χρησιμότητας των ερευνητικών αποτελεσμάτων στον επανασχεδιασμό και τη βελτίωσή τους. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ο σκοπός, το περιεχόμενο και η μεθοδολογία της έρευνας, τα στάδια υλοποίησής της, η διαδικασία προσδιορισμού, καταγραφής και ομαδοποίησης των αντικειμένων (ρήματα) της έρευνας και καθορίζονται οι μεταβλητές και οι κλάσεις που μελετήσαμε. Κλείνουμε με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας και τα συμπεράσματα.

## **2. Το μάθημα των Θρησκευτικών στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση του 21ου αιώνα και ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων**

Στις μέρες, περισσότερο από ποτέ, το μάθημα των Θρησκευτικών έχει μετατραπεί σε σημείον αντιλεγόμενον σχετικά με το αν και με το πως πρέπει να διδάσκεται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διακρίνεται μία έντονη πολεμική με στόχο τον περιορισμό των θεμάτων που σχετίζονται με την ελληνορθόδοξη παράδοση και ζωή. Οι απόψεις που διατυπώνονται κατά καιρούς για την νέα θρησκευτική αγωγή είναι πολλές και ορισμένες φορές ακραίες. Άλλοι θεωρούν πως είναι απαραίτητη η ανανέωση περιεχομένου, στόχων και διδακτικής

μεθοδολογίας, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι το μάθημα των Θρησκευτικών δεν πρέπει να διδάσκεται, διότι θεωρούν πως ταυτίζεται με τον δογματισμό.

Στη χώρα μας η σχολική θρησκευτική αγωγή είχε πάντοτε έναν Ορθόδοξο χριστιανικό προσανατολισμό. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών προέρχεται από Ορθόδοξες οικογένειες, αλλά και στο ότι η πολιτισμική μας κληρονομιά είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την Ορθοδοξία<sup>1</sup>. Για τον λόγο αυτό προτάθηκε η χρήση της ονομασίας ως *Μάθημα Θρησκευτικών Παιδείας και Ελληνορθόδοξης Κληρονομιάς*, ως ένα μάθημα που θα συνδέει την *Ορθή, Ωφέλιμη και Αυθεντική Παιδεία* και θα αποτελεί το κέντρο προσανατολισμού της εκπαίδευσης, όπου κεντρικό στοιχείο της θα αποτελεί το δίπολο: πρόσωπο – κοινότητα και Ελληνορθόδοξη Κληρονομιά<sup>2</sup>.

## 2.1. Η παιδαγωγική πρόταση που κομίζει το Α.Π.Σ. 2003 για το μάθημα των Θρησκευτικών

Η μάθηση αποτελεί βασικό ψυχολογικό φαινόμενο της ανθρώπινης ύπαρξης. Κανένα Α.Π.Σ δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό, εάν δε λάβει υπόψη του το πώς πραγματοποιείται η μάθηση. Τι μπορεί, όμως, να μάθει το παιδί στις διάφορες φάσεις της ανάπτυξής του; Σπουδαία ήταν η άποψη του Rousseau, που έλεγε ότι υπάρχουν φάσεις ανάπτυξης στους νέους, κατά τις οποίες αυτοί μπορούν να μάθουν καλά ορισμένα πράγματα, ενώ η μέχρι τότε αντίληψη ήταν ότι το παιδί αποτελεί μικρογραφία του ενηλίκου. Έτσι η μάθηση, στις διάφορες παιδαγωγικές θεωρητικές προσεγγίσεις, ορίστηκε, αρχικά, ως δημιουργία υποκατάστατων αντανακλαστικών (Pavlov), ως δοκιμή και πλάνη (Thorndike), ως επανάληψη μιας αντίδρασης μετά από θετική ενίσχυση (Skinner), ως ενόραση (Kohler), ως μίμηση προτύπου (Bandura), ως προσωπική ερμηνεία πληροφοριών (Maslow, Rogers), ως επεξεργασία πληροφοριών (Neisser, Seymour, Gagne) κλπ.

Από τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα το Πρόγραμμα Σπουδών που επικράτησε χαρακτηρίστηκε ως *Αναλυτικό Πρόγραμμα Στόχων*, το λεγόμενο Curriculum και στηρίχθηκε στη συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης. Εφαρμόστηκε αρχικά στην Αμερική, ενώ στη συνέχεια καθιερώθηκε και στις ευρωπαϊκές χώρες.

Σύμφωνα με τον *συμπεριφορισμό*<sup>3</sup>, με βασικό εκπρόσωπο τον Skinner:

- αυτό που έχει σημασία είναι μόνον το εξωτερικό ερέθισμα από το περιβάλλον και η άμεση ανταπόκριση του υποκειμένου στο ερέθισμα
- οι επαναλήψεις ενισχύουν τη σύνδεση ερέθισμα – ανταπόκριση, άρα και τη μάθηση

1 Βασιλόπουλος, Χ. (2008), *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ. 49-57. Περσελής, Ε. (2014), *Εξουσία και θρησκευτική αγωγή στην Ελλάδα του 19<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 263 & 268.

2 Κογκούλης, Ι. (2014), *Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών – Παιδείας και Ελληνορθόδοξης Κληρονομιάς, στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη, σ.σ. 50-52.

3 Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, (2011), *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη: Γενικό Μέρος*, τεύχ. 1, έκδοση β'. Αθήνα: ΙΕΠ, σ.σ. 36-37.

- υπάρχει άμεση ανατροφοδότηση- θετική (π.χ. επιβράβευση) ή αρνητική- ανάλογα με την απάντηση
- δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ενεργή συμμετοχή του μαθητή
- η ανάλυση γίνεται από τα πιο απλά στα πιο σύνθετα

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως ένα ΑΠΣ που βασίζεται στον συμπεριφορισμό δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη Δηλωτική Γνώση και στις ορατές αλλαγές συμπεριφοράς των παιδιών, οι οποίες μάλιστα προκαθορίζονται από τους σχεδιαστές του Curriculum με τη μορφή στόχων. Βασικοί του πυλώνες είναι οι προκαθορισμένοι διδακτικοί στόχοι, η γραμμικώς διατεταγμένη διδακτέα ύλη και η αξιολόγηση της μάθησης μέσα από ένα ορατό και μετρήσιμο αποτέλεσμα.

Σε αντίθεση με τον συμπεριφορισμό βρίσκονται οι *γνωστικές θεωρίες*<sup>4</sup> μάθησης, με βασικό εκπρόσωπο τον Piaget.

- αποδίδουν πολύ μεγάλη σημασία στις εσωτερικές νοητικές διεργασίες του υποκειμένου
- αντιμετωπίζουν την ανάπτυξη της λογικής και επιστημονικής σκέψης του παιδιού ως μια εξελικτική διαδικασία με διάφορα στάδια
- θεωρούν ότι η μάθηση δεν μεταδίδεται, αλλά είναι μια διαδικασία ενεργητικής προσωπικής κατασκευής-οικοδόμησης της γνώσης, η οποία γνώση εδράζεται πάνω σε προγενέστερες γνώσεις (που τροποποιούνται κατάλληλα για να συζευχθούν με τη νέα γνώση)
- αποφεύγεται από τον εκπαιδευτικό, η υπόδειξη των σωστών απαντήσεων, ενώ το λάθος αξιοποιείται δημιουργικά.

Επιπλέον, σύμφωνα με την κοινωνιογνωστική θεώρηση (ανακαλυπτική μάθηση) του Bruner, οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν τη γνώση (κανόνες, αρχές, ανάπτυξη δεξιοτήτων) σταδιακά και μέσα από την καθοδήγηση και την εμπύχωση του εκπαιδευτικού.

Αυτό όμως που ανέτρεψε ριζικά πολλές αντιλήψεις και πρακτικές αιώνων, που θεωρούσαν τη μάθηση ως μια παθητική διαδικασία αθροιστικής συγκέντρωσης πληροφοριών και την επιστημονική γνώση ως αδιαμφισβήτητη απεικόνιση της πραγματικότητας, ήταν η ανάδυση στα τέλη του 20 αιώνα των παιδαγωγικών θέσεων του Ρώσου γιατρού και παιδαγωγού Lev Vygotsky<sup>5</sup>. Ήταν ο θεμελιωτής της *κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας* (social-cultural theory) στο χώρο της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας, η οποία απορρίπτει την ορθολογικότητα και την αντικειμενικότητα της επιστημονικής γνώσης<sup>2</sup> τονίζοντας την πολιτισμική της διάσταση, ενώ οι παιδαγωγικές του θέσεις οδήγησαν στην ανάπτυξη σύγχρονων θεωριών μάθησης γνωστές ως *κοινωνικός εποικοδομισμός* (social constructivism). Τόνισε ιδιαίτερα τους μηχανισμούς με τους οποίους το

4 Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, (2011), *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη: Γενικό Μέρος*, τεύχ. 1, έκδοση β'. Αθήνα: ΙΕΠ, σ.σ. 37-40.

5 Μητροπούλου, Β., Στογιαννίδης, Α. (2015), *Εκπαιδευτικές τεχνολογίες στο σύγχρονο σχολείο. Εφαρμογές στη θρησκευτική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Ostrakon, σ.σ. 46-64.

άτομο αντιλαμβάνεται την πολιτισμική και ιστορική πραγματικότητα και πως αυτή επιδρά στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του<sup>6</sup>. Μια από τις βασικότερες θέσεις του ήταν πως η διδασκαλία πρέπει να εξασφαλίζει ένα δυναμικό διάστημα προόδου, στο οποίο το παιδί, υπό κατάλληλες κάθε φορά συνθήκες, θα μπορεί να ξεπερνάει τις ατομικές του δυνατότητες και να κινείται λίγο πιο πάνω από τα συλλογικά όρια δράσης, θέση του που είναι γνωστή ως «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης».<sup>7</sup> Κατά συνέπεια «ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσαρμόζει το περιεχόμενο και τις συνθήκες εκπαίδευσης, όχι μόνο στις παρούσες ικανότητες του παιδιού, αλλά και στις δυνατότητες προόδου του»<sup>8</sup>.

Το ΔΕΠΠΣ του 2003 σε μια προσπάθεια δημιουργικής αναμόρφωσης και εκσυγχρονισμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών υιοθέτησε τις θέσεις των παραπάνω παιδαγωγικών θεωριών που προαναφέραμε και ιδιαίτερα τις θέσεις του Vygotsky, ενώ έγινε μια προσπάθεια για την ανάδειξη του ενεργητικού χαρακτήρα της μάθησης, ορίζοντας τα βασικά της χαρακτηριστικά ως εξής<sup>9</sup>:

- έχει νευροφυσιολογική υποδομή, καθώς στηρίζεται σε βιοχημικές και ψυχολογικές επιδράσεις που καθορίζουν την ωριμότητα και την ετοιμότητα του αισθητηριακού και νευρικού συστήματος και αποτελούν τη βάση της μάθησης
- είναι έμφυτη στον άνθρωπο
- αποτελεί εσωτερική διαδικασία επεξεργασίας και όχι «απορρόφησης» πληροφοριακών δεδομένων, γι' αυτό σήμερα γίνεται λόγος για οικοδόμηση της γνώσης
- καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την προϋπάρχουσα γνώση και τη δυνατότητα μεταφοράς της γνώσης σε νέες καταστάσεις
- επηρεάζεται από εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες, οι οποίες προσδιορίζονται με σαφήνεια στις παιδαγωγικές θεωρίες των μιχιεβιοριστών
- ως διαδικασία και περιεχόμενο είναι κοινωνικά προσδιορισμένη, σύμφωνα με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις των εποικοδομιστών, και συντελείται μέσα σ' ένα πυκνό πλέγμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης
- διαμορφώνει την προσωπικότητα του ατόμου, καθώς τα αποτελέσματα της μάθησης διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του, αφού εκφράζονται ως μόνιμες και σταθερές αλλαγές που αφορούν γνωσιακά στοιχεία, στάσεις, αξίες και δεξιότητες
- συντελείται με διαφορετικούς τρόπους, αφού μπορεί να είναι εξωτερικά επιβαλλόμενη ή αποτέλεσμα αυθόρμητης συμμετοχής

6 Μανταγιούρας, Η. (1998), Στρατηγικές διδασκαλίας. *Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 123.

7 Vygotsky, L. (2000), *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, (μτφρ.) Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 147-148.

8 Vygotsky, L. (2000), *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, (μτφρ.) Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 152-155. Wertsch J. (1985), *Vygotsky and the social formation of mind*, Harvard: University press.

9 Μανταγιούρας, Η. (2006), *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 162-166.

- η ποιότητα της σχολικής μάθησης εξαρτάται από το πλαίσιο και τις διαδικασίες απόκτησης (δογματική - κριτική διδασκαλία)

## 2.2. Προτεινόμενες δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων στο μάθημα των Θρησκευτικών

Στο πλαίσιο της καθημερινής διδακτικής πράξης υλοποιούνται διαφόρων ειδών εργασίες – δραστηριότητες, οι οποίες ποικίλουν σε διάρκεια, απαιτήσεις, στόχους, διαδικασία και επιτελούν σημαντικούς μαθησιακούς και παιδαγωγικούς στόχους. Ωστόσο, για να λειτουργήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση χρειάζεται να ικανοποιούν σημαντικές παιδαγωγικές προϋποθέσεις και διαδικασίες. Ορισμένες από αυτές είναι η άμεση συσχέτισή τους με το περιεχόμενο της ενότητας, η δυνατότητα έλεγχου της μάθησης, η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών, ο διδακτικός σχεδιασμός και η παιδαγωγική στόχευση, οι λογικές απαιτήσεις σε χρόνο και προσπάθεια, η εναλλαγή και η διαφοροποίηση.

Τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών για το Δημοτικό Σχολείο περιλαμβάνουν πολύμορφες δοκιμασίες αξιολόγησης (ανοικτές, κλειστές, σωστού – λάθους, ανάπτυξης, σχολιασμού, γνωστικούς χάρτες κ.τ.λ.), ενώ προτείνουν δραστηριότητες που απαιτούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών και τη συνεργασία μεταξύ τους για την πραγματοποίησή τους, καθώς και δραστηριότητες που αξιοποιούν ποικίλες πηγές πληροφόρησης (βιβλιογραφία, τοπικά ή εθνικά μέσα ενημέρωσης, περιοδικά, υπηρεσίες, δικτυακούς τόπους) και ευνοούν τη χρήση σύγχρονης τεχνολογίας (H/Y) για την επεξεργασία και την παρουσίασή τους. Παράλληλα αρκετές δραστηριότητες που προτείνονται ενισχύουν τη φυσική περιέργεια του/της μαθητή/τριας, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη ερευνητικού πνεύματος<sup>10</sup>.

Σε ό,τι αφορά τις διαθεματικές δραστηριότητες, τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να παρέχουν τη δυνατότητα για πολλαπλές προσεγγίσεις της διδακτέας ύλης με την ανάπτυξη ποικίλων δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες αυτές είναι δυνατόν να πραγματοποιούνται μέσα ή έξω από το σχολείο και μπορεί να αφορούν μία διδακτική ενότητα ή έναν αριθμό διδακτικών ενοτήτων. Κατά το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων λαμβάνονται υπόψη, το περιεχόμενο της ύλης που διδάσκεται, οι διδακτικοί στόχοι καθώς και η μέθοδος διδασκαλίας, ώστε η επιλεγόμενη δραστηριότητα να είναι συναφής με την όλη διδακτική διαδικασία. Οι δραστηριότητες, έχοντας πάντοτε ως αφετηρία τη διδασκόμενη ενότητα, πρέπει να προωθούν τη διαθεματική της προσέγγιση, συνδέοντας έτσι τα Θρησκευτικά με ζητήματα που πραγματεύονται και άλλες επιστήμες ή με γεγονότα και καταστάσεις της καθημερινής ζωής<sup>11</sup>. Ταυτόχρονα μέσα από

10 Κογκούλης, Ι. (2014), *Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών – Παιδείας και Ελληνορθόδοξης Κληρονομιάς, στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη, σ. 514.

11 Ρεράκης, Η., Πεπές, Ε. (2015), *Πρακτική άσκηση και μικροδιδασκαλίες*. Θεσσαλονίκη: Σφρακιανή, σ.σ. 66-72.

τη προσέγγιση αυτή να διαχέονται και να εμπεδώνονται, με συστηματικότερο τρόπο, οι βασικές έννοιες του μαθήματος των Θρησκευτικών. Ορισμένες από αυτού του τύπου τις δραστηριότητες που προτείνονται είναι οι ακόλουθες:

- παρατήρηση και “ανάγνωση” βυζαντινών εικόνων
- ανάγνωση και σχολιασμός κειμένων της εκκλησιαστικής γραμματείας
- ανάγνωση και σχολιασμός λογοτεχνικών κειμένων
- ανάγνωση και σχολιασμός άρθρων από εφημερίδες και περιοδικά, με θέματα που σχετίζονται με το διδασκόμενο μάθημα
- αξιοποίηση του λεξιλογίου του σχολικού εγχειριδίου, προκειμένου να εξοικειωθούν οι μαθητές με όρους της εκκλησιαστικής ζωής
- καταγραφή πληροφοριών από πρόσωπα που έζησαν συνήθειες εκκλησιαστικής ζωής, που τείνουν να εκλείψουν
- δραματοποίηση γεγονότων από τη βιβλική ιστορία ή καταστάσεων, θεατρικό παιχνίδι
- οργάνωση και πραγματοποίηση θεατρικής παράστασης με θρησκευτικό περιεχόμενο
- οργάνωση σχεδίου επίσκεψης σε αρχαιολογικούς χώρους ή μουσεία με σχετικά εκθέματα
- κατασκευή χαρτών, σχεδίων και μοντέλων
- οργάνωση εκθέσεων με σχετικά θέματα
- επισκέψεις σε χώρους κοινωνικής προσφοράς της Εκκλησίας.

Οι δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων με τις οποίες επιδιώκεται να επιτευχθεί ο σκοπός της Τελικής Αξιολόγησης είναι:

- κείμενα συμπλήρωσης
- επιλογή σωστού – λάθους
- αντιστοίχιση – σύζευξη
- πολλαπλή επιλογή
- ταξινόμηση – κατάταξη
- λύση σταυρόλεξου ή ακροστιχίδα
- σύντομη γραπτή ή προφορική απάντηση
- ανάπτυξη απόψεων.

Επιπλέον, η παρακολούθηση της συμμετοχής και του βαθμού δραστηριοποίησης των μαθητών/τριών στο μάθημα επιτυγχάνονται με δραστηριότητες που προτείνονται στα σχολικά εγχειρίδια και περιλαμβάνουν:

- εκπόνηση συνθετικών εργασιών (project)<sup>12</sup> για τη διαπίστωση της δημιουργικής και κριτικής ικανότητας των παιδιών (αναζήτηση και επιλογή πληροφοριών, χρήση ποικίλων πηγών, πρωτότυπη σύλληψη και παρουσίαση εργασιών κ.τ.λ.).
- δραστηριότητες, όπως έρευνες, παιχνίδια ρόλων, οργάνωση επισκέψεων

---

12 Ρεράκης, Η., Πεπές, Ε. (2015), *Πρακτική άσκηση και μικροδιδασκαλίες*. Θεσσαλονίκη: Σφακιανάκη, σ.σ. 62-66.



και εκδηλώσεων κ.ά., οι οποίες παρέχουν στα παιδιά τη δυνατότητα να εφαρμόζουν γνώσεις και δεξιότητες

- παρατήρηση για τη διαπίστωση της ικανότητας των παιδιών για επικοινωνία και συνεργασία στην τάξη (συμμετοχή στη συζήτηση, κανόνες διαλόγου, ανταλλαγή απόψεων και έκφραση συναισθημάτων και εμπειριών, διαπραγματευτική ικανότητα κ.ά.).

### 2.3. Διδακτική ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων

Το περιεχόμενο και ο τρόπος δόμησης των σχολικών εγχειριδίων έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης επιστημονικής έρευνας, σημαντικών ελληνικών και διεθνών ερευνητικών ιδρυμάτων<sup>13</sup>. Η ριζική αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων του εκπαιδευτικού μας συστήματος, πριν από μία δεκαετία, συνοδεύτηκε με τη συγγραφή νέων διδακτικών εγχειριδίων, που είχαν ως στόχο την υλοποίηση της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής. Ωστόσο η διδακτική εμπειρία από την χρήση τους, όλα αυτά τα χρόνια, ανέδειξε πολλά θετικά στοιχεία που πρέπει να αξιοποιηθούν αλλά και αρνητικά στοιχεία που πρέπει να βελτιωθούν.

Η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων είναι μια δύσκολη και πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία, για να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο αξιόπιστη, δεν πρέπει να μένει μόνο στο θεωρητικό πλαίσιο, αλλά να συνεκτιμά και στοιχεία που προκύπτουν μέσα από τη εμπλοκή τους στην καθημερινή διδακτική πράξη<sup>14</sup>. Η αξιολόγηση των βιβλίων αναφέρεται στο *περιεχόμενο*, στα *δομικά χαρακτηριστικά*, στην *παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα*, στην *αισθητική του εικαστικού μέρους* και στην *τεχνική αρτιότητα*<sup>15</sup>.

Οι πρώτες αποσπασματικές ερευνητικές προσπάθειες σε αυτόν τον τομέα εμφανίζονται από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα με την *Κίνηση της Ειρήνης* και γίνονται πιο συστηματικές μετά τη λήξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Ο βασικότερος λόγος που προκάλεσε αυτήν την επιστημονική αναγκαιότητα, σύμφωνα με τον Fritzsche, είναι το γεγονός ότι οι πολεμικοί αντίπαλοι παρουσίαζαν τα ιστορικά γεγονότα στα βιβλία της Γλώσσας, των Θρησκευτικών και της Ιστορίας με τέτοιο τρόπο που ενίσχυαν το μίσος, τον φανατισμό, τον ρατσισμό, τον σοβινισμό και τη μισαλλοδοξία<sup>16</sup>.

13 Μπονίδης, Κ. (2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

14 Παπαργηγόριου, Ι. (2005), Γράφοντας ένα σχολικό βιβλίο: Δυνατότητες και περιορισμοί. Στο: Ε. Βεΐκου (επιμ.), *Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό υλικό στο Σχολείο: Προβληματισμοί – Ανασφάλτητες – Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη, σ.σ. 35-41.

15 Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, (2008), *Κριτήρια αξιολόγησης και αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού*. Αθήνα: ΙΕΠ, σ.σ. 15-25.

16 Fritzsche, K. P. (1992), *Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Μελέτες στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων*, (μτφρ.) Α. Καγάλη, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 173. Β. Σαφούρη, Β., *Η εικόνα των αναπήρων στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και των Θρησκευτικών του Δημοτικού Σχολείου. Ανέκδοτη διπλωματική εργασία στο Τμήμα Θεολογίας Θεολογικής Σχολής ΑΠΘ*. Στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/128976/files/GRI-2012-8451.pdf>, (προσπελάστηκε 21.01.2018).

Στην Ελλάδα, μέχρι το 1980, οι ελάχιστες έρευνες για το σχολικό βιβλίο αφορούσαν κυρίως τις αξίες, τα πρότυπα συμπεριφοράς και τα στερεότυπα για το γυναικείο φύλλο και την οικογένεια. Ένα σημαντικό θεσμικό όργανο, που συνέβαλε αποφασιστικά προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της ερευνητικής δράσης και διάχυσης των συμπερασμάτων για το σχολικό εγχειρίδιο, ήταν η *Μονάδα Έρευνας Σχολικού Βιβλίου*, που ιδρύθηκε το 1992. Συνέχεια αυτού του ιδρύματος αποτέλεσε το *Κέντρο Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, που ιδρύθηκε το έτος 1999, με πρωτοβουλία του καθηγητή Π. Ξωχέλη<sup>17</sup>.

Σήμερα, ο φορέας που είναι επιφορτισμένος με αυτό το σημαντικό έργο είναι το *Κέντρο Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων* (ΚΕΑΣΒΕΠ), που λειτουργεί στον τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, υπό την προεδρία του καθηγητή Ι. Μπονίδη. Είναι ενταγμένο στο διεθνές δίκτυο της Unesco και έχει ως βασικό σκοπό την ενίσχυση και ανάδειξη της επιστημονικής έρευνας στον εν λόγω τομέα, ενθαρρύνοντας παράλληλα τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων, ώστε μέσα από την ανατροφοδότηση που θα προκύψει να υπάρξουν εμφανή αποτελέσματα, τόσο στην βελτίωση της ποιότητάς τους όσο και στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, στα πλαίσια μιας μεταβαλλόμενης πολυπολιτισμικής κοινωνίας<sup>18</sup>.

## 2.4. Συναφείς έρευνες

Ενδιαφέρουσες μονογραφίες στην ελληνική βιβλιογραφία, σχετικές με την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων, κατά χρονολογική σειρά, είναι α) της Α. Φραγκουδάκη με τίτλο «Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία»<sup>19</sup>, β) του Γ. Αχλή με τίτλο «Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου»<sup>20</sup>, γ) του Κ. Μπονίδη με τίτλο «Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις», δ) των Α. Καψάλης και Β. Χαραλάμπους με τίτλο «Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική», και ε) του Γ. Μπίκου με τίτλο «Το βιβλίο ως διδακτικό μέσο και οι κυρίαρχοι τρόποι ανάγνωσης. Μια ιστορική, ανθρωπολογική και κοινωνιολογική ανάλυση της ανάγνωσης»<sup>21</sup>.

17 Παπαχρήστου, Κ. (2001), *Τα σχολικά εγχειρίδια: Διαπολιτισμικότητα και εθνοκεντρισμός*. Αθήνα: Συγγραφέας, σ. 3.

18 Καψάλης, Α., Χαραλάμπους, Δ. (2008), *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 344 & 384-388.

19 Φραγκουδάκη, Α. (1978), *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο.

20 Αχλής, Γ. (1983), *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

21 Μπίκος, Γ. (2012), *Το βιβλίο ως διδακτικό μέσο και οι κυρίαρχοι τρόποι ανάγνωσης. Μια ιστορική,*

Πολύ αξιόλογες έρευνες για το σχολικό εγχειρίδιο είναι και οι διδακτορικές διατριβές α) της Μ. Δημάση με τίτλο «Τα ελληνόγλωσσα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου της Κωνσταντινούπολης και η Θρησκευτική και Εθνική ταυτότητα των Ελληνοπαίδων»<sup>22</sup>, β) της Κ. Πούλιου με τίτλο «Συγκριτική μελέτη των θεσμών, αξιών και προτύπων συμπεριφοράς στα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων του Δημοτικού σχολείου 1993 και 2006»<sup>23</sup> και γ) της Ι. Κομνηνού με τίτλο «Η ευρωπαϊκή διάσταση της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών: η συμβολή του στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας»<sup>24</sup>.

## 2.5. Σκοπός της έρευνας

Προκειμένου να αξιοποιήσουμε όλα όσα προαναφέραμε στις προηγούμενες ενότητες, προχωρήσαμε σε ερευνητικό επίπεδο προκειμένου να διερευνήσουμε και να αναλύσουμε το παιδαγωγικό και διδακτικό υπόβαθρο των δραστηριοτήτων που προτείνονται στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό σχολείο, του Α.Π.Σ. 2003<sup>25</sup> και του τρόπου αξιοποίησής τους για την ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Κατά συνέπεια, αυτή η ανάλυση μας βοηθάει να σχηματίσουμε μία σαφέστερη εικόνα για τη διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιείται, προκειμένου να οδηγηθούν οι μαθητές/τριες στην επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Προσεγγίζοντας παιδαγωγικά τις προτεινόμενες εργασίες των τεσσάρων σχολικών εγχειριδίων του/της μαθητή/τριας, εντοπίσαμε τα ρήματα με τα οποία εκφέρονται, κατατάσσοντάς τα σε κατηγορίες, με βάση γνωστές ταξινομίες διδακτικών στόχων. Βασικός σκοπός μας ήταν ο εντοπισμός των επιπέδων μαθησιακών δεξιοτήτων και ειδών γνώσης που προάγουν, καθώς και του τρόπου εργασίας που απαιτούν. Κατά συνέπεια, αυτή η ανάλυση μας βοηθάει να σχηματίσουμε μία σαφέστερη εικόνα για τη διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιείται, προκειμένου να οδηγηθούν οι μαθητές/τριες στην επίτευξη των διδακτικών στόχων και να αναδειχθούν τα βασικά παιδαγωγικά χαρακτηριστικά στοιχεία των προτεινόμενων δραστηριοτήτων σε κάθε βιβλίο του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό σχολείο. Άλλωστε η βασική προϋπόθεση για τη συγγραφή ενός διδακτικού εγχειριδίου, αυτή δηλαδή από την οποία απορρέουν

---

ανθρωπολογική και κοινωνιολογική ανάλυση της ανάγνωσης. Αθήνα: Γρηγόρης.

22 Δημάση, Μ. (1996), *Τα ελληνόγλωσσα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου της Κωνσταντινούπολης και η Θρησκευτική και Εθνική ταυτότητα των Ελληνοπαίδων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

23 Πούλιου, Κ., *Συγκριτική μελέτη των θεσμών, αξιών και προτύπων συμπεριφοράς στα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων του Δημοτικού σχολείου 1993 και 2006*. Στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/129135> (προσπελάστηκε 01.03.2017).

24 Κομνηνού, Ι., *Η ευρωπαϊκή διάσταση της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών: η συμβολή του στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας*. Στο: <http://ikee.lib.auth.gr/> 2012 (προσπελάστηκε 01.03.2017).

25 ΦΕΚ 303Β/13.03.2003. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού και Γυμνασίου (ΑΠΣ – ΔΕΠΠΣ 2003)*. Στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> σ.σ. 3733-3744 (προσπελάστηκε 02.05.2017)

όλες οι άλλες, είναι αν και σε ποιο βαθμό, πραγματώνει τις παιδαγωγικές αρχές και διδακτικές προτάσεις του Α.Π.Σ.

Η επιλογή των συγκεκριμένων εγχειριδίων έγινε με γνώμονα την πολυετή ενασχόληση του ερευνητή με την διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό σχολείο, τόσο στα πλαίσια των επιστημονικών του δράσεων κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών του σπουδών όσο και στα πλαίσια της άσκησης του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού στο Δημοτικό σχολείο.

## 2.6. Υποθέσεις της Έρευνας

Η σπουδαιότητα αυτής της έρευνας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, αφού για το μάθημα των Θρησκευτικών, την διετία 2016-18, υπήρξαν δραματικές αλλαγές, τόσο όσον αφορά το Πρόγραμμα Σπουδών όσο και στα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία στην πραγματικότητα καταργήθηκαν, αφού αντικαταστάθηκαν με ενδεικτικούς «φακέλους υλικού», χωρίς προηγουμένως να προηγηθεί η αξιολόγησή τους. Θεωρήσαμε, λοιπόν, αναγκαίο να διερευνήσουμε σε ποιο βαθμό και με τρόπο λειτούργησαν τα εν λόγω σχολικά εγχειρίδια στη διδακτική πράξη.

### 2.6.1. Γενική υπόθεση

Η βασική υπόθεση της έρευνας είναι ότι τα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών αξιοποιούν δραστηριότητες που αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την υλοποίηση των παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων του ΔΕΠΠΣ 2003, αλλά και ειδικότερα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες.

### 2.6.2. Επιμέρους υποθέσεις

Μέσα από την ανάδειξη της παιδαγωγικής και διδακτικής φιλοσοφίας των δραστηριοτήτων που προτείνονται στα σχολικά εγχειρίδια για την υλοποίηση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στο εν λόγω μάθημα μπορούμε να απαντήσουμε και σε σημαντικά ερωτήματα όπως<sup>26</sup>:

- Προκαλείται το ενδιαφέρον των μαθητών;
- Ενισχύονται τα κίνητρα μάθησης;
- Διευκολύνεται η ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στη διδακτική πράξη<sup>27</sup>;
- Αξιοποιείται η εποικοδομητική και διερευνητική μάθηση;

26 Κογκούλης, Ι. (2014), *Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών – Παιδείας και Ελληνορθόδοξης Κληρονομιάς, στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη, σ.σ. 213-214.

27 Χαλκιάς, Γ. (2014), *Ομαδοκεντρικές Διδακτικές Πρακτικές στο Δημοτικό Σχολείο. Εποικοδομητική και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Προσέγγιση*. Αθήνα: Λεξίτυπον.

- Διευκολύνεται η πληρέστερη επεξεργασία των περιεχομένων;
- Αποκτούν οι μαθητές/τριες θετική στάση για το μάθημα των Θρησκευτικών;
- Εισάγονται οι μαθητές/τριες σε μεθόδους & τεχνικές ενδεδειγμένης διερεύνησης θεμάτων για την Ορθόδοξη χριστιανική πίστη και ζωή.

### 3. Μεθοδολογία – Υλοποίηση Έρευνας

Προκειμένου να απαντήσουμε στα παραπάνω υποθετικά ερωτήματα προσπαθήσαμε να βρούμε ποια είναι εκείνα τα ποιοτικά στοιχεία που αποτυπώνουν τη διδακτική και παιδαγωγική φιλοσοφία των προτεινόμενων δραστηριοτήτων και πως αυτά μπορούν να κατηγοριοποιηθούν και να αναλυθούν, ώστε να προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα

#### 3.1. Το δείγμα

Η έρευνά μας στηρίχθηκε στην πρόταση ανάλυσης της διδακτικής διάστασης των σχολικών εγχειριδίων, όπως αυτή παρουσιάστηκε στη μονογραφία του Α. Στογιαννίδη (2014) με κεντρικό τίτλο: *Η διδακτική ανάλυση στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών*, των εκδόσεων Δέσποινας Κυριακίδη, καθώς και σε σχετικές ανακοινώσεις των Α. Στογιαννίδη και Ν. Κουτσουπιά, σε επιστημονικά συνέδρια και περιοδικά<sup>28</sup>. Η παραπάνω πρόταση χρησιμοποιεί ως μέσα ελέγχου μάθησης τις ερωτήσεις και τις δραστηριότητες που προτείνονται σε κάθε κεφάλαιο ενός σχολικού εγχειριδίου, οι οποίες κατηγοριοποιούνται με βάση ταξινομίες γνωστών παιδαγωγών και μελετιούνται με μεθόδους *Πολυμεταβλητής Στατιστικής Ανάλυσης* και συγκεκριμένα με τη Εφαρμογή της *Γεωμετρικής Διδακτικής Ανάλυσης* (Geometric Didactical Analysis – Ge.Di.An.)<sup>29</sup>.

Κατά τη διαδικασία εντοπισμού των ρημάτων εκφοράς των εργασιών στα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών του Δημοτικού σχολείου καταγράψαμε συνολικά 590 ρήματα/αντικείμενα. Αναλυτικότερα στο βιβλίο της Γ΄ τάξης εντοπίστηκαν 73 ρήματα, στο βιβλίο της Δ΄ τάξης 100 ρήματα, στο βιβλίο της Ε΄ τάξης 146 ρήματα και στο βιβλίο της ΣΤ΄ τάξης 171 ρήματα. Τα ρήματα αυτά, ανάλογα με τη νοηματική τους συνάφεια, κατηγοριοποιήθηκαν και εντάχθηκαν σε 36 βασικά ρήματα, τα οποία αποτέλεσαν τα αντικείμενα της έρευνάς μας.

28 Στογιαννίδης Α., Κουτσουπιάς, Ν. (2014), Όταν η Διδακτική συναντά την Ανάλυση Δεδομένων: Θεωρία και Εφαρμογή της Γεωμετρικής Διδακτικής Ανάλυσης – (Geometric Didactical Analysis – Ge.Di.An.). Στο: *Σύνθεσις*, τομ. 3, σ.σ. 115-150. Δημάση, Μ., Στογιαννίδης, Α., Κουτσουπιάς, Ν., *Συνδύζοντας τη Γεωμετρική Διδακτική Ανάλυση (Ge.Di.An.) με την ανάλυση περιεχομένου για τη διερεύνηση Θρησκευτικών όρων σε σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της λογοτεχνίας*. Στο: [http://utopia.duth.gr/~mdimasi/cng/index\\_htm\\_files/program\\_1.pdf](http://utopia.duth.gr/~mdimasi/cng/index_htm_files/program_1.pdf), (προσπελάστηκε 11.06.2017). Στογιαννίδης, Α., Κουτσουπιάς, Ν. (2015), Πρόταση Ανάλυσης της Διδακτικής Διάστασης των Σχολικών Εγχειριδίων. Εφαρμογή στο μάθημα των Θρησκευτικών. Στο: *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τομ. 8, σ.σ. 90-118.

29 Stogiannidis, A., Koutsoupias, N. (2013), Geometric Didactical Analysis- GE.DI.AN.- Ein Neuer Methodologischer Vorschlag Für Die Empirische Bildungsforschung. Στο: *Σύνθεσις*, τόμ. 2, σσ. 200-221.

### 3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Στην εργασία μας χρησιμοποιήσαμε την Ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου<sup>30</sup>, ακολουθώντας πιστά τα στάδια της ομαδοποίησης, της ταξινόμησης και της κατηγοριοποίησης, όπου οι πολλές λέξεις του κειμένου ταξινομούνται σε πολύ λιγότερες κατηγορίες περιεχομένου<sup>31</sup>.

Εντοπίσαμε τα ρήματα με τα οποία εκφέρονται οι δραστηριότητες των βιβλίων, τα οποία συνιστούν ποιοτικά στοιχεία, ποσοτικοποιούνται, μετατρέπονται σε μετρήσιμα στοιχεία και εντάσσονται σε μεταβλητές και κλάσεις, οι οποίες έχουν σημασία για την ανάδειξη της παιδαγωγικής φιλοσοφίας των δραστηριοτήτων. Χρησιμοποιήσαμε τα συστήματα κατηγοριών, που προτείνονται στην προαναφερθείσα μονογραφία και προχωρήσαμε σε ερμηνευτική και συγκριτική ανάλυση δεδομένων<sup>32</sup>.

### 3.3. Μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Τα στάδια που ακολουθήσαμε για τη συλλογή, ταξινόμηση και αξιοποίηση των δεδομένων είναι τα ακόλουθα:

- 1<sup>ο</sup> στάδιο: *Προσδιορισμός των αντικειμένων που θα καταγραφούν ως δεδομένα*. Επιλέξαμε τις μονάδες δειγματοληψίας και ανάλυσης, την πηγή από την οποία αντήλαμε τα δεδομένα προς ανάλυση, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο θα απαριθμούσαμε τα δεδομένα. Ως δεδομένα χρησιμοποιήσαμε τα ρήματα με τα οποία εκφέρονται οι δραστηριότητες στα βιβλία των Θρησκευτικών των τεσσάρων μεγάλων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, κατηγοριοποιημένα σε 36 βασικά ρήματα.
- 2<sup>ο</sup> στάδιο: *Προσδιορισμός των μεταβλητών και των κλάσεών τους*. Κάθε επιμέρους ιδιότητα που χαρακτηρίζει μία μεταβλητή θεωρείται ως κλάση της εν λόγω μεταβλητής.
- 3<sup>ο</sup> στάδιο: *Ομαδοποίηση - Ταξινόμηση των αντικειμένων και συγκρότηση πινάκων δεδομένων, κατά τάξη*<sup>33</sup>. Το αντικείμενο που κωδικογράφουμε προσεγγίζεται ως προς τη διδακτική του διάσταση. Δε συντάσσουμε, κατά το δοκούν, δικά μας κριτήρια κωδικογράφησης, αλλά χρησιμοποιούμε γνωστές ταξινομίες μεγάλων παιδαγωγών, όπως αυτές αποτυπώνονται στην προαναφερθείσα μονογραφία του Α. Στογιαννίδη.

30 Κογκούλης, Ι. (2014), *Κατηγορητική και χριστιανική παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη, σ.σ. 345-348.

31 Μπονίδης, Κ. (2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Κογκούλης, Ι. (2014), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ.σ. 192-201.

32 Στογιαννίδης Α., Κουτσομπιάς, Ν. (2014), *Όταν η Διδακτική συναντά την Ανάλυση Δεδομένων: Θεωρία και Εφαρμογή της Γεωμετρικής Διδακτικής Ανάλυσης – (Geometric Didactical Analysis – Ge.Di.An.)*. Στο: *Σύνθεσις*, τομ. 3, σ. 125.

33 Πίνακες 2 και 3

### 3.4. Μέθοδος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Για να προχωρήσουμε στη συστηματική Διδακτική Ανάλυση των δραστηριοτήτων χρησιμοποιήσαμε τρεις βασικές μεταβλητές και τις κλάσεις αυτών των μεταβλητών, ώστε να μπορέσουμε να εντάξουμε, αναλόγως, τα ρήματα που χρησιμοποιούνται για τις οδηγίες και να αναδείξουμε το παιδαγωγικό και διδακτικό τους υπόβαθρο. Οι μεταβλητές αφορούν στη *μορφή εργασίας* που προτείνεται, με την οποία τα παιδιά θα οικειοποιηθούν τα μορφωτικά αγαθά στο *επίπεδο μάθησης* που απαιτείται, το οποίο καλούνται να κατακτήσουν οι μαθητές/τριες μέσω των εργασιών των σχολικών εγχειριδίων και στο *είδος γνώσης* που επιδιώκεται και το οποίο πρέπει να κατέχουν οι μαθητές/τριες για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις κάθε δραστηριότητας<sup>34</sup>.

Μετά τον καθορισμό των κριτηρίων που χαρακτηρίζουν και οριοθετούν τις κλάσεις των μεταβλητών μας με σαφήνεια και επιστημονική τεκμηρίωση, προχωρήσαμε στη σύνταξη δύο πινάκων στους οποίους κατατάξαμε τα 36 βασικά ρήματα, που αποτέλεσαν τα αντικείμενα της έρευνάς μας, ανάλογα με το είδος της γνώσης που προάγουν και το επίπεδο μάθησης που απαιτούν, αναφέροντας παράλληλα και το κριτήριο κατάταξής τους στις συγκεκριμένες κλάσεις. Μάλιστα, για να υπάρξει αντικειμενικότερη αξιολόγηση και κατανομή, ζητήθηκε η συνδρομή δεύτερου επιστημονικού συνεργάτη, ο οποίος γνωρίζοντας την παραπάνω ταξινόμια, προχώρησε σε αυτόνομη αξιολόγηση και κατάταξη των ρημάτων, η οποία χρησιμοποιήθηκε για επαλήθευση ή επανεξέταση.

Στη συνέχεια καταχωρήσαμε τα δεδομένα των πινάκων στον υπολογιστή. Για την κωδικοποίηση και διερεύνηση των ποσοτικών δεδομένων που προέκυψαν κάναμε χρήση των στατιστικών προγραμμάτων της Microsoft Excel. Χρησιμοποιήσαμε πίνακες και διαγράμματα με στήλες για την οργάνωση των ποσοτικών δεδομένων σε απόλυτη (vi) και σχετική συχνότητα (fi). Αναλυτικότερα, αποτυπώσαμε πρώτα την απόλυτη και σχετική κατανομή των ρημάτων των εργασιών κατά τάξη σε πίνακες και διαγράμματα και στη συνέχεια την απόλυτη και σχετική συχνότητα των κλάσεων των μεταβλητών για τις εργασίες κάθε βιβλίου.

Με τη βοήθεια των πινάκων αρχικής καταγραφής των ρημάτων προχωρήσαμε σε μια πρώτη αξιολόγηση των δραστηριοτήτων, σχετικά με τις γνωστικές, νοητικές, συναισθηματικές, ψυχοκινητικές και γλωσσικές δεξιότητες που προάγουν, κατά πόσο ενισχύουν την περιέργεια, τον ενθουσιασμό, τον συναισθηματισμό και γενικά όλες τις λειτουργίες της ύπαρξης για περαιτέρω διερεύνηση. Επίσης ερευνήσαμε αν δημιουργούν ερεθίσματα, απορίες και προβληματισμούς, ικανούς να οδηγήσουν σε διάλογο σε επίπεδο ομάδας ή ολομέλειας και αν ωθούν σε ερευνητική δράση και σε αναζητήσεις στον χώρο της θεολογικής γραμματείας και της εν γένει εκκλησιαστικής ζωής.

---

34 Στογιαννίδης, Α. (2014), *Η διδακτική ανάλυση στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη, 2014.

Στη συνέχεια έγινε αναλυτική παρουσίαση των ερευνητικών στοιχείων που προέκυψαν ανά τάξη σε κάθε μεταβλητή. Η αποτύπωση αυτή είναι πολύ σημαντική, αφού καταδεικνύει ομοιότητες και διαφορές στην φιλοσοφική αντίληψη κάθε συγγραφικής ομάδας και ξεχωρίζει την επικρατούσα κλάση κάθε εξεταζόμενη μεταβλητής.

Παρακάτω θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στο παιδαγωγικό περιεχόμενο αυτών των μεταβλητών, καθώς και των κλάσεων με τις οποίες κατηγοριοποιούνται<sup>35</sup>.

### Πίνακας 1: Οι προς εξέταση μεταβλητές και οι κλάσεις τους

ΜΟΡΦΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΠΟΥ ΠΡΟΤΕΙΝΕΤΑΙ	ΕΙΔΟΣ ΓΝΩΣΗΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΙΩΚΕΤΑΙ	ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΣΗΣ ΠΟΥ ΑΠΑΙΤΕΙΤΑΙ
ΑΤΟΜΙΚΗ	ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗ	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ
ΟΜΑΔΙΚΗ	ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ	ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ
ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΗ	ΑΝΑΛΥΣΗΣ
	ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ	ΠΡΑΞΙΑΚΟ

#### 3.4.1. Η μεταβλητή της μορφής εργασίας και οι κλάσεις της

Ο τύπος διδασκαλίας που λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο, καθορίζει εν πολλοίς το περιεχόμενο και τη διαδικασία μάθησης και διαμορφώνει τα τελικά αποτελέσματα της σχολικής εκπαίδευσης<sup>36</sup>.

Στην παρούσα εργασία υιοθετούμε την ταξινόμια του H. Meyer<sup>37</sup> ο οποίος διακρίνει τέσσερις μορφές μαθητικής εργασίας: ατομική, ομαδική, σε ζεύγη, ολομέλεια τάξης. Την εργασία σε ζεύγη την εντάξαμε στην ομαδική εργασία και δημιουργήσαμε τρεις κλάσεις για την μεταβλητή της «Μορφής Εργασίας».

#### 3.4.2. Η μεταβλητή του είδους γνώσης και των κλάσεων της

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των D. Krathwohl και L. Anderson, διακρίνουμε τέσσερις κατηγορίες γνώσεων<sup>38</sup>:

Η πρώτη κατηγορία αφορά στην *Πραγματολογική γνώση*. Πρόκειται για αναφορά σε γενικά χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου ή έννοιας και τη

35 Ματσαγγούρας, Η. (2006), Διδακτικά Εγχειρίδια: Κριτική Αξιολόγηση Γνωστικής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας. Στο: *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τομ. 7, σ.σ. 60-92.

36 Standish, P. (2003), Εκπαίδευση χωρίς σκοπούς. Στο: R. Marples (επιμ.), *Οι σκοποί της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

37 Meyer, H. (1988), *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband*, Frankfurt am Main: Scriptor Verlag. Στογιαννίδης, Α. (2014), *Η διδακτική ανάλυση στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη, σ. 115.

38 Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001), *A Taxonomy of Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman. p.p. 45-60. Στογιαννίδης, Α. (2014), *Η διδακτική ανάλυση στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη, σ.σ. 108-112.



απομνημόνευση ονομάτων, ημερομηνιών, τοπωνυμίων, γεγονότων κτλ. Σε αυτήν την κατηγορία γνώσης κυριαρχεί η αποσπασματικότητα και το επιδιωκόμενο είναι η λεπτομέρεια. Ζητείται με ρήματα όπως: να συμπληρώσετε, να ορίσετε, να ονομάσετε κλπ.

Η δεύτερη κατηγορία είναι η *Εννοιολογική Γνώση*. Εδώ οι επιμέρους και αποσπασματικές γνώσεις συνδυάζονται και δημιουργούνται νέες έννοιες, γενικεύσεις, ταξινομήσεις και κατηγορίες. Εκφράζεται με ρήματα όπως: να επισημάνετε θετικά/αρνητικά, να συγκρίνετε, να παρουσιάσετε, να σειροθετήσετε, να περιγράψετε κλπ.

Η τρίτη κατηγορία φέρει την ονομασία *Διαδικαστική Γνώση* και σχετίζεται με το αποτέλεσμα της πράξης, δηλαδή της διαδικασίας εφαρμογής των όσων συμπεριλαμβάνονται στις δύο προηγούμενες κατηγορίες, αφού κάθε μορφή γνώσης έχει μέσα της τη δύναμη για πράξη, η οποία οδηγεί σε νέα γνώση. Αναδεικνύεται με ρήματα όπως: να αξιολογήσετε, να εξηγήσετε, να δικαιολογήσετε κλπ.

Η τέταρτη κατηγορία χαρακτηρίζεται ως *Μεταγνωστική Γνώση* και θεωρείται ως ένα είδος αυτοαξιολόγησης των διαδικασιών σκέψης και πράξης και των μαθησιακών στρατηγικών που ακολουθήθηκαν κατά την επεξεργασία του παιδαγωγικού υλικού. Απαιτείται από ρήματα όπως: να επαναπροσεγγίσετε, να επισκεφτείτε, να σχεδιάσετε κλπ.

## Πίνακας 2: Κριτήρια καθορισμού Ειδών Γνώσης, με βάση την ταξινόμια των L. W. Anderson και D. Krathwohl

ΕΙΔΟΣ ΓΝΩΣΗΣ -ΚΡΙΤΗΡΙΑ		
<b>ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗ</b>	Κυριαρχούν τα επιμέρους στοιχεία, οι λεπτομέρειες, το συγκεκριμένο και το αποσπασματικό	1)Γνώση ορολογίας γύρω από ένα αντικείμενο. 2)Γνώση ονομάτων, ημερομηνιών, τοπωνυμίων, γεγονότων κλπ.
<b>ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ</b>	Συνδυάζονται τα επιμέρους στοιχεία της πραγματολογικής γνώσης για τον σχηματισμό εννοιών και γενικεύσεων	1)Γνώση ταξινομήσεων και κατηγοριών. 2)Γνώση αρχών και γενικεύσεων 3)Γνώση θεωριών, μοντέλων και δομών.
<b>ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΗ</b>	Αφορά τον τρόπο με τον οποίον υλοποιείται μία διαδικασία	1)Γνώση ειδικών δεξιοτήτων και αλγόριθμων. 2)Γνώση ειδικών τεχνικών. 3)Γνώση των κριτηρίων που προσδιορίζουν την επιλογή συγκεκριμένων μεθόδων.

**ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗ**

Αναστοχασμός αναφορικά με τον τρόπο που ακολουθήθηκε ή που έπρεπε να ακολουθηθεί για την κατάκτηση της γνώσης

- 1)Γνώση στρατηγικών.
- 2)Γνώση κριτηρίων που προσδιορίζουν την καταλληλότητα χρήσης συγκεκριμένης στρατηγικής.
- 3)Αυτογνωσία.

### 3.4.3. Η μεταβλητή του επιπέδου μάθησης και των κλάσέων της

Από τον παραπάνω ορισμό προκύπτει πως υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα μάθησης, τα οποία κατηγοριοποιούνται από τον Η. Ματσαγγούρα σε μια τετράβαθμη κλίμακα αύξουσας δυσκολίας με τη χρήση είκοσι δύο δεξιότητων<sup>39</sup>:

Το πρώτο επίπεδο ονομάζεται *Πληροφοριακό* και περιλαμβάνει δεξιότητες συλλογής δεδομένων. Σ' αυτές ανήκουν η παρατήρηση, η αναγνώριση, η συλλογή δεδομένων και η ανάκληση. Αποτελεί μια πρώτη επαφή με το γνωστικό αντικείμενο και εκφράζεται με ρήματα όπως: να συμπληρώσετε, να συλλέξετε, να καταγράψετε, να παρατηρήσετε, να συγκεντρώσετε κλπ.

Το δεύτερο επίπεδο χαρακτηρίζεται ως *Οργανωτικό* και περιλαμβάνει δεξιότητες επαγωγικών αλληλοσυσχετίσεων και οργάνωσης δεδομένων. Σ' αυτές ανήκουν η σύγκριση, η κατηγοριοποίηση, η διάταξη και η ιεράρχηση. Οι αποσπασματικές πληροφορίες του προηγούμενου επιπέδου μάθησης συσχετίζονται και οργανώνονται σε κατηγορίες. Εκφράζεται με ρήματα όπως: να μελετήσετε, να εντοπίσετε, να αντιστοιχίσετε, να παρουσιάσετε κλπ.

Το τρίτο επίπεδο είναι το *Αναλυτικό* και απαιτεί δεξιότητες ενδοσυσχετίσεων και ανάλυσης δεδομένων και οδηγεί σε ανώτερο επίπεδο γενικεύσεων, όπου βασικό ρόλο κατέχει η συστηματική διερεύνηση. Οι δεξιότητες που εντάσσονται εδώ είναι η ανάλυση δομικών στοιχείων συνόλου, η διάκριση σχέσεων, η διάκριση μοτίβων, η διάκριση γεγονότων από απόψεις - εκτιμήσεις και η διευκρίνιση. Εκφράζεται με ρήματα όπως: να αναλύσετε, να αναπτύξετε, να εξηγήσετε κλπ.

Το τελευταίο επίπεδο φέρει το όνομα *Πραξιακό*. Εδώ γίνεται με απαγωγικό τρόπο η υπέρβαση των δεδομένων, με τη διαδικασία της ερμηνείας, της αξιολόγησης και της ανάδειξης της χρηστικότητας της γνώσης στη σύγχρονη καθημερινότητα. Οι δεξιότητες που απαιτούνται σε αυτό το επίπεδο είναι η επεξήγηση, η πρόβλεψη, η υπόθεση, ο συμπερασμός, η επαλήθευση, ο εντοπισμός λαθών και αντιφάσεων, η διοργάνωση της γνώσης, η περίληψη, η αντιμεταχώρηση, η εμπύωση και η αξιολόγηση, ενώ εκφράζεται με ρήματα όπως: να τεκμηριώσετε, να δημιουργήσετε, να εφαρμόσετε κλπ.

39 Ματσαγγούρας, Η. (2007), *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg. σ.σ. 92-104. Στογιαννίδης, Α. (2014), *Η διδακτική ανάλυση στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη, σ.σ. 102-107.

### Πίνακας 3: Κριτήρια καθορισμού Επιπέδων Μάθησης με βάση την ταξινόμια του Η. Ματσαγγούρα

ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΣΗΣ –ΚΡΙΤΗΡΙΑ		
<b>ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ</b>	Δεξιότητες συλλογής δεδομένων	1) Παρατήρηση, 2) Αναγνώριση, 3) Ανάκληση
<b>ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟ</b>	Δεξιότητες αλληλο-συσχετίσεων και οργάνωσης δεδομένων	1) Σύγκριση, 2) Κατηγοριοποίηση, 3) Διάταξη, 4) Ιεράρχηση
<b>ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ</b>	Δεξιότητες ενδο-συσχετίσεων και ανάλυσης δεδομένων	1) Ανάλυση δομικών στοιχείων συνόλου, 2) Διάκριση σχέσεων, 3) Διάκριση μοτίβων, 4) Διάκριση γεγονότων από απόψεις και εκτιμήσεις 5) Διευκρίνιση
<b>ΠΡΑΞΙΑΚΟ</b>	Δεξιότητες υπέρβασης δεδομένων. Αξιοποίηση της γνώσης και εφαρμογή σε καταστάσεις καθημερινότητας. Δημιουργική σύνθεση και παραγωγή νέας γνώσης	1) Επεξήγηση, 2) Πρόβλεψη, 3) Υπόθεση, 4) Συμπερασμός, 5) Επαλήθευση, 6) Εντοπισμός λαθών και αντιφάσεων, 7) Διο-ργάνωση της γνώσης, 8) Περίληψη, 9) Αντιμεταχώριση ή Εμβίωση 10) Αξιολόγηση

#### 4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Οι βασικότεροι παράγοντες, που προσδιορίζουν έμμεσα ή άμεσα ποια διδακτική μέθοδο θα ακολουθηθεί, είναι ο ρόλος και ο βαθμός εμπλοκής του εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών στη μεθοδευμένη διδασκαλία, όπως επίσης τα ενδιαφέροντα, η ετοιμότητα μάθησης και τα μαθησιακά προφίλ των παιδιών. Ο περιορισμός του ρόλου του διδάσκοντος και η αντίστοιχη αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, πρέπει να αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας.

Η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών αναμφίβολα έχει γνωσιολογικό προσανατολισμό. Ωστόσο τα περιεχόμενα του μαθήματος δεν μπορεί να προσφέρονται με την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία ως απλές πληροφορίες, αλλά με μια διδακτική μέθοδο που θα ξεκινάει και θα αξιοποιεί

τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών, θα ενεργοποιεί τον προβληματισμό και την κριτική θεώρηση και θα παρέχει ευκαιρίες διερευνητικής μάθησης. Μια ενεργητική μάθηση η οποία θα παρέχει τη δυνατότητα συσχέτισης των προσφερόμενων γνώσεων με καθημερινές καταστάσεις και ανάγκες και θα προεκτείνει την ανάλυση του περιεχομένου της και σε άλλα επιστημονικά πεδία.

Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης του παιδαγωγικού και διδακτικού υπόβαθρου των δραστηριοτήτων που διερευνήσαμε, ως προς τις μεταβλητές και τις κλάσεις που ορίσαμε, όπως αυτά αποτυπώνονται στον πίνακα 4.

**Πίνακας 4.: Συνολική αποτύπωση της διακύμανσης των τιμών στις κλάσεις των μεταβλητών σε όλες τις τάξεις**

ΚΛΑΣΕΙΣ ΜΟΡΦΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Γ	Δ	Ε	ΣΤ
ΑΤΟΜΙΚΗ	56%	51%	51%	42%
ΟΜΑΔΙΚΗ	18%	25%	28%	47%
ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ	26%	24%	21%	11%
ΚΛΑΣΕΙΣ ΕΙΔΟΣ ΓΝΩΣΗΣ	Γ	Δ	Ε	ΣΤ
ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗ	37%	26%	36%	42%
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ	18%	32%	20%	15%
ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΗ	24%	29%	24%	25%
ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ	21%	13%	20%	18%
ΚΛΑΣΕΙΣ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΣΗΣ	Γ	Δ	Ε	ΣΤ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ	31%	27%	31%	37%
ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	17%	15%	22%	16%
ΑΝΑΛΥΣΗΣ	31%	33%	24%	25%
ΠΡΑΞΙΑΚΟ	21%	25%	23%	22%

#### 4.1. Μορφή εργασίας

Στις δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων που μελετήσαμε εφαρμόζεται σε υψηλά ποσοστά η διαλογική συζήτηση, η συνδιαμόρφωση και οι συνεργατικές δραστηριότητες των παιδιών, με την εφαρμογή της ομαδικής – συνεργατικής διδασκαλίας, ώστε μέσα από τη συμμετοχική μάθηση να αξιοποιούνται οι ιδιαίτερες ικανότητες αλλά και οι διαφορετικές εμπειρίες των μαθητών/τριών.

Συγκεκριμένα, το ήμισυ των δραστηριοτήτων χρησιμοποιούν ρήματα που παραπέμπουν πρωτίστως σε *Ατομική* εργασία, ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις,

ενώ το υπόλοιπο μισό παραπέμπει σε *Ομαδικές* εργασίες και δραστηριότητες στην *Ολομέλεια* της τάξης. Ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό ομαδικών εργασιών παρατηρείται στη ΣΤ΄ τάξη με αντίστοιχη μείωση των ατομικών εργασιών και των δραστηριοτήτων στην ολομέλεια.

Αναλυτικότερα, η *ατομική εργασία* στο βιβλίο της Γ΄ Δημοτικού αφορά το 56% των δραστηριοτήτων και μειώνεται σταδιακά στο 51% για τις τάξεις Δ΄ και Ε΄, ενώ στην ΣΤ΄ τάξη πέφτει στο 42%. Φθίνουσα είναι και η πορεία των δραστηριοτήτων στη *ολομέλεια της τάξης* η οποία ξεκινάει από το 26% με μικρή μείωση στη Δ΄ και Ε΄ τάξη, στο 24% και 21% αντίστοιχα, και πέφτει κατακόρυφα στην ΣΤ΄ τάξη στο 11%. Αντιστρόφως ανάλογη είναι η διακύμανση της ποσόστωσης στην *ομαδική εργασία*, καθώς ξεκινάει από το 18% στη Γ΄ τάξη, αυξάνεται σταδιακά στη Δ΄ και Ε΄ σε 25% και 28% αντίστοιχα και εκτοξεύεται στο 47% στη ΣΤ τάξη, ως φυσικό επακόλουθο τόσο της μεγάλης μείωσης των ατομικών δραστηριοτήτων όσο και των δραστηριοτήτων της ολομέλειας (πίνακας 4).

Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι υπάρχει δυνατότητα να μετατραπεί μεγάλος αριθμός ατομικών εργασιών από τα βιβλία όλων των τάξεων σε ομαδικές ή δραστηριότητες της ολομέλειας, ανάλογα με το παιδαγωγικό προφίλ του εκπαιδευτικού και των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζει στην τάξη του, υπερβαίνοντας την αρχική διατύπωση – πρόθεση των συγγραφικών ομάδων

#### 4.1. Είδος Γνώσης

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες που διερευνήσαμε ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τους προβληματισμούς των μαθητών/τριών, συνδέοντας το περιεχόμενο της αποκάλυψης με προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα, καθώς και με σύγχρονα προβλήματα. Αφορούν στην επεξεργασία και συμπλήρωση κειμένων (κύριου ή υποστηρικτικών), συζήτηση σε ομάδες ή στην ολομέλεια, πραγματοποίηση συνεντεύξεων και ποικίλων ερευνητικών και δημιουργικών δράσεων, αναζήτηση, αξιοποίηση και παρουσίαση πληροφοριών, δραματοποιήσεις, κατασκευές, επισκέψεις σε ναό και διατύπωση προσωπικής θέσης και εκτίμησης (γραπτά ή προφορικά). Επίσης, είναι πολυποικίλες και ενισχύουν και τα τέσσερα *είδη γνώσης* που ορίσαμε ως κλάσεις την εν λόγω μεταβλητής.

Αναλυτικότερα, η *πραγματολογική* γνώση αντιπροσωπεύει κατά μέσο όρο το 35%, η *διαδικαστική* το 25%, η *εννοιολογική* το 22% και η *μεταγνώση* το 18%. Χαρακτηριστική είναι η έντονη διακύμανση στην *πραγματολογική* γνώση η οποία αντιπροσωπεύει το 37% στη Γ΄ τάξη, μειώνεται στο 26% στη Δ΄, για να επανέλθει στα ίδια επίπεδα (36%) στην Ε΄ τάξη, ενώ αυξάνεται ακόμη περισσότερο (42%) στη ΣΤ΄ τάξη. Ομοίως και στην *εννοιολογική* γνώση που είναι αντιστρόφως ανάλογη της *πραγματολογικής*, καθώς ξεκινάει με 18% στη Γ΄ τάξη, εκτοξεύεται στο 32% στη Δ΄ και ακολουθεί απότομη μείωση στο 20% στην Ε΄ και περαιτέρω μείωση στο 15% στη ΣΤ΄ τάξη. Η μικρότερη τιμή της

μεταγνώσης παρουσιάζεται στη Δ' τάξη με 13% από 21% όπου βρίσκεται στη Γ' τάξη, 20% στην Ε' και 18% στη ΣΤ' τάξη. Η πιο σταθερή τιμή είναι αυτή που παρουσιάζει η *διαδικαστική* γνώση, αφού εμφανίζεται με ποσοστό 25% στη Γ' τάξη, αυξάνεται στο 29% στη Δ' τάξη και επανέρχεται στα ίδια επίπεδα στην Ε' και ΣΤ' τάξη με 24% και 25% αντίστοιχα (πίνακας 4).

### 4.3. Επίπεδο μάθησης

Οι προτεινόμενες ερευνητικές δράσεις στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών αξιοποιούν ποικίλες μορφές πληροφόρησης, όπως το διαδικτυο, άρθρα εφημερίδων, επιστημονικά περιοδικά, αποσπάσματα αγιοπατερικών και βιβλικών κειμένων εικόνες, αγιογραφίες, και έγκριτη βιβλιογραφία, με τέτοιο τρόπο ώστε να ευνοείται η χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας στην επεξεργασία και παρουσίαση τους, ενώ ενισχύουν και τα τέσσερα *επίπεδα μάθησης* που ορίσαμε ως κλάσεις την εν λόγω μεταβλητής. Αναλυτικότερα, το *πληροφοριακό* επίπεδο αντιπροσωπεύει κατά μέσο όρο το 32%, το *επίπεδο ανάλυσης* το 28%, το *πραξιακό* αντιστοιχεί στο 22% και το *επίπεδο της οργάνωσης* το 18%.

Χαρακτηριστική είναι η έντονη διακύμανση στο *πληροφοριακό* επίπεδο που αντιπροσωπεύει το 31% στη Γ' τάξη, μειώνεται στο 27% στη Δ', για να ανέλθει στο 31% στην Ε' τάξη, ενώ αυξάνεται ακόμη περισσότερο (37%) στη ΣΤ' τάξη. Ομοίως και στο *επίπεδο της ανάλυσης* που ξεκινάει με ποσοστό 31% και 33% αντίστοιχα για τις δύο πρώτες τάξεις και μειώνεται στο 24% και 25% στις άλλες δύο τάξεις. Η μεγαλύτερη τιμή του επιπέδου *οργάνωσης* παρουσιάζεται στην Ε' τάξη με ποσοστό 22%, ενώ στη Γ', τη Δ' και την ΣΤ' τάξη βρίσκεται στο 17%, 15% και 16% αντίστοιχα. Η πιο σταθερή τιμή είναι αυτή που παρουσιάζει το *πραξιακό* επίπεδο, αφού εμφανίζεται με ποσοστό 21% στη Γ' τάξη, αυξάνεται στο 25% στη Δ' τάξη και πέφτει σε ελαφρώς μικρότερα ποσοστά στην Ε' και ΣΤ' τάξη με 23% και 22% αντίστοιχα (πίνακας 4).

### 5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Σύμφωνα με όλα όσα αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, εύκολα γίνεται αντιληπτό πως η συγγραφή διδακτικού εγχειριδίου είναι μια σοβαρή, υπεύθυνη και επίπονη διαδικασία, στην οποία πρέπει να εξυπηρετούνται παράμετροι της «θεωρίας» και της «πράξης». Για τον λόγο αυτό η συγγραφική ομάδα, ειδικά για το μάθημα των Θρησκευτικών, πρέπει να αποτελείται από «εκπαιδευτικούς της τάξης», θεολόγους ειδικούς στους επιμέρους κλάδους της θεολογικής επιστήμης, ειδικούς παιδαγωγούς και ψυχολόγους, ώστε να εφαρμόζονται βασικά παιδαγωγικά και διδακτικά κριτήρια και να ικανοποιούνται αναγκαιότητες της σχολικής πράξης.

Αυτό κατ' επέκταση σημαίνει πως κάθε σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να τίθεται σε πιλοτική εφαρμογή, από την οποία θα προκύψουν χρήσιμες παρατηρήσεις για τη βελτίωσή του. Επίσης, δεν είναι δόκιμο να αντικαθίσταται χωρίς να προηγείται αξιολόγηση με επιστημονικές μεθόδους.

Ειδικότερα για τις δραστηριότητες που ακολουθούν, ολοκληρώνουν και διευκολύνουν την επεξεργασία μιας ενότητας, πρέπει να λαμβάνεται μέριμνα ώστε να είναι ελκυστικές, να προκαλούν το ενδιαφέρον και να οξύνουν τη σκέψη των παιδιών, να σχετίζονται άμεσα με το περιεχόμενο της ενότητας και να παρέχουν δυνατότητα εμβάθυνσης και επέκτασης και εφαρμογής σε άλλα επιστημονικά πεδία, με βασικό σκοπό την αντιμετώπιση καθημερινών αναγκών των παιδιών.<sup>40</sup>

Μέσα από το είδος των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούνται και τον ρόλο του εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών στη διαδικασία υλοποίησή τους, τα παιδιά κατανοούν τι είναι σημαντικό και πως μπορεί να συμβάλει στην κατανόησή του η μνήμη και η σκέψη. Για τον λόγο αυτό, ως βασικές λειτουργίες των δραστηριοτήτων, ορίζονται η δημιουργία ενδιαφέροντος, ο εστιασμός της μαθητικής προσοχής σε συγκεκριμένο θέμα ή πλευρά ενός θέματος, η ενεργοποίηση της μαθητικής συμμετοχής, ο έλεγχος της νέας μάθησης και η σύνδεσής της με την προϋπάρχουσα γνώση, η διάγνωση δυσκολιών, η εμβάθυνση και η περεταίρω επεξεργασία του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας.

Επιπλέον, οι δραστηριότητες πρέπει να πληρούν ορισμένες βασικές αρχές: να είναι διατυπωμένες σε απλή γλώσσα με σαφή εστίαση, να είναι σύντομες, να είναι διαφορικών επιπέδων δυσκολίας με δυνατότητα διαφοροποίησης στις μαθησιακές δυνατότητες των παιδιών, ενώ πρέπει να παρέχεται επαρκής χρόνος για την υλοποίησή τους.

Από τα στοιχεία που προέκυψαν με τη διδακτική ανάλυση που εφαρμόσαμε στην εργασία μας, προκύπτει πως οι δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Θρησκευτικών:

- προκαλούν σε ικανοποιητικό βαθμό το ενδιαφέρον των παιδιών και ενισχύουν τα κίνητρα μάθησης
- επιδιώκουν τη ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών στη διδασκαλία, καθώς και την εποικοδομηστική και διερευνητική μάθηση
- διευκολύνουν την πληρέστερη επεξεργασία των μορφωτικών περιεχομένων, λαμβάνοντας υπόψη τις απαραίτητες διδακτικές προϋποθέσεις
- ανταποκρίνονται στο γνωστικό και νοητικό επίπεδο των παιδιών.

## 6. Περιορισμοί της έρευνας

Η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων είναι μια δύσκολη και πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία, για να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο αξιόπιστη, δεν

---

40 Φύκαρης, Ι. (2008), *Οι κατ' οίκον εργασίες ως διδακτική στρατηγική. Θεωρητική προσέγγιση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 94.

πρέπει να μένει μόνο στο θεωρητικό πλαίσιο, αλλά να συνεκτιμά και στοιχεία που προκύπτουν μέσα από τη εμπλοκή τους στην καθημερινή διδακτική πράξη<sup>41</sup>. Η αξιολόγηση των βιβλίων αναφέρεται στο περιεχόμενο, στα δομικά χαρακτηριστικά, στην παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα, στην αισθητική του εικαστικού μέρους και στην τεχνική αρτιότητα.

Στην παρούσα εργασία ασχοληθήκαμε αποκλειστικά με τη διδακτική και παιδαγωγική καταλληλότητα των προτεινόμενων δραστηριοτήτων στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό σχολείο, και όχι στο περιεχόμενο, τη δομή, την αισθητική και την τεχνική αρτιότητα των επιμέρους ενοτήτων.

Επιπλέον, εξετάστηκαν μόνοι τρεις μεταβλητές (μορφή εργασίας, είδος γνώσης και επίπεδο μάθησης). Ενδεχομένως να προέκυπταν χρήσιμα στοιχεία από την εξέταση άλλων μεταβλητών όπως η κατανομή και εξέταση δραστηριοτήτων ανά ενότητα, ο συναισθηματικός τομέας, ο ψυχοκινητικός τομέας, στοιχεία παράδοσης και ηθικών αξιών που προβάλλονται κ.α

Τέλος, αν και ο προσδιορισμός των κλάσεων έγινε με συγκεκριμένες ταξινομίες έγκριτων παιδαγωγών, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ταξινομίες άλλων επιστημόνων. Αξίζει εδώ όμως να σημειώσουμε, πως προκειμένου να υπάρχει αντικειμενικότερη αξιολόγηση και κατανομή των ρημάτων στις κλάσεις των μεταβλητών, ζητήθηκε η συνδρομή δεύτερου επιστημονικού συνεργάτη, ο οποίος γνωρίζοντας την παραπάνω ταξινόμια, προχώρησε σε αυτόνομη αξιολόγηση και κατάταξη των ρημάτων, η οποία χρησιμοποιήθηκε για επαλήθευση ή επανεξέταση.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αχλής, Γ. (1983), *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βασιλόπουλος, Χ. (2008), *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δημάση, Μ. (1996), *Τα ελληνόγλωσσα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου της Κωνσταντινούπολης και η Θρησκευτική και Εθνική ταυτότητα των Ελληνοπαίδων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καψάλης, Α., Χαραλάμπους, Δ. (2008), *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

---

41 Παπαργηγόριου, Ι. (2005), Γράφοντας ένα σχολικό βιβλίο: Δυνατότητες και περιορισμοί. Στο: Ε. Βεΐκου (επιμ.), *Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό υλικό στο Σχολείο: Προβληματισμοί – Δυνατότητες – Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη, σ.σ. 35-41.



- Κογκούλης, Ι. (2014), *Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών – Παιδείας και Ελληνορθόδοξης Κληρονομιάς, στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. (2014), *Κατηχητική και χριστιανική παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. (2014), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Μητροπούλου, Β., Στογιαννίδης, Α. (2015), *Εκπαιδευτικές τεχνολογίες στο σύγχρονο σχολείο. Εφαρμογές στη θρησκευτική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Ostracon.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998), *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006), *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006), *Διδακτικά Εγχειρίδια: Κριτική Αξιολόγηση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας*. Στο: *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τομ. 7, σ.σ. 60-92.
- Μπίκος, Γ. (2012), *Το βιβλίο ως διδακτικό μέσο και οι κυρίαρχοι τρόποι ανάγνωσης. Μια ιστορική, ανθρωπολογική και κοινωνιολογική ανάλυση της ανάγνωσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπονίδης, Κ. (2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007), *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, (2008), *Κριτήρια αξιολόγησης και αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, (2011), *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη: Γενικό Μέρος*, τεύχ. 1, έκδοση β'. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Παπαρηγορίου, Ι. (2005), *Γράφοντας ένα σχολικό βιβλίο: Δυνατότητες και περιορισμοί*. Στο: Ε. Βεΐκου (επιμ.), *Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό υλικό στο Σχολείο: προβληματισμοί – Δυνατότητες – Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Παπαχρήστου, Κ. (2001), *Τα σχολικά εγχειρίδια: Διαπολιτισμικότητα και εθνοκεντρισμός*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- Περσελής, Ε. (2014), *Εξουσία και θρησκευτική αγωγή στην Ελλάδα του 19<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ρεράκης, Η., Πεπές, Ε. (2015), *Πρακτική άσκηση και μικροδιδασκαλίες*. Θεσσαλονίκη: Σφακιανάκη.
- Στογιαννίδης, Α. (2014), *Η διδακτική ανάλυση στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

- Στογιαννίδης Α., Κουτσουπιάς, Ν. (2014), Όταν η Διδακτική συναντά την Ανάλυση Δεδομένων: Θεωρία και Εφαρμογή της Γεωμετρικής Διδακτικής Ανάλυσης – (Geometric Didactical Analysis – Ge.Di.An.). Στο: *Σύνθεσις*, τομ. 3, σ.σ. 115-150.
- Στογιαννίδης, Α., Κουτσουπιάς, Ν. (2015), Πρόταση Ανάλυσης της Διδακτικής Διάστασης των Σχολικών Εγχειριδίων. Εφαρμογή στο μάθημα των Θρησκευτικών. Στο: *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τομ. 8, σ.σ. 90-118.
- Φραγκουδάκη, Α. (1978), *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φύκαρης, Ι. (2008), *Οι κατ' οίκον εργασίες ως διδακτική στρατηγική. Θεωρητική προσέγγιση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Χαλκιάς, Γ. (2014), *Ομαδοκεντρικές Διδακτικές Πρακτικές στο Δημοτικό Σχολείο. Εποικοδομιστική και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Προσέγγιση*. Αθήνα: Λεξίτυπον.

### Ξενόγλωσση

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001), *A Taxonomy of Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Ausubel, D. (1978), In Defence of Advance Organizerw. In: *Review of Educational Research*. no 48.
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R. 91956), *Taxonomy of educational objective*. New York: David McKay Company Inc.
- Fritzsche, K. P. (1992), *Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Μελέτες στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων*, (μτφρ.) Α. Καμάλη, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Harrow, A. S. (1979), *Taxonomy of psychomotor domain*, New York: Longman.
- Klafki, W. (1995), Didactic Analysis as a core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung). In: *Journal of Curriculum Studies*. vol. 27. no. 1, p.p. 13-30.
- Koutsoupias, N. (2001), A Software Package for Contingency Table Construction and Analysis. In: *Problems in Applied Mathematics and Computational Intelligence, Mathematics and Computers in Science and Engineering*, U.S.A.: World Scientific & Engineering Society Press, p.p.77-81.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. (1964), *Taxonomy of educational objective. The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. New York :David McKay Company Inc.
- Meyer, H. (1988), *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband*. Frankfurt am Main: Scriptor Verlag.

- Standish, P. (2003), Εκπαίδευση χωρίς σκοπούς. Στο: R. Marples (επιμ.), *Οι σκοποί της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Stogiannidis, A., Koutsourias, N. (2013), Geometric Didactical Analysis- GE.DI. AN.- Ein Neuer Methodologischer Vorschlag Für Die Empirische Bildungsforschung. Στο: *Σύνθεσις*, τόμ. 2, p.p. 200-221.
- Tudge, J. (1998), Vygotsky the zone of proximal development and peer collaboration: Implication for classroom practice. In: L. Moll (Eds.) *Vygotsky and education: instructional, implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: University press, p.p. 155-172.
- Vygotsky, L. (2000), *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, (μτφρ.) Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.
- Wertsch J. (1985), *Vygotsky and the social formation of mind*, Harvard: University press.

### Ιστοσελίδες

- Δημάση, Μ., Στογιαννίδης, Α., Κουτσοπιάς, Ν., *Συνδύζοντας τη Γεωμετρική Διδακτική Ανάλυση (Ge.Di.An.) με την ανάλυση περιεχομένου για τη διερεύνηση Θρησκευτικών όρων σε σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της λογοτεχνίας*. Στο: [http://utopia.duth.gr/~mdimasi/cng/index\\_html\\_files/program\\_1.pdf](http://utopia.duth.gr/~mdimasi/cng/index_html_files/program_1.pdf), (προσπελάστηκε 11.06.2017).
- Κομνηνού, Ι., *Η ευρωπαϊκή διάσταση της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών: η συμβολή του στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας*. Στο: <http://ikee.lib.auth.gr/> 2012 (προσπελάστηκε 01.03.2017).
- Πούλιου, Κ., *Συγκριτική μελέτη των θεσμών, αξιών και προτύπων συμπεριφοράς στα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών Ε' και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού σχολείου 1993 και 2006*. Στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/129135> (προσπελάστηκε 01.03.2017).
- Σαφούρη, Β., *Η εικόνα των αναπήρων στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και των Θρησκευτικών του Δημοτικού Σχολείου. Ανέκδοτη διπλωματική εργασία στο Τμήμα Θεολογίας Θεολογικής Σχολής ΑΠΘ*. Στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/128976/files/GRI-2012-8451.pdf>, (προσπελάστηκε 21.01.2018).
- ΦΕΚ 303B/13.03.2003. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού και Γυμνασίου (ΑΠΣ – ΔΕΠΠΣ 2003)*. Στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> σ.σ. 3733-3744 (προσπελάστηκε 02.05.2017)

---

## Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Χαλκιάς Γεώργιος** είναι εκπαιδευτικός, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στην *Παιδαγωγική* και διδακτορικού διπλώματος στην *Ιστορία Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Υπηρέτησε ως Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Ημαθία και ως μεταδιδακτορικός ερευνητής στο Α.Π.Θ. ασχολείται με τη *Διδακτική Ανάλυση των Σχολικών Εγχειριδίων*. Η επιστημονική του δραστηριότητα σχετίζεται με θέματα που αφορούν τη *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τη *Διδακτική Μεθοδολογία* και την *Ιστορία της Εκπαίδευσης*. Έχει συμμετάσχει ως εισηγητής σε Διεθνή και Πανελλήνια Παιδαγωγικά και Ιστορικά Συνέδρια, δημοσιεύθηκαν άρθρα του σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά, ενώ έχουν εκδοθεί πέντε μονογραφίες του, ιστορικού και παιδαγωγικού περιεχομένου, από τους εκδοτικούς οίκους Κυριακίδη και Λεξίτυπον. Στοιχεία Επικοινωνίας: **gchalkias45@gmail.com**.

Παπαδόπουλος Αριστείδης

**Ανώτερα στελέχη  
της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης.  
Ο ρόλος τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό  
σύστημα διοίκησης**

**Περίληψη**

Οι απόψεις που εκφράστηκαν την τελευταία πενταετία σχετικά με την κατάργηση του θεσμού του Διευθυντή Εκπαίδευσης, αλλά και τη νομιμότητα και αξιοκρατία κατά τη διαδικασία επιλογής των τελευταίων Διευθυντών Εκπαίδευσης που εκλέχθηκαν, καθώς και η συνεχής συζήτηση στην Ελλάδα σχετικά με την ανάγκη αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτέλεσαν την έμπνευση της συγγραφής της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Μάλιστα, η πρωτοτυπία της εμπειρικής έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι βασίζεται στις απόψεις που εκφράζουν οι ίδιοι οι Διευθυντές Εκπαίδευσης. Η έρευνα επιδιώκει να επισημάνει τόσο τον διοικητικό, όσο και τον παιδαγωγικό ρόλο που διαδραματίζει ο Διευθυντής Εκπαίδευσης.

**Λέξεις-κλειδιά:** διεύθυνση εκπαίδευσης, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποκέντρωση, Κεντρική Μακεδονία

**«Senior executives of Primary and Secondary Education. Their role in the Greek educational management system»**

**Παραπομπή:** Παπαδόπουλος, Α. (2019), Ανώτερα στελέχη της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Ο ρόλος τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διοίκησης, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 43/2019, σ.σ. 35-57. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

## Abstract

The opinions which expressed over the last five years to banning the institution of the Education Director as well as the legitimacy and meritocracy in the selection process of the recently elected Principals of Education along with the ongoing debate in Greece on the need to decentralize the educational system constituted the inspiration of writing this research paper. Indeed, the originality of empirical research lies in the fact that is based on the views expressed by the Principals of Education themselves. The survey seeks to point out to highlight both the administrative and pedagogical role played by the Director of Education.

**Keywords:** education directorate, primary education, secondary education, decentralization, Central Macedonia

## 1. Εισαγωγή

Η διοίκηση και ο έλεγχος λειτουργίας των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελεί αρμοδιότητα του Διευθυντή Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αντίστοιχα. Η διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναπτύσσεται παράλληλα με την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και ως εκ τούτου η ιστορία της δεν είναι αποκομμένη από αυτό<sup>1</sup>. Επιπροσθέτως, υποστηρίζεται<sup>2</sup> πως είναι απαραίτητο ένα σύστημα διοίκησης προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το νομικό πλαίσιο επιλογής των Διευθυντών Εκπαίδευσης, οι οποίοι ανήκουν στα ανώτερα στελέχη της διοικητικής βαθμίδας, καθώς και τα καθήκοντα, ο ρόλος τους, τα χαρακτηριστικά και η προσωπικότητα τους, αλλά και τα συνολικά οφέλη τα οποία απορρέουν από την ύπαρξη αυτού του θεσμού, προβληματίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα ως προς το κατά πόσο οι διαδικασίες επιλογής τους, αλλά και η απεικόνιση όλων αυτών των προκαθορισμένων χαρακτηριστικών και ρόλων ανταποκρίνονται στο σύγχρονο όραμα και τη αποστολή του ελληνικού σχολείου.

Στην Ελλάδα, ακολουθείται ένα συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης. Οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας<sup>3</sup> και ως εκ τούτου, η έρευνα εντάσσονται μέσα σε ένα πλαίσιο συζήτησης με άξονα, το αποκεντρωμένο σύστημα εκπαιδευτικής

1 Γιαννακοπούλου, Ε. (2008), Η οργάνωση-διοίκηση της εκπαίδευσης ως επιστημονικό αντικείμενο: Ερωτηματικά σχόλια. *Κριτική / Επιστήμη & Εκπαίδευση*, 7(8), σ.σ. 81–89

2 Ιορδανίδης, Γ. (2001). Ο ρόλος του προϊσταμένου στη Β΄ θμια εκπαίδευση. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

3 Σαΐτης, Χ. (2008), Οργάνωση και διοίκηση δομών εκπαίδευσης. Στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1377> (προσπελάστηκε στις 6-3-2019).

διοίκησης. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με την μέθοδο των συνεντεύξεων με συμμετοχή όλων των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας.

## 2. Η Διοίκηση στην εκπαίδευση

### 2.1. Αποκεντρωμένο και συγκεντρωτικό σύστημα εκπαιδευτικής διοίκησης

Η διοίκηση ορίζεται ως «ένα σύνολο ενεργειών μίας ομάδας ανθρώπων που, υπό το πρίσμα του ορθολογισμού, συντελεί στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων μιας οργάνωσης»<sup>4</sup>. Η φιλοσοφία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διοίκησης αντικατοπτρίζει τις βασικές αξίες του ελληνικού έθνους. Είναι υπεύθυνο για όλες τις δραστηριότητες που σχετίζονται με την εκπαίδευση: υπάρχει ένα εθνικό πρόγραμμα σπουδών, ομοιόμορφα σχολικά χρονοδιαγράμματα και εγκεκριμένα εγχειρίδια για κάθε μάθημα, σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, τόσο για τα δημόσια, όσο και για τα ιδιωτικά σχολεία. Συγκεντρωτικό ονομάζεται το σύστημα όπου «τα κεντρικά όργανα του κράτους ασκούν αποφασιστικές αρμοδιότητες σε ολόκληρη τη γεωγραφική ενότητα του κράτους»<sup>5</sup>. Σε αυτό το σύστημα, υπάρχει μία κεντρική διοίκηση, με τις δομές του συστήματος να μην έχουν εξουσία και αρμοδιότητες, αλλά να είναι υποταγμένες στην κεντρική διοίκηση<sup>6</sup>.

Στο αποκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, οι εξουσίες και οι αποφασιστικές αρμοδιότητες έχουν μεταβιβαστεί σε περιφερειακά όργανα, προκειμένου να ασκήσουν πολιτική σε μία συγκεκριμένη περιοχή, ή αλλιώς γεωγραφική ενότητα, της χώρας<sup>7</sup>. Λόγω των προβλημάτων που παρουσιάζει το γραφειοκρατικό-συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης στην ελληνική εκπαίδευση, δημιουργήθηκαν οι Περιφερειακές Διευθύνσεις. Ουσιαστικά, το παραπάνω σύστημα δεν είναι τίποτα άλλο παρά η αποκέντρωση της εξουσίας από την κυβέρνηση σε επίπεδο φορέα<sup>8</sup>. Σύμφωνα με τους Malenet al.<sup>9</sup>, το αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης μπορεί να ερμηνευτεί ως μία επίσημη αλλαγή στις κυβερνητικές δομές, ως μία μορφή αποκέντρωσης η οποία

4 Σαΐτης, Χ. (2008), Οργάνωση και διοίκηση δομών εκπαίδευσης. Στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1377> (προσπελάστηκε στις 6-3-2019).

5 Ψυχάρης, Ι. & Σιμάτου, Έ. (2003), Η οργάνωση της δημόσιας διοίκησης σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο στην Ελλάδα. *Σειρά Ερευνητικών Εργασιών*, 9(29), σ.σ. 645-684.

6 Λυμπερίης, Α. (2012), Συγκεντρωτισμός - αποκέντρωση στη Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος: Θεωρητικός Προβληματισμός - Πρακτικές Δυτικών Χωρών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, σ.σ. 133-144.

7 Ψυχάρης, Ι. & Σιμάτου, Έ. (2003), Η οργάνωση της δημόσιας διοίκησης σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο στην Ελλάδα. *Σειρά Ερευνητικών Εργασιών*, 9(29), σ.σ. 645-684.

8 Caldwell, B.J. (2005), School-based management - Education Policy Series. The International Institute for Educational Planning. Στο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141025> (προσπελάστηκε στις 5-3-2019).

9 Malen, B., Ogawa, R.T. & Kranz, J. (1990), What Do We Know about Site-Based Management: A Case Study of the Literature - A Call for Research. Στο Clune, W.H. & White, J.F. (Eds.), *Choice and Control in American Education: The Practice of Choice, Decentralization and School Restructuring*. London: Falmer Press, p.p. 289-342

αναγνωρίζει την αυτόνομη σχολική μονάδα ως την κυρίαρχη μονάδα για βελτίωση και βασίζεται στην αναδιανομή της εξουσίας για τη λήψη αποφάσεων, ως το κύριο μέσο ενίσχυσης και αειφορίας της βελτίωσης της εκπαίδευσης.

Συνολικά, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα πως με το νόμο 1566/85, σε μια προσπάθεια προώθησης του εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, παραχωρήθηκαν εξουσίες στις περιφερειακές και τοπικές δομές του συστήματος ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις, ενισχύοντας τις αρμοδιότητές τους σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ενίσχυση των περιφερειακών αρχών διοίκησης του συστήματος δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος ελάφρυνσης εξουσιών και ευθυνών της κεντρικής εξουσίας και του κράτους, αλλά μπορεί να θεωρηθεί ότι κάτω από ορισμένες συνθήκες ή καταστάσεις τα περιφερειακά όργανα, κυρίως τα αντιπροσωπευτικά, μπορούν να διαχειριστούν αντικειμενικότερα και αποτελεσματικότερα τους πόρους αλλά και να διοικήσουν ορθολογικά τις δομές του συστήματος.

## 2.2. Διαδικασία επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης

Στις προκηρύξεις για την πλήρωση των θέσεων Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με αρ. πρωτ. Φ.353.1/3/41552/Ε3/18-3-2019 καθώς και με αρ. πρωτ. Φ.353.1/2/41541/Ε3/18-3-2019 αναφέρεται πως: «Ως Διευθυντές Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας, με βαθμό Α΄ και δωδεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα επί δέκα τουλάχιστον έτη καθώς επίσης πρέπει να είναι κάτοχοι πιστοποιημένης γνώσης Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) Α΄ επιπέδου. Αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, καθορίζονται στην πρώτη παράγραφο του άρθρου 12 του Ν. 3848/2010. Τα κριτήρια αυτά είναι τα εξής:

- I. Η γνώση του αντικείμενου του προς άσκηση έργου, η οποία συνάγεται από: α) την επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία και β) την υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου.
- II. Η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αξιολογείται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής.
- III. Η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, με βάση τις οικείες αξιολογικές εκθέσεις.

Να σημειωθεί, τέλος, ότι η επιλογή και τοποθέτηση στις παραπάνω θέσεις γίνεται για τετραετή θητεία. Επίσης, δεν επιλέγεται ως στέλεχος της εκπαίδευσης



εκπαιδευτικός ο οποίος έχει καταδικαστεί τελεσίδικα για πειθαρχικό παράπτωμα από αυτά που ορίζονται στην παράγραφο 2 του άρθρου 109 του Υπαλληλικού Κώδικα (Ν.3528/2007, Α' 26) ή για τον οποίον συντρέχουν τα κωλύματα διορισμού της παραγράφου 1 του άρθρου 8 του ίδιου Κώδικα.

### 2.3. Αρμοδιότητες και ρόλος Διευθυντή Εκπαίδευσης

Αναφορικά με τις αρμοδιότητες, θα πρέπει να τονιστεί ότι οι Διευθυντές Εκπαίδευσης ανήκουν στα ανώτερα στελέχη της διοικητικής βαθμίδας. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να έχουν συγκεκριμένα προσόντα, τόσο σε επίπεδο γνώσεων, όσο και δεξιοτήτων (να ορίζουν αποστολή, να θέτουν σκοπούς, να ανιχνεύουν “απειλές” και “ευκαιρίες” από το εξωτερικό περιβάλλον, να καταρτίζουν το στρατηγικό πρόγραμμα δράσης κ.α.)<sup>10</sup>. Επίσης, ο Porter ανέπτυξε ένα μοντέλο που βασίζεται σε πέντε παράγοντες: απειλή εισόδου νέων οργανώσεων, ένταση ανταγωνισμού, απειλή, διαπραγματευτική ικανότητα πολιτών, καθώς και διαπραγματευτική ικανότητα προμηθευτών. Στη βάση του μοντέλου των πέντε δυνάμεων του Porter, αναπτύσσεται ένα νέο πρότυπο για τα ανώτερα διευθυντικά στελέχη, όπως είναι ο Διευθυντής Εκπαίδευσης. Το πρότυπο αυτό βασίζεται σε πέντε άξονες: α) οργάνωση και διοίκηση, β) έρευνα αγοράς και προώθηση αγαθών και υπηρεσιών, γ) αναφορές προόδου και πληροφόρησης, δ) τεχνολογία, ε) ειδικά θέματα<sup>11</sup>.

Ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών αποτελεί μία από τις σημαντικές πτυχές της διοίκησης. Ο σημερινός διευθυντής-ηγέτης έχει έναν περισσότερο περίπλοκο ρόλο, ο οποίος βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη συνειδητοποίηση του ρόλου που διαδραματίζει το ανθρώπινο δυναμικό σε έναν οργανισμό. Ο ρόλος αυτός, σύμφωνα με τον Yukl<sup>12</sup>, περιλαμβάνει τις εξής αρμοδιότητες-συμπεριφορές:

- Τη λήψη αποφάσεων, η οποία με τη σειρά της περιλαμβάνει την επίλυση προβλημάτων, τη συμβουλευτική, την εκχώρηση αρμοδιοτήτων στους υφισταμένους, καθώς και ενέργειες σχεδιασμού και οργάνωσης
- Την άσκηση επιρροής στους υφισταμένους μέσω της παρακίνησης και της ανταμοιβής τους
- Τη δημιουργία σχέσεων, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τη στήριξη, την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος, καθώς και την επίλυση συγκρούσεων
- Την αναζήτηση και παροχή πληροφοριών στη βάση της διάχυσης της πληροφόρησης και της ενημέρωσης των υφισταμένων

Ένας ακόμη ρόλος μπορεί να προστεθεί στους ανωτέρω, ο οποίος συνίσταται στην ευελιξία, μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών, την εισήγηση

10 Μπουρής, Ι.Α. (2008), Γενικές αρχές της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4550/1297.pdf> (προσπελάστηκε στις 5-3-2019).

11 Μπουρής, Ι.Α. (2008), Γενικές αρχές της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4550/1297.pdf> (προσπελάστηκε στις 5-3-2019).

12 Yukl, G. A. (2006), *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice-Hall, p. 542.

καινοτομιών και τη συνεχή επιδίωξη της αλλαγής, έτσι ώστε οι οργανισμοί να μπορούν να ανταποκριθούν στις συνεχείς μεταβολές του εξωτερικού περιβάλλοντος, στο οποίο λειτουργούν σήμερα οι δημόσιες υπηρεσίες<sup>13</sup>.

#### 2.4. Σκοπός της έρευνας

Αφορμή για τη συγκεκριμένη έρευνα στάθηκαν οι πρόσφατες απόψεις που εκφράστηκαν σχετικά με την κατάργηση του θεσμού του Διευθυντή Εκπαίδευσης, αλλά και τη νομιμότητα και αξιοκρατία κατά τη διαδικασία επιλογής των τελευταίων Διευθυντών Εκπαίδευσης που εκλέχθηκαν, καθώς και η συνεχής συζήτηση στην Ελλάδα σχετικά με την ανάγκη αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Καθοριστικό ρόλο επίσης διαδραμάτισε ο Ν.4547/2018 ο οποίος απέκλεισε τους διοικητικούς υπαλλήλους που υπηρετούν στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης του Υπουργείου, από την επιλογή τους στις θέσεις των Διευθυντών Εκπαίδευσης. Συνεπώς, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί το κατά πόσο επιβεβλημένη συνιστάσει αποτελεί η παιδαγωγική επάρκεια των υποψηφίων Διευθυντών Εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα σκοπό έχει τη διερεύνηση και αποκάλυψη των απόψεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών των Διευθυντών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με το θεσμό του Διευθυντή Εκπαίδευσης.

#### 2.5 Ερευνητικές υποθέσεις

Οι υποθέσεις αυτής της έρευνας είναι οι κάτωθι:

- I. Να εξεταστεί η αναγκαιότητα ύπαρξης του θεσμού του Διευθυντή Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού και αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- II. Να διερευνηθεί ο ρόλος και τα καθήκοντα του Διευθυντή Εκπαίδευσης, τόσο στη βάση της κείμενης νομοθεσίας, όσο και στη βάση της διάκρισης διοίκησης-ηγεσίας του νέου δημόσιου management και της αποτελεσματικής ηγεσίας
- III. Να προσδιοριστεί ο τρόπος επιλογής του Διευθυντή Εκπαίδευσης και κατά πόσο μπορεί αυτός να οδηγήσει σε αποτελεσματική διοίκηση και ηγεσία
- IV. Να εξεταστούν τα χαρακτηριστικά και η προσωπικότητα του Διευθυντή Εκπαίδευσης που συνδέονται με εκείνα του διευθυντή-ηγέτη

Η έρευνα αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο της ποιότητας στην εκπαίδευση, καθώς το διοικητικό πλαίσιο του θεσμού της εκπαίδευσης αποτελεί μία παράμετρο της ποιότητας του συστήματος εκπαίδευσης<sup>14</sup>.

13 Denhardt, R.B. &Denhardt, J.V. (1995), *Public Administration: An Action Orientation*. Belmont: Thompson Higher Education.

14 Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι.Α., Βέικου, Χ., Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., ... Βλαχάκης, Α. (2010),

### 3. Μεθοδολογία της έρευνας

#### 3.1. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από όλους τους Διευθυντές Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας, δηλαδή συνολικά από 15 Διευθυντές Διευθύνσεων από τους οποίους επτά (7) είναι της Πρωτοβάθμιας και οκτώ (8) της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι Διευθυντές Εκπαίδευσης που επιλέχθηκαν απαρτίζουν την ομάδα στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, που αποτελεί τη δεύτερη μεγαλύτερη Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε αριθμούς σχολείων, εκπαιδευτικών και μαθητών. Όλοι οι Δ.Ε. ήταν σε ηλικία άνω των 55 ετών. Επτά (7) από τους συμμετέχοντες είχαν διδακτορική διατριβή, έξι (6) είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και επτά (7) διέθεταν επιπλέον δεύτερο πτυχίο. Επίσης, έντεκα (11) από τους συμμετέχοντες ήταν άντρες και τέσσερις (4) γυναίκες.

#### 3.2. Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το μεθοδολογικό εργαλείο που επιλέχθηκε ήταν η προσωπική συνέντευξη. Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε καθώς, η συνέντευξη είναι μια διαδικασία που επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα μέσα από την ανάλυση του λόγου επιλεγμένων αλλά χαρακτηριστικών περιπτώσεων. Οι συνεντεύξεις «φωτίζουν», δηλαδή επιτρέπουν την πρόσβαση στον τρόπο που βλέπουν οι άλλοι τα πράγματα, στις σκέψεις τους, στις στάσεις και τις απόψεις που κρύβονται πίσω από τη συμπεριφορά τους. Μια συνέντευξη μπορεί, ωστόσο, να είναι και το μέσο για τη βαθύτερη εξέταση των κινήτρων των ερωτώμενων για τους λόγους που απάντησαν με το συγκεκριμένο τρόπο<sup>15</sup>.

Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε μια ημι-δομημένη και ευέλικτη μορφή συνέντευξης, με ερωτήσεις και υποερωτήματα ανοικτού τύπου. Τα αυστηρά και προκαθορισμένα πλαίσια μιας δομημένης συνέντευξης περιορίζουν τη σχετική ελευθερία, άνεση και ευελιξία της έκφρασης των συμμετεχόντων<sup>16</sup>. Έγινε προσπάθεια αποφυγής των πιο συχνών, σε τέτοιες περιπτώσεις, συγγραφικών σφαλμάτων, τα οποία αναφέρονται στη βιβλιογραφία<sup>17</sup>. Συγκεκριμένα, αποφυγή καθοδηγητικών ερωτήσεων, περίπλοκων και ασαφών ερωτήσεων, ερωτήσεων

---

Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Γενικά ερευνητικά δεδομένα και πρώτες διαπιστώσεις. Στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/85> (προσπελάστηκε στις 5-3-2019).

15 Κεδράκα, Κ. (2008), Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης. Στο: <https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/ALEX01201%CE%BC%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%B1%CE%BB%CE%B7%CF%88%CE%B7%CF%82%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%BD%CF%84%CE%B5%CF%85%CE%BE%CE%B7%CF%82.pdf> (προσπελάστηκε στις 5-3-2019).

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

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

που δημιουργούν εκνευρισμό και ανησυχία. Ως εκ τούτου, οι Διευθυντές Εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους ελεύθερα, σχετικά με διάφορα ζητήματα που άπτονται του θεσμού τους, με βάση τις προσωπικές τους απόψεις, πεποιθήσεις, αξίες, αλλά και – πρωτίστως – εμπειρίες.

### 3.3. Μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Πριν από τη συμμετοχή των ερωτηθέντων στην έρευνα, έγινε μια προφορική ενημέρωση από τον ερευνητή, σχετικά με τα ακόλουθα ζητήματα: την ταυτότητα του ερευνητή, το σκοπό της έρευνας, το θέμα, τη διάρκεια, την ηχογράφηση, την ανωνυμία των συμμετεχόντων, τη διασφάλιση ότι τα δεδομένα θα αναλυθούν και θα ερμηνευθούν με όσο το δυνατόν περισσότερη αμεροληψία, χωρίς να υπάρχει σύγκρουση συμφερόντων από μέρους του ερευνητή, αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς αυτού του άρθρου καθώς και για τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους στην έρευνα. Στη συνέχεια, ορίστηκαν προγραμματισμένα ραντεβού, σύμφωνα με τη δυνατότητα του προγράμματος των συμμετεχόντων ώστε η επιβάρυνσή τους να είναι η ελάχιστη. Επίσης, οι Διευθυντές Εκπαίδευσης ενημερώθηκαν σχετικά με τον τρόπο καταγραφής και ανάλυσης των απαντήσεών τους, όπως επίσης και για τους όρους διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Όλα τα παραπάνω εντάσσονται στο πλαίσιο της ενήμερης συγκατάθεσης των συμμετεχόντων<sup>18</sup>.

Σχεδιάστηκε από τον ερευνητή ένας οδηγός συνέντευξης, στη βάση του σκοπού της έρευνας αλλά και των ερευνητικών ερωτημάτων, ο οποίος ακολουθήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης. Αποτελούνταν από τρεις κατηγορίες, οι οποίες αναλύονταν σε έξι (6) θεματικές ενότητες. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στο προσωπικό γραφείο του κάθε Διευθυντή Εκπαίδευσης, στην έδρα του κάθε νομού, μέσα σε ένα χώρο καθημερινό και οικείο για αυτόν. Ακολουθήθηκε μια κοινή σειρά ερωτήσεων για όλους τους συμμετέχοντες, εκτός από κάποιους που αισθάνονταν την ανάγκη να απαντήσουν συνολικά στις ερωτήσεις κάποιας θεματικής ενότητας. Στόχος ήταν να δημιουργηθούν συνθήκες φιλικού κλίματος και δυνατότητες ελεύθερης και ακώλυτης έκφρασης.

### 3.4. Μέθοδος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Σύμφωνα με τον Μάγο<sup>19</sup> η ανάλυση περιεχομένου μιας συνέντευξης δεν πρέπει να σταματά στη δημιουργία ενός καταλόγου στοιχείων

18 Dawson, D.C. (2009), *Introduction to Research Methods: 4th edition*. Oxford: HowToBooks.

19 Μάγος, Κ. (2005), Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/005-019.pdf> (προσπελάστηκε στις 5-3-2019).

πάνω στις απόψεις και στάσεις αυτών που δίνουν τη συνέντευξη. Τα στοιχεία που προκύπτουν πρέπει να συνδυαστούν μεταξύ τους για να δώσουν στο τέλος «κάτι ζωντανό και αυθεντικό», που αντιστοιχεί στη ζωντανή επικοινωνία μεταξύ του ερευνητή και του υποκειμένου της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, στη βάση των απαντήσεων που έδωσαν οι ερωτηθέντες, δημιουργήθηκαν συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, με κριτήριο τις λέξεις και τις φράσεις των απαντήσεων, που αντανakλούν το περιεχόμενο και το νόημα που αποδίδουν οι ερωτηθέντες στο υπό εξέταση φαινόμενο<sup>20</sup>, αλλά και σε συνάρτηση με το σκοπό της έρευνας και τους ερευνητικούς στόχους που διαμορφώθηκαν. Οι θεματικές ενότητες μελετήθηκαν και καθορίστηκαν, όπως αναφέρουμε, με ποιοτικά κριτήρια, βάσει των οποίων θα γινόταν η ανάλυσή τους και οι επιμέρους κατηγορίες<sup>21</sup>. Ακολούθως, διαμορφώθηκε το πλαίσιο για «τη συστηματική απογραφή, την κωδικοποίηση και ταξινόμηση του υλικού των συνεντεύξεων»<sup>22</sup>. Για την πιστότερη αποτύπωση των δεδομένων στο μέρος της παρουσίασης και της αντίστοιχης συζήτησης παρατέθηκαν αυτούσια αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις. Σύμφωνα με την Κυριαζή<sup>23</sup> «οι ερμηνείες που αποδίδει ο ερευνητής στα κοινωνικά συμβάντα θα πρέπει να απορρέουν από τις ερμηνείες των ερευνώμενων και στη συνέχεια να μεταφράζονται σε αυτές, με τους όρους που οι ίδιοι οι ερευνώμενοι είχαν χρησιμοποιήσει».

#### 4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας

Μέσα από την ανάλυση περιεχομένου, δημιουργήθηκαν έξι θεματικές ενότητες. Οι ενότητες αυτές είναι οι εξής:

- Αναγκαιότητα ύπαρξης του θεσμού του Διευθυντή Εκπαίδευσης
- Ρόλος του Διευθυντή Εκπαίδευσης
- Συνεργασία του Διευθυντή Εκπαίδευσης με άλλους φορείς
- Διαδικασία επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης
- Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του Διευθυντή Εκπαίδευσης
- Πολιτική διάσταση του θεσμού του Διευθυντή Εκπαίδευσης.

##### 4.1 Αναγκαιότητα ύπαρξης του θεσμού του Διευθυντή Εκπαίδευσης

Στη θεματική αυτή εντάσσονται αρκετά ζητήματα που αφορούν το θεσμό του Διευθυντή Εκπαίδευσης. Ένα από αυτά είναι το αν θα πρέπει η Πρωτοβάθμια

20 Zhang, Y. & Wildemuth, B.M. (2009), *Qualitative Analysis of Content*. Στο B.M. Wildemuth, Ed., *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science, Libraries Unlimited* p.p. 1–12.

21 Φραγκιαδάκη, Ε. (2010), *Θεμελιωμένη Θεωρία: Ανασκόπηση των σύγχρονων προσεγγίσεων και μεθοδολογικά ζητήματα*. Στο Πουρκός Μ. & Δαφέρμος Μ. (Επιμ.). *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.

22 Βάμβουκας, Μ.Ι. (2010), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 263.

23 Κυριαζή, Ν. (2000), *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 35.

και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση να είναι ενιαίες. Οκτώ ερωτηθέντες ανέφεραν ότι δεν θα πρέπει να υπάρχει μία ενιαία Διεύθυνση για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης, στηριζόμενοι στο γεγονός ότι το αντικείμενο των δύο Διευθύνσεων είναι διαφορετικό:

«Γενικά όχι. Πιστεύω ότι είναι πολύ διαφορετικό το αντικείμενο και η Β/θμια έχει με την Τεχνική Εκπαίδευση πάρα πολλές λεπτομέρειες, με τις ειδικότητες, με τα προγράμματα σπουδών, τα γυμνάσια, τα λύκεια».

«Πιστεύω ότι θεωρητικά θα μπορούσε να υπάρχει μια ενιαία διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, αλλά το βλέπω σε ένα μεσοπρόθεσμο ή μακροπρόθεσμο χρόνο».

Δύο συμμετέχοντες επίσης διαφώνησαν με την ενοποίηση των Διευθύνσεων, εξαιτίας του διαφορετικού αντικειμένου αλλά αναφέρθηκε πως ενδεχομένως να ήταν χρήσιμη η σύμπραξή τους, τουλάχιστον για ορισμένα ζητήματα, όπως της Ειδικής Αγωγής και των δημοσιονομικών. Πάλι όμως αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει σε άλλα ενδεχόμενα προβλήματα. Ωστόσο, υπήρχε και η αντίθετη άποψη από τέσσερις συμμετέχοντες και πάλι υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις που αναφέρονται στο διαχωρισμό των Διευθύνσεων:

«Η ενιαία Δ/νση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης θα βοηθούσε στη διαχείριση των εκπαιδευτικών των κοινών ειδικοτήτων. Στις μεγάλες όμως Διευθύνσεις, θα έπρεπε να υπάρχουν Προϊστάμενοι Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης αντίστοιχα»

Ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα που εντάσσεται σε αυτή τη θεματική αφορά το κατά πόσο οι Διευθυντές Εκπαίδευσης, ως θεσμός, θα μπορούσαν να καταργηθούν και στη θέση τους να εφαρμοστεί είτε ο θεσμός της αυτόνομης σχολικής μονάδας, είτε οι κύκλοι σχολείων, που αποτελούν αυτόνομα και αυτοδιοικούμενα σχολεία. Δέκα από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν πως αυτό θα μπορούσε να είναι εφικτό μόνο υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις:

«Ως ένα βαθμό θα μπορούσε. Θεωρώ πχ ότι κάποια στιγμή η σχολική μονάδα επειδή έχουμε και ένα περίεργο γεωγραφικό πλαίσιο σαν χώρα, [...] θα μπορούσε να κινείται με βάση τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας ή και της ευρύτερης κοινωνίας και θα έδινε και κάποιες λύσεις».

Ωστόσο, υπήρξαν και πέντε συμμετέχοντες που ανέφεραν πως δεν είναι εφικτή η κατάργηση των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης:

«Νομίζω ότι δεν είμαστε ακόμα έτοιμοι [...] Επιπλέον θα θέσει αυτομάτως το ζήτημα της χρηματοδότησης, το ζήτημα της κατάταξης των σχολείων που αυτομάτως θα έχουμε, μάλλον θα συνδυαστεί αυτό με τα voucher».

Τέλος, ένα ακόμη ζήτημα αφορά το καθήκον ή καλύτερα την αρμοδιότητα του Διευθυντή Εκπαίδευσης, να συνεχίσει να έχει τη δυνατότητα να προτείνει για διοικητικές θέσεις τους εκπαιδευτικούς που επιθυμεί ή να αιτείται τον απαιτούμενο αριθμό και να αποσπώνται οι αντίστοιχοι εκπαιδευτικοί με μοριοδότηση. Η απάντηση των συμμετεχόντων στην έρευνα

καταδεικνύει πως αυτό το δικαίωμα του Διευθυντή Εκπαίδευσης θα πρέπει να διατηρηθεί. Ένας λόγος είναι ότι ο Διευθυντής Εκπαίδευσης γνωρίζει αν και κατά πόσο συνεισφέρουν στη Διεύθυνση αλλά και πως θα πρέπει να στελεχώνονται οι υπηρεσίες από μόνιμο προσωπικό:

*«Θεωρώ ότι πρέπει να λαμβάνεται πολύ σοβαρά η πρόταση του εκάστοτε Διευθυντή Εκπαίδευσης διότι κάθε σοβαρός Δ.Ε. αφήνει στην άκρη τις κοινωνικές του σχέσεις και προτάσσει την εύρυθμη λειτουργία της υπηρεσίας»*

*«Πιστεύω πως τον πρώτο λόγο, πρέπει να τον έχει ο Διευθυντής Εκπαίδευσης γιατί αυτοί είναι οι συνεργάτες του και θα πρέπει ο Διευθυντής να επιλέγει ή να προτείνει τους πλέον κατάλληλους, τους πλέον καταρτισμένους, τους πιο αποτελεσματικούς για να γίνεται η δουλειά του».*

Αντίθετα, ένας από τους συμμετέχοντες ανέφερε πως θα πρέπει ο Διευθυντής Εκπαίδευσης να προτείνει αριθμό εκπαιδευτικών και οι αποσπάσεις να γίνονται με μόρια. Επίσης, εκφράστηκε η άποψη από δύο συμμετέχοντες πως δεν θα πρέπει να γίνεται απόσπαση εκπαιδευτικών στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, αλλά αν αυτό είναι αναγκαίο, τότε να γίνεται με μοριοδότηση.

## 4.2. Ρόλος του Διευθυντή Εκπαίδευσης

Ένα βασικό ζήτημα σχετικά με το ρόλο του Διευθυντή Εκπαίδευσης αφορά το αν θα πρέπει ο ρόλος αυτός να περιλαμβάνει τόσο διοικητικές, όσο και παιδαγωγικές αρμοδιότητες. Όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν θετικά σε αυτήν την ερώτηση, δεδομένου ότι ο Διευθυντής Εκπαίδευσης σχετίζεται με τη διοίκηση σχολικών μονάδων που έχει στο επίκεντρό της την παιδαγωγική διαδικασία. Ωστόσο, από άλλους συμμετέχοντες εκφράστηκε η άποψη πως ναι μεν ο Διευθυντής Εκπαίδευσης έχει και παιδαγωγικό ρόλο, αλλά οι αρμοδιότητές του είναι συγκεκριμένες, καθώς τον επιστημονικό παιδαγωγικό ρόλο τον έχουν αναλάβει οι Σχολικοί Σύμβουλοι.

Μέσα από ορισμένες από τις προαναφερθείσες απαντήσεις, μεταφέρεται η συζήτηση στο πλαίσιο της κατάρτισης και επιμόρφωσης του Διευθυντή Εκπαίδευσης. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν πως θα πρέπει να επιμορφώνονται οι Διευθυντές Εκπαίδευσης, τόσο σε ζητήματα παιδαγωγικά, όσο και σε ζητήματα διοικητικά.

Εκτός από την επιμόρφωση/κατάρτιση, ένα σημαντικό ζήτημα, στο πλαίσιο και της αποτελεσματικής διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού αλλά και του θεσμού του Διευθυντή Εκπαίδευσης, αποτελεί η αξιολόγησή του. Όλοι οι συμμετέχοντες εκφράστηκαν υπέρ αυτής. Ένας από τους ερωτηθέντες δήλωσε πως θα πρέπει να υπάρχει ένα αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης, με συγκεκριμένους δείκτες, αλλά δε συμφώνησε με την αξιολόγηση του Διευθυντή Εκπαίδευσης από τους υφισταμένους του, ενώ αναφέρθηκε επίσης και η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Ωστόσο, οι απόψεις των ερωτηθέντων

διαφοροποιούνται, καθώς από άλλον διατυπώθηκε η άποψη ότι θα πρέπει να υπάρχει και αξιολόγηση από τους υφισταμένους. Χαρακτηριστικά ένας συμμετέχοντας αναφέρει:

«Όλοι πρέπει να αξιολογούνται. Οι πάντες. Με ένα σύστημα όμως αντικειμενικό δηλαδή με μετρήσιμα πράγματα πιο πολύ, όχι χάριν φιλίας ή συμπάθειας ή με συναισθηματικούς λόγους μόνο. Ένα σύστημα που να έχει όσο το δυνατόν περισσότερους μετρήσιμους δείκτες. Στο δημόσιο και ο υφιστάμενος πρέπει να αξιολογεί τον προϊστάμενο του. Αλλά δεν μπορεί να είναι ισότιμη αμφίπλευρη. Μία ιεραρχία πρέπει να υπάρχει».

Τέλος, βάσει των απαντήσεων των ερωτηθέντων, οι ρόλοι του Διευθυντή Εκπαίδευσης είναι οι εξής:

- Η Παιδαγωγικός
- Η Συμβουλευτικός
- Η Πειθαρχικός
- Η Καθοδηγητικός
- Η Συντονιστικός
- Η Εμπνευστής συμπεριφορών, δράσεων
- Η Εμπνευστής
- Η Παιδαγωγικά καταρτισμένος
- Η Αρωγός των Διευθυντών των σχολικών μονάδων
- Η Αποτελεσματικός στη λήψη αποφάσεων
- Η Να διοικεί αποτελεσματικά τις σχολικές μονάδες
- Η Να εκπροσωπεί και να εφαρμόζει την κυβερνητική πολιτική
- Η Να προωθεί την εκπαιδευτική πολιτική
- Η Να τηρεί τη νομοθεσία
- Η Να συντονίζει και να ελέγχει τη διοικητική λειτουργία
- Η Να προωθεί την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων
- Η Να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες
- Η Να οργανώνει και να εποπτεύει την λειτουργία της Διεύθυνσης
- Η Να ελέγχει την ορθή διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού
- Η Να αξιοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό και τους πόρους
- Η Να συμβάλλει στην επιμόρφωση διευθυντών και εκπαιδευτικών
- Η Να φροντίζει τους διευθυντές και μετά τους εκπαιδευτικούς
- Η Να πείθει με ρεαλιστικά επιχειρήματα τους φορείς με τους οποίους εμπλέκεται για τη σωστή λειτουργία του σχολείου.

#### 4.3 Συνεργασία του Διευθυντή Εκπαίδευσης με άλλους φορείς

Η συζήτηση της συνεργασίας του Διευθυντή Εκπαίδευσης με άλλους φορείς περιλαμβάνει τη συνεργασία του με το Σχολικό Σύμβουλο, την τοπική αυτοδιοίκηση, καθώς και άλλους εκπαιδευτικούς φορείς. Αναφορικά με το Σχολικό Σύμβουλο,



εκφράστηκε η άποψη πως θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία. Όμως, δεν θα πρέπει να υπάρχει επέμβαση του Διευθυντή Εκπαίδευσης στο έργο του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος, μάλιστα, αναφέρθηκε πως θα πρέπει να υπάγεται στο Διευθυντή Εκπαίδευσης. Όσον αφορά το αν είναι εφικτό και αν πρέπει να μεταφερθούν αρμοδιότητες από την Τοπική Αυτοδιοίκηση στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης και αντίστροφα, εκφράστηκε κατ' αρχάς η άποψη ότι δεν μπορούν να μεταφερθούν αρμοδιότητες από τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης στην Τοπική Αυτοδιοίκηση, αλλά μπορεί να γίνει το αντίστροφο, κυρίως σε ότι αφορά την οικονομική ανεξαρτησία των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, αλλά και τις μεταφορές των μαθητών.

«Οι συντηρήσεις των σχολείων, ο εξωραϊσμός και η λειτουργία τους είναι θέμα της τοπικής αυτοδιοίκησης. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να υπάρχει στενή και καλή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, στη Διεύθυνση και τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης. Δεν είμαστε ικανοποιημένοι με τον τρόπο που λειτουργούν οι σχολικές επιτροπές. Εγώ νομίζω ότι η Διεύθυνση Εκπαίδευσης θα μπορούσε να επιτελέσει αυτό το ρόλο. [...] Θα μπορούσε, πάντως, κάποιες δαπάνες να τις αναλάβει η Διεύθυνση. Ίσως μπορούσε η Διεύθυνση να πάρει τις μεταφορές μαθητών και τις αμοιβές».

Ωστόσο, εκφράστηκε και η αντίθετη άποψη από τέσσερις συμμετέχοντες, όσον αφορά τη μεταφορά των μαθητών καθώς επίσης και τη συνεργασία των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Εκφράστηκε η άποψη ότι το σύνθετο νομικό πλαίσιο των μεταφορών θα επιβάρυνε το φόρτο εργασίας των Διευθύνσεων. Επιπρόσθετα, διατυπώθηκε και μία άποψη ότι οι αρμοδιότητες ως έχουν είναι ικανοποιητικές και δεν τίθεται λόγος μεταφοράς αρμοδιοτήτων.

Τέλος, αναφορικά με άλλους φορείς εκπαίδευσης, τονίστηκε κατ' αρχάς πως θα πρέπει αυτοί οι φορείς να ανήκουν στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης ή τουλάχιστον να ενημερώνουν τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Ωστόσο, από άλλους συμμετέχοντες, αναφέρθηκε απλά η συνεργασία μεταξύ Διευθυντών Εκπαίδευσης και άλλων εκπαιδευτικών φορέων:

*«Δεν είναι νοητό να υπάρχει δομή ή φυσικό πρόσωπο που λειτουργεί στα πλαίσια της εκπαίδευσης μέσα στο νομό και να μην είναι υπό την διοικητική σκέπη του Δ.Ε. Δεν είναι δυνατόν να υπάρχουν δομές που ανήκουν κατευθείαν στην περιφέρεια όπως π.χ. είναι τα ΚΠΕ από τα ΚΕΔΔΥ. Θα έπρεπε όλες αυτές οι δομές και οι σύμβουλοι να είναι κάτω από την καθοδήγηση του Δ.Ε., ακριβώς για να συντονίζει το έργο και να μειώνονται και οι τριβές ανάμεσα στις δομές».*

#### 4.4. Διαδικασία επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης

Ένα σημαντικό ζήτημα που εντάσσεται σε αυτή τη θεματική ενότητα αφορά το κατά πόσο θα πρέπει να επιλέγονται ως Διευθυντές Εκπαίδευσης αφενός διοικητικοί υπάλληλοι και αφετέρου εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων. Οι ερωτηθέντες απάντησαν πως μπορούν να επιλέγονται εκπαιδευτικοί όλων των

ειδικοτήτων αλλά όχι διοικητικοί υπάλληλοι, αν και από έναν μόνο συμμετέχοντα αναφέρθηκε ότι και αυτοί μπορούν να συμμετέχουν. Αναφέρθηκαν οι εξής λόγοι για τη μη εκλογή των διοικητικών υπαλλήλων: α) ο Διευθυντής Εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι εκπαιδευτικός επειδή εκείνος είναι υπεύθυνος για την παροχή της εκπαίδευσης στους μαθητές, β) επειδή σχετίζεται με εκπαιδευτικούς και γ) επειδή αυτός αποτελεί το μοναδικό τρόπο επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

*«Σαφέστατα και θα πρέπει να συμμετέχουν όλες οι ειδικότητες στη διαδικασία, είναι όλοι συνάδελφοι, έχουν το δικαίωμα αυτό εκ του νόμου και δεν μπορούν να γίνονται διαχωρισμοί [...] Θα έλεγα ότι πραγματικά δεν μπορεί εύκολα να ασκήσει κανείς έργο διοικητικό μέσα στην εκπαίδευση, αν δεν έχει περάσει ο ίδιος από την εκπαίδευση»*

Ένα ακόμη ζήτημα αφορά τα κριτήρια επιλογής των Διευθυντών Εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη ερώτηση εκφράστηκαν αρκετές απόψεις από τους συμμετέχοντες. Αναφέρθηκαν: η ύπαρξη ενός ελάχιστου ορίου ετών εκπαιδευτικής αλλά και διδακτικής προϋπηρεσίας, ρούμπρικες αξιολόγησης και όχι μέσω ψηφοφορίας, προηγούμενη υπηρετήση σε θέση ευθύνης, αντικειμενικές συνεντεύξεις, γραπτές εξετάσεις και επιστημονικά προσόντα:

*«Η προϋπηρεσία, το διδακτικό έργο, οπωσδήποτε. Επιπλέον σπουδές, δηλαδή μεταπτυχιακά, διδακτορικά κλπ. Πρέπει να υπάρχει συνέντευξη αλλά από κάποιο εξειδικευμένο σώμα, ότι κάνουν και οι Ευρωπαίοι. Καλό είναι να έχει περάσει πρώτα από διευθυντής σχολείου, δηλαδή εκπαιδευτικός της τάξης, υποδιευθυντής, διευθυντής, όλα αυτά προσθέτουν εμπειρία».*

Από ορισμένους συμμετέχοντες, εκφράστηκε επίσης η άποψη πως δεν θα πρέπει να είναι απαραίτητο οι τίτλοι σπουδών να έχουν συνάφεια με τη διοίκηση της εκπαίδευσης, καθώς γενικά οι τίτλοι σπουδών συνδέονται με την ευρύτερη μόρφωση και τη διεύρυνση της αντίληψης της σκέψης, αλλά και διότι η διοίκηση των σχολικών μονάδων – που όπως αναφέρθηκε παραπάνω αποτελεί ένα κριτήριο επιλογής του Διευθυντή Εκπαίδευσης – καθιστά το έργο του Διευθυντή Εκπαίδευσης πιο εύκολο. Παρόλα αυτά, ορισμένοι ερωτηθέντες εξέφρασαν αρνητική άποψη, θεωρώντας πως οι τίτλοι σπουδών θα πρέπει να έχουν συνάφεια με τη διοίκηση της εκπαίδευσης, ή τουλάχιστον να πριμοδοτούνται παραπάνω από τους υπόλοιπους.

Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι τα μέλη που θα πρέπει να απαρτίζουν ένα συμβούλιο επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης θα πρέπει να προέρχονται από διάφορες ειδικότητες:

*«Το συμβούλιο επιλογής πρέπει να αποτελείται από ανθρώπους που έχουν εχέγγυα αντικειμενικότητας, επιστημονικής επάρκειας και γενικότερα να είναι αποδεκτοί για το ρόλο που καλούνται να επιτελέσουν»*

Επίσης, αναφορικά με τον αριθμό των θητειών, αναφέρθηκε από εννέα συμμετέχοντες η άποψη μη αναγκαιότητας ύπαρξης ανώτατου αριθμού

θητειών. Οι υπόλοιποι έξι, όμως, εκ των ερωτηθέντων δήλωσαν πως θα πρέπει να υπάρχει ένας ορισμένος αριθμός θητειών τον οποίο τον τοποθέτησαν στις δύο με τρεις θητείες.

#### 4.5. Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του Διευθυντή Εκπαίδευσης

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του Διευθυντή Εκπαίδευσης οι 15 συμμετέχοντες ανέφεραν:

- Δικαιοσύνη
- Αποφασιστικότητα-Λήψη αποφάσεων
- Πραότητα-Ψυχραιμία-Ηρεμία
- Εργατικότητα-Αφοσίωση στο έργο του
- Έμπνευση εμπιστοσύνης και ασφάλειας
- Υπέρβαση του εαυτού του
- Κατανόηση
- Εφαρμογή του πλαισίου
- Προσήνεια
- Αντικειμενικότητα
- Δυνατότητα επίλυσης κρίσεων
- Συνεργασία
- Δημοκρατικότητα / Δημοκρατικό ήθος
- Επικοινωνιακή δεξιότητα
- Συγκροτημένη σκέψη
- Διαλλακτικότητα
- Σοβαρότητα
- Ευελιξία
- Ευσυνειδησία
- Αμεροληψία
- Οργανωτικότητα
- Ανεκτικότητα
- Ενσυναίσθηση
- Διευρμένοι ορίζοντες- Ανοικτός σε προτάσεις άλλων
- Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και δικαιοσύνης
- Παρακίνηση και ενεργοποίηση του συνόλου του διοικητικού ή εκπαιδευτικού δυναμικού ευθύνης του
- Καλός ακροατής
- Να πείθει δια του παραδείγματος
- Να είναι προσγειωμένος
- Ικανότητα δημοσιονομικής διαχείρισης

Όσον αφορά το φύλο, διατυπώθηκε η άποψη πως τόσο οι γυναίκες, όσο και οι άντρες θα πρέπει να εκπροσωπούνται ισότιμα. Άλλωστε, εκφράστηκε η

άποψη πως ο χαρακτήρας και όχι το φύλο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην άσκηση των καθηκόντων του Διευθυντή Εκπαίδευσης.

#### 4.6. Πολιτική διάσταση του θεσμού του Διευθυντή Εκπαίδευσης

Όσον αφορά την πολιτική διάσταση του θεσμού του Διευθυντή Εκπαίδευσης, αναφέρθηκε πως ο Διευθυντής Εκπαίδευσης δεν είναι πολιτικό πρόσωπο, με την έννοια της κομματοκρατίας, δεδομένου ότι η παιδεία είναι ένα υπερκομματικό και εθνικό ζήτημα αλλά το καθήκον του είναι να εφαρμόζει την πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης, καθώς αποτελεί υπηρεσιακό παράγοντα.

*«Αυτό που καταλαβαίνω εγώ είναι ότι θα πρέπει οπωσδήποτε να είναι αντικειμενικός, δηλαδή για όλους τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να έχει την ίδια αντιμετώπιση, να μην κάνει διακρίσεις. Δε θα έλεγα ότι θα πρέπει να είναι πολιτικό πρόσωπο, αυτό που οπωσδήποτε όμως θεωρώ απαράδεκτο είναι ότι δεν μπορεί να υπονομεύει τις αποφάσεις του Υπουργείου»*

Από την ανάλυση των απαντήσεων, εξάγεται το συμπέρασμα πως ο Διευθυντής Εκπαίδευσης θα πρέπει να τηρεί και να εφαρμόζει τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του ρόλου του, ανεξάρτητα από το αν συμφωνεί με την εκάστοτε κυβερνητική πολιτική. Άλλωστε, αναφέρθηκε πως, με το ισχύον πλαίσιο, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης είναι διεκπεραιωτής και δεν έχει τη δυνατότητα εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών που έχουν και πολιτική διάσταση, καθώς κάτι τέτοιο αποτελεί δικαιοδοσία της Βουλής. Από την άλλη πλευρά όμως, από ορισμένους εκφράστηκε η άποψη ότι μπορεί να διαμορφώνει ως ένα βαθμό πολιτική, αλλά όχι σε συνολικό επίπεδο. Εκφράστηκε επίσης και η άποψη πως στην περίπτωση που δε συμφωνεί με την ισχύουσα κυβερνητική πολιτική, μπορεί να παραιτηθεί.

Αναφορικά με το αν θα είναι χρήσιμη η ύπαρξη εμπειριών από μέρους του Διευθυντή Εκπαίδευσης σε επίπεδο συνδικαλιστικής δράσης, υπήρξαν μάλλον θετικές απαντήσεις, αλλά υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις:

*«Η συνδικαλιστική δράση πάντα βοηθάει. Ο συνδικαλισμός είναι μια διαδικασία που βοηθάει στην κοινωνικοποίησή μας στον εκπαιδευτικό κόσμο. Ο συνδικαλιστής, εκ των πραγμάτων, ξέρει τι συμβαίνει στα σχολεία, ξέρει τους συναδέλφους, ξέρει το κλίμα που επικρατεί, αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις, καλείται πολλές φορές να εκφέρει άποψη για ζητήματα πάρα πολύ σοβαρά».*

Τέσσερις ερωτηθέντες, όμως, εξέφρασαν και μία αντίθετη άποψη, ότι δηλαδή δεν είναι απαραίτητο. Πρέπει οι ρόλοι να είναι χωριστοί. Άλλο η διοίκηση, άλλο το συνδικάτο. Τέλος, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσαν πως ο θεσμός του Διευθυντή Εκπαίδευσης βοηθάει στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Σε αυτό το πλαίσιο, εκφράστηκαν και ορισμένες προτάσεις για την περαιτέρω συμβολή του Διευθυντή Εκπαίδευσης προς αυτήν την κατεύθυνση.

«Θα μπορούσε να συμβάλει καταλυτικά εφόσον είχε και κάποιες πιο αποφασιστικές αρμοδιότητες και όχι υπό την έννοια του κατά κάποιον τρόπο τοποτηρητή, γιατί μόνον έτσι μπορώ να τον χαρακτηρίσω [...] Έπρεπε να υπάρχει ένα περιθώριο αυτενέργειας, πάντα μέσα στα πλαίσια της νομιμότητας και πάντα υπό έλεγχο, αλλά να υπάρχει».

Επιπροσθέτως, κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν πως το αν ο Διευθυντής Εκπαίδευσης συμβάλλει στην αποκέντρωση εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως είναι η εκπαιδευτική πολιτική.

## 5. Συμπεράσματα

Το πρώτο συμπέρασμα αυτής της έρευνας αφορά τον τρόπο επιλογής του Διευθυντή Εκπαίδευσης. Οι απόψεις των Διευθυντών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οδηγούν στα εξής συμπεράσματα:

- 1) Ως Διευθυντές Εκπαίδευσης μπορούν να επιλέγονται καθηγητές όλων των ειδικοτήτων.
- 2) Ως Διευθυντές Εκπαίδευσης δεν μπορούν να επιλέγονται διοικητικοί υπάλληλοι, δεδομένου ότι δεν ασχολούνται με το παιδαγωγικό έργο και συνεπώς δεν έρχονται σε επαφή με γονείς και μαθητές.
- 3) Οι Διευθυντές Εκπαίδευσης θα πρέπει να επιλέγονται με βάση τα εξής κριτήρια: προϋπηρεσία, τίτλους σπουδών – ιδίως όταν αυτοί σχετίζονται με τη διοίκηση – προηγούμενη εμπειρία σε θέση ευθύνης, συνέντευξη, γραπτό διαγωνισμό, ψηφοφορία (ρουμπρικές αξιολόγησης με αντικειμενικά μετρήσιμα κριτήρια) καθώς και γραπτές εξετάσεις.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε και στα μέλη του συμβουλίου που διεξάγουν τις συνεντεύξεις και επιλέγουν τους Διευθυντές Εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα τόνισαν πως τα μέλη αυτού του συμβουλίου θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από επιστημονική επάρκεια, αντικειμενικότητα και συνολικά από ικανότητα εκτέλεσης του ρόλου τους καθώς επίσης και πως θα πρέπει να αποτελούνται από πολλές ειδικότητες.

Το δεύτερο συμπέρασμα της παρούσας έρευνας αφορά τον τρόπο λειτουργίας του θεσμού του Διευθυντή Εκπαίδευσης. Ένα ερώτημα που τέθηκε στους συμμετέχοντες στην έρευνα αφορά το αν θα πρέπει να υπάρχει μία ενιαία Διεύθυνση Εκπαίδευσης για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Βαθμίδα. Οι απόψεις που εκφράστηκαν από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν ότι δεν είναι δυνατή η ύπαρξης μίας ενιαίας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, εξαιτίας του διαφορετικού αντικειμένου των δύο Διευθύνσεων και ιδίως των διαφορετικών τύπων σχολείων και ειδικοτήτων των καθηγητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ένα ακόμη ζήτημα που εξετάστηκε στο πλαίσιο του θεσμού του Διευθυντή Εκπαίδευσης και της αναγκαιότητας ύπαρξής του είναι το αν θα μπορούσε ο θεσμός αυτός να καταργηθεί και να αντικατασταθεί

από αυτόνομα και αυτοδιοικούμενα σχολεία. Οι απαντήσεις της πλειοψηφίας των ερωτηθέντων διέπονται σε γενικές γραμμές από μία θετική άποψη απέναντι στην ιδέα της κατάργησης αυτού του θεσμού και της εισαγωγής των αυτοδιοικούμενων σχολείων, αλλά υπό την προϋπόθεση της αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Τέλος, μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα διαπιστώθηκε πως ο θεσμός του Διευθυντή Εκπαίδευσης δεν οδηγεί απαραίτητα στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αρκετά συμπεράσματα εξήχθησαν από τις απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με το ρόλο, τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Διευθυντών Εκπαίδευσης. Αρχικά, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα τόνισε πως ο Διευθυντής Εκπαίδευσης θα πρέπει να διατηρήσει την υφιστάμενη αρμοδιότητα που έχει να προτείνει για διοικητικές θέσεις του εκπαιδευτικού που επιθυμεί, αντί να αιτείται τον απαιτούμενο αριθμό και να αποσπώνται οι αντίστοιχοι εκπαιδευτικοί με μοριοδότηση. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί πως οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα τόνισαν την αναγκαιότητα ύπαρξης μόνιμου προσωπικού στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Τέλος, μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα διαπιστώθηκε πως ο θεσμός του Διευθυντή Εκπαίδευσης δεν οδηγεί απαραίτητα στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Άλλωστε, ο χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι συγκεντρωτικός/γραφειοκρατικός από τη γέννησή του ακόμα<sup>242526</sup>.

Τονίστηκε πως εκτός από τον διοικητικό, επιτελεί και παιδαγωγικό ρόλο, δεδομένου ότι είναι και ο ίδιος εκπαιδευτικός, ασχολείται με τη διοίκηση σχολικών μονάδων και συνολικά οι διοικητικές πράξεις διέπονται από παιδαγωγικό χαρακτήρα και αντίστροφα. Σε αυτό το πλαίσιο, τονίστηκε και η αναγκαιότητα επιμόρφωσης του Διευθυντή Εκπαίδευσης, τόσο σε παιδαγωγικά όσο και, κυρίως, διοικητικά ζητήματα. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η θετική άποψη των ερωτηθέντων σχετικά με την αξιολόγηση του Διευθυντή Εκπαίδευσης, η οποία θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της διοίκησης των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης. Άλλωστε, τόσο η επιμόρφωση<sup>2728</sup>, όσο και η αξιολόγηση<sup>2930</sup> αποτελούν δύο σημαντικές διαστάσεις της αποτελεσματικής διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού.

24 Γιαννακοπούλου, Ε. (2008), Η οργάνωση-διοίκηση της εκπαίδευσης ως επιστημονικό αντικείμενο: Ερωτηματικά σχόλια. *Κριτική / Επιστήμη & Εκπαίδευση*, 7(8), σ.σ. 81–89.

25 Eurymide. (2010), Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος και της Δομής του. Στο: [http://kesyp-ampel.att.sch.gr/greek\\_ed\\_syst\\_euridice\\_0910.pdf](http://kesyp-ampel.att.sch.gr/greek_ed_syst_euridice_0910.pdf) (προσπελάστηκε στις 5-3-2019).

26 Marlow-Ferguson, R. (2002), *World education encyclopedia: A survey of educational systems worldwide* (Vol. 1). Farmington Hills, MI: Gale Group.

27 Senyucel, Z. (2009), *Managing the Human Resource in the 21st century*. Denmark: Ventus Publishing.

28 Mathis, R.L. & Jackson, J.H. (2011), *Human resource management: Essential perspectives*. Cengage Learning.

29 Senyucel, Z. (2009), *Managing the Human Resource in the 21st century*. Denmark: Ventus Publishing.

30 Mathis, R.L. & Jackson, J.H. (2011), *Human resource management: Essential perspectives*. CengageLearning.

Όσον αφορά τους ρόλους του Διευθυντή Εκπαίδευσης, αλλά και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, εκφράστηκαν διάφορες απόψεις. Όλα αυτά, βάσει της θεωρητικής ανασκόπησης, περιλαμβάνονται σε ένα τύπο ηγεσίας που έχει στοιχεία συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας<sup>313233</sup>, μοντέλα ηγεσίας που θεωρούνται ότι είναι αποτελεσματικά στο πλαίσιο, ιδίως, της δημόσιας διοίκησης<sup>3435</sup>, όπως έχουν καταδείξει και τα αποτελέσματα από την πρακτική εφαρμογή αυτών των μοντέλων σε διευθύνσεις εκπαίδευσης στο εξωτερικό<sup>3637</sup>.

Τέλος, ένα ιδιαίτερο σημείο αφορά το γεγονός πως ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, παρόλο που είναι επιφορτισμένος με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής της εκάστοτε κυβέρνησης, δηλαδή αποτελεί έναν υπηρεσιακό παράγοντα, όπως άλλωστε επισημαίνει και η Καπραβέλου<sup>38</sup>, δεν είναι πολιτικό πρόσωπο, δεδομένου ότι η παιδεία είναι ένα υπερεθνικό ζήτημα, ενώ παράλληλα δεν είναι και διαμορφωτής πολιτικής.

## 6. Επισημάνσεις – προτάσεις

Σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων, ενδεχομένως οι διαδικασίες που επικρατούν αυτή τη στιγμή για την επιλογή των διευθυντών εκπαίδευσης δε χαρακτηρίζονται από διαφάνεια και αξιοκρατία. Στην περίπτωση που όντως ισχύει αυτό, τότε η διαβλητότητα του τρόπου επιλογής των διευθυντών εκπαίδευσης δε διασφαλίζει την αποτελεσματικότητα της διοίκησης και της ηγεσίας των διευθύνσεων εκπαίδευσης, δεδομένου ότι ο διευθυντής αυτών των μονάδων δε θα διέπεται από όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που συνδέονται και που οδηγούν στη βελτίωση, αποδοτική και αποτελεσματική διοίκηση και ηγεσία ανθρωπίνου δυναμικού και οργανισμών.

Επίσης, σχετικά με το ρόλο του, χαρακτηρίζεται ως αρκετά σύνθετος, με αρμοδιότητες που είναι ως επί το πλείστον διοικητικός - διαχειριστικός. Παρά

31 Σαΐτης, Χ. (2008), Οργάνωση και διοίκηση δομών εκπαίδευσης. Στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1377> (προσπελάστηκε στις 6-3-2019).

32 Καπράνας, Γ. & Διερονίτου, Ε. (2014), Προφίλ μετασχηματιστικότητας διευθυντή. Στο: Φ. Γούσιας (επιμ.) (2014) Τα Πρακτικά του Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός» (Αθήνα 3-4 Μαΐου 2014). Αθήνα, σ.σ. 1722-1731.

33 Gonzalez, J.A. & Chakraborty, S. (2013), Identity orientation, organizational identification, and leadership involvement. *Journal of Leadership Studies*, 7(2), p.p. 6-17.

34 Den Hartog, D.N., Caley, A. & Dewe, P. (2007), Recruiting leaders: an analysis of leadership advertisements. *Human Resource Management Journal*, 17(1), p.p. 58-75.

35 Holtz, B.C. & Harold, C.M. (2008), When your boss says no! The effects of leadership style and trust on employee reactions to managerial explanations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(4), p.p. 777-802.

36 Aberbach, J.D. (2001), The United States Federal Government and New Public Management: How Good a Fit? *Public Policy and Administration*, 16(3), p.p. 4-23.

37 Mora, C. & Ticlau, T. (2012), Transformational leadership in the public sector. A pilot study using MLQ to evaluate leadership style in Cluj county local authorities. *Review of Research and Social Intervention*, 36, p.p. 74-98.

38 Καπραβέλου, Α. (2009), Η διοίκηση ως αναπόφευκτη διαδικασία ιεράρχησης / ανισότητας εντός του θεσμικού της εκπαίδευσης. Στο: <http://esdo.teilar.gr/synedria/proceedings2009.html> (προσπελάστηκε στις 6-3-2019).

το γεγονός ότι προέρχεται από τον εκπαιδευτικό χώρο, ο ρόλος του δεν περιέχει τόσο την παιδαγωγική διάσταση. Η άσκηση των διοικητικών εξουσιών υπερτερεί. Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε πως είναι εφικτή η ύπαρξη αυτοδιοικούμενων σχολείων, με ταυτόχρονη κατάργηση του θεσμού της διεύθυνσης εκπαίδευσης, αλλά μόνο στην περίπτωση που αυτό απέρρευε από μία συνολική αναμόρφωση της φιλοσοφίας που διέπει τον τρόπο οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Τέλος, επισημάνθηκε ακόμα πως η τοπική αυτοδιοίκηση θα πρέπει να μεταφέρει ορισμένες αρμοδιότητες στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, με κυριότερη την οικονομική αυτοδυναμία και ανεξαρτησία, χωρίς οι διευθύνσεις να υπάγονται στους δήμους για την κάλυψη των οικονομικών τους εξόδων, κάτι που θα μπορούσε να οδηγήσει στην περαιτέρω αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Επομένως, μέσα από την προηγηθείσα ανάλυση, διαπιστώνεται η αναγκαιότητα συνολικής αναδιάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένων και των αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων του διευθυντή εκπαίδευσης, ούτως ώστε να μπορέσει να γίνει πράξη το αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο θεσμός του διευθυντή εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλλει σε αυτή την αποκέντρωση, αλλά θα πρέπει ενδεχομένως να αναθεωρηθεί το μικρό εύρος των αρμοδιοτήτων του, αλλά και της δυνατότητας ανάληψης πρωτοβουλιών σε επίπεδο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Μια περαιτέρω έρευνα, με πανελλήνια συμμετοχή Διευθυντών Εκπαίδευσης θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια σφαιρική εξαγωγή συμπερασμάτων με βάση τις ιδιαιτερότητες κάθε Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Προτείνεται η έρευνα αυτή να διεξαχθεί με την ποσοτική μέθοδο, σε συνδυασμό με την ποιοτική. Η ποσοτική έρευνα έχει το πλεονέκτημα ότι μπορεί να απευθυνθεί σε ένα μεγάλο δείγμα ερωτηθέντων, να ομαδοποιήσει τις απαντήσεις τους και να τις παρουσιάσει ομαδοποιημένες, μέσω πινάκων και γραφημάτων. Ο συνδυασμός της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας στην ίδια μελέτη προσφέρει το πλεονέκτημα της τριγωνοποίησης των αποτελεσμάτων, καθώς από τη μία πλευρά αξιοποιούνται τα πλεονεκτήματα και των δύο μεθόδων και από την άλλη μειώνεται ο αρνητικός αντίκτυπος των μειονεκτημάτων τους. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι περισσότερο αξιόπιστα και έγκυρα.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Βάμβουκας, Μ.Ι. (2010), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 263.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2008), Η οργάνωση-διοίκηση της εκπαίδευσης ως επιστημονικό αντικείμενο: Ερωτηματικά σχόλια. *Κριτική / Επιστήμη & Εκπαίδευση*, 7(8), σ.σ. 81–89.



- Ιορδανίδης, Γ. (2001). Ο ρόλος του προϊσταμένου στη Β΄ θμια εκπαίδευση. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Καπράνας, Γ. & Διερωνίτου, Ε. (2014), Προφίλ μετασχηματιστικότητας διευθυντή. Στο: Φ. Γούσιος (επιμ.) (2014). Τα Πρακτικά του Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός» (Αθήνα 3-4 Μαΐου 2014). Αθήνα, σ.σ. 1722-1731.
- Κυριαζή, Ν. (2000), *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 35.
- Λυμπέρης, Λ. (2012), Συγκεντρωτισμός - αποκέντρωση στη Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος: Θεωρητικός Προβληματισμός - Πρακτικές Δυτικών Χωρών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, σ.σ. 133–144.
- Φραγκιαδάκη, Ε. (2010), Θεμελιωμένη Θεωρία: Ανασκόπηση των σύγχρονων προσεγγίσεων και μεθοδολογικά ζητήματα. Στο: Πουρκός Μ. & Δαφέρμος Μ. (Επιμ.). *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Ψυχάρης, Ι. & Σιμάτου, Έ. (2003), Η οργάνωση της δημόσιας διοίκησης σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο στην Ελλάδα. *Σειρά Ερευνητικών Εργασιών*, 9(29), σ.σ. 645–684.

## Ξενογλωσση

- Aberbach, J.D. (2001), The United States Federal Government and New Public Management: How Good a Fit?. *Public Policy and Administration*, 16(3), p.p. 4–23.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχιμο.
- Dawson, D.C. (2009), *Introduction to Research Methods: 4th edition*. Oxford: How To Books.
- Den Hartog, D.N., Caley, A. & Dewe, P. (2007), Recruiting leaders: an analysis of leadership advertisements. *Human Resource Management Journal*, 17(1), p.p. 58–75.
- Denhardt, R.B. & Denhardt, J.V. (1995), *Public Administration: An Action Orientation*. Belmont: Thompson Higher Education.
- Gonzalez, J.A. & Chakraborty, S. (2013), Identity orientation, organizational identification, and leadership involvement. *Journal of Leadership Studies*, 7(2), p.p. 6–17.
- Holtz, B.C. & Harold, C.M. (2008), When your boss says no! The effects of leadership style and trust on employee reactions to managerial explanations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(4), p.p. 777–802.
- Malen, B., Ogawa, R.T. & Kranz, J. (1990), What Do We Know about Site-Based Management: A Case Study of the Literature - A Call for Research.

Στο: Clune, W.H. & White, J.F.(Eds.), *Choice and Control in American Education: The Practice of Choice, Decentralization and School Restructuring*. London: Falmer Press, p.p. 289–342.

Marlow-Ferguson, R. (2002), *World education encyclopedia: A survey of educational systems worldwide* (Vol. 1). Farmington Hills, MI: Gale Group.

Mathis, R.L. & Jackson, J.H. (2011), *Human resource management: Essential perspectives*. Cengage Learning.

Mora, C. & Ticlau, T. (2012), Transformational leadership in the public sector. A pilot study using MLQ to evaluate leadership style in Cluj county local authorities. *Review of Research and Social Intervention*, 36, p.p. 74–98.

Senyucel, Z. (2009), *Managing the Human Resource in the 21st century*. Denmark: Ventus Publishing.

Yukl, G. A. (2006), *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice-Hall, p. 542.

Zhang, Y. & Wildemuth, B.M. (2009), Qualitative Analysis of Content. Στο B.M. Wildemuth, Ed., *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science, Libraries Unlimited* p.p. 1–12.

## Νομοθεσία

Νόμος 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας διεύθυνσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 167, τεύχος Α΄, 30 Σεπτεμβρίου 1985.

Νόμος 3528/2007. *Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ.* ΦΕΚ 26, τεύχος Α΄, 9 Φεβρουαρίου 2007.

Νόμος 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. ΦΕΚ 71, τεύχος Α΄, 19 Μαΐου 2010.

Νόμος 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 102, τεύχος Α΄, 12 Ιουνίου 2018.

## Ιστοσελίδες

Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι.Α., Βέικου, Χ., Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., ...Βλαχάκης, Α. (2010), Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Γενικά ερευνητικά δεδομένα και πρώτες διαπιστώσεις. Στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/85> (προσπελάστηκε στις 5-3-2019).

Caldwell, B.J. (2005), *School-based management - Education Policy Series*.

- The International Institute for Educational Planning. Στο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141025> (προσπελάστηκε στις 5-3-2019).
- Eurydice. (2010), Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος και της Δομής του. Στο: [http://kesyp-ampel.att.sch.gr/greek\\_ed\\_syst\\_euridice\\_0910.pdf](http://kesyp-ampel.att.sch.gr/greek_ed_syst_euridice_0910.pdf) (προσπελάστηκε στις 5-3-2019).
- Καπραβέλου, Α. (2009), Η διοίκηση ως αναπόφευκτη διαδικασία ιεράρχησης / ανισότητας εντός του θεσμού της εκπαίδευσης. Στο: <http://esdo.teilar.gr/synedria/proceedings2009.html> (προσπελάστηκε στις 6-3-2019).
- Κεδράκα, Κ. (2008), Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης. Στο: <http://www.adulteduc.gr/> (προσπελάστηκε στις 5-3-2019).
- Μάγος, Κ. (2005), Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epi-theorisi/teyxos10/005-019.pdf> (προσπελάστηκε στις 5-3-2019).
- Μπουρής, Ι.Δ. (2008), Γενικές αρχές της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4550/1297.pdf> (προσπελάστηκε στις 5-3-2019).
- Σαΐτης, Χ. (2008), Οργάνωση και διοίκηση δομών εκπαίδευσης. Στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1377> (προσπελάστηκε στις 6-3-2019).

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Ο κ. **Παπαδόπουλος Αριστείδης** είναι εκπαιδευτικός στη Α/βαθμια με 30ετή υπηρεσία από αυτά τα 13 στην Ειδική Αγωγή. Μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, με εξειδίκευση στον Αυτισμό. Διευθυντής για οχτώ έτη στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κιλκίς. Μεταπτυχιακό του τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής του Α.Π.Θ. “Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Καινοτόμες Εφαρμογές στην Εκπαίδευση”. Από το 2015 έως και σήμερα Διευθυντής Διεύθυνση Α/θμιας Εκπαίδευσης Κιλκίς. Στοιχεία Επικοινωνίας: [arpapado@sch.gr](mailto:arpapado@sch.gr).

Λαβίδας Νικόλαος

**Γιατί η γλώσσα αλλάζει και γιατί μας αφορά;  
Η σχέση της γλωσσικής αλλαγής  
και ποικιλίας  
με τη γλωσσική διδασκαλία**

**Περίληψη**

Το άρθρο στοχεύει να αναδείξει τον ρόλο της γλωσσικής αλλαγής και της γλωσσικής ποικιλίας (δηλαδή των διαχρονικών και διαλεκτικών όψεων της γλώσσας) στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης/ δευτέρης γλώσσας. Η Ελληνική εμφανίζεται με διαφορετικές μορφές σε σχέση με τον διαχρονικό αλλά και τον διατοπικό άξονα, ανάλογα με τον τόπο όπου μιλιέται. Η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τα διαλεκτικά χαρακτηριστικά της Ελληνικής, ιδιαίτερα της Ελληνικής όπως μιλιέται εκτός Ελλάδας. Το άρθρο παρουσιάζει παραδείγματα διαλεκτικών χαρακτηριστικών της Ελληνικής και αναδεικνύει πώς ο δυναμικός και διατοπικός χαρακτήρας της γλώσσας πρέπει να συνδέεται με τη γλωσσική διδασκαλία. Η γλωσσική διδασκαλία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις εν εξελίξει αλλαγές, τα διαλεκτικά χαρακτηριστικά της γλώσσας και τον δυναμικό χαρακτήρα της Ελληνικής. Το τι διδάσκουμε δεν μπορεί να αγνοεί το πώς διαμορφώθηκε και πώς διαμορφώνεται η γλώσσα σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και γεωγραφικές περιοχές.

---

1 Το παρόν άρθρο βασίζεται στην εισήγησή μου ως προσκεκλημένου ομιλητή στην 1η επιμορφωτική συνάντηση εκπαιδευτικών ελληνικής γλώσσας χωρών Κ.Α. Ευρώπης & πρώην Κ.Α.Κ (Οδησός, 27 Απριλίου 2017).

**Παραπομπή:** Λαβίδας, Ν. (2019), Γιατί η γλώσσα αλλάζει και γιατί μας αφορά; Η σχέση της γλωσσικής αλλαγής και ποικιλίας με τη γλωσσική διδασκαλία, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 43/2019, σ.σ. 58-83. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

**Λέξεις-κλειδιά:** Γλωσσική ποικιλία, γλωσσική αλλαγή, διάλεκτοι, Ελληνική ως ξένη γλώσσα, Μαριουπολίτικα, Ποντιακή

## **Why do languages change and why does it matter? On the relationship between language change and variation and language teaching**

### **Abstract**

The aim of the article is to reveal the role of language change and variation (that is, of diachronic and dialectal aspects) in teaching Greek as a foreign/ second language. Greek has different varieties based on the diachronic as well as the diatopic parameter (i.e., depending on where it is spoken). Language teaching should always include reflecting on the dialectal features of Greek, particularly how Greek is spoken outside Greece. The article presents examples of dialectal features of Greek and demonstrates how the dynamic and diatopic character of the language should be related to language teaching. Language teaching is inextricably bound to the ongoing changes, the dialectal features and the dynamic character of Greek. Our teaching cannot ignore how the language was formed and is being formed in various periods and geographical areas.

**Keywords:** Language variation, language change, dialects, Greek as foreign language, Mariupol Greek, Pontic Greek

### **1. Εισαγωγή**

Η Chiara L. προερχόμενη από την Κάτω Ιταλία συμμετείχε στο πρόγραμμα του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών για την εκμάθηση της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Διδασκαλείο του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών το 2001. Η Chiara L. είχε εκφράσει με ενθουσιασμό τον στόχο της συμμετοχής της στο πρόγραμμα, ο οποίος ήταν να διδάξει μελλοντικά την ελληνική διάλεκτο της Απουλίας στα παιδιά του τόπου της. Βέβαια, τα περισσότερα προγράμματα εκμάθησης της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας δεν στόχευαν και δεν στοχεύουν στην εκμάθηση αυτής της διαλέκτου ή άλλων διαλέκτων, αλλά αναφέρονταν και αναφέρονται μόνο στην Κοινή Νέα Ελληνική. Το παρόν άρθρο στοχεύει να αναδείξει τον ρόλο της γλωσσικής ποικιλίας και της γλωσσικής αλλαγής (δηλαδή των διαλεκτικών και διαχρονικών όψεων της γλώσσας) στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας.<sup>2</sup>

Το άρθρο αναδεικνύει πώς ο δυναμικός και διατοπικός χαρακτήρας της γλώσσας πρέπει να συνδέεται με τη γλωσσική διδασκαλία. Η γλωσσική διδασκαλία (είτε

---

2 Λόγω περιορισμών στην έκταση του κειμένου, επικεντρώνομαι στο παρόν άρθρο κυρίως στη σχέση των διαλεκτικών όψεων της Ελληνικής με τη διδασκαλία.

μαθητών με γνώσεις για τα παλαιότερα στάδια της Ελληνικής είτε μαθητών που διδάσκονται μόνο τη Νέα Ελληνική) είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις εν εξελίξει αλλαγές, τα διαλεκτικά χαρακτηριστικά της γλώσσας και τον δυναμικό χαρακτήρα της Ελληνικής. Είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς την αναγκαιότητα της ενσωμάτωσης της γλωσσικής αλλαγής σε κάθε διδακτικό σχεδιασμό αν αυτή συσχετιστεί με την ποικιλία – γεωγραφική, κοινωνική, ή κειμενική και υφολογική. Επιπροσθέτως, η γλωσσική ποικιλία δεν μπορεί εξηγηθεί σε όλες τις εκδοχές της χωρίς επίγνωση των διαχρονικών όψεων της γλώσσας. Η κατανόηση των αρχών της γλωσσικής ποικιλίας είναι, σε κάθε περίπτωση, μεγάλης σπουδαιότητας για τη γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία· βλ., για παράδειγμα, τη σύνδεση της γλωσσικής διδασκαλίας με τα θέματα γλωσσικών επαφών, παρεμβολών από τη δεύτερη γλώσσα, μειονοτικών γλωσσών ή με τα θέματα γλωσσών πίτζιν και κρεολών. Είναι προφανές, επομένως, ότι η γλωσσική αλλαγή και η γλωσσική ποικιλία δεν αφορούν μόνο το παρελθόν – αποτελούν εγγενή χαρακτηριστικά της ομιλούμενης γλώσσας – και ένα πρόγραμμα σπουδών που αγνοεί το γεγονός αυτό καθίσταται απλουστευτικό σε υπερβολικό βαθμό<sup>3</sup>. Το τι διδάσκουμε αλλάζει λαμβάνοντας υπόψη τις αλλαγές και τις διαλεκτικές διαφοροποιήσεις της γλώσσας. Το τι διδάσκουμε δεν μπορεί να αγνοεί το πώς διαμορφώθηκε και πώς διαμορφώνεται η γλώσσα σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και γεωγραφικές περιοχές.

Το άρθρο περιλαμβάνει τις ακόλουθες ενότητες: μετά από μία σύντομη εισαγωγή, όπου αναφερόμαστε σε προηγούμενες σχετικές μελέτες, αναλύουμε τα οφέλη μίας διδακτικής προσέγγισης που λαμβάνει υπόψη τη γλωσσική ποικιλία. Η τρίτη ενότητα παρουσιάζει τη σχέση της διαλεκτολογίας με τη διδασκαλία, αντλώντας παραδείγματα κυρίως από τα Μαριουπολίτικα και την Ποντιακή. Στην τέταρτη ενότητα, εξετάζουμε το απαραίτητο πλαίσιο εντός του οποίου οι διάλεκτοι μπορούν να ενταχθούν στην εκπαίδευση. Στην τελευταία ενότητα, συνοψίζουμε τα κύρια συμπεράσματα του άρθρου.

## 2. Διττά οφέλη: Για τη διάλεκτο και τη διδασκαλία της Ελληνικής

Η διδασκαλία της Ελληνικής που λαμβάνει υπόψη τις διαλεκτικές διαφορές μπορεί να διευκολύνει ιδιαίτερα τους ομιλητές διαλεκτικών μορφών της Ελληνικής που επιθυμούν να διδαχθούν την Κοινή Νέα Ελληνική<sup>4</sup>. Ο Mackridg

3 Rissanen, M. (1997), *The importance of being historical*. Target papers and commentaries prepared for the 1997 workshop on Applying Historical Linguistics held at ESSE/4 in Debrecen, Hungary. Στο: <http://www.univie.ac.at/Anglistik/ho/prissanen.htm> (προσπελάστηκε στις 05/05/2017).

4 Γεωργογιάννης, Π. (1997β), Στάδια παρέμβασης (Interferenz) γλωσσικών ιδιωμάτων στην εκμάθηση συναφούς με τα ιδιώματα γλώσσας. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σ. σ. 125-130.

Γεωργογιάννης, Π. (1997γ), Η παρέμβαση του γλωσσικού ιδιώματος στην εκμάθηση μιας νέας γλώσσας. Μια ερευνητική προσέγγιση σε φοιτητές Πανεπιστημιακών Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας από τις Δημοκρατίες της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σ. σ. 113-124.

στη μελέτη του για την Ποντιακή διάλεκτο<sup>5</sup> επισημαίνει αυτό το γεγονός σε σχέση με τους ομιλητές της Ποντιακής που επέστρεφαν στην Ελλάδα τη δεκαετία του '90 και επιθυμούσαν να μάθουν την Κοινή Νέα Ελληνική: «Η Ποντιακή είναι μία διάλεκτος της Νέας Ελληνικής, αν και αρκετά απομακρυσμένη από τη σημερινή κοινή/καθιερωμένη (standard) Ελληνική, και όσοι εμπλέκονται στη διδασκαλία της κοινής/καθιερωμένης Ελληνικής σε ομιλητές της Ποντιακής στην Ελλάδα θα βοηθούνται στο έργο τους αν κρατούν στο μυαλό τους τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των δύο ποικιλιών της Ελληνικής, πολύ περισσότερο από ό,τι αν διδάσκουν την κοινή/καθιερωμένη γλώσσα σαν να ήταν μία εντελώς ξένη γλώσσα» (1991: 335, δική μου μετάφραση).

Επιπροσθέτως, ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας της Ελληνικής με διαλεκτικά χαρακτηριστικά είναι άκρως απαραίτητος για τη διατήρηση των διαλέκτων. Όπως ανέφερα πιο πάνω, αυτός ήταν ο στόχος της Chiara L., η οποία ανησυχούσε για τη διατήρηση της διαλέκτου της στην Κάτω Ιταλία. Αντίθετα, η εκμάθηση της Κοινής Νέας Ελληνικής ως πρωταρχικός στόχος για τους νέους ανθρώπους τα τελευταία χρόνια φαίνεται να εμπεριέχει κινδύνους για τη διατήρηση των διαλέκτων, και ιδίως των διαλέκτων της Ελληνικής που μιλιούνται εκτός Ελλάδας. Ο Χατζησαββίδης, στο άρθρο του για την ελληνική γλώσσα στην πρώην Σοβιετική Ένωση,<sup>6</sup> αναφέρεται, για παράδειγμα, στην περίπτωση της διαλέκτου της Μαριούπολης, η οποία διαφέρει σε αρκετά σημεία από την Κοινή Νέα Ελληνική: «[...] Εκείνο που φαίνεται σήμερα είναι ότι στο μέλλον η ελληνική διάλεκτος της Μαριούπολης θα υποχωρήσει εντελώς και θα χρησιμοποιείται η νέα ελληνική στην περιοχή της Μαριούπολης από έναν αριθμό ατόμων τα οποία θα την έχουν μάθει στο σχολείο».

Κάθε διδακτική προσέγγιση πρέπει να δίνει έμφαση στο γεγονός πως οι διάλεκτοι σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν παρεκκλίσεις μίας νόρμας αλλά έχουν το δικό τους σύστημα γραμματικής και λεξιλόγιο. Συνδέονται, μάλιστα, άμεσα με τη διαχρονία της Ελληνικής: οι ποικιλίες της σημερινής Ελληνικής αποτελούν εξέλιξη της Κοινής Ελληνιστικής (άποψη που υποστηρίζεται σήμερα για ιδιώματα της Ποντιακής) ή της Μεσαιωνικής Ελληνικής. Για παράδειγμα, η Σιταρίδου,<sup>7</sup> βασιζόμενη στα χαρακτηριστικά του ιδιώματος των Ρωμαϊκών (ελληνικό ιδίωμα στη βορειοανατολική Τουρκία), υποστήριξε ότι η Ελληνική της Μικράς Ασίας συμμετείχε σε ένα βαθμό στις διαδικασίες που οδήγησαν

---

Γεωργιογιάννης Π., Γουρουτίδου Σ., Τσώτα Μ. (1999), Παρέμβαση γλωσσικών ιδιωμάτων στην εκμάθηση της νέας ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Στο: Π. Γεωργιογιάννης (επιμ.), Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση, 1ο Διεθνές Συνέδριο, Τόμος Ι. Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ. Πανεπιστημίου Πατρών, σ. σ. 132-139.

5 Mackridge, P. (1987), Greek-Speaking Moslems of North-East Turkey: Prolegomena to a Study of the Ophitic Sub-Dialect of Pontic. *Byzantine and Modern Greek Studies* 11, p. p. 115-137.

6 Χατζησαββίδης, Σ. (2006), «Η ελληνική γλώσσα στην πρώην Σοβιετική Ένωση». Στο: *ГРЕЧЕСКИЙ МИР XVIII-XX вв*, Μόσχα, σ. σ. 85-97.

7 Sitaridou, I. (2014), The Romeyka infinitive: Continuity, contact and change in the Hellenic varieties of Pontus. *Diachronica* 31(1), p. p. 23-73.

στη διαμόρφωση των κύριων διαλέκτων της Νέας Ελληνικής. Σύμφωνα με τη Σιταρίδου, επομένως, ειδικά για την Πρωτο-Ποντιακή (την κοινή ποντιακή πριν την εμφάνιση των ποντιακών ιδιωμάτων), το χρονικό όριο διαμόρφωσης θα πρέπει να τοποθετηθεί στην Ελληνιστική περίοδο και όχι στα μέσα της Ύστερης Μεσαιωνικής περιόδου, όπως υποστηρίχθηκε από τους Horrocks<sup>8</sup> και Holton & Manolessou<sup>9</sup> για άλλες διαλέκτους της Νέας Ελληνικής. Η διαλεκτική διαφοροποίηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ιστορική παρουσία των ομιλητών στις διάφορες περιοχές (εντός και εκτός Ελλάδας) και με την εξέλιξη της γλώσσας, είτε οι απαρχές των διαλέκτων εντοπίζονται στην Ελληνιστική Κοινή είτε στη Μεσαιωνική Ελληνική.<sup>10</sup>

### 3. Διαλεκτολογία και διδασκαλία: Το παράδειγμα των Μαριουπολίτικων και της Ποντιακής

Ιδιαίτερο γλωσσολογικό και διδακτικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι διάλεκτοι της Ελληνικής που επιζούν σε περιοχές εκτός της Ελλάδας, οι «διαλεκτικοί θύλακοι» της Ελληνικής: σε αυτές ανήκουν τα Μαριουπολίτικα στην Ουκρανία και η Ποντιακή σε περιοχές του Εύξεινου Πόντου, καθώς επίσης η Κατωιταλική (στην Καλαβρία και την Απουλία), τα Σαρακατσάνικα στη Βουλγαρία και η Κρητική στη Συρία και τον Λίβανο. Θα επικεντρωθούμε στις ελληνικές διαλέκτους της πρώην Κοινοπολιτείας Ανεξαρτήτων Κρατών (Κ.Α.Κ.), λόγω της θεματικής και της στόχευσης της συνάντησης, και θα αναφερθούμε με περισσότερες λεπτομέρειες (α) στην ελληνική διάλεκτο της Μαριούπολης, η οποία μιλιέται στη Μαριούπολη καθώς επίσης και στην Αζοφική, την Κριμαία και τη Γιάλτα· (β) στην ποντιακή διάλεκτο, η οποία μιλιέται, επίσης, στην Κριμαία και την Αζοφική, καθώς και στον Βόρειο Καύκασο, τη Γεωργία και την Αρμενία.

Ιστορικά τρεις είναι οι κύριες ομάδες ομιλητών ελληνικής καταγωγής που βρέθηκαν στις χώρες της πρώην Κ.Α.Κ.: (α) Πόντιοι, (β) Έλληνες της Μαριούπολης (ομιλητές διαφορετικής διαλέκτου από την Ποντιακή [αν και οι δύο διάλεκτοι συσχετίζονται], με παρουσία ήδη από το 1778),<sup>11</sup> (γ) μετανάστες από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Βέβαια, η ελληνική παρουσία στη γεωγραφική περιοχή των χωρών της πρώην Κ.Α.Κ. ανιχνεύεται τουλάχιστον από τον 7ο αιώνα π.Χ., με αποικίες κυρίως Ιώνων από τη Μίλητο στις βόρειες

8 Horrocks, G. (2010), *Greek: A History of the Language and Its Speakers*. Second Edition. Chichester/Malden, MA: Wiley-Blackwell, p. 382.

9 Holton, D., Manolessou, I. (2010), *Medieval and Modern Greek*. Στο: E. Bakker (επιμ.), *A Companion to the Ancient Greek Language*. Oxford: Wiley/ Blackwell, p. p. 539-563.

10 Χαραλαμπίδης, Χ. (1999), *Η ελληνιστική Κοινή. Κοινή και διάλεκτοι*. Στο: Μ. Ζ. Κοπιδάκης (επιμ.), *Ιστορία της Ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο, σ. σ. 96-97.

11 Dawkins, R. M. (1937), *The Pontic dialect of Modern Greek in Asia Minor and Russia*. *Transactions of the Philological Society* 36, p. p. 20-24. Καρπόζηλος, Α. (1986), *Οι Έλληνες της Μαριούπολης (Ζντάνοφ) και η διάλεκτός τους*. *Αρχείον Πόντου* 40, σ. σ. 23-43.



ακτές της Μαύρης Θάλασσας. Είναι αξιοσημείωτο ότι υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία για τις διαλέκτους της Νέας Ελληνικής αυτών των περιοχών ήδη από τη δεκαετία του 1930, ενώ το ενδιαφέρον διατηρείται αμείωτο και επεκτείνεται και σε άλλους τομείς έρευνας (όπως, για παράδειγμα, η ανάλυση των διαλεκτικών στοιχείων σύμφωνα με σύγχρονες γλωσσολογικές θεωρίες ή η επισήμανση των αποτελεσμάτων των γλωσσικών επαφών και της γλωσσικής αλλαγής σε αυτές τις διαλέκτους).<sup>12</sup>

Πρέπει να σημειωθεί ότι μετά το 1990 αρχίζει μια μεγαλύτερη σχέση των κατοίκων ελληνικής καταγωγής με την Ελλάδα, μέσω της διδασκαλίας της Κοινής Νέας Ελληνικής και της ίδρυσης ελληνόφωνων συλλόγων. Έχει ενδιαφέρον, όμως, όπως παρατηρεί η Ποντοκοβυρώφ,<sup>13</sup> ότι δεν είναι κυρίως οι ομιλητές

12 Ενδεικτικά αναφέρουμε, μεταξύ πολλών άλλων:

Sokolov, I. I. (1930), O Jazike grekov Mariupol'skogo i Staniskogo okrugov [Για τη γλώσσα των Ελλήνων στις περιφέρειες της Μαριούπολης και Στάλιν]. *Jazik i Literatura* 6, p. p. 49-67.

Sokolov, I. I. (1932), Mariupolskije Greki [Οι Έλληνες της Μαριούπολης]. *Trudi Instituta Slavjanovedenija an SSSR* 1, 287-317.

Čerlišova, T. N. (1956), *Novogrečeskij govor sel Primorskogo (Urzufa) i Jalti Pervomajskogo rajona Stalinskog oblasti. Fonetikomorfoložičeskij obzor* [Η νεοελληνική διάλεκτος των χωριών Πριμόρσκογιε (Ουρζούφ) και Γιάλτα της περιοχής Πρώτης Μαΐου του διαμερισματος Στάλιν. Φωνητικο-μορφολογική έρευνα]. Διδακτορική διατριβή. Κίεβο.

Čerlišova, T. N. (1964), Razvitie gumejskogo jazika na Ukraijne [Η ανάπτυξη της ελληνικής γλώσσας στην Ουκρανία]. *Aktualnie Problemi Jazikoznanija* 1, p. p. 122-125.

Beleckij, A. A. (1969), Grečeskije dialekti jugo – vostoka Ukraini [Οι ελληνικές διάλεκτοι της νοτιοανατολικής Ουκρανίας]. *Balkanska Filologija*, p. p. 5-15.

Πάππου-Ζουραβλιόβα, Α. (1995), Φωνητικό και φωνολογικό σύστημα της ταυρορουμέικης νεοελληνικής διαλέκτου των Ελλήνων της Ουκρανίας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 15, σ. σ. 561-572.

Πάππου-Ζουραβλιόβα, Α. (1995), Η ελληνική ταυρορουμαίικη διάλεκτος στη νοτιοανατολική Ουκρανία (το ιδίωμα του Νόβγια Καράκουμπα). *Ελληνική Διαλεκτολογία* 4, σ. σ. 115-141.

Πάππου-Ζουραβλιόβα, Α. (1995), Η ταυρορουμαίικη διάλεκτος των Ελλήνων της Αζοφικής στη νοτιοανατολική Ουκρανία (περιοχή Μαριούπολης). *Αρχείον Πόντου* 46, σ. σ. 162-274.

Πάππου-Ζουραβλιόβα, Α. (1998), Μορφολογία των νεοελληνικών ιδιωμάτων της Ουκρανίας. Οι ανωνυμίες και η ταξινόμησή τους στην ταυρορουμαίικη διάλεκτο των Ελλήνων της Μαριούπολης σε σύγκριση με τη νέα ελληνική (μέρος Β: Τα ιδιώματα Μάλι Γιανισόλ και Μπολσσί Γιανισόλ). *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 18, σ. σ. 428-442.

Πάππου-Ζουραβλιόβα, Α. (2001), «Οι Έλληνες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και οι διάλεκτοί τους». Στα *Πρακτικά του 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ. σ. 495-504.

Žuravliova, E. (1982), *Fonologičeskoje opisanije grečeskogo novokarakubskogo govora v sravenij s drugimi tavrurumejskimi govorami i severnogrečeskimi dialektami* [Φωνολογική ανάλυση της ελληνικής διαλέκτου του Νόβγια Καράκουμπα σε σύγκριση με τις λουπές ταυρορουμαίικες διαλέκτους και τις βόρειες ελληνικές διαλέκτους]. Μόσχα.

Drettas, G. (1997), *Aspects pontiques*. Paris: Association de Recherches Pluridisciplinaires. Συμεωνίδης Χ. Π., Τομπαΐδης, Δ. (1999), *Η σημερινή ελληνική διάλεκτος της Ουκρανίας (περιοχής Μαριούπολης)*. Αθήνα: Επιτροπή Ποντιακών Μελετών.

Χατζηδάκη, Α. (1999) Η ελληνική διάλεκτος της Μαριούπολης. Διατήρηση ή μετακίνηση. Στα *Πρακτικά του συνεδρίου «Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ομοίς του γλωσσικού ηγεμονισμού»*. Β' τόμος. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. σ. 517-524.

Χατζηδάκη, Α. (1999), Η επιβίωση και η λειτουργία των ελληνικών διαλέκτων της περιοχής της Μαριούπολης. Στο: Α.-Φ. Χριστίδης, (επιμ.), *Διαλεκτικοί θόλακοι της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & ΚΕΓ, σ. σ. 65-71.

13 Ποντοκοβυρώφ, Ν. (2004), «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρώην Σοβιετικής Ένωσης». Στο: Α'

ελληνικής καταγωγής που ενδιαφέρονται να μάθουν την ελληνική γλώσσα σε αυτές τις χώρες. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό ότι η διδασκαλία της Κοινής Νέας Ελληνικής σε αυτές τις περιοχές γίνεται τότε αλλά και μετέπειτα κυρίως από αυτοδίδακτους δασκάλους.

Ως προς τη μαριουπολίτικη διάλεκτο στην Ουκρανία (ή ταυρορουμαϊκή ή ελληνοκριμαϊκή, επειδή οι ομιλητές της μετακινήθηκαν από την Κριμαία), ήδη από τη δεκαετία του 1990 παρατηρείται έντονη τάση περιορισμού χρήσης της διαλέκτου και χρήση της Ουκρανικής αντί της διαλέκτου: η γνώση της διαλέκτου περιορίζεται τόσο ως προς τον αριθμό των ομιλητών όσο και ως προς τα περιβάλλοντα χρήσης της, και κυρίως ως προς τη χρήση της από τα παιδιά. Διαπιστώνεται, επίσης, ότι ο ανταγωνισμός μεταξύ των γλωσσών αφορά και την Κοινή Νέα Ελληνική, η οποία διδάσκεται ως προαιρετικό μάθημα ή ως ξένη γλώσσα στην Ουκρανία.<sup>14</sup> Επομένως, είναι προφανές ότι η διάλεκτος βρίσκεται σε διαδικασία υποχώρησης: η διάλεκτος δεν χρησιμοποιείται ως γλώσσα καθημερινής επικοινωνίας και οι περισσότεροι ομιλητές απλώς γνωρίζουν λίγες μόνο διαλεκτικές λέξεις, τις οποίες προσπαθούν να ανακαλέσουν στη μνήμη τους όταν ερωτώνται. Σε πολλές περιπτώσεις οι ομιλητές δεν είναι απολύτως σίγουροι για τη μορφή της λέξης και την προφορά της.<sup>15</sup>

Υποστηρίζουμε ότι, σε ένα πρώτο στάδιο ενσωμάτωσης διαλεκτικών στοιχείων στη διδασκαλία της Ελληνικής σε περιοχές εκτός Ελλάδας, πρέπει να αξιοποιηθούν τα κοινά διαλεκτικά στοιχεία, τα ισόγλωσσα, που αφορούν περισσότερες από μία διαλέκτους. Η αξιοποίηση ισογλωσσών διαλέκτων της ίδιας περιοχής (π.χ. ελληνικών διαλέκτων της Ουκρανίας) αυξάνει την αίσθηση της σημαντικότητας των διαλεκτικών φαινομένων για τους ομιλητές, οι οποίοι νιώθουν ότι τα χαρακτηριστικά αυτά δεν είναι σπάνια αλλά συνδέουν ομιλητές από περισσότερες από μία κοινότητες.<sup>16</sup> Επίσης, αυτά τα φαινόμενα μπορούν να ενταχθούν στη διδασκαλία ακόμη και στα επίπεδα των αρχαρίων – ενώ, στα προχωρημένα επίπεδα μπορεί η διδακτική πράξη να μετακινείται από τις διαλεκτικές ομάδες και τα ισόγλωσσα προς τα διαφοροποιημένα ιδιώματα. Τα χαρακτηριστικά της μαριουπολίτικης διαλέκτου<sup>17</sup> που μπορούν να

---

Διεθνές Συνέδριο για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ. σ. 479-488.

14 Αραποπούλου, Μ. (2001), Διαλεκτικοί θύλακοι της ελληνικής. Στο: Α. Φ. Χριστίδης, Μ. Θεοδοροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. σ. 175-179.

15 Συμεωνίδης Χ. Π., Τοματίδης, Δ. (1999), *Η σημερινή ελληνική διάλεκτος της Ουκρανίας (περιοχής Μαριούπολης)*. Αθήνα: Επιτροπή Ποντιακών Μελετών.

Χατζηδάκη, Α. (1999) Η ελληνική διάλεκτος της Μαριούπολης. Διατήρηση ή μετακίνηση. Στο: *Πρακτικά του συνεδρίου «Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού»*. Β' τόμος. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. σ. 517-524.

Χατζηδάκη, Α. (1999), Η επιβίωση και η λειτουργία των ελληνικών διαλέκτων της περιοχής της Μαριούπολης. Στο: Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Διαλεκτικοί θύλακοι της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & ΚΕΓ, σ. σ. 65-71.

16 Χαραλαμπίδης, Χ. (1988-1989), Γλωσσικοί άτλαντες: Θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα. *Γλωσσολογία* 7-8, σ. σ. 283-295.

17 Μεταξύ άλλων: άλλων: Καρπόζηλος, Α. (1986), Οι Έλληνες της Μαριούπολης (Ζντάνοφ) και η διάλεκτος

αποτελέσουν μέρος της διδακτικής πράξης (βλ. ενότητα 4) περιλαμβάνουν: (α) σε επίπεδο φωνητικής: (i) την κώφωση (μετατροπή των άτονων [e], [o] σε [i], [u], αντίστοιχα). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι η κώφωση αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των βορείων ιδιωμάτων της Ελληνικής που μιλιούνται στην Ελλάδα· η διδακτική προσέγγιση πρέπει να αξιοποιήσει αυτό το ισόγλωσσο και να αναφερθεί σε περισσότερες από μία ποικιλίες της Ελληνικής οι οποίες διαφοροποιούνται από την κοινή. Στη μαριουπολίτικη διάλεκτο η κώφωση μπορεί να εμφανιστεί είτε πριν είτε μετά από τονιζόμενη συλλαβή: *ιφτά* (εφτά), *πότι* (πότε). (ii) Επίσης, παράδειγμα ισόγλωσσου που αφορά τα βόρεια ιδιώματα της Ελληνικής όπως μιλιούνται στην Ελλάδα είναι το χαρακτηριστικό της αποβολής των άτονων φωνηέντων [i] και [u]: π.χ. *μαξλάρ* (μαξιλάρι). (iii) Ομοίως, όπως και σε μερικά βόρεια ιδιώματα, αναπτύσσεται ανάμεσα σε φωνήεντα ουρανικό γ για αποφυγή της χασμωδίας: π.χ. *αγκαλίγια* (αγκαλιά), *δουλείγια* (δουλειά). (iv) Ως προς τα χαρακτηριστικά των συμφώνων, πρέπει να επισημανθεί η παρουσία παχίων συριστικών συμφώνων ([ʃ, tʃ]), όπως, επίσης, και του φαινομένου του τσιτακισμού (σποραδικά: στο αρνητικό *κι* και στον σύνδεσμο *και*). (β) Σε μορφολογικό επίπεδο, μεταξύ άλλων χαρακτηριστικών, μπορούμε να επισημάνουμε (i) τον σχηματισμό του συγκριτικού βαθμού των επιθέτων με τη δομή «κ' άλλα + επίθετο»: π.χ. *είναι κι αλ καλός* (είναι πιο καλός), τον σχηματισμό του υπερθετικού βαθμού με τη δομή «λων + επίθετο»: π.χ. *γω ήμουν λων μικρός* (εγώ ήμουν ο πιο μικρός). (ii) Απουσιάζει από το ρηματικό παράδειγμα της διαλέκτου, σε σχέση με την Κοινή Νέα Ελληνική, ο συνοπτικός μέλλοντας, ο παρακείμενος και ο υπερσυντέλικος. (γ) Σε συντακτικό επίπεδο, μεταξύ άλλων χαρακτηριστικών, πρέπει να επισημανθούν τα ακόλουθα: (i) Ομοίως με την ποντιακή διάλεκτο (και άλλες διαλέκτους της Νέας Ελληνικής), τα κλιτικά έπονται του ρήματος: π.χ. *δούγουν σας* (σας δίνουν). (ii) Στη μαριουπολίτικη διάλεκτο είναι ιδιαίτερα παραγωγική η σειρά *προσδιορίζων όρος + προσδιοριζόμενος όρος*: π.χ. *νυφ τα σόγια* (τα σόγια της νύφης).<sup>18</sup>

Η ποντιακή διάλεκτος εμφανίζει κοινά στοιχεία με τη μαριουπολίτικη διάλεκτο, όπως είδαμε πιο πάνω, καθώς αυτές οι δύο διάλεκτοι ανήκουν στη

---

τους. *Αρχείον Πόντου* 40, σ. σ. 23-43.

Πάππου-Ζουραβλιόβα, Α. (1998), *Μορφολογία των νεοελληνικών ιδιωμάτων της Ουκρανίας. Οι ανωνυμίες και η ταξινόμησή τους στην ταυρορουμαϊκή διάλεκτο των Ελλήνων της Μαριούπολης σε σύγκριση με τη νέα ελληνική* (μέρος Β: Τα ιδιώματα Μάλυ Γιανισόλ και Μπολσό Γιανισόλ). *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 18, σ. σ. 428-442.

Πάππου-Ζουραβλιόβα, Α. (1999), *Οι Έλληνες της Αζοφικής (περιοχή Μαριούπολης) και η γλώσσα τους*. Στο: Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Διαλεκτικοί θύλακοί της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & ΚΕΓ, σ. σ. 55-63.

Συμεωνίδης Χ. Π., Τομπαϊδής, Δ. (1999), *Η σημερινή ελληνική διάλεκτος της Ουκρανίας (περιοχής Μαριούπολης)*. Αθήνα: Επιτροπή Ποντιακών Μελετών.

Χατζηδάκη, Α. (1999) *Η ελληνική διάλεκτος της Μαριούπολης. Διατήρηση ή μετακίνηση. Στα Πρακτικά του συνεδρίου «Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού»*. Β' τόμος. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. σ. 517-524.

Χατζηδάκη, Α. (1999), *Η επιβίωση και η λειτουργία των ελληνικών διαλέκτων της περιοχής της Μαριούπολης*. Στο: Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Διαλεκτικοί θύλακοί της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & ΚΕΓ, σ. σ. 65-71.

18 Συμεωνίδης Χ. Π., Τομπαϊδής, Δ. (1999), *Η σημερινή ελληνική διάλεκτος της Ουκρανίας (περιοχής Μαριούπολης)*. Αθήνα: Επιτροπή Ποντιακών Μελετών.

διαλεκτική ομάδα της Ανατολικής Ελληνικής. Η Ποντιακή εμφανίζει σημαντικές κατά τόπους διαφοροποιήσεις. Τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται εδώ αποτελούν κοινά χαρακτηριστικά των τοπικών ιδιωμάτων της Ποντιακής. Σύμφωνα με τον Dawkins, πρέπει να εμφανίστηκε μία μεσαιωνική κοινή της Ελληνικής της Μικράς Ασίας, η εξέλιξη της οποίας πιθανότητα προηγήθηκε ή και επηρεάστηκε έντονα από τις εισβολές των Σελτζούκων τον 11ο αιώνα.<sup>19</sup>

Άλλοι μελετητές έχουν υποστηρίξει ότι κάποιες αλλαγές στην Ελληνική της Μικράς Ασίας ενδεχομένως να έχουν τις απαρχές τους στην Κοινή όπως μιλιόταν στη Μικρά Ασία και τα γειτονικά νησιά κατά την Ελληνιστική και Ρωμαϊκή περίοδο. Η αξιοποίηση των διαλεκτικών ομάδων και των ισογλώσσων στη διδακτική πράξη αναιρεί κάθε έννοια αποσπασματικότητας στη διδασκαλία των διαλεκτικών φαινομένων και επιτυγχάνει να μετατραπεί η διαλεκτική διδασκαλία σε επίκεντρο της διδασκαλίας πολλών κοινοτήτων. Μεταξύ άλλων διαλεκτικών χαρακτηριστικών,<sup>20</sup> μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία τα παρακάτω (για

19 Μεταξύ άλλων:

Thumb, A. (1914), On the value of Modern Greek for the study of Ancient Greek. *The Classical Quarterly* 8 (3), p. p. 181-205.

Καψωμένος, Σ. Γ. (1985 [2003]), *Από την ιστορία της ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

Sitaridou, I. (2014), The Romeyka infinitive: Continuity, contact and change in the Hellenic varieties of Pontus. *Diachronica* 31(1), p. p. 23-73.

20 Βλ., μεταξύ άλλων,

Drettas, G. (1981), Notes sur le système aspectuel du pontique. *Cahiers Balkaniques* 1, p. p. 119-134. Drettas, G. (1981), Les oppositions temporelles dans le dialecte pontique de la region de G m sihan. *Cahiers Balkaniques* 3, p. p. 85-103.

Drettas, G. (1990), Reflexion sur la relative. Le cas du grico-pontique. *Revue d'Ethnolinguistique* 5, p. p. 63-99.

Drettas, G. (1994), Structure ergative ou structure accusative? Le cas du grico-pontique dans une perspective typologique et areale. *Actances* 8, p. p. 203-224.

Drettas, G. (1997), *Aspects pontiques*. Paris: Association de Recherches Pluridisciplinaires.

Δρέττας, Γ. (1999), Το ελληνο-ποντιακό διαλεκτικό σύνολο. Στο: Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Διαλεκτικοί θύλακοι της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & ΚΕΓ, σ. σ. 15-24.

Janse, M. (1998), Cappadocian clitics and the Syntax-Morphology Interface. Στο: B. Joseph, G. Horrocks, I. Philippaki-Warbuton (επιμ.), *Themes in Greek Linguistics II*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, p. p. 257-281.

Janse, M. (1998), Grammaticalization and typological change. The clitic cline in Inner Asia Minor Greek. Στο: M. Janse (επιμ.), *Productivity and Creativity. Studies in General and Descriptive Linguistics in Honor of E.M. Uhlenbeck*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, p. p. 521-547.

Janse, M. (1999), «Greek, Turkish, and Cappadocian relatives revis(it)ed». Στα *Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Γλωσσολογικού Συνεδρίου για την Ελληνική Γλώσσα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, p. p. 453-462.

Janse, M. (2001), «Morphological Borrowing in Asia Minor». *Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, p. p. 473-479.

Kaltsa, M., Sitaridou, I. (2010), Topicalisation in Pontic Greek. Στο: A. Ralli, B. Joseph, M. Janse, A. Karasimos (επιμ.), *Proceedings of the Fourth International Conference of Modern Greek Dialects and Linguistic Theory*. Patras: University of Patras, p. p. 262-279.

Karatsareas, P. (2011), *A study of Cappadocian Greek Nominal Morphology from a Diachronic and Dialectological Perspective*. PhD thesis. University of Cambridge.

Κουτίτα-Καϊμάκη, Μ. (1995), Η προστακτική και η ρηματική όψη στην ποντιακή. *Ελληνική Διαλεκτολογία* 4, p. p. 99-108.

Mackridge, P. (1987), *Greek-Speaking Moslems of North-East Turkey: Prolegomena to a Study of the Ophitic*

τη μεθοδολογία ένταξης των διαλεκτικών χαρακτηριστικών στη διδασκαλία, βλ. την ενότητα 4): (α) στο επίπεδο της φωνητικής, (i) πέρα από την αποβολή των άτονων φωνέντων, που την αναφέραμε ήδη για τη μαριουπολίτικη διάλεκτο (Ποντιακή: π.χ., *χωράφ* (χωράφι)), πρέπει να σημειωθεί η προφορά του γράμματος <η> ως [e], π.χ. *ζεμία* (ζημία), *θεκάρ* (θηκάρ), καθώς και η παράλειψη των άρθρων *ο*, *η* και *οι* πριν από φωνήεντα, π.χ. *ουρανόν ελίβωσεν* (ο ουρανός συννέφιασε). (ii) Ομοίως, με τη μαριουπολίτικη διάλεκτο, η Ποντιακή διαθέτει δύο παχιά συριστικά. Απουσιάζουν τα κλειστά ηχηρά σύμφωνα. (β) Σε μορφολογικό επίπεδο, (i) η γενική πτώση του θηλυκού άρθρου είναι *τση* και *τη*, π.χ. *η χαρά*, *τη χαράς*, ενώ η ονομαστική πτώση πολλών θηλυκών επιθέτων φέρει την κατάληξη *-έσσα* (π.χ., *βαρύς*, *βαρέσσα*). (ii) Απουσιάζουν από την Ποντιακή οι συντελικόι χρόνοι, σε σχέση με την Κοινή Νέα Ελληνική. (γ) Τα συντακτικά διαλεκτικά χαρακτηριστικά της Ποντιακής αφορούν, κυρίως, τη συμφωνία των άψυχων αρσενικών και θηλυκών ουσιαστικών με επίθετα ουδέτερου γένους, καθώς και την παραγωγικότητα της παρατακτικής σύνδεσης ρημάτων, χωρίς παρουσία συνδέσμου.

Όπως αναφέραμε και πιο πάνω, τόσο στη μαριουπολίτικη διάλεκτο όσο και στην Ποντιακή τα κλιτικά των προσωπικών αντωνυμιών έπονται του ρήματος. (δ) Στο επίπεδο του λεξιλογίου, τόσο η ποντιακή όσο και η μαριουπολίτικη διάλεκτος εμφανίζουν αρκετά δάνεια από τις γλώσσες με τις οποίες ήρθαν σε επαφή (αρμενική, ρωσική, τουρκική, περσική). Η ενσωμάτωση των δανείων διευκολύνεται ιδιαίτερα από τη μορφολογία της ποντιακής διαλέκτου, εξαιτίας, για παράδειγμα, της παρουσίας μεγάλου αριθμού συμφωνικών συμπλεγμάτων στην τελική θέση.

Ως περαιτέρω διαφορές της Ελληνικής όπως μιλιέται στις χώρες της πρώην Κ.Α.Κ. και της Κοινής Νέας Ελληνικής έχουν επισημανθεί τα παρακάτω

---

Sub-Dialect of Pontic. *Byzantine and Modern Greek Studies* 11, p. p. 115-137.

Mackridge, P. (1991), The Pontic dialect: A corrupt version of Ancient Greek? *Journal of Refugee Studies* 4, p. p. 335-339.

Μανωλέσσου, Ι., Παντελίδης, Ν. (2011), Το αρχαίο ελληνικό /ε:/ στην Ποντιακή. *Νεοελληνική Διαλεκτολογία* 6, p. p. 245-271.

Michelioudakis, D., Sitaridou, I. (2010), Syntactic micro-variation in Pontic Greek: Dative constructions. Στο: A. Ralli, B. Joseph, M. Janse, A. Karasimos (επιμ.), *Proceedings of the Fourth International Conference of Modern Greek Dialects and Linguistic Theory*. Patras: University of Patras, p. p. 131-146.

Οικονομίδης Δ. (1958), *Γραμματική της Ελληνικής Διαλέκτου του Πόντου*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών [Παράρτημα 1 Λεξικογραφικού Δελτίου].

Παπαδόπουλος Α. Α. (1955), *Ιστορική Γραμματική της Ποντικής Διαλέκτου*. Αθήνα: Επιτροπή Ποντιακών Μελετών.

Ρεβυθιάδου, Α., Σπυρόπουλος, Β. (2012), *Οφίτικα: Πτυχές της Γραμματικής Δομής μίας Ποντιακής Διαλέκτου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Σετάτος, Μ. (1995), Η γλωσσολογική μελέτη της ποντιακής διαλέκτου. *Αρχαίον Πόντου* 46, σ. σ. 11-16.

Τομπαΐδης, Δ. (1988), *Η ποντιακή διάλεκτος*. Αθήνα: Επιτροπή Ποντιακών Μελετών. Τομπαΐδης, Δ. (1993), Η ρηματική κατάληξη *-μες* της ποντιακής. *Αρχαίον Πόντου* 44, σ. σ. 3-14.

Τοπχαράς Κ. (1998 [1932]), *Η Γραμματική της Ποντιακής/Ι Γραμματικι τι Ρομεικου τι Ποντεικου τι Γλωσας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζησαββίδης, Σ. (1995), Συνδυαστικά φαινόμενα της ποντιακής. *Ελληνική Διαλεκτολογία* 4, σ. σ. 109-114.

Χατζησαββίδης, Σ. (1995), Συνδυαστικά φαινόμενα της ποντιακής. *Ελληνική Διαλεκτολογία* 4, σ. σ. 109-114.

χαρακτηριστικά: (α) το παραγωγικό ρηματικό επίθημα *-νεσουκ-* (*σαπινέσουκ-*) στις διαλέκτους αντί του επιθήματος της Κοινής Νέας Ελληνικής: *-ίζ-* (*σαπίζ-*). (β) ο σχηματισμός του τρίτου προσώπου πληθυντικού του μεσοπαθητικού ενεστώτα με την κατάληξη *-ουντινι* στις διαλέκτους αντί *-ονται* στην Κοινή Νέα Ελληνική (π.χ., *λύνουντινι* (βλ. επίσης τη θέση τόνου)).<sup>21</sup>

Η Ποντιακή διαφοροποιείται από τη διάλεκτο της Μαριούπολης ως προς τα εξής: την προστακτική με την κατάληξη *-ον* στην Ποντιακή αλλά όχι στα Μαριουπολίτικα, τον ρόλο της άρνησης, του μέλλοντα και των δευτερευουσών προτάσεων στη θέση του κλιτικού αντικειμένου, τους πληθυντικούς σε *-αντοι* και τις γενικές σε *-ονος* στην Ποντιακή και όχι στη διάλεκτο της Μαριούπολης.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι η Ποντιακή είχε θέση σε ρωσικά σχολεία για λίγα χρόνια στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα.<sup>22</sup> Μετά από μία περίοδο κυριαρχίας της καθαρεύουσας μέχρι το 1926, η δημοτική (προφορική) Ελληνική εντάσσεται στα σχολεία της περιοχής το 1926. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την έκδοση βιβλίων στη δημοτική. Η Ποντιακή εισάγεται στα σχολεία το 1934, ενώ οι πρώτες απόπειρες έκδοσης βιβλίων στην Ποντιακή είχαν εμφανιστεί το 1931.

#### 4. Διάλεκτοι και Διδασκαλία

Η σύντομη παρουσίαση διαλεκτικών χαρακτηριστικών της μαριουπολίτικης και της ποντιακής διαλέκτου – και κυρίως των κοινών φαινομένων σε αυτές τις διαλέκτους, καθώς και μεταξύ αυτών των διαλέκτων και άλλων διαλέκτων της Νέας Ελληνικής – αναδεικνύει πεδία όπου η διδακτική πράξη μπορεί να συναντηθεί με τη διαλεκτολογία. Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζουμε με συντομία ένα πλαίσιο με βάση το οποίο μπορούν να ενταχθούν οι διάλεκτοι στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας.

Με μία ευρύτερη οπτική, είναι αυτονόητη η χρησιμότητα της σύνδεσης των θεωρητικών και των διαχρονικών γλωσσολογικών παρατηρήσεων με τις προσεγγίσεις της διδακτικής πράξης. Η σύνδεση της γλώσσας με τον πολιτισμό και την ιστορία στην περίπτωση της διασποράς μπορεί να ενισχύσει την προσπάθεια των ομιλητών της διασποράς να διατηρήσουν τη διάλεκτό τους και να μάθουν την Κοινή Νέα Ελληνική. Ομοίως, η σύνδεση της σημερινής μορφής της γλώσσας με προηγούμενες μορφές της, σε άμεση σύνδεση με τη γλωσσική αλλαγή και τη διαχρονική διαλεκτική διαφοροποίηση, ανοίγει ορίζοντες για διεύρυνση των ενδιαφερόντων των μαθητών – και ιδιαίτερα στην περίπτωση μαθητών που ενδιαφέρονται παράλληλα για τις κλασικές σπουδές ή που το ενδιαφέρον τους για τη Νέα Ελληνική ήταν αποτέλεσμα των κλασικών σπουδών τους.

21 Joseph, B. (2003), Some reflections on Greek in a Slavic context, in both academia and the real world, with an overview of Greek in the former Soviet Union. Στο: D. Collins, A. Sims (επιμ.), *Balkan and Slavic Linguistics in Honor of the 40th Anniversary of the Department of Slavic and East European Languages and Literatures (Ohio State Working papers in Slavic Studies 2)*. Columbus: Ohio State University, p. p. 93-101.

22 Dawkins, R. M. (1937), The Pontic dialect of Modern Greek in Asia Minor and Russia. *Transactions of the Philological Society* 36, p. p. 15-52.

Η έρευνα των διαλέκτων μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη αποτελεσματικών και ρεαλιστικών διδακτικών προσεγγίσεων: οι ενδείξεις για την ουσιαστική συμβολή της διαλεκτολογικής έρευνας όταν συνεργάζεται με την εκπαίδευση προέρχονται από την επίτευξη των μαθησιακών στόχων όταν η διάλεκτος των μαθητών αναγνωρίζεται και εντάσσεται στο εκπαιδευτικό σύστημα.<sup>23</sup> Πολυάριθμες σχετικές έρευνες έχουν επισημάνει τα ευεργετικά μαθησιακά αποτελέσματα της ένταξης των διαλέκτων στο σχολείο. Οι μαθητές, σε αυτές τις περιπτώσεις, ήταν σε θέση να διαχωρίζουν την κοινή και τις διαλέκτους, μπορούσαν να αποφεύγουν τα λάθη μεταφοράς και τις αναμείξεις από τη μία διάλεκτο στην άλλη<sup>24</sup>. Ο Δρέττας (2000) σημειώνει μία ακόμη παράμετρο για τα οφέλη από την ένταξη των διαλέκτων στο σχολείο: «ο γλωσσικός πλουραλισμός στο σχολείο έχει, πολύ συχνά, ως αποτέλεσμα να διευκολύνει την εκμάθηση ξένων γλωσσών. [...] Η φωνοτακτική πρωτοτυπία της διαλέκτου μπορεί να βοηθήσει τους νεαρούς ελληνόφωνους να αντιμετωπίσουν με μεγαλύτερη ευλυγισία την εκμάθηση και άλλων ξένων γλωσσών (γαλλικά, αγγλικά, ρωσικά, κ.λπ.)»

Μελέτες περιπτώσεων χρήσης της διαλέκτου σε σχολικές τάξεις<sup>25</sup> έχουν δείξει ότι οι μαθητές διαθέτουν ικανότητα διαφοροποιημένης χρήσης διαφόρων επιπέδων ύφους ανάλογα με την επικοινωνιακή/ συνομιλιακή λειτουργία που επιτελείται, και ότι η αντιπαραβολική διδασκαλία, για παράδειγμα, της ρηματικής μορφολογίας της Κυπριακής και της Κοινής Νέας Ελληνικής<sup>26</sup> παρουσιάζει ευεργετικά μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους. Πρέπει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τους Παύλου & Παπαπαύλου,<sup>27</sup> μία *διδιαλεκτική* διδακτική προσέγγιση (δηλαδή, μία προσέγγιση που αναγνωρίζει μία ακόμη διάλεκτο πέρα από την κοινή) απαιτεί επίγνωση από την πλευρά των

23 Cheshire, J. (2007), Dialect and education: Responses from sociolinguistics. Στο: A. Papapavou, P. Pavlos (επιμ.), *Sociolinguistics and pedagogical dimensions of dialect in education*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 14-33.

Tsiplakou, S. (2007), Linguistic variation in the Cypriot language classroom and its implications for education. Στο: A. Papapavou, P. Pavlou (επιμ.), *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 236-264.

Tsiplakou, S. (2009), Code-switching and code-mixing between related varieties: Establishing the blueprint?. *The International Journal of Humanities* 6, p. p. 49-66.

Tsiplakou, S., Papapavou, A., Pavlou, P., Katsoyannou, M. (2006), Levelling, koineization and their implications for bidialectism. Στο: F. L. Hinskens (επιμ.), *Language Variation – European Perspectives: Selected papers from the Third International Conference on Language Variation in Europe (ICLaVE 3)*. Amsterdam: John Benjamins, p. p. 265-276.

24 Wheeler, R. (2005), Code-switch to teach Standard English. *English Journal* 94, p. p. 108-112.

Wheeler, R. (2008), Becoming adept at code-switching. *Educational Leadership* 4, p. p. 54-58.

25 Ioannidou, E. (2002) *This ain't my real language, Miss: On Language and Ethnic Identity among Greek Cypriot Students*. Ph.D. thesis, University of Southampton.

Hadjioannou, X. (2008), Possibilities for non-standard dialects in American classrooms: Lessons from a Greek Cypriot class?. Στο: J. Scott, D. Straker, L. Katz (επιμ.), *Affirming Students' Rights to Their Own Language: Bridging Educational Policies and Pedagogical Practices*. New York: Routledge & NCTE, p. p. 275-290.

26 A. Yakoumetti, M. Evans, E. Esch (2005), Language awareness in a bidialectal setting: The oral performance and language attitudes of urban and rural students in Cyprus. *Language Awareness* 14, p. p. 254-260.

27 Pavlou P., Papapavou, A. (2004), Issues of dialect use in education from the Greek Cypriot perspective. *International Journal of Applied Linguistics* 14, p. p. 243-258.

δασκάλων κοινωνιογλωσσικών παραμέτρων που αφορούν, για παράδειγμα, τα οφέλη από τη διδασκαλία και διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη συνειδητοποίηση του «ψυχολογικού βάρους» των διαλεκτόφωνων μαθητών, την επίγνωση για την ίση δυναμική των γλωσσών στην αντιμετώπιση επικοινωνιακών αναγκών καθώς και για τις γλωσσικές στάσεις και αντιλήψεις και τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην παρούσα ενότητα θα δείξουμε ότι η περίπτωση των διαλεκτικών θυλάκων, όπου η διαχρονία συναντάται με τη διαλεκτολογία, μπορεί να αποτελέσει χαρακτηριστικό παράδειγμα ένταξης της γλωσσικής ποικιλίας στη διδακτική πράξη στα πλαίσια του *κριτικού εγγραμματισμού*. Έχει ήδη επισημανθεί σε άλλες μελέτες ότι η γλωσσική ποικιλία μπορεί να προωθήσει την καλλιέργεια του κριτικού εγγραμματισμού αν αποκτήσει τη φυσική της θέση στο πλαίσιο της διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων και στο πλαίσιο της διδασκαλίας.<sup>28</sup> Σύμφωνα με την παιδαγωγική του κριτικού εγγραμματισμού,<sup>29</sup> στους μαθησιακούς στόχους βασική θέση πρέπει να έχουν η ικανότητα παραγωγής και επεξεργασίας πολλαπλών μορφών γλώσσας και κειμενικών ειδών και η κριτική επίγνωση της λειτουργίας (σημειωτικής και κοινωνικής) της γλωσσικής ποικιλίας και των κειμενικών ειδών.

Παρενθετικά, εδώ μπορούμε να σημειώσουμε ότι με όμοιο τρόπο πρέπει να ενσωματώνεται στη γλωσσική διδασκαλία η ποικιλία που αφορά τα «αρχαίζοντα»/λόγια έναντι των νέων/σε αλλαγή στοιχείων της γλώσσας, τα οποία, επίσης, πρέπει να έχουν τη θέση τους στην τάξη. Ο στόχος πρέπει να είναι η επίγνωση του δυναμικού χαρακτήρα της γλώσσας: τι προέρχεται από παλαιότερες φάσεις / τι αλλάζει σήμερα / σε ποιες περιστάσεις χρησιμοποιείται ο ένας τύπος ή ο άλλος. Με την ίδια μεθοδολογία μπορούμε να προσεγγίσουμε τις παλαιότερες φάσεις της γλώσσας και να επωφεληθούν φοιτητές που συνδυάζουν τις κλασικές σπουδές με τη Νέα Ελληνική αλλά και να αυξήσουμε έμμεσα τους ενδιαφερόμενους για την εκμάθηση της Νέας Ελληνικής (βλ., επίσης, τις σημαντικές διαγλωσσικές παρατηρήσεις του Δρέττα (2000) [δική μου υπογράμμιση]:

*«στη δευτεροβάθμια γαλλική εκπαίδευση, αυτό το ρόλο της θεωρητικής*

28 Τσιπλάκου, Σ., Χατζηιωάννου, Ξ. (2010), Η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στην κατάρτιση του κριτικού εγγραμματισμού: Στοιχεία από την Κύπρο. Στο: [http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea\\_ellinika/article\\_aksiopoiisi\\_glossikis\\_poikilotitas\\_stoixeia\\_apo\\_kupro.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/article_aksiopoiisi_glossikis_poikilotitas_stoixeia_apo_kupro.pdf) (προσπελάστηκε στις 02/06/2017)

29 Βλ., μεταξύ άλλων,

Gee, J. P. (1990), *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. New York: Falmer.

Tsiplakou, S. (2006), The emperor's old clothes. Linguistic diversity and the redefinition of literacy. *International Journal of the Humanities* 2, p. 2345-2352.

Τσιπλάκου, Σ. (2007), Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο: Η. Γ. Ματσαγγούρας, (επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός και επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης, 466-511.

Matsagouras, E. G., Tsiplakou S. (2008), Who's afraid of genre? Genres, functions, text-types and their implications for a pedagogy of critical literacy. *Scientia Paedagogica Experimentalis-International Journal of Experimental Research in Education* XLV (1) (Thematic Volume on Educational Linguistics), p. p. 71-90.



αφύπνισης τον έπαιξε η εισαγωγή της αρχαίας γαλλικής στην τρίτη τάξη. Το μάθημα περιλάμβανε μύηση στις βασικές δομές της γλώσσας καθώς και ανάγνωση πρωτότυπων κειμένων, αντιπροσωπευτικών των κύριων διαλέκτων (φραγκική, νορμανδική, πικαρδική, κ.λπ.). Ο τελικός στόχος της μύησης αυτής ήταν η απόκτηση μιας επαρκούς παθητικής ικανότητας σε ένα σύστημα παραλλαγών, η οποία θα έκανε δυνατή την πρόσβαση στα μεγάλα κείμενα του 16ου αιώνα, τα οποία προσεγγίζονταν στη δεύτερη τάξη. Θα ήθελα ωστόσο να υπογραμμίσω εδώ το γεγονός ότι η μύηση αυτή στα μεσαιωνικά γαλλικά μέσω των κειμένων έδινε στους μαθητές μια πρώτη εικόνα για τη διαχρονία της γλώσσας, ακόμη και σε εκείνους που παρακολουθούσαν τα λεγόμενα «μοντέρνα» τμήματα, όπου δεν διδάσκονταν τα λατινικά».

Λόγω των περιορισμών έκτασης δεν αναφερόμαστε περαιτέρω στο παρόν άρθρο σε θέματα διδασκαλίας που αφορούν τις παλαιότερες μορφές της γλώσσας και τη γλωσσική αλλαγή.

Είναι σημαντικό το γεγονός ότι, σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες, οι διαλεκτόφωνοι μαθητές αποκτούν επίγνωση του ρόλου της γλωσσικής διαφοροποίησης αφενός για την ερμηνεία του εγγραμματισμού ως μηχανισμού αναπαραγωγής αυθεντίας και αφετέρου για την κατασκευή και προβολή συγκεκριμένης εθνοτικής ταυτότητας.<sup>30</sup> Αντίθετα, ένα εκπαιδευτικό σύστημα που καταπιέζει τη «γλώσσα του σπιτιού» αποτελεί πιθανότατα μέρος των αιτιών της χαμηλής επίδοσης διαλεκτόφωνων μαθητών. Η ενσωμάτωση της ποικιλίας στη διδακτική πράξη, μέσω εντοπισμού ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των ποικιλιών και της κοινής, έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη όλων των γλωσσικών ποικιλιών και έναν πραγματικό διδιαλεκτισμό.<sup>31</sup> Ο διδιαλεκτισμός έχει θετική επίδραση στην επίδοση των μαθητών στην καθιερωμένη γλώσσα, οδηγεί σε μείωση της διαλεκτικής παρεμβολής, σε επίγνωση καταλληλότητας περιβάλλοντος για τις δύο ποικιλίες και σε καλύτερο διαχωρισμό των δύο γλωσσικών κωδίκων.

Σε σχέση με τη γλωσσική ποικιλία, με τη μορφή κυρίως της αντίθεσης ανάμεσα στο λόγιο έναντι του καθημερινού ύφους, και τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, βλ. Κακριδή-Ferrari & Χειλά-Μαρκοπούλου 1996.<sup>32</sup> Οι Κακριδή-Ferrari & Χειλά-Μαρκοπούλου διακρίνουν δύο τύπους γλωσσικής ποικιλίας: ενδοσυστηματική ποικιλία (π.χ., εναλλαγή στην προφοράς των *χώμα-χύτρα* με [x] υπερωικό και [x] ουρανικό που επιβάλλουν το υπερωικό φωνήεν [o] και το ουρανικό [i] αντίστοιχα), και εξωσυστηματική

30 Adger, C. T., Wolfram, W., Christian, D. (2007), *Dialects in Schools and Communities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

31 James, C. (1996), Mother tongue use in bilingual/ bidialectal education: Implications for Bruneian Dwibahasa. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17(2/4), p. p. 248-258.

32 Κακριδή-Ferrari, M., Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (1996), «Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας». Στο: *Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, σ. σ. 17-51.

ποικιλία (όπου εντάσσεται η γεωγραφική ποικιλία που μας ενδιαφέρει στο παρόν άρθρο, αλλά και η κοινωνιογλωσσική ποικιλία, η ποικιλία που οφείλεται στη διχοτομία προφορικού/ γραπτού λόγου και η ποικιλία που αφορά τη λόγια και δημώδη παράδοση). Βλ. επίσης το άρθρο του Σετάτου (1998), ο οποίος προτείνει λειτουργική εκμετάλλευση της ποικιλίας στη Νέα Ελληνική και διάκριση της ποικιλίας σε σχέση με τις μορφές της (ελεύθερη-καθορισμένη), τα επίπεδα εμφάνισης (φωνολογία, σύνταξη κλπ.) και τις λειτουργικές χρήσεις (πραγματολογική, υφολογική).

Ο στόχος των προγραμμάτων διδασκαλίας εκπαίδευσης είναι, επίσης, να καταστήσουν τους μαθητές ερευνητές της γλωσσικής ποικιλίας. Κατά αυτόν τον τρόπο, είναι εφικτή η αξιοποίηση των ομογενών που επιθυμούν να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.<sup>33</sup> Το προτεινόμενο διδασκαλικό μοντέλο βασίζεται στην προσέγγιση της *Γλωσσικής Επίγνωσης* (Language Awareness), δηλαδή η διδασκαλία της μητρικής, της ξένης γλώσσας και των διαλέκτων αποτελούν μέρος μίας γλωσσικής διδασκαλίας που στηρίζεται στα κοινά και διαφοροποιημένα στοιχεία των γλωσσικών ποικιλιών.<sup>34, 35</sup> Η ένταξη των διαλέκτων στη διδακτική πράξη στις περιπτώσεις διαλεκτικών θυλάκων μπορεί να ακολουθήσει την προσέγγιση της Γιακουμεττή,<sup>36</sup> η οποία προτείνει τρία στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο, η ασυνείδητη γνώση της διαλέκτου και της κοινής μετατρέπεται σε συνειδητή γνώση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την έκθεση των μαθητών εντός της τάξης τόσο στη διάλεκτο όσο και στην κοινή (με κατάλληλα εισαγόμενα τόσο από τη διάλεκτο όσο και από την κοινή). Στη συνέχεια, ο στόχος πρέπει να είναι μία «εστιασμένη» γλωσσική διδασκαλία που αφορά τα χαρακτηριστικά στα οποία η κοινή διαφοροποιείται από τη διάλεκτο. Κατά συνέπεια, μεγάλο μέρος της διδασκαλίας πρέπει να βασιστεί στην ταξινόμηση των (λεξικών, γραμματικών, φωνολογικών) διαφορών της κοινής και της διαλέκτου. Σύμφωνα με την προσέγγιση της Γιακουμεττή, το τρίτο στάδιο

33 Για μία αντίστοιχη προσπάθεια, βλ.:

Cheshire, J., Edwards, V. (1998), Knowledge about language in British classrooms: Children as researchers. Στο: A. Egan-Robertson, D. Bloome (επιμ.), *Students as Researchers of Culture and Language in their own Communities*. Cresskill, N.J.: Hampton Press, p. p. 191-214. Βλ., επίσης, τις παρατηρήσεις της Ποντοκοβυρώφ για τον ρόλο των αυτοδιδάκτων δασκάλων σ' αυτές τις περιοχές):

Ποντοκοβυρώφ, Ν. (2004), «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρώην Σοβιετικής Ένωσης». Στο: *Α' Διεθνές Συνέδριο για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Πρακτικά Συνεδρίου*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ. σ. 479-488. Ποντοκοβυρώφ, Ν. (2006), «Η συμβολή των φορέων του εξωτερικού στη διδασκαλία της Ελληνικής στην Οδησό». Στο: *Β' Διεθνές Συνέδριο για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Πρακτικά Συνεδρίου*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ. σ. 375-380.

34 Hawkins, E. (1987), *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yiakoumetti, A. (2006), A bidialectal programme for the learning of Standard Modern Greek in Cyprus. *Applied Linguistics* 27(2), p. p. 295-317.

35 James & Garrett (1992), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η γνώση για τη γλώσσα οδηγεί σε καλύτερη γλωσσική επίδοση.

36 Yiakoumetti, A. (2006), A bidialectal programme for the learning of Standard Modern Greek in Cyprus. *Applied Linguistics* 27(2), p. p. 295-317.

πρέπει να περιλαμβάνει την εσωτερικευση της συνειδητής γνώσης ώστε η χρήση της διαλέκτου και της κοινής να γίνεται με «αυτοματοποιημένο» τρόπο ανάλογα με το επικοινωνιακό περιβάλλον. Η διδασκαλία σε αυτή τη φάση επικεντρώνεται στην προφορική και τη γραπτή παραγωγή στη διάλεκτο και την κοινή (μετάβαση από τη διάλεκτο στην κοινή) σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις (με στόχο την επιτυχημένη εναλλαγή κώδικα). Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει άμεση ανάγκη για παραγωγή διδακτικού υλικού συγκριτικού/ αντιπαραβολικού χαρακτήρα, κυρίως για τις περιπτώσεις διαλεκτικών θυλάκων. Οι ασκήσεις γλωσσικής επίγνωσης πρέπει να αφορούν τόσο τη διάλεκτο όσο και την κοινή. Το διδακτικό υλικό, σύμφωνα με την παραπάνω περιγραφή των διαλεκτικών χαρακτηριστικών, πρέπει να βασιστεί κατ' αρχήν στις διαλεκτικές ομάδες (δηλαδή, πρέπει να αξιοποιήσει τα κοινά χαρακτηριστικά των ποντιακών ιδιωμάτων, καθώς και τα κοινά χαρακτηριστικά της διαλέκτου της Μαριούπολης με την ποντιακή διάλεκτο).

Η συνύπαρξη δύο (ή και περισσότερων) γλωσσών στο σχολείο διευκολύνει την επιτυχή εκμάθηση και της μιας και της άλλης γλώσσας, εφόσον οι δύο γλώσσες βρίσκονται σε δυναμική συμπληρωματική σχέση προσθετικής διγλωσσίας (additive bilingualism),<sup>37</sup> και όχι σε ανταγωνιστική σχέση. Επομένως, ο σεβασμός της γλωσσικής ποικιλίας είναι πρωταρχικής σημασίας για τη διδασκαλία και πρέπει να οδηγεί σε σταδιακή εξοικείωση με τις εναλλακτικές δομές.<sup>38</sup>

Εξάλλου, το ύφος βασίζεται στην παραγωγή αποκλίσεων σε σχέση με μία κοινή ποικιλία και προϋποθέτει τη χρήση γλωσσικής ποικιλίας και την αναγνώριση της γλωσσικής ποικιλίας από τον αποδέκτη ως απόκλισης.<sup>39</sup>

Για το θέμα του ρόλου της μορφολογικής ποικιλίας της Κοινής Νέας Ελληνικής που δεν συνδέεται με διαλεκτικές διαφοροποιήσεις της Ελληνικής (π.χ. πληθυντικός: *ψάλτες/ ψαλτάδες*) στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, βλ., επίσης, την Ιορδανίδου (2007)<sup>40</sup>, η οποία σημειώνει: «Από δειγματοληπτικό έλεγχο σε εγχειρίδια της ελληνικής ως ξένης γλώσσας προκύπτει ότι η μορφολογική ποικιλία εμφανίζεται επιλεκτικά στο εσωτερικό κλιτικών πινάκων, συνήθως χωρίς υφολογικό σχολιασμό και χωρίς σύνδεση με συμφραζόμενα και με επίπεδο ύφους». Η Ιορδανίδου προτείνει τη διδασκαλία της μορφολογικής ποικιλίας ως ελεύθερης εναλλαγής στο επίπεδο των αρχαρίων-μέσων και της μορφολογικής ποικιλίας ως υφολογικής επιλογής στο επίπεδο των μέσων-προχωρημένων.

37 Baker, C. (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Fourth edition. Clevedon: Multilingual Matters.

38 Κακριδή-Ferrari, M., Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (1996), «Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας». Στο: *Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, σ. σ. 17-51.

39 Yiakoumetti, A. (2006), A bidialectal programme for the learning of Standard Modern Greek in Cyprus. *Applied Linguistics* 27(2), p. p. 295-317.

40 Ιορδανίδου, Α. (2007), Η μορφολογική ποικιλία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο: Σ. Μοσχονάς (επιμ.), *Η μορφολογία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.

Η παραπάνω προσέγγιση για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας συνδέεται με την ευρύτερη ένταξη των διαλέκτων στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (παράλληλα με την κοινή) και στα σχολεία της Ελλάδας. Ήδη το 2000, ο Δρέττας επισημαίνει εύστοχα σε σχέση με την Ποντιακή και τη χρησιμότητά της στην παιδαγωγική της σύγχρονης ελληνικής:<sup>41</sup>

«γιατί να εισαγάγουμε στη διδασκαλία της γλώσσας τη μελέτη των κύριων διαλέκτων της; [...] η γλώσσα του σχολείου θεωρείται απόλυτα τυποποιημένη. Αυτό σημαίνει ότι το σύνολο των κανονιστικών αναφορών (των κανόνων) πρέπει να είναι σταθερό και, ει δυνατόν, ομοιογενές. Η διαδικασία της διδασκαλίας καθαυτή είναι ρυθμιστική, πράγμα που σημαίνει ότι η γλωσσική απόκλιση συνιστά λάθος και όχι θεμιτή διαφοροποίηση. Στο πλαίσιο αυτό, η μελέτη των διαλεκτικών ποικιλιών επιτρέπει την αύξηση της μεταγλωσσικής ικανότητας των μαθητών, χωρίς να υπάρχει η ανάγκη να προστρέξουμε σε έναν εξαιρετικά πολύπλοκο θεωρητικό λόγο».

Για παράδειγμα, ο Δρέττας θεωρεί ότι η παρουσίαση στους μαθητές μορφολογικών διαδικασιών από τις διαλέκτους θα έκανε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν σημαντικά χαρακτηριστικά του μορφολογικού συστήματος. Σε μία τέτοια γλωσσική (μορφολογική) συνειδητότητα θα οδηγούσε, για παράδειγμα, η συζήτηση του επιθήματος /-’εν.ο/ της Ποντιακής, το οποίο έχει ομαλό αόριστο σε /-’eps.a/, και μέσους τύπους /’efk.ume/ και στον αόριστο /-’eft.a/. Για τον Δρέττα, για την επίγνωση των μορφολογικών διαδικασιών, είναι πολύ σημαντικό ότι αυτός ο τύπος ρηματικής μορφολογίας εμφανίζει πολύ παραγωγικά σχήματα ενσωμάτωσης δανείων: για παράδειγμα, το ρήμα ‘φλερτάρω’, το οποίο αναφέρεται από τον Mackridge: #flirta’revo, eflirta’rtarepsa, flirta’refkume, eflirta’refsta#. Πολύτιμα παραδείγματα αυτής της ευρύτερης ένταξης των διαλέκτων στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας δίνονται στον τόμο που επιμελήθηκε η Τζακώστα.<sup>42</sup>

## 5. Συμπεράσματα

Η διερεύνηση της θέσης των διαλέκτων και κυρίως των διαλεκτικών θυλάκων

41 Βλ., μεταξύ άλλων: (α) Για τη χρήση της διαλέκτου στην εκπαίδευση σύμφωνα με το Κυπριακό παράδειγμα:

Pavlou P., Papapavlou, A. (2004), Issues of dialect use in education from the Greek Cypriot perspective. *International Journal of Applied Linguistics* 14, p. p. 243-258.

(β) Για τα οφέλη της χρήσης της διαλέκτου στην τάξη:

Ioannidou, E. (2002) *This ain't my real language, Miss: On Language and Ethnic Identity among Greek Cypriot Students*. Ph.D. thesis, University of Southampton.

(γ) Για μία πρόταση ενός διδασκαλικού προγράμματος για την εκμάθηση της Κοινής Νέας Ελληνικής στην Κύπρο:

Yiakoumetti, A. (2006), A bidialectal programme for the learning of Standard Modern Greek in Cyprus. *Applied Linguistics* 27(2), p. p. 295-317.

42 Τζακώστα, Μ. (Επιμ.) (2015), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

στη σχολική πράξη αναδεικνύει τη δυνατότητα ευρύτερης συνεργασίας δασκάλων και διαλεκτόφωνων ομιλητών, η οποία μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην έρευνα της εξέλιξης των Ελληνικών της ομογένειας και της διασποράς. Ο κεντρικός στόχος της συνεργασίας αυτής είναι διττός και αφορά τόσο τη διδακτική αξιοποίηση των διαλέκτων όσο και την προσπάθεια διατήρησής τους. Η ένταξη της γλωσσικής ποικιλίας στο σχολείο προωθεί τη γλωσσική καλλιέργεια, στην περίπτωση που αξιοποιηθεί λειτουργικά. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει στη διατήρηση της διαλέκτου αλλά και να έχει ευεργετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αραποπούλου, Μ. (2001), Διαλεκτικοί θύλακοι της ελληνικής. Στο: Α. Φ. Χριστίδης, Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ.σ. 175-179.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997α), Τα γλωσσικά «ιδιώματα» και ο ρόλος τους στην εκμάθηση μιας νέας γλώσσας. Μια πρώτη ερευνητική προσέγγιση σε μαθητές Λυκείου από τη Ρωσία, την Αλβανία και την Κάτω Ιταλία, που γνωρίζουν ελληνικά ιδιώματα και αρχίζουν την εκμάθηση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 99-111.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997β), Στάδια παρέμβασης (Interferenz) γλωσσικών ιδιωμάτων στην εκμάθηση συναφούς με τα ιδιώματα γλώσσας. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 125-130.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997γ), Η παρέμβαση του γλωσσικού ιδιώματος στην εκμάθηση μιας νέας γλώσσας. Μια ερευνητική προσέγγιση σε φοιτητές Πανεπιστημιακών Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας από τις Δημοκρατίες της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 113-124.
- Γεωργογιάννης Π., Γουρουτίδου Σ., Τσώτα Μ. (1999), Παρέμβαση γλωσσικών ιδιωμάτων στην εκμάθηση της νέας ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση, 1ο Διεθνές Συνέδριο, Τόμος Ι*. Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ. Πανεπιστημίου Πατρών, σ.σ. 132-139.
- Δρέττας, Γ. (1999), Το ελληνο-ποντιακό διαλεκτικό σύνολο. Στο: Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Διαλεκτικοί θύλακοι της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & ΚΕΓ, σ.σ. 15-24.
- Δρέττας, Γ. (2000), Η ποντιακή διάλεκτος και η χρησιμότητά της στην

- παιδαγωγική της σύγχρονης ελληνικής. Στο: Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα και οι διάλεκτοί της*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. σ. 35-42
- Ιορδανίδου, Α. (2007), Η μορφολογική ποικιλία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο: Σ. Μοσχονάς (επιμ.), *Η μορφολογία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κακριδής-Ferrari, M., Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (1996), «Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας». Στο: *Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, σ. σ. 17-51.
- Καρπόζηλος, Α. (1986), Οι Έλληνες της Μαριούπολης (Ζντάνοφ) και η διάλεκτός τους. *Αρχαίον Πόντου* 40, σ. σ. 23-43.
- Καψωμένος, Σ. Γ. (1985 [2003]), *Από την ιστορία της ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Κουτίτα-Καϊμάκη, Μ. (1995), Η προστακτική και η ρηματική όψη στην ποντιακή. *Ελληνική Διαλεκτολογία* 4, σ. σ. 99-108.
- Mackridge, P. (1999), Η ελληνοφωνία στην περιοχή του Όφη (Πόντος). Στο: Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Διαλεκτικοί θύλακοι της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & ΚΕΓ, σ. σ. 25-30.
- Μανωλέσσου, Ι., Παντελίδης, Ν. (2011), Το αρχαίο ελληνικό /ε:/ στην Ποντιακή. *Νεοελληνική Διαλεκτολογία* 6, σ. σ. 245-271.
- Οικονομίδης Δ. (1958), *Γραμματική της Ελληνικής Διαλέκτου του Πόντου*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών [Παράρτημα 1 Λεξικογραφικού Δελτίου].
- Παπαδόπουλος Α. Α. (1955), *Ιστορική Γραμματική της Ποντικής Διαλέκτου*. Αθήνα: Επιτροπή Ποντιακών Μελετών.
- Πάππου-Ζουραβλιόβα, Α. (1995α), Φωνητικό και φωνολογικό σύστημα της ταυρορουμείκης νεοελληνικής διαλέκτου των Ελλήνων της Ουκρανίας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 15, σ. σ. 561-572.
- Πάππου-Ζουραβλιόβα, Α. (1995β), Η ελληνική ταυρορουμαϊκή διάλεκτος στη νοτιοανατολική Ουκρανία (το ιδίωμα του Νόβαγια Κάρακουμπα). *Ελληνική Διαλεκτολογία* 4, σ. σ. 115-141.
- Πάππου-Ζουραβλιόβα, Α. (1995γ), Η ταυρορουμαϊκή διάλεκτος των Ελλήνων της Αζοφικής στη νοτιοανατολική Ουκρανία (περιοχή Μαριούπολης). *Αρχαίον Πόντου* 46, σ. σ. 162-274.
- Πάππου-Ζουραβλιόβα, Α. (1998), Μορφολογία των νεοελληνικών ιδιωμάτων της Ουκρανίας. Οι αντωνυμίες και η ταξινόμησή τους στην ταυρορουμαϊκή διάλεκτο των Ελλήνων της Μαριούπολης σε σύγκριση με τη νέα ελληνική (μέρος Β: Τα ιδιώματα Μάλι Γιανισόλ και Μπολσόι Γιανισόλ). *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 18, σ. σ. 428-442.
- Πάππου-Ζουραβλιόβα, Α. (1999), Οι Έλληνες της Αζοφικής (περιοχή

- Μαριούπολης) και η γλώσσα τους. Στο: Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Διαλεκτικοί θύλακοι της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & ΚΕΓ, σ. σ. 55-63.
- Πάππου-Ζουραβλιόβα, Α. (2001), «Οι Έλληνες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και οι διάλεκτοί τους». Στο *Πρακτικά του 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ. σ. 495-504.
- Ποντοκοβυρόφ, Ν. (2004), «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρώην Σοβιετικής Ένωσης». Στο: *Α' Διεθνές Συνέδριο για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Πρακτικά Συνεδρίου*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ. σ. 479-488.
- Ποντοκοβυρόφ, Ν. (2006), «Η συμβολή των φορέων του εξωτερικού στη διδασκαλία της Ελληνικής στην Οδησό». Στο: *Β' Διεθνές Συνέδριο για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Πρακτικά Συνεδρίου*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ. σ. 375-380.
- Ρεβυθιάδου, Α., Σπυρόπουλος, Β. (2012), *Οφίτικα: Πτυχές της Γραμματικής Δομής μίας Ποντιακής Διαλέκτου*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Σετάτος, Μ. (1995), Η γλωσσολογική μελέτη της ποντιακής διαλέκτου. *Αρχείον Πόντου* 46, σ. σ. 11-16.
- Σετάτος, Μ. (1998), Η λειτουργική εκμετάλλευση της ποικιλίας στην Κοινή Νεοελληνική. *Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης* 2, σ. σ. 337-382.
- Συμεωνίδης Χ. Π., Τομπαΐδης, Δ. (1999), *Η σημερινή ελληνική διάλεκτος της Ουκρανίας (περιοχής Μαριούπολης)*. Αθήνα: Επιτροπή Ποντιακών Μελετών.
- Τζακώστα, Μ. (Επιμ.) (2015), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Τομπαΐδης, Δ. (1988), *Η ποντιακή διάλεκτος*. Αθήνα: Επιτροπή Ποντιακών Μελετών.
- Τομπαΐδης, Δ. (1993), Η ρηματική κατάληξη -μες της ποντιακής. *Αρχείον Πόντου* 44, σ. σ. 3-14.
- Τοπχαράς Κ. (1998 [1932]), *Η Γραμματική της Ποντιακής/Ι Γραμματικι τι Ρομεικου τι Ποντεικου τι Γλωσας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσιπλάκου, Σ. (2007), Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο: Η. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός και επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. σ. 466-511.
- Χαραλαμπίδης, Χ. (1988-1989), Γλωσσικοί άτλαντες: Θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα. *Γλωσσολογία* 7-8, σ. σ. 283-295.

- Χαραλαμπίδης, Χ. (1999), *Η ελληνιστική Κοινή. Κοινή και διάλεκτοι*. Στο: Μ. Ζ. Κοπιδάκης (επιμ.), *Ιστορία της Ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο, σ. σ. 96-97.
- Χατζηδάκη, Α. (1999α), Η ελληνική διάλεκτος της Μαριούπολης. Διατήρηση ή μετακίνηση. Στο: *Πρακτικά του συνεδρίου «Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού»*. Β' τόμος. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. σ. 517-524.
- Χατζηδάκη, Α. (1999β), Η επιβίωση και η λειτουργία των ελληνικών διαλέκτων της περιοχής της Μαριούπολης. Στο: Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Διαλεκτικοί θύλακοι της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & ΚΕΓ, σ. σ. 65-71.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1995), Συνδυαστικά φαινόμενα της ποντιακής. *Ελληνική Διαλεκτολογία* 4, σ. σ. 109-114.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2006), «Η ελληνική γλώσσα στην πρώην Σοβιετική Ένωση». Στο: *ГРЕЧЕСКИЙ МИР XVIII-XX вв*, Μόσχα, σ. σ. 85-97.

## Ξενόγλωσση

- Adger, C. T., Wolfram, W., Christian, D. (2007), *Dialects in Schools and Communities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baker, C. (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Fourth edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beleckij, A. A. (1969), Grečeskije dialekti jugo – vostoka Ukrajni [Οι ελληνικές διάλεκτοι της νοτιοανατολικής Ουκρανίας]. *Balkanska Filologija*, p. p. 5-15.
- Černišova, T. N. (1956), *Novogrečeskij govor sel Primorskogo (Urzufa) i Jalti Pervomajskogo rajona Stalinskoj oblasti. Fonetikomorfologičeskij obzor* [Η νεοελληνική διάλεκτος των χωριών Πριμόρσκογιε (Ουρζούφ) και Γιάλτα της περιοχής Πρώτης Μαΐου του διαμερίσματος Στάλιν. Φωνητικο-μορφολογική έρευνα]. Διδακτορική διατριβή. Κίεβο.
- Černišova, T. N. (1964), Razvitie rumejskogo jazika na Ukrajine [Η ανάπτυξη της ελληνικής γλώσσας στην Ουκρανία]. *Aktualnie Problemi Jazikoznanija* 1, p. p. 122-125.
- Cheshire, J. (2007), Dialect and education: Responses from sociolinguistics. Στο: Α. Παπαράνου, Ρ. Ραβλος (επιμ.), *Sociolinguistics and pedagogical dimensions of dialect in education*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, p. p. 14-33.
- Cheshire, J., Edwards, V. (1998), Knowledge about language in British classrooms: Children as researchers. Στο: Α. Egan-Robertson, D. Bloome (επιμ.), *Students as Researchers of Culture and Language in their own Communities*. Cresskill, N.J.: Hampton Press, p. p. 191-214.



- Dawkins, R. M. (1931), Notes on the study of the Modern Greek of Pontos. *Byzantion* 6, p. p. 389-400.
- Dawkins, R. M. (1937), The Pontic dialect of Modern Greek in Asia Minor and Russia. *Transactions of the Philological Society* 36, p. p. 15-52.
- Drettas, G. (1981α), Notes sur le système aspectuel du pontique. *Cahiers Balkaniques* 1, p. p. 119-134.
- Drettas, G. (1981β), Les oppositions temporelles dans le dialecte pontique de la region de G m sσηhane. *Cahiers Balkaniques* 3, p. p. 85-103.
- Drettas, G. (1990), Reflexion sur la relative. Le cas du grico-pontique. *Revue d'Ethnolinguistique* 5, p. p. 63-99.
- Drettas, G. (1994), Structure ergative ou structure accusative? Le cas du grico-pontique dans une perspective typologique et areale. *Actances* 8, p. p. 203-224.
- Gee, J. P. (1990), *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. New York: Falmer.
- Hadjioannou, X. (2008), Possibilities for non-standard dialects in American classrooms: Lessons from a Greek Cypriot class". Στο: J. Scott, D. Straker, L. Katz (επιμ.), *Affirming Students' Rights to Their Own Language: Bridging Educational Policies and Pedagogical Practices*. New York: Routledge & NCTE. p. p. 275-290
- Hawkins, E. (1987), *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holton, D., Manolesou, I. (2010), Medieval and Modern Greek. Στο: E. Bakker (επιμ.), *A Companion to the Ancient Greek Language*. Oxford: Wiley/Blackwell, p. p. 539-563.
- Horrocks, G. (2010), *Greek: A History of the Language and Its Speakers*. Second Edition. Chichester/ Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Ioannidou, E. (2002) *This ain't my real language, Miss: On Language and Ethnic Identity among Greek Cypriot Students*. Ph.D. thesis, University of Southampton.
- James, C. (1996), Mother tongue use in bilingual/ bidialectal education: Implications for Bruneian Dwibahasa. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17(2/4), p. p. 248-258.
- James, C., Garrett, P. (1992), *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- Janse, M. (1998α), Cappadocian clitics and the Syntax-Morphology Interface. Στο: B. Joseph, G. Horrocks, I. Philippaki-Warbuton (επιμ.), *Themes in Greek Linguistics II*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, p. p. 257-281.
- Janse, M. (1998β), Grammaticalization and typological change. The clitic cline in Inner Asia Minor Greek. Στο: M. Janse (επιμ.), *Productivity and Cre-*

- ativity. *Studies in General and Descriptive Linguistics in Honor of E.M. Uhlenbeck*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, p. p. 521-547.
- Janse, M. (1999), «Greek, Turkish, and Cappadocian relatives revis(it)ed». Στα *Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Διεθνούς Γλωσσολογικού Συνεδρίου για την Ελληνική Γλώσσα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, p. p. 453-462.
- Janse, M. (2001), «Morphological Borrowing in Asia Minor». *Πρακτικά του 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, p. p. 473-479.
- Joseph, B. (2003), Some reflections on Greek in a Slavic context, in both academia and the real world, with an overview of Greek in the former Soviet Union. Στο: D. Collins, A. Sims (επιμ.), *Balkan and Slavic Linguistics in Honor of the 40th Anniversary of the Department of Slavic and East European Languages and Literatures (Ohio State Working papers in Slavic Studies 2)*. Columbus: Ohio State University, p. p. 93-101.
- Kaltsa, M., Sitaridou, I. (2010), Topicalisation in Pontic Greek. Στο: A. Ralli, B. Joseph, M. Janse, A. Karasimos (επιμ.), *Proceedings of the Fourth International Conference of Modern Greek Dialects and Linguistic Theory* Patras: University of Patras. p. p. 262-279.
- Karatsareas, P. (2011), *A study of Cappadocian Greek Nominal Morphology from a Diachronic and Dialectological Perspective*. PhD thesis. University of Cambridge.
- Καρπόζηλος, Α. (1983), Ρωσο-Ποντιακά. *Αρχαίον Πόντου* 38, p. p. 153-176.
- Mackridge, P. (1987), Greek-Speaking Moslems of North-East Turkey: Prolegomena to a Study of the Ophitic Sub-Dialect of Pontic. *Byzantine and Modern Greek Studies* 11, p. p. 115-137.
- Mackridge, P. (1991), The Pontic dialect: A corrupt version of Ancient Greek? *Journal of Refugee Studies* 4, p. p. 335-339.
- Matsagouras, E. G., Tsiplakou S. (2008), Who's afraid of genre? Genres, functions, text-types and their implications for a pedagogy of critical literacy. *Scientia Paedagogica Experimentalis-International Journal of Experimental Research in Education* XLV (1) (Thematic Volume on Educational Linguistics), p. p. 71-90.
- Michelioudakis, D., Sitaridou, I. (2010), Syntactic micro-variation in Pontic Greek: Dative constructions. Στο: A. Ralli, B. Joseph, M. Janse, A. Karasimos (επιμ.), *Proceedings of the Fourth International Conference of Modern Greek Dialects and Linguistic Theory*. Patras: University of Patras, p. p. 131-146.
- Pappou-Zhuravliova, K. (1996), The history of the study of the Tavrumeic modern Greek dialects of Azov Sea and their classification. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 16, p. p. 41-52.
- Pappou-Zhuravliova, K. (1997), The gender of the noun in the Tavrumeic dia-

- lect of Ukrainian Greeks (of the Sea of Azov). Στο: G. Drachman, A. Malikouti-Drachman, S. Klidi, J. Fykias (επιμ.), *Greek Linguistics '95: Proceedings of the Second International Conference on Greek Linguistics*. Graz: Neugebauer, p. p. 727-736.
- Pavlou P., Papapavlou, A. (2004), Issues of dialect use in education from the Greek Cypriot perspective. *International Journal of Applied Linguistics* 14, p. p. 243-258.
- Sitaridou, I. (2014), The Romeyka infinitive: Continuity, contact and change in the Hellenic varieties of Pontus. *Diachronica* 31(1), p. p. 23-73.
- Sokolov, I. I. (1930), Ο Jazike grekov Mariupol'skogo i Staniskogo okrugov [Για τη γλώσσα των Ελλήνων στις περιφέρειες της Μαριούπολης και Στάλιν]. *Jazik i Literatura* 6, p. p. 49-67.
- Sokolov, I. I. (1932), Mariupolskije Greki [Οι Έλληνες της Μαριούπολης]. *Trudi Instituta Slavjanovedenija an SSSR* 1, p. p. 287-317.
- Thumb, A. (1914), On the value of Modern Greek for the study of Ancient Greek. *The Classical Quarterly* 8 (3), p. p. 181-205.
- Tsiplakou, S. (2006), The emperor's old clothes. Linguistic diversity and the re-definition of literacy. *International Journal of the Humanities* 2, p. p. 2345-2352.
- Tsiplakou, S. (2007), Linguistic variation in the Cypriot language classroom and its implications for education. Στο: A. Papapavlou, P. Pavlou (επιμ.), *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, p. p. 236-264.
- Tsiplakou, S. (2009), Code-switching and code-mixing between related varieties: Establishing the blueprint". *The International Journal of Humanities* 6, p. p. 49-66.
- Tsiplakou, S., Papapavlou, A., Pavlou, P., Katsoyannou, M. (2006), Levelling, koineization and their implications for bidialectism. Στο: F. L. Hinskens (επιμ.), *Language Variation – European Perspectives: Selected papers from the Third International Conference on Language Variation in Europe (ICLaVE 3)*. Amsterdam: John Benjamins, p. p. 265-276.
- Wheeler, R. (2005), Code-switch to teach Standard English. *English Journal* 94, p. p. 108-112.
- Wheeler, R. (2008), Becoming adept at code-switching. *Educational Leadership* 4, p. p. 54-58.
- Yiakoumetti, A. (2006), A bidialectal programme for the learning of Standard Modern Greek in Cyprus. *Applied Linguistics* 27(2), p. p. 295-317.
- Yakoumetti, A., Evans, M., Esch, E. (2005), Language awareness in a bidialectal setting: The oral performance and language attitudes of urban and rural students in Cyprus. *Language Awareness* 14, p. p. 254-260.
- Žuravliova, E. (1982), *Fonologičeskoje opisanije grečeskogo novokarakub-*

*skogo govora v sravenij s drugimi tavrurumejskimi govorami i severnogrečeskimi dialektami* [Φωνολογική ανάλυση της ελληνικής διαλέκτου του Νόβογια Καράκουμπα σε σύγκριση με τις λοιπές ταυρορωμαϊκές διαλέκτους και τις βόρειες ελληνικές διαλέκτους]. Μόσχα.

## Ιστοσελίδες

- Τσιπλάκου, Σ., Χατζηγιάννου, Ξ. (2010), *Η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στην κατάκτηση του κριτικού εγγραμματισμού: Στοιχεία από την Κύπρο*. Στο: [http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea\\_ellinika/article\\_aksiopoiisi\\_glossikis\\_poikilotitas\\_stoixeia\\_aro\\_kupro.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/article_aksiopoiisi_glossikis_poikilotitas_stoixeia_aro_kupro.pdf) (προσπελάστηκε στις 02/06/2017).
- Rissanen, M. (1997), *The importance of being historical. Target papers and commentaries prepared for the 1997 workshop on Applying Historical Linguistics held at ESSE/4 in Debrecen, Hungary*. Στο: <http://www.univie.ac.at/Anglistik/ hoe/prissanen.htm> (προσπελάστηκε στις 05/05/2017).

## Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Λαβίδας Νικόλαος** είναι Επίκουρος Καθηγητής Γλωσσολογίας στον Τομέα Γλώσσας-Γλωσσολογίας του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Τα ερευνητικά ενδιαφέροντά του περιλαμβάνουν την Ιστορική Γλωσσολογία, το διεπίπεδο σύνταξης-σημασιολογίας, τις δομές ορισμάτων, τη γλωσσική αλλαγή, τις (ιστορικές) γλωσσικές επαφές, τα διαχρονικά σώματα κειμένων. Στοιχεία επικοινωνίας: [nlavidas@enl.uoa.gr](mailto:nlavidas@enl.uoa.gr).



Ζωγόπουλος Ευστάθιος Αθ.

**Δημιουργία και διάχυση κουλτούρας  
της δράσης Σύμβουλος – καθηγητής του  
προγράμματος ΜΝΑΕ**

**Περίληψη**

Το Επαγγελματικό Λύκειο είναι σχολείο με ιδιαίτερα κοινωνικό ρόλο. Για την ενίσχυση του κοινωνικού αυτού ρόλου, από το σχολικό έτος 2017-18 εφαρμόστηκε πιλοτικά σε εννέα ΕΠΑ.Λ. της χώρας το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.». Το πρόγραμμα, προβλέπει πολυεπίπεδη στήριξη των μαθητών και εκπαιδευτικών, με εναλλακτική ενισχυτική διδασκαλία στη Νεοελληνική Γλώσσα και στα Μαθηματικά, ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών από ψυχολόγους, εκπόνηση Σχεδίων Δράσης με στόχο την καινοτομία και τη δημιουργικότητα, εφαρμογή του θεσμού του Συμβούλου Καθηγητή, εξοπλισμό των σχολείων με συστήματα τηλεδιάσκεψης για δικτύωση των σχολείων μεταξύ τους αλλά και με την κοινωνία. Ο αρχικός απολογισμός ήταν ιδιαίτερα θετικός. Από το σχολικό έτος 2018-19 προβλέπεται καθολική εφαρμογή του προγράμματος σε όλα τα ΕΠΑ.Λ.. Η δράση του προγράμματος που αποσκοπεί να αναλύσει η παρούσα εργασία, είναι αυτή του Συμβούλου- καθηγητή.

**Λέξεις – κλειδιά:** Επαγγελματικό Λύκειο, ΜΝΑΕ, Σύμβουλος-καθηγητής

## Creation and diffusion culture of the action Consultant - professor of the program New Beginning at EPAL

### Abstract

Vocational high school is a school with a particular social role. In order to reinforce this social role, from the school year 2017 -18, the program “New Beginning at EPAL” was implemented pilot in nine EPALs in the whole country. The program provides multilevel support for students and teachers, with alternative reinforcement teaching in Modern Greek language and mathematics, psychosocial support of students by psychologists, elaboration of Action Plans aiming at innovation and creativity, implementation of the Consultant - professor, equipment of the schools with videoconferencing systems, for networking schools with each other and with society. The initial review was very positive. From the school year 2018-19, the program is universally applicable to all EPALs. The action program that aims to analyze this paper is that of the Consultant - professor.

**Keywords:** Vocational High School, New Beginning at EPAL, Consultant - professor

### 1. Εισαγωγή

«Το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» - «ΜΝΑΕ» είναι ένα φιλόδοξο και πολυδιάστατο πρόγραμμα που συγχρηματοδοτείται από το ΕΣΠΑ, εφαρμόστηκε πιλοτικά το σχολικό έτος 2017-18 σε εννέα ΕΠΑ.Λ. της χώρας και από τη σχολική χρονιά 2018-19 γενικεύεται σε όλα τα Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας (σημ: για τρία σχολικά έτη σύμφωνα με την Απόφαση Έγκρισης του Οδηγού Υλοποίησης και Εφαρμογής Φυσικού Αντικειμένου και Διαχείρισης Οικονομικού Αντικειμένου της Πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑΛ – Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑΛ», MIS 5010706, του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ 20142020).

Είναι πολυδιάστατο, γιατί αποτελείται από πολλαπλές διαφορετικές παρεμβάσεις στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και φιλόδοξο, γιατί έχει σχεδιαστεί για να συμβάλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα Επαγγελματικά Λύκεια.

Το «ΜΝΑΕ» εφαρμόζεται κυρίως στους μαθητές της Α' τάξης των ΕΠΑ.Λ. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές που έρχονται από το Γυμνάσιο και επιλέγουν το ΕΠΑ.Λ., στηρίζονται σε όλη τη διάρκεια της Α' τάξης για μια ομαλή μετάβαση από το Γυμνάσιο στην Επαγγελματική Εκπαίδευση.»<sup>1</sup>

Μία από τις κύριες δράσεις του προγράμματος ΜΝΑΕ είναι η δράση του Συμβούλου – καθηγητή. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τη

1 <https://www.esos.gr/arthra/57408/epistoli-enimerosis-toy-yf-paideias-gia-programma-mia-nea-arhi-sta-epal> (προσπελάστηκε 29/10/2018).

σπουδαιότητα της δράσης Σύμβουλος – καθηγητής που εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο στην Α΄ τάξη των Επαγγελματικών Λυκείων. Στόχος του προγράμματος είναι η δράση αυτή, από το σχολικό έτος 2018-19, να εφαρμόζεται γενικευμένα στα 398 Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας μας. Η δράση αυτή περιέχει αρκετά καινοτόμα στοιχεία που θα αναδειχθούν στη συνέχεια, και υπό προϋποθέσεις θα μπορούσε να επεκταθεί αρχικά στις τάξεις μετάβασης Γυμνασίων και Λυκείων, και, μετά την ανάπτυξη της σχετικής κουλτούρας, σε όλες τις τάξεις της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

## 2. Αποσαφήνιση των όρων

### 2.1. Σύμβουλος – Καθηγητής

Μια από τις βασικές δράσεις του προγράμματος ΜΝΑΕ είναι η δράση του Συμβούλου – καθηγητή. Αποσκοπεί στη συνεχή και συντονισμένη παιδαγωγική υποστήριξη των μαθητών της Α΄ τάξης ΕΠΑ.Λ, για τη συστηματική αναγνώριση των χαρακτηριστικών και των αναγκών των νεοεισερχόμενων μαθητών, καθώς και στην ψυχοκοινωνική και γνωστική υποστήριξη των μαθητών. «Ψυχοκοινωνική υποστήριξη σημαίνει (α) ότι αναγνωρίζουμε τις πολύπλευρες ανάγκες των παιδιών, καθώς και τα δικαιώματά τους για ομαλή ανάπτυξη και ψυχοσωματική ευεξία· (β) ότι καταβάλλουμε συστηματικές προσπάθειες για να τα προστατεύσουμε από τις αρνητικές επιπτώσεις της κρίσης· και (γ) ότι ενισχύουμε την ψυχική τους ανθεκτικότητα, τις ικανότητές τους για αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων και γενικά κάθε θετικό στοιχείο της ζωής τους. Είναι υποχρέωση και ευθύνη των ενηλίκων – γονέων, εκπαιδευτικών, ειδικών ψυχικής υγείας και άλλων – να φροντίζουμε για την ψυχοκοινωνική υποστήριξη των αναπτυσσόμενων ανθρώπων, που είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι στις σύγχρονες συνθήκες της οικονομικής κρίσης»<sup>2</sup>.

### 2.2. ΕΠΑ.Λ.

Η επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται από το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.), Ημερήσιο και Εσπερινό. Οι σκοποί του Επαγγελματικού Λυκείου είναι ιδίως οι εξής:

- α) Η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, που θα συμβάλλει στην ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική, πνευματική και σωματική ανάπτυξη όλων των μαθητών.
- β) Η προαγωγή της κριτικής σκέψης, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και των ικανοτήτων των μαθητών.

---

2 Γαλανάκη Ε. (2015), Ψυχοκοινωνική υποστήριξη παιδιών και εφήβων σε συνθήκες οικονομικής κρίσης. Οδηγίες για Εκπαιδευτικούς, σ. 3. Αθήνα: ΕΚΠΑ.



- γ) Η καλλιέργεια της εθνικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής μας κληρονομιάς αλλά και η προετοιμασία των νέων για την κοινωνία των ευρωπαϊών πολιτών.
- δ) Ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής ετερότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.
- ε) Η ενδυνάμωση των αξιών της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης και η διαμόρφωση συνείδησης ενεργού πολίτη.
- στ) Η διασφάλιση της ισορροπίας στη σχολική ζωή ούτως ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να συνδυάζουν τη γνώση, τον ελεύθερο χρόνο, τη δημιουργία και τη συμμετοχή.
- ζ) Η καλλιέργεια των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την κοινωνική ένταξη.
- η) Η παροχή ολοκληρωμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας.
- θ) Η ενδυνάμωση της δυνατότητας παρακολούθησης των εργασιακών εξελίξεων, καθώς και της δυνατότητας πρόσληψης και αφομοίωσης των νέων τεχνολογικών και επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης.
- ι) Η δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης μέσω σπουδών σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα και
- ια) Η ανάπτυξη δράσεων που διασφαλίζουν την ποιότητα της τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης<sup>3</sup>.

### 3. Το πρόγραμμα ΜΝΑΕ και οι παρεμβάσεις του

Κατά τον πρ. υφ. ΠΕΘ κ. Δ. Μπαξεβανάκη, αρκετοί μαθητές έρχονται από το Γυμνάσιο έχοντας ελλείψεις σε βασικά μαθήματα όπως αυτά της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Στο πλαίσιο του προγράμματος ΜΝΑΕ, εφαρμόζεται η δράση της εναλλακτικής ενισχυτικής διδασκαλίας. Πρόκειται για ένα διαφορετικό πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας, που υλοποιείται εντός του διδακτικού ωραρίου, με δύο εκπαιδευτικούς ταυτόχρονα στην τάξη. Με τον τρόπο αυτόν, ενισχύεται ο γλωσσικός και αριθμητικός γραμματισμός, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας για όλους τους μαθητές. Η παρέμβαση υλοποιείται και με πρόσληψη αναπληρωτών φιλολόγων και μαθηματικών όπου χρειάζεται. Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται στο πρόγραμμα εναλλακτικής ενισχυτικής διδασκαλίας από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.).

Επίσης, ιδιαίτερα σημαντική παρέμβαση του προγράμματος ΜΝΑΕ αποτελεί η ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών των ΕΠΑ.Λ.. Τα ΕΠΑ.Λ. στελεχώνονται με ψυχολόγους. Η παρέμβαση στοχεύει στη στήριξη των μαθητών, στη βελτίωση του κλίματος της σχολικής κοινότητας, στην εδραίωση της

3 Ν. 4186/13 ΦΕΚ 193 Τ.Α 17-9-13.

εμπιστοσύνης, στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, στη σύνδεση της σχολικής κοινότητας με τις τοπικές δομές και στη στενότερη συνεργασία με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών.

Λόγω της ιδιαιτερότητας της φύσης των ΕΠΑ.Λ., δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην καλλιέργεια της καινοτομίας, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την προώθηση της επιχειρηματικότητας. Για αυτό επιλέχθηκε μία από τις παρεμβάσεις του προγράμματος να είναι τα Σχέδια Δράσης (projects), που υλοποιούνται κατά κύριο λόγο τις ώρες της Ζώνης Δημιουργικών Δραστηριοτήτων, είναι χρηματοδοτούμενα από τον συνεργαζόμενο φορέα ΝΟΗΣΙΣ και προωθούν καινοτόμα και δημιουργικά έργα που μπορεί να συνδέονται με τις επιστήμες, την τεχνολογία, τον πολιτισμό, τις τέχνες, την αειφορία κ.λπ. Τα Σχέδια Δράσης, όταν ολοκληρωθούν στο τέλος της χρονιάς, παρουσιάζονται στα υπόλοιπα ΕΠΑ.Λ. με ανοιχτές εκδηλώσεις.

Τα ΕΠΑ.Λ. εξοπλίζονται επίσης με υποδομές τηλεδιάσκεψης, έτσι ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ των σχολείων, στο πλαίσιο της ανταλλαγής πληροφοριών, της ενημέρωσης, της μεταξύ τους δικτύωσης, των καλών πρακτικών κ.ά. Προωθείται η δικτύωση – διασύνδεση των σχολικών μονάδων ΕΠΑ.Λ. μεταξύ τους μέσα από πλατφόρμες επικοινωνίας ώστε κανένα σχολείο, κανείς εκπαιδευτικός να μην αισθάνεται ότι είναι μόνος του στην καθημερινότητά του.

Ακόμα, καθιερώνεται ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή και του Συμβουλίου Τάξης. Ο Σύμβουλος Καθηγητής, ένας καθηγητής για ένα συγκεκριμένο αριθμό μαθητών (4-5), συμβουλεύει και στηρίζει τους μαθητές του για θέματα της σχολικής ζωής, διευκολύνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και Συλλόγου Διδασκόντων 4.

Συνοψίζοντας, το πρόγραμμα ΜΝΑΕ επιδιώκει πολυεπίπεδη στήριξη μαθητών και εκπαιδευτικών, με εναλλακτική ενισχυτική διδασκαλία στη Γλώσσα (Νέα Ελληνικά) και στα Μαθηματικά, ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών από ψυχολόγους, εκπόνηση Σχεδίων Δράσης με στόχο την καινοτομία και τη δημιουργικότητα, εφαρμογή της δράσης του Συμβούλου Καθηγητή, εξοπλισμό των σχολείων με συστήματα τηλεδιάσκεψης για Δικτύωση των Σχολείων μεταξύ τους αλλά και με την κοινωνία.

Το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» αποτελεί πλέον πρωτοβουλία διεθνούς σπουδαιότητας, καθώς ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση CEDEFOP το προβάλλει στην ιστοσελίδα του ως καλή πρακτική <sup>5</sup>.

4 <https://www.esos.gr/arthra/57408/epistoli-enimerosis-toy-yf-paideias-gia-programma-mia-nea-arhi-sta-epal> (προσπελάστηκε 29/10/2018).

5 <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/greece-new-beginning-epal-initiative> (Προσπελάστηκε στις 30/10/2018).

Από τη φιλοσοφία σχεδιασμού του προγράμματος, μεταξύ άλλων, αναδεικνύονται ζητήματα όπως:

- Η ανθρωποκεντρική προσέγγιση – η ανάδειξη του κοινωνικού ρόλου, ως προϋπόθεση για την επιτυχία του επαγγελματικού ρόλου, η αξία της συνεργασίας, τόσο εντός του σχολείου όσο και μεταξύ των σχολείων, η στήριξη και ενίσχυση των πρωτοβουλιών από κάτω προς τα επάνω (bottom up).
- Η σύνδεση με το STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics).
- Η σύνδεση με τις ιδιαίτερες τοπικές κοινωνικές ανάγκες και όχι η σύνδεση με τις ανάγκες της αγοράς μονομερώς.

Το πρόγραμμα ΜΝΑΕ είναι ένα θεσμοθετημένο πρόγραμμα <sup>6</sup> ενώ η ιστοσελίδα του προγράμματος που έχει δημιουργηθεί είναι: <https://mnaepal.wordpress.com>.

Σύμφωνα με τους Κονταξή & Σιγανού, 2018 <sup>7</sup> το πρόγραμμα ΜΝΑΕ έχει λάβει υπόψη του τις βασικές παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την ενθάρρυνση των μαθητών του Ντράϊκωρς (1975) <sup>8</sup>, τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner (1983) <sup>9</sup>, τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA) του Vygotsky (1978) <sup>10</sup>, αλλά και τις σύγχρονες καλές πρακτικές. Το Πρόγραμμα ΜΝΑΕ εντάσσεται στο Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) και της Μαθητείας του ΥΠΠΕΘ (2016).

Το στρατηγικό πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει την αναβάθμιση του επαγγελματικού ρόλου της ΕΕΚ συμπληρώνεται με το ΜΝΑΕ, το οποίο επικεντρώνεται στον κοινωνικό ρόλο της ΕΕΚ.

### 3.1. Πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του προγράμματος ΜΝΑΕ

Σύμφωνα με το Πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του προγράμματος «Μία νέα αρχή στα ΕΠΑ.Λ. - υποστήριξη σχολικών μονάδων ΕΠΑ.Λ.» <sup>11</sup>, ισχύουν τα ακόλουθα:

Από το σχολικό έτος 2018-2019 στα επαγγελματικά λύκεια της χώρας εφαρμόζεται το πρόγραμμα «Μία Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.», όπως αυτό περιγράφεται στο άρθρο 25 του ν. 4559/2018 (Α' 142), συγχρηματοδοτούμενο

6 ΦΕΚ 142 τ. Α / 3.8.2018 άρθρο 25 (προσπελάστηκε στις 30/10/2018).

7 <https://www.esos.gr/arhtra/58518/mia-nea-arhi-sta-epal-mnae-pilotiko-programma-kata-sholiko-etos-2017-2018-geikeysi-toy> (προσπελάστηκε στις 31/10/2018).

8 Ντράϊκωρς Ρ. (1975) *Ενθαρρύνοντας το παιδί στη μάθηση*, Αθήνα, Εκδόσεις Γλάρου.

9 Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences, in *Educational Researcher*, 18, p.p. 4-10.

10 Vygotsky, L.S. (2000). Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών. Gutenberg Ψυχολογία.

11 ΦΕΚ 5206 τ. Β, 20-11-2018. (προσπελάστηκε στις 09/02/2019).

από το ΕΣΠΑ. Το πρόγραμμα στοχεύει στην αναβάθμιση και ενίσχυση της ποιότητας της παρεχόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης. Εφαρμόζεται κατά προτεραιότητα στους μαθητές της Α΄ Τάξης ΕΠΑ.Λ. με σκοπό την ομαλή τους μετάβαση από το Γυμνάσιο στην Επαγγελματική Εκπαίδευση.

Την ευθύνη συντονισμού του Προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» σε κεντρικό-επιτελικό επίπεδο έχει η Συντονιστική Επιτροπή Έργου που ορίστηκε με τη με αρ. Φ25α/174411/Δ4/2018 (Υ.Ο.Δ.Δ. 612) υπουργική απόφαση «Σύσταση και συγκρότηση Συντονιστικής Επιτροπής Έργου στο πλαίσιο της επέκτασης της Πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑΛ - Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑΛ», με κωδ. ΟΠΣ 5010706, του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ 2014-2020»<sup>12</sup>.

Επίσης, με υπουργική απόφαση έχει συσταθεί και συγκροτηθεί η Ομάδα Εμπειρογνομόνων.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η ορθή λειτουργία και ο καλύτερος συντονισμός του Προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.», η Συντονιστική Επιτροπή Έργου συνεπικουρείται στο έργο της από:

- α. Την Ομάδα Συντονιστών των πιλοτικών σχολείων (ΕΠΑ.Λ.), που αποτελείται από τους συντονιστές των σχολείων της πιλοτικής φάσης και άλλους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς σε δράσεις του προγράμματος. Τα μέλη της ομάδας που έχει συσταθεί και συγκροτηθεί και οι αρμοδιότητές τους καθορίζονται στο<sup>13</sup>.
- β. Την Ομάδα Εμπειρογνομόνων, που ορίστηκε με τη με αρ. Φ25α/180566/Δ4/2018 (Υ.Ο.Δ.Δ. 631) υπουργική απόφαση «Σύσταση και συγκρότηση Ομάδας Εμπειρογνομόνων στο πλαίσιο της επέκτασης της Πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. - Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑΛ».

Η Συντονιστική Επιτροπή Έργου συνεργάζεται επίσης με τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου που έχουν ορισθεί υπεύθυνοι για το πρόγραμμα σε κάθε Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του ν. 4547/2018 (Α΄ 102). Έτσι, υπάρχουν πανελλαδικά 24 Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου υπεύθυνοι ΜΝΑΕ.

Οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι αρμόδιες για:

- α. τον συντονισμό και την παρακολούθηση της υλοποίησης του Προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.», σε περιφερειακό επίπεδο στις σχολικές μονάδες αρμοδιότητάς τους.
- β. την επίλυση των προβλημάτων και δυσλειτουργιών που τυχόν παρουσιάζονται κατά την υλοποίηση του Προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» σε περιφερειακό επίπεδο στις σχολικές μονάδες αρμοδιότητάς τους, σε συνεργασία με τις αρμόδιες Υπηρεσίες του ΥΠ.Π.Ε.Θ.

12 ΦΕΚ 612, 23-10-2018. (προσπελάστηκε στις 09/02/2019).

13 ΦΕΚ 5948 τ. Β, 31-12-2018. (προσπελάστηκε στις 09/02/2019).

γ. την τήρηση του θεσμικού πλαισίου για την υλοποίηση του Προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» σε περιφερειακό επίπεδο.

Ο Περιφερειακός Διευθυντής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ορίζει έναν ή και περισσότερους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς ή διοικητικούς υπαλλήλους ως υπεύθυνο/ους για τα θέματα του Προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» σε περιφερειακό επίπεδο. Ο αποσπασμένος εκπαιδευτικός ή διοικητικός υπάλληλος της Περιφερειακής Διεύθυνσης για το Πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους υπεύθυνους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου των Π.Ε.Κ.Ε.Σ. και την Συντονιστική Επιτροπή Έργου του Προγράμματος, με στόχο την επίλυση των προβλημάτων που τυχόν ανακύπτουν.

Υπεύθυνος συντονισμού του Προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» σε επίπεδο περιφέρειας για θέματα επιμόρφωσης και επιστημονικής καθοδήγησης είναι ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου του αντίστοιχου Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Ο Υπεύθυνος Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου έχει τις εξής αρμοδιότητες για το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.»:

- α. την οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τις δράσεις του προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.», σε επίπεδο Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, είτε σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), ή με δικό του σχεδιασμό για θέματα που προκύπτουν από την καταγραφή των αναγκών των σχολικών μονάδων της περιοχής αρμοδιότητάς τους.
- β. την οργάνωση και υλοποίηση ημερίδων στα Γυμνάσια της περιοχής ευθύνης του με σκοπό την ενημέρωση για τις δράσεις του προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.».

Οι Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι αρμόδιες για:

- α. τον συντονισμό και την παρακολούθηση της υλοποίησης του Προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» στις σχολικές μονάδες αρμοδιότητάς τους.
- β. την υποβολή προτάσεων στην αρμόδια Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη λειτουργία του Προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» στα ΕΠΑ.Λ. της αρμοδιότητάς τους.
- γ. τη διερεύνηση των προβλημάτων ή των ερωτημάτων που αναφέρουν οι Διευθυντές των ΕΠΑ.Λ., τη συλλογή ερωτημάτων που έχουν διατυπωθεί και την έγκαιρη διαβίβαση τους στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προς απάντηση, εφόσον δεν μπορούν να τα διαχειριστούν.
- δ. την τήρηση του θεσμικού πλαισίου για την υλοποίηση του Προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.».

Η Ομάδα Συντονιστών των ΕΠΑ.Λ. πιλοτικής φάσης ενημερώνει τα ΕΠΑ.Λ. της επικράτειας και τους μεταφέρει την εμπειρία της πιλοτικής φάσης με απόφαση της Συντονιστικής Επιτροπής Έργου, σε συνεργασία με τις

Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τους Υπεύθυνους των Π.Ε.Κ.Ε.Σ.

### 3.2. Ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή στο πλαίσιο του προγράμματος ΜΝΑΕ

Στο πλαίσιο του Προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. – Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ.», συνιστάται ο θεσμός του «Συμβούλου Καθηγητή». Η οργάνωση και λειτουργία του θεσμού περιγράφεται στο ΦΕΚ 5343 τ. Β, 28-11-2018.

Ειδικότερα, αναφέρεται πως ο θεσμός του «Συμβούλου Καθηγητή», είναι μία καινοτόμος δράση που εφαρμόζεται σε όλους τους μαθητές/-τριες της Α΄ τάξης Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.), με στόχο τη συστηματική υποστήριξη των μαθητών/-τριών στη σχολική ζωή και τη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα.

Κύριες αρμοδιότητες και καθήκοντα του «Συμβούλου Καθηγητή» είναι:

- Η αποδοχή και υποστήριξη των νεοεισερχόμενων μαθητών/-τριών και η εξοικείωσή τους με το σχολικό περιβάλλον, με στόχο την ομαλή προσαρμογή τους.
- Η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών, ώστε να αποφευχθούν οι συγκρούσεις και να βελτιωθεί το σχολικό κλίμα.
- Η ανάπτυξη δράσεων ώστε να είναι ευχερής και απρόσκοπτη η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών.
- Ο εντοπισμός πιθανών αιτιών που αναστέλλουν τη γνωστική πρόοδο των μαθητών/-τριών.
- Η ανάπτυξη δράσεων για τη δικτύωση της οικείας σχολικής μονάδας, με άλλες σχολικές μονάδες που υλοποιούν τη δράση και η προώθηση της μεταξύ τους επικοινωνίας και ανταλλαγής εμπειριών.
- Η συνεργασία με τον Ψυχολόγο που απασχολείται στην οικεία σχολική μονάδα. Κατά την έναρξη του σχολικού έτους, με ευθύνη του/της Διευθυντή/-τριας της σχολικής μονάδας, συγκροτείται ομάδα εκπαιδευτικών, από τους υπηρετούντες στη σχολική μονάδα, που επιθυμούν να υλοποιήσουν τον θεσμό και ορίζεται ένας εξ αυτών ως Συντονιστής.

Η ομάδα, με τη συμμετοχή του Ψυχολόγου που απασχολείται στην οικεία σχολική μονάδα, εκπαιδεύεται στο πλαίσιο των αντίστοιχων δράσεων του Προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.», ώστε να δύναται να ανταποκριθεί στα ανατιθέμενα καθήκοντα και ειδικότερα σε τεχνικές συνέντευξης, ενεργητική ακρόαση και βασικές αρχές επικοινωνίας και ομαδικής συνεργασίας. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσής της, η ομάδα μπορεί να συνεργάζεται με σχολικές μονάδες που υλοποιούν ήδη τη δράση καθώς και να ανατρέχει στη σχετική βιβλιογραφία για ενημέρωση.

Για τη δράση Σύμβουλος καθηγητής η ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών γίνεται μέσα από τη στελέχωση των σχολείων με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς που στο πλαίσιο του προγράμματος προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές ψυχολόγοι κλάδου ΠΕ23.

Την ευθύνη για την «Εποπτεία-Στήριξη» των ψυχολόγων που προσλαμβάνονται στα ΕΠΑ.Α. έχει αναλάβει με Σύμφωνο Συνεργασίας, ο Σύλλογος Ελλήνων Ψυχολόγων (Σ.Ε.Ψ.) με ομάδα μελών του.

Η «Εποπτεία-Στήριξη» των ψυχολόγων πραγματοποιείται μέσω τηλεδιάσκεψης ή και διά ζώσης σε τακτά χρονικά διαστήματα. Τα μέλη της ομάδας, το έργο και οι αρμοδιότητες του Σ.Ε.Ψ. καθορίζονται με υπουργική απόφαση. Μετά την κατά τα ανωτέρω συγκρότηση και εκπαίδευσή της, η ομάδα των εκπαιδευτικών, οργανώνει, δια του Συντονιστή της, ενημέρωση του Συλλόγου Γονέων, καθώς και των τμημάτων Α΄ τάξης της οικείας σχολικής μονάδας, για την ύπαρξη και τον σκοπό της δράσης. Επίσης, σχετικές ανακοινώσεις αναρτώνται σε κάθε τμήμα, στον γενικό πίνακα ανακοινώσεων και στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Κάθε μαθητής/-τρια της Α΄ τάξης ανατίθεται από τον συντονιστή της ομάδας στον «Σύμβουλο-Καθηγητή», ο/η οποίος/-α είναι εκπαιδευτικός – μέλος της ομάδας. Κάθε «Σύμβουλος-Καθηγητής» αναλαμβάνει κατ' ανώτατο όριο πέντε (5) μαθητές, εφόσον αυτό είναι δυνατό. Κατά την κατανομή των μαθητών/-τριών σε «Συμβούλους-Καθηγητές», ο συντονιστής μεριμνά ώστε ο «Σύμβουλος-Καθηγητής»: (α) να μη διδάσκει στο τμήμα του/της μαθητή/-τριας, εφόσον αυτό είναι δυνατό και (β) να μην κατέχει θέση Διευθυντή/-τριας ή Υποδιευθυντή/-τριας στη σχολική μονάδα.

Ο «Σύμβουλος-Καθηγητής» πραγματοποιεί 1-2 φορές τον μήνα, συναντήσεις με τον/τη μαθητή/-τρια, διάρκειας τουλάχιστον δεκαπέντε (15) λεπτών η κάθε μία. Οι συναντήσεις ορίζονται εντός σχολικού ωραρίου και σε χρόνο κατά τον οποίον ο «Σύμβουλος-Καθηγητής» δεν ασκεί το διδακτικό του έργο εντός της σχολικής τάξης. Ο «Σύμβουλος-Καθηγητής» παραλαμβάνει τον/τη μαθητή/-τρια από την τάξη του και τον επιστρέφει σε αυτή μετά το τέλος της συνάντησης, φροντίζοντας να μη διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνται σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο που διασφαλίζει την ιδιωτικότητα.

Ο «Σύμβουλος-Καθηγητής», κατά την πρώτη συνάντηση, ενημερώνει τον/τη μαθητή/-τρια για τη δράση και ορίζουν από κοινού τα όρια της συζήτησης, καθώς και το πρόγραμμα των υπόλοιπων συναντήσεων.

Ο «Σύμβουλος-Καθηγητής» τηρεί όλες τις αρχές της ενεργητικής ακρόασης, ενημερώνεται για τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του/της μαθητή/-τριας και διαμεσολαβεί, είτε μόνος του είτε σε συνεργασία με τον Ψυχολόγο της σχολικής μονάδας, για την επίλυση προβλημάτων του/της μαθητή/-τριας.

Ο «Σύμβουλος-Καθηγητής», σε καμία περίπτωση, δεν αναλαμβάνει το ρόλο του ψυχολόγου ή του ψυχοθεραπευτή, αλλά λειτουργεί εντός των ορίων

του παιδαγωγικού του ρόλου. Σε περιπτώσεις κατά τις οποίες ο «Σύμβουλος-Καθηγητής» ή η ομάδα των «Συμβούλων-Καθηγητών» αδυνατούν να παρέμβουν ή το θέμα είναι εκτός των αρμοδιοτήτων τους, ενημερώνουν τον/τη Διευθυντή/-τρια του σχολείου, και ζητούν τη συνδρομή αρμόδιου φορέα.

Η ομάδα των «Συμβούλων-Καθηγητών» ορίζει τακτικές και έκτακτες συναντήσεις, κατά τη διάρκεια των οποίων συζητούνται ανώνυμα όλα τα ζητήματα που έχουν αναδυθεί από τις επιμέρους συναντήσεις με τους/τις μαθητές/-ήτριες και χρήζουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης. Οι συναντήσεις αυτές έχουν ως στόχο την αποτίμηση της δράσης και την ανατροφοδότησή της. Στις τακτικές και έκτακτες συναντήσεις της ομάδας «Συμβούλων-Καθηγητών» συμμετέχει και ο Ψυχολόγος της σχολικής μονάδας, με στόχο την παροχή εξειδικευμένων οδηγιών και κατευθύνσεων προς τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικούς.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς η ομάδα συνεδριάζει για την αποτίμηση της δράσης. Κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης αυτής τηρούνται πρακτικά. Κάθε «Σύμβουλος-Καθηγητής» εκθέτει τα θετικά σημεία και τις αδυναμίες της δράσης και προτείνει τρόπους επίλυσης προβλημάτων και βελτίωσής της. Κάθε «Σύμβουλος-Καθηγητής» συντάσσει, προαιρετικά, έκθεση και την καταθέτει στο αρχείο της δράσης που τηρείται στη σχολική μονάδα, για μελλοντική αξιοποίηση της εμπειρίας.

Καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης λαμβάνεται μέριμνα για την προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών/-τριών, τηρείται το απόρρητο των διαδικασιών και όλες οι καταγραφές, εκθέσεις, πρακτικά κ.λπ. περιέχουν ανωνυμοποιημένα στοιχεία των μαθητών/-τριών, ώστε να μην είναι δυνατή η ταυτοποίησή τους.

### **3.3. Η δράση Σύμβουλος – καθηγητής στο πλαίσιο του προγράμματος MNAE**

Μια από τις βασικές δράσεις του προγράμματος MNAE όπως προαναφέρθηκε ανωτέρω, είναι η δράση του Συμβούλου – καθηγητή. Αποσκοπεί στη συνεχή και συντονισμένη παιδαγωγική υποστήριξη των μαθητών της Α΄ τάξης ΕΠΑ. Λ, για τη συστηματική αναγνώριση των χαρακτηριστικών και των αναγκών των νεοεισερχόμενων μαθητών, καθώς και στην ψυχοκοινωνική<sup>14</sup> και γνωστική υποστήριξη των μαθητών.

Κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, ορίζεται από το Σύλλογο διδασκόντων ένας εκπαιδευτικός ως συντονιστής για τη δράση Σύμβουλος - καθηγητής.

Ο Διευθυντής του Σχολείου μαζί με τον συντονιστή, ενημερώνει τους μαθητές της Α΄ Τάξης για τη δράση αυτή που θα εφαρμοστεί στο σχολείο τους.

---

14 Γαλανάκη Ε. (2015). Ψυχοκοινωνική υποστήριξη παιδιών και εφήβων σε συνθήκες οικονομικής κρίσης. Οδηγίες για Εκπαιδευτικούς. Αθήνα, ΕΚΠΑ.



Κατόπιν, καλούνται οι γονείς των μαθητών της Α' τάξης και ενημερώνονται για τη συμμετοχή των παιδιών τους στο πρόγραμμα. Στη συνάντηση αυτή δίνεται μια ενημερωτική επιστολή, ένα φυλλάδιο, που θα εξηγεί τα οφέλη του προγράμματος για τους μαθητές και την παρουσία του Ψυχολόγου.

Όπου υφίσταται Σύλλογος Γονέων & Κηδεμόνων, μπορεί να διευκολύνει την επικοινωνία με τους γονείς και την πραγματοποίηση ενημερωτικών συναντήσεων στα πλαίσια του προγράμματος.

Ενδεικτικά, στο ενημερωτικό φυλλάδιο το οποίο μοιράζεται στους γονείς των μαθητών της Α' τάξης του 1<sup>ου</sup> ΕΠΑ.Λ. Δραπετσώνας για τη συγκεκριμένη δράση, αναφέρονται και τα ακόλουθα<sup>15</sup>:

Ο θεσμός του καθηγητή - συμβούλου (συμπαραστάτη – εμπνευστή) εντάσσεται στις καινοτόμες δράσεις και ήδη υλοποιείται σε πολλά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με πολύ θετικά αποτελέσματα. Βασικός σκοπός της δράσης είναι η συστηματική υποστήριξη των μαθητών στη σχολική ζωή και η δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα. Επιμέρους στόχοι της δράσης είναι ο σύμβουλος-καθηγητής να συζητά με τους μαθητές της Α' Λυκείου στα πλαίσια του παιδαγωγικού του ρόλου με στόχο:

- Να υποδεχθεί και να στηρίξει τους νεοεισερχόμενους μαθητές, ώστε η προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον να είναι ομαλή και ευχάριστη.
- Να βελτιωθούν οι σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, να αποφευχθούν οι συγκρούσεις, να οικοδομηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης και να βελτιωθεί το σχολικό κλίμα.
- Να αποτελέσει γέφυρα επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.
- Να εντοπίσει τα ποικίλα προβλήματα που αναστέλλουν τη γνωστική πρόοδο των μαθητών.
- Να συμβάλει στην αυτό-βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού και στην αναβάθμιση του έργου που προσφέρει.
- Να παρέμβει δραστικά παραπέμποντας μαθητές και γονείς σε δομές όπως τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), σε περιπτώσεις που αντιμετωπίζουν προβλήματα (π.χ. μη διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά, κλπ) και να δικτυώσει το σχολείο και τις οικογένειες των μαθητών με τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας της κοινότητας.
- Να δικτυώσει τη σχολική μονάδα με άλλες σχολικές μονάδες που υλοποιούν τη δράση και να προωθήσει την επικοινωνία και την ανταλλαγή εμπειριών ανάμεσα τους.
- Να προωθήσει το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

---

15 <http://1epal-drapets.att.sch.gr/autosch/joomla25/> (προσπελάστηκε στις 31/10/2018).

### Εικόνα 1: Ουσιαστική επικοινωνία μαθητή και Συμβούλου καθηγητή<sup>11</sup>



#### 3.3.1. Υλοποίηση της δράσης Σύμβουλου – καθηγητή στο πλαίσιο του προγράμματος ΜΝΑΕ

Για την εφαρμογή της δράσης, σκόπιμο είναι να ακολουθηθούν οι παρακάτω διεργασίες. Ο Συντονιστής της δράσης - θεσμού Συμβούλου-Καθηγητή θα πρέπει να:

- A) αναζητήσει και να βρει συγκεκριμένο χώρο στο σχολείο που να εξασφαλίζει καλές συνθήκες για τις συναντήσεις των μαθητών με τους Σύμβουλους-Καθηγητές. Δηλαδή ο χώρος να είναι “φιλόξενος” και να διασφαλίζει την ιδιωτικότητα και την άνετη επικοινωνία των συναντήσεων.
- B) καταγράψει τους καθηγητές που δήλωσαν συμμετοχή στη δράση, εκτός από τον Διευθυντή – Υποδιευθυντές, και να αντιστοιχήσει, συνήθως τυχαία, σε κάθε μαθητή έναν Σύμβουλο – καθηγητή.
- Γ) εξασφαλίσει, σύμφωνα και με τις οδηγίες της Επιστημονικής Επιτροπής αλλά και από την πρότερη εμπειρία των σχολείων, τον αριθμό των μαθητών που θα αναλάβει ένας καθηγητής ως Σύμβουλος, φροντίζοντας να μην υπερβαίνει τους πέντε (προτεινόμενος αριθμός τέσσερις). Ενδεικτικά κριτήρια για την κατανομή είναι ο Σύμβουλος – καθηγητής:
  - να είναι του ίδιου φύλου με τον μαθητή/ρια
  - να μην διδάσκει στον μαθητή/ρια (αν αυτό είναι εφικτό)
- Δ) συντάξει πρόγραμμα συναντήσεων ανά καθηγητή για την καλύτερη αξιοποίηση του χώρου που πραγματοποιούνται οι συναντήσεις.
- Ε) συνεργαστεί στενά με τον/την Ψυχολόγο του σχολείου.

Η συχνότητα των συναντήσεων του Συμβούλου - καθηγητή με κάθε μαθητή προτείνεται να είναι περίπου δυο φορές το μήνα, και η χρονική διάρκεια κάθε συμβουλευτικής συνάντησης περίπου 15 λεπτά.

Πιο συγκεκριμένα: Το ακόλουθο κείμενο έχει διαμορφωθεί από τη συνεργασία των κκ Α. Σιγανού τ. ΣΣ ΠΕ06 , Ν. Νικολάου τ. ΣΣ ΠΕ82 και Κ. Πίττα εκπαιδευτικού στο 2<sup>ο</sup> ΕΠΑ.Α. Χαλκίδας.

### 3.3.2. Οργανωτικά στοιχεία της δράσης Σύμβουλου – καθηγητή στο πλαίσιο του προγράμματος ΜΝΑΕ

Πριν την εφαρμογή: Συγκροτείται μία ομάδα εκπαιδευτικών που επιθυμούν να υλοποιήσουν τη δράση. Ορίζεται εξ αυτών ένας συντονιστής, που έχει τις ίδιες ακριβώς υποχρεώσεις με τους υπόλοιπους συναδέλφους. Η ομάδα εκπαιδεύεται σε συνεργασία με το ΚΕΣΥΠ στην ενεργητική ακρόαση και με το ΚΕΔΔΥ, σε βασικές αρχές ομαδικής συνεργασίας (ΚΕΣΥ - Κέντρα Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής Υποστήριξης - με τη νέα δομή του ν. 4547/18, ΦΕΚ 102, τ. Α, 12/6/18). Συνεργάζεται επίσης με όσα σχολεία υλοποιούν ήδη τη δράση, ώστε να καρπωθεί την πείρα τους. Επίσης, εντός της ομάδας πραγματοποιούνται ενδεδειγμένες δοκιμές και εναλλαγές ρόλων. Τέλος, μπορεί να ανατρέξει σε σχετική βιβλιογραφία.

Η ομάδα μπορεί να διατηρεί ημερολόγιο καταγραφής των συναντήσεων, το ίδιο και ο κάθε εκπαιδευτικός. Σκοπός είναι η καταγραφή και ο εμπλουτισμός των εμπειριών αλλά και η μεθοδολογία χειρισμού στα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν. Η ομάδα ενημερώνει, με τη σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή/τριας, το Σύλλογο διδασκόντων και Γονέων. Η δράση υλοποιείται μετά από απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων και με την καθοδήγηση και υποστήριξη του συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης. Κατόπιν, ενημερώνεται η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Κατά την εφαρμογή: Στην αρχή της σχολικής χρονιάς η ομάδα ενημερώνει εκ νέου το σύλλογο διδασκόντων αλλά και το σύλλογο γονέων. Εν συνεχεία ενημερώνει δια ζώσης κάθε τμήμα της Α΄ Τάξεως, για την ύπαρξη και το σκοπό της δράσης. Για την ενημέρωση επιλέγονται οι πιο «επικοινωνιακοί» εκπαιδευτικοί (ομάδα των δύο εκπαιδευτικών) ή όπως κρίνει η ομάδα. Αναρτώνται επίσης ανακοινώσεις (εύληπτες και επικοινωνιακές για τα παιδιά) σε κάθε τμήμα, στον γενικό πίνακα ανακοινώσεων και στην ιστοσελίδα του σχολείου. Αναθέτει, με τρόπο που η ίδια θα επιλέξει 4-5 μαθητές (σημ: επιθυμητός αριθμός οι τέσσερις μαθητές) σε κάθε καθηγητή αναφοράς (σύμβουλο). Μπορεί να ζητήσει εδώ και συμβο(υ)λή από το ΚΕΔΔΥ (ΚΕΣΥ). Ο κάθε καθηγητής αναφοράς (σύμβουλος) καλεί στην πρώτη συνάντηση κάθε μαθητή ξεχωριστά. Τον ενημερώνει για τη δράση και ορίζουν από κοινού τα όρια της συζήτησης. Ο σύμβουλος τηρεί όλες τις αρχές της ενεργητικής ακρόασης. Η συζήτηση δεν πρέπει να υπερβαίνει για κάθε μαθητή τα 15 λεπτά της ώρας και γίνεται συνήθως σε κάποιο κενό του εκπαιδευτικού και σε εμφανή χώρο. Κατά τη συνάντηση ορίζεται και το πρόγραμμα των υπόλοιπων συναντήσεων. Μετά τη συνάντηση (όχι κατά τη διάρκειά της), ο σύμβουλος μπορεί να κρατήσει ημερολόγιο της συνάντησης, αν επιθυμεί. Είναι αυτονόητο ότι πρέπει να τηρείται η εχεμύθεια και η αρχή της προστασίας προσωπικών δεδομένων. Η ομάδα ορίζει τακτικές και έκτακτες συναντήσεις, όπου τίθενται ανοικτά προς συζήτηση όλα τα ζητήματα από τις επιμέρους συζητήσεις. Οι συναντήσεις αυτές έχουν το ρόλο της αξιολόγησης της εφαρμογής της δράσης, όσο και της ανατροφοδότησης. Καλό

είναι στις τακτικές και έκτακτες συναντήσεις, συντονιστής να είναι ψυχολόγος από το ΚΕΔΔΥ (ΚΕΣΥ) με στόχο την παροχή εξειδικευμένων οδηγιών και συμβουλών προς τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Ο εκπαιδευτικός αναφοράς (σύμβουλος) σε καμιά περίπτωση δεν αναλαμβάνει το ρόλο του ψυχολόγου ή του ψυχοθεραπευτή. Σε περιπτώσεις που η ομάδα αδυνατεί να παρέμβει ή το θέμα είναι εκτός των αρμοδιοτήτων της, ζητά συλλογικά τη συνδρομή του ΚΕΣΥΠ ή του ΚΕΔΔΥ (ΚΕΣΥ), ή προτείνει τους μαθητές και τους γονείς του τη συνεργασία τους με το ΚΕΣΥΠ ή το ΚΕΔΔΥ (ΚΕΣΥ).

Μετά την εφαρμογή: Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, η ομάδα συνεδριάζει για την αξιολόγηση της δράσης. Κάθε καθηγητής αναφοράς (σύμβουλος) μπορεί να καταθέσει με όποιον τρόπο επιθυμεί την εμπειρία του από τη συμμετοχή του στη δράση. Όλες οι επιμέρους αξιολογήσεις καθώς και η τελική, καθαρογράφονται και κατατίθενται στο αρχείο του θεσμού, ως βοήθημα για τη νέα σχολική χρονιά.

Μετά την αξιολόγηση ενημερώνεται ο Διευθυντής/τρια και ο σύλλογος διδασκόντων και γονέων. Εφόσον εκφραστεί πρόθεση για νέα μέλη, η ομάδα φροντίζει για την επιμόρφωση του νέου μέλους.

Γενικές επισημάνσεις: Ο καθηγητής αναφοράς (σύμβουλος): Συναντά κατόπιν προγραμματισμού τους μαθητές που του έχουν ανατεθεί, τους συστήνεται, τους γνωρίζει, εξηγεί το ρόλο του και καθορίζει τις διαδικασίες (πού θα συναντώνται, κάθε πότε κλπ). Παρακολουθεί και βοηθά στην προσαρμογή των μαθητών της Α΄ Τάξης στο νέο τους περιβάλλον. Ενημερώνεται από τους συναδέλφους του και από τους μαθητές και για την πρόοδό τους. Προσπαθεί με συμβουλές και υποδείξεις να βοηθήσει σε θέματα προσαρμογής, μελέτης, σχέσεων κλπ. Παρακολουθεί τη συμπεριφορά τους και παρεμβαίνει, αν χρειαστεί. Ενημερώνεται πρώτος αυτός από τους άλλους συναδέλφους για πιθανά μαθησιακά ή άλλα προβλήματα των αντίστοιχων μαθητών. Προσπαθεί να είναι άμεσα διαθέσιμος για τους μαθητές, π.χ. στην αυλή, στα διαλείμματα, στις εκδρομές. Επικοινωνεί, αν χρειάζεται, με τους γονείς. Ενημερώνει τη Διεύθυνση του Σχολείου για θέματα των αντίστοιχων μαθητών που κρίνει ότι χρειάζονται περαιτέρω και εξειδικευμένη αντιμετώπιση. Προσπαθεί να καλλιεργήσει στους μαθητές μεταγνωστικές δεξιότητες, δηλαδή τρόπους αποτελεσματικής μάθησης.

Διευκρινήσεις: Επιμέρους διαδικαστικά ζητήματα αντιμετωπίζονται από κοινού εντός της ομάδας με κριτήρια που η ίδια θα ορίσει.

Για τις οδηγίες των αρχικών συναντήσεων καθώς και για περισσότερες λεπτομέρειες, έχει υλοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό κ. Τσιατούχα Α. ο «Οδηγός για το θεσμό του συμβούλου – καθηγητή»<sup>16</sup>. Απαραίτητη είναι η τήρηση των όρων και κανόνων της σύναψης «συμβολαίου» και η συνεργασία με τις υποστηρικτικές δομές και τον/την ψυχολόγο της σχολικής μονάδας.

16 <http://www.fresh-education.gr/θεσμός-συμβούλου-καθηγητή> (προσπελάστηκε στις 31/10/2018).

Αποτίμηση από την εφαρμογή της δράσης<sup>17</sup> δείχνει πως αυτή λειτούργησε σε τέσσερα επίπεδα, και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη της επικοινωνίας α) μεταξύ εκπαιδευτικών - μαθητών με αποτέλεσμα τη δημιουργία εμπιστοσύνης των μαθητών προς το σχολείο β) μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας με αποτέλεσμα τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και την άντληση ικανοποίησης από την εργασία τους, γ) μεταξύ σχολικών μονάδων με αποτέλεσμα τη διάχυση πρακτικών και δ) μεταξύ σχολικής μονάδας και δημοσίων υπηρεσιών συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης (άρα και μεταξύ σχολείου – οικογένειας).».

### **3.3.3. Δημιουργία και διάχυση κουλτούρας της δράσης Σύμβουλου – καθηγητή στο πλαίσιο του προγράμματος ΜΝΑΕ. Προτεινόμενο πλαίσιο επιμορφωτικών συναντήσεων**

Για τη διάχυση της δράσης και τη δημιουργία σχετικής κουλτούρας, προτείνουμε το ακόλουθο πλαίσιο, το οποίο αποτελείται από τέσσερις επιμορφωτικές συναντήσεις κατά το τρέχον σχολικό έτος, διάρκειας τριών ωρών έκαστη.

Η πρώτη επιμορφωτική συνάντηση αποτελεί συνάντηση ενημέρωσης - ευαισθητοποίησης. Απευθύνεται στους Διευθυντές των σχολικών μονάδων με στόχο την αποσαφήνιση του θεσμικού πλαισίου και τη διάχυση της δράσης στο σύλλογο διδασκόντων. Εισηγητές δύναται να είναι οι Διευθυντές των πιλοτικών σχολείων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα το σχολικό έτος 2017-18, καθώς και μέλη της αρχικής επιστημονικής επιτροπής ή της ομάδας εμπειρογνομόνων ή μέλη της συντονιστικής επιτροπής.

Η δεύτερη επιμορφωτική συνάντηση απευθύνεται στους συντονιστές της κάθε σχολικής μονάδας καθώς και στους ψυχολόγους που υποστηρίζουν τη σχολική μονάδα (ΦΕΚ 4180 τ. Β, 21/09/2018). Είναι στοχευμένη επιμόρφωση εφαρμογής της δράσης με διαδικασίες και εργαλεία εφαρμογής και οδηγίες για τις πρώτες συναντήσεις. Εισηγητές μπορούν να είναι οι ψυχολόγοι της αρχικής επιστημονικής ομάδας ή της ομάδας εμπειρογνομόνων.

Η τρίτη επιμορφωτική συνάντηση απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στη δράση και αφορά στη διάχυση καλών πρακτικών. Εισηγητές δύναται να είναι οι συντονιστές των πιλοτικών σχολείων που υποστήριξαν τη δράση. Η συνάντηση αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί με τηλεδιάσκεψη, καθώς στο πρόγραμμα ΜΝΑΕ προβλέπεται κάθε ΕΠΑ.Λ. να εξοπλιστεί με μέσα τηλεδιάσκεψης.

Η τέταρτη επιμορφωτική συνάντηση αφορά όλους τους συμμετέχοντες – εμπλεκόμενους στη δράση και αφορά στην αποτίμηση της δράσης και

---

17 Σιγανού, Α., Νικολάου, Ν. (2017). “Σύμβουλος - Καθηγητής”: Καλή πρακτική για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Ενδοσχολική και διασχολική δικτύωση. 4ο Συνέδριο της ΠΕΣΣ με θέμα: «Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης».

επανασχεδιασμό για την επόμενη σχολική χρονιά. Η συνάντηση αυτή δύναται να πραγματοποιηθεί μέσω τηλεδιάσκεψης και ο συντονιστής κάθε σχολικής μονάδας μπορεί να αναφέρει τα προβλήματα και πρακτικές αντιμετώπισης, με στόχο την ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών.

Παρόμοιες ενέργειες προτείνονται για κάθε έτος εφαρμογής.

#### 4. Συμπεράσματα

Από εισηγήσεις σε ημερίδες του ΥΠΠΕΘ που υλοποιήθηκαν το σχολικό έτος 2018-19, προέκυψε πως οι εντυπώσεις από τη λειτουργία του Συμβούλου - Καθηγητή στα εννέα πιλοτικά σχολεία ήταν θετικές και ενθαρρυντικές. Οι βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με το θεσμό του Συμβούλου - Καθηγητή είναι ελάχιστες. Μία από αυτές είναι των Σιγανού & Νικολάου (2017)<sup>18</sup>. Στη συγκεκριμένη αναφορά, μεταξύ άλλων αναφέρεται πως με το θεσμό του Συμβούλου - Καθηγητή επιδιώκεται να γίνει το σχολείο λιγότερο απρόσωπο απέναντι στο μαθητή. Οι μαθητές αντλούν αξιόπιστες πληροφορίες για ζητήματα που αφορούν τις μελλοντικές σπουδές τους, αλλά αναγνωρίζονται μέσα από τη συζήτηση και το διάλογο οι προσωπικές τους αξίες, ο προσανατολισμός, οι κλίσεις και οι στόχοι τους, με συνέπεια την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία.

Η επικοινωνία μεταξύ των Συμβούλων – Καθηγητών, στο πλαίσιο της συμβουλευτικής διαδικασίας, συντελεί στην κατανόηση των ιδιαίτερων προβλημάτων κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Η συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, και με ειδικευμένο ψυχολόγο όπου κρίνεται απαραίτητο, βοηθά στο να γίνεται πιο αποτελεσματική η επίλυση των προβλημάτων των μαθητών. Ο ρόλος του Συμβούλου - Καθηγητή διαμορφώνεται μέσα από την καθημερινή αξιολόγηση στις συγκεκριμένες συνθήκες εφαρμογής του. Τελική αξιολόγηση στο τέλος του σχολικού έτους γίνεται με ερωτηματολόγια προς εκπαιδευτικούς και μαθητές<sup>18</sup>.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στη συγκεκριμένη δράση του προγράμματος ΜΝΑΕ συγκεντρώνουν πολύτιμη παιδαγωγική εμπειρία μέσα από μια καινούργια σχέση με τους μαθητές, καθώς επίσης μέσα από μια συνεργατική σχέση μεταξύ τους. Σημαντικό επίτευγμα είναι ότι ο ρόλος του Συμβούλου - Καθηγητή γίνεται αποδεκτός από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου. Δημιουργούνται με αυτό τον τρόπο προϋποθέσεις για στενότερη συνεργασία των εκπαιδευτικών και σε άλλες δραστηριότητες της σχολικής ζωής.

Ο θεσμός του Συμβούλου - Καθηγητή δύναται, υπό τις κατάλληλες κάθε φορά προϋποθέσεις, να διευκολύνει τόσο την ένταξη των μαθητών στη σχολική κοινότητα και την ανάληψη ενεργών ρόλων σε ομαδικές παιδαγωγικές δράσεις,

---

18 Σιγανού, Α., Νικολάου, Ν. (2017). “Σύμβουλος - Καθηγητής”: Καλή πρακτική για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Ενδοσχολική και διασχολική δικτύωση. 4ο Συνέδριο της ΠΕΕΣΣ με θέμα: «Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης».

όσο και τη διαμόρφωση ατομικού πλάνου εργασιών ή και μαθημάτων. Επίσης, είναι πιθανό να έχει ευεργετική επίδραση στην επιλογή του επαγγέλματος.

Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις που έγιναν σε εφαρμογή του θεσμού κυρίως στο 1<sup>ο</sup> ΕΠΑ.Λ. Καισαριανής, πριν από την ένταξή του στο πρόγραμμα ΜΝΑΕ και πριν από την εφαρμογή του στα εννέα πιλοτικά σχολεία, φαίνεται ότι ένα μέρος των μαθητών ανταποκρίθηκε ιδιαίτερα θερμά στο θεσμό. Οι μαθητές που ανταποκρίθηκαν θερμά είχαν συμβούλους – καθηγητές που ενδιαφέρθηκαν ιδιαίτερα για την εφαρμογή του θεσμού. Οι μαθητές που δεν ανταποκρίθηκαν θερμά σε αρκετές περιπτώσεις φάνηκαν να επιθυμούν περισσότερο ενδιαφέρον από το σύμβουλο – καθηγητή τους. Η αποτίμηση έδειξε πως υπήρξε εξομάλυνση και βελτίωση του σχολικού κλίματος.

Επίσης, η συστηματική επικοινωνία των σχολικών μονάδων μέσω τηλεδιασκέψεων αλλά και η δικτύωση σχολικών μονάδων αποτελεί μια σημαντική καινοτομία, καθώς οι τηλεδιασκέψεις αποτελούν μια αρχή για ένα, πρωτοποριακό για τα ελληνικά δεδομένα, πείραμα δημιουργίας “κοινότητας σχολείων” με την αξιοποίηση της τεχνολογίας.

Η αλληλεπίδραση με συλλόγους εκπαιδευτικών από άλλα σχολεία που έχουν ήδη υλοποιήσει την καινοτομία, ή επιθυμούν να την υλοποιήσουν έχει ανοίξει νέους ορίζοντες στην εξέλιξη του θεσμού και έχει δημιουργήσει πολύ ενδιαφέροντα κανάλια επικοινωνίας και συνεργασίας<sup>18</sup>.

Καθοριστική σημασία για την υλοποίηση της συγκεκριμένης δράσης φάνηκε ότι έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο συντονιστής της δράσης και ο Σχολικός Σύμβουλος (αντικαταστάθηκε με το θεσμό του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου) παιδαγωγικής ευθύνης. Απαραίτητο είναι να υπάρξει μια κρίσιμη μάζα «ζεστών» εκπαιδευτικών που θα αναλάβει την υλοποίηση και στη συνέχεια θα εμπνεύσει και άλλους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν.

Εν κατακλείδι, ενεργοποιούμε τη δράση του Συμβούλου-καθηγητή, επιθυμώντας να υποστηρίξουμε συστηματικά τον μαθητή της Α΄ τάξης στην προσπάθειά του να βρει τη θέση και τον ρόλο του στη κοινότητα του νέου σχολείου, να ενθαρρύνουμε την ανάπτυξη και την παρουσίαση των εν δυνάμει ικανοτήτων του, και να βοηθήσουμε γενικότερα στην επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων της εφηβείας, έτσι ώστε να βελτιωθούν οι σχέσεις και το κλίμα στη σχολική κοινότητα και να αρθούν, κατά το μέτρο του εφικτού, ζητήματα που αναστέλλουν τη γνωστική πρόοδο των μαθητών.

Απαραίτητη για την υποστήριξη και διάχυση του θεσμού, είναι η δημιουργία της κατάλληλης κουλτούρας από τον σύλλογο διδασκόντων, έτσι ώστε να θεμελιωθούν οι βάσεις εκείνες, επάνω στις οποίες θα στηθεί και θα υποστηριχθεί ο θεσμός.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Γαλανάκη Ε. (2015), *Ψυχοκοινωνική υποστήριξη παιδιών και εφήβων σε συνθήκες οικονομικής κρίσης. Οδηγίες για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Ντραύκωρς Ρ. (1975) *Ενθαρρύνοντας το παιδί στη μάθηση*, Αθήνα, Εκδόσεις Γλάρος
- Σιγανού, Α., Νικολάου, Ν. (2017), “Σύμβουλος - Καθηγητής”: *Καλή πρακτική για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Ενδοσχολική και διασχολική δικτύωση*. 4ο Συνέδριο της ΠΕΣΣ με θέμα: «Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης». Ιωάννινα, 8-10 Δεκεμβρίου 2017, Πρακτικά υπό έκδοση.
- ΦΕΚ 4180 τ. Β, 21-09-2018. *Καθορισμός σχολικών μονάδων επαγγελματικής εκπαίδευσης και αριθμού μελών ΕΕΠ κλάδου ΠΕ 23 Ψυχολόγων στις σχολικές μονάδες για το σχολικό έτος 2018-2019 στο πλαίσιο της πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑΛ - Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων» ΕΠΑ.Α.*
- ΦΕΚ 142 τ. Α/ 03-08-2018 άρθρο 25 ΝΟΜΟΣ ΥΠ’ ΑΡΙΘΜ. 4559: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιόνιο Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις.
- ΦΕΚ 5206 τ. Β, 20-11-2018. *Πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του προγράμματος «Μία νέα αρχή στα ΕΠΑ.Α - υποστήριξη σχολικών μονάδων ΕΠΑ.Α.»*.
- ΦΕΚ 5948 τ. Β, 31-12-2018. *Σύσταση και συγκρότηση Ομάδας Συντονιστών των Σχολείων της Πιλοτικής Φάσης στο πλαίσιο της επέκτασης της πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑΛ - Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Α» με κωδ. ΟΠΣ 5010706 του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ 2014-2020.*
- ΦΕΚ 612, τ. ΥΟΔΔ, 23-10-2018. *«Σύσταση και συγκρότηση Συντονιστικής Επιτροπής Έργου στο πλαίσιο της επέκτασης της Πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑΛ - Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Α», με κωδ. ΟΠΣ 5010706, του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ 2014-2020»*
- N. 4547/18, ΦΕΚ 102, τ.Α, 12/6/2018. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*
- Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences, in *Educational Researcher*, 18, p.p. 4-10.
- Vygotsky, L.S. (2000). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.

### Ιστοσελίδες

<https://www.esos.gr/arhtra/57408/epistoli-enimerosis-toy-yf-paideias-gia-programma-mia-nea-arhi-sta-epal> (προσπελάστηκε στις 29/10/2018).



<http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/greece-new-beginning-epal-initiative> (προσπελάστηκε στις 30/10/2018).

<https://www.esos.gr/arthra/58518/mia-nea-arhi-sta-epal-mnae-pilotiko-programma-kata-sholiko-etos-2017-2018-gekiyeysi-toy> (προσπελάστηκε στις 31/10/2018).

<https://mnaepal.wordpress.com> (προσπελάστηκε στις 30/10/2018).

<http://1epal-drapets.att.sch.gr/autosch/joomla25/> (προσπελάστηκε στις 31/10/2018).

<http://www.fresh-education.gr/θεσμός-συμβούλου-καθηγητή> (προσπελάστηκε στις 31/10/2018).

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Ο κ. **Ζωγόπουλος Ευστάθιος** του Αθανασίου, είναι Διπλωματούχος Μηχανολόγος Μηχανικός της Πολυτεχνικής Σχολής του Πανεπιστημίου Πατρών (1990), με μεταπτυχιακές σπουδές στην Παραγωγή και Διαχείριση Ενέργειας (Ε.Μ.Π) και στην Τεχνολογία, ενώ είναι κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος από τη Σχολή Χημικών Μηχανικών Ε.Μ.Π. Έχει 25 έτη υπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είναι Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Μηχανολόγων. Διαθέτει πλούσιο συγγραφικό έργο (συγγραφέας και συνσυγγραφέας 14 βιβλίων που έχουν εκδοθεί), ενώ έχει περισσότερες από 60 δημοσιεύσεις και ανακοινώσεις σε επιστημονικά συνέδρια και περιοδικά. Στοιχεία επικοινωνίας: **ezogo67@gmail.com**.



# Τσιάκα Δήμητρα Μανταλόβας Ευθύμιος

## Η αναβάθμιση και η επέκταση του Επαγγελματικού Προσανατολισμού ως ολοκληρωμένη Υπηρεσία συμβουλευτικής υποστήριξης

### Περίληψη

Το αίτημα του επαγγελματικού προσανατολισμού σήμερα είναι επιτακτικό γιατί με την ανάπτυξη της τεχνολογίας, την έκρηξη των γνώσεων και την ανάπτυξη της ειδίκευσης και της εξειδίκευσης, ήρθε στο φως πληθώρα επαγγελμάτων. Κατά συνέπεια φάνηκε αναγκαία μια επαγγελματική καθοδήγηση για να εξοικειώσει τους μαθητές στην πληροφόρηση ως επικοινωνιακή διαδικασία, με έμφαση στη σημασία της ανάπτυξης δεξιοτήτων ενεργού αναζήτησης, κριτικής επεξεργασίας και αξιοποίησης της πληροφορίας. Αυτή η εργασία έχει σκοπό να αναλύσει συνοπτικά το ρόλο του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Εκπαίδευση όπως περιγράφεται σε νόμους και εγκυκλίους που σαφέστατα αποδεικνύουν την αξία του στο σύγχρονο σχολείο και να δώσει και κάποιες αναγκαίες διευρύνσεις και προεκτάσεις που απαιτούνται κατά την εφαρμογή του για την πληρέστερη παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών ειδικά κατά την εφηβική ηλικία για να βοηθηθούν στην πορεία ψυχολογικής, πνευματικής και κοινωνικής ανάπτυξής τους.

**Λέξεις κλειδιά:** Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, ανθρωπιστικές επιστήμες, θεατρικές σπουδές.

## Upgrading and expanding Vocational Guidance as an Integrated Counseling Service

### Abstract

The demand for vocational guidance today is imperative because with the development of technology, the explosion of knowledge and the development of specialization and specialization, a lot of professions came to light. As a consequence, professional guidance was needed as long as the problem of unemployment is steadily increasing, so the young person has to turn to new branches where there will be no rehabilitation problem for him. This paper is intended to give some insights to help young people find ways to explore oneself, understand the working environment in the living environment, and seek out information and outings about their future.

**Keywords:** School Vocational Guidance, humanities, theoretical studies.

### 1. Εισαγωγή

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι ένα εργαλείο εσωτερικής ανασκόπησης των νέων και ανακάλυψης των κλίσεων και των προτιμήσεων τους<sup>1</sup>. Θα μπορούσε, αν διδαχθεί σωστά να δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα να βελτιώσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους, να ανακαλύψουν τις ικανότητες τους και τα έμφυτα χαρίσματά τους<sup>2</sup>. Γιατί κάθε άτομο είναι μοναδικό και γι' αυτό το λόγο έχει ξεχωριστές ικανότητες, που εκδηλώνονται πιο εύκολα όταν οι συνθήκες είναι ευνοϊκές και γίνεται σωστή αυτοκριτική. Η εργασία λοιπόν αυτή θα δείξει πως οι ανθρωπιστικές σπουδές και συγκεκριμένα η θεατρική παιδεία μπορεί να κάνει τους νέους να έχουν ένα ευτυχισμένο μέλλον αν αξιολογήσουν ρεαλιστικά τις δεξιότητές τους και κρίνουν με υπευθυνότητα τις δυνάμεις τους. Με αυτό τον τρόπο θα οργανώσουν τα μελλοντικά τους σχέδια, έτσι ώστε να μπορέσουν να συναγωνιστούν τους άλλους και να δημιουργήσουν μια επιτυχημένη επαγγελματική πορεία και κατ' επέκταση μια ισορροπημένη προσωπική ζωή.

#### 1.1. Σκοπός της εργασίας

Επειδή τα τελευταία χρόνια η ανεργία σαρώνει τους νέους και τους οδηγεί στην απεγνωσμένη αναζήτηση εργασίας προς το εξωτερικό<sup>3</sup>, έγινε επιτακτική η ανάγκη

1 Δημητρόπουλος, Ε., Βρετάκου, Β., Ράπτη, Α., (1998) *Μεξικό όρων Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού και Επαγγελματικής ψυχολογίας*. Αθήνα; Γρηγόρης. σ.σ. 51-63.

2 Ηλιάδης, Ν.,(1994): «*Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση και το Νέο Εργασιακό και Οικονομικό Περιβάλλον*» Τα Εκπαιδευτικά, σ.σ.34-35, σ.σ 228-240.

3 Μαρούδα- Χατζούλη, Α.(1996)»Η λήψη αποφάσεων στην εκλογή επαγγέλματος», *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*,

σωστής καθοδήγησης και επιλογής επαγγέλματος που θα τους δώσει εφόδια σταθερής αποκατάστασης. Η νέα αυτή πραγματικότητα αναδειχνει επιτακτική την ανάγκη ανανέωσης και αλλαγής τόσο επαγγελματικά όσο και επιστημονικά, ούτως ώστε να δοθούν οδηγίες στους νέους με τρόπο που το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο να συμβάλλει στην κατά το δυνατόν σωστότερη αξιοποίηση και εφαρμογή των αγαθών του θεάτρου στην εκπαίδευση.

## 2. Αποσαφήνιση εννοιών

### 2.1. Επαγγελματικός προσανατολισμός

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι η διδακτική καθοδήγηση των νέων, από άτομα επιστημονικά καταρτισμένα, ώστε αφενός να γνωρίσουν καλά τον εαυτό τους και τις κλίσεις τους, αφετέρου να ενημερωθούν για την πληθώρα των επαγγελμάτων γύρω τους, προκειμένου να προβούν σε μια υπεύθυνη και ώριμη επιλογή, που ταιριάζει στην ιδιοσυγκρασία τους<sup>4</sup>. Επιπλέον πρέπει να αντιληφθούν τις ανάγκες τους, τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, το περιβάλλον που επιδρά και επηρεάζει το κάθε άτομο διαφορετικά και γενικότερα τα ενδιαφέροντα τους δηλαδή τι προτιμά ο καθένας να κάνει.

### 2.2. Ανθρωπιστικές επιστήμες

Ανθρωπιστικές είναι οι επιστήμες που ασχολούνται με τον άνθρωπο. Τόσο με την ίδια την προσωπικότητα του ανθρώπου όσο με τη συμπεριφορά του μέσα στην κοινωνία, τα πιστεύω του και τη φιλοσοφία του γενικότερα. Πιο συγκεκριμένα η επιστήμη που εξετάζει τους κώδικες επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους είναι η γλωσσολογία και το αντικείμενο σπουδής της είναι η γλώσσα<sup>5</sup>. Την επικοινωνία του με τους άλλους λαούς και τη στάση του απέναντι σε αυτούς καθώς και τα μνημεία του πολιτισμού του τα εξετάζει η ιστορία και η αρχαιολογία. Με τα γραπτά μνημεία και τις τάσεις και τεχνοτροπίες ασχολείται η Λογοτεχνία, ενώ η φιλοσοφία ασχολείται με την ηθική συμπεριφορά την εντελεχή σκέψη και την αυτοβελτίωση. Ωστόσο η ανθρωπιστική παιδεία πραγματώνεται μέσα από την ανθρώπινη ανάγκη που εκδηλώνεται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις κοινωνίες και έχει τα στοιχεία της γενικής καλλιέργειας του ανθρώπου και της μόρφωσης μέσα σε κοινωνικά πρότυπα, πολιτισμικές αξίες και μορφές ανθρωπίνων σχέσεων.

### 2.3. Θεατρικές σπουδές

Συνδυασμένες με την ανθρωπιστική παιδεία και τις καλές τέχνες είναι οι Θεατρικές σπουδές. Όταν λέμε θεατρικές σπουδές εννοούμε την εκπαίδευση,

---

14, 21-25.

4 Κασσωτάκης, Μ., (1990). *Η πληροφόρηση για τις Σπουδές και τα Επαγγέλματα*. Αθήνα: Γρηγόρης. σ.σ.76-88.

5 Μπαμπινιώτης, Γ.(2011). *Το γλωσσικό ζήτημα. Σύγχρονες προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων. σ.σ. 60-72.

την καλλιέργεια και την εξάσκηση του ατόμου τόσο με το θέατρο ως τέχνη όσο και με το θέατρο ως παιδεία. Πιο συγκεκριμένα είναι η γνώση της ιστορικής εξέλιξης και πορείας του θεάτρου ανά τους αιώνες, οι τεχνικές και εκφράσεις της εξελικτικής του πορείας, καθώς και ο τρόπος πρόσληψης από το κοινό. Το θέατρο ανήκει στην ανθρωπιστική παιδεία διότι ξεκινάει από τον άνθρωπο και καταλήγει στον άνθρωπο. Χρησιμοποιεί κώδικες επικοινωνίας γλωσσικούς, κινητικούς, εκφραστικούς, στατικούς, και αξιοποιεί τη λογοτεχνική και τη φιλολογική διάσταση για να γίνει αντικείμενο διδασκαλίας και ανάλυσης<sup>6</sup>

### **3. Θεωρητικές προσεγγίσεις σε θέματα Επαγγελματικού προσανατολισμού και ανθρωπιστικών επιστημών**

#### **3.1. Τα προβλήματα του Επαγγελματικού προσανατολισμού**

Τα τελευταία χρόνια έχουμε μεγάλες αλλαγές στο παγκόσμιο επαγγελματικό σκηνικό<sup>7</sup>. Ιδιαίτερα στη χώρα μας οι μεταβολές στη σύνθεση του πληθυσμού δημιουργούν ανακατατάξεις στο χώρο της εργασίας. Νέα κοινωνικά φαινόμενα, όπως η ανεργία, η αύξηση εργατών από άλλες χώρες, ο πολλαπλασιασμός των μεταναστών επηρεάζουν τις ευκαιρίες απασχόλησης στους διάφορους τομείς. Αν επιπλέον λάβουμε υπόψη μας τη μείωση των γεννήσεων και την αύξηση του ορίου ηλικίας, μπορούμε να καταλάβουμε τις επιπτώσεις στη σύνθεση του πληθυσμού και στα αίτια της ανεργίας<sup>8</sup>. Η συσσώρευση των ανθρώπων στα μεγάλα αστικά κέντρα έκανε το πρόβλημα πιο ασφυκτικό. Εκείνο όμως που έδωσε το τελειωτικό χτύπημα στα παραδοσιακά επαγγέλματα και στη μείωση των θέσεων εργασίας είναι η εμφάνιση των νέων τεχνολογιών και η στροφή των μαθητών στις θετικές και τεχνολογικές επιστήμες. Οι παραδοσιακές σχολές με ανθρωπιστικό περιεχόμενο έχασαν την αίγλη τους και παραγκωνίστηκαν οι κλασικές επιστήμες. Οι φιλοσοφίες του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη δεν συγκινούν πλέον τον ανθρώπινο πληθυσμό, οι αρχαίοι τραγωδοί και τα έργα τους μελετώνται από λίγους ένθερμους οπαδούς της τραγικής τέχνης, ενώ σχεδόν τείνουν να ξεχαστούν οι μεταφυσικές και θεολογικές επιστήμες. Το μόνο εργαλείο αναζήτησης είναι το «ίντερνετ» και οι νέοι πλουτίζουν τις γνώσεις τους με ψηφιακό υλικό. Οι μαθητές του δημοτικού χειρίζονται άψογα κάθε ηλεκτρονική συσκευή ενώ έχουν αποστασιοποιηθεί από τη μελέτη του βιβλίου.

Η Ελληνική εκπαίδευση επίσης είναι σχεδόν αποκλειστικά τεχνοκρατική<sup>9</sup>. Το σχολείο παρέχει γνώσεις στοχεύοντας στην τεχνική πρόοδο

6 Γραμματάς, Θ. (2009), *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση. σ.443

7 Προτάσεις για τους σχεδιασμούς για τον Σ.Ε.Π. (Φεβρουάριος 2011) στο: [http://users.sch.gr/gestamos/paidag\\_symvoul.htm](http://users.sch.gr/gestamos/paidag_symvoul.htm) (Προσπελάστηκε 13/12/2018)

8 Ρέππα, Ε., Φωτιάδου, Τ. (1997). «Το μέλλον της εργασίας και της εκπαίδευσης στη νέα κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα» ΕΛΕΣΥΠ, 40-41. σ.σ. 69-78. Αθήνα.

9 Χατζηαναστασίου, Τ. (2001) *Το άλλο σχολείο. Πρόταση για μια παιδεία χωρίς αποκλεισμούς από την εμπειρία*

και στην επαγγελματική αποκατάσταση των νέων χωρίς και αυτή να είναι πραγματοποιήσιμη αλλά να έχει καταστεί ουτοπία για τους περισσότερους. Η ανθρωπιστική παιδεία διδάσκεται τόσο όσο να μαθαίνεται η Ελληνική γλώσσα, ενώ απουσιάζει ο κριτικός λόγος και ο διάλογος. Όσο αφορά τις Τέχνες διδάσκονται πολύ λίγες ώρες ή είναι τελείως ανύπαρκτη η διδασκαλία τους στο σημερινό σχολείο<sup>10</sup>. Στόχος της σχολικής αγωγής είναι η αναβάθμιση των φυσικών επιστημών και των μαθηματικών ενώ η μύση των μαθητών στον κόσμο των μουσών και του θεάτρου δεν υπάρχει ή είναι υποτυπώδης. Το σχολείο αλλά και οι απαιτήσεις της κοινωνίας γενικότερα είναι η εμφύσηση του αθλητικού ιδεώδους και η καλή γνώση των ξένων γλωσσών και αυτό αποδεικνύεται από την εναγώνια τάση των νέων να γεμίζουν τον ελεύθερο χρόνο τους με την ένταξή τους σε αθλητικές ομάδες ή την εκμάθηση ξένων γλωσσών και την απόκτηση πτυχίων και διπλωμάτων για να πλουτίσουν το βιογραφικό τους.

Όλα αυτά όμως δεν δίνουν στους νέους τη σωστή κατεύθυνση για την αντικειμενική εισαγωγή τους στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα<sup>11</sup>. Οι νέοι ακολουθούν τις φιλοδοξίες των γονιών τους όσο αφορά τις σπουδές και επιλέγουν την πόλη που θα σπουδάσουν σύμφωνα με το βαλάντιο του κηδεμόνα τους. Και έτσι εισάγονται σε κάποια ανώτατη σχολή που είναι έξω από τις προσδοκίες τους ή αποτελεί την δέκατη και πλέον επιλογή τους στο μηχανογραφικό που έχουν καταθέσει. Σε αυτό το σημείο θα έπρεπε ο Σχολικός Επαγγελματικός προσανατολισμός να έρχεται ως αρωγός και να κατευθύνει σωστά τη σκέψη και την δυνατότητα των νέων, όμως και αυτός δυστυχώς έχει πάψει να υφίσταται εδώ και λίγα χρόνια στην μέση εκπαίδευση. Επίσης πρέπει να αναθερμανθεί η πίστη στις ανθρωπιστικές σπουδές και οι δυνατότητες και τα προτερήματα που μπορεί να παράσχουν στους νέους και στη σταθερότητα του μέλλοντος τους.

### **3.2. Ιστορική αναδρομή στη διδασκαλία του Σχολικού Επαγγελματικού προσανατολισμού**

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός άρχισε να γίνεται γνωστός στην Ελλάδα τη δεκαετία του '50 με μεγάλη καθυστέρηση σε σχέση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Οι πρώτοι που ασχολήθηκαν με τον ΣΕΠ ήταν οι Άγγλοι το 1920 και στη συνέχεια οι Γάλλοι μετά από δύο χρόνια. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη δεκαετία του '50 δεν έχει ακόμη διαμορφώσει τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για να ευδοκιμήσει μια τέτοιου είδους

---

*διδασκαλίας στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις/ αντιπαραθέσεις, σ.13

10 ΦΕΚ 2449/2016 και Αρ.Πρωτ.121072/Δ2/22-07-2016 και Τροποποίηση της με Αρ. Πρωτ. 93381/Δ2/07-06-2016 Υ.Α. (Β' 1640) με θέμα «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου

11 Κασσωτάκης, Μ., Φωτιάδου, Τ., (1996). Ανέκδοτη Ερευνητική Έκθεση με θέμα: «Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός των μαθητών της Γ' Λυκείου». Αθήνα.

καινοτομία και λόγος ήταν η έλλειψη εξειδικευμένου διδακτικού προσωπικού για την εφαρμογή του υπό συζήτηση θεσμού<sup>12</sup>

Στη δεκαετία του '50 η Ελλάδα, η οποία αυτή την περίοδο διαπραγματεύεται την ένταξη της στην νεοϊδρυθείσα Ε.Ο.Κ. και, ως εκ τούτου, συζητά τον εκσυγχρονισμό των θεσμών του κράτους, προκειμένου να εναρμονισθούν με την ευρωπαϊκή πραγματικότητα. Έτσι, με το Β.Δ. της 13.3.1953 εισάγεται στην εκπαίδευση η Συμβουλευτική και ο Προσανατολισμός ως μάθημα στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης, στο Διδασκαλείο Μετεκπαίδευσης των δασκάλων, στη Μαράσλειο Παιδαγωγική Ακαδημία και στην Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης<sup>13</sup>.

Το 1967 εισάγεται με τον Α.Ν. 129/1967<sup>14</sup> στην εκπαίδευση και στις τάξεις Β' και Γ' Γυμνασίου το μάθημα «Επαγγελματική Εξερεύνηση και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» με σκοπό την ενημέρωση των μαθητών για τις οικονομικές και πλουτοπαραγωγικές δυνατότητες της χώρας. Λίγο αργότερα, με το (Β.Δ. 723 / ΦΕΚ 225/10-11-69) αποφασίζεται η διδασκαλία του μαθήματος στη Γ' τάξη του Γυμνασίου. Πολύ σύντομα όμως το μάθημα αντικαθίσταται από την «Αγωγή του Πολίτου». Με σχετική εγκύκλιο (Φ240/18/16471/26-2-74) ορίζει το ΥΠ.Ε.Π.Θ. ότι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός θα διδάσκεται πλέον μόνο αν περισσεύουν ώρες από το μάθημα της Αγωγής του Πολίτου<sup>15</sup>.

Το 1985 με τον Νόμο 1566/85 ο Σ.Ε.Π. αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Αποτελεί παροχή βοήθειας προς τους μαθητές κατά τα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους, ώστε να συνειδητοποιήσουν και να καλλιεργήσουν τις δυνατότητές τους, να αναπτύξουν ενδιαφέροντα και δεξιότητες, να συσχετίσουν τις επιθυμίες τους με την πραγματικότητα, να οργανώσουν τις προσπάθειές τους και να σχεδιάσουν το μέλλον τους. Είναι από τις λίγες φορές στην ιστορία της εξέλιξης του που διδάσκεται συστηματικά. Μέχρι το τέλος του 1993 ο Σ.Ε.Π. διδάσκεται στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, στις δύο πρώτες τάξεις του Γενικού Λυκείου, στην Α' τάξη του Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου και στην Α' τάξη του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου. Το 1997η εφαρμογή του Σ.Ε.Π. χάνει οριστικά τον δυναμικό – εξελικτικό χαρακτήρα της, ο οποίος μετατρέπεται σε στατικό, ανοίγοντας έτσι το δρόμο για την υποβάθμιση του θεσμού από Συμβουλευτική και Προσανατολισμός σε απλή Πληροφόρηση<sup>16</sup>.

12 Κασσωτάκης, Μ. (2001), Η Εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Παρελθόν, Παρόν και μέλλον. Πρακτικά του Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π. με θέμα : «Οι εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην αγωγή του 21ου αιώνα». Αθήνα σ.σ. 197-213.

13 Κάτσικας, Χ., &Θεριανός, Κ. (2007), *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*. Αθήνα: Σαββάλας. σ.σ.73-96

14 Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ΦΕΚ 163/25-8-67.

15 Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1994), *Σχολικός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική*. Μέρος Πρώτο. Αθήνα: Γρηγόρης σ.σ.92-134

16 Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1997), Συμβουλευτική και Επαγγελματική Αγωγή στην Ελλάδα. Μια περιγραφική –



Η εφαρμογή του θεσμού σε επίπεδο δομών επεκτείνεται το 2002 και στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (Τ.Ε.Ε.), με την ίδρυση 105 Γραφείων Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας (ΓΡΑ.ΣΥ.) (Υ.Α. 130807/Γ2/5.12.2002), τα οποία στελεχώνονται με επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς της Τεχνικής Εκπαίδευσης<sup>17</sup>.

Από το 2010 αρχίζει η σταδιακή συρρίκνωση του Σ.Ε.Π. στη Δημόσια Εκπαίδευση ως απόρροια της οικονομικής κρίσης, της έλλειψης κοινοτικών κονδυλίων, αλλά και ολιγωρίας και αδράνειας της Πολιτείας στη λήψη μέτρων που προσδίδουν κύρος στο θεσμό.

Μετά από σχετική εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 31/17-09- 2013 του Δ.Σ.) από το Σχολικό Έτος 2015-2016 υλοποιούνται στη Γ' τάξη του Γυμνασίου και στο πλαίσιο Βιωματικών Δράσεων θέματα των Επιστημονικών Πεδίων «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός», «Τοπική Ιστορία» και «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη». Η δράση κάθε επιστημονικού πεδίου διαρκεί ένα τρίμηνο<sup>18</sup>.

Βιωματικές δράσεις ήταν οι Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες, τα λεγόμενα project, που έδιναν στους μαθητές τη δυνατότητα να εργαστούν ομαδικά γύρω από την τοπική Ιστορία, γύρω από την κοινωνική και πολιτική ζωή, γύρω από την αειφόρο ανάπτυξη και τέλος γύρω από τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Η Υπουργική αυτή απόφαση δεν έμελλε να λειτουργήσει παρά μόνο δύο χρόνια και έπαυε πάλι να υφίσταται πλέον και κατά συνέπεια δεν διδάσκεται πλέον ο Σχολικός Επαγγελματικός προσανατολισμός. Ως εκ τούτου τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μετατραπεί σε «εξεταστικά κέντρα», υποβαθμίζοντας σταδιακά την παιδαγωγική και εκπαιδευτική τους δυναμική. Η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει υποκατασταθεί από τη σκιάδη εκπαίδευση (φροντιστήρια), γεγονός που υπονομεύει την καθαυτό εκπαιδευτική διαδικασία. Οι επιπτώσεις αυτής της κατάστασης ήταν μάλλον καταστροφικές για τις μεγαλύτερες τάξεις του Λυκείου. Το πρόβλημα αυτό δεν είναι όμως μόνο εκπαιδευτικό, αλλά και βαθύτατα κοινωνικό.

Διότι οι γονείς είναι εκείνοι που ωθούν τα παιδιά τους σε σχολές της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εκείνοι θεωρούν ως σχολές σίγουρης επαγγελματικής αποκατάστασης. Με αποτέλεσμα οι περισσότεροι υποψήφιοι να στρέφονται προς τις Στρατιωτικές σχολές ή σχολές της Αστυνομίας χωρίς να έχουν ιδιαίτερη κλίση σε αυτές οι μαθητές ή να τους αρέσει ο έγκλειστος βίος. Συνεπώς επικρατεί γενικά στη νεολαία ένας αρνητισμός για τις ανθρωπιστικές σπουδές και σχολές, διότι δεν έχουν σίγουρο μέλλον. Και εδώ είναι το τραγικό της υπόθεσης διότι οι νέοι αγαπούν γενικά το θέατρο, τη μουσική, τις καλές

---

αξιολογική παρουσίαση. Πρακτικά Α' Κυπροελλαδικού Συνεδρίου Συμβουλευτικής με θέμα: «Συμβουλευτική και Επαγγελματική Αγωγή: Κύπρος – Ελλάδα – Ευρώπη» Λευκωσία σ.σ 38-55.

17 Μάικου, Α. (2010), *Ο Θεσμός του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και οι Θεσμοθετημένες Δομές Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Δ.Ε. Πάτρα: ΕΑΠ σ.σ. 73-96.

18 Λαγουδάκος, Μ., & Φουντουκά, Α. (2012), *Αγωγή Σταδιοδρομίας: Θέσεις, Στάσεις, Προβλήματα, Προτάσεις βελτίωσης του Προγράμματος. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, σ.101, σ.σ 238-253.

τέχνες και σίγουρα θα επιθυμούσαν να ακολουθήσουν καριέρα πάνω σε αυτούς τους τομείς και φυσικά θα ήταν πιο ευτυχισμένοι.

#### 4. Στροφή του Επαγγελματικού προσανατολισμού στις κλασικές σπουδές

Μέσα στο πλαίσιο του σχολείου, ο έγκυρος και έγκαιρος σχολικός προσανατολισμός των μαθητών θα τους βοηθήσει να επιλέξουν τον τύπο Λυκείου που θα ταιριάζει περισσότερο στις κλήσεις τους, την κατεύθυνση σπουδών που θα επιλέξουν στη Β΄ τάξη του Λυκείου και θα τους προστατέψει από τις λάθος προτιμήσεις στις σχολές που θα δηλώσουν μετά την αποφοίτησή τους από το Λύκειο. Με αυτό τον τρόπο θα αποφύγουν επαγγέλματα και σχολές που έχουν κορεστεί και υπάρχει υψηλό ποσοστό ανεργίας, επίσης θα κάνουν συνειδητή επιλογή σπουδών και θα επιτύχουν πιο εύκολα την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

##### 4.1. Ενίσχυση της κριτικής ικανότητας του μαθητή

Ο μαθητής πρέπει να αρχίσει να αντιλαμβάνεται ότι δεν πρέπει να ακολουθεί πάντα τη μάζα και την ροπή του πλήθους προς μια κατεύθυνση. Αυτό γίνεται κατά κόρον τα τελευταία χρόνια. Για παράδειγμα έχει αυξηθεί υπερβολικά ο αριθμός των γιατρών που σπουδάζουν στη χώρα μας και σε αυτόν να προστεθούν κι εκείνοι που σπουδάζουν στο εξωτερικό. Και ο αριθμός αυτών που αποφοιτούν από τις Πολυτεχνικές και νομικές σχολές είναι απεριόριστος. Ακολουθούν τη φιλοσοφία της μάζας. Συνήθως ο νέος προσβλέπει μόνο στην τεχνική πρόοδο και έχει εγκαταλείψει την ηθική<sup>19</sup>. Κοιτάζει το μέλλον από μια οπτική γωνία των κοντόφθαλμων ανθρώπων που έχει σαν κίνητρο το χρήμα. Φυσικά κι αυτό δεν το καταφέρνει διότι δεν υπάρχουν επαγγελματικές διέξοδοι. Το οπτικό πεδίο του είναι περιορισμένο και ο ορίζοντάς του στενός. Προσκολλάται στη λεπτομέρεια του εδώ και του τώρα. Μια όραση που προσβλέπει μόνο στο άνοιγμα ενός διαβήτη ή στο μέτρημα κάποιων χαρτονομισμάτων ή στον προγραμματισμό κάποιων «hardword» εννοιών.

Δεν σταματά όμως μόνο εκεί το μέλλον. Θα ήταν καλό να γίνει ενδοσκόπηση και να εξερευνηθεί τα ταλέντα του. Οπωσδήποτε θα ανακαλύψει μέσα του την αγάπη του σε κάποια καλή Τέχνη, τη μουσική, το θέατρο, τη ζωγραφική. Καλό θα ήταν να την καλλιεργήσει. Τότε άμα κάνει σωστή ανασκόπηση και παραλληλισμούς με παλιότερες καλές εποχές, θα βεβαιωθεί ότι η ηθική ευαισθησία, η ηθική συνείδηση, η ηθική βούληση του ανθρώπου με αδιάκοπο και επίπονο όργωμα της ψυχής του στις ικανότητές του, μεταβάλλεται προς το καλύτερο, οξύνεται, βαθαίνει, διαφοροποιείται, λεπτύνεται. Αίφνης μπορεί να προκύψει μια δύναμη ακατάληπτη που να μεταμορφώσει το νέο και

19 Φράγκος, Χ. (1977). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, σ.391.

να του δώσει άλλη τροπή στο πεπρωμένο του. Όσοι διερευνούν τους ποταμούς πρέπει να περάσουν από τόνους λάσπης για να συλλέξουν λίγες ουγκιές από καθαρό χρυσάφι. Και ίσως το ταλέντο του να τον οδηγήσει σε ένα πιο σίγουρο μέλλον. Να γίνει ένας καταξιωμένος σκηνοθέτης, ένας θεατρικός συγγραφέας, ένας ταλαντούχος ηθοποιός, ή ένας συνθέτης και ενορχηστρωτής τραγουδιών. Το «καλό» προϋποθέτει αλλά και αντισταθμίζει μεγάλη ποσότητα κόπου. Το τι θα αναζητήσει κανείς και θα βάλει στη ζυγαριά του, εξαρτάται από την πνευματική του τοποθέτηση και την ηθική του ποιότητα: Ο καλός βρίσκει το καλό, επειδή το βλέπει και το θέλει. Ο κακός όχι<sup>20</sup>.

#### 4.2. Επαφή με το πνεύμα και τον τρόπο ζωής της αρχαίας παράδοσης

Η Ευρώπη είναι η γηραιότερη ήπειρος, είναι ένας πολιτιστικός χώρος οικουμενικός. Στα πλαίσια αυτού του χώρου εντάσσεται και η Ελλάδα. Παρά το γεγονός ότι βρίσκεται στο νοτιότερο άκρο της γεωγραφικά στην ουσία είναι το «κέντρο βάρους» της Ευρώπης από πολιτιστική άποψη<sup>21</sup>. Γιατί από την Ελλάδα μεταλαμπαδεύτηκαν οι βασικές αξίες του Ελληνικού πολιτισμού στην Ευρώπη: η δημοκρατία, η ελευθερία, η δικαιοσύνη και οι άλλες αρχές του ανθρωπισμού. Δεν πρέπει όμως να επαναπαυόμαστε και να είμαστε περήφανοι γι' αυτό που έκαναν οι πρόγονοί μας πριν από τρεις χιλιάδες χρόνια. Είναι αναγκαίο εμείς να δράσουμε της ευκαιρίας και έχοντας αυτούς ως πρότυπα να γίνουμε καλύτεροι. Άλλωστε δεν υστερεί το έθνος μας και η νέα γενιά σε επιστήμονες διαπρεπείς ανά την υφήλιο. Το μόνο αρνητικό είναι ότι εκμεταλλεύονται την αξία τους άλλοι.

Οι νέοι φεύγουν στο εξωτερικό για να βρουν καλύτερη τύχη και μέλλον, κουβαλώντας μέσα τους το δικό τους πνευματικό πολιτισμό και γίνονται θύματα όχι μόνο της οικουμενικής αστάθειας και ρευστότητας, αλλά και των δικών τους συναισθημάτων. Διότι αντιδιαστέλονται στην ψυχή τους δύο ακραίες ροπές. Η μία του μετανάστη και η άλλη του τσιγγάνου. Ως μετανάστες μεταμορφώνονται σιγά-σιγά, προσαρμόζονται, όσο κι αν κουβαλούν μέσα τους τις ιστορικές αναμνήσεις και τις παραδόσεις τους, έρχεται κάποια στιγμή αδυσώπητη η αλλοτρίωση, αφομοιώνονται εντελώς και θυμούνται ελάχιστα τη μακρινή καταγωγή τους. Αντίθετα ως τσιγγάνοι δεν αφομοιώνονται δεν ριζώνουν πουθενά, αλλά διατηρούν επίμονα τον ιστορικό και πολιτιστικό χαρακτήρα που μένει μέσα τους σχεδόν πάντα αναλλοίωτος. Ένα ξένο σώμα μέσα στη νέα κοινότητα που τους δέχεται στους κόλπους της. Δεν έχουν επιμιξία μαζί της αλλά μένουν προσκολλημένοι στις δικές τους παραδόσεις.

Οι νέοι έχουν τη δυνατότητα να πρωτοπορήσουν, να διαμορφώσουν πολιτιστική συνείδηση και έχοντας τα απαραίτητα εφόδια, που θα τα δώσει ο σωστός Επαγγελματικός προσανατολισμός, να εξασφαλίσουν άρτια κατάρτιση

20 Παπανούτσου, Ε. Π. (1980), *Πρακτική Φιλοσοφία*. Αθήνα: Δωδώνη, σ.σ 303-304.

21 Κοτζιάς, Ν. (2013). *Ελλάδα αποικία χρέους*. Αθήνα: Πατάκη, σ.σ 87-93.

για επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία<sup>22</sup>. Ο αρχιτέκτονας και ο μηχανικός ας κάνει ένα ριζοσπαστικό βήμα μπροστά, κι ας συνταιριάξει το αρχαίο παρελθόν με το μέλλον. Θα ήταν πρωτοτυπία να συνδέσει την θεατρική αρχιτεκτονική σε ένα νεότερο κτίσμα και να δημιουργήσει την ψευδαίσθηση των πραγματικών αρχιτεκτονικών λεπτομερειών και την πρωτοτυπία της κλασικής αρχαιότητας<sup>23</sup>. Ο λογοτέχνης, ο συγγραφέας, ο εκπαιδευτικός ας ακολουθήσει αυτό που θεωρούσε ο Αριστοτέλης δύναμη και επιτυχία. Τη μίμηση της φύσης και την αναπαράστασή της, μια μορφή της οποίας είναι το αρχαίο δράμα, που επιτρέπει στον άνθρωπο να αναπαραστήσει τους φόβους και τα άγχη του, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει ή να εκπληρώσει τις ελπίδες και τα όνειρά του. Ή ακόμα περισσότερο ας εμπνευστεί από τα μηνύματα των τραγικών κι ας χρησιμοποιήσει στο λόγο του την προσωποποίηση, τη δράση, το διάλογο, να μετατρέψει ένα αφηγηματικό κείμενο σε προσωπική εμπειρία ή σε θεατρικό επεισόδιο, ή σε ζωγραφική απεικόνιση ενός θέματος ή μετατροπή ενός κειμένου σε ερωτήσεις και απαντήσεις.

Ο νομικός ή ο δικηγόρος ας παραλληλίσει τους σημερινούς νόμους με τη νομοθεσία των μεγάλων νομοθετών της αρχαιότητας κι ας βελτιώσει τα δικά του πορίσματα σύμφωνα με τα όρια της δικαιοσύνης και της αρετής που εξέπεμπε η αρχαία ελληνική ζωή. Πέρα όμως από τα γνωστά και συνηθισμένα επαγγέλματα υπάρχουν κι άλλα με τα οποία οι νέοι μπορούν να πρωτοτυπήσουν. Ο θεατρολόγος ή ο ενδυματολόγος θεάτρου, ο χορογράφος μπορούν να στηριχθούν σε συνήθειες της αρχαιότητας και να δημιουργήσουν εξελιγμένες μορφές του καθιερωμένου τύπου από τις αρχαίες παραστάσεις. Για παράδειγμα το ένδυμα μπορεί να γίνει αντικείμενο ιδιαίτερης φροντίδας σε κάθε εποχή, να προσαρμοστεί στη νέα κατάσταση και μπορεί πολύ εύκολα να την απεικονίσει. Μάλιστα τις πιο πολλές φορές οι μεταπτώσεις αυτές γίνονται επειδή οι φορείς τους επηρεάζονται από την κλασική εποχή και τα αποτελέσματα είναι εξαιρετικά<sup>24</sup>.

#### 4.3. Επαφή με το πνεύμα και τον τρόπο ζωής των άλλων πολιτισμών

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα αλλά και άλλες χώρες της Ευρώπης έχουν ενταχθεί σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία ενώ παράλληλα καλλιεργούνται τα στοιχεία του εθνικού της πολιτισμού (γλώσσα, ιστορία, παράδοση) για να αποτραπεί ο κίνδυνος μιας ισοπεδωτικής πολιτισμικής ομοιομορφίας. Αυτό γινόταν από την αρχαιότητα, από τη δεύτερη χρυσή εποχή της αρχαίας Αθήνας. Τότε που η ένδοξη αυτή πόλη-κράτος έγινε πνευματικό κέντρο ανταλλαγής απόψεων με τη Ρώμη. Τότε που οι σοφοί και επιστήμονες μετέφερναν ιδέες και φιλοσοφίες από την Ρώμη στην Αθήνα κι από την Αθήνα στην Αλεξάνδρεια

22 Δερτούζος, Μ., (1998). *Τι μέλλει γενέσθαι*. Αθήνα: «Νέα σύνορα»-Α.Α. Λιβάνης. σ.σ. 54-66.

23 Μαρτινίδης Π. 1999. *Μεταμορφώσεις του Θεατρικού χώρου*. Αθήνα: Νεφέλη. σ.σ.101-136.

24 Παπανούτσου, Ε. Π. (1980), *Πρακτική Φιλοσοφία*. Αθήνα: Δωδώνη. σ.σ 206-209.

κι από την Αλεξάνδρεια στην Πέργαμο και στη Σμύρνη, την Αντιόχεια, την Έφεσο και τη Ρόδο. Στις φιλοσοφικές τις σχολές φοιτούσαν νέοι από όλο τον κόσμο. Το ωδείο της αγοράς (του Αγρύπα) ήταν η κυριότερη αίθουσα όχι μόνο για μουσικά προγράμματα, αλλά και αίθουσα συνδιαλέξεων των εγχωρίων και των ξένων σοφιστών. Οι περισσότεροι από τους σοφιστές ήταν Ασιάτες που σπούδασαν και διακρίθηκαν στην Αθήνα. Στις σχολές των Αθηνών και της Ρώμης υπήρχαν έδρες φιλοσοφίας και ρητορικής και μόνιμος ήταν ο ανταγωνισμός για την κατάκτηση των εδρών αυτών<sup>25</sup>.

Τώρα το κέντρο βάρους των επιστημών έχει μεταφερθεί στις χώρες της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης και οι νέοι συρρέουν να αποκτήσουν γνώσεις και εξειδίκευση στις χώρες αυτές. Δεν είναι κακό όμως να λάβουν από εκεί αξίες και γνώσεις και να τις πολλαπλασιάσουν στη χώρα μας, άλλα και το αντίθετο να προσπαθήσουν να διαπρέψουν στο εξωτερικό.

Επίσης μέσω του σωστού επαγγελματικού προσανατολισμού μπορούν να γίνουν επιστήμονες με συναίσθηση του λειτουργήματος που επιτελούν, να χρησιμοποιούν με μέτρο και με ανθρωπιστική συνείδηση τα διάφορα επιτεύγματα, να κάνουν επιστήμη για τον άνθρωπο, την ειρήνη, τον πολιτισμό, χωρίς να περιχαρακώνονται στο συμφέρον και την υπερεντατικοποίηση της εργασίας για το κέρδος και μόνο.

Επίσης μέσα από έναν ολοκληρωμένο επαγγελματικό προσανατολισμό δημιουργούνται και υπεύθυνοι καλλιτέχνες που υπηρετούν το ωραίο και στοχεύουν στον εξευγενισμό του ανθρώπου, αξιοποιώντας το ταλέντο τους χωρίς να στρατεύουν την τέχνη τους στην υπηρεσία κομματικών ή οικονομικών σκοπιμοτήτων. Η πιο χαρακτηριστική ενσάρκωση καλλιτεχνικού αλτρουισμού και ανθρωπιστικών μηνυμάτων είναι το θέατρο και η ενασχόληση των νέων με αυτό. Η αρμονική συνύπαρξη των μορφολογικών του χαρακτηριστικών με τα γνωρίσματα του περιεχομένου συνιστούν την καλλιτεχνική του αξία και δημιουργούν ένα θέατρο «αισθητισμού» από τη μία και ένα θέατρο «ιδεών» από την άλλη. Και φυσικά η σαφής αυτή διαπίστωση συνοδεύει το θέατρο από την πρώτη στιγμή της εμφάνισής του στην αρχαία Αθήνα, μέχρι σήμερα και αποτελεί αναντίρρητο στοιχείο του είδους<sup>26</sup>.

#### 4.4. Η στήριξη από την οικογένεια

Η οικογένεια αποτελεί το πιο άμεσο περιβάλλον του νέου και οφείλει να δείξει απόλυτο σεβασμό στην προσωπικότητά του, παρέχοντάς του σε λογικά πλαίσια την ελευθερία να επιλέξει μόνος του το επάγγελμα που επιθυμεί και σύμφωνα με τις προσωπικές του επιδιώξεις. Δεν είναι ηθικό ούτε σωστό να τον πιάσουν να ακολουθήσει το δικό τους επάγγελμα ή να συνεχίσει τη δική τους

25 Παπαχατζής, Ν. (1974), *Παυσανίου Ελλάδος περιηγήσεις*. Αθήνα: Εκδοτική, σ.σ.14-15.

26 Γραμματάς, Θ. (2009), *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ 444.

καριέρα έστω κι αν είναι επιτυχημένη και κατά τη γνώμη τους θα του προσφέρει μεγαλύτερη οικονομική άνεση. Η οικογένεια πρέπει να βρίσκεται κοντά στο νέο να αναπτύσσουν διάλογο μεταξύ τους, να αποφεύγουν τις συγκρούσεις και τους ανταγωνισμούς και να έχουν τη δυνατότητα να διοχετεύσουν στο νέο υψηλά ιδανικά και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ισχυρής προσωπικότητας.

Αυτό θα μπορούν να το πετύχουν καλύτερα αν συμβουλευτούν τα ειδικά οργανωμένα τμήματα συμβουλευτικής σε κάθε νομό. Διότι σύμφωνα με την Υ.Α. 92984/10-08-2012/Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. έχουν ρυθμιστεί τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Υπευθύνων Σ.Ε.Π. και περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων α) την υποστήριξη σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων αγωγής σταδιοδρομίας των σχολείων ευθύνης τους, β) την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και προσανατολισμού σε καθημερινή βάση σε μαθητές / μαθήτριες, γονείς και νέους / νέες έως 25 ετών στους χώρους των ΚΕ.ΣΥ.Π., γ) την ενημέρωση των γονέων αλλά και των καθηγητών σε θέματα που αφορούν στις μεταβολές στο σύστημα εκπαίδευσης<sup>27</sup>. Και μια και το θέμα μας αναφέρεται στον Επαγγελματικό προσανατολισμό σε σχέση με το θέατρο και τις κλασικές σπουδές, ένα παράδειγμα αντιπροσωπευτικό είναι αυτό που οι γονείς δεν επιτρέπουν στο παιδί τους να ακολουθήσει τη θεατρική παιδεία παρά την σφοδρή επιθυμία και κλίση που έχει το ίδιο στην υποκριτική, διότι νομίζουν ότι οι θετικές επιστήμες και τα επαγγέλματα που προέρχονται από αυτές είναι περισσότερο καταξιωμένες στην κοινωνία και του ταιριάζουν καλύτερα. Το αποτέλεσμα ήταν ότι ο νέος ήταν δυστυχημένος με το επάγγελμα που επέλεξαν οι γονείς για τον ίδιο και μετά από χρόνια σε μια ώριμη ηλικία αναγκάστηκε να ακολουθήσει αυτό που του έλεγε η καρδιά του με πολύ όψιμη δυνατότητα και προσπάθεια.

Για το λόγο αυτό η επιλογή του νέου θα είναι σίγουρα επιτυχής μακριά από στερεότυπα και προκαταλήψεις για επαγγέλματα με δήθεν κοινωνικό κύρος, αφού με τη νουθεσία και την καθοδήγηση της οικογένειας ο νέος θα αντιληφθεί καλύτερα τις κλίσεις και ενδιαφέροντά του.

#### 4.5. Η προβολή της κοινωνικής αξίας και της εργασίας

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός έχει βαθύτατη κοινωνική σημασία, γιατί με τη βοήθειά του τα άτομα αντιμετωπίζουν την εργασία ως μέσο κοινωνικής προσφοράς και ως προσπάθεια με την οποία ο άνθρωπος δίνει τη δυνατότητα στην ομάδα να επιτύχει τις επιδιώξεις του και όχι να ενεργήσει μεμονωμένα. Οι νέοι που δέχονται έναν υπεύθυνο επαγγελματικό προσανατολισμό προβαίνουν σε μια ορθή επιλογή επαγγέλματος προτάσσοντας το κοινό καλό σε σχέση με το στενά εννοούμενο προσωπικό συμφέρον και δεν είναι ατομικιστές. Επίσης με τον σωστό επαγγελματικό προσανατολισμό αποφεύγουν να

---

27 Μάικου, Α. (2010), *Ο Θεσμός του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και οι Θεσμοθετημένες Δομές Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Δ.Ε. Πάτρα: ΕΑΠ

καταπιάνονται με παρασιτικά επαγγέλματα και φαινόμενα παραοικονομίας για να υπάρχει αξιοκρατία και να αναπτύσσεται υγιώς η οικονομία του κράτους<sup>28</sup>. Και πάλι μπορούμε να τονίσουμε εδώ ότι με τα διδάγματα της κλασικής παιδείας και μέσω της διδασκαλίας της Σωκράτιας αρετής θα καλλιεργηθεί η κοινωνική σταθερότητα και θα υπάρξει διαφάνεια και ήθος στην άσκηση του επαγγέλματος. Ακόμη και μέσα από τις κωμωδίες του Αριστοφάνη τις «Νεφέλες» και τις «Ορνιθες» μπορούμε να αντλήσουμε τέτοιου είδους μηνύματα που στοιχειοθετούν θεωρίες που στιγματίζουν την οικονομική και κοινωνική αστάθεια και ταραγμένη ζωή. Όλα αυτά τα μηνύματα είναι πολύ σημαντικό επομένως να επικρατήσουν σε μια εποχή όπως η σημερινή, όπου από τη μια μεριά στο όνομα των σκοπιμοτήτων και του χρήματος παρατηρείται έκνομη συμπεριφορά κι από την άλλη κυριαρχεί η αδικία, η ανισότητα, οι απάτες και οι κλοπές.

## 5. Συμπεράσματα- Προτάσεις

Η εποχή που διανύουμε είναι δύσκολη καθώς η ανεργία χτυπά πρωτίστως τους νέους. Επομένως οι μαθητές δε φτάνει μόνο να βρουν πιο επάγγελμα θα τους ανοίξει περισσότερες πόρτες αλλά και πιο τους ταιριάζει περισσότερο. Ένα μεγάλο πρόβλημα είναι, ότι από τη μία πλευρά παρατηρούνται υψηλά ποσοστά ανεργίας κι από την άλλη δεν υπάρχουν άτομα για να καλύψουν πολλές ειδικότητες. Αυτό δείχνει ότι οι νέοι πηγαίνουν σωρηδόν σε κάποια επαγγέλματα που τα θεωρούν «σπουδαία» και άλλα τα αποφεύγουν και τα υποτιμούν. Συνήθως δεν επιθυμούν να ακολουθούν τις θεωρητικές επιστήμες διότι νομίζουν ότι είναι παρωχημένες και δίχως μέλλον. Επομένως το γεγονός αυτό δεικνύει ότι δεν έχει γίνει σωστή ενημέρωση από καταρτισμένα άτομα πάνω στον επαγγελματικό προσανατολισμό. Για το σκοπό αυτό οι σύμβουλοι επαγγελματικής κατάρτισης και οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερώνουν τους μαθητές για τις προοπτικές εξέλιξης που έχουν τα διάφορα επαγγέλματα. Προέχει επίσης να βελτιωθούν ή να διορθωθούν οι βασικοί παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για τη διαιώνιση του προβλήματος. Πρώτοι από όλους πρέπει να αλλάξουν τακτική οι γονείς.

Είναι αυτοί που έχουν το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης για τη λάθος κατεύθυνση των νέων στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος. Διότι οι νέοι δεν έχουν ώριμη κρίση σε ηλικία δεκαεπτά ετών, ούτε γνωρίζουν τα υπέρ και τα κατά κάποιου επαγγέλματος. Παρασύρονται λοιπόν από την γνώμη των μεγαλύτερων. Ούτε είναι σε θέση ένας έφηβος να γνωρίζει, για παράδειγμα, τις δυσκολίες που έχει το επάγγελμα του χειρουργού ή του ηλεκτρολόγου μηχανικού ή του προγραμματιστή. Ο μαθητής αυτής της ηλικίας αγαπά το ποδόσφαιρο τη μουσική, το χορό και το θέατρο και απολαμβάνει να ασχολείται

---

28 Caroff, A. (1987), *L'organisation de l'orientation des jeunes en France: evolution des origines à nos jours* Issy-les-Moulineaux, EAP.

με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες. Θα ήταν καλύτερο επομένως να ωθήσουν το νέο να δημιουργήσει και να σταδιοδρομήσει πάνω σε αυτό που αγαπά και τον εκφράζει περισσότερο. Θα ήταν πιο πρόσφορο να επιδοθεί στο θέατρο στη σκηνοθεσία στην υποκριτική, να αποκτήσει κοινωνικό κύρος και να διαπρέψει μέσα από τα ενδιαφέροντά του.

Επίσης το σχολείο είναι ο βασικότερος φορέας κοινωνικοποίησης και μπορεί να διαμορφώσει ηθικά ολοκληρωμένους νέους, που θέλουν να προσφέρουν μέσω του επαγγέλματός τους στο κοινωνικό σύνολο κάνοντας ώριμη επαγγελματική επιλογή. Είναι επιτακτικό αίτημα σε κάθε σχολείο να υπάρχουν ειδικοί καθηγητές γι' αυτό το μάθημα, αλλά και σύμβουλοι και ψυχολόγοι που θα βοηθούν το νέο να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του και να ανακαλύψει τις πραγματικές του επιθυμίες. Το σχολείο πρέπει να εκσυγχρονιστεί και να συμπορευτεί με τις απαιτήσεις των καιρών μας, σε καμιά όμως περίπτωση κάτι τέτοιο δε σημαίνει πως το σχολείο θα πρέπει να υιοθετήσει μόνο έναν τεχνοκρατικό χαρακτήρα αλλά να προωθήσει εξίσου και τις κλασικές σπουδές που γαληνεύουν την ψυχή του νέου τον γεμίζουν διδάγματα και αρετές.

Επιπλέον εάν τα ΜΜΕ απεγκλωβιστούν από την εμπορευματοποίηση που έχει ως στόχο την αποκλειστικότητα και το κέρδος, εάν περιορίσουν την προπαγάνδα και την παραπληροφόρηση και επιτελέσουν το καθήκον τους πάνω σε ζητήματα ενημέρωσης, μπορούν να συμβάλουν και σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού. Αυτό μπορούν να το πετύχουν προβάλλοντας υγιή πρότυπα πνευματικά και καλλιτεχνικά και όχι μόνο υλιστικά-καταναλωτικά. Άλλωστε μέσα από την τηλεόραση είναι πολύ εφικτό να παρουσιαστεί η δύναμη και ο πλούτος της κλασικής παιδείας και αρχαιότητας, το μεγαλείο των θεατρικών παραστάσεων, τα μηνύματα της ιστορίας και του αρχαίου δράματος, αλλά και της γλώσσας της λογοτεχνίας και του πνεύματος. Οι νέοι μπορεί να συγκινηθούν και να ανακαλύψουν τις κλήσεις και τις δυνατότητες τους και να χαράξουν το μέλλον τους μέσα από ενδιαφέρουσες αναζητήσεις.

Στον επαγγελματικό προσανατολισμό πρέπει κατά κύριο λόγο να μεριμνήσει το κράτος με τους νόμους που θα θεσπίσει και με την ενημέρωση που θα δίνει στους πολίτες. Πρέπει να ενισχύσει τη δημιουργία ανάλογων κρατικών ινστιτούτων και να χρηματοδοτήσει προγράμματα σπουδών που θα παρουσιάζουν στους εφήβους τα θετικά των επαγγελμάτων μέσα από την ίδια την πηγή τους και από ανθρώπους με εμπειρία. Γιατί από το ίδιο το κράτος ξεκινάει η ανεργία των νέων και η μετανάστευσή τους στο εξωτερικό για την αναζήτηση καλύτερης τύχης. Θέσεις εργασίας πιθανόν να υπάρχουν και στην Ελλάδα, αλλά να ανοίξει τα μάτια των νέων να μείνουν στον τόπο τους και να τους πείσει ότι και εδώ υπάρχουν ευκαιρίες και προτερήματα. Επίσης να δώσει κοινωνικά ερείσματα και δυνατότητα προβολής των αγαθών που παράγει η χώρα μας, την αυτάρκεια των δυνατοτήτων της και τον πλούτο του πολιτισμού της.

Οι πνευματικοί άνθρωποι και οι καλλιτέχνες, που είναι καταξιωμένοι



στο χώρο της τέχνης και των γραμμάτων έχουν χρέος να βρίσκονται κοντά στις ανησυχίες των νέων, κοντά στα ζωτικά τους προβλήματα, να προβαίνουν σε διάλογο με αυτούς και να τους διαφωτίζουν σε θέματα που έχουν σχέση με το μέλλον τους. Δεν πρέπει να δείχνουν αδιαφορία ή να βλέπουν τους νέους ως ανταγωνιστές και μελλοντικούς διεκδικητές των πανεπιστημιακών θέσεων τους, αντίθετα να πραγματώνουν τον διαφωτιστικό κοινωνικό τους ρόλο. Ιδιαίτερα οι άνθρωποι της τέχνης και του θεάτρου έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργούν τις κλίσεις και τα ταλέντα των εφήβων που συνεχώς ψάχνονται και μέσα από τη θεατρική παιδεία να τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον για να συνεχίσουν και να ενταχθούν σε κλασικές σπουδές και θεατρική παιδεία. Η συμβολή τους μπορεί να είναι πολύ σημαντική σχετικά με την επαγγελματική επιλογή από την πλευρά του νέου, γι' αυτό επιβάλλεται να μην αδρανούν.

Αλλά και ο ίδιος ο νέος τελικά πρέπει να δείξει κατάλληλη διάθεση και ενδιαφέρον γιατί διαφορετικά κάθε προσπάθεια των φορέων αγωγής πέφτει στο κενό. Χρειάζεται να δείξει ωριμότητα, κριτική σκέψη και ουσιαστικό προβληματισμό, τη στιγμή που η επιλογή επαγγέλματος είναι τις περισσότερες φορές θέμα ζωτικής σημασίας. Μάλιστα οι νέοι πρέπει να έχουν τόλμη και πεποίθηση στον εαυτό τους και στις ικανότητές τους και να εντάσσονται σε σχολές κλασικές χωρίς αναστολές και φόβο για μελλοντική ανεργία διότι όπως επισημαίνει ο Ν. Φακιάλας «όταν ένας νέος δεν αγαπά αυτό που σπουδάζει, δε θα έχει τις ίδιες επιδόσεις με εκείνους που διαλέγουν συνειδητά και με μεγάλη επιθυμία το ίδιο αντικείμενο. Αργότερα δε, όταν θα ασκήσει το επάγγελμα, μπορεί βέβαια να προσαρμοστεί, όμως και πάλι θα είναι πολύ λιγότερο αποδοτικός»<sup>29</sup>

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Γραμματάς, Θ. (2009), *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Δερτούζος, Μ., (1998). *Τι μέλλει γενέσθαι*. Αθήνα: «Νέα σύνορα»-Α.Α. Λιβάνης.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1994), *Σχολικός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική*. Μέρος Πρώτο. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε., Βρετάκου, Β., Ράπτη, Α., (1998) *Μεξικό όρων Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού και Επαγγελματικής ψυχολογίας*. Αθήνα; Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1997), *Συμβουλευτική και Επαγγελματική Αγωγή στην Ελλάδα. Μια περιγραφική – αξιολογική παρουσίαση*. Πρακτικά Α΄ Κυπροελλαδικού Συνεδρίου Συμβουλευτικής με θέμα: «*Συμβουλευτική και Επαγγελματική Αγωγή: Κύπρος – Ελλάδα – Ευρώπη*» Λευκωσία.

---

29 Η Καθημερινή: Απόσπασμα από άρθρο της δημοσιογράφου Χρ. Στύλου «Επιλογή επαγγέλματος» (προσπελάστηκε στις 15/10/2018).

- Ηλιάδης, Ν.,(1994), «*Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση και το Νέο Εργασιακό και Οικονομικό Περιβάλλον*» Τα Εκπαιδευτικά.
- Κασσωτάκης, Μ. (2001), Η Εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Παρελθόν, Παρόν και μέλλον. Πρακτικά του Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π. με θέμα : «*Οι εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην αυγή του 21ου αιώνα*». Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ., (1990). *Η πληροφόρηση για τις Σπουδές και τα Επαγγέλματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ., Φωτιάδου, Τ., (1996). Ανέκδοτη Ερευνητική Έκθεση με θέμα: «*Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός των μαθητών της Γ' Λυκείου*». Αθήνα.
- Κάτσικας, Χ., & Θεριανός, Κ. (2007), *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κοτζιάς, Ν. (2013). *Ελλάδα αποικία χρέους*. Αθήνα: Πατάκη.
- Λαγουδάκος, Μ., & Φουντουκά, Α. (2012), *Αγωγή Σταδιοδρομίας: Θέσεις, Στάσεις, Προβλήματα, Προτάσεις βελτίωσης του Προγράμματος. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*.
- Μάικου, Α. (2010), *Ο Θεσμός του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και οι Θεσμοθετημένες Δομές Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Δ.Ε. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαρούδα- Χατζούλη, Α.(1996)»*Η λήψη αποφάσεων στην εκλογή επαγγέλματος*», *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 14.
- Μαρτινίδης Π. 1999. *Μεταμορφώσεις του Θεατρικού χώρου*. Αθήνα: Νεφέλη
- Μπαμπινιώτης, Γ.(2011). *Το γλωσσικό ζήτημα. Σύγχρονες προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων.
- Παπανούτσου, Ε. Π. (1980), *Πρακτική Φιλοσοφία*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Παπαχατζής, Ν. (1974), *Πανσανίου Ελλάδος περιηγήσεις*. Αθήνα: Εκδοτική.
- Ρέππα, Ε., Φωτιάδου, Τ. (1997). «*Το μέλλον της εργασίας και της εκπαίδευσης στη νέα κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα*» ΕΛΕΣΥΠ, 40-41. Αθήνα
- Φράγκος, Χ. (1977). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηαναστασίου, Τ. (2001) *Το άλλο σχολείο. Πρόταση για μια παιδεία χωρίς αποκλεισμούς από την εμπειρία διδασκαλίας στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις/ αντιπαραθέσεις

## Ξενογλώσση

Caroff, A. (1987), *L'organisation de l'orientation des jeunes en France: evolution des origines à nos jours* Issy-les-Moulineaux, EAP.

## Εφημερίδες

Η Καθημερινή: Απόσπασμα από άρθρο της δημοσιογράφου Χρ. Στύλου «*Επιλογή επαγγέλματος*» (προσπελάστηκε στις 15/10/2018).

ΦΕΚ 2449/2016 και Αρ.Πρωτ.121072/Δ2/22-07-2016 και Τροποποίηση της με Αρ. Πρωτ. 93381/Δ2/07-06-2016 Υ.Α. (Β' 1640) με θέμα «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου.

### Ιστοσελίδες

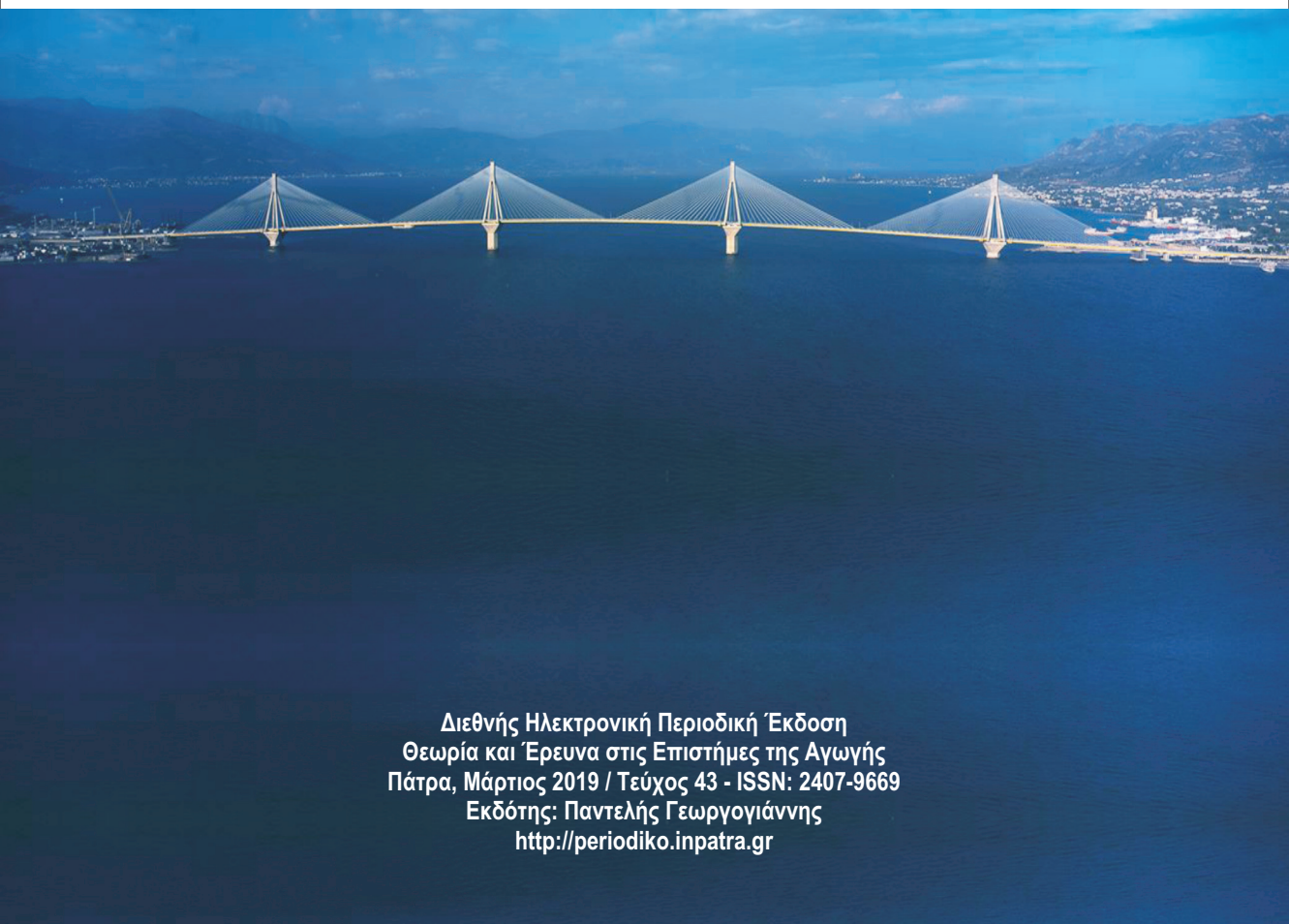
Προτάσεις για τους σχεδιασμούς για τον Σ.Ε.Π. (Φεβρουάριος 2011). Στο: [http://users.sch.gr/gestamos/paidag\\_symvoul.htm](http://users.sch.gr/gestamos/paidag_symvoul.htm) (Προσπελάστηκε στις 13/12/2018).

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Τσιάκα Δήμητρα** είναι απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και καθηγήτρια Φιλολόγος στη Β/βαθμια Εκπαίδευση. Κάτοχος Μεταπτυχιακών στη Θεατρολογία, στα Πληροφοριακά Συστήματα και στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Υποψήφια Διδάκτωρ στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική σχολή – τμήμα Νηπιαγωγών, με αντικείμενο τις Τέχνες και το Θέατρο στην εκπαίδευση. Επί οκτώ συνεχόμενα χρόνια ασκεί καθήκοντα Διευθύντριας σε Λύκεια και Γυμνάσια του Νομού Φθιώτιδας. Είναι συγγραφέας ενός Λογοτεχνικού Βιβλίου με τίτλο «Θα σε κάνω βασίλισσα». Έχει διασκευάσει πολλά θεατρικά έργα. Στοιχεία Επικοινωνίας: [dimtsiak@hotmail.gr](mailto:dimtsiak@hotmail.gr)

Ο κ. **Μανταλόβας Ευθύμιος** είναι απόφοιτος της Πολυτεχνικής Σχολής του Πανεπιστημίου Πατρών από το τμήμα Μηχανικών Υπολογιστών και Πληροφορικής. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου από το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Έχει πτυχίο Βυζαντινής Μουσικής, Αρμονίας και Κιθάρας





Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής  
Πάτρα, Μάρτιος 2019 / Τεύχος 43 - ISSN: 2407-9669  
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης  
<http://periodiko.inpatra.gr>