

Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

# Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 2

Απρίλιος 2015

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης

ISSN: 2407-9669

Πάτρα



International eJournal

**Theory and Research  
in the  
Sciences of Education**

Issue 2

April 2015

Publisher: Pantelis Georgogiannis

ISSN: 2407-9669

Patras, Greece



Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα  
στις  
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 2

*Πάτρα, Απρίλιος 2015*

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



**Copyright ©:** Παντελής Γεωργογιάννης

**Ταχυδρομική διεύθυνση:** Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας  
Τηλ/Fax: 2613019948  
website: <http://www.elppo.gr>  
email: [elppo@inpatra.gr](mailto:elppo@inpatra.gr)

**Τίτλος :** Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

**Επιμέλεια μορφοποίησης κειμένων:**

**Σπανού Αικατερίνη**, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 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  
**Κοτοφόλη Κωνσταντίνα**, Επί πτυχίου φοιτήτρια Κλασικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας  
Πανεπιστημίου Πατρών

**Γραμματεία:**

**Σπανού Αικατερίνη**, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 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  
**Κοτοφόλη Κωνσταντίνα**, Επί πτυχίου φοιτήτρια Κλασικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας  
Πανεπιστημίου Πατρών

**Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία - σελιδοποίηση:**

**Μελιτζάνη Ειρήνη**, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις  
Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης  
Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών  
**Σπανού Αικατερίνη**, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών  
**Κοτοφόλη Κωνσταντίνα**, Επί πτυχίου φοιτήτρια Κλασικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας  
Πανεπιστημίου Πατρών

**ISSN:** 2407-9669

σ.σ. 140, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

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.

# Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής σύνταξης

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Αναπληρωτές διευθυντές σύνταξης

Φουριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Departamento de Filología Clásica,  
Universidad Autónoma de Madrid

Baros Wassilios, Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende  
Bildungsforschung, Universität Augsburg

Επιστημονική Επιτροπή

Αναστασιάδου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δαμανάκης Μιχάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο

*Δυτικής Μακεδονίας*

**Καμαριανός Ιωάννης**, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

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

**Καψάλης Γεώργιος**, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

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

**Μάγος Κωνσταντίνος**, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

**Μαυρίλας Δημοσθένης**, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

**Μήτσης Ναπολέων**, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

**Μπάκας Θωμάς**, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

**Μαλαφάντης Κωνσταντίνος**, *Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας*

**Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ**, *Αναπλ. Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

**Νιφτανίδου Θεοχαρούλα**, *Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*

**Ντίνας Κωνσταντίνος**, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

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

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

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

**Πλακίτση Κατερίνα**, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

**Σάλμοντ Ελευθερία**, *Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*

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

**Σαχανά Ιφιγένεια**, *Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

**Σκούρτου Ελένη**, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

**Σπινθουράκη Ιουλία-Αθηνά**, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*

**Στεργίου Αήδα**, *Επικ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

**Τουρτούρας Χρήστος**, *Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ*

**Τσεσμελή Στυλιανή**, *Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών*

**Τσιαβού Ευαγγελία**, *Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας*

**Τσιμπουκλή Άννα**, *ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ*

**Φραγκούλης Ιωσήφ**, *Επίκουρος Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ*

**Φτερνιάτη Άννα**, *Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*

**Φωτεινός Δημήτριος**, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

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

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

**Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή**, *Επίκουρη Καθηγήτρια European University Cyprus*

*Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των άρθρων.*

# *Περιεχόμενα*

<b>Η συμβολή του Πλούταρχου στις Επιστήμες της Αγωγής</b>	<b>7</b>
<i>Βορβή Ιωάννα - Δανηλίδου Ευγενία</i>	
<b>Συγκρουσιακές σχέσεις εντός του εκπαιδευτικού δυναμικού: όροι και προϋποθέσεις για τον μετασχηματισμό ενός στοιχείου κρίσης σε παράγοντα δομικής ανανέωσης και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας</b>	<b>23</b>
<i>Παυλοπούλου Ασπασία</i>	
<b>Η ανθρωπιστική παιδεία, ο ουμανιστής εκπαιδευτικός και η διαμεσολάβηση συνομηλίκων, ως παράγοντες διαχείρισης της ενδοσχολικής βίας</b>	<b>45</b>
<i>Αναστασάκη Μαρία</i>	
<b>Μετανάστες γονείς και ετερότητα στο νηπιαγωγείο</b>	<b>63</b>
<i>Μπέση Μαρίνα</i>	
<b>Ψηφιακά παιχνίδια στην Εκπαίδευση και χρήση τους σε Ιατρικές Εφαρμογές</b>	<b>83</b>
<i>Πετρίδης Ιωάννης</i>	

**Η αξιολόγηση και η αντίδραση των εκπαιδευτικών  
στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου τους** **105**

*Κατσιούλα Παναγιώτα - Μπούτσκου Λεμονιά*

**Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση εκπαιδευτικών Α΄βάθμιας  
εκπαίδευσης. Ερευνητικά αποτελέσματα για την αυτοαξιολόγηση  
των εκπαιδευτικών αναφορικά με την οργάνωση σχολικών  
εκδηλώσεων και τη συμμετοχή τους σε αυτές.** **123**

*Σπανού Αικατερίνη - Μελιτζάνη Ειρήνη*



# Βορβή Ιωάννα Δανιηλίδου Ευγενία

## Η συμβολή του Πλούταρχου στις Επιστήμες της Αγωγής

### Περίληψη

Η μεγάλη συμβολή του Πλούταρχου ως παιδαγωγού αναδεικνύεται, κυρίως, στο έργο του «Περί παιδων αγωγής», το οποίο αποκαλύπτει την παιδαγωγική σκέψη και τις θέσεις του Πλούταρχου για το θέμα της ανατροφής των παιδιών και τον παιδαγωγικό ρόλο των γονέων, των δασκάλων και του σχολείου. Στο σύγγραμμα γίνεται ευρύς λόγος για την αγωγή του ανθρώπου από τη γέννηση ως το τέλος της ζωής του και αποτυπώνονται πολλές αξιόλογες αντιλήψεις που διατηρούν το κύρος τους μέχρι σήμερα. Στην εργασία παρουσιάζονται οι παιδαγωγικές θέσεις του αρχαίου Έλληνα συγγραφέα, όπως αναφέρονται στο συγκεκριμένο έργο του και εξετάζεται η συμβολή του στις Επιστήμες της Αγωγής.

### Abstract

Plutarch's great pedagogical contribution emerges in his essay "About children's education" which reveals the pedagogical thinking and Plutarch's views on the topic of raising children and the educational role of parents, teachers and school.

In the essay becomes broad reason for human education from birth to the end of his life and reflected many valuable ideas which retain their validity until today. The paper presents the pedagogical posts of this ancient Greek writer, as crop up in this work and examines the contribution of Pedagogical Science.

## 1. Εισαγωγή

Το θέμα της αγωγής των παιδιών είναι διαχρονικό, πάντα επίκαιρο και έχουν γραφεί πολλά σχετικά έργα από την αρχαιότητα έως σήμερα. Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά έργα είναι το «Περί παιδων αγωγής» του Πλούταρχου. Ο Πλούταρχος (περ.45-120 μ.Χ.), από τη Χαιρώνεια της Βοιωτίας, υπήρξε φιλόσοφος, συγγραφέας και παιδαγωγός, με πλούσιο συγγραφικό έργο, το οποίο διακρίνεται σε δύο ενότητες: τα Ηθικά και τους Βίους. Στα Ηθικά, τα οποία περιλαμβάνουν μια μεγάλη ποικιλία θεμάτων θρησκευτικού, πολιτικού ιστορικού και άλλου περιεχομένου, εντάσσεται μια σειρά 183 πραγματειών και καταγραμμένων λόγων, στους οποίους περιλαμβάνεται ως προεισαγωγή η παιδαγωγική πραγματεία «Περί παιδων αγωγής»<sup>1</sup>. Το έργο αυτό έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα και αναδεικνύει τη μεγάλη συμβολή του Πλούταρχου ως παιδαγωγού, καθώς και τον πλούτο των γνώσεών του για την παιδική ψυχολογία. Αν και αμφισβητήθηκε από ορισμένους η γνησιότητα της πατρότητάς του, το «Περί παιδων αγωγής» αποδίδεται στον Πλούταρχο, γιατί συνάδει με το συγγραφικό χαρακτήρα και το περιεχόμενο του συνολικού έργου του.

Στην πραγματεία αποκαλύπτεται η παιδαγωγική σκέψη και οι θέσεις του Πλούταρχου για το θέμα της ανατροφής των παιδιών με έμφαση στον παιδαγωγικό ρόλο των γονέων, των δασκάλων και του σχολείου και αποτυπώνονται πολλές αξιόλογες αντιλήψεις με διαχρονική αξία, γι' αυτό και παλαιότερα θεωρούνταν υπόδειγμα για όσους είχαν ως έργο την ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των νέων. Εξάλλου, σε όλα τα έργα του, έμμεσα στις ιστορικές βιογραφίες και άμεσα στις ηθικές και φιλοσοφικές πραγματείες του, ο Πλούταρχος αποβλέπει στην ηθική ανύψωση του ανθρώπου. Στην Αναγέννηση, μάλιστα, τα έργα του Πλούταρχου αποτέλεσαν ουμανιστικό ιδεώδες<sup>2</sup>.

Το σύγγραμμα αναφέρεται στην αγωγή του ανθρώπου από τη γέννησή του ως το τέλος της ζωής του, η οποία αφορά τους ελεύθερους άρρενες, με πλήρη πολιτικά δικαιώματα. Όσον αφορά τη δομή του έργου, στην αρχή δηλώνεται ότι η αγωγή πρέπει να ξεκινάει πριν από τη γέννηση του παιδιού. Στη συνέχεια,

1 Κακριδής, Φ., *Αρχαιογνωσία και Αρχαιολογία στη Μέση Εκπαίδευση. Αρχαία Ελληνική Γραμματολογία*  
Στο: Πύλη για την Ελληνική γλώσσα, Αρχαία ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, [http://www.greeklanguage.gr/Resources/ancient\\_greek/history/grammatologia/page\\_081.html](http://www.greeklanguage.gr/Resources/ancient_greek/history/grammatologia/page_081.html) (προσπελάστηκε στις 3/2/2015). Πλούταρχος ο Χαιρωνεύς (περ.45-120). Στο: Βοιωτικός Κόσμος, *Ελεύθερη ηλεκτρονική Εγκυκλοπαίδεια για τη Βοιωτία*, <http://viotikoskosmos.wikidot.com/ploutarchos> (προσπελάστηκε στις 3/2/2015).

2 Ράπτης, Γ. (εισαγωγή, περίληψη, μετάφραση, σχόλια, επιμέλεια), (2002). *Πλούταρχος, Περί παιδων Αγωγής, Παραμυθητικός προς Απολλώνιον, Παραμυθητικός προς την εαυτού γυναίκα*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος, σ. 39.

αναφέρονται ως προϋποθέσεις της καλής αγωγής η φύση, ο λόγος και το έθος. Κατόπιν, εξετάζεται η πρώτη μέριμνα από τη γέννηση του παιδιού και εξής, με αναφορές στην ανατροφή από τη μητέρα ή την προσεκτική επιλογή τροφού και στις καλές συναναστροφές του παιδιού. Ακολουθεί η καλή επιλογή ειδικών παιδαγωγών και δασκάλων. Αναλυτικά παρουσιάζονται οι αντιλήψεις του περί παιδείας, με τη σημασία της καλής αγωγής και της ορθής μόρφωσης. Εκτενώς, επίσης, αναφέρεται η φιλοσοφία και η σημασία της ως ανώτερη αξία της ανθρώπινης παιδείας. Δίνεται έμφαση στη, με μέτρο, παράλληλη άσκηση του σώματος και, στη συνέχεια, εξετάζονται τα μέσα της αγωγής. Το βιβλίο καταλήγει με αναλυτικές συμβουλές προς τους γονείς και ειδικότερα προς τον πατέρα.

Στην εργασία παρουσιάζονται οι παιδαγωγικές θέσεις του αρχαίου Έλληνα συγγραφέα, όπως αναφέρονται στο συγκεκριμένο έργο του και εξετάζεται η συμβολή του στις Επιστήμες της Αγωγής και στην εκπαίδευση.

## **2. Βασικές θέσεις του συγγραφέα**

Το “Περί παίδων αγωγής” παρουσιάζει παιδαγωγικό ενδιαφέρον, γιατί, με γλαφυρό τρόπο, διασώζει τις παιδαγωγικές απόψεις της κλασικής αρχαιότητας για το θέμα της ανατροφής των παιδιών και τον παιδαγωγικό ρόλο των γονέων, των δασκάλων και του σχολείου. Διακρίνεται για τον πρακτικό χαρακτήρα του, με υποδείξεις και με συμβουλές για να κατακτηθούν οι αξίες της ζωής μέσα από την αγωγή.

### **2.1. Αρετή**

Βασική παιδαγωγική άποψη του Πλούταρχου είναι ότι η αρετή είναι προϊόν έθους, άσκησης. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις του, η συνύπαρξη τριών βασικών στοιχείων συντελεί στην επιτυχία της αγωγής. Πρόκειται για τη «φύση», δηλαδή τις φυσικές προδιαθέσεις που φέρει εκ φύσεως ο άνθρωπος, για το «λόγο», τη μάθηση και την πνευματική καλλιέργεια και το «έθος» δηλαδή την άσκηση. Ήδη τα σπέρματα της αρετής ανήκουν στη φύση. Η εξέλιξη και η προαγωγή της εξαρτάται από τη μάθηση, η εφαρμογή της στη ζωή από τη συνήθεια και η τελειοποίησή της και από τα τρία αυτά στοιχεία. Την ωφέλεια και την αποτελεσματικότητα της αγωγής μπορεί κανείς να τη διακρίνει παντού στη φύση (γη, φυτά, ζώα). Η άποψη του διδακτού της αρετής και του συνδυασμού φύσης και αγωγής της χρηστής εκπαίδευσης υποστηρίζεται και από τον Πλάτωνα (στην Πολιτεία και αλλού) και από τον Αριστοτέλη (στα Ηθικά Νικομάχεια).

### **2.2. Γέννηση - Ανατροφή των παιδιών**

Ο Πλούταρχος, μιλώντας για την αγωγή του ανθρώπου από τη γέννηση ως το τέλος της ζωής του, θεωρεί ότι η διαμόρφωση της προσωπικότητας του νέου

είναι συνδυασμός τόσο των γονιδιακών καταβολών όσο και της μετέπειτα αγωγής του, θέση αποδεκτή επιστημονικά και σήμερα. Όσον αφορά τη συγκεκριμένη άποψη του συγγραφέα, φαίνεται πως ο Πλούταρχος επηρεάστηκε από τον προβληματισμό που είχε εκδηλωθεί κατά την αρχαιότητα σχετικά με την απόκτηση υγείων και ωραίων παιδιών, «αυτό, δηλαδή, που αργότερα υπήρξε αντικείμενο της ευγονικής, που επιδιώκει τη διατήρηση και πολλαπλασιασμό των στοιχείων εκείνων που έχουν πνευματική και βιολογική αξία»<sup>3</sup>.

Ο Έλληνας φιλόσοφος υποστηρίζει ότι τα παιδιά πρέπει να ανατρέφονται από τις μητέρες τους. Ο θηλασμός είναι ο καλύτερος τρόπος διατροφής των νηπίων. Ο θηλασμός από τις ίδιες τις μητέρες τις καθιστά περισσότερο αφοσιωμένες και στοργικές προς τα παιδιά τους και, παράλληλα, η σωματική αυτή επαφή είναι δυναμωτική της αγάπης. Σε περίπτωση αδυναμίας της μητέρας θα πρέπει να αναζητηθεί πολύ προσεκτικά το κατάλληλο άτομο, η τροφός, στην οποία θα ανατεθεί η φροντίδα του παιδιού. Η τροφός είναι σημαντικό να είναι πρόθυμη, χρηστή και ως προς στα ήθη Ελληνίδα.

Η ανατροφή των παιδιών απαιτεί, κατ' αυτόν, πολύ κόπο, ανεξάντλητη αγάπη από τους γονείς και τους παιδαγωγούς και απεριόριστο χρόνο. Πολύ βασική θεωρεί ο Πλούταρχος την επιλογή των «τροφών», των ατόμων που αναλαμβάνουν τη φροντίδα και την ανατροφή των παιδιών, όπως και των παιδαγωγών οι οποίοι θα πρέπει να είναι ανεπίληπτοι και άριστοι, καθώς ασκούν μεγάλη επίδραση στην εύπλαστη παιδική ψυχή.

### 2.3. Παιδαγωγοί - Δάσκαλοι

Ο πατέρας είναι αυτός που θα ερευνήσει για το ποιόν και την ηθική υπόσταση του παιδαγωγού. Ιδιαίτερα σημαντική και σπουδαία για την ορθή εκπαίδευση θεωρείται η αναζήτηση άμεμπτου και ανεπίληπτου ως προς τη διαγωγή, με άψογη συμπεριφορά και άριστη κατάρτιση, καθώς ρίζα της καλοκαγαθίας είναι η σωστή μόρφωση. Γιατί ο δάσκαλος ασκεί μεγάλη επίδραση και παρέχει στήριγμα στους νέους, ώστε να αναπτύσσουν χρηστά ήθη. Όσο πιο μικρός είναι κάποιος τόσο πιο τρυφερή και μαλακή είναι η ψυχή του και τα μαθήματα εντυπώνονται ευκολότερα.

Ο πατέρας οφείλει να μη φείδεται χρημάτων, προκειμένου να βρει τον καλύτερο και ικανότερο δάσκαλο. Καθένας πρέπει να δίνει στα παιδιά του την καλύτερη δυνατή αγωγή, ανάλογα με τα οικονομικά μέσα που διαθέτει. Θα πρέπει, όμως να έχει και ιδίαν αντίληψη για τη μάθηση των παιδιών του, να επικοινωνεί συχνά με τους δασκάλους και να ελέγχει την πρόοδο των παιδιών και τα αποτελέσματα του έργου του δασκάλων.

---

3 Φιλολογική ομάδα Κάκτου (εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια), (1995). Πλούταρχος, *Ηθικά*, Τόμος 1. Αθήνα: Κάκτος, σ. 296. Στο: Γενικό Λύκειο Λεχαϊνών <http://lyk-lechain.ilei.sch.gr/lyklec/stuff/ancient/plouto/pl004.pdf> (προσπελάστηκε στις 3/2/2015).

## 2.4. Παιδεία

Ο Πλούταρχος θεωρεί την αξιολογή αγωγή και την ορθή παιδεία οδηγούς για την αρετή και ευδαιμονία. Η παιδεία σκοπό έχει να δώσει στο παιδί εφόδια παντοτινά, τα οποία ούτε ο χρόνος τα φθείρει ούτε η αρρώστια και τα γηρατεία. Υποστηρίζει ότι ο πλούτος, η δόξα, η ομορφιά, η σωματική δύναμη, η οικονομική και πολιτική ισχύς, ακόμη και η υγεία, που είναι ευμετάβολη, είναι ανθρώπινα αγαθά ήσσονος σημασίας, γιατί είναι παροδικά και φθαρτά, όπως παλαιότερα υποστήριζε και ο Ισοκράτης (επιστολή προς Δημόνικον: «Νόμιζε μηδέν είναι των ανθρωπίνων βέβαιον»). Το μόνο αγαθό αναλλοίωτο, αθάνατο και θεϊκό είναι η παιδεία. Ο Πλούταρχος δίνει έμφαση στη διάσωση και συλλογή παλαιών βιβλίων, γιατί είναι όργανο της παιδείας και πηγή της επιστήμης, των γνώσεων.

## 2.5. Ο Νους και ο Λόγος

Δύο είναι τα σπουδαιότερα στοιχεία στην ανθρώπινη φύση: ο νους και ο λόγος. Ο νους άρχει το λόγο και ο λόγος υπακούει. Μόνο ο νους όσο περνάει ο χρόνος, τόσο ανανεώνεται, σύμφωνα με τον Πλούταρχο. Επίσης, τονίζεται πολύ η προετοιμασία του λόγου και καταδικάζεται η προχειρότητα και η αμετροέπεια, ώστε ο λόγος να είναι εύρωστος και να ακολουθείται το μέτρο.

## 2.6. Η Φιλοσοφία

Η φιλοσοφία είναι βασικό στοιχείο σκοπός και τέρμα, συνισταμένη της υπόλοιπης παιδείας των νέων, οι οποίοι θα πάρουν μια «γεύση» μόνο από τα υπόλοιπα εγκύκλια μαθήματα. Η μέση εκπαίδευση ολοκληρώνεται με τη διδασκαλία των αποκαλούμενων «εγκυκλίων» μαθημάτων, τα οποία, κατά το Στοβαίο, ήταν επτά: γραμματική, φιλοσοφία, ρητορική, γεωμετρία, αριθμητική, αστρονομία και μουσική<sup>4</sup>. Πρόκειται για τα ίδια μαθήματα που είχε κατονομάσει ο Αριστοτέλης.

Ο Πλούταρχος θεωρεί πως η μελέτη των έξι εξ αυτών θα πρέπει να είναι ταχεία και ίσως ακόμα και επιφανειακή. Αντίθετα, υπεραμύνεται της αξίας που έχει η φιλοσοφία για τη ζωή και στην οποία θα πρέπει να επιμένει η σωστή αγωγή. Από τον 1ο μ.Χ. αιώνα ένα από τα αγαπημένα ερωτήματα των στοχαστών της εποχής ήταν το κατά πόσο η εγκύκλιος παιδεία είναι απαραίτητη για να μπορέσει ο νέος να παρακολουθήσει τα υψηλά διανοήματα της φιλοσοφίας και ο Πλούταρχος φαίνεται ότι έχει ασπαστεί την άποψη ότι δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση η μελέτη της..

---

4 Κρητικός, Β. (εισαγωγή, μετάφρασις, σημειώσεις), (ά. χ.). Πλούταρχου, *Περί παιδων Αγωγής*. Αθήνα: Πάπυρος, σ. 48.

Την άποψή του αυτή την αιτιολογεί με το επιχείρημα ότι η φιλοσοφία είναι το μοναδικό φάρμακο της ψυχής, γιατί μέσω αυτής είναι δυνατόν να καταλάβουμε τι είναι καλό, αισχρό, δίκαιο, άδικο και γενικά τι είναι προτιμητέο και τι απορριπτέο. Αυτό περίπου επισημαίνει και ο Δημοσθένης στο λόγο του «Κατά Αριστογείτονος»<sup>5</sup>.

Η απαρίθμηση των αγαθών που προσφέρει η φιλοσοφία, θυμίζει τα χαρακτηριστικά των 10 εντολών της Παλαιάς Διαθήκης, με τη διαφορά ότι εκείνες είναι θέσφατα και όχι αποτέλεσμα άσκησης στην αρετή μέσω της γνώσης και της φιλοσοφίας.

## 2.7. Σωματική άσκηση

Μαζί με την πνευματική τροφή της σωστής εκπαίδευσης που γεύεται ένα παιδί, είναι σημαντικό συγχρόνως να αθλείται, γιατί η ευρωστία κατά την παιδική ηλικία είναι θεμέλιο καλού γήρατος. Οι σωματικές ασκήσεις δεν θα πρέπει, όμως, να εξαντλούν τους νέους από την κούραση, καθώς η εξουθένωση δεν είναι καλός βοηθός στη μελέτη των πνευματικών επιστημών. Τα παιδιά πρέπει να ασκούνται στη στρατιωτική εκπαίδευση, ακοντισμό, τόξο και κυνήγι.

## 2.8. Μέσα Αγωγής

Στο «Περί παιδων αγωγής» συμπεριλαμβάνονται προτάσεις και συμβουλές για τη σωστή συμπεριφορά, τη σύνεση και την αυτοκυριαρχία των νέων, πολλές από τις οποίες έχουν διαχρονική αξία. Ο Πλούταρχος προτείνει τα εξής:

Η παρακίνηση των παιδιών στα καλά έργα πρέπει να γίνεται με παραινήσεις και πειθώ και όχι με ξυλοδαρμούς και με κακοποιήσεις, που αποθαρρύνουν και εξευτελίζουν. Οι επιπλήξεις και ο έπαινος να χρησιμοποιούνται εναλλάξ, γιατί με την επίπληξη τα παιδιά ανακαλούνται στην τάξη και με τον έπαινο παρακινούνται στα καλά έργα.

Τα παιδιά καλό είναι να μην υφίστανται κόπους πάνω από τις δυνάμεις τους, γιατί αποστρέφονται έτσι τη μάθηση. Το διάλειμμα είναι απαραίτητο, γιατί η ζωή έχει μοιρασθεί σε ανάπαυση και εργασία.

Η μνήμη είναι ταμείο (αποθήκη) της παιδείας, παράγει και αναπτύσσει την παιδεία, γι' αυτό πρέπει να ασκείται και είναι σημαντική όχι μόνο στη διαδικασία της μάθησης, αλλά και σε όλες τις πράξεις της ζωής. Η ανάμνηση του παρελθόντος γίνεται οδηγός για τις σωστές αποφάσεις του μέλλοντος.

Οι πατέρες πρέπει να λαμβάνουν ειδική μέριμνα και να προετοιμάζουν τους γιους τους, ώστε να είναι κοινωνικοί, θεωρώντας την έλλειψη

---

5 Ράπτης, Γ. (εισαγωγή, περίληψη, μετάφραση, σχόλια, επιμέλεια), (2002). *Πλούταρχος, Περί παιδων Αγωγής, Παραμυθητικός προς Απολλώνιον, Παραμυθητικός προς την εαυτού γυναίκα*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος, σ.161.

κοινωνικότητας αξιομίσητη. Οι νέοι πρέπει να μην βλάπτουν την υπόληψή τους με καταχρήσεις δημοσίου χρήματος.

Ο έλεγχος του θυμού (τον ανέφερε και ο Ευριπίδης στον Πρωτεσίλαο), η αποφυγή δογματισμού, η συγκράτηση της γλώσσας και η αξία της σιωπής τονίζονται από τον Πλούταρχο, ο οποίος θεωρεί, επιπλέον, ότι το να γνωρίζει κάποιος να νικείται είναι έντιμο, ιδιαίτερα όταν η νίκη είναι βλαβερή.

Η αλήθεια και η αποφυγή του ψέματος, το οποίο δεν συγχωρείται τονίζονται, επίσης, από τον συγγραφέα, ως στοιχεία που συντελούν σημαντικά στην ορθή αγωγή. Στην αποφυγή του ψέματος αναφέρεται και ο Λυσίας στο λόγο του «Υπέρ του Αριστοφάνους χρημάτων», αλλά και πολλοί άλλοι αρχαίοι Έλληνες και Λατίνοι συγγραφείς οι οποίοι έγραψαν περί της αλήθειας και του ψεύδους<sup>6</sup>. Στην Παλαιά Διαθήκη η αποφυγή του ψέματος αναφέρεται ως μία από τις δέκα εντολές (Ου ψευδομαρτυρήσεις...), ενώ, στις ρήσεις της λαϊκής σοφίας, μεταξύ πολλών άλλων σχετικών, συναντούμε τη χαρακτηριστική παροιμία «Ο ψεύτης και ο κλέφτης τον πρώτο χρόνο χαίρονται».

Αναφορικά με τον έρωτα προς τους έφηβους, κατακρίνει αυτούς που ποθούν μόνο το όμορφο σώμα και εγκρίνει αυτούς που ερωτεύονται την ψυχή.

Η προφύλαξη και η επιτήρηση των παιδιών θα πρέπει να συνεχίζονται και στην εφηβική ηλικία, γιατί τα εφηβικά παραστρατήματα και οι παρεκτροπές είναι μεγαλύτερα από τα παιδικά. Κύρια επιδίωξη κάθε ενέργειας είναι η αρετή και τα δύο θεμέλιά της είναι η ελπίδα της τιμής και της δόξας και ο φόβος της τιμωρίας. Οι συνομήλικοι που υπηρετούν ή συντροφεύουν τα παιδιά, πρέπει να έχουν εξαιρετικό χαρακτήρα, γιατί η συναναστροφή με χρηστούς συνομήλικους είναι σημαντική. Τα παιδιά πρέπει να μένουν μακριά από κόλακες, για τους οποίους ο Πλούταρχος εκφράζει τον αποτροπιασμό του.

Η τραχύτητα των πατέρων να εναλλάσσεται με την πραότητα. Τα σφάλματα των παιδιών πρέπει να αντιμετωπίζονται με ηρεμία. Οι πατέρες να μην κρατούν σε μάκρος την οργή τους και, κάποιες φορές, να φέρονται ως αμβλύωπες και βαρήκοοι.

Καθοριστική για την αγωγή των παιδιών είναι η προβολή προτύπων και παραδειγμάτων ανθρώπων με εγκράτεια που απέκτησαν έπαινο και καλή υπόληψη ή φιλήδωνων ανθρώπων, που περιέπεσαν σε συμφορές. Οι πατέρες οφείλουν να είναι πρότυπα και φωτεινά παραδείγματα για τα παιδιά τους.

Οι γονείς πρέπει να θέτουν σε εφαρμογή όλα τα μέτρα που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην καλή ανατροφή των παιδιών τους. Το να συγκρατήσουν και να εφαρμόσουν όλες αυτές τις συμβουλές, ο Πλούταρχος το θεωρεί ιδεώδες, αλλά δύσκολο και αποτέλεσμα κοπιαστικής προσπάθειας. Το να εφαρμόσουν, όμως, με ζήλο τις περισσότερες από αυτές, απαιτεί, βέβαια, καλή τύχη και αρκετή

---

<sup>6</sup> Αποφθέγματα, Γνωμικά, Αφορισμοί, Ρητά, Παροιμίες και άλλα. Στο: Γνωμικολογικόν, <http://www.gnomikologikon.gr/catquotes.php?categ=2310> (προσπελάστηκε στις 3/2/2015).

δραστηριότητα και ενέργεια, αλλά οπωσδήποτε είναι κάτι που δεν υπερβαίνει τις ανθρώπινες δυνάμεις, κατορθωτό από την ανθρώπινη φύση.

### 3. Χαρακτηριστικά του έργου

Το έργο του Πλούταρχου «Περί παιδων αγωγής» είναι πολύτιμο, γιατί αποτελεί τεκμήριο της εποχής του αλλά και γιατί περιέχει μεγάλο πλήθος πληροφοριών για προηγούμενες χρονικές περιόδους, καθώς παραπέμπει σε πολλούς αρχαίους συγγραφείς<sup>7</sup>, γεγονός που οδηγεί στη διαπίστωση ότι γνώριζε τα συγγράμματά τους και αξιοποιούσε στα δικά του έργα τα στοιχεία που τον ενδιέφεραν, επιλέγοντας και στηρίζοντας τις προτάσεις που αποδεχόταν και θεωρούσε σωστές και απορρίπτοντας όσες θεωρούσε εσφαλμένες. Η διάταξη της ύλης δεν ακολουθεί σαφή δομή, καθώς ο συγγραφέας επανέρχεται σε ζητήματα που έθιξε προηγουμένως. Το συγκεκριμένο έργο χαρακτηρίζεται από απλό και επιμελημένο ύφος. Η γλώσσα που χρησιμοποιεί είναι και αυτή απλή και δείχνει την εξοικείωσή του με τον αττικό λόγο.

Ο Πλούταρχος χρησιμοποιεί παρομοιώσεις σύντομες και σύνθετες<sup>8</sup>, αλληγορίες<sup>9</sup>, παραδείγματα<sup>10</sup> και ανέκδοτα<sup>11</sup> για να γίνουν τα λεγόμενά του κατανοητά και εύπεπτα και για να ενισχύσει τις θέσεις του. Επιπλέον, σε όλο το έργο του αφθονούν οι μεταφορές, οι εικόνες, τα επίθετα, ενώ αρκετή είναι η χρήση των ρητορικών ερωτήσεων. Επίσης, στο πλαίσιο των αναφορών του σε προηγούμενους συγγραφείς, παραθέτει παροιμίες και πολλά αποφθέγματα και γνωμικά δικά του αλλά και άλλων, όπως των Φωκυλίδη, Ησίοδου, Δημόκριτου, Ευριπίδη, Πλάτωνα<sup>12</sup>.

Γνωμικά του Πλούταρχου, ενδεικτικά: «Αν μένεις κοντά σε κουτσό, θα μάθεις κι εσύ να κουτσαίνεις», «Η νεότης είναι πράγμα εύπλαστον και μαλακόν», «Τα ωραία πράγματα είναι δύσκολα», «Τίποτε δεν παχαίνει τόσο το άλογο, όσο το μάτι του νοικοκύρη», «Κανείς δε μετανόησε διότι εσιώπησε, ενώ πάρα πολλοί μετανόησαν διότι ομίλησαν», «Το να αρέσει κανείς στους πολλούς σημαίνει πως δεν αρέσει στους σοφούς»<sup>13</sup>.

7 Κρητικός, Β. (εισαγωγή, μετάφρασις, σημειώσεις), (ά.χ.). Πλούταρχου, *Περί παιδων Αγωγής*. Αθήνα: Πάπυρος, σ.σ. 42, 48, 54, 58, 62, 70, 72, 74, 82 και αλλού.

8 Κρητικός, Β. (εισαγωγή, μετάφρασις, σημειώσεις), (ά.χ.). Πλούταρχου, *Περί παιδων Αγωγής*. Αθήνα: Πάπυρος, σ.σ. 22, 30, 34, 38, 40, 44, 46, 48, 52, 58, 60, 64, 70, 78 και αλλού.

9 Κρητικός, Β. (εισαγωγή, μετάφρασις, σημειώσεις), (ά.χ.). Πλούταρχου, *Περί παιδων Αγωγής*. Αθήνα: Πάπυρος, σ.σ. 26, 30, 74, 78 και αλλού.

10 Κρητικός, Β. (εισαγωγή, μετάφρασις, σημειώσεις), (ά.χ.). Πλούταρχου, *Περί παιδων Αγωγής*. Αθήνα: Πάπυρος, σ.σ. 20, 24, 26, 56, 74 και αλλού.

11 Κρητικός, Β. (εισαγωγή, μετάφρασις, σημειώσεις), (ά.χ.). Πλούταρχου, *Περί παιδων Αγωγής*. Αθήνα: Πάπυρος, σ.σ. 22, 28, 40, 42, 46, 62, 68 και αλλού.

12 Κρητικός, Β. (εισαγωγή, μετάφρασις, σημειώσεις), (ά.χ.). Πλούταρχου, *Περί παιδων Αγωγής*. Αθήνα: Πάπυρος, σ.σ. 28, 32, 42, 54, 58, 60, 60, 63, 70, 80, 82 και αλλού.

13 Κρητικός, Β. (εισαγωγή, μετάφρασις, σημειώσεις), (ά.χ.). Πλούταρχου, *Περί παιδων Αγωγής*. Αθήνα:



Γνωμικά άλλων αρχαίων συγγραφέων, ενδεικτικά, με αλφαβητική σειρά: Ευριπίδης, «Όταν στο γένος δεν τεθούν θεμέλια σταθερά, πάντα θα ζουν οι απόγονοι σε μαύρη δυστυχία», «Γιατί σκλαβώνει και τον πιο θρασύκαρδο σαν ξέρει των γονιών του πράγματα άτιμα», «Αν ίσως δύο συζητούν κι ο ένας τυχόν θυμώσει, αυτός που δεν αντιμιλεί έχει περίσσια γνώση», «Μα είναι μια αγάπη αλλιώτικη που νιώθουν οι θνητοί για μια δίκαιη και φρόνιμη κι ενάρετη ψυχή». Δημόκριτος, «Ο λόγος είναι του έργου σκιά». Πλάτων, «όπου οι μεγάλοι είναι αναισχυντοι, εκεί είναι ανάγκη και οι νέοι να είναι πάρα πολύ αναιδείς». Ησίοδος, «Αν λίγο λίγο οικονομάς κι όλο διαρκώς σωρεύεις, γρήγορα μέγα θα γενεί το λίγο που μαζεύεις». Φωκυλίδης, «Το παιδί σου από μικρό μάθαινε το στο καλό». Επίσης, στο έργο του Πλούταρχου αναφέρονται πολλά αλληγορικά παραγγέλματα του Πυθαγόρα<sup>14</sup>.

Ακόμη, για να στηρίζει τις θέσεις του, ο συγγραφέας χρησιμοποιεί θετικά παραδείγματα, πολλά από τα οποία αφορούν φιλοσόφους, ποιητές και πολιτικά πρόσωπα κυρίως της κλασικής αρχαιότητας όπως είναι οι Δημόκριτος, Αρχύτας, Δίων ο Συρακούσιος, Πλάτων, Σοφοκλής, Ευριπίδης, Λυκούργος, Περικλής κ.ά.<sup>15</sup>. Χρησιμοποιεί και αρνητικά παραδείγματα, όπως το Γύλιππο το Λακεδαιμόνιο για αθέμιτα κέρδη<sup>16</sup>, τον ποιητή Σωτάδη και το σοφιστή Θεόκριτο για την ακράτεια της γλώσσας τους<sup>17</sup> κ.ά..

Πολλά από τα ζητήματα που αναδεικνύει ο Πλούταρχος θίγονται και σε άλλα έργα της αρχαιότητας και πολλές από τις θέσεις και απόψεις του Πλούταρχου είναι όμοιες ή προσεγγίζουν απόψεις και άλλων αρχαίων συγγραφέων και διανοητών όπως των Ευριπίδη, Διογένη Λαέρτιου, Κικέρωνα, Σοφοκλή, Απολλόδωρου, Ξενοφώντα, Ισοκράτη, Αριστοτέλη και ιδιαίτερα του Πλάτωνα<sup>18</sup>.

#### 4. Παιδαγωγικές αντιλήψεις του Πλούταρχου με διαχρονική αξία

Το σύγγραμμα αποτυπώνει το μορφωτικό ιδεώδες και τις περιαγωγής αντιλήψεις του Πλούταρχου και από την άποψη αυτή είναι σημαντικό. Η ανατροφή των παιδιών απαιτεί, κατά το συγγραφέα, πολύ κόπο, ανεξάντλητη αγάπη από τους γονείς και τους παιδαγωγούς και απεριόριστο χρόνο. Οι διαδικασίες

---

Πάπυρος, σ.σ. 46, 48, 50, 52, 56, 62, 66, 74, 76 και αλλού.

14 Κρητικός, Β. (εισαγωγή, μετάφρασις, σημειώσεις), (ά. χ.). *Πλούταρχου, Περί παιδων Αγωγής*. Αθήνα: Πάπυρος, σ.75

15 Κρητικός, Β. (εισαγωγή, μετάφρασις, σημειώσεις), (ά. χ.). *Πλούταρχου, Περί παιδων Αγωγής*. Αθήνα: Πάπυρος, σ.σ. 24, 32, 34, 44, 50, 52, 64 και αλλού.

16 Κρητικός, Β. (εισαγωγή, μετάφρασις, σημειώσεις), (ά. χ.). *Πλούταρχου, Περί παιδων Αγωγής*. Αθήνα: Πάπυρος, σ. 62.

17 Κρητικός, Β. (εισαγωγή, μετάφρασις, σημειώσεις), (ά. χ.). *Πλούταρχου, Περί παιδων Αγωγής*. Αθήνα: Πάπυρος, σ.σ. 66, 68.

18 Κρητικός, Β. (εισαγωγή, μετάφρασις, σημειώσεις), (ά. χ.). *Πλούταρχου, Περί παιδων Αγωγής*. Αθήνα: Πάπυρος, υποσημειώσεις, σ.σ. 19, 20, 22, 24, 25, 27, 30, 38, 40, 41, 43, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 66, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 81, 82.

αλληλεπίδρασης των ενηλίκων με τα παιδιά με την έννοια της «πρωτογενούς αγωγής» που επηρεάζει και καθοδηγεί την μετέπειτα ανάπτυξη του ατόμου, κυρίως, σε ηθικούς και κοινωνικούς τομείς, θεωρούνται και σήμερα ιδιαίτερα σημαντικές<sup>19</sup>. Ο προσανατολισμός της αγωγής που προτείνεται στο έργο είναι ανθρωποκεντρικός, με υψηλότερο ιδεώδες τη φιλοσοφική κατάρτιση και την εφαρμογή των αρχών της στην καθημερινή ζωή, με σαφείς επιδράσεις από τους Στωικούς, τους Πυθαγόρειους και, κυρίως, από το Σωκρατικό και το Πλατωνικό παιδευτικό ιδεώδες. Αργότερα, στο Βυζάντιο, έργα περί αγωγής υιοθετούν ανάλογη ανθρωποκεντρική προσέγγιση και η ανατροφή των παιδιών κατέχει, επίσης, κυρίαρχο ρόλο. Στόχος πλέον δεν είναι μόνον ο καλός καγαθός πολίτης, αλλά ο πολίτης του ουρανού, ο άγιος. Ο Γρηγόριος ο Θεολόγος, ο Ιωάννης Χρυσόστομος και άλλοι Πατέρες της Εκκλησίας κατανοώντας τις δυσκολίες ανατροφής των παιδιών γράφουν πλήθος συγγραμμάτων, όπου συμβουλεύουν και νουθετούν γονείς και παιδιά<sup>20</sup>. Επίσης, μεγάλοι Έλληνες παιδαγωγοί του 20ου αιώνα, όπως οι Δελμούζος, Γληνός και Παπανούτσος, θεωρούν ότι η παιδεία βρίσκεται στην υπηρεσία του ανθρωπισμού που εξευγενίζει και ηθικοποιεί τον άνθρωπο<sup>21</sup>.

Για το εύπλαστο της παιδικής ηλικίας, το οποίο επισημαίνει ο Πλούταρχος, μίλησαν ο Μέγας Βασίλειος και ο Ιωάννης Χρυσόστομος, στα έργα τους για την ανατροφή των νέων<sup>22</sup> (Μπιλαλής, 1966, Στάμου, 1962). Ο Μέγας Βασίλειος αποφαινεται σχετικά: «εύπλαστον έτι ούσαν και απαλήν την ψυχήν και ως κηρόν εύτηκτον ταις των επιβαλλομένων μορφαίς ραδίως εκτυπούμένην προς πάσαν αγαθών άσκησιν ευθύς και εξ αρχής ενάγεσθαι χρή», ενώ ο Διογένης αναφέρει: «Την των παιδών αγωγήν εοικέναι τοις των κεραμέων πλάσμασίν, ως γαρ εκείνοι απαλόν μεν τον πηλόν όντα, όπη θέλουσι σχηματίζουσι και ρυθμίζουσι, οπηθέντα δε ουκέτι δύνανται πλάσσειν, ούτω και τους νέους μη δια πόνου παιδευθέντας, τελείους γενομένους αμετάπλαστους γίνεσθαι»<sup>23</sup>. Η αναγκαιότητα της αγωγής και η χρησιμότητά της στα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών υποστηρίζεται και από τη σύγχρονη παιδαγωγική, καθώς μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν γονείς και δάσκαλοι με τα παιδιά τίθενται οι απαραίτητες ψυχολογικές, συναισθηματικές, ηθικές και κοινωνικές σταθερές που είναι

19 Μασσαγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg. σ. σ. 387-389.

20 Ενδεικτικά: Μωραΐτης, Δ. (1940). *Ιωάννου Χρυσοστόμου Παιδαγωγικά*. Αθήνα: Βιβλιοθήκη Παπύρου 96.  
Ζήσης, Θ. (1997). *Η ανατροφή των παιδιών κατά τον Άγιο Ιωάννη Χρυσόστομο*. Στο: <http://www.impantokratoros.gr/14792984.el.aspx> (προσπελάστηκε στις 3/2/2015).

21 Ράπτης, Γ. (εισαγωγή, περίληψη, μετάφραση, σχόλια, επιμέλεια), (2002). *Πλούταρχος, Περί παιδών Αγωγής, Παραμυθητικός προς Απολλώνιον, Παραμυθητικός προς την εαυτού γυναίκα*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος, σ. 153.

22 Μπιλαλής, Β. (1966). *Μεγάλου Βασιλείου. Προς τους νέους, Όπως αν εξ ελληνικών ωφελούντο λόγων*. 2η έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης. Στάμου, Π. (1962). *Ιωάννου Χρυσοστόμου, Ομιλίες περί της ανατροφής των τέκνων*. Αθήνα.

23 Αγίου Νεκταρίου, *Η αγωγή των παιδών και αι μητέρες*. Στο: Αντιαρετικών Εγκόλπιον, [http://www.egolpion.com/agwgh\\_paidwn.el.aspx](http://www.egolpion.com/agwgh_paidwn.el.aspx) (προσπελάστηκε στις 3/2/2015).

αναγκαίες για την πνευματική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών<sup>24</sup>.

Ο Πλούταρχος υποστηρίζει ότι, εκτός από την παιδεία, τα υπόλοιπα αγαθά είναι φθαρτά. Την άποψη για τα φθαρτά ανθρώπινα τη βρίσκουμε έντονα σε θρησκευτικά χριστιανικά κείμενα. Π.χ. στη νεκρώσιμη ακολουθία αναφέρεται: «ως άνθος μαραίνεται και ως όναρ παρέρχεται (ο άνθρωπος)...» και «Πάντα ματαιότης τα ανθρώπινα, όσα ουχ υπάρχουν μετά θάνατον· ου παραμένει ο πλούτος, ου συνοδεύει η δόξα...»<sup>25</sup>.

Το συνδυασμό φύσης και αγωγής το συναντούμε, με κάποιες μορφές και στη σύγχρονη εποχή. Για παράδειγμα, στο ερώτημα αν η ανάπτυξη του παιδιού ωθείται και κατευθύνεται από εξωτερικές ή εσωτερικές δυνάμεις, η Μπιχεβιοριστική Σχολή τοποθετείται υπέρ των εξωτερικών και η Ανθρωπιστική Σχολή υπέρ των εσωτερικών δυνάμεων, ενώ η Ψυχοδυναμική Σχολή εκφράζει συνδυαστικές θέσεις. Σύμφωνα με την Μπιχεβιοριστική Σχολή (Skinner, Lee Canter, Jones), η φύση του παιδιού είναι *tabula rasa* και το περιεχόμενο και ο ρυθμός μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού καθορίζονται από τις εξωτερικές συνθήκες. Βασικά στοιχεία της μπιχεβιοριστικής αγωγής είναι η καθοδήγηση, η ανατροφοδότηση και, επιπλέον, κατά ορισμένους εκπροσώπους της σχολής αυτής, η χρήση ποινών, ακόμη και σωματικών (ρόλος εκπαιδευτικού: ελεγκτής)<sup>26</sup>. Στον αντίποδα της μπιχεβιοριστικής σχολής, που αμφισβητεί τη δυνατότητα αυτορρύθμισης του παιδιού, η Ανθρωπιστική Σχολή (Rousseau, Froebel, Tolstoy, Neill, Rogers) έχει ως βασική θέση της ότι ο άνθρωπος έρχεται στον κόσμο με πλούσια και αγαθή προίκα, έτοιμος να εξελιχθεί, μέσα από τη διαδικασία της φυσικής ωρίμανσης, σε ολοκληρωμένη και δημιουργική προσωπικότητα. Το παιδί έχει εν δυνάμει εσωτερικώς προδιαγεγραμμένη την πορεία ανάπτυξής του και εξαντλεί τις δυνατότητες ανάπτυξης μόνο όταν βρεθεί σε συνθήκες ελεύθερης επιλογής και αυτορρύθμισης. Για τη φυσική εκδίπλωση της έμφυτης δομής της ανθρώπινης φύσης, έργο του εκπαιδευτικού είναι η δημιουργία πλούσιου σχολικού περιβάλλοντος και η εξασφάλιση συνθηκών επιλογών και αυτορρύθμισης (ρόλος εκπαιδευτικού: διευκολυντής)<sup>27</sup>. Η Ψυχοδυναμική Σχολή (Glasser, Dreikurs) εκφράζει συνδυαστικές θέσεις υποστηρίζοντας ότι το παιδί έχει εν δυνάμει την επιθυμία και την ικανότητα να εξελιχθεί σε αυτορρυθμιζόμενο άτομο. Η ανάπτυξή του είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου του παιδιού, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από την επικοινωνία των ατόμων και τη συλλογική δράση. Προτείνει την αντίληψη της σταδιακής οικοδόμησης από

24 Ξωγέλλης, Π. (2007α). «Αυθεντία». Στο Π. Ξωγέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σ. 74.

25 *Νεκρώσιμα Ίδιόμελα*. (Ιωάννου Μοναχού, τοῦ Δαμασκηνοῦ), Ἦχος β΄ και Ἦχος γ΄. Στο: Cantus Firmus. *Περιοδικό Τέχνης και Λόγου*, [http://cantus.blogspot.gr/2014/01/blog-post\\_9549.html](http://cantus.blogspot.gr/2014/01/blog-post_9549.html) (προσπελάστηκε στις 3/2/2015).

26 Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη*, τόμος Α΄. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 29-30.

27 Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη*, τόμος Α΄. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 31-32.

το αναπτυσσόμενο άτομο όλο και πολυπλοκότερων σχημάτων κοινωνικής και γνωστικής συμπεριφοράς. Τα σχήματα αυτά είναι αποτέλεσμα της δυναμικής επεξεργασίας του περιβάλλοντος από το άτομο, με βάση τις δομές που ήδη διαθέτει (ρόλος εκπαιδευτικού: συμβουλευτής και διαμεσολαβητής)<sup>28</sup>.

Αναφορικά με τη θεωρία του Πλούταρχου ότι ο νους είναι ο ανώτατος άρχων του λόγου και ο λόγος υπήκοος του νου, υπενθυμίζουμε νεότερες θεωρίες, όπως του Piaget (Πιαζέ) ότι η ανάπτυξη της σκέψης αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για ανάπτυξη της γλώσσας, ενώ ο Vygotsky (Βυγκότσκι) υποστηρίζει την αμοιβαία αλληλεπίδρασή τους<sup>29</sup>.

Η αγωγή, κατά τον Πλούταρχο, πρέπει να προάγει το πνεύμα, να καλλιεργεί την ψυχή και να ασκεί παράλληλα και το σώμα. Από τα Ομηρικά Έπη και την αρχαία Σπάρτη μέχρι τα δημοτικά τραγούδια της Εθνεγερσίας του '21 επαινούνται η καλή κορμοστασιά και η σωματική δύναμη και διαπιστώνεται ότι η σωματική διάπλαση και ευρωστία έπαιζαν σημαντικό ρόλο.

Επίσης, αντιλήψεις ισχυρές και σήμερα είναι:

- Η σημασία της καλής συναναστροφής είναι και σήμερα ισχυρή. Την παροιμία που χρησιμοποιεί ο Πλούταρχος, για να ενισχύσει τις απόψεις του, «Αν χολώ παροικήσης, υποσκάζειν μαθήση»<sup>30</sup> τη βρίσκουμε σε πολλές παραλλαγές και στις προηγούμενες εποχές (π.χ. στο «Συμπόσιο» του Πλάτωνα: Όμοιος ομοίω αεί πελάζει) και στις μετέπειτα (Μ' όποιον δάσκαλο καθήσεις, τέτοια γράμματα θα μάθεις).
- Η ολοκληρωμένη ανάπτυξη των παιδιών, νοητική και σωματική, καθώς και η σπουδαιότητα της κοινωνικοποίησης των παιδιών εμπεριέχονται στα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών<sup>31</sup> και θεωρούνται αναπόσπαστα στοιχεία της σημερινής εκπαίδευσης.
- Το μέτρο σε όλα (π.χ. να αποφεύγεται ο μακροπερίοδος λόγος, να υπάρχει ποικιλία), η προετοιμασία του λόγου, τα παλαιά βιβλία ως πηγές της επιστήμης (γνώσεων) ισχύουν και σήμερα.
- Ο Πλούταρχος κατακρίνει τους ξυλοδαρμούς και τις κακοποιήσεις. Η άποψή του είναι αξιοσημείωτη, δεδομένου ότι οι σωματικές ποινές ίσχυαν μέχρι και τη σύγχρονη εποχή στην Ελλάδα, ενώ ισχύουν ακόμη σε άλλες χώρες. Εξάλλου, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, εκφραστές της Μπιχεβιοριστικής Σχολής, όπως ο Lee Canter, ως μέσο άσκησης πειθαρχίας και μορφοποίησης της συμπεριφοράς του παιδιού προτείνουν τη

28 Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη*, τόμος Α'. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 32-33.

29 Βυγκότσκι, Λ. (1993). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.

Πιαζέ, Ζ. (2001). *Η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού*. Αθήνα: Καστανιώτης.

30 Κρητικός, Β. (εισαγωγή, μετάφρασις, σημειώσεις), (ά. χ.). *Πλούταρχο, Περὶ παιδων Αγωγής*. Αθήνα: Πάπυρος, σ. 32.

31 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). ΦΕΚ. Τεύχος Β'. αρ. φύλλου 303/13-03-03. Τόμος Α'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ. 3733-3734, 3736.

συστηματική χρήση των ποινών, στις οποίες ορισμένοι συμπεριλαμβάνουν για παιδαγωγικούς λόγους και τις σωματικές ποινές<sup>32</sup>.

- Η προβολή προτύπων είναι διαχρονική. Ο Bandura, από τους κύριους υποστηρικτές της κοινωνικής μάθησης, υποστήριζε τη σημασία της προτυποποίησης και της μίμησης προτύπων, γιατί το παιδί έχει έμφυτη τάση να μιμείται συνειδητά ή ασυνείδητα τη συμπεριφορά άλλων, ιδιαίτερα αν έχουν κύρος ή κοινωνική θέση<sup>33</sup>.
- Η μεγάλη επίδραση που ασκεί ο δάσκαλος και η συχνή επικοινωνία των γονέων με τους δασκάλους.
- Οι επιπληξίες και ο έπαινος (όχι, όμως, ο υπερβολικός που οδηγεί στην έπαρση).
- Η σημασία της ανάπαυσης. Τα παιδιά δεν πρέπει να υφίστανται κόπους πάνω από τις δυνάμεις τους, γιατί αποστρέφονται έτσι τη μάθηση. Το διάλειμμα είναι απαραίτητο. Ο Αριστοτέλης ήταν ο πρώτος που διατύπωσε τη θεωρία της ανάπαυσης στο έργο του «Πολιτικά» (Πολιτικά 1337<sup>a</sup>, 38-39)<sup>34</sup>, που υποστηρίζεται και από σύγχρονους θεωρητικούς, σύμφωνα με την οποία το παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα ξεκούρασης στα καταπονημένα μυϊκά συστήματα και ενεργοποιεί άλλα συστήματα, που έμειναν ανενεργά<sup>35</sup>. Η αντίληψη για την αποφυγή υπερφόρτωσης των παιδιών και τη σημασία της ανάπαυσης, του διαλείμματος και του παιχνιδιού, τα οποία προσφέρουν δυνατότητες εκτόνωσης της κινητικότητας και πνευματικής και συναισθηματικής χαλάρωσης και, επιπλέον, αποτελούν μέσα νοητικής ανάπτυξης, μάθησης και κοινωνικοποίησης του παιδιού, υποστηρίζεται και σήμερα<sup>36</sup>.
- Ο έλεγχος του θυμού.
- Η αποφυγή του ψέματος (Σόλων ο Αθηναίος: Μη ψεύδου αλλά αλήθευε<sup>37</sup> – Παλαιά Διαθήκη: Ου ψευδομαρτυρήσεις – Λαϊκή Σοφία: Ο ψεύτης και ο κλέφτης τον πρώτο χρόνο χαίρονται).

## 5. Γενική εκτίμηση

Η σκέψη του Πλούταρχου δεν ήταν ούτε πρωτότυπη ούτε ενταγμένη σε μία και μόνο φιλοσοφική σχολή. Ήταν εκλεκτικός, όπως και πολλοί άλλοι στην

32 Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη*, τόμος Α'. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.30.

Burden, P. (1955). *Classroom Management and Discipline*. New York: Longman, σ.55.

33 Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

34 Σώματα κεμένων. Ανθολόγιο Αττικής Πεζογραφίας, Αριστοτέλης, Πολιτικά. Στο: Πύλη για την Ελληνική γλώσσα, Αρχαία ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, [http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient\\_greek/tools/corpora/anthology/content.html?t=52&m=2](http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?t=52&m=2) (προσπελάστηκε στις 3/2/2015).

35 Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη*, τόμος Α'. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.110.

36 Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη*, τόμος Α'. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 104-106, 107-113.

Fontana D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς* (μετφρ.: Μ. Λώμη). Αθήνα: Σαββάλας, σ.σ. 62-63.

37 Σόλων ο Αθηναίος. Στο: Βικιφθέγματα, [http://el.wikiquote.org/wiki/%CE%A3%CF%8C%CE%BB%CF%89%CE%BD\\_%CE%BF\\_%CE%91%CE%B8%CE%B7%CE%BD%CE%B1%CE%AF%CE%BF%CF%82](http://el.wikiquote.org/wiki/%CE%A3%CF%8C%CE%BB%CF%89%CE%BD_%CE%BF_%CE%91%CE%B8%CE%B7%CE%BD%CE%B1%CE%AF%CE%BF%CF%82) (προσπελάστηκε στις 3/2/2015).

εποχή του. Από το έργο του Πλούταρχου λείπει η βαθύτερη ψυχολογική αιτιολόγηση των προτεινόμενων κανόνων της αγωγής. Με δεδομένο, όμως, ότι η παιδαγωγική επιστήμη και άλλες επιστήμες με τις οποίες αυτή συνδέεται (ψυχολογία, κοινωνιολογία, βιολογία) είναι γέννημα νεότερων χρόνων, δεν ήταν δυνατόν να χρησιμεύσουν ως βάση για τη συγκρότηση της παιδαγωγικής του Πλούταρχου και δεν μπορεί να απαιτείται επιστημονικότητα από ένα βιβλίο που γράφτηκε σε προγενέστερη εποχή.

Η διάταξη της ύλης θα μπορούσε να είναι πιο εύστοχη. Το βιβλίο μπορεί να μη διαθέτει αυστηρή ακολουθία νοημάτων, ούτε δημιουργικούς στοχασμούς, έχει, όμως, το πλεονέκτημα να παρουσιάζει συγκεντρωμένες τις κυριότερες απόψεις για το θέμα της αγωγής, όπως είχαν επικρατήσει στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία.

Η μορφή και το περιεχόμενο του βιβλίου συνάδουν με το πνεύμα της εποχής, κατά την οποία η ελληνική διάνοηση είχε παρακμάσει και είχε χάσει τη δημιουργική ικανότητα, περιοριζόμενη στη μίμηση, στη μελέτη και στη συντήρηση των πνευματικών έργων του παρελθόντος.

Πρόκειται για σύγγραμμα παιδαγωγικής πρακτικής, προϊόν βαθιάς σκέψης, μελέτης, πείρας, με πλούτο γνώσεων για την παιδική ψυχολογία και με χρήσιμες υποδείξεις, ορισμένες από τις οποίες επιβεβαιώνονται από την επιστήμη και διατηρούν το κύρος τους μέχρι σήμερα<sup>38</sup>.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Βυγκότσκι, Λ. (1993). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.  
Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την  
Υποχρεωτική Εκπαίδευση Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). ΦΕΚ. Τεύχος Β'. αρ. φύλλου 303/13-03-03. Τόμος Α'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.  
Fontana D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς* (μετφρ.: Μ. Λώμη). Αθήνα: Σαββάλας.  
Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. δ' έκδ. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.  
Κρητικός, Β. (εισαγωγή, μετάφρασις, σημειώσεις), (ά. χ.). *Πλούταρχου, Περί παιδων Αγωγής*. Αθήνα: Πάπυρος.  
Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη*, τόμος Α'. Αθήνα: Γρηγόρης.  
Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.  
Μπιλαλής, Β. (1966). *Μεγάλου Βασιλείου. Προς τους νέους, Όπως αν εξ'ελληνικών*

---

38 Ενδεικτικά: Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. δ' έκδ. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.  
Παπάς, Α. (2004). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της Παιδείας*. Αθήνα: Δελφοί.

- ωφελούντο λόγων. 2η έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μωραΐτης, Δ. (1940). *Ιωάννου Χρυσοστόμου Παιδαγωγικά*. Αθήνα: Βιβλιοθήκη Παπύρου 96.
- Ξωχέλλης, Π. (2007α). «Αυθεντία». Στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παπάς, Α. (2004). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της Παιδείας*. Αθήνα: Δελφοί.
- Πιαζέ, Ζ. (2001). *Η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ράπτης, Γ. (εισαγωγή, περίληψη, μετάφραση, σχόλια, επιμέλεια), (2002). *Πλούταρχος, Περί παιδων Αγωγής, Παραμυθητικός προς Απολλώνιον, Παραμυθητικός προς την εαυτού γυναίκα*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Στάμου, Π. (1962). *Ιωάννου Χρυσοστόμου, Ομιλίες περί της ανατροφής των τέκνων*. Αθήνα:

### Ξενόγλωσση

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Burden, P. (1955). *Classroom Management and Discipline*. New York: Longman.

### Ιστοσελίδες

- Αγίου Νεκταρίου, *Η αγωγή των παιδων και αι μητέρες*. Στο: [http://www.egolpion.com/agwgh\\_paidwn.el.aspx](http://www.egolpion.com/agwgh_paidwn.el.aspx) (προσπελάστηκε στις 3/2/2015).
- Βικιφθέγματα, Σόλων ο Αθηναίος. Στο: [http://el.wikiquote.org/wiki/%CE%A3%CF%8C%CE%BB%CF%89%CE%BD\\_%CE%BF\\_%CE%91%CE%B8%CE%B7%CE%BD%CE%B1%CE%AF%CE%BF%CF%82](http://el.wikiquote.org/wiki/%CE%A3%CF%8C%CE%BB%CF%89%CE%BD_%CE%BF_%CE%91%CE%B8%CE%B7%CE%BD%CE%B1%CE%AF%CE%BF%CF%82) (προσπελάστηκε στις 3/2/2015).
- Βοιωτικός Κόσμος, *Ελεύθερη ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια για τη Βοιωτία*. Στο: <http://viotikoskosmos.wikidot.com/ploutarchos> (προσπελάστηκε στις 3/2/2015).
- Γνωμικολογικόν, *Αποφθέγματα, Γνωμικά, Αφορισμοί, Ρητά, Παροιμίες και άλλα*. Στο: <http://www.gnomikologikon.gr/catquotes.php?categ=2310> (προσπελάστηκε στις 3/2/2015).
- Ζήσης, Θ. (1997). *Η ανατροφή των παιδιών κατά τον Άγιο Ιωάννη Χρυσόστομο*. Στο: <http://www.impantokratoros.gr/14792984.el.aspx> (προσπελάστηκε στις 3/2/2015).
- Κακριδής, Φ., *Αρχαιογνωσία και Αρχαιολογία στη Μέση Εκπαίδευση. Αρχαία Ελληνική Γραμματολογία* Στο: Πύλη για την Ελληνική γλώσσα, Αρχαία ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, [http://www.greeklanguage.gr/Resources/ancient\\_greek/history/grammatologia/page\\_081.html](http://www.greeklanguage.gr/Resources/ancient_greek/history/grammatologia/page_081.html) (προσπελάστηκε στις 3/2/2015).

*Νεκρώσιμα Ύδιόμελα. (Γιάννου Μοναχοῦ, τοῦ Δαμασκηνοῦ), Ἦχος β΄ και Ἦχος γ΄.*  
Στο: Cantus Firmus. Περιοδικό Τέχνης και Λόγου, [http://cantfus.blogspot.gr/2014/01/blog-post\\_9549.html](http://cantfus.blogspot.gr/2014/01/blog-post_9549.html) (προσπελάστηκε στις 3/2/2015).

Σώματα κειμένων. *Ανθολόγιο Αττικής Πεζογραφίας, Αριστοτέλης, Πολιτικά.*  
Στο: Πύλη για την Ελληνική γλώσσα, *Αρχαία ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία*, [http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient\\_greek/tools/corpora/anthology/content.html?t=52&m=2](http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?t=52&m=2) (προσπελάστηκε στις 3/2/2015).

Φιλολογική ομάδα Κάκτου (εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια), (1995). Πλούταρχος, *Ηθικά*, Τόμος 1. Αθήνα: Κάκτος, σ. 296. Στο: Γενικό Λύκειο Λεχαινών <http://lyk-lechain.ilei.sch.gr/lyklec/stuff/ancient/plouto/pl004.pdf> (προσπελάστηκε στις 3/2/2015).

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Βορβή Ιωάννα** είναι σχολική σύμβουλος φιλολόγων στην Ανατολική Θεσσαλονίκη, πτυχιούχος της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος και διδάκτορας του ιδίου Πανεπιστημίου. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα της αφορούν, κυρίως, στην Ιστορία, στη Νεοελληνική Γλώσσα, στη διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σε θέματα αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία. Έχει ερευνητικό και συγγραφικό έργο (βιβλία, δημοσιεύσεις σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά) και υπήρξε εισηγήτρια σε πλήθος συνεδρίων, επιμορφωτικών σεμιναρίων και ημερίδων.

Η κ. **Δανηλίδου Ευγενία** είναι σχολική σύμβουλος φιλολόγων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Πέλλας, πτυχιούχος του τμήματος Κλασικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. και διδάκτορας των Παιδαγωγικών Επιστημών της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. Τα επιστημονικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα, τα βιβλία και οι δημοσιεύσεις της εστιάζονται σε θέματα γραμματισμών (γλωσσικού, ψηφιακού), διδακτικής των φιλολογικών μαθημάτων, αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία, καθώς επίσης και στη διαπολιτισμική, ενταξιακή εκπαίδευση και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αλλόγλωσσα παιδιά.



# Παυλοπούλου Ασπασία

## Συγκρουσιακές σχέσεις εντός του εκπαιδευτικού δυναμικού: όροι και προϋποθέσεις για τον μετασχηματισμό ενός στοιχείου κρίσης σε παράγοντα δομικής ανανέωσης και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας

### Περίληψη

Αφετηρία της μελέτης αποτέλεσε η θέση της Σύγχρονης Θεωρίας Διοίκησης, σύμφωνα με την οποία κάθε συγκρουσιακή σχέση του εκπαιδευτικού δυναμικού σχολικής μονάδας μπορεί να λειτουργήσει ως δυναμική διαδικασία βελτίωσης και ανάπλασης αυτής. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, ωστόσο, εντοπίζονται κατηγορίες προβλημάτων, που ακυρώνουν συλλήβδην κάθε βελτιωτική προσπάθεια, καθώς συνδέονται με δομικά χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ή, εν γένει, της ελληνικής κρατικής διοίκησης. Σε συνάφεια προς αυτά, ως βασικές προϋποθέσεις διαχείρισης της κρίσης ορίζονται τα ακόλουθα: εξασφάλιση της πρόθεσης των εκπαιδευτικών για συμμετοχή, ύπαρξη βασικού κώδικα επικοινωνίας μεταξύ των αντιτιθέμενων μερών, απουσία φαινομένων κρατισμού, κομματισμού, πατρωνίας, απαγκίστρωση από άτυπα πλέγματα εξουσιών.

### Abstract

As starting point for this treatise worked the view of the modern theory of

management, according to which, every confrontational relationship within the educational workforce of the school constitutes a dynamic process of improvement and development of it. However, the present study, seeks to pinpoint specific categories of problems, which cancel ex ante every effort for regeneration and replenishment, as long as they are linked to structural characteristics of the Greek educational system or, generally, of the Greek public institution. In accordance with these, the following basic presuppositions for undertaking a plan of crisis management are raised: the securing of the true intention of the teacher's involvement, the creation of an elementary code of communication between the opposing parts, the absence of phenomena of statism, partyism and patronage, and the disengagement from non formal networks of power.

## 1. Εισαγωγή

Θεωρείται αδιαμφισβήτητο ότι οι ραγδαίες αλλαγές που λαμβάνουν χώρα τις τελευταίες δεκαετίες, τόσο σε διεθνές, όσο και σε εθνικό επίπεδο έχουν σαφή αντίκτυπο στον χαρακτήρα και την ουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, ιστορικές εξελίξεις παγκόσμιας σημασίας διαμορφώνουν ένα «νέο διεθνές σκηνικό»<sup>1</sup>, κύριο γνώρισμα του οποίου αποτελεί η άρση της στασιμότητας και της διάρκειας προς όφελος μίας ραγδαία μεταβαλλόμενης πραγματικότητας. Σε επίπεδο εθνικής πραγματικότητας πάλι, οι κλυδωνισμοί που κυοφορούν ανακατατάξεις είναι διαρκείς και ισχυροί. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση, κατ' ανάγκη, μετασηματίζεται, αναπροσαρμόζοντας ραγδαία τους στόχους της. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται η μετάβαση από παραδοσιακά σε καινοτόμα μοντέλα διοίκησης και παιδαγωγικής. Συγκεκριμένα, τα παραδοσιακά σχήματα αυτούσιας μεταφοράς της γνώσης καθίστανται παρωχημένα και ανεπαρκή, ενώ στη θέση τους υιοθετούνται νέες μορφές *κοινωνικοπολιτισμικής-εμπειρικής οικοδόμησης της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή σε πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης*<sup>2</sup>. Η διοίκηση της σχολικής μονάδας, επίσης, μετατοπίζεται από την συγκεντρωτικού τύπου ηγεσία σε μορφές *συμμετοχικής διοίκησης μετασηματιστικού, αναμορφωτικού και ενδεχομενικού τύπου*<sup>3</sup>. Γενικότερα, αίτημα συνιστά στις μέρες μας η ύπαρξη εκπαιδευτικών κοινοτήτων και λειτουργιών, που θα είναι βρίσκονται σε διαδικασία διαρκούς εξέλιξης, αναπροσαρμογής και ανάπτυξης στο πλαίσιο μιας *διαρκώς ανανεούμενης βελτιωτικής διαδικασίας*.

Σε αυτό το ιδιαίτερος περίπλοκο και ασταθές συγκείμενο ο εκπαιδευτικός, όπως είναι φυσικό, αισθάνεται εκτεθειμένος και αβέβαιος<sup>4</sup>.

1 Θεοφιλίδης, Χρ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση*. Αθήνα: Γρηγόρης

2 Αγγελίδης, Π.Α. & Μαυροειδής, Γ. Γ. (2004). *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*, τ. Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός.

3 Wunderer, R. (2003). *Führung und Zusammenarbeit: Eine unternehmerische Führungslehre*. München: Luchterhand.

4 Σπυράκης, Γ. & Σπυράκη Χ. (Ιαν. 2008). Αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς: από την

Καθώς ο χαρακτήρας της σχολικής κοινότητας μετεξελίσσεται ραγδαία και αναλόγως προς τις ευρύτερες κοινωνικο-οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές<sup>5</sup>, με αποτέλεσμα να μειώνεται τόσο η σταθερότητα, όσο και η προβλεψιμότητα του νομοθετικού και θεσμικού πλαισίου, αυτός καλείται να ανταπεξέλθει σε νέες διδακτικές αναγκαιότητες και οργανισμικές απαιτήσεις χωρίς να διαθέτει επαρκείς υποστηρικτικές δομές. Υπό αυτές τις συνθήκες, το ήδη περίπλοκο επάγγελμα του εκπαιδευτικού γίνεται δαιδαλώδες, γεγονός που καθιστά κατανοητή την στατιστική πύκνωση περιπτώσεων *επαγγελματικής εξουθένωσης* των εκπαιδευτικών<sup>6</sup>, αλλά και την *ραγδαία αύξηση της παρουσίας συγκρουσιακών φαινομένων στις σχολικές μονάδες*<sup>7</sup>.

## 2. Επισκόπηση έρευνας: ο χαρακτήρας και η διαχείριση των συγκρούσεων σύμφωνα με τις μακροθεωρίες εκπαιδευτικής διοίκησης

Η αντιμετώπιση, και μάλιστα η πρόληψη, των συγκρουσιακών φαινομένων σαφώς αποτελεί αδήριτη ανάγκη, προκειμένου να αποτραπούν φαινόμενα παρακμής και διάλυσης, τα οποία, με τη σειρά τους, μπορεί να έχουν δραματικές συνέπειες για τη σχολική κοινότητα. Οι τρεις μακροθεωρίες διοίκησης εξετάζουν τα αίτια και προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου από διαφορετική σκοπιά, αναλόγως τις γενικές αρχές και την μέθοδο που υιοθετούν για την ανάλυση των διοικητικών συστημάτων.

Κατ' αρχάς, στο πλαίσιο της *Κλασικής Διοικητικής Θεωρίας*, κάθε στοιχείο σύγκρουσης εντός της σχολικής μονάδας εκλαμβάνεται ως σημείο παρακμής της κοινωνίας του σχολείου, το οποίο «οφείλεται σε προβλήματα προσωπικότητας» που ανακύπτουν «σε συνδυασμό με μία αποτυχημένη ηγεσία»<sup>8</sup>. Στο πλαίσιο αυτό, *κάθε φαινόμενο δυσαρμονίας αποδίδεται σε αποτυχία άσκησης αποτελεσματικής ηγεσίας* και, ειδικότερα, σε αδυναμία λήψης ορθών αποφάσεων και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων εκ μέρους του διευθυντή<sup>9</sup>. Είναι σαφές ότι οι ανωτέρω θέσεις απορρέουν από τις αρχές των πατέρων της *Κλασικής Θεωρίας*

---

επίλυση συγκρούσεων στη διαχείριση συγκρούσεων. *Διοικητική Ενημέρωση* 44, 32-50. Διαθέσιμο στο: <http://www.special-edition.gr/DE.htm>

5 Μπακαλμπάση, Ε., Φωκάς, Ε., Δημητρίου, Ι. (2011). Αξιολόγηση και εσωτερική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας. Μια σχέση που διασφαλίζει την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 15, 93-106.

6 Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 11, 135-142. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/fl14.pdf>. Επίσης, βλ. Βασιλόπουλος, Σ. Φ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology* 9, 18-44.

7 Παρασκευόπουλος, Θ. (2007). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους Εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης

8 Σπυράκης, Γ. & Σπυράκη, Χ. (Ιαν. 2008). Αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς: από την επίλυση συγκρούσεων στη διαχείριση συγκρούσεων. *Διοικητική Ενημέρωση* 44, 32-50.

9 March, J. G. & Simon, H. A. (1958). *Organisations*. New York: John Wiley & Sons.

Διοίκησης, Fr. W. Taylor και H. Fayol, σύμφωνα με τις οποίες ο ηγέτης οφείλει να επιβάλλει τις οργανισμικές εντολές και, στηριγμένος στην ισχύ και το κύρος που του προσδίδει η θέση του, να διασφαλίζει τον σεβασμό των υφισταμένων προς το πρόσωπό του. Έτσι, τίθενται οι βάσεις για την ανάπτυξη πνεύματος αλληλοσεβασμού στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και αποτρέπεται η ανάπτυξη συγκρουσιακών καταστάσεων<sup>10</sup>.

Στο πλαίσιο, επίσης, της *Κλασικής Διοίκησης*, σύμφωνα με την *Γραφειοκρατική-Πατερναλιστική Προσέγγιση* του Max Weber, **σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη θετικού κλίματος εντός ενός οργανισμού διαδραματίζει η άσκηση της ηγεσίας σε αυστηρό πνεύμα δικαιοσύνης και ίσων ευκαιριών**. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι μία διοίκηση απαλλαγμένη από μεροληψία, ευνοιοκρατία και διακρίσεις, συνιστά απαρέγκλιτη προϋπόθεση για την ευδοκίμηση όλων των οργανισμικών στόχων, συνεπώς και για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού δυναμικού<sup>11</sup>. Ειδικότερα, η άσκηση μιας τέτοιου είδους ηγεσίας επενεργεί αποτρεπτικά όσον αφορά στις ενδοσχολικές συγκρούσεις, γιατί λειτουργεί ως πρότυπο για τους υφισταμένους στις μεταξύ τους σχέσεις, αφενός υποβάλλοντας και επιβάλλοντας τις απρόσωπες-τυπικές συμπεριφορές, αφετέρου αποτρέποντας την εμφάνιση άτυπων σχέσεων εξουσίας μεταξύ των μελών του οργανισμού. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται επίσης η ανάπτυξη αισθημάτων δυσαρέσκειας και μειονεξίας και, αντιστρόφως, οι τάσεις υπεροχής και επιβολής από άτομα και ομάδες του προσωπικού<sup>12</sup>. Ο Weber υποστηρίζει, βέβαια, ότι ο ηγέτης, σε πλαίσιο πατερναλισμού, θα πρέπει να εφαρμόζει ένα σύστημα «αναλογικής ανταποδοτικότητας» (*proportional reciprocity*) προς τους υφισταμένους του, απευθύνοντας κατά περίπτωση ποινές ή επαίνους με στόχο αφενός να ενδυναμώνει όσους δρουν θετικά, αφετέρου να επαναφέρει στην τάξη όσους παρουσιάζουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Η στρατηγική αυτή, ωστόσο, θα πρέπει να εφαρμόζεται από τον διευθυντή με πνεύμα ορθολογισμού και αντικειμενικότητας, αποκλειστικά βάσει σταθερών και μετρήσιμων κριτηρίων, χωρίς το αποτέλεσμα να αλλοιώνεται από προτιμήσεις προσωπικού και συναισθηματικού, σε κάθε περίπτωση εξωλογικού, χαρακτήρα. Έτσι διασφαλίζεται η αρχή της δίκαιης ηγεσίας, ως εκ τούτου δεν διαταράσσονται οι συνθήκες αρμονίας μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού δυναμικού και εν τέλει η απρόσκοπτη λειτουργία της σχολικής κοινότητας<sup>13</sup>.

Οι θεωρητικοί της *Νεοκλασικής Θεωρίας ή του Διοικητικού Μοντέλου των Ανθρώπινων Σχέσεων* αντιμετώπισαν, επίσης, τις συγκρουσιακές καταστάσεις

10 Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*. Univ. of Nottingham. London: Sage (4<sup>η</sup> εκδ.).

11 Weber, M. (1916). *Politik als Beruf*. Ludwig-Maximilians-Universität München. Διαθέσιμο στο: <http://www.mobilerread.com/forums/showthread.php?t=209467>.

12 Banathy, B. (1992). *Systems Design of Education*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Administration.

13 Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση & οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.

ως παθογόνα στοιχεία εντός της σχολικής μονάδας. Διαφοροποιήθηκαν, ωστόσο, έντονα από τους θεωρητικούς της Κλασικής Σχολής -και μάλιστα άσκησαν δριμύτατη κριτική προς τους τελευταίους- αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης του φαινομένου από την εκπαιδευτική ηγεσία. Υπό το πρίσμα των νέων αντιλήψεων, ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε, για πρώτη φορά, στην πρόληψη έναντι της θεραπείας κατά την διαχείριση κρίσεων. Συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε ότι **η επικράτηση αρμονίας στην σχολική κοινότητα εδράζεται στο γενικότερο αίσθημα ασφάλειας και στον υψηλό βαθμό ικανοποίησης των εργαζομένων από την εργασία τους**. Ως απαρέγκλιτη αρχή στο πλαίσιο της Νεοκλασικής Θεωρίας Διοίκησης κυριάρχησε η άποψη ότι προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός οργανισμού είναι η επισταμένη ενασχόληση του ηγέτη με τους ανθρώπους της υπηρεσίας που διοικεί και, μάλιστα, η επίδειξη μέριμνας για κάθε εργαζόμενο ξεχωριστά, για τον *Άνθρωπο*. Ειδικότερα, από τους *Οργανωτικούς Ουμανιστές*, υποστηρίχθηκε ότι η ευδοκίμηση του εκπαιδευτικού έργου και του παιδαγωγικού προορισμού της σχολικής κοινότητας προϋποθέτει την κατανόηση των αναγκών του εκπαιδευτικού σε περισσότερα επίπεδα πραγμάτωσης και αυτοπραγμάτωσής του, την διαρκή ψυχοπνευματική ενδυνάμωσή του και η ενίσχυση του έργου του μέσω της διαρκούς παροχής κινήτρων εκ μέρους του σχολικού ηγέτη<sup>14</sup>. Καθώς, λοιπόν, ο φακός της παρατήρησης για όλα τα πεδία δράσης εντός του οργανισμού στράφηκε στο ψυχοκοινωνικό κλίμα, στις ανθρώπινες διαθέσεις και τη διαμόρφωση θετικών διανθρώπινων σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον, υποστηρίχθηκε αντίστοιχα ότι η επιμέλεια που επιδεικνύει ο σχολικός ηγέτης για την καλλιέργεια των παραπάνω λειτουργεί αποτρεπτικά προς την εμφάνιση και, ακόμη περισσότερο, προς την διόγκωση των εντάσεων μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων<sup>15</sup>.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι και οι δύο μακροθεωρίες ηγεσίας, παρότι η προσφορά τους για την μεθοδική προσέγγιση και επίλυση προβλημάτων διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού σχολικών μονάδων παραμένει έως τις μέρες μας πολύτιμη, δέχθηκαν αυστηρή κριτική από τη νεότερη έρευνα.

Έτσι, στο πλαίσιο της *Κλασικής Θεωρίας Διοίκησης*, αναντίρρητη υπήρξε η σημασία της δικαιοσύνης για την αποτροπή φαινομένων ανισότητας και, κατ' επέκταση, για την εκδήλωση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι βασικές αρχές, ωστόσο, του πατερναλισμού και της αυστηρής ιεραρχικότητας, επίσης, ο ασφυκτικός έλεγχος, οι απρόσωπες σχέσεις και το κλίμα ψυχρότητας που εγκαθιδρύονται από τον διευθυντή της Κλασικής Διοίκησης, είναι δυνατό να καταλήξουν σε συσσώρευση αρνητικών αισθημάτων εντός της σχολικής μονάδας,

14 Για μία επισκόπηση της βιβλιογραφίας επί του θέματος βλ. Παυλοπούλου, Α. (2015). *Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στην Ελληνική Μέση Εκπαίδευση: μία συγκριτική ανάλυση δεδομένων της Εκπαιδευτικής Νομολογίας και της Εκπαιδευτικής Ιστορίας των ετών 1976-1996*, Αθήνα: Γρηγόρης [υπό έκδοση]

15 Τύπας, Γ. & Κατσαρός, Γ. (2003), *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη. Από τη Γραφειοκρατία και την Επιστημονική Διοίκηση στη Σύγχρονη Οργανωτική Θεωρία*. Αθήνα: Gutenberg.

και να καλλιεργήσουν, περαιτέρω, συγκρουσιακές σχέσεις. Υπό το πρίσμα αυτό, παρότι η άσκηση ηγεσίας γραφειοκρατικού ή επιστημονικού τύπου, συντείνει στην εγκαθίδρυση αρμονίας και τάξης εντός της σχολικής κοινότητας, συχνά η κατάσταση αυτή είναι εικονική, καθώς στο συγκεκριμένο πλαίσιο όχι μόνο δεν είναι δυνατό να αποτραπούν οι εντάσεις, αλλά συστηματικά συνδουλιζονται λόγω της εσωτερικευμένης βίας που δημιουργούν τα κάθετα σχήματα εξουσίας. Στην περίπτωση αυτή, καθώς οι εντάσεις δεν εκτονώνονται και, μάλιστα, ούτε καν δύνανται να εκδηλωθούν άμεσα, δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις που οδηγούν σε εμπάθεια και δόλο ή, ακόμη, και σε στρατηγικές υπονόμησης και πρόκλησης βλάβης του «εναντίου». Από την άποψη αυτή, οι εκπρόσωποι της Νεοκλασικής Θεωρίας ορθά εκτίμησαν ότι η άνωθεν απαγόρευση των συγκρούσεων μέσω τιμωριών και ποινών δεν δύναται να «θεραπεύσει» τις τελευταίες, γιατί εδράζεται στην ίδια βάση με αυτές: στην εσωτερικευμένη βία. Η ίδια η έννοια της «επιβεβλημένης ειρήνης», εξάλλου, που ενστερνίζονται οι εκπρόσωποι της Κλασικής Διοικητικής Θεωρίας συνιστά σχήμα οξύμωρο, ως εκ τούτου είναι καταδικασμένη σε αδιέξοδο.

Ωστόσο, και η θέση της *Διοίκησης Ανθρωπίνων Σχέσεων* επί του θέματος, η οποία πρεσβεύει την υιοθέτηση ενός ανθρωπιστικού μοντέλου ηγεσίας και εμφαντικά επισημαίνει την ανάγκη διαρκούς ικανοποίησης των εργαζομένων ως παράγοντα ανάσχεσης των συγκρούσεων, παρουσιάζει, κατά την άποψη των εκπροσώπων της Σύγχρονης Διοίκησης, τρωτά σημεία. Συγκεκριμένα, έχει θεωρηθεί ότι, στο πλαίσιο της Νεοκλασικής Θεωρίας, παραβλέπονται τα βαθύτερα αίτια των συγκρούσεων -κοινωνικά, ιδεολογικά, ψυχολογικά, πολιτισμικά κ.ά.- και, κυρίως, τα αντικρουόμενα συμφέροντα που πυροδοτούν την ένταση μεταξύ των αντιτιθέμενων μερών<sup>16</sup>. Τα παραπάνω είναι δυνατό να εκβάλλουν σε πλέγματα ακραία διαφορετικών αντιλήψεων, συμπεριφορών και στάσεων ζωής που καθιστούν δυσχερή την επικοινωνία ή, ακόμη, και να καταλήξουν, υπό συνθήκες, στη δημιουργία περισσότερο ή λιγότερο κλειστών ομάδων εντός της σχολικής κοινότητας. Η ανάπτυξη πνεύματος κατανόησης και συμπάθειας εκ μέρους του σχολικού ηγέτη για τους εκπαιδευτικούς της μονάδας μπορεί, στην περίπτωση αυτή, να μειώσει την ένταση ή να επιβραδύνει την διόγκωση του προβλήματος, αλλά όχι να οδηγήσει στην επίλωσή του. Έτσι, εάν δεχθούμε ότι η Κλασική Διοίκηση συντελεί έμμεσα σε ενδυνάμωση των εντάσεων, η Νεοκλασική Διοίκηση παραβλέπει τα βαθύτερα αίτια, ως εκ τούτου δύναται να αντιμετωπίσει βραχυπρόθεσμα προβλήματα διαχειριστικού (*operational*) χαρακτήρα, αλλά αδυνατεί να επιλύσει μακροχρόνια και βαθιά εδραιωμένα δομικά (*structural*) προβλήματα.

Σε αντίθεση προς τις παραπάνω θέσεις των δύο μακροθεωριών εκπαιδευτικής ηγεσίας, στο πλαίσιο των οποίων κάθε υποβόσκουσα ή

---

16 Σπυράκης, Γ. & Σπυράκης, Χ. (Ιαν. 2008). Αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς: από την επίλυση συγκρούσεων στη διαχείριση συγκρούσεων. *Διοικητική Ενημέρωση* 44, 32-50.

αναφαινόμενη συγκρουσιακή κατάσταση θεωρείται ως αυτόχρημα νοσηρή, η σύγχρονη έρευνα παρουσιάζει μία πιο νηφάλια στάση. Συγκεκριμένα, οι εκπρόσωποι της *Σύγχρονης Διοίκησης* πρεσβεύουν την θέση ότι *οι συγκρούσεις είναι κομμάτι κάθε οργανισμού, συνυφασμένο με τον σύνθετο και πολυπρόσωπο χαρακτήρα του*, συνιστούν δε μία μοναδική πρόκληση για αναστοχασμό-προβληματισμό, συλλογικό σχεδιασμό και ανάληψη βελτιωτικής δράσης<sup>17</sup>. Από την άποψη αυτή, οι συγκρούσεις αποτελούν, σύμφωνα με περισσότερους μελετητές, στοιχείο εποικοδομητικό, το οποίο, εφόσον ληφθεί υπόψη και εκτιμηθεί με ειλικρίνεια και σοβαρότητα, επιτρέπει την διάδραση-διαντίδραση των συμβαλλομένων μερών οδηγώντας στην ανατροφοδότηση και την αναπλαισίωση της σχολικής κοινότητας.

### 3. Όροι και προϋποθέσεις για την εφαρμογή σχεδίου διαχείρισης συγκρούσεων

Στο πλαίσιο των ερευνών, οι οποίες έχουν εκπονηθεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες γύρω από τις συγκρουσιακές σχέσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού σχολικής μονάδας, παράλληλα προς τους κινδύνους που επισημαίνονται για τον σχολικό οργανισμό, εντοπίζονται επίσης θετικά στοιχεία, τα οποία, κατά κύριο λόγο, αφορούν στον χαρακτήρα των συγκρούσεων ως δυναμικής κατάστασης που κυοφορεί αλλαγές<sup>18</sup>. Πιο συγκεκριμένα, εκτιμάται ότι *κάθε σύγκρουση αποτελεί μία ευκαιρία ανάδειξης και αντιμετώπισης σημαντικών προβλημάτων*, τα οποία, εάν αυτή δεν υπήρχε, θα έμεναν στην αφάνεια και θα οδηγούσαν σε μία μακροπρόθεσμα νοσηρή κατάσταση με απρόβλεπτες συνέπειες.

Υπό το πρίσμα αυτό, η διαχείριση ενδοσχολικών συγκρουσιακών καταστάσεων γίνεται αντιληπτή ως μία εσωτερική διαδικασία αυτοεντρύφησης, αυτοελέγχου, αυτοκριτικής, συχνά αυτοαμφισβήτησης, η οποία δύναται να ενεργοποιηθεί μέσω της *ανάπτυξης σχεδίου δράσης*, στο πλαίσιο του οποίου προβλέπεται η συστηματική παρατήρηση εκφάνσεων του προβλήματος εντός του εργασιακού περιβάλλοντος και, ακολούθως, η καταγραφή, ταξινόμηση, ομαδοποίηση και συγκριτική μελέτη δεδομένων και παραμέτρων του προβλήματος, η αναζήτηση παραμέτρων και αιτιών της συγκρουσιακής κατάστασης, η διεξαγωγή διαλόγου επί του προβλήματος, η ανάπτυξη πρακτικών μεθόδων αντιμετώπισης της κρίσης (π.χ. ανάληψη κοινών δράσεων, ανάπτυξη κοινών στόχων κ.ά.), ο περιοδικός έλεγχος και η αξιολόγηση προόδου του έργου<sup>19</sup>.

17 Ξάφης, Γ. & Βουλαλέλης, Ι. (2009). *Η διοικητική των συγκρούσεων (Conflict Management)*. Θεσσαλονίκη: Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης. Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας. Τμήμα Εμπορίας και Διαφήμισης [Πτυχιακή Εργασία]. Διαθέσιμο στο:

[http://195.251.240.254:8080/bitstream/handle/10184/1230/ksathis\\_voulalelis.pdf?sequence=1](http://195.251.240.254:8080/bitstream/handle/10184/1230/ksathis_voulalelis.pdf?sequence=1)

18 Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly* 40, 256-282.

19 Moore, C. W. (1996). *A Mediation Process. Practical Strategies for Resolving Conflict*. San Francisco:

Σε όλα τα παραπάνω στάδια σημαντική κρίνεται η συλλογική συμμετοχή των εμπλεκομένων μερών στις δραστηριότητες επίλυσης του προβλήματος, καθώς αυτή είναι που δύναται να ενεργήσει μορφωτικά-παιδευτικά για τους μετέχοντες, ενεργοποιώντας την αναθεώρηση ξεπερασμένων δομών προς όφελος νέων, καταλληλότερων και αποτελεσματικότερων. Η επισήμανση και η ανοικτή διαχείριση της σύγκρουσης, λοιπόν, μπορεί να λειτουργήσει, σύμφωνα με τους εκπροσώπους της Σύγχρονης Διοικητικής Θεωρίας, προς την κατεύθυνση ανάπτυξης αυτογνωσίας για πρόσωπα και οργανισμό, εξασφαλίζοντας έτσι αρχικά την σύλληψη προβληματικών καταστάσεων εκ μέρους των μελών της και τον σχεδιασμό διαδικασιών αυτοκάθαρσης και αυτοβελτίωσης. Στο πλαίσιο αυτό **ο εκπαιδευτικός αποκτά συνείδηση της «νέας εκπαίδευσης», η οποία μετασχηματίζεται και εξελίσσεται μέσω των κρίσεών της**. Από την άποψη αυτή, η εκάστοτε σύγκρουση προστίθεται ως θετική εμπειρία στην ιστορία της σχολικής κοινότητας και μετατρέπεται σε στοιχείο της συλλογικής κουλτούρας του σχολείου.

Η σύγχρονη έρευνα επί του θέματος της διαχείρισης κρίσεων εκπαιδευτικού δυναμικού έχει εκβάλει στη διατύπωση ποικίλων στρατηγικών, μεθόδων και εργαλείων, τα οποία αδιαμφισβήτητα μπορούν να επιφέρουν ευεργετικά αποτελέσματα εντός της σχολικής κοινότητας<sup>20</sup>. Θα πρέπει, ωστόσο, να αναγνωρίσουμε ότι η προσπάθεια για μία επιστημονικά οργανωμένη διαχείριση κρίσεων εντός της ελληνικής εκπαίδευσης προσκρούει σε μία αδυναμία, η οποία αποτελεί γενικότερο φαινόμενο σε ζητήματα διοικητικής οργάνωσης. Συγκεκριμένα, οι αρχές και οι μέθοδοι διαχείρισης συγκρουσιακών καταστάσεων έχουν σε μεγάλο βαθμό αναπτυχθεί στη βάση ερευνών οι οποίες εκπονήθηκαν στα μεγάλα κέντρα έρευνας της Δυτικής και Βόρειας Ευρώπης ή των Η.Π.Α. Καθώς, ωστόσο, οι θεσμοί των ανωτέρω κοινωνιών παρουσιάζουν πολύ υψηλό βαθμό κανονιστικών τρόπων λειτουργίας, σε σχέση με τους θεσμούς των μη Δυτικών κοινωνιών, επίσης των κοινωνιών του Ευρωπαϊκού Νότου και της Ανατολικής Ευρώπης, η μεταφορά και εφαρμογή των ερευνητικών πορισμάτων από τις χώρες της πρώτης κατηγορίας σε εκείνες της δεύτερης οδηγούν σε θέσεις ήκιστα επιστημονικές<sup>21</sup>. Με άλλα λόγια, η αυτούσια εφαρμογή των κανονιστικών μοντέλων της Δύσης για την ανάλυση των αντίστοιχων φαινομένων στις «χώρες της περιφέρειας», αποβαίνει από ατελέσφορη έως καταστροφική, καθώς οι θεσμικές λειτουργίες των τελευταίων διέπονται από ιδιόζοντα για κάθε διαφορετική χώρα

---

Jossey-Bass Publishers

20 Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλης. Για μία επισκόπηση της έρευνας βλ. Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: εκδ. Μπένου.

21 Για την διαφοροποίηση των χωρών της Κεντρικής και Βόρειας Ευρώπης και των Η.Π.Α, από τις χώρες της Νοτίου και Ανατολικής Ευρώπης όσον αφορά στον βαθμό κανονιστικής λειτουργίας του θεσμικού τους συστήματος βλ. Γκιζέλης, Γρ. (2009). *Το πελατειακό σύστημα, η ελληνική γραφειοκρατία και οι παράγοντες διαμόρφωσης της ελληνικής ιδιαιτερότητας*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών [Δημοσιεύματα του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας]



πλέγματα τυπικών και άτυπων θεσμών, τα οποία έχουν ως κύρια χαρακτηριστικά τους την ανομοιογένεια, τον ανορθολογισμό, τις ασυνέχειες. Έτσι, η αποτυχία των επείσαστων συστημάτων διαχείρισης συγκρούσεων στις σχολικές κοινότητες της ελληνικής επικράτειας αποτελεί συχνό φαινόμενο, εκδηλώνεται δε με την επαναλαμβανόμενη ματαιώση κάθε απόπειρας επίλυσης του προβλήματος στο πλαίσιο ενός ακατανόητου φαύλου κύκλου προσπαθειών.

Υπό το πρίσμα αυτό, αναδεικνύεται η ανάγκη να εντοπισθούν και να μελετηθούν ορισμένες κατηγορίες ενδοσχολικών κρίσεων, οι οποίες έχουν βαθύτερα-δυσδιάκριτα αίτια, τα οποία δεν υπακούουν στις γενικές επιταγές της διοικητικής επιστήμης, αλλά χρήζουν εξειδικευμένης μελέτης σε σχέση πάντοτε με την ελληνική ιστορική και κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα. Κρίνεται λοιπόν αναγκαίο, πριν αναληφθεί οποιοδήποτε εγχείρημα επίλυσης του προβλήματος, να προσδιοριστούν βασικοί όροι και προϋποθέσεις σε συνάφεια με τον ιδιαίτερο «ελληνικό εκπαιδευτικό οικότυπο». Στην αντίθετη περίπτωση, η εφαρμογή στρατηγικών μεθόδων για την αντιμετώπιση κρίσεων, οι οποίες διαθέτουν σύνθετο υπόβαθρο, είναι καταδικασμένη να οδηγήσει, στην καλύτερη περίπτωση, σε ένα επιπόλαιο «δρώμενο καινοτομίας», το οποίο αφενός ικανοποιεί τις ναρκισσιστικές ψευδαισθήσεις των εσωτερικών παραγόντων (σχολικής διεύθυνσης και εκπαιδευτικού δυναμικού) περί της εφαρμογής νεωτεριστικών διοικητικών μεθόδων, αφετέρου καθησυχάζει τους εξωτερικούς παράγοντες (σύλλογο γονέων, κεντρική και περιφερειακή διοίκηση, τοπικές αρχές) ως αποδεικτικό της δυναμικής στάσης του εκπαιδευτικού δυναμικού έναντι του προβλήματος.

Ως αποτέλεσμα των ανωτέρω, η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται σε προβλήματα συνυφασμένα με χρόνιες παθογένειες της ελληνικής δημόσιας διοίκησης, τα οποία δεν έχουν επισημανθεί από την έως τώρα έρευνα σχετικά με την διαχείριση σχολικών συγκρούσεων. Υπό το πρίσμα αυτών των προβλημάτων, επισημαίνονται όροι και προϋποθέσεις, που πρέπει να εξετάζονται πριν την έναρξη διεξαγωγής του εγχειρήματος, καθώς, άνευ αυτών, η όλη προσπάθεια είναι καταδικασμένη να μετατραπεί σε μια απλή διεκπεραιωτική εργασία, η οποία όχι μόνο θα καταστεί ατελέσφορη, αλλά και δύναται να διογκώσει το αίσθημα ματαιότητας και απογοήτευσης οδηγώντας σε κλιμάκωση της σύγκρουσης:

#### **α. Διασφάλιση της πραγματικής βούλησης για επίλυση του προβλήματος**

Πρωταρχική προϋπόθεση για την διαχείριση της κρίσης αποτελεί αδιαμφισβήτητα η διασφάλιση της ειλικρινούς πρόθεσης όλων των μελών της κοινότητας να επιλύσουν το πρόβλημα και, κατ' επέκταση, να συμμετάσχουν στην ανάπτυξη και την υλοποίηση σχεδίου προς την κατεύθυνση αυτή. Συνήθως, παρά την αρχικά δεδηλωμένη πρόθεση αντιμετώπισης του προβλήματος από όλα τα μέρη, η ισχυρότατη πεποίθηση των μερών για τις θέσεις και τις αρχές

τους συνοδεύεται από την άδηλη πρόθεσή τους για ανυποχώρητη στάση, ως εκ τούτου λειτουργεί ως ακατανίκητη δύναμη αδράνειας που οδηγεί σε αποτυχία το εγχείρημα. Ιδιαίτερος ισχυρή είναι η τάση αυτή, όταν οι θέσεις των αντιπαρατιθέμενων πλευρών, ατόμων ή ομάδων, δεν διαμορφώνονται επί της βάσεως λειτουργικών ή θεωρητικών προβλημάτων που δύνανται να αντιμετωπιστούν με ένα σχέδιο μακροπρόθεσμης ή βραχυπρόθεσμης διαχείρισης του προβλήματος, αλλά επί της αρχής του μείζονος οφέλους βάσει συμπαγών συμφερόντων. Στις περιπτώσεις αυτού του είδους αναφερόμαστε αναλυτικότερα στις υποενότητες α και β της παρούσας ενότητας. Στην περίπτωση αυτή, οι διαφορετικές πλευρές δεν επιθυμούν πραγματικά την λύση του ζητήματος. Παρότι δύνανται επ' αόριστον να θεωρητικολογούν ή ακόμη και να ηθικολογούν επί του θέματος, στην πραγματικότητα οι ίδιοι έχουν αποκλείσει εκ των προτέρων την υποχώρηση ή, έστω, τον μετριασμό των θέσεων και στάσεών τους, συνεπώς ο διάλογος που διεξάγεται είναι κίβδηλος και φαρισαϊκός και οι προσπάθειες καταδικασμένες να αποβούν άκαρπες.

Θα πρέπει, λοιπόν, να διασαφηνισθεί από την αρχή εκ μέρους του σχολικού ηγέτη ότι η διαδικασία της διαχείρισης σχολικών κρίσεων μπορεί να αποβεί κατά περίπτωση δύσκολη, καθώς μπορεί να ανακύψει η ανάγκη για υποχώρηση (*accomodation*), συμβιβασμό (*compromise*) ή και εγκατάλειψη προκεχωρημένων φυλακίων (*privileges abandonment*) εκ μέρους κάποιων εκπαιδευτικών με στόχο την εύρεση μέσης λύσης επί ενός ζητήματος, την υιοθέτηση αποτελεσματικότερων για τη σχολική μονάδα και αποδοτικότερων για το μαθητικό δυναμικό πρακτικών, την δικαιότερη κατανομή προνομίων ή ωφελημάτων μεταξύ των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, την επίτευξη μιας νέας ισορροπίας. Τελικά θα πρέπει να καταστεί σαφές προς τους εκπαιδευτικούς ότι η «είσοδος» τους στο εγχείρημα θα πρέπει να λάβει χώρα με υψηλό βαθμό συνείδησης και πνεύματος ευθύνης προς το λειτούργημά τους. Ως εκ τούτου προϋπόθεση αποτελεί η υπαγωγή του ατομικού συμφέροντος στους κοινούς στόχους και η επίδειξη πνεύματος ειλικρίνειας, αλληλεγγύης και διαλλακτικότητας.

Στο πλαίσιο αυτό αναγκαία κρίνεται η διεξαγωγή ενός είδους μορφωτικής παρέμβασης, εν είδει προπαρασκευής, του συλλόγου εκπαιδευτικών από τον διευθυντή σχολικής μονάδας πριν την έναρξη του έργου. Τόσο στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί θα τηρήσουν αρνητική στάση έναντι του εγχειρήματος, όσο και σε αυτήν που θα αποδεχθούν ψευδώς την συμμετοχή υπονομεύοντας αυτήν εκ των προτέρων μέσω αδιαλλαξίας και λόγω ιδιοτέλειας, ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να καταβάλει προσπάθεια να μετακινήσει τους εκπαιδευτικούς με επιχειρήματα. Συγκεκριμένα, αναφορικά προς τις «ασθενέστερες ομάδες» της συγκρουσιακής σχέσης, οι οποίες μπορεί να αισθάνονται απογοήτευση και ματαίωση, θα πρέπει να υπογραμμίσει ότι η διαχείριση της κρίσης αποτελεί μία μοναδική ευκαιρία για κάθε μέρος (άτομο ή ομάδα) να εκθέσει τις απόψεις του και να υπερασπιστεί το δίκαιό του σε πλαίσιο δημοκρατικού διαλόγου. Επίσης,

για τις «ισχυρές πλευρές» θα πρέπει να υπογραμμίσει την προσωρινή διάσταση της νίκης και την πιθανότητα ανατροπής του αποτελέσματος. Γενικότερα, θα πρέπει να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς όλων των πλευρών να συλλάβουν τις δυνατές συνέπειες, στις οποίες μπορεί να οδηγήσει η अपαρέγκλιτη τακτική του «κερδίζω-χάνεις», και να υπογραμμίσει την ανάγκη εγκατάλειψης αυτής προς χάριν της αρχής του «κερδίζω-κερδίζεις»<sup>22</sup>. Γιατί συνήθως οι συγκρούσεις εκτυλίσσονται σε διαδοχικά επεισόδια, όπως ο πόλεμος διεξάγεται σε πολλαπλές μάχες, αλλά, τελικά, νικητές και νικημένοι «θρηνούν θύματα». Ο διευθυντής μπορεί, τέλος, να ενισχύσει την επιχειρηματολογία του για όλες τις παραπάνω περιπτώσεις φέροντας παραδείγματα από παρελθούσες υπηρεσιακές συγκρούσεις που είχαν αρνητική κατάληξη (φθορά δυνάμεων, ηθικοπνευματική εξάντληση, επαγγελματική αλληλοκαταστροφή, ατυχήματα λόγω ψυχικής εξάντλησης και συνθηκών στρες, μείωση των μαθησιακών και παιδαγωγικών επιτευγμάτων, κυρίως όμως και υπεράνω όλων, επιπτώσεις στον ψυχισμό του μαθητικού δυναμικού).

Από όλα τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι είναι σημαντικό και επωφελές για όλους, αντί της ανάλωσης σε συγκρούσεις, να αναπτυχθεί κοινή προσπάθεια και εντοπισμένη δράση έναντι των κοινών επαγγελματικών-εργασιακών προβλημάτων. Μπορεί να επισημανθεί, τέλος, ότι καθεαυτό το γεγονός της πρώτης επιτυχούς αντιμετώπισης μίας σύγκρουσης με συλλογικούς και δυναμικούς τρόπους μπορεί να δημιουργήσει θετικό υπόβαθρο για δημιουργική αντιμετώπιση πιθανών αναφαινόμενων στο μέλλον διαφορών, καθώς ενδυναμώνει την εμπιστοσύνη μεταξύ των ανθρώπων και την πεποίθηση στην συλλογική δύναμή τους<sup>23</sup>. Με όλα τα παραπάνω μπορεί να επιτευχθεί η συνειδησιακή προπαρασκευή των εκπαιδευτικών και να καλλιεργηθεί η βούληση, η θετική διάθεση και η ειλικρινής πρόθεση συμμετοχής, κατάσταση που θα λειτουργήσει ως πρώτο στάδιο εξόδου από το πρόβλημα.

## **β. Απουσία ανυπέρβλητων εμποδίων δομικού χαρακτήρα**

Μία περαιτέρω σημαντική προϋπόθεση για την διαχείριση του προβλήματος αποτελεί η προσεκτική εξέταση των αιτιών, ενδεχομένως ή διάκριση μεταξύ ορατών-άμεσων και βαθύτερων-έμμεσων αιτιών, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με τον βαθμό περιπλοκότητας του προβλήματος και, συνακόλουθα, σχετικά με τον βαθμό δυνατότητας διαχείρισης και επίλυσής του. Ακριβέστερα, θα πρέπει να αναγνωρισθεί, εάν η κρίση των εκπαιδευτικού δυναμικού εδράζεται σε συγκεκριμένης έκτασης προβλήματα που δύνανται

22 Παρασκευόπουλος, Θ. (2007). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους Εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

23 Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση & οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.

να τύχουν αντιμετώπισης εντός συγκεκριμένου χωροχρονικού πλαισίου και μέσω καταβολής συγκεκριμένων προσπαθειών ή εάν τα ορατά προβλήματα ανάγονται σε βαθύτερα δομικά χαρακτηριστικά του κρατικού μηχανισμού και, κατ' επέκταση, της οργανισμικής κουλτούρας. Στην δεύτερη περίπτωση είναι σαφές ότι η υπέρβαση προϋποθέτει αλλαγές σε επίπεδο θεσμών και δομών της νεοελληνικής μακροϊστορίας, συνεπώς η προσπάθεια ενέχει σοβαρό βαθμό πιθανότητας να καταλήξει σε αποτυχία. Χαρακτηριστική περίπτωση αυτού του είδους αποτελούν οι συγκρούσεις που ανακύπτουν εντός της σχολικής μονάδας ως εκφάνσεις κομματισμού, πελατειακών σχέσεων, δικτύων κοινών επιδιώξεων ή πλεγμάτων συμφερόντων<sup>24</sup>. Στο πλαίσιο αυτό συχνά γίνονται αισθητές ανισότητες και διακρίσεις που πυροδοτούν διάχυτο αίσθημα δυσαρέσκειας, ισχυρό ανταγωνισμό ή, ακόμη, και ολομέτωπες συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου, καθεστώς υπό το οποίο μοιραία καταστρατηγείται η ηρεμία της σχολικής κοινότητας. Καθώς, μάλιστα, ο σχολικός ηγέτης έχει αναδειχθεί μέσα από μια διαδικασία που συχνά διέπεται από παρόμοια στοιχεία, ως εκ τούτου είναι δυνατό να αποτελεί και ο ίδιος, κατά το μάλλον ή ήττον, μέρος του πλέγματος υπηρεσιακών εξουσιών, δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις της συμμετοχής, της συναίνεσης ή, έστω, της ανοχής τέτοιων φαινομένων εκ μέρους του, γεγονός που μπορεί να αποδειχθεί καταλυτικό για το κλίμα και την λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Αναφορικά προς τέτοιου είδους εγγενή πλέον προβλήματα της ελληνικής δημόσιας διοίκησης, είναι σαφές ότι ο διευθυντής θα πρέπει να είναι ιδιαιτέρως ευαίσθητοποιημένος, καθώς η εγκαθίδρυση εντός της σχολικής μονάδας πνεύματος δικαίου και ισοτιμίας είναι ένα κομβικής σημασίας ζήτημα για την εύρυθμη λειτουργία της, το οποίο σε μεγάλο βαθμό βαρύνει τον ίδιο. Θα πρέπει να υπογραμμισθεί ότι, στην ανάπτυξη αυτού του τύπου ηγεσίας, μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο τα πορίσματα των παλαιότερων διοικητικών μακροθεωριών, τα οποία αναπτύχθηκαν σε προηγούμενη ενότητα. Συγκεκριμένα, είναι αναγκαίο ο διευθυντής να κατανοήσει τη σημασία και να ενστερνιστεί την βασική αρχή της *Βεμπεριανής Θεωρίας* περί άσκησης της εξουσίας με πνεύμα δικαιοσύνης και ισοτιμίας, παράλληλα δε να ασπαστεί τις αρχές της *Ουμανιστικής Θεωρίας*, αναπτύσσοντας βαθιά ενσυναίσθηση για τα αισθήματα ανασφάλειας και αγωνίας, στα οποία δύναται να περιέλθει ο εκπαιδευτικός, όταν συνειδητοποιεί ότι τα άτυπα (και αθέμιτα) πλέγματα εξουσίας, τα ατομικά ομαδικά συμφέροντα και ο φατριασμός πλήττουν το ιερό δικαίωμα της εργασίας του.

---

24 Από την σχετική εκτενή βιβλιογραφία σχετικά με τον κομματισμό, τις σχέσεις πατρωνίας, τις ομάδες συμφερόντων και τον συνδικαλισμό ως δομικά χαρακτηριστικά του ελληνικού δημοσίου θα πρέπει να αναφερθεί το κλασικό πλέον έργο του Τσουκαλά, Κ. (1987). *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη Μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο, και από την νεότερη εργογραφία το Σωτηρόπουλος, Δ. Α. (2001). *Η Κορφή του Πελατειακού Κράτους. Οργάνωση, Στελέχωση και Πολιτικοποίηση των Ανώτερων Βαθμίδων της Κεντρικής Διοίκησης στην Ελλάδα, 1974-2000*. Αθήνα: Ποταμός

Υπό το πρίσμα αυτό, ακόμη και στην περίπτωση της ύπαρξης προσωπικών δεσμών του με την ανώτερη ιεραρχία, ο διευθυντής θα πρέπει να είναι αδιάβλητος έναντι των εξωτερικών επιρροών και επεμβάσεων και να μεριμνήσει, ώστε να δημιουργήσει ένα πραγματικό φίλτρο προστασίας για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, υπό το οποίο αυτοί θα μπορούν, σε πνεύμα ηρεμίας και ισοτιμίας, να ασκούν τα καθήκοντά τους. Η επίδειξη ανοχής, ακόμη δε περισσότερο, η δεκτικότητα σε εξωτερικές επεμβάσεις, δημιουργεί την βάση για την ανάπτυξη κλιμακούμενης δυσaráσκειας προς το πρόσωπό του και συγκρουσιακών σχέσεων μεταξύ των υπηρετούντων στη σχολική μονάδα εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η ισότιμη συμπεριφορά εκ μέρους του προς όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού ενισχύει σημαντικά το αίσθημα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, αποτρέπει τη συσσώρευση δυσaráσκειας μεταξύ αυτών και δημιουργεί τη βάση για αγαστή συνεργασία.

### **γ. Απαγκίστρωση από στερεότυπες δημοσιοϋπαλληλικές νοοτροπίες: η περίπτωση των άτυπων πλεγμάτων εξουσίας**

Ως απόληξη της χρόνιας εμπειρίας των εκπαιδευτικών στα ανωτέρω αναφερόμενα δομικά χαρακτηριστικά του ελληνικού κρατικού μηχανισμού, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι έχουν προκύψει αντιστοίχως αρνητικά φαινόμενα και ανισοροπίες σε ζωτικά υποσυστήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται συλλογικές νοοτροπίες, αντιλήψεις και προκαταλήψεις, ομαδικές παραστάσεις και συμβολισμοί, ακόμα και μία ιδιότυπη «επαγγελματική διάλεκτος», που κατατείνουν στην ανάδειξη μία ορισμένης ομαδικής ψυχολογίας και μίας ειδικής επαγγελματικής κουλτούρας. Μεταξύ των παραπάνω μπορούν να κατονομαστούν τα ακόλουθα: έλλειψη συλλογικού πνεύματος, ατομικισμός, ιδιοτέλεια, συμφεροντοκρατία, φατριασμός, ευνοιοκρατία, λογική της εξασφάλισης-τακτοποίησης και της έκθεσης στον ελάχιστο δυνατό κίνδυνο, περιορισμός στο τυπικό-οργανισμικό πλαίσιο ευθυνών και αποφυγή δημιουργικών δραστηριοτήτων, εθελούσια υπαγωγή στα ήδη υπάρχοντα εσωτερικά πλέγματα άτυπων εξουσιών, διατήρηση-συντήρηση των εστηκότων και αποσόβηση των αλλαγών, ακόμη και αντίδραση έναντι των καινοτομιών, στοιχεία τα οποία αποδίδονται, κατά το μάλλον ή ήττον, υπό τον όρο «δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία».

Στο πλαίσιο αυτό είναι διακριτή -και μάλιστα προεξάρχουσα- η τάση δημιουργίας άτυπων πλεγμάτων εξουσίας σε ενδοσχολικό ή ενδοϋπηρεσιακό επίπεδο, τα οποία, καθώς έχουν διαμορφωθεί σε μάκρος χρόνου, αφενός παρουσιάζουν αδράνεια και εντυπωσιακή αντοχή, αφετέρου διαμορφώνουν ανάλογες συμπαγείς λογικές. Υπό τις συνθήκες αυτές, σύντομα γίνεται αισθητή από κάθε εκπαιδευτικό η αναγκαιότητα προσαρμογής σε ένα ανορθολογικό σύστημα άτυπων εξουσιών, το οποίο περιορίζει την τάση ανάπτυξης δημιουργικής

δραστηριότητας και την εξεύρεση αποδοτικών και ορθολογικών λύσεων. Ως παράδειγμα στα ανωτέρω μπορεί να δοθεί η αυτονόητη πλέον κατάσταση αυξημένης ισχύος των αρχαιότερων έναντι των νεότερων εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας, όπως αυτή εκφράζεται -ενδεικτικά αλλά όχι αποκλειστικά- μέσω της προτεραιότητας των πρώτων κατά την ανάληψη των ετήσιων υποχρεώσεων του εκπαιδευτικού δυναμικού. Συχνά μάλιστα η προτεραιότητα αυτού του είδους οδηγεί στο οξύμωρο της μικρότερης δυνατής ανάληψης σοβαρών ευθυνών από τους πλέον έμπειρους εκπαιδευτικούς και την επιβάρυνση των νεότερων με όγκο και περιεχόμενο υποχρεώσεων δυσανάλογα προς τις δυνατότητές τους. Ως επιπλέον παράδειγμα επικράτησης ανορθολογικών πρακτικών θα μπορούσε επίσης να αναφερθεί η συχνά ελλιπής αξιοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την εμπειρογνωμοσύνη τους και η αντ' αυτής επικράτηση ανορθόδοξων κριτηρίων (προσωπική εύνοια, φιλικόι δεσμοί, άτυπες σχέσεις δυνάμει εντός της σχολικής μονάδας κ.ο.κ.) κατά την ανάθεση θέσεων ευθύνης.

Τέτοιου είδους συσχετισμοί, οι οποίοι αντιβαίνουν κριτήρια ορθολογισμού και αντιστρατεύονται την αποδοτικότητα, είναι άφθονοι και ποικίλων ειδών εντός των σχολικών μονάδων, μπορούν δε να θεωρηθούν ως αντανάκλασεις ή απολήξεις του γενικότερου συστήματος άτυπων συμφερόντων και ομαδώσεων που θίξαμε στην προηγούμενη υποενότητα της παρούσας ενότητας, εφόσον, κατά κοινή παραδοχή, τόσο το επίσημο θεσμικό πλαίσιο όσο και το πλέγμα άτυπων θεσμών έχει ισχυρή παιδαγωγική δύναμη επί των υποκειμένων του. Βέβαια, στις περισσότερες περιπτώσεις τέτοιου είδους σχήματα, καθώς είναι εδραιωμένα σε μάκρο χρόνο εντός του επαγγελματικού χώρου, οδηγούν σε μία καταστασιακή συνθήκη, την οποία, αργά ή γρήγορα, αναγκάζονται όλοι, «δυνατοί» ή «αδύναμοι», να αποδεχθούν. Συχνά, μάλιστα, οι τελευταίοι εντάσσονται επίσης σε αυτήν ως λειτουργικό τμήμα της, εφόσον σταδιακά γίνεται συνειδητό πως η άρνηση των καθεστηκότων ενέχει τον κίνδυνο περιθωριοποίησης ή ακόμη και απόρριψης από το οργανισμικό σώμα. Στο παραπάνω πλαίσιο εγκαθιδρυμένων και κοινώς αποδεκτών ισορροπιών, μάλιστα, το «σύστημα» συχνά δίνει την εντύπωση ότι κατορθώνει να λειτουργεί, ενώ οι βεβαρυμμένοι από τον όγκο των οργανισμικών υποχρεώσεων διευθυντές συνήθως αποδέχονται τους άτυπους συσχετισμούς δυνάμει ως φυσική έκφραση του ιδιογραφικού χαρακτήρα της σχολικής μονάδας.

Ωστόσο, είναι αναγκαίο να γίνει συνείδηση ότι η ανωτέρω «συμμόρφωση» εξασφαλίζει μόνο μια εικονική ισορροπία, ενώ δεν εγγυάται μία πραγματική και μακροχρόνια κατάσταση αρμονίας και αγαστής συνεργασίας. Πρόκειται για μια «ισορροπία τρόμου», καθώς αφενός η πρόθεση συγκεκριμένων προσώπων ή ομάδων για διατήρηση προνομίων ή σχέσεων υπεροχής εντός της σχολικής κοινότητας (δυνατοί), αφετέρου η αναγκαία οπισθοχώρηση και αποδοχή σχημάτων άτυπης υποτέλειας εκ μέρους άλλων (αδύναμοι), κυφορεί την ρήξη. Αποκαλυπτική αυτών των περιπτώσεων είναι συνήθως η αναντιστοιχία που παρατηρείται μεταξύ του εκάστοτε συγκεκριμένου προβλήματος προς επίλυση

και των αντιδράσεων που εγείρονται περί αυτού μεταξύ των μερών. Η έξαρση παθών με αφορμή ελάχιστον σημασίας ζητήματα, τα οποία διογκώνονται και διεκτραγωδούνται οδηγώντας σε πραγματικές κρίσεις την σχολική κοινότητα, ενέχουν συχνά πυρήνα πολύ σοβαρότερο, δυσδιάκριτο και δυσεπίλυτο. Έτσι συχνότατα, παρότι οι συγκρούσεις που ανακύπτουν εντός της μονάδας εν πρώτοις δίνουν την εντύπωση ότι αφορούν συγκεκριμένα προβλήματα λειτουργικού χαρακτήρα (*operational problems*) -π.χ. κατανομή εργασιών, διάσταση γύρω από ζητήματα οργάνωσης ή αξιοποίησης πόρων κ.ά.-, των οποίων η αντιμετώπιση φαίνεται ευκατὰ σε επίπεδο βραχυπρόθεσμου προγραμματισμού, στο υπόστρωμά τους διαθέτουν μία δομική συγκρουσιακή κατάσταση (*structural conflict*), η οποία υποβόσκει επί μακρόν και πυροδοτείται από συσσωρευμένα αισθήματα δυσαρέσκειας έναντι των υπάρχοντων «ισορροπιών», τα οποία λειτουργούν υπό τον νόμο της κοχλάζουσας χύτρας.

Στην ακραία τους μορφή, μάλιστα, τέτοιου είδους σχέσεις εντός του επαγγελματικού περιβάλλοντος είναι δυνατό να οδηγήσουν σε ομοίως ακραίες καταστάσεις, όπως στην τύνκωση γύρω από ομάδες κρούσης και στην εκδήλωση πραγματικού πολέμου μεταξύ αυτών. Στο πλαίσιο αυτό είναι, μάλιστα, δυνατή η θυματοποίηση συγκεκριμένων μειοψηφιών ή ατόμων, τα οποία είτε εκλαμβάνονται ως «κίνδυνος» για τους εγκαθιδρυμένους φορείς άτυπης εξουσίας, είτε συνιστούν ευάλωτες κατηγορίες, συνεπώς λειτουργούν ως αποδιοπομπαίοι τράγοι υπό συνθήκες έντασης<sup>25</sup>. Η τελευταία περίπτωση είναι γνωστή στη διεθνή βιβλιογραφία υπό τον όρο «*mobbing*» και αποδίδεται στην ελληνική με τις έννοιες της «εσκεμμένης ηθικής παρενόχλησης στον επαγγελματικό χώρο», της «προσβολής της προσωπικότητας, της αξιοπρέπειας ή της φυσικής και ψυχολογικής ακεραιότητας του ατόμου κατά την άσκηση της εργασίας του»<sup>26</sup>.

Είναι βέβαια αυτονόητο ότι η έγκαιρη διάγνωση τέτοιων φαινομένων -ή ακόμη και τάσεων- από τον διευθυντή σχολικής μονάδας είναι εντελώς απαραίτητη και, κανένα σχέδιο δράσης δεν μπορεί να επιτευχθεί, εάν αυτά τα φαινόμενα δεν ακυρωθούν εξαρχής.

#### δ. Ύπαρξη κοινού κώδικα επικοινωνίας

Οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν μέρος στην προσπάθεια επίλυσης σύγκρουσης θα πρέπει να μετέχουν ενός τουλάχιστον υποτυπωδώς κοινού κώδικα επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι οι πολιτισμικές παραστάσεις, τα αξιακά πρότυπα, τα σύμβολα, τα ιδεώδη που ενστερνίζονται και οι πεποιθήσεις που πρεσβεύουν οι διάφορες πλευρές δεν πρέπει να χωρίζονται από τόσο

25 Γρίβας, Κλ. (1983). *Ο Αποδιοπομπαίος Τράγος*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτική Θεσσαλονίκης.

26 Hiriogoyen, M.-F. (2002). *Ηθική Παρενόχληση στο Χώρο Εργασίας*. Αθήνα: Πατάκης. Για εκφάνσεις του φαινομένου στην ελληνική πραγματικότητα, βλ. Τσιάμα, Μ.-Χ. (2013). *Το φαινόμενο της ηθικής/ψυχολογικής παρενόχλησης στο χώρο εργασίας*. Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού (ΕΙΕΑΔ).

αβυσσαλέες διαφορές, ώστε να οδηγούν κατ' ανάγκη σε ρήξη. Η ετερότητα είναι θεμιτή και, μάλιστα, επιθυμητή, αλλά η ύπαρξη ή η δυνατότητα εύρεσης μιας «κοινής γλώσσας» επικοινωνίας είναι απολύτως απαραίτητη. Διαφορετικά κάθε προσπάθεια διαλόγου μεταξύ των μερών είναι καταδικασμένη να καταλήγει σε αυτοεπαναλαμβανόμενους μονολόγους.

Και στην περίπτωση αυτή, βέβαια, θα μπορούσε να υπάρξει μία περίοδος προπαρασκευής, κατά την οποία θα οριστούν εννοιολογικές κατηγορίες, κατ' αρχάς κάποιες βασικές, στη συνέχεια δε ειδικότερες, των οποίων το περιεχόμενο θα προσδιοριστεί, ώστε αυτές να αποτελέσουν την βάση μιας πρώτης συνεννόησης. Η διεύθυνση του σχολείου, μάλιστα, δέον είναι να επιδιώξει την συστηματική χρήση αυτών των όρων και εννοιών στην επικοινωνία της με μεμονωμένα μέλη, με ομάδες ή με το σύνολο των διδασκόντων, χρησιμοποιώντας τα στοιχεία αυτά ως ένα νοηματικό οπλοστάσιο, το οποίο, σε εύλογο βάθος χρόνου και πριν ακόμη αναληφθεί το εγχείρημα αντιμετώπισης του προβλήματος, θα διασφαλίσει μία βάση επικοινωνίας. Σε επόμενο στάδιο, θα μπορούσαν να ανατεθούν εκ μέρους του διευθυντή συγκεκριμένες ευθύνες, δράσεις ή συνεργασίες σε μέλη του συλλόγου, των οποίων το περιεχόμενο ή η διαδικασία υλοποίησης θα κατατείνει προς τον επιδιωκόμενο στόχο, την σύγκλιση των μερών<sup>27</sup>. Μέσω της κοινής προσπάθειας για επίτευξη στόχων είναι δυνατό να διαμορφωθεί ένα πεδίο κοινών παραστάσεων και εμπειριών, ως εκ τούτου να αναπτυχθεί περαιτέρω ο κώδικας διαπροσωπικής συνεννόησης μεταξύ των εμπλεκομένων.

Γενικεύοντας, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι από όλα τα παραπάνω είναι εμφανής η καθοριστική σημασία του διευθυντή σχολικής μονάδας για την διαμόρφωση κουλτούρας σχολείου, όπως αυτή αποδίδεται από τον S. D. Truskie (1999): «Υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ ηγεσίας, οργανωσιακής κουλτούρας και απόδοσης ... Η αποτελεσματική ηγεσία έχει την ικανότητα να διαμορφώνει την κουλτούρα ενός οργανισμού, η οποία επιπρόσθετα μπορεί να έχει αυξημένη επίδραση στο αναπτυξιακό επίπεδο του οργανισμού»<sup>28</sup>. Με όλα τα παραπάνω είναι ευκαταία η σταδιακή και αθόρυβη δημιουργία εκ μέρους της διεύθυνσης μίας πρώτης βάσης για την ανάπτυξη κοινού λόγου και κοινής λογικής, για την διαμόρφωση ενιαίας σχολικής κουλτούρας και την ανάδυση πραγματικού κοινού οράματος σχολικής μονάδας.

## Επίλογος

Εξετάζοντας τις συγκρούσεις ως φυσική και γνήσια έκφραση μίας πολυπρόσωπης επαγγελματικής μονάδας, της οποίας τα μέλη βρίσκονται σε

27 Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: εκδ. Μπένου.

28 Μτρ. από Σπυράκης, Γ. & Σπυράκη Χ. (Ιαν. 2008). Αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς: από την επίλυση συγκρούσεων στη διαχείριση συγκρούσεων. *Διοικητική Ενημέρωση* 44, 32-50. Διαθέσιμο στο: <http://www.special-edition.gr/DE.htm>



αναγκαία αλληλεξάρτηση, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι αυτές δεν πρέπει να εκλαμβάνονται συλλήβδην ως στοιχείο νοσηρό ή καταστροφικό για τη σχολική μονάδα. Αντιθέτως, σε πλαίσιο μετασχηματιστικής/αναμορφωτικής διοίκησης, η σύγκρουση μπορεί να αποτελέσει αφορμή για αναστοχασμό, εμβάθυνση στα συστατικά και λειτουργικά μέρη της σχολικής κοινότητας, αυτοανανέωση και αυτοτροφοδότησή της. Για την επίτευξη των ανωτέρω, όμως, απολύτως απαραίτητη κρίνεται η αναζήτηση των βαθύτερων-πραγματικών αιτιών, οι οποίες υπόκεινται των επιφανειακών-ορατών και λειτουργούν ως τροχοπέδη για την επίλυση των συγκρούσεων. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ιδιογραφικά χαρακτηριστικά και δομικά φαινόμενα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τα οποία έχουν ρίζες βαθιές στην ιστορική διαμόρφωση του ελληνικού κρατικού μηχανισμού. Όχι λιγότερο, δέον είναι να εξετάζονται τα δευτερογενή αποτελέσματα των ανωτέρω δομικών στοιχείων σε επίπεδο νοοτροπίας και καθημερινών πρακτικών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Από τα ανωτέρω μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η παρέμβαση επί των συγκρούσεων είναι αναγκαίο να μην περιορίζεται στην αυτούσια εφαρμογή των επείσαστων σχημάτων διαχείρισης κρίσεων εκπαιδευτικού δυναμικού· αντιθέτως, δέον είναι να αναπτύσσεται λαμβάνονται επίσης υπόψη τις βαθύτερες δομές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες κατατείνουν σε χρόνιες νοοτροπίες και πρακτικές του εκπαιδευτικού δυναμικού. Για την επίτευξη αυτού του στόχου σημαντική είναι η παρέμβαση του σχολικού ηγέτη, ο οποίος αφενός μέσω της δικής του άτεγκτης στάσης έναντι φαινομένων ανισότητας, αναξιοκρατίας, αδικίας εντός της σχολικής μονάδας, αφετέρου μέσω της ανάπτυξης προγραμμάτων ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών και καλλιέργειας κοινών στόχων και οράματος, δύναται να επενεργήσει θετικά προς την κατεύθυνση άμβλυνσης των συγκρούσεων, ωρίμανσης του εκπαιδευτικού δυναμικού και οργανισμικής ανάπτυξης της σχολικής μονάδας.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αγγελάκος, Κ. (επιμ.) (2006). *Πως μαθαίνει ο άνθρωπος. Εγκέφαλος, νους, εμπειρία και μάθηση στο σχολείο*. Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ. Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης. Αθήνα: Κέδρος
- Αγγελίδης, Π.Α. & Μαυροειδής, Γ. Γ. (2004), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*, τ. Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις σύγχρονες τεχνολογίες*. Αθήνα: Gutenberg
- Αγγελίδης, Π.Α. & Μαυροειδής, Γ. Γ. (2004), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*, τ. Α', σ. 55-83. Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση & οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2013). Ο ρόλος των συναισθημάτων και διαθέσεων στην άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας. *Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης* 11
- Βασιλόπουλος, Σ.Φ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*. 9, 18-44
- Γκιζέλης, Γρ. (2009). *Το πελατειακό σύστημα, η ελληνική γραφειοκρατία και οι παράγοντες διαμόρφωσης της ελληνικής ιδιαιτερότητας*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών [Δημοσιεύματα του Κέντρου Έρευνας της Ελληνικής Κοινωνίας]
- Γρίβας, Κλ. (1983). *Ο Αποδιοπομπαίος Τράγος*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτική Θεσσαλονίκης.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλης
- Θεοφιλίδης, Χρ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ιορδάνογλου, Χρ. Ι. (2013). *Κράτος και Ομάδες Συμφερόντων. Μια Κριτική της Παραδεδεγμένης Σοφίας*. Αθήνα: Πόλις
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. & Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2004). Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (Portfolio Assessment): Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. Στο: Αγγελίδης, Π. Α. & Μαυροειδής, Γ. Γ. *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*, τ. Α΄, σ. 55-83. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός
- Ματθαίου, Δ. (2000). *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τ. Α΄-Β΄, Αθήνα
- Μαυρογορδάτος, Γ. Θ. (2001). *Ομάδες Πίεσης και Δημοκρατία*. Αθήνα: 2001
- Μπαγάκης, Γ. (2000) Αναζητώντας πλαίσιο συζήτησης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των σχολείων. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: εκδ. Μπένου
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2007). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους Εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης

- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Gutenberg
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παυλοπούλου, Α. (2015). *Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στην Ελληνική Μέση Εκπαίδευση: μία συγκριτική ανάλυση δεδομένων της Εκπαιδευτικής Νομολογίας και της Εκπαιδευτικής Ιστορίας των ετών 1976-1996*, Αθήνα: Γρηγόρης [υπό έκδοση]
- Ποτούρη, Ζ. (2013), *Ο ρόλος της Ηγεσίας στην διαχείριση των συγκρούσεων στους σχολικούς οργανισμούς*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας [Πτυχιακή Εργασία]
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: προσωπική έκδοση
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη Θεωρία ... στην Πράξη*. Αθήνα: προσωπική έκδοση
- Σαΐτης, Α. & Σαΐτη Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης (Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων)*. Τόμος Α', Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σεραφετινίδου, Μ. (2003). *Το Φαινόμενο της Γραφειοκρατίας, τ. Ι: Η θεωρητική συζήτηση*. Αθήνα: Gutenberg [Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας. Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής]
- Σωτηρόπουλος, Δ. Α. (2001). *Η Κορυφή του Πελαταιακού Κράτους. Οργάνωση, Στελέχωση και Πολιτικοποίηση των Ανώτερων Βαθμίδων της Κεντρικής Διοίκησης στην Ελλάδα, 1974-2000*. Αθήνα: Ποταμός
- Τσιάμα, Μ.-Χ. (2013). *Το φαινόμενο της ηθικής/ψυχολογικής παρενόχλησης στο χώρο εργασίας*. Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού (ΕΙΕΑΔ)
- Τύπας, Γ. & Κατσαρός, Γ. (2003), *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη. Από τη Γραφειοκρατία και την Επιστημονική Διοίκηση στη Σύγχρονη Οργανωτική Θεωρία*. Αθήνα: Gutenberg

## Ξενόγλωσση

- Banathy, B. (1992). *Systems Design of Education*. Englewood Cliffs. N.J.: Educational Administration
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*. Univ. of Nottingham. London: Sage (4<sup>η</sup> εκδ.)
- Drucker, P. (1974). *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*. New York: Harper & Row
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο Νέος Ηγέτης: η Δύναμη της*

- Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη Διοίκηση Οργανισμών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Hirigoyen, M.-F. (2002). *Ηθική Παρενόχληση στο Χώρο Εργασίας*. Αθήνα: Πατάκης
- Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly* 40, 256-282
- Lave, J. & Wenger, E. (2005). *Κοινωνικές όψεις της μάθησης: Νόμιμη Περιφερειακή Συμμετοχή*. Αθήνα: Σαββάλας
- March, J. G. & Simon, H. A. (1958). *Organisations*. New York: John Wiley & Sons
- Moore, C. W. (1996). *A Mediation Process. Practical Strategies for Resolving Conflict*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Seitz, H. & Capaul, R. (2007). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. Bern-Stuttgart-Wien: Haupt-Verlag. (2<sup>η</sup> έκδ.)
- Taylor, Fr.W. (1919). *The Principles of Scientific Management*. NY & London: Harper & Brothers Publisher
- Weber, M. (1992). "Politik als Beruf,,", In: W.J. Mommsen (Hg.), *Max Weber Gesamtausgabe* Bd.17
- Wunderer, R. (2003). *Führung und Zusammenarbeit: Eine unternehmerische Führungslehre*. München: Luchterhand

## Ιστοσελίδες

- Αντωνάκης, Ι. (2012). *ΟΜΜργανωσιακές Συγκρούσεις*. Ηράκλειο: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης. Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων [Πτυχιακή Εργασία]. Διατίθεται και στον διαδικτυακό τόπο: [http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse/sdo/ba/2012/ApostolopoulouEleftheria,ChachlakisIoannis/attached-document-1336992905-448554-5473/Chachlakis\\_Apostolopoulou2012.pdf](http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse/sdo/ba/2012/ApostolopoulouEleftheria,ChachlakisIoannis/attached-document-1336992905-448554-5473/Chachlakis_Apostolopoulou2012.pdf)
- Μαυράντζα, Ευ. (2011). Διαχείριση Συγκρούσεων: η περίπτωση των σχολικών μονάδων. Θεσσαλονίκη: Σχολή Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων [Μεταπτυχιακή Εργασία]. Διαθέσιμο στο: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14495/3/MaurantzaEutychiaMsc2011.pdf>
- Μπακακαμπάση, Ε., Φωκάς, Ε. & Δημητρίου, Ι. (2011). Αξιολόγηση και εσωτερική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας. Μια σχέση που διασφαλίζει την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα* 15, 93-106
- Παπαντωνίου-Ζορπά, Σ. & Χριστοφίδου, Ε. (2012). Πρόταση για εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας. *Πρακτικά 12<sup>ου</sup> Συνεδρίου*

- Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 130-140. Διαθέσιμο στο: [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2012/papers/ekpaideftiki\\_axiologisi/Papantoniou-Zorpa&Christofidou.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/papers/ekpaideftiki_axiologisi/Papantoniou-Zorpa&Christofidou.pdf)
- Ξάφης, Γ. & Βουλαλέλης, Ι. (2009). *Η διοικητική των συγκρούσεων (Conflict Managment)*. Θεσσαλονίκη: Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης. Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας. Τμήμα Εμπορίας και Διαφήμισης [Πτυχιακή Εργασία]. Διαθέσιμο στο: [http://195.251.240.254:8080/bitstream/handle/10184/1230/ksathis\\_voulalelis.pdf?sequence=1](http://195.251.240.254:8080/bitstream/handle/10184/1230/ksathis_voulalelis.pdf?sequence=1)
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 11, 135-142. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/fl4.pdf>
- Shallcross, L., Ramsay, S. & Barker, M. (2008). Workplace Mobbing: Expulsion, Exclusion, and Transformation. In: 22nd ANZAM Conference (2008) *Managing in the Pacific Century Conference Proceedings*, Australian and New Zealand Academy of Management (ANZAM), University of Auckland, Auckland. Διαθέσιμο στο: [http://eprints.qut.edu.au/43896/1/ANZAM\\_Shallcross.pdf](http://eprints.qut.edu.au/43896/1/ANZAM_Shallcross.pdf)
- Σπυράκης, Γ. & Σπυράκη Χ. (Ιαν. 2008). Αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς: από την επίλυση συγκρούσεων στη διαχείριση συγκρούσεων. *Διοικητική Ενημέρωση* 44, 32-50. Διαθέσιμο στο: <http://www.special-edition.gr/DE.htm>
- Weber, M. (1916). *Politik als Beruf*. Ludwig-Maximilians-Universitdt München. Διαθέσιμο στο: <http://www.mobileread.com/forums/showthread.php?t=209467>

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Η κ. **Ασπασία Παυλοπούλου** είναι διδάκτωρ Ιστορίας του Πανεπιστημίου Ludwig-Maximilian Μονάχου Γερμανίας, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και πτυχιούχος της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Έχει διδάξει στα Πανεπιστήμια Ludwig-Maximilian, Πελοποννήσου, Δημοκρίτειο, Ε.Α.Π. και έχει συμμετάσχει σε Ερευνητικά Προγράμματα των Πανεπιστημίων Ludwig-Maximilian και Αμβούργου. Από το 1998 είναι διορισμένη Εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και διατελεί μέλος Επιστημονικών Επιτροπών του Υ.Π.Π.Θ. και του Ι.Ε.Π.



Αναστασάκη Μαρία

**Η ανθρωπιστική παιδεία, ο ουμανιστής εκπαιδευτικός και η διαμεσολάβηση συνομηλίκων, ως παράγοντες διαχείρισης της ενδοσχολικής βίας**

**Περίληψη**

Στο παρόν άρθρο παρουσιάστηκε μια εννοιολογική προσέγγιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (bullying), όπως και το προφίλ των εμπλεκόμενων μερών. Επιπλέον, εξετάστηκαν ορισμένα αίτια, αλλά και συνέπειες του φαινομένου. Κατόπιν, προτάθηκε η ανθρωπιστική αγωγή, αλλά και η δράση του εκπαιδευτικού που εμφορείται από ανθρωπιστικές αξίες, ως παράγοντες διαχείρισης του bullying. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας αγωγής, τέλος, προτάθηκε η δημιουργία ομάδας διαμεσολάβησης μαθητών, η οποία, έχοντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και δεξιότητες, μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, προωθώντας, παράλληλα, ένα πνεύμα άμιλλας και αλληλεγγύης.

**Abstract**

The paper presents a notional approach of the phenomenon of bullying at school, as well as the profile of the parties involved. Furthermore, certain

causes and consequences of this phenomenon were examined. In order to deal with bullying, humanitarian education was proposed, as well as the action of the teacher actuated by humanitarian values. Finally, in the context of humanitarian education, the creation of a student mediation group was proposed. This group, having specific characteristics and skills, could contribute decisively to the peaceful resolution of conflicts at school, by promoting, at the same time, a spirit of keen competition and solidarity.

## 1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να παρουσιάσει ένα θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την ενδοσχολική βία, αλλά και κάποιες στρατηγικές αντιμετώπισής της.

Θα προταθεί η ανθρωπιστική παιδεία, ως αποτελεσματικό μέσο εξάλειψης της βίας, αλλά, και στο πλαίσιο μιας τέτοιας παιδείας, η δημιουργία ομάδας διαμεσολάβησης εφήβων μαθητών, ως ήπια μορφή διαχείρισης βίας, που οδηγεί στην καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας, διαλόγου και ειρηνικής επίλυσης των διαφορών.

Σε αυτό το δύσκολο εγχείρημα, τον κύριο λόγο έχει ο εκπαιδευτικός, του οποίου τα χαρακτηριστικά επίσης θα παρουσιαστούν εφόσον αυτός συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία υγιούς κλίματος και αρμονικής συνύπαρξης στη σχολική κοινότητα. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα αναβαθμίζεται, αφενός, η παρεχόμενη εκπαίδευση και, αφετέρου, δημιουργούνται σχέσεις εμπιστοσύνης που προάγουν τη μάθηση.

## 2. Εννοιολογική προσέγγιση του σχολικού εκφοβισμού και προφίλ των εμπλεκόμενων μερών

Ένας ορισμός του σχολικού εκφοβισμού ή τραμπουκισμού (bullying) είναι όταν ένας μαθητής εκτίθεται συστηματικά σε αρνητικές δράσεις συμμαθητών του οι οποίες μπορούν να πάρουν τη μορφή σωματικής επαφής, ξυλοδαρμού, προσβολών, ή άπρεπων χειρονομιών. Επιπροσθέτως, η διάδοση φημών και ψεμάτων, οι κοροϊδίες, οι απειλές, οι παρενοχλήσεις, η κλοπή χρημάτων ή/και προσωπικών αντικειμένων, όπως και ο αποκλεισμός από παρέες ή ομαδικές δραστηριότητες αποτελούν μορφές σχολικού εκφοβισμού και βίας<sup>1</sup>.

Η βία αυτή εκδηλώνεται μεταξύ άνισων μαθητών οπότε υπάρχει μια σχέση ασύμμετρης δύναμης. Δηλαδή, ο μαθητής που εκφοβίζεται είναι δυνατότερος από τον μαθητή-στόχο του εκφοβισμού του και η σωματική του διάπλαση του επιτρέπει να ασκεί βία. Ορισμένα κριτήρια βάσει των οποίων

---

1 Olweus, D. (2001). «Bullying at school: tackling the problem» στο [http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/434/Bullying\\_at\\_school:\\_tackling\\_the\\_problem.html](http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/434/Bullying_at_school:_tackling_the_problem.html) (Προσπελάστηκε στις 15/10/2014)



μια συμπεριφορά θεωρείται ως εκφοβισμός είναι τα εξής: «α) σωματική, λεκτική, ψυχολογική βία, β) επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά, γ) ανισορροπία θύματος-δράστη και δ) σκόπιμη συμπεριφορά»<sup>2</sup>.

Επιπλέον, το άτομο που ασκεί βία μπορεί να θεωρεί την κουλτούρα του, την καταγωγή του, την κοινωνική και οικονομική του κατάσταση ανώτερη από αυτή των θυμάτων του εκδηλώνοντας παράλληλα μια «διάθεση κακότητας για τον άλλον και τάση για επίδειξη εξουσίας και κυριαρχίας απέναντι σε άλλα, ασθενέστερα άτομα, συνήθως συνομηλίκους»<sup>3</sup>. Ο «δράστης» επίσης, διαθέτει υπέρμετρη αυτοπεποίθηση, η οποία δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, έχει τάσεις ρατσιστικές ή/και ξενοφοβικές και αδυνατεί να σεβαστεί ή να ανεχτεί τον διαφορετικό Άλλο με τις ιδιαιτερότητές του.

Η κουλτούρα του ατόμου που εκφοβίζει είναι συνήθως αποτέλεσμα έλλειψης τρυφερότητας από αυταρχικούς γονείς, συχνής χρήσης βίας, ως μέσου επίλυσης διαφορών στην οικογένεια, έλλειψης ορίων εκ μέρους των γονιών, αλλά και αδιαφορίας όταν τα παιδιά παρουσιάζουν βίαιη συμπεριφορά, με αποτέλεσμα αυτή η αδιαφορία να εκλαμβάνεται ως επιδοκιμασία της βίας. Εφόσον το παιδί-δράστης έχει συνήθισει σε βίαιες συμπεριφορές στο καθημερινό του περιβάλλον, τις επιδιώκει με σκοπό να προκαλέσει το φόβο που και το ίδιο έχει γευτεί, όπως και τον σωματικό και ψυχικό τραυματισμό του θύματός του. Επιπλέον, ο δράστης «δεν φοβάται την αντεκδίκηση διότι βασίζεται στην αδυναμία του παιδιού αυτού και στην αδιαφορία των θεατών ή ακόμα στην υποστήριξή τους»<sup>4</sup>.

Κάποια ακόμη χαρακτηριστικά του «δράστη» είναι ο οξύθυμος, ευερέθιστος και παρορμητικός χαρακτήρας του, η αντιδραστικότητα και η ανυπακοή, η σκληρότητα με τα θύματά του, η θετική εικόνα για τον εαυτό του<sup>5</sup>. Επιπλέον, το άτομο αυτό παρουσιάζει αδιαφορία για τα προβλήματα των άλλων, δηλαδή έλλειψη ενσυναίσθησης, όπως και «αποποίηση κάθε ευθύνης, διότι τάχα τον προκαλούν οι άλλοι, και γενικότερη έλλειψη άγχους»<sup>6</sup>.

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές-αποδέκτες του σχολικού τραμποुकισμού είναι άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση, εκφράζοντας άγχος και ανασφάλεια αφού συνήθως δεν έχουν σωματική δύναμη ή/και ανήκουν σε ομάδα μειοψηφίας (διαφορετικό θρήσκευμα από αυτό της πλειοψηφίας, διαφορετική εθνικότητα,

2 Θάνος, Θ., (2009α), «Ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά της σχολικής παραβατικότητας. Παράγοντες εκδήλωσης, αντιμετώπιση, μεθοδολογικές επισημάνσεις: Εισαγωγή» στο *Παιδική Παραβατικότητα και Σχολείο. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας*, Ωδείο Ρεθύμνου, (Τετάρτη 1 Απριλίου 2009), εκδ. Τόπος, σ.23.

3 Κουράκης, Ν., (2009), «Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της» στο *Παιδική Παραβατικότητα και Σχολείο. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας*, Ωδείο Ρεθύμνου, (Τετάρτη 1 Απριλίου 2009), εκδ. Τόπος, σ.86.

4 Παραδεισιώτη, Α., Τζόγκουρος, Χ., (2008), «Διερεύνηση των αναγκών και αύξηση της ενημερότητας για την εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στα σχολεία», Ερευνητικό Διακρατικό Πρόγραμμα, σ.4 στο [http://www.moec.gov.cy/edu\\_psychology/pdf/dafni\\_teachers.pdf](http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/dafni_teachers.pdf) (Προσπελάστηκε στις 18/10/2014)

5 Πανούσης, Γ., (2009), «(Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα;» στο *Παιδική Παραβατικότητα και Σχολείο. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας*, Ωδείο Ρεθύμνου, (Τετάρτη 1 Απριλίου 2009), εκδ. Τόπος, σ.64.

6 Κουράκης, Ν., (2009), «Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της» στο *Παιδική Παραβατικότητα και Σχολείο. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας*, Ωδείο Ρεθύμνου, (Τετάρτη 1 Απριλίου 2009), εκδ. Τόπος, σ.88.

διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό, άτομα με αναπηρίες, άτομα με χαμηλή επίδοση στα μαθήματα ή ιδιοφυίες κλπ). Επίσης, τα άτομα αυτά είναι συνήθως ευαίσθητα, απομονωμένα, εσωστρεφή, αγχώδη ή και καταθλιπτικά, αισθάνονται μοναξιά, φοβούνται να μιλήσουν για ό,τι τους συμβαίνει και αδυνατούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους.

### 3. Αίτια και συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού

Το πολύπλοκο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας είναι μια κατάσταση που σχετίζεται με επιθετική συμπεριφορά λόγω συσσωρευμένης οργής και ανάγκης εκτόνωσής της εναντίον της κοινωνίας και της όποιας αυθεντίας. Η εκδήλωση του φαινομένου της βίας οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες, ατομικούς και περιβαλλοντικούς, όπως τα προαναφερθέντα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, το περιβάλλον όπου μεγαλώνουν και κοινωνικοποιούνται και τα αρνητικά συναισθήματα που συχνά δημιουργεί (ανασφάλεια, πίεση, άγχος), όπως και τα βίαια πρότυπα που επικρατούν εμπνέοντας ανάλογες συμπεριφορές. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το πώς ο μαθητής προσλαμβάνει το σχολείο ως θεσμό μετάδοσης γνώσεων και κοινωνικοποίησης, τι συναισθήματα έχει γι' αυτό και πώς αντιλαμβάνεται την έννοια και τη διαδικασία της μάθησης. Τα προβλήματα της βίαιης συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο αυξάνονται όταν υπάρχει έλλειψη θετικών συναισθημάτων για τη μάθηση, που έχει υποβιβαστεί σε στείρα αποστήθιση. Το ελληνικό δημόσιο σχολείο «είναι ένα περιβάλλον με υψηλούς δείκτες αρνητικής ενέργειας και πολλά συσσωρευμένα αρνητικά συναισθήματα μαθητών και εκπαιδευτικών»<sup>7</sup>, πράγμα που αποτελεί αιτία πολλών δεινών.

Βέβαια, το πώς εκλαμβάνει το παιδί το σχολείο και τη μάθηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις κυρίαρχες πεποιθήσεις στην οικογένειά του. Τι είδους απόψεις και συναισθήματα του καλλιεργούν; Το πιέζουν να μελετήσει, το εκφοβίζουν; Του έχουν εμπιστοσύνη ή συνεχώς το αμφισβητούν; Γνωρίζουν τις ασχολίες του όταν είναι κλεισμένο στο δωμάτιό του; Πραγματοποιούν δραστηριότητες που προωθούν τη φιλομάθεια, τη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα, το πνεύμα ευγένειας και σεβασμού; Ή αντιθέτως, το ωθούν στην απομόνωση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, της εικονικής πραγματικότητας, της μοναξιάς, της αλλοτρίωσης, επειδή οι γονείς είναι απασχολημένοι με τις υποχρεώσεις τους και το εγώ τους;

Επιπλέον, τι επικρατούσες αντιλήψεις υπάρχουν στο σπίτι για το θεσμό του σχολείου και για τους εκπαιδευτικούς ειδικότερα; Υπάρχει εκτίμηση, σεβασμός ή καλλιεργούν μια γενική απαξίωση που μεταφέρεται στο σχολείο; Η

---

7 Ματσόπουλος, Α., (2009), «Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης», στο <http://old.law.uoa.gr/crime-research/via-schools.pdf> (Προσπελάστηκε στις 15/03/2015)

παιδεία που καλλιεργείται στο σπίτι αποτελεί μια εμπειρία θετική για το παιδί που το γεμίζει χαρά, αυτοπεποίθηση και που σκοπό έχει να το κάνει προσωπικότητα αυτόνομη και ολοκληρωμένη; Είναι σαφές ότι δεν είναι δυνατό για κάποιον εκτός οικογένειας να γνωρίζει τις απαντήσεις σε όλα αυτά τα ερωτήματα.

Παρόλα αυτά, παρατηρώντας κάποιος ενδιαφερόμενος τη συμπεριφορά του παιδιού θα μπορούσε να εξάγει κάποια συμπεράσματα και ειδικά εάν πρόκειται για εκπαιδευτικό που γνωρίζει την οικογενειακή κατάσταση του παιδιού, τη βιογραφία του, το πολιτισμικό του κεφάλαιο. Δηλαδή, από μια κοινωνιολογική προσέγγιση της βίαιης συμπεριφοράς του παιδιού, η οποία βασίζεται στο ρόλο της οικογένειας ως θεσμού κοινωνικοποίησης, θα ήταν δυνατόν να εξαχθούν πολύτιμα συμπεράσματα.

Το πώς το παιδί εκφράζει την προσωπικότητά του στο σχολείο και στην τάξη, πώς συμμετέχει στις ομαδικές εργασίες, τι είδους δεσμούς δημιουργεί με τους συμμαθητές του, πώς απευθύνεται στους καθηγητές του, πώς μελετάει και πώς δέχεται τους επαίνους και τις επιπλήξεις ακόμη, αποτελούν, κατά την άποψή μας, δείκτες παιδείας που έχει αποκτήσει στο πλαίσιο της οικογένειας ως φορέα κοινωνικοποίησης. Το παιδί «μέσα από διάφορους ψυχο-κοινωνικούς μηχανισμούς, όπως είναι η ταύτιση και η εσωτερίκευση, μαθαίνει κοινωνικούς κανόνες, αξίες, στάσεις, κ.λπ. π.χ. να προσέχει τον εαυτό του, να είναι ευγενικό, να μην ασκεί σωματική βία, να αγαπά το διάβασμα, να προσέχει τη διατροφή του, να ελέγχει τις επιθυμίες του, να μην κάνει φασαρία σ' ένα δημόσιο χώρο, να περιμένει τη σειρά του κ.λπ.»<sup>8</sup> και όλα αυτά είναι εμφανή στην καθημερινότητά του.

Εκτός από την οικογένεια, άλλος παράγοντας είναι το σχολείο όπου το άτομο «δοκιμάζει» τα πρότυπα συμπεριφοράς που έχει λάβει από την οικογένεια. Αποτελεί ένα βασικό, τυπικό φορέα κοινωνικοποίησης όπου το παιδί εισέρχεται εγκαταλείποντας την οικογένεια και όπου εκφράζει τις στάσεις και τις αξίες που έχει αφομοιώσει από την οικογένειά του. Το σχολείο, στις σύγχρονες κοινωνίες και ειδικά στις πόλεις όπου δεν υπάρχουν αλάνες και γειτονιές για να παίζουν τα παιδιά και να βρεθούν με τους συνομήλικούς τους, καθίσταται ο μοναδικός χώρος έκφρασης και ουσιαστικής κοινωνικοποίησης. Μέσα στο σχολικό χώρο, τα παιδιά εκφράζουν συχνά τα συναισθήματα και τις απόψεις τους με ένα βίαιο τρόπο που εκδηλώνεται ποικιλοτρόπως: μέσα από εκρήξεις θυμού και συσσωρευμένη οργή, μέσα από αντίδραση στο κατεστημένο και σε όσους θεωρούν ότι το εκπροσωπούν, μέσα από επιθετική συμπεριφορά απέναντι στους συμμαθητές τους, στους καθηγητές τους και στο χώρο που τα περιβάλλει και τα περιορίζει ή τα στιγματίζει ή ακόμη και τα καταδικάζει στη σχολική αποτυχία και στον αποκλεισμό.

8 Θάνος, Θ., (2009β) «Οικογένεια και Σχολείο και Παραβατικότητα», στο <http://www.seperet.gr/el/news.php?n=152> (Προσπελάστηκε στις 17/10/2014)

Στο σχολικό πλαίσιο, είναι ποικίλοι οι παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην μείωση της έντασης και της συχνότητας εκδήλωσης της επιθετικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, εάν οι σχέσεις καθηγητών-μαθητών είναι σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού και εάν αφιερώνεται χρόνος από τους εκπαιδευτικούς για συζήτηση των βίαιων περιστατικών που συμβαίνουν στο σχολικό χώρο, τότε η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών περιορίζεται και διασφαλίζεται η ομαλή συμβίωση. Επιπλέον, εάν οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους και συμμετέχουν σε ομαδικά projects, τότε καλλιεργείται κλίμα άμιλλας και συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, οπότε το φαινόμενο της βίας περιορίζεται σημαντικά. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο έχουν και οι δράσεις που πραγματοποιούνται στο σχολείο με στόχο την ευαισθητοποίηση και την ενημέρωση των μαθητών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού (ενημερωτικές ημερίδες, προβολή ταινιών, πρόσκληση ειδικών).

Επιπροσθέτως, εάν και οι γονείς είναι συμμετέχοι στις προσπάθειες του σχολείου και συνεργάζονται με σκοπό την καλλιεργείται ενός κλίματος ασφάλειας, τότε τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα για το σχολείο. Μπορούν να αντιληφθούν το σχολείο σαν μια δημοκρατική κοινωνία που δίνει έμφαση στην ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας τους και στη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους, δημιουργεί εμπειρίες και πρότυπα ειρηνικής επίλυσης διαφορών και αποδοχής του Άλλου, προωθεί διαδικασίες που προάγουν το διάλογο και την ουσιαστική διαχείριση των προβλημάτων που προκύπτουν, με αποτέλεσμα να μπορεί να ενισχυθεί η ψυχοπνευματική ανάπτυξη των μαθητών και η κοινωνικότητά τους.

Το ερώτημα όμως που τίθεται είναι εάν όλα αυτά είναι εφικτά στο χώρο του δημόσιου σχολείου όπως αυτό λειτουργεί στη σύγχρονη πραγματικότητα. Εάν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές, αλλά και η απαραίτητη, σε ορισμένες περιπτώσεις, επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς. Εάν προσλαμβάνουν όλοι την αποστολή του σχολείου με μια ευρύτερη έννοια, δίνοντας έμφαση στο ρόλο που έχει το σχολείο ως σημαίων παράγοντας κοινωνικοποίησης. Εάν οι διευθυντές του σχολείου είναι διατεθειμένοι να διαθέτουν ώρες για εναλλακτική διδασκαλία, για πρόσκληση ειδικών (ψυχολόγων, κοινωνιολόγων και άλλων επιστημόνων), για ενημέρωση και για δραστηριότητες ευαισθητοποίησης. Εάν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται δέσμιοι του αναλυτικού προγράμματος ή επιτρέπουν στον εαυτό τους να είναι δημιουργικοί και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους και την ύλη τους στο κοινό-στόχο και στις εκάστοτε περιστάσεις. Εάν, επίσης, έχουν τη διάθεση να βελτιώσουν τις πρακτικές και τις μεθόδους τους, να έρθουν σε στενότερη επαφή με τους μαθητές τους, να τους ακούσουν σοβαρά και να λάβουν υπόψη τους, όχι μόνο τις γνωστικές τους ανάγκες, αλλά και τις συναισθηματικές.

Επιπροσθέτως, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι προκαταλήψεις και η στερεοτυπική αντιμετώπιση μερίδας εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές βίαιης ή παραβατικής συμπεριφοράς, όπως και η τιμωρητική στάση αυτών των

εκπαιδευτικών, οι εκρήξεις θυμού, οι απειλές και οι αποβολές από την τάξη, η «εγγραφή» των μαθητών στο σχολικό ποινολόγιο, με αποτέλεσμα το στιγματισμό τους και τη δημιουργία ενός φαύλου κύκλου αποτυχίας και βίαιης αντίδρασης, κυρίως από την πλευρά των μαθητών.

Επομένως, οι τιμωρίες που επιβάλλονται στους μαθητές, αντί να έχουν διορθωτικό και διαπαιδαγωγικό χαρακτήρα, ενισχύουν την επανάληψη της βίαιης συμπεριφοράς και την ενθαρρύνουν όλο και περισσότερο εφόσον δημιουργούν στο μαθητή συναισθήματα οργής, εκδικητικότητας, θυμού και γενικότερης άρνησης για βελτίωση και «συμμόρφωση» στις «υποδείξεις» των εν λόγω εκπαιδευτικών, οι οποίοι απαιτούν ενδεχομένως και να επιβάλλονται ως αυθεντίες. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται αυτή τη στάση απέναντι τους ως υποκειμενική, άδικη και μεροληπτική και πολύ συχνά δυσανασχετούν και απορρίπτουν τον κοινωνικό έλεγχο από τους καθηγητές τους. Αισθάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τους στέκονται ως αρωγοί και σύμβουλοι και δεν έχουν διάθεση να αναδείξουν τα θετικά χαρακτηριστικά των παιδιών στα οποία διδάσκουν. Η εν λόγω στάση των εκπαιδευτικών ενισχύει τη βίαιη συμπεριφορά αφού προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές.

Όπως υποστηρίζει και ο Μπουρντιέ, οι αρνητικές κυρώσεις, κυρίως στους εφήβους οι οποίοι «έχουν να αντιμετωπίσουν το κρίσιμο ζήτημα της ταυτότητάς τους και είναι ιδιαίτερα εκτεθειμένοι σε κρίσεις λίγο-πολύ δραματικές, μπορούν να καταδικάσουν σε απογοήτευση, σε παραίτηση, αν όχι σε απελπισία»<sup>9</sup>.

Δε θα πρέπει επίσης να παραβλέπεται, μεταξύ πολλών άλλων, και ο ρόλος των Μ.Μ.Ε. στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητών, οι οποίοι είναι συνεχώς εκτεθειμένοι σε αυτά. Τα ΜΜΕ, (τηλεόραση και κυρίως διαδίκτυο που χρησιμοποιούν τα παιδιά), ως σημαντικότετοι φορείς κοινωνικοποίησης (λανθάνουσα λειτουργία), ασκούν εξουσία στα άτομα κατευθύνοντας τα προς συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές και προβάλλουν, συχνά, αρνητικά πρότυπα. Η προβολή προτύπων βίας αποτελεί βασική αιτία καλλιέργειας βίαιης συμπεριφοράς, ειδικά όταν τα παιδιά εκτίθενται στα μέσα ενημέρωσης ανεξέλεγκτα, χωρίς καμία προστασία και κανένα γονικό έλεγχο. Ακόμη, η παραπληροφόρηση, η υπερβολική έμφαση σε περιστατικά βίας και η αλλοίωση της πραγματικότητας συντελούν στην υπερπροβολή της βίας και στην αρνητική επιρροή στα παιδιά. Δεν υπάρχει εξάλλου καμία προσαρμογή των τηλεοπτικών προγραμμάτων στην καθημερινότητα των παιδιών, τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι ελάχιστα ή ανύπαρκτα σε κάποια κανάλια, οι σκηνές βίας υπάρχουν παντού και σε οποιαδήποτε ώρα της ημέρας. Σε αυτό το σημείο έγκειται η ανάγκη να καλλιεργηθεί στο παιδί η έννοια των ορίων, της σωστής επιλογής και της κριτικής σκέψης, τόσο από την οικογένεια όσο και από τους εκπαιδευτικούς.

---

9 Παναγιωτόπουλος, Ν., (επιμ.), (2004), *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιερ Μπουρντιέ*, εκδ. νήσος, Αθήνα, σ.97

Ποιες είναι συνέπειες όλης αυτής της κατάστασης που επικρατεί στην οικογένεια, στο σχολείο, στα ΜΜΕ; Σύμφωνα με την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.), οι ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις για τα παιδιά που γίνονται θύματα βίας είναι καθοριστικές για την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη: έχουν αρνητικά συναισθήματα (άγχος, ανασφάλεια, φοβίες), παρουσιάζουν σχολική άρνηση και σχολική αποτυχία και εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες και ποικίλα ψυχοσωματικά προβλήματα. Επιπροσθέτως, και τα παιδιά που καταφεύγουν στη βία, κινδυνεύουν να διακόψουν τη σχολική φοίτηση, να εγκαταλείψουν το σπίτι και να γίνουν ενήλικες με παραβατική συμπεριφορά<sup>10</sup>.

#### **4. Η ανθρωπιστική αγωγή και ο καταλυτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον**

Η εκπαίδευση, στα πλαίσια του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου όπου κυριαρχεί η ετερογένεια και (συν)υπάρχουν διαφορετικές μορφές ετερότητας που φέρουν και διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια, βιογραφίες, στάσεις και αξίες, οφείλει να επικεντρώνεται στους εξής άξονες:

- τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα των πολιτισμών (cultures),
- την αλληλεγγύη,
- το σεβασμό της πολιτισμικής διαφορετικότητας, η οποία πρέπει να θεωρείται ισότιμη σε αξία και αξιοπρέπεια,
- τη παιδαγωγή στην ειρήνη<sup>11</sup>.

Πρωταγωνιστικό ρόλο σε μια προσέγγιση της ετερότητας, ελεύθερη από προκαταλήψεις και στερεότυπα, διαδραματίζει το σχολείο που σκοπό (οφείλει να) έχει τη διαμόρφωση μελλοντικών πολιτών ανοιχτών στην ετερότητα, από την οποία θα μπορούν να αντλήσουν όλα τα θετικά χαρακτηριστικά της, να τα σεβαστούν και να τα αγαλιάσουν σαν να ήταν δικά τους. Πρέπει να στοχεύει και στη διαμόρφωση ανθρωπιστικών στάσεων και ιδανικών που συνάδουν με ανθρώπους με ευρύτητα πνεύματος, έτοιμους για αλληλεπίδραση με τον Άλλο, με στόχο τη βαθύτερη γνωριμία, τόσο με αυτόν τον Άλλο, όσο και με τον εαυτό τους. Αλλά και η ανάπτυξη ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης (οι οποίες εάν και όταν υπάρχουν εμποδίζουν την εμφάνιση βίαιης και παραβατικής συμπεριφοράς) αποτελεί επιπλέον στόχο. Ωστόσο, για να καταστεί αυτό εφικτό, «πρέπει να “επανεφεύρουμε” το σχολείο που σημαίνει νέα δομή, νέα μορφή, νέες σχέσεις, νέα αισθητική, νέα λειτουργία, νέοι ρόλοι»<sup>12</sup> για όλους

10 Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, «Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός. Αιτίες, επιπτώσεις, αντιμετώπιση... απαντήσεις στα ερωτήματα εκπαιδευτικών» στο [http://dipe.lak.sch.gr/sxolikesdras\\_tiritotitesnews/sxolikosekfovimos/EPSTYPE-giaekpaideytikous.pdf](http://dipe.lak.sch.gr/sxolikesdras_tiritotitesnews/sxolikosekfovimos/EPSTYPE-giaekpaideytikous.pdf) (Προσπελάστηκε στις 15/03/2015)

11 Kanakidou & Papayanni, (1994), σ.45, στο Ανδρουλάκης, Γ., (2002), *Education interculturelle et enseignement du FLE. La competence de communication interculturelle en classe de langue*, Unité 3, Patras, ΕΑΠ, σ.32

12 Πανούσης, Γ., (2009), «(Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα;» σε *Παιδική Παραβατικότητα και*

τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το σχολείο οφείλει να είναι ένα «σχολείο κατανόησης»<sup>13</sup> που δεν θα επιτρέπει τη σχολική απόρριψη και αποτυχία, το στιγματισμό και την κατηγοριοποίηση των μαθητών. Οφείλει να δημιουργεί ίσες ευκαιρίες για όλους, ημεδαπούς και αλλοδαπούς, με οποιαδήποτε κουλτούρα κι αν έχει ο καθένας, σε οποιαδήποτε κοινωνική τάξη και αν ανήκει ή αν έχει «φυσιολογική» ή «αποκλίνουσα» συμπεριφορά.

Το σχολείο οφείλει, μεταξύ άλλων, να λειτουργεί και ως «θεσμός της απογύμνωσης πολιτισμικών γκέτο»<sup>14</sup>, στα οποία είμαστε συνεχώς και παντού εκτεθειμένοι, και να αντανakλά τη διαλεκτική σχέση μεταξύ του Εαυτού και του Άλλου, της ταυτότητας και της ετερότητας, της εθνικότητας και της διεθνικότητας.

Μία ικανοποιητική απάντηση στο πώς θα επιτευχθεί η δημιουργία ενός κλίματος ισότητας και αλληλοσεβασμού στο σχολικό περιβάλλον βρίσκεται στην ανθρωπιστική και διαπολιτισμική αγωγή, η οποία συνιστά παιδαγωγική αναγκαιότητα. Η εν λόγω αγωγή πρέπει «να εννοηθεί ως αντικοινωνικοποίηση, ως απάντηση-αντίμετρο στην αμβλύνοια ενός πολιτισμού που ακυρώνει τον πολιτισμό, ως επανάκτηση της διαφοράς και της ποικιλομορφίας»<sup>15</sup>.

Επίσης, η απάντηση μπορεί να αναζητηθεί και στον ουμανιστικό ρόλο του εκπαιδευτικού, που θα όφειλε να είναι ιδιαίτερα καταρτισμένος και οπλισμένος με κουράγιο, συχνά για να υπερβεί τον εαυτό του και να διατηρήσει ένα κλίμα ειρηνικό σε μια τάξη έτοιμη να εκραγεί. Οφείλει να έχει το μαθητή πάντοτε στο επίκεντρο της διδασκαλίας του και η ομαλή εξέλιξη και η ευτυχία του κάθε παιδιού, στο οποίο προσπαθεί να μεταδώσει γνώση και αξίες, επιβάλλεται να είναι η πρώτη προτεραιότητά του.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κεντρικός μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό δημοκρατικό σχολείο που μεριμνά για την ισότητα όλων απέναντι στους σχολικούς κανόνες και στις ευκαιρίες για μάθηση. Ένα τέτοιο σχολείο στοχεύει και στην ελευθερία της έκφρασης και της ανάπτυξης ελεύθερης και υγιούς προσωπικότητας.

Μέλημα του εκπαιδευτικού ενδείκνυται να αποτελεί και η δημιουργία μέσα στην τάξη ενός κλίματος ικανού να καλύπτει ποικίλες ανάγκες των μαθητών. Οι προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός τέτοιου κλίματος είναι αυτές της συνεργασίας, του σεβασμού και της συμμετοχής<sup>16</sup>. Για να μπορεί ένας

---

*Σχολείο. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας.* Ωδείο Ρεθύμνου, (Τετάρτη 1 Απριλίου 2009), εκδ. Τόπος, σ.69

13 Πανούσης, Γ. (2009), «(Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα;» σε *Παιδική Παραβατικότητα και Σχολείο. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας.* Ωδείο Ρεθύμνου, (Τετάρτη 1 Απριλίου 2009), εκδ. Τόπος, σ. 70.

14 Borgelli, M., (2007), «Διαπολιτισμική παιδαγωγική μεταξύ οικονομίας και πολιτικής» σε *Παιδική Παραβατικότητα και Σχολείο. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα, σ.27

15 Borgelli, M., (2007), «Διαπολιτισμική παιδαγωγική μεταξύ οικονομίας και πολιτικής» σε *Η Παιδαγωγική Πρόκληση Της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα, σ. 27

16 Viau, R., (2009), *La motivation en contexte scolaire*, id. de Boeck, Quebec, Canada, σ. 160

μαθητής να προχωρήσει στη διαδικασία της μάθησης και να έχει κίνητρα, όχι τόσο εξωτερικά, αλλά εσωτερικά, όπως προσωπικό ενδιαφέρον και αγάπη για τη μάθηση, χρειάζεται να του παρέχεται συστηματική καθοδήγηση και συνεχής ενίσχυση και ενθάρρυνση, ώστε να μπορέσει να ξεδιπλώσει τις ικανότητές του και να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση<sup>17</sup>. Επιπροσθέτως, η προσεκτική ακρόαση των απόψεων των μαθητών, αλλά και η επιβράβευση της προσπάθειας και όχι μόνο του αποτελέσματος της δράσης τους, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στη δημιουργία κινήτρων, όπως και ενός κλίματος ασφάλειας, όπου οι μαθητές δεν θα αισθάνονται με κανένα τρόπο ότι απειλούνται ή ότι θα μπορούσαν να κακοποιηθούν σωματικά ή ψυχολογικά.

Ο εκπαιδευτικός θα όφειλε ακόμη να επεμβαίνει για να προστατεύσει κάποιο μαθητή εάν γίνεται αντικείμενο περιγέλου ή στόχος βίαιης συμπεριφοράς. Μέσα από τις στοχευμένες παρατηρήσεις του, μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να δείχνουν τη δημιουργικότητα και το θάρρος τους χωρίς το φόβο της απόρριψης και της διάκρισης και να προειδοποιεί ότι δεν πρόκειται να ανεχθεί τον σαρκασμό από κανένα. Μέσα σε κλίμα ηρεμίας, κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να μάθει και να εξελιχθεί, νιώθοντας ίσος και άξιος, όπως όλοι σε μια σχολική τάξη. Κρίνεται αναγκαίο, λοιπόν, η κάθε σχολική τάξη να γίνεται μια «κοινότητα μαθητών»<sup>18</sup>, δηλαδή ένα σύνολο ατόμων, τα οποία, μέσα από τη διάδραση και την αμοιβαία στήριξή τους, στοχεύουν στην επιτυχή μάθηση και στην αρμονική συνύπαρξη.

Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να θυμάται ο ίδιος, αλλά και να υπενθυμίζει στους μαθητές του, ότι βρίσκονται στην τάξη, όχι μόνο για την απόκτηση γνώσεων και του απολυτηρίου, αλλά και για την απόκτηση αξιών, αρχών και δεξιοτήτων, η εκμάθηση των οποίων θα τους κάνει πλουσιότερα και ικανότερα άτομα. Να επαγρυπνά πάντα και να ενδιαφέρεται ώστε να υπάρχει σεβασμός της διαφορετικότητας στην τάξη του και να μην προβαίνει σε σχόλια υποτιμητικά ή που δείχνουν έλλειψη σεβασμού από τον ίδιο. Με αυτό τον τρόπο, θα μπορέσει να καλλιεργήσει το σεβασμό μεταξύ των μαθητών του δίνοντας και ο ίδιος το παράδειγμα, με λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά, με τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας αντί ανταγωνισμού, με την ανάθεση ομαδικών εργασιών προκειμένου να καλλιεργήσει το ομαδικό πνεύμα και να τονίσει ότι η συμβολή κάθε μαθητή είναι το ίδιο σημαντική με όλων των άλλων.

Οι μαθητές, όταν έρθουν κοντά και γνωριστούν μεταξύ τους, αποκτάνε συναισθηματικό δέσιμο, αλληλοαποδοχή, αλληλοσεβασμό και αλληλοεκτίμηση και είναι λιγότερο πιθανό να καταφύγουν σε βίαιες συμπεριφορές και σε πρόκληση πόνου. Όταν μάλιστα έρθουν κοντά και με τον εκπαιδευτικό, που δεν είναι μόνο

---

17 Αθανασίου, Α., (2007), «Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού σ' ένα σχολείο που συνεχώς αλλάζει» σε *Η Παιδαγωγική Πρόκληση Της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα, σ. 125

18 Viau, R., (2009), *La motivation en contexte scolaire*, id. de Boeck, Quebec, Canada, σ. 162



διαμεσολαβητής ανάμεσα στους μαθητές και στη γνώση, αλλά και κοινωνικός διαμεσολαβητής, «ο οποίος ερμηνεύει σωστά τους πολιτιστικούς κώδικες των μαθητών του»<sup>19</sup>, τότε θα μπορούν να τον σέβονται και να τον αγαπούν. Θα τον αντιλαμβάνονται ως τον παιδαγωγό που τους νοιάζεται και όχι ως την αυθεντία την οποία πρέπει να απορρίψουν και στην οποία πρέπει να εναντιωθούν.

Προκειμένου να βελτιώσουν το έργο τους, εκτός από τα προαναφερθέντα, οι εκπαιδευτικοί «θα πρέπει να στοχάζονται και να αναστοχάζονται τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις, γιατί έτσι θα μπορέσουν να βελτιωθούν οι ίδιοι και επομένως να αναβαθμιστεί η εκπαίδευση.[...] Χρειάζεται να κάνουν συστηματική δουλειά με τον εαυτό τους, να βελτιώσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους»<sup>20</sup>. Οι άστοχες και αυταρχικές συμπεριφορές θα έπρεπε να εκλείψουν από το σχολείο γιατί μπορεί να επιδεινώσουν ακόμη και ήπια προβλήματα, αλλά και να δημιουργήσουν νέα, σοβαρότερα. Ενδείκνυται να εφαρμοστεί η εκπαίδευση ήπιας επίλυσης συγκρούσεων μέσω διαλόγου και όχι «φαικλώματος» και επιβολής αυστηρών ποινών.

Τα παραπάνω αποτελούν μόνο κάποια από τα μέτρα που θα μπορούσαν να ληφθούν, αλλά για τα οποία απαιτούνται ορισμένες προϋποθέσεις, όπως λόγου χάρη:

- αλλαγή στάσεων και νοοτροπίας των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων, οι οποίοι συχνά θεωρούν εαυτούς αυθεντίες, είναι εύθικτοι, δεν κατανοούν και δε συγχωρούν τους μαθητές, με αποτέλεσμα να προκαλούν συχνά την αντίδραση αυτών των τελευταίων (εξάλλου δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το ότι σήμερα ο εκπαιδευτικός δεν είναι η κύρια πηγή γνώσης),
- αλλαγή της αυστηρής και αυταρχικής στάσης στην τάξη όπου συνεχίζει να κυριαρχεί το μοντέλο του από καθέδρας παντογνώστη δασκάλου που «λέει το μάθημά του» σε ατέλειωτους και, κατά συνέπεια, βαρετούς μονόλογους,
- αλλαγή του τυπικού τρόπου διδασκαλίας και μετάδοσης γνώσεων που κάνει τους μαθητές να πλήττουν και να αναζητούν τρόπους να εκτονωθούν στην τάξη, με αποτέλεσμα την τιμωρία τους και την αποβολή τους από αυτή αρκετά συχνά,
- αλλαγή του τρόπου εξέτασης και αξιολόγησης των μαθητών στον οποίο μπορεί να ανταποκριθεί μια ελίτ, με αποτέλεσμα οι υπόλοιποι να παραγκωνίζονται και να ετικετοποιούνται ως «αδύνατοι», «άσχετοι», κλπ. και να διαιωρίζονται οι ανισότητες,
- απόρριψη της βαθμοθηρίας και του βαθμολογικού στρες,

19 Πανούσης, Γ. (2009), «(Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα;» σε *Η Παιδική Παραβατικότητα και Σχολείο. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Ωδείο Ρεθύμνου, (Τετάρτη 1 Απριλίου 2009), εκδ. Τόπος, σ. 70.

20 Ματσόπουλος, Α., (2009), «Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης», στο <http://old.law.uoa.gr/crime-research/via-schools.pdf> (Προσπελάστηκε στις 15/03/2015)

- αλλαγή του τρόπου διαχείρισης προβληματικών και βίαιων συμπεριφορών και του κοινωνικού ελέγχου, με έμφαση στην πρόληψη και αποθάρρυνση των εν λόγω συμπεριφορών και όχι στις ποινές, που είναι συνήθως αναποτελεσματικές και προκαλούν επανάληψη της μη αποδεκτής συμπεριφοράς.

Ο εκπαιδευτικός, θα όφειλε, επιπροσθέτως, να διασφαλίσει ότι δεν θα γίνει κανείς μαθητής θύμα στερεοτυπικής συμπεριφοράς ούτως ώστε να μπορούν όλοι να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους και να αισθάνονται αποδεκτοί και ενταγμένοι στη μικρή κοινότητα της τάξης. Μόνο έτσι μπορεί να δημιουργηθεί ένα φιλόξενο κλίμα στην τάξη όπου τα παιδιά, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το θρήσκευμα, το χρώμα, την κουλτούρα ή τη γλώσσα, θα αισθάνονται ισότιμα και ασφαλή και θα έχουν κίνητρα για μάθηση.

Όπως αναφέρει και ο Maslow, η ικανοποίηση της ανάγκης για ασφάλεια μπορεί να δημιουργήσει στο άτομο ένα υποκειμενικό συναίσθημα ασφάλειας αφού δεν υπάρχει το συναίσθημα του κινδύνου και αισθάνεται ότι έχει περισσότερο σθένος και θάρρος. Αφού το άτομο ικανοποιήσει τις στοιχειώδεις ανάγκες του (*besoins fondamentaux*), όπως την πείνα και τη δίψα, τότε μόνο μπορεί να ικανοποιήσει την ανάγκη του για ασφάλεια (σωματική, ηθική, ψυχολογική, συναισθηματική, κοινωνική), η οποία τοποθετείται δεύτερη στην ιεραρχία των αναγκών κατά Maslow. Μετά από την ικανοποίηση αυτής της ανάγκης, ακολουθεί η ανάγκη για ένταξη (*intigration*) στον κοινωνικό ιστό, η οποία είναι αναπόσπαστη από την ανάγκη για αναγνώριση και εκτίμηση από το κοινωνικό σύνολο. Η επίδραση της ικανοποίησης των αναγκών εξαρτάται σχεδόν αποκλειστικά από τα μέσα που ενδόμυχα έχει ιδιοποιηθεί το άτομο για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του.

Λόγου χάρι, για το άτομο που διψά για αγάπη, δεν υπάρχει παρά μόνο ένα μέσο πραγματικής ικανοποίησης αυτής της ανάγκης μακροπρόθεσμα: μια αγάπη ειλικρινής και ικανοποιητική. Η ικανοποίηση των αναγκών σχετίζεται άμεσα με τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του ατόμου, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της παιδικής του ηλικίας κατά την οποία μπαίνουν οι βάσεις διαμόρφωσης του χαρακτήρα του εφήβου. Τέλος, ακολουθεί η ανάγκη για εξέλιξη και αυτοπραγμάτωση μέσα από την ανακάλυψη του εαυτού, την αλλαγή, την απελευθέρωση του ατόμου από αυτό που του στερεί την ελευθερία του. Αυτή η ανάγκη του ατόμου μόνο μέσα σε κλίμα ελευθερίας, σιγουριάς και θαλπωρής μπορεί να ικανοποιηθεί<sup>21</sup>. Και στο σχολικό χώρο, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε το δικαίωμα του παιδιού στην αποδοχή και στη ζεστασιά του περιβάλλοντος που θα το ενθαρρύνει να εξελιχθεί και να αποκαλύψει/αναπτύξει τις δεξιότητες και τα ταλέντα του, αλλά και να γίνει ένα άτομο ισορροπημένο και προπάντων ευτυχισμένο.

---

21 Maslow, A., (2008), *Devenir le meilleur de soi-même. Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*, Paris, Eyrolles, σ.σ. 84-85

## 5. Η διαμεσολάβηση συνομηλίκων μαθητών ως εναλλακτικό μέσο διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού

Εναλλακτικός τρόπος διαχείρισης της παραβατικής συμπεριφοράς και της βίας αποτελεί η δημιουργία και λειτουργία μιας ομάδας διαμεσολάβησης εκπαιδευμένων μαθητών, οι οποίοι θα μπορούσαν να διαχειριστούν περιστατικά ενδοσχολικής βίας. Η διαμεσολάβηση συνομηλίκων μαθητών, ως «διαδραστική προσέγγιση που ευνοεί την αποκλιμάκωση και την αποδραματοποίηση»<sup>22</sup> της βίας, μπορεί να προωθήσει την αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών, τη δημοκρατικότητα του θεσμού του σχολείου και την ενθάρρυνση στο διάλογο.

Για την ομάδα της διαμεσολάβησης, απαιτείται κατάρτιση των εκπαιδευτικών που θα τη δημιουργήσουν, ετοιμότητα και επάρκεια. Χρειάζεται και κατάλληλο υλικό με κανόνες για τους διαμεσολαβητές, αλλά και παιχνίδια γνωριμίας, ρόλων και ευαισθητοποίησης, ασκήσεις ενσυναίσθησης, χρόνος και διαθεσιμότητα από τους εμπλεκόμενους μαθητές και εκπαιδευτικούς, διάθεση για παραπάνω δουλειά και ειλικρινές ενδιαφέρον για τον Άλλο.

Η εκπαίδευση των διαμεσολαβητών μαθητών είναι μια υπόθεση εξαιρετικά σημαντική και επίπονη. Η επιλογή, καταρχάς, των διαμεσολαβητών, θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτική ώστε να μην αισθανθούν οι υπόλοιποι μαθητές ότι αποκλείονται. Η διαμεσολάβηση είναι μια διαδικασία εκπαιδευτική και για αυτό το λόγο θα μπορούσαν να ενταχθούν σε αυτή και μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ώστε να καταστεί εφικτή η αλλαγή αυτής της συμπεριφοράς, αλλά και των αρνητικών αναπαραστάσεων αυτών των μαθητών<sup>23</sup>. Αναμφίβολα, οι διαμεσολαβητές θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να είναι σε θέση να ακούν τους άλλους προσεκτικά, ώστε να κερδίσουν την εμπιστοσύνη τους. Επιπροσθέτως, οφείλουν να αποτελούν πρότυπα για τους συμμαθητές τους και να διαθέτουν υπευθυνότητα, εχεμύθεια και συνέπεια, ώστε να ενδυναμώσουν τους κοινωνικούς δεσμούς και τον αλληλοσεβασμό κι έτσι να συμβάλουν στο να καταστεί το σχολείο τόπος ουσιαστικού και γόνιμου διαλόγου και κοινωνικοποίησης.

Επιπλέον, οι διαμεσολαβητές χρειάζεται να διαθέτουν δεξιότητες, οι οποίες θα μπορούσαν να διαγνωστούν με ένα φύλλο αξιολόγησης πριν την έναρξη της όλης διαδικασίας. Λόγου χάρη, θα πρέπει να έχουν καλή βλεμματική επαφή, άνεση, ηρεμία, αυτοπεποίθηση. Να έχουν φιλική στάση σώματος όταν ακούν τους άλλους, να ακούν με προσοχή και ενδιαφέρον όλες τις πλευρές και να τις αντιμετωπίζουν ισότιμα. Να κατανοούν και να αποδέχονται τις απόψεις και τα συναισθήματα του καθενός και να τα συνοψίζουν με δικά τους λόγια. Επιπροσθέτως, να μη χρησιμοποιούν το «γιατί» και το «πρέπει», να μιλάνε

---

22 Πανούσης, Γ. (2009), «(Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα;» στο *Παιδική Παραβατικότητα και Σχολείο. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας*, Ωδείο Ρεθύμνου, (Τετάρτη 1 Απριλίου 2009), εκδ. Τόπος, σ.70  
23 Bonafit-Schmitt, J.P., (2006), « La médiation scolaire par les pairs : une alternative à la violence à l'école », Spirale, Revue de Recherche en Education, No 37 (173-182), σ. 175

μόνο όταν είναι απαραίτητο και να κάνουν μόνο διευκρινιστικές ερωτήσεις με ήρεμο τόνο φωνής. Να μπορούν, επίσης, να εξασφαλίσουν την τήρηση των κανόνων που θα θέτουν πριν την αρχή της διαδικασίας της διαμεσολάβησης. Να βρίσκουν να πουν κάτι θετικό και ενθαρρυντικό, να μην κάνουν ερωτήσεις που μπορούν να απαντηθούν μονολεκτικά ή που είναι άσχετες με το εξεταζόμενο περιστατικό. Να μπορούν, επιπλέον, να παροτρύνουν τους εμπλεκόμενους στο να βρουν οι ίδιοι λύση στο πρόβλημά τους και να βεβαιώνονται ότι και οι δύο πλευρές είναι ευχαριστημένες με τη λύση που πρότειναν και ότι δεν αισθάνεται κανείς ηττημένος. Τέλος, θα πρέπει να συγχαίρουν πάντα και τις δύο πλευρές που κατάφεραν να συμφωνήσουν και να ορίζουν συνάντηση για τις επόμενες μέρες για να δουν εάν όλα πήγαν καλά ή εάν κάτι πρέπει να αλλάξει. Η συμφωνία επικυρώνεται με υπογραφή όλων των εμπλεκόμενων μερών στη διαδικασία της διαμεσολάβησης και ορίζεται η επόμενη συνάντηση.

Αναμφισβήτητα, προκειμένου να καλλιεργήσουν αυτές τις δεξιότητες, χρειάζεται χρόνος, καθοδήγηση και προσωπική δουλειά από τους εκπαιδευτικούς που εκπαιδεύουν διαμεσολαβητές.

Ωστόσο, η ομάδα διαμεσολάβησης χρειάζεται και τη στήριξη των υπολοίπων εκπαιδευτικών, οι οποίοι συνήθως ούτε καν γνωρίζουν την ύπαρξή της ή, ακόμη κι αν τη γνωρίζουν, την υποτιμούν και δεν προτρέπουν τους μαθητές προς αυτή την κατεύθυνση όταν υπάρχουν περιστατικά βίας.

Σε αυτό το σημείο έγκειται η δυσκολία του όλου εγχειρήματος: για να μπορέσουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί να εκτιμήσουν και να στηρίξουν τη διαδικασία της διαμεσολάβησης, χρειάζεται να αλλάξει η νοοτροπία σχετικά με την επιβολή ποινών και η αρνητική στάση απέναντι σε εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης της βίας. Δεν είναι εύκολο για κάποιους εκπαιδευτικούς που έχουν στερεοτυπική αντιμετώπιση της «παραβατικής» συμπεριφοράς των μαθητών, να αποδεχτούν το γεγονός ότι αυτοί οι τελευταίοι μπορεί να αυτονομηθούν και να καταστούν ικανοί να διαχειριστούν μόνοι τους περιστατικά βίας, να ορίσουν κανόνες και να βελτιωθούν μέσα από τη διαδικασία του διαλόγου και όχι της τιμωρίας. Προκειμένου να διορθωθούν τέτοιες προλήψεις, χρειάζεται ενδοπροσωπικός, αλλά και διαπροσωπικός αγώνας, με σκοπό την κατάκτηση της απαραίτητης ενόρασης<sup>24</sup>.

Εντούτοις, δεν θα πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται κάτω από ιδιαίτερα πιεστικές συνθήκες μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον γεμάτο δομικές ελλείψεις και ανασφάλεια για αρκετούς από αυτούς. Επιπλέον, η απαξίωση του εκπαιδευτικού στο δημόσιο σχολείο από μερίδα της κοινωνίας (γονείς, μαθητές, ΜΜΕ), καθιστά το έργο του δυσχερές αφού αποτελεί συχνά τροχοπέδη στη δημιουργική του διάθεση.

---

24 Gercheva-Nestorova, G., Tultukova R., (2007), «Κοινότητα έρευνας και ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων της ανεκτικότητας», στο *Η Παιδαγωγική Πρόκληση Της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα, σ.182

## 6. Αντί επιλόγου

Οι μορφές ενδοσχολικής βίας ποικίλλουν, όπως οι αιτίες της και οι συνέπειες της. Λόγω της συνθετότητας του φαινομένου υπάρχουν δυσχέρειες στην επιτυχή αντιμετώπισή του. Ωστόσο, εκτός από την οικογένεια, που είναι και ο πρώτος βασικός φορέας κοινωνικοποίησης του ατόμου και συνεπώς διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση και εξέλιξη της προσωπικότητάς του, ο εκπαιδευτικός και τα μέσα που χρησιμοποιεί παίζουν ουσιαστικό ρόλο στη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο.

Η υποστήριξή του στο πολύπλευρο και δύσκολο έργο του πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα της Πολιτείας εάν αυτή επιθυμεί σχολεία ειρηνικά και ανθρώπινα. Επιπροσθέτως, η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του, με τους μαθητές και τις οικογένειές τους, αλλά και με ειδικούς επιστήμονες, επιβάλλεται να είναι συστηματική και ουσιαστική για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Εν κατακλείδι, παραθέτουμε τα λόγια του Αμερικανού παιδοψυχολόγου H. Ginnot<sup>25</sup> σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, τα οποία συνοψίζουν, υπερβολικά ενδεχομένως, τα προαναφερθέντα: «Ως δάσκαλος έχω στα χέρια μου μια τεράστια δύναμη: μπορώ να κάνω τη ζωή ενός παιδιού θλιβερή ή χαρούμενη. Μπορώ να γίνω όργανο βασανισμού ή εργαλείο έμπνευσης. Μπορώ να ταπεινώσω ή να αστείετώ, να ανοίξω ή να επουλώσω πληγές. Σε όλες τις καταστάσεις είναι η δική μου αντίδραση που καθορίζει αν ένα πρόβλημα θα κλιμακωθεί ή θα αποκλιμακωθεί, αν ένα παιδί θα εξανθρωπιστεί ή θα αποκτηνωθεί».

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ., (2007), «Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού σ' ένα σχολείο που συνεχώς αλλάζει». Στο *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα, (σ.σ. 121- 131)
- Borrelli, M., (2007), «Διαπολιτισμική παιδαγωγική μεταξύ οικονομίας και πολιτικής». Στο *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα, (σ.σ. 19-30)
- Θάνος, Θ., (2009α), «Ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά της σχολικής παραβατικότητας. Παράγοντες εκδήλωσης, αντιμετώπιση,

---

25 Αθανασίου, Λ., (2007), «Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού σ' ένα σχολείο που συνεχώς αλλάζει» στο *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα, σ.124.

- μεθοδολογικές επισημάνσεις: Εισαγωγή». Στο *Παιδική Παραβατικότητα και Σχολείο. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας*. Ωδείο Ρεθύμνου, (Τετάρτη 1 Απριλίου 2009), εκδ. Τόπος,
- Gercheva-Nestorova, G., Tultukova R., (2007), «Κοινότητα έρευνας και ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων της ανεκτικότητας». Στο *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα, (σ.σ.181-187)
- Κουράκης, Ν., (2009), «Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της». Στο *Παιδική Παραβατικότητα και Σχολείο. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας*, Ωδείο Ρεθύμνου, (Τετάρτη 1 Απριλίου 2009), εκδ. Τόπος
- Κουρκούτας, Η., & Θάνος, Θ., (2009), «Ένταξη εφήβων με αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο». Στο *Παιδική Παραβατικότητα και Σχολείο. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας* Ωδείο Ρεθύμνου, (Τετάρτη 1 Απριλίου 2009), εκδ. Τόπος
- Παναγιωτόπουλος, Ν., (επιμ.), (2004), *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιερ Μπουρντιέ*, εκδ. νήσος, Αθήνα
- Πανούσης, Γ., (2009), «(Ένδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα;». Στο *Παιδική Παραβατικότητα και Σχολείο. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας*. Ωδείο Ρεθύμνου, (Τετάρτη 1 Απριλίου 2009), εκδ. Τόπος

## Ξενογλώσση

- Ανδρουλάκης, Γ., (2002), *Education interculturelle et enseignement du FLE. La compétence de communication interculturelle en classe de langue*, Unité 3, Patras, ΕΑΠ
- Bonafé-Schmitt, J.P., (2006), «La médiation scolaire par les pairs: une alternative à la violence à l'école», Spirale, Revue de Recherche en Education, No 37, σ.σ.173-182.
- Kanakidou & Papayanni, (1994), σ. 45, στο Ανδρουλάκης, Γ., (2002), *Education interculturelle et enseignement du FLE. La compétence de communication interculturelle en classe de langue*, Unité 3, Patras, ΕΑΠ, σ. 32.
- Maslow, A., (2010), *Devenir le meilleur de soi-même. Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*, Paris, Eyrolles
- Viau, R., (2009), *La motivation en contexte scolaire*, éd. de boeck, Québec, Canada

## Ιστοσελίδες

- Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, «Ένδοσχολική βία και εκφοβισμός. Αιτίες, επιπτώσεις, αντιμετώπιση... απαντήσεις στα ερωτήματα εκπαιδευτικών» στο <http://dipe.lak.sch.gr/sxolikes-drastiriotitesnews/sxolikosekfovismos/EPSTYPE-giaekpaideytikous>.

- [pdf](#) (Προσπελάστηκε στις 15/03/2015)
- Θάνος, Θ., (2009) «Οικογένεια και Σχολείο και Παραβατικότητα», στο <http://www.seperet.gr/el/news.php?n=152> (Προσπελάστηκε στις 17/10/2014)
- Καραβόλτσου, Α., (2013), Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Αθήνα στο [http://blogs.sch.gr/kyriakou/files/2013/02/sxolikos\\_ekfovismos.pdf](http://blogs.sch.gr/kyriakou/files/2013/02/sxolikos_ekfovismos.pdf) (Προσπελάστηκε στις 1/11/2014)
- Ματσόπουλος, Α. (2009), «Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης», στο <http://old.law.uoa.gr/crime-research/via-schools.pdf> (Προσπελάστηκε στις 15/03/2015)
- Μόσχος, Γ., (2010), Βοηθός Συνήγορος του Πολίτη για τα Δικαιώματα του Παιδιού «Συμπερασματικές σκέψεις και προτάσεις» στο <http://www.0-18.gr/gia-megaloyos/nea/paroyyasi-toy-biblioy-omadiki-bia-kai-epithetikotita-sta-scholeia> (Προσπελάστηκε στις 10/09/2014)
- Olweus, D. (2001). Bullying at school: tackling the problem στο [http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/434/Bullying\\_at\\_school:\\_tackling\\_the\\_problem.html](http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/434/Bullying_at_school:_tackling_the_problem.html) (Προσπελάστηκε στις 15/10/2014)
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, «Αποτύπωση καλών πρακτικών σχολικών μονάδων Δ.Ε. για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και επιθετικότητας μεταξύ μαθητών», εγκύκλιος Γ2/18890/14.2.2011, [http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2011/egkyklios\\_prolhps\\_h\\_antimetw\\_pish\\_biasepithetikothmathhtwn\\_110214.pdf](http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2011/egkyklios_prolhps_h_antimetw_pish_biasepithetikothmathhtwn_110214.pdf) (Προσπελάστηκε στις 10/ 10/2014)
- Παραδεισιώτη, Α., Τζιόγκουρος, Χ., (2008), «Διερεύνηση των αναγκών και αύξηση της ενημερότητας για την εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στα σχολεία», Ερευνητικό διακρατικό πρόγραμμα, σελ.3-11 στο [http://www.moec.gov.cy/edu\\_psychology/pdf/dafni\\_teachers.pdf](http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/dafni_teachers.pdf) (Προσπελάστηκε στις 18/10/2014)
- <http://www.antibullying.gr/el/goneis-ekpaideftikoi.html> (Προσπελάστηκε στις 15/10/2014)

## Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Αναστασάκη Μαρία** είναι εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (από 16 Αυγούστου 2007 έως σήμερα) των Κλάδων ΠΕ05 Γαλλικής Φιλολογίας και ΠΕ13 Νομικών και Πολιτικών Επιστημών. Είναι Πτυχιούχος του Πανεπιστημίου Αθηνών του τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, του Πανεπιστημίου Κρήτης του τμήματος Πολιτικής Επιστήμης, του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου της Μεταπτυχιακής Ειδίκευσης Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας.

---

Φοίτησε στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης (Πολιτική Ανάλυση και Πολιτική Θεωρία). Επίσης κατέχει Άριστη γνώση Αγγλικών (επίπεδο C2) και καλή γνώση Ιταλικών (επίπεδο B2).

**Στοιχεία επικοινωνίας:** marieanastasaki@gmail.com



# Μπέση Μαρίνα

## Μετανάστες γονείς και ετερότητα στο νηπιαγωγείο

### Περίληψη

Πολλές μελέτες έχουν υπογραμμίσει τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας για την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, τη σχολική επίδοση, τα κίνητρα για μάθηση και τελικά την πλήρη ένταξή τους στο σχολείο και αργότερα στην κοινωνία. Στην παρούσα μελέτη, διερευνήσαμε τις απόψεις των μεταναστών γονέων σχετικά με το ρόλο της προσχολικής εκπαίδευσης στην ενσωμάτωση των παιδιών τους στο ελληνικό σχολείο. Συγκεκριμένα, μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις, εξετάσαμε τις ιδέες των γονέων σχετικά με τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών τους, τη στάση τους απέναντι στη συμμετοχή τους στο Νηπιαγωγείο και τις εξωσχολικές δραστηριότητες και τις προσδοκίες τους σχετικά με τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς.

**Λέξεις κλειδιά:** συμμετοχή γονέων, δίγλωσσα παιδιά, ανάπτυξη γλώσσας, προσχολική εκπαίδευση

## Abstract

Many studies have underlined the crucial role that cooperation between school and family plays for students' social behavior, school achievement, motivation for learning, and ultimately for their full integration in school community, and later in society. In the present study, we explored the views of immigrant parents about the role of pre-school education in the integration of their children in Greek school. Specifically, through semi-structured interviews, we examined parents' ideas about the linguistic and cognitive development of their bilingual children, their attitudes towards their involvement in pre-school and out-of-the-school activities, and their expectations about their cooperation with teachers.

**Key words:** parental involvement, bilingual immigrant children, language development, pre-school education

## 1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αλλαγή στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των νηπιαγωγείων στη χώρα μας, τα οποία χαρακτηρίζονται από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία και ο/η εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει σε σημαντικό αριθμό αλλοδαπών μαθητών με διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές καταβολές.

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τη σημαντικότητα της φοίτησης στο Νηπιαγωγείο, αλλά και της συνεργασίας των μεταναστών γονέων με τους νηπιαγωγούς. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τη διεθνή βιβλιογραφία, όπου καταγράφεται η σημασία και η σημαντικότητα της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας τόσο για την ομαλή κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, όσο και για τη σχολική τους επίδοση, την αύξηση των κινήτρων για μάθηση, την ενίσχυση των θετικών τους στάσεων απέναντι στο σχολείο, καθώς και την ομαλή ένταξή τους στην σχολική κοινότητα και αργότερα στη κοινωνία<sup>1</sup>.

## 2. Αποσαφήνιση όρων

### 2.1. Κοινωνικοποίηση

Η έννοια «κοινωνικοποίηση» εμφανίστηκε στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα από τον Emile Durkheim και σημαίνει τη διαδικασία με την οποία τα άτομα ως μέλη μιας κοινωνίας μαθαίνουν τις κοινωνικές αξίες και τους κοινωνικούς κανόνες της

---

1 Anderson, K.J., & Minke, K.M. (2007), Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making. *The Journal of Educational Research*, τχ. 100, σ. 319; Egbert, J., & Salsbury, T. (2009), "Out of complacency and into action": an exploration of professional development experiences in school/home literacy engagement. *Teaching Education*, τχ. 20, σ. 375.

συγκεκριμένης κοινωνίας. Η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από την κοινωνική επαφή και την αλληλεπίδραση και έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση τρόπων σκέψης και δράσης. Το άτομο δηλαδή μέσα σε μια κοινωνία συναναστρέφεται με άλλα άτομα και αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους.

Στο νηπιαγωγείο, που είναι ο κατεξοχήν χώρος κοινωνικοποίησης, το παιδί γίνεται πρώτη φορά μέλος μιας ομάδας. Εδώ πρέπει να μάθει να συνυπάρχει και να συναναστρέφεται επιδέξια με τα άλλα παιδιά. Να εμπλέκεται σε πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις και να αναπτύσσει δεξιότητες όπως φιλικές σχέσεις με τους γύρω του, αποδοχή, συμπάθεια, ενσυναίσθηση. Η κοινωνικοποίηση επιτρέπει στα παιδιά την ομαλή προσαρμογή στην ομαδική ζωή της τάξης και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους γύρω τους.

## 2.2. Διγλωσσία

Διγλωσσία είναι η εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο και προκύπτει όταν δύο ομάδες ανθρώπων ή όταν δύο άτομα που μιλούν διαφορετικές γλώσσες έρχονται σε επαφή μεταξύ τους. Δίγλωσσο λοιπόν είναι το άτομο που μπορεί να χειρίζεται εναλλακτικά δύο γλώσσες, το άτομο που βιώνει την διαδικασία της κοινωνικοποίησής του ανάμεσα σε δύο κουλτούρες, σε κόσμους με διαφορετικές αξίες, παραστάσεις και στυλ<sup>2</sup>.

Η παιδική διγλωσσία μπορεί να είναι ταυτόχρονη, δηλαδή να γίνεται η κατάκτηση της γλώσσας σε πρώιμο στάδιο μέσα στην οικογένεια ή να είναι διαδοχική, όπου έχουμε εκμάθηση της ξένης γλώσσας με επίσημο τρόπο, δηλαδή στον παιδικό σταθμό ή στο νηπιαγωγείο. Η πρώτη είναι φυσική και αβίαστη, ενώ η δεύτερη συνειδητοποιημένη.

## 3. Θεωρητικό πλαίσιο

Ποικίλοι είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην διαμόρφωση της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών, όπως η στάση της οικογένειας απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση, και το κοινωνικό – οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Έχει καταγραφεί ότι οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο εμπλέκονται κατά μέσον όρο περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους<sup>3</sup>. Επίσης έχει καταδειχθεί ότι όσο πιο νωρίς οι γονείς ξεκινήσουν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τόσο μεγαλύτερα μπορεί να είναι τα ακαδημαϊκά οφέλη<sup>4</sup>. Μια άλλη παράμετρος που προσδιορίζει την

2 Γεωργιγιάννης, Π. (1999), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κοινωνικοψυχολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση – Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg, σ. σ. 145-6.

3 Roopnarine, J., Fouts, H.N., Lamb, M.E., & Lewis-Elligan, T.Y. (2005), Mothers' and Fathers' Behaviors Toward Their 3- to 4-Month-Old Infants in Lower, Middle, and Upper Socioeconomic African American Families. *Developmental Psychology*, τχ. 41, σ. 730.

4 Jeynes, W. H. (2005), A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school

συνεργασία αποτελεί το φύλο του γονέα. Παρόλο που η πλειοψηφία των ερευνών κατέδειξε ότι οι μητέρες συνεργάζονται περισσότερο από τους πατέρες<sup>5</sup>, σε μελέτες, όπου συμμετείχαν πατέρες, έχει αποδειχθεί πόσο σημαντικά και μοναδικά συνεισφέρουν στην ανάπτυξη των παιδιών<sup>6</sup>.

Η συνεργασία σχολείου - οικογένειας φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση των μαθητών από οικογένειες μεταναστών. Η γλώσσα και το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων, καθώς και ο βαθμός επάρκειας και χρήσης της πλειονοτικής γλώσσας πολλές φορές καθορίζουν το επίπεδα και την ποιότητα συνεργασίας τους με το σχολείο<sup>7</sup>. Προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών παρατηρούνται συχνά σε σχολεία όπου ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες<sup>8</sup>. Η κατανόηση της γλωσσικής και πολιτισμικής τους κληρονομιάς από την πλευρά των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αποδοχής και της συμπαράστασης στους μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά πλαίσια και κατά συνέπεια στην ομαλή σχολική τους ένταξη.

Οι μετανάστες γονείς αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις, όπως την εκμάθηση της πλειονοτικής γλώσσας, το χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, την πιθανή ανεργία ή τις πολλές ώρες εργασίας. Όλα αυτά συνιστούν παραμέτρους που δυσχεραίνουν την ενεργό συμμετοχή τους στην γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών τους, καθώς και τη συνεργασία με το σχολείο<sup>9</sup>. Επιπλέον, διαφοροποιήσεις στη στάση απέναντι στη συνεργασία με το σχολείο έχουν καταγραφεί ανάμεσα στις εθνοτικές ομάδες, που οφείλονται στις ιδιαίτερες ανάγκες και τις προσδοκίες των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά και τις απόψεις τους για την εκπαίδευση και το σχολείο<sup>10</sup>. Τέλος σε άλλες έρευνες έχει καταγραφεί ότι ορισμένοι γονείς

---

student academic achievement. *Urban Education*, τχ. 40(3), σ. 261; Wong, S.W., & Hughes, J.N. (2006), Ethnicity and Language Contributions to Dimensions of Parent Involvement. *School Psychology Review*, τχ. 35, σ. 658.

5 Hossain, Z., & Shipman, V. (2009), Mexican Immigrant Fathers' and Mothers' Engagement With School-Age Children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, τχ. 31, σ. 468; McWayne, S., Campos, R., & Owsianik, M. (2008), A multidimensional, multilevel examination of mother and father involvement among culturally diverse Head Start families. *Journal of School Psychology*, τχ. 46, σ. 565.

6 Roggman, L. A., Boyce, L. K., Cook, G. A., Christensen, K., & Jones, D. (2004), Playing with Daddy: Social toy play, Early Head Start, and developmental outcomes. *Fathering. Special Issue: Fathers in Early Head Start*, τχ. 2, σ. 102.

7 Wong, S.W., & Hughes, J.N. (2006), Ethnicity and Language Contributions to Dimensions of Parent Involvement. *School Psychology Review*, τχ. 35, σ. 658.

8 Levine-Rasky, C. (2009), The Public Poster Session. *Teaching Sociology*, τχ. 37, σ. 313; Reay, D., Hollingworth, S., Williams, K., Crozier, G., Jamieson, F., James, D., & Beedell, P. (2007), 'A Darker Shade of Pale?' Whiteness, the Middle Classes and Multi-Ethnic Inner City Schooling. *Sociology*, τχ. 41, σ. 1041.

9 Garreta Bochaca, J. (2009), Schools and immigrant families: Complex relations. *Revista Complutense de Educación*, τχ. 20, σ. 288; Waanders, C., Mendez, J. L., Downer, J. L. (2007), Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, τχ. 45, σ. 631.

10 Harris, A., & Goodall, J. (2008), Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, τχ. 50, σ. 284; Hujal, E., Turja, L., Gaspar, M.F., Veisson, M., & Waniganayake, M. (2009), Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries. *European*

αισθάνονται ότι δεν κατέχουν τις απαραίτητες εξειδικευμένες γνώσεις για να βοηθήσουν τα παιδιά τους και θεωρούν ότι η εκπαίδευση είναι αποκλειστικό καθήκον του σχολείου και του εκπαιδευτικού<sup>11</sup>.

### 3.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Οι γονείς μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση, ως ενεργοί συνεργάτες των παιδιών τους στο σπίτι, μέσα από την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες των παιδιών<sup>12</sup>. Παρόλα αυτά, έχει καταδειχθεί μέσα από διεθνείς μελέτες ότι η ενασχόληση των γονέων με τα παιδιά τους και η εμπλοκή τους σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες ποικίλλουν ανάλογα με την εθνική τους καταγωγή<sup>13</sup>. Επίσης μια άλλη παράμετρος που έχει ανακύψει μέσα από άλλες ερευνητικές απόπειρες είναι οι προσδοκίες των γονέων, οι οποίες έχουν θετική επίδραση στη σχολική επίδοση και ευρύτερα την ομαλή σχολική ένταξη των παιδιών<sup>14</sup>.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι απόψεις των μεταναστών γονέων για τον ρόλο του νηπιαγωγείου στην ομαλή ένταξη των παιδιών τους στο σχολείο και την κοινωνία.

#### 3.1.1. Ερευνητική Υπόθεση

##### 3.1.1.1. Γενική Υπόθεση

Οι μετανάστες γονείς πιστεύουν ότι το Νηπιαγωγείο παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού τους και το διευκολύνει στην ομαλή ένταξή του στο σχολείο και στην κοινωνία.

##### 3.1.1.2. Επιμέρους Υποθέσεις

Οι επιμέρους υποθέσεις της έρευνας είναι:

α) Οι μετανάστες γονείς πιστεύουν ότι το Νηπιαγωγείο συμβάλλει στη γλωσσική

---

*Early Childhood Education Research Journal*, τχ. 17, σ. 69.

11 Rodriguez, J.A. (2002), Family environment and achievement among three generations of Mexican American High School Students. *Applied Developmental Science*, τχ 6 (2), σ. 91.

12 Fletcher, J., Greenwood, J., & Parkhill, F. (2010), Are schools meeting their clients' expectations? Parents voice their perceptions about children learning to read in schools today. *Teaching and Teacher Education*, τχ. 26, σ. 438.

13 Ji, C.S., & Koblinsky, S.A. (2009), Parent involvement in Children's Education: An Exploratory Study of Urban, Chinese Immigrant Families. *Urban Education*, τχ. 44, σ. 705; Huntsinger, C.S., & Jose, P.E. (2009), Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, τχ. 24, σ. 408.

14 Xu, M., Kushner Benson, S.N., Mudrey-Camino, R., & Steiner, R.P. (2010), The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifthgraders: a path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology Education*, τχ. 13, σ. 262.

και γνωστική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών τους.

- β) Οι μετανάστες γονείς παίρνουν μέρος σε δραστηριότητες του προγράμματος του Νηπιαγωγείου και ασχολούνται με εξωσχολικές δραστηριότητες στο σπίτι.
- γ) Οι μετανάστες γονείς επιδιώκουν τη διγλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους.
- δ) Οι μετανάστες γονείς επιθυμούν μια στενή συνεργασία με τους νηπιαγωγούς των παιδιών τους.

## 4. Μεθοδολογία

### 4.1. Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 20 γονείς από ποικίλα μεταναστευτικά πλαίσια (17 μητέρες και 3 πατέρες) που κατοικούν στην Ήπειρο και τα παιδιά τους φοιτούν σε νηπιαγωγεία της αντίστοιχης περιφέρειας. Οι αλλοδαποί γονείς δήλωσαν ότι κατοικούν στην Ελλάδα κατά μέσο όρο 10,25 χρόνια και οι περισσότεροι από τους μισούς ήταν αλβανικής καταγωγής (ποσοστό 65%). Οι 17 γονείς δήλωσαν ότι μιλάνε ελληνικά τόσο μέσα όσο και έξω από το σπίτι, ενώ τρεις από αυτούς μιλάνε μόνο τη μητρική τους γλώσσα στο σπίτι.

### 4.2. Ερευνητικό εργαλείο

Ως καταλληλότερο όργανο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία περιστράφηκε γύρω από τους παρακάτω θεματικούς άξονες:

1. Προσωπικά στοιχεία των γονέων
2. Απόψεις για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους
3. Απόψεις για το νηπιαγωγείο και τις δραστηριότητες που προγράμματος
4. Προσδοκίες τους για τη συνεργασία με το νηπιαγωγείο και την επίδοση των παιδιών τους.

Κατά την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία: Μετά την προσεκτική και πολλαπλή ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων έγινε κωδικοποίηση των δεδομένων, βασισμένη στις απαντήσεις των μεταναστών γονέων. Ομαδοποιήθηκαν οι κοινές απαντήσεις και δόθηκαν κωδικόπου αποδίδουν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια τις πληροφορίες. Σε δεύτερο επίπεδο πραγματοποιήθηκε η ομαδοποίηση των κωδικών σε κατηγορίες, με βάση τους άξονες της συνέντευξης και τους σκοπούς της έρευνας.

Έτσι προέκυψαν 57 κωδικοί, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε 13 κατηγορίες και εντάχθηκαν σε 4 θεματικές ενότητες:

- α) Απόψεις για το νηπιαγωγείο.
- β) Συνεργασία με το νηπιαγωγείο.
- γ) Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

δ) Γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών.

## 5. Αποτελέσματα της έρευνας

### 5.1. Απόψεις για το νηπιαγωγείο

Οι μετανάστες γονείς ρωτήθηκαν για το ελληνικό Νηπιαγωγείο όπως το βλέπουν μέσα από τη φοίτηση των παιδιών τους σ' αυτό. Οι 19 από τους 20 γονείς αξιολογούν ως σημαντικότερη συμβολή του Νηπιαγωγείου, την βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών τους στα ελληνικά<sup>15</sup>. Μία μητέρα αναφέρει «*τώρα χρησιμοποιεί αυτός κάποιες λέξεις που δεν χρησιμοποιώ εγώ και έχει μάθει πιο πολλά πιστεύω*».

### Πίνακας 1. Απόψεις των μεταναστών γονέων για τη συμβολή του Νηπιαγωγείου στην ανάπτυξη του παιδιού

Φύλο	N	Κοινωνικοποίηση του παιδιού	Ανάπτυξη των γλωσσ. δεξιοτήτων στην ελληνική	Βελτίωση της συμπεριφοράς του παιδιού	Καμιά διαφοροποίηση του παιδιού
Άντρες	3	1	3	1	-
Γυναίκες	17	6	16	8	2
Σύνολο	20	7	19	9	2

Εννέα (9) γονείς εντοπίζουν σημαντική βελτίωση στη συμπεριφορά των παιδιών τους, ως αποτέλεσμα της φοίτησής τους στο Νηπιαγωγείο. «*Ήτανε πολύ ζωηρός, πολύ ανήσυχος... τώρα είναι πιο ήρεμος, ακούει πολύ περισσότερο εμένα και τον πατέρα του, πιο συνεργάσιμος*». Επτά (7) γονείς αναγνωρίζουν επίσης τη συμβολή του Νηπιαγωγείου στην κοινωνικοποίηση και στην προαγωγή των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών τους (μία μητέρα αναφέρει για την κόρη της «*έγινε πιο ανοιχτή, πιο κοινωνική*»), ενώ δύο (2) από τους γονείς του δείγματος δεν βλέπουν καμία αλλαγή στο παιδί τους λόγω της φοίτησής τους στο Νηπιαγωγείο (βλ. πίν. 1).

Οι προσδοκίες των μεταναστών γονέων από το ελληνικό Νηπιαγωγείο εστιάζονται κυρίως στο να αποκτήσουν νέες γνώσεις τα παιδιά τους<sup>16</sup>, όπως αναφέρουν 17 γονείς του δείγματος. Χαρακτηριστικά λένε «*να γνωρίζει πράγματα*

15 Dumais, S.A. (2006), Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions. *Poetics*, τχ. 34, σ. 83; Wlazlinski, M.L. (2010), Mi Escuela es Su Escuela. Teachers and Parents as Invested and Equal Partners for the Education of Language-Minority Students. *NABE Journal of Research and Practice*, τχ. 2, σ. 265.

16 Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M.A., & Childs, S. (2004), Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children. *School Psychology Review*, τχ. 33, σ. 478; Ortiz, R., & Ordóñez-Jasis, R. (2005), Leyendo juntos (reading together): New directions for Latino parents' early literacy involvement. *International Reading Association*, σ. 118.

για τον κόσμο» ή «κάτι παραπάνω από ό,τι εμείς οι γονείς». Πολλοί είναι οι γονείς (13 τον αριθμό) που περιμένουν την ομαλή ένταξη του παιδιού στο νηπιαγωγείο και την κοινωνικοποίησή του γενικότερα. «*Να συνεργάζεται με άλλα παιδάκια. Να μάθει να επικοινωνεί με μεγάλους, με μικρούς. Να μοιράζεται τα παιχνίδια του*». Δώδεκα (12) επίσης γονείς στέλνουν τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα για τη φοίτησή τους στη συνέχεια στο Δημοτικό Σχολείο<sup>17</sup>. Λένε χαρακτηριστικά «για να μάθει από τους δασκάλους εδώ, για να είναι έτοιμος για το σχολείο», «θα πάει στην πρώτη τάξη, να έχει πιο πολύ βοήθεια. Να τα πιάσει καλύτερα γιατί είναι σε ξένο κράτο». Τέλος τρεις (3) γονείς απαντούν ότι στο Νηπιαγωγείο τα παιδιά θα διαμορφώσουν καλό χαρακτήρα (βλ. πίν. 2).

### Πίνακας 2. Προσδοκίες των μεταναστών γονέων από το Νηπιαγωγείο

Φύλο	N	Ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίηση του παιδιού	Απόκτηση νέων γνώσεων	Προετοιμασία για το Δημ. Σχολείο	Διαμόρφωση καλού χαρακτήρα
Άντρες	3	2	2	1	-
Γυναίκες	17	11	15	9	3
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>	13	17	12	3

Στην ερώτηση αν επιθυμούν να γίνεται κάτι περισσότερο στο Νηπιαγωγείο, οι 18 από τους μετανάστες γονείς δηλώνουν ικανοποιημένοι από την υπάρχουσα κατάσταση. «*Η αγάπη από τις δασκάλες στα παιδιά υπάρχει οπότε... βλέπεις ότι το παιδί σου... περνάει καλά*». Τρεις (3) γονείς θα ήθελαν να διδάσκονται τα παιδιά τους στο Νηπιαγωγείο και την αγγλική γλώσσα, αν και οι ίδιοι δεν είναι αγγλικής καταγωγής. «*Θα ήτανε καλύτερα έτσι να μαθαίνουν πιο γρήγορα τα αγγλικά... Για όλα τα παιδιά θα ήτανε καλύτερα, επειδή είναι η γλώσσα που μιλάει σε όλον τον κόσμο*».

### Πίνακας 3. Απόψεις των μεταναστών γονέων για τις παροχές του Νηπιαγωγείου

Φύλο	N	Ικανοποίηση από τις παροχές του νηπιαγωγείου	Επιθυμία εκμάθησης αγγλικής γλώσσας	Επιθυμία για περισσότερες εξωσχολικές δραστηριότητες	Πραγματοποίηση περισσότερων δραστηριοτήτων εγγραμματισμού
Άντρες	3	3	-	-	-
Γυναίκες	17	15	3	1	2
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>	18	3	1	2

17 Reynolds, A. J., Suh-Ruu, O., & Topitzes, J. W. (2004), Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago Child – Parent Centers. *Child Development*, τχ. 75, σ. 1322.



Δύο (2) γονείς απαντούν ότι επιθυμούν να γίνονται περισσότερες δραστηριότητες εγγραμματισμού. Εκφράζουν μια μικρή δυσαρέσκεια και θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να ασχολούνται περισσότερο προς αυτή την κατεύθυνση. Μία μητέρα (1) εκφράζει την επιθυμία να μαθαίνουν τα παιδιά περισσότερα πράγματα για να εξυπηρετηθούν μόνο τους στην καθημερινή τους ζωή, ενώ άλλη θα ήθελε να πραγματοποιούνται συχνότερα έξοδοι των παιδιών από το Νηπιαγωγείο (βλ. πίν. 3).

## 5.2. Συνεργασία με το νηπιαγωγείο

Σ' αυτή τη θεματική ενότητα οι μετανάστες γονείς παρουσιάζουν τη συνεργασία που έχουν με το Νηπιαγωγείο και την άποψή τους για τη σημασία που έχει η συνεργασία αυτή για τα παιδιά τους .

Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (19 στον αριθμό) έχει θετική άποψη για τη συνεργασία με τη νηπιαγωγό των παιδιών τους. Σχεδόν όλοι οι μετανάστες γονείς εστιάζουν τη συνεργασία με τη νηπιαγωγό μόνο στις συζητήσεις που κάνουν μαζί της σχετικά με δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τη φοίτησή τους στο Νηπιαγωγείο<sup>18</sup>. Μία μητέρα περιγράφει «στην αρχή είχα πρόβλημα με το παιδί λόγω του ότι δε συνεργαζόταν με τίποτα και είχα προβλήματα και στο σπίτι. Ενώ έκανα από εκεί μιλούσα και με τη δασκάλα, να μου πει τι να κάνω ακριβώς στο σπίτι, πώς να φέρομαι. Οπότε αυτό έφερε αποτέλεσμα». Από τις απαντήσεις των γονέων του δείγματος φαίνεται ότι η συνεργασία με τους νηπιαγωγούς συνίσταται σχεδόν αποκλειστικά, στη δική τους επιδίωξη να μάθουν αρχικά για τη συμπεριφορά των παιδιών τους και στη συνέχεια για την πρόοδο που έχουν στο Νηπιαγωγείο(5).

### Πίνακας 4. Προσδιορισμός της συνεργασίας με τη νηπιαγωγό, από τους μετανάστες γονείς

Φύλο	N	Θετική άποψη για τη συνεργασία	Συναντήσεις - συζητήσεις με τη νηπιαγωγό	Συμμετοχή σε σχολικές συνελεύσεις	Απουσία συνεργασίας	Επιθυμία προσφοράς βοήθειας
Άντρες	3	3	3	1	-	1
Γυναίκες	17	16	17	-	2	4
Σύνολο	20	19	20	1	2	5

«Εγώ ζητάω πώς πάει... είναι καλός; Κάθεται καλά με τα παιδιά; Κάνει καλό παρέα;». Δύο (2) γονείς απαντούν ότι δεν υπάρχει καμία συνεργασία με το νηπιαγωγείο. Τέλος έχουμε μία (1) αναφορά για συμμετοχή σε συνέλευση

18 Γεωργίου, Σ. Ν. (2000), Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.110, σ. 61.

του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων (βλ. πιν. 4).

Στην ερώτηση σχετικά με τη σημασία της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, οι περισσότεροι γονείς (16 στον αριθμό) απαντούν ότι συμβάλλει στην αντιμετώπιση δυσκολιών ή προβλημάτων του παιδιών, που αφορούν κυρίως στην προσαρμογή τους στο Νηπιαγωγείο. Όπως αναφέρει μία μητέρα «αν έχει αυτός κάτι προβλήματα, μικρά μιλάμε... κι εγώ θα ζητήσω απ' το νηπιαγωγό να με βοηθήσει. Αυτό θα γίνει άμεσα και το παιδί το νιώθει». Δεκατέσσερις (14) γονείς πιστεύουν ότι η συνεργασία τους με τη νηπιαγωγό θα βοηθήσει γενικά στην πρόοδο των παιδιών τους, ενώ οκτώ (8) γονείς πιστεύουν ότι η συνεργασία έχει οπωσδήποτε θετικά αποτελέσματα στην γενικότερη στάση των παιδιών. «Να συνεργαστούμε μαζί για το καλό του παιδιού. Να μου πει κι εμένα πράγματα που μπορεί να μη ξέρω, να μη καταλαβαίνω, να κάνω κι εγώ το ίδιο».

Επτά (7) γονείς υποστηρίζουν ότι η συνεργασία τους με τη νηπιαγωγό θα ενισχύσει τη βελτίωση της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά, ενώ άλλοι (5 στον αριθμό) θεωρούν ότι με τις ενέργειές τους και την εφαρμογή κοινών κανόνων στο σπίτι και στο σχολείο θα επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα. Τέλος μία (1) μητέρα θεωρεί ότι η συνεργασία της με τη νηπιαγωγό δεν θα βοηθήσει σε τίποτε το παιδί της (βλ. πιν. 5).

### Πίνακας 5. Απόψεις των μεταναστών γονέων για τη σημασία της συνεργασίας τους με τους νηπιαγωγούς

Φύλο	N	Αντιμετώπιση δυσκολιών/ προβλημάτων του παιδιού	Συμβολή στην πρόοδο του παιδιού	Συμβολή στην ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας	Εφαρμογή κοινών κανόνων στο σπίτι και στο Νηπιαγωγείο	Θετική επίδραση στο παιδί	Αρνητική άποψη
Άντρες	3	1	2	2	-	1	-
Γυναίκες	17	15	12	5	5	7	1
Σύνολο	20	16	14	7	5	8	1

### 1.3. Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου

Οι μετανάστες γονείς εκθέτουν τις απόψεις τους τόσο για την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και τη σημασία που έχει αυτό για τα παιδιά τους, όσο και για την εμπλοκή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες μαζί με τα παιδιά τους.

Σχεδόν οι μισοί γονείς του δείγματος (11 γονείς) δηλώνουν ότι δεν έχουν καμία ανάμιξη στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Δεν τους έχει ζητηθεί ποτέ από τη νηπιαγωγό να εμπλακούν σε κάποια δραστηριότητα. Μάλιστα μία μητέρα συμπληρώνει «θα ήθελα πάρα πολύ, αλλά δε μου έχουν ζητήσει». Αρκετοί γονείς

αναφέρουν ότι μετά από πρόσκληση της νηπιαγωγού πήγαν στην τάξη, παρουσίασαν το επάγγελμά τους (2), μίλησαν στα παιδιά για τη χώρα τους και τους έκαναν γνωστά κάποια στοιχεία του πολιτισμού της (8). Συγκεκριμένα «ήθελε να μιλάει τα παιδιά λίγο την Αίγυπτο», ή «πώς κάνετε εσείς στην Αλβανία για τα Χριστούγεννα.». Μία μητέρα ανέλαβε να μάθει στα παιδιά του Νηπιαγωγείου ένα τραγούδι στη μητρική της γλώσσα,, άλλη να τους μάθει λέξεις ή να μιλήσει στη μητρική της γλώσσα ώστε να έρθουν τα παιδιά σε μια πρώτη επαφή με μια διαφορετική γλώσσα<sup>19</sup>. Τέλος, τρεις (3) γονείς αναφέρουν ότι η μόνη τους εμπλοκή στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι η προσφορά υλικής βοήθειας<sup>20</sup> (βλ. πιν. 6).

### Πίνακας 6. Εμπλοκή των μεταναστών γονέων στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου

Φύλο	N	Προσφορά υλικής βοήθειας από τους γονείς στο νηπιαγωγείο	Παρουσίαση στοιχείων πολιτισμού της χώρας καταγωγής	Παρουσίαση του επαγγέλματος του γονέα	Απουσία εμπλοκής στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου
Αντρες	3	1	-	1	2
Γυναίκες	17	2	8	1	9
Σύνολο	20	3	8	2	11

Ελάχιστες είναι οι απαντήσεις στο ερώτημα αν η συνεργασία των γονέων με τη νηπιαγωγό μπορεί να βοηθήσει το παιδί τους. Τρεις (3) γονείς αναφέρουν ότι η συνεργασία ενισχύει τη θετική στάση του παιδιού για το σχολείο. Ένας πατέρας λέει «εγώ πιστεύω όταν το παιδί βλέπει ο μπαμπά και η μαμά ενδιαφέρονται για το σχολείο, θα καταλάβει ότι είναι πολύ σημαντικό στη ζωή του». Ακόμη δύο (2) γονείς επισημαίνουν ότι με τη συνεργασία είναι δυνατόν να επιλυθούν καλύτερα τυχόν προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικοποίησης που παρουσιάζει το παιδί στο Νηπιαγωγείο (βλ. πιν. 7).

### Πίνακας 7. Σημασία της εμπλοκής γονέων στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου σύμφωνα με τους μετανάστες γονείς

Φύλο	N	Κοινές ενέργειες για αντιμετώπιση προβλημάτων/δυσκολιών	Ενίσχυση της θετικής στάσης του παιδιού για το σχολείο
Αντρες	3	-	1
Γυναίκες	17	2	2
Σύνολο	20	2	3

19 Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004), Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής*, τχ. 4/2004, σ. 26.

20 Γκλιάνου-Χριστοδούλου, Ν. (2005), Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 10, σ. 76.

Οι μετανάστες γονείς ασχολούνται με πολλές εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι με τα παιδιά τους (παιχνίδια, puzzles, ζωγραφική, παραμύθια)<sup>21</sup>. Ένας γονέας διευκρινίζει «στην αρχή ξεκινήσαμε με παζλ, τώρα πλέον που του αρέσουν τα παραμύθια, κι αυτό έρχεται κι απ' το Νηπιαγωγείο βέβαια, διαβάζουμε, προσπαθούμε να γράψουμε μικρές λεξούλες... να γνωρίζει τα γράμματα, ... τους αριθμούς...». Σε μερικούς γονείς (5 στον αριθμό), μέσα από τις δραστηριότητές τους στο σπίτι, διαφαίνεται η αγωνία τους για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Μία μητέρα αναφέρει «διαβάζουμε κάθε μέρα παραμύθι πριν να πάει για ύπνο... στα ουγαρικά».

### Πίνακας 8. Σημασία της εμπλοκής γονέων σε εξωσχολικές δραστηριότητες σύμφωνα με τους μετανάστες γονείς

Φύλο	N	Ενίσχυση του προφορικού λόγου με συζητήσεις	Απουσία εμπλοκής σε δραστηριότητες στο σπίτι	Εκμάθηση μητρικής γλώσσας	Συμμετοχή παιδιού σε δουλειές του σπιτιού	Εκμάθηση κοινωνικών κανόνων
Αντρες	3	2	-	1	-	1
Γυναίκες	17	11	3	4	6	3
Σύνολο	20	13	3	5	6	4

Πολλοί μετανάστες γονείς (13 στον αριθμό) φροντίζουν για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών τους, συζητώντας μαζί τους καθημερινά. Έξι (6) μητέρες του δείγματος δίνουν ιδιαίτερη σημασία να κάνουν τις δουλειές του σπιτιού από κοινού με τα παιδιά τους<sup>22</sup>. «Μαγειρεύουμε μαζί, του αρέσει πάρα πολύ να μαγειρεύει, στρώνουμε τα κρεβάτια μαζί, αδειάζουμε το πλυντήριο πιάτων μαζί...». Επίσης τέσσερις (4) γονείς τους απασχολεί το θέμα της εκμάθησης των κοινωνικών κανόνων. Ένας πατέρας σημειώνει «τους παίρνω, όχι τους βάζω σε εργασία... το τονίζω αυτό... τους παίρνω μαζί μου εις τη δουλειά να καταλάβει... η ζωή... Βλέπει κόσμους, βλέπει άλλα πράγματα, μαθαίνει», ενώ κάποιος άλλος επισημαίνει «το μαθαίνω πώς πρέπει να μιλάει, πώς πρέπει να λέει στον κόσμο». Τέλος, τρεις (3) γονείς δεν ασχολούνται καθόλου με τα παιδιά τους στο σπίτι, είτε γιατί δεν ξέρουν πώς να βοηθήσουν είτε λόγω έλλειψης χρόνου (βλ. πιν. 8).

Στην ερώτηση αν οι νηπιαγωγοί προτείνουν στους μετανάστες γονείς δραστηριότητες να κάνουν μαζί με τα παιδιά τους στο σπίτι, ένας σημαντικός αριθμός του δείγματος (12 στον αριθμό) απαντά αρνητικά.

21 Magnuson, K. (2007), [Maternal education and children's academic achievement during middle childhood](#). *Developmental Psychology*, τχ. 43, σ. 1507

22 Su, T.F., & Costigan, C.L. (2009), The Development of Children's Ethnic Identity in Immigrant Chinese Families in Canada. The Role of Parenting Practices and Children's Perceptions of Parental Family Obligation Expectations. *The Journal of Early Adolescence*, τχ. 29, σ. 638.

### Πίνακας 9. Απόψεις των μεταναστών γονέων για την παροχή ευκαιριών από το νηπιαγωγείο για εμπλοκή σε εξωσχολικές δραστηριότητες

Φύλο	N	Απουσία προτάσεων εξωσχολικών δραστηριοτήτων από το νηπιαγωγείο	Ενασχόληση με προαναγνωστικές δραστηριότητες/ βιβλία	Ενασχόληση με δραστηριότητες ζωγραφικής	Χρήση ελληνικής γλώσσας στο σπίτι	Εκμάθηση ποιημάτων στις γιορτές
Άντρες	3	1	2	-	-	1
Γυναίκες	17	11	7	3	4	1
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>

Εννέα (9) γονείς αναφέρουν ότι οι νηπιαγωγοί στο πλαίσιο της ενίσχυσης της ελληνικής γλώσσας, τους προτείνουν να ασχολούνται στο σπίτι με βιβλία και αφηγήσεις. Οι νηπιαγωγοί επιμένουν στη χρήση της ελληνικής γλώσσας στο σπίτι από τους γονείς, ώστε να βοηθούν τα δίγλωσσα παιδιά στην ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας (4 απαντήσεις). Οι γονείς μεταφέρουν τις παρααινέσεις των εκπαιδευτικών «*πηγαίνετε σε ένα βιβλιοπωλείο, διαλέξτε ένα βιβλίο*» ή «*να μιλάτε πιο πολύ ελληνικά, γιατί εδώ ζει το παιδί*» και μία μητέρα προσθέτει «*επειδή τώρα θα πάει σχολείο*». Τρεις (3) γονείς απαντούν ότι οι νηπιαγωγοί τους προτείνουν δραστηριότητες ζωγραφικής και γραφής στο σπίτι, ώστε να εξασκηθεί περισσότερο το χέρι του παιδιού. Τέλος δύο (2) γονείς αναφέρουν ως μοναδική πρόταση των νηπιαγωγών να μάθουν οι γονείς στα παιδιά τα ποιήματα για τις γιορτές (βλ. πιν. 9).

#### 5.4. Γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών

Οι μετανάστες γονείς παρουσιάζονται διχασμένοι στην ερώτηση ποια γλώσσα χρησιμοποιούν στο σπίτι. Εννέα (9) γονείς απαντούν ότι μιλάνε με το παιδί τους μόνο τη μητρική τους γλώσσα. Ένας πατέρας αιγυπτιακής καταγωγής είναι κατηγορηματικός στη χρήση της γλώσσας που χρησιμοποιεί στο σπίτι «*τη μητρική μας γλώσσα, αραβικά*». Και συμπληρώνει «*γιατί έχω μια εμπειρία που λέει ότι τα παιδιά στο χώρα που μένουν να μιλάνε πολύ καλά, πολύ καθαρά σαν τα παιδιά της χώρας... μαθαίνουν το γλώσσα πάρα πολύ εύκολο και το μιλάνε πάρα πολύ σωστά... και μετά από κάποια χρόνια, οκτώ, εννιά, δέκα το αργότερο αρχίζουν να χάνουν τη μητρική γλώσσα του πατέρα και το μάνα ... Και έτσι προσπαθώ να μη χάνει τα παιδιά μου μία δεύτερη γλώσσα*». Ίσος αριθμός γονέων απαντούν ότι μιλούν με τα παιδιά τους και στην ελληνική και στη μητρική τους γλώσσα. «*Όχι ότι το ξεχωρίζουμε ότι αυτή την ώρα τέτοιο. Όχι, δεν το ξεχωρίζουμε. Όποτε μας κατεβάζει*».

Στην ερώτηση πότε οι γονείς μιλούν την ελληνική γλώσσα και πότε τη μητρική με τα παιδιά τους, οι οχτώ (8) γονείς απαντούν ότι δεν υπάρχει

συγκεκριμένη ώρα ή περίπτωση, ή ότι το ίδιο το παιδί καθορίζει τη γλώσσα που θα μιλήσουν, ανάλογα πώς τους απευθύνεται. «Όποτε μιλάει το παιδί, μιλάω κι εγώ ελληνικά», ή «τα ελληνικά όταν είναι το παιδί που θέλει να ακούει τηλεόραση, που θέλει την απάντηση ελληνικά και μετά αλβανικά όποτε θέλει».

Δύο (2) από τους γονείς του δείγματος δηλώνουν ότι στο σπίτι γίνεται αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας και το δικαιολογούν. Ο μεν πρώτος γιατί τα ίδια τα παιδιά δεν θέλουν να χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα «αν του μιλάω αλβανικά, λένε τι είναι αυτή η γλώσσα», ενώ ο δεύτερος ότι δεν θα μπορούσε να τους μάθει σωστά τη μητρική τους γλώσσα, αφού και ο ίδιος δεν τη γνωρίζει καλά «τυχαίνει εγώ να μην τα ξέρω καλά τα αλβανικά, οπότε... δεν μπορώ να του τα μάθω σωστά» (βλ. πιν. 10).

### Πίνακας 10. Ποια γλώσσα επιλέγουν οι μετανάστες γονείς να μιλούν στο σπίτι

Φύλο	N	Αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας	Αποκλειστική χρήση της μητρικής γλώσσας	Χρήση και των δύο γλωσσών
Άντρες	3	-	1	2
Γυναίκες	17	2	8	7
Σύνολο	20	2	9	9

Οι περισσότεροι μετανάστες γονείς (17 στον αριθμό) θεωρούν πλεονέκτημα να γνωρίζουν δύο γλώσσες τα παιδιά τους, για να επικοινωνούν καλύτερα με όλους. «Είναι πλεονέκτημα που μπορούν να μιλήσουν και τα δύο... με όλους δηλαδή να μπορούν να συνεργαστούν». Εξάλλου δύο (2) επισημαίνουν ότι η διγλωσσία οξύνει το πνεύμα και θα βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν κι άλλες γλώσσες πιο εύκολα. «Τουλάχιστον θα μάθει και άλλες γλώσσες πιο εύκολα. Το βλέπω στον εαυτό μου. Που μιλάω κι εγώ αυτές τις γλώσσες».

Επτά (7) μετανάστες γονείς πιστεύουν ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας από τα παιδιά τους είναι απαραίτητη, ώστε να μιλούν με τους συγγενείς τους στη χώρα καταγωγής. «Ας πούμε πάμε Αλβανία, δεν ξέρουν τα παιδιά να μιλάνε αλβανικά, να πάνε κάπου ή να πάρουνε κάτι, δεν ξέρουνε».

Αντίθετα δύο (2) γονείς θεωρούν τις δύο γλώσσες μειονέκτημα για το παιδί πιστεύοντας ότι τα παιδιά πρέπει να μάθουν τα ελληνικά, αφού ζουν στην Ελλάδα. Τέλος, αυτό που επισημαίνει ένας (1) γονέας είναι η “σταδιακή” απόσβεση του γλωσσικού ελλείμματος του παιδιού. «Δυσκολεύει λίγο τώρα, αλλά μετά πιστεύω μπορεί να 'ναι πολύ γκλήγκορα. Αυτό μου έχουν πει άλλες μάνες εδώ, που έχει τα παιδιά το ίδιο, λένε που μαθαίνουν και τα δύο μαζί και δεν έχουν πρόβλημα» (βλ. πιν. 11).

### Πίνακας 11. Απόψεις των μεταναστών γονέων για τη γλωσσική επίδοση των παιδιών τους

Φύλο	N	Απαραίτητη η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας	Πλεονέκτημα η γνώση δύο γλωσσών	Μειονέκτημα η γνώση δύο γλωσσών	Σταδιακή «απόσβεση» του γλωσσικού ελλείμματος της μητρικής
Άντρες	3	1	2	-	1
Γυναίκες	17	6	15	2	-
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>	<b>7</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

Όσον αφορά τη γνωστική επίδοση των δίγλωσσων παιδιών αρκετοί γονείς (7 στον αριθμό) πιστεύουν ότι υπερέχουν από τους συμμαθητές τους, ενώ ίδιος αριθμός γονέων υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση. Τέσσερις (4) γονείς λένε, ότι η διγλωσσία βοηθάει το παιδί να έχει καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο, ενώ δύο γονείς στηρίζουν την άποψή τους σε επιστημονικά δεδομένα.

### Πίνακας 12. Απόψεις των μεταναστών γονέων για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους

Φύλο	N	Μη διαφοροποίηση από τα μονόγλωσσα παιδιά	Γνωστική υπεροχή του δίγλωσσου παιδιού	Μειωμένη σχολική επίδοση του δίγλωσσου παιδιού	Σταδιακή «απόσβεση» του γνωστικού ελλείμματος
Άντρες	3	-	1	1	1
Γυναίκες	17	7	6	1	-
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

*«Το 'χω διαβάσει και το πιστεύω ότι τα παιδιά, όλοι οι άνθρωποι που όσο πιο πολλές γλώσσες ξέρουν νομίζω, δε να πω ότι είναι πιο έξυπνα παιδιά, αλλά σίγουρα αυτοί είναι που λειτουργούν ένα σημείο του εγκέφαλο που δε λειτουργεί στα άλλα παιδιά που δεν ξέρουν άλλες γλώσσες... σίγουρα νομίζω ότι είναι λίγο πιο προχωρημένα».*

Μόνο δύο (2) από τους μετανάστες γονείς του δείγματος διατυπώνουν την άποψη ότι η διγλωσσία είναι για τα παιδιά τους μειονέκτημα, ενώ ένας (1) γονέας επισημαίνει ότι το όποιο γνωστικό έλλειμμα θα αποσβεστεί στη συνέχεια της εκπαιδευτικής πορείας του παιδιού (βλ. πιν. 12).

Η πλειοψηφία των μεταναστών γονέων (12 γονείς) επιθυμούν την καθιέρωση δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Θα ήθελαν τα παιδιά τους να διδάσκονται και την μητρική τους γλώσσα στο Νηπιαγωγείο. *«Αυτό είναι το πιο σωστό. Δηλαδή μαθαίνει καλύτερα στο σχολείο. Δηλαδή τα αλβανικά που χρειαζόμαστε τα μαθαίνει καλύτερα εκεί. Υπάρχουν ώρες ορισμένες, θα*

μιλάει αλβανικά. Νομίζω είναι καλύτερα». Αντίθετα έξι (6) είναι οι μετανάστες γονείς που είναι αντίθετοι με τη διδασκαλία δύο γλωσσών στο Νηπιαγωγείο. Θεωρούν ότι οι ίδιοι μπορούν να μάθουν τη μητρική γλώσσα στα παιδιά τους στο σπίτι. «Όχι, αυτό δεν το ήθελα. Γιατί θα ήτανε λίγο μπερδεμα», «εγώ δεν έχω πρόβλημα να το κάνω στο σπίτι». Τέλος δύο (2) από τους αλλοδαπούς γονείς του δείγματος εκφράζουν τους ενδοιασμούς τους ως προς τη δυνατότητα πραγματοποίησης δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. «Εγώ το βλέπω αυτό πολύ δύσκολο, γιατί έχουν γίνει όλες οι χώρες με πολύ εθνικότητα. Πώς θα βάλουν για κάθε άνθρωπο ένα δικό του;» (βλ. πιν. 13).

### Πίνακας 13. Απόψεις των μεταναστών γονέων για τη δίγλωσση εκπαίδευση

Φύλο	N	Έκφραση της ανάγκης καθιέρωσης δίγλωσσης εκπαίδευσης	Αρνητική άποψη για την καθιέρωση δίγλωσσης εκπαίδευσης	Ενδοιασμοί ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής της δίγλωσσης εκπαίδευσης
Άντρες	3	-	2	1
Γυναίκες	17	12	4	1
Σύνολο	20	12	6	2

## 6. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας επαλήθευσαν όλες τις ερευνητικές υποθέσεις. Οι μετανάστες γονείς αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα του Νηπιαγωγείου. Πιστεύουν ότι συμβάλλει στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών τους και επιθυμούν συνεργασία μαζί του. Οι ίδιοι ασχολούνται με εξωσχολικές δραστηριότητες στο σπίτι και επιδιώκουν τη διγλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους.

Οι προσπάθειες να βελτιωθεί το επίπεδο συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι μεταξύ των δημοφιλέστερων επεμβάσεων που προσφέρονται για τη μείωση του χάσματος που παρατηρείται μεταξύ των ντόπιων μαθητών και των μαθητών από άλλες φυλετικές ομάδες εθνικής μειονότητας.

Η εργασία των Crozier & Davies<sup>23</sup> τονίζει ότι πολλοί γονείς από εθνικές μειονότητες ξέρουν λίγα για το εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία, είναι ανενημέρωτοι για τη δυνατότητα εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέτοιοι γονείς φαίνονται συχνά αδιάφοροι ή δύσκολοι και τα σχολεία θεωρούν ότι είναι δύσκολο να προσεγγιστούν.

Η επικοινωνία γονέων - εκπαιδευτικών είναι ουσιαστική για τους

23 Crozier, G., & Davies, J. (2007), Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, τχ. 33, σ. 309.



μετανάστες γονείς ώστε να καταλάβουν τον πολιτισμό του σχολείου, αλλά κατά περιόδους, οι γονείς αισθάνονται διστακτικοί να εκφράσουν τις ιδέες τους ή να συνάψουν πιο προσωπικές σχέσεις με τους δασκάλους<sup>24</sup>.

Επιπλέον, οι γονείς από μειονότητες συναντούν πολλά εμπόδια στην προσπάθειά τους να ασχοληθούν με την σχολική πορεία των παιδιών τους. Ορισμένα μάλιστα από αυτά αφορούν όψεις του εκπαιδευτικού συστήματος, από ζητήματα υποδομής μέχρι ζητήματα συμπεριφοράς, όπως:

- το ότι δεν διευκολύνονται οι αλλοδαποί γονείς να επικοινωνήσουν με τους δασκάλους μέσω διερμηνέων,
- το ότι δεν φροντίζουν συστηματικά τα σχολεία να δίνουν πληροφορίες για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής (τρόπος λειτουργίας, υποχρεώσεις μαθητών, μορφές ενισχυτικής διδασκαλίας, τρόποι αξιολόγησης και σημασία των βαθμών, κ.α.) στη γλώσσα των γονέων σε κάποιο έντυπο ή σε κάποια ιδιαίτερη ενημερωτική συνάντηση,
- το ότι δεν γίνεται καμία παραχώρηση στο ωράριο, με αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι γονείς να δυσκολεύονται να παρευρεθούν στις ώρες συνεργασίας των δασκάλων,
- το ότι οι δάσκαλοι συχνά είναι προκατειλημμένοι απέναντι στους γονείς και συχνά μάλιστα αυτό φαίνεται στη συμπεριφορά τους.

Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας επισημαίνουμε την αναγκαιότητα οριοθέτησης του ρόλου των γονέων στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι, αλλά και της άρσης των προκαταλήψεων και της αμοιβαίας καχυποψίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Αξίζει να επισημανθεί ότι στο δεύτερο μέρος της έρευνας (το οποίο δεν παρουσιάζουμε εδώ) καταγράφηκαν κάποιες προκαταλήψεις και από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Συνεπώς απαιτείται συχνή επικοινωνία, προγραμματισμός και θετική στάση και από τις δύο πλευρές. Γι' αυτό κρίνεται σκόπιμη η υιοθέτηση νέων, ευέλικτων μεθόδων προσέγγισης και προώθησης της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου. Επιπλέον, δημιουργείται η ανάγκη για ενημέρωση, εκπαίδευση και κατάρτιση/ καθοδήγηση των μεταναστών γονέων μέσα από κατάλληλα προγράμματα.

Η παρούσα εργασία έχει βέβαια τους περιορισμούς της και δεν μας επιτρέπει να προβούμε σε γενικεύσεις των ευρημάτων, καθώς πρόκειται για μια μικρής έκτασης έρευνα στην οποία συμμετείχε περιορισμένο δείγμα μεταναστών γονέων. Μέσα στους μελλοντικούς μας στόχους περιλαμβάνεται η διεύρυνση της έρευνας και η συστηματική διερεύνηση παραγόντων που πιθανώς να επηρεάζουν τη συνεργασία, όπως το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα των γονέων, οι προσδοκίες τους για το εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών τους, και το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό τους επίπεδο.

---

24 Isik-Ercan, Z. (2010), Looking at School from the House Window: Learning from Turkish-American Parents' Experiences with Early Elementary Education in the United States. *Early Childhood Education Journal*, τχ. 38, σ. 139.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000), Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 110, σ.σ. 56-64.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κοινωνικοψυχολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση – Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005), Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 10, σ. 74-83.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004), Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής*, τχ. 4/2004, σσ. 21-33.

### Ξενόγλωσση

- Anderson, K.J., & Minke, K.M. (2007), Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making. *The Journal of Educational Research*, τχ. 100, σ.σ 311-323.
- Crozier, G., & Davies, J. (2007), Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, τχ. 33, σ.σ. 295-313.
- Dumais, S.A. (2006), Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions. *Poetics*, τχ. 34, σ.σ. 83-107.
- Egbert, J., & Salsbury, T. (2009), "Out of complacency and into action": an exploration of professional development experiences in school/home literacy engagement. *Teaching Education*, τχ. 20, σ.σ. 375-393.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M.A., & Childs, S. (2004), Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children. *School Psychology Review*, τχ. 33, σ.σ. 467-480.
- Fletcher, J., Greenwood, J., & Parkhill, F. (2010), Are schools meeting their clients' expectations? Parents voice their perceptions about children learning to read in schools today. *Teaching and Teacher Education*, τχ. 26, σ.σ. 438-446.
- Garreta Bochaca, J.(2009), Schools and immigrant families: Complex relations, *Revista Complutense de Education*, τχ. 20, σ.σ. 275-291.
- Harris, A., & Goodall, J. (2008), Do parents know they matter? Engaging all par-

- ents in learning. *Educational Research*, τχ. 50, σ.σ. 277-289.
- Hossain, Z., & Shipman, V. (2009), Mexican Immigrant Fathers' and Mothers' Engagement With School-Age Children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, τχ. 31, σ.σ. 468-491.
- Hujal, E., Turja, L., Gaspar, M.F., Veisson, M., & Waniganayake, M. (2009), Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, τχ. 17, σ.σ. 57-76.
- Huntsinger, C.S., & Jose, P.E. (2009), Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, τχ. 24, σ.σ. 398-410.
- Isik-Ercan, Z. (2010), Looking at School from the House Window: Learning from Turkish-American Parents' Experiences with Early Elementary Education in the United States. *Early Childhood Education Journal*, τχ. 38, σ.σ. 133-142.
- Jeynes, W. H. (2005), A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, τχ. 40 (3), σ.σ. 237-269.
- Ji, C.S., & Koblinsky, S.A. (2009), Parent involvement in Children's Education: An Exploratory Study of Urban, Chinese Immigrant Families. *Urban Education*, τχ. 44, σ.σ. 687-709.
- Levine-Rasky, C. (2009), The Public Poster Session. *Teaching Sociology*, τχ. 37, σ.σ. 309-316.
- Magnuson, K. (2007), Maternal education and children's academic achievement during middle childhood. *Developmental Psychology*, τχ. 43, σ.σ. 1497-1512.
- McWayne, S., Campos, R., & Owsianik, M. (2008), A multidimensional, multi-level examination of mother and father involvement among culturally diverse Head Start families. *Journal of School Psychology*, τχ. 46, σ.σ. 551-573.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994), *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ortiz, R., & Ordonez-Jasis, R. (2005), Leyendo juntos (reading together): New directions for Latino parents' early literacy involvement. *International Reading Association*, σ.σ. 110-121.
- Reynolds, A. J., Suh-Ruu, O., & Topitzes, J. W. (2004), Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago Child – Parent Centers. *Child Development*, τχ. 75, σ.σ. 1299 – 1328.
- Reay, D., Hollingworth, S., Williams, K., Crozier, G., Jamieson, F., James, D., & Beedell, P. (2007), 'A Darker Shade of Pale?' Whiteness, the Middle

- Classes and Multi-Ethnic Inner City Schooling. *Sociology*, τχ. 41, σ.σ. 1041-1060.
- Rodriguez, J.A. (2002), Family environment and achievement among three generations of Mexican American High School Students, *Applied Developmental Science*, τχ. 6 (2), σ.σ. 88-94.
- Roggman, L. A., Boyce, L. K., Cook, G. A., Christensen, K., & Jones, D. (2004). Playing with Daddy: Social toy play, Early Head Start, and developmental outcomes. *Fathering. Special Issue: Fathers in Early Head Start*, 2, 83-108.
- Roopnarine, J., Fouts, H.N., Lamb, M.E., & Lewis-Elligan, T.Y. (2005), Mothers' and Fathers' Behaviors Toward Their 3- to 4-Month-Old Infants in Lower, Middle, and Upper Socioeconomic African American Families. *Developmental Psychology*, τχ. 41, σ. 723-732.
- Su, T.F., & Costigan, C.L. (2009), The Development of Children's Ethnic Identity in Immigrant Chinese Families in Canada. The Role of Parenting Practices and Children's Perceptions of Parental Family Obligation Expectations. *The Journal of Early Adolescence*, τχ. 29, σ.σ. 638-663.
- Waanders, C., Mendez, J. L., Downer, J. L. (2007), Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, τχ. 45, σ.σ. 619-636.
- Wlazlinski, M.L. (2010), Mi Escuela es Su Escuela, Teachers and Parents as Invested and Equal Partners for the Education of Language-Minority Students. *NABE Journal of Research and Practice*, τχ. 2, σ.σ. 244-269.
- Wong, S.W., & Hughes, J.N. (2006), Ethnicity and Language Contributions to Dimensions of Parent Involvement. *School Psychology Review*, τχ. 35, σ.σ. 645-662.
- Xu, M., Kushner Benson, S.N., Mudrey-Camino, R., & Steiner, R.P. (2010), The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifthgraders: a path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology Education*, τχ. 13, σ.σ. 237-269.

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Μαρίνα Μπέση** είναι Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής. Είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών και της Φιλοσοφικής Σχολής Ιωαννίνων. Έχει Μετεκπαίδευση στα Παιδαγωγικά και Μεταπτυχιακό στις Επιστήμες της Αγωγής. Είναι Υποψήφια Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Γνωρίζει Αγγλικά και Γαλλικά. Υπήρξε εισηγήτρια σε μεγάλο αριθμό συνεδρίων και άρθρα της έχουν δημοσιευτεί σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά.  
**Στοιχεία επικοινωνίας:** mbessi@sch.gr

# Πετρίδης Ιωάννης

## Ψηφιακά παιχνίδια στην Εκπαίδευση και χρήση τους σε Ιατρικές Εφαρμογές

### Περίληψη

Η μάθηση μέσω των εκπαιδευτικών παιχνιδιών σε συνδυασμό με τις εφαρμογές προσομοίωσης στον ηλεκτρονικό υπολογιστή αποτελούν τις τελευταίες δεκαετίες μέσο εκπαίδευσης του προσωπικού σε διάφορους εργασιακούς τομείς. Ο τομέας της υγείας επίσης χρησιμοποιεί τη διδασκαλία μέσω παιχνιδιών με εικονικούς ασθενείς, για την εκπαίδευση των γιατρών. Η έρευνα για τις εκπαιδευτικές δυνατότητες των βίντεο παιχνιδιών καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος επιστημονικών τομέων όπως η ψυχολογία, η ανάπτυξη στρατιωτικών τακτικών, η εθνογραφία και η τεχνολογία. Μεγάλο ενδιαφέρον προσελκύει επίσης το πεδίο των παιχνιδιών προσομοίωσης τα οποία άρχισαν να μελετώνται ως εκπαιδευτικά εργαλεία πολύ πριν από τα παιχνίδια του υπολογιστή. Οι εφαρμογές αυτές θα αναλυθούν στην παρούσα εργασία.

### Abstract

Learning through educational games along with applications in computer simulation are in last decades, a form of training in different work fields.

The field of health care uses teaching through games with virtual patients in order to educate the doctors. Research on educational potential of video games cover a wide range of disciplines such as psychology, the development of military tactics, ethnography and technology. Much interest also attracts the field of simulation games which have been developed for iDevices. These applications will be analyzed in this paper.

## 1. Εκπαιδευτικά Παιχνίδια (Serious Games)

Τα εκπαιδευτικά ή «σοβαρά» παιχνίδια (serious games) αποτελούν ένα σχετικά σύγχρονο φαινόμενο<sup>1</sup>. Τα τελευταία χρόνια ένας ολοένα και αυξανόμενος αριθμός Serious Games παρουσιάζεται να έχει εφαρμογές σε διάφορους τομείς όπως η υγεία, η εκπαίδευση, η επικοινωνία, η πολιτική κ.α, ενώ οι τρόποι ταξινόμησης τους καθώς και η χρησιμότητά τους αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας για πολλά χρόνια<sup>2</sup>. Η έρευνα των συγκεκριμένων παιχνιδιών προωθήθηκε ιδιαίτερα από τη βιομηχανία παιχνιδιών<sup>3</sup>.

Με βάση τους ορισμούς των «σοβαρών» παιχνιδιών σε συνδυασμό με τον ευρύτερο ορισμό των παιχνιδιών μπορεί κανείς να συμπεράνει πως τα «σοβαρά» παιχνίδια είναι δραστηριότητες που αποτελούνται από συμμετέχοντες, στόχους, κανόνες και προκλήσεις με στόχο την εκπαίδευση του παίκτη σε συγκεκριμένες δεξιότητες<sup>4</sup>. Τα περισσότερα παιχνίδια έχουν ως στόχο τη νίκη. Στα περισσότερα παιχνίδια ο ανταγωνισμός και οι στόχοι περιλαμβάνουν τη νίκη ενός παίκτη έναντι κάποιου άλλου με βασικό αντίπαλο τον υπολογιστή ή πολλές φορές το χρόνο<sup>5</sup>.

Ο έλεγχος που ασκεί ο παίκτης στο παιχνίδι προσδιορίζεται από τους κανόνες του παιχνιδιού. Όσο πιο ευέλικτη είναι η δομή ενός παιχνιδιού τόσο πιο πολλές είναι οι δυνατότητες των ενεργειών από τη μεριά των παικτών<sup>6</sup>. Η δυνατότητα επιλογής αναφέρεται στις επιλογές και στις αποφάσεις που λαμβάνει ο παίκτης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Οι επιλογές των παικτών μπορεί να είναι επιλογές έκφρασης, στρατηγικής ή τακτικής<sup>7</sup>.

---

1 Squire, K. (2005). Game based learning Present and future state of the field *Madison WI: University of Wisconsin-Madison Press*.

2 Djauti, D., Alvarez, J., Jessel J.P. Classifying Serious Games: the G/P/S model. [http://www.ludoscience.com/files/ressources/classifying\\_serious\\_games.pdf](http://www.ludoscience.com/files/ressources/classifying_serious_games.pdf). (προσπελάστηκε στις 9/3/2014)

3 Buttler, T. (1988). Games and simulations Creative education alternatives. *Tech Trends*, 33(4), 20-24.

4 Martin, M. W., Shen Y. Defining and Leveraging Game Characteristics for Serious Games. <http://mike-martin.info/CharofSG.pdf>.

5 Alessi, S. (2000). Designing Educational Support in System-Dynamics-Based Interactive Learning Environments. *Simulation and Gaming*, 31, 178. (προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

6 Mallone, T. W., Lepper, M.R. Making Learning Fun A taxonomy of intrinsic motivations for learning. *Ch. 10 in Snow and Farr Ed. Applitude Learning and instruction Vol 3 available at <http://ocw.metu.edu.tr/mod/resource/view.php?id=1311>*. (προσπελάστηκε στις 1/3/2014)

7 Dickey, M. D. Engaging By Design: How Engagement Strategies in Popular Computer and Video Games Can

Οι επιλογές που επηρεάζουν τον τρόπο εκτέλεσης του παιχνιδιού αποτελούν τις στρατηγικές επιλογές. Οι συγκεκριμένες επιλογές αφορούν στην ικανότητα των παικτών να αλλάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού όπως για παράδειγμα το επίπεδο δυσκολίας ή τον αριθμό των παικτών. Η επίτευξη όλων των επιπέδων ενός παιχνιδιού θέτει τον παίκτη στη διαδικασία της μάθησης ακόμα και μέσα από την αποτυχία, γεγονός που αποτελεί χαρακτηριστικό των «σοβαρών» παιχνιδιών<sup>8</sup>.

### 1.1 Ο Ρόλος Των Serious Games Στην Εκπαίδευση

Όλα τα ψηφιακά παιχνίδια, τα παιχνίδια προσομοίωσης καθώς και τα εικονικά παιχνίδια περιλαμβάνουν το στόχο της μάθησης ακόμα και αν αυτή περιορίζεται στην εκμάθηση της χρήσης των κουμπιών για την εκτέλεσή τους. Στο σχεδιασμό των «σοβαρών» παιχνιδιών υπάρχει τέλεια εναρμόνιση ανάμεσα στο στόχο μάθησης του παιχνιδιού και στην εκμάθηση του ίδιου του παιχνιδιού. Η ενσωμάτωση του εκπαιδευτικού περιεχομένου σε ένα παιχνίδι δεν εγγυάται την επίτευξη του στόχου της διασκέδασης, τη διαμόρφωση εμπειριών αλλά ούτε και την εμπορική επιτυχία του παιχνιδιού<sup>9</sup>.

Η ανάπτυξη των «σοβαρών» παιχνιδιών μπορεί να βασιστεί σε τέσσερα επίπεδα προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της μάθησης<sup>10</sup>.

#### Σχήμα 1: Τα τέσσερα επίπεδα σχεδιασμού και εφαρμογής των «σοβαρών» παιχνιδιών, προσαρμοσμένο από Hirumi & Stapleton (2009) <sup>11</sup>

LEVEL IV (Course)	Unit 1				Unit 2	Unit 3	Unit N
Level III (Unit)							
Level II (Lesson)							
Level I (Event)							

Inform Instructional Desig. *ETR&D*, 53, 67-83.

8 Pitters, V. A. M., Vissers, G.A.N. (2004). A simple classification model for debriefing simulation games. *Simulation and Gaming*, 35, 70-84.

9 Gunter, G. A., Kenny, R.F. Vick, E.H. (2008). Taking Educational Games Seriously: using the retain model to design endogenous fantasy into stand alone educational games. *Educational Technology Research and Development*, 56, 511-537.

10 Driscoll, M. P. (2000). Psychology of learning for instruction. [http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9013/mod\\_resource/content/1/driscoll-ch10%20\(1\).pdf](http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9013/mod_resource/content/1/driscoll-ch10%20(1).pdf). (προσπελάστηκε στις 12/5/2014)

11 Hirumi, A., Stapleton, C. (2009). Applying Pedagogy during Game Development to Enhance Game-Based Learning. *Chapter 6 in Games: Purpose And Potential In Education available at: http://hrast.pef.uni-lj.si/docs/research/Serious%20games/pedagogy%20and%20game%20develomn.pdf*. (προσπελάστηκε στις 16/4/2014)

Στο πρώτο επίπεδο, ο σχεδιασμός των παιχνιδιών γίνεται για την εξυπηρέτηση ενός συγκεκριμένου διδακτικού στόχου όπως για παράδειγμα η ανάκληση ενός γεγονότος ή η πρόκληση για συμμετοχή σε συζήτηση. Στο δεύτερο επίπεδο, το παιχνίδι μπορεί να συνδυάσει δύο ή και περισσότερα στοιχεία της διδασκαλίας. Στο επίπεδο αυτό το παιχνίδι εισάγει ένα σενάριο με στόχο τη διέγερση του ενδιαφέροντος στους μαθητευόμενους και την παροχή κινήτρων για μεγαλύτερη εμπάθυση στο αντικείμενο διδασκαλίας, που επιτυγχάνεται μέσα από ένα σύνολο δραστηριοτήτων. Όλες οι δραστηριότητες και τα γεγονότα που είναι απαραίτητα για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων του παιχνιδιού εμπλέκονται στο τρίτο επίπεδο, ενώ στο τέταρτο τα στοιχεία των τριών προηγούμενων επιπέδων εφαρμόζονται μέσω της εκτέλεσης του παιχνιδιού<sup>12</sup>.

## 1.2 Περιοχές Εφαρμογής Των Σοβαρών Παιχνιδιών

Τα «σοβαρά» παιχνίδια θεωρούνται πως εφαρμόζονται ευρέως στις ΗΠΑ και ιδιαίτερα σε κυβερνητικές και ιατρικές εφαρμογές ενώ τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι τομείς υιοθετούν τα συγκεκριμένα παιχνίδια ως μέσο εκπαίδευσης. Σήμερα τα «σοβαρά» παιχνίδια αξιοποιούνται σε διάφορους τομείς και ανάλογα με αυτούς ταξινομούνται σε στρατιωτικά παιχνίδια, κυβερνητικά, εκπαιδευτικά παιχνίδια, σε εταιρικά, παιχνίδια που αναφέρονται στον τομέα υγείας όπως επίσης και σε παιχνίδια τέχνης, θρησκευτικά και πολιτικά παιχνίδια<sup>13</sup>.

Για το στρατό η ανάπτυξη της τεχνολογίας των παιχνιδιών επιτρέπει τη δημιουργία προσομοιώσεων χαμηλού κόστους. Τα κυβερνητικά παιχνίδια θεωρείται πως μπορεί να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες της μάθησης σε ένα μεγάλο εύρος εφαρμογών και καταστάσεων, όπως για παράδειγμα τη διαχείριση διαφόρων μορφών οικονομικών κρίσεων, ζητήματα τρομοκρατίας, επιδημίες, ζητήματα υγείας και πρόνοιας, ηθικά ζητήματα και ζητήματα χωροθέτησης σε πόλεις<sup>14</sup>. Το πλεονέκτημα των προσομοιώσεων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή είναι πως επιτρέπουν την γρήγορη επεξεργασία διαφορετικών σεναρίων ενώ επιπλέον μπορούν να επεξεργαστούν σενάρια σε διαφορετικές περιοχές και κάτω από την εφαρμογή διαφορετικών παραμέτρων.

Οι εφαρμογές των «σοβαρών» παιχνιδιών στον τομέα της υγείας είναι ευρέως διαδεδομένες τα τελευταία χρόνια. Στόχος των «σοβαρών» παιχνιδιών στον τομέα της υγείας είναι η άμεση ή έμμεση φυσιολογική ή ψυχολογική επίδραση στα άτομα που συμμετέχουν σε αυτά<sup>15</sup>. Σχετικά με τη χρήση των

12 Hirumi, A., Stapleton, C. (2009). Applying Pedagogy during Game Development to Enhance Game-Based Learning. *Chapter 6 in Games: Purpose And Potential In Education* available at: <http://hrast.pef.uni-lj.si/docs/research/Serious%20games/pedagogy%20and%20game%20develomn.pdf>. (προσπελάστηκε στις 1/4/2014)

13 Susi, T. (2007). Serious Games – An Overview. *Technical Report HS- IKI -TR-07-001* available at: <http://his.diva-portal.org/smash/get/diva2:2416/FULLTEXT01>. (προσπελάστηκε στις 10/4/2014)

14 Squire, K., Jenkins, H. (2003). Harnessing the power of games in education. *Insight*, 3, 5-33.

15 Watters, C., Oore, S., Shepherd, M., Abouzied, A., Cox, A., Kellar, M., Kharrazi, H., Liu, F., Otley, A.



«σοβαρών» παιχνιδιών στον τομέα της ιατρικής αποδεικνύεται πως τα παιχνίδια αυτά μπορεί να βοηθήσουν σημαντικά τους ασθενείς στη ρύθμιση των συνηθειών τους και στην υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής<sup>16</sup>. Επιπλέον, τα «σοβαρά» παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως θεραπευτικά εργαλεία σε περιπτώσεις μακροχρόνιων ασθενειών αποσπώντας την προσοχή του ασθενή από τον πόνο ή από επίπονες θεραπείες. Η αξία των «σοβαρών παιχνιδιών στον τομέα της ιατρικής αναπτύσσεται εκτενώς παρακάτω.

## 2. Εφαρμογή Των Serious Games Στις Ιατρικές Επιστήμες

Παρακάτω παρουσιάζονται οι εφαρμογές των «σοβαρών» παιχνιδιών σε διάφορους τομείς της ιατρικής και αναλύεται η συνεισφορά τους στο συγκεκριμένο τομέα επιστημών.

### 2.1 Εικονική Πραγματικότητα Και Ιατρικές Εφαρμογές

Τα «σοβαρά» παιχνίδια σε συνδυασμό με τις εφαρμογές της εικονικής πραγματικότητας αποτελούν βασικά εργαλεία στις εφαρμογές της ιατρικής. Οι εφαρμογές της εικονικής πραγματικότητας στην ιατρική διευκολύνει σημαντικά το ιατρικό προσωπικό στην απεικόνιση των ιατρικών δεδομένων γεγονός που είναι ιδιαίτερα σημαντικό ιδιαίτερα στη χειρουργική. Επιπλέον, η εικονική πραγματικότητα αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο μάθησης για τους εκπαιδευόμενους ιατρούς, νοσηλευτές και οποιονδήποτε εμπλέκεται στον τομέα της υγείας<sup>17</sup>.

Η εικονική πραγματικότητα στον τομέα των ιατρικών επιστημών εισήχθη για πρώτη φορά το 1986 από τον Lamnier, ο οποίος περιέγραψε την εικονική πραγματικότητα ως ένα σύνολο τεχνολογικών συσκευών. Οι συσκευές που συστήνουν την τεχνολογία της εικονικής πραγματικότητας είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής που πρέπει να είναι ικανός να υποστηρίζει την τρισδιάστατη διαδραστική απεικόνιση, μια κεντρική οθόνη και «γάντια δεδομένων» (data gloves) με έναν ή περισσότερους ανιχνευτές θέσης. Ο ρόλος των αισθητήρων είναι η ανίχνευση της θέσης και του προσανατολισμού του χρήστη και η μεταφορά των συγκεκριμένων πληροφοριών στον υπολογιστή, ο οποίος ενημερώνει τις εικόνες που εμφανίζονται σε πραγματικό χρόνο<sup>18</sup>.

Το περιβάλλον της εικονικής πραγματικότητας είναι εύελικο και εύκολο

---

(2006). Extending the use of games in health Care. *Proceedings of the 39th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'06) Track 5* available at: <http://www.computer.org/csdl/proceedings/hicss/2006/2507/05/250750088b-abs.html>. (προσπελάστηκε στις 3/5/2014)

16 Gudmundsen, J. (2006). Movement aims to get serious about games. [http://usatoday30.usatoday.com/tech/gaming/2006-05-19-serious-games\\_x.htm](http://usatoday30.usatoday.com/tech/gaming/2006-05-19-serious-games_x.htm). (προσπελάστηκε στις 18/4/2014)

17 Watterworth, J. A. (1999). Virtual reality in medicine: A survey of the state and the art. <http://www8.informatik.umu.se/~jwworth/medpage.html>. (προσπελάστηκε στις 5/5/2014)

18 Riva, G. (2003). Applications of Virtual Environment in Medicine. *Methods Inf Med*, 42, 524-534.

να προγραμματιστεί ενώ, επιτρέπει στον θεραπευτή να παρουσιάσει ένα μεγάλο εύρος ελεγχόμενων ερεθισμάτων (π.χ φόβος) και να καταγράψει τις αντιδράσεις του ασθενή απέναντι σε αυτά τα ερεθίσματα. Η ευελιξία της εικονικής πραγματικότητας χρησιμοποιείται προκειμένου να ενισχυθεί η εκπαίδευση στην αποκατάσταση ή η γενίκευση της μάθησης στον πραγματικό κόσμο<sup>19</sup>.

Η εικονική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από τη σχέση του συμμετέχοντα με το εικονικό περιβάλλον και μέσω της σχέσης αυτής η ενσωμάτωση στο περιβάλλον αποτελεί μια μορφή επικοινωνίας. Κατά συνέπεια, η εικονική πραγματικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως η επέκταση των ήδη υπάρχοντων μέσων επικοινωνίας όπως είναι η τηλεόραση, ο υπολογιστής και το τηλέφωνο<sup>20</sup>.

Τα συστήματα που βασίζονται στην εικονική πραγματικότητα, προσφέρουν τη δυνατότητα της εκπαίδευσης στους επαγγελματίες χειρουργούς σε μια ευρεία κλίμακα δεξιοτήτων και τη δυνατότητα επαναληπτικών μεθόδων εξάσκησης. Η εφαρμογή ιατρικών και χειρουργικών μεθόδων εκπαίδευσης και εξάσκησης απαιτεί την πιστή απεικόνιση και τη ρεαλιστική ενσωμάτωση του εκπαιδευόμενου στην εικονική σκηνή συγκριτικά με την ακριβή εφαρμογή δεδομένων στην ανατομία του ασθενή. Επιπλέον, στον τομέα της χειρουργικής η απόκτηση ιδιαίτερων δεξιοτήτων όπως ο απόλυτος συγχρονισμός της όρασης και των χεριών αποτελούν σημεία που ευνοούν τη χρήση της εικονικής πραγματικότητας ως μέσο εκπαίδευσης<sup>21</sup>.

## 2.2 Η Χρήση Των Serious Games Για Την Εκπαίδευση Στην Ανατομία Του Σώματος

Η πρόσφατη ανάπτυξη στην τεχνολογία των παιχνιδιών έχει θέσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την προσέγγιση της διδασκαλίας της ανατομίας μέσω νέων μεθόδων, όπως είναι ο συνδυασμός υπολογιστικών μοντέλων της ανατομίας του ανθρώπινου σώματος, με διάφορα λειτουργικά προγράμματα. Οι νέες αυτές μέθοδοι ανοίγουν μεγαλύτερες προοπτικές στη διδασκαλία της ανατομίας, τις οποίες οι παραδοσιακές μέθοδοι δεν μπορούν να προσφέρουν<sup>22</sup>.

Τα «σοβαρά» παιχνίδια χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση στον τομέα της ανατομίας του ανθρώπινου σώματος με διάφορες μορφές (ψηφιακά, μη ψηφιακά, παιχνίδια ρόλων κτλ) και βασίζονται σε διαφορετικές θεωρίες μάθησης

19 Riva, G. (1998). Virtual Reality as Assessment Tool in Psychology. *Virtual Reality in Neuro-Psychophysiology*, Giuseppe Riva (Ed) Ios Press: Amsterdam, Netherlands. available at: <http://realities.id.tue.nl/wp-content/uploads/2010/03/riva-1998.pdf>. (προσπελάστηκε στις 4/4/2014)

20 Jones, S. (1997). Virtual Culture: Identity and Communication in Cybersociety. SAGE, available at [http://www.google.gr/books?id=ieSYfJP3a4oC&dq=communication+through+virtual+technologies+Identity+Community+and+Technology+in+the+communication+age&lr=&hl=el&source=gbs\\_navlinks\\_s](http://www.google.gr/books?id=ieSYfJP3a4oC&dq=communication+through+virtual+technologies+Identity+Community+and+Technology+in+the+communication+age&lr=&hl=el&source=gbs_navlinks_s) (προσπελάστηκε στις 1/4/2014)

21 Szikely, G., Satavana, R.M. (1999). Virtual reality in medicine. *BMJ*, 319, 1-4.

22 Patel, K. M., Moxham, B.J. (2008). The Relationships Between Learning Outcomes and Methods of Teaching Anatomy as Perceived by Professional Anatomists. *Clinical Anatomy*, 21, 182-189.

(εποικοδομητική και καθοδηγητική θεωρία)<sup>23</sup>.

Πολλά από τα «σοβαρά» παιχνίδια που χρησιμοποιούνται στις ιατρικές επιστήμες βασίζονται στη θεωρία του εποικοδομητισμού σύμφωνα με την οποία η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης<sup>24</sup> και η συγκεκριμένη διαδικασία υιοθετείται από πολλούς καθηγητές προκειμένου να ενισχυθεί η υπευθυνότητα και η αυτονομία των διδασκόμενων.

### 2.3 Εφαρμογές Των Serious Games Στη Χειρουργική

Τις τελευταίες δεκαετίες στον αντίποδα της ανοικτής χειρουργικής έχει αντιπαρατεθεί η μικροχειρουργική ως μια μέθοδος ελάχιστα παρεμβατική, με μικρότερη δημιουργία τραύματος και μειωμένη πρόκληση πόνου αλλά και ως μέθοδος που επιτρέπει τη γρήγορη ανάρρωση των ασθενών. Η εφαρμογή των συγκεκριμένων μεθόδων χειρουργικής απαιτούν ιδιαίτερη ανάπτυξη δεξιοτήτων και συγχρονισμού όρασης και χειρισμού των εργαλείων<sup>25</sup>. Το πλεονέκτημα της εικονικής πραγματικότητας είναι πως μπορεί να επαναληφθεί πολλές φορές δίνοντας τη δυνατότητα εξάσκησης χωρίς να κινδυνεύει ο ασθενής.

#### 2.3.1 Σχεδιασμός Χειρουργείων Με Βάση Την Εικονική Πραγματικότητα Και Προσομοίωση

Παράλληλα με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και την εξέλιξη της ιατρικής άρχισαν οι πρώτες εφαρμογές των προσομοιωτών εικονικής πραγματικότητας στις χειρουργικές διαδικασίες. Οι προσομοιώσεις στη χειρουργική καλύπτουν ένα εύρος εφαρμογών. Στα παραϊατρικά επαγγέλματα οι προσομοιώσεις χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία δεξιοτήτων που είναι χρήσιμες στην αντιμετώπιση τραυμάτων, καρδιακών επεισοδίων και άλλων έκτακτων περιστατικών. Οι προσομοιώσεις που πραγματοποιούνται στην οθόνη ή σε ανθρώπινα μοντέλα αξιοποιούνται για την εξάσκηση των αναισθησιολόγων στην αντιμετώπιση ασυνήθιστων φαινομένων που μπορεί να παρουσιαστούν όπως η υπερθερμία, η αναφυλαξία και η καρδιακή ισχαιμία<sup>26</sup>.

Ως τεχνική σχεδιασμού χειρουργείων η εικονική πραγματικότητα

23 Kafai, Y. (2006). Playing and Making Games for Learning Instructionist and Constructionist Perspectives for Game Studies. *Games and Culture*, 1, 36-40.

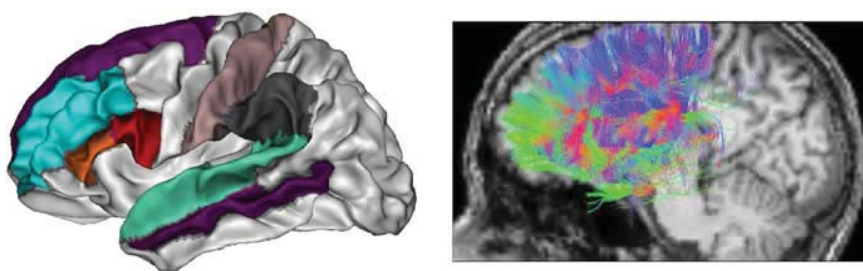
24 Arango, F., Aziz, E.S., Esche, S.K., Chassapis, C. (2008). A Review of Applications of Computer Games in Education and Training. *38th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference October 22 – 25, 2008, Saratoga Springs, NY*.

25 Heng, P. A., Cheng, C.Y. Wong, T.T., Xu, Y., Chui, P.Y., Chan, K.M., Tso, S.K. (2004). A virtual reality training system for knee arthroscopic surgery. *IEEE Transactions on Information Technology in Biomedicine*, 8, 217-227.

26 Gorman, P., Meier, A.H., Krummel, T.M. (1999). Simulation and virtual reality in surgical education. *Arch surg*, 134, 1203-1208.

αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο. Η έρευνα στη διαδικασία απεικόνισης και τη διακριτοποίηση της αξονικής και μαγνητικής τομογραφίας αποδεικνύει πως είναι εφικτή η τρισδιάστατη ανακατασκευή σημαντικών ανατομικών στοιχείων<sup>27</sup>. Η τρισδιάστατη απεικόνιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την περαιτέρω κατανόηση των δύσκολων ανατομικών ανωμαλιών που μπορεί να παρουσιάζει ένας ασθενής πριν να υποβληθεί σε χειρουργείο. Επιπλέον, βοηθάει στην εξέταση και εμφάνιση των διακλαδώσεων των βασικών αρτηριών<sup>28</sup>.

**Σχήμα 2: Δομική και λειτουργική προσομοίωση εγκεφάλου για τον σχεδιασμό νευροχειρουργικής επέμβασης σε παιδιά με επιληψία<sup>29</sup>.**



### 2.3.2 Τα Serious Games Ως Εργαλεία Της Ενδοσκοπίας

Η ενδοσκοπία ή ελάχιστα παρεμβατική ενδοσκοπία όπως είναι γνωστή, πλεονεκτεί έναντι των συμβατικών μεθόδων χειρουργικής επειδή μειώνει το χρόνο ανάρρωσης και τον πόνο που νιώθει ο ασθενής μετά από ένα χειρουργείο<sup>30</sup>. Το βασικό πλεονέκτημα της συγκεκριμένης μεθόδου είναι πως δεν απαιτείται το «άνοιγμα» του ασθενή αλλά η εγχείριση πραγματοποιείται με την βοήθεια εξωτερικά ελεγχόμενων εργαλείων που εισέρχονται στο εσωτερικό του ασθενούς μέσω μικρών τομών. Μια μικρή οπτική κάμερα εισέρχεται στον ασθενή επιτρέποντας την μαγνητική απεικόνιση της περιοχής ενδιαφέροντος και την απεικόνιση της στην οθόνη ενός υπολογιστή.

Ένα από τα γνωστά συστήματα χειρουργικής εξάσκησης στην

27 Pommert, A., Riemer, M., Shiemmann, T., Schubert, R., Tiede, U., Karl, A., Hohne, H. (1996). Three dimensional imaging in medicine: Methods and applications. *Ch 9 in Computer Integrated Surgery: Technology and clinical applications available at [http://www.google.gr/books?id=0t3H8ker5u8C&dq=three+dimensional+imaging+in+medicine:methods+and+applications&lr=&hl=el&source=gbs\\_navlinks\\_s](http://www.google.gr/books?id=0t3H8ker5u8C&dq=three+dimensional+imaging+in+medicine:methods+and+applications&lr=&hl=el&source=gbs_navlinks_s)*. (προσπελάστηκε στις 1/4/2014)

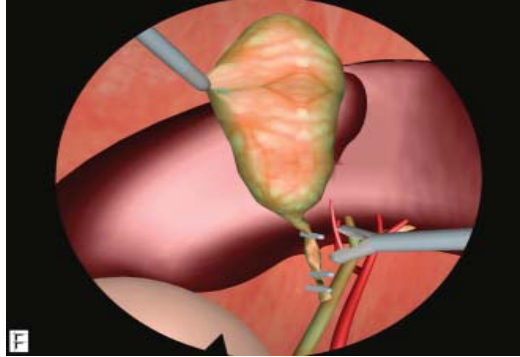
28 Koyama, T., Okudera, H., Gibbo, H., Kobayashi, S. (1999). Computer-generated microsurgical anatomy of the basilar artery bifurcation. *J Neurosurg*, 91, 145-152.

29 Polytechnique. (Montreal). MEDICAL IMAGING AND COMPUTATIONAL ANALYSIS LAB. <http://www.polymtl.ca/medical/en/recherche/index.php>. (προσπελάστηκε στις 3/4/2014)

30 Meadows, M. (2002). Robots Lend a Helping Hand to Surgeons. *U.S. Food and Drug Administration, FDA Consumer magazine available at [http://permanent.access.gpo.gov/lps1609/www.fda.gov/fdac/features/2002/302\\_bots.html](http://permanent.access.gpo.gov/lps1609/www.fda.gov/fdac/features/2002/302_bots.html)*. (προσπελάστηκε στις 1/4/2014)

λαπαροσκοπία είναι ο ελάχιστα παρεμβατικός χειρουργικός εκπαιδευτής (Minimally Invasive Surgical Trainer-Virtual Reality, MIST VR). Στόχος του MIST VR δεν είναι η προσομοίωση της χειρουργικής διαδικασίας αλλά η εξάσκηση των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων. Το πλεονέκτημα του συγκεκριμένου προσομοιωτή είναι πως έχει μεγάλη ταχύτητα με λίγα διεγχειρητικά λάθη<sup>31</sup>.

### Σχήμα 3: Εικόνα προσομοίωσης στο MIST VR<sup>32</sup>



Επιπλέον υπάρχουν διάφοροι προσομοιωτές όπως το VIST (Vascular Intervention System Training) που επιτρέπουν στους χειρουργούς να εξασκούνται στην λαπαροσκοπία ενώ, παράλληλα παρέχουν τη γνώση της χειρουργικής διαδικασίας. Ο VIST παρέχει φωτορεαλιστική απεικόνιση των διάφορων οργάνων που μπορούν να κοπούν και να συρραφτούν.

### 2.3.3 Τα Serious Games Ως Μέσα Εκπαίδευσης Και Εξάσκησης Στη Χειρουργική

Τα πιο γνωστά «σοβαρά» παιχνίδια που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των μαθητών παρέχονται από την εταιρεία EdHeads<sup>33</sup>. Όλα τα παιχνίδια της συγκεκριμένης εταιρείας είναι ελεύθερα και λειτουργούν σε πρόγραμμα περιήγησης στο web έτσι ώστε να μην απαιτείται η εγκατάστασή τους στους υπολογιστές. Στον τομέα της χειρουργικής η συγκεκριμένη εταιρεία έχει αναπτύξει τρία παιχνίδια χειρουργικής που αφορούν την χειρουργική επέμβαση

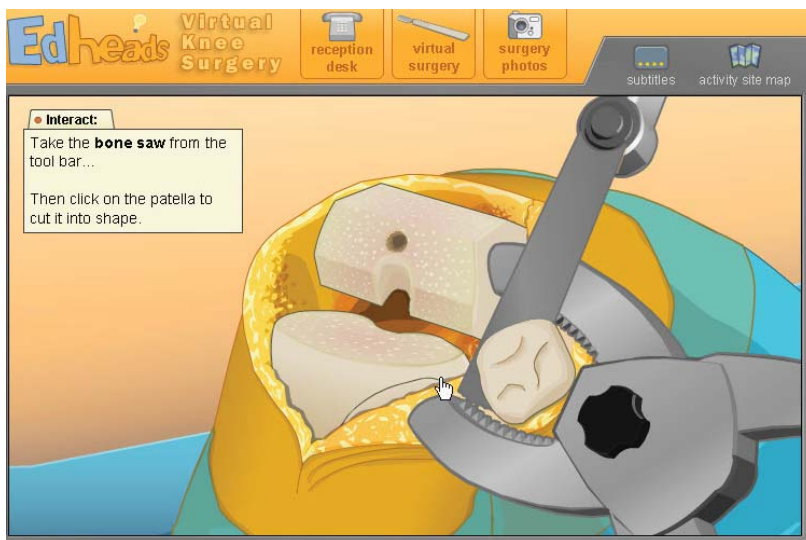
31 Gallagher, G. A., Ritter, E. M., Champion, H., Higgins, G., Frid, M.P., Moses, G., Smith, D., Satava, R.M. (2005). Virtual Reality Simulation for the Operating Room Proficiency-Based Training as a Paradigm Shift in Surgical Skills Training. *Annals of Surgery*, 241, 364-372.

32 Κόχναρφελ, U., Κuhn, Ch., Hóβner, M., Krumm, H.-G., Maaί, H., Neisius, B.. The Karlsruhe Endoscopic Surgery Trainer as an Example for Virtual Reality in Medical Education. <http://www-kismet.iai.fzk.de/KISMET/docs/UKMITAT.html>. (προσπελάστηκε στις 10/6/2014)

33 EdHeads. (2012). Virtual Knee Replacement Surgery. <http://www.edheads.org/activities/knee/index.shtml>. (προσπελάστηκε στις 1/5/2014)

αντικατάστασης ισχίου, την ολική ορθοπλαστική ισχύου και τις χειρουργικές επεμβάσεις στον εγκέφαλο.

#### Σχήμα 4: Εικόνα από το παιχνίδι εικονικού χειρουργείου κνήμης της EdHeads



Το παιχνίδι χειρουργικής της EdHeads είναι παιχνίδι στο οποίο κάθε βήμα εκτελείται βάση συγκεκριμένων οδηγιών οι οποίες αφορούν την επιλογή, με το ποντίκι του κατάλληλου εργαλείου, την τοποθέτηση του στο κατάλληλο σημείο και την εκτέλεση συγκεκριμένων λειτουργιών. Το συγκεκριμένο παιχνίδι είναι κατάλληλο για την βασική κατανόηση της χειρουργικής διαδικασίας και των βημάτων που περιλαμβάνει. Παρόλα αυτά θεωρείται πως έχει ελλείψεις ως προς το παρεχόμενο μαθησιακό υλικό<sup>34</sup>.

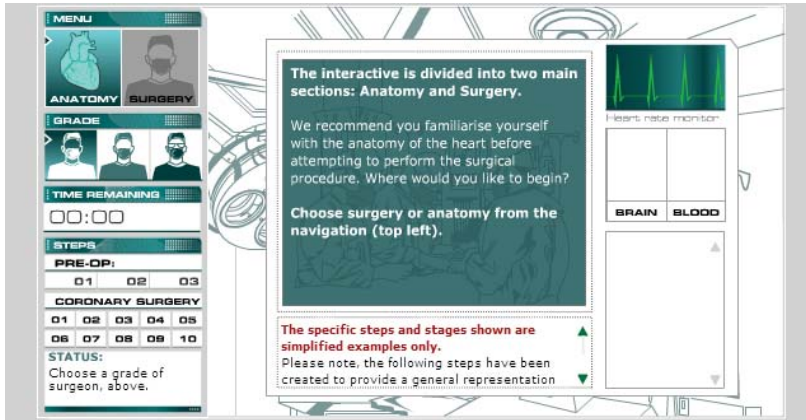
Ένα άλλο γνωστό «σοβαρό» παιχνίδι χειρουργικής προέρχεται από την Αυστραλία και εκπαιδεύει τους παίκτες στην χειρουργική επέμβαση στεφανιαίας παράκαμψης<sup>35</sup>.

Το συγκεκριμένο παιχνίδι εξελίσσεται με βάση συγκεκριμένες οδηγίες και εκτελείται με τη χρήση του ποντικιού του υπολογιστή. Υπάρχουν τρία επίπεδα δυσκολίας στα οποία μεταβάλλεται η ακρίβεια και η ταχύτητα που απαιτείται από τους παίκτες.

34 Health Articles. Edheads Virtual Knee Surgery Game – Learn How Knee Surgery Is Performed! <http://www.healtharticles101.com/edheads-virtual-knee-surgery-game-learn-how-knee-surgery-is-performed/> (προσπελάστηκε στις 10/4/2014)

35 The Australian Broadcasting Corporation. Life Changing Science - Program 2: Virtual Open Heart Surgery. <http://www.abc.net.au/science/lcs/heart.htm>. (προσπελάστηκε στις 1/6/2014)

### Σχήμα 5: Εικόνα από το παιχνίδι εκπαίδευσης στη χειρουργική παράκαμψη στεφανιαίας<sup>36</sup>.



#### 2.3.4 Serious Games Για Την Αντιμετώπιση Του Καρκίνου

Ένα από τα συνηθισμένα προβλήματα στην ιατρική είναι η μη σωστή ακολουθία του σχήματος θεραπείας από τους ασθενείς. Είναι επίσης αποδεδειγμένο ότι οι ενήλικες και οι έφηβοι που πάσχουν από καρκίνο αποτυγχάνουν να τηρήσουν επακριβώς τα θεραπευτικά σχήματα και ιδιαίτερα θεραπείες που πρέπει να εφαρμόζουν μόνοι τους όπως είναι η χημειοθεραπεία με λήψη φαρμάκων από το στόμα<sup>37</sup>.

Η ανάπτυξη αποτελεσματικών πρωτόκολλων θεραπείας έχει πετύχει, την τελευταία εικοσαετία, τη σημαντική μείωση των ρυθμών θνησιμότητας από καρκίνο στους ενήλικες αλλά στους εφήβους δεν παρατηρήθηκαν σημαντικά πλεονεκτήματα από τη χρήση τους. Τα «σοβαρά» παιχνίδια παρουσιάζουν πολλά πλεονεκτήματα ως διδακτικά εργαλεία για την επίδραση της ανθρώπινης συμπεριφοράς απέναντι στην υγεία. Κλινικές μελέτες θεωρούν τα παιχνίδια ως δείκτες για την αποτελεσματική διαχείριση της ασθένειας και της γνώσης σχετικά με αυτήν<sup>38</sup>.

Ένα από τα «σοβαρά» παιχνίδια που χρησιμοποιούνται από ασθενείς με καρκίνο είναι το Re-Mission. Το Re-Mission αποτελεί ένα παιχνίδι του ηλεκτρονικού υπολογιστή στο οποίο οι παίκτες διαχειρίζονται ένα μικρό

36 The Australian Broadcasting Corporation. Life Changing Science - Program 2:Virtual Open Heart Surgery. <http://www.abc.net.au/science/lcs/heart.htm>. (προσπελάστηκε στις 13/5/2014)

37 Kennard, B. D., Kennard,S.M., Olvera, R., Bawdon, R.E., O'hailin, A., Lewis, C.P., Winick, N.J. (2004). Nonadherence in Adolescent Oncology Patients: Preliminary Data on Psychological Risk Factors and Relationships to Outcome. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 11, 31-39.

38 Kato, P. M., Cole, S.W., Bradlyn, A.S., . (2008). A Video Game Improves Behavioral Outcomes in Adolescents and Young Adults With Cancer: A Randomized Trial. *Pediatrics*, 122, e305-e317.

ρομπότ τη Roxxi σε ένα τρισδιάστατο περιβάλλον μέσα στα σώματα ασθενών που έχουν διαγνωστεί σε νεαρή ηλικία με καρκίνο. Αν οι παίκτες «αποτύχουν» σε κάποιο σημείο του παιχνιδιού τους δίνεται η δυνατότητα να ξαναπροσπαθήσουν για την εκπλήρωση της αποστολής. Κάθε φορά που οι παίκτες εκπληρώνουν μια αποστολή αλλάζουν επίπεδο.

### Σχήμα 6: Εικόνα από το Re- Mission<sup>39</sup>



## 2.5 Παιχνίδια Αποκατάστασης

Τα «σοβαρά» παιχνίδια χρησιμοποιούνται στην κινητική αποκατάσταση ασθενών ως θεραπευτικά εργαλεία σε κινητικά προβλήματα λόγω εγκεφαλικών επεισοδίων ή τραυματισμών από ατυχήματα. Η χρησιμότητα των «σοβαρών» παιχνιδιών ως συμπληρωματικά εργαλεία στις θεραπείες αποκατάστασης έγκειται στα χαρακτηριστικά τους όπως είναι η επαναληψιμότητα, η ανταπόδοση και η παροχή κινήτρων. Η επανάληψη είναι σημαντική για την κινητική μάθηση και τις αλλαγές που επιφέρει χωρίς όμως να είναι το μοναδικό στοιχείο που συνεισφέρει στην κινητική μάθηση. Η επαναλαμβανόμενη εξάσκηση θα πρέπει να συνδέεται με την επιτυχία ενός στόχου. Όσον αφορά το κυρίως νευρικό σύστημα αυτό επιτυγχάνεται με την πρακτική δοκιμής και σφάλματος που έχει ως αποτέλεσμα την ανταπόκριση των αισθήσεων<sup>40</sup>.

39 ARCADEschushi.com. <http://arcadesushi.com/re-mission-2-helps-kids-take-the-fight-to-cancer/>. (προσπελάστηκε στις 30/3/2014)

40 Rizzo, A. A., & Kim, G.J. (2005). A SWOT analysis of the field of VR rehabilitation and therapy. *Presence*, 18, 119-146.



Ένα από τα πιο εμπορικά παιχνίδια παγκοσμίως είναι το Wii το οποίο χρησιμοποιεί τις κινήσεις των παικτών για τον έλεγχο της πορείας του παιχνιδιού. Πρωταγωνιστής του παιχνιδιού είναι ένα αβατάρ που ονομάζεται Mii το οποίο αναπαριστά τον παίκτη. Η κίνηση ελέγχεται από τον ελεγκτή του Wii ή το βοηθητικό εξοπλισμό. Στην κονσόλα του παιχνιδιού μπορεί να συνδεθούν μέχρι τέσσερεις ασύρματοι ελεγκτές δίνοντας τη δυνατότητα για ομαδικό παιχνίδι<sup>41</sup>. Η κονσόλα του Wii συνοδεύεται από διάφορα παιχνίδια κίνησης όπως το Wii Sport και το Wii Fit. Άλλο παιχνίδι που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παιχνίδι αποκατάστασης είναι το EyeToy που παίζεται στο Playstation 2 και το οποίο διαφέρει από το Wii στο γεγονός ότι έχει έγχρωμη κάμερα που επιτρέπει την ανίχνευση κίνησης και κατά συνέπεια τον έλεγχο των κινήσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Το Kinect είναι ανταγωνιστικό παιχνίδι με το EyeToy που επίσης χρησιμοποιεί την τεχνολογία του βίντεο και την ανίχνευση κίνησης.

### Σχήμα 7: Εικόνα από το EyeToy<sup>42</sup>.



Τα παιχνίδια αυτά έχουν κυρίως ψυχαγωγικό χαρακτήρα αλλά όταν χρησιμοποιούνται από ασθενείς αποσπούν την προσοχή τους από την δυσκολία

41 Nintendo. (2010). Consolidated financial highlights. <http://www.nintendo.co.jp/ir/pdf/2010/101028e.pdf>. (προσπελάστηκε στις 1/4/2014)

42 giantbomo.com. <http://www.giantbomo.com/eyetoy-kinetic-combat/3030-22481/>. (προσπελάστηκε στις 4/5/2014)

τους στην κίνηση και βοηθούν στην εξάσκησή τους με διασκεδαστικό τρόπο. Το σύστημα ελέγχου κίνησης στο Wii, στο EyeToy και στο Kinect επιτρέπει στους χρήστες να ελέγχουν τις κινήσεις χωρίς να χρειάζεται να «πατούν» κουμπιά στο τηλεχειριστήριο<sup>43</sup>.

### 2.5.1 Τα Serious Games Στην Αποκατάσταση Από Εγκεφαλικά Επεισόδια

Η αποκατάσταση του ασθενή που έχει υποστεί εγκεφαλικό επεισόδιο ακολουθεί διάφορα στάδια. Αρχικά μετά από την εκδήλωση του εγκεφαλικού η αποκατάσταση πραγματοποιείται στο νοσοκομείο ενώ καθώς η αποθεραπεία προχωρά μπορεί να είναι αναγκαία η μεταφορά του ασθενή σε ένα ειδικό κέντρο αποκατάστασης. Τα τελευταία χρόνια με την πρόοδο της ιατρικής έχει καταστεί εφικτή η αποκατάσταση του ασθενή στο δικό του περιβάλλον κάτω από την επίβλεψη ενός ειδικού<sup>44</sup>.

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται πως η χρήση της τεχνολογίας παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα όταν χρησιμοποιείται ως θεραπευτική μέθοδος στους ασθενείς εγκεφαλικών επεισοδίων. Η ανάπτυξη ενός εικονικού περιβάλλοντος επιπλέον παρέχει ασφαλή και σταθερά διαμορφωμένη εξάσκηση που μπορεί να προσαρμοστεί στα ενδιαφέροντα και στις ιδιαίτερες ικανότητες κάθε ασθενή<sup>45</sup>. Μια εναλλακτική επιλογή αποτελεί η ανάπτυξη βίντεο τεχνολογιών που επίσης μπορούν να ανιχνεύουν τις κινήσεις των ασθενών. Ένα γνωστό σύστημα που χρησιμοποιείται σε αυτήν την περίπτωση είναι το σύστημα GestureTek IREX στο οποίο οι ασθενείς είτε κάθονται είτε είναι όρθιοι μπροστά από μια έγχρωμη κάμερα και ένα λογισμικό απεικόνισης προσπαθεί να ανιχνεύσει την κίνηση των άνω άκρων τους<sup>46</sup>.

### 2.5.2 Serious Games Για Την Πρόληψη Του AIDS (HIV)

Τα ψηφιακά παιχνίδια θεωρείται πως είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να διοχετεύονται πληροφορίες σχετικά με την πρόληψη του HIV στους εφήβους ενώ θεωρείται πως μπορεί να αποτελέσει εργαλείο λήψης αποφάσεων σχετικά με τη συμπεριφορά τους απέναντι στο πρόβλημα. Ένα προτεινόμενο παιχνίδι σχετικό με την πρόληψη του ιού είναι αυτό που φαίνεται στο Σχήμα 8<sup>47</sup>. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο παιχνίδι ο «παίκτης» μπορεί να επιλέξει

43 Martin-Moreno J, R.-F. D., Soriano-Paya A, Jesus Berenguer-Murales V. (2008). Monitoring 3D movements for the rehabilitation of joints in physiotherapy. *Conf Proc IEEE Eng Med Biol Soc*.

44 Burdea, G. (2002). Key note address: Virtual rehabilitation—benefits and challenges. *1st Intl. Workshop on Virtual Reality Rehabilitation available at [http://www.ti.rutgers.edu/publications/papers/2002\\_vrmhr\\_burdea.pdf](http://www.ti.rutgers.edu/publications/papers/2002_vrmhr_burdea.pdf)*, 1-11. (προσπελάστηκε στις 10/5/2014)

45 Rizzo, A. A., & Kim, G.J. (2005). A SWOT analysis of the field of VR rehabilitation and therapy. *Presence*, 18, 119-146.

46 GestureTek. (2008). <http://www.gesturetekhealth.com/>. (προσπελάστηκε στις 1/4/2014)

47 Enah, C., Moneyham, L., Vance, D.E., Childs, D. (2013). Digital Gaming for HIV Prevention With Young

ανάμεσα από δύο σενάρια που αποτελούν πιθανές περιπτώσεις για ένα 16χρονο. Κατά την εξέλιξη του παιχνιδιού ο «παίκτης» καλείται να αντιμετωπίσει τις μακροχρόνιες συνέπειες των επιλογών του.

Εκτός από τους εκπαιδευμένους φοιτητές/μαθητές, τα εκπαιδευτικά «σοβαρά» παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από επαγγελματίες, είτε μεμονωμένους (δάσκαλοι, καθηγητές, γιατροί) είτε και σε μορφή εταιρειών. Τα «σοβαρά» παιχνίδια αποτελούν ένα μέσο καλλιέργειας διαφόρων δεξιοτήτων των επαγγελματιών όπως συμβαίνει και στην περίπτωση των εκπαιδευόμενων. Οι δεξιότητες που ένας επαγγελματίας μπορεί να αναπτύξει μέσα από τη χρήση των «σοβαρών» παιχνιδιών είναι η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, δεξιότητες χειρισμού του εξοπλισμού που απαιτείται για την εκτέλεση της εργασίας του, ικανότητες επικοινωνίας και στρατηγικές ικανότητες.

**Σχήμα 8: Ψηφιακό παιχνίδι για εφαρμογή σε κινητό τηλέφωνο που παρουσιάζει δυο σενάρια διαφορετικά για ένα 16χρονο άνδρα**



### 3. Μαθησιακές Χρήσεις Των Serious Games Από Τους Επαγγελματίες.

Τα serious games μπορεί να χρησιμοποιηθούν για την εκπαίδευση των επαγγελματιών γιατρών σε συγκεκριμένες ειδικότητες αλλά και για την κατανόηση από μέρος τους της συμπεριφοράς των ασθενών. Για παράδειγμα μπορεί σε ένα παιδιατρικό νοσοκομείο να χρησιμοποιηθεί το παιχνίδι “Time Out” το οποίο είναι ένα serious game που εκπαιδεύει τους μικρούς ασθενείς

---

Adolescents. *Journal of the Association of Nurses in AIDS Care*, 24, 71-80.

στη συνύπαρξη τους με το διαβήτη. Το time out είναι ένα παιχνίδι πολύ κοντά με τα παιχνίδια περιπέτειας. Ενώ ο παίκτης προχωράει στο παιχνίδι πρέπει να διαχειριστεί το διαβήτη προκειμένου να αποφύγει καταστάσεις υπογλυκαιμίας και υπεργλυκαιμίας που μπορεί να οδηγήσουν τον παίκτη στο νοσοκομείο και κατά συνέπεια στη λήξη του παιχνιδιού<sup>48</sup>.

Ένας άλλος τομέας που αποτελεί κρίσιμη περιοχή και απαιτεί εξειδικευμένο προσωπικό είναι ο τομέας των επειγόντων περιστατικών όπου εκεί οι ειδικευόμενοι γιατροί εξασκούνται σε ένα μεγάλο εύρος περιστατικών από πολύ απλά μέχρι πολύ περίπλοκα. Στο συγκεκριμένο παιχνίδι οι φοιτητές εκπαιδεύονται για να παίζουν διαφορετικούς ρόλους σε μια ομάδα και να μετρούν τις αντιδράσεις τους και την ικανότητα τους να εξάγουν σωστές διαγνώσεις σε συνθήκες πίεσης<sup>49</sup>.

### Σχήμα 9: Σκηνή από το παιχνίδι Time Out



Με την χρήση των serious games είτε στην εκπαίδευση των φοιτητών ιατρικής είτε στην εξάσκηση επαγγελματιών γίνεται καλύτερη εκπαίδευση των γιατρών για την αποφυγή των ιατρικών λαθών. Το μεγάλο πλεονέκτημα της χρήσης τους είναι πως δίνεται η δυνατότητα συνεχής εξάσκησης ανά πάσα στιγμή. Επιπλέον ο εκπαιδευόμενος φοιτητής ή επαγγελματίας μπορεί να υποπέσει σε ιατρικά λάθη χωρίς να εκτίθεται ο ασθενής σε κίνδυνο σε

48 Sga. <http://www.seriousgamesdirectory.com/proj/health-care-medical/?id=195> (προσπελάστηκε στις 5/5/2014)

49 Serious, Games, News. (2013). Umms, Massdigi And Becker College Medical Training Game Awarded Best In Show At International Competition. <http://www.seriousgamesnews.com/portfolio-view/umms-massdigi-and-becker-college-medical-training-game-awarded-best-in-show-at-international-competition/>. (προσπελάστηκε στις 1/5/2014)

αντίθεση με ότι συμβαίνει στην εξάσκηση πάνω σε πραγματικό ασθενή. Επίσης δεν απαιτούνται πραγματικά χειρουργεία για την εκπαίδευση ή εξάσκηση μειώνοντας με αυτόν τον τρόπο το κόστος.

### Σχήμα 10: Η πλατφόρμα του On Call



Από τα βασικά μειονεκτήματα της χρήσης των serious games και των εικονικών εργαστηρίων στην εκπαίδευση γιατρών είναι πως ο υπολογιστής δεν μπορεί να υποκαταστήσει την πραγματικότητα και δεν μπορεί να προβλέψει όλες τις πιθανές επιπλοκές ή περιπτώσεις που μπορεί να προκύψουν.

### Βιβλιογραφία

#### Ξενόγλωσση

Allessi, S. (2000). Designing Educational Support in System-Dynamics-Based Interactive Learning Environments. *Simulation and Gaming*, 31, 178. (προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

Arango, F., Aziz, E.S., Esche, S.K., Chassapis, C. (2008). A Review of Applications of Computer Games in Education and Training. *38th Asee/ieee Frontiers in Education Conference October 22 – 25, 2008, Saratoga Springs, NY.*

ARCADEschushi.com. <http://arcadesushi.com/re-mission-2-helps-kids-take-the->

- [fight-to-cancer/](#). (προσπελάστηκε στις 30/3/2014)
- Burdea, G. (2002). Key note address: Virtual rehabilitation—benefits and challenges. *1st Intl. Workshop on Virtual Reality Rehabilitation available at [http://www.ti.rutgers.edu/publications/papers/2002\\_vrmhr\\_burdea.pdf](http://www.ti.rutgers.edu/publications/papers/2002_vrmhr_burdea.pdf)*, 1-11. (προσπελάστηκε στις 10/5/2014)
- Buttler, T. (1988). Games and simulations Creative education alternatives. *Tech Trends*, 33(4), 20-24.
- Dickey, M. D. Engaging By Design: How Engagement Strategies in Popular Computer and Video Games Can Inform Instructional Desig. *ETR&D*, 53, 67-83.
- Djauti, D., Alvarez, J., Jessel J.P. Classifying Serious Games: the G/P/S model. [http://www.ludoscience.com/files/ressources/classifying\\_serious\\_games.pdf](http://www.ludoscience.com/files/ressources/classifying_serious_games.pdf). (προσπελάστηκε στις 9/3/2014)
- Driscoll, M. P. (2000). Psychology of learning for instruction. [http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9013/mod\\_resource/content/1/driscoll-ch10%20\(1\).pdf](http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9013/mod_resource/content/1/driscoll-ch10%20(1).pdf). (προσπελάστηκε στις 12/5/2014)
- EdHeads. (2012). Virtual Knee Replacement Surgery. <http://www.edheads.org/activities/knee/index.shtml>. (προσπελάστηκε στις 1/5/2014)
- Enah, C., Moneyham, L., Vance, D.E., Childs, D. (2013). Digital Gaming for HIV Prevention With Young Adolescents. *Journal of the Association of Nurses in AIDS Care*, 24, 71-80.
- Gallagher, G. A., Ritter, E. M., Champion, H., Higgins, G., Frid, M.P., Moses, G., Smith, D., Satava, R.M. (2005). Virtual Reality Simulation for the Operating Room Proficiency-Based Training as a Paradigm Shift in Surgical Skills Training. *Annals of Surgery*, 241, 364-372.
- GestureTek. (2008). <http://www.gesturetekhealth.com/>. (προσπελάστηκε στις 1/4/2014)
- giantbomo.com. <http://www.giantbomb.com/eyetoy-kinetic-combat/3030-22481/>. (προσπελάστηκε στις 4/5/2014)
- Gorman, P., Meier, A.H., Krummel, T.M. (1999). Simulation and virtual reality in surgical education. *Arch surg*, 134, 1203-1208.
- Gudmundsen, J. (2006). Movement aims to get serious about games. [http://usa-today30.usatoday.com/tech/gaming/2006-05-19-serious-games\\_x.htm](http://usa-today30.usatoday.com/tech/gaming/2006-05-19-serious-games_x.htm). (προσπελάστηκε στις 18/4/2014)
- Gunter, G. A., Kenny, R.F. Vick, E.H. (2008). Taking Educational Games Seriously: using the retain model to design endogenous fantasy into stand alone educational games. *Educational Technology Research and Development*, 56, 511-537.
- Health Articles. Edheads Virtual Knee Surgery Game – Learn How Knee Surgery Is Performed! <http://www.healtharticles101.com/edheads-virtual-knee-surgery-game-learn-how-knee-surgery-is-performed/>. (προσπελάστηκε

- στις 10/4/2014)
- Heng, P. A., Cheng, C.Y. Wong, T.T., Xu, Y., Chui, P.Y., Chan, K.M., Tso, S.K. (2004). A virtual reality training system for knee arthroscopic surgery. *IEEE Transactions on Information Technology in Biomedicine*, 8, 217-227.
- Hirumi, A., Stapleton, C. (2009). Applying Pedagogy during Game Development to Enhance Game-Based Learning. *Chapter 6 in Games: Purpose And Potential In Education* available at: <http://hrast.pef.uni-lj.si/docs/research/Serious%20games/pedagogy%20and%20game%20develomn.pdf>. (προσπελάστηκε στις 16/4/2014)
- Jones, S. (1997). *Virtual Culture: Identity and Communication in Cybersociety*. SAGE, available at [http://www.google.gr/books?id=ieSYfJP3a4oC&dq=communication+through+virtual+technologies+Identity+Community+and+Technology+in+the+communication+age&lr=&hl=el&source=gbs\\_navlinks\\_s](http://www.google.gr/books?id=ieSYfJP3a4oC&dq=communication+through+virtual+technologies+Identity+Community+and+Technology+in+the+communication+age&lr=&hl=el&source=gbs_navlinks_s) (προσπελάστηκε στις 1/4/2014)
- Kafai, Y. (2006). Playing and Making Games for Learning Instructionist and Constructionist Perspectives for Game Studies. *Games and Culture*, 1, 36-40.
- Kato, P. M., Cole, S.W., Bradlyn, A.S., . (2008). A Video Game Improves Behavioral Outcomes in Adolescents and Young Adults With Cancer: A Randomized Trial. *Pediatrics*, 122, e305-e317.
- Kennard, B. D., Kennard, S.M., Olvera, R., Bawdon, R.E., O'hailin, A., Lewis, C.P., Winick, N.J. (2004). Nonadherence in Adolescent Oncology Patients: Preliminary Data on Psychological Risk Factors and Relationships to Outcome. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 11, 31-39.
- Koyama, T., Okudera, H., Gibbo, H., Kobayashi, S. (1999). Computer-generated microsurgical anatomy of the basilar artery bifurcation. *J Neurosurg*, 91, 145-152.
- Kóhnapfel, U., Kuhn, Ch., Hóbnér, M., Krumm, H.-G., Maaí, H., Neisius, B.. The Karlsruhe Endoscopic Surgery Trainer as an Example for Virtual Reality in Medical Education. <http://www-kismet.iai.fzk.de/KISMET/docs/UKMITAT.html>. (προσπελάστηκε στις 10/6/2014)
- Mallone, T. W., Lepper, M.R. Making Learning Fun A taxonomy of intrinsic motivations for learning. *Ch. 10 in Snow and Farr Ed. Applitude Learning and instruction Vol 3* available at <http://ocw.metu.edu.tr/mod/resource/view.php?id=1311>. (προσπελάστηκε στις 1/3/2014)
- Martin, M. W., Shen Y. Defining and Leveraging Game Characteristics for Serious Games. <http://mike-martin.info/CharofSG.pdf>.
- Martin-Moreno J, R.-F. D., Soriano-Paya A, Jesus Berenguer-Murallas V. (2008). Monitoring 3D movements for the rehabilitation of joints in physio-

- therapy. *Conf Proc IEEE Eng Med Biol Soc.*
- Meadows, M. (2002). Robots Lend a Helping Hand to Surgeons. *U.S. Food and Drug Administration, FDA Consumer magazine available at [http://permanent.access.gpo.gov/lps1609/www.fda.gov/fdac/features/2002/302\\_bots.html](http://permanent.access.gpo.gov/lps1609/www.fda.gov/fdac/features/2002/302_bots.html)*. (προσπελάστηκε στις 1/4/2014)
- Nintendo. (2010). Consolidated financial highlights. <http://www.nintendo.co.jp/ir/pdf/2010/101028e.pdf>. (προσπελάστηκε στις 1/4/2014)
- Patel, K. M., Moxham, B.J. (2008). The Relationships Between Learning Outcomes and Methods of Teaching Anatomy as Perceived by Professional Anatomists. *Clinical Anatomy*, 21, 182-189.
- Pitters, V. A. M., Vissers, G.A.N. (2004). A simple classification model for debriefing simulation games. *Simulation and Gaming*, 35, 70-84.
- Polytechnique. (Montreal,). Medical Imaging And Computational Analysis Lab. <http://www.polymtl.ca/medical/en/recherche/index.php>. (προσπελάστηκε στις 3/4/2014)
- Pommert, A., Riemer, M., Shiemmann, T., Schubert, R., Tiede, U., Karl, A., Hohne, H. (1996). Three dimensional imaging in medicine: Methods and applications. *Ch 9 in Computer Integrated Surgery: Technology and clinical applications available at [http://www.google.gr/books?id=0t3H8ker5u8C&dq=three+dimensional+imaging+in+medicine:methods+and+applications&lr=&hl=el&source=gbs\\_navlinks\\_s](http://www.google.gr/books?id=0t3H8ker5u8C&dq=three+dimensional+imaging+in+medicine:methods+and+applications&lr=&hl=el&source=gbs_navlinks_s)*. (προσπελάστηκε στις 1/4/2014)
- Riva, G. (1998). Virtual Reality as Assessment Tool in Psychology. *Virtual Reality in Neuro-Psycho-Physiology, Giuseppe Riva (Ed) IOS Press: Amsterdam, Netherlands. available at: <http://realities.id.tue.nl/wp-content/uploads/2010/03/riva-1998.pdf>*. (προσπελάστηκε στις 4/4/2014)
- Riva, G. (2003). Applications of Virtual Environment in Medicine. *Methods Inf Med*, 42, 524-534.
- Rizzo, A. A., & Kim, G.J. (2005). A SWOT analysis of the field of VR rehabilitation and therapy. *Presence*, 18, 119-146.
- Serious, Games, News. (2013). Umms, Massdigi And Becker College Medical Training Game Awarded Best In Show At International Competition. <http://www.seriousgamesnews.com/portfolio-view/umms-massdigi-and-becker-college-medical-training-game-awarded-best-in-show-at-international-competition/>. (προσπελάστηκε στις 1/5/2014)
- SGA. <http://www.seriousgamesdirectory.com/proj/health-care-medical/?id=195> (προσπελάστηκε στις 5/5/2014)
- Squire, K. (2005). Game based learning Present and future state of the field *Madison WI: University of Wisconsin-Madison Press.*
- Squire, K., Jenkins, H. (2003). Harnessing the power of games in education. *Insight*, 3, 5-33.



- Susi, T. (2007). Serious Games – An Overview. *Technical Report HS- IKI -TR-07-001 available at: <http://his.diva-portal.org/smash/get/diva2:2416/FULLTEXT01>*. (προσπελάστηκε στις 10/4/2014)
- Szikely, G., Satavana,R.M. (1999). Virtual reality in medicine. *BMJ*, 319, 1-4.  
The Australian Broadcasting Corporation. Life Changing Science - Program 2: Virtual Open Heart Surgery. <http://www.abc.net.au/science/lcs/heart.htm>. (προσπελάστηκε στις 13/5/2014)
- Watters, C., Oore, S., Shepherd, M., Abouzied, A., Cox, A., Kellar, M., Kharrazi, H., Liu, F.,Otley, A. (2006). Extending the use of games in health Care. *Proceedings of the 39th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'06) Track 5 available at:<http://www.computer.org/csdl/proceedings/hicss/2006/2507/05/250750088b-abs.html>*. (προσπελάστηκε στις 3/5/2014)
- Watterworth, J. A. (1999). Virtual reality in medicine: A survey of the state and the art. <http://www8.informatik.umu.se/~jwworth/medpage.html>. (προσπελάστηκε στις 5/5/2014)

### **Βιογραφικά Στοιχεία Συγγραφέα**

Ο κ. **Πετρίδης Ιωάννης** γεννήθηκε στις 16 Ιουλίου το 1989 στην Θεσσαλονίκη. Το 2007 πέρασε στην σχολή Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Ηλεκτρονικών Υπολογιστών στον Βόλο. Το θέμα της διπλωματικής του εργασίας είναι “Σοβαρά παιχνίδια στην εκπαίδευση και χρήση τους σε ιατρικές εφαρμογές” (Serious games in education and adoption in medical applications). Αποφοίτησε το 2013. Έκτοτε, ολοκλήρωσε τις στρατιωτικές του υποχρεώσεις και πλέον φοιτά στο Τεχνικό Πανεπιστήμιο του Delft στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα Biomedical Engineering. Ενδιαφέροντα: Μουσική, Ποδόσφαιρο, Μαθηματικά, Ταξίδια, Λειτουργία ανθρωπίνου σώματος, Ιατρική Τεχνολογία, Ιντερνετ



# Κατσιούλα Παναγιώτα Μπούτσκου Λεμονιά

## Η αξιολόγηση και η αντίδραση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου τους

### Περίληψη

Είναι γεγονός ότι παρά τα νομοθετικά διατάγματα και τους νόμους που ψηφίστηκαν στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες, καμιά κυβέρνηση δεν τόλμησε να αναλάβει το πολιτικό κόστος εφαρμογής τους. Ωστόσο η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας θα μπορούσε να αποτελέσει το εφαλτήριο για βελτίωση όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διαδικασία και ουσιαστική εφαρμογή της αξιολόγησης μπορεί να βοηθήσει τα μη αποτελεσματικά σχολεία να αναβαθμιστούν και από την άλλη μεριά τα αποτελεσματικά σχολεία όχι μόνο να παραμείνουν αλλά να βελτιωθούν ακόμη περισσότερο. Τα παραπάνω τα υπαγορεύουν, εκτός των άλλων και οι ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της εποχής μας για μια αποτελεσματική εκπαίδευση ικανή και ευέλικτη.

### Abstract

Despite the legislative decrees and laws passed in Greece in recent decades, no government decided to take political costs for implementation. However,

the evaluation of educational units could be a springboard for improving the entire educational process. There is a great challenge of assessment which helps ineffective schools to be upgraded and effective schools to increase their effectiveness. All the above indicate the growing need for an effective capable and flexible education system.

## 1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση στη εκπαίδευση αποτελεί ένα πολύ δύσκολο εγχείρημα και αυτό αποδεικνύεται από τη δυσκολία να υλοποιηθεί στη χώρα μας μέχρι τώρα.

Κάθε φορά που τίθεται το θέμα της αξιολόγησης σχεδόν ταυτόχρονα εγείρονται πολλά ερωτηματικά σχετικά με τη μεθοδολογία, τους φορείς, τα αντικείμενα, τα κριτήρια και τους αποδέκτες. Βέβαια η υλοποίηση της αξιολόγησης, θεωρείται σχεδόν βέβαιο, ότι θα προκαλέσει αλλαγές στην κατάσταση που υπάρχει σήμερα στην εκπαίδευση γι' αυτό και η επιτυχής εφαρμογή των αλλαγών αυτών είναι απαραίτητο να έχουν τη συναίνεση και τη συνηγορία των εμπλεκομένων αλλά και να εξασφαλιστούν και άλλες απαραίτητες προϋποθέσεις όπως πολιτική βούληση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, διαμόρφωση των αναγκαίων συνθηκών λειτουργίας των σχολείων, ανατροπή της νοοτροπίας της ήσσονος προσπάθειας και άλλα<sup>1</sup>. Η παρούσα εργασία έχει σαν τίτλο: «Η αξιολόγηση και η αντίδραση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου τους» και καταρχήν καταγράφονται εννοιολογικές προσεγγίσεις του όρου «αξιολόγηση» ενώ στη συνέχεια αναφέρονται τα μοντέλα, τα είδη, τα κριτήρια και οι μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης καθώς και η σπουδαιότητα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Ακολούθως αναφέρονται η νομοθεσία του Υπουργείου Παιδείας που αφορά στην αξιολόγηση και οι θέσεις και αντιδράσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου τους. Τέλος ακολουθούν οι συμπερασματικές κρίσεις. Όλες οι απόψεις που καταγράφονται στηρίζονται σε βιβλιογραφικές αναφορές που παρατίθενται στο τέλος της εργασίας.

## 2. Αποσαφήνιση Εννοιών

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο ακούγονται εισηγήσεις και απόψεις σχετικά με τη σημαντικότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και την ανάγκη υλοποίησής της στα πλαίσια του αποτελεσματικού σχολείου. Στην βιβλιογραφία ως αποτελεσματικό σχολείο χαρακτηρίζεται το σχολείο

---

<sup>1</sup> Κασσωτάκης, Μ. (2007). Η προσπάθεια εισαγωγής του θεσμού των συνθετικών δημιουργικών εργασιών των μαθητών στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα*. Αθήνα: Gutenberg.

που διέπεται από τις παρακάτω 4 αρχές<sup>2</sup>:

- 1) Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες.
- 2) Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό.
- 3) Το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο.
- 4) Όσο πιο συνεπής είναι η διδασκαλία και η διδακτική διαδικασία, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι.

Η τάση αυτή της αξιολόγησης εμφανίζεται σε διεθνές επίπεδο και προκύπτει από την ανάγκη να υπηρετήσει η αξιολόγηση εκπαιδευτικά, κοινωνικά και επαγγελματικά αιτήματα και όχι την απλή διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος και της διοίκησής του, που υπηρετεί η αυτόνομη, ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού<sup>3</sup>, πράγμα που θεωρείται «αποσπασματικό και άρα αμφίβολης αποτελεσματικότητας μέτρο»<sup>4</sup>.

Η αξιολόγηση είναι μία ενέργεια συνυφασμένη με τη ζωή και τις δραστηριότητες του ανθρώπου καθώς κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε αυτή αποτελεί μια κοινή προσπάθεια από την καθημερινή ζωή, είτε αυτή παίρνει οργανωμένη και συστηματική μορφή, ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης, η οποία αποτελεί μια απλή κριτική ή ακολουθεί τη μεθοδολογικά τυπική διαδικασία της αποτίμησης-έκβασης του αποτελέσματος<sup>5</sup>.

Ο Ξωγέλλης τονίζει ότι συνώνυμο της αξιολόγησης είναι ο νέος όρος «αποτελεσματικότητα» ο οποίος ορίζει την αποτελεσματικότητα των σχολείων και τη συνολική τους βελτίωση<sup>6</sup>, ενώ μία άλλη διάσταση της αξιολόγησης, η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί αναγκαία διάστασή της, στο βαθμό που αποσκοπεί στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για την εφαρμογή της και στα αποτελέσματα παραγωγής επιστημονικής γνώσης<sup>7</sup>. Τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πολιτικής διερευνώνται στους διδάσκοντες, στους εκπαιδευτικούς φορείς ή και στα ιδρύματα στους θεσμούς στους οποίους ζουν και εργάζονται οι συμμετέχοντες και στην ευρύτερη κοινότητα.

Στην εκπαίδευση με τον όρο «αξιολόγηση» θεωρούμε την αναγκαία και απαραίτητη διαδικασία η οποία υλοποιείται «προκειμένου να διαπιστωθεί

---

2 Murphy, J. (1992). *Effective schools: Legacy and future directions*. In D. Reynolds and P. Cuttance (Eds), *School Effectiveness, Research, policy and practice*. London: Cassel

3 Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα : Νέα Σύνορα-Λιβάνη, σ. 188.

4 Beath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

5 Κωνσταντίνου, Χ.,(2004).*Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

6 Μαυρογιώργος, Γ. (2000). *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση* (α' τόμος). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

7 Βεργίδης, Δ., Καραλής, Α.( 2008).*Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Τόμος Γ' Πάτρα: ΕΑΠ.

αν η μονάδα υλοποιεί με αποτελεσματικό τρόπο τους στόχους της»<sup>8</sup>.

Ο Νόμος 2525/1997 ορίζει ότι «ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία»<sup>9</sup>. Αν και οι δύο έννοιες ποιότητα και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, συνδέονται, δεν υπάρχει σαφής διατύπωση επίσημων θέσεων για την αποτίμηση της ποιότητας ή τη βελτίωσή της μέσα από διαδικασίες συνολικής αξιολόγησης. Αυτή η ασάφεια και η σύγχυση έχουν ως αποτέλεσμα η ποιότητα να ταυτίζεται με την αξιολόγηση ή να θεωρείται αποτέλεσμα αυτής<sup>10</sup>.

Στο πλαίσιο του προβληματισμού για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου η αξιολόγησή του είναι ένα από τα κυρίαρχα και αμφιλεγόμενα ζητήματα τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Ο όρος αξιολόγηση «εκπαιδευτικού έργου» περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια όλου του σχολικού έτους και περικλείει όλα όσα ορίζονται από το θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή όλες τις παιδαγωγικές μεθόδους και τα αντικείμενα της εκπαιδευτικής, διαδικασίας που «στοχεύουν στη μετάδοση γνώσεων, και τη νοητική και πνευματική ανάπτυξη των νεαρών ατόμων, ώστε εξερχόμενα του εκπαιδευτικού συστήματος να μπορούν να αξιολογηθούν και να λειτουργήσουν ανάλογα»<sup>11</sup>.

Το σχολικό κλίμα είναι ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας αποτελεσματικότητας ενός σχολείου, το οποίο επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό από το προσωπικό και τους στόχους που έχει θέσει το ίδιο το σχολείο.. Καθοριστικό παράγοντα αποτελεί ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος είναι ο αρμόδιος για την καλλιέργεια ενός πνεύματος συναδελφικότητας, συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού και τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος και την ανάπτυξη ενός συστήματος επικοινωνίας καθώς και στην εισαγωγή νέων τεχνικών διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, σε ένα σχολείο όπου υπερτερεί ο έπαινος και η αμοιβή, παρά η τιμωρία, συμβάλει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και της αποδοτικότητας τους<sup>12</sup>. Άλλοι παράγοντες, οι οποίοι φαίνεται να επιδρούν στην αποτελεσματικότητα κάθε σχολικής μονάδας είναι η παραχώρηση αυτονομίας, η κουλτούρα του σχολείου, το αίσθημα ασφάλειας που παρέχει ο χώρος της σχολικής οργάνωσης και το αίσθημα τάξης.<sup>13</sup>

8 Πασιαρδής, Π. (1996). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Απόψεις και Θέσεις των Εκπαιδευτικών Λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

9 Νόμος 2525/1997, άρθρο 8, παρ.1.

10 Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., Κούτρα, Χ., (2008). *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

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

12 Pashiardi G., (2000), "School Climate in Elementary and Secondary Schools: Views of Cypriot Principals and Teachers", *International Journal of Educational Management*, Vol.14 (5), pp. 224-237.

13 Πασιαρδής Π., (2004), Εκπαιδευτική Ηγεσία – Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι μέσα από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η εκφορά κρίσεων, εκτιμήσεων και διαπιστώσεων στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων και σκοπών για ένα συνολικό πλαίσιο, το οποίο περικλείει όλες τις παραμέτρους που συμβάλλουν στη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή την εκπαιδευτική πολιτική, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές κ.λπ.<sup>14</sup>. Στο ίδιο πλαίσιο άλλοι ερευνητές θεωρούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως διαδικασία μέσω της οποίας συλλέγονται πληροφορίες από τη διοίκηση για τη λειτουργία όλης της σχολικής μονάδας, δηλαδή τη διδασκαλία, τους εκπαιδευτικούς, και το μαθησιακό περιβάλλον με σκοπό τη βελτίωσή τους<sup>15</sup>.

Με άλλα λόγια το εκπαιδευτικό έργο αναφέρεται σε όλους τους παράγοντες που αφορούν στο ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, στη σχολική μονάδα και το έργο του εκπαιδευτικού, οπότε αφορά συγχρόνως και σε όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας: από την εκπαιδευτική νομοθεσία και τα Αναλυτικά Προγράμματα έως τον εκπαιδευτικό και το μαθητή<sup>16</sup>.

Αξίζει να τονίσουμε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μία έννοια συνυφασμένη με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, καθώς η παραπάνω έχει άμεση ή έμμεση σχέση με όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου με κυρίαρχους τομείς την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών και κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Σαν επιστέγασμα όλων αυτών θα μπορούσαμε να τονίσουμε τη σπουδαιότητα του ρόλου και του έργου του εκπαιδευτικού, ο οποίος μέσα στα νέα δεδομένα των κοινωνικό-πολιτισμικών αλλαγών, της εξέλιξης της τεχνολογίας και της αύξησης της γνώσης καλείται να ενισχύσει το εκπαιδευτικό και κοινωνικό του έργο και να ανταποκριθεί στο ρόλο που του εμπιστεύτηκε η πολιτεία. Το έργο του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση σήμερα μπορεί να συνοψιστεί στα εξής:

- μεταβίβαση γνώσεων: ο εκπαιδευτικός μεταβιβάζει γνώσεις στους μαθητές αλλά και παράλληλα φροντίζει για την προαγωγή και ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, ώστε να μπορούν να αναλύουν, να συνθέτουν, να εκτιμούν, να αξιολογούν, όσα μαθαίνουν.
- κοινωνικοποίηση: ο εκπαιδευτικός οφείλει να μεριμνά για την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης δίνει έμφαση στην αναζήτηση των δεσμών μεταξύ των παιδιών των μεταναστών και των μειονοτικών πληθυσμών.

---

Εποχή, Εκδόσεις Μεταίχιμο, Αθήνα.

14 Κωνσταντίνου, Χ.,(2004).*Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

15 Πασιαρδής, Π. (1996). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Απόψεις και Θέσεις των Εκπαιδευτικών Λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

16 Μαντάς, Π., Ταβουλάρη,Ζ., Δαλαβίκας,Θ. (2009) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (τεύχος 15), σσ. 195-196.

- διαπροσωπικές σχέσεις: επηρεάζουν θετικά τη μαθησιακή και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών, ικανοποιούν βασικές τους ανάγκες και ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διακρίνεται για το ειλικρινές ενδιαφέρον, τη φροντίδα, τη συναισθηματική κατανόηση και το σεβασμό του για τους μαθητές.
- συμβουλευτική: ο εκπαιδευτικός λειτουργεί κι ως σύμβουλος. Η σημασία του συμβουλευτικού του ρόλου αναδεικνύεται σε θέματα πειθαρχίας, μάθησης, αξιολόγησης, διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος αποσκοπεί στην επίλυση ποικίλων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε σχέση με τον κοινωνικό, συναισθηματικό, προσωπικό και μαθησιακό τομέα.<sup>17</sup>

Σήμερα όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται η άποψη ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να αποτελέσει μηχανισμό ανατροφοδότησης και προϋπόθεση βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης<sup>18</sup> και επομένως θεωρείται αναγκαίο και αναπόσπαστο τμήμα της διοικητικής λειτουργίας του ελέγχου του εκπαιδευτικού οργανισμού<sup>19</sup> δηλαδή της σχολικής μονάδας.

### 3. Υπάρχουσες θεωρίες – Μοντέλα – Είδη – Κριτήρια - Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης

#### 3.1 Μοντέλα αξιολόγησης

Από τα μοντέλα αξιολόγησης τα οποία έχουν προταθεί ξεχωρίζουμε δύο γενικά και αντίθετα μεταξύ τους μοντέλα:

- Το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης και
- Το ανθρωπιστικό- πλουραλιστικό μοντέλο

Το πρώτο μοντέλο αξιολόγησης, το τεχνοκρατικό, κυριάρχησε τις δεκαετίες 1980-1990 και πρότεινε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με βάση το βαθμό στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι επιδιωκόμενοι στόχοι του, οι οποίοι εκφράζονται ποσοτικά με βάση συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης. Επεδίωκε έτσι τη σύγκριση του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού έργου ενός φορέα με το παραγόμενο από άλλους φορείς εκπαιδευτικό έργο. Η πρόταση για εφαρμογή αυτού του μοντέλου επέφερε πολλές αντιδράσεις και απορρίφθηκε ως ανεπαρκές αφού βασικός στόχος της αξιολόγησης δεν μπορεί να είναι μόνο η στατική, τυπική και διοικητική διαδικασία της μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου αλλά και η επιδίωξη της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας της αποτελεσματικότητας στην παροχή του εκπαιδευτικού αγαθού<sup>20</sup>.

17 Παπάς, Α.Ε. (1997). *Το προφίλ του δασκάλου*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

18 Ντούσκας, Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, τεύχος 6.

19 Μαυρογιώργος, Γ. (2000). *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση* (α' τόμος). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

20 Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.



Το δεύτερο μοντέλο αξιολόγησης το ανθρωπιστικό- πλουραλιστικό εμφανίστηκε στον ευρωπαϊκό χώρο ως αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας του τεχνοκρατικού μοντέλου, ενώ οι υποστηρικτές του δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ποιότητα της εκπαίδευσης και μετατοπίζουν το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας από τον έλεγχο των στόχων στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα νοήματα που διαμορφώνονται. Επίσης υποστηρίζουν ότι ο εντοπισμός των ελλείψεων μπορεί να βοηθήσει τη λήψη ανάλογων παιδαγωγικών μέτρων.

Το μοντέλο αυτό της αξιολόγησης έχει δεχτεί κριτική για τον υποκειμενικό χαρακτήρα της, επειδή δε χρησιμοποιεί αντικειμενικά και προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης. Επί πλέον προκύπτουν δυσκολίες εφαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου, λόγω του πλήθους των δεξιοτήτων που απαιτούνται από τους αξιολογητές και της μεγάλης χρονικής διάρκειας που απαιτείται για την εφαρμογή του<sup>21</sup>.

### 3.2 Είδη αξιολόγησης

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 άρχισε να διατυπώνεται και να κατακτά όλο και περισσότερο έδαφος η άποψη ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν έχει ως σκοπό της την εκ των υστέρων αποτίμηση της αποτελεσματικότητας αλλά ότι μπορεί να λειτουργήσει κυρίως ως στοιχείο συνδιαμόρφωσης της πορείας και της εξέλιξής της. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη διαμορφωτική αξιολόγηση.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση η οποία είναι ένα είδος αξιολόγησης διενεργείται με σκοπό τη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ταυτόχρονα επιδιώκεται η ανατροφοδότηση όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης.

Το άλλο είδος της αξιολόγησης η απολογιστική αξιολόγηση διενεργείται με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων και την τεκμηριωμένη διατύπωση κρίσεων, την επεξεργασία τεκμηριωμένων προτάσεων και την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων<sup>22</sup>.

Η αξιολόγηση ως μεθοδολογικό εργαλείο είναι μια διαδικασία μέσα στην αλυσίδα της διαπαιδαγωγικής εργασίας του σχολείου το οποίο μετράει το αποτέλεσμα και το χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την πιο πέρα προώθηση της σχολικής τους εργασίας, με την ανατροφοδότηση του περιεχομένου της. Αυτονόητο ότι η αξιολόγηση ασκείται απάνω σε αντικείμενα για τα οποία, πρέπει να διεξαχθούν μετρήσιμα αποτελέσματα και στα οποία

---

21 Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., Δαλαβίκας, Θ. (2009) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (τεύχος 15), σσ. 195-196.

22 Γκανάκας, Ι. (2005). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

φυσικά έχει προηγηθεί διδασκαλία. Η αξία της είναι σχετική, γιατί δεν καλύπτει το σύνολο της προσωπικότητας και στη σημερινή τουλάχιστο φάση είναι δύσκολος ο συνδυασμός των άλλων παραμέτρων που μπορούν να συμβάλουν στο σχηματισμό της εικόνας μιας προσωπικότητας εκπαιδευτικού. Από την μέχρι τώρα χρήση του εργαλείου έχει αποδειχτεί ότι η σημασία της για την παιδαγωγική πρακτική είναι περιορισμένη και θεωρείται περισσότερο ένα στοιχείο διαδικασίας μεταβολής της παιδαγωγικής σε θεωρητική επιστήμη. Στην Ελλάδα υπερεκτιμήθηκε η σημασία της, και τελικά η πολιτική σκοπιμότητα έδωσε το προβάδισμα σε μια άλλη αξιολόγηση<sup>23</sup>

### 3.3 Κριτήρια αξιολόγησης

Ανάμεσα στα μέτρα που αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση πλαισίου κριτηρίων είναι:

- A) Η διαμόρφωση κριτηρίων και δεικτών αποτελεσματικότητας και ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Οι Μαυρογιώργος (1993) και Κασσωτάκης (2003) αναφέρουν σαν συγκεκριμένα και ακριβή κριτήρια αξιολόγησης την παιδαγωγική σχέση, την εκπαιδευτική πράξη και τη συλλογική εν γένει δραστηριότητα του εκπαιδευτικού.
- B) Η κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού στην άσκηση εσωτερικής αξιολόγησης, κατανοώντας ότι ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αναπόσπαστα στοιχεία του έργου και της δράσης του,
- Γ) Η παροχή της κατάλληλης υποδομής και
- Δ) Η καταγραφή των σχολικών παραμέτρων<sup>24</sup>.

Βέβαια, εδώ αξίζει να αναφέρουμε ότι πολλοί ερευνητές θεωρούν ως «μύθο» την ύπαρξη των αντικειμενικών και ουδέτερων κριτηρίων μέσα σε μια ταξική και γραφειοκρατική κοινωνία και εκπαιδευση και υποστηρίζουν ότι το μόνο που επιδιώκει η επίκληση «διαφανών», «μετρήσιμων» και «αξιοκρατικών» κριτηρίων είναι η νομιμοποίηση των επιλογών της διοίκησης<sup>25</sup>.

### 3.4 Μορφές αξιολόγησης

Μέσα από την ποικιλία των μορφών αξιολόγησης ξεχωρίζουμε δύο τύπους αξιολόγησης: την εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγησης.

- A) Στην εξωτερική αξιολόγηση ο αξιολογητής δεν έχει καμία σχέση με το

---

23 <http://www.komep.gr/2002-teyxos-4/h-aksiologhsh-os-paidagogikh-praksh-kai-ergaleio-ekpaideytikhspolitikh>

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

25 Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το έργο ή την εκπαιδευτική μονάδα που αξιολογείται και «πραγματοποιείται από φορείς που τοποθετούνται εκτός σχολείου και ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή αναλαμβάνουν με ανάθεση, διατηρώντας μια θέση σχετικής αυτονομίας ως προς τη διοίκηση, το ρόλο της αξιολόγησης<sup>26</sup> και μπορεί να γίνει σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο.

Οι αντιρρήσεις για το είδος γενικά της εξωτερικής αξιολόγησης έχουν να κάνουν με το αιτιολογικό ότι αυτή «βάζει τις εκπαιδευτικές μονάδες σε μια λογική ανταγωνισμού προκειμένου να προσελκύσουν μεγαλύτερο μερίδιο αγοράς»<sup>27</sup>. Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εξωτερική αξιολόγηση επειδή διενεργείται από εξωτερικούς αξιολογητές οι οποίοι είναι ιεραρχικά ανώτερα ιστάμενα άτομα και έχει ως κύριο σκοπό την κρίση και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών με σκοπό τη συμμόρφωση προς τις επιταγές ενός αυταρχικού συστήματος, χαρακτηρίζεται ως επιθεώρηση<sup>28</sup>. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, για τον περιορισμό της υποκειμενικότητας των κρίσεων, παρουσιάζονται τάσεις διαμόρφωσης ρητών κριτηρίων και διαδικασιών.

Β) Στην άλλη μορφή αξιολόγησης την εσωτερική ο αξιολογητής ή ομάδα αξιολογητών «έχει άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή το έργο που αξιολογείται, οπότε καλείται εσωτερικός αξιολογητής». Η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να γίνει είτε από το διευθυντή του σχολείου οπότε χαρακτηρίζεται ως ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, αυτή όμως η μορφή έχει αμφισβητηθεί ως προς την αποτελεσματικότητα και τη σκοπιμότητά της<sup>29</sup> είτε από το σύνολο της σχολικής κοινότητας, οπότε χαρακτηρίζεται ως συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. και παρουσιάζεται συνήθως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Η αυτοαξιολόγηση, επειδή ακριβώς πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας του σχολείου και αντανάκλα τις ιδιαιτερότητές του και την κουλτούρα που αναπτύσσει<sup>30</sup> διεισδύει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, την ανιχνεύει από μέσα και ανανοηματοδοτεί τις εκπαιδευτικές πρακτικές, συμβάλλοντας στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου<sup>31</sup>.

Αξίζει να αναφέρουμε ότι ο Σολομών (1999), ο οποίος ως αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, άνοιξε πρώτος ερευνητικά το ζήτημα της «Συλλογικής Εσωτερικής Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας» στην Ελλάδα,

26 Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Χατζηευστρατίου, Ι., (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης*. Τόμος Γ΄ Πάτρα: ΕΑΠ.

27 Δημητρόπουλος, Γ.Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση ή Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Διδακτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

28 Σολομών Ι.,(1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Π.Ι.

29 Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα, στην: *Επιστημονική Επετηρίδα του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Ιωάννινα.

30 Βεργίδης, Δ., Καραλής, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Τόμος Γ΄ Πάτρα: ΕΑΠ.

31 Υπουργείο Παιδείας ΔΒΜΘ, 2010

τονίζει ότι: «Παρ' όλη την πολυμορφία των πρακτικών αξιολόγησης μπορούμε να διακρίνουμε δύο γενικούς τύπους αξιολόγησης της εκπαίδευσης, ως προς τη θέση του φορέα που εκτελεί την αξιολόγηση σε σχέση με τη σχολική μονάδα: Την εξωτερική αξιολόγηση και την εσωτερική αξιολόγηση».

Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορεί να πάρει τρεις μορφές:

- Παράλληλη μορφή. Το σχολείο και η εξωτερική ομάδα αξιολόγησης διενεργούν ξεχωριστά τις αξιολογήσεις τους. Έπειτα μπορούν να αντιπαραβάλουν τα αποτελέσματα της καθεμιάς και να εξάγουν συμπεράσματα.
- Διαδοχική μορφή. Η σχολική μονάδα διενεργεί εσωτερική αξιολόγηση και στη συνέχεια η ομάδα της εξωτερικής αξιολόγησης χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης ή το αντίστροφο.
- Συνεργατική μορφή. Οι δύο ομάδες (εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης) συζητούν τη διαδικασία της αξιολόγησης και διαπραγματεύονται τα κριτήρια ποιότητας που θα χρησιμοποιηθούν, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά κίνητρα που τις ωθούν στην αξιολόγηση, όπως και τις διαφορετικές οπτικές γωνίες από τις οποίες μπορούν να εξετάσουν τη σχολική μονάδα.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η συνύπαρξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα, αφού μέσα από την αλληλεπίδρασή τους οι δυο αξιολογήσεις μπορούν να εμπλουτιστούν αμοιβαία και ταυτόχρονα να αυξηθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους. Το σημείο ισορροπίας ανάμεσα στην εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση εξαρτάται από το βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος<sup>32</sup>.

Κάθε μορφή αξιολόγησης θεωρείται αποτελεσματική και κατάλληλη όταν βοηθάει να εντοπίζονται τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της σχολικής μονάδας και να εξάγονται συμπεράσματα χρήσιμα ώστε να προχωρήσει σε διορθωτικές παρεμβάσεις το επόμενο διδακτικό έτος.

#### 4. Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας

Από την συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση σύμφωνα με το Σολομών (1999) ο οποίος, ως αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, άνοιξε πρώτος ερευνητικά το ζήτημα της «Συλλογικής Εσωτερικής Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας» στην Ελλάδα, αναμένονται: η αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος, ως βασικού συντελεστή μάθησης, η βελτίωσή του με βάση τις δικές του δυνάμεις, η ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας, η βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών – μαθησιακών πρακτικών και, κατά συνέπεια, και η βελτίωση των

---

32 Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (τεύχος 15), σσ. 195-196.

μαθησιακών επιτευγμάτων. Η αυτοαξιολόγηση ενθαρρύνει επίσης την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών και διερευνητικών δραστηριοτήτων σε επίπεδο σχολείου, ενδυναμώνει τη συλλογικότητα και δημιουργεί κλίμα συνεργασίας, ενισχύει το κύρος της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας και μπορεί να συμβάλει στη συνδιαμόρφωση προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής με όρους «bottom-up», δηλαδή ουσιαστικής συμμετοχής και αυτενέργειας των «από κάτω». Με αυτό τον τρόπο η μορφή της εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας αναδεικνύεται «ενισχυτική του εκπαιδευτικού έργου ωστόσο για να λειτουργήσει πρέπει να γίνει αποδεκτή από τους εμπλεκόμενους»<sup>33</sup>.

Είναι σημαντικό κατά την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας να συνεκτιμηθούν οι παράγοντες που αφορούν στις ιδιαιτερότητες του σχολείου αφού κάθε εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί μία ιδιαιτερότητα με εξειδικευμένα ειδοποιά χαρακτηριστικά τα οποία οι παράγοντες αξιολόγησής της οφείλουν να λάβουν υπόψη όπως:

- Τις ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό.
- Τις ελλείψεις σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό .
- Τις αδυναμίες εφαρμογής του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος λόγω αντικειμενικών δυσκολιών .
- Τις ελλείψεις σε εποπτικά μέσα διδασκαλίας .
- Την αδυναμία συνεργασίας με σύλλογο γονέων ή άλλων τοπικών φορέων για ανάπτυξη κοινής στρατηγικής και εφαρμογής προγραμμάτων και δραστηριοτήτων.

Ακόμη οφείλει να λάβει υπόψη της τον αριθμό των εμπλεκόμενων, τη γνώση και την εμπειρία τους, τα ηγετικά προσόντα του διευθυντή, το επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων κ.ά.

## 5. Κριτική του θεσμού της Αξιολόγησης

### 5.1 Οι θέσεις του Υ.Παι.Θ.Π.Α για την αξιολόγηση

Η πορεία και τα συστήματα αξιολόγησης στην Ελλάδα έχουν τη δική τους ιστορία, ιστορία που συνδέεται με «τη Σισύφειο πορεία»<sup>34</sup> της ελληνικής εκπαίδευσης.

Στην ελληνική εκπαίδευση η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού ξεκίνησε το 19<sup>ο</sup> αιώνα παράλληλα με τη θεσμοθέτηση του εκπαιδευτικού συστήματος στο νεοελληνικό κράτος, και ανατέθηκε αρχικά σε μεμονωμένα άτομα ή σε επιτροπές, ενώ στη συνέχεια συστηματοποιήθηκε μέσω του θεσμού των επιθεωρητών.

33 Ανδρέου Α.,-Συνεργασία: Μαντζούφος Π. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, Νέα Σύνορα: Αθήνα, σσ.193-198.

34 ΔΟΕ, 1998, σ. 54

Κατά την περίοδο του 1975 - 1976 αρκετές συνδικαλιστικές εκπαιδευτικές οργανώσεις (ΔΟΕ, ΟΛΜΕ) διατύπωσαν τις απόψεις τους για αναθεώρηση του διοικητικού και εποπτικού προσωπικού, ασκώντας ιδιαίτερη κριτική στο θεσμό του Επιθεωρητή, ενώ υποστήριζαν ότι ο θεσμός του Επιθεωρητή, ο οποίος ίσχυε έως τότε, καλλιεργούσε στους εκπαιδευτικούς δημοσιούπαλληλική νοοτροπία και δημιουργούσε σχέσεις εξάρτησης του Επιθεωρητή από την κεντρική εξουσία και του δασκάλου από τον Επιθεωρητή, γεγονός που κατήγγειλε συγκεκριμένα τότε η Δ.Ο.Ε.

Στη συνέχεια καταργείται ο θεσμός του Επιθεωρητή και ψηφίζεται με το νόμο 1304/82 (06-12-1982, Φ.Ε.Κ. 144/07-12-1982) η καθιέρωση του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων, ικανοποιώντας τις θέσεις του συνδικαλιστικού κινήματος των δασκάλων. Κατόπιν ακολουθούν ο Νόμος 2525 του 1997 με πέντε σχέδια Προεδρικών Διαταγμάτων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Νόμος Αρσένη) και ο Νόμος 2986 του 2002, άρθρο 4 για «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» Στο νόμο αυτό η αναφορά στο εκπαιδευτικό έργο γίνεται σε σχέση με τη σχολική μονάδα, ενώ η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφέρεται ως ξεχωριστή διαδικασία η οποία, αν και δεν είχε ακόμη εφαρμοστεί, είχε προκαλέσει έντονες αντιδράσεις στο χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας, καταδεικνύοντας ότι η μορφή και το είδος του μηχανισμού αξιολόγησης δεν είναι ζήτημα «τεχνικής απόφασης» στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά ένα ζήτημα με επιπτώσεις στον πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό χώρο<sup>35</sup>. Στο συγκεκριμένο νόμο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ορίζεται όπως στο Ν.2525/1997, προσθέτοντας ότι συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας, δεδομένου ότι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η τελευταία απόπειρα του Υπουργείου Παιδείας υλοποιήθηκε στις 6/2/2013 όταν δόθηκε για διαβούλευση το τελικό υπό ψήφιση Προεδρικό Διάταγμα για την αξιολόγηση με θέμα: «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», τα αποτελέσματα της οποίας ήδη γίνονται γνωστά από δημοσιεύσεις στον τύπο και στο διαδίκτυο στα οποία δημοσιεύονται τοποθετήσεις αλλά και ψηφίσματα διαμαρτυρίας και αντιθέσεων.

Κατόπιν μετά από μία σειρά ανεπιτυχών προσπαθειών του Υπουργείου Παιδείας για εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης γενικά αποδεκτού από το σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου, δόθηκε για διαβούλευση έως 28/2/2013 από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας το τελικό σχέδιο Προεδρικού

---

35 Σολομών Ι., (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*, Αθήνα: Π.Ι.

Διατάγματος υπ' αριθ. «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και έτσι φαίνεται ότι βρίσκεται πια προ των πυλών η αξιολόγηση 180.000 περίπου δασκάλων και καθηγητών.

Το Υπουργείο Παιδείας για όλη αυτή την προσπάθεια εφαρμογής συστημάτων αξιολόγησης στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα σύμφωνα με τα οποία τα υπέρ της αξιολόγησης είναι πολλά, γεγονός που διερεύνησε ένα γνωστό ερευνητικό πρόγραμμα, στο οποίο συμμετείχαν 5 σχολικές μονάδες από την Ελλάδα, σε σύνολο 101 από 18 ευρωπαϊκές χώρες με τη συμβολή του Ιωσήφ Σολομών<sup>36</sup>, με θέμα την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Ο Lass Jacobsen ο οποίος ήταν ο συντονιστής του ερευνητικού προγράμματος εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης περιέγραψε με γλαφυρότητα τη διαδικασία βελτίωσης των σχολείων, την πορεία καθώς και τις θεωρίες για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση των σχολείων. Το πιλοτικό πρόγραμμα είχε σκοπό την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική μονάδα και ξεκίνησε στην αρχή του σχολικού έτους 1997 και είχε τη στήριξη και την έγκριση του Συμβουλίου Υπουργών Παιδείας<sup>37</sup>.

Τα αποτελέσματα σταχυολογήθηκαν από όλους όσοι συμμετείχαν στο πρόγραμμα και εν συνεχεία τα συνέστησαν ένθερμα στα σχολεία καθώς διαπίστωσαν τα θετικά τους αποτελέσματα βοηθώντας τα σχολεία να συνειδητοποιήσουν ζητήματα που αφορούν την ποιότητα. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε όλα σχεδόν τα σχολεία το πρόγραμμα συνέβαλε ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια υλοποίησής του<sup>38</sup>.

Ακόμη το Υπουργείο Παιδείας επικαλείται τις απόψεις πολλών ερευνητών οι οποίοι τονίζουν ότι «η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία ιδιαίτερα σημαντική που αν εφαρμοστεί αποτελεσματικά δίνει τη δυνατότητα στους διευθυντές των σχολικών μονάδων αλλά και στους ίδιους τους εργαζόμενους να διαπιστώσουν τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά τη διαδικασία της διοίκησης και να εντοπίσουν τα αίτια των προβλημάτων αυτών.»<sup>39</sup> γεγονός που καταδεικνύει τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης για όλη την εκπαιδευτική διαδικασία.

## 5.2 Οι θέσεις των συνδικαλιστικών φορέων για την αξιολόγηση

Αμέσως μετά τη δημοσίευση του τελικού σχεδίου του Π.Δ. για την αξιολόγηση ξεσηκώθηκε θύελλα αντιδράσεων από πολλούς συλλόγους εκπαιδευτικών

---

36 Με πρωτοβουλία του Ιωσήφ Σολομών έγιναν σημαντικές προσπάθειες μέσα από αυτό το ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα, ωστόσο η ασθένεια και στη συνέχεια ο πρόωρος θάνατος του Ιωσήφ Σολομών το 2002 δημιούργησαν ένα δυσαναπλήρωτο κενό στη Ελλάδα<sup>9</sup>Μπαγάκος στο Mac Beath et.al, 2005).

37 Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., Κούτρα, Χ., (2008). *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

38 Beath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

39 Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, (τ.30), σσ. 3-8.

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεχώς αναρτώνται στο διαδίκτυο φωνές διαμαρτυρίας, καταγγελίες και αμφισβητήσεις για τις προθέσεις και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Οι αντιδράσεις έχουν να κάνουν με τα κατά –κυρίως-της αξιολόγησης , απορρίπτοντας στο σύνολό του το Π.Δ. και καλώντας τα Δ.Σ. ΔΟΕ και ΟΛΜΕ να μη συμμετέχουν στο διάλογο με το Υπ. Παιδείας<sup>40</sup>.

Συγκεκριμένα διατυπώνουν την άποψη ότι αν εφαρμοστεί το Π.Δ. για την αξιολόγηση θα οδηγήσει χιλιάδες εκπαιδευτικούς σε οικονομική εξαθλίωση, στασιμότητα και απόλυση, αφού εκτός των χρόνων υπηρεσίας χρειάζεται και θετική αξιολόγηση για να είναι ο εκπαιδευτικός μέσα στην ποσόστωση που ορίζεται για οικονομική αναβάθμιση.<sup>41</sup>

Άλλο αρνητικό που επισημαίνεται στο Π.Δ. είναι ότι ενώ ο εκπαιδευτικός θα αξιολογείται από το διευθυντή κάθε έτος(διοικητική αξιολόγηση) και από Σχολικό σύμβουλο κάθε τρία έτη(εκπαιδευτική αξιολόγηση) , εφόσον πάει σε περισσότερα του ενός σχολεία θα αξιολογείται από όλους τους διευθυντές και από όλους τους σχολικούς συμβούλους και ως μέσος όρος θα βγαίνει ο μέσος όρος κάθε κριτηρίου, μετά ο μέσος όρος κάθε κατηγορίας και μετά συνολικά.

Θα μπορούσαμε σαν αντίλογο στην προσπάθεια υλοποίησης της αξιολόγησης, μέσα στην επικρατούσα τεχνοκρατική αντίληψη για την εκπαίδευση, να προβάλλουμε την άποψη του Κάτσικα (2002) ότι δεν είναι δυνατόν να αποτιμώνται και να αξιολογούνται με βάση τις αρχές και τους στόχους του «σχολείου της αγοράς» οι νοητικές λειτουργίες των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (διδασκτική ή μαθησιακή ικανότητα, πνευματική και επιστημονική συγκρότηση, ικανότητα επικοινωνίας, η συμπεριφορά, οι ιδέες, η φαντασία, η πρωτοβουλία...) καθώς και στοιχεία της προσωπικότητάς τους.

Ωστόσο δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τα θετικά σημεία της αξιολόγησης καθώς η υλοποίησή της μπορεί να προωθήσει διαδικασίες ανάπτυξης και να ενθαρρύνει πρωτοβουλίες σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Έτσι θα αποτελέσει μοχλός βελτίωσης και εισαγωγής αλλαγών και καινοτομιών στη σχολική μονάδα.

## 6. Συμπεράσματα και προτάσεις

Συμπερασματικά μπορεί να ειπωθεί, καθώς και τα ευρήματα όλο και περισσότερων ερευνητών καταδεικνύουν την άποψη ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

---

40 Άρθρο για την αξιολόγηση. Σύλλογος εκπ/κών Α/θμιας εκπ/σης Περιστερίου «Έλλη Αλεξίου», ανακτήθηκε 05/05/2013

41 Στο Π.Δ. για την αξιολόγηση (άρθρο 17, παρ.4&5 ) προβλέπεται ότι όσοι χαρακτηρίζονται ελλιπείς σε πάνω από ένα κριτήριο ανά κατηγορία χαρακτηρίζονται συνολικά ελλιπείς και με το άρθρο 8 ,παρ.4 του 4024/11 εγγράφονται στον πίνακα των μη προακτών, που σημαίνει ότι δεν παίρνουν προαγωγή άρα και οποιαδήποτε αύξηση για τα επόμενα δύο χρόνια. Ταυτόχρονα ο νέος Δημοσιοϋπαλληλικός Κώδικας προβλέπει ότι ο δημόσιος υπάλληλος που δύο φορές θα αξιολογηθεί αρνητικά απολύεται.



έργου μπορεί να αποτελέσει «μηχανισμό ανατροφοδότησης και προϋπόθεση βελτίωσης της ποιότητας στην εκπαίδευση»<sup>42</sup>, ότι μέσω της αξιολόγησης μπορεί να επιτευχθεί ο κεντρικός σκοπός όλης της εκπαίδευσης.

Καταλήγοντας μπορούμε να πούμε ότι η αξιολόγηση:

1. Θα πρέπει να αφορά πολλούς παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού το εκπαιδευτικό σύστημα και η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία είναι η συνισταμένη πολλών παραγόντων, συντελεστών και φορέων και οποιαδήποτε αξιολόγηση που αφορά στη συμβολή ενός παράγοντα, δεν είναι δυνατή, αν δεν έχουμε υιοθετήσει διαδικασίες που θα μας δώσουν ένα είδος συνολικής αξιολόγησης<sup>43</sup>
2. Θα πρέπει να είναι συστηματική και οργανωμένη διαδικασία ώστε να εκτιμώνται με προκαθορισμένα κριτήρια μέσα και σκοπούς όλες οι διεργασίες ενός σχολικού περιβάλλοντος, τα άτομα, τα μέσα, τα πλαίσια και τα αποτελέσματα (Δημητρόπουλος,1998), και επί πλέον δεν μπορεί ποτέ να είναι κάτι εντελώς καινούριο και δεν πρέπει να παρουσιάζεται ως μια επιβάρυνση, ως κάτι υποχρεωτικό και χρονοβόρο, αλλά ως ένα ουσιαστικό και αναπόσπαστο συστατικό «της καλής διδασκαλίας, της ουσιαστικής μάθησης και της τεκμηριωμένης διαχείρισης»<sup>44</sup>.
3. Για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει πρωτίτερα να αναγνωριστεί η συμβολή όλων όσοι συμβάλουν στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής μονάδας, αφού έτσι δίνεται ηθική επιβράβευση που είναι το κίνητρο για συνέχιση των προσπαθειών για ένα καλύτερο σχολείο που είναι επιθυμία και στόχος όλων των εμπλεκομένων με την εκπαίδευση.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Χατζηευστρατίου, Ι., (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης*. Τόμος Γ΄ Πάτρα :ΕΑΠ.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα : Νέα Σύνορα-Λιβάνη.
- Ανδρέου Α.,-Συνεργασία: Μαντζούφος Π. (1999).*Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, Νέα Σύνορα: Αθήνα, σσ.193-198.

---

42 Δημητρόπουλος, Γ.Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση ή Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Διδακτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

43 Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

44 Βεργίδης, Δ., Καραλής, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Τόμος Γ΄ Πάτρα :ΕΑΠ.

- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., Κούτρα, Χ., (2008). *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Beath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ., Καραλής, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Τόμος Γ΄ Πάτρα :ΕΑΠ.
- Γκανάκας, Ι. (2005). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Δημητρόπουλος, Γ.Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση ή Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Διδακτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, (τ.30) σσ. 3-8.
- Κασσωτάκης, Μ. (2007). Η προσπάθεια εισαγωγής του θεσμού των συνθετικών δημιουργικών εργασιών των μαθητών στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσης, Χ. (2002). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα, στην:
- Επιστημονική Επετηρίδα του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Ιωάννινα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., Δαλαβίκας, Θ. (2009) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (τεύχος 15), σσ.195-196.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000). *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση* (α' τόμος). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ντούσκας, Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, τεύχος 6.
- Παπάς, Α.Ε. (1997). *Το προφίλ του δασκάλου*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Απόψεις και Θέσεις των Εκπαιδευτικών Λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής Π., (2004), Εκπαιδευτική Ηγεσία – Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Σολομών Ι., (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Π.Ι.
- Άρθρο για την αξιολόγηση. Σύλλογος εκπ/κών Α/θμιας εκπ/σης Περιστερίου

«Έλλη Αλεξίου», ανακτήθηκε 05/05/2013

Υπ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.-Κέντροεκπαιδευτικήςέρευνας(2010).*ΑξιολόγησητουΕκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα Βασικό πλαίσιο* ΕΣΠΑ 2007-2013.

Υπ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.- Κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας(2010).*Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα Διαδικασίες και εργαλεία* ΕΣΠΑ 2007-2013.

Υπ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.-Κέντροεκπαιδευτικήςέρευνας(2010).*ΑξιολόγησητουΕκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα Σχέδια εκθέσεων* ΕΣΠΑ 2007-2013.

### Ξενόγλωσση

Murphy, J. (1992). Effective schools: Legacy and future directions. In D. Reynolds and P. Cuttance (Eds), School Effectiveness, Research, policy and practice. London: Cassel

Pashiardi G., (2000), “School Climate in Elementary and Secondary Schools: Views of Cypriot Principals and Teachers”, International Journal of Educational Management, Vol.14 (5), pp. 224-237.

### Νόμοι - Εγκύκλιοι

Νόμος Πλαίσιο υπ' αριθμ.1566/85 Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Νόμος 2525/1997

Διατμηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του Λυκείου και το διάλογο για την Παιδεία (2009).Πρόταση για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δημόσια διαβούλευση /Διαμαντοπούλου: Έκθεση της Δημόσιας Διαβούλευσης «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» 17 Ιουνίου 2010 - 4 Ιουλίου 2010

Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Α/θμιας & Β/θμιας εκπαίδευσης στα πλαίσια των Νόμων 4024/2011& 4072/2012.

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

**Η Κατσιούλα Παναγιώτα είναι** Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Τεχνολόγος Γεωπονίας, κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου στην “Εκπαιδευτική Ηγεσία”. Επίσης, είναι κάτοχος πτυχίου της παιδαγωγικής κατάρτισης του

ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ και Πιστοποιητικού Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό. Κατέχει γνώση Αγγλικών και χειρίζεται καλά τις Νέες Τεχνολογίες. Έχει διδάξει και στους τρεις τύπους σχολείων της Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης. Τα δώδεκα τελευταία χρόνια ασχολείται με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική, καθώς επίσης έχει διδάξει στα ΤΕΙ. Τέλος, έχει ανακοινώσεις σε συνέδρια και δημοσίευση σε εκπαιδευτικό περιοδικό.  
**Στοιχεία επικοινωνίας:** [pkatsioula@gmail.com](mailto:pkatsioula@gmail.com)

**Η Μπούτσκου Λεμονιά** είναι κάτοχος 2 μεταπτυχιακών τίτλων και υποψήφια διδάκτωρ. Από το 2005 είναι εκπαιδευτικός στο Γυμνάσιο Αμυνταίου ενώ έχει εμπειρία ως επιμορφώτρια σε σεμινάρια και σε θερινό σχολείο σχετικά με το γνωστικό της αντικείμενο. Προσπαθεί να ακολουθεί τις νέες εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης με επιπλέον επιμόρφωση σε σύγχρονα και καινοτόμα προγράμματα και έχει συμμετάσχει σε πάνω από 25 συνέδρια. Ταυτόχρονα συμμετέχει σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία προάγουν το σχολείο και την τοπική κοινωνία.

**Στοιχεία επικοινωνίας:** [lemonmp3@gmail.com](mailto:lemonmp3@gmail.com)

Σπανού Αικατερίνη  
Μελιτζάνη Ειρήνη

## Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση εκπαιδευτικών Α΄βάθμιας εκπαίδευσης.

Ερευνητικά αποτελέσματα για την αυτοαξιολόγηση  
των εκπαιδευτικών αναφορικά με την οργάνωση σχολικών  
εκδηλώσεων και τη συμμετοχή τους σε αυτές

### Περίληψη

Στις μέρες μας η εκπαίδευση είναι αδήριτη ανάγκη να αποτελέσει το εφαλτήριο και το μέσο για τη διαμόρφωση ικανών πολιτών αλλά και την αντιμετώπιση των ραγδαίων κοινωνικών μεταβολών. Για να καταστεί, όμως, αυτό εφικτό είναι απαραίτητη η βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών μέσα από μια συστηματική αξιολόγηση των ενεργειών, των μεθόδων αλλά και των αποτελεσμάτων του έργου τους όχι μόνο από εξωτερικούς φορείς αλλά κυρίως από τον ίδιο τους τον εαυτό. Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας γίνεται παρουσίαση ενός υπάρχοντος και ενός εναλλακτικού μοντέλου αξιολόγησης, ενώ στο ερευνητικό μέρος της παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών, ως μερική εφαρμογή του εναλλακτικού μοντέλου αξιολόγησης.

### Abstract

Nowadays education is a necessity to be the springboard and the means for creating capable citizens and facing big social changes. However, to make it possible it is necessary to improve the work of teachers through a systematic

evaluation of the methods and results of their work not only by external bodies but mainly from their own selves. In the theoretical part of this paper, we present an existing and an alternative assessment model, while in the research part of presenting the results of self-assessment of the educational work of teachers, as partial implementation of alternative assessment model.

## 1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα πολυσήμαντο αλλά και ιδιαίτερα αμφιλεγόμενο ζήτημα που έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί διακεκριμένους ερευνητές και επιστήμονες τόσο στον Ελλαδικό όσο και στο διεθνή χώρο. Στην παρούσα εργασία θα εξετάσουμε κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αξιολογήσουν τον εαυτό τους αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρουν.

Απαραίτητο κρίνεται, πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση του θέματός μας, να προβούμε στην αποσαφήνιση όρων που αποτελούν τα βασικά εννοιολογικά εργαλεία μας, όπως της αξιολόγησης και των δύο υπαλλήλων εννοιών, της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης στην εκπαίδευση. Εν συνεχεία, καταγράφεται το ισχύον θεσμικό πλαίσιο του ΥΠΟΠΑΙΘ ως μοντέλο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και παρουσιάζεται με περισσότερες λεπτομέρειες το μαθητοκεντρικό μοντέλο αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών του κ. Παντελή Γεωργογιάννη, Καθηγητή Πανεπιστημίου Πατρών.

Ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, που προέκυψαν από την πιλοτική εφαρμογή της *Κλίμακας Αυτοαξιολόγησης και Ετεροαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας εκπαίδευσης*, αναφορικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τον εαυτό τους σε θέματα που αφορούν το έργο τους στη σχολική μονάδα.

## 2. Θεωρία

### 2.1 Αποσαφήνιση των όρων

#### 2.1.1. Αξιολόγηση

Ως «αξιολόγηση» ορίζεται ο «προσδιορισμός της αξίας, της σημασίας, της ποιότητας ενός πράγματος με καθορισμένα κριτήρια»<sup>1</sup>. Τα κριτήρια αυτά μπορούν να διακριθούν σε αντικειμενικά και σε υποκειμενικά.

Κατ' άλλους «αξιολόγηση είναι η διαδικασία της σχεδίασης, της συλλογής

---

1 Λεξικό της κοινής Νεοελληνικής, Λήμμα «Αξιολόγηση». Στο: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CE%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7&dq=](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CE%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7&dq=) (προσπελάστηκε στις 11/11/2014).

και της παροχής πληροφοριών, οι οποίες αποσκοπούν στο να διευκολύνουν την επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων» ή ως «συνεχή διαδικασία συλλογής πληροφοριών, κριτικής των πληροφοριών και λήψης αποφάσεων»<sup>2</sup>.

Κατά μία άλλη άποψη υπάρχει «διάκριση μεταξύ των εννοιών *αξιολόγηση* και *αξιολογική έρευνα*. Η αξιολόγηση [...] είναι η διαδικασία κρίσης της αξίας ενός προϊόντος, μιας διαδικασίας ή ενός προγράμματος, διαδικασία η οποία δεν προϋποθέτει υποχρεωτικά τη χρήση συστηματικών διαδικασιών ή τεκμηριών αυτής της κρίσης. Η αξιολογική έρευνα προϋποθέτει τη χρήση των επιστημονικών μεθόδων και τεχνικών της έρευνας για το σκοπό της αξιολόγησης προσώπων, καταστάσεων ή διαδικασιών»<sup>3</sup>.

Ειδικότερα όσον αφορά στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση μέχρι πρόσφατα δεν αποτελούσε αντικείμενο επιστημονικής έρευνας. Διατρέχοντας, όμως, τόσο την ελληνική όσο και τη διεθνή βιβλιογραφία, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις διαφορετικές κατευθύνσεις για τη διαδικασία της αξιολόγησης ως εξής:

- α) τη μέτρηση,
- β) τη συμφωνία μεταξύ σκοπών και πράξεων,
- γ) την επιστημονική κρίση<sup>4</sup>.

### 2.1.1.1. Στόχοι της αξιολόγησης

Σύμφωνα με το Σολομών, στόχοι οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι:

1. «να συμβάλει στη διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο,
2. να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων,
3. να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων,
4. να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος»<sup>5</sup>.

Οι παραπάνω στόχοι αποβλέπουν, φυσικά, στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα και ως τέτοιοι γίνονται αποδεκτοί. Οφείλουν, όμως, πρωτίτως να αποβλέπουν στη βελτίωση του μαθητή τόσο σε επίπεδο εκπαίδευσης όσο και σε επίπεδο παιδείας, να εμφορούνται δηλαδή από το μαθητοκεντρισμό και τον ανθρωποκεντρισμό.

---

2 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και πρόληψη της πρόωρης μαθητικής διαρροής. Στο: [http://schoolinclusion.pixel-online.org/files/training\\_package/Module%204\\_%20GR.pdf](http://schoolinclusion.pixel-online.org/files/training_package/Module%204_%20GR.pdf), σ. 4 (προσπελάστηκε στις 11/11/2014).

3 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και πρόληψη της πρόωρης μαθητικής διαρροής. Στο: [http://schoolinclusion.pixel-online.org/files/training\\_package/Module%204\\_%20GR.pdf](http://schoolinclusion.pixel-online.org/files/training_package/Module%204_%20GR.pdf), σ. 4 (προσπελάστηκε στις 11/11/2014).

4 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και πρόληψη της πρόωρης μαθητικής διαρροής. Στο: [http://schoolinclusion.pixel-online.org/files/training\\_package/Module%204\\_%20GR.pdf](http://schoolinclusion.pixel-online.org/files/training_package/Module%204_%20GR.pdf), σ. 4 (προσπελάστηκε στις 11/11/2014).

5 Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., Δαλαβίκας, Θ. (2009), Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τχ. 15, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ. 200. Στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/195-209.pdf> (προσπελάστηκε στις 8/4/2015).

## 2.1.2. Ετεροαξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με όσα έχουν λεχθεί, ως «αξιολόγηση» του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτικού νοείται η διαδικασία που πραγματοποιείται από άτομα ή φορείς, κατά την οποία συλλέγονται πληροφορίες για την ποιότητα του διδακτικού, παιδαγωγικού, καθοδηγητικού και διοικητικού έργου που παρέχει ο υπό αξιολόγηση εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της άσκησης των καθηκόντων του στη σχολική μονάδα. Αυτή η μορφή αξιολόγησης που χρησιμοποιεί συγκεκριμένα κριτήρια και επιστημονικές μεθόδους και πραγματοποιείται από εξωτερικούς προς τον εκπαιδευτικό παράγοντες, καλείται ετεροαξιολόγηση<sup>6</sup>.

## 2.1.3. Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Αντίστοιχα με τα παραπάνω, αξιολόγηση αποτελεί και η διαδικασία αποτίμησης του έργου του εκπαιδευτικού από τον ίδιο, χρησιμοποιώντας τα ίδια κριτήρια και τις ίδιες επιστημονικές και ερευνητικές μεθόδους<sup>7</sup> με τη διαδικασία της ετεροαξιολόγησης. Η μορφή αυτή αξιολόγησης καλείται αυτοαξιολόγηση. Πρόκειται για μια διαδικασία που τελείται με πρωτοβουλία του ίδιου του ατόμου το οποίο επιζητά την αντικειμενοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του, χωρίς να επηρεάζεται και να καθοδηγείται από εξωτερικούς παράγοντες και φορείς<sup>8</sup>.

Με βάση τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η έννοια της αξιολόγησης διακρίνεται σε δύο επιμέρους έννοιες: την **αυτοαξιολόγηση** και την **ετεροαξιολόγηση**.

Τόσο η αυτοαξιολόγηση όσο και η ετεροαξιολόγηση οφείλουν να αποβλέπουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτικού προς όφελος των μαθητών, και συνεπώς οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης οφείλει να έχει μαθητοκεντρικό προσανατολισμό.

## 2.2. Μοντέλα Αξιολόγησης

### 2.2.1. Τεχνοκρατικό μοντέλο

Με βάση το τεχνοκρατικό μοντέλο, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται από το βαθμό στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι επιδιωκόμενοι στόχοι

6 Γεωργγιάννης, Π. (2013), Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών Α'/βάθμιας και Β'/βάθμιας Εκπαίδευσης. Ένα εναλλακτικό σχέδιο. Στο: <http://inpatra.gr/georgogiannis/axiologisi.pdf>, σ. 8 (προσπελάστηκε στις 8/11/2014).

7 Γεωργγιάννης, Π. (2013), Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών Α'/βάθμιας και Β'/βάθμιας Εκπαίδευσης. Ένα εναλλακτικό σχέδιο. Στο: <http://inpatra.gr/georgogiannis/axiologisi.pdf>, σ. 8 (προσπελάστηκε στις 8/11/2014).

8 Μπαμπινιώτης, Γ. (1998), Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, σ.322.



του, συγκρινόμενοι με το παραγόμενο από άλλους φορείς εκπαιδευτικό έργο, επικεντρώνοντας στο βαθμό επίτευξης των αρχικών στόχων. Ως κριτική στο μοντέλο αυτό προβάλλεται το γεγονός ότι δεν αξιολογούνται ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου και περιορίζεται σε μια στατική, τυπική και διοικητική διαδικασία της μέτρησης της αποτελεσματικότητάς του<sup>9</sup>.

### 2.2.2. Ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο

Η αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας του τεχνοκρατικού μοντέλου, κυρίως στην Ευρώπη, οδήγησε στην ανάπτυξη του ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού μοντέλου, το οποίο δίνει «έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης [...], στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία [...] και στην ανάγκη εντοπισμού των ελλείψεων και των ατελειών των αξιολογούμενων [...]»<sup>10</sup>. Ως κριτική στο μοντέλο αυτό προβάλλεται ο υποκειμενικός χαρακτήρας του ελλείπει συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης, του πλήθους των δεξιοτήτων που απαιτούνται από τους αξιολογητές και τέλος του μεγάλου χρόνου που απαιτείται για την αξιολογική διαδικασία<sup>11</sup>.

### 2.2.3. Θεσμικό πλαίσιο του Υ.Π.Ο.Π.Α.Ι.Θ ως μοντέλο για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών

Στις αρχές του 1970, η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών κάνει την εμφάνισή της για πρώτη φορά ως ετεροαξιολόγηση, με τη συμμετοχή εξωσχολικών και ενδοσχολικών φορέων σύμφωνα με τις αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας. Μέχρι το 1981 η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πραγματοποιούνταν μέσω του θεσμού του επιθεωρητή. Ο επιθεωρητής συγκέντρωνε στο πρόσωπό του όλες τις παιδαγωγικές και οι διοικητικές αρμοδιότητες, λειτουργώντας ως «βασικός μοχλός ενός ελεγκτικού μηχανισμού, που είχε ως στόχο τον αυστηρό έλεγχο στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, που συχνά προεκτεινόταν στην ιδιωτική τους ζωή»<sup>12</sup>.

«Από την κατάργηση του θεσμού του σχολικού επιθεωρητή και την καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου με το νόμο 1304/1982 (06-

9 Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., Δαλαβίκας, Θ. (2009), Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τχ. 15, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ. 199. Στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/195-209.pdf> (προσπελάστηκε στις 8/4/2015).

10 Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., Δαλαβίκας, Θ. (2009), Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τχ. 15, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ. 199-200. Στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/195-209.pdf> (προσπελάστηκε στις 8/4/2015).

11 Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., Δαλαβίκας, Θ. (2009), Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τχ. 15, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ. 200. Στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/195-209.pdf> (προσπελάστηκε στις 8/4/2015).

12 Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ., Συρίου, Ι. (2009), Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στο: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τχ.15, σ. 182.

12-1982, Φ.Ε.Κ. 144/07-12-1982) μέχρι σήμερα έχουν παρέλθει 31 χρόνια<sup>13</sup>». Στο χρονικό αυτό διάστημα θεσπίστηκε ένα ευρύ νομοθετικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αποτελούμενο από νόμους, προεδρικά διατάγματα και αποφάσεις.

Αναλυτικότερα, το 1982 με το Νόμο 1304/82 καθιερώθηκε ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1985 πάλι με νόμο (Ν. 1566/85) δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και ο νόμος προβλέπει την έκδοση προεδρικού διατάγματος με το οποίο ορίζονται θεωρητικά τα κριτήρια της αξιολόγησης, η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο και τα όργανα της, τα δικαιώματα και οι εγγυήσεις υπέρ των αξιολογούμενων. Το 1992 ορίζονται ως αξιολογητές, σύμφωνα με το Νόμο 2043/1992 οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές αλλά και οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων.

Αναφορικά με τα ισχύοντα Προεδρικά Διατάγματα, με το Π.Δ. 320/1993 και την Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/27/2/1998 καθιερώνεται επίσημα η διαδικασία της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση<sup>14</sup>.

Διατρέχοντας την παραπάνω νομοθεσία, διαπιστώνουμε ότι όταν το Υπουργείο Παιδείας αναφέρεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών, εννοεί την ετεροαξιολόγησή τους με ασαφή και απροσδιόριστα κριτήρια.

Τα κριτήρια ετεροαξιολόγησης, σύμφωνα με το Θεσμικό Πλαίσιο του Υπουργείου Παιδείας, ομαδοποιούνται στις εξής πέντε κατηγορίες: εκπαιδευτικό περιβάλλον, οργάνωση και προετοιμασία της διδασκαλίας, εκπαιδευτική διαδικασία και μαθητική αξιολόγηση, συνέπεια και επάρκεια των εκπαιδευτικών και τέλος, επαγγελματική κατάρτιση τους.

- Αναφορικά με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, προβάλλονται ως κριτήρια οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του και οι προσδοκίες του από αυτούς, το παιδαγωγικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική τάξη καθώς και η συνολική διαχείριση και ο συντονισμός της από την πλευρά του εκπαιδευτικού.
- Η ομάδα κριτηρίων οργάνωσης και προετοιμασίας της διδασκαλίας, αφορά το βαθμό αντίληψης και διάκρισης των γνωστικών δυνατοτήτων αλλά και ελλείψεων των μαθητών με στόχο τη διαμόρφωση της πορείας διδασκαλίας, τους στόχους και το περιεχόμενο της, τις διδακτικές μεθόδους και μέσα, αλλά και την ανατροφοδότηση και γενικότερη κινητοποίηση των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.
- Ως κριτήρια εκπαιδευτικής διαδικασίας και μαθητικής αξιολόγησης προβάλλονται η προετοιμασία μαθητών για την εκπαιδευτική πράξη,

13 Γεωργιογιάννης, Π. (2013), Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Ένα εναλλακτικό σχέδιο. Στο: <http://inpatra.gr/georgogiannis/axiologisi.pdf>, σ. 3 (προσπελάστηκε στις 8/11/2014).

14 Όλη η νομοθεσία για την αυτοαξιολόγηση – αξιολόγηση. Στο: <http://www.alfavita.gr/arhron/ολη-η-νομοθεσια-για-την-αυτοαξιολογηση-αξιολογηση> (προσπελάστηκε στις 11/11/2014).

διδασκτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικά μέσα, ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης, κατανόηση της νέας γνώσης από την πλευρά των μαθητών και μαθητική αξιολόγηση.

- Κριτήρια της συνέπειας και επάρκειας των εκπαιδευτικών συνιστούν οι τυπικές καθημερινές υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού, η συμμετοχή στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την αξιολόγησή της αλλά και η άμεση επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς για θέματα που άπτονται της σχολικής πραγματικότητας,
- Κριτήρια επαγγελματικής κατάρτισης αποτελούν τα τυπικά προσόντα και η επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη του εκπαιδευτικού<sup>15</sup>.

Επομένως, μέσα από την παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου του Υπουργείου Παιδείας, αντιλαμβανόμαστε ότι δεν πρόκειται για ένα μοντέλο αξιολόγησης αλλά περισσότερο για μια νομοθετική – θεωρητική υποδομή, με βάση την οποία θα δημιουργηθεί ένα μοντέλο αξιολόγησης, το οποίο προς το παρόν δεν υπάρχει. Επιπλέον δε διαφαίνεται αν αυτή η θεωρητική υποδομή εμφορείται από μαθητοκεντρικό προσανατολισμό.

### 2.3. Το μαθητοκεντρικό μοντέλο αξιολόγησης του καθηγητή Παντελή Γεωργογιάννη

#### 2.3.1. Μορφές αξιολόγησης

Στηριζόμενοι στην αποσαφήνιση των βασικών εννοιών, λαμβάνουμε ως δεδομένο ότι η έννοια της αξιολόγησης διακρίνεται σε δύο επιμέρους έννοιες, την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση, και επομένως προκύπτουν δύο διαφορετικές αντίστοιχα μορφές αξιολόγησης.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το Μαθητοκεντρικό Μοντέλο Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών του καθηγητή Παντελή Γεωργογιάννη αξιοποιεί και τις δύο αυτές μορφές αξιολόγησης χρησιμοποιώντας τα ίδια κριτήρια και για τις δύο, όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια μέσα από την παρουσίαση της *Κλίμακας Αυτοαξιολόγησης και Ετεροαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας εκπαίδευσης* και των διαδικασιών εφαρμογής της.

#### 2.3.1. Παρουσίαση της κλίμακας

Η Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης και Ετεροαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί 6βαθμη

---

<sup>15</sup> Προεδρικό Διάταγμα Υπ' Αριθμ. 152. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: <http://edu.klimaka.gr/ekpaideytiko-anakoinvseis/monimoi-ekpaideytiko/plhrofories/449-protash-axiologhsh-ekpaidevtikwn.html> (προσπελάστηκε στις 8/10/2014).

διαβαθμισμένη κλίμακα «Καθόλου» έως το «Άριστα» και απαρτίζεται από τρία επιμέρους δελτία 50 ερωτήσεων έκαστο, ως εξής:

- 1. Δελτίο 1: Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και Αξιολόγησή του από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας.** Το Δελτίο συμπληρώνεται από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως ετεροαξιολογητή και εξετάζει θέματα που αφορούν τη σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του, τους συναδέλφους του, τους γονείς των μαθητών αλλά και τη συμμετοχή του στη συνέλευση του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου.
- 2. Δελτίο 2: Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και Αξιολόγησή του από το Σχολικό Σύμβουλο.** Το Δελτίο συμπληρώνεται από το Σχολικό Σύμβουλο ως ετεροαξιολογητή και πραγματεύεται θέματα που αφορούν τη διδακτική επάρκεια και ετοιμότητα<sup>16</sup> του εκπαιδευτικού, τις διδακτικές προσεγγίσεις, τη διαχείριση των συμπεριφορών των μαθητών του αλλά και θέματα οργάνωσης και συντονισμού της τάξης.
- 3. Δελτίο 3: Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και Αξιολόγησή του από τον Ειδικό Αξιολογητή.** Το Δελτίο συμπληρώνεται από τον Ειδικό Αξιολογητή ως ετεροαξιολογητή και εξετάζει τις διαδικασίες που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός για την προετοιμασία κάθε διδακτικής ενότητας, τη διδακτική διαδικασία που ακολουθεί και τους στόχους που από την αρχή έθεσε και υλοποιεί κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας καθώς και το βαθμό επιμόρφωσής του που προκύπτει από τις προαναφερθείσες διαδικασίες.

Η διάκριση της αξιολόγησης σε αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, λοιπόν, δεν γίνεται με βάση το περιεχόμενο των δελτίων, αφού ουσιαστικά έχουν το ίδιο περιεχόμενο, αλλά με βάση τους αξιολογητές που συμπληρώνουν τα δελτία, δηλαδή τα πρόσωπα που ασκούν την αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, το ίδιο δελτίο αξιολόγησης χρησιμοποιείται τόσο από τον εκπαιδευτικό κατά τη διαδικασία τη αυτοαξιολόγησής του, όσο και από τα στελέχη εκπαίδευσης που πραγματοποιούν την ετεροαξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Με τη χρησιμοποίηση της Κλίμακας καθίσταται δυνατή η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτικού. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί με την αυτοαξιολόγησή τους έχουν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν τα αδύνατά τους σημεία και να τα βελτιώσουν κατά την προσωπική τους κρίση. Παράλληλα, όμως, με τη διαδικασία της ετεροαξιολόγησης και μέσω των παρεμβάσεων και των υποδείξεων των αξιολογητών τους επιτυγχάνεται επιπλέον η διεύρυνση των εκπαιδευτικών οριζόντων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο σημείο αυτό, καθίσταται σαφές ότι η διαδικασία αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, η οποία υλοποιείται τόσο από τον ίδιο όσο και από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, το Σχολικό Σύμβουλο, τον Ειδικό Αξιολογητή και πάντα με την παρουσία του Συνηγόρου του εκπαιδευτικού, δεν αποσκοπεί

---

<sup>16</sup> Γεωργιογιάννης, Π. (2006), Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α' βάρθμιας και Β' βάρθμιας Εκπαίδευσης, Πάτρα.

στην κριτική του εκπαιδευτικού αλλά σε μια συνολική προσπάθεια διαμόρφωσης και βελτίωσης του επαγγελματικού και εκπαιδευτικού του προφίλ.

### 2.3.1.2. Η Αυτοαξιολόγηση

Όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών αλλά και συνολικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας αυτή προβάλλεται ως κλειδί για την αέναη βελτίωση των εκπαιδευτικών και διδακτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν επιτρέπεται να περιορίζεται μόνο στην ετεροαξιολόγηση αλλά να πραγματοποιείται και από τους κύριους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή τους ίδιους εκπαιδευτικούς. Είναι αδήριτη ανάγκη, επομένως, η διαδικασία της ετεροαξιολόγησης να συμπληρωθεί και με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης<sup>17</sup> με τα ίδια, όμως, κριτήρια.

Απώτερος σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης. Έχοντας αυτές τις σκέψεις ως αφετηρία, οι εκπαιδευτικοί προχωρούν στην αξιολόγηση των πεπραγμένων τους και συμπληρώνουν το ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο μια μέρα πριν την αξιολόγηση από τους ετεροαξιολογητές<sup>18,19</sup>.

Ολοκληρώνοντας, η διαδικασία αυτή παρέχει στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας ευκαιρίες συνειδητοποίησης των ιδιαίτερων συνθηκών λειτουργίας των σχολείων<sup>20</sup>. Εκτός αυτού, παρέχεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να συμπληρώνει το δελτίο αξιολόγησης ανά πάσα στιγμή με στόχο την ανατροφοδότηση του έργου του και την αυτοβελτίωσή του για την εκπαιδευτική διαδικασία.

### 2.3.1.1. Η Ετεροαξιολόγηση

Στον αντίποδα της αυτοαξιολόγησης βρίσκεται η ετεροαξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται από το Διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας, το Σχολικό Σύμβουλο κάθε γνωστικού αντικείμενου αλλά και τον Ειδικό Αξιολογητή πάντα με τη συμμετοχή του Συνηγόρου του εκπαιδευτικού.

Η διαδικασία της ετεροαξιολόγησης λαμβάνει χώρα στη σχολική τάξη

---

17 MacBeath, (1999). Στο: [http://www.paideia.org.cy/upload/ShedioAxiologisis/pdf2/3\\_sistema\\_axiologisis\\_sxolikis\\_monadas.pdf](http://www.paideia.org.cy/upload/ShedioAxiologisis/pdf2/3_sistema_axiologisis_sxolikis_monadas.pdf) (προσπελάστηκε στις 6/11/14).

18 Γεωργογιάννης, Π. (2009), Αξιολόγηση και διοίκηση της εκπαίδευσης και διαπολιτισμική πραγματικότητα, Πάτρα: Αυτοέκδοση, σ. 78.

19 Γεωργογιάννης, Π. (2013), Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Ένα εναλλακτικό σχέδιο. Στο: <http://inpatra.gr/georgogiannis/axiologisi.pdf>, σ. 3 και 10 (προσπελάστηκε στις 7/11/2014).

20 Γεωργογιάννης, Π. (2009), Αξιολόγηση και διοίκηση της εκπαίδευσης και διαπολιτισμική πραγματικότητα, Πάτρα: Αυτοέκδοση, σ. 79.

κατά τη διάρκεια της 45λεπτης διδασκαλίας του μαθήματος. Παρευρισκόμενοι στην τάξη, λοιπόν, είναι εκτός από το δάσκαλο και τους μαθητές, ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας, ο Σχολικός Σύμβουλος, ο Ειδικός Αξιολογητής αλλά και ο Συνήγορος του εκπαιδευτικού, έργο του οποίου είναι να παρακολουθεί τη διαδικασία χωρίς να παρεμβαίνει σε αυτήν εκπροσωπώντας τα συμφέροντα του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού. Η παρουσία των ετεροαξιολογητών, ωστόσο, είναι ιδιαίτερος διακριτική καθώς κάθονται στο πίσω μέρος της αίθουσας και καταγράφουν τις εντυπώσεις και παρατηρήσεις τους. Κάθε παρευρισκόμενος συμπληρώνει το Δελτίο που του αναλογεί, ενώ ο εκπαιδευτικός έχει ήδη συμπληρώσει όλα τα δελτία μία ημέρα νωρίτερα<sup>21</sup>.

Αναλυτικότερα, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ο οποίος διαθέτει πιστοποιημένη διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα, με βάση τα κριτήρια του δελτίου αξιολογεί τον εκπαιδευτικό ως προς την παρουσία και τη συνέπεια του στις υποχρεώσεις του στη σχολική μονάδα καταχωρώντας στο δελτίο το βαθμό ανταπόκρισης του. Τα κριτήρια αφορούν τη σχέση του εκπαιδευτικού με την εκάστοτε σχολική μονάδα, το ρόλο του στις συνελεύσεις των διδασκόντων, την επαφή με τους μαθητές του και τους συναδέλφους του, την επιμόρφωσή του καθώς και τις σχέσεις του με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών του.

Ο Σχολικός Σύμβουλος, από την άλλη, διαθέτοντας συμβουλευτική επάρκεια και ετοιμότητα, αξιολογεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του 45λεπτου μαθήματος την παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, αξιολογεί, μεταξύ άλλων, το βαθμό ενημέρωσής του σε καινοτόμες μεθόδους, την αξιοποίηση νέων προσεγγίσεων διδασκαλίας, τη μεταδοτικότητα του, την επικοινωνία που έχει αναπτύξει με τους μαθητές του καθώς και το συνολικό χειρισμό καταστάσεων μέσα στη τάξη.

Ο Ειδικός Αξιολογητής, ως κάτοχος πιστοποιημένης διδακτικής επάρκειας και ετοιμότητας σε ένα από τα γνωστικά αντικείμενα, όπως γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία κ.ά., εξετάζει κατά πόσον ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στις διδακτικές υποχρεώσεις του. Συγκεκριμένα, αξιολογεί την προετοιμασία του εκπαιδευτικού στην εκάστοτε διδακτική ενότητα στο αξιολογούμενο γνωστικό αντικείμενο, την πορεία διδασκαλίας, τις αξιοποιήσιμες μεθόδους και τεχνικές για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου και τέλος την κατάρτιση-επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στο αντικείμενο.

Τέλος, στη διαδικασία της ετεροαξιολόγησης συμμετέχει ενεργά και ο Συνήγορος του εκπαιδευτικού ο οποίος ορίζεται από τον ίδιο τον αξιολογούμενο και αποστολή του είναι να επιβλέπει την αξιολογητική διαδικασία διαφυλάσσοντας, παράλληλα, τα δικαιώματα και τα συμφέροντα του εκπαιδευτικού<sup>22</sup>.

21 Γεωργγιάννης, Π. (2013), Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης. Ένα εναλλακτικό σχέδιο. Στο: <http://inpatra.gr/georgogiannis/axiologisi.pdf>, σ.σ. 8, 10 και 11 (προσπελάστηκε στις 12/11/2014).

22 Γεωργγιάννης, Π. (2013), Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών Α΄/βάθμιας και Β΄/

Με το πέρας της διαδικασίας ετεροαξιολόγησης ακολουθεί συζήτηση μεταξύ όλων των εμπλεκομένων. Στη συζήτηση αυτή ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός επιχειρηματολογεί και τεκμηριώνει τις ενέργειές του κατά την διδακτική διαδικασία. Από την πλευρά τους οι ετεροαξιολογητές ενημερώνουν τον εκπαιδευτικό για περαιτέρω δυνατότητες που θα μπορούσε να εφαρμόσει κατά τη διδακτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό ανοίγονται νέοι δρόμοι και προοπτικές στις διδακτικές δυνατότητες και την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, αναδεικνύεται ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας του ως μοντέλο αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης.

## 2.4. Κριτική των μοντέλων αξιολόγησης

Συγκρίνοντας αφενός την πρόταση αξιολόγησης του Υπουργείου Παιδείας, αφετέρου το Μαθητοκεντρικό Μοντέλο Αξιολόγησης, διαπιστώνουμε ότι οι δυο αυτές προτάσεις διαφοροποιούνται σε έναν μεγάλο βαθμό. Συγκεκριμένα, όσον αφορά το Θεσμικό Πλαίσιο Αξιολόγησης του Υπουργείου, πρόκειται για ένα καθαρά θεωρητικό κείμενο, στο οποίο δεν παρουσιάζεται ο τρόπος εφαρμογής του. Περιορίζεται ,συνάμα, στην ετεροαξιολόγηση αποβλέποντας στον έλεγχο του εκπαιδευτικού και τη στέρηση βασικών εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών. Αυτό σημαίνει ότι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ως κινητήριος μοχλός της εκπαιδευτικής διαδικασίας που επιζητά την καθοδήγηση από τους αρμόδιους φορείς, παραμένει αβοήθητος και εκτεθειμένος στην ετεροαξιολόγηση, καθώς αδυνατεί να εκφράσει τους προβληματισμούς, τις αντιρρήσεις και τις σκέψεις του.

Αξίζει να αναφερθεί, ακόμη, ότι το Θεσμικό Πλαίσιο Αξιολόγησης το οποίο προτείνει το Υπουργείο φαίνεται να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην απόκτηση τυπικών προσόντων εκ μέρους των εκπαιδευτικών, όπως την κατοχή ξένων γλωσσών, μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων σπουδών. Προς απογοήτευση ακόμα και των ίδιων των εκπαιδευτικών, φαίνεται να παραβλέπονται ουσιαστικά θέματα που άπτονται της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας και συνιστούν ουσιαστική αξιολόγηση, θέματα όπως η αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων των μελών της σχολικής κοινότητας, η ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μελών αλλά κυρίως η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας η διαχείριση της τάξης και κατ' επέκταση της σχολικής μονάδας.

Στον αντίποδα βρίσκεται το μαθητοκεντρικό μοντέλο αξιολόγησης του καθηγητή Παντελή Γεωργογιάννη που φαίνεται να εστιάζει στην πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα, το μοντέλο αυτό αξιολογεί συνολικά τον εκπαιδευτικό σε κάθε πτυχή της καθημερινής σχολικής πρακτικής (όπως τήρηση ωραρίου, δημιουργία σχέσεων με γονείς,

---

βάθμιας Εκπαίδευσης. Ένα εναλλακτικό σχέδιο. Στο: <http://inpatra.gr/georgogiannis/axiologisi.pdf> , σ.σ. 10-11 (προσπελάστηκε στις 9/11/2014).

συνάδελφους, μαθητές, υπευθυνότητα, συνέπεια κ.ά.).

Καινοτομία του αποτελεί το γεγονός ότι θέτει τον ίδιο τον εκπαιδευτικό προ των ευθυνών του απέναντι στους μαθητές, παρέχοντας του την ευκαιρία να αξιολογήσει ο ίδιος τον εαυτό του, δηλαδή να αυτοαξιολογηθεί, με συγκεκριμένα κριτήρια και με γνώμονα πάντα το όφελος των μαθητών τόσο σε επίπεδο εκπαίδευσης όσο και σε επίπεδο παιδείας. Παράλληλα δίνει τη δυνατότητα να ετεροαξιολογηθεί με τα ίδια ακριβώς κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για την αυτοαξιολόγησή του.

Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι το μοντέλο προβλέπει την παρουσία συνηγόρου του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της ετεροαξιολόγησής του, ώστε να διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα της αξιολογικής διαδικασίας τόσο κατά την πραγματοποίησή της στην τάξη όσο και στη διαβούλευση που ακολουθεί μεταξύ των αξιολογητών και του αξιολογούμενου.

Ως κριτική, τέλος, όλων των μοντέλων αξιολόγησης μπορεί να θεωρηθεί το βραχυπρόθεσμο της όλης διαδικασίας, ισχυρό αντιστάθμισμα της οποίας αποτελεί η δημιουργία ενός νέου διαρκούς μοντέλου αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Σε αυτά τα πλαίσια, η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών τόσο από τους εξωτερικούς φορείς όσο και από τον ίδιο συνιστά μια μακροπρόθεσμη διαδικασία η οποία συμβάλλει στην πλήρη κατανόηση από την πλευρά των αξιολογητών των μέσων και μεθόδων διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και από την πλευρά του ίδιου του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση του ολοκληρωμένου του προφίλ και την καλύτερη διαχείριση των ενδοσχολικών πραγμάτων.

## 2.5. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αξιολογούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την συνέπεια με την οποία ανταποκρίνονται στα σχολικά τους καθήκοντα και υποχρεώσεις αναφορικά με την οργάνωση και εποπτεία των σχολικών εκδηλώσεων και εκδρομών.

## 2.6. Υποθέσεις της έρευνας

### 2.6.1. Γενική υπόθεση

Οι εκπαιδευτικοί της Α΄/βάθμιας εκπαίδευσης αυτοαξιολογούνται ως παρόντες και συνεπείς στην οργάνωση των σχολικών εκδηλώσεων αλλά και στην εποπτεία των μαθητών στις σχολικές εκδρομές.

### 2.6.2. Επιμέρους υποθέσεις

1. Οι εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογούνται θετικά αναφορικά με τη συμμετοχή και παρουσία τους στις σχολικές εκδηλώσεις.



2. Οι εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογούνται θετικά αναφορικά με τη συμμετοχή τους στην οργάνωση των σχολικών εκδηλώσεων.
3. Οι εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογούνται θετικά αναφορικά με τη συμμετοχή και παρουσία τους στις σχολικές εκδρομές.
4. Οι εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογούνται θετικά αναφορικά με την τήρηση της εποπτείας των μαθητών στις σχολικές εκδρομές.

### 3. Μεθοδολογία της έρευνας

#### 3.1. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται συνολικά από 86 άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς Α΄/βάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 35 είναι άνδρες και οι 49 γυναίκες ενώ δύο ερευνητικά υποκείμενα δε δήλωσαν φύλο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2005-2006 και οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία από τους νομούς Αιτωλοακαρνανίας (19), Αρκαδίας (1), Αττικής (8), Αχαΐας (14), Ηλείας (1), Κορινθίας (2), Μαγνησίας (1) και Τρικάλων (9).

Αναφορικά με την εν συνόλω υπηρεσία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, 6 άντρες και 18 γυναίκες δηλώνουν μέχρι 10 έτη υπηρεσίας στα σχολεία, 14 άνδρες και 20 γυναίκες από 11 έως 20 χρόνια, 11 άνδρες και 5 γυναίκες δηλώνουν από 21 έως 30 έτη και μόνο 1 άνδρας και 1 γυναίκα δηλώνουν από 31 και άνω χρόνια υπηρεσίας.

#### 3.2. Ερευνητικά εργαλεία και τρόπος ανάλυσης των δεδομένων

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η «Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης και Ετεροαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου των Εκπαιδευτικών Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης», του Καθηγητή Παντελή Γεωργογιάννη. Για την παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν μεταβλητές από το πρώτο Δελτίο της Κλίμακας.

Η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS, χρησιμοποιώντας το κριτήριο  $\chi^2$  με τη μέθοδο crosstabulation.

Ως **ανεξάρτητες** επιλέχθηκαν οι μεταβλητές “φύλο” και “χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός”, ενώ ως **εξαρτημένες** επιλέχθηκαν οι μεταβλητές:

1. Συμμετοχή στην οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων
2. Παρουσία στις σχολικές εκδηλώσεις
3. Συμμετοχή στην οργάνωση σχολικών εκδρομών
4. Συμμετοχή και Εποπτεία των μαθητών στις σχολικές εκδρομές.

#### 4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στους πίνακες που ακολουθούν θα αναλύσουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών Α΄/β΄αθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας σε ποσοστά %.

##### 4.1. Συμμετοχή στην οργάνωση των σχολικών εκδηλώσεων

Στον πίνακα 1 καταγράφεται η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή τους στην οργάνωση των σχολικών εκδηλώσεων, σύμφωνα με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας.

**Πίνακας 1: Αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή στην οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων ανάλογα με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας σε %.**

Συμμετοχή στην οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων		N	Συμμετοχή στην οργάνωση εκδηλώσεων					
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Άριστα
Φύλο/Χρόνια Υπηρεσίας								
Άντρας	έως 10	6	,0%	,0%	16,7%	,0%	66,7%	16,7%
	11-20	14	,0%	,0%	,0%	7,1%	28,6%	64,3%
	21-30	11	,0%	,0%	,0%	9,1%	54,5%	36,4%
	31 και άνω	1	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100%
Γυναίκα	έως 10	18	,0%	5,6%	16,7%	11,1%	27,8%	38,9%
	11-20	20	,0%	,0%	15,0%	15,0%	15,0%	55,0%
	21-30	5	,0%	,0%	,0%	,0%	20,0%	80,0%
	31 και άνω	1	,0%	,0%	,0%	100%	,0%	,0%

Άντρας N= 32,  $\chi^2= 10,054$ ,  $df= 9$ ,  $p= 0,34 > 0,05$

Γυναίκα N=44,  $\chi^2= 11,586$ ,  $df= 12$ ,  $p=0,479 > 0,05$

Total N= 86, missing 10

Στον πίνακα 1 παρατηρούμε ότι τα υψηλότερα ποσοστά, με ελάχιστες εξαιρέσεις, καταγράφονται στις διαβαθμίσεις «Άριστα» και «Πάρα πολύ», με τιμές που κυμαίνονται από 54,5% έως 100%, ενώ στις διαβαθμίσεις «Καθόλου» έως «Αρκετά» τα ποσοστά που παρατηρούνται είναι ελάχιστα και κυμαίνονται από 0% έως 16,7%. Πρέπει να σημειωθεί ότι στο υπηρεσιακό διάστημα «31 και άνω», τόσο στους άντρες όσο και στις γυναίκες συμμετέχει μόνο ένα άτομο.

Για τους άντρες εκπαιδευτικούς με χρόνια υπηρεσίας «έως 10» και «21-30» τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεών τους καταγράφονται στη διαβάθμιση «Πάρα πολύ» με 66,7% και 54,5% αντίστοιχα. Αντίθετα, για τους άντρες εκπαιδευτικούς με χρόνια υπηρεσίας «11-20» και «31 και άνω»

τα υψηλότερα ποσοστά παρατηρούνται στη διαβάθμιση «Άριστα» με 64,3% και 100% αντίστοιχα.

Στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, από την άλλη πλευρά, τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεών τους καταγράφονται στη διαβάθμιση «Άριστα» και κυμαίνονται από 38,9% έως 80%.

Από τη στατιστική επεξεργασία προέκυψε ότι τόσο για τους άντρες όσο και για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς τα  $p$  ανέρχονται σε  $0,34 > 0,05$  για τους άντρες και  $p=0,479 > 0,05$  για τις γυναίκες, γεγονός που υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει στατιστική συνάφεια μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας ανδρών και γυναικών και της συνέπειάς τους στη συμμετοχή για την οργάνωση των σχολικών εκδηλώσεων.

Από τον πίνακα προκύπτει, τέλος, ότι τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος αυτοαξιολογούνται ως συνεπείς στη συμμετοχή τους στην οργάνωση των σχολικών εκδηλώσεων σε πολύ υψηλό βαθμό, με την αύξηση των χρόνων υπηρεσίας να συνεπάγεται αύξηση της συνέπειάς τους, με εξαίρεση τους άντρες στο υπηρεσιακό διάστημα «21-30».

#### 4.2. Παρουσία στις σχολικές εκδηλώσεις

Στον πίνακα 2 καταγράφεται η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς την παρουσία τους στις σχολικές εκδηλώσεις, σύμφωνα με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας.

**Πίνακας 2: Αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την παρουσία στις σχολικές εκδηλώσεις ανάλογα με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας σε %.**

Παρουσία στις σχολικές εκδηλώσεις Φύλο/Χρόνια Υπηρεσίας		N	Συμμετοχή στην οργάνωση εκδηλώσεων					
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Άριστα
Αντρας	έως 10	6	,0%	,0%	,0%	,0%	16,7%	83,3%
	11-20	14	,0%	,0%	,0%	7,1%	21,4%	71,4%
	21-30	11	,0%	,0%	,0%	9,1%	45,5%	45,5%
	31 και άνω	1	,0%	,0%	,0%	0%	,0%	100%
Γυναίκα	έως 10	18	,0%	5,6%	,0%	5,6%	27,8%	66,7%
	11-20	20	,0%	,0%	10,0%	5,0%	15,0%	70,0%
	21-30	5	,0%	,0%	,0%	,0%	20,0%	80,0%
	31 και άνω	1	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100%

Αντρας N= 32,  $\chi^2= 3,777$  ,  $df= 6$ ,  $p= 0,707 > 0,05$

Γυναίκα N=44,  $\chi^2= 3,916$  ,  $df= 9$ ,  $p= 0,917 > 0,05$

Total N= 86, missing 10

Αναφορικά με τον πίνακα 2 παρατηρούμε ότι τα υψηλότερα ποσοστά, με ελάχιστες εξαιρέσεις, καταγράφονται στη διαβάθμιση «Άριστα» με τιμές

που κυμαίνονται από 45,5% έως 83,8%, ενώ στις διαβαθμίσεις «Καθόλου» έως «Πολύ» τα ποσοστά που παρατηρούνται είναι ελάχιστα και κυμαίνονται από 0% έως 10%. Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι στο υπηρεσιακό διάστημα «31 και άνω», τόσο στους άντρες όσο και στις γυναίκες συμμετέχει μόνο ένα άτομο.

Για τους άντρες εκπαιδευτικούς με χρόνια υπηρεσίας «έως 10» και «11-20» και «31 και άνω» τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεων τους καταγράφονται στη διαβάθμιση «Άριστα» με 83,3% και 71,4% αντίστοιχα. Αντίθετα, για τους άντρες εκπαιδευτικούς με χρόνια υπηρεσίας «21-30» τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεων τους ισοκατανέμονται στις διαβαθμίσεις «Πάρα Πολύ» και «Άριστα» με 45,5% για κάθε διαβάθμιση αντίστοιχα.

Από την άλλη πλευρά, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αφενός μεγαλύτερη διασπορά στις απαντήσεις τους και σε αυτή την ερώτηση, αφετέρου τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεων τους για όλα τα υπηρεσιακά διαστήματα καταγράφονται στη διαβάθμιση «Άριστα» και κυμαίνονται από 66,7% έως 80%.

Από τη στατιστική επεξεργασία προέκυψε ότι τόσο για τους άντρες όσο και για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς τα  $p$  ανέρχονται σε  $0,707 > 0,05$  για τους άντρες και  $p=0,917 > 0,05$  για τις γυναίκες, γεγονός που υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει στατιστική συνάφεια μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας ανδρών και γυναικών και της συνέπειάς τους αναφορικά με τη φυσική τους παρουσία στις σχολικές εκδηλώσεις.

Προκύπτει, τέλος, ότι τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος αυτοαξιολογούνται ως παρόντες στις σχολικές εκδηλώσεις σε πολύ υψηλό βαθμό. Για τους άντρες, όμως, η αύξηση των χρόνων υπηρεσίας συνεπάγεται ελάττωση της συνέπειάς τους, σε αντίθεση με τις γυναίκες, όπου η αύξηση των χρόνων υπηρεσίας συνεπάγεται επακόλουθη αύξηση της συνέπειας τους στην παρουσία στις σχολικές εκδηλώσεις.

#### 4.3. Συμμετοχή στην οργάνωση σχολικών εκδρομών

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς τη συμμετοχή τους στην οργάνωση των σχολικών εκδρομών, σύμφωνα με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας.

Στον πίνακα 3 παρατηρούμε ότι τα υψηλότερα ποσοστά, με ελάχιστες εξαιρέσεις, καταγράφονται στις διαβαθμίσεις «Πάρα Πολύ» και «Άριστα» με τιμές που κυμαίνονται από 16,7% έως 100%, ενώ στις διαβαθμίσεις «Καθόλου» έως «Πολύ» τα ποσοστά που παρατηρούνται είναι ελάχιστα και κυμαίνονται από 0% έως 16,7%, με εξαίρεση την υπηρεσιακή διαβάθμιση «31 και άνω» στις γυναίκες, παρόλο που, όπως ήδη προαναφέραμε, στο υπηρεσιακό διάστημα «31 και άνω», τόσο στους άντρες όσο και στις γυναίκες συμμετέχει ένα μόνο άτομο.

Για τους άντρες εκπαιδευτικούς με χρόνια υπηρεσίας «11-20» και «21-30» «31 και άνω» τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεων τους καταγράφονται στη διαβάθμιση «Άριστα» με 71,4%, 45,5% και 100% αντίστοιχα. Αντίθετα,

για τους άντρες εκπαιδευτικούς με χρόνια υπηρεσίας «έως 10» τα υψηλότερα ποσοστά παρατηρούνται στη διαβάθμιση «Πάρα Πολύ» με 50%.

**Πίνακας 3: Αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή και οργάνωση των σχολικών εκδρομών ανάλογα με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας σε %.**

Συμμετοχή στην οργάνωση σχολικών εκδρομών		N	Συμμετοχή στην οργάνωση εκδηλώσεων					
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Άριστα
Άντρας	έως 10	6	,0%	,0%	,0%	16,7%	50,0%	33,3%
	11-20	14	,0%	,0%	,0%	14,3%	14,3%	71,4%
	21-30	11	,0%	,0%	,0%	9,1%	45,5%	45,5%
	31 και άνω	1	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100%
Γυναίκα	έως 10	18	5,6%	5,6%	5,6%	5,6%	27,8%	50,0%
	11-20	20	,0%	5,0%	10,0%	5,0%	25,0%	55,0%
	21-30	5	,0%	,0%	,0%	,0%	40,0%	60,0%
	31 και άνω	1	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%

Άντρας N= 32,  $\chi^2= 5,035$ ,  $df= 6$ ,  $p= 0,539 > 0,05$

Γυναίκα N=44,  $\chi^2= 16,965$ ,  $df= 15$ ,  $p= 0,321 > 0,05$

Total N= 86, missing 10

Στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, από την άλλη πλευρά, τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεων τους καταγράφονται στη διαβάθμιση «Άριστα» παρουσιάζοντας ελάχιστες διακυμάνσεις από 50% έως 60%.

Από τη στατιστική επεξεργασία προέκυψε ότι τόσο για τους άντρες όσο και για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς τα  $p$  ανέρχονται σε  $0,539 > 0,05$  για τους άντρες και  $p=0,321 > 0,05$  για τις γυναίκες, γεγονός που υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει στατιστική συνάφεια μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας ανδρών και γυναικών και της συνέπειάς τους στην συμμετοχής για την οργάνωση των σχολικών εκδρομών.

Από τον πίνακα προκύπτει, τέλος, ότι κυρίως οι άντρες που εμφανίζουν τα υψηλότερα ποσοστά αλλά και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, που παρουσιάζονται ως πιο μετριοπαθείς αυτοαξιολογούνται ως συνεπείς στη συμμετοχή τους στην οργάνωση των σχολικών εκδρομών, με την αύξηση των χρόνων υπηρεσίας να συνεπάγεται αύξηση της συνέπειάς τους, με εξαίρεση τους άντρες και τις γυναίκες στο υπηρεσιακό διάστημα «21-30» και «31 και άνω» αντίστοιχα .

#### 4.4. Εποπτεία των μαθητών στις σχολικές εκδρομές

Στον πίνακα 4 καταγράφεται η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς την εποπτεία των μαθητών στις σχολικές εκδρομές, σύμφωνα με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας.

**Πίνακας 4: Αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εποπτεία των μαθητών στις σχολικές εκδρομές ανάλογα με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας σε %.**

Εποπτεία των μαθητών στις σχολικές εκδρομές		N	Συμμετοχή στην οργάνωση εκδηλώσεων					
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Άριστα
Φύλο/Χρόνια Υπηρεσίας	έως 10	6	,0%	,0%	,0%	,0%	33,3%	66,7%
	11-20	14	,0%	,0%	,0%	7,1%	21,4%	71,4%
	21-30	11	,0%	,0%	,0%	,0%	36,4%	63,6%
	31 και άνω	1	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100%
Γυναίκα	έως 10	18	,0%	,0%	5,6%	5,6%	38,9%	50,0%
	11-20	20	,0%	,0%	,0%	5,0%	45,0%	50,0%
	21-30	5	,0%	,0%	,0%	20,0%	20%	60,0%
	31 και άνω	1	,0%	,0%	,0%	,0%	100%	,0%

Άντρες N= 32,  $\chi^2= 2,316$ ,  $df= 6$ ,  $p= 0,888 > 0,05$

Γυναίκα N=44,  $\chi^2= 5,014$ ,  $df= 9$ ,  $p= 0,833 > 0,05$

Total N= 86, missing 10

Από την παρατήρηση του πίνακα 4 προκύπτει ότι τα υψηλότερα ποσοστά με ελάχιστες εξαιρέσεις καταγράφονται στις διαβαθμίσεις «Άριστα» και «Πάρα πολύ» με τιμές που κυμαίνονται από 20% έως 100%, ενώ στις διαβαθμίσεις «Καθόλου» έως «Πολύ» τα ποσοστά που παρατηρούνται είναι ελάχιστα και κυμαίνονται από 0% έως 20%. Αξίζει να αναφερθεί ότι στο υπηρεσιακό διάστημα «31 και άνω», τόσο στους άντρες όσο και στις γυναίκες συμμετέχει ένα μόνο άτομο.

Για όλους τους άντρες εκπαιδευτικούς με χρόνια υπηρεσίας «έως 10», «11-20» «21-30» και «31 και άνω» τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεών τους καταγράφονται στη διαβάθμιση «Άριστα» από 63,6% με 100%.

Τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεών των γυναικών εκπαιδευτικών, από την άλλη πλευρά, καταγράφονται στη διαβάθμιση «Άριστα» και κυμαίνονται από 50% έως 60% με εξαίρεση τις γυναίκες στο υπηρεσιακό διάστημα «31 και άνω».

Από τη στατιστική επεξεργασία προέκυψε ότι τόσο για τους άντρες όσο και για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς τα  $p$  ανέρχονται σε  $0,888 > 0,05$  για τους άντρες και  $p=0,833 > 0,05$  για τις γυναίκες, γεγονός που υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει στατιστική συνάφεια μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας ανδρών και γυναικών και της συνέπειάς τους στη συμμετοχή για την εποπτεία των μαθητών στις σχολικές εκδρομές.

Από τον πίνακα προκύπτει, τέλος, ότι τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος αυτοαξιολογούνται ως συνεπείς στη συμμετοχή και εποπτεία των μαθητών στις σχολικές εκδρομές σε υψηλό βαθμό, με την αύξηση των χρόνων υπηρεσίας να συνεπάγεται αύξηση της συνέπειάς τους, με εξαίρεση τους άντρες και τις γυναίκες στα υπηρεσιακά διαστήματα «21-30» και «31 και άνω».

## 5. Συμπεράσματα της έρευνας

Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, καταλήγουμε στα παρακάτω συμπεράσματα:

1. Τα υποκείμενα τη έρευνας, άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί, φαίνεται να αξιολογούν θετικά τον εαυτό τους όσον αφορά στη συμμετοχή τους στην οργάνωση των σχολικών εκδηλώσεων. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων τους συγκεντρώνεται στις διαβαθμίσεις «Αριστα» και «Πάρα Πολύ» αντίστοιχα. Τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογούνται ως συνεπείς στη συμμετοχή τους στην οργάνωση των σχολικών εκδηλώσεων σε πολύ υψηλό βαθμό, με την αύξηση των χρόνων υπηρεσίας να συνεπάγεται αύξηση της συνέπειάς τους.
2. Αναφορικά με την παρουσία των εκπαιδευτικών στις σχολικές εκδηλώσεις διαπιστώνουμε ότι οι απαντήσεις των ανδρών και των γυναικών παρουσιάζουν περίπου όμοια διασπορά αφού αξιολογούν τους εαυτούς τους, σε μεγάλο βαθμό, ως συνεπείς. Στη μεταξύ τους σύγκριση, η αύξηση των χρόνων υπηρεσίας για τους άντρες εκπαιδευτικούς συνεπάγεται ελάττωση της συνέπειάς τους, σε αντίθεση με τις γυναίκες, όπου η αύξηση των χρόνων υπηρεσίας συνεπάγεται επακόλουθη αύξηση της συνέπειας τους στην παρουσία στις σχολικές εκδηλώσεις.
3. Λίγο διαφορετική είναι η εικόνα που προβάλλεται αναφορικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην οργάνωση των σχολικών εκδρομών. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι και οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως χρόνων υπηρεσίας αυτοαξιολογούνται σε μικρότερο βαθμό ως συνεπείς στη συγκεκριμένη ερώτηση, με τους άντρες εκπαιδευτικούς να αξιολογούν τον εαυτό τους ελαφρώς θετικότερα σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.
4. Τέλος, τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογούνται ως συνεπείς στη συμμετοχή τους στην εποπτεία των σχολικών εκδρομών σε υψηλό βαθμό, με την αύξηση των χρόνων υπηρεσίας να συνεπάγεται αύξηση της συνέπειάς τους με ελάχιστες εξαιρέσεις.

Καθίσταται, επομένως, σαφές ότι τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, με μικρές αποκλίσεις, αυτοαξιολογούνται ως συνεπείς αναφορικά με την παρουσία και συμμετοχή τους στην οργάνωση των σχολικών εκδηλώσεων αλλά και με την εποπτεία των μαθητών στις σχολικές εκδρομές.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Γεωργιάδη, Β. Α., Ερωτοκρίτου-Σταύρου, Θ., Συρίμη-Σκίτσα, Χ., Χάμπα-Μιχαηλίδου, Κ. (2005), Νέο ολοκληρωμένο Σχέδιο Αξιολόγησης του Διδακτικού Έργου των εκπαιδευτικών. Στο: *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*, επιμ.

- Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης, Α. Τσιάκκιρος. Αθήνα: Έλλην. Γεωργογιάννης, Π. (2006), Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α΄ βάρθμιας και Β΄ βάρθμιας Εκπαίδευσης, Πάτρα
- Γεωργογιάννης, Π. (2009), *Αξιολόγηση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Διαπολιτισμική Πραγματικότητα*. Πάτρα.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., Λαμπρόπουλος, Χ. (2006), *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 311 κ.ε.
- Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ., Συρίου, Ι. (2009), Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ.15, σ. 182.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, σ.322.

## Ξενόγλωσση

MacBeath, (1999), Στο: [http://www.paideia.org.cy/upload/ShedioAxiologisis/pdf2/3\\_sistima\\_axiologisis\\_sxolikis\\_monadas.pdf](http://www.paideia.org.cy/upload/ShedioAxiologisis/pdf2/3_sistima_axiologisis_sxolikis_monadas.pdf) (προσπελάστηκε στις 6/11/14).

## Ιστοσελίδες

- Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και πρόληψη της πρόωρης μαθητικής διαρροής*. Στο: [http://schoolinclusion.pixel-online.org/files/training\\_package/Module%204\\_%20GR.pdf](http://schoolinclusion.pixel-online.org/files/training_package/Module%204_%20GR.pdf) (προσπελάστηκε στις 11/11/2014).
- Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: το 70σέλιδο Προεδρικό Διάταγμα*. Στο: <http://sylvologismakrygiannis.gr/wp-content/uploads/2012/01>. σ. 2 (προσπελάστηκε στις 05/11/2014).
- Γεωργογιάννης, Π. (2013), *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών Α΄ βάρθμιας και Β΄ βάρθμιας Εκπαίδευσης. Ένα εναλλακτικό σχέδιο*. Στο: <http://inpatra.gr/georgogiannis/axiologisi.pdf> (προσπελάστηκε στις 8/11/2014).
- Λεξικό της κοινής Νεοελληνικής, Λήμμα «Αξιολόγηση». Στο: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7&dq](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7&dq) (προσπελάστηκε στις 11/11/2014).
- Όλη η νομοθεσία για την αυτοαξιολόγηση-αξιολόγηση* <http://www.alfavita.gr/arthron/όλη-η-νομοθεσία-για-την-αυτοαξιολόγηση-αξιολόγηση> (προσπελάστηκε στις 11/11/2014).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αξιολόγηση μαθητών. Πρόταση στο πλαίσιο της αναμόρφωσης του Λυκείου. Στο: [http://www.pi-schools.gr/paideia\\_dialogos/aksiologisi.pdf](http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/aksiologisi.pdf) (προσπελάστηκε στις 8/11/2014).



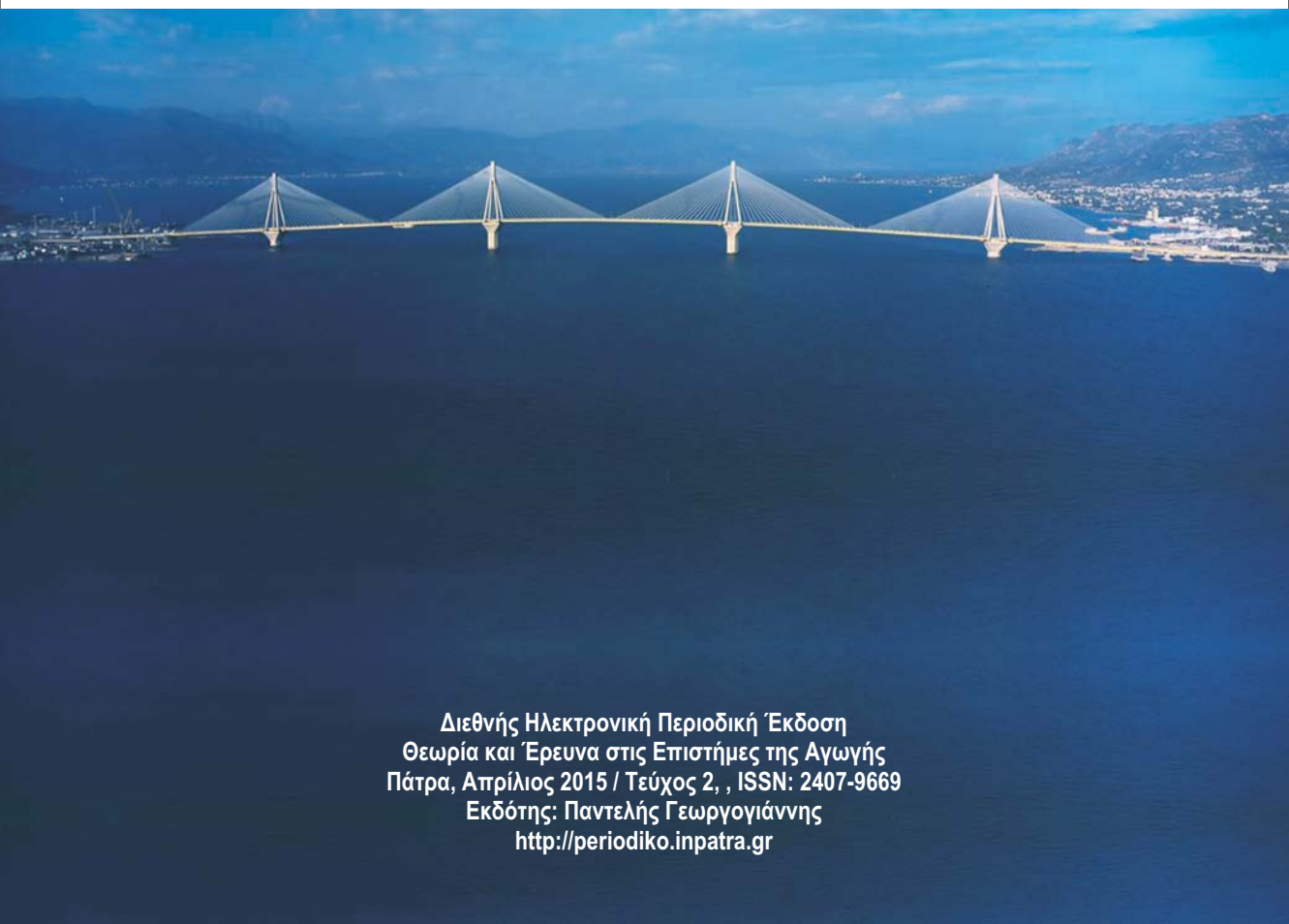
## Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Σπανού Αικατερίνη** είναι απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πατρών. Δραστηριοποιείται στο Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών από το Σεπτέμβριο του 2014 και τομείς ενδιαφέροντος της αποτελούν η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ο σχολικός εκφοβισμός και η θεατρική αγωγή. Παράλληλα, εργάζεται και ως εκπαιδευτικός στην ιδιωτική Εκπαίδευση στην πόλη της Πάτρας.

Η κ. **Μελιτζάνη Ειρήνη** είναι Πτυχιούχος των Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου Ειδίκευσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας (βαθμός: Άριστα) καθώς και Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών στο τομέα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.







Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής  
Πάτρα, Απρίλιος 2015 / Τεύχος 2, , ISSN: 2407-9669  
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης  
<http://periodiko.inpatra.gr>