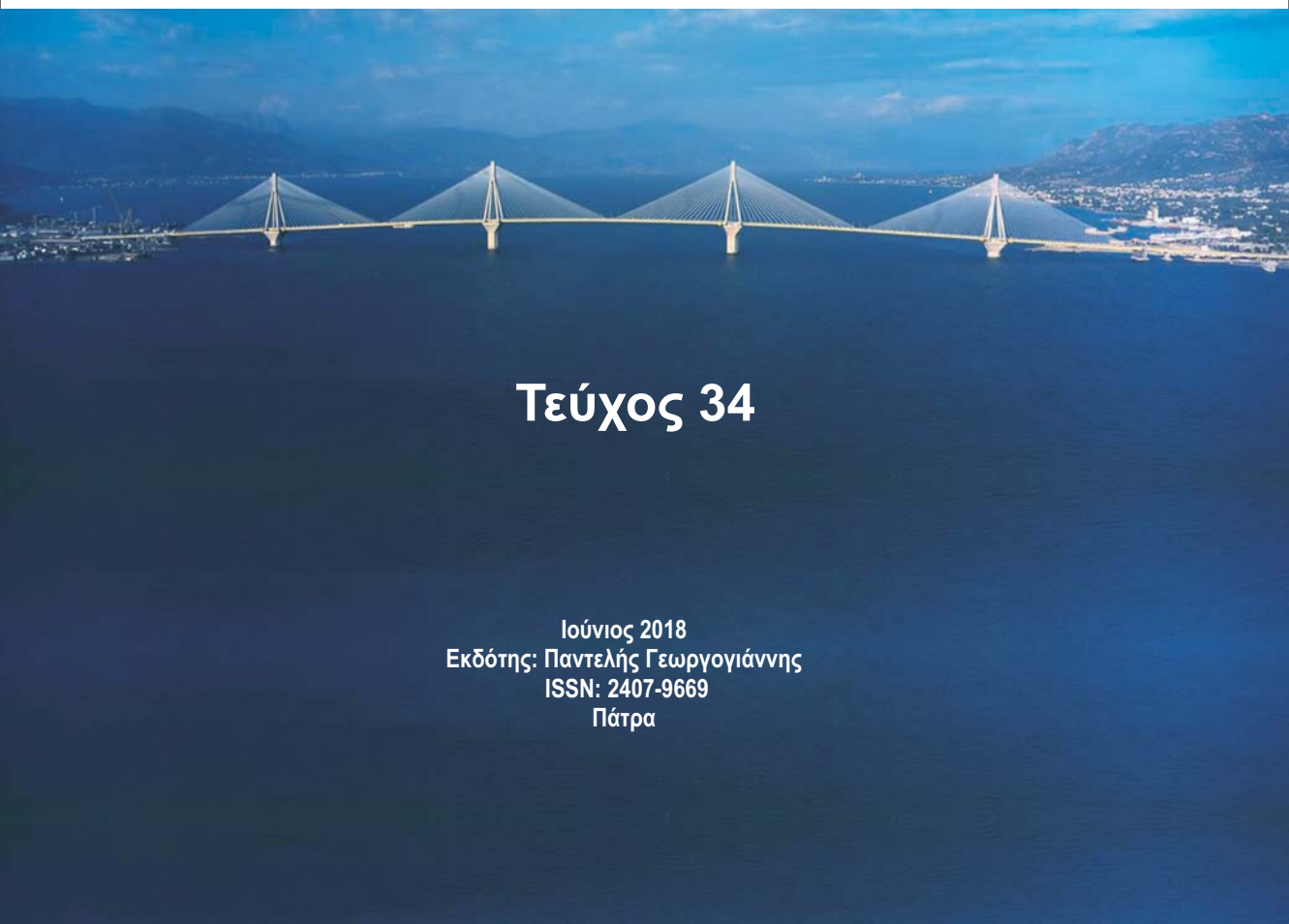


Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 34

Ιούνιος 2018
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669
Πάτρα

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 34

Πάτρα, Ιούνιος 2018

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 112, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

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

Γραμματεία:

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

Copyright ©:

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

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

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

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Φουριπής Εμμανουήλ, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

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

Baros Wassilios, *Professur für Bildungsforschung, Universität Salzburg*

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

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

Βεργίδης Δημήτριος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Γαλανάκη Ευαγγελία, *Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Δαμανάκης Μιχάλης, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης*

Καψάλης Γεώργιος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

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

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

Μήτσης Ναπολέων, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Πανταζής Σπύρος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

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

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

Σκούρτου Ελένη, *τ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

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

Καμαρούδης Σταύρος, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Μαυρίλας Δημοσθένης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Μπάκας Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

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

Πλακίτση Κατερίνα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

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

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών
Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας
Κεδράκα Κατερίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Κιαλίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών
Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Μουσένα Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής
Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών
Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων
Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης
Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ
Τσεμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών
Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων
Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης
Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας
Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407
Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών
Τσαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Poisdam Γερμανίας
Τσιμπουκλή Άννα, Δρ. Institute of Education Πανεπιστημίου Λονδίνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ
Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

Η έκφραση του φόβου στο παιδικό σχέδιο	7
<i>Χαλκιάς Γεώργιος</i>	
Η θετική ψυχολογία και η αισιοδοξία ως ψυχολογική πρακτική στο νηπιαγωγείο	25
<i>Νιζάμη Αικατερίνη</i>	
Από την «επινόηση» της εφηβείας στην «εξαφάνισή» της: Λόγος περί βίας και σχολείο τον 21ο αιώνα	39
<i>Χριστοδούλου Μιχάλης</i>	
Η Ευρωπαϊκή Ένωση στο σχολικό βιβλίο από τη σκοπιά Ελλήνων και Γερμανών φοιτητών/τριών: Μια συγκριτική έρευνα με τη χρήση της Ανάλυσης Λανθανουσών Κλάσεων (Latent Class Analysis)	63
<i>Μουτσίσης Θεμιστοκλής - Μπάρος Βασίλειος</i>	
Ποιότητα και Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Δύο αλληλεξαρτώμενες έννοιες;	85
<i>Κούτρας Γεώργιος</i>	

Χαλκιάς Γεώργιος

Η έκφραση του φόβου στο παιδικό σχέδιο

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί έρευνα, η οποία συνδυάζει τη μελέτη περίπτωσης με την έρευνα δράσης και πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της προαστιακής περιοχής της Θεσσαλονίκης. Στην έρευνα συμμετείχαν είκοσι νήπια πρώτης ηλικίας (11 αγόρια και 9 κορίτσια). Αντικείμενο της έρευνας ήταν η αποτύπωση, μελέτη και ανάλυση των παιδικών φόβων μέσα από ελεύθερες σχεδιαστικές δράσεις των παιδιών. Από τα ευρήματα της μελέτης μας διαπιστώνεται ότι: α) επιβεβαιώνονται παλαιότερες έρευνες, που αναφέρονται στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μας, β) η γενική μορφή των σχεδίων, εκτός από τα συνηθισμένα για την ηλικία των παιδιών μοτίβα που χρησιμοποιούνται, χαρακτηρίζεται από ισορροπία, σχετική συμμετρία και δυναμισμό, γ) το μέγεθός τους, στην πλειοψηφία τους μεγάλο, δηλώνει τη σπουδαιότητα που δίνουν τα παιδιά στο φοβικό αντικείμενο ή ερέθισμα και δ) παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η ερμηνεία των χρωμάτων που χρησιμοποιήθηκαν, το ύφος των γραμμών, η θέση του φοβικού αντικειμένου στο σχέδιο και οι διαφοροποιήσεις στα σχέδια μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Λέξεις κλειδιά: Παιδικό σχέδιο, συναίσθημα φόβου, έκφραση - διαχείριση συναισθημάτων.

How the fear is expressed in children's drawing

Abstract

The present essay is a research which took place in a suburban nursery school of Thessaloniki and combines the case study with the action research. Twenty-two first age children (12 boys and 10 girls) participated in that research. Its object was the recording, the study and finally the analysis of children's fear through free drawing acts. Based on the research findings, it is ascertained that: a) previous researches referring to the theoretical framework are confirmed, b) the general form of the drawings, apart from the usual, for the specific age, patterns, is characterized by balance, a relative symmetry and dynamism, c) the size of the drawings/ paintings, big in their majority, denotes the importance that children give to the object or the stimulus of fear and d) the interpretation of colors, the style of lines, the particular place of the object of fear in the drawing and the drawing differentiations between boys and girls are of a great interest.

Key words: children's fear, children's drawing

1. Εισαγωγή

Ο φόβος είναι ένα από τα βασικότερα συναισθήματα του ανθρώπου, είναι κομμάτι της ζωής του. Ιδιαίτερα τα παιδιά της προσχολικής και της πρώτης παιδικής ηλικίας βιώνουν πολλούς φόβους, που έχουν σχέση με την ανάπτυξή τους και εκδηλώνονται ανάλογα με την προδιάθεση, την ιδιοσυγκρασία τους και το κλίμα που υπάρχει μέσα στην οικογένεια¹. Το παιδικό σχέδιο από την άλλη αποτελεί ίσως τον πιο άμεσο και αυθόρμητο τρόπο έκφρασης των παιδιών, οπότε αξίζει να είναι αντικείμενο μελέτης. Είναι γενικά αποδεκτό ότι μπορεί να δώσει πληροφορίες σχετικά για τα συναισθήματα των παιδιών².

Η παρούσα έρευνα συνδυάζει δύο τομείς, την Ψυχολογία και τη Ζωγραφική. Είναι δύο τομείς με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την Εκπαίδευση, ξεχωριστά ο καθένας, και ιδίως ο συνδυασμός τους. Συγκεκριμένα επιλέχτηκε η έκφραση του συναισθήματος του φόβου μέσα από το παιδικό σχέδιο. Αρχικά, αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο και ακολουθεί η εκπαιδευτική έρευνα.

1 Rogge, J-U. (2006). *Ο φόβος δυναμώνει τα παιδιά*. Αθήνα: Θυμάρι, σ. 33

2 Malchiodi, C. (2001). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σ. 156

2. Αποσαφήνιση των όρων

Στην έρευνα για τις συναισθηματικές απόψεις των παιδικών σχεδίων ξεχωρίζουν τρεις περιοχές. Η πρώτη έχει σχέση με την ανάλυση των σχεδίων ως προβολών των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και στηρίζεται στην ψυχαναλυτική θεωρία. Η δεύτερη επιχειρεί μια ταξινόμηση «συναισθηματικών δεικτών» που βρίσκονται στα παιδικά σχέδια. Η Ε. Korritz π.χ. προσδιόρισε τριάντα συναισθηματικούς δείκτες που παρατηρούνται στα παιδικά σχέδια ανθρώπινης φιγούρας, όπως είναι η χοντρή ασυμμετρία των άκρων, η απεικόνιση των δοντιών, η παράλειψη ορισμένων χαρακτηριστικών του προσώπου και η παράλειψη των άκρων. Η τρίτη περιοχή ερευνά τον τρόπο που τα φυσιολογικά παιδιά απεικονίζουν προσωπικά σημαντικά θέματα. Τα παιδικά σχέδια έχουν συχνά ερμηνευτεί με κλινικά τεστ προσωπικότητας και συναισθηματικής προσαρμογής και έχει παρατηρηθεί ότι κάποια στοιχεία εμφανίζονται πιο συχνά στα σχέδια των συναισθηματικά διαταραγμένων παιδιών.

Στη συνέχεια αυτής της ενότητας γίνεται αναφορά στο συναίσθημα του φόβου, τόσο ως βιολογική λειτουργία όσο και ως κοινωνικό φαινόμενο. Δίνεται ο ορισμός, παρουσιάζεται ο εξελικτικός χαρακτήρας των φόβων, τα είδη των φόβων ανάλογα με την ηλικία, καθώς και η σχέση φόβου και φύλου. Επίσης, εξετάζονται βασικά στοιχεία που αφορούν το παιδικό σχέδιο. Αναλυτικότερα, παρουσιάζεται μια ιστορική αναδρομή, παρατίθενται τα αναπτυξιακά στάδια στην τέχνη των παιδιών και γίνεται λόγος για την ερμηνεία της παιδικής ιχνογράφησης.

2.1. Ο φόβος

Ο φόβος είναι μια ψυχική κατάσταση, που σαν συνειδητό «σήμα κινδύνου» ενεργοποιεί τον οργανισμό, ώστε να αποφύγει μια εξωτερική απειλή. Πρόκειται λοιπόν για μια φυσιολογική συναισθηματική αντίδραση του ανθρώπου μπροστά σε έναν συγκεκριμένο κίνδυνο³. Το ίδιο συμβαίνει και με το άγχος, όταν είναι σε ήπια μορφή. Άγχος είναι οι αντιδράσεις φόβου, στις οποίες η πηγή είναι αόριστη και συγκαλυμμένη⁴.

Σύμφωνα με τον Δανό φιλόσοφο Κίρκεγκααρντ, ο φόβος μπορεί να υπάρξει μόνο εάν υπάρχει ελευθερία. Η ελευθερία να εκφράζεται κανείς, να ασχολείται με καινούρια πράγματα και να τολμά, συνδέεται με φόβο, αλλά έναν φόβο που βάζει το άτομο σε δοκιμασία και το κάνει δημιουργικό. Όποιος αποφεύγει συνειδητά κάθε τι καινούργιο, προσπαθώντας να ξεφύγει από τον φόβο του, τελικά αναπτύσσει μια φοβία για τον φόβο. Τότε ο φόβος δεν έχει θετική πλευρά, αλλά βάζει εμπόδια και αρρωσταίνει το άτομο⁵.

3 Ιεροδιακόνου, Χ. (1991). *Ψυχικά προβλήματα στα παιδιά*. Θεσσαλονίκη: Μαστορίδης, σ. 219.

4 Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*, τομ. 2,3. Αθήνα: Συγγραφέας, σ. 131.

5 Rogge, J-U. (2006). *Ο φόβος δυναμώνει τα παιδιά*. Αθήνα: Θυμάρι, σσ. 27-28.

Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί η ηλικία κατά την οποία εμφανίζεται ο φόβος. Πολλοί ερευνητές τοποθετούν την εμφάνιση των κλασικών αντιδράσεων του φόβου, ως αντίδραση σε περιέργα ή απεχθή γεγονότα, γύρω στους εννέα μήνες. Αυτή η τοποθέτηση συμφωνεί με τα δεδομένα που δείχνουν αύξηση των καρδιακών παλμών και εμφανείς αντιδράσεις αποφυγής. Γεγονός, όμως, είναι ότι υπάρχει μια ακολουθία αλλαγών στο σύστημα του φόβου (ο οποίος συνεχίζει να εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της πρώιμης νηπιακής ηλικίας, αλλά και πέρα από αυτήν) εξαρτώμενη από την ανάλογη γνωσιακή ανάπτυξη του παιδιού⁶. Ο φόβος θεωρείται ως εξελικτικός, όταν το παιδί τον αναπτύσσει ξαφνικά απέναντι σε αντικείμενο ή κατάσταση, που μέχρι χθες ήταν οικείο και χωρίς να έχει προκύψει κάποια τραυματική εμπειρία. Καινούριοι φόβοι προκύπτουν επίσης με την έκθεση του παιδιού σε καινούριες και άγνωστες καταστάσεις, όπως είναι ο φόβος για το σχολείο. Κάποιοι φόβοι πάλι αναπτύσσονται μέσα από διηγήσεις, περιγραφές, ιστορίες ή παραμύθια και έχουν πολιτισμικό χαρακτήρα. Τέλος, φόβοι στα παιδιά προκύπτουν κι από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των γονιών⁷.

Όσον αφορά το φύλλο τα κορίτσια παρουσιάζουν περισσότερους φόβους από τα αγόρια. Τα κορίτσια εκδηλώνουν φόβο κυρίως σε αντικείμενα και συνθήκες, όπως το σκοτάδι, η αρρώστια, η βρωμιά, τα ποντίκια, ενώ τα αγόρια εκδηλώνουν πιο έντονο φόβο κυρίως στο ενδεχόμενο να δεχτούν αρνητική κριτική. Σε μικρότερες ηλικίες οι διαφορές στη φοβική συμπεριφορά των αγοριών και των κοριτσιών δεν είναι σημαντικές. Άλλοι υποστηρίζουν ότι αυτό παρατηρείται μέχρι την ηλικία των 5 ετών, ενώ άλλοι θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει μέχρι την ηλικία των 10-11 ετών. Μετά από αυτήν την ηλικία το ποσοστό των φοβικών κοριτσιών γίνεται μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των αγοριών. Η διαφορά όμως του ποσοστού μπορεί να οφείλεται και στις κοινωνικές προσδοκίες που υπάρχουν για τον ρόλο των δύο φύλων. Τα αγόρια αναμένεται να είναι πιο θαρραλέα, ενώ τα κορίτσια πιο δειλά και ευαίσθητα⁸. Γι' αυτό και πρέπει οι διαφορές των δύο φύλων να ερμηνεύονται με προσοχή. Όσον αφορά τις φοβίες τα φοβικά κορίτσια υπερέχουν σημαντικά σε ποσοστό. Άλλοι ερευνητές μιλούν για διπλάσια διαφορά και άλλοι για εξαπλάσια σε σχέση με τα αγόρια. Σε έρευνα που έγινε όμως για την κοινωνική φοβία διαπιστώθηκε ότι τα ποσοστά των κοριτσιών ήταν περίπου ίσα, σε σχέση με αυτά των αγοριών⁹.

Όσο πιο ευφρές είναι το παιδί, τόσο περισσότερους φόβους εκδηλώνει, γιατί έχει την ικανότητα να διακρίνει και να εκτιμάει μια κατάσταση ως επικίνδυνη πιο νωρίς από τα άλλα παιδιά της ηλικίας του. Μετά το 5^ο έτος όλα

6 Σράουφ, Α. (2000). *Συναισθηματική ανάπτυξη* (μεταφ. Α. Βουλτσίδου). Αθήνα: Καστανιώτη, σσ. 227 & 257-258.

7 Σίμος, Γ. (2001). *Φόβοι της παιδικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University studio Press, σ. 14.

8 Wicks, R., Israel A. (1984). *Behavior disorders of childhood, Englewood Cliffs*. N.J.: Prentice-Hall, σ. 142.

9 King, N., Ollendick, T. & David, H. (2005). Cognitive-Behavioral Treatments for Anxiety and Phobic Disorders in Children and Adolescents: A Review, *Behavioral disorders*, 30, σσ. 241-257.

τα παιδιά είναι ώριμα, ώστε να διακρίνουν τις βασικές πηγές φόβου. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, που έχουν καλύτερη γνωστική οργάνωση, εκδηλώνουν φόβο σε περισσότερο αφηρημένα και φανταστικά ερεθίσματα. Τα μεγαλύτερα παιδιά εμφανίζουν περισσότερο ρεαλιστικούς και συγκεκριμένους φόβους, καθώς είναι σε θέση να ξεχωρίσουν τις εσωτερικές τους αναπαραστάσεις από την αντικειμενική πραγματικότητα¹⁰. Παιδιά ηλικίας 1 και 2 ετών φοβούνται κυρίως τον αποχωρισμό από τους γονείς, καθώς και τους ξένους. Παιδιά ηλικίας 3 και 4 ετών φοβούνται το σκοτάδι, να μείνουν μόνα τους, τα μικρά ζώα και τα έντομα. Στην ηλικία των 5 και 6 ετών φοβούνται τα άγρια ζώα, τα φαντάσματα και τα τέρατα. Αργότερα, στην ηλικία των 7 και 8 ετών φοβούνται το σχολείο, υπερφυσικά γεγονότα ή οτιδήποτε μπορεί να είναι απειλή για τη σωματική τους ακεραιότητα. Τέλος, στην ηλικία των 9 έως 11 τα παιδιά εκδηλώνουν κοινωνικούς φόβους, όπως και φόβους σχετικούς με τον πόλεμο, την υγεία τους γενικότερα ή τον τραυματισμό και την επίδοσή τους στο σχολείο. Όλοι οι φόβοι που αναφέρθηκαν είναι εξελικτικοί και παρατίθενται στον πίνακα που ακολουθεί¹¹.

Πίνακας 1. Εξελικτικοί φόβοι των παιδιών σύμφωνα με τον πίνακα των King, Ollendick & Yule.

ΗΛΙΚΙΑ	ΦΟΒΟΙ
0-2 ετών	Απώλεια στήριξης / Δυνατοί θόρυβοι/ Άγνωστα αντικείμενα - πρόσωπα
1-2 ετών	Αποχωρισμός από τους γονείς / Φόβος των ξένων
3-4 ετών	Σκοτάδι / Μοναξιά / Μικρά ζώα - έντομα
5-6 ετών	Άγρια ζώα / Φαντάσματα - τέρατα
7-8 ετών	Σχολείο / Υπερφυσικά γεγονότα / Σωματικός κίνδυνος
9-11 ετών	Υγεία / Σωματικός τραυματισμός / Πόλεμος / Κοινωνικοί φόβοι/ Επίδοση

Σύμφωνα με έρευνα του Παρασκευόπουλου (1985), που έγινε σε 130 παιδιά ηλικίας 5-14 ετών, τα οποία απάντησαν στην ερώτηση «ποια πράγματα φοβάσαι;», διαπιστώθηκε ότι η πιο συχνή πηγή φόβου ήταν τα ζώα. Το 80% των παιδιών, ηλικίας 5-6 ετών, ανέφερε ότι φοβάται τα ζώα και περισσότερο τα άγρια ζώα π.χ. φίδια, λιοντάρια. Το 30% των παιδιών, ηλικίας 5-7 ετών, εκδήλωσε φόβο για υπερφυσικά όντα και το 20% για το σκοτάδι. Οι φόβοι αυτοί μειώνονταν με την πάροδο της ηλικίας. Αξιοσημείωτο είναι ότι σύμφωνα με αυτήν την έρευνα τα παιδιά σπάνια ανέφεραν φόβους, όπως π.χ. κίνδυνοι από αυτοκίνητα, ηλεκτρικό ρεύμα, πνιγμό, για τους οποίους προσπαθούν να τα ενημερώσουν οι γονείς τους.

10 Baum, H. (2004). *Θ' αφήσεις το φως αναμμένο; Παιδικοί φόβοι και ανασφάλειες*. Αθήνα: Θυμάρη. σ. 15.

11 King, N., Ollendick, T. & Yule, W. (1994). *International handbook of phobic and anxiety disorders in children and adolescents*. New York: Plenum press, σ. 67.

2.2. Το παιδικό σχέδιο

Κατά τη διάρκεια του περασμένου αιώνα παρατηρήθηκε μεγάλο ενδιαφέρον για την έρευνα του παιδικού σχεδίου. Υπάρχουν πολλοί λόγοι για να μελετήσει κανείς τις ζωγραφιές των παιδιών. Λόγοι *αισθητικοί*, καθώς τα σχέδια είναι συχνά γοητευτικά. Λόγοι *εκπαιδευτικοί*, αφού η ανάπτυξη της σχεδιαστικής τέχνης μπορεί να καλλιεργήσει σημαντικές δεξιότητες οπτικής αντίληψης και εκφραστικές δεξιότητες. Λόγοι *κλινικοί*, γιατί μπορεί να χρησιμοποιηθούν στην αξιολόγηση της προσωπικότητας ή στη διάγνωση ψυχολογικών διαταραχών, όπως επίσης και στη θεραπεία μέσω της τέχνης¹².

Τα στάδια που παρατηρούν ορισμένοι ερευνητές τα συγκρίνουν με τα στάδια της ψυχοκινητικής, νοητικής, συγκινησιακής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Ο πρώτος από τους ερευνητές που καθόρισε το 1913 στάδια με αυτόν τον τρόπο είναι ο Luquet, που τα παρουσίασε ξανά, ελαφρώς τροποποιημένα, το 1927. Τα στάδια αυτά είναι τα εξής: 1. Το στάδιο του τυχαίου ρεαλισμού (2-3 ετών), 2. Το στάδιο του άστοχου ρεαλισμού (3-4 ετών), 3. Το στάδιο του λογικού ή νοητικού ρεαλισμού (4-10 ετών), 4. Το στάδιο του οπτικού ρεαλισμού (10-12 ετών). Ο διαχωρισμός αυτός των σταδίων δέχτηκε έντονη κριτική για πολλούς λόγους και έγιναν προσπάθειες να καθοριστούν πιο ευέλικτα στάδια. Έτσι ο Lowenfeld πρότεινε τα εξής στάδια 1. Στάδιο του μουντζουρώματος, 2. Προσχηματικό στάδιο, 3. Σχηματικό στάδιο, 4. Αναδυόμενος ρεαλισμός, 5. Ψευδορεαλισμός και 6. Περίοδος αποφάσεων¹³. Από αυτά, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την παρούσα έρευνα παρουσιάζει το *σχηματικό στάδιο*.

Το *σχηματικό στάδιο* αντιστοιχεί στο τέλος περίπου της προσυλλογιστικής περιόδου του Piaget. Το πιο σημαντικό στοιχείο σε αυτό το στάδιο είναι η εμφάνιση ανθρώπινων μορφών στα σχέδια των παιδιών που αποκαλούνται «γυρίνοι», γιατί μοιάζουν με βάτραχο στην αρχή της ζωής του. Αυτά τα πρώτα σχέδια ανθρώπινων μορφών παρουσιάζονται συνήθως σε κάθε σχέδιο παιδιών ηλικίας 4-6 ετών, αλλά μπορεί και νωρίτερα. Οι «γυρίνοι» αποτελούνται από έναν κύκλο για το κεφάλι, δυο γραμμές που ξεκινούν από το κάτω μέρος του κύκλου για τα πόδια και πιο σπάνια δυο γραμμές δεξιά και αριστερά του κύκλου για βραχίονες. Κάποιες φορές το κεφάλι έχει χαρακτηριστικά, όπως μάτια, μύτη και στόμα και σποραδικά έναν αφαλό στο κέντρο. Ο κύκλος που αντιπροσωπεύει το κεφάλι, μπορεί να αναπαριστά και το κεφάλι και τον κορμό. Όταν όμως το παιδί κληθεί να περιγράψει το σχέδιό του, το περιγράφει συνήθως με πολύ περισσότερες λεπτομέρειες από ό,τι μπορεί κανείς να φανταστεί. Το χρώμα χρησιμοποιείται από τα παιδιά υποκειμενικά, αλλά μερικά παιδιά το συνδέουν με αυτό που βλέπουν στο περιβάλλον τους. Περισσότερο ενδιαφέρονται για

12 Μερεντιέ, Φ. (1981). *Το παιδικό σχέδιο*. Αθήνα: Υποδομή, σ. 94.

13 Malchiodi, C. (2001). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σσ. 108-122.

το σχέδιο, παρά για τον χρωματισμό του. Ζωγραφίζουν ελεύθερα, αλλά και ιδιότυπα και ευρηματικά, χωρίς να ακολουθούν κανόνες. Έτσι, ο ήλιος μπορεί να είναι πράσινος και το δένδρο ροζ. Αυτό το στάδιο ο Lowenfeld το ονομάζει «προσχηματικό στάδιο καλλιτεχνικής ανάπτυξης» και υποστηρίζει ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στη ζωγραφιά, τη σκέψη και την πραγματικότητα. Αυτήν την περίοδο δεν έχει εδραιωθεί η αντίληψη του χώρου σε σχέση με τον εαυτό και αυτό αντανακλάται στα σχέδιά τους. Έτσι, τα παιδιά τοποθετούν ατάκτως τα αντικείμενα στο χώρο, αδιαφορώντας για τη νοητή γραμμή του εδάφους και τα δυσανάλογα μεγέθη. Δε λαμβάνουν επίσης υπόψη την κατεύθυνση και τη σχέση των αντικειμένων μεταξύ τους με αποτέλεσμα π.χ. κάποια αντικείμενα να παρουσιάζονται ανεστραμμένα¹⁴. Σταδιακά τα παιδιά σχεδιάζουν μορφές που διαφέρουν μεταξύ τους και προς το τέλος προσθέτουν περισσότερες λεπτομέρειες, όπως δάχτυλα, δόντια, φρύδια, μαλλιά και αυτιά. Αρχίζουν να ζωγραφίζουν και μορφές ζώων που μοιάζουν με «γυρίνους», αλλά έχουν περισσότερα πόδια, όπως επίσης και σπίτια με έναν στερεότυπο τρόπο. Ακόμα και αν ζουν σε πολυκατοικίες, ζωγραφίζουν τα σπίτια τους τυποποιημένα, με κυρτές στέγες και καμινάδες που καπνίζουν. Παράλληλα, κάνουν την εμφάνισή τους και οι πρώτες αναγνωρίσιμες εικόνες από το περιβάλλον τους, όπως ο ήλιος, τα λουλούδια και τα δένδρα. Αυτό το στάδιο περιγράφεται συχνά και ως «συμβολικός ρεαλισμός». Τα παιδικά έργα γενικά σε αυτήν την ηλικία χαρακτηρίζονται από δημιουργικότητα, χωρίς κανόνες και συμβάσεις και με εξαιρετικά χρώματα. Ανήκουν στη «χρυσή περίοδο της καλλιτεχνικής έκφρασης» και μοιάζουν με τα έργα καλλιτεχνών μοντέρνας τέχνης¹⁵.

Σύμφωνα με τον Richter οι δυσκολίες κατανόησης της παιδικής ιχνογράφησης είναι δομικού είδους, βρίσκονται στην ίδια τη φύση αυτού του μέσου έκφρασης. Το καλλιτεχνικό προϊόν έχει ομοιότητα με το εμπειρικό αντικείμενο, αλλά η σχέση μεταξύ τους δεν είναι τόσο υποχρεωτική, όπως στη γλωσσική κατανόηση. Η εικόνα ως σύνοψη τέτοιων σχέσεων είναι πολυσήμαντη και έχει ανάγκη ερμηνείας. Η ερμηνεία είναι μια δομική ανάλυση του σχεδίου που εστιάζεται σε όλες εκείνες τις ενδείξεις που είναι σημαντικές για τον ερευνητή. Σύμφωνα με τον Widloecher «ερμηνεύω» σημαίνει «μεταφράζω», οπότε η ερμηνεία προϋποθέτει τη δυνατότητα μεταφοράς στον προφορικό λόγο ενός μηνύματος που βρίσκεται μέσα στην εικόνα¹⁶.

Σε κάθε ιχνογράφημα διακρίνονται τα στοιχεία της μορφής και του περιεχομένου. Όλες οι λεπτομέρειες όμως πρέπει να συσχετιστούν με το εκφραστικό σύνολο. Η ερμηνευτική διαδικασία περιλαμβάνει την ανάλυση και τη σύνθεση. Αφού ο ερευνητής αναλύσει τα στοιχεία των σχέσεων χώρου,

14 Malchiodi, C. (2001). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα. σσ. 122-124.

15 Τόμας, Γ., Σιλκ, Α. (2000). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*, Αθήνα: Καστανιώτη, σ. 58.

16 Ζάχαρης, Δ. (1997). *Η εξέλιξη της παιδικής ιχνογράφησης*. Ιωάννινα: συγγραφέας, σ. 68.

του περιεχομένου και της μορφολογίας τους, προβαίνει στη συνέχεια σε μια σύνθεση όλων των επιμέρους στοιχείων. Ωστόσο, ο ερευνητής δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στα ιχνογραφήματα, αλλά είναι αναγκαίο να τα συσχετίζει και με την *προσωπικότητα* του παιδιού. Στοιχεία, όπως το ιστορικό του παιδιού, της οικογένειάς του και του γενικότερου κοινωνικού περιβάλλοντος είναι επίσης χρήσιμα. Θεωρείται πολύ σημαντικό ο ερευνητής να αποκτά το υλικό του από *άμεση επαφή και επικοινωνία με το παιδί*. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να γνωρίσει καλύτερα το παιδί. Επίσης, *τα σχόλια που κάνει το παιδί πριν, κατά τη διάρκεια και στο τέλος της ιχνογραφικής δραστηριότητας* διαφωτίζουν την ερμηνεία του ιχνογραφήματος. Αυτό συμβαίνει γιατί συχνά τα σχέδια του παιδιού είναι ακατανόητα από τον ενήλικα ως προς τον προσδιορισμό του θέματος και την ταύτιση των αντικειμένων και των σκηνών που σχεδιάζονται. Επίσης το παιδί και ο ερευνητής μπορεί να ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες και να έχουν διαφορετικές φιλοσοφικές προσεγγίσεις¹⁷.

Σε ότι αφορά την εκτίμηση των σχέσεων χώρου, άξιο προσοχής θεωρείται το *μέγεθος* του σχεδίου, η *θέση* του μέσα στη σελίδα και η *σύνθεση*. Το *μέγεθος* του σχεδίου αυξάνει γενικά με την ηλικία και ανάλογα με την επιφάνεια που πρέπει να καλυφθεί. Οι μικρές μορφές μπορεί να παραπέμπουν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, αλλά μερικές φορές φανερώνουν την επιθυμία των παιδιών να κρυφτούν από τους μεγάλους, που τους θεωρούν παρείσακτους. Μορφές μεγαλύτερες από το μέσο όρο μπορεί να είναι ένδειξη επιθετικότητας ή μεγαλοπρέπειας. Η *θέση* του σχεδίου πάνω στο χαρτί έχει σχέση και με την ηλικία. Γενικά, ένα σχέδιο στο μέσο του χαρτιού παραπέμπει σε αίσθημα ασφάλειας, ενώ ένα σχέδιο μικροσκοπικό σε μια από τις γωνίες του χαρτιού φανερώνει ένα άτομο που συναντάει δυσκολίες προσαρμογής ή συνεσταλμένο. Όσον αφορά τη *σύνθεση* παρατηρούμε ότι οι παρορμητικοί τύποι συνηθίζουν να γεμίζουν όλη την επιφάνεια του χαρτιού με τρόπο στερεότυπο και ευθραϊκό, ενώ οι ψυχαναγκαστικοί κάνουν σποραδικά μικρά σχέδια και ίσα μεταξύ τους¹⁸.

Αναφορικά με το περιεχόμενο του σχεδίου, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που καθορίζουν την επιλογή του θέματος, όπως είναι η *ηλικία* και το *φύλο*. Τα κορίτσια σχεδιάζουν συνήθως ήρεμες οικογενειακές στιγμές, ενώ στα αγόρια αρέσει να ζωγραφίζουν βίαιες και πολεμικές σκηνές. Το περιεχόμενο του ιχνογραφήματος επηρεάζεται επίσης από γεγονότα και καταστάσεις της εποχής. Σχετικά με τις προτιμήσεις των χρωμάτων έχει διαπιστωθεί ότι διαχωρίζονται κυρίως σύμφωνα με την *ηλικία* και συνδέονται με *συγκινησιακές αντιδράσεις*. Ως προς το φύλο δεν παρατηρείται καμιά ουσιαστική διαφορά ούτε στα χρώματα ούτε στο τρόπο που τα χρησιμοποιούν, ούτε και στην εξέλιξή τους. Μια ερμηνεία των

17 Μπέλλας, Θ. (2000). *Το ιχνογράφημα του παιδιού-Ως μέσο και αντικείμενο στα χέρια του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σσ. 132-133.

18 Malchiodi, C. (2001). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σ. 161.

χρωμάτων παραθέτει ο Woelki, που δείχνει πως αξιολογούν κάποιοι συγγραφείς τα χρώματα. Άλλοι παράγοντες που αξιοποιούνται για την ερμηνεία των παιδικών σχεδίων είναι οι μουντζούρες και τα σβησίματα, το χρονικό διάστημα ολοκλήρωσης της εργασίας και η εικαστική συμπεριφορά του παιδιού¹⁹.

Πίνακας 2. Ερμηνεία χρωμάτων σύμφωνα με τον πίνακα του Woelki.

Χρώμα	Naumburg	Biermann	Bach
μαύρο	κατάθλιψη	τέλος, θάνατος	μειωμένη ζωτική δύναμη
λευκό	τρόμος, φόβος, δυσκολία, ατυχία	αβέβαιος, ζωηρός ενεργητικός, οξύς	απώλεια σε ζωτική δύναμη (ωχρός)
κόκκινο	φόβος, θάρρος, πάθος	ταραχή, ενέργεια	ενεργητικός, φλογερός
κίτρινο	ευτυχισμένος, θετικός	καθαρή νοημοσύνη	υψηλές αξίες
καστανό	φόβος	σταθερή πραγματικότητα	σκούρο: υγιής ανοιχτό: σωματική κατάπτωση
βιολετί	φόβος	αναποφάσιστος, ασταθής, ανήσυχος,	συγκίνηση, αγωνία
κυανό	ευτυχία, ευχαρίστηση	αφοσίωση, επιθυμία, ασφάλεια	βαθύ: υγιής ανοιχτό: απόσταση

2.3. Σκοπός της έρευνας

Βασικό ερώτημα της έρευνάς μας ήταν το «*πώς μπορούμε να μελετήσουμε τους φόβους των νηπίων, όπως αυτοί αποτυπώνονται στο παιδικό σχέδιο*». Οι δείκτες που προσδιορίζουν τις διαστάσεις αυτές είναι ποιοτικοί και ως μεταβλητή εξετάζεται το φύλο (αγόρια-κορίτσια). Άλλωστε όπως προαναφέρθηκε στην έρευνα δράσης ελέγχονται ελάχιστα ή και καθόλου οι ανεξάρτητες μεταβλητές.

Η ερμηνεία της παιδικής ιχνογράφησης που επιχειρήσαμε περιλαμβάνει την ανάλυση στοιχείων περιεχομένου (εκτίμηση σχέσεων χώρου και διαφοροποίηση θεματικού υλικού) και την μορφολογική ανάλυση (επιλογή χρωμάτων και ποιότητα ιχνών). Και σε αυτήν την περίπτωση οι δείκτες είναι ποιοτικοί, ενώ οι μεταβλητές δεν ελέγχονται.

2.4. Υποθέσεις της έρευνας

2.4.1. Γενική υπόθεση

Βασική υπόθεση της έρευνάς αποτέλεσε η θέση πως η εξέλιξη και διαμόρφωση της ιχνογραφικής ικανότητας των παιδιών γίνεται με την επίδραση που του ασκούν

19 Ζάχαρης, Δ. (1997). *Η εξέλιξη της παιδικής ιχνογράφησης*. Ιωάννινα: συγγραφέας, σ. 70.

τόσο βιολογικοί παράγοντες, που καθορίζουν γενικότερα και την ανάπτυξη του (όπως η ηλικία του, το φύλο του, η σύσταση της προσωπικότητάς του κ. α.), όσο και πολιτισμικοί και κοινωνικοί παράγοντες. Οι δεύτεροι εκδηλώνονται με τη μορφή ορισμένων «πιέσεων» που ασκούνται επάνω του και το αναγκάζουν να προσαρμόζει βαθμιαία όλο και περισσότερο την ιχνογραφική του δραστηριότητα στους κανόνες των ενηλίκων. Σ' αυτούς τους δεύτερους παράγοντες, εκτός από τις άμεσες επεμβάσεις, τις υποδείξεις, τις ενισχύσεις και τις προτροπές των ανθρώπων του περιβάλλοντός του, πρέπει να συμπεριλαμβάνει κανείς και τη «μίμηση των προτύπων», που επιχειρεί αυτόνομα και επιλεκτικά το ίδιο το παιδί (επίδραση που δέχεται αυθόρμητα από βιβλία με εικόνες, από την τηλεόραση, από σχέδια άλλων παιδιών κ.λ.π.)

2.4.2. Επιμέρους υποθέσεις

Κάποιοι από τους φόβους των παιδιών φαίνεται πως έχουν έναν εξελικτικό χαρακτήρα. Αυτό το οποίο ένα παιδί μπορεί να φοβάται καθώς μεγαλώνει, αλλάζει μέσα από την αναπτυξιακή του εξέλιξη, όπως και με την έκθεση του σε νέες εμπειρίες και καταστάσεις. Από την άλλη, καινούργιοι φόβοι μπορεί να προκύψουν με την έκθεση του παιδιού σε καινούργιες και άγνωστες, άρα μη προβλέψιμες, καταστάσεις.

Φόβοι μπορεί να αναπτύσσονται, ακόμη και χωρίς την αναγκαία έκθεση του παιδιού στο δυνητικά φοβικό ερέθισμα, και είναι αυτοί που αναπτύσσονται μέσα από ταινίες, διηγήσεις, περιγραφές, ιστορίες ή παραμύθια, και οι οποίοι έχουν ένα σαφέστατα πολιτισμικό χαρακτήρα. Η ιστορία του κακού λύκου για το παιδί στην Ελλάδα έχει διαφορετική επικράτηση και επίδραση, από ό,τι η ιστορία του τέρατος του Λόχνης ή του πιθηκανθρώπου των Ιμαλαΐων. Αυτού του είδους η κοινωνική μάθηση, όπως βέβαια και φόβοι που προκύπτουν μέσα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των ενηλίκων, αποτελούν έναν σημαντικό τρόπο ανάπτυξης των παιδικών φόβων και φοβιών.

Οι φοβίες που προκαλούν στα παιδιά τα τηλεοπτικά και κινηματογραφικά σενάρια εξαρτώνται από την διανοητική αλλά κυρίως τη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Όσο πιο μικρά είναι τα παιδιά τόσο πιο έντονα, πρωτόγονα και άμεσα αντιδρούν σε τέτοιου είδους σενάρια. Εφόσον οι μηχανισμοί αποστασιοποίησης είναι ελάχιστα ανεπτυγμένοι, εκλογικεύσεις, όπως «αυτό που βλέπουμε είναι μόνο μια ταινία!», δεν έχουν συνήθως κανένα αποτέλεσμα.

3. Μεθοδολογία

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη συνδυάζει τη μελέτη περίπτωσης με την έρευνα δράσης, μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση. Η έρευνα δράσης θεωρείται κατάλληλη να εφαρμοστεί σε σχολικές τάξεις, γιατί διακρίνεται

για την ευελιξία της και την προσαρμοστικότητα της. Είναι εμπειρική, καθώς βασίζεται κυρίως στην παρατήρηση και σε δεδομένα συμπεριφοράς. Επίσης το αντικείμενό της είναι συγκεκριμένο, το δείγμα της περιορισμένο, δεν ελέγχει ή ελέγχει ελάχιστα τις ανεξάρτητες μεταβλητές και τα ευρήματά της συνήθως δε γενικεύονται. Δε διακρίνεται λοιπόν για την επιστημονική της αυστηρότητα, έχει όμως τη δική της αξία σε συγκεκριμένα πλαίσια. Η μελέτη περίπτωσης με *συμμετοχική παρατήρηση* προτιμάται από τους ερευνητές της εκπαίδευσης, καθώς το πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται η έρευνα αποτελείται από ανθρώπους και δομείται υποκειμενικά²⁰.

Η ερευνητική διαδικασία άρχισε με την παρουσίαση ενός βιβλίου. Ακολούθησε συζήτηση και σχέδιο από τα παιδιά και ολοκληρώθηκε με συνεντεύξεις των παιδιών. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού του τμήματος, που λειτούργησε υποβοηθητικά στην όλη διαδικασία. Τα σχέδια των παιδιών εξετάστηκαν σε τρεις βασικούς τομείς: εκτίμηση των σχέσεων χώρου, θεματικό υλικό και μορφολογική ανάλυση. Για τη συλλογή των στοιχείων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν: το προσωπικό ημερολόγιο ερευνητή, φωτογραφικό υλικό από τις φάσεις της έρευνας, μαγνητοσκόπηση της διαδικασίας της έρευνας σε ενδιαφέρουσες στιγμές, ηχογράφηση των συνεντεύξεων και παιδαγωγικό εποπτικό υλικό που αποτελούνταν από: α) συγκεκριμένες μεγεθυμένες εικόνες από ένα βιβλίο με εικονογραφημένη ιστορία και τίτλο «Φοβάμαι»²¹, β) κουκλοθέατρο- κούκλες και γ) τα σχέδια των παιδιών.

3.1. Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σχολείων προαστιακής περιοχής της Θεσσαλονίκης. Επιλέξαμε να παρουσιάσουμε μόνον την έρευνα που έγινε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, λόγω των πολλών ομοιοτήτων που παρουσίαζε με την αντίστοιχη έρευνα που διενεργήθηκε σε παιδιά της Α΄ Δημοτικού.

Η δυναμικότητα της τάξης ήταν 20 νήπια πρώτης ηλικίας, 11 αγόρια και 9 κορίτσια. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε από τους ερευνητές (Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ 70 και Νηπιαγωγός), ενώ η εκπαιδευτικός του τμήματος λειτούργησε υποβοηθητικά στην όλη διαδικασία.

3.2. Περιγραφή της διαδικασίας

Η πρώτη δραστηριότητα αφορούσε την παρουσίαση της ιστορίας με κουκλοθέατρο. Στη συνέχεια αναρτήθηκαν σε πίνακα και παρουσιάστηκαν στα παιδιά, μεγεθυμένες σε Α3, εικόνες του βιβλίου. Εκεί υπήρχαν οι εκφράσεις

20 Cohen, L. & Manion, L. ό.π., σσ. 268-270.

21 Moses, B., Gordon, M. (2006). *Φοβάμαι* (μεταφ. Ε. Λαμπρινίδου). Αθήνα: Μοντέρνοι Καιροί.

«Όταν φοβάμαι, αισθάνομαι σαν ζελέ που τρέμει στο πιάτο, σαν τρομαγμένο ποντίκι, που μόλις συνάντησε μια γάτα». Τα παιδιά παρατήρησαν τις εικόνες, έγινε συζήτηση γι' αυτές τις εκφράσεις κι ανέφεραν όσες εκφράσεις γνώριζαν, που χρησιμοποιούνται για το αίσθημα του φόβου, όπως: «Λύθηκαν τα γόνατά μου», «Μου κόπηκαν τα πόδια», «Κοινοχολιάστηκα»²². Επίσης στις εικόνες αναφέρονταν αντιδράσεις φόβου της μικρής πρωταγωνίστριας της ιστορίας: «Όταν φοβάμαι κρύβω τα μάτια μου με τα χέρια μου και χώνομαι κάτω από την κουβέρτα μου», «Μερικές φορές κρύβομαι πίσω από τον μπαμπά μου». Τα παιδιά παρατήρησαν τις εικόνες και περιέγραψαν τι κάνουν τα ίδια όταν φοβούνται²³. Επιπλέον στις εικόνες παρουσιάζονταν κάποιοι συνηθισμένοι φόβοι αυτής της ηλικίας, όπως: «Φοβάμαι για τις αράχνες ... όταν ανεβαίνω μόνη τις σκάλες ... όταν παίζω κρυφτό και με τρομάζουν ... όταν πήγα πρώτη μέρα στο σχολείο ... όταν κοιμήθηκα πρώτη φορά στο σπίτι της γιαγιάς ... όταν θα πήγαινα στον οδοντίατρο ... όταν βλέπω τρομακτικές ταινίες στην τηλεόραση». Έγινε συζήτηση με τα παιδιά γι' αυτούς τους φόβους, τι φοβάται η πρωταγωνίστρια της ιστορίας, γιατί, αν έχουν φοβηθεί κι αυτά γι' αυτούς ή παρόμοιους λόγους²⁴.

Στην ιστορία αναφέρονται τα εξής: «...αισθάνομαι πολύ καλύτερα αν αρχίσω να τραγουδάω ή να σφυρίζω ..., όταν λέω στον εαυτό μου να μην είναι τόσο ανόητος ..., όταν σκέφτομαι ότι είμαι σούπερ ήρωας ..., όταν το λέω στο αρκουδάκι μου». Έτσι δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να περιγράψουν τι κάνουν τα ίδια όταν φοβούνται. Επίσης η ηρωίδα της ιστορίας αναφέρει ότι ο μπαμπάς της φοβάται στο τρενάκι του λούνα-παρκ, ενώ η μαμά της φοβάται να πετάει με το αεροπλάνο. Τα παιδιά συζήτησαν για το αν φοβούνται και οι δικοί τους γονείς και ποιοι είναι οι φόβοι τους²⁵.

Μετά την υλοποίηση των παραπάνω δραστηριοτήτων, δόθηκε προσοχή στις εικόνες της ιστορίας που απεικόνιζαν τους φόβους. Επισημάνθηκε ότι υπάρχουν πολλά είδη φόβου, ότι καθένας μπορεί να φοβάται διαφορετικά πράγματα και ότι όλοι, ακόμα και οι μεγάλοι, κάτι φοβούνται. Στη συνέχεια τα παιδιά έκλεισαν τα μάτια τους, για να σκεφτούν τι τα φοβίζει περισσότερο. Με το χτύπημα του ταμπουρίνου, άνοιξαν τα μάτια τους και κάθε παιδί περιέγραφε τον δικό του φόβο.

Αφού κάθε παιδί ξεχωριστά περιέγραψε τον δικό του φόβο, κάθισαν όλα μαζί στα τραπεζάκια και ζωγράρισαν αυτό που τα φοβίζει περισσότερο, έχοντας στη διάθεσή τους νερομπογιές με όλα τα χρώματα. Τέλος, κάθε παιδί ερχόταν με τη ζωγραφιά του και μας περιέγραφε το τι απεικονίζεται σ' αυτήν. Κάναμε

22 Βοσνιάδου, Σ. (1991). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 12-112

23 Baum, H. (2004). *Θ' αφήσεις το φως αναμμένο; Παιδικοί φόβοι και ανασφάλειες*. Αθήνα: Θυμάρι.

24 Leidig, S., Glomp, I. (2006). *Γιατί φοβόμαστε*. Αθήνα: Θυμάρι.

25 Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη* (μεταφρ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα. σσ. 105-111.

ερωτήσεις σε σχέση με το περιεχόμενο του ιχνογραφήματος του παιδιού, δηλαδή τι απεικονίζει και γιατί το φοβάται. Επίσης ζητήσαμε πληροφορίες και για κάποια μορφολογικά στοιχεία του ιχνογραφήματος που μας έκαναν εντύπωση, όπως το χρώμα, η ποιότητα των ιχνών και ό,τι άλλο είχε τραβήξει την προσοχή μας.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Όπως προαναφέρθηκε, η παρουσίαση της ιστορίας έγινε, αρχικά, με κουκλοθέατρο. Αυτό φάνηκε να τους ελκύει. Τους άρεσε να συνομιλούν με την κούκλα- Ντορίτα. Επίσης οι μεγεθυμένες εικόνες της ιστορίας τράβηξαν το ενδιαφέρον τους. Γενικά, τα παιδιά συμμετείχαν με ενδιαφέρον στις δραστηριότητες και ήθελαν να αναφέρουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, ενώ κατά τη διαδικασία της ιχνογράφησης ήταν απορροφημένα σε αυτό που έκαναν. Τέλος, στη συνέντευξη έδωσαν ικανοποιητικές πληροφορίες όσον αφορά το περιεχόμενο των σχεδίων τους, όχι όμως τόσο και για τα μορφολογικά στοιχεία αυτών, όπως ήταν αναμενόμενο.

Από τα 12 παιδιά, που μέσα στα σχέδιά τους εκδήλωσαν φόβο για τα ζώα, τα έξι παιδιά ζωγράφισαν *αράχνες* και ανέφεραν ότι τις φοβούνται, γιατί μπορούν να τα τσιμπήσουν. Ένα ανέφερε ότι το τσίμπησε στην πραγματικότητα, ενώ τα υπόλοιπα ότι δεν τους έχει τύχει, αλλά έχουν δει από κοντά αράχνες. Το παιδί που σχεδίασε μια *σφήγγα* και μια *μέλισσα* είπε ότι τις φοβάται, γιατί τσιμπούν και ότι έχουν τσιμπήσει τον αδερφό του. Τέλος αυτός που σχεδίασε έναν *σκορπιό* είπε ότι τσιμπάει, αλλά δεν του έτυχε να δει από κοντά σκορπιό. Τα πέντε παιδιά που ζωγράφισαν *φίδια* ανέφεραν ότι τα φοβούνται, επειδή μπορεί να τα τσιμπήσουν, αλλά δεν τους έχει συμβεί. Τρία παιδιά ανέφεραν ότι είχαν δει από κοντά φίδια, ενώ τα άλλα δύο είχαν δει φίδια σε ντοκιμαντέρ. Ένα παιδί ζωγράφισε δεινόσαυρο.

Από τα τέσσερα παιδιά που ζωγράφισαν θέματα σχετικά με *τέρατα-φαντάσματα*, ένα σχεδίασε τρία φαντάσματα, ένα σχεδίασε έναν σκελετό, άλλο ζωγράφισε τον εαυτό του να βλέπει τηλεόραση το βράδυ και άλλο να κοιμάται στο κρεβάτι του το βράδυ. Τα παιδιά ανέφεραν γενικά ότι βλέπουν τέρατα ή φαντάσματα είτε στην τηλεόραση είτε στα όνειρά τους το βράδυ²⁶.

Το κορίτσι που ζωγράφισε το *πλοίο* είπε ότι της έχει συμβεί σε ένα ταξίδι με την οικογένειά της να βουλιάξει το πλοίο και να σωθούν μπαίνοντας σε βαρκούλες. Στο σχέδιό της απεικονίζει μόνο τον εαυτό της και τη μαμά της, ενώ στο ταξίδι ήταν και ο μπαμπάς με τον αδερφό της. Το αγόρι που ζωγράφισε *αεροπλάνο* ανέφερε ότι το είδε σε ένα ντοκιμαντέρ να πέφτει και ότι ο μπαμπάς του φοβάται λίγο τα αεροπλάνα. Το κορίτσι που ζωγράφισε *λούνα-παρκ*, δήλωσε ότι φοβάται τα όνειρα περισσότερο, αλλά δεν ήξερε πώς να τα ζωγραφίσει και

26 Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University studio Press, σ. 268.

ούτε θυμόταν να περιγράψει κάποιον. Έχει πάει σε λούνα-παρκ με την οικογένειά της και φοβάται, όπως μας είπε, «αυτό που γυρίζει γύρω-γύρω».

Τέλος, το αγόρι που ζωγράφισε τον αδερφό του και τον εαυτό του δήλωσε ότι φοβάται, όταν ο αδερφός του έρχεται από πίσω του και τον τρομάζει. Και ο ίδιος τρομάζει τον αδερφό του, για να γελάσουνε²⁷.

Όσον αφορά το φύλο, η συντριπτική πλειοψηφία των κοριτσιών (τα επτά από τα εννέα) εκδήλωσαν φόβο για τα ζώα-έντομα. Στα αγόρια η διαφορά των παιδιών που δήλωσαν φόβο για τα ζώα και για τα τέρατα-φαντάσματα δεν είναι μεγάλη. Πέντε αγόρια σχεδίασαν ζώα και τέσσερα σχεδίασαν θέματα σχετικά με τέρατα-φαντάσματα. Επίσης παρατηρήσαμε ότι το φοβικό αντικείμενο ή ερέθισμα τονίζεται ιδιαίτερα και σχεδιάζεται με ιδιαίτερες λεπτομέρειες, όπως στο σχέδιο με τη μορφή του σκελετού.

Τα χρώματα που χρησιμοποιούν τα παιδιά είναι στην πλειοψηφία τους σκοτεινά (μαύρο, γκρι, καφέ), αλλά και κάποια χαρούμενα, όπως κίτρινο, πράσινο. Σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά χρησιμοποιούν συνήθως τα χρώματα με κάποιους κανόνες, λαμβάνοντας υπόψη τα ρεαλιστικά χρώματα του περιβάλλοντος²⁸. Οπότε ζωγραφίζουν μαύρες τις αράχνες, πράσινα ή καφέ τα φίδια. Μάλιστα, δύο κορίτσια ανέφεραν ότι ζωγράρισαν πράσινα τα φίδια, για να είναι ίδιο χρώμα με τα χόρτα και να μην είναι ευδιάκριτα. Ζωγραφίζουν όμως και φίδια κίτρινα και ροζ ή δεινοσαύρους κίτρινους και ροζ. Υπάρχουν δηλαδή και πολλά πράγματα που χρωματίζονται υποκειμενικά. Στα περισσότερα έργα των παιδιών επικρατεί το μαύρο χρώμα που παραπέμπει σε κάτι θλιβερό. Υπάρχουν όμως το μωβ, το κόκκινο και το καφέ που και αυτά, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μπορεί να δηλώνουν φοβία. Τέλος, σχετικά με τις γραμμές παρατηρούμε ότι τα αγόρια προτιμούν τις ίσιες και τα κορίτσια τις καμπύλες. Επίσης, είναι πατημένες, έντονες, εκτός από ένα σχέδιο, γεγονός που φανερώνει ζωτικότητα και απελευθέρωση των ενστίκτων.

5. Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα χωρίζονται σε δυο κατηγορίες: σε αυτά που αφορούν το περιεχόμενο των ιχνογραφημάτων των παιδιών και σε αυτά που αφορούν τα υπόλοιπα μορφολογικά στοιχεία.

Όσον αφορά το περιεχόμενο η έρευνα αυτή επιβεβαιώνει παλαιότερες έρευνες, που προαναφέρθηκαν, σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας φοβούνται περισσότερο τα ζώα, και κυρίως τα άγρια ζώα, και έπειτα τα φαντάσματα-τέρατα²⁹. Συγκεκριμένα, από τα είκοσι παιδιά που συμμετείχαν

27 Μπουλουγούρης, Γ. (1992). *Φοβίες και αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα. Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία*, τομ. 2 & 3. Αθήνα: Συγγραφέας.

28 Malchiodi, C. (2001). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σ. 164.

29 Ο P. Muris και συνεργάτες του πραγματοποίησαν μια έρευνα στην Ολλανδία, σε 129 παιδιά (74 αγόρια

στην έρευνα, τα δώδεκα εκδήλωσαν, μέσα από τις ζωγραφιές τους, μεγαλύτερο φόβο προς τα *άγρια ζώα-έντομα*. Τέσσερα παιδιά ιχνογράφησαν σχέδια τα οποία έχουν σχέση με *φαντάσματα και τέρατα*, που βλέπουν στην τηλεόραση ή στα όνειρά τους το βράδυ. Από τα υπόλοιπα νήπια δύο σχεδίασαν *μεταφορικά μέσα* και πιο συγκεκριμένα ένα αγόρι ζωγράφησε ένα αεροπλάνο και ένα κορίτσι ένα πλοίο. Ένα κορίτσι ζωγράφησε *λούνα-παρκ* και ένα αγόρι ζωγράφησε *τον αδερφό του που τρομάζει τον ίδιο*.

Ως προς τα μορφολογικά στοιχεία, τα σχέδια ως επί το πλείστον, χαρακτηρίζονται από ισορροπία, σχετική συμμετρία και δυναμισμό. Το μέγεθος των σχεδίων είναι στην πλειοψηφία των ζωγραφιών των παιδιών μεγάλο, που πιθανόν να δηλώνει τη σπουδαιότητα, που δίνουν τα παιδιά στο φοβικό αντικείμενο ή ερέθισμα. Το σχέδιο, συνήθως σε αυτήν την ηλικία, γίνεται προς το κάτω μέρος του χαρτιού³⁰. Στα περισσότερα από τα σχέδια των παιδιών συμβαίνει αυτό, εκτός από τρία που είναι τοποθετημένα στο κέντρο του χαρτιού. Δεν παρατηρούνται συνεπώς σχέδια στα περιθώρια του χαρτιού, που μπορεί να δηλώσουν άτομα τρομοκρατημένα³¹. Όσον αφορά τη *σύνθεση* τα παιδιά γεμίζουν συνήθως όλο το χαρτί με το σχέδιό τους.

Απαντώντας στην ερώτηση του Αμερικάνου ψυχολόγου Furth, «*Ποιο συναίσθημα μου προκαλεί αυτή η εικόνα*», τα περισσότερα σχέδια των παιδιών μεταδίδουν κάτι τρομακτικό και φανερώνουν το στοιχείο του φόβου. Κάποια όμως, όπως το σχέδιο με το πλοίο, αποπέμπουν μια χαρούμενη ατμόσφαιρα. Πιθανόν αυτό να συμβαίνει, γιατί όπως ανέφερε η μητέρα του παιδιού, δεν έχει συμβεί στους ίδιους αυτή η άσχημη εμπειρία, αλλά σε κάποιο συγγενικό πρόσωπο. Επίσης, σε κάποια σχέδια, αν και αναπαριστούν το φοβικό αντικείμενο ή ερέθισμα, περιλαμβάνουν στοιχεία όπως ο ήλιος, τα λουλούδια, το δέντρο, που παραπέμπουν σε κάτι ευχάριστο. Ταιριάζουν βέβαια με το φοβικό αντικείμενο, καθώς το φίδι π.χ. ζει στη φύση με τα λουλούδια και τα δέντρα.

Ολοκληρώνοντας, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι η ερμηνεία των αποτελεσμάτων ερευνών που έχουν σχέση με την έκφραση συναισθημάτων μέσα από το παιδικό σχέδιο παρουσιάζει δυσκολίες, καθώς ενδέχεται να

και 55 κορίτσια) ηλικίας 5 έως 13 ετών, επιβεβαιώνοντας τη θεωρία του S. Rachman. Οι φόβοι των παιδιών κατηγοριοποιήθηκαν σε 5 ενότητες/ παράγοντες (φόβος των ζώων, φόβος για το άγνωστο, φόβος για τον κίνδυνο και τον θάνατο, ιατρικοί φόβοι, φόβος της αποτυχίας και της κριτικής) και εξετάστηκαν σε σχέση με τον πιθανολογούμενο από κάθε παιδί τρόπο δημιουργίας τους. Καθώς ο φόβος για τις αράχνες ήταν ο πιο συχνός και έντονος φόβος (24% των παιδιών δήλωναν ότι φοβούνται τις αράχνες «πολύ») ο φόβος αυτός μελετήθηκε ξεχωριστά. Ενώ το 46% δήλωνε ότι δεν ήξερε πως μπορεί να αναπτύχθηκε ο φόβος για τις αράχνες, το 42% απέδιδε τη δημιουργία του φόβου σε άμεσες εμπειρίες μάθησης, το 12% σε αρνητική πληροφόρηση, ενώ κανένα παιδί δεν ενοχοποιούσε για την ανάπτυξη του φόβου ανάλογες εμπειρίες παρακολούθησης. Muris, P., Merckelbach, H., Schmidt, H. & Tierney, S. (1999a), «Disgust sensitivity, trait anxiety and anxiety disorders symptoms in normal children», *Behaviour Research and Therapy*, 37, 953- 961.

30 Καρέλλα, Μ. (1991). *Τα παιδιά σχεδιάζουν την οικογένεια*. Αθήνα: Καστούμη, σσ. 43 – 44.

31 Μπέλλας, Θ. (2000). *Το ιχνογράφημα του παιδιού-Ως μέσο και αντικείμενο στα χέρια του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σ. 120 & 132.

παρεμβάλλονται και παράγοντες που έχουν σχέση με τη σχεδιαστική διαδικασία³². Συγκεκριμένα, στη δική μας έρευνα φαίνεται ότι επηρεάστηκαν από την ιστορία που τους παρουσιάσαμε, όπου αναφερόταν συχνά η αράχνη ως πηγή φόβου και καθόλου τα άγρια ζώα.

Σε κάθε περίπτωση, τα παιδικά σχέδια δεν αποτελούν αποδείξεις, αλλά ενδείξεις στην προσπάθεια αξιολόγησης της προσωπικότητάς τους και της συναισθηματικής τους προσαρμογής. Ωστόσο η αξιοποίηση των ερευνητικών παρατηρήσεων και συμπερασμάτων μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για μια στοχευμένη διδακτική παρέμβαση στην πρόληψη και στην καταπολέμηση των παιδικών φόβων³³.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

- Βοσνιάδου, Σ. (1991), *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζάχαρης, Δ. (1997), *Η εξέλιξη της παιδικής ιχνογράφησης*. Ιωάννινα: συγγραφέας.
- Ιεροδιακόνου, Χ. (1991), *Ψυχικά προβλήματα στα παιδιά*. Θεσσαλονίκη: Μαστορίδης.
- Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2006), *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*, Αθήνα: Δαρδάνος.
- Καρέλλα, Μ. (1991), *Τα παιδιά σχεδιάζουν την οικογένεια*. Αθήνα: Καστούμη.
- Μάνος, Ν. (1997), *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University studio Press.
- Μπέλλας, Θ. (2000), *Το ιχνογράφημα του παιδιού-Ως μέσο και αντικείμενο στα χέρια του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μπουλουγούρης, Γ. (1992), *Φοβίες και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985), *Εξελικτική ψυχολογία*, τομ. 2 & 3. Αθήνα: Συγγραφέας.
- Σίμος, Γ. (2001), *Φόβοι της παιδικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University studio Press.
- Χαλκιάς, Γ. Γώτη, Ε. (2016), Διερεύνηση του σχολικού εκφοβισμού σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά σχολεία του Δήμου Αλεξάνδρειας με πληθυσμιακή υπεροχή των παιδιών Ρομά Στο: Ε. Γρόσδος, Α. Κόπτσης, Χ. Ρουμπίδη, Α. Τσιβάς (επιμ) (2016), *Σχολική και βία και εκφοβισμός*, τόμ. Ι, Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου (Θεσσαλονίκη 08 – 10 Απριλίου 2016). Θεσσαλονίκη, σ.σ. 84-91.

32 Τόμας, Γ., Σιλκ, Α. (2000). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*, Αθήνα: Καστανιώτη, σσ. 87-89.

33 Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*, Αθήνα: Δαρδάνος, σσ. 173-181

Ξενόγλωσση

- Baum, H. (2004), *Θ' αφήσεις το φως αναμμένο; Παιδικοί φόβοι και ανασφάλειες*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Cohen, L., Manion, L. (2000), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Goleman, D. (1995), *Η συναισθηματική νοημοσύνη* (μεταφρ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- King N., Hamilton D. & Ollendick T. (1988), *Children's phobias: a behavioural perspective*. Essex: Wiley and sons.
- King, N., Ollendick, T. & Yule, W. (1994), *International handbook of phobic and anxiety disorders in children and adolescents*. New York: Plenum press.
- King, N., Ollendick, T. & David, H. (2005), Cognitive-Behavioral Treatments for Anxiety and Phobic Disorders in Children and Adolescents: A Review, *Behavioral disorders*, 30, 241-257.
- Leidig, S., Glomp, I. (2006), *Γιατί φοβόμαστε*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Malchiodi, C. (2001), *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Moses, B., Gordon, M. (2006), *Φοβάμαι* (μεταφ. Ε. Λαμπρινίδου). Αθήνα: Μοντέρνοι Καιροί.
- Muris, P., Merckelbach, H., Schmidt, H. & Tierney, S. (1999α), «Disgust sensitivity, trait anxiety and anxiety disorders symptoms in normal children», *Behaviour Research and Therapy*, 37, 953- 961.
- Μερεντιέ, Φ. (1981), *Το παιδικό σχέδιο*. Αθήνα: Υποδομή.
- Rogge, J-U. (2006), *Ο φόβος δυναμώνει τα παιδιά*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Σράουφ, Α. (2000), *Συναισθηματική ανάπτυξη* (μεταφ. Α. Βουλτσίδου). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τόμας, Γ., Σίλκ, Α. (2000), *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Wicks, R., Israel A. (1984), *Behavior disorders of childhood, Englewood Cliffs*. N.J.: Prentice-Hall.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. Γεώργιος Χαλκιάς υπηρετεί ως Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στην *Παιδαγωγική και διδακτορικού διπλώματος στην Ιστορία Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Ως μεταδιδακτορικός ερευνητής στο Α.Π.Θ. ασχολείται με τη *διδακτική ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων*. Η επιστημονική του δραστηριότητα σχετίζεται με θέματα που αφορούν τη *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, την *Παραγωγή Γραπτού Λόγου*

και την *Ιστορία της Εκπαίδευσης*. Έχει συμμετάσχει ως εισηγητής σε Διεθνή και Πανελλήνια Παιδαγωγικά και Ιστορικά Συνέδρια. Στοιχεία επικοινωνίας: gchalkias45@gmail.com

Νιζάμη Αικατερίνη

Η θετική ψυχολογία και η αισιοδοξία ως ψυχολογική πρακτική στο νηπιαγωγείο¹

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση, παρουσιάζεται ο ρόλος και η καθοριστική επίδραση των θετικών συναισθημάτων στην διαδικασία της μάθησης. Κατά πόσο η Θετική Ψυχολογία αν εφαρμοστεί στην εκπαίδευση, αφού επικεντρωθεί στην ανάδειξη και καλλιέργεια των θετικών στοιχείων του κάθε μαθητή, θα τον κάνει να αριστεύει, ν' αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις, να μειώσει το στρες, να περιορίσει παραβατικές συμπεριφορές. Παράλληλα πώς μέσα από την θετική ενίσχυση, θα αυξηθεί το ενδιαφέρον του μαθητή να μάθει καινούρια πράγματα και να αξιοποιήσει δημιουργικά τις γνώσεις που παίρνει από το σχολείο. Μέσα λοιπόν από παρεμβάσεις στο ημερήσιο πρόγραμμα, την ανάπτυξη επιμέρους μαθημάτων και δραστηριοτήτων, οι οποίες αποσκοπούν στην επιβράβευση των ατομικών ταλέντων των μαθητών και των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους, ο μαθητής, θα ενδυναμώνεται ψυχολογικά, καλλιεργώντας τα «θετικά» του χαρακτηριστικά, μέσα σ' ένα «θετικό» περιβάλλον που θα του προσφέρει κοινωνική στήριξη και αισιοδοξία.

¹ Το παρόν άρθρο αποτελεί αναδημοσίευση της ομότιτλης ανακοίνωσης που παρουσιάστηκε στο 2ο επιστημονικό συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων με θέμα: Εκπαιδευτικές πρακτικές για το Σχολείο του 21ου αιώνα, πρακτικά εισηγήσεων, Τόμος Β', ISSN: 2408-0543, σ.σ. 446- 454

Λέξεις κλειδιά: Θετική Ψυχολογία, αισιοδοξία, νηπιαγωγείο, θετική ενίσχυση

Positive psychology and optimism as a psychological practice in nursery school

Abstract

This work presents the role and the determining influence of positive emotions on the learning process. Whether Positive Psychology is applied to education, since it focuses on the elevation and cultivation of the positive elements of each student, it will make him excel, face difficult situations, reduce stress, limit delinquent behaviors. At the same time, through the positive reinforcement, the pupil's interest in learning new things and making creative use of the knowledge he gets from the school will increase. Thus, through interventions in the daily program, the development of individual lessons and activities aimed at rewarding pupils' individual talents and their special abilities, the pupil, will be psychologically empowered by cultivating its "positive" characteristics within a "positive" environment that will provide him with social support and optimism.

Keywords: positive psychology, optimism, nursery school, positive support

1. Εισαγωγή

Η Θετική Ψυχολογία ως επιστήμη, έχει στόχο την ευεργετική επίδραση «θετικών μεταβλητών», όπως η ελπίδα, η αισιοδοξία, η πίστη, η ψυχολογική ανθεκτικότητα, η σοφία, η χαρά, η αγάπη, το ενδιαφέρον και η ευτυχία, σε ανθρώπους ποικίλων ηλικιών και εθνικοτήτων². Η Θετική Ψυχολογία βασίζεται πάνω στην υποκειμενική ερμηνεία που δίνει το κάθε άτομο στις εμπειρίες του, που πηγάζουν από τα βιώματά του και τον τρόπο που βιώνει τα συναισθήματά του. Ασχολείται με το παρελθόν του ανθρώπου, κατά πόσο είναι ευχαριστημένος και ισορροπημένος από τη ζωή του μέχρι τώρα, με το παρόν του, το ενδιαφέρον του για μια ευτυχημένη ζωή, και το μέλλον του, αισιοδοξία και ελπίδα για ένα καλύτερο αύριο. Εκτείνεται σε δύο επίπεδα, το ατομικό και το συλλογικό επίπεδο. Στο ατομικό επίπεδο εξετάζει παράγοντες όπως οι διαπροσωπικές ικανότητες, τα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, την ικανότητα να προσφέρει και ν' αγαπάς, την ικανότητα να συγχωρείς, τα ταλέντα, τις κλίσεις, την επιμονή, τη σοφία, το θάρρος. Στο συλλογικό επίπεδο παράγοντες όπως ο αλτρουισμός, η μετριοπάθεια, η υπευθυνότητα, η κοινωνική ευθύνη, η ανοχή,

2 Γαλανάκης, Μ., Μερτίκα, Α., Σεργιάννη, Χ.,(2011). Εισαγωγή στην θετική Ψυχολογία. (επιμέλεια: Σταλίκας, Α., Μυτσκίδου, Π.). Αθήνα: Τόπος

η εργασιακή ηθική, η ανθεκτικότητα³. Θετική Ψυχολογία λοιπόν είναι ο κλάδος της Ψυχολογίας που ασχολείται με τις θετικές διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης όπως είναι: οι δυνατότητες, το νόημα της ζωής, η ποιότητα της ζωής, η ψυχολογική ανθεκτικότητα, η ευημερία, η αισιοδοξία, τα θετικά συναισθήματα, η ανάπτυξη ταλέντων και κλίσεων, η ισορροπία προσωπικής και επαγγελματικής ζωής. «Δεν είναι τίποτα παραπάνω από την επιστημονική διερεύνηση ανθρώπινων ικανοτήτων και αρετών. Επαναφέρει στο επίκεντρο τον «κανονικό - μέσο» άνθρωπο, με απώτερο στόχο να κατανοήσει τι φέρνει αποτέλεσμα γι' αυτόν, πώς αναπτύσσεται και πώς μπορεί να βελτιωθεί. Προσπαθεί να εξετάσει τη φύση της προσαρμοστικότητας και των εκμαθημένων ικανοτήτων. Διερωτάται σχετικά με το πώς η πλειοψηφία των ανθρώπων, παρά τις αντιξοότητες και τις δυσκολίες, καταφέρνει να επιβιώνει με αξιοπρέπεια, διατηρώντας την αίσθηση σκοπού.

Κατά συνέπεια, η Θετική Ψυχολογία, σύμφωνα με τον ορισμό που διατυπώθηκε από τους Sheldon και King (2001)⁴, ενσαρκώνει μια τάση των Ψυχολόγων να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν τις ανθρώπινες δυνατότητες, τα κίνητρα, τα συναισθήματα». Κατά πόσο η Θετική Ψυχολογία μπορεί να μεταφερθεί στην εκπαίδευση, θα εξεταστεί σ' αυτή την εργασία καθώς και κατά πόσο η θετική ενίσχυση των μαθητών, τα θετικά συναισθήματα και η αισιοδοξία μπορούν να επιτελέσουν έργο στην αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και της συνοχής της τάξης, με σκοπό τη συνεργατικότητα.

2. Θετική Ψυχολογία και Εκπαίδευση

Το σχολείο, όπου το παιδί περνά αρκετές ώρες την ημέρα, έρχεται σε αλληλεπίδραση με την οικογένεια, υποστηρίζοντας από κοινού τη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξή του. Ρόλος του σχολείου είναι να παράγει ουσιαστική επικοινωνία, θετικό κλίμα παραγωγικότητας, ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις και τα κίνητρα για την προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Είναι ο καταλληλότερος χώρος, ώστε να μεταδοθούν στο παιδί εμπειρίες επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης, επίλυσης προβλημάτων, με στόχο οι μαθητές μέσα από τα λάθη τους, να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, υπευθυνότητα, κοινωνικές δεξιότητες, μέσα στα πλαίσια της ομάδας, θετική εικόνα εαυτού και αυτοεκτίμησης, ανθεκτικότητα και αισιοδοξία. Στόχος του σύγχρονου σχολείου είναι η δημιουργική μάθηση μέσα από τη συνεργασία και το θετικό κλίμα, η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, για μια ποιοτική επικοινωνία βασισμένη πάνω στον σεβασμό, την αγάπη και τη συνεργατικότητα. Είναι ανάγκη η παθητική μάθηση να αντικατασταθεί με μια μάθηση δημιουργική

3 Seligman, M.E.P., (2003). Positive Psychology: Fundamental assumptions. *The psychologist*, 16, 126-127.

4 Sheldon, K. M. & King, L., (Eds) (2001) Positive Psychology. *American psychologist*, 56 (3), 216-263.

και ενεργητική που θα βοηθήσει τα παιδιά να εξελιχθούν και να αναπτυχθούν ανακαλύπτοντας τις ικανότητες και τα ταλέντα τους, μέσα σ' ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα που θα προάγει τη δημιουργία θετικού κλίματος ώστε να βοηθήσει την συναισθηματική και γνωστική τους ανάπτυξη.

Ο προβληματισμός της Θετικής Ψυχολογίας στην εκπαίδευση είναι στο πως θα επιτευχθεί η πρόληψη και όχι η ίαση των προβλημάτων, όπως η κατάθλιψη, οι δυσκολίες προσαρμογής, η αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, η παιδική επιθετικότητα και ο σχολικός εκφοβισμός. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο να διερευνηθούν οι παράγοντες εκείνοι που μπορούν να δημιουργήσουν ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα μέσα σε μια τάξη. Το Θετικό Ψυχολογικό κλίμα, το οποίο διαμορφώνεται από τις καινοτομίες που εισάγονται στην εκπαιδευτική φιλοσοφία, που θα προωθούν τη μάθηση, θα ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και θα ικανοποιούν τις κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες του παιδιού. Κατά συνέπεια, η Θετική Ψυχολογία στην εκπαίδευση διαδραματίζει ρόλο πρόληψης. Τα προγράμματα πρόληψης στηρίζονται στις δυνατότητες και στις ικανότητες του παιδιού με σκοπό να τις ενδυναμώσουν, ώστε να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή του και όχι να βελτιώσουν και να αποκαταστήσουν τις αδυναμίες του⁵. Θα εξεταστούν λοιπόν εκείνοι οι παράγοντες που θα δημιουργήσουν ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα μέσα στην τάξη. Το θετικό ψυχολογικό κλίμα που διαμορφώνεται από τις καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία και φιλοσοφία, που προωθεί την μάθηση, ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την ικανοποίηση κοινωνικοσυναισθηματικών αναγκών των μαθητών⁶. Έρευνες του Damasio, στις νευροεπιστήμες, έχουν αποδείξει ότι δυσκολευόμαστε και στην παραμικρή λήψη αποφάσεων, χωρίς τις πληροφορίες που παίρνουμε από τα συναισθήματά μας⁷. Τα συναισθήματα μας δίνουν πληροφορίες για τον κόσμο, τις επιθυμίες μας, την ικανότητα να μαθαίνουμε ότι αγαπάμε. Σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης θετικού κλίματος μέσα στην τάξη είναι η αναγνώριση των συναισθημάτων, η διαχείρισή τους καθώς και η ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων. Τα παιδιά καλούνται να παίζουν ενεργό ρόλο στην προστασία τους και στην ανάπτυξη της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Μαθαίνουν να αποφεύγουν αλλά και να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις, μέσα από την διαχείριση των συναισθημάτων τους. Το σχολείο είναι ο πλέον κατάλληλος χώρος για την κατανόηση των συναισθημάτων. Μέσα στα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν στον σχολικό βίο, κρίνεται απαραίτητο τα παιδιά να μάθουν να μιλούν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και τις αιτίες που οδηγούν στην βίωσή τους. Η γλώσσα αποτελεί σημαντικό παράγοντα ρύθμισης των συναισθημάτων⁸. Έτσι τα παιδιά θα οδηγηθούν στον τρόπο να ταξινομούν τις

5 Seligman, M.E.P., (2003). Positive Psychology: Fundamental assumptions. *The psychologist*, 16, 126-127.

6 Ghaiith, G., (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45(1), 83-93.

7 Dissanto, A. M., (2008). Il ruolo delle emozioni nella relazione educativa. Roma: Scuola I.A.D.

8 Kopp, A.M., (1992). Emotional distress and control in young children. In Einsenberg, N. & Fabes, R. A.

πληροφορίες που παίρνουν από τα συναισθήματά τους, να παίρνουν αποφάσεις, να επεμβαίνουν και επιλύουν προβλήματα που προκύπτουν στην ζωή τους⁹. Η έκφραση λοιπόν και η διαχείριση των συναισθημάτων είναι το πρώτο βήμα στο να κοινωνικοποιηθεί το παιδί, να συνεργάζεται και να επιλύει συγκρουσιακές καταστάσεις. Τα παιδιά που έχουν μάθει να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους με επιτυχία, έχουν καλύτερες επιδόσεις, στα μαθήματά τους, καλύτερη υγεία και συνεργάζονται καλύτερα με τους συμμαθητές τους¹⁰. Στην θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης, ο Goleman (2011)¹¹, υποστηρίζει μια μορφή ευφυΐας, που καθοδηγεί το παιδί σ' όλη του την ζωή και μέσα από την βιωματική μάθηση εκπαιδεύεται σε μια διαφορετική προσέγγιση της γνώσης. Η θεωρία αυτή βασίζεται και πάλι στην α) στην επίγνωση των συναισθημάτων, β) την διαχείρισή τους, γ) την ενσυναίσθηση, (ικανότητα να κατανοούμε συναισθήματα άλλων ως δικά μας), δ) την διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων. Ο Gardner (2010)¹², ονομάζει διαπροσωπική νοημοσύνη την ικανότητα του μικρού παιδιού να διακρίνει και να ανιχνεύει τις διαθέσεις των ατόμων γύρω του. Μία νοημοσύνη που είναι καταγεγραμμένη στον άνθρωπο από την γέννησή του, αφού σύμφωνα με την θεωρία της προσκόλλησης του Bowlby, αν κατά κάποιο λόγο εμποδιστεί η κανονική διαμόρφωση αυτού του δεσμού, ή αν διακοπεί απότομα και δεν αποκατασταθεί σύντομα, τότε το παιδί θ' αντιμετωπίσει μεγάλες δυσκολίες στο μέλλον, όσον αφορά στην διαχείριση των συναισθημάτων του και την ικανότητα του να αναγνωρίζει σημαντικά πρόσωπα, να μεγαλώνει απογόνους και να αντλεί γνώση μέσα απ' τα συναισθήματά του καθώς θα γνωρίζει βαθμιαία τον εαυτό του¹¹. Η αδιαφορία του παιδιού για τα συναισθήματα των άλλων βρίσκεται συχνά στη βάση κάθε διαπροσωπικής του σύγκρουσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να διδάξει με συστηματικό τρόπο στα παιδιά, ενσυναίσθηση, αυτοέλεγχο, πειθαρχία. Κατ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά βελτιώνουν τις σχέσεις τους με άλλους συμμαθητές και τα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός τους και χειρίζονται με μεγαλύτερη ευελιξία θέματα που τους απασχολούν¹³. Αφού λοιπόν το παιδί μάθει να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, το σχολείο αποτελεί τον πλέον κατάλληλο χώρο για να καλλιεργήσει θετικά συναισθήματα, που θα δράσουν προληπτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ανάπτυξή του. Μέλημα του εκπαιδευτικού, είναι η ανάπτυξη θετικού και ασφαλούς κλίματος

(Eds), Emotion and it's regulation in early development. (New Directions in Child Development, No,5). San Francisco: Jossey Bass (pp 41-56).

9 Isen, A.M., (2002). Missing in Action in the AIM: Positive Affects Facilitation of Cognitive Flexibility, Innovation, K.A. (1984). The influence of affect on categorization. Journal of personality and Social Psychology, 47, 1206 - 1217.

10 Gottman, J. (2000). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

11 Goleman, D., (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα: Πεδίο.

12 Gardner, H., (2010). Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης. Αθήνα: Μαραθιά.

13 Κουδιγγέλη, Φ., (2004). Θεατρικό παιχνίδι και αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Διπλωματική εργασία Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σχολικής Ψυχολογίας, Φ.Π.Υ. Αθηνών. (στο Εισαγωγή στην Θετική Ψυχολογία, Σταλίκας, Α., Μυστακίδου, Π., 2011). Αθήνα: Τόπος.

στην τάξη, το οποίο θα οδηγεί σε δίκαιες λύσεις συγκρουσιακών επεισοδίων. Θετικά συναισθήματα, που θα οδηγούν στην ασφάλεια εκδήλωσης ταλέντων, κλίσεων, ιδιαίτερων ικανοτήτων και αύξηση της δημιουργικότητας. Δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με δυνατότητα βίωσης θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων μέσα από παιχνίδια φαντασίας, παιχνίδια ρόλων. Η δημιουργία από μέρους του εκπαιδευτικού ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ενισχύει τα θετικά συναισθήματα, αυξάνει την παραγωγικότητα, την αισιοδοξία και την ποιότητα της ζωής, οξύνει την προσοχή και την αντίληψη, προσφέρει μεγαλύτερη ποικιλία από φυσικούς, νοητικούς και κοινωνικούς πόρους, όπως αναπτύσσει στην «θεωρία της διερεύνησης και δόμησης θετικών συναισθημάτων» η Barbara Fredrickson (1998)¹⁴. Το παιδί όταν δεν μπορεί να διαχειριστεί τα αρνητικά συναισθήματα γίνεται πιο ευάλωτο στο στρες¹⁵. Το παιχνίδι σαν μέσο διαχείρισης και ανάπτυξης θετικών συναισθημάτων αναπτύσσει την ψυχική ισορροπία και την ανθεκτικότητα του παιδιού. Εξ άλλου ο εγκέφαλός μας είναι πιο ευέλικτος και οδηγείται σε μεγαλύτερο αριθμό συνάψεων όταν βιώνουμε θετικά συναισθήματα και χαρά¹⁶. Επίσης η βίωση θετικών συναισθημάτων που προκύπτει από το παιχνίδι, μπορεί να λειτουργήσει και ως μέσο πρόληψης επιθετικών και γενικότερα προβληματικών συμπεριφορών. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα συναισθήματά τους και τους δίνεται η δυνατότητα να επαναπροσδιορίσουν γεγονότα που τους προκαλούν συγκινησιακές αντιδράσεις¹⁷.

Μέσα από την εξάσκηση στη βίωση θετικών συναισθημάτων, ο εκπαιδευτικός πρέπει πάντα να στοχεύει στην ψυχική ανθεκτικότητα του παιδιού. Ένα περιβάλλον που ενισχύει τα θετικά συναισθήματα διδάσκει στο παιδί μέσα από την διαχείριση των συναισθημάτων του, να προσαρμόζεται σε νέες καταστάσεις και δεδομένα, να μην γίνεται έρμαιο, να αποφασίζει για τον εαυτό του, να γίνεται ψυχικά ανθεκτικό. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την ανάπτυξη σταθερών θετικών συναισθηματικών δεσμών, την σαφή οριοθέτηση και την θετική ενίσχυση σ' ένα σχολείο που έχει προστατευτικό ρόλο, παρέχει συναισθηματική ασφάλεια και δίνει ευκαιρίες στο κάθε παιδί να αναπτύξει τις βιολογικές και ψυχολογικές κλίσεις του.

3. Η Αισιοδοξία ως ψυχολογική πρακτική στο Νηπιαγωγείο

Τα παιδιά αναπτύσσουν ένα δυνατότερο και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση

14 Fredrickson, B. L., (1998). What good are positive emotions? Review of General Psychology: Special Issue: New Directions in Research on Emotion, 2, 300-319.

15 Gardner, H., (2010). Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης. Αθήνα: Μαραθιά.

16 Isen, A.M., (2002). Missing in Action in the AIM: Positive Affects Facilitation of Cognitive Flexibility, Innovation, K.A. (1984). The influence of affect on categorization. Journal of personality and Social Psychology, 47, 1206 - 1217.

17 Gardner, H., (2010). Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης. Αθήνα: Μαραθιά.

εαυτό, όταν επενδύουν ψυχική ενέργεια σε στόχους της δικής τους επιλογής¹⁸. Κατά πόσο μπορεί ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου οι πληροφορίες θα συμφωνούν με τους στόχους των μαθητών; Ένα περιβάλλον, που δεν θα αμφισβητεί τις ικανότητες του μαθητή, που θα ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και θα προωθεί την συνεργατικότητα. «Τα πας μια χαρά», η μαγική φράση, η θετική ανατροφοδότηση, θεμελιώδης τακτική για να ενδυναμώσει το παιδί τον εαυτό του, να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του, να μάθει να διαχειρίζεται το εσωτερικό περιβάλλον μέσα από τα συναισθήματά του αλλά και το εξωτερικό περιβάλλον μέσα από την επίτευξη κοινών στόχων μέσα από την ομάδα. Ο εκπαιδευτικός μέσα από την θετική ενίσχυση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και κλίσεων του παιδιού πρέπει να μάθει στα παιδιά να προσδοκούν την επιτυχία μέσα από την προσπάθεια. Η θετική ενίσχυση των παιδιών μέσα στην τάξη, επισημαίνοντας τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα τους και τονίζοντάς τα, έχουν αποδείξει απ' τη ζωή μέσα στις τάξεις, ότι αυξάνουν τη δημιουργικότητα των παιδιών, οξύνουν την προσοχή τους, βελτιώνουν την αυτοεκτίμησή τους. «Το άτομο γίνεται πιο ευέλικτο, ανοικτό σε νέες εμπειρίες, και αυξάνει το αίσθημα της αυτάρκειας». Τα θετικά συναισθήματα δημιουργούν πιο ευέλικτα άτομα και πιο ανθεκτικά απέναντι στο στρες και τα βοηθούν να καταπολεμήσουν τα αρνητικά συναισθήματα και τις συνέπειες τους¹⁹. Έτσι ο μικρός μαθητής μαθαίνει να θέτει στόχους και να είναι αισιόδοξος ότι θα τους πετύχει. Το να είναι κανείς αισιόδοξος σημαίνει να αντιμετωπίζει την κάθε ήττα ως μία περιστασιακή κατάσταση, περιορισμένη στο συγκεκριμένο επεισόδιο ματαιώσης που βίωσε, και όχι σαν μια γενικευμένη ατυχία ή λάθος, που οφείλεται στην προσωπική του αξία²⁰. Πρώτο βήμα για να μάθει κανείς να είναι αισιόδοξος, είναι να αναπτύξει σωστές σχέσεις με τα σημαντικά πρόσωπα γύρω του. Το άτομο αναπτύσσει την αίσθηση του εαυτού του, με βάση το πώς αντιλαμβάνεται ότι αξιολογείται η συμπεριφορά του από τους σημαντικούς άλλους της ζωής του²¹. Η προσωπικότητά μας είναι εξ' ολοκλήρου προϊόν της αλληλεπίδρασης μας με άλλα για μας σημαντικά όντα²². Οι Grunebaum&Solomon (1987)²³, μετά από έρευνες κατέληξαν στα συμπεράσματα ότι η ύπαρξη ικανοποιητικών σχέσεων με τους συνομηλίκους και η αυτοεκτίμηση είναι έννοιες αδιαχώριστες. Η ενσυναίσθηση συνδέεται με την αισιοδοξία, γιατί μέσα απ' την συνειδητοποίηση της σχέσης του ατόμου με τους άλλους, νιώθει την αποτελεσματικότητα και την σπουδαιότητά

18 Τσικζεντιμχάι, Μ., (2007). Ροή, Η Ψυχολογία της Ευτυχίας. Αθήνα: Καστανιώτη.

19 Fredrickson, B. L., (1998). What good are positive emotions? Review of General Psychology: Special Issue: New Directions in Research on Emotion, 2, 300-319.

20 Seligman, M.E.P., (2003). Positive Psychology: Fundamental assumptions. The psychologist, 16, 126-127.

21 Yalom, I., (2006). Θεωρία και Πράξη της Ομαδικής Ψυχοθεραπείας. Αθήνα: Άγρα.

22 Sullivan, H., (1953). The interpersonal Theory of Psychiatry. New York: Norton.

23 Grunebaum, H. & Solomon, L. (1987). Peer Relationships, Self Esteem, and the Self, International Journal of Group Psychotherapy, 37, 475-513.

του²⁴. Μία πηγή υιοθέτησης αισιοδοξίας κατά τους Seligman, Reivich, Jaycox, Gillham, (1995)²⁵, είναι η γενετική προδιάθεση. Επίσης σημαντικό ρόλο στο να υιοθετήσουν τα παιδιά αισιόδοξη στάση αποτελεί το «επεξηγηματικό ύφος», η τρόπος δηλαδή, με τον οποίο ο άνθρωπος ερμηνεύει τα γεγονότα της ζωής του και καθορίζει την φυσική του τάση προς την αισιοδοξία και την απαισιοδοξία. Τα παιδιά έχουν την τάση να μιμούνται το «επεξηγηματικό ύφος» των γονέων και περισσότερο της μητέρας²⁶. Δηλαδή έχει να κάνει με το περιβάλλον που μεγαλώνει ένα παιδί και η ισχυρή επίδραση που ασκεί η γονεϊκή ανατροφή στην αισιόδοξη στάση. Άλλες πηγές κατά τον Seligman και τους συνεργάτες του αποτελούν το περιβάλλον και οι εμπειρίες της ζωής.

Όσον αφορά στο περιβάλλον έχει να κάνει με την κριτική που δέχεται το παιδί από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους συνομηλίκους του και του άλλους ενήλικες γύρω του. Επίσης ένα σημαντικό ρόλο θα παίξουν και παράγοντες που θα καθορίσουν τη ζωή του, όπως οι εμπειρίες του, ο τρόπος της διαβίωσής του, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο στο οποίο μεγαλώνει, το πλούσιο εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι ευκαιρίες που του δίνονται και η αξιοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του, ταλέντων και κλίσεων του. Εφ' όσον λοιπόν τα παιδιά δεν έχουν ακόμη διαμορφώσει συμπεριφορές και μέσα από την παρατήρηση και την μίμηση των σημαντικών ενηλίκων και συνομηλίκων διαμορφώνονται, σημαντικό ρόλο έχει το σχολείο αφού το παιδί περνάει πάρα πολλές ώρες εκεί αλληλοεπιδρά με ανθρώπους που επηρεάζουν την ανάπτυξη και την ολοκλήρωσή του.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει μέσα από την διδασκαλία του, μέσα από τα παραμύθια, την δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων, τέτοιες καταστάσεις που θα προσομοιώνονται στην πραγματική ζωή και οδηγεί τα παιδιά μέσα από αισιόδοξη στάση στην επίλυσή τους. Θα δίνει την δυνατότητα στους μικρούς μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, ώστε να μαθαίνουν από τα λάθη τους, να προχωρούν να γίνονται πιο ανθεκτικά και να μην παραιτούνται στην πρώτη δυσκολία. Άρα ο τρόπος διδασκαλίας, η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και το κλίμα παρακίνησης σ' ένα ενθαρρυντικό και αισιόδοξο περιβάλλον είναι περισσότερο πιθανό να οδηγήσει το παιδί να επιδείξει ευελιξία, να εφευρίσκει πλήθος εναλλακτικών λύσεων σε προβλήματα, χρησιμοποιώντας πολύπλοκες και καινοτόμες προσεγγίσεις²⁷. Με το προσωπικό του παράδειγμα της στάσης της ζωής του και το εκπαιδευτικό περιβάλλον που θα δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός, θα πρέπει να οδηγήσει το παιδί σε μία κατάσταση εκμαθημένης αισιοδοξίας, δηλαδή να δείξει

24 Davis, M. & Kraws, L., (1997). Personality and accurate empathy, In W. Icks (ed), Empathic accuracy. New York: Guilford Press.

25 Seligman, M.E.P., Reivich, K., Jaycox, L. & Gillham, J.E., (1995). The optimist child. New York: Harper Perennial.

26 Sullivan, H., (1953). The interpersonal Theory of Psychiatry. New York: Norton.

27 Κωνσταντινίδου, Ε., (2005). Η επίδραση των Λεκτικών Οδηγιών στην κινητική δημιουργικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό, 3 (1), 90-97.

στο παιδί τον τρόπο να νοηματοδοτεί τα γεγονότα στη ζωή του και τα αίτια που τα προκαλούν²⁸. Είναι σημαντικό να μάθει το παιδί να κρίνει τα γεγονότα κι αυτά που του συμβαίνουν με αισιοδοξία. Αισιόδοξο χαρακτηρίζεται ένα άτομο, που αντιμετωπίζει την κάθε ήττα σαν μια περιστασιακή κατάσταση, περιορισμένη στο συγκεκριμένο επεισόδιο ματαίωσης που βίωσε, και όχι σαν μια γενικευμένη ατυχία ή λάθος προσωπικό²⁹. Η επιτυχία να είναι αποτέλεσμα προσπαθειών που ήρθε για να επιφέρει χαρά, ολοκλήρωση και όχι ένα περιστασιακό αποτέλεσμα της τύχης, όπως θα θεωρούσε κάποιος φύσει απαισιόδοξος. Ο απαισιόδοξος μαθητής λέει, «είναι δύσκολο αλλά θα τα καταφέρω» ενώ ο απαισιόδοξος «είναι σίγουρο πως θ' αποτύχω, θα τα παρατήσω τώρα». Έργο του εκπαιδευτικού είναι λοιπόν να δείξει στα παιδιά πώς να διατηρούν μια θετική εικόνα εαυτού, ν' αντιμετωπίζουν θετικά τις συνέπειες των αρνητικών τους συναισθημάτων, να προσαρμόζονται σε νέες αντίξοες καταστάσεις, και να μάθουν μέσα από την διαχείριση των συναισθημάτων τους και την αισιόδοξη στάση ζωής να συνεργάζονται μέσα στην τάξη, αναπτύσσοντας λειτουργικές και εποικοδομητικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους προς επίλυση κοινών στόχων.

4. Συμπεράσματα

Το Νηπιαγωγείο μπορεί να αποτελέσει το καταλληλότερο περιβάλλον, μέσα στο οποίο θα προσφέρονται δυνατότητες ανάπτυξης θετικών συναισθημάτων. Το παιχνίδι είναι η πλέον κατάλληλη δραστηριότητα. Μέσα από το παιχνίδι μπορεί διευρυνθεί η θετική νοηματοδότηση, που θα βοηθήσει στην ανάπτυξη της ψυχικής ευεξίας του παιδιού, καθώς και της ανθεκτικότητάς του. Από αυτήν την ηλικία μπορεί να μάθει να προφυλάσσει τον εαυτό του από τις αρνητικές συνέπειες των δύσκολων καταστάσεων στη ζωή του. Η καλλιέργεια των θετικών συναισθημάτων στο σχολείο μέσα από την θετική ενίσχυση μπορεί να δράσει προληπτικά και να συντελέσει στη δημιουργία μιας νέας οπτικής, όσον αφορά στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό θα επιτευχθεί αν δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα στην τάξη, και τα παιδιά θα δίνουν θετικό νόημα στα προβλήματα που προκύπτουν, δίνοντας τους τη χαρά να τα προσεγγίζουν και να τα επιλύουν. Τα θετικά συναισθήματα μπορούν να αυξήσουν την δημιουργικότητα, να καλλιεργήσουν την φαντασία μέσα από την περιέργεια, και να τα κάνουν να εμπλακούν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η δυνατότητα βίωσης θετικών και αρνητικών συναισθημάτων μέσα από την δραματοποίηση, το κουκλοθέατρο και τα παιχνίδια ρόλων, θα επιδείξουν δρόμους θετικής νοηματοδότησης και ταύτισης. Επίσης μέσα από την δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος τα

28 Reivich, K.J., Gillham, J.E., Chaplin, T. M., & Seligman, M.E.P. (2005). From helplessness to optimism: The role of resilience in treating and preventing depression in youth. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.) *Handbook of Resilience in Children*. (pp. 223-237). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers

29 Seligman, M.E.P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.

παιδιά θα καλλιεργήσουν θετικές κοινωνικές δεξιότητες. Είναι αποδεδειγμένο πως πόσο σημαντικό ρόλο παίζουν τα συναισθήματα στην μαθησιακή διαδικασία. Η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων παρέχει εκείνα τα στοιχεία της κοινωνικής συμπεριφοράς, τα οποία χρειάζονται τα άτομα για να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες οδηγούν συχνά σε έλλειψη ενίσχυσης, ματαιώση, άγχος, κοινωνική αποτυχία, απομόνωση και απόσυρση³⁰. Ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να εξασκήσει αυτές τις κοινωνικές δεξιότητες, μέσα από διαδικασίες βελτίωσης ικανοτήτων του παιδιού που ήδη υπάρχουν, να εμψυχήσει συμπεριφορές ενσυναίσθησης και διαχείρισης συναισθημάτων. Να θέτει προβλήματα εφικτά προς επίλυση και μέσα από την θετική ενίσχυση να εμψυχώνει τα παιδιά να εμπλακούν στην διαδικασία επίλυσής τους. Έτσι τα παιδιά θα αποκτήσουν αυτοεπίγνωση, θα ενδυναμώσουν την εικόνα του εαυτού τους, θα συνεργαστούν. Έρευνες των Mayer&Cobb (2000)³¹, τεκμηρίωσαν ότι εκπαιδευτικά προγράμματα που ενισχύουν την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, έχουν θετική επίδραση στην ψυχική και πνευματική τους ισορροπία. Μέσα από την διαχείριση των συναισθημάτων τους μέσα σ' ένα θετικό εκπαιδευτικό κλίμα τα παιδιά μαθαίνουν να διαπραγματεύονται δυσκολίες, συγκρούσεις και πως να συνεργάζονται. Στο Νηπιαγωγείο, μπορούμε να επιτύχουμε τους παραπάνω στόχους μέσα από το κουκλοθέατρο. Το κουκλοθέατρο ως μορφή δραματικής τέχνης είναι ενταγμένη στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών³² και θα αξιοποιηθεί αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παιδιά θα παρακολουθήσουν, θα δραματοποιήσουν, θα εμπνευστούν διαφορετικές εκβάσεις και στο τέλος, θα κατακτήσουν θετικές δυναμικές όπως αυτοεκτίμηση, αλληλεγγύη, αλτρουισμός και συνεργατικότητα.

Έτσι τα παιδιά μέσα από το συνεργατικό παιχνίδι, θα γίνουν πιο αισιόδοξα, θα μάθουν να επιλύουν συγκρουσιακές καταστάσεις και τα οφέλη θα φανούν σε βάθος χρόνου αφού θα διαπραγματεύονται πιο αποτελεσματικά τις διάφορες προκλήσεις και θα προλαμβάνουν εκδηλώσεις μελλοντικής κατάθλιψης³³. Ο εκπαιδευτικός μέσα στο σύγχρονο σχολείο πρέπει να προωθήσει τα παιδιά στην μέγιστη δυνατή ανάπτυξή τους, και να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους για την εκμάθηση νέων γνώσεων. Το κουκλοθέατρο, το παραμύθι και το παιχνίδι ρόλων, είναι τα πλέον κατάλληλα, ώστε να αναπτύξουν τα παιδιά την συναισθηματική νοημοσύνη τους, μέσα από διαδικασίες συνεργασίας, ώστε να γίνουν πιο ανθεκτικά ψυχικά, να διαχειρίζονται το άγχος τους και να επικοινωνούν αποτελεσματικά. Στόχος του νέου σχολείου είναι να ενδυναμώσει τους μαθητές

30 Κοντογιάννη, Α. (2000). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

31 Mayer, J.D. & Cobb, C.D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? Educational Psychology Review, 12, 163-183.

32 Δ.Ε.Π.Π.Σ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 304/13-3-2003, τ.χ. Β τόμος Α και Β.

33 Seligman, M.E.P. (1991). Learned optimism. New York: Knopf.

να ανταπεξέρχονται στις προκλήσεις της ζωής. Ένα σχολείο που θα βασίζεται στην αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων των μαθητών, που θα δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα που θα ενθαρρύνει την γνώση και την ανάπτυξη και θα οδηγήσει τον μαθητή να δημιουργήσει τη ζωή που ονειρεύεται αξιοποιώντας τα ταλέντα του, τις κλίσεις του και τα ενδιαφέροντά του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Εκπαιδευτικές πρακτικές για το Σχολείο του 21^{ου} αιώνα, 2^ο επιστημονικό συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων, πρακτικά εισηγήσεων, Τόμος Β', ISSN: 2408-0543, σ.σ. 446- 454
- Γαλανάκης, Μ., Μερτίκα, Α., Σεργιάννη, Χ.,(2011). Εισαγωγή στην θετική Ψυχολογία. (επιμέλεια: Σταλίκας, Α., Μυτσκίδου, Π.). Αθήνα: Τόπος
- Gardner, H., (2010). Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης. Αθήνα: Μαραθιά.
- Goleman, D., (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα: Πεδίο.
- Gottman, J. (2000). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α., (2000). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουδιγγέλη, Φ., (2004). Θεατρικό παιχνίδι και αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Διπλωματική εργασία Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σχολικής Ψυχολογίας, Φ.Π.Υ. Αθηνών. (στο Εισαγωγή στην Θετική Ψυχολογία, Σταλίκας, Α., Μυτσκίδου, Π., 2011). Αθήνα: Τόπος.
- Κωνσταντινίδου, Ε., (2005). Η επίδραση των Λεκτικών Οδηγιών στην κινητική δημιουργικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό, 3 (1), 90-97.
- Yalom, I., (2006). Θεωρία και Πράξη της Ομαδικής Ψυχοθεραπείας. Αθήνα: Άγρα.
- Τσικζεντιμχάι, Μ., (2007). Ροή, Η Ψυχολογία της Ευτυχίας. Αθήνα: Καστανιώτη.

Ξενόγλωσση

- Dissanto, A. M., (2008). Il ruolo delle emozioni nella relazione educative. Roma: Scuola I.A.D.
- Davis, M. & Kraws, L., (1997). Personality and accurate empathy, In W. Icks (ed), Empathic accuracy. New York: Guilford Press.

- Fredrickson, B. L., (1998). What good are positive emotions? Review of General Psychology: Special Issue: New Directions in Research on Emotion, 2, 300-319.
- Ghaith, G., (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. Educational Research, 45(1), 83-93.
- Grunebaum, H. & Solomon, L. (1987). Peer Relationships, Self Esteem, and the Self, International Journal of Group Psychotherapy, 37, 475-513.
- Isen, A.M., (2002). Missing in Action in the AIM: Positive Affects Facilitation of Cognitive Flexibility, Innovation, K.A. (1984). The influence of affect on categorization. Journal of personality and Social Psychology, 47, 1206 - 1217.
- Kopp, A.M., (1992). Emotional distress and control in young children. In Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (Eds), Emotion and its regulation in early development. (New Directions in Child Development, No,5). San Francisco: Jossey Bass (pp 41-56).
- Mayer, J.D. & Cobb, C.D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? Educational Psychology Review, 12, 163-183.
- Reivich, K.J., Gillham, J.E., Chaplin, T. M., & Seligman, M.E.P. (2005). From helplessness to optimism: The role of resilience in treating and preventing depression in youth. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.) Handbook of Resilience in Children. (pp. 223-237). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers
- Seligman, M.E.P. (1991). Learned optimism. New York: Knopf.
- Seligman, M.E.P., Reivich, K., Jaycox, L. & Gillham, J.E., (1995). The optimist child. New York: Harper Perennial.
- Seligman, M.E.P & Csikzentmihalyi, M., (Eds.) (2000). Positive Psychology—An introduction Especial issue. American Psychologist, 55 (1), 5-14.
- Seligman, M.E.P., (2003). Positive Psychology: Fundamental assumptions. The psychologist, 16, 126-127.
- Sheldon, K. M. & King, L., (Eds) (2001) Positive Psychology. American psychologist, 56 (3), 216-263.
- Sullivan, H., (1953). The interpersonal Theory of Psychiatry. New York: Norton.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Νιζάμη Αικατερίνη** είναι Νηπιαγωγός, απόφοιτη του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΤΕΠΑΕ) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και εργάζεται σε δημόσιο Νηπιαγωγείο. Έχει μεταπτυχιακό με τίτλο « Συναισθηματικές και Συγκινησιακές Δυναμικές και Εκπαίδευση» από το πανεπιστήμιο TorVergata της Ρώμης. Επίσης είναι κάτοχος

διπλώματος Διδασκαλείου Γενικής Αγωγής και πτυχιούχος Α.Τ.Ε.Ι Λάρισας της Σ.Δ.Ο. Έχει πιστοποίηση Αγγλικής, Ιταλικής και Γαλλικής γλώσσας σε επίπεδο Γ2. Έχει λάβει μέρος σε πολλά ελληνικά και διεθνή Συνέδρια με εισηγήσεις, ως οργανωτική επιτροπή, κριτής και προεδρείο εργασιών και έχει δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά. Στοιχεία Επικοινωνίας: aikanizami@sch.gr.

Χριστοδούλου Μιχάλης

**Από την «επινόηση» της εφηβείας
στην «εξαφάνισή» της: Λόγος περί βίας
και σχολείο τον 21ο αιώνα**

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό επιχειρούμε δυο πράγματα: πρώτον, να ανασυγκροτήσουμε την κοινωνική ιστορία γένεσης της έννοιας της εφηβείας πάνω στην οποία αρθρώνεται ο σύγχρονος Λόγος περί ενδοσχολικής βίας στις εκπαιδευτικές πολιτικές της δύσης και, δεύτερον, να δείξουμε ότι αυτός ο Λόγος είναι ξεπερασμένος εξαιτίας σύγχρονων θεσμικών, κοινωνικών και οικονομικών μετασχηματισμών. Αναλύοντας έναν από αυτούς, εστιάζουμε στις συνέπειες που έχουν για τους σύγχρονους εφήβους οι σύγχρονες νοσηματοδοτήσεις της ντροπής. Στη συνέχεια σκιαγραφούμε σύγχρονες θεωρήσεις της εφηβικής ταυτότητας οι οποίες εξετάζουν πως αυτό που ήμουν συνδέεται με αυτό που είμαι τώρα και πώς αυτά με τη σειρά τους προδιαγράφουν το πώς θέλω να γίνω ή να μην γίνω στο μέλλον. Τέλος αναδεικνύουμε το ρόλο της ποιοτικής έρευνας στην παραπάνω στόχευση.

Λέξεις-κλειδιά: ενδοσχολική βία, εφηβεία, ταυτότητα, Λόγος, ποιοτική έρευνα

From the “invention” of adolescence to its “disappearance”: the Discourse on school violence in the 21st century

Abstract

The aim of the article is twofold: first, we aim at reconstructing the social genesis of the concept of “adolescence” through which the contemporary educational policies promulgating a Discourse on school violence are emerged and, second, at showing the reasons why this Discourse has been made obsolete due to institutional, social and economic developments. We bring to the fore the effects the contemporary conceptions of shame exert on adolescents’ self-conceptions. Next, we present contemporary approaches of adolescent identities which examine not “who am I” or “where do I belong” but how what I was, is tied up with what I am now and with what I want to become in the future. Finally, we show the importance of qualitative research on the above line of reasoning.

Keywords: school violence, adolescence, identity, Discourse, qualitative research

1. Εισαγωγή

Στόχος του κειμένου είναι διττός: αφενός να προβούμε σε μια κοινωνιογενετική ανάλυση του Λόγου περί σχολικής βίας και εκφοβισμού ο οποίος έχει πλέον εδραιωθεί στις ελληνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και αφετέρου να προτείνουμε ένα διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης της εφηβικής ταυτότητας από αυτόν που προτείνεται εντός του καθεστώτος γνώσης το οποίο μονοπωλεί αυτό το Λόγο. Στη συνέχεια αναλύουμε τρεις συγκριμένες πολιτικές και θεσμικές αλλαγές που οδηγούν σε αυτό που στην σχετική συζήτηση έχει ονομαστεί «εξαφάνιση της εφηβείας». Τέλος, αναπτύσσουμε την προβληματική η οποία έχει αναπτυχθεί σε σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της ταυτότητας. Θεωρούμε σημαντικό να αναπτυχθούν τα θεωρητικά σκεπτικά της ταυτότητας τα οποία αφενός θα ανανεώνουν παραδοσιακά αναπτυξιακά μοντέλα και αφετέρου θα είναι πιο κοντά στις βιωμένες εμπειρίες των σημερινών νέων.

Εντός αυτού του ερμηνευτικού ορίζοντα, θα επιχειρήσουμε να εκθέσουμε τις σκέψεις μας για το ζήτημα της σχολικής βίας, εστιάζοντας στα εξής σημεία: πρώτον, θα επιχειρήσουμε να ιστοριοποιήσουμε την κατεξοχήν παραδοχή που διαπερνά τους Λόγους που ξεδιπλώνουν οι επαΐοντες για τη σχολική βία, δηλαδή την εφηβεία ως ηλικιακή ταξινόμηση, δεύτερον, θα αναδείξουμε τον τρόπο με τον οποίο η συγκεκριμένη πρόσληψη της εφηβείας επιβάλλει συγκεκριμένες πολιτικές παρέμβασης για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, και τρίτον, θα προτείνουμε ένα άλλο μοντέλο κατανόησης της εφηβικής ταυτότητας στη βάση του οποίου θα μπορούσαμε να οργανώσουμε τις στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου.

2. Η κοινωνική γένεση του επιστημονικού βλέμματος

Η έννοια της «κοινωνιογένεσης» που εφαρμόζουμε αντλεί κυρίως από τις θέσεις του Mannheim¹ για την κοινωνιολογία της γνώσης και του Foucault για τα καθεστώτα αλήθειας². Ο λόγος αυτής της επιλογής έγκειται στο γεγονός ότι αναλύοντας τις παραδοχές πάνω στις οποίες οικοδομείται ο στοχασμός για τη σχολική βία, μπορεί κανείς να γνωρίζει με μεγαλύτερη σαφήνεια για ποιο πράγμα μιλάει και για την πρακτική χρησιμότητα που μπορεί να έχουν τα αποτελέσματα της σκέψης του όχι μόνο σε αυτό για το οποίο μιλάει αλλά και σε όσους θέλουν να καταστήσουν την παιδική και εφηβική συμπεριφορά αντικείμενο σκέψης και δράσης.

Λέγοντας «παραδοχές» αναφερόμαστε σε δυο ιδέες που προέρχονται από την φιλοσοφία της επιστήμης του Kuhn³ και από την θεωρητική παράδοση για την κατασκευή των «κοινωνικών προβλημάτων» που εγκαινίασε ο C. W. Mills και οι Spector and Kitsuse.⁴ Ειδικότερα, ένα από τα μαθήματα που μπορεί να κρατήσει κανείς από τις θέσεις του Kuhn είναι ότι το ίδιο το επιστημονικό εγχείρημα και τα θεωρητικά προϊόντα που χρησιμοποιεί ο επιστήμονας για να λύσει ένα «γρίφο» ή ένα «πρόβλημα», εξαρτώνται από την ιστορική συγκυρία, από τις κοινωνικές σχέσεις που επικρατούν εντός του επιστημονικού πεδίου και από τις σχέσεις εξουσίας που ρυθμίζουν την επικράτηση του «παραδείγματος» στο πλαίσιο του οποίου ο γρίφος και το πρόβλημα συγκροτούνται ως τέτοια. Από τον Mills και τους Spector and Kitsuse κρατάει κανείς την ιδέα ότι το τι συνιστά «κοινωνικό πρόβλημα» δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία που παράγεται εξελικτικά και αυθόρμητα από την ίδια την κοινωνία, αλλά μάλλον θα πρέπει να συνδέσει την ανάδυσή του με τα ειδικά χαρακτηριστικά των επαγγελματικών ομάδων που εμπλέκονται στην πάλη για την επικράτηση του ορισμού που κάθε ομάδα επιδιώκει και με τις αξιώσεις διαχείρισης και παρέμβασης πάνω στις παθογένειες του προβλήματος που προκύπτουν από μια τέτοια επικράτηση. Οι δυο αυτές ιδέες δεν συνιστούν κοινωνιολογικές εμμονές που στόχο έχουν να βασανίσουν το νου ακονίζοντάς τον, αλλά εγγράφονται σε μια ολόκληρη παράδοση φιλοσοφικού στοχασμού, του οποίου κατεξοχήν δείγμα μπορεί κανείς να εντοπίσει σε έναν

1 Mannheim K., (1952). The problem of generations, in P. Kecskemeti (ed), *Karl Mannheim. Essays in the sociology of knowledge*, σ.σ. 276-322, London: RKP

2 Foucault M., (2003), *Abnormal*, Lectures at College de France 1974-75, London: Verso

3 Kuhn T., (1997), *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*, μτφ, Γ. Γεωργακόπουλος – Β. Κάλφας, επιμ, Β. Κάλφας, Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα

4 Μερικά ενδεικτικά αναγνώσματα που επηρέασαν τις παρακάτω σκέψεις είναι Mills W. C., (1943), “The Professional Ideology of Social Pathologists”, *American Journal of Sociology*, 49(2) σ.σ. 165-180; Becker S. H., (ed.), (1966), *Social problems*. New York: Wiley; Bloor D., (1976), *Knowledge and social imagery*. London: Routledge & Kegan Paul; Blumer H., (1971). “Social problems as collective behavior”, *Social Problems*, 18, σ.σ. 298–306; Fuller C. R., & Myers R. R., (1941), “The natural history of a social problem”, *American Sociological Review*, 6, σ.σ. 320–8.; Spector M. & Kitsuse J., (2001), *Constructing social problems*. New Brunswick, NJ: Transaction

από τους σημαντικότερους φιλοσόφους του 20^{ου} αιώνα, τον Richard Rorty⁵, ο οποίος, μακράν του να εκφράζει μαρξιστικές θεωρίες, απορρίπτει την θέση ότι το επιστημονικό πράττειν μπορεί να αποκοπεί από τα πάθη και τις ιδιοτέλειες του κόσμου στον οποίο σχηματοποιείται.

Όλη αυτή η κονστρουκτιβιστική επιστημολογία, παρά το χάσμα που την χωρίζει από μια ρεαλιστική σύλληψη του κοινωνικού κόσμου, έχει πολλά κοινά με αυτή καθώς όσοι την ακολουθούν ισχυρίζονται ότι τα «επιστημολογικά εμπόδια» είναι αυτά τα οποία πρώτα απ' όλα θα πρέπει να θέσει σε παρένθεση ο ερευνητής προκειμένου να κατασκευάσει το αντικείμενό του. Έτσι, στο πλαίσιο μιας παράδοσης που ξεκινάει με τον Πλάτων και καταλήγει στον Bachelard, ο μελετητής του κοινωνικού κόσμου θα πρέπει ρητά να διαχωρίζει αυτό που οι επαΐοντες ορίζουν ως «κοινωνικό πρόβλημα» από αυτό που ο κοινωνιολόγος κατασκευάζει ως ερευνητικό αντικείμενο με εργαλεία και αρχές που εγγράφονται στην ιστορία του επιστημονικού του πεδίου. Σε αντίθετη περίπτωση, ο κοινωνιολόγος κινδυνεύει να εκλάβει ως νόμιμο αντικείμενο έρευνας αυτό για το οποίο οι επαΐοντες παλεύουν να νομιμοποιήσουν ως τέτοιο και του οποίου τις αρχές ταξινόμησης επιχειρούν, άλλοτε συνειδητά και άλλοτε ασυνείδητα, να επιβάλλουν ως τις μόνες νόμιμες και ικανές για να προσεγγίσει κανείς το εν λόγω αντικείμενο, στην περίπτωσή μας τον σχολικό εκφοβισμό⁶. Μ' άλλα λόγια, ο κοινωνιολόγος οφείλει, κόντρα στην κοινωνικά καθορισμένη τάση των ειδικών και δοξόσοφων να μονοπωλήσουν τη «σχολική βία» και «εφηβεία» ως πεδία διαχείρισης και έρευνας, να αντικειμενοποιήσει αυτούς τους ανταγωνισμούς και τα εργαλεία κατασκευής αυτού που αξιώνουν να ορίσουν ως «σχολική βία» και να έρθει σε ρήξη με την απαίτηση όλων εκείνων να μιλήσει «πρακτικά», οι οποίοι με τον τρόπο αυτό αναπαράγουν τη σχέση εξουσίας που έχουν οι ίδιοι να μιλούν «θεωρητικά». Αναγκασμένοι από τη μια να «δώσουν λύση στα προβλήματα του εφήβου» και από την άλλη να επιβάλλουν τους ορισμούς τους για αυτά τα «προβλήματα» σε αυτούς οι οποίοι έχουν, κατά τη γνώμη τους, ανάγκη αυτούς τους ορισμούς (π.χ. γονείς, εκπαιδευτικούς, θεσμικούς και διοικητικούς φορείς), αφενός το μόνο που καταφέρνουν είναι η περαιτέρω εδραίωσή τους στον καταμερισμό της εργασίας που αναπτύσσεται για αυτά τα «προβλήματα» και αφετέρου αναπαράγουν αυτή τη θανάσιμη σχολική διάκριση μεταξύ θεωρητικής και πρακτικής γνώσης.

5 Rorty, R. (1980). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton NJ: Princeton University Press

6 Ενδεικτικά για τη ρεαλιστική επιστημολογία στις κοινωνικές επιστήμες βλ. Sayer A., (2000), *Realism and social science*, London: Sage; Bourdieu P et al., (1991), *The craft of sociology. Epistemological preliminaries*, trans. R. Nice, Berlin/New York: Walter De Gruyter & Co; Champagne P. et al, (2004), *Μύηση στην κοινωνιολογική πρακτική*, μτφ. Α. Καραστάθη, Αθήνα: Καρδαμίτσα; Bachelard G., (2000), *Το νέο επιστημονικό πνεύμα*, επιμ. Α. Μπαλτάς, μτφ. Γ. Φαράκλας, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης;

3. Το καθεστώς Αλήθειας ενός «κοινωνικού προβλήματος» και η ιστορία της «επινόησης» της εφηβείας

Αν ρωτούσαμε έναν σημερινό δυτικό άνθρωπο τι είναι η εφηβεία, πέρα από το γεγονός ότι η απάντησή του θα εστιαζόταν στις «ορμονικές» μεταβολές, στην «κρίση ταυτότητάς» ή σε κάτι το οποίο είναι «μεταβατικό», είναι βέβαιο ότι το ίδιο ερώτημα πριν από τον 18^ο αιώνα δεν θα γινόταν κατανοητό ως τέτοιο και η διατύπωσή του θα προξενούσε αισθήματα απορίας στους αποδέκτες του. Το γιατί ένα τέτοιο ερώτημα δεν είχε λόγο ύπαρξης στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων των δυτικών κοινωνιών πριν από τον αιώνα αυτό, μάς το ανέλυσε ο Agies εδώ και μισό αιώνα σχεδόν και έκτοτε πολλαπλασιάστηκε ο ιστορικός και κοινωνιολογικός στοχασμός για μια ιδιότυπη «γενεαλογία» της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας. Σε γενικές γραμμές, αν και πλέον κοινός τόπος σε επαίοντες και μη, το επιχείρημα του Agies⁷ είναι ότι η παιδική ηλικία πριν τον 18^ο αιώνα δεν αποτελούσε μια ξεχωριστή ηλικιακή κατηγορία που χρήζει ειδικής ψυχολογικής και ηθικής αντιμετώπισης λόγω κάποιας ιδιαίτερης φύσης που την χαρακτηρίζει. Η ηλικία πριν την περίοδο αυτή δεν αποτελούσε ρυθμιστική αρχή ταξινόμησης των δημογραφικών και κοινωνικών ομαδοποιήσεων, όπως πιστοποιούν πρώτον, το ανακάτεμα των ηλικιών στα κολλέγια και τα σχολεία της εποχής, δεύτερον το γεγονός ότι εντός τους αυτό που είχε σημασία ήταν η διδασκόμενη ύλη και όχι η ηλικία των μαθητών ή η ηθική αναμόρφωση του εσωτερικού τους κόσμου και τρίτον το ότι δεν υπήρχε ειδική λέξη για τους ενήλικες, αφού το «παιδί» μόλις έμπαινε στο σχολείο, έμπαινε παράλληλα στον κόσμο των ενηλίκων. Επιβεβαιώνοντας το παραπάνω επιχείρημα, στην κλασική του μελέτη για τις ηλικιακές διαιρέσεις στην Αμερικανική κοινωνία, ο Chudacoff⁸ ισχυρίζεται ότι η οργάνωση της καθημερινής ζωής των σχολείων πριν το 1850 δεν βασιζόταν στον διαχωρισμό των σχολικών τάξεων με βάση την ηλικία αλλά, αντίθετα, αυτό που ίσχυε ήταν η συνύπαρξη στις τάξεις διαφορετικών ηλικιών, με τους μεγαλύτερους να εξηγούν και τους μικρότερους να παρακολουθούν και να κάνουν πράξη όσα οι πρώτοι τους έδειχναν.

Εξειδικεύοντας το παραπάνω επιχείρημα, ένας μεγάλος αριθμός ιστορικών των ηλικιών έχουν εστιάσει σε τρεις κοινωνικά καθορισμένες αναπαραστάσεις εντός των οποίων αρθρώνεται εδώ και δυο αιώνες περίπου ο τρόπος με τον οποίο κατανοούμε τον έφηβο. Η πρώτη αφορά στο ρόλο που διαδραμάτισε η θεωρία περί Storm and Stress (Ορμή και Θύελλα) του G. S. Hall στην εδραίωση ενός Λόγου για την εφηβεία και εκπαιδευτικών πολιτικών για την προσέγγισή του, η δεύτερη αφορά στην απεικόνιση του εφήβου ως κάποιον που αναζητά την ένταξη στην ομάδα των συνομηλίκων και η τρίτη συνδέεται με την διάχυση

7 Agies P., (1990), *Αιώνες παιδικής ηλικίας*, μτφ. Γ. Αναστοπούλου, Αθήνα: Γλάρος

8 Chudacoff H. P. (1989), *How old are you? Age consciousness in American culture*, Princeton-New Jersey: Princeton University Press, σ.σ. 10-25

των αναπτυξιακών ιδεών του Erikson ότι ο έφηβος βρίσκεται σε μια αναζήτησης ταυτότητας.

Ξεκινώντας από την πρώτη αναπαράσταση, έχει υποστηριχθεί ότι καθοριστική για την αυτονόμηση της εφηβείας ως ηλικιακής ομάδας με προσίδια χαρακτηριστικά ήταν η βικτωριανή σεξουαλική ηθική και η συζήτηση που αναπτύχθηκε την ίδια περίοδο για τα αίτια της νεανικής παραβατικότητας, δυο παράγοντες που λειτούργησαν ως γενεσιουργός συνθήκη για να διατυπώσει ο εμπνευστής της εφηβείας, G. S. Hall, τη θεωρία του. Η απήχησή του και η διάδοσή της θεωρίας του με τρόπο ώστε έκτοτε να συγκροτηθεί ένα ειδικό καθεστώς Αλήθειας γύρω από την εφηβεία, δεν οφείλεται σε έναν άνθρωπο αλλά στις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές προϋποθέσεις οι οποίες κατέστησαν αυτό το καθεστώς προφανές και αναγκαίο. Ειδικότερα, η βικτωριανή ευποληψία βασιζόταν σε ένα πλέγμα αξιών που αφορούσε κατεξοχήν την στάση που είχε κανείς απέναντι στη σεξουαλική επιθυμία και από το κατά πόσο την αντιμετώπιζε όχι ως φυσική διαδικασία αλλά από την πειθαρχία που έδειχνε στην καθημερινή του ζωή για να την ελέγξει. Ο έλεγχος των εννομήσεων αποτελούσε τη βάση οικοδόμησης του «χαρακτήρα» του βικτωριανού ιδανικού πολίτη, και ο λόγος ήταν ότι η επίδειξη μιας τέτοιας ηθικής στάσης στο δημόσιο χώρο ήταν ο μοναδικός τρόπος για την οργάνωση των κοινωνικών διαφορών σε μια χώρα όπως η Αμερική με ανύπαρκτη αριστοκρατική παράδοση.

Οι ηθικές αυτές προτροπές για σεξουαλικό αυτοέλεγχο απευθύνονταν στους νέους της εποχής λόγω του φόβου που προκαλούσε η εγκατάλειψη από τους ίδιους των παραδοσιακών συνθηθειών της αγροτικής ζωής και η προθυμία τους να αναζητήσουν τους όρους μιας διαφορετικής ζωής στο νεότευκτο περιβάλλον των βιομηχανικά αναπτυσσόμενων πόλεων⁹. Πέρα από τους φόβους για τη σεξουαλική εγκράτεια των νέων που προκαλούσε η εκβιομηχάνιση, αντίστοιχους φόβους προξενούσε και η αύξηση της γυναικείας παρουσίας στους χώρους εργασίας, όπως τα σχολεία για παράδειγμα¹⁰, κάτι που θεωρήθηκε ότι απειλεί όχι μόνο την οικοδόμηση του ανδρικού χαρακτήρα έτσι όπως παραδοσιακά προσδιοριζόταν αλλά και την ίδια την εθνική ταυτότητα και το αίσθημα του πατριωτισμού ο οποίος ήταν αποτέλεσμα αυτού του χαρακτήρα. Μέσα σε αυτό το διανοητικό και κοινωνικό κλίμα μπορεί εύκολα να καταλάβει κανείς την δημιουργία οργανώσεων που είχαν ως στόχο την «οικοδόμηση του χαρακτήρα» όπως οι Πρόσκοποι, τον διαχωρισμό των σχολείων ανά φύλο προκειμένου τα μέλη του να αναλάβουν μελλοντικά αντίστοιχους ρόλους ή την εισαγωγή στα αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων όπως η οικιακή οικονομία, η γυμναστική, ή η αγωγή υγείας¹¹.

9 Moran J. P., (2000), *Teaching sex: the shaping of adolescence in the 20th century*, Harvard Univ. press, κεφ. 1

10 Chudacoff H. P., (1989), *How old are you? Age consciousness in American culture*, Princeton-New Jersey: Princeton University Press, σ.σ. 60-73

11 Bakalaki A., (1994), "Gender-related discourses and representations of cultural specificity in 19th and 20th century Greece", *Journal of Modern Greek Studies*, 12, σ.σ. 75-112; Κουλούρη X., (1998), "Η ώρα του σώματος,

Μέσα σε αυτά τα συμφραζόμενα, επίσης, το αίτημα για τον προσδιορισμό της «φύσης» των νέων της εποχής, πέρα από επιτακτικό για όλους τους παραπάνω λόγους, ήταν και η βάση για την οργάνωση των εκπαιδευτικών πολιτικών και της κατάλληλης παιδαγωγικής τους αντιμετώπισης. Επηρεασμένος από το Γερμανικό Κίνημα Νεότητας και τον Ρομαντισμό, ο Hall εξ αρχής υποστήριξε την ανάγκη για μια συστηματική μελέτη των νέων της εποχής και μετά την επιστροφή του από τα ταξίδια στη Γερμανία αφέρωσε τις έρευνές του στο σκοπό αυτό. Μέσα από έναν ιδιότυπο συνδυασμό ηθικών προτροπών για σεξουαλική εγκράτεια των νέων και εξελικτικιστικών θεωριών του Δαρβίνου και του Spencer, ο Hall αναπλαίωσε τη βιολογική θεωρία της Ανακεφαλαίωσης (Recapitulation Theory) για να πριμοδοτήσει την αυτοπειθαρχία ως βάση για τη μετάβαση από την κατάσταση του «απολίτιστου» άγριου σε αυτή του πολιτισμένου έφηβου¹².

Βασιζόμενος στην βιολογική θεωρία σύμφωνα με την οποία η ανάπτυξη του παιδιού δεν είναι παρά μια ανακεφαλαίωση/επανάληψη της εξέλιξης του ανθρώπινου είδους, ο Hall κατέστησε την περίοδο της εφηβείας αντικείμενο επιστημονικού προβληματισμού και παράλληλα προσδιόρισε τα κριτήρια για την «φυσιολογική» ή «παθολογική» εξέλιξή της. Έτσι, υποβοηθούμενη τόσο από την εγκαθίδρυση της αναπτυξιακής ψυχολογίας όσο και από ανθρωπολογικές αναπαραστάσεις περί «πρωτόγονων» λαών, η ιδέα περί «φυσιολογικής» εξέλιξης του εφήβου αποτέλεσε τη βάση για την αναζήτηση των σταδίων της, εκβάλλοντας τόσο σε κινήματα που είχαν ως στόχο τους την εν λόγω μελέτη – όπως για παράδειγμα το Κίνημα για τη Μελέτη του Παιδιού ή το Κίνημα για τη Σωτηρία του Παιδιού – όσο και σε εκπαιδευτικές πολιτικές που πρόβαλλαν την κατάλληλη ψυχολογική και παιδαγωγική του διαχείριση¹³. Ειδικά για το εξελικτικό στάδιο της εφηβείας, ο Hall υποστήριξε ότι κατά την περίοδο αυτή η ζωή του εφήβου, ακριβώς λόγω της οντογενετικής ανακεφαλαίωσης που την χαρακτηρίζει, βρίσκεται σε μια μεταιχμιακή/κρίσιμη φάση λόγω κάποιων συγκεκριμένων βιο-ψυχολογικών ροπών που τον ωθούν α) να θέλει να συγκρουστεί με τους γονείς του και να αντιδρά στην αυθεντία τους β) να είναι συναισθηματικά ευάλωτος και ασταθής και να έχει συχνά καταθλιπτικά επεισόδια και γ) να εμπλέκεται σε ριψοκίνδυνες και απερίσκεπτες συμπεριφορές που καταλήγουν να βλάπτουν είτε

Αθλητισμός, άσκηση και ψυχαγωγία στο Ελληνικό κράτος (1870-1922)”, στο Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, *Οι χρόνοι της ιστορίας : Για μια ιστορία της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*, Αθήνα, ιστορικό αρχείο ελληνικής νεολογίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς; M. Christodoulou M. & Kiprianos P, (2012), “Moral Subjects, Healthy Adolescents: Analyzing the Discourse of Health Education in Greek Secondary Education” *Social Theory and Health*, 10(4) σ.σ. 309-27; M. Χριστοδούλου (2011), «Κοινωνική γένεση και εξέλιξη της έννοιας ‘αγωγή υγείας’. Η ερμηνευτική της υγείας στη Δ/θμια εκπαίδευση», στο Ν. Παπαχριστόπουλους (επιμ), *Υγεία, Ασθένεια και κοινωνικός δεσμός*, Αθήνα: Οπορτούνα

12 Lesko N., (1996), “Denaturalizing adolescence: The politics of contemporary representations”, *Youth and Society*, 28(2), σ.σ. 139-161; Lesko N., (2001), *Act your age! A cultural construction in adolescence*, New York-London: Routledge

13 Lesko N., (1996), *Act your age! A cultural construction in adolescence*, New York-London: Routledge, σελ 78

τους άλλους είτε τον εαυτό του¹⁴. Η θεσμική αποκρυστάλλωση και εκλαΐκευση του εν λόγω επιχειρήματος λειτούργησε με τρόπο ώστε η εφηβική συμπεριφορά να ταξινομείται σε σχέση με το αν και κατά πόσο οι επιλογές του εφήβου αποκλίνουν ή συμμορφώνονται με αυτό το αναπτυξιακό πρότυπο, κάτι που είχε ως αποτέλεσμα την διαμόρφωση της εφηβείας ως ξεχωριστής πληθυσμιακής ομάδας και την ανάπτυξη τεχνικών κανονικοποίησης για τον έλεγχο των δεικτών που οι διάφορες ομάδες συμφερόντων κατασκεύαζαν για να την επιτηρήσουν.

Περνώντας τώρα στην δεύτερη αναπαράσταση περί εφηβείας, καθοριστική ήταν η επίδραση μιας συγκεκριμένης κοινωνιολογικής ομάδας θεωρητικών Λειτουργιστικής προέλευσης, για τους οποίους η εφηβεία συνιστά μια ξεχωριστή ηλικιακή «φάση» εντός της οποίας τα μέλη της αναπτύσσουν μια ξεχωριστή «νεανική κουλτούρα» με ξεχωριστά σύμβολα ένταξης. Από τους πρώτους που πριμοδότησαν την θεώρηση της εφηβείας ως περιόδου οικοδόμησης μιας ξεχωριστής «νεανικής κουλτούρας» ήταν ο Parsons¹⁵, για τον οποίο ο έφηβος στο πλαίσιο αυτής της κουλτούρας λειτουργεί διφορούμενα, καθώς από τη μια επιλέγει τις αξίες του ηδονισμού, της κατανάλωσης και της ανευθυνότητας και όχι της παραγωγικής εργασίας ή της συμμόρφωσης με τον κόσμο των ενηλίκων και από την άλλη είναι ευεπίφορος στις πιέσεις της ομάδας των φίλων λόγω της ανάγκης του για κοινωνική αποδοχή. Για τους Murdock and McCron¹⁶ η θέση του Parsons όφειλε την διάδοσή της όχι σε όσα διατυπώνει αλλά στο ψυχροπολεμικό κλίμα της εποχής, καθώς, οποιαδήποτε ανάλυση για μια ταξική προσέγγιση της κοινωνικής ζωής των εφήβων δεν είχε καμία τύχη (όπως ισχυρίζονται ότι συνέβη με την έρευνα του Hollingshead¹⁷), ενώ αντίθετα, η Παρσονική προσέγγιση ταίριαζε απόλυτα με την ιδεολογία του ατομικισμού και της ελεύθερης επιλογής, απεικονίζοντας τον έφηβο ως κάποιον που δεν αποδέχεται τα αξιακά συστήματα των ενηλίκων και φτιάχνει το δικό του κόσμο, αλλά από την άλλη αναγκάζεται να συμμορφωθεί με τις απαιτήσεις της ομάδας των συνομηλίκων του, με συνέπεια να γίνεται ευάλωτος στις πιέσεις τους (νεανικός κομφορμισμός).

Αν και αποδεκτό στο σύνολό του, το εν λόγω επιχείρημα για την εφηβική κουλτούρα προξένησε ανησυχία λόγω της δυσκολίας της ιδέας περί διφορούμενης φύσης του εφήβου να ανταποκριθεί σε κοινωνικά ιδεώδη, καθώς αν ο έφηβος συμμορφώνεται στις πιέσεις της εφηβικής παρέας είναι πιθανό να καταλήξει σε ένα είδος μαζάνθρωπου, κάτι που προφανώς δεν ταίριαζε στα ατομικιστικά ιδεώδη της κοινωνίας της Αμερικής. Τη λύση έδωσε η μελέτη του J. Coleman¹⁸ που πραγματοποίησε σε δέκα λύκεια του Illinois. Προωθώντας το επιχείρημα περί πλουραλισμού της κοινωνίας της Αμερικής, ο Coleman υποστήριξε ότι στο

14 Arnett A. J. (1999), "Adolescent Storm and Stress reconsidered", *American Psychologist*, 54(5), 2σ.σ. 317-26

15 Parsons T., (1964), *Essays in sociological theory*, revised edition, New York: Free Press

16 Murdock G. & McCron R., (1976), "Youth and class: The career of a confusion", in Mungham G., and Pearson G., (eds), *Working class youth culture*, London: Routledge

17 Hollingshead A. B., (1949), *Elmtown's youth*, New York: Wiley

18 Coleman J. S., (1961), *The adolescent society*, New York: Free Press

σχολείο αναπτύσσονται άτυπα συστήματα στάτους, η συμμετοχή στα οποία εξαρτάται αποκλειστικά από τις ατομικές ικανότητες του εφήβου, παρόλο που τα ερευνητικά του δεδομένα έδειξαν ότι αυτές οι άτυπες μικρο-ομάδες έχουν ταξικά χαρακτηριστικά. Έτσι η ηλικία και η «νεανική κουλτούρα» παρέμεινε η κυρίαρχη εξηγητική βάση δίνοντας έμφαση στις ξεχωριστές καταναλωτικές επιλογές των εφήβων(μουσικές, ενδυματολογικές) μέσω των οποίων επιθυμούν να δηλώσουν την αντίθεσή τους και την απόστασή από τον κόσμο των ενηλίκων. Ο καταναλωτισμός και η δαπάνη συγκεκριμένων εμπορευμάτων χρησιμοποιείται ως απόδειξη του γεγονότος ότι οι έφηβοι συνιστούν αυτόνομη ηλικιακή κατηγορία, ενοποιημένη και ομογενοποιημένη γύρω από κοινά υιοθετούμενα καταναλωτικά σύμβολα και βιοτικά ύφη(life-style).

Βλέπουμε συνεπώς ότι η ιδέα περί Storm and Stress αναπλαισιώθηκε σε μετασχηματισμένη μορφή όχι μόνο στις «Ψ» επιστήμες που αξιώνουν να διαχειριστούν τη νοηματοδότηση της εφηβείας αλλά και από κοινωνιολογικές προτάσεις σύμφωνα με τις οποίες η συμπεριφορά του εφήβου (από τη σχέση του με το σχολείο, μέχρι τις ερωτικές του σχέσεις ή τις επαγγελματικές του επιλογές) εντός της νεανικής κουλτούρας καθορίζεται από την αναπτυξιακή λογική που διαπερνά το αντίστοιχο στάδιο. Θέση μας είναι ότι οι ίδιες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες που εννόησαν την παραπάνω ιδέα τόσο στους επιστημονικούς Λόγους όσο και στο ευρύ κοινό, λειτούργησαν και ως προϋπόθεση για την διαμόρφωση της τρίτης αναπαράστασης που θα αναπτύξουμε, δηλαδή τη θεωρία περί σταδίων τα οποία διέρχεται ο έφηβος, εντός των οποίων οφείλει να ξεπεράσει μια σειρά από «κρίσεις ταυτότητας».

Με ένα συνοπτικό τρόπο, για τον Erikson, ο άνθρωπος καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του περνάει από μια σειρά από στάδια σε κάθε ένα από τα οποία καλείται να αναμετρηθεί με ένα αντίστοιχο αναπτυξιακό καθήκον προκειμένου να μεταβεί στο επόμενο. Επηρεασμένος από τα ψυχοσεξουαλικά στάδια της ψυχαναλυτικής σκέψης, ο Erikson προέβη σε μια μικρή μετατόπιση του αναπτυξιακού επιχειρήματος δίνοντας έμφαση σε πολιτισμικά χαρακτηριστικά, διατηρώντας παράλληλα την ιδέα καθολικής εφαρμογής της θέσης περί σταδίων. Ειδικά για τον έφηβο, το επιχείρημα παραμένει το ίδιο, εμπλουτισμένο με τις προσίδιες απαιτήσεις που επιβάλλει το αντίστοιχο στάδιο: ο έφηβος κατά την περίοδο αυτή καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα του τύπου «ποιος είμαι» ή «τι θέλω να γίνω» προκειμένου να κατακτήσει το αίσθημα της ταυτότητας. Για τον Erikson η απάντηση στα ερωτήματα αυτά είναι καθοριστική για την μελλοντική ανάπτυξη του εφήβου, καθώς ενδεχόμενη αδυναμία του να το κάνει είναι πιθανό να τον οδηγήσει σε σύγχυση ταυτότητας και σε προβλήματα ένταξης στο επόμενο στάδιο. Λόγω του ότι η αναζήτηση απαντήσεων στα ερωτήματα περί ταυτότητας εξαρτάται από τους άλλους, συνεχίζει το επιχείρημα του Erikson, ο έφηβος καθίσταται ευεπίφορος στις προσδοκίες της ομάδας των φίλων και εξαρτημένος από τις απαιτήσεις τους. Η κρίση ταυτότητας για τον έφηβο είναι πιθανή λόγω

ακριβώς της αναπτυξιακής αυτής απαίτησης να μην είναι εξαρτημένος από τις επιταγές της νεανικής κουλτούρας αλλά ούτε και απομονωμένος από όλα όσα κάνουν τα μέλη της. Κινούμενος στην ίδια λογική με την ιδέα περί Storm and Stress και με τις απόψεις του Parsons, ο Erikson θεωρεί ότι στην περίοδο αυτή οι έφηβοι συγκρούονται με τους γονείς τους, με τις αξίες τους και με την διάθεσή τους να παραισφρέουν στην ιδιωτική τους ζωή¹⁹.

4. Η «εξαφάνιση» της εφηβικής ηλικίας

Από όλη αυτή τη σύντομη γενεαλογία της εφηβείας φαίνεται ότι η εφηβεία ως ηλικιακή ταξινόμηση έχει μια ιστορία δυο αιώνων, από τα μέσα του 18^{ου} έως τα μέσα του 20^{ου} περίπου, στο πλαίσιο της οποίας οριοθετήθηκε η υλικότητα της εφηβικής συμπεριφορά, καθορίστηκε η «φυσιολογία» και η «παθολογία» της και ανεξαρτητοποιήθηκε ως ξεχωριστή φάση στον κύκλο ζωής του ανθρώπου. Κατά την περίοδο της «επινόησης» της εφηβείας, αυτό που εξασφάλιζε στους ενήλικες τη δυνατότητα του συμβολικού ελέγχου (ηθικού, αναπτυξιακού, κοινωνικού) των εφήβων ήταν το ότι είχαν το μονοπώλιο στην οργάνωση του προαναφερθέντος καθεστώτος Αλήθειας, ήλεγχαν τη διάδοση των πληροφοριών και των αναπαραστάσεων για το πώς είναι ο κόσμος, και καθόριζαν τη διάκριση μεταξύ όλων όσων οι έφηβοι έπρεπε να γνωρίζουν και όσων δεν θα πρέπει να ακούν. Επίσης, κατά την περίοδο αυτή, οι θεσμοί της εργασίας και της οικογένειας λειτούργησαν όχι μόνο ως πλαίσια οργάνωσης του βίου των ανθρώπων τα οποία μπορούσε να αναμένει κανείς μετά το πέρας της εκπαίδευσης και της εφηβείας, αλλά και ως υλικά θεμέλια συγκρότησης της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας των ανθρώπων της πρώιμης νεωτερικότητας και ως νοηματοφόροι άξονες της οντολογικής τους ασφάλειας.

Τα πράγματα αρχίζουν να αλλάζουν από τα μέσα του 20 αιώνα λόγω μιας σειράς εξελίξεων στην κοινωνικο-οικονομική και κανονιστική τάξη της κοινωνίας. Πρώτα απ' όλα, η αλλαγή στην οργάνωση της εργασίας και η αδυναμία ελέγχου των μέσων αναπαραγωγής των εργατικών τάξεων, εγκαινίασε ένα είδος κρίσης διαδοχής σε σχέση με τις προσδοκίες των γονέων τους και σε σχέση με το πώς οι ίδιοι οι νέοι ήθελαν να σχεδιάσουν τις ζωές τους. Ενώ για τους γονείς τους η εργασία και η οικογένεια αποτελούσαν αυτονόητους αφηγηματικούς και θεσμικούς πυλώνες οργάνωσης της ζωής τους, οι νέοι των πιο αδύναμων τμημάτων της εργατικής τάξης των τελευταίων 60 χρόνων, αδυνατεί να αντλήσει από αυτούς τους πυλώνες τους όρους της υλικής και ιδεολογικής της αναπαραγωγής.

Δεύτερον, και ως απόρροια των παραπάνω, αρχίζει ήδη από τη δεκαετία

19 Erikson E., (1994), *Identity and the Life Cycle*, revised edition, New York-London: W. W. Norton & Company Press; Erikson E., (1995), *Identity: Youth and Crisis*, revised edition, New York-London: W. W. Norton & Company Press

του 50 να αναπτύσσεται ένα νεανικό κίνημα αμφισβήτησης το οποίο είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη μιας σειράς από «νεανικές υποκουλτούρες» τα μέλη των οποίων ανέπτυσαν μουσικά, στυλιστικά, γλωσσικά και ενδυματολογικά βιοτικά ύφη που στόχο είχαν να υπονομεύσουν και να ανατρέψουν συμβολικά τους κανονιστικές ορίζουσες της μεσοαστικής ηγεμονίας. Σύμφωνα με μια από τις πιο αξιόλογες κοινωνιολογικές παραδόσεις που έχουν εστιάσει στο εν λόγω ζήτημα²⁰, έχει υποστηριχθεί ότι οι νεανικές υποκουλτούρες της εργατικής τάξης σχηματίζονται ως απάντηση απέναντι στην κρίση που προαναφέραμε και στις αντιφάσεις που βιώνουν οι ίδιοι και οι γονείς τους και αναπτύσσονται κυρίως στο πεδίο τηςσχόλης και της ανάπαυσης, δίνοντας έμφαση, πρώτον, σε σχετικές αξίες όπως είναι η ηδονή και η απόλαυση σε μια προσπάθεια να διαφοροποιηθούν αξιακά από την κουλτούρα των γονέων τους και, δεύτερον, στο στυλ, την εμφάνιση και την επεξεργασία ειδικής γλώσσας (αργκό). Οι αντιφάσεις της γονεϊκής κουλτούρας εγγράφονται, σύμφωνα με τον Brake²¹, στο ίδιο το αξιακό σύστημα που συγκροτούν οι νέοι της εργατικής τάξης, οι οποίοι υιοθετούν είτε μια στάση ζωής που εξυμνεί τη macho συμπεριφορά(178-84), επιβεβαιώνοντας έτσι τις συντηρητικές αξίες της εργατικής τους κοινότητας, είτε επιδεικνύουν μια απαθή και αποστασιοποιημένη στάση ζωής, τύπου «μπλαζέ». Οι δυο αυτοί πιθανοί τρόποι σχηματισμού νεανικής υποκουλτούρας στους κόλπους των νέων της εργατικής τάξης είναι η δική τους απάντηση απέναντι σε ένα διττής φύσης πολιτισμικό δίλλημα: είτε του να γκετοποιηθούν λόγω των προαναφερθέντων δομικών μετασχηματισμών είτε να «αστικοποιηθούν» (embourgeoisement) υιοθετώντας παθητικά το καταναλωτικό lifestyle της εμπορικής κουλτούρας.

Τρίτον, σύμφωνα με τον Postman²², όλο και περισσότεροι νέοι αρχίζουν να «σπάνε» το μονοπώλιο που είχαν μέχρι τότε οι ενήλικες στην παραγωγή και διαχείριση όλων όσων μια κοινωνία θεωρεί μυστικά (κυρίως των σεξουαλικών). Η προσβασιμότητα της τηλεόρασης σήμαινε ότι οι νέοι δεν χρειάζοταν να είναι εξοπλισμένοι με τις αρχές κωδικοποίησης του μηνύματος που προϋπέθετε μια σχολαστική εκπαίδευση (όπως συμβαίνει με την ανάγνωση του βιβλίου) και ότι καταργήθηκαν κάθε είδους περιορισμοί σε πληροφορίες που μέχρι τότε μπορούσαν να διαχειριστούν μόνο οι ενήλικες. Έτσι, η κατάρρευση της αποκλειστικότητας αυτής της πληροφόρησης για σεξουαλικά ζητήματα σήμαινε ότι κατάρρευσε και το όριο μεταξύ εφηβείας και ενηλικιότητας. Όλο και περισσότεροι έφηβοι

20 Βλ. ενδ. Griffin E. C., (2011), "The trouble with class: researching youth, class and culture beyond the "Birmingham School"", *Journal of Youth Studies*, 14(3), σ.σ. 245-59; Hall S. & Jefferson T., (eds.), (1975). *Resistance through rituals: youth cultures in post-War Britain.*, London: Hutchinson; Muggleton D., (2000), *Inside Subculture: The Postmodern Meaning of Style.* Oxford: Berg; Muggleton D., (2000), "From classlessness to clubculture: a genealogy of post-war British youth cultural analysis", *Young*, 13(2), σ.σ. 205-19; Blackman S., (2005), "Youth subcultural theory: A critical engagement with the concept, its origins and politics, from the Chicago school to postmodernism", *Journal of Youth Studies*, 8(1), σ.σ. 1-20

21 Brake M., (1985), *Comparative youth culture*, London: Routledge

22 Postman N., (1982), *The disappearance of childhood*, New York: Vintage Books

ήθελαν (και θέλουν) να ζουν ως ενήλικες και οι ενήλικες να ζουν ως έφηβοι. Αυτή η κατάρρευση του ορίου με τη σειρά της σήμαινε ότι, ενώ παλιότερα, κατά την περίοδο της «επινόησης» της εφηβείας, η ντροπή μπορούσε να λειτουργήσει ως μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου ακριβώς λόγω της μη προσβασιμότητας των εφήβων στα σεξουαλικά μυστικά, έκτοτε, η ντροπή δεν μπορεί να ασκήσει καμία επιρροή σε μια κοινωνία στην οποία έχουν εξαφανιστεί τα κανονιστικά όρια μεταξύ των ηλικιακών ρόλων.

Μια από τις βασικές θέσεις της εισήγησής μας έχει να κάνει με το ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τη σχολική βία αντανακλά αυτή τη μετάβαση από την «επινοημένη» στην «εξαφανισμένη» εφηβική ηλικία. Ειδικότερα, ενώ στην πρώτη, οι επιστημονικές, οι γονεϊκές και οι ιδεολογικές αφηγήσεις, λόγω του μονοπωλίου που είχαν στους όρους μετάβασης από την εφηβεία στην ενηλικιότητα, βίωνονταν ως αξιακοί προσανατολισμοί στους οποίους άξιζε κανείς να επενδύσει για να οργανώσει την ατομική και κοινωνική του ταυτότητα, αντίθετα, σήμερα, η κατάρρευση των υποσχέσεων των Μεγάλων Αφηγήσεων βιώνεται από τις νέες γενιές ως υπαρξιακή απειλή που τους στερεί τους όρους παραγωγής ατομικού και συλλογικού νοήματος. Ένα από τα αίτια της προσφυγής στη βία εκ μέρους των εφήβων είναι άμεσα συνδεδεμένο με την κοινωνικά παραγόμενη αδυναμία τους να επεξεργαστούν συνεκτικές αφηγήσεις του εαυτού στο πλαίσιο των οποίων να αρθρώνονται με σαφήνεια αυτό που ο Charles Taylor ονομάζει «προσανατολισμούς του αγαθού»²³, δηλαδή αξίες που να θεωρούνται εντός αυτών των αφηγήσεων αξίες να τις «κυνηγήσει» κανείς» και που να καθοδηγούν τον προσανατολισμό του βίου του εφήβου.

Η επιθετικότητα, σύμφωνα με το επιχείρημα που προτάσσουμε στο παρόν κείμενο, δεν είναι κάποια βιο-ψυχολογική προδιάθεση του χαρακτήρα, αλλά μάλλον γεννιέται στο σημείο όπου συναντιέται το ατομικό με το κοινωνικό, και ειδικότερα, όταν ο έφηβος στερείται των αφηγηματικών και υλικών πόρων για να κατανοήσει τον εαυτό του και να σχεδιάσει το μέλλον του. Ενώ στην εποχή της «επινόησης» της εφηβείας η πίστη στο Διαφωτιστικό πρόγραμμα, στα γονεϊκά σχέδια και στις πολιτικές ιδεολογίες καθιστούσαν την ενοχή αποτελεσματικό μέσο κοινωνικού ελέγχου και την απαγόρευση της επιθυμίας αυτονομία προϋπόθεση για την οργάνωση του θυμικού, σήμερα, η αμφισβήτηση των συναισθηματικών δεσμών με τον Άλλο και των υπαγορεύσεων του Νόμου, καθιστούν την αμφιθυμία κινητήριο δύναμη οργάνωσης της εφηβικής ταυτότητας. Η «έκρηξη» του ενδιαφέροντος για τη σχολική βία, κατά τη γνώμη μας, συνιστά κατεξοχήν έκφραση αμηχανίας των εκπαιδευτικών και οικονομικών θεσμών της σημερινής κοινωνίας να κατανοήσουν αυτή τη μετάβαση, ακριβώς διότι οι συνέπειές της υπονομεύουν την εικόνα που έχει για τον εαυτό της.

23 Taylor C., (1988), "The moral topography of self", in S.B Messer, L. Sass, R. L. Woolfork (eds.): *Hermeneutics and Psychological Theory*, New Brunswick, NJ: Rutgers UP σ.σ. 298-320.

5. Η ψυχολογική γλώσσα της σχολικής βίας. Μια καλοπροαίρετη κριτική

Απέναντι σε αυτή την αμηχανία, οι δυτικές κοινωνίες από τη δεκαετία του 70 και μετά αναπτύσσουν σταδιακά ένα Λόγο (με τη Φουκωϊκή έννοια του όρου) περί σχολική βία ο οποίος αντλεί τους όρους του από την βιο-ψυχολογική γλώσσα της περιόδου της «επινόησης» της εφηβείας. Η βασική τεχνική πάνω στην οποία οικοδομείται αυτός ο Λόγος είναι η προβληματοποίηση της εμπειρίας μέσω αυτού που ο Foucault ονόμαζε «διαιρετική πρακτική»²⁴, δηλαδή, στην περίπτωση μας, την παραγωγή υποκειμένων μέσω της ψυχολογικής γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, ταξινομώντας την ενδοσχολική βία με όρους «θύτη» και «θύματος», ο αντίστοιχος Λόγος οπτικοποιεί δυο υποκειμενικότητες τις οποίες μπορεί να τις παρατηρήσει και την ίδια στιγμή να τις επιτηρήσει. Για να γίνουμε πιο σαφείς, πραγματοποιήσαμε μια μικρή έρευνα στο διαδίκτυο για το πώς συγκροτούνται αυτά τα δυο υποκείμενα εντός αυτού του Λόγου και είδαμε ότι το σύνολο των αναφορών (από έρευνες, κείμενα που παράγονται από υπουργεία ή επίσημους φορείς, ινστιτούτα κτλ) κινείται γύρω από την εξής αναπαράσταση (παραθέτουμε και ενδεικτικές αναφορές από ξενόγλωσσα κείμενα):

«Οι μαθητές – θύτες έχουν συνήθως τα εξής χαρακτηριστικά:

- Έντονη, εξώστρεφη, παρορμητική προσωπικότητα
- Χειριστικοί, έλλειψη ενσυναίσθησης
- Ναρκισσιστικά σχήματα προσωπικότητας, υψηλή αυτοπεποίθηση, με υπερβολικά θετική αυτοεικόνα που δε στηρίζεται στην πραγματικότητα,
- Την ανάγκη να ξεχωρίσουν: ο θύτης θέλει να επιβληθεί στους άλλους, να νιώσει αποδεκτός και να αναγνωριστεί η συμπεριφορά του.
- Την ανάγκη για εξουσία: Ο θύτης θέλει να νιώσει πιο δυνατός από τους φίλους του και έχει ανάγκη να κυριαρχήσει
- Την ανάγκη να νιώσουν διαφορετικοί: θέλουν να δημιουργήσουν μια συγκεκριμένη ταυτότητα και φήμη στην ομάδα των φίλων
- Την ανάγκη να γεμίσουν ένα συναισθηματικό κενό: ο θύτης δεν μπορεί να αντιδράσει στο κοινωνικό ερέθισμα και αναζητά διαρκώς τέτοιου είδους νέες εμπειρίες

Οι μαθητές – θύματα έχουν συνήθως τα εξής χαρακτηριστικά:

- Παθητικά θύματα: ανασφαλή, αγχώδη, μοναχικά, χαμηλή αυτοεκτίμηση
- «Προκλητικά» θύματα: αντιδραστικά, αδέξια, αυθόρμητα, συχνά υπερκινητικά με δυσκολία συγκέντρωσης
- Ανήκουν σε μειοψηφική ομάδα (εθνότητα, θρήσκευμα, αναπηρία, σεξουαλικός προσανατολισμός, σωματική εμφάνιση, παχυσαρκία, κλπ)

24 Foucault M., (1987), *Η αρχαιολογία της γνώσης*, μτφ. Κ. Παπαγιώργης, Εξάντας, Αθήνα

Κύριες επιδράσεις του σχολικού εκφοβισμού στα θύματα

- Χαμηλή αυτοεκτίμηση
- Καταθλιπτική συμπτωματολογία
- Άγχος και στρες
- Συναισθήματα μοναξιάς
- Αυτοκτονικοί ιδεασμοί
- Προβλήματα υγείας

Από την παραπάνω αναπαράσταση βλέπουμε ότι η αφήγηση που αρθρώνεται εντός του Λόγου περί σχολικής βίας είναι εντελώς αποπλαισιωμένη και αδιάφορη απέναντι στους τρόπους με τους οποίους η βία παράγεται στα αλληλοδρασιακά της συμφραζόμενα και στη διαπλοκή της ατομικής εμπειρίας με τον κοινωνικό της εγκιβωτισμό. Τουναντίον, πριμοδοτείται μια πρόσληψη του φαινομένου ως εάν να υπάρχουν δυο υποκείμενα καθένα από τα οποία παρουσιάζει συγκεκριμένα ψυχολογικά χαρακτηριστικά τα οποία λειτουργούν (ή μάλλον, έτσι θα πρέπει να αντιμετωπίζονται) ως εγγενείς και αμετακίνητες ιδιότητες που προκαλούν τον εκφοβισμό και τις συνέπειές του. Κατά τη γνώμη μας, η διάχυση της εν λόγω αναπαράστασης οφείλεται στην απλότητα των όρων της, οι οποίοι συσκοτίζουν μια σειρά από παραδοχές που διαπερνούν την ένταξή τους στον Λόγο που παράγεται για τη σχολική βία. Επιπλέον, ο Λόγος αυτός αντλεί από την ορολογία περί εφηβείας που ήταν κυρίαρχη κατά την περίοδο της «επινόησης» της εφηβείας, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα: οι βιολογικές αλλαγές καθορίζουν την «αναπτυξιακή φάση» της εφηβείας, οι έφηβοι «αναζητούν την ταυτότητά τους» και «συγκρούονται» με τους γονείς, βιώνουν μια «κρίση ταυτότητας» με αποτέλεσμα να είναι ευάλωτοι στα πρότυπα της ομάδας των φίλων. Η αναπτυξιακή λογική είναι αυτή που δρομολογεί και την εξέλιξη του φαινομένου, αφού, σύμφωνα πάντα με την εν λόγω αφηγηματική δομή, «ο εκφοβισμός φτάνει στην κορύφωσή του στα δύο πρώτα χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μειώνεται η σωματική βία και αυξάνεται η λεκτική και η ψυχολογική», σύμφωνα με πολλές αναφορές που συναντήσαμε στο διαδίκτυο.

Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της ψυχολογικής γλώσσας είναι ότι καθιστά τον εσωτερικό κόσμο του εφηβικού σώματος αντικείμενο προβληματισμού ο οποίος την ίδια στιγμή νομιμοποιεί τους «ειδικούς» από διάφορες επιστημονικές πειθαρχίες να «ασχοληθούν με το κοινωνικό αυτό πρόβλημα». Ο «θύτης» οφείλει να καταστεί αντικείμενο επίβλεψης όχι μόνο επειδή εκφοβίζει αλλά και λόγω του «συναισθηματικού κενού» και της «έλλειψης ενσυναίσθησης» που χαρακτηρίζει τον εσωτερικό του κόσμο και, από την άλλη μεριά, το «θύμα» πρέπει να παρατηρηθεί λόγω των «συναισθημάτων μοναχικότητας» και της «χαμηλής του αυτοεκτίμησης». Αναπλαισιώνοντας έννοιες όπως «οι ανάγκες του εφήβου» ή η «χαμηλή/υψηλή αυτοεκτίμηση», οι ομάδες αυτές καταφέρνουν να δώσουν στη θεσμική τους υπόσταση μια επιστημονική ρητορική στην προσπάθειά τους να

ταξινομήσουν το σύνολο του φάσματος των κοινωνικών σχέσεων του εφήβου, από τις σχέσεις του με τους γονείς του και τη σχολική του επίδοση, μέχρι τον επαγγελματικό του προσανατολισμό.

Στο πλαίσιο αυτό αφενός πολλαπλασιάζονται οι κοινωνικές ομάδες που αξιώνουν ένα μονοπώλιο στην κατασκευή αυτού του προβλήματος κωδικοποιώντας τις μορφές του (λεκτική, σωματική, διαδικτυακή), τις συνέπειές του και την αιτιολογία του και αφετέρου νομιμοποιείται ο λόγος ύπαρξής τους στον επιστημονικό καταμερισμό της εργασίας. Το αποτέλεσμα είναι η εγκαθίδρυση του επιστημονικού βλέμματος στη σχολική καθημερινότητα και η υιοθέτηση του ψυχολογισμού από τους φορείς που την συναποτελούν (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) για να διαχειριστούν τις αλληλεπιδράσεις τους (από παιδαγωγικά ζητήματα μέχρι τα Αναλυτικά Προγράμματα).

Την εξουσία που ασκεί όλο αυτό το μόρφωμα ψυχολογικής γνώσης που έχει κινητοποιηθεί για να παράξει μιαν Αλήθεια για τον εκφοβισμό, μπορεί κανείς να την εντοπίσει στο σύνολο των εκπαιδευτικών πολιτικών που έχουν τεθεί σε κίνηση από υπουργεία και επισήμους φορείς. Με άλλα λόγια, η υλική πραγμάτωση αυτού του επιστημονικού βλέμματος τίθεται σε κίνηση μέσα από εκπαιδευτικές πολιτικές δια των οποίων διαχέονται στη σχολική ζωή οι προαναφερθείσες αφηγηματικές κανονικότητες. Την κυριαρχία αυτών των πολιτικών την έχουν τα επιμορφωτικά σεμινάρια που βασίζονται στη βιωματική εκπαίδευση. Το παιδαγωγικό επιχείρημα που προβάλλεται για την αναγκαιότητά τους αντλεί από την φιλοσοφία του πραγματισμού, σύμφωνα με την οποία πηγή της αλήθειας είναι η βιωμένη εμπειρία σε σχέση με την οποία κρίνεται και η πρακτική αξία της μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, από τη στιγμή που το βίωμα αντιμετωπίζεται ως κάτι που ξεδιπλώνεται από τον εσωτερικό κόσμο του εφήβου, το συναίσθημα ανάγεται σε ρυθμιστική αρχή της παιδαγωγικής σχέσης. Εξ ου και η πρωτοκαθεδρία μιας αντίστοιχης συναισθηματικής γλώσσας που διατρέχει το σύνολο αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως είναι για παράδειγμα η «ενεργητική ακρόαση», η «αυτοπραγμάτωση», η «αυτοαποκάλυψη» και, βεβαίως, η «ενσυναίσθηση» και η οποία προτείνεται ως τρόπος αντιμετώπισης του φαινομένου. Δεν πρόκειται μόνο για έννοιες που πλαισιώνουν τα επίσημα κείμενα αλλά και για τεχνικές που συμβάλλουν στη συγκρότηση υποκειμένων, δηλαδή τρόποι κατανόησης δια των οποίων γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές καλούνται να δουν τον εαυτό τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους στην καθημερινή ζωή εντός και εκτός σχολείου.

Με άλλα λόγια, στις μέρες μας το σχολείο αποτελεί το προνομιακό πεδίο οικοδόμησης μιας αφήγησης για τη σχολική βία, η γραμματική της οποίας αντλεί από μια παλιότερη βιο-ψυχολογική γλώσσα για τον έφηβο και η οποία υποστηρίζεται από ομάδες που αξιώνουν να διαχειριστούν το πρόβλημα που οι ίδιες έχουν κατασκευάσει μέσω αυτού του Λόγου. Το ερώτημα δεν είναι κατά τη γνώμη μας αν υπάρχει ή δεν υπάρχει το πρόβλημα αλλά οι όροι και τα υλικά

δια των οποίων συγκροτείται ως τέτοιο. Όπως έλεγε κάποτε και ο Stanley Cohen «ο ηθικός πανικός μας λέει περισσότερα για αυτούς που πανικοβάλλονται και λιγότερα για αυτούς που προκαλούν αυτόν τον πανικό»²⁵.

Θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι μέσω των αφηγηματικών πόρων που εκθέσαμε, ο Λόγος περί σχολικής βίας επιχειρεί να ανα-νοηματοδοτήσει μια παλιότερη προβληματική που αφορούσε στη «νεανική παραβατικότητα» και η οποία συγκροτήθηκε ως αντικείμενο στοχασμού ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, δηλαδή την περίοδο της «επινόησης της εφηβείας». Αυτό όμως δεν είναι τόσο σημαντικό όσο το ότι οι επαγγελματικές και επιστημονικές ομάδες που συγκροτούν το σύγχρονο καθεστώς Αλήθειας εντός του οποίου συντελείται αυτή η μετατόπιση της αφηγηματικής λογικής που το διέπει, βάζουν σε παρένθεση τις επιστημολογικές προϋποθέσεις που οργανώνουν το γνωστικό τους ενδιαφέρον και συμφέρον.

Πιο συγκεκριμένα, η θεσμοποίηση αυτού του Λόγου στη σχολική πραγματικότητα και η συμβολική εξουσία που ασκεί όχι μόνο στους αποδέκτες του αλλά και στους φορείς του, έχει ως αποτέλεσμα την παγίωση ενός συγκεκριμένου τρόπου θέασης του φαινομένου η οποία λειτουργεί ως «φυσική στάση» ή ως μια δεδομένη *attention a la vie* για να θυμηθούμε τον Bergson. Η διαδικασία αυτή έχει ως συνέπεια ότι πολλές φορές οι έρευνες που πραγματοποιούνται στη βάση της αφηγηματικής λογικής που αναλύσαμε, να επιβεβαιώνουν αυτό που προϋποθέτουν, όπως συμβαίνει κάποιες φορές με ερωτηματολόγια που βασίζουν την επεξεργασία τους σε έναν αφελή εμπειρισμό.

Ο θετικισμός αυτός ο οποίος στη φιλοσοφία της επιστήμης είναι πλέον ξεπερασμένος, έχει ως σημείο εκκίνησης το ότι οι άνθρωποι έχουν στα κεφάλια τους κάτι που το ονομάζουμε «στάσεις», «πεποιθήσεις» ή αντιλήψεις οι οποίες «αντανακλούν κάτι που συμβαίνει εκεί έξω και μπορούν να «μετρηθούν» μέσω ειδικών στατιστικών κλιμάκων. Το ζήτημα αρχίζει και γίνεται λίγο πιο σύνθετο από τη στιγμή που δεχθούμε ότι η διαφορά μεταξύ φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας βρίσκεται στο ότι ενώ την πρώτη μπορούμε υπο προϋποθέσεις να την εξηγήσουμε μέσα από επαρκείς λόγους, αντίθετα στη δεύτερη θα πρέπει να δώσουμε έμφαση στα δι-υποκειμενικά νοήματα που οι άνθρωποι αποδίδουν στην εμπειρία τους ή σε όσα τους περιβάλλουν και στους κοινωνικο-πολιτισμικούς όρους παραγωγής τους, όχι όμως μέσω ενός μεθοδολογικού ατομικισμού. Όμως, από τη στιγμή που τα δι-υποκειμενικά νοήματα που οργανώνουν το Λόγο για τη σχολική βία παγιώνονται ως απόθεμα γνώσης που νοηματοδοτεί την ύπαρξή της, είναι επόμενο οι έρευνες των οποίων οι παραδοχές εμφορούνται από αυτόν τον θετικισμό, να «ανακαλύπτουν» αυτό που προϋποθέτουν, καθώς τα υποκείμενα της έρευνας, δηλαδή εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές, αντλούν αφηγηματικές

25 Cohen S., (1997), "Symbols of trouble", in K. Gelder and S. Thornton, (eds.), *The sub-cultures reader*, London: Routledge σ.σ. 149-62

δομές για να κατανοήσουν τα ερωτήματα που τους τίθενται, από τον ίδιο το Λόγο περί σχολικής βίας.

Οι παρατηρήσεις αυτές δεν έχουν στόχο να διαγράψουν εν γένει το ερωτηματολόγιο ως τεχνική έρευνας αλλά να επισημάνουν το γεγονός ότι μια τεχνική έρευνας από μόνη της δεν εξασφαλίζει και επιστημονική εγκυρότητα στα αποτελέσματά της. Από τη στιγμή που σύμφωνα με τον Kuhn το επιστημονικό παράδειγμα είναι αυτό που καθορίζει τους όρους με τους οποίους τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα και τις μεθοδολογικές παραδοχές που θα πλαισιώσουν τις πιθανές απαντήσεις, είναι αναγκαίο η χρήση του ερωτηματολογίου να βασίζεται σε έναν συστηματικό αναστοχασμό πάνω στο τι ρωτάμε, γιατί το ρωτάμε, πως το ρωτάμε, πως το επεξεργαζόμαστε, πως το αναλύουμε και το μετατρέπουμε σε θεωρητικό επιχείρημα και, το βασικότερο, πως το χρησιμοποιούμε. Το διακύβευμα κατά τη γνώμη μου δεν είναι η αμφισβήτηση των προθέσεων των ερευνητών που αρθρώνουν την παραπάνω αφήγηση για τη σχολική βία και των φορέων που ενεργοποιούν τρόπους αντιμετώπισής της, αλλά η κριτική εξέταση της τάξης του Λόγου εντός του οποίου σχηματοποιείται ένα καθεστώς Αλήθειας για τη φύση της και τα υποκείμενά της, συγκροτείται μια βούληση για τη γνώση της και οργανώνονται πολιτικές για τη διαχείρισή της.

6. Εφηβεία και βιογραφική ταυτότητα. Προς μια νέα πολιτική αντιμετώπισης του «σχολικού εκφοβισμού»

Η θέση που προσπάθησα να αναπτύξω είναι ότι ο σύγχρονος Λόγος περί σχολικής βίας είναι προϊόν της αδυναμίας της σύγχρονης κοινωνίας να αναμετρηθεί με μια θεμελιώδη δυναμική που κινητοποιεί την εξέλιξή της και την ίδια στιγμή την απειλεί, δηλαδή η κατάρρευση των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών προϋποθέσεων που παλιότερα ασκούσαν μια ρυθμιστική λειτουργία στις ηλικιακές ταξινομήσεις και η πρόσβαση των εφήβων σε πληροφορίες και μυστικά (κυρίως σεξουαλικά) που κάποτε αποτελούσαν μονοπώλιο των ενηλίκων. Είναι αδιέξοδο, κατά τη γνώμη μας, να επεξεργαστούμε αυτές τις δυο σύγχρονες εξελίξεις με μια αφήγηση που η ίδια η πραγματικότητα την έχει ξεπεράσει. Οι έφηβοι μοιράζονται από κοινού την βιολογική τους ηλικία αλλά η κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική της πρόσληψη και σημασία δεν είναι και τόσο κοινή. Κατά τη γνώμη μου, δεν μπορούμε να προσεγγίσουμε το εφηβικό βίωμα τού σήμερα μέσα από έννοιες οι οποίες αφενός είναι ξεπερασμένες θεωρητικά (βιολογική θεωρία «recapitulation», οι «κρίσεις ταυτότητας» του Erikson, κοινωνιολογικές θεωρίες περί αναζήτησης ταυτότητας στις παρέες) και αφετέρου παρήχθησαν μέσα σε μια ιστορική συγκυρία η οποία επέβαλλε διαφορετικά επιστημολογικά παραδείγματα.

Αντίθετα, θέση μας είναι ότι ο σύγχρονος στοχασμός για το σχολικό εκφοβισμό θα πρέπει να αντλήσει από αντι-ουσιακρατικές θεωρίες της ταυτότητας

οι οποίες έχουν παραχθεί τα τελευταία στους χώρους της αφηγηματικής ψυχολογίας, της πολιτισμικής ψυχολογίας, της Λογο-ψυχολογίας, της βιογραφικής κοινωνιολογίας και της μικρο-κοινωνιολογίας της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης. Μια πολύ γενική αλλά βασική ιδέα που διαπερνά αυτούς τους επιστημονικούς κλάδους είναι το ότι μια σύγχρονη προσέγγιση της ταυτότητας θα πρέπει να λάβει υπόψη της το σύνολο των βιογραφικών εμπειριών του φορέα, το είδος του εγκιβωτισμού αυτών των εμπειριών στα θεσμικά και αλληλοδρασιακά πλαίσιά της και στον τρόπο προσοικειώσής τους από τον ίδιο τον φορέα. Για το λόγο αυτό, η ιδέα της ταυτότητας την οποία υπερασπιζόμαστε αναπόφευκτα εστιάζει στην βιογραφική διαδρομή του φορέα και τον τρόπο που αυτή ανασυγκροτείται από τον ίδιο για να αυτό-κατανοηθεί και να πάρει αποφάσεις ζωής. Για τους προαναφερθέντες επιστημονικούς κλάδους, το ερώτημα που τίθεται για την οργάνωση της ταυτότητας δεν είναι «ποιος είμαι» ή «που ανήκω», αλλά πώς αυτό που ήμουν συνδέεται με (ή συνέβαλε σε) αυτό που είμαι τώρα και πώς αυτά με τη σειρά τους προδιαγράφουν το πώς θέλω να γίνω ή να μην γίνω στο μέλλον. Τούτη η προσέγγιση της ταυτότητας, αντί να την αντιμετωπίζει ως μια κλειστή δομή της οποίας η ανάπτυξη καθοδηγείται από αναπτυξιακούς στόχους, δίνει έμφαση στη χρονικότητα της εμπειρίας και στον τρόπο με τον οποίο αυτή βιογραφικοποιείται, όπως θα έλεγε και ο Alheit²⁶. Οι νοηματοφόροι άξονες δια των οποίων οι φορείς επιχειρούν να νοηματοδοτήσουν τη διαδρομή του βίου τους, δεν είναι απλές αντανάκλασεις δομικών καταναγκασμών αλλά επεξεργασμένες διαδικασίες που οι φορείς θέτουν σε κίνηση για να προσοικειωθούν θεσμοποιημένα πρότυπα δράσης και σκέψης.

Το κατεξοχήν μέσο που ενεργοποιεί ο φορέας για αυτή τη βιογραφική ανασυγκρότηση δεν είναι άλλο από την αφήγηση μέσω της οποίας το ατομικό βίωμα αρθρώνεται με συλλογικές εμπειρίες. Η αφήγηση, για μια παράδοση που ξεκινάει από τον Bakhtin και καταλήγει στον Bruner, είναι ο κατεξοχήν τρόπος πρόσληψης του εξωτερικού κόσμου και ο πρωταρχικός πόρος κατανόησης της ατομικής εμπειρίας, με τρόπο ώστε να της προσδίδεται συνοχή, σκοπός και νόημα. Οι εξιστορήσεις που παράγει με ανακλαστικό τρόπο το άτομο για να νοηματοδοτήσει τις επιλογές ζωής του και την καθημερινότητά του είναι ο τόπος όπου συγκροτείται η ταυτότητα (αφηγηματική ταυτότητα είναι ο όρος του Paul Ricoeur) και όπου διασταυρώνεται η ατομική με την συλλογική εμπειρία. Οι αφηγήσεις και εξιστορήσεις ζωής που παράγουν τα άτομα για το σκοπό αυτό δεν είναι μια για πάντα παγιωμένες και υπαρξιακά εξασφαλισμένες από στατιστικές ταξινομήσεις ή θεσμικές υποσχέσεις, αλλά εν τω γίνεσθαι βιογραφικές ανακατασκευές που επιτελούν τα άτομα για να προσοικειωθούν τον ευμετάβλητο

26 Alheit P., (2013), "Ταυτότητα και βιογραφία. Η συμβολή της βιογραφικής έρευνας σε μια θεωρία της ταυτότητας στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες", στο Τσιώλης Γ. και Σιούτη Ε., (επ), *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, μτφ. Γ. Τσιώλης, Θ. Τάσης, επιμ. Γ. Τσιώλης, Αθήνα: Νήσος, σελ. 182

χαρακτήρα των διαδρομών του βίου. Ως εκ τούτου, η βίωση των γεγονότων δεν γίνεται συγχρονικά αλλά μάλλον οργανώνεται σε σχέση με τη βιογραφικά συγκροτημένη γνώση που το ίδιο το άτομο επεξεργάζεται για να κατανοήσει πώς αυτό που ήταν καθόρισε ή οδήγησε σε αυτό που είναι και αυτό που θέλει να γίνει. Έτσι, όπως έχουμε δείξει και αλλού²⁷, μακράν του να είναι ένα στατικό σύνολο, η βιογραφικοποίηση ή η βιογραφική εργασία όπως συνήθίζεται να λέγεται στο πλαίσιο του σώματος γνώσης που αναφέρουμε, δεν είναι μια σωρευτική διαδικασία των συμβάντων που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της ζωής μας, αλλά αφηγηματικές ανασυγκροτήσεις και μορφοποιητικές ανακεφαλαιώσεις που τα άτομα παράγουν όχι μόνο για να αυτοκατανοηθούν αλλά και για να σχεδιάσουν εκ νέου τις ζωές τους και να αναμετρηθούν με τις ασυνέχειες και τις ρήξεις που πιθανώς συναντήσουν²⁸.

Οι πρακτικές χρήσεις και τα οφέλη από μια τέτοια αφηγηματική-βιογραφική προσέγγιση του εφήβου εστιάζουν στα εξής πεδία: πρώτον, μπορούμε να έχουμε πρόσβαση στην ειδική λογική των αφηγηματικών δομών που οδηγεί συγκεκριμένους εφήβους να εμπλέκονται σε πρακτικές εκφοβισμού. Αντί να επιβάλλει ο ερευνητής έτοιμα σχήματα περί «αναζήτησης ταυτότητας» που ο έφηβος δήθεν δεν έχει ή σχήματα που παθολογικοποιούν την αυτοεκτίμησή του, ο ερευνητής μπορεί να φωτίσει τις ειδικές βιογραφικές-αφηγηματικές λογικές που θέτουν σε κίνηση συγκεκριμένοι έφηβοι, λογικές οι οποίες σχηματοποιούν τη δράση τους και προσδίδουν νόημα στην συμπεριφορά τους. Αντι να μιλάμε για τον «έφηβο» γενικώς και αορίστως, θα μπορούμε να αναδείξουμε τον τρόπο με τον οποίο τα χαρακτηριστικά των βιοκοσμικών εμπειριών εφήβων που εμπλέκονται σε «περιστατικά εκφοβισμού» εγκιβωτίζονται στις βιογραφικές τους θεματοποιήσεις και στον τρόπο με τον οποίο προσοικειώνονται αυτά τα περιστατικά στις αφηγήσεις τους. Δεύτερον, και αφού έχουμε αποκτήσει μια τέτοια γνώση, θα μπορούσαν να υπάρξουν εστιασμένες συναντήσεις με γονείς και εφήβους των οποίων οι βιογραφικές και αφηγηματικές ανασυγκροτήσεις των βιοκοσμικών εμπειριών παρουσιάζουν ρήγματα και ασυνέχειες. Στόχος αυτών των συναντήσεων θα μπορούσε να είναι παροχή της δυνατότητας σε αυτούς τους γονείς και εφήβους να επανα-νοηματοδοτήσουν τα βιώματά τους και τους πιθανούς τους εαυτούς.

27 Christodoulou M., (2014), "Ambitious and ambivalent: A biographical approach to adolescents' transition into higher education", *Academia: A Publication of the Higher Education Policy Network*, 4(1), σ.σ. 122-152; Χριστοδούλου Μ.& Κυπριανός Π., (2013), «'Εδώ έχει ανώτερο επίπεδο παιδιών, δεν υπάρχουν αποκλίσεις από τον κανόνα'. Για μια ηθική τοπογραφία των εφήβων της μεσαίας τάξης», *Κοινωνιολογική Επιθεώρηση*, 1(1), σ.σ.131-155

28 Τσιώλης Γ., (2006), *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην ποιοτική κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα: Κριτική

7. Συμπεράσματα

Κλείνοντας, αυτό που εισηγούμαστε δεν είναι μια σειρά από «συνταγές» οι οποίες θα είναι «λειτουργικές» για την επίλυση ενός κοινωνικού προβλήματος. Δεν είναι δυνατόν μια συμπεριφορά που έχει σύνθετες ιδεολογικές, πολιτισμικές και οικονομικές ορίζουσες να λυθεί με ετοιμοπαράδοτες λύσεις, παρόλο που κάτι τέτοιο αναζητούν διακαώς όσοι βιώνουν του ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού (εκπαιδευτικοί, γονείς, στελέχη εκπαίδευσης). Το πρώτο που θα πρέπει κατά τη γνώμη μας να γίνει είναι να συστηματοποιηθούν εκπαιδευτικές πολιτικές για την αντιμετώπιση του φαινομένου στη βάση του σώματος γνώσης που αναφέραμε, όχι μόνο επειδή το παρόν σώμα γνώσης είναι ξεπερασμένο, αλλά και για το λόγο ότι θα αρχίσουμε να θέτουμε στο προσκήνιο το πώς οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι «ορίζουν την κατάσταση», για να θυμηθούμε μια διάσημη φράση του W. I. Thomas, δηλαδή πώς οι έφηβοι θεματοποιούν βιογραφικά και αφηγηματικά εμπειρίες εκφοβισμού και όχι πώς επιβάλλουν οι διάφορες επαγγελματικές τους δικούς τους ορισμούς για το τι είναι εκφοβισμός. Θα τολμούσαμε να πούμε ότι το ζήτημα του «σχολικού εκφοβισμού» δεν μπορεί να προσεγγιστεί και να κατανοηθεί επιστημονικά μέσα από ποσοτικές έρευνες που επιβάλλουν διάφοροι εποπτικοί φορείς για το λόγο ότι, όπως δείξαμε στην προηγούμενη ενότητα, επιβεβαιώνουν αυτό που προϋποθέτουν και διότι η χρήση τους είναι καθαρά γραφειοκρατική και διοικητική. Αντίθετα, αυτό που θα πρέπει να συστηματοποιηθεί είναι μια ποιοτική μεθοδολογία που θα αναζητά τα αίτια «νοηματικών τυποποιήσεων», όπως θα έλεγε και ο Weber, των δρώντων φορέων και τα πλαίσια αντικειμενοποίησής τους. Βέβαια, μια τέτοια «αλλαγή παραδείγματος» είναι πιο επίπονη γιατί προϋποθέτει την εμπέδωση μιας κουλτούρας στο πλαίσιο της οποίας αυτό που αναζητείται δεν είναι κάποια θετικιστικού τύπου αλήθεια για το τι είναι «bullying», αλλά η επιστημονικά καθοδηγούμενη αναμέτρηση με την αβεβαιότητα η οποία πλαισιώνει τέτοιου είδους φαινόμενα, και η οποία μόνο αυτή μπορεί να οδηγήσει σε μια εις βάθος κατανόηση τού γιατί τα πράγματα είναι έτσι όπως είναι προκειμένου να τα αλλάξουμε.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Alheit P., (2013), “Ταυτότητα και βιογραφία. Η συμβολή της βιογραφικής έρευνας σε μια θεωρία της ταυτότητας στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες στο Τσιώλης Γ. και Σιούτη Ε., (επ), *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, μτφ. Γ. Τσιώλης, Θ. Τάσης, επιμ. Γ. Τσιώλης, Αθήνα: Νήσος

- Aries P., (1990), *Αιώνες παιδικής ηλικίας*, μτφ. Γ. Αναστοπούλου, Αθήνα: Γλάρος
- Bachelard G., (2000), *Το νέο επιστημονικό πνεύμα*, επιμ. Α. Μπαλτάς, μτφ. Γ. Φαράκλας, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης
- Champaign P. (2004), *Μύηση στην κοινωνιολογική πρακτική*, μτφ. Ά. Καραστάθη, Αθήνα: Καρδαμίτσα
- Foucault M., (1987), *Η αρχαιολογία της γνώσης*, μτφ. Κ. Παπαγιώργης, Εξάντας, Αθήνα
- Κουλούρη Χ., (1998), “Η ώρα του σώματος. Αθλητισμός, άσκηση και ψυχαγωγία στο Ελληνικό κράτος (1870-1922)”, στο Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, *Οι χρόνοι της ιστορίας : Για μια ιστορία της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*, Αθήνα, ιστορικό αρχείο ελληνικής νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς
- Τσιώλης Γ., (2006), *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην ποιοτική κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα: Κριτική
- Χριστοδούλου Μ. και Κυπριανός Π., (2013), «"Εδώ έχει ανώτερο επίπεδο παιδιών, δεν υπάρχουν αποκλίσεις από τον κανόνα". Για μια ηθική τοπογραφία των εφήβων της μεσαίας τάξης», *Κοινωνιολογική Επιθεώρηση*, 1(1): 131-155
- Χριστοδούλου Μ., (2011), «Κοινωνική γένεση και εξέλιξη της έννοιας ‘αγωγή υγείας’. Η ερμηνευτική της υγείας στη Δ/θμια εκπαίδευση», στο Ν. Παπαχριστόπουλους (επιμ), *Υγεία, Ασθένεια και κοινωνικός δεσμός*, Αθήνα: Οπορτούνα

Ξενόγλωσση

- Arnett A. J., (1999), “Adolescent Storm and Stress reconsidered”, *American Psychologist*, 54(5): 317-26
- Bakalaki A., (1994), “Gender-related discourses and representations of cultural specificity in 19th and 20th century Greece”, *Journal of Modern Greek Studies*, 12:75-112
- Becker H. S., (ed.), (1966), *Social problems*. New York: Wiley
- Blackman S., (2005), “Youth subcultural theory: A critical engagement with the concept, its origins and politics, from the Chicago school to postmodernism”, *Journal of Youth Studies*, 8(1): 1-20
- Bloor D., (1976), *Knowledge and social imagery*. London: Routledge & Kegan Paul
- Blumer H., (1971). “Social problems as collective behavior”, *Social Problems*, 18, 298–306
- Bourdieu P., (1991), *The craft of sociology. Epistemological preliminaries*, trans.

- R. Nice, Berlin/New York: Walter De Gruyter & Co
- Brake M., (1985), *Comparative youth culture*, London: Routledge
- Christodoulou M. & Kiprianos P., (2012), “Moral Subjects, Healthy Adolescents: Analyzing the Discourse of Health Education in Greek Secondary Education” *Social Theory and Health*, 10(4): 309-27
- Christodoulou M., (2014), “Ambitious and ambivalent: A biographical approach to adolescents’ transition into higher education”, *Academia: A Publication of the Higher Education Policy Network*, 4(1): 122-152
- Chudacoff P. H., (1989), *How old are you? Age consciousness in American culture*, Princeton-New Jersey: Princeton University Press
- Cohen S., (1997), Symbols of trouble, pp. 149-62, in K. Gelder and S. Thornton, (eds.), *The sub-cultures reader*, London: Routledge
- Coleman J. S., (1961), *The adolescent society*, New York: Free Press
- Erikson E., (1994), *Identity and the Life Cycle*, revised edition, New York-London: W. W. Norton & Company Press
- Erikson E., (1995), *Identity: Youth and Crisis*, revised edition, New York-London: W. W. Norton & Company Press
- Foucault M., (2003), *Abnormal*, Lectures at College de France 1974-75, London: Verso
- Fuller R. C., & Myers R. R., (1941), “The natural history of a social problem”, *American Sociological Review*, 6, 320–8
- Griffin E. C., (2011), “The trouble with class: researching youth, class and culture beyond the “Birmingham School””, *Journal of Youth Studies*, 14(3): 245-59
- Hall S. & Jefferson T., (eds.), (1975). *Resistance through rituals: youth cultures in post-War Britain.*, London: Hutchinson
- Hollingshead A. B., (1949), *Elmtown’s youth*, New York: Wiley
- Kuhn T., (1997), *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*, μτφ. Γ. Γεωργακόπουλος – Β. Κάλφας, επιμ. Β. Κάλφας, Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα
- Lesko N., (1996), “Denaturalizing adolescence: The politics of contemporary representations”, *Youth and Society*, 28(2): 139-161
- Lesko N., (2001), *Act your age! A cultural construction in adolescence*, New York-London: Routledge
- Mannheim K., (1952). The problem of generations, in P. Keckscemeti (ed), *Karl Mannheim. Essays in the sociology of knowledge*, London: RKP
- Mills C. W., (1943), “The Professional Ideology of Social Pathologists”, *American Journal of Sociology*, 49(2): 165-180
- Moran P. J., (2000), *Teaching sex: the shaping of adolescence in the 20th century*, Harvard Univ. press
- Muggleton D., (2000), “From classlessness to clubculture: a genealogy of pst-

- war British youth cultural analysis”, *Young*, 13(2): 205-19
- Muggleton D., (2000), *Inside Subculture: The Postmodern Meaning of Style*. Oxford: Berg
- Murdock G. & McCron R., (1976), “Youth and class: The career of a confusion”, in Mungham G., and Pearson G., (eds), *Working class youth culture*, London: Routledge
- Parsons T., (1964), *Essays in sociological theory*, revised edition, New York: Free Press
- Postman N., (1982), *The disappearance of childhood*, New York: Vintage Books
- Rorty, R. (1980). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton NJ: Princeton University Press
- Sayer A., (2000), *Realism and social science*, London: Sage
- Spector M., & Kitsuse J., (2001), *Constructing social problems*. New Brunswick, NJ: Transaction
- Taylor C., (1988),”The moral topography of self”, in S.B Messer, L. Sass, R. L. Woolfork (eds.):*Hermeneutics and Psychological Theory*, 298-320. New Brunswick, NJ: Rutgers UP.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Χριστοδούλου Μιχάλης** έχει σπουδάσει κοινωνιολογία και φιλοσοφία και είναι διδάκτωρ κοινωνιολογίας. Το πεδίο έρευνάς του είναι η κοινωνιολογία της νεότητας, η κοινωνική θεωρία και η επιστημολογία της ποιοτικής έρευνας. Διδάσκει μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας στο Διαπανεπιστημιακό Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική Ανώτατης Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη», που διοργανώνουν τα ΠΤΔΕ των πανεπιστημίων Πάτρας και Αιγαίου και το τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2017-18 υπήρξε Πανεπιστημιακός Υπότροφος του επιχειρησιακού προγράμματος «απόκτηση ακαδημαϊκής εμπειρίας σε νέους επιστήμονες κατόχους διδακτορικού 2017-18», όπου δίδαξε το προπτυχιακό μάθημα «Θεωρία και Εφαρμογές Ανάλυσης Λόγου στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική» στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Κατά την ίδια σχολική χρονιά υπήρξε Υπεύθυνος του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Αχαΐας. Στοιχεία Επικοινωνίας: hristodoulou@upatras.gr.

Μουτσίσσης Θεμιστοκλής Μπάρος Βασίλειος

Η Ευρωπαϊκή Ένωση στο σχολικό βιβλίο από τη σκοπιά Ελλήνων και Γερμανών φοιτητών/τριών: Μια συγκριτική έρευνα με τη χρήση της Ανάλυσης Λανθανουσών Κλάσεων (Latent Class Analysis)

Περίληψη

Η εργασία αυτή παρουσιάζει τις δυνατότητες εφαρμογής της Ανάλυσης Λανθανουσών Κλάσεων (Latent Class Analysis) στην ανάλυση περιεχομένου, προτείνοντας την αξιοποίηση της συγκεκριμένης προσέγγισης στην έρευνα για τα σχολικά εγχειρίδια και ιδίως στην καταγραφή και μελέτη της συμπεριφοράς των αποδεκτών-αναγνωστών (recipients) των σχολικών εγχειριδίων. Χρησιμοποιώντας τα δεδομένα πρόσφατης συγκριτικής μελέτης, που αφορούσε την κατανόηση μίας ενότητας σχολικού βιβλίου με θέμα την Ευρωπαϊκή Ένωση από φοιτητές σε Ελλάδα και Γερμανία, καταδεικνύεται το πώς μπορεί να αναλύσει κανείς μια ευρεία ποσότητα δεδομένων, συνδυάζοντας ποσοτική και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου με τη βοήθεια της Ανάλυσης Λανθανουσών Κλάσεων (LCA).

Λέξεις κλειδιά: Ευρωπαϊκή Ένωση, σχολικό βιβλίο, κριτικός εγγραμματισμός, Latent Class Analysis (LCA)

European Union in the schoolbook from the Greek and German students' point of view: A comparative research using the Latent Class Analysis

Abstract

This essay analyses various applications into content analysis field of Latent Class Analysis (LCA) methodology, concluding on its implementation to the research around school textbooks and, in particular, around the textbook's recipients' behaviour. Utilising the data of a recent comparative study on understanding textbook chapters with subject the European Union which was conducted with students from both Germany and Greece, shall demonstrate how a large data set can be analysed by using a combination of qualitative and quantitative content analysis with Latent Class Analysis (LCA).

Keywords: European Union, schoolbook, critical literacy , Latent Class Analysis (LCA)

1. Εισαγωγή

Το ερώτημα γύρω από τις έννοιες της «ευρωπαϊκής ενοποίησης και ταυτότητας» απασχολεί όλο και περισσότερο τις σύγχρονες κοινωνίες, κυρίως λόγω των αέναων αλλαγών που επέρχονται σε παγκόσμιο επίπεδο. Δεν είναι λίγοι, άλλωστε, αυτοί που αισθάνονται πως «απειλούνται» από τις ήδη υφιστάμενες, αλλά και τις επερχόμενες αλλαγές και αντιμετωπίζουν με δυσπιστία ή/και φόβο τη νέα πραγματικότητα.

Ποιες είναι οι απόψεις των φοιτητών-τριών Παιδαγωγικών Σχολών σε Ελλάδα και Γερμανία σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση (στο εξής ΕΕ) όπως αυτή παρουσιάζεται, μέσω του σχολικού βιβλίου, στους μαθητές; Αυτό είναι το βασικό ερώτημα μίας συγκριτικής μελέτης, το οποίο διερευνάται στην παρούσα εργασία στη βάση της ανάλυσης περιεχομένου με τη μέθοδο της Ανάλυσης Λανθανουσών Κλάσεων (LCA).

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση εννοιών - Θεωρητικές προσεγγίσεις

2.1.1. Ο Γραμματισμός ως μορφή κοινωνικής πρακτικής

Οι κοινωνικο-πολιτισμικές και ιστορικές συνθήκες μεταβάλλονται διαρκώς με αποτέλεσμα να αλλάζουν μαζί τους και οι μορφές γραμματισμού. Οι σύγχρονες χρήσεις του όρου «γραμματισμός» ή «εγγραμματισμός» δεν αναφέρονται απλώς

σε ικανότητες γραφής και ανάγνωσης¹, αλλά στην εξοικείωση του ατόμου με συνθετότερα συστήματα επικοινωνίας και κώδικες που μπορεί να διαχειριστεί: μια κοινωνική πρακτική σε συγκεκριμένες συνθήκες- πλαίσιο². Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται, πλέον, δεκάδες χρήσεις του όρου, για θέματα που συνιστούν συστήματα κωδίκων και κουλτούρες της καθημερινότητας, με τις οποίες αποκτά κανείς οικειότητα, καθώς «εγγραμματίζεται» σε αυτές. Δύο από αυτές είναι ο «κριτικός ή στοχαστικός γραμματισμός» και ο «πολιτικός γραμματισμός».

2.1.2. Κριτικός γραμματισμός

Η σημασία του κριτικού γραμματισμού έγκειται στην προσφορά διαφοροποιημένων ειδών μάθησης, που απευθύνονται σε ένα ευρύ μαθησιακό κοινό ανεξαρτήτως της προέλευσης, της ταξικής καταγωγής και της πολιτισμικής ιδιαιτερότητάς του. Αναφέρεται, ουσιαστικά, στον τρόπο του να μαθαίνει κανείς να διαβάσει και να γράφει, ως ένα μέρος της διαδικασίας συνειδητοποίησης της ατομικής εμπειρίας σε ένα πλαίσιο ιστορικά κατασκευασμένο με συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας³. Ο κριτικός γραμματισμός σχετίζεται με το να είναι κανείς ικανός να αμφισβητεί και να απομακρύνεται από παγιωμένες πεποιθήσεις και αντιλήψεις, ενώ για τον P. Freire, έναν «ιδρυτικό στοχαστή» της κριτικής παιδαγωγικής είναι «η ικανότητα να διαβάζεις και να ζαυα-διαβάζεις τον κόσμο και με τη στάση σου να τον γράφεις εκ νέου.» Μια από τις βασικές αρχές του ήταν, πως ο άνθρωπος δεν πρέπει να ζει σαν σκλάβος -που απλώς προσπαθεί να επιβιώσει- αλλά πρέπει να προσδίδει ουσιαστικό νόημα στη ζωή του. Ως εκ τούτου, μπορεί να θεωρηθεί αυτή η διδαχή και ως «μία θεμελιώδης δέσμευση για την προσωπική ελευθερία και ισότητα».⁴

Σε αντίθεση με το λειτουργικό γραμματισμό, που απλώς δημιουργεί τις προϋποθέσεις κατανόησης των πληροφοριών, ο κριτικός γραμματισμός οδηγεί στη διαμόρφωση κριτικής στάσης απέναντι στις πληροφορίες που παρέχει ένα κείμενο. Στο εννοιολογικό αυτό πλαίσιο η συγκεκριμένη έρευνα επιχειρεί να εντοπίσει μορφές κριτικού γραμματισμού στην κατανόηση σχολικών κειμένων-αποσπασμάτων για την Ευρωπαϊκή Ένωση.

2.1.3. Πολιτική Παιδεία και Πολιτικός Γραμματισμός

Το μεγαλύτερο μέρος των θεωρητικών προσεγγίσεων για την έννοια της

1 Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία, η έννοια «γραμματισμός» (ως χειρισμός των γλωσσικά διατυπωμένων θεμάτων και των απεικονίσεων της κοινωνικής πραγματικότητας) θεματοποιείται, κυρίως, ως ικανότητα (competence). Street, B. & Lefstein, A. (2007), *An Advanced Resource Book for Students*, Routledge Applied Linguistics, Routledge.

2 Για τη συγκεκριμένη οπτική, διατείνονται, πρωτίστως, οι εκφραστές του λεγόμενου «νέου γραμματισμού».

3 Bishop, E., (2014), Critical Literacy: Bringing Theory to Praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, Vol. 30, Number 1, σ. 52.

4 Φρέιρε, Π. (1977), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, (μτφ.) Γ. Κρητικός, Αθήνα: εκδ. Ράππα- Κέδρος, σ. 78, 130.

πολιτικής παιδείας περιορίζεται, κυρίως, στην εκπαιδευτική διαδικασία και αφορά πεδία μάθησης, εντός κι εκτός των σχολείων, που σχετίζονται με ζητήματα του πολιτικού συστήματος. Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται τρεις τάσεις: η κλασική «πολιτική διδακτική», η «δημοκρατική εκπαίδευση» και η «κριτική πολιτική εκπαίδευση». Οι διαφορετικές αυτές προσεγγίσεις προσδιορίζουν και διαφορετική, κάθε φορά, στοχοθεσία της πολιτικής αγωγής: «εκμάθηση γνώσεων περί πολιτικής» (πολιτική διδακτική), «εκμάθηση και βίωση της δημοκρατίας» (δημοκρατική εκπαίδευση) και «συστηματική μελέτη της εξουσίας και της κατανομής της» (κριτική πολιτική εκπαίδευση)⁵.

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία για τον όρο «πολιτικός γραμματισμός», μπορούν να διακριθούν οι εξής προσεγγίσεις. Πολιτικός Γραμματισμός ως:

- πολιτική ενημέρωση. Εμφανίζεται ως λειτουργική ικανότητα και προσδιορίζεται ανάλογα με το βαθμό στον οποίο οι άνθρωποι γνωρίζουν τους συνταγματικούς κανόνες και τις θεσμικές μορφές ενός πολιτικού συστήματος.
- λειτουργική ικανότητα να συμμετέχει το άτομο στα κοινά. Η προσέγγιση αυτή προχωράει πέρα από τη μέτρηση του επιπέδου της γνώσης και εκτιμά τις δεξιότητες που απαιτούνται ώστε τα άτομα να είναι ενημερωμένα για την πολιτική, να είναι σε θέση να συμμετάσχουν στη δημόσια ζωή και να μπορούν να αναγνωρίζουν την ποικιλομορφία των πολιτικών και κοινωνικών αξιών.
- κριτική ικανότητα. Ο πολιτικός γραμματισμός γίνεται αντιληπτός ως κριτική συνείδηση και διάθεση αμφισβήτησης του νομικού συστήματος προκειμένου κάποιος να υπερασπίσει τα δικαιώματά του.
- μικροπολιτική διαδικασία μάθησης. Εξετάζονται οι άτυπες διαδικασίες μάθησης του υποκειμένου και η ικανότητά του να ανιχνεύσει μικροπολιτικές προϋποθέσεις της δράσης, της επιρροής και του ελέγχου.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις καταδεικνύουν σημαντικές προοπτικές για τη μελέτη του πολιτικού γραμματισμού, ως μια -συγκεκριμένης μορφής- πολιτική άρθρωση, η οποία πρέπει να γίνεται διακριτή από τις μη δημοκρατικές μορφές πολιτικής άρθρωσης (αντισημιτισμός, ρατσισμός κ.τ.λ.). Η περαιτέρω θεωρητική ερμηνεία του όρου, ειδικά σε σχέση με την κανονιστική του διάσταση, θεμελιώνει ένα ερευνητικό ζητούμενο. Μια πολιτική άρθρωση, μπορεί να χαρακτηριστεί ως κατάλληλη με την έννοια του πολιτικού γραμματισμού, όταν εμφανίζει ένα βαθμό διακριτικής ικανότητας και βιωματικής αυτο-αντανάκλασης, όταν βασίζεται στη γνώση για πολιτικά ζητήματα και όταν έμμεσα υποστηρίζεται από το κίνητρο της ηθικής ευθύνης.

5 βλ. Μπάρος, Β. & Χατζησταματίου, Α. (2017), Συναισθήματα και πολιτικός γραμματισμός στη μεταναστευτική κοινωνία: θεωρητικές αφηρηρίες – μεθοδολογικές προσεγγίσεις, *Παιδαγωγική θεωρία και πράξη*, τεύχος 9, σ.σ. 66-71.

2.2. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εξετάζει συγκριτικά τις απόψεις «εν δυνάμει» εκπαιδευτικών σε Ελλάδα και Γερμανία, σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση και το πώς αυτή παρουσιάζεται στο σχολικό εγχειρίδιο. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν το χρονικό διάστημα μεταξύ Μαΐου και Ιουλίου του 2013 και μελετήθηκαν στο πλαίσιο ενός πιλοτικού ερευνητικού προγράμματος στις δύο προαναφερθείσες χώρες, με τίτλο «η Ευρώπη στο σχολικό βιβλίο». Επρόκειτο για μια διεθνή συγκριτική έρευνα, σχετικά με την κατανόηση του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου, σε μαθητές-τριες της ΣΤ' τάξης και φοιτητές Παιδαγωγικών σχολών σε διάφορες χώρες της Ευρώπης. Το παράδειγμα των φοιτητών-τριών και οι απόψεις τους είναι αυτά που απασχολούν την παρούσα μελέτη, καθώς οι αντίστοιχες των μαθητών-τριών μελετήθηκαν και δημοσιεύτηκαν σε παλιότερη έρευνα⁶.

Στόχος της έρευνας είναι να αναζητηθεί το πώς αντιλαμβάνονται το - προσφερόμενο από το σχολικό βιβλίο- θέμα της ΕΕ οι Έλληνες και Γερμανοί φοιτητές-τριες. Για το λόγο αυτό, έπρεπε οι φοιτητές-τριες των δύο χωρών να μελετήσουν και κατανοήσουν ένα συγκεκριμένο απόσπασμα του σχολικού βιβλίου και να καταγράψουν τις απόψεις τους με βάση συγκεκριμένα ερωτήματα.

Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το κείμενο- με την εικονογράφηση, απ' το βιβλίο της Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΣΤ' Δημοτικού σελ. 70-72, όπως και αποσπάσματα γερμανικών σχολικών εγχειριδίων που μεταφράστηκαν, συμπεκνώθηκαν και συνοδεύτηκαν από τις κατάλληλες εικόνες. Στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, τέτοιες θεματικές διδάσκονται στις πρώτες τάξεις της επόμενης σχολικής βαθμίδας, για αυτό και έπρεπε να επιλεγεί και να χρησιμοποιηθεί κείμενο (για την ΕΕ) μεγαλύτερης τάξης.

2.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Αφετηρία του θεωρητικού προβληματισμού αποτέλεσαν τα εξής -σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια- ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς παρουσιάζεται το πολυσύνθετο θέμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και πόσο ενδεδειγμένα είναι τα σχολικά εγχειρίδια στο να αποτυπώσουν το συγκεκριμένο θέμα, εν μέσω ραγδαίων κοινωνικών και πολιτικών εξελίξεων;
- Διακρίνεται στις απαντήσεις των φοιτητών-τριών η ικανότητα υιοθέτησης μιας κριτικής αντίληψης (κριτικός εγγραμματισμός); Πώς ανταποκρίνονται στην άποψη, ότι τα κείμενα προωθούν συγκεκριμένες απόψεις- ιδέες, ενώ αποσιωπούν κάποιες άλλες⁷;

6 Baros, W. & Wilke, E. (2014), Die Europäische Union im Schulbuch aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Eine Latent-Class-Analysis. In: P. Knecht, E. Matthes & S. Schötze (Hrsg.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, σ.σ. 315-330.

7 Ciardiello, A.V. (2004), Democracy's Young Heroes: An Instructional Model of Critical Literacy Practices,

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων έγινε με τη μέθοδο των «λανθανουσών κλάσεων» (latent class analysis), μιας μεθόδου που αποσκοπεί στον εντοπισμό ομάδων ή διαφορετικών τύπων επιλογών σε πολυμεταβλητά κατηγορικά δεδομένα (multivariate categorical data). Η εφαρμογή της μεθόδου σε μια συγκριτική έρευνα πολιτικο-εκπαιδευτικού περιεχομένου επιχειρεί να φέρει στην επιφάνεια τους υποκείμενους («λανθάνοντες») τύπους συμμετεχόντων, η ύπαρξη των οποίων αποδίδει καλύτερα τις διαφορές μεταξύ των απόψεων-στάσεων που δηλώνουν οι φοιτητές.

3.1. Το δείγμα

Συνολικά συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα 303 φοιτητές και φοιτήτριες παιδαγωγικών σχολών και από τις δύο χώρες: 110 από την Ελλάδα και 193 από Γερμανία. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε έντυπη μορφή και οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου συνοδεύτηκαν από ερωτήσεις κλειστού τύπου (για λόγους κωδικοποίησης από την ερευνητική ομάδα), έτσι ώστε οι τυπικές απαντήσεις «ναι» και «όχι» να συμβάλουν στην ευκολότερη κωδικοποίηση με τη χρήση των δεικτών 0 και το 1 αντίστοιχα⁸.

Το ποσοστό των ανδρών επί του συνολικού δείγματος ήταν 19,5% (59 άντρες) και των γυναικών 80,5% (244 γυναίκες).

3.2. Διαδικασία της έρευνας και ερευνητικά εργαλεία

Στους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες δόθηκε ένα ελληνικό και ένα γερμανικό κείμενο, έκτασης περίπου τριών σελίδων, που πραγματεύονταν την πολιτική διαμόρφωση της ΕΕ. Όλοι οι συμμετέχοντες έλαβαν τα συγκεκριμένα εδάφια στη γνήσια μορφή τους, για αυτό και μεταφράστηκαν κατά λέξη και νοηματικά ακριβώς στην κάθε γλώσσα, ώστε να είναι ακριβώς τα ίδια. Το κείμενο περιλαμβάνει τους τομείς, των οποίων οι χώρες της ΕΕ έχουν κοινή σύμπραξη και συνεργάζονται. Αυτοί είναι η Οικονομία, η Κοινωνία και ο Πολιτισμός. Επ' αυτού τέθηκαν και τα εξής παραδείγματα: το κοινό νόμισμα (Ευρώ), το πρόγραμμα ανταλλαγής “Comenius”, η «πράσινη εβδομάδα» ως περιβαλλοντική πρωτοβουλία και η υπόδειξη της ευρωπαϊκής πολιτιστικής πρωτεύουσας. Για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, συμπυκνώσαμε λίγο το ελληνικό κείμενο.

In: *Reading Teacher* 58, σ.σ. 138-147.

⁸ Την ερώτηση π.χ. «Τι σκέφτεσαι για την ΕΕ, όταν διαβάζεις το κείμενο;», συνόδευαν οι ερωτήσεις «εκφράζονται συγκεκριμένες απόψεις, που να εξάγονται από το κείμενο;» ή και «επαναλαμβάνονται συγκεκριμένες απόψεις στο κείμενο;»

Η πρώτη ερώτηση που κλήθηκαν να απαντήσουν οι ερωτώμενοι είχε να κάνει με τις σκέψεις τους σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση κατά την ανάγνωση των προσφερόμενων κειμένων: *«Τι σκέφτεστε για την Ευρωπαϊκή ένωση, διαβάζοντας τα κείμενα αυτά;»*.

Ακολούθως κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα, αν θα συμπλήρωναν ή θα τροποποιούσαν κάτι στα συγκεκριμένα αποσπάσματα: *«Τι θα συμπληρώνατε ή θα τροποποιούσατε στα συγκεκριμένα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων;»*. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός, καλείται συχνά να χρησιμοποιήσει τεχνικές *«κριτικού γραμματισμού»* για να αποδώσει ή και να ανακατασκευάσει το νόημα ορισμένων εδαφίων, έτσι ώστε να τα μεταφέρει στους μαθητές του. Αυτός είναι και ο λόγος που ερωτήθηκαν αν θα τροποποιούσαν κάτι στο κείμενο, έτσι ώστε να εξεταστεί η κριτική τους στάση απέναντι στα συγκεκριμένα αποσπάσματα.

Βασικό πυλώνα του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί η διαδικασία μετάδοσης γνώσεων, την οποία οι φοιτητές-τριες θα κληθούν να επιτελέσουν ως εκπαιδευτικοί. Σχετική με αυτό ήταν, επομένως, η τρίτη ερώτηση που τέθηκε στο δείγμα και σχετιζόταν με το τι θεωρούσαν οι ίδιοι σημαντικό να διδάξουν στους μαθητές τους σχετικά με το θέμα αυτό. *«Τι θα ήταν για εσάς σημαντικό να μεταδώσετε στους μαθητές σας αναφορικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση;»*. Είναι σημαντικό, άλλωστε, να διαφανεί τι θεωρούν σημαντικό και τι όχι για την ΕΕ οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί.

Το τελευταίο ερώτημα -αν και φαίνεται υποθετικό- χρίζει ανάλυσης και προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για το προφίλ των ερωτώμενων φοιτητών-τριών. Σχετίζεται με μια πιθανή συνάντηση με κάποιον Ευρωπαίο Επίτροπο και κάποιες από τις ερωτήσεις που θα έθεταν σε αυτόν: *«Ας υποθέσουμε ότι συναντούσατε έναν Ευρωπαϊκό Επίτροπο. Τι θα θέλατε να τον ρωτήσετε;»*. Αντλούνται με αυτόν τον τρόπο οι προβληματισμοί που μπορεί να έχουν οι νέοι των δύο χωρών σχετικά με την ευρωπαϊκή σύμπραξη.

Οι οδηγίες συνοδεύονταν από ορισμένες διευκρινήσεις: Τα δύο κείμενα αποτελούσαν κείμενα σχολικών βιβλίων, από τα οποία οι μαθητές και μαθήτριες των αντίστοιχων τάξεων αντλούν στοιχεία για τη δομή και τη λειτουργία της Ε.Ε και οι συμμετέχοντες-ουσες έπρεπε να απαντήσουν διεξοδικά και στις τέσσερις ερωτήσεις, όπως αυτοί θεωρούν σωστά.

3.3. Τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Η Ανάλυση Λανθάνουσών Κλάσεων (LCA) είναι μία μέθοδος που αναπτύχθηκε, αρχικά, από τον Paul Lazarsfeld⁹ (1950) και εισήχθη στη μέθοδο της ανάλυσης

9 Lazarsfeld, P. F. (1950), Logical und Mathematical Foundations of Latent Structure Analysis. In: S. A. Stuffer/ L. Guttman/ E. A. Suchman/ P. F. Lazarsfeld/ S. A. Star/ J. A. Clausen (Hrsg.), *Studies in Social Psychology in*

περιεχομένου από τους Christian Tarnai και Wilfried Bos¹⁰ (1989). Βασισμένη σε αυτές της εργασίες, ανέπτυξε ο Wilhelm Kempf¹¹ (2008) μια συστηματική μέθοδο ανάλυσης, επιδιώκοντας να συνδυάσει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα.

Η Ανάλυση Λανθανουσών Κλάσεων (LCA) αποσκοπεί στην ταξινόμηση των επιμέρους μεταβλητών σε γενικές ομάδες-κατηγορίες. Με άλλα λόγια, βοηθάει στο να φανεί ποιες μεταβλητές έχουν τις περισσότερες πιθανότητες να εμφανιστούν ταυτόχρονα με τις άλλες μεταβλητές, που ταξινομούνται στην ίδια ομάδα-κατηγορία (με βάση το προφίλ απαντήσεων των συμμετεχόντων). Το κριτήριο με βάση το οποίο η ανάλυση «λανθανουσών κλάσεων» φτάνει σε επιλύσεις είναι ο εντοπισμός, μετά από δοκιμές, του βέλτιστου αριθμού ομάδων-τύπων που αποδίδουν καλύτερα την οργάνωση των περιπτώσεων, ενώ σημαντικό ρόλο παίζουν και οι συσχετίσεις μεταξύ των παρατηρούμενων μεταβλητών, σε συνδυασμό πάντα με την καταχώρηση τους ή μη στις λανθάνουσες κλάσεις.

Η μέθοδος αυτή, όπως προαναφέρθηκε, μπορεί να αποτελέσει μία συνδυαστική γέφυρα μεταξύ ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, καθώς επιτυγχάνει, τύπους από ένα χαρακτηριστικό δείγμα μεγάλου αριθμού (τυπικών) κειμένων, να τους μετατρέπει σε τέτοια μορφή, που να ταυτοποιούνται μεταξύ τους και να μπορούν να αναλυθούν και ποιοτικά και ποσοτικά.

Κατά αυτόν τον τρόπο, απομακρύνεται -για τον ερευνητή- ο κίνδυνος μιας επιφανειακής μελέτης των κειμένων και ο αναλογικός (κατά βάση) συσχετισμός του περιεχομένου των κειμένων, που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Από την άλλη, περιορίζεται η προβληματική της εγκυρότητας που προκύπτει στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, που προκαλείται κυρίως από την απουσία αντικειμενικών δεικτών κατά την ανάλυση των δεδομένων και του λανθάνοντα επικοινωνιακού περιεχομένου που υπάρχει στα κείμενα και πολλές φορές δεν εξετάζεται. Η Ανάλυση Λανθανουσών Κλάσεων συνδυάζει, λοιπόν, συστηματικά και τις δύο μεθόδους από την άποψη της ελλειμματικής προσέγγισης, που η χρήση της μίας μεθόδου μόνο προσφέρει.

Η ύπαρξη τεσσάρων ερωτήσεων ανοιχτού τύπου προσέφερε ένα ικανοποιητικό εύρος απαντήσεων. Ταυτόχρονα, οι ερωτήσεις ήταν με τέτοιο τρόπο διατυπωμένες, ώστε να είναι κατανοητές και να επιτρέπουν στον ερωτώμενο να αναπτύξει και να αιτιολογήσει τις απαντήσεις του. Έπειτα από την επεξεργασία των κειμένων και την ανάλυση των δεδομένων¹², προέκυψαν οι εξής μεταβλητές:

World War II, Vol IV: Measurement and Prediction. Princeton N.J.: Princeton University Press, σ.σ. 362- 412.

10 Tarnai, C. & Bos, W. (1989), Emanzipation und Emanzipatoren. Definition des Begriffs Emanzipation durch Studierende der Pädagogik. In: W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie*. Münster u.a.: Waxmann, σ.σ. 155- 172.

11 Kempf, W. (2008), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichen Experiment und sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*, Band II: Quantität und Qualität, Berlin: Regener.

12 Η ανάλυση των μεταβλητών έγινε με τη βοήθεια του προγράμματος WINMIRA 2001 (University Kiel).

Πίνακας 1: Μεταβλητές ανάλυσης των απαντήσεων του δείγματος

Variable/ μεταβλητή	Επεξήγηση
1. Προσωπικές απόψεις για την ΕΕ	Διατύπωση προσωπικών απόψεων για το ενιαίο πλαίσιο της ΕΕ
2. ΕΕ - Μια θετική σύμπραξη	Αναγνώριση της σύμπραξης και του ρόλου των εθνών-κρατών στην εύρυθμη λειτουργία της ΕΕ
3. Κριτική στο κείμενο	Άσκηση κριτικής στο «ενιαίο» κείμενο
4. Δυσaréσκεια για την ΕΕ	Εκδήλωση (προσωπικής) δυσaréσκειας για τις πρακτικές της ΕΕ
5. Θετική παρουσίαση της ΕΕ	Εκδήλωση θετικών κρίσεων- απόψεων για τις πρακτικές της ΕΕ
6. Καταποπιστικό κείμενο	Χαρακτηρισμός του κειμένου ως «κατανοητό» και με αρκετές σημαντικές πληροφορίες
7. Έκκληση	Εκκλήσεις κανονιστικού τύπου και διατύπωση προτάσεων για το τι πρέπει να γίνει στην ΕΕ
8. Κριτική στις αρμοδιότητες της ΕΕ	Κριτική στη λειτουργία και τις αρμοδιότητες των φορέων της ΕΕ
9. Έθνη- Κράτη και ΕΕ	Παρουσίαση των χαρακτηριστικών των κρατών- μελών μέσα στο πλαίσιο της ενωμένης Ευρώπης
10. Προσωπική ανησυχία	Εκδήλωση προσωπικής ανησυχίας για τον τρόπο λειτουργίας και την μελλοντική προοπτική της ΕΕ
11. Ανθρωπιστικές αξίες	Έμφαση στη διάδοση ανθρωπιστικών αξιών κατά τη διδασκαλία της ενότητας για την ΕΕ
12. Διδασκαλία της σημασίας της ΕΕ	Προτάσεις για τη διδασκαλία της σημασίας μιας ενιαίας Ευρώπης
13. Κρίση στην ΕΕ	Θεματοποίηση των σχέσεων στο πλαίσιο των εθνών-κρατών, εντοπισμός κρίσης
14. Γνώση - Πολιτισμός	Διδασκαλία του πολιτισμού των κρατών- μελών, θεματική των -προς σχολιασμό- κειμένων από το δείγμα
15. Διαχείριση διαφορετικότητας	Μετάδοση ανθρωπιστικών αξιών μέσω της διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας
16. Κείμενο ενιαίο	Ενασχόληση με το κείμενο και την μορφολογία του, (λιγότερο με το περιεχόμενο)
17. Μορφολογία	Έμφαση στα χαρακτηριστικά του κειμένου (πυκνός λόγος, σημεία στίξης, κτλ.)
18. Περιεχόμενο	Έμφαση στο περιεχόμενο του κειμένου
19. Αναφορά στο εμείς	Αναφορά στην ΕΕ σε πρώτο πληθυντικό (εμείς)
20. Αναφορά σε κράτη	Διαχωρισμός των κρατών- μελών και των χαρακτηριστικών τους στο πλαίσιο της ΕΕ

Η ταξινόμηση και η αρίθμηση των παραπάνω κατηγοριών έγινε με τυχαία σειρά και αυτές μπορούν να συσχετιστούν με βάση το περιεχόμενό τους και να αποδοθούν σχεδιαγραμματικά, όπως φαίνεται στον πίνακα 2.

Η αιτιολόγηση και η σύγκριση των διάφορων μοντέλων που προκύπτουν από την LCA συνηθέστερα γίνεται με το τεστ πηλίκου πιθανοφανειών (LR) το οποίο υπό κατάλληλες υποθέσεις ακολουθεί χ^2 κατανομή με γνωστούς βαθμούς ελευθερίας. Η μεθοδολογία αυτή, ωστόσο, δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε περιπτώσεις όπου υπάρχουν πολλές πολυ-κατηγορικές μεταβλητές σε σχέση

και με το μέγεθος του δείγματος. Σε αυτή την ανεπιθύμητη περίπτωση, όπως στο υπό μελέτη πρόβλημα, χρησιμοποιούνται εναλλακτικές μεθοδολογίες επιλογής του καλύτερου μοντέλου που στηρίζονται σε δείκτες όπως ο AIC (Akaike's Information Criterion) ή ο BIC (Bayesian information criterion)¹³. Στην εργασία των Nyland et. al. (2007) τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι γενικά το BIC είναι καλύτερο από το AIC.

Πίνακας 2: Σχεδιαγραμματική συσχέτιση των μεταβλητών με βάση το περιεχόμενο



Με βάση την ανάλυση των παραπάνω μεταβλητών και λαμβάνοντας υπόψη τους στατιστικούς δείκτες AIC και BIC (βλ. Πίνακα 3), προκρίνεται σύμφωνα με το μπεϋζιανό κριτήριο πληροφορίας (BIC) η λύση των τριών (3) κλάσεων. Πρόκειται για μία σχετικά ικανοποιητική προσαρμογή μοντέλου με αναλογική μείωση σφάλματος (Proportional Reduction in Error) $PRE = 39,87\%$, επεξηγηματική ισχύ (explanatory power) $EP = 28,27\%$ και μέση αξιοπιστία κατανομής $MEM = 89,84\%$.

13 Ο δείκτης AIC αποτελεί ένα κριτήριο επιλογής του βέλτιστου μοντέλου με όσο το δυνατόν μικρότερο αριθμό παραμέτρων. Συγκρίνοντας όλα τα υποψήφια μοντέλα, το μοντέλο με το μικρότερο AIC είναι το προτιμότερο, το βέλτιστο. Το Μπεϋζιανό κριτήριο πληροφορίας (BIC), που προτάθηκε από τον Schwarz (1978), αποτελεί ένα ακόμη κριτήριο επιλογής του βέλτιστου μοντέλου ανάμεσα σε μοντέλα με διαφορετικό αριθμό παραμέτρων, όπως και το AIC. Συγκρίνοντας όλα τα υποψήφια μοντέλα, αυτό με τον χαμηλότερο δείκτη BIC είναι και το βέλτιστο. Schwarz, G. (1978), Estimating the dimension of a model. *Annals of Statistics*, Vol. 6, σ.σ. 461-464.

Οι κλάσεις αυτές παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία εμφανίζονται συστηματικά για κάθε μία από αυτές: Κλάση 1 (49,1%): «Η ΕΕ μέσα από το συγκείμενο», Κλάση 2 (26,6%): «Κρίση αξιών στην ΕΕ και προσωπική ανησυχία», Κλάση 3 (24,2%): «Εστίαση στη μορφολογία του κειμένου». (βλ. Κεφ. 4).

Πίνακας 3: Εφαρμογή μοντέλου λανθάνουσών κλάσεων στις απαντήσεις των φοιτητών/τριών, για το πώς αντιλαμβάνονται την ΕΕ

Modell	ln(L)	n(P)	df	L-Ratio	P	AIC	BIC
PR	-3797.17	1	1048574	4181.72	n < df	7596.34	7600.05
LC1	-3395.51	20	1048555	3378.40	n < df	6831.02	6905.29
LC2	-3271.45	41	1048534	3130.28	n < df	6624.90	6777.16
LC3	-3206.08	62	1048513	3000	n < df	6536	6766
LC4	-3155.65	83	1048492	2898.68	n < df	6477.30	6785.54
LC5	-3125.60	104	1048471	2838.58	n < df	6459.20	6845.43
LC6	-3095.84	125	1048450	2779	n < df	6441.68	6905.90
LC7	-3071.40	146	1048429	2730.18	n < df	6434.80	6977.00
Saturiert	-1706.31	1048575	---	---	---	2100562.62	5994689.99

n=303, k=20, m=2

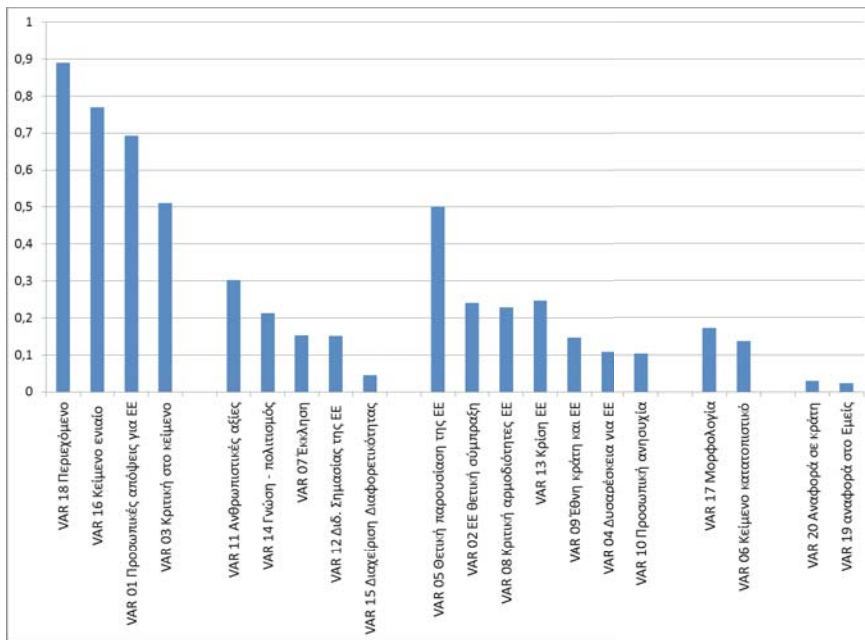
4. Αποτελέσματα της έρευνας

4.1. Κλάση 1 (49,1%): «Η ΕΕ μέσα από το συγκείμενο»

Οι τρεις κλάσεις, στις οποίες χωρίστηκε το δείγμα παρουσιάζονται κατά αύξοντα βαθμό θεματοποίησης των διαφόρων μεταβλητών, έτσι ώστε να εμφανίζονται καλύτερα τα χαρακτηριστικά που αντιπροσωπεύουν τη κάθε ομάδα. Η πρώτη ομάδα, είναι η χαρακτηριστική ομάδα του δείγματος, καθώς περιλαμβάνει σχεδόν το μισό μέρος αυτού (49,1%).

Στην κλάση αυτή η πλειοψηφία των απαντήσεων επικεντρώνεται στο περιεχόμενο του κειμένου (90% της ομάδας) και συνδυάζει τις απόψεις της για την ΕΕ, μέσα πάντα από το συγκείμενο. Δεν φαίνεται, όμως, με βάση το ποσοστό (69%) να επιμένει μόνο στα χαρακτηριστικά του κειμένου, αλλά με βάση αυτό εκφράζει τις προσωπικές στάσεις και απόψεις του για το θέμα. Δεν κάνει διάκριση ανάμεσα στα κείμενα που του παρείχαν, αντιμετωπίζοντάς τα ως ένα ενιαίο, στέκεται στη μορφολογία και το περιεχόμενο του κειμένου, ασκεί κριτική στα γεγονότα που παρατίθενται σε αυτό και σε ορισμένα ζητήματα εκφράζει και τη δική του προσωπική άποψη.

Πίνακας 4: Κλάση 1 (49,1%): «Η ΕΕ μέσα από το συγκεκριμένο»



Κυρίαρχη τάση και χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης κλάσης είναι η αντιμετώπιση και η παρουσίαση της ΕΕ ως μιας θετικής σύμπραξης των ευρωπαϊκών κρατών. «Η ιδέα μιας ενωμένης Ευρώπης προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα στην ΕΕ, μερικά από τα οποία είναι το ελεύθερο εμπόριο και η ανάπτυξη των επιχειρήσεων. Προσφέρει, επίσης, ελευθερία στην επιλογή τόπου διαμονής, εργασίας αλλά και σπουδών. Με τη χρηματοδότηση πολλών δράσεων επιτυγχάνεται η υποστήριξη των αδύναμων οικονομικά χωρών». Στο ίδιο πλαίσιο, κάποιιοι τονίζουν ότι μόνο ενωμένη η ΕΕ μπορεί να εξελιχθεί σε μια ισχυρή δύναμη «Μόνο ενωμένη μπορεί να διεκδικήσει τα συμφέροντά της σε παγκόσμιο επίπεδο», ενώ αποτιμούν θετικά τη διευκόλυνση που παρέχεται στις συναλλαγές μέσω του κοινού νομίσματος «Διευκόλυνση στις εμπορικές σχέσεις μέσω κοινού νομίσματος- ανταλλαγή πολιτιστικών στοιχείων».

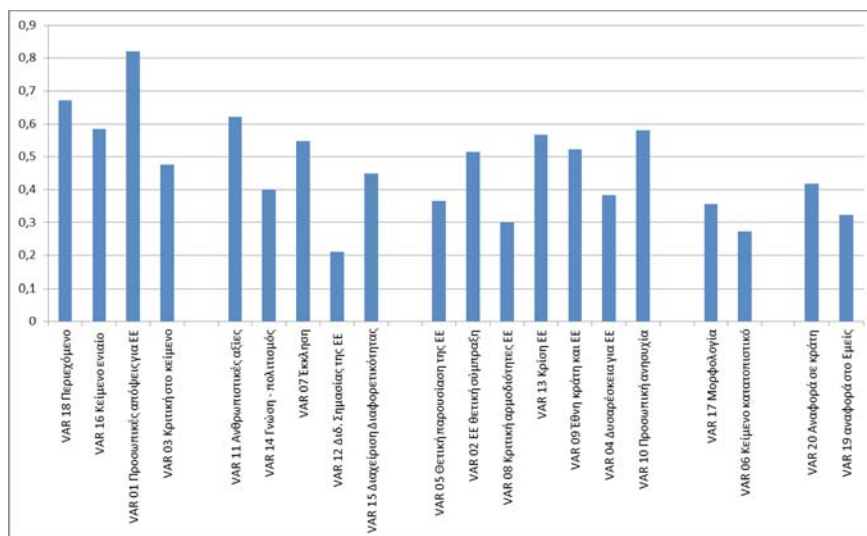
Δεν είναι λίγοι, ωστόσο, σε αυτήν την ομάδα που αναφέρονται και στα μειονεκτήματα αυτού του μοντέλου «Η ΕΕ δεν έχει μόνο πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα». Ενώ κάνουν λόγο ακόμα και για κρίση και αδικίες ανάμεσα στα μέλη-κράτη «Ανεξέλεγκτη κατάσταση λόγω των ανοιχτών συνόρων... οι φτωχές χώρες γίνονται φτωχότερες και υπάρχουν επίσης δυνατότητες φοροδιαφυγής. Ορισμένα κράτη επιδιώκουν να επιβληθούν, παραβιάζοντας ανθρώπινα δικαιώματα». Ωστόσο, οι συγκεκριμένες απόψεις δεν φαίνεται να απορρέουν από κάποια προσωπική ανησυχία.

Τέλος, η πρώτη αυτή ομάδα εκτιμά πως και η διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος κατέχει σημαντικό ρόλο και πως πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο που να στοχεύει στη διερεύνηση από τα παιδιά των σημαντικότερων στοιχείων της ΕΕ και να αναδεικνύει τις αρχές που πρέπει να υπηρετεί αυτή «*Η διδασκαλία πρέπει να στοχεύει στη δομή, τους στόχους και την ιστορία της ΕΕ*».

4.2. Κλάση 2 (26,6%): «Κρίση αξιών στην ΕΕ και προσωπική ανησυχία»

Στις απαντήσεις της δεύτερης ομάδας (κλάσης) με χαρακτηριστικό τίτλο «*Κρίση αξιών στην ΕΕ και προσωπική ανησυχία*» κυριαρχεί ένας σκεπτικισμός-προβληματισμός για τις πρακτικές και τη μελλοντική προοπτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Υψηλό είναι το ποσοστό των ερωτηθέντων που εκφράζει την προσωπική του άποψη επί του θέματος (82%), απόψεις που σχετίζονται κυρίως με μια προσωπική ανησυχία -όπως προαναφέρθηκε- για τις πρακτικές του οργανισμού, και τονίζουν την κρίση που επέρχεται: «*Στα κείμενα αυτά υπερτονίζονται τα θετικά και αποκρύπτονται τα αρνητικά, όπως η φτώχεια, οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσης κτλ.. παρουσιάζεται μια ιδανική εικόνα και στην πράξη τίποτα*», και δίνουν έμφαση στη διδασκαλία και τη μετάδοση της σημασίας των ανθρωπιστικών αξιών: «*αυτό που θα τόνιζα στους μαθητές μου είναι, ότι πρέπει να συνεργάζονται με αλλοδαπούς, να σέβονται τους άλλους, αλλά και να διαφυλάζουν τις αξίες και τον πολιτισμό τους*». Μόνο μέσα σε αυτό το πλαίσιο, όπως υποστηρίζουν, θα καταφέρει να λειτουργήσει σωστά για όλα τα κράτη-μέλη η ΕΕ, ως οργανισμός.

Πίνακας 5: Κλάση 2 (26,6%): «Κρίση αξιών στην ΕΕ και προσωπική ανησυχία»



Στην κλάση αυτή επικρατεί η έκφραση εκκλήσεων κανονιστικού χαρακτήρα, για το πώς δηλαδή κάποια πράγματα θα όφειλαν να είναι. Όλα αυτά, βέβαια, σχετίζονται με τη διαχείριση της διαφορετικότητας, αλλά δεν είναι ανεξάρτητα από μια κριτική στάση την οποία υιοθετούν απέναντι στην ΕΕ, η οποία απορρέει από μια γενικότερη ανησυχία και κριτική για τη σχέση ασυμμετρίας ανάμεσα στις χώρες-μέλη της ΕΕ. Ταυτόχρονα, παρατηρείται μια θεματοποίηση της κρίσης σε ποσοστό 60%, γεγονός που δεν διαφαίνεται στις άλλες κλάσεις. Σε αυτό το πλαίσιο κυμαίνεται και η ακόλουθη άποψη: *«Αναφέρεται η θετική μόνο πλευρά. Αλλά ουσιαστικά αυτά αποτελούν απλά λόγια, που δεν εφαρμόζονται στην πράξη. Με την ένωση των λαών εξαλείφονται φαινόμενα ρατσισμού και κοινωνικής περιθωριοποίησης.»* Ενώ, επίσης, εκδηλώνεται μια εμφανής δυσπιστία για τις πρακτικές της ΕΕ, δεν παραλείπεται η αναφορά στη σημασία της εξάλειψης φαινομένων ρατσισμού και κοινωνικής περιθωριοποίησης.

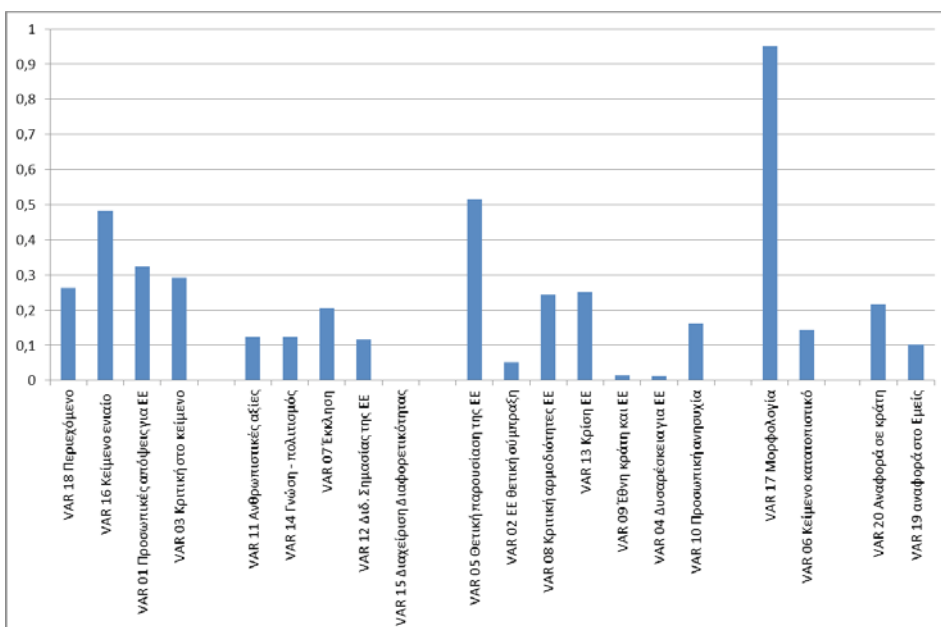
Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι απόψεις των ερευνητικών υποκειμένων για τη μορφολογία του συγκεκριμένου αποσπάσματος από το σχολικό εγχειρίδιο: *«Ίσως συμπλήρωνα κάποιες εικόνες στα κείμενα για να γίνει πιο ενδιαφέρουσα η διδασκαλία. Ακόμη, καλό θα ήταν να αναφερθούν και αρνητικά στοιχεία που έχει η ΕΕ»*. Υπερτονίζεται, επίσης, πως σε τέτοιους είδους κείμενα δεν είναι σωστό να αναφέρονται μόνο τα θετικά στοιχεία, καθώς δεν περιγράφουν την πλήρη εικόνα και δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα: *«Το ότι δημιουργείται, όμως, αυτή η εντύπωση (της ευημερίας), δεν σημαίνει πως είναι πραγματική. Υπάρχουν σίγουρα και πολλά προβλήματα»*.

4.3. Κλάση 3 (24,2%): «Εστίαση στη μορφολογία του κειμένου»

Η τελευταία κλάση, που περιλαμβάνει το 24,2% του δείγματος είναι αυτή που εστιάζει περισσότερο στη μορφολογία του κειμένου (ποσοστό 95%) και όχι τόσο στο περιεχόμενό του: *«Τα κείμενα είναι σαφή, συνοπτικά και ξεκάθαρα. Σημαντική η εικονογράφηση, καθώς διατηρεί ζωντανό το ενδιαφέρον»*. Το ενδιαφέρον μετατίθεται, αυτομάτως, στο πόσο κατανοητά είναι τα κείμενα για τους μαθητές, στη σημασία της εικονογράφησης για να καθίσταται ενδιαφέρουσα η διδασκαλία και στην κατάδειξη των λεπτομερειών για ορισμένα σημαντικά θέματα: *«Σε ορισμένα σημεία της διδασκαλίας θα επέμενα σε περισσότερες λεπτομέρειες»*.

Η δεύτερη άποψη που επικρατεί περισσότερο σε αυτήν την ομάδα είναι αυτή της θετικής σύμπραξης που δείχνουν τα μέλη της απέναντι στην ιδέα και τις πρακτικές της ΕΕ: *«Θετική επίδραση της ΕΕ σε όλα τα κράτη-μέλη»*, χωρίς αυτό να σημαίνει πως κάποιοι δεν αντιλαμβάνονται τις αδικίες που ενδεχομένως να υφίστανται μέσα στο ευρωπαϊκό πλαίσιο ανάμεσα σε κάποιες χώρες». *«Η Γερμανία είναι αυτό το διάστημα πιο ισχυρή από άλλα Ευρωπαϊκά κράτη, όπως η Ελλάδα, η Ιταλία και η Ισπανία»*.

Πίνακας 6: Κλάση 3 (24,2%): «Εστίαση στη μορφολογία του κειμένου»



Σχετική με τη μορφολογία του κειμένου και τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου, είναι και η ακόλουθη αναφορά: «Παράθεση περισσότερων εικόνων που να πλαισιώνουν το κείμενο, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μέσα από τις εικόνες. Οι εικονιζόμενοι τρεις πλώνες της ΕΕ, δεν αναφέρονται καθόλου στο κείμενο, αλλά σίγουρα θα έπρεπε γιατί είναι σημαντικοί».

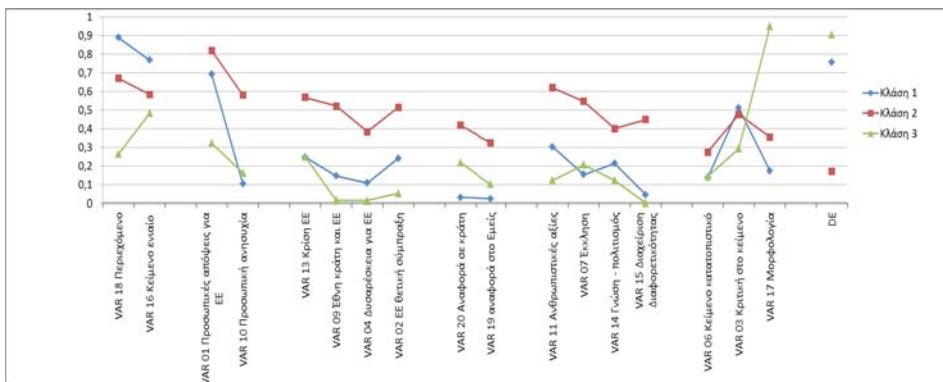
Τέλος, ορισμένοι θεωρούν απαραίτητη για τη διδασκαλία τέτοιου είδους «πολιτικών» θεμάτων την ουδετερότητα του εκπαιδευτικού: «Ουδετερότητα στις αναφορές για την ΕΕ, ώστε να σχηματίζουν οι μαθητές μόνοι τους μια άποψη». Μόνο κατά αυτόν τον τρόπο θα καταφέρουν οι μαθητές να διαμορφώσουν την προσωπική τους άποψη για την υπάρχουσα κατάσταση, γεγονός που αποτελεί κυρίαρχη απαίτηση, άλλωστε, των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων της εποχής μας.

4.4. Σύγκριση των κλάσεων

Για να επιτευχθεί μια βαθύτερη ανάλυση των απαντήσεων του δείγματος, με βάση τις κατηγορίες που έχουν ήδη οριστεί, είναι χρήσιμο να τοποθετηθούν σε έναν ομαδικό πίνακα (πιν. 7) και να γίνουν οι απαραίτητες συγκρίσεις ανάμεσα στις τρεις κλάσεις. Μελετώντας συγκριτικά αυτά τα δεδομένα, διακρίνεται η

ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στις δύο πρώτες κλάσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν και το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (περίπου 75%): Στη δεύτερη κλάση οι προσωπικές απόψεις και η κριτική που ασκείται στην ΕΕ προκαλείται από προσωπική ανησυχία, κάτι που δεν συμβαίνει στην πρώτη, το δείγμα της οποίας δεν ασκεί κριτική, δεν θεματοποιεί τα προβλήματα και τις ασυμμετρίες της ΕΕ, δεν προτάσσει τις ανθρωπιστικές αξίες (σε σύγκριση πάντα με τις άλλες δύο κλάσεις), ενώ και οι εκκλήσεις κανονιστικού τύπου -για το τι πρέπει να αλλάξει- συναντώνται σποραδικά. Επίσης, η όποια κριτική ασκείται (από την πρώτη κλάση-ομάδα) στρέφεται, κυρίως, στις πρακτικές της ΕΕ και όχι στην εν γένει αξία της.

Πίνακας 7: Σχεδιαγραμματική απεικόνιση των τριών κλάσεων



Η έντονη ανησυχία -χαρακτηριστικό της δεύτερης κλάσης- συνδέεται κατά βάση με τη θεματοποίηση της κρίσης στην ΕΕ και με την κριτική στην ύπαρξη σχέσεων ασυμμετρίας ανάμεσα στα μέλη-κράτη. Πρέπει να τονιστεί, βέβαια, ότι δεν αμφισβητείται τόσο η σημασία μιας θετικής σύμπραξης των χωρών-μελών της, αλλά περισσότερο η ίδια ως αξία. Μένοντας στη δεύτερη κλάση, οι κανονιστικού τύπου αναφορές συνδέονται με την εστίαση στις ανθρωπιστικές αξίες, τη σημασία της διδασκαλίας, τη γνώση των χαρακτηριστικών του κάθε πολιτισμού (αρχαίο ελληνικό ιδεώδες, σημασία της Ευρώπης κτλ) και τη διαχείριση της διαφορετικότητας.

Χαρακτηριστικό της τρίτης κλάσης, τέλος, είναι η απουσία κριτικής επεξεργασίας και ανάλυσης των εκάστοτε διδακτικών κειμένων. Η παρατήρηση επικεντρώνεται στη μορφολογία του κειμένου, ενώ δε γίνεται σχολιασμός των σημαντικών θεμάτων που εμπεριέχονται στο κείμενο και τα οποία αναφέρονται στις ερωτήσεις της έρευνας.

4.4.1. Έλληνες και Γερμανοί φοιτητές/τριες: Μια συγκριτική προσέγγιση

Σημαντικά στοιχεία προκύπτουν και από την ανάλυση δευτέρου επιπέδου και πιο συγκεκριμένα από τη σύγκριση των απόψεων Ελλήνων και Γερμανών φοιτητών-τριών του δείγματος. Οι πέντε (5) μεταβλητές που συμπεριλήφθηκαν στη δευτέρου επιπέδου ανάλυση είναι (α) η χώρα προέλευσης των φοιτητών-τριών, (β) φοίτηση σε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, (γ) φύλο, (δ) μεταναστευτικό υπόβαθρο (ε) οι τρεις κλάσεις που έχουν αναδειχθεί από την παραπάνω ανάλυση λανθανουσών κλάσεων. Ωστόσο, τα σημαντικότερα δεδομένα προέκυψαν από τη (α) μεταβλητή: χώρα προέλευσης των φοιτητών-τριών. Στο παράδειγμά μας, Ελλάδα και Γερμανία.

Πίνακας 8: Ανάλυση δευτέρου επιπέδου. Εφαρμογή μοντέλου λανθανουσών κλάσεων.

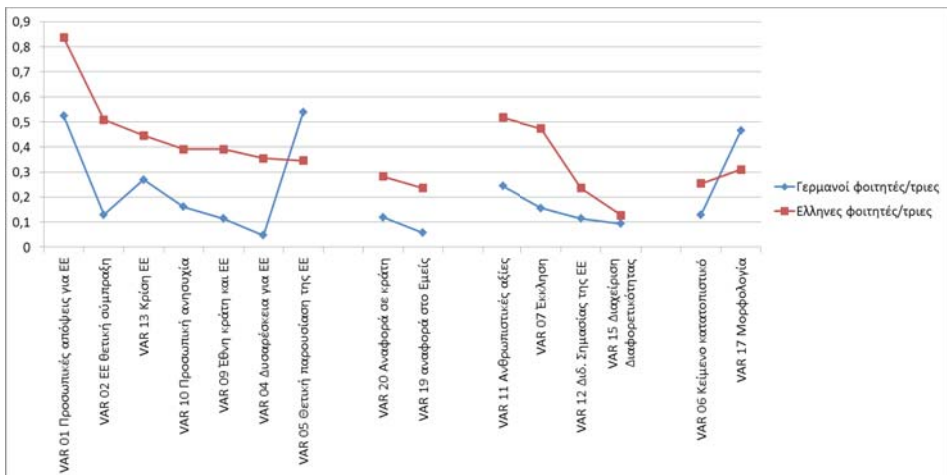
Modell	ln(L)	n(P)	df	L-Ratio	P	AIC	BIC
LC1	-1040,23	6	41	398,16	n.s.	2092,46	2114,74
LC2	-858,77	13	34	35,24	n.s.	1743,54	1791,82
LC3	-850	20	27	17,7	n.s.	1740	1814,27
LC4	-845,96	27	20	6,26	n.s.	1745,92	1846,19
LC5	-844,28	34	13	6,26	n.s.	1766,88	1919,14
LC6	-842,44	41	6	2,58	n.s.	1766,88	1919,14
Saturiert	-841,15	47	---	---	---	3836,67	4771,11

n=303, k=5, m=variabel

Με βάση την ανάλυση των παραπάνω μεταβλητών και λαμβάνοντας υπόψη τους στατιστικούς δείκτες AIC και BIC (βλ. Πίνακα 8), προκρίνεται σύμφωνα με το μπεϋζιανό κριτήριο πληροφορίας (BIC) η λύση των δύο (2) κλάσεων. Οι κλάσεις αυτές παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία εμφανίζονται συστηματικά για κάθε μία από αυτές: Κλάση 1 (63,7%): «Γερμανοί φοιτητές ως υποστηρικτές των πρακτικών της ΕΕ», Κλάση 2 (36,3%): «Έλληνες φοιτητές ως υποστηρικτές των ανθρωπιστικών αξιών στην ΕΕ».

Μια πιο λεπτομερής εξέταση των δύο κλάσεων (βλ. Πίνακα 9), παρουσιάζει τους Έλληνες φοιτητές-τριες να ασκούν εντονότερη κριτική, κατά βάση αρνητική, στη «λειτουργία» και τις «πρακτικές» της ΕΕ. Ταυτόχρονα, δίνεται έμφαση στη μετάδοση ανθρωπιστικών αξιών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος. Οι Έλληνες φοιτητές-τριες πιστεύουν, πως μόνο με αυτήν την πρακτική θα δοθεί η σωστή κατεύθυνση στην εκπαίδευση και θα τοποθετηθεί εκ νέου ο «άνθρωπος» στο επίκεντρο των ευρωπαϊκών εξελίξεων, ορίζοντας ο ίδιος το μέλλον του στο πλαίσιο της ευρύτερης ευρωπαϊκής ενοποίησης.

Πίνακας 9: Συγκριτική προσέγγιση Ελλήνων - Γερμανών φοιτητών/τριών



Οι Γερμανοί φοιτητές-τριες, εστιάζουν περισσότερο στη μορφολογία του κειμένου, επιδεικνύουν μειωμένη κριτική στάση απέναντι στις πρακτικές και τους χειρισμούς της ΕΕ και εκφράζουν, γενικότερα, μια θετικότερη αντίληψη για το ρόλο και το σκοπό της. Επιδεικνύοντας περισσότερη εμπιστοσύνη στους χειρισμούς της ΕΕ και δείχνοντας να μην ανησυχούν τόσο για το μέλλον της ΕΕ, διατυπώνουν απόψεις αναφορικά με μεθοδολογικές πρακτικές (όπως αυτές της ανάλυσης και επεξήγησης του σχολικού κειμένου) που θα τους είναι χρήσιμες στο μελλοντικό τους επάγγελμα.

5. Συμπεράσματα

Η Ανάλυση Λανθανουσών Κλάσεων (LCA) μπορεί να συνδυάσει την αξιοποίηση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, καλύπτοντας με τον καταλληλότερο τρόπο τις «αδυναμίες» της μιας ή της άλλης μεθόδου. Αυτήν τη μεθοδολογία ακολουθεί η συγκεκριμένη εργασία, που μελετά τις απόψεις φοιτητών και φοιτητριών από δύο χώρες (Ελλάδα και Γερμανία), πάνω σε συγκεκριμένα αποσπάσματα του σχολικού εγχειριδίου, σχετικά με την ΕΕ και το ρόλο της στις σύγχρονες κοινωνίες. Ύστερα από την ανάλυση και κατηγοριοποίηση των απαντήσεων, δημιουργήθηκαν οι αντίστοιχες μεταβλητές και οι απαντήσεις του δείγματος χωρίστηκαν και ταξινομήθηκαν σε τρεις (3) διακριτές ομάδες/κλάσεις.

Από την ανάλυση των δεδομένων, παρατηρείται σε μεγάλο ποσοστό του δείγματος ότι οι ερωτώμενοι καταφεύγουν σε πρακτικές απλής παράφρασης του κειμένου, χωρίς να εμβαθύνουν και να αναζητούν τα ουσιαστικότερα νοήματά του (έλλειψη κριτικού γραμματισμού). Ένα υψηλό ποσοστό του δείγματος

χαρακτηρίζει τη σύμπραξη των ευρωπαϊκών κρατών ως θετική. Διακριτή είναι, ωστόσο, και η προσωπική ανησυχία που εκδηλώνει το δείγμα της έρευνας για την κατεύθυνση των πρακτικών της ΕΕ και τις πιθανές, μελλοντικές του συνέπειες. Η ανησυχία αυτή εκφράζεται στην επιδίωξη για μετάδοση ανθρωπιστικών αξιών που θα προσπίζονται και θα προβάλουν τη διαχείριση της διαφορετικότητας.

Οι Έλληνες φοιτητές-τριες ασκούν συχνότερα κριτική στη λειτουργία και τις πρακτικές της ΕΕ, δίνοντας παράλληλα έμφαση στη μετάδοση ανθρωπιστικών αξιών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος. Από την άλλη, οι Γερμανοί φοιτητές-τριες, έχοντας διαμορφώσει μια θετική άποψη για την ΕΕ, αντιμετωπίζουν, κατά κύριο λόγο, το περιεχόμενο των κειμένων με μειωμένη κριτική στάση, δίνοντας έμφαση στη μορφή του κειμένου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Μπάρος, Β. & Χατζησταματίου, Α. (2017), Συναισθήματα και πολιτικός γραμματισμός στη μεταναστευτική κοινωνία: θεωρητικές αφηρημένες – μεθοδολογικές προσεγγίσεις. *Παιδαγωγική θεωρία και πράξη*, τεύχος 9, σ.σ. 66-71.
- Φρέιρε Π. (1977), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, (μτφ.) Γ. Κρητικός, Αθήνα: εκδ. Ράππα- Κέδρος.

Ξενόγλωσση

- Alexander, R. C. (2009), Political Literacy as information literacy. *Communications in Information Literacy*, 3 (1), σ.σ. 9-13.
- Baros, W. (2017), Zorn und Migration - Emotionen als Feld erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93/2017, σ.σ. 28-42.
- Baros, W. & Kempf, W. (2014), Zur Integration quantitativer und qualitativer Verfahren mittels Latent- Class- Analyse. In: *Erkenntnisinteressen, Methodologie und Methoden interkultureller Bildungsforschung*. Berlin: Regener.
- Baros, W. & Wilke, E. (2014), Die Europäische Union im Schulbuch aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Eine Latent-Class-Analysis. In: P. Knecht, E. Matthes & S. Schütze (eds.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, σ.σ. 315-330.
- Bishop, E. (2014), Critical Literacy: Bringing Theory to Praxis, *Journal of Curriculum Theorizing*, Vol. 30, Number 1, σ.σ. 51-62.

- Butler, J. (2003), *Kritik der ethischen Gewalt*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ciardiello, A. V. (2004), Democracy's Young Heroes: An Instructional Model of Critical Literacy Practices. *Reading Teacher* 58, σ.σ. 138-147.
- Crick, B. & Porter, A. (1978), *Political Education and Political Literacy*. London: Longman.
- Dudley, R. L. & Gitelson, A. R. (2002). Political Literacy, Civic Education and Civic Engagement: A Return to Political Socialisation. *Applied Developmental Service*, 6 (4), σ.σ. 175-182.
- Fausser, P. (2007), Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag. In: W. Beutel & P. Fausser (eds.), *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*. Schwalbach: Wochenschau, σ.σ. 16-41.
- Gale, F. G. (1994), *Political Literacy: Rhetoric, Ideology, and the Possibility of Justice*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Kempf, W. (2008), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichen Experiment und sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Band II: Quantität und Qualität, Berlin: Regener.
- Kempf, W. (2012), Scorebildung, klassische Testtheorie und Item-Response Modelle in der Einstellungsmessung. In: W. Kempf & R. Langeheine (eds.), *Item-Response-Modelle in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Berlin: Regener, σ.σ. 32-54.
- Lösch, B. & Thimmel, A. (eds.) (2010). *Kritische politische Bildung: ein Handbuch*. Schwalbach: Wochenschau.
- Linzer, D. A. & Lewis, J. B. (2011), polCA: An R Package for Polytomous Variable Latent Class Analysis. *Journal of Statistical Software*, 42(10), σ.σ. 1-29.
- Mercedes, S. B. (2003), What do we Mean when we Say Europe? In: I. M. Gómez-Chacón (ed.), *European Identity. Individual, Group und Society*. University of Deusto, Bilbao: σ.σ. 37-48.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T. & Muthén, B. O. (2007), Deciding on the Number of Classes in Latent Class Analysis and Growth Mixture Modeling: A Monte Carlo Simulation Study. *STRUCTURAL EQUATION MODELING*, 14:4, σ.σ. 535-569.
- Political literacy in der Migrationsgesellschaft (PLiM) (2016), *Πολιτικός γραμματισμός στην κοινωνία της μετανάστευσης. Ερευνητικό πρόγραμμα*. Augsburg/Hamburg/Innsbruck/Oldenburg/Zürich.
- Reunanan, E. & Suikanen, R. (1999), Latent Class Analysis: Wandering in Latent Space. *Diskussionsbeiträge der Projektgruppe Friedensforschung Konstanz*, Nr. 44. Konstanz: KOPS.
- Sander, W. (2005), Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: W. Sander (eds.), *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach: Wochenschauverlag, σ.σ.

- 13-47.
- Schwarz, G. (1978), Estimating the dimension of a model. *Annals of Statistics*, Vol. 6, σ.σ. 461-464.
- Street, B. & Lefstein, A. (2007), *An Advanced Resource Book for Students (Routledge Applied Linguistics)*, Routledge Applied Linguistics, Routledge.
- Tarnai, C. & Rost, J. (1991), Die Auswertung inhaltsanalytischer Kategorien mit Latent-Class Modellen. *ZA-Information/ Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung*, 28, σ.σ. 75-87.
- von Davier, M. (2001), WINMIRA 2001 [Computer program], Kiel, Germany: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel. Available at www.winmira.von-davier.de/
- Weißeno, G. (1998), Politikdidaktik aus der Perspektive von Fachleitern. Ein Beitrag zum Austausch von Profession und Wissenschaft. In: P. Henkenborg & H. W. Kuhn (eds.), *Der alltägliche Politikunterricht. Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich, σ.σ. 201-216.

Ιστοσελίδες

- Kelchermans, G. & Ballet, K. (2002), *Micropolitical literacy: reconstructing a neglected dimension in teacher development*. Στο <http://www.science-direct.com/science/article/pii/S0883035503000697> (προσπελάστηκε στις 24/08/17).
- Σουλιώτης, Ν. & Εμμανουήλ, Δ. (2016), Κοινωνική διαστρωμάτωση και κατανάλωση Μουσικής στην Αθήνα, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, ePublishing τομ. 146. Στο <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/view/10644> (προσπελάστηκε στις 12/03/2017).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Ο κ. **Μουτσίσης Θεμιστοκλής Ε.** είναι Πτυχιούχος του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ (2003-2007), κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος ειδίκευσης στην Ιστορική Παιδαγωγική (2012). Υποψήφιος Διδάκτορας (Ph. D.) και επιστημονικός συνεργάτης του Πανεπιστημίου του Σάλτσμπουργκ (Universität Salzburg). Ερευνητικά ενδιαφέροντα: Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό (Γερμανία, Αυστρία), Μετανάστευση και Εκπαίδευση, Μεταναστευτικές Βιογραφίες Μαθητών-τριών. Στοιχεία Επικοινωνίας: themistoklis.moutsisis@stud.sbg.ac.at.

Ο κ. **Μπάρος Βασίλειος** είναι τακτικός Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του

Σάλτσμπουργκ (Τομέας της Επιστήμης της Αγωγής) στο γνωστικό αντικείμενο «Έρευνα Παιδείας και Εκπαίδευσης». Ερευνητικά ενδιαφέροντα: Μετανάστευση και Παιδεία, Συγκριτική Εκπαιδευτική Έρευνα, Οικογένεια και Μετανάστευση, Κριτικός και Πολιτικός Γραμματισμός. Στοιχεία Επικοινωνίας: wassilios.baros@sbg.ac.at.

Κούτρας Γεώργιος

Ποιότητα και Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Δύο αλληλεξαρτώμενες έννοιες;

Περίληψη

Η ποιοτική αξιολόγηση είναι αναγκαίο κομμάτι της ανθρώπινης δραστηριότητας και απαραίτητος μηχανισμός, για τη συγκρότηση και τη λειτουργία της οικογένειας, του σχολείου και της κοινωνίας. Ειδικότερα, η ποιοτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να περιλαμβάνει τις εξής φάσεις: α) της προετοιμασίας, β) του σχεδιασμού/προγραμματισμού, γ) της υλοποίησης και δ) της ερμηνείας και της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων αξιολόγησης. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου «αλληλοεξαρτάται» από την ολική προσέγγιση της ποιότητάς του. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υιοθετήσουν στο άμεσο μέλλον επτά βασικές ποιοτικές αρχές που σηματοδοτούν την ατζέντα για τη νέα μάθηση και την (συνεργιστική) αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: 1) Πανταχού παρούσα μάθηση (παντού, ανά πάσα στιγμή). 2) Διαρκής ανατροφοδότηση (διαμορφωτική αξιολόγηση). 3) Πολυτροπικότητα (κείμενο, εικόνα, ήχος, δεδομένα). 4) Ενεργός παραγωγή γνώσης (σχεδιασμός νοημάτων). 5) Συνεργατική νοημοσύνη (προσβάσιμη και αξιοποιήσιμη γνώση). 6) Μεταγνώση (σκέψη με αντικείμενο τη σκέψη). 7)

Διαφοροποιημένη μάθηση (προσαρμοσμένη στις ανάγκες κάθε μαθητή).

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση, ποιότητα, εκπαιδευτικό έργο, αξιολογική διαδικασία, νέα μάθηση.

Quality and Assessment of Educational Work. Are those two codependent meanings?

Abstract

Qualitative assessment is a necessary part of human activity and a necessary mechanism for the establishment and operation of the family, school and society. In particular, the qualitative assessment of educational project should include the following phases: (a) preparation, (b) planning / programming, (c) implementation and (d) interpretation and exploitation of the evaluation results. Within this framework, the process of the assessment for the educational work 'interdepends' on the overall approach of its quality. The teachers have to adopt seven basic and qualities principles, that signal the agenda for a new education and combined assessment of the educational work: 1. Constant Education (everywhere, everytime), 2. Continuous Feedback (formative assessment), 3. Multimodality (text, image, sound, data), 4. Active knowledge production (designing the meanings), 5. Collaborative Intelligence (accessible knowledge and make it useful), 6. Metagnosis (thinking based on the mind), 7. Differentiated Learning (adapted to the student needs).

Keywords: Assessment, Quality, Educational Work, Assessment Process, New way of Learning.

1. Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο του παιδαγωγικού εγχειρήματος και το βασικό παιδαγωγικό - επιστημονικό μοχλό στη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αξιολόγησης του αποτελέσματος που προκύπτει από αυτή. Άλλωστε, «η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έχει παραδοσιακά θεωρηθεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας»¹. Εντούτοις, η έμφαση στην συνεχή βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών διαδικασιών και η συστηματική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί προϊόν αναγνώρισης της αποτελεσματικής διδασκαλίας, που συμβάλει

1 Μιχαήλ, Κ., Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2003). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών: μια νέα προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (36), 60.

στην ανάπτυξη του επιπέδου μάθησης των μαθητών². Ουσιαστικά όμως, «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»³.

Άλλωστε, «στην Ελλάδα η ποιότητα ως προτεραιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος εμφανίζεται τα τελευταία χρόνια όλο και πιο συχνά στο δημόσιο λόγο για την παιδεία ενώ η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, μια έννοια όχι και τόσο καινοφανής στην αφήγηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αποτελεί πλέον ένα σημαντικό πολιτικό διακύβευμα. Αν και λέξεις οικείες, η ποιότητα και η αξιολόγηση είναι έννοιες πολύπλοκες, πολυδιάστατες και δυσανάγνωστες και προκαλούν συχνά αφορμή για έντονη αντιπαράθεση και προβληματισμό. Ειδικά η ποιότητα μπορεί δύσκολα να αποσαφηνιστεί. Ο ορισμός της αντανακλά τις εκάστοτε κοινωνικές, ιστορικές και πολιτικές συνθήκες και η ερμηνεία της έχει άμεση σχέση με τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης. Ωστόσο, στη σημερινή εποχή συχνά ερμηνεύουμε την ποιότητα με βάση τις αξίες και τα ιδεώδη που προωθούνται από την Ευρώπη και τους παγκόσμιους κόμβους εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίοι αντλούν τον λόγο περί ποιότητας από τον χώρο των επιχειρήσεων και μιλούν για αποτελεσματικότητα, απόδοση λόγου, μηχανισμούς ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας»⁴.

Τα ερωτήματα που προκύπτουν με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις μας δημιουργούν την ανάγκη να προσεγγίσουμε ζητήματα «ποιότητας» και «αξιολόγησης» του εκπαιδευτικού έργου. Είναι οι δύο έννοιες αλληλοεξαρτώμενες; Έτσι σαν πρώτο ζήτημα προέχει ο ορισμός της ποιότητας, αλλά και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και η μεταξύ τους αλληλοεξάρτηση. Σαν δεύτερο ζήτημα επισημάνουμε την αναγκαιότητα της ποιοτικής αξιολόγησης. Συμπερασματικά προτείνεται ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλάβουν πιο ενεργητικό ρόλο και να υιοθετήσουν στο άμεσο μέλλον επτά βασικές ποιοτικές αρχές που σηματοδοτούν την ατζέντα για τη νέα μάθηση και την (συνεργιστική) αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

2 Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε., σ. 174.

3 Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (13), 40.

4 Γιαννακοπούλου, Α. (2017). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. «*Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις διλήμματα και προοπτικές*»: Ειδική έκδοση. Πρακτικά - 1^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ελληνικής Εταιρίας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Αθήνα, 28-29 Μαΐου 2016) (σ.σ. 644-645). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. [Γιαννακοπούλου, Α. (2017). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης: Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Εταιρίας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Ε.Α.)*, 1 (1) 2016 & (2) 2017, 644-645]. Στο: http://www.eleeta.gr/wp-content/uploads/2018/02/PRAKTIKA_TELIKO.pdf (προσπελάστηκε στις 6/4/2018).

2. Προσέγγιση της «ποιότητας» και «αξιολόγησης» του εκπαιδευτικού έργου

Πως όμως μπορεί να οριστεί η ποιότητα; Είναι εύκολη η νοηματοδότηση της ποιότητας; Σύμφωνα με το Vroeijenstijn⁵: «η προσπάθεια να οριστεί η ποιότητα είναι χάσιμο χρόνου. Συμβαίνει, λέει, το ίδιο όπως και με την έννοια της αγάπης. Όλοι θεωρούν ότι μπορούν να αναγνωρίσουν και να αισθανθούν την αγάπη, αλλά, εάν προσπαθούσαν να την ορίσουν, θα κατέληγαν σε ατελείωτες διαφωνίες. Η ποιότητα συνεχίζει, είναι σύνθετη έννοια με αξίες και διαστάσεις που ποικίλουν, ανάλογα με τη θέση και την προσωπικότητα του καθενός και συνεπώς είναι προτιμότερο να μιλάμε για ποιότητες και όχι για ποιότητα»⁶. Ωστόσο, **ποιότητα** είναι «το σύνολο των χαρακτηριστικών πράγματος, ότι το χαρακτηρίζει και το διαφοροποιεί από τα όμοιά του (καλή, κακή, εξαιρετική)»⁷, ειδικότερα «το σύνολο των θετικών ιδιοτήτων»⁸ και το «σύνολο των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών ενός ατόμου, αντικειμένου, συστήματος που οδηγούν στην αξιολόγησή του»⁹. Ιδιαίτερα, «η **αξιολόγηση** του εκπαιδευτικού έργου είναι κατ' εξοχήν θέμα της εκπαίδευσης και συνδέεται τόσο στενά με τα τεκταινόμενα στο διεθνή χώρο και κυρίως στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ίσως γιατί συνδέεται με την αξιοποίηση των επενδύμενων πόρων στην εκπαίδευση και με τις συνακόλουθες διαδικασίες πιστοποίησης αλλά και ευρύτερα με την οικονομική σύγκλιση. Διαφαίνεται μια τάση σύγκλισης σε ότι αφορά τα συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που έχουν οι διάφορες χώρες»¹⁰. Μιλώντας λοιπόν για ένα σύστημα αξιολόγησης της εκπαίδευσης, ουσιαστικά περιγράφουμε το μηχανισμό μέσω του οποίου μετράται και προωθείται η ποιότητα της εκπαίδευσης¹¹.

«Η αναζήτηση πλαισίου για το τι συνιστά την ποιότητα στην εκπαίδευση

5 Vroeijenstijn, T. (2002, October). *From Quality Assurance to Accreditation: the Dutch Case*. ASEE-SEFITUB International Colloquium. Berlin, Germany.

6 Θεοχάρης, Δ. (2011). *Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Διεθνείς τάσεις, εθνικές πολιτικές και σχολική πράξη*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/27371> (προσπελάστηκε στις 1/9/2017), σ. 59.

7 Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων): Ερμηνευτικό, Ορθογραφικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων - Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων, Επιστημονικών όρων, Ακρωνυμίων (Β' Έκδοση Εμπλουτισμένη)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., σ. 1437.

8 Μπαμπινιώτης, Γ. (2013). *Μικρό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας: Ερμηνευτικό, Συνωνύμων - Αντωνύμων, Κυρίων Ονομάτων, Με κλιτικούς πίνακες, Με οδηγίες για την ορθογραφία, Με κανόνες για τον γραπτό λόγο (Γ' Έκδοση)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., σ. 924.

9 ποιότητα. (2014, Απρίλιος 18). *Βικιλεξικό, Η Ελεύθερη Εγκυκλοπαίδεια*. Στο: <https://el.wiktionary.org/w/index.php?title=%CF%80%CE%BF%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1&oldid=3378605> (προσπελάστηκε στις 26/9/2015).

10 Γκανάκας, Ι. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή - Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/65409/files/gri-2006-971.pdf> (προσπελάστηκε στις 20/7/2016), σ. 11.

11 Παπαδέας, Μ. & ΣΙΑ ΟΕ. (2007). *Μελέτη αποτίμησης συστήματος αξιολόγησης της εκπαίδευσης*. Στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/55> (προσπελάστηκε στις 7/5/2016), σ. 12.

οδήγησε στη σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση. Πρώτος ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) επεξεργάστηκε σχέδια ποιοτικής αξιολόγησης^{12, 13, 14} και στη συνέχεια η Ευρωπαϊκή Ένωση εισήγαγε αυτήν την πολιτική ως αυτόνομη εκπαιδευτική δράση πρώτα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση¹⁵ και αργότερα στη δευτεροβάθμια και πρωτοβάθμια¹⁶ με την εφαρμογή πολιτικών σχεδίων αξιολόγησης της ποιότητας¹⁷. Ουσιαστικά, όμως «η ποιοτική αξιολόγηση της εκπαίδευσης συνίσταται σε μια συστηματική διαδικασία κριτικής ανάλυσης της απόδοσης των εκπαιδευτικών, των σχολείων ή των τοπικών Αρχών, η οποία οδηγεί σε κριτικά συμπεράσματα όσον αφορά στο επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης και/ή σε συστάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας. Η διαδικασία αξιολόγησης μπορεί, επίσης, να καλύπτει ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα»¹⁸.

Έτσι, από τα μέσα της δεκαετίας του '90 στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες επικράτησε η **Ποιότητα** και η **Αξιολόγηση** του εκπαιδευτικού έργου να θεωρούνται ως δύο **αλληλεξαρτώμενες έννοιες** και να αποτελούν βασικούς στόχους, άξονες και κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Επιπρόσθετα, η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται ότι αποτελεί μία ουσιαστική παράμετρο ελέγχου της αξιοπιστίας του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς συνδέεται τόσο με τα ζητήματα του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων των σχολείων όσο και με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών^{19, 20}.

12 Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD. (1989). *Measuring the quality of schools*. Paris: OECD.

13 Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD. (1992). *The OECD international education indicators: A framework for analysis*. Paris: OECD.

14 Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD. (1994). *Quality in teaching*. Paris: OECD.

15 Ευρωπαϊκή Ένωση. (1994). *Προτάσεις για την κατάρτιση ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την αξιολόγηση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Εγκρίθηκε από την Επιτροπή Παιδείας της Ε.Ε. (26-27/6/1994), μετά από εξουσιοδότηση από το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας της Ε.Ε.

16 Ευρωπαϊκή Ένωση. (1996). *Αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης. Σχέδιο ανάπτυξης ευρωπαϊκών σχεδίων σε σχολεία της Ε.Ε.* Εγκρίθηκε από το Συμβούλιο Υπουργών της Ε.Ε. στη συνεδρίαση της 9-11-1996.

17 Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στη εκπαίδευση: Με έμφαση στην προσχολική (1^η Έκδοση)*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 45.

18 Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA P9, Ευρυδική. (2012). *Αριθμοί - Κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Έκδοση 2012. Έκθεση Ευρυδική* [Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού - 2012 (Μετ.)]. Αθήνα: Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού. Στο: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134El.pdf (προσπελάστηκε στις 7/6/2016), σ. 39.

19 ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. (2011α). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Βασικό Πλαίσιο*. Αθήνα: ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. - Κ.Ε.Ε. Στο: http://www.kee.gr/html/newsfull_main.php?ID=2&topicID=96 (προσπελάστηκε στις 7/1/2014), σ. 4.

20 Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.-Ι.Ε.Π. (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Τόμος Ι: Βασικό Πλαίσιο. Δεκέμβριος 2012*. Στο: http://aee.iep.edu.gr/secondary_education (προσπελάστηκε στις 7/7/2016), σ. 5.

Μέσα από τη μελέτη της ελληνικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας όπου συναντάται ο όρος **ποιότητα**, συνήθως **συνδέεται** με την **αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου** (Ν. 2525/1997, άρθρο 8, §1 & Ν. 2986/2002, άρθρο 4, §1). 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 αυτής²¹. Ωστόσο, μια ακόμη προσπάθεια σύνδεσης της ποιότητας και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έγινε με το Ν. 4142/2013. Συγκεκριμένα, συνιστάται ανεξάρτητη διοικητική αρχή με την επωνυμία «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) (άρθρο 1, §1). Αποστολή της Αρχής είναι η διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (αξιολογεί την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, ενώ εγγυάται τη διαφάνεια όλων των δράσεών της στο πλαίσιο της αξιολόγησης της οργανωτικής διάρθρωσης και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου) (άρθρο 1, §2). Ασκεί ιδίως, τις ακόλουθες αρμοδιότητες: α) Παρακολουθεί, μελετά και αξιολογεί την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. β) Αξιολογεί την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων. γ) Εποπτεύει τις διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με σκοπό τη διασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης. δ) Μεταξιολογεί τα συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και εντοπίζει αδυναμίες και τρόπους αντιμετώπισής τους (άρθρο 1, §3α). Όμως για την πληρέστερη κατανόηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί τι γίνεται στην Ελλάδα με τις προσεγγίσεις της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου που επιτελούν, καθώς και των πρακτικών εφαρμογής του;

3. Εκπαιδευτικό Έργο

Η έννοια του εκπαιδευτικού έργου εμφανίζεται στην Ελλάδα στα μέσα της δεκαετίας του 1980 στα πλαίσια της αναζήτησης του πλαισίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μετά την κατάργηση του επιθεωρητή το 1982. Αποτέλεσε έναν όρο που, από την πλευρά των συνδικαλιστικών οργανώσεων, προσπαθούσε να απομακρύνει τη συζήτηση από την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ώστε να νομιμοποιηθεί μια λογική της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών *απαλλαγμένη*

21 ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_1_16.pdf (προσπελάστηκε στις 7/1/2014), σ. 59.

από την ελεγκτική της διάσταση που θα μετέφερε την ευθύνη και σε άλλους παράγοντες της σχολικής εκπαίδευσης²². Ο εννοιολογικός καθορισμός του «εκπαιδευτικού έργου» αποτελεί προτεραιότητα καθώς οι εκπαιδευτικοί βλέπουν σταδιακά όλο και πιο κριτικά το έργο τους. Θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι η προβολή και αναζήτηση του περιεχομένου της έννοιας «εκπαιδευτικό έργο» αντανακλά στις σημερινές συνθήκες την αγωνιώδη προσπάθεια καθορισμού της επαγγελματικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών καθώς συντελείται και συνειδητοποιείται η βαθμιαία υπαλληλοποίησή τους και αποϊδεολογικοποίηση του έργου τους²³. Γι' αυτό προβάλλεται και στη χώρα μας (από την εκπαιδευτική κοινότητα μέσα στα πλαίσια της συστηματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας), ακολουθώντας τις σύγχρονες τάσεις, η ιδέα της συνολικής και συλλογικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου²⁴.

Επιπρόσθετα, «η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συχνά θεωρείται οδηγός στη διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την κοινωνία και συνήθως εκφράζονται στην κείμενη νομοθεσία. Βασικός στόχος της αξιολόγησης δεν μπορεί να είναι μόνο η στατική, τυπική, διοικητική διαδικασία της μέτρησης της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πράξης. Θα πρέπει να επιδιώκει τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στην παροχή του εκπαιδευτικού αγαθού»²⁵.

Ουσιαστικά, όμως «η άσκηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία μοναδική και σε μεγάλο βαθμό απρόβλεπτη. Πίσω από την ομοιομορφία των σχολικών τάξεων και τη ρουτίνα της σχολικής ζωής, κρύβεται η ιδιαιτερότητα της κάθε σχολικής μονάδας και η μοναδικότητα του κάθε διδακτικού συμβάντος»²⁶. «Οι οποιεσδήποτε επιδόσεις στο έργο του εκπαιδευτικού είναι πιθανόν να διαφοροποιηθούν, αν αλλάξουν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζεται, ο χρόνος που γίνονται οι παρατηρήσεις, ο αξιολογητής κ.λπ.»²⁷. Επίσης,

22 Ρουκούδη, Χ. (2016). *Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην ελληνική γενική εκπαίδευση κατά την περίοδο 1982 - 2004. Οι προθέσεις του Κράτους και οι θέσεις των Εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Παιδαγωγική Σχολή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής. 1^η Κατεύθυνση: Κοινωνία, Εκπαίδευση και Παιδαγωγική. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/287053/files/GRI-2017-18288.pdf> (προσπελάστηκε στις 1/6/2017), σ. 27.

23 Παπακωνσταντίνου, Π. & Ανδρέου, Α. (1992). *Τα Διδασκαλεία και η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σκέψης (1875 - 1914)*. Αθήνα: Οδυσσεύς, σ.σ. 192-194.

24 Κουτούζης, Μ. (2008). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Γ' Τόμο - Β' Έκδοση: Μ. Κουτούζης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (Κεφάλαιο 1, σ. 14). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

25 Λαμπρόπουλος, Χ., Σπινθουράκη, Ι-Α. & Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε. (2001). Μοντέλα αξιολόγησης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία: Οι διεθνείς τάσεις και η ελληνική προοπτική. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου. Εκπαιδευτική αξιολόγηση; ΠΩΣ;* Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 128-129.

26 Παπανασούμ, Ζ. (2000). *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη* [Ζ. Παπανασούμ (Επιμ.)]. ΕΠΕΑΕΚ, Ενέργεια 1.1.α, Έργο ΣΕΠΠΕ. Θεσσαλονίκη: Action A.E, σ. 14.

27 Αθανασίου, Α. (1993). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο: Δυσκολίες - Προϋποθέσεις - Προοπτικές. Στο: Σ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο: Επιχειρήματα*

μπορεί ο εκπαιδευτικός, κατά την εκτέλεση του έργου του, να οδηγείται συχνά σε συγκρούσεις ρόλων αλλά και αίσθημα ανασφάλειας. Αυτό οφείλεται στους εξής κυρίως λόγους: α) Στο ότι το εκπαιδευτικό έργο έχει βασικά μεσολαβητικό χαρακτήρα, όπου προσπαθεί να συνδέσει το παρελθόν με το μέλλον, ανάμεσα σε δύο γενιές με διαφορετικά συστήματα αξιών. β) Στο ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι σαφώς οριοθετημένος, όπως π.χ. ο ρόλος του γιατρού, του δικηγόρου ή άλλων κοινωνικών δραστηριοτήτων. γ) Στο ότι το έργο του εκπαιδευτικού έχει ιδιόμορφο χαρακτήρα, σε σύγκριση με άλλους κοινωνικούς (επαγγελματικούς) ρόλους, τόσο ως προς την πελατεία στην οποία απευθύνεται όσο και ως προς τη διαφάνειά του. δ) Στο ότι η εκπαίδευση έχει ιεραρχική δομή και ο εκπαιδευτικός υφίσταται συνεχή έλεγχο από τις προϊστάμενες αρχές ή άλλους φορείς. ε) Στο ότι το εκπαιδευτικό έργο στις σύγχρονες δυναμικές κοινωνίες είναι ιδιαίτερα δύσκολο, λόγω του κοσμοθεωρητικού πλουραλισμού τους αλλά και γιατί η διαδικασία αγωγής και μάθησης στο σχολείο απέκτησε μια νέα κοινωνική διάσταση (αρμοδιότητες εκπαιδευτικού: διδασκαλία και κοινωνικοποίηση μαζί με διαδικασία επιλογής - ρόλος του εκπαιδευτικού: κριτής στον τομέα της αξιολόγησης των μαθητών)²⁸.

Δυστυχώς, στη χώρα μας, εδώ και πολλά χρόνια η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου άλλοτε εφαρμόστηκε εσφαλμένα, άλλοτε απουσίαζε και σε ελάχιστες περιπτώσεις “είδε” όλους τους παράγοντες του εκπαιδευτικού έργου. Τέτοιοι παράγοντες (εσωσχολικοί και εξωσχολικοί) είναι: η πολιτεία (αναλυτικό πρόγραμμα, μέθοδοι διδασκαλίας, βιβλία, διοικητικοί μηχανισμοί, υποδομή), το σχολείο [συνολικό σχολικό περιβάλλον (εγκαταστάσεις κ.λπ.), συνολική ζωή (εκδηλώσεις γενικώς), ιστορία σχολείου], ο εκπαιδευτικός - δάσκαλος [τύπος δασκάλου (παιδότροπος, λογότροπος), επιστημονικό και παιδαγωγικό επίπεδο, στυλ διδασκαλίας], ο μαθητής [τύπος μαθητή (καλός, μέτριος, άριστος κ.λπ.), αυτοεικόνα μαθητή (τι γνώμη έχει για τον εαυτό του), καταγωγή - προέλευση κ.λπ.], η κοινωνία [κοινωνικό περιβάλλον (φτωχογειτονιά, άριστα πρακτική συνουσία, εργατούπολη κ.λπ.), αστικό ή μη αστικό περιβάλλον, κουλτούρα τόπου (πνευματική ζωή τόπου, πανεπιστήμιο, θέατρα, διάφοροι σύλλογοι)], η οικογένεια [οικογενειακό περιβάλλον, οικονομική - κοινωνική επιφάνεια (εργασία κ.λπ.), μορφωτικό επίπεδο]²⁹.

Μέσα σε αυτές τις ιδιαίτερες, μοναδικές, σύνθετες και πολύπλοκες συνθήκες το εκπαιδευτικό έργο ασκείται κυρίως με την συμβολή «τριών διαστάσεων: α) διδακτικής διάστασης (η οποία μεταφράζεται σε μια ποικιλία γνώσεων και δεξιοτήτων), β) παιδαγωγικής διάστασης (η οποία συνίσταται στην

και αντεπιχειρήματα. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 229.

28 Ξωχέλλης, Π. (2000). Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. *Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε., σ.σ. 25-27.

29 Σιάρκος, Γ. (2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όρος επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος. *Τα εκπαιδευτικά*, (65-66), 175-176.

προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και την αγωγή τους για την αυτοδύναμη ένταξή τους στον σύγχρονο κόσμο) και γ) διοικητικής διάστασης (η οποία αφορά τις θεσμικές προδιαγραφές του εκπαιδευτικού έργου και το πλέγμα κανόνων και ρυθμίσεων που ισχύουν σε επίπεδο σχολικής μονάδας)»³⁰.

Τι εννοούμε όμως στην ουσία με το όρο «εκπαιδευτικό έργο»; Με τον όρο «εκπαιδευτικό έργο» εννοούμε το σύνολο ενεργειών και προσπαθειών προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο της εκπαίδευσης. Υποδηλώνει, επίσης, ότι πρόκειται για εργασία που τελείται σε οποιοδήποτε επίπεδο του σχολικού θεσμού και σε συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια, αλλά ενέχει και μια σκοπιμότητα, έχει δηλαδή συγκεκριμένους στόχους, σαφή προσανατολισμό και κοινωνικά καθορισμένες λειτουργίες. Ουσιαστικά το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να γίνει **κατανοητό** ως έργο που τελείται σε τρία επάλληλα επίπεδα: α) είτε σαν αποτέλεσμα συνολικά της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, β) είτε σαν αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας, γ) είτε, τέλος, σαν αποτέλεσμα συντονισμένης δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, που ορίζεται ως προϊόν της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης³¹. «Γι' αυτό η αξιολόγηση σήμερα προσανατολίζεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπως παλαιότερα. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα αρκετά ευρύ πεδίο αξιολόγησης στην εκπαίδευση και με ιδιαίτερη σημασία για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος»³².

Πως όμως προέκυψε η τάση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου; Μέσα από την συζήτηση στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας, για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (ή αλλιώς την «ατομική αξιολόγηση»), εμφανίστηκαν αντιστάσεις και αμφισβητήσεις. Έτσι σαν λύση στον γόρδιο δεσμό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (μετά την κατάργηση του επιθεωρητή και στην θεσμική εμφάνιση του σχολικού συμβούλου), προέκυψε η ανάγκη και αναδείχτηκε ο προσανατολισμός για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη βάση της σχολικής μονάδας. Πρόκειται για μια ιδιαίτερη έμφαση στην ανάλυση της σχολικής πραγματικότητας και στη συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και στην αποκατάσταση της σημασίας που αποδιδόταν στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Η τάση αυτή, που εμφανίζεται σε διεθνές επίπεδο, προκύπτει από την ανάγκη να υπηρετήσει η αξιολόγηση εκπαιδευτικά, κοινωνικά και επαγγελματικά αιτήματα και όχι

30 Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη* [Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.)]. ΕΠΕΑΕΚ, Ενέργεια 1.1.α, Έργο ΣΕΠΠΕ. Θεσσαλονίκη: Action A.E, σ.σ. 14-15.

31 Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: Κριτική ανάλυση - Υλικό στήριξης (Ανατύπωση)*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 19-20.

32 Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 45-46.

την απλή διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος και της διοίκησής του, που υπηρετεί η αυτόνομη ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού³³.

Διαπιστώνουμε, επομένως, ότι η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου εκπαιδευτικό έργο έχει προσλάβει διάφορες σημασίες ανάλογα με την οπτική γωνία από την οποία διερευνήθηκε το περιεχόμενό του. Πρόκειται για σύνθετη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται όλοι οι παράμετροι της εκπαίδευσης, από την εκπαιδευτική νομοθεσία και τα προγράμματα σπουδών μαζί με τα σχολικά εγχειρίδια μέχρι τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Υπό την έννοια αυτή, μπορεί να θεωρηθεί ότι το εκπαιδευτικό έργο συντελείται τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος (μακροεπίπεδο) όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης (μικροεπίπεδο)³⁴.

Επίσης, στην καθημερινή γλωσσική χρήση των εκπαιδευτικών ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» κατέληξε να σημαίνει **διδακτικό έργο**, «διδασκτική δραστηριότητα, δηλαδή το έργο του εκπαιδευτικού, όταν διδάσκει, η συγκεκριμένη μορφή συμμετοχής του στο μάθημα»³⁵. «Τεχνικά, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα έπρεπε να εστιάζεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να μεταφέρει αποτελεσματικά στους μαθητές του την αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά, όπως εκφράζεται στις καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Αυτό το ιδανικό είναι δύσκολο να επιτευχθεί, αφού τα κίνητρα που προσκρούουν στους μαθητές είναι ποικίλα, περίπλοκα και μακροπρόθεσμα, για να μετρηθούν και να αποδοθούν αποκλειστικά σ' ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό. Συνεπώς, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συνήθως συνεπάγεται έμμεση εκτίμηση εκείνων των γνωρισμάτων, τα οποία θεωρούνται πιθανά να δημιουργήσουν επιθυμητά αποτελέσματα στους μαθητές και στην ίδια τη διδακτική πράξη»³⁶.

Για να αποφευχθεί, όμως, κάθε παρεξήγηση, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν περιορίζεται μόνο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Καλύπτει όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο βασικότερος συντελεστής του εκπαιδευτικού έργου είναι ο εκπαιδευτικός. Κατά συνέπεια, δεν μπορούμε να μιλούμε για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου χωρίς αναφορά στον εκπαιδευτικό³⁷.

Ωστόσο, «η θεωρητική σύλληψη και αποσαφήνιση του εκπαιδευτικού έργου που προσδιορίζεται μέσα στο χώρο και τον χρόνο βασίζεται στα ακόλουθα στοιχεία:

33 Ανδρέου, Α. & Μαντζούφας, Π. (1999). Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας. Αθήνα: Λιβάνη ΑΒΕ - «Νέα Σύνορα», σ.σ. 187-188.

34 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στο: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf (προσπελάστηκε στις 7/1/2014), σ. 3.

35 Γκότοβος, Α. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, σ. 116.

36 Σάιτις, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ. 243.

37 Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*, (30), 4.

- ❖ **Αυθεντικότητα.** Η τέλεση του μαθήματος ορίζεται χρονικά και δεν μπορεί να επαναληφθεί με τους ίδιους απόλυτους όρους ούτε για τον εκπαιδευτικό ούτε βέβαια για τους μαθητές που συμμετέχουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Δηλαδή, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι το εκπαιδευτικό έργο προκύπτει από μια σειρά “αυθεντικών κοινωνικών φαινομένων”.
- ❖ **Συνθετότητα.** Αυτό σημαίνει ότι οποιαδήποτε χρονικά ορισμένη εκπαιδευτική διαδικασία μετάδοσης γνώσεων ή αλληλεπίδρασης οργανώνεται σε τρία διαφορετικά αλλά αλληλένδετα επίπεδα όπως: α) Το πρώτο επίπεδο στεγάζει τους παράγοντες που ορίζουν τη λειτουργία του σχολικού συστήματος. Εδώ βρίσκει κανείς παράγοντες όπως ο τύπος της κοινωνίας με τους ιστορικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, τεχνολογικούς προσδιορισμούς της, η οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, το σύστημα στρατολόγησης εκπαιδευτικών και άλλοι όροι λειτουργίας του σχολείου (υλικοτεχνική υποδομή, curricula, παιδαγωγικές αντιλήψεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί). β) Το επίπεδο των τοπικών όρων λειτουργίας του σχολείου. Στο επίπεδο αυτό στεγάζονται παράγοντες όπως το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί και με το οποίο συνδέεται οργανικά η σχολική μονάδα, το σχολικό ίδρυμα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, η ομάδα των εκπαιδευτικών με τους άγραφους κανόνες εσωτερικής λειτουργίας. γ) Το επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης στεγάζει παράγοντες που αναφέρονται στην τέλεσή της. Εδώ αναγνωρίζει κανείς παράγοντες όπως η τάξη - ως πρόγραμμα με συγκεκριμένη ύλη και εσωτερική οργάνωση (τελετουργία, πειθαρχία, ηθική, κανόνες και κάθε είδους κώδικες), ο εκπαιδευτικός - ως “θέσει” ενορχηστρωτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πομπός κάθε είδους «μηνυμάτων», η ομάδα των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης με τις κοινωνιομετρικές της παραμέτρους και τους θεσμικούς ή ακωδικοποιήτους όρους λειτουργίας της και, τέλος, οι εκπαιδευτικές σχέσεις με τις κάθε είδους «επικοινωνίες» και τα δίκτυα επαφών και ανταλλαγών.
- ❖ **Σχετικότητα.** Η σχετικότητα του εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται στα κριτήρια και την ερμηνεία που θεμελιώνουν την αντίληψη και πολύ περισσότερο την αξιολόγησή του»³⁸. Συνεπώς, το εκπαιδευτικό (διδασκτικό) έργο είναι αναγκαίο και χρήσιμο να αξιολογηθεί, μέσα στα πλαίσια βελτίωσης της σχολικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

4. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού (διδασκτικού) έργου

«Η βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας ασφαλώς δεν έρχεται από μόνη της. Βασίζεται στις προσπάθειες πολλών, σε πλήθος παραγόντων (οικογένεια, σχολείο, κοινωνία, κ.ά.). Στις συνιστώσες κυρίως του σχολικού

38 Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: Κριτική ανάλυση - Υλικό στήριξης (Ανατύπωση)*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 28-33.

παράγοντα ανήκει και η **αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου**, με στόχο την ορθή ανατροφοδοτική και βελτιωτική διαδικασία»³⁹. Άλλωστε, το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου βρίσκεται συνεχώς στο προσκήνιο του ενδιαφέροντος της επιστημονικής κοινότητας και της εκπαιδευτικής πολιτικής, κατά τα τελευταία χρόνια, τόσο στην Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και διεθνώς⁴⁰.

Ωστόσο, «σήμερα δεν επιδέχεται αμφισβήτηση -σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο- η διαπίστωση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να περιλαμβάνει τις εξής τέσσερις τουλάχιστον **παραμέτρους**: α) Τις επίσημες προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης, τα προγράμματα διδασκαλίας, τα σχολικά βιβλία και τις παντός είδους οδηγίες για τη διδασκαλία και μάθηση, β) Την υλικοτεχνική υποδομή της εκπαίδευσης, δηλαδή τα διδακτήρια και τον εξοπλισμό τους σε συνάρτηση με τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους, γ) Τον εκπαιδευτικό και το μαθητή ως βασικούς έμψυχους συντελεστές στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δ) Τα αποτελέσματα ή «προϊόντα» της εκπαίδευσης, δηλαδή εισροή και εκροή, καθώς και διαρροή φοίτησης των μαθητών στις και από τις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες, τίτλοι σπουδών και βαθμός επιτυχίας των μαθητών σε επιλεκτικές διαδικασίες, καθώς και την σχολική και ευρύτερα επαγγελματική τους σταδιοδρομία»^{41, 42}.

Διαφαίνεται επομένως ότι, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι «όρος ευρύς και πολύσημος, που αναφέρεται όχι μόνο στην αποτίμηση ολόκληρου του συστήματος διδασκαλίας αλλά και στα προϊόντα-αποτελέσματα του έργου που αφορούν στο άτομο (διάπλαση χαρακτήρα, απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, πολιτιστική καλλιέργεια, κ.λπ.) και το κοινωνικό σύνολο (εφοδιασμός κοινωνίας με απαραίτητο επιστημονικό δυναμικό, προώθηση οικονομικοκοινωνικής και πολιτιστικής ανάπτυξης, εκδημοκρατικοποίηση, κ.λπ.)»⁴³. Ειδικότερα, «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, αλλά και των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου»⁴⁴.

39 Παπαμιτσάκης, Γ. (1991). Το πρόβλημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Μια πρώτη προσέγγιση με μια πρόταση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (57), 83.

40 Χαραλάμπους, Δ. & Γκανάκας, Ι. (2006). Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Ειδικό Θεματικό Τεύχος: αξιολόγηση στη σχολική εκπαίδευση, (7), 14.

41 Ξωχέλλης, Π. (2006α). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδάνος, σ. 133.

42 Ξωχέλλης, Π. (2006β). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Ειδικό Θεματικό Τεύχος: αξιολόγηση στη σχολική εκπαίδευση, (7), 44.

43 Καλογιαννάκη - Χουρδάκη, Π. (1989). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό* (Τόμος 2, σ. 621). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

44 Κατσιούλα, Π. & Μπούτσκου, Λ. (2015). Η αξιολόγηση και η αντίδραση των εκπαιδευτικών στην

«Ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών ορίζεται η διαδικασία της σχεδίασης, συλλογής και παροχής πληροφοριών, οι οποίες αποσκοπούν στον προσδιορισμό της διοικητικής, παιδαγωγικής, καθοδηγητικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τους έργου προς όφελος της αποτελεσματικής διαπαιδαγώγησης και μαθησιακής ανάπτυξης των μαθητών»⁴⁵. Επίσης, σύμφωνα με τους Smith & Glass⁴⁶: «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι η διαδικασία εκφοράς κρίσεων αναφορικά με τις αρετές, τη χρησιμότητα ή την αξία εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σχεδίων, υλικού ή τεχνικών»⁴⁷.

Ουσιαστικά, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ταυτόσημο του όρου εκπαιδευτική αξιολόγηση), ορίζεται ως η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού που επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι, καθώς και του εντοπισμού των αιτιών που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική της επίτευξη, ώστε μέσω της διαδικασίας της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η **ποιότητα** της εκπαίδευσης⁴⁸. Ακόμη, ορίζεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σαν «μια διαρκή διαδικασία ανάλυσης του συστήματος διδασκαλίας, η οποία ενισχύει τη λειτουργικότητά του και τη δυνατότητα της διαρκούς αναθεώρησής του»^{49, 50}. Αποτελεί συστηματική διαδικασία συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας πληροφοριών για τον προσδιορισμό της επίτευξης των εκπαιδευτικών σκοπών⁵¹, ενώ μέσω ανατροφοδοτικής διαδικασίας και παρακολούθησης συνυφαίνεται οργανικά με την ίδια ποιότητα της εκπαίδευσης και αποσκοπεί στην διαρκή βελτίωση και αναθεώρηση της⁵².

αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου τους. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, (2), 109.

45 Γεωργιάννης, Π. (2016). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών. Ένα μοντέλο μαθητοκεντρικής αξιολόγησης*. Πάτρα: Αυτοέκδοση, σ. 20.

46 Smith, M. & Glass, G. (1987). *Research and evaluation in education and the social sciences*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.

47 Gullo, D. (2010). *Αξιολόγηση της ανάπτυξης του παιδιού προσχολικής ηλικίας και του εκπαιδευτικού έργου (2^η αμερικάνικη έκδοση)* [Ε. Κουτσοβάνου, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Εισαγ. & Επιστ. Επιμ.) - Τ. Πλυτά (Μετ.)]. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 37.

48 Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματα του. Στο: Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών (Επιμ.), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σ.σ. 46-70). Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών.

49 Γιοκαρίνης, Κ. (1996). *Η εποπτεία και η αξιολόγηση του διδακτικού έργου και του διδάσκοντος: εγχειρίδιο σχολικού συμβούλου*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ. 166.

50 Γιοκαρίνης, Κ. (2000). *Ο Σχολικός Σύμβουλος. Εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 144.

51 Πολυζώη, Γ. (2012). Η δυναμική της αυτοαξιολόγησης και ο μαθητής: συνοπτική θεώρηση. Στο Β' Τόμο: Α. Τρλιανός, Γ. Κουτρομάνος, Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), «*Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση - Τάσεις και Προοπτικές: Πρακτικά - Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή (Αθήνα, 11-13 Μαΐου 2012)*». Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στο: http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Panellinio_Synedrio/B_tomos.pdf (προσπελάστηκε στις 16/10/2017), σ. 773.

52 Αναγνώστου, Π., Grigoriou, A. & Μπατσολάκη, Μ. (2012). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, ως παράμετρος της ευρύτερης Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου. Στο Β' Τόμο: Α. Τρλιανός, Γ. Κουτρομάνος, Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), «*Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές: Πρακτικά - Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή (Αθήνα, 11-13 Μαΐου 2012)*». Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στο: <http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu>.

Επίσης, «η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να οριστεί ως διατύπωση μιας αξιολογικής κρίσης με βάση συγκεκριμένα και ακριβή κριτήρια έχοντας ως επίκεντρο την παιδαγωγική σχέση, την εκπαιδευτική πράξη και τη συνολική εν γένει δραστηριότητα του εκπαιδευτικού»⁵³, ενώ ακόμη θεωρείται και ως η διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συγκεντρώνει πληροφορίες, σε ότι αφορά τη **διδασκαλία** και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα, όπως και για το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα, με σκοπό τη βελτίωσή τους⁵⁴. Ωστόσο, «υπογραμμίζεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν είναι ουδέτερη ενέργεια και αυτοσκοπός, ούτε εργαλείο απειλών, κυρώσεων και εκδίκησης, αλλά διαδικασία αφενός αναβάθμισης του διδακτικού, παιδαγωγικού και γενικά υπηρεσιακού του έργου και κατ' ακολουθία της προσφοράς του προς το μαθητή και αφετέρου επαγγελματικής ανέλιξής του. Για το λόγο αυτό πρέπει να διασφαλιστούν εκείνες οι προϋποθέσεις που, αφενός κάνουν έγκυρο, αξιόπιστο, αντικειμενικό και συνεπώς αποδεκτό το αποτέλεσμα των αξιολογικών διαδικασιών και αφετέρου δίνουν κίνητρα στον εκπαιδευτικό (ηθικά, επαγγελματικά, οικονομικά και κοινωνικά), ώστε, ως πρωταγωνιστής των εκπαιδευτικών διαδικασιών, να έχει αυτονόητο χρέος να επιδιώξει την βελτίωσή τους και κατ' ακολουθία την επαγγελματική και κοινωνική νομιμοποίηση και αναγνώρισή του»⁵⁵.

«Από τη σημασιολογική ανάλυση των παραπάνω ορισμών προκύπτει ότι ο όρος “εκπαιδευτικό έργο” χρησιμοποιείται, είτε ως διαδικασία είτε ως αποτέλεσμα σε τρία τουλάχιστον επίπεδα: α) του εκπαιδευτικού, β) της σχολικής μονάδας και γ) του εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα, με τη χρήση του παραπάνω όρου μετατοπίστηκε το ενδιαφέρον από τον εκπαιδευτικό, ως αυτόνομο συντελεστή του εκπαιδευτικού συστήματος, στο συνολικά παραγόμενο αποτέλεσμα»⁵⁶.

Γενικά, δηλαδή, μπορούμε να πούμε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο σύνολό της μπορεί να είναι:

- ➡ **Ανάλογα με το είδος: ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση.** Η ποσοτική αξιολόγηση, αφορά όλο το σύστημα διδασκαλίας (βαθμολογία, εκτίμηση δασκάλου προς μαθητή), αλλά και τις σχέσεις του συστήματος αυτού με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (συχνότητες, στατιστικές μελέτες και μεταβλητές,

uoa.gr/uploads/Panellinio_Synedrio/B_tomos.pdf (προσπελάστηκε στις 15/10/2017), σ. 795.

53 Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: Κριτική ανάλυση - Υλικό στήριξης (Ανατύπωση)*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 169.

54 Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών στην Κύπρο*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 9.

55 Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα: Αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 13 (2000), 87. Στο: http://ptde.uoi.gr/ptde_files/epetirida/Vol13_2000.pdf (προσπελάστηκε στις 19/7/2017).

56 Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στη εκπαίδευση: Με έμφαση στην προσχολική (1^η Έκδοση)*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 42.

ποσοστά φοίτησης, προϋπολογισμοί). Αντίθετα, η ποιοτική αξιολόγηση, δεν είναι πάντα δυνατή ούτε εύκολη. Περιλαμβάνει την αξιολόγηση και επίδραση των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου σε διάφορα επίπεδα, όπως: οργάνωσης και δομών, στόχων, αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, σχεδιασμού-μεθόδων-προγραμμάτων.

- Ανάλογα με το αντικείμενο αξιολόγησης: **μικροαξιολόγηση - παραδοσιακή αξιολόγηση και μακροαξιολόγηση**. Η μικροαξιολόγηση - παραδοσιακή αξιολόγηση, περιορίζεται στη βαθμολογία της επίδοσης των μαθητών (ή και εκπαιδευτικών), καθώς και της διαδικασίας και των μεθόδων αυτής της αξιολόγησης. Οι συνέπειες της είναι άμεσες και φανερές στο συγκεκριμένο άτομο που αξιολογείται (μαθητής ή και εκπαιδευτικός). Η μακροαξιολόγηση στο σύνολο του εκπαιδευτικού έργου, εμφανίζεται έμμεσα και με πολυπλοκότερο τρόπο: αξιολόγηση σε πολιτικό επίπεδο (ιδεολογία, ιεραρχία αξιών), αξιολόγηση σε οικονομικό επίπεδο (προετοιμασία ατόμων για εργασία, σχολείο - παραγωγή), αξιολόγηση σε κοινωνικό επίπεδο (σχέσεις σχολείου-κοινωνίας, κοινωνική συμμετοχή, κοινωνική κινητικότητα, ισότητα ευκαιριών, εκδημοκρατικοποίηση), αξιολόγηση σε πολιτιστικό επίπεδο (πολιτιστικές αξίες, καλλιέργεια γλώσσας) και αξιολόγηση σε παιδαγωγικό επίπεδο (αξιολόγηση μάθησης και διδασκαλίας, διάπλαση χαρακτήρα, βαθμοί, αποτελέσματα, κατηγοριοποίηση μαθητών).
- Ανάλογα με το όποψη: **πολιτική, οικονομική, κοινωνική, πολιτιστική, παιδαγωγική αξιολόγηση**.
- Ανάλογα με το φορέα: **εσωτερική αξιολόγηση** (αξιολόγηση, π.χ., του εκπαιδευτικού προς το μαθητή) και **εξωτερική αξιολόγηση** (αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου από ειδικούς μελετητές, κοινωνιολόγους, στατιστολόγους)⁵⁷.

Ωστόσο, διαπιστώνουμε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (διδασκτικού) έργου απαιτεί συν-αξιολόγηση όλων των παραγόντων που το επηρεάζουν, ώστε να μπορούμε να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα, όσον το δυνατόν αξιόπιστα για την αποδοτικότητα της διδασκαλίας. Τα δεδομένα που προκύπτουν από την αξιολόγηση βοηθούν τον εκπαιδευτικό να ενημερώνεται για το αν τελικά πέτυχε, σε ποιο βαθμό και σε ποια έκταση τους σκοπούς που έχει θέσει. Έτσι μπορεί να τροποποιεί και να προσαρμόζει ανάλογα το διδακτικό του έργο και τους στόχους του. Με τη σειρά της η αξιολόγηση επηρεάζεται από τη διδασκαλία γιατί, ότι συντελέστηκε και επιτεύχθηκε στη διάρκειά της, την προσανατολίζει και την καθοδηγεί, ώστε να υποβοηθήσει εκεί που χρειάζεται με σκοπό το επιθυμητό αποτέλεσμα⁵⁸.

57 Καλογιαννάκη - Χουρδάκη, Π. (1989). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό* (Τόμος 2, σ.σ. 620-621). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

58 Χαμηλομάτη, Π. (2010). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ήπειρο (1940-1980)*. Διδακτορική Διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας

Για να επιτευχθεί όμως αυτό το επιθυμητό αποτέλεσμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (διδασκτικού) έργου, χρειάζεται στο αρχικό της στάδιο να τεθούν κάποιοι γενικότεροι σκοποί. «Ο γενικός σκοπός της αξιολόγησης αντανακλά ένα ευρύτατο (πολλές φορές μάλιστα ασαφές ως προς την επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων) πλαίσιο εκπαιδευτικών επιδιώξεων, το οποίο στη συνέχεια αποσαφηνίζεται, εξειδικεύεται και οριοθετείται μέσω των ειδικών στόχων που τίθενται. Χαρακτηριστικό γνώρισμα των ειδικών στόχων αποτελεί το γεγονός ότι είναι συγκεκριμένοι, υλοποιήσιμοι και μπορούν να αποτιμηθούν - ελεγχθούν»⁵⁹. «Οι γενικότεροι **σκοποί** (Γιατί;) της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι:

- Η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος συνολικά,
- Η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
- Η συνεχής ανατροφοδότηση και βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και η δημιουργία σχέσεων, ποιοτικής φύσης, ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία»^{60, 61}.

«Στην ουσία όμως ο κύριος γενικός σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι “να προστατευθεί και να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας που πρέπει να έχουν οι μαθητές”»⁶². «Ειδικότερα, με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (διδασκτικού) έργου επιδιώκονται, μεταξύ άλλων, και οι παρακάτω **στόχοι** (Γιατί;):

- Η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη και η διαρκής επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού,
- Η αναβάθμιση της ποιότητας της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος και η άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων,
- Ο περιορισμός της γραφειοκρατίας με την ταχύτερη μετάδοση των

Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/30148#page/1/mode/2up> (προσπελάστηκε στις 7/7/2016), σ. 37.

59 Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών* [Θ. Σμπρίνη (Επιμ.)]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Στο: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/232/1/00_master_document_with-cover.pdf (προσπελάστηκε στις 7/7/2016), σ. 42.

60 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στο: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf (προσπελάστηκε στις 7/1/2014), σ. 4.

61 Μπάλιου, Ε. (2011). *Οδηγός αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου: εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Ελλάδα. Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Γραφικές Τέχνες, σ. 64.

62 Γεωργουδάκης, Γ. (2010). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών: Μύθοι και πραγματικότητες. Μια ανασκόπηση των σύγχρονων συστημάτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και η ελληνική «μοναδικότητα»*. Αθήνα: Διάναλος, σ. 31.

- πληροφοριών και την αποτελεσματικότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων,
- ❖ Ο εντοπισμός των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος,
 - ❖ Η διασφάλιση της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών,
 - ❖ Η ενθάρρυνση της συμμετοχής του εκπαιδευτικού προσωπικού στις διαδικασίες εισαγωγής, αποδοχής και προώθησης των εκπαιδευτικών αλλαγών,
 - ❖ Η καλλιέργεια «κουλτούρας αξιολόγησης», ώστε η αξιολόγηση να αντιμετωπίζεται ως διαδικασία ανατροφοδότησης και ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου,
 - ❖ Η ερμηνεία και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολογικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση του επιστημονικού και επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού προσωπικού και της εικόνας του σχολείου προς την κοινωνία,
 - ❖ Η ανάδειξη των ηγετικών και κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων εκείνων των εκπαιδευτικών που μπορούν να παίξουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε θέσεις-κλειδιά στην εκπαίδευση (στελέχη εκπαίδευσης κ.λπ.)»^{63, 64}.

Ουσιαστικά, «θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η διαδικασία της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντική ένδειξη για τα επίπεδα ποιότητας των δομών ενός εκπαιδευτικού συστήματος, αφού συμβάλλει στη συνεχή αποτίμηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των γενικών σκοπών και στόχων της»⁶⁵. Ευρύτερα, «η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στον διεθνή και ευρωπαϊκό χώρο της εκπαίδευσης, συμβάλλει στη διερεύνηση της γνώσης για το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας, προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων, υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και λειτουργεί σαν μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος»⁶⁶.

Επίσης, ιδιαίτερη **σημασία** για την ομαλή ένταξη της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα έχει η καλλιέργεια «κουλτούρας αξιολόγησης», ώστε να αντιμετωπίζεται αυτή ως διαδικασία ανατροφοδότησης και συνεχιζόμενης ενίσχυσης (και ανάπτυξης) του εκπαιδευτικού έργου. Εξάλλου μέσα από τη «δια

63 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στο: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf (προσπελάστηκε στις 7/1/2014), σ.σ. 4-5.

64 Μπάλιου, Ε. (2011). *Οδηγός αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου: εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Ελλάδα. Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Γραφικές Τέχνες, σ. 64.

65 Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Ι. (2014). Εισαγωγή στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Στο Τόμο II: Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικό στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ίων, σ. 26.

66 Παπαδόπουλος, Π. (2015). Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Διαμορφώνοντας μια αξιολογική κουλτούρα. *Νέος Παιδαγωγός*, (5), 174.

βίου» επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική μάθηση (και ανάπτυξη) του εκπαιδευτικού, αναβαθμίζεται η διδακτική πράξη και η ποιότητα της σχολικής ζωής⁶⁷, καθιστώντας αναγκαία την ποιοτική αξιολόγησή του.

5. Η αναγκαιότητα της ποιοτικής αξιολόγησης

«Η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών, αποτελούν κρίσιμα διακυβεύματα και προτεραιότητες των πολιτικών εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό και το διεθνή χώρο»^{68, 69}. «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνει ένα ευρύ πλαίσιο θεματικών περιοχών και αντίστοιχων **δεικτών ποιότητας**. Ορισμένοι δείκτες που έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη **διασφάλιση της ποιότητας** της εκπαίδευσης είναι: η υλικοτεχνική υποδομή, η διάθεση των οικονομικών πόρων, τα προγράμματα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια, το εκπαιδευτικό, διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό, η αξιοποίηση του έμφυχου δυναμικού, η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης σε συνδυασμό με την αξιολόγηση του μαθητή, το “άνοιγμα” του σχολείου στην κοινωνία, τα επίπεδα συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, και ο συντονισμός της σχολικής ζωής»⁷⁰.

Επίσης, η διασφάλιση της ποιότητας μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θέλει να είναι αποτελεσματικό, επιτυγχάνεται μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης⁷¹. Άλλωστε, στις περισσότερες χώρες της Ε.Ε. αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στην αξιολόγηση, η οποία προσεγγίζεται, κυρίως, ως διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση και ως μέσο «πλοήγησης» (pilotage, monitoring) του εκπαιδευτικού συστήματος⁷². «Η σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση αποτελεί μια κεντρική τάση στο διεθνή χώρο. Βασικά χαρακτηριστικά της αντίληψης της αξιολόγησης της ποιότητας, όπως προωθείται μέσω των διεθνών οργανισμών (ΟΟΣΑ, ΕΕ) είναι: 1) Ο διαχωρισμός από τις παραδοσιακές μεθόδους της αξιολόγησης μέσω των επιθεωρητών/

67 Χαμπηλομάτη, Π. (2010). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ήπειρο (1940-1980)*. Διδακτορική Διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/30148#page/1/mode/2up> (προσπελάστηκε στις 7/7/2016), σ. 33.

68 ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. (2010). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. - Κ.Ε.Ε. Στο: http://www.opengov.gr/ypepth/wp-content/uploads/downloads/2010/06/Protasi_Autoaksiologisis.pdf (προσπελάστηκε στις 11/9/2017), σ. 3.

69 ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. (2011β). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Διαδικασίες και Εργαλεία*. Αθήνα: ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. - Κ.Ε.Ε. Στο: http://www.kee.gr/html/newsfull_main.php?ID=2&topicID=96 (προσπελάστηκε στις 7/1/2014), σ. 4.

70 Μπάλιου, Ε. (2011). *Οδηγός αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου: εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Ελλάδα. Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Γραφικές Τέχνες, σ. 10.

71 Rosenthal, L. (2001). *The cost of regulation in education: do school inspections improve school quality?* Department of Economics. University of Keele.

72 Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*, (30), 3.

επιθεωρήσεων. 2) Η σύνδεση τους με αναπτυξιακά σχέδια στόχων αντί του γραφειοκρατικού ελέγχου της εφαρμογής των κεντρικών οδηγιών. 3) Η έμφαση στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. 4) Η ανάπτυξη δεικτών απόδοσης της σχολικής προόδου. Τα βασικά στοιχεία του μοντέλου ποιοτικής διασφάλισης που προτείνεται, είναι η αυτοαξιολόγηση / εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η σύνδεσή της με την ανάπτυξη σχεδίων βελτίωσης των σχολείων. Η μορφή αυτή αξιολόγησης πραγματοποιείται από την ίδια τη σχολική μονάδα μέσω της ανάπτυξης δεικτών απόδοσης τα οποία επιλέγονται από την ίδια τη σχολική μονάδα μετά από συμφωνία και συναίνεση των συμμετεχόντων»⁷³.

Οι βασικές ποιοτικές διαστάσεις που διέπουν τα συστήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης των ευρωπαϊκών χωρών έχουν να κάνουν κυρίως με:

- Έντονες αποκεντρωτικές τάσεις. Δίνεται ολοένα και μεγαλύτερη αυτονομία στα σχολεία σε διοικητικό-οργανωτικό και παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό επίπεδο.
- Παραδοχή της προαγωγής, μέσω της αξιολόγησης, του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγικής και επαγγελματικής οντότητας, που χρήζει συμβουλευτικής-επιμορφωτικής στήριξης και εξελικτικών-μισθολογικών κινήτρων.
- Ολοένα και μεγαλύτερη εμπλοκή των άμεσα ενδιαφερόμενων μερών (γονέων-μαθητών) στα εκπαιδευτικά δρώμενα μέσω της συστηματικής πληροφόρησης τους για το παιδαγωγικό προφίλ των σχολείων και σε πολλές περιπτώσεις μέσω της ενεργής συμμετοχής τους στην αξιολόγηση και το σχεδιασμό προγραμμάτων δράσης για την προαγωγή σημαντικών εκπαιδευτικών στόχων.
- Υιοθέτηση ολοένα περισσότερο μη κρατικός κατευθυνόμενων συστημάτων αξιολόγησης⁷⁴.

«Τα στοιχεία - κλειδιά του συστήματος της ποιοτικής διασφάλισης είναι: 1) Η επικέντρωση στη διαρκή βελτίωση του σχολείου. 2) Η δημιουργία από κάθε σχολείο σχεδίων στόχων, υλοποίησης, παρακολούθησης και αξιολόγησής τους. 3) Η καθιέρωση συστημάτων στάνταρντς και δεικτών απόδοσης εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. 4) Η εφαρμογή μηχανισμού εκθέσεων και αναφορών σχετικά με τη λειτουργία της ποιοτικής διασφάλισης. 5) Η επιμόρφωση των σχολείων/εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη του συστήματος. Επομένως συνάγεται το συμπέρασμα, ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία στενά συνδεδεμένη με την ποιότητα στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση της ποιότητας είναι μια κεντρική έννοια στο λόγο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση»⁷⁵.

Αντίστοιχα στην Ελλάδα, «από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, κυβερνήσεις, κόμματα, εκπαιδευτικοί και συνδικαλιστικές οργανώσεις αναγνωρίζεται,

73 Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (1), 179.

74 Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). Συστήματα αξιολόγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (36), 124-126.

75 Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (1), 178-179.

τουλάχιστο φραστικά, η **αναγκαιότητα** της αξιολόγησης»⁷⁶ και υποστηρίζεται ότι η καθιέρωση της είναι απαραίτητη επειδή μπορούμε να διαπιστώνουμε αν και σε ποιο βαθμό υλοποιήθηκαν οι διδακτικοί στόχοι^{77, 78, 79}, ενώ αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και οποιασδήποτε προσπάθειας εκσυγχρονισμού και ανάπτυξης της εκπαίδευσης⁸⁰.

6. Συμπεράσματα

Ουσιαστικά όμως στην εκπαίδευση η σύνδεση των εννοιών **ποιότητας** και **αξιολόγησης** αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, λόγω των προκλητικών προβλημάτων, σφαλμάτων και εμποδίων που παρουσιάζονται. Όμως η εφαρμογή ποιοτικών χαρακτηριστικών και δεικτών στην αξιολογική διαδικασία του εκπαιδευτικού έργου μειώνει την αποτυχία, ενδυναμώνει το προσωπικό και αυξάνει την αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση όλων. Άλλωστε ο μετασχηματισμός του σχολείου σε σχολείο ποιότητας είναι μια μακροπρόθεσμη αξιολογική διαδικασία, η οποία απαιτεί προσεκτικό προγραμματισμό πλάνου δράσης από την πολιτεία μέσα από τη συμμετοχή των γονέων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ειδικότερα, η διαδικασία της ποιοτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να περιλαμβάνει τις εξής φάσεις: α) της προετοιμασίας, β) του σχεδιασμού/προγραμματισμού, γ) της υλοποίησης και δ) της ερμηνείας και της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων αξιολόγησης.

Μέσα σε αυτά τα οριοθετημένα εκπαιδευτικά πλαίσια, «**αξιολόγηση** και **ποιότητα**» οδεύουν μαζί ως «αλληλεξαρτώμενες έννοιες» και επηρεάζουν αποτελεσματικά την συνολική εξελικτική αναπτυξιακή επαγγελματική πορεία του κάθε εκπαιδευτικού, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος (μακρο-επίπεδο) όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης (μικρο-επίπεδο). Επιπλέον, σημαντικό κομμάτι στην ποιοτική αξιολογική διαδικασία θα διασφαλίσει η καλλιέργεια «οργανωτικής κουλτούρας αξιολόγησης» που θα αποβλέπει στο ομαδικό πνεύμα, στην ικανοποίηση από την εργασία, στην συνεργασία, στην επικοινωνία και στην ολική συμμετοχή. Όστε η αξιολόγηση να αντιμετωπίζεται ως διαδικασία ποιοτικής ανατροφοδότησης και ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου με απώτερο στόχο τόσο τη συνεχή βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, όσο και τη διαρκή επιστημονική, επαγγελματική και

76 Δούκας, Χ. (2000). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994) (2^η Έκδοση)*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 26.

77 Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών στην Κύπρο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

78 Broadfoot, P. (1996). *Education, Assessment and Society: A Sociological Analysis*. Buckingham: Open University Press.

79 Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Μέρος πρώτο (4^η Έκδοση)*. Αθήνα: Γρηγόρης.

80 Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. & Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα Πλαίσιο Ελληνικής Πολιτικής*. Αθήνα: Ίων, σ. 15.

προσωπική ανάπτυξη - εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

Περαιτέρω μέλημα και παιδαγωγικό εγχείρημα των ιθυνόντων που παίρνουν τις μεταρρυθμιστικές αποφάσεις για το παρόν και το μέλλον της ολικής ποιοτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι να εκλάβουν υπόψη τους ότι: 1) Το σχολείο - ποιότητας και αξιολόγησης - μπορεί να αποτελέσει μια κοινότητα μάθησης (μαθαίνω για να μαθαίνω) και ένα οργανισμό διαχείρισης της γνώσης, που συνεχώς βελτιώνει όλες τις διαδικασίες λειτουργίας του μέσω του συστήματος συνεργιστικής ανατροφοδότησης και αλληλεπίδρασης πληροφοριών και γνωστικών σχημάτων. 2) Το σύστημα κατανομημένης και μετασχηματιστικής συμμετοχικής ηγεσίας και διοίκησης μπορεί να αντιμετωπίσει καίρια και αποτελεσματικά αξιολογικές αλλαγές, καινοτομίες και εκπαιδευτικές προσπάθειες που απαιτούν νέα ποιοτική μάθηση. 3) Η σύνδεση (αλληλοσυμπλήρωση - αλληλοσυνεργασία) της εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης με την εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε ιδιαίτερα θετικά ποιοτικά μαθησιακά αποτελέσματα, αφού μέσα από την αλληλεπίδραση τους υπάρχει αμοιβαία ωφέλεια, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους, ανάλογα με τον σκοπό τον οποίο υπηρετεί η καθεμιά απ' αυτές.

Ωστόσο, όραμα και ελπίδα όλων των άμεσα εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και πολιτείας) είναι να αποτελέσει η **ποιότητα** και η **αξιολόγηση**, μια συστηματική και ενδεδειγμένη παιδαγωγική προσπάθεια που μπορεί δυναμικά να παίξει σημαντικό ρόλο αναμόρφωσης σε μια διαδικασία μεταβολής του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος, σταδιακής ή ριζικής. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλάβουν πιο ενεργητικό ρόλο και να υιοθετήσουν στο άμεσο μέλλον «επτά βασικές ποιοτικές αρχές που σηματοδοτούν την ατζέντα για τη νέα μάθηση και την (συνεργιστική) αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: 1) Πανταχού παρούσα μάθηση (παντού, ανά πάσα στιγμή). 2) Διαρκής ανατροφοδότηση (διαμορφωτική αξιολόγηση). 3) Πολυτροπικότητα (κείμενο, εικόνα, ήχος, δεδομένα). 4) Ενεργός παραγωγή γνώσης (σχεδιασμός νοημάτων). 5) Συνεργατική νοημοσύνη (προσβάσιμη και αξιοποιήσιμη γνώση). 6) Μεταγνώση (σκέψη με αντικείμενο τη σκέψη). 7) Διαφοροποιημένη μάθηση (προσαρμοσμένη στις ανάγκες κάθε μαθητή)»⁸¹.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Λ. (1993). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο: Δυσκολίες - Προϋποθέσεις - Προοπτικές. Στο: Σ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο: Επιχειρήματα και*

81 Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης* [Ε. Αρβανίτη (Εισαγ. & Επιμ.) - Γ. Χρηστίδης (Μετ.)]. Αθήνα: Κριτική, σ.σ. 434-447.

- αντεπιχειρήματα (σ.σ. 229-254). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ανδρέου, Α. & Μαντζούφας, Π. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Λιβάνη ABE - «Νέα Σύνορα».
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (13), 33-42.
- Γεωργογιάννης, Π. (2016). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών. Ένα μοντέλο μαθητοκεντρικής αξιολόγησης*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργουδάκης, Γ. (2010). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών: Μύθοι και πραγματικότητες. Μια ανασκόπηση των σύγχρονων συστημάτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και η ελληνική «μοναδικότητα»*. Αθήνα: Διάυλος.
- Γιοκαρίνης, Κ. (1996). *Η εποπτεία και η αξιολόγηση του διδακτικού έργου και του διδάσκοντος: εγχειρίδιο σχολικού συμβούλου*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γιοκαρίνης, Κ. (2000). *Ο Σχολικός Σύμβουλος. Εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκότοβος, Α. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Μέρος πρώτο (4^η Έκδοση)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (1), 172-185.
- Δούκας, Χ. (2000). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994) (2^η Έκδοση)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ευρωπαϊκή Ένωση. (1994). *Προτάσεις για την κατάρτιση ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την αξιολόγηση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Εγκρίθηκε από την Επιτροπή Παιδείας της Ε.Ε. (26-27/6/1994), μετά από εξουσιοδότηση από το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας της Ε.Ε.
- Ευρωπαϊκή Ένωση. (1996). *Αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης. Σχέδιο ανάπτυξης ευρωπαϊκών σχεδίων σε σχολεία της Ε.Ε.* Εγκρίθηκε από το Συμβούλιο Υπουργών της Ε.Ε. στη συνεδρίαση της 9-11-1996.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.
- Καλογιαννάκη - Χουρδάκη, Π. (1989). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό (Τόμος 2, σ.σ. 620-621)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του

- εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο: Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών (Επιμ.), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σ.σ. 46-70). Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*, (30), 3-7.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*, (30), 3-7.
- Κατσιούλα, Π. & Μπούτσκου, Λ. (2015). Η αξιολόγηση και η αντίδραση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου τους. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, (2), 105-122.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Γ' Τόμο - Β' Έκδοση: Μ. Κουτούζης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (Κεφάλαιο 1, σ.σ. 13-38). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαμπρόπουλος, Χ., Σπινθουράκη, Ι-Α. & Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε. (2001). Μοντέλα αξιολόγησης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία: Οι διεθνείς τάσεις και η ελληνική προοπτική. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου. Εκπαιδευτική αξιολόγηση; ΠΩΣ;* (σ.σ. 127-136). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μιχαήλ, Κ., Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2003). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών: μια νέα προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (36), 60-81.
- Μπάλιου, Ε. (2011). *Οδηγός αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου: εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Ελλάδα. Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Γραφικές Τέχνες.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων): Ερμηνευτικό, Ορθογραφικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων - Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων, Επιστημονικών όρων, Ακρωνυμίων (Β' Έκδοση Εμπλουτισμένη)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2013). *Μικρό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας: Ερμηνευτικό, Συνωνύμων - Αντωνύμων, Κυρίων Ονομάτων, Με κλιτικούς πίνακες, Με οδηγίες για την ορθογραφία, Με κανόνες για τον γραπτό λόγο (Γ' Έκδοση)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Νόμος 2525/19-9-1997 (ΦΕΚ 188/23-9-1997, τ.Α'). *Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του*

- εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.
Νόμος 2986/8-2-2002 (ΦΕΚ 24/13-2-2002, τ.Α΄). *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.*
- Νόμος 4142/4-4-2013 (ΦΕΚ 83/9-4-2013, τ.Α΄). *Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.).*
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στη εκπαίδευση: Με έμφαση στην προσχολική (1^η Έκδοση).* Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2000). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών.* Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Ξωχέλλης, Π. (2006α). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του.* Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδάνος.
- Ξωχέλλης, Π. (2006β). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση. *Ειδικό Θεματικό Τεύχος: αξιολόγηση στη σχολική εκπαίδευση, (7), 42-59.*
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. & Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα Πλαίσιο Ελληνικής Πολιτικής.* Αθήνα: Ίων.
- Παπαδόπουλος, Π. (2015). Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Διαμορφώνοντας μια αξιολογική κουλτούρα. *Νέος Παιδαγωγός, (5), 173-182.*
- Παπακωνσταντίνου, Π. & Ανδρέου, Α. (1992). *Τα Διδασκαλεία και η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σκέψης (1875 - 1914).* Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: Κριτική ανάλυση - Υλικό στήριξης (Ανατύπωση).* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαμιτσάκης, Γ. (1991). Το πρόβλημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Μια πρώτη προσέγγιση με μια πρόταση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, (57), 83-85.*
- Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη [Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.)].* ΕΠΕΑΕΚ, Ενέργεια 1.1.α, Έργο ΣΕΠΠΕ. Θεσσαλονίκη: Action A.E.
- Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Ι. (2014). Εισαγωγή στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Στο Τόμο II: Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών (σ.σ. 25-41).* Αθήνα: Ίων.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών στην Κύπρο.* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Σιάρκος, Γ. (2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όρος επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος. *Τα εκπαιδευτικά*, (65-66), 175-183.
- Χαραλάμπους, Δ. & Γκανάκας, Ι. (2006). Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, Ειδικό Θεματικό Τεύχος: αξιολόγηση στη σχολική εκπαίδευση*, (7), 13-41.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). Συστήματα αξιολόγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (36), 114-132.

Ξενόγλωσση

- Broadfoot, P. (1996). *Education, Assessment and Society: A Sociological Analysis*. Buckingham: Open University Press.
- Gullo, D. (2010). *Αξιολόγηση της ανάπτυξης του παιδιού προσχολικής ηλικίας και του εκπαιδευτικού έργου (2^η αμερικάνικη έκδοση)* [Ε. Κουτσοβάνου, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Εισαγ. & Επιστ. Επιμ.) - Τ. Πλυτά (Μετ.)]. Αθήνα: Παπαζήση.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης* [Ε. Αρβανίτη (Εισαγ. & Επιμ.) - Γ. Χρηστίδης (Μετ.)]. Αθήνα: Κριτική.
- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD. (1989). *Measuring the quality of schools*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD. (1992). *The OECD international education indicators: A framework for analysis*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD. (1994). *Quality in teaching*. Paris: OECD.
- Rosenthal, L. (2001). *The cost of regulation in education: do school inspections improve school quality?* Department of Economics. University of Keele.
- Smith, M. & Glass, G. (1987). *Research and evaluation in education and the social sciences*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.
- Vroeijenstijn, T. (2002, October). *From Quality Assurance to Accreditation: the Dutch Case*. ASEE-SEFI-TUB International Colloquium. Berlin, Germany.

Ιστοσελίδες

- Αναγνώστου, Π., Grigorof, A. & Μπατσολάκη, Μ. (2012). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, ως παράμετρος της ευρύτερης Αξιολόγησης

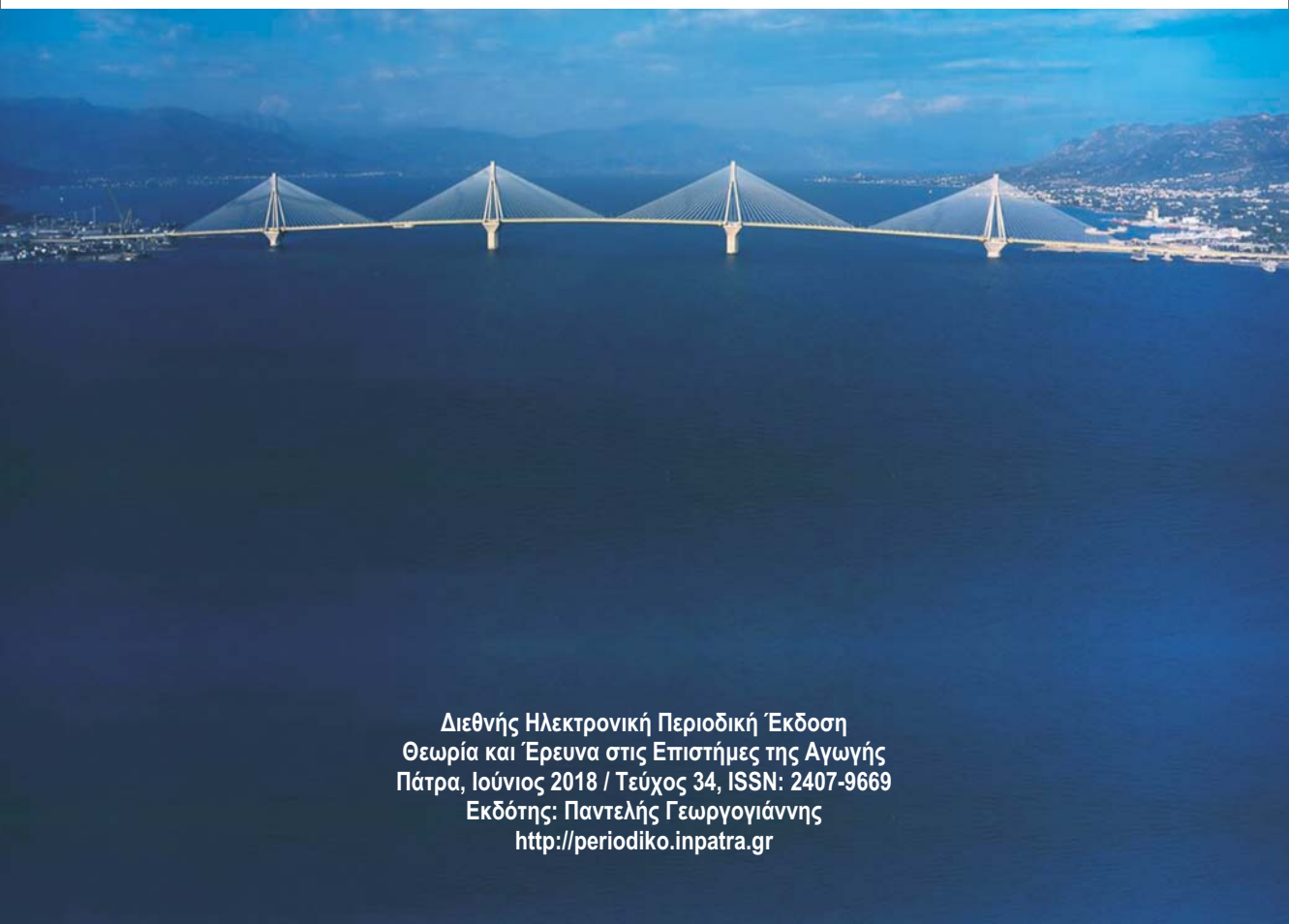
- του Εκπαιδευτικού Έργου. Στο Β΄ Τόμο: Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), «*Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*»: Πρακτικά - Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή (Αθήνα, 11-13 Μαΐου 2012) (σ.σ. 794-795). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στο: http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Panellinio_Synedrio/B_tomos.pdf (προσπελάστηκε στις 15/10/2017).
- Γιαννακοπούλου, Α. (2017). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. «*Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις διλήμματα και προοπτικές*»: Ειδική έκδοση. Πρακτικά-1^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ελληνικής Εταιρίας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Αθήνα, 28-29 Μαΐου 2016) (σ.σ. 643-653). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. [Γιαννακοπούλου, Α. (2017). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης: Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Εταιρίας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Ε.Α.)*, 1 (1) 2016 & (2) 2017, 643-653]. Στο: http://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2018/02/PRAKTIKA_TELIKO.pdf (προσπελάστηκε στις 6/4/2018).
- Γκανάκας, Ι. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή - Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/65409/files/gri-2006-971.pdf> (προσπελάστηκε στις 20/7/2016).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA P9, Ευρυδίκη. (2012). *Αριθμοί - Κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Έκδοση 2012. Έκθεση Ευρυδίκη* [Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού - 2012 (Μετ.)]. Αθήνα: Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού. Στο: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134El.pdf (προσπελάστηκε στις 7/6/2016).
- Θεοχάρης, Δ. (2011). *Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Διεθνείς τάσεις, εθνικές πολιτικές και σχολική πράξη*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/27371> (προσπελάστηκε στις 1/9/2017).
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα: Αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά. *Επιστημονική*

- Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 13 (2000), 75-87. Στο: http://ptde.uoi.gr/ptde_files/epetirida/Vol13_2000.pdf (προσπελάστηκε στις 19/7/2017).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στο: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf (προσπελάστηκε στις 7/1/2014).
- Παπαδέας, Μ. & ΣΙΑ ΟΕ. (2007). *Μελέτη αποτύπωσης συστήματος αξιολόγησης της εκπαίδευσης*. Στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/55> (προσπελάστηκε στις 7/5/2016).
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών* [Θ. Σμπρίνη (Επιμ.)]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Στο: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/232/1/00_master_document_with-cover.pdf (προσπελάστηκε στις 7/7/2016).
- ποιότητα. (2014, Απρίλιος 18). *Βικιλεξικό, Η Ελεύθερη Εγκυκλοπαίδεια*. Στο: <https://el.wiktionary.org/w/index.php?title=%CF%80%CE%BF%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1&oldid=3378605> (προσπελάστηκε στις 26/9/2015).
- Πολυζώη, Γ. (2012). Η δυναμική της αυτοαξιολόγησης και ο μαθητής: συνοπτική θεώρηση. Στο Β΄ Τόμο: Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), «*Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση - Τάσεις και Προοπτικές*»: Πρακτικά - Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή (Αθήνα, 11-13 Μαΐου 2012) (σ.σ. 773-781). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στο: http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Panellinio_Synedrio/B_tomos.pdf (προσπελάστηκε στις 16/10/2017).
- Ρουκούδη, Χ. (2016). *Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην ελληνική γενική εκπαίδευση κατά την περίοδο 1982 - 2004. Οι προθέσεις του Κράτους και οι θέσεις των Εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Παιδαγωγική Σχολή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής. 1^η Κατεύθυνση: Κοινωνία, Εκπαίδευση και Παιδαγωγική. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/287053/files/GRI-2017-18288.pdf> (προσπελάστηκε στις 1/6/2017).
- Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.-Ι.Ε.Π. (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Τόμος Ι: Βασικό Πλαίσιο*. Δεκέμβριος 2012. Στο: http://aee.iep.edu.gr/secondary_education (προσπελάστηκε στις 7/7/2016).
- ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. (2010). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. -

- Κ.Ε.Ε. Στο: http://www.opengov.gr/ypepth/wp-content/uploads/downloads/2010/06/Protasi_Autoaksiologisis.pdf (προσπελάστηκε στις 11/9/2017).
- ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. (2011α). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Βασικό Πλαίσιο*. Αθήνα: ΥΠ.ΔΒΜ.Θ. - Κ.Ε.Ε. Στο: http://www.kee.gr/html/newsfull_main.php?ID=2&topicID=96 (προσπελάστηκε στις 7/1/2014).
- ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. (2011β). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Διαδικασίες και Εργαλεία*. Αθήνα: ΥΠ.ΔΒΜ.Θ. - Κ.Ε.Ε. Στο: http://www.kee.gr/html/newsfull_main.php?ID=2&topicID=96 (προσπελάστηκε στις 7/1/2014).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_1_16.pdf (προσπελάστηκε στις 7/1/2014).
- Χαμπηλομάτη, Π. (2010). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ήπειρο (1940-1980)*. Διδακτορική Διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/30148#page/1/mode/2up> (προσπελάστηκε στις 7/7/2016).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Κούτρας Γεώργιος** του Ιωάννη και της Ελευθερίας γεννήθηκε στη Λαμία Φθιώτιδος. Είναι πτυχιούχος του Τ.Ε.Φ.Α.Α. Κομοτηνής, πτυχιούχος του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Ρόδου και κατέχει μεταπτυχιακά στην «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση» και στην «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση». Επίσης, είναι απόφοιτος της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (ΕΠΠΑΙΚ) Ρόδου, ενώ διδάσκει ως Καθηγητής Φυσικής Αγωγής σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 1999 έως το 2018. Υπήρξε Υποδιευθυντής στο Δ.Ι.Ε.Κ. Ρόδου, ενώ σήμερα είναι Υποδιευθυντής στο Γυμνάσιο Καλυθίων Ρόδου. Ακόμη, έχει ενταχθεί στο Υπο-Μητρώο Αξιολογητών για την Πιστοποίηση της Εκπαιδευτικής Επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.), είναι εκπαιδευτής στο Δ.Ι.Ε.Κ. και στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ρόδου, αλλά και κριτής εργασιών σε Πανελλήνια Συνέδρια και Περιοδικά. Στοιχεία Επικοινωνίας: georgios_koutras@yahoo.gr.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Ιούνιος 2018 / Τεύχος 34, ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>