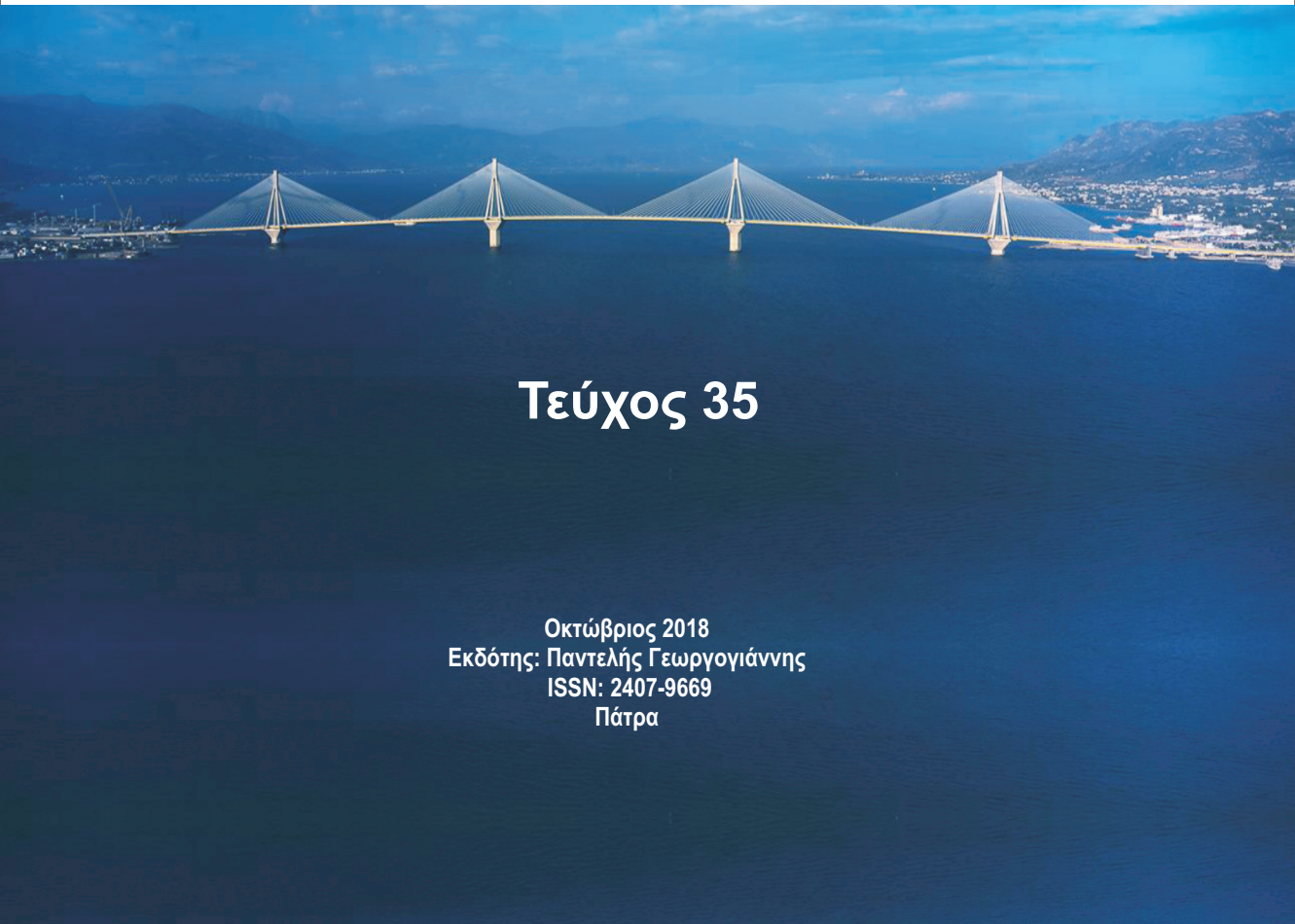


Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 35

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

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 35

Πάτρα, Οκτώβριος 2018

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 101, 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 Lambriini, *Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México*

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,*

Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας

Μήτσης Ναπολέων, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Πανταζής Σπύρος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

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

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

Σκούρτου Ελένη, *τ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

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

Καμαρούδης Σταύρος, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Μαυρίλας Δημοσθένης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Μπάκας Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

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

Πλακίτση Κατερίνα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

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

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

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

Κεδράκα Κατερίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

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

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

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

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

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

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

Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Τσεμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 4ης Περιφέρειας Αθήνας

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

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

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

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

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

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

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

Περιεχόμενα

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού-συμβούλου στη διαπολιτισμική εκπαιδευτική διαδικασία	7
<i>Κατσάνος Ιωάννης Θ.-Μπουλάκη Αρχόντω Δ.</i>	
Η διεθνής συζήτηση στο πεδίο των εξωσχολικών πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού: Επιστημολογικά παραδείγματα και μεθοδολογικές προεκτάσεις	23
<i>Τζιφόπουλος Μενέλαος</i>	
Επίδοση μαθητών ολιγοθέσιων και πολυθέσιων δημοτικών σχολείων στη Νεοελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά	41
<i>Πιστιόλη Ελένη</i>	
Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης: Η περίπτωση της διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας	67
<i>Καζαντζής Χρήστος</i>	
Επιμόρφωση δημοτικών στελεχών. Αναδυόμενοι προβληματισμοί και ζητήματα κατά τη διαδικασία προγραμματισμού από τα μέλη της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς	85
<i>Σπανού Αικατερίνη</i>	

Κατσάνος Ιωάννης Θ.
Μπουλάκη Αρχόντω Δ.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού-συμβούλου στη διαπολιτισμική εκπαιδευτική διαδικασία

Περίληψη

Με τις μετακινήσεις πληθυσμών και το κλίμα παγκοσμιοποίησης των τελευταίων δεκαετιών, η εκπαίδευση βρέθηκε –και βρίσκεται– αντιμέτωπη με καινούργιες προκλήσεις. Η Ελληνική κοινωνία μπορεί να χαρακτηριστεί ως πολυπολιτισμική, αφού τόσο αλλοδαποί – οικονομικοί κυρίως μετανάστες και πρόσφυγες από εμπόλεμες περιοχές, αποτελούν σημαντικό ποσοστό του πληθυσμού της χώρας¹. Έτσι δημιουργούνται νέες συνθήκες στα Ελληνικά σχολεία Ε αφού οι μαθητές αυτοί προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα. Οι παραπάνω ομάδες μαθητών αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα και δυσκολίες που χρήζουν ειδικής συμβουλευτικής προσέγγισης. Υπό αυτό το πλαίσιο έχει μεγάλο ενδιαφέρον να εξετάσουμε εάν και υπό ποιες προϋποθέσεις, ο εκπαιδευτικός - σύμβουλος μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά «τον διαφορετικό άλλο», με στόχο την ανάπτυξη πολιτισμικής ταυτότητας και την διαμόρφωση ενός σχεδίου ζωής με βάση τις αρχές της συμβουλευτικής σε ένα πολιτισμικά ευαίσθητο περιβάλλον.

¹ Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι., (2008). *Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Λέξεις-κλειδιά: εμπόλεμες περιοχές, εκπαιδευτικός-σύμβουλος, πολιτισμική ταυτότητα.

The role of the educator-advisor in the intercultural educational process

Abstract

Due to the movement of the populations and the globalization climate during the last decades, education has faced -and continues facing-new challenges. Greek society can be characterized as multicultural, since both foreigners-mainly migrant workers-and refugees from war zone areas, constitute an important percentage of the population of our country. Thus, new conditions are created in Greek schools since these students come from different cultural and socio-economic backgrounds. The above mentioned groups of students face specific problems and difficulties which require a special advisory approach .In this context, it is interesting to examine whether and under which circumstances the educator-advisor can treat this “different individual” effectively with the aim of developing a cultural identity and the creation of a life plan based on the principles of counseling in a culturally sensitive environment.

Keywords: war zone areas, educator-advisor, cultural identity.

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα ερευνητική εργασία, θα προσεγγίσουμε το ζήτημα της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής – στο πλαίσιο της σημερινής πολιτισμικής διάρθρωσης της ελληνικής κοινωνίας. Συγκεκριμένα θα αποσαφηνίσουμε τις έννοιες του πολιτισμού, της πολυπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικότητας και του Διαπολιτισμικού Προσανατολισμού στον χώρο της Συμβουλευτικής. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στην έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας και στην ανάπτυξη της σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, ως απαραίτητη προϋπόθεση της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής, με άτομα διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Τέλος θα συζητήσουμε τον ρόλο του Συμβούλου και την πολιτισμική του επάρκεια, καθώς και τις δεξιότητες εκείνες που απαιτούνται σε μια αποτελεσματική Διαπολιτισμική Συμβουλευτική διαδικασία με όρους ισότητας και αποδοχής.

1. Σχολείο και Ετερότητα: Σημερινή Κατάσταση

Στο κείμενο αυτό θα σχολιάσουμε μια ειδική όψη των νεότερων συγκυριών, σε πραγματικό και θεωρητικό επίπεδο, που αφορά –με δραματικό, συχνά, τρόπο– την εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αναφερόμαστε στην αυξανόμενη πολιτισμική

ποικιλομορφία η οποία αποτυπώνεται πια στην καθημερινή μας πραγματικότητα. Η Ελλάδα τις δύο τελευταίες δεκαετίες συγκεντρώνει άτομα και ομάδες από διαφορετικούς πολιτισμούς, γεγονός που κάνει επιτακτική την ανάγκη να γνωρίσουμε και μετά να αναγνωρίσουμε το διαφορετικό, να το αποδεχτούμε για να συνυπάρξουμε. Το νέο αυτό φαινόμενο κατέλαβε εξαπίνης μια κοινωνία που δεν ήταν, δεν είναι και δεν ήθελε να είναι έτοιμη για μια τέτοια αλλαγή. Αυτή η διατύπωση είναι ιδιαίτερα κρίσιμη, γιατί συνδέεται με στάσεις ιστορικά καθορισμένες και επενδυμένες με ισχυρές συναισθηματικές φορτίσεις, που περιπλέκουν τις πρακτικές διαστάσεις του εκπαιδευτικού αυτού προβλήματος. Στο Ελληνικό σχολείο, οι μαθητές αυτοί προέρχονται από ένα πολύ διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και συχνά διαφοροποιούνται ως προς την κουλτούρα, την φυλή, την θρησκεία, την γλώσσα ή την εθνική προέλευση, γεγονός που πολλές φορές προκαλεί τριβές με την κοινωνία του σχολείου. Οι παραπάνω ομάδες μαθητών αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα και δυσκολίες και έχουν αυξημένες, συνεχώς εξελισσόμενες και διαφοροποιημένες ανάγκες για πληροφόρηση και υποστήριξη, προκειμένου να διαμορφώσουν το σχέδιο ζωής και σταδιοδρομίας τους².

Οι μαθητές αυτοί φαίνεται ότι ενισχύουν την σχολική ανισότητα στην Ελλάδα³ αφού υπολείπονται των ελλήνων μαθητών στις επιδόσεις τους στα μαθήματα⁴, δυσκολεύονται να ενταχθούν στην κοινωνία του ελληνικού σχολείου, παρουσιάζουν αυξημένα ποσοστά σχολικής διαρροής, πολλές φορές παρουσιάζουν αυξημένα ποσοστά βίας και εγκληματικότητας⁵. Στην συνέχεια, αυτές οι μειονότητες έχουν διαφορετική πρόσβαση στην αγορά εργασίας, αφού στην ουσία πρόκειται για δύο διαφορετικές αγορές εργασίας μέσα στην ίδια την κοινωνία, μέσα στον ίδιο πολιτισμό⁶. Η μία αγορά εργασίας απευθύνεται στην κυρίαρχη τάξη και κουλτούρα και περιλαμβάνει όλα τα κυρίαρχα και επίλεκτα επαγγέλματα. Η δεύτερη αγορά εργασίας περιλαμβάνει επαγγέλματα που κατά κανόνα είναι κακώς αμειβόμενα και το κυριότερο, δεν έχουν προοπτικές σταδιοδρομίας. Οι μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές κουλτούρες, συνήθως απευθύνονται και κατευθύνονται σε αυτή τη δεύτερη αγορά εργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, μπορούμε να υποστηρίξουμε την ανάγκη για μια ιδιαίτερη συμβουλευτική προσέγγιση, που διέπεται από αρχές και

2 Μαστοράκη, Ε. (2003), Πηγαίνοντας προς ένα ευρωπαϊκό ουράνιο τόξο: Καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής σε Εκπαιδευτικούς – Συμβούλους Προσανατολισμού. Πρακτικά Ημερίδας, *Διαπολιτισμική Συμβουλευτική*, Αθήνα: ΕΚΕΠ, σ. 38

3 Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Α., & Σκούρτου, Ε. (2001). *Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες-Κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο σ.40

4 Σκούρτου, Ε., Βρατσάκης, Κ., & Γκόβαρης Χ., *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*, Στο: [http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20\(Skourtou%20et%20al.\)_pdf](http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20(Skourtou%20et%20al.)_pdf) (προσπελάσθηκε στις 01/03/2018), σ. 21

5 Κλεφτάρης, Γ. (2003), Ο ρόλος της πολιτισμικής ταυτότητας στην ψυχολογική συμβουλευτική ατόμων διαφορετικής κουλτούρας. Πρακτικά Ημερίδας, *Διαπολιτισμική Συμβουλευτική*, Αθήνα: ΕΚΕΠ, σ. 14

6 Κάντας, Α. (2003), Ο σύμβουλος ως γεφυροποιός διαφορετικών αξιακών και πολιτιστικών πλαισίων. Πρακτικά Ημερίδας, *Διαπολιτισμική Συμβουλευτική*, Αθήνα: ΕΚΕΠ, σ.25

όρους διαπολιτισμικού προσανατολισμού. Στο σημείο αυτό θεωρούμε αναγκαίο να αναφερθούμε σε ορισμένες βασικές έννοιες της διαπολιτισμικής προσέγγισης και της συμβουλευτικής. Ο όρος πολιτισμός, στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία όπως η ηλικία, το φύλο, το μέρος διαμονής, την κοινωνικο-μορφωτική κατάσταση καθώς και εθνογραφικά στοιχεία όπως η εθνικότητα, η γλώσσα και η θρησκεία⁷. Ο όρος πολυπολιτισμός παρέχει ένα εννοιολογικό πλαίσιο που αναγνωρίζει την πολύπλοκη διαφορετικότητα μιας κοινωνίας και αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων ομάδων καθώς και στις σχέσεις μίας ομάδας⁸. Η συμβουλευτική διαδικασία από την αρχή διεξάγεται σε ένα σαφές πολιτιστικό πλαίσιο: τα εμπλεκόμενα άτομα ήταν κατά κύριο λόγο απόλυτα ενσωματωμένα στο υφιστάμενο πολιτιστικό πλαίσιο, ήταν άτομα ίδιας φυλετικής προέλευσης και σε γενικές γραμμές απέβλεπαν προς τα κύρια στρώματα της κάθε συγκεκριμένης κοινωνίας⁹. Στις σημερινές συνθήκες ο όρος πολυπολιτισμική συμβουλευτική αφορά κάθε συμβουλευτική σχέση όπου τα εμπλεκόμενα άτομα ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για την κοινωνική πραγματικότητα¹⁰. Ο Δαμανάκης υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση με αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία των σύγχρονων κοινωνιών και με γνώμονα την ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών, στοχεύει στην ειρηνική συμβίωση ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Ο ίδιος τονίζει ότι η διαπολιτισμική ιδέα και θεωρία έχει ως αξίωμα την ισοτιμία των πολιτισμών, την ισοτιμία των διαφορετικών μορφωτικών κεφαλαίων των μαθητών και την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους. Ως εκ τούτου η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται σε όλα τα μέλη και όλους τους θεσμούς και τις κοινωνικές ομάδες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας¹¹.

Υπό αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, ισχυριζόμαστε ότι η συμβουλευτική διαδικασία στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες όπως η Ελληνική, οφείλει να είναι μια διαδικασία διαπολιτισμικού προσανατολισμού, με όρους και συνθήκες διαπολιτισμικής αγωγής και θεωρίας.

2. Ο ρόλος του Συμβούλου

Στο χώρο της Εκπαίδευσης καλούμεθα καθημερινά να αντιμετωπίσουμε την πρόκληση του πλουραλισμού και της ετερότητας των αλλοδαπών μαθητών

7 Παπαστυλιανού, Ν. (2003), Διαπολιτισμική Συμβουλευτική και Δεοντολογία. Πρακτικά Ημερίδας, Διαπολιτισμική Συμβουλευτική, Αθήνα: ΕΚΕΠ, σ.30.

8 Παπαστυλιανού, Ν. (2003), Διαπολιτισμική Συμβουλευτική και Δεοντολογία. Πρακτικά Ημερίδας, Διαπολιτισμική Συμβουλευτική, Αθήνα: ΕΚΕΠ, σ.30

9 Κάντας, Α. (2003), Ο σύμβουλος ως γεφυροποιός διαφορετικών αξιακών και πολιτιστικών πλαισίων. Πρακτικά Ημερίδας, Διαπολιτισμική Συμβουλευτική, Αθήνα: ΕΚΕΠ σ.14

10 Παπαστυλιανού, Ν. (2003), Διαπολιτισμική Συμβουλευτική και Δεοντολογία, Πρακτικά Ημερίδας, Διαπολιτισμική Συμβουλευτική, Αθήνα: ΕΚΕΠ, σ.30

11 Δαμανάκης, Μ. (2000), Η εκπαίδευση των παλινοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Προσέγγιση, Αθήνα: Gutenberg, σ.45

μας καθώς και αυτών που προέρχονται από μειονότητες. Οι Σύμβουλοι είναι αυτοί που δύνανται να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη διαμόρφωση της ταυτότητας των παιδιών αυτών¹², σεβόμενοι την καταγωγή τους, τη γλώσσα τους, τη θρησκεία τους, τα φυλετικά τους χαρακτηριστικά¹³. Να βοηθήσουν στην ενίσχυση της κοινωνικής και πολιτισμικής αυτογνωσίας των μαθητών μέσα από την συγκριτική παρουσίαση κοινωνιών, πολιτισμών και άλλων θεσμών στα διάφορα στάδια οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης, με στόχο να αναδειχθούν οι σχέσεις πλουραλισμού, πολιτισμικού σχετικισμού, ισοτιμίας, αλληλεξάρτησης και αμοιβαίας αποδοχής. Στον παιδαγωγικό χώρο του σχολείου ο Σύμβουλος¹⁴, είναι αυτός που μέσα από εκπαιδευτικές πρακτικές, μπορεί να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να επαναπροσδιορίσουν τις αξίες τους, τις στάσεις τους και τη συμπεριφορά τους, ώστε να μειωθεί ή και να εξαλειφθεί η προκατάληψη απέναντι στους «άλλους». Ο εκπαιδευτικός που πρόκειται να ασχοληθεί με άτομα και κυρίως μαθητές διαφορετικής κουλτούρας, πρέπει να λάβει υπόψη του ότι η κουλτούρα και οι πολιτισμικές παραδόσεις επηρεάζουν την αντίληψη του εαυτού. Ο «εαυτός» ορίζεται με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Στις δυτικές κοινωνίες π.χ. η έννοια του εαυτού βασίζεται κυρίως στην ατομικότητα, ενώ σε ορισμένες ανατολικές κουλτούρες η έννοια του εαυτού ορίζεται σε σχέση με τους σημαντικούς άλλους. Αυτές οι διαφορές στον τρόπο που γίνεται πολιτισμικά αντιληπτός ο εαυτός, είναι συχνά ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία στην συμβουλευτική διαδικασία. Επιπλέον ένα πολύ σημαντικό στοιχείο του εαυτού, που πρέπει να ληφθεί υπόψη στην συμβουλευτική διαδικασία, είναι αυτό της αυτοεκτίμησης. Η αυτοεκτίμηση, ως σημαντικό στοιχείο της προσωπικότητας, ορίζεται συνήθως ως η θετική ή αρνητική στάση – εικόνα του ατόμου ως προς τον εαυτό του¹⁵. Οι εθνικές ή άλλες μειονότητες συνδέονται συχνά με ορισμένα είδη κοινωνικής καταπίεσης, όπως λιγότερες ευκαιρίες για εκπαίδευση και για καλά αμειβόμενες και υψηλού κοινωνικού γοήτρου θέσεις εργασίας. Κατά συνέπεια οι μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, προέρχονται σε γενικές γραμμές από οικογένειες στις οποίες οι γονείς είναι φτωχοί, εργάζονται σε χαμηλά αμειβόμενες θέσεις εργασίας ή είναι άνεργοι. Όλοι αυτοί οι παράγοντες συμβάλλουν στην χαμηλή αυτοεκτίμηση των ατόμων αυτών την απογοήτευσή

12 Κουρτίδου, Φ., Μπρίκα, Ε., Πασχαλίδου, Ε. & Ρουμπίδης, Χ. (2000). «Η Κατασκευή της Πολιτισμικής Ταυτότητας των Ελλήνων Μαθητών του Λυκείου». Στο : Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου – Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ. και Οικονόμου, Θ. (επιμ.), «Εμείς» και οι «Άλλοι». Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα. . Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδανός. σ.σ.251-264

13 Βερνίκος Ν., & Δασκαλοπούλου, Σ., (2002), *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*, Αθήνα:Κριτική, σ.13

14 Κοσμίδου-Hardy, (1999), Η συμβολή της αναπτυξιακής συμβουλευτικής για την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας: Έμφαση στην κριτική αυτό-γνωσία και κοινωνιογνωσία του εκπαιδευτικού, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής –Προσανατολισμού*, τ. 50-51, σ.σ. 21-57

15 Λεονταρή, Α. (1996), *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα

τους, το άγχος, την μοναξιά, την κατάθλιψη κ.λ.π.¹⁶. Ειδικά στους εφήβους παρατηρείται αυξημένη βία, εγκατάλειψη ή συστηματική αποχή από το σχολείο, απουσίες, αποβολές κ.λ.π. Επιπλέον τα οικογενειακά και προσωπικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διαφορετικής κουλτούρας είναι συχνά αποτέλεσμα εξωτερικών παραγόντων όπως κοινωνικές διακρίσεις, ρατσισμός, σεξισμός κ.ά. Άλλωστε από πολύ νωρίς τα παιδιά αρχίζουν να διαμορφώνουν την εικόνα του εαυτού τους, μέσα στις υπάρχουσες κοινωνικές δομές, όπου αναπαράγονται κοινωνικά στερεότυπα της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης και το «άλλο» και το «διαφορετικό» απορρίπτεται ή χαρακτηρίζεται ως κοινωνικά κατώτερο¹⁷. Όταν μάλιστα ληφθούν υπόψη και ορισμένοι άλλοι παράγοντες όπως η φυλή, το φύλο, η ηλικία, η νοοτροπία, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, η αντίληψη του κόσμου, τα ήθη και τα έθιμα των μαθητών αλλά και η πιθανή δυσκολία τους στη γλώσσα, τότε η συμβουλευτική προσέγγιση δεν είναι καθόλου εύκολη. Η προσέγγιση του μαθητή διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου και η εγκαθίδρυση μιας ποιοτικής συμβουλευτικής σχέσης, προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός θα «δει» τον μαθητή μέσα στο οικογενειακό και πολιτισμικό του πλαίσιο και καθιστά απολύτως αναγκαία την διεύρυνση της κατανόησης του συμβούλου ως προς τα πολιτισμικά θέματα που αφορούν τον μαθητή.

Το ζητούμενο στην προαναφερόμενη κατάσταση, είναι όχι μόνο να αφήσουμε να επιβιώσουν οι «διαφορετικοί» μαθητές, αλλά και να αναγνωρίσουμε τη σπουδαιότητά τους¹⁸, αφού στα πλαίσια των αρχών της ισότητας, ο καθένας μας οφείλει να περιβάλλει με σεβασμό όλες τις πολιτισμικές ομάδες με τις οποίες συνυπάρχει. Όπως επισημαίνει ο Ταϊήλορ¹⁹, η διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου είναι στενά συνδεδεμένη με την κοινωνική αναγνώριση που εισπράττει από το περιβάλλον στο οποίο ζει, διότι όπως υποστηρίζει ο ίδιος ερευνητής, η απουσία αναγνώρισης ή η εσφαλμένη αναγνώριση, μπορούν να αποβούν επιζήμιες και να αποτελέσουν μια μορφή καταπίεσης, η οποία καταλήγει στον εγκλωβισμό και σ' έναν εσφαλμένο, διαστρεβλωμένο και στερημένο τρόπο ύπαρξης.

Έτσι στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας οι κοινωνίες διατρέχουν τον κίνδυνο να αγνοήσουν, να υποβαθμίσουν και να αφομοιώσουν την μοναδικότητα της ταυτότητας που το κάθε άτομο δικαιούται. Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να αναφέρουμε την έννοια της « πολιτισμικής ταυτότητας», αφού είναι σχετική τόσο με το πολιτισμικό πλαίσιο και την κουλτούρα, όσο και με την έννοια του εαυτού. Η «πολιτισμική ταυτότητα» αναφέρεται στην πολιτισμική συνείδηση και ενημερότητα ενός ατόμου και μπορεί να ειπωθεί ως μέρος της αυτοαντίληψής του, που προέρχεται από την γνώση ότι ανήκει σε μια κοινωνική

16 Κλεφτάρας, Γ., (1998). *Η κατάθλιψη σήμερα: Περιγραφή, Διάγνωση, Θεωρίες και Ερευνητικά Δεδομένα*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα σ.292

17 Στεργίου, Λ., «Το νηπιαγωγείο των «διαφορετικών»: η διαπολιτισμική μέρα απ το πρωί φαίνεται». Στο @ (προσπελάστηκε στις 28/2/2009)

18 Ταϊήλορ, Τσ., (1997), *Πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα:Πόλις σ.186

19 Ταϊήλορ, Τσ., (1997), *Πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Πόλις σ.186

ομάδα καθώς και από την αξία ή το συναισθηματικό νόημα που αποδίδει στο ότι αποτελεί μέλος αυτής της ομάδας²⁰. Είναι σημαντικό για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών:

α) να ευαισθητοποιηθούν οι ίδιοι και να διευρύνουν την πολιτισμική τους ταυτότητα ως προς τα πολιτισμικά θέματα που αντιμετωπίζει ο μαθητής και

β) να διερευνήσουν το επίπεδο της πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή, έτσι ώστε να προσαρμόσουν αρχικά την συμβουλευτική τους παρέμβαση στο επίπεδό του και στη συνέχεια να τον βοηθήσουν να την αναπτύξει.

2.1. Ανάπτυξη πολιτισμικής ταυτότητας

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε εν συντομία στην θεωρία του Jackson (1975)²¹, σύμφωνα με την οποία η αποτελεσματικότητα ενός Συμβούλου σχετίζεται άμεσα με την δυνατότητά του να αξιολογεί την πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου με το οποίο εμπλέκεται. Η θεωρία ανάπτυξης της πολιτισμικής ταυτότητας επιτρέπει να αξιολογηθεί αφενός η πολιτισμική ταυτότητα ενός ατόμου και αφετέρου η εξέλιξη της πολιτισμικής του συνείδησης δηλαδή η σταδιακά αυξανόμενη ενημερότητά του σε σχέση με τους άλλους και την κοινωνία. Η πολιτισμική συνείδηση και η ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο κάθε φορά πολιτισμικό θέμα ή κατάσταση. Αν και ένα άτομο μπορεί να επιτύχει ένα υψηλό επίπεδο πολιτισμικής συνείδησης σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό θέμα, εντούτοις, καθώς αντιμετωπίζει νέα θέματα, μπορεί να γυρίσει σε πιο αρχικά στάδια πολιτισμικής ενημερότητας. Σύμφωνα με την θεωρία του Jackson, υπάρχουν πέντε στάδια ανάπτυξης πολιτισμικής ταυτότητας:

α) Αφέλεια: Το άτομο δεν έχει καμία συνείδηση του εαυτού του ως ανήκων σε μια πολιτισμική, φυλετική ή εθνική μειονοτική ομάδα.

β) Αποδοχή παθητική ή ενεργητική: η προσωπική ταυτότητα καθορίζεται από «τον άλλο» και συχνά από την αντίδραση στην κυρίαρχη κουλτούρα.

γ) Αντίσταση και αναγνώριση: τα άτομα αναγνωρίζουν το γεγονός ότι ανήκουν σε μια συγκεκριμένη ομάδα, η οποία καταπιέζεται από τους υπάρχοντες θεσμούς της κυρίαρχης κοινωνικής κατάστασης και αυτό το γεγονός αποτελεί από μόνο του μια ταυτότητα.

δ) Επαναπροσδιορισμός και προβληματισμός: το άτομο συνειδητοποιεί ότι ανήκει σε μια συγκεκριμένη μειονοτική ομάδα και αναπτύσσει και καθιερώνει μια στερεή μειονοτική ταυτότητα.

ε) Πολυεπίπεδη εσωτερικευση: το άτομο συνειδητοποιεί πλήρως ότι ανήκει σε μια συγκεκριμένη μειονοτική ομάδα και είναι πολιτισμικά ενήμερο για τους

20 Κλεφτάρας Γ., (2003), Ο ρόλος της πολιτισμικής ταυτότητας στην ψυχολογική συμβουλευτική ατόμων διαφορετικής κουλτούρας. Πρακτικά Ημερίδας, *Διαπολιτισμική Συμβουλευτική*, Αθήνα: ΕΚΕΠ, σ.14

21 Κλεφτάρας Γ., (2003), Ο ρόλος της πολιτισμικής ταυτότητας στην ψυχολογική συμβουλευτική ατόμων διαφορετικής κουλτούρας. Πρακτικά Ημερίδας, *Διαπολιτισμική Συμβουλευτική*, Αθήνα: ΕΚΕΠ, σ.14

άλλους και την κυρίαρχη κουλτούρα ενώ παράλληλα μπορεί να αναγνωρίζει τις θετικές και να αγωνίζεται ενάντια στις αρνητικές πλευρές της.

2.2. Πολιτισμική ταυτότητα Συμβούλου

Επιπλέον, στην συμβουλευτική διαδικασία, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο παίζει το επίπεδο πολιτισμικής συνείδησης του συμβούλου, ειδικά όταν εργάζεται με άτομα διαφορετικής πολιτισμικής ομάδας και ο ίδιος ανήκει στην κυρίαρχη κουλτούρα. Το αναπτυξιακό μοντέλο του Ponterotto²² και των συνεργατών του, περιγράφει την ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας των Συμβούλων, οι οποίοι ανήκουν στα κυρίαρχα πολιτισμικά και κοινωνικά στρώματα, όταν αυτοί έρχονται σε επαφή με πολυπολιτισμικά θέματα:

- α) Προ-έκθεση: ο Σύμβουλος δεν γνωρίζει και δεν είναι συνειδητοποιημένος σε πολυπολιτισμικά θέματα και προσπαθεί να συμπεριφερθεί σε όλα τα άτομα με τον ίδιο τρόπο. Δεν έχει συνείδηση των δικών του πολιτισμικών προκαταλήψεων και μπορεί να μην συνειδητοποιεί ότι ανήκει στην κυρίαρχη κουλτούρα, με ότι αυτό συνεπάγεται
- β) Έκθεση: ο Σύμβουλος έχει έρθει σε επαφή με πολυπολιτισμικά θέματα και αρχίζει να συνειδητοποιεί τις πολιτισμικές διαφορές, τις κοινωνικές διακρίσεις και την υπάρχουσα κατάσταση. Συνήθως βρίσκεται σε σύγχυση γιατί δεν ξέρει πώς να αντιμετωπίσει άτομα διαφορετικής κουλτούρας.
- γ) Φανατισμός ή αμυντική στάση: ο Σύμβουλος είναι ενήμερος και έχει συνειδητοποιήσει τα πολιτισμικά θέματα. Ανάλογα με την προσωπική του θεωρία, αναπτύσσει αμυντική στάση ή υποστηρίζει ένθερμα την πολυπολιτισμικότητα
- δ) Σύνθεση και ενσωμάτωση: ο σύμβουλος είναι απόλυτα ενήμερος για την δική του πολιτισμική ταυτότητα και το δικό του πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς καθώς και για αυτό του ατόμου με το οποίο εμπλέκεται στην συμβουλευτική διαδικασία. Γνωρίζει ότι η ανάπτυξη της πολιτισμικής συνείδησης αποτελεί μια διαδικασία ζωής και είναι έτοιμος να σεβαστεί τον άλλο και να μάθει από αυτόν.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω η αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής διαδικασίας με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, αλλά και η ικανότητα αποφυγής των διαφόρων δυσκολιών και εμποδίων που συναντώνται, είναι άμεσα συνδεδεμένες με το επίπεδο ανάπτυξης της πολιτισμικής ταυτότητας τόσο του Συμβούλου, όσο και του ατόμου με το οποίο εμπλέκεται στην συμβουλευτική διαδικασία.

2.3 Επαγγελματική επάρκεια Συμβούλου

Όλες οι παραπάνω επισημάνσεις οδηγούν στο σημαντικό θέμα των δεξιοτήτων του συμβούλου. Στην περίπτωση δε του εκπαιδευτικού – συμβούλου, ο οποίος

22 Κλεφτάρας Γ., (2003), Ο ρόλος της πολιτισμικής ταυτότητας στην ψυχολογική συμβουλευτική ατόμων διαφορετικής κουλτούρας. Πρακτικά Ημερίδας, *Διαπολιτισμική Συμβουλευτική*, Αθήνα: ΕΚΕΠ, σ.14

έχει να αντιμετωπίσει μαθητές και μάλιστα εφήβους διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, έχει ιδιαίτερη σημασία η πολιτισμική ευαισθησία του ίδιου και η ικανότητά του να διαχειριστεί την ποικιλομορφία των σχέσεων. Ως επαγγελματική επάρκεια ενός Συμβούλου ορίζεται το σύνολο εκείνων των δεξιοτήτων που περιλαμβάνουν την αυτογνωσία, τις κατάλληλες γνώσεις, την γνώση των ορισμών, την ανάπτυξη πολιτισμικής ταυτότητας, συγκεκριμένες ικανότητες επικοινωνίας. Ο Σύμβουλος θεωρείται επαγγελματικά επαρκής όταν συγκεντρώνει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Ενημέρωση, γνώση και ικανότητες ώστε να μπορεί να λαμβάνει τις κατάλληλες αποφάσεις όταν συνομιλεί με μαθητές μέσα σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο,
- Ικανότητα στην κατανόηση του πολιτισμικού υπόβαθρου του «άλλου»,
- Αναγνώριση και αποδοχή των προσωπικών πολιτισμικά διαμορφωμένων απόψεων, πολιτιστικών γνώσεων και πληροφοριών,
- Ακριβής κατανόηση του πολιτισμικού πλαισίου του «άλλου», και κατανόηση της σημασίας που έχει αυτό το πλαίσιο για τον ίδιο,
- Ικανότητα του συμβούλου να προχωρεί στις κατάλληλες αλλαγές, την κατάλληλη στιγμή με τον καταλληλότερο τρόπο²³.

Αν και πρακτικά είναι δύσκολο ένας εκπαιδευτικός να γνωρίζει στοιχεία από όλους τους πολιτισμούς και την ποικιλομορφία τους, η διαθεσιμότητα του ίδιου, η επίγνωση των αξιών, οι γνώσεις και οι δεξιότητές του, οι στάσεις, αξίες και εμπειρίες του συμβουλευόμενου και οι στάσεις και οι αξίες της κυρίαρχης ομάδας έναντι των στάσεων και αξιών της υπο-ομάδας στην οποία ανήκει ο συμβουλευόμενος, συνιστούν τις τρεις βασικές συνιστώσες της επαγγελματικής επάρκειας.

Επιπλέον, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εξετάσουμε εάν και κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη και συγκεκριμένα η ενσυναίσθηση, προάγει τις παραπάνω ικανότητες του εκπαιδευτικού - συμβούλου, με στόχο την αποτελεσματική διαχείριση πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Όταν μιλάμε για “συναισθηματική νοημοσύνη” αναφερόμαστε κυρίως στην ικανότητα του ανθρώπου για αυτοεπίγνωση, αυτοκυριαρχία και αυτοέλεγχο, για την ευσυνειδησία και την ενσυναίσθηση, για την κατανόηση του άλλου, την προσεκτική ακρόαση και την άσκηση επιρροής, καθώς και για την ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία με τους άλλους ανθρώπους²⁴. Η ενσυναίσθηση στη Διαπολιτισμική Συμβουλευτική ορίζεται ως « η ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του εγώ στη θέση του άλλου, με τη σημασία της αποδοχής και ένταξης των προσδοκιών του, στη συμπεριφορά μου απέναντι σε αυτόν». Κάτω από αυτό το πλαίσιο, η αναγνώριση αυτής της πολυπολιτισμικότητας θέτει το

23 Παπαστυλιανού, Ν., (2003), Διαπολιτισμική Συμβουλευτική και Δεοντολογία, Πρακτικά Ημερίδας, Διαπολιτισμική Συμβουλευτική, Αθήνα: ΕΚΕΠ, σ.30

24 Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Λαζαρίδου, Α., Lyman, L. (2006), Συναισθηματική νοημοσύνη και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: ένα υπόδειγμα για την προσέγγιση της πολυπολιτισμικής τάξης. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), (2006) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, τομ. IV, Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου, (Πάτρα 8-10 Ιουλίου 2005). Πάτρα, σ.σ. 191-202

σύγχρονο σχολείο μπροστά σε νέες προκλήσεις και απαιτεί διαφοροποιημένες στάσεις, όσον αφορά την αντιμετώπιση αυτών των μαθητών. Είναι ιδιαίτερα δύσκολη η αποστολή του. Έρευνες έχουν δείξει ότι δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί και οι Σύμβουλοι, που θεωρούν τον εαυτό τους θεματοφύλακα της ελληνικής κληρονομιάς και πιστεύουν ότι ένα μέρος της δουλειάς τους είναι να διαμορφώσουν στους μαθητές την κυρίαρχη εθνική ταυτότητα.

Όλα αυτά όμως απαιτούν τόσο από τον Σύμβουλο, όσο και από όλους τους εμπλεκόμενους, μεταξύ των άλλων, να αξιοποιούν και τις τεχνικές της συναισθηματικής νοημοσύνης με κύριο γνώμονα την ενσυναίσθηση. Αναφερόμαστε δηλαδή σε όλες εκείνες τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να προωθήσουν τη «συνάντηση» με τον συνάνθρωπο, πόσο δε μάλλον στην περίπτωση του εκπαιδευτικού - συμβούλου με τη «συνάντηση» κυρίως με τον «άλλο» μαθητή, τον αλλοδαπό, τον «ξένο». Για τον εκπαιδευτικό - σύμβουλο είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει ο ίδιος πόσο καλά μπορεί να διαχειριστεί τον εαυτό του, για να είναι σε θέση στη συνέχεια να διαπραγματευτεί και τη διαχείριση των σχέσεων με τους «άλλους». Λόγω της ιδιαιτερότητας του έργου του η ενσυναίσθηση, δηλαδή η επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών των μαθητών του, είναι από τα «κλειδιά» στην όλη διαδικασία της εμπύχωσης και της επικοινωνίας σε μια συμβουλευτική συνάντηση. Η κατανόηση των άλλων, κατανόηση των συναισθημάτων και της άποψής τους και το ενεργό ενδιαφέρον για τις ανησυχίες τους, είναι μια από τις βασικότερες ικανότητες που θα πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός για να έχει τα καλύτερα αποτελέσματα. Επιπλέον, η ενσυναίσθηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και στην απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η προκατάληψη αφορά τις γνώμες ή στάσεις που έχουν τα μέλη μιας ομάδας απέναντι σε κάποια άλλη ομάδα. Η ικανότητα της ενσυναίσθησης οδηγεί στην εξάλειψη των προκαταλήψεων, εφόσον απορρίπτονται οι εικασίες και οι φήμες για τη διαφορετική πολιτισμική ομάδα. Ο εκπαιδευτικός ερμηνεύει κριτικά πλέον και αμφισβητεί την αρνητική συμπεριφορά και γνώμη απέναντι σε άτομα ή ομάδες ατόμων. Δεν απλοποιεί, ούτε γενικεύει την πραγματικότητα αλλά δρα αμερόληπτα. Η ενσυναίσθηση αποτελεί μία από τις πιο θεμελιώδεις αρχές της διαπολιτισμικότητας. Εμπλέκεται στην εκπαιδευτική πρακτική και αποτελεί βασικό συστατικό μίας επιτυχούς διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Δεν απλοποιεί, ούτε γενικεύει την πραγματικότητα αλλά δρα αμερόληπτα.

3. Διαπολιτισμική εκπαιδευτική συμβουλευτική διαδικασία διαπολιτισμική εκπαιδευτική συμβουλευτική διαδικασία

Η συμβουλευτική σχέση αφορά την συνάντηση και συνεργασία δύο ατόμων. Τα μηνύματα συνειδητά ή ασυνειδητά, που το άτομο κατά καιρούς έχει εισπράξει για τον εαυτό του, τους γύρω του και το κοινωνικό πλαίσιο, χαρακτηρίζουν τις

σκέψεις και τα συναισθήματά του. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο σημαντικό ρόλο παίζει η προσωπική ανάπτυξη του Συμβούλου που είναι αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής του ανάπτυξης και ευαισθητοποίησης. Ο Σύμβουλος καλείται να διερευνήσει τις πλευρές του εαυτού του που έχουν σχέση με:

- Τις προσωπικές ηθικές αξίες
- Την κουλτούρα / πολιτισμό και αντίληψη άλλων πολιτισμικών ομάδων
- Την φυλή και τις φυλετικές στάσεις
- Την κοινωνική τάξη και στάσεις ως προς την δική του κοινωνική τάξη καθώς και των άλλων²⁵.

Κατά μία έννοια όλες οι μορφές συμβουλευτικής εμπεριέχουν το διαπολιτισμικό στοιχείο, από την άποψη ότι ο Σύμβουλος και ο συμβουλευόμενος που συναντιούνται και δουλεύουν καταρχάς για την δημιουργία μιας εποικοδομητικής σχέσης, μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους σε μερικά ή σε πάρα πολλά χαρακτηριστικά και σημεία. Η διαφορετικότητα είναι κατά μία έννοια καθολική και παρούσα σε κάθε σχέση. Ο Σύμβουλος οφείλει να λαμβάνει υπόψη του το στοιχείο του πολιτισμού ως κεντρικό σημείο στη συμβουλευτική διαδικασία και να μην θεωρεί τίποτα ως σταθερό και δεδομένο. Η αποτελεσματικότητα ενός συμβούλου σε θέματα συμβουλευτικής με διαπολιτισμικό προσανατολισμό βασίζεται ουσιαστικά σε τρεις άξονες: Γνώση – συνειδητοποίηση – δεξιότητες²⁶. Ειδικότερα είναι καλό:

- Ο σύμβουλος να διαθέτει διαπολιτισμική γνώση:
- Να κατανοεί τον κοινωνικό ρόλο των μειονοτήτων στη χώρα του
- Να γνωρίζει αρκετά πράγματα για την κουλτούρα των μαθητών/ συμβουλευόμενων
- Να αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντούν τα άτομα που ανήκουν σε μειονότητες στην καθημερινή επαφή τους με τις κοινωνικές υπηρεσίες
- Να διαθέτει διαπολιτισμική συνειδητοποίηση:
- Να έχει / γνωρίζει το δικό του πολιτισμικό υπόβαθρο
- Να είναι ενήμερος σχετικά με το ποιες δικές του πεποιθήσεις και αξίες πηγάζουν από το πολιτισμικό του υπόβαθρο
- Να νιώθει άνετα και αποδέχεται τις πολιτισμικές διαφορές που υπεισέρχονται μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου
- Να έχει συνειδητοποιήσει ότι καμία θεωρία συμβουλευτικής δεν είναι πολιτικά και ηθικά ουδέτερη
- Να μπορεί να αντιληφθεί τις περιστάσεις εκείνες στις οποίες ίσως χρειαστεί να παραπεμφθεί ο συμβουλευόμενος σε έναν άλλο Σύμβουλο της ίδιας

25 Μαστοράκη Ε., (2003), Πηγαίνοντας προς ένα ευρωπαϊκό ουράνιο τόξο: Καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής σε Εκπαιδευτικούς – Συμβούλους Προσανατολισμού. Πρακτικά Ημερίδας, *Διαπολιτισμική Συμβουλευτική*, Αθήνα: ΕΚΕΠ, σ.38

26 Κρίβας, Σ., (1999). Αξίες και ανάπτυξη για τη σταδιοδρομία μέσω της διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής: η συγκρότηση ενός μοντέλου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, τ. 50-51, σ.σ. 58-65

κουλτούρας με αυτή του ιδίου. Ο Σύμβουλος να διαθέτει διαπολιτισμικές δεξιότητες:

- Να έχει την ικανότητα να μοιράζεται και να σέβεται την κοσμοαντίληψη του συμβουλευόμενου
- Να έχει αποκτήσει ένα ρεπερτόριο λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας κατάλληλο σε μια πληθώρα διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων
- Να είναι ικανός να δέχεται και να στέλνει ακριβή λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα από και προς ανθρώπους προερχόμενους από διαφορετικές κουλτούρες
- Να είναι ευέλικτος στην αλλαγή ή αναπροσαρμογή του πλαισίου δουλειάς του προς όφελος του πολιτισμικά διαφορετικού «άλλου»

Επιπρόσθετα η Sue²⁷ θεωρεί ότι ο πολιτισμικά επιδέξιος Σύμβουλος:

- Είναι πολιτισμικά ενημερωμένος
- Έχει συνειδητοποιήσει τη δική του πολιτισμική συμπεριφορά
- Σέβεται τις διαφορές και την πολιτισμική ποικιλία
- Γνωρίζει με ποιόν τρόπο το δικό του πολιτιστικό υπόβαθρο, οι εμπειρίες, οι στάσεις, οι αξίες και οι προκαταλήψεις του επηρεάζουν τις ψυχολογικές διαδικασίες
- Είναι σε θέση να αναγνωρίζει τους περιορισμούς των δυνατοτήτων και των ιδιαίτερων γνώσεών του
- Λειτουργεί με άνεση προς τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ εκείνου και του συμβουλευόμενου ως προς τη φυλή, την εθνικότητα, την κουλτούρα και τις πεποιθήσεις.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, το ζητούμενο είναι ο επαναπροσδιορισμός και η επανεξέταση από την πλευρά του Συμβούλου, του ρόλου του καθώς εργάζεται με τον «άλλο, τον διαφορετικό» στην καθημερινή του πρακτική.

4. Συμπεράσματα και προτάσεις

Οι μετακινήσεις πληθυσμών και το κλίμα παγκοσμιοποίησης των τελευταίων δεκαετιών, επέφεραν αλλαγές και στον εκπαιδευτικό χώρο. Η εκπαίδευση βρέθηκε – και βρίσκεται – αντιμέτωπη με καινούργιες προκλήσεις. Με κύριο στόχο την ομαλή ένταξη των προσφύγων μεταναστών στις χώρες υποδοχής, την προσφορά ίδιων δυνατοτήτων και ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία, την κατάργηση των στερεοτύπων, την προώθηση της αλληλεγγύης, της αλληλοκατανόησης και της ισονομίας των αλλοδαπών αλλά και όλων των πολιτών, αναπτύσσεται η συμβουλευτική διαδικασία με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, ως μια συγκεκριμένη διαδικασία, η οποία στηρίζεται κυρίως στο έμπυχο υλικό της εκπαίδευσης δηλαδή τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

27 Κρίβας, Σ., (1999). Αξίες και ανάπτυξη για τη σταδιοδρομία μέσω της διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής: η συγκρότηση ενός μοντέλου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, τ. 50-51, σ.σ. 58-65

Σε αυτό το πλαίσιο, η ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, ο επαναπροσδιορισμός και η επανεξέταση από την πλευρά του Συμβούλου, του ρόλου του καθώς εργάζεται με τον « άλλο, τον διαφορετικό» στην καθημερινή του πρακτική και η ανάπτυξη της γνώσης και της εφαρμογής στην πράξη όλων των σχετικών με την παραπάνω μεθοδολογία, θεωρείται βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων της εκπαίδευσης. Επιπλέον η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των Συμβούλων, δηλαδή η κατανόηση, η επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών, των διαφορετικών «άλλων», είναι ουσιαστικός παράγοντας στην διαδικασία της εμψύχωσης και της επικοινωνίας με στόχο την ανάπτυξη αποτελεσματικής συμβουλευτικής σχέσης. Γιατί πάντα υπάρχει περιθώριο δράσης και βελτίωσης, έστω και αποσπασματικής. Κι' αυτό το περιθώριο καλύτερα είναι να το διευρύνουμε παρά να το αμφισβητούμε²⁸.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Λαζαρίδου, Α., Lyman, L. (2006), Συναισθηματική νοημοσύνη και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: ένα υπόδειγμα για την προσέγγιση της πολυπολιτισμικής τάξης. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), (2006) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τομ. IV, Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου, (Πάτρα 8-10 Ιουλίου 2005). Πάτρα.
- Βερνίκος Ν., & Δασκαλοπούλου, Σ., (2002), *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*, - Αθήνα: Κριτική.
- Γκόβαρης, Χ., & Ρουσάκης, Ι., (2008). *Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Δαμανάκης, Μ., (2000), *Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Α., & Σκούρτου, Ε. (2001). *Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες-Κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κάντας, Α., (2003), Ο σύμβουλος ως γεφυροποιός διαφορετικών αξιακών και πολιτιστικών πλαισίων. Πρακτικά Ημερίδας, *Διαπολιτισμική Συμβουλευτική*, Αθήνα: ΕΚΕΠ.
- Κλεφτάρας Γ., (2003), Ο ρόλος της πολιτισμικής ταυτότητας στην ψυχολογική συμβουλευτική ατόμων διαφορετικής κουλτούρας. Πρακτικά Ημερίδας, *Διαπολιτισμική Συμβουλευτική*, Αθήνα: ΕΚΕΠ.

28 Στεργίου Λ., «Το νηπιαγωγείο των «διαφορετικών»: η διαπολιτισμική μέρα απ το πρωί φαίνεται». Στο: <http://www.alfavita.gr/artra/artro20071125e.php> (προσπελάστηκε στις 28/2/2009)

- Κλεφτάρας, Γ., (1998). *Η κατάθλιψη σήμερα: Περιγραφή, Διάγνωση, Θεωρίες και Ερευνητικά Δεδομένα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμίδου-Hardy, (1999), Η συμβολή της αναπτυξιακής συμβουλευτικής για την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας: Έμφαση στην κριτική αυτό-γνώσια και κοινωνιογνώσια του εκπαιδευτικού, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, τ. 50-51.
- Κουρτίδου, Φ., Μπρίκα, Ε., Πασχαλίδου, Ε. & Ρουμπίδης, Χ. (2000). «Η Κατασκευή της Πολιτισμικής Ταυτότητας των Ελλήνων Μαθητών του Λυκείου». Στο : Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου – Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ. και Οικονόμου, Θ. (επιμ.), *«Εμείς» και οι «Άλλοι». Αναφορά στις τάξεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδανός.
- Κρίβας, Σ., (1999). Αξίες και ανάπτυξη για τη σταδιοδρομία μέσω της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής: η συγκρότηση ενός μοντέλου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, τ. 50-51,
- Λεονταρή, Α. (1996), *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαστοράκη Ε., (2003), Πηγαίνοντας προς ένα ευρωπαϊκό ουράνιο τόξο: Καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπολιτισμικής συμβουλευτικής σε Εκπαιδευτικούς – Συμβούλους Προσανατολισμού. Πρακτικά Ημερίδας, *Διαπολιτισμική Συμβουλευτική*, Αθήνα: ΕΚΕΠ.
- Παπαστυλιανού, Ν., (2003), Διαπολιτισμική Συμβουλευτική και Δεοντολογία. Πρακτικά Ημερίδας, *Διαπολιτισμική Συμβουλευτική*, Αθήνα: ΕΚΕΠ.
- Ταίλορ, Τσ., (1997), *Πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Πόλις.

Ιστοσελίδες

- Σκούρτου, Ε., Βρατσάκης, Κ., & Γκόβαρης Χ., *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. Στο: [http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index_files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20\(Skourtou%20et%20al.\)_pdf](http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index_files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20(Skourtou%20et%20al.)_pdf) (προσπελάστηκε στις 01/03/2018)
- Στεργίου, Λ., «*Το νηπιαγωγείο των «διαφορετικών»*»: η διαπολιτισμική μέρα απ το πρωί φαίνεται». Στο: <http://www.alfavita.gr/artra/artro20071125e.php> (προσπελάστηκε στις 28/2/2009)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Μπουλάκη Αρχόντω** είναι εκπαιδευτικός, Μ.εδ στην «Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή», Πανεπιστήμιο Tor Vergata της Ρώμης και στις «Σπουδές στην Εκπαίδευση», ΕΑΠ της Πάτρας. Αποφοίτησε από το ΑΤΕΙ Αθήνας ως «Πολιτικός Δομικών Έργων» και το Π.Τ.Δ.Ε του ΕΚΠΑ. Από το 1995 έως σήμερα εργάζεται ως εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εργάστηκε ως εκπαιδευτικός

στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ως εκπαιδύτρια ενηλίκων. Υπηρέτησε επί
θητεία στο ΓΡΑΣΕΠ ΓΕΛ Ιστιαίας και ως Διευθύντρια στο Γυμνάσιο Ωρεών.
Στοιχεία Επικοινωνίας: **aboulaki @ sch.gr**.

Ο κ. **Κατσάνος Ιωάννης Θ.** είναι εκπαιδευτικός, M.ed στην « Εκπαίδευση
και Ειδική Αγωγή», Πανεπιστήμιο Tor Vergata της Ρώμης και στη «Δια
Βίου Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων», ΑΠΚυ της Λευκωσίας.
Αποφοίτησε από την ΑΣΠΑΙΤΕ ως Εκπαιδευτικός Τεχνολόγος Ηλεκτρολόγος
Μηχανικός. Από το 1996 έως σήμερα εργάζεται ως εκπαιδευτικός
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ως εκπαιδευτής ενηλίκων. Υπηρέτησε επί
θητεία ως Διευθυντής στο ΕΠΑΛ Μαντουδίου και στο 3^ο ΕΠΑΛ Χαλκίδας.
Στοιχεία Επικοινωνίας: **ikatsan @ gmail.com**.

Τζιφόπουλος Μενέλαος

**Η διεθνής συζήτηση
στο πεδίο των εξωσχολικών
πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού:
Επιστημολογικά παραδείγματα και
μεθοδολογικές προεκτάσεις**

Περίληψη

Στην ανά χείρας δημοσίευση παρουσιάζονται και ερμηνεύονται πορίσματα χαρακτηριστικών διεθνών ερευνών του πεδίου των πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού μαθητών και μαθητριών, που σχετίζονται είτε με την θετικιστική-εργαλειακή προσέγγιση είτε με την ερμηνευτική -της εθνογραφίας του γραμματισμού- προσέγγιση και της αντίστοιχης μεθοδολογίας, που αξιοποιείται σε κάθε περίπτωση. Εντοπίζονται, επίσης, οι ρητές ή/και άρρητες πτυχές στο πεδίο αυτό, που ασκούν επίδραση στην υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης θεωρίας και, συνακόλουθα, στην επικέντρωση σε ένα συγκεκριμένο επιστημολογικό ρεύμα-«παράδειγμα», στη σύζευξη επιστημολογικών προσεγγίσεων ή στη δημιουργία μιας νέας επιστημολογικής οπτικής για το θέμα αυτό. Με τον τρόπο αυτό, κατηγοριοποιούνται οι σχετικές έρευνες, οι οποίες αφορούν σε εξωσχολικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού μαθητών και μαθητριών σε ένα “επιστημολογικό παράδειγμα” ή και σε περισσότερα. Προωθείται, τέλος, η συζήτηση των μεθοδολογικών προεκτάσεων που, ενδεχομένως, προκύπτουν και συνδέονται, στενά, με τις βασικές παραδοχές αυτών των παραδειγμάτων.

Λέξεις κλειδιά: πρακτικές -ψηφιακού- γραμματισμού, επιστημολογικά παραδείγματα, θετικιστική προσέγγιση, ερμηνευτική προσέγγιση

The international discussion in the field of “out-of-school” digital literacy practices: Epistemological examples and methodological extensions

Abstract

In this paper are presented and interpreted findings from research field of students' digital literacy practices, associated either with the positivist approach or hermeneutic -ethnography of literacy and post-structuralism- approach and its methodology that is exploited, in any case. Identified, explicit or tacit aspects in this field, having an impact on the adoption of a particular theory and, by extension, to focus on a particular epistemological “example”, in a combination of epistemological approaches or to create a new epistemological optics on the subject. In this way, the relevant researches, which are related to “out-of-school” students' digital literacy practices are categorized in an “epistemological example”, or even more. Finally, the methodological implications, which possibly arise and linked closely with the assumptions underlying these examples, are discussed.

Keywords: (digital) literacy practices, epistemological examples, positivist approach, hermeneutic approach

1. Εισαγωγικά: Η έννοια του γραμματισμού στη σύγχρονη εποχή

Στον 21^ο αιώνα, ήδη, γίνεται εμφανής η τάση -απαραίτητης- ένταξης και αξιοποίησης των ψηφιακών-αλληλεπιδραστικών μέσων σε όλες, σχεδόν, τις δραστηριότητες του σύγχρονου ανθρώπου, επιβεβαιώνοντας την αρχική πρόβλεψη για τις ραγδαίες αλλαγές, που θα προκαλούσαν τα ψηφιακά μέσα, με την «εισβολή» τους στον κοινωνικό και επαγγελματικό τομέα¹. Στο πλαίσιο αυτό, διαπιστώνεται μια μετατόπιση, ή ακόμη και διεύρυνση, του ερευνητικού ενδιαφέροντος από τη μελέτη του φαινομένου του γραμματισμού (literacy)· της ικανότητας, δηλαδή, ανάγνωσης, γραφής και αξιοποίησης των έντυπων μορφών επικοινωνίας², στην εξέταση του φαινομένου του ψηφιακού γραμματισμού (digital literacy)· της ικανότητας αξιοποίησης και αξιολόγησης πληθώρας ηλεκτρονικών-ψηφιακών μέσων και πηγών στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό³.

1 Μπίκος, Κ. (2012), *Ζητήματα Παιδαγωγικής που θέτουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

2 Meek, M. (1991), *On being literate*. London: Bodley Head.

3 Gilster, P. (1997), *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Pub· OECD (2012), *Connected minds: Technology and today's learners*. Paris: OECD Publishing; Τζιφόπουλος, Μ. (2016), *Υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στην ψηφιακή εποχή: Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Συνεπώς, οι παγκόσμιες, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις αναδιαμορφώνουν και επαναπροσδιορίζουν το περιεχόμενο της έννοιας του γραμματισμού και, συνακόλουθα, του εγγράμματος πολίτη, αναφορικά με τα συνεχώς εξελισσόμενα ψηφιακά μέσα ή, αλλιώς, με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ)⁴.

Ανατρέχοντας στη σχετική βιβλιογραφία για το ζήτημα του γραμματισμού, διαπιστώνεται ότι, βάσει των παραδοσιακών θεωρήσεων, ο εγγράμματος πολίτης, μέχρι πρόσφατα, κατείχε επαρκώς τις δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής (και αριθμησης)⁵. Στην εποχή, ωστόσο, των ΤΠΕ, εγγράμματος χαρακτηρίζεται ο πολίτης, ο οποίος χειρίζεται, αποτελεσματικά και κριτικά, τα ψηφιακά μέσα, σε ένα ευρύτερο, βέβαια, πλαίσιο επικοινωνίας και πρακτικής⁶: κατέχει μια ποικιλία από τεχνικές, γνωστικές, συναισθηματικές δεξιότητες για αναζήτηση, ανεύρεση, κατανόηση, αξιολόγηση της πληροφορίας και για επικοινωνία μέσω των ΤΠΕ⁷.

Η έννοια, αρχικώς, του τεχνολογικού γραμματισμού (computer literacy)⁸, κι έπειτα του ψηφιακού γραμματισμού⁹, διήλθε από διάφορα στάδια μελέτης, έρευνας, αποσαφήνισης και οριοθέτησης. Σε ένα, επομένως, μετά-επίπεδο ερμηνείας του ψηφιακού γραμματισμού διαφαίνεται η ανάγκη απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, που σχετίζονται με την αναζήτηση, αξιολόγηση, αξιοποίηση πηγών, ελέγχου της αξιοπιστίας τους, κριτικής συνειδητότητας και αποτελεσματικής εμπλοκής με τα ψηφιακά μέσα¹⁰. Ο ψηφιακός γραμματισμός ορίζεται ως μια δεξιότητα «επιβίωσης» (survival skill) στο πλαίσιο μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας: του λεγόμενου «παγκόσμιου χωριού» (“global village”)¹¹.

Σημαντικές είναι οι αναφορές και η ερευνητική συνεισφορά από διαφορετικά επιστημονικά πεδία και επιστημολογικές θεωρήσεις, κυρίως τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, για το ζήτημα του τεχνολογικού-ψηφιακού γραμματισμού. Παρουσιάζεται, στις μέρες μας, ένα αναπλαισιωμένο περιεχόμενο του γραμματισμού, το οποίο εξελίσσεται σε μια διαφοροποιημένη οπτική των πολλών γραμματισμών (πολυγραμματισμοί-multiliteracies)¹². Λόγω, λοιπόν, των

4 Κουτσογιάννης, Δ. (2011), *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Σολομωνίδου, Χ. (2009), *Η χρήση του υπολογιστή στο σύγχρονο σχολείο*. Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.

5 Olson, R. (1977), From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Education Review*, vol. 47, p.p. 257-281.

6 Prinsloo, M. & Rowsell, J. (2012), Digital literacies as placed resources in the globalised periphery. *Language and Education*, vol. 26, p.p. 271-277.

7 ALA (American Library Association's) (2011), What is digital literacy? Στο: <http://connect.ala.org/> (προσπελάστηκε στις 22/03/2014).

8 Molnar, A. (1978), The next great crisis in American education. *AEDS Journal*, vol. 12, p.p. 11-20.

9 Gilster, P. (1997), *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Pub.

10 Istance, D. & Kools, M. (2013), OECD Work on technology and education: Innovative learning environments as an integrating framework. *European Journal of Education*, vol. 48, p.p. 43-57.

11 Eshet-Alkalai, Y. (2004), Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Education Multimedia and Hypermedia*, vol. 13, p.p. 93-106.

12 New London Group (1996), A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, vol. 66, p.p. 60-92.

κοινωνικών ανακατατάξεων, με έναυσμα τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία που εμφανίζεται στις σύγχρονες-πλουραλιστικές-πολυπολιτισμικές κοινωνίες και της αυξανόμενης χρήσης των ΤΠΕ, υποστηρίζεται ότι το περιεχόμενο του γραμματισμού προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες και εμπλουτίζεται μέσω των διαφορετικών καναλιών επικοινωνίας του ανθρώπου. Στα παραπάνω, προστίθεται και η έννοια της «πολυτροπικότητας» (multimodality) της παρουσίασης, δηλαδή, της πληροφορίας μέσω διαφορετικών σημειωτικών τρόπων¹³. Το βέβαιο είναι ότι δεν μπορεί να δοθεί ένας κοινής αποδοχής ορισμός για τον γραμματισμό και τον ψηφιακό γραμματισμό, λόγω πολλών παραγόντων-περιορισμών, όπως φαίνεται και από την παράθεση των παραπάνω στοιχείων.

Το σύγχρονο ερευνητικό πεδίο, όπως θα παρουσιαστεί στη συνέχεια, φαίνεται να επικεντρώνεται στη μελέτη του φαινομένου των πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού μαθητών και μαθητριών προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών θεωρούνται σημαντικά, καθώς, όπως εύστοχα αναφέρει ο Papert: «(...) κανένα άλλο μέσον πρακτικής γραμματισμού στο παρελθόν δεν συνδέθηκε τόσο στενά με τα παιδιά όσο οι Νέες Τεχνολογίες, γεγονός που δικαιολογεί πλήρως τον χαρακτηρισμό του υπολογιστή ως «μηχανής των παιδιών» (children's machine)»¹⁴.

2. Πρακτικές γραμματισμού: Σημαιολογικές αποχρώσεις

Μελετητές από διάφορους, είτε περισσότερο είτε λιγότερο συναφείς μεταξύ τους, επιστημονικούς χώρους ασχολήθηκαν ενδελεχώς, αρχικώς, με το περιεχόμενο του γραμματισμού και την επίδρασή του στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων «ζωής» για τους ανθρώπους και, εν συνεχεία, με την έννοια της -κοινωνικής-πρακτικής του γραμματισμού (literacy practice)¹⁵. Ως “πρακτικές γραμματισμού” μπορούν να χαρακτηριστούν συγκεκριμένες ανθρώπινες δραστηριότητες, οι οποίες δεν αναφέρονται μόνο σε αντικειμενικά γεγονότα, δηλαδή στο τι κάνουν οι άνθρωποι με τον γραμματισμό, αλλά και στο τι πιστεύουν ότι κάνουν, υποκρύπτοντας τη βαρύνουσα θέση των ιδεολογικών δομών και αξιών του ανθρώπου, οι οποίες παρεισφρεύουν και αλλάζουν την «αντικειμενική», αλλά, ενδεχομένως, φαινομενική φύση των πραγμάτων που μάς περιβάλλουν.

Οι πρώτες συστηματικές, και με σοβαρή επίδραση, επιστημονικές καταγραφές στο πεδίο των πρακτικών γραμματισμού προέρχονται από τον χώρο

13 Χοντολίδου, Ε. (1999), Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τόμ. 1, σ.σ. 115-118. Στο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm> (προσπελάστηκε στις 12/01/2013).
Kress, G. R. (2000), Multimodality: Challenges to thinking about language. *TESOL Quarterly*, vol. 34, p.p. 337-340.

14 Papert, 1993, Στο: Κουτσογιάννης, Δ. (2011), *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. 395.

15 Barton, D. & Hamilton, M. (1998), *Local literacies. Reading and writing in one community*. London & New York: Routledge. Street, B. V. (1995), *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.

της κοινωνικής ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας, της κοινωνικής ψυχολογίας και της γλωσσολογίας. Ορισμένοι θεωρητικοί και ερευνητές, συγκεκριμένα, που οριοθέτησαν το εν λόγω πεδίο, όπως: η Shirley Brice Heath¹⁶, η Sylvia Scribner, ο Michael Cole¹⁷ και ο Brian Street¹⁸, αναφέρθηκαν στην έννοια «πρακτική», θεωρώντας την εξέχουσας σημασίας για την ερμηνεία του περιεχομένου του γραμματισμού. Οι μελετητές αυτοί, ως «πρωτοπόροι», επισημαίνουν ότι η “πρακτική” νοείται ως ο τρόπος χρήσης του γραμματισμού, ο οποίος μπορεί να μεταφερθεί από μια επικοινωνιακή κατάσταση σε μια άλλη, παρόμοια¹⁹. Διευκρινίζουν, δηλαδή, ότι παρουσιάζονται διαφορετικοί τρόποι αξιοποίησης του προφορικού και, κυρίως, του γραπτού λόγου στην καθημερινότητα των ανθρώπων. Διαπιστώνεται, επομένως, ότι βάσει συγκεκριμένων και διαφορετικών επικοινωνιακών πλαισίων, το κάθε άτομο αντιδράει διαφορετικά στο ζήτημα του γραμματισμού και, κατ’ επέκταση, ερμηνεύει με διαφορετικό τρόπο τα ερεθίσματα του περιβάλλοντός του, μέσω της γλώσσας και του λόγου· μέσω διαφορετικών μορφών γραμματισμού²⁰. Οι αντιδράσεις, επομένως, των ανθρώπων, με γνώμονα τη συγκεκριμένη οπτική, δεν μπορούν να είναι ίδιες για όλους, αλλά διαφοροποιούνται, αισθητά, ανάλογα με τις κοινωνικές δομές και το πλαίσιο επικοινωνίας.

Η μεγάλη συμβολή των παραπάνω θεωρητικών και ερευνητών έγκειται στο γεγονός, ότι προσεγγίζουν το ζήτημα των πρακτικών συμβατικού, αρχικώς, γραμματισμού διαφορετικά, σε σύγκριση με άλλους ερευνητές. Δεν στοχεύουν στην ανάδειξη των θετικών και αρνητικών στοιχείων από την κατάκτηση του γραμματισμού (ανάγνωση και γραφή), αλλά στην εξέταση, παρουσίαση και ερμηνεία των διαφορετικών πρακτικών γραμματισμού (διαφορετικοί γραμματισμοί) στην οικογένεια και στο σχολείο, δίνοντας στοιχεία, επιπλέον, για την κατανόηση του λεγόμενου σχολικού γραμματισμού (schooled literacy)²¹. Οι έρευνές τους, οι οποίες επηρέασαν και εξέλιξαν το σχετικό πεδίο, ξεκινούν από μια «μαλακή» θεωρία (soft data) περί γραμματισμού και πρακτικών γραμματισμού, αξιοποιώντας τη μέθοδο της εθνογραφίας. Ως επακόλουθο, διαμόρφωσαν μια νέα θεωρία περί πρακτικών γραμματισμού, η οποία λαμβάνει υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, την αξία του άτυπου γραμματισμού και θέτει τις βάσεις για τη συζήτηση περί σχετικισμού και διαφορετικών ερμηνειών του γραμματισμού.

16 Heath, S. B. (1983), *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: University Press.

17 Scribner, S. & Cole, M. (1981), *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

18 Street, B. V. (1984), *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Press.

19 Barton, D. (1994), *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.

20 Esposito, L., Kebede, B. & Maddox, B. (2014), The value of literacy practices. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 59, p.p. 1-18.

21 Diaz, C. J. (2007), Literacy as social practice. In: L. Makin, C. J. Diaz & C. McLachlan (eds.), *Literacies in childhood: Changing views, challenging practice*. New York: McLennan & Petty-Elsevier, p.p. 31-42.

Καθίσταται, λοιπόν, σαφής η σύνδεση του γραμματισμού με τα ιστορικά, κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα. Η παραπάνω παραδοχή συνδέεται, άρρηκτα, με την εμφάνιση δύο κυρίαρχων, στη βιβλιογραφία, μοντέλων του γραμματισμού. Εμφανίζονται, λοιπόν, στο προσκήνιο και επηρεάζουν το σχετικό ερευνητικό πεδίο, το «αυτόνομο μοντέλο» και το «ιδεολογικό μοντέλο» του γραμματισμού²². Οι υποστηρικτές του «αυτόνομου μοντέλου», διατείνονται ότι ο γραμματισμός μπορεί να εξεταστεί ξεκομμένος από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για ενδυνάμωση (empowerment) του ατόμου, που κατέχει τον παραδοσιακό γραμματισμό. Ο γραμματισμός, για τους ίδιους, σε ένα δογματικό επίπεδο, μπορεί να οδηγήσει το άτομο σε περαιτέρω οικονομική και κοινωνική πρόοδο και ευημερία, ανεξάρτητα από τις ευρύτερες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες²³.

Στον αντίποδα της παραπάνω άποψης, βάσει του «ιδεολογικού μοντέλου» γραμματισμού, η ικανότητα εμπλοκής του ατόμου σε δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής δεν μπορεί να θεωρηθεί ξεκομμένη από τα κοινωνικά της συμφραζόμενα (context). Οι υποστηρικτές του «ιδεολογικού μοντέλου» διατυπώνουν την άποψη ότι δεν μπορούμε να αναφερόμαστε σε «ουδετερότητα» (neutrality), καθώς ιδεολογικής φύσης ζητήματα ανακύπτουν, συνεχώς, και παρεισφρεύουν στο περιεχόμενο του γραμματισμού. Κοινωνικοί παράγοντες, κατ' ουσίαν, συνδιαμορφώνουν το περιεχόμενο του γραμματισμού, τις ερμηνείες για τον εγγράμματο και αναλφάβητο πολίτη και «συμπορεύονται» με τις “τοποθετημένες κοινωνικές πρακτικές” (situated social practices)²⁴.

Αναμφισβήτητα, λοιπόν, οι πρακτικές γραμματισμού εμφανίζονται και θεωρούνται απαραίτητες σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής του σύγχρονου ανθρώπου (ελεύθερος χρόνος, σπίτι, εργασιακός χώρος, σχολείο, πανεπιστημιακά ιδρύματα, δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς) και γενικότερα στο σύνολο της δημόσιας σφαίρας, και συνδέονται με τις ΤΠΕ και τις εφαρμογές των νέων ψηφιακών μέσων²⁵. Ο ψηφιακά, πλέον, εγγράμματος πολίτης «οικοδομεί» τη γνώση μέσω αναπλαισιωμένων στρατηγικών μάθησης, με στόχο την προσαρμογή του στο κοινωνικό σύνολο -από τον ιδιωτικό μέχρι και τον δημόσιο βίο του- λαμβάνοντας, βέβαια, υπόψη τις ΤΠΕ²⁶.

Η μελέτη των πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού (digital literacy practices) σε εξωσχολικά περιβάλλοντα μάθησης αποτελεί, εδώ και τουλάχιστον

22 Street, B. V. (2003), What's “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5, p.p. 77-91.

23 Κουτσογιάννης, Δ. (2011), *Εφθβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

24 Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000), *Situated literacies. Reading and writing in context*. London & New York: Routledge.

25 Snyder, I. & Prinsloo, M. (2007), Young people's engagement with digital literacies in marginal contexts in a globalised world. *Language and Education*, vol. 21, p.p. 171-179.

26 Cope, B. & Kalantzis, M. (2000), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge.

δύο δεκαετίες, σχετικά πρόσφατο αλλά και «πρόσφορο» πεδίο έρευνας²⁷. Αποτελέσματα αυτών των ερευνών, ανεξάρτητα από το επιστημολογικό τους υπόβαθρο, συμφωνούν ότι οι μαθητές που έλαβαν μέρος σ' αυτές, διατυπώνουν την άποψη ότι σε περιβάλλοντα μάθησης, εκτός σχολείου, αξιοποιούν τα εξελισσόμενα ψηφιακά μέσα, κυρίως, για ψυχαγωγία, κοινωνική δικτύωση, αλλά και σε πρακτικές που παραπέμπουν στον έντυπο-παραδοσιακό γραμματισμό, με την υποβοήθηση, βέβαια, των ΤΠΕ (π.χ. εκπόνηση σχολικών -ατομικών ή συνθετικών- εργασιών μέσω του Η/Υ, δημιουργία σχεδιαγραμμάτων μέσω του προγράμματος των (υπο)λογιστικών φύλλων κ.ά.). Η ικανοποίησή τους, επίσης, είναι μεγαλύτερη σε σύγκριση με την ικανοποίηση που λαμβάνουν, όταν επιδίδονται σε σχολικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού, στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης²⁸. Ωστόσο, όπως θα γίνει εμφανές παρακάτω, τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών δεν μπορούν να θεωρηθούν ξεκομμένα από τις εκάστοτε κοινωνικές περιστάσεις, τη στόχευση της κάθε έρευνας, τις επιστημολογικές παραδοχές των ερευνητών-ερευνητριών του πεδίου, και την ιδεολογική σκοπιά, που υιοθετεί, είτε συνειδητά είτε μη συνειδητά, ο ερευνητής και η ερευνήτρια.

3. Σκοπός της παρούσας δημοσίευσης

Η παρούσα δημοσίευση, βιβλιογραφικού χαρακτήρα, στοχεύει στην καταγραφή και, εν συνεχεία, στην ομαδοποίηση των ερευνητικών δεδομένων στο πεδίο των σχολικών πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού μαθητών και μαθητριών προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας, ανάλογα με το “επιστημολογικό παράδειγμα-ρεύμα”, στο οποίο φαίνεται να ανήκουν (θετικιστικό παράδειγμα, ερμηνευτικό-σχετικιστικό παράδειγμα)

Ερωτήματα που τίθενται και αποτελούν σημαντικά εναύσματα-αφορμήσεις για την εν λόγω δημοσίευση, είναι τα κάτωθι:

- Ποια “επιστημολογικά παραδείγματα-ρεύματα” παρουσιάζονται, ή λανθάνουν, στην έρευνα για τις πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού μαθητών και μαθητριών;
- Ποια είναι η θέση του πλαισίου-συγκείμενου σ' αυτές τις έρευνες και πώς αυτό αξιοποιείται και ερμηνεύεται;
- Με ποια/ποιες μέθοδο/μεθόδους προσεγγίζεται το εν λόγω θέμα;

4. Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού: Η έρευνα στο πεδίο

Είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί, εξ αρχής, ότι η πολυπλοκότητα του θέματος, καθώς, επίσης, και το, διεπιστημονικού-πολυπρισματικού τύπου, ερευνητικό

27 Barton, D. & Hamilton, M. (1998), *Local literacies. Reading and writing in one community*. London & New York: Routledge.

28 Haneda, M. (2006), Becoming literate in a second language: Connecting home, community, and school literacy practices. *Theory into Practice*, vol. 45, p.p. 337-345.

ενδιαφέρον αποκαλύπτει ότι δεν υπάρχει ένα ευρείας αποδοχής θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς ούτε, επίσης, ένα συγκεκριμένο επιστημολογικό ρεύμα, το οποίο επηρέασε, σημαντικά, και κυριάρχησε στην έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο.

Ειδικότερα, μέσω της ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας και των ερευνών που έχουν παραχθεί, όπως, επίσης, και μέσω της, όσο το δυνατόν, πιο κριτικής προσέγγισης των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν αναφορικά με τις πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού μαθητών και μαθητριών, σε διεθνές επίπεδο, διαπιστώνεται μια ποικιλία στα επιστημολογικά παραδείγματα και στις μεθόδους έρευνας.

4.1. Το θετικιστικό παράδειγμα: Η εργαλειακή-τεχνοκρατική προσέγγιση

Έχει παραχθεί ένα σεβαστό ποσοστό ανάλογων ερευνών, το οποίο εστιάζει στο θετικιστικό επιστημολογικό παράδειγμα, έχοντας ως αφετηριακό σημείο ότι οι ΤΠΕ αποτελούν είτε πανάκεια για την κοινωνία και την εκπαίδευση είτε, στον αντίποδα, έχουν καταστροφικές συνέπειες (ο μύθος του γραμματισμού). Κατ' επέκταση, σε τέτοιου είδους έρευνες, στις οποίες το βασικό ερώτημα που τίθεται, αφορά στον τρόπο με τον οποίο τα σύγχρονα μέσα θα ενταχθούν στην εκπαίδευση των νέων, η επικέντρωση δίνεται στο «εργαλείο»-μέσον, στις δομές, στην υλικοτεχνική υποδομή και σε εξωγενείς, κυρίως, παράγοντες. Η προσέγγιση αυτή, η οποία έχει τις ρίζες της στο «αυτόνομο μοντέλο» του γραμματισμού²⁹ αναδεικνύει τον Η/Υ ως ένα δυναμικό «εργαλείο» στα χέρια των ανθρώπων (μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών), χωρίς, ωστόσο, να τον συνδέει με το συγκεκριμένο, με το κοινωνικοπολιτισμικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο³⁰. Αυτή η λεγόμενη εργαλειακή-τεχνοκρατική προσέγγιση θεωρεί, εν ολίγοις, τις ΤΠΕ αποκομμένες από την πραγματικότητα, στην οποία ανήκουν, παρουσιάζοντας έναν κόσμο (κυρίως, αυτόν του σχολείου) χωρίς τον ψηφιακό γραμματισμό και έναν άλλον κόσμο (εκτός σχολικού περιβάλλοντος), στον οποίο οι άνθρωποι και, κυρίως, οι μαθητές και οι μαθήτριες, προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας κοινωνικοποιούνται με τον Η/Υ.

Συνεκδοχικά, αποτελεί ενδιαφέρον να επικεντρωθούμε και στον ρόλο του ερευνητή, ο οποίος είναι υποστηρικτής της συγκεκριμένης σχολής σκέψης. Διαπιστώνεται ότι βάσει της εργαλειακής προσέγγισης του ψηφιακού γραμματισμού ο ερευνητής παρουσιάζεται «ουδέτερος» και ανεπηρέαστος από το ευρύτερο και σύγχρονο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο³¹. Ο ερευνητής, δηλαδή, φαίνεται να μην έρχεται σε επαφή με το κοινωνικό σκηνικό, τόσο το

29 Street, B. V. (2003), What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5, p.p. 77-91.

30 Kent, N. & Facer, K. (2004), Different worlds? A comparison of young people's home and school ICT use. *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 20, p.p. 440-455.

31 Haywood, J., Haywood, D., Macleod, H., Baggettun, R., Baldry, A. P., Harskamp, E., ... Akademi, A. (2004), A comparison of ICT skills of students across Europe. *Journal of eLiteracy*, vol. 1, p.p. 69-81.

τοπικό όσο και το διεθνές. Προσεγγίζει, πιθανόν, με μια μονομερή -σχολικά προσανατολισμένη- οπτική τις πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού. Αυτό που φαίνεται να ερευνά είναι ο τρόπος με τον οποίο ο σύγχρονος μαθητής και η σύγχρονη μαθήτρια θα αποκτήσουν τον σχολικό ψηφιακό γραμματισμό, ο οποίος θεωρείται κυρίαρχη μορφή γραμματισμού και οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα³².

Η μελέτη των εξωσχολικών πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού στις έρευνες με μια τέτοια προσέγγιση δίνει μεγάλη δύναμη στον ψηφιακό γραμματισμό, εστιάζοντας στην τεχνολογική υποδομή, η οποία και αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για αλλαγή, βελτίωση των σχολικών επιδόσεων και προώθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με γνώμονα τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα³³. Ο Η/Υ, δηλαδή, είτε μπορεί είτε δεν μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και αποτελεί αυτοσκοπό.

Η συγκεκριμένη σχολή σκέψης, σύμφωνα με τους επικριτές της, αποσιωπά το γεγονός ότι ο υπόλοιπος «κόσμος» μπορεί να επιδρά στο άτομο, στον μαθητή και στη μαθήτρια. Κατά την άποψή τους, η συγκεκριμένη σχολή σκέψης, ως προς τις πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού, κατασκευάζει μια κίβδηλη μορφή πραγματικότητας, μέσα στην οποία ζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες της νέας γενιάς, που εκλαμβάνονται ως κάτι το ενιαίο, χωρίς διαφοροποιήσεις στην κοινωνική τους ταυτότητα, στις εμπειρίες, στα ενδιαφέροντα και στις δεξιότητές τους.

Στις παραπάνω έρευνες, οι οποίες κινούνται στη λογική του εργαλειακού λόγου και του θετικισμού, δίνεται, επίσης, ιδιαίτερη έμφαση στην κατοχή του Η/Υ από τους μαθητές και τις μαθήτριες, στον χρόνο που αφιερώνουν στον Η/Υ, στα προγράμματα και στις εφαρμογές που αξιοποιούν στο εξωσχολικό πλαίσιο. Οι πληροφορίες, δηλαδή, που συλλέγονται, σε αυτές τις έρευνες, επικεντρώνονται, συνήθως, στις γνώσεις που αποκτά ή έχει αποκτήσει ο μαθητής και η μαθήτρια με τον Η/Υ και με τα σύγχρονα μέσα σε μια περισσότερο τεχνική και όχι τόσο λειτουργική διάσταση. Αυτή η τεχνοκρατική προσέγγιση των πραγμάτων, εκλαμβάνει τον ψηφιακό γραμματισμό ως έναν μετρήσιμο όρο, με τη βοήθεια σταθμισμένων τεστ και συγκεκριμένων στατιστικών κριτηρίων. Οι έρευνες αυτές είναι, κυρίως, ποσοτικές, επιδιώκοντας τη γενίκευση και τη δημιουργία, σε ορισμένες περιπτώσεις, λανθασμένων και επιφανειακών οπτικών όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι εξωσχολικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού των νέων μπορούν να λειτουργήσουν προς όφελος της εκπαίδευσης³⁴.

32 Kaminski, K., Seel, P. & Cullen, K. (2003), Technology literate students? Results from a survey. *Educause Quarterly*, vol. 26, p.p. 34-40.

33 Ενδεικτικά: Hohlfeld, T. N., Ritzhaupt, A. D. & Barron, A. E. (2010), Connecting schools, community, and family with ICT: Four-year trends related to school level and SES of public schools in Florida. *Computers & Education*, vol. 55, p.p. 391-405. Steinkuehler, C. & King, E. (2009). Digital literacies for the disengaged: Creating after school contexts to support boys' game-based literacy skills. *On the Horizon*, vol. 17, p.p. 47-59.

34 Kaminski, K., Seel, P. & Cullen, K. (2003), Technology literate students? Results from a survey. *Educause Quarterly*, vol. 26, p.p. 34-40.

4.2 Το ερμηνευτικό-σχετικιστικό παράδειγμα: Σπουδές Νέου Γραμματισμού

Στο πεδίο, επίσης, των πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού μαθητών και μαθητριών διεξάγονται έρευνες, οι οποίες ακολουθούν το λεγόμενο ερμηνευτικό-σχετικιστικό επιστημολογικό ρεύμα, βάσει του οποίου επικρατεί η υποκειμενική αντίληψη των φαινομένων και η παραδοχή ότι η κοινωνική πραγματικότητα συναντά την διυποκειμενικότητα. Οι θιασώτες αυτού του επιστημολογικού ρεύματος ενστερνίζονται τις αρχές του «ιδεολογικού μοντέλου» του γραμματισμού, βάσει του οποίου οι εξωσχολικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού επηρεάζονται από το συγκεκριμένο (context), από κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές παραμέτρους, από την ιδεολογία που αναπαράγεται, από δομές και από παραδόσεις³⁵.

Η έννοια, επομένως, της κοινωνικής εμπλοκής συνδέεται άρρηκτα με την έννοια του γραμματισμού. Χαρακτηριστική είναι η διατύπωση του James Paul Gee³⁶ ότι: «ο γραμματισμός δεν μπορεί να αποσπαστεί από την κοινωνική πρακτική, όπως δεν μπορεί να αφαιρέσει κανείς τα λευκά τετράγωνα από μια σκακιέρα και να εξακολουθεί αυτή να ονομάζεται σκακιέρα». Το συγκεκριμένο μοντέλο γραμματισμού κατανοεί τις πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού των νέων υπό το πρίσμα των κοινωνικών δομών.

Ως επακόλουθο, οι ερευνητές, οι οποίοι τάσσονται υπέρ αυτού του επιστημολογικού παραδείγματος, που άνθησε ιδιαίτερα από το 1990 κι έπειτα³⁷, δεν αναφέρονται σε έναν-ενιαίο ψηφιακό γραμματισμό, αλλά σε πολλούς γραμματισμούς. Οι κοινωνιολογιστές, επίσης, οι οποίοι υιοθετούν τη συγκεκριμένη προσέγγιση είναι επηρεασμένοι από την οπτική των Νέων Σπουδών Γραμματισμού (New Literacy Studies), αναφερόμενοι στον διαφορετικό τρόπο κοινωνικοποίησης της νέας γενιάς σε συνάρτηση, πάντοτε, με τα νέα μέσα και τα συγκεκριμένα κοινωνικά, εθνικά, φυλετικά και θρησκευτικά δεδομένα. Βάσει αυτής της προσέγγισης, ο γραμματισμός θεωρείται ως μια τοποθετημένη πρακτική και στοχεύει στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες αξιοποιούν τις ΤΠΕ σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις, ώστε να βελτιωθεί ο τρόπος αξιοποίησης του γραμματισμού στην εκπαίδευση. Μελετούν, λοιπόν, την εμφάνιση νέων δεξιοτήτων μάθησης με τα ψηφιακά-επικοινωνιακά-αλληλεπιδραστικά μέσα, συσχετίζοντας τις πρακτικές του παραδοσιακού

35 Χαραλαμπίδης, Α. (επιμ.). (2006), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. (μτφρ.) Μ. Αραποπούλου, Ε. Κονσούλη, Δ. Κορομπόκης & Α. Κουφάκη. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη· Wray, D. (2004), *Literacy: Major themes in education*, vol. 1. London & New York: Routledge Falmer.

36 Gee, J. P. (1989). What is literacy? *Journal of Education*, vol. 171, p.p. 19-25.

37 Gee, J. P. (1996), *Social linguistics and literacies: Ideologies in discourses*. London, Bristol, PA: Taylor & Francis· Gee, J. P. (2010), A situated-sociocultural approach to literacy and technology. In: E. A. Baker (ed.). *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice*. New York & London: Guilford Press, p.p. 165-193· Street, B. V. (1995), *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.

γραμματισμού με τις σύγχρονες -ψηφιακά προσανατολισμένες- πρακτικές. Αναφέρονται, επίσης, στις δημοφιλείς πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού (διαδικτύου, κοινωνικής δικτύωσης, επικοινωνίας και ψυχαγωγίας)³⁸. Έρευνες, οι οποίες συμφωνούν με την οπτική αυτή, προέρχονται από πεδία της κοινωνικής ψυχολογίας, από την παράδοση της εθνογραφίας του γραμματισμού, από την παιδαγωγική και από τις πολιτισμικές σπουδές (cultural studies)³⁹.

Οι ερευνητές οι οποίοι υιοθετούν το συγκεκριμένο μοντέλο γραμματισμού διερευνούν το ζήτημα αυτό, κυρίως, μέσω ποιοτικών ερευνών (συνέντευξη, εθνογραφικές προσεγγίσεις, παρατήρηση). Επίσης, φαίνεται ότι αξιοποιούνται, συμπληρωματικά, και ποσοτικές μέθοδοι. Ασκείται, ωστόσο, κριτική στο γεγονός ότι οι ερευνητές, μέσα από μια υποκειμενική ματιά και με τις εις βάθος αναλύσεις των πρακτικών των μαθητών και μαθητριών αναφορικά με τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα, εμμένουν σε μια τοπική διάσταση και δεν προχωρούν στη σύνδεση του ευρύτερου πλαισίου με το πλαίσιο το οποίο μελετούν. Αυτές οι εθνογραφικές προσεγγίσεις υποστηρίζεται ότι δεν συνδέουν τις πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού με τις ταυτότητες των μαθητών και μαθητριών και με τα δεδομένα σε διεθνή κλίμακα.

Η έρευνα, βάσει αυτής της προσέγγισης, εστιάζει στον διαφορετικό τρόπο αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων από τη νέα γενιά μαθητών και μαθητριών, χωρίς να επικεντρώνεται στην κατοχή του Η/Υ, στην εξοικείωση με τα ψηφιακά μέσα και στις έμφυλες διαφορές, με την έννοια της ποσοτικής μέτρησης. Το βασικό ερώτημα που τίθεται από τους ερευνητές που είναι επηρεασμένοι από τη συγκεκριμένη σχολή σκέψης είναι ο τρόπος γεφύρωσης των εξωσχολικών με τις σχολικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού. Γεγονός, ωστόσο, που αγνοεί βασικές παραμέτρους, όπως: τη διαφορετική στόχευση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, τη δομή ενός Προγράμματος Σπουδών (Π.Σ.), και άλλα, συστημικής φύσης, ζητήματα⁴⁰. Παρατηρείται, ειδικότερα, μια αναντιστοιχία (mismatch) ανάμεσα στις εξωσχολικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού, οι οποίες χαρακτηρίζονται άκρως ενδιαφέρουσες, σύγχρονες, δημιουργικές και υποστηρικτικές για τον μαθητή και τη μαθήτριά και, από την άλλη, στις σχολικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού, οι

38 Burn, A. (2009), *Making new media: Creative production and digital literacies*. New York: Peter Lang.
Carrington, V. (2005), The uncanny, digital texts and literacy. *Language and Education*, vol. 19, p.p. 467-482.
Hammer, C. S., Rodriguez, B. L., Lawrence, F. R. & Miccio, A. W. (2007), Puerto Rican mothers' beliefs and home literacy practices. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 38, p.p. 216-224.
Livingstone, S. (2008), Internet literacy: Young people's negotiation of new online opportunities. In: T. McPherson (ed.). *Digital youth, innovation, and the unexpected*. Cambridge, MA: The MIT Press, p.p. 101-122.
Mavers, D. (2007), Semiotic resourcefulness: A young child's email exchange as design. *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 7, p.p. 155-176.

39 Buckingham, D. (2007), Media education goes digital: An introduction. *Learning, Media and Technology*, vol. 32, p.p. 111-119.
Pahl, K. & Rowsell, J. (eds.) (2006), *Travel notes from the new literacy studies: Instances of practice*. England: Multilingual Matters.

40 Ware, P. D. & Warschauer, M. (2005), Hybrid literacy texts and practices in technology-intensive environments. *International Journal of Educational Research*, vol. 43, p.p. 432-445.

οποίες χαρακτηρίζονται ως αυστηρά προσανατολισμένες-αγκυλωμένες σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, αγνοώντας τις δυνατότητες των ΤΠΕ εκτός σχολικού πλαισίου (home-school mismatch hypothesis)⁴¹.

4.3. Το ερμηνευτικό-σχετικιστικό παράδειγμα: Η προσέγγιση του μεταδομισμού

Η τρίτη κατηγορία ερευνών, και η πιο πρόσφατη, υιοθετεί τις αρχές του ερμηνευτικού παραδείγματος του μεταδομισμού (post-structuralism). Ο πολύ μεγάλος αριθμός ερευνών, όπως φάνηκε μέσω της εξέτασης του εν λόγω πεδίου, που εντάσσονται στο συγκεκριμένο επιστημολογικό παράδειγμα, οδηγεί στον περιορισμό ότι δεν είναι εφικτό να κατηγοριοποιηθούν όλες οι έρευνες στο πλαίσιο μιας δημοσίευσης. Θα διαφανεί, ωστόσο, ενδεικτικά, η τάση που επικρατεί.

Στον μεταδομισμό, η υποκειμενοποίηση έχει πολιτική διάσταση και σημασία, καθώς είναι ιστορικό και πολιτισμικό φαινόμενο και όχι δεδομένο της φύσης⁴². Οι πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού, βάσει της συγκεκριμένης προσέγγισης, εξετάζονται και ερμηνεύονται σε σχέση με την τοπική και τη διεθνή πραγματικότητα. Έννοια “κλειδί” είναι η “ταυτότητα” ή, αλλιώς, η “ψηφιακή ταυτότητα” των νέων. Οι έρευνες αυτές είναι, κατά βάση, ποιοτικές, στηρίζονται σε μελέτες περιπτώσεων, στη συλλογή και την αξιοποίηση προφορικών συνεντεύξεων, μέσω των οποίων παρουσιάζονται ατομικές ιστορίες ζωής (individuals’ life histories). Αναδεικνύονται, με τον τρόπο αυτό, οι παράγοντες που επιδρούν στην αξιοποίηση των ΤΠΕ σε εξωσχολικά πλαίσια, βάσει του συγκεκριμένου (ιστορικό, κοινωνικό, οικονομικό). Διερευνάται, επίσης, ο διαφορετικός τρόπος κατανόησης του σύγχρονου κόσμου με τις ΤΠΕ από τους “κοινωνικούς πρωταγωνιστές” (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς, γονείς). Στην προσέγγιση αυτή, ο ερευνητής ενδιαφέρεται για την εξέταση του διαφορετικού τρόπου με τον οποίο το “δρών υποκείμενο” κατανοεί, ερμηνεύει και, εν τέλει, «φιλτράρει», τα δεδομένα από το περιβάλλον του (συγκεκριμένο)⁴³.

Αυτοί οι διαφορετικοί τρόποι κατανόησης του συγκεκριμένου δημιουργούν διαφορετικούς “Λόγους” (Discourses): διαφορετικούς, δηλαδή, τρόπους πρόσληψης, κατανόησης και ερμηνείας της «πραγματικότητας». Οι υποστηρικτές αυτού του επιστημολογικού ρεύματος θεωρούν ότι η υποκειμενική διάσταση και αντίληψη των πραγμάτων, μέσα από τα «μονοπάτια» της ατομικής γνώσης και της προσωπικής εμπειρίας, ή αλλιώς του βιώματος, μπορεί να δώσει σημαντικά στοιχεία στο πεδίο των εξωσχολικών πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού των

41 Lankshear, C. & Knobel, M. (eds.) (2008), *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, vol. 30. New York: Peter Lang Publishing.

42 Welch, A. R. & Freebody, P. (eds.) (2005), *Knowledge, culture and power: International perspectives on literacy as policy and practice*. London: Falmer Press.

43 Bulfin, S. & North, S. (2007), Negotiating digital literacy practices across school and home: Case studies of young people in Australia. *Language and Education*, vol. 21, p.p. 247-263.

μαθητών και μαθητριών⁴⁴. Η επεξεργασία αυτών των δεδομένων γίνεται, κυρίως, μέσω της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου. Στην έρευνα αυτή, υποστηρίζεται ότι η συζήτηση του τρόπου αξιοποίησης των συνεχώς εξελισσόμενων ψηφιακών μέσων, εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα. Γίνεται προσπάθεια να ληφθούν υπόψη οι σχολικές εμπειρίες και οι προσωπικότητες των υποκειμένων. Συμπεραίνουμε, εν τέλει, ότι προκύπτουν δομήσεις διαφορετικών ταυτοτήτων (school-situated identities), που διαμορφώνονται τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και εκτός σχολικού πλαισίου, με αποτέλεσμα να κατασκευάζονται διαφορετικοί “Σχολικοί Λόγοι” (School Discourses)⁴⁵.

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Μέσω ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύεται το ζήτημα της εντατικής αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων και των ΤΠΕ, κυρίως, ως εξωσχολικών πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού, σε πληθώρα δραστηριοτήτων της νέας γενιάς μαθητών και μαθητριών. Η νέα δικτυακή γενιά (networked society), βάσει των ερευνών στο πεδίο αυτό, φαίνεται να είναι εξοικειωμένη με τις ΤΠΕ και τις εφαρμογές του διαδικτύου. Οι περισσότερες έρευνες στο εν λόγω πεδίο επικεντρώνονται στον διαφορετικό βαθμό εξοικείωσης των μαθητών και μαθητριών με τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα, στο επίπεδο ψηφιακού γραμματισμού της νέας γενιάς, στους φορείς απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων μιας τέτοιας νέας μορφής γραμματισμού, όπως, επίσης, και σε παράγοντες που επιδρούν στα αποτελέσματα αυτά, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, το κοινωνικομορφωτικό υπόβαθρο, και, γενικώς, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων αυτών των ερευνών.

Στόχος της έρευνας, όπως φάνηκε από την πρώτη προσέγγιση (θετικιστικό επιστημολογικό ρεύμα) είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της κατάλληλης αξιοποίησης του μέσου, που αποτελεί πανάκεια και αυτοσκοπό. Η δύναμη, λοιπόν, αυτού του ψηφιακού «εργαλείου», του Η/Υ, μέσα από τη διεξαγωγή ποσοτικών, κυρίως, ερευνών, συσχετίζεται με δείκτες αποτελεσματικότητας του σχολείου. Πολλές φορές, βέβαια, οι έρευνες αυτές είναι ξεκομμένες από το εκάστοτε πλαίσιο αναφοράς και έχοντας ως αφετηρία άλλες έρευνες, που διεξάγονται σε διαφορετικά επικοινωνιακά, πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια, επιχειρούν τη σύγκριση και συσχέτιση των αποτελεσμάτων τους μ’ αυτές τις έρευνες.

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα ερευνών, όπως διαπιστώθηκε παραπάνω, και από τους ερευνητές της δεύτερης σχολής σκέψης (ερμηνευτική-σπουδές νέου

44 Bulfin, S. & Koutsogiannis, D. (2012), New literacies as multiply placed practices: Expanding perspectives on young people’s literacies across home and school. *Language and Education*, vol. 26, p.p. 331-346.

45 Koutsogiannis, D. (2011), ICTs and language teaching: The missing third circle. In: G. Stickel & T. Varadi (eds.). *Language, languages and new technologies: ICT in the service of languages*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, p.p. 43-59. Prinsloo, M. (2005), The new literacies as placed resources. *Perspectives in Education*, vol. 23, p.p. 87-98.

γραμματισμού), με κύρια, βέβαια, διαφορά ότι λαμβάνεται σοβαρά υπόψη το «ιδεολογικό μοντέλο» γραμματισμού και η παραδοχή ότι ο γραμματισμός αποτελεί μια κοινωνική πρακτική και δεν μπορεί να νοηθεί ξεκομμένος από το συγκείμενο. Μέσω της μεθοδολογικής σύζευξης (ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες) δίνεται έμφαση, κυρίως, στη γεφύρωση των σχολικών με τις εξωσχολικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού μαθητών και μαθητριών προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας, χωρίς, ωστόσο, να μπορούν να ξεφύγουν από μια τοπική οπτική του θέματος.

Οι έρευνες, τέλος, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν στην τρίτη σχολή σκέψης (ερμηνευτική-προσέγγιση του μεταδομισμού) δίνουν μια πιο σύγχρονη οπτική του ζητήματος, με λέξεις-κλειδιά, όπως: διυποκειμενικότητα, πολλαπλές ταυτότητες, ιστορίες ζωής-αφηγήσεις, εμπειρίες-βιώματα, κοινωνικοί πρωταγωνιστές και λόγοι (discourses). Στην προσέγγιση αυτή, λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η υποκειμενική ματιά του δρώντος υποκειμένου-του κοινωνικού πρωταγωνιστή (εν προκειμένω, των μαθητών και μαθητριών) και ο τρόπος με τον οποίο η αξιοποίηση των ΤΠΕ μπορεί να οδηγήσει σε μια νέα μορφή κοινωνικοποίησης του ατόμου και δόμησης μιας μορφής ταυτότητας· της ψηφιακής ταυτότητας.

Από την παράθεση των παραπάνω στοιχείων και την κατηγοριοποίηση των ερευνών, ανάλογα με το επιστημολογικό παράδειγμα που υιοθετούν, γίνεται εμφανές ότι η κάθε σχολή σκέψης εξετάζει το ζήτημα των εξωσχολικών πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού μαθητών και μαθητριών, έχοντας διαφορετική αφετηρία, διαφορετικό θεωρητικό υπόβαθρο, διαφορετικά ερευνητικά ερωτήματα, διαφορετική στόχευση, και σε ορισμένες περιπτώσεις διαφορετική μέθοδο συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων της. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι η συνεισφορά στο εν λόγω πεδίο θεωρείται σημαντική, ανεξάρτητα από την ιδεολογία, η οποία είτε φυσικοποιείται είτε όχι, από τους ερευνητές διαφόρων επιστημονικών πεδίων. Κι αυτό γιατί, έγκειται πάντοτε στον ερευνητή και στον αναγνώστη, ο τρόπος με τον οποίο θα διαβάσει τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών, θα τα ερμηνεύσει, θα τα συνδέσει με το τοπικό και το διεθνές πλαίσιο, θα τα «φιλτράρει» και, εν τέλει, θα ακολουθήσει μια συγκεκριμένη προσέγγιση ή μια σχολή σκέψης. Η μονομέρεια, ωστόσο, όχι στη μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί, αλλά, κυρίως, στην ερμηνεία και συζήτηση των αποτελεσμάτων αποτελεί τροχοπέδη όχι μόνο σ' αυτό το πεδίο έρευνας, αλλά και σε όλα τα υπόλοιπα.

Συνεπώς, οι παραπάνω τρεις, κύριες επιστημολογικές κατευθύνσεις, στο πεδίο αυτό, μελετούν τον τρόπο αξιοποίησης του Η/Υ και των ψηφιακών μέσων από μαθητές και μαθήτριες σε εξωσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, έχοντας, τουλάχιστον, ένα κοινό σημείο: τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών ως μέσων γραμματισμού, ανεξάρτητα αν δίνεται έμφαση στο μέσον, στις κοινωνικές δομές ή στην ταυτότητα των μαθητών και μαθητριών. Μια διεπιστημονική, ενδεχομένως, ανάγνωση των αποτελεσμάτων αυτών των ερευνών θα μπορούσε να ανοίξει νέους δρόμους στο πεδίο των σχολικών και εξωσχολικών πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Κουτσογιάννης, Δ. (2011), *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μπίκος, Κ. (2012), *Ζητήματα Παιδαγωγικής που θέτουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Σολομωνίδου, Χ. (2009), *Η χρήση του υπολογιστή στο σύγχρονο σχολείο*. Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Τζιφόπουλος, Μ. (2016), *Υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στην ψηφιακή εποχή: Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (επιμ.) (2006), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. (μτφρ.) Μ. Αραποπούλου, Ε. Κονσούλη, Δ. Κορομπόκης & Λ. Κουφάκη. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Ξενόγλωσση

- Barton, D. (1994), *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998), *Local literacies. Reading and writing in one community*. London & New York: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000), *Situated literacies. Reading and writing in context*. London & New York: Routledge.
- Buckingham, D. (2007), Media education goes digital: An introduction. *Learning, Media and Technology*, vol. 32, p.p. 111-119.
- Bulfin, S. & Koutsogiannis, D. (2012), New literacies as multiply placed practices: Expanding perspectives on young people's literacies across home and school. *Language and Education*, vol. 26, p.p. 331-346.
- Bulfin, S. & North, S. (2007), Negotiating digital literacy practices across school and home: Case studies of young people in Australia. *Language and Education*, vol. 21, p.p. 247-263.
- Burn, A. (2009), *Making new media: Creative production and digital literacies*. New York: Peter Lang.
- Carrington, V. (2005), The uncanny, digital texts and literacy. *Language and Education*, vol. 19, p.p. 467-482.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge.
- Diaz, C. J. (2007), Literacy as social practice. In: L. Makin, C. J. Diaz & C. McLachlan (eds.). *Literacies in childhood: Changing views, challenging practice*. New York: McLennan & Petty-Elsevier, p.p. 31-42.

- Eshet-Alkalai, Y. (2004), Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Education Multimedia and Hypermedia*, vol. 13, p.p. 93-106.
- Esposito, L., Kebede, B. & Maddox, B. (2014), The value of literacy practices. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 59, p.p. 1-18.
- Gee, J. P. (1989), What is literacy? *Journal of Education*, vol. 171, p.p. 19-25.
- Gee, J. P. (1996), *Social linguistics and literacies: Ideologies in discourses*. London, Bristol, PA: Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (2010), A situated-sociocultural approach to literacy and technology. In: E. A. Baker (ed.). *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice*. New York & London: Guilford Press, p.p. 165-193
- Gilster, P. (1997), *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Pub.
- Hammer, C. S., Rodriguez, B. L., Lawrence, F. R. & Miccio, A. W. (2007), Puerto Rican mothers' beliefs and home literacy practices. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 38, p.p. 216-224.
- Haneda, M. (2006), Becoming literate in a second language: Connecting home, community, and school literacy practices. *Theory into Practice*, vol. 45, p.p. 337-345.
- Haywood, J., Haywood, D., Macleod, H., Baggetun, R., Baldry, A. P., Harskamp, E., ... Akademi, A. (2004), A comparison of ICT skills of students across Europe. *Journal of eLiteracy*, vol. 1, p.p. 69-81.
- Heath, S. B. (1983), *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: University Press.
- Hohlfeld, T. N., Ritzhaupt, A. D. & Barron, A. E. (2010), Connecting schools, community, and family with ICT: Four-year trends related to school level and SES of public schools in Florida. *Computers & Education*, vol. 55, p.p. 391-405.
- Istance, D. & Kools, M. (2013), OECD Work on technology and education: Innovative learning environments as an integrating framework. *European Journal of Education*, vol. 48, p.p. 43-57.
- Kaminski, K., Seel, P. & Cullen, K. (2003), Technology literate students? Results from a survey. *Educause Quarterly*, vol. 26, p.p. 34-40.
- Kent, N. & Facer, K. (2004), Different worlds? A comparison of young people's home and school ICT use. *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 20, p.p. 440-455.
- Koutsogiannis, D. (2011), ICTs and language teaching: The missing third circle. In: G. Stickel & T. Varadi (eds.). *Language, languages and new technologies: ICT in the service of languages*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, p.p. 43-59.

- Kress, G. R. (2000), Multimodality: Challenges to thinking about language. *TESOL Quarterly*, vol. 34, p.p. 337-340.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (eds.) (2008), *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, vol. 30. New York: Peter Lang Publishing.
- Livingstone, S. (2008), Internet literacy: Young people's negotiation of new on-line opportunities. In: T. McPherson (ed.). *Digital youth, innovation, and the unexpected*. Cambridge, MA: The MIT Press, p.p. 101-122.
- Mavers, D. (2007), Semiotic resourcefulness: A young child's email exchange as design. *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 7, p.p. 155-176.
- Meek, M. (1991), *On being literate*. London: Bodley Head.
- Molnar, A. (1978), The next great crisis in American education. *AEDS Journal*, vol. 12, p.p. 11-20.
- New London Group (1996), A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, vol. 66, p.p. 60-92.
- OECD (2012), *Connected minds: Technology and today's learners*. Paris: OECD Publishing.
- Olson, R. (1977), From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Education Review*, vol. 47, p.p. 257-281.
- Pahl, K. & Rowsell, J. (eds.) (2006), *Travel notes from the new literacy studies: Instances of practice*. England: Multilingual Matters.
- Prinsloo, M. (2005), The new literacies as placed resources. *Perspectives in Education*, vol. 23, p.p. 87-98.
- Prinsloo, M. & Rowsell, J. (2012), Digital literacies as placed resources in the globalised periphery. *Language and Education*, vol. 26, p.p. 271-277.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981), *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Snyder, I. & Prinsloo, M. (2007), Young people's engagement with digital literacies in marginal contexts in a globalised world. *Language and Education*, vol. 21, p.p. 171-179.
- Steinkuehler, C. & King, E. (2009), Digital literacies for the disengaged: Creating after school contexts to support boys' game-based literacy skills. *On the Horizon*, vol. 17, p.p. 47-59.
- Street, B. V. (1984), *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Press.
- Street, B. V. (1995), *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
- Street, B. V. (2003), What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5, p.p. 77-91.
- Ware, P. D. & Warschauer, M. (2005), Hybrid literacy texts and practices in technology-intensive environments. *International Journal of Educational*

Research, vol. 43, p.p. 432-445.

Welch, A. R. & Freebody, P. (eds.) (2005), *Knowledge, culture and power: International perspectives on literacy as policy and practice*. London: Falmer Press.

Wray, D. (2004), *Literacy. Major themes in education*, vol. 1. London & New York: Routledge Falmer.

Ιστοσελίδες

ALA (American Library Association's) (2011), What is digital literacy?
Στο: <http://connect.ala.org/> (προσπελάστηκε στις 22/03/2014).

Χοντολίδου, Ε. (1999), Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τόμ. 1, σ.σ. 115-118. Στο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm> (προσπελάστηκε στις 12/01/2013).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Τζιφόπουλος Μενέλαος** είναι διδάκτωρ του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. με ειδίκευση στη Σχολική Παιδαγωγική και στις Νέες Τεχνολογίες. Διδάσκει στο Τμήμα Ιστορίας-Εθνολογίας του Δ.Π.Θ. (εντεταλμένος διδάσκων), στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Δυτικής Μακεδονίας και στο Μητροπολιτικό Κολλέγιο Θεσσαλονίκης (AMC). Έχει ακαδημαϊκές διακρίσεις, μονογραφίες, δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά, σε πρακτικά διεθνών και πανελληνίων συνεδρίων και συμμετοχές σε, σχετικά με την ειδίκευσή του, επιστημονικά συνέδρια. Στοιχεία Επικοινωνίας: tmenelao@kom.duth.gr.

Πιστιόλη Ελένη

**Επίδοση μαθητών ολιγοθέσιων
και πολυθέσιων δημοτικών σχολείων
στη Νεοελληνική Γλώσσα
και τα Μαθηματικά**

Περίληψη

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να εξετάσει συγκριτικά την επίδοση μαθητών ολιγοθέσιων και πολυθέσιων δημοτικών σχολείων, στη Νεοελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 1148 μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης ολιγοθέσιων και πολυθέσιων δημοτικών σχολείων. Οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα τεστ επίδοσης στη Νεοελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Η έρευνα διενεργήθηκε το 2006, την τελευταία χρονιά διδασκαλίας των προηγούμενων σχολικών βιβλίων Νεοελληνικής Γλώσσας και Μαθηματικών. Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές στα ολιγοθέσια σχολεία στη Νεοελληνική Γλώσσα σημειώνουν χαμηλότερη επίδοση από τους συμμαθητές τους στα πολυθέσια σχολεία, ενώ οι μαθητές στους δυο τύπους σχολείων στατιστικά δε διαφοροποιούνται σημαντικά στην επίδοσή τους στο μάθημα των Μαθηματικών. Τα παραπάνω ευρήματα έχουν σημαντική αξία και μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην ενίσχυση και αναδιοργάνωση των ολιγοθέσιων σχολείων της χώρας.

Λέξεις κλειδιά: ολιγοθέσιο, πολυθέσιο, σχολείο, επίδοση, Γλώσσα, Μαθηματικά

Academic achievement of students in multigrade and single-grade primary schools in the academic subjects of Modern Greek and Mathematics

Abstract

The aim of this study was to investigate academic achievement of students in multigrade and single-grade primary schools. 1148 students aged between 10 and 12 years took part in the study. Participants completed achievement tests in two academic subjects: Modern Greek and Mathematics. This research was conducted in 2006, the year just before the change of Greek Language and Mathematics school books. Results revealed that students attending single-grade classes achieved significantly higher scores in the Modern Greek tests compared to students in the multigrade classes. In contrast, Mathematics test scores did not vary significantly for children in single-grade and multigrade classes. The implications of these findings are discussed in relation to the directions that could be taken to improve learning in multigrade classes and to reorganize small primary schools.

Keywords: multigrade, single-grade, primary school, achievement, Modern Greek, Mathematics.

1. Εισαγωγή

Μετά την πρωτογενή κοινωνικοποίηση του παιδιού στην οικογένεια, στην καθημερινή ζωή των παιδιών επιδρά, και μάλιστα πολύ περισσότερο καθοριστικά το σχολείο¹. Τα μικρά ή επαρχιακά σχολεία αποτελούν σημαντική παράμετρο των συστημάτων εκπαίδευσης παγκοσμίως. Στην Ελλάδα υπηρέτησαν τις ανάγκες εκπαίδευσης της ελληνικής υπαίθρου σε δύσκολες περιόδους ενώ μετέπειτα κλήθηκαν να προσφέρουν εκπαίδευση ανάλογη των πολυθέσιων σχολείων².

Ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των ολιγοθέσιων σχολείων κυριαρχούν τόσο στην ελληνική όσο και τη διεθνή βιβλιογραφία. Το σχολείο ως θεσμός αποσκοπεί στην επίτευξη γνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και στόχων³. Η αξιολόγηση των μαθητών, όπως επισημαίνει ο Παπακωνσταντίνου (1993 στον Γκόρο)⁴ είναι μια διαδικασία άμεσα

1 Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης* (3η συμπληρωμένη και επανυζημένη έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

2 Γκόρος, Δ. (2014). Συγκριτική Αξιολόγηση της επίδοσης μαθητών Ολιγοθέσιων και Πολυθέσιων Δημοτικών Σχολείων Ν. Άρτας στην Α΄ Γυμνασίου. *Διπλωματική Εργασία*. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ιωάννινα. • Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία-Μεγάλες Προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

3 Παπαναούμ, Ζ. (1995). Η Διεύθυνση του Σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

4 Γκόρος, Δ. (2014). Συγκριτική Αξιολόγηση της επίδοσης μαθητών Ολιγοθέσιων και Πολυθέσιων Δημοτικών

συνδεδεμένη με τη λειτουργία του σχολείου και με τη διδακτική πράξη. Αποτελεί μια διαδικασία η οποία σχετίζεται με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τα αναλυτικά προγράμματα, τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα μέσα διδασκαλίας και παραπέμπει ως όρος στις εξετάσεις, στους βαθμούς και στην επίδοση.

2. Αποσαφήνιση όρων

2.1. Το ολιγοθέσιο σχολείο

Μια σειρά από εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές διαμόρφωσαν το εκπαιδευτικό σύστημα που ισχύει ως τις μέρες μας στα ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία της χώρας. Τόσο στο ολιγοθέσιο όσο και στο πολυθέσιο δημοτικό σχολείο τα παιδιά χωρίζονται σε τάξεις με κριτήριο την ηλικία τους⁵. Στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας συνήθως την οργανικότητα των δημοτικών σχολείων την καθορίζει πια η αναλογία δασκάλου-μαθητών⁶. Έτσι τα δημοτικά σχολεία διακρίνονται σε ολιγοθέσια και πολυθέσια, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών και των εκπαιδευτικών που διαθέτουν. Τα 'ολιγοθέσια', σχολεία είτε 'μικρά' ή 'επαρχιακά' είτε 'αγροτικά', είναι πλήρη δημοτικά σχολεία με έξι τάξεις, από τις οποίες δυο ή περισσότερες συνδιδάσκονται, και τα οποία έχουν λιγότερους από έξι εκπαιδευτικούς⁷. Τα 'πολυθέσια' είναι επίσης πλήρη δημοτικά σχολεία, αλλά σ' αυτά, ο κάθε εκπαιδευτικός διδάσκει τους μαθητές του τα μαθήματα μιας μόνον τάξης⁸. Ωστόσο, η δομή και ο τρόπος οργάνωσης του σχολείου έχει ιδιαίτερα μεγάλη σημασία για τους μαθητές που φοιτούν στα συμπλέγματα τάξεων.

2.2. Πλεονεκτήματα Ολιγοθέσιων Σχολείων

Τα οφέλη των ολιγοθέσιων σχολείων, όσον αφορά στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών σχετίζονται με τη συνεργασία, την αλληλοδιδασκαλία, την αυτενέργεια, τη γλωσσική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών που φοιτούν σε πολυηλικιακές τάξεις.

Αρχικά στο μικρό σχολείο, εκτός της άμιλλας, επικρατεί και πνεύμα συνεργασίας και συμπαράστασης, αφού οι μαθητές θεωρούν το σχολείο ως την

Σχολείων Ν. Άρτας στην Α΄ Γυμνασίου. *Διπλωματική Εργασία*. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ιωάννινα.

5 Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία-Μεγάλες Προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος. σ. 49.

6 Νόμος 1566/30-9-1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Άρθρα: 1 και 4, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

7 Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία-Μεγάλες Προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος. σ. 34 · Παπασταμάτης, Α. (1998). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου. Κατάργηση ή αναδιοργάνωση;* (2η έκδοση). Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρη. σ. 21

8 Πετρουλάκης, Ν. (1992). Ολιγοθέσια - Πολυθέσια σχολεία: Διδακτική πράξη. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια* τόμος 6: 3454-3457. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ. 3454

κοινότητα στην οποία ανήκουν και της οποίας είναι ενεργά μέλη, σε αντίθεση με τον ανταγωνιστικό ατομικισμό που χαρακτηρίζει τους μαθητές των μεγάλων σχολείων. Στα ολιγοθέσια, συνυπάρχουν στην ίδια τάξη, παιδιά διαφορετικής ηλικίας τα οποία διδάσκονται και μαθαίνουν μαζί, αλληλοβοηθούμενα⁹, ενισχύοντας έτσι τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ τους όσο και με τον εκπαιδευτικό.

Επίσης, σημαντικά είναι και τα οφέλη που προκύπτουν για τα παιδιά μεικτής ομάδας αναφορικά με το λεξιλόγιο και τη γλωσσική τους καλλιέργεια. Κατά την επικοινωνία του δασκάλου με τα μεγαλύτερα παιδιά, παρέχεται και στα μικρότερα η ευκαιρία να μαθαίνουν άγνωστες λέξεις και να κατανοούν έννοιες που θα τις χρειαστούν και εκείνα σε μεγαλύτερες τάξεις. Έτσι αποκτούν μεγαλύτερο εύρος λεξιλογίου, εκφράζονται πιο σωστά συντακτικά και με δομημένο λόγο επικοινωνούν καλύτερα. Αποκτούν ακόμη εμπειρία και γνώση των μηχανισμών μάθησης και των εργαλείων που χρησιμοποιούν οι μεγαλύτεροι μαθητές, που είναι φυσικό να βελτιώνονται σημαντικά στην ανάγνωση, καθώς βοηθούν τους μικρότερους στις μεικτές ηλικιακά τάξεις¹⁰.

Η αλληλεπίδραση των διαφορετικών ηλικιών που συνδιδάσκονται συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στη μετάδοση πολιτιστικών στοιχείων (παιχνίδια, τραγούδια, ιστορίες) από γενιά σε γενιά και στη διαφύλαξη της πολιτιστικής μας κληρονομιάς¹¹.

Επιπλέον, οι πρακτικές αδιαβάθμιστης ομαδοποίησης αναπτύσσουν στους μαθητές την αυτοεκτίμηση και τη θετική στάση απέναντι στη μάθηση, αφού η τελευταία σχετίζεται με τα ενδιαφέροντά τους και γίνεται μέσω εργασιών (project) σύμφωνα πάντα με το ατομικό μαθησιακό τους επίπεδο. Τα παιδιά, είτε μόνα τους είτε σε μικρά γκρουπ, ασχολούνται στα διάφορα μαθησιακά κέντρα με θέματα που τα ενδιαφέρουν. Στα συμπλέγματα τάξεων ή τα αδιαβάθμιστα σχολεία εξασφαλίζεται πολύτιμος χρόνος, ιδιαίτερα για την πρώτη ανάγνωση και τις μαθηματικές δεξιότητες¹².

Επιπρόσθετα, στα παιδιά μεικτής ηλικίας σοβαρό πλεονέκτημα παρέχει και η λεγόμενη αλληλοδιδασκτική μέθοδος¹³. Τα παιδιά, όταν εκπαιδευτούν κατάλληλα, μπορούν να διδάξουν άλλα παιδιά. Η αλληλοδιδασκαλία πραγματοποιείται, είτε μεταξύ μαθητών ίδιας ηλικίας (peer-tutoring) είτε μεταξύ μαθητών, όπου ο ένας

9 Παπασταμάτης, Α. (1998). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου. Κατάρτιση ή αναδιοργάνωση;* (2η έκδοση). Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρη. σ. 41

10 Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία-Μεγάλες Προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος. σ. 61. Παπασταμάτης, Α. (1998). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου. Κατάρτιση ή αναδιοργάνωση;* (2η έκδοση). Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρη. σ. 43

11 Παπασταμάτης, Α. (1998). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου. Κατάρτιση ή αναδιοργάνωση;* (2η έκδοση). Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρη. σ. 41

12 Cotton, K. (1993a). Nongraded primary education. North West Regional Education Laboratory. School Improvement Research Series. Retrieved 21 Δεκεμβρίου 2008 from Web site: <http://www.nwrel.org/scspd/sirs/7/cu14.html>.

13 Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία-Μεγάλες Προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος. σ. 60.

μαθητής είναι μεγαλύτερος από τον άλλο (cross-age tutoring) και σε κάθε περίπτωση συντελεί στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των παιδιών. Τα παιδιά καθώς διδάσκουν άλλα παιδιά, έχουν σημαντικές ευκαιρίες να επαναλάβουν και να κατανοήσουν καλύτερα το μάθημα που διδάσκουν, ενώ παράλληλα ασκούνται στο να οργανώνουν κατάλληλα την εργασία τους, να συγκεντρώνονται περισσότερο σ' αυτή και να έχουν υπομονή, επιμονή και υπευθυνότητα. Επιπλέον, από την πρόοδο των παιδιών-μαθητών που διδάσκονται, φυσικό είναι να ενισχύεται σημαντικά η αυτοεκτίμηση και εκείνων που διδάσκουν. Σε μια τάξη όπου λαμβάνει χώρα η αλληλοδιδασκαλία το «κλίμα» βελτιώνεται, ο κάθε μαθητής στηρίζει μαθησιακά τον άλλον, ενώ μειώνεται η ανταγωνιστική διάθεση¹⁴.

«Η έρευνα αποδεικνύει ότι η επίδραση της πολυηλικιακής τάξης στη γνωστική περιοχή είναι πιθανό να ξεχωρίζει από την γνωστική σύγκρουση που προκύπτει από την αλληλεπίδραση παιδιών διαφορετικών επιπέδων γνωστικής ανάπτυξης»¹⁵. Σύμφωνα με τους Brown & Palinscar (1986)¹⁶ η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών που διαφέρουν γνωστικά, όχι μόνο εξασφαλίζει στο λιγότερο διαμορφωμένο παιδί πρότυπα μίμησης και συμπεριφοράς, αλλά «εσωτερικεύονται νέες κατανοήσεις» από το λιγότερο ανεπτυγμένο άτομο. Σ' αυτό ακριβώς το σημείο η γνωστική σύγκρουση βοηθάει τη μάθηση.

«Με τον ίδιο τρόπο ο Vygotsky (1978) υποστηρίζει ότι η εσωτερική ευση νέων καταστάσεων, η 'γνωστική αναδόμηση' (cognitive restructuring) πραγματοποιείται όταν οι ιδέες μεταφέρονται συνειδητά και δεν αντιγράφονται απλά»¹⁷. Η «εσωτερική ευση» αυτή επέρχεται καθώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν στη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης». Ο Vygotsky (1997:147)¹⁸, ορίζει τη ζώνη αυτή ως την: «απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο της δύναμης ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομήλικους».

Σύμφωνα με τον Slavin (1987), τα παιδιά μιας τάξης, λειτουργούν ενδεχομένως σε διαφορετικές ζώνες επικείμενης ανάπτυξης. Όταν όμως

14 Gaustad, J. (1993). *Peer and Cross-age tutoring*. ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR. ERIC Document Reproduction Service No. ED 354608.

15 Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία-Μεγάλες Προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος. σ. 63. · Evangelou, D. (1989). *Mixed-age groups in early childhood education*. ERIC Clearinghouse on elementary and early childhood education Urbana IL. ERIC Document Reproduction Service No. ED 308990.

16 Katz, L., G., Evangelou, D. & Hartman, J. (1990). *The case for mixed-age grouping in early education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. ERIC Document Reproduction Service No. ED 326302.

17 Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία-Μεγάλες Προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος. σ. 63. · Evangelou, D. (1989). *Mixed-age groups in early childhood education*. ERIC Clearinghouse on elementary and early childhood education Urbana IL. ERIC Document Reproduction Service No. ED 308990.

18 Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία-Μεγάλες Προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος. σ. 63. · Evangelou, D. (1989). *Mixed-age groups in early childhood education*. ERIC Clearinghouse on elementary and early childhood education Urbana IL. ERIC Document Reproduction Service No. ED 308990.

αλληλεπιδρούν παιδιά διαφορετικού επιπέδου ανάπτυξης, εξασφαλίζονται μοντέλα συμπεριφοράς ανώτερα απ' αυτά που τα ίδια τα άτομα μπορούν μόνα τους να επιδείξουν, και έτσι επιτυγχάνεται η ανάπτυξή τους¹⁹. Ο Slavin βέβαια θεωρεί πως την ανάπτυξη, δεν τη βοηθάει τόσο η ίδια η αλληλεπίδραση όσο ο τρόπος που αυτή οργανώνεται από τον δάσκαλο²⁰. Όταν δυο παιδιά επεξεργάζονται ένα θέμα και το ένα έχει καταλάβει περισσότερα από το άλλο, τότε, χάρη στη διαφωνία των απόψεων, και το άλλο μέλος θα κατανοήσει αρκετά για το θέμα. Θεωρείται βέβαιο πως ένα τετράχρονο, προκειμένου να γίνει κατανοητό από το συνομιλητή του, μπορεί να αλλάξει το μήκος της πρότασης, τον τόνο, ακόμη και τις λέξεις που χρησιμοποιεί²¹.

Στην πολυταξική ομαδοποίηση οι δυνατότητες, οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών ευδοκιμούν καλύτερα, γιατί ο μαθητής μπορεί και αυτενεργεί, κατανοώντας από μόνος του το «πώς» μαθαίνει²². Αντίθετα, όπως επισημαίνει και ο Παπαδημητρίου²³ στα πολυθέσια σχολεία ο δάσκαλος απασχολεί τους μαθητές διαρκώς ενώ στα ολιγοθέσια υπάρχει αρκετός χρόνος για ατομική ενασχόληση των μαθητών στα πλαίσια των «σιωπηρών εργασιών». Η αυτενέργεια βέβαια και η εξατομίκευση στην εργασία πρέπει να υπάρχει σε κάθε σχολείο και να είναι προσπάθεια κάθε δασκάλου. Στα μικρά όμως σχολεία και ειδικότερα στο μονοθέσιο η αυτενέργεια του μαθητή συμβάλλει καθοριστικά στην απόκτηση αρετών και στην επιτυχή επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Στην πολυηλικιακή ομαδοποίηση τα παιδιά και ο δάσκαλος παραμένουν μαζί για μεγάλο χρονικό διάστημα²⁴ με αποτέλεσμα να γνωρίζουν το στυλ διδασκαλίας του δασκάλου τους και ο δάσκαλος να γνωρίζει τόσο τις ικανότητες και τις αδυναμίες των μαθητών όσο και την επίδοσή²⁵. Οι μαθητές, λόγω της μικρής αναλογίας μαθητών - δασκάλου στις τάξεις αυτές, συχνά γίνονται δέκτες εξατομικευμένης-φροντιστηριακής διδασκαλίας²⁶.

Η ανάμειξη μαθητών διαφορετικών ηλικιών αλλά και βαθμίδων στην ίδια

19 Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία-Μεγάλες Προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος. σ. 64. · Evangelou, D. (1989). *Mixed-age groups in early childhood education*. ERIC Clearinghouse on elementary and early childhood education Urbana IL. ERIC Document Reproduction Service No. ED 308990.

20 Kinsey, S., J. (2001). *Multiaage grouping and academic achievement*. ERIC Clearinghouse on elementary and early childhood education Champaign IL. ERIC Document Reproduction Service No. ED 448935.

21 Katz, L. G. (1995b). *The benefits of mixed-age grouping*. ERIC Clearinghouse on elementary and early childhood education Urbana IL. ERIC Document Reproduction Service No. ED 382411.

22 Πετρουλάκης, Β. Ν. (1981). *Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία*. Αθήνα: Φελέκης. σ. 220-221

23 Παπαδημητρίου, Δ. (1962). *Το μονοθέσιο δημοτικό σχολείο στην ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: (εκδ. ιδίου). σ. 41-42

24 Reese, D. (1998). *Mixed-age grouping: What does the research say, and how can parents use this information?* NPIN Parents News. ERIC Clearinghouse on elementary and early childhood education. University of Illinois at Urbana-Champaign. Children's Research Center.

25 Παπασταμάτης, Α. (1998). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής νηπιαγωγού. Κατάρτιση ή αναδιοργάνωση;* (2η έκδοση). Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρη. σ. 48

26 Σιαμάγκας, Δ. (2002, Απρίλιος). Το ολιγοθέσιο σχολείο. *Διαπαιδαγώγηση*, 170.σ. 6 · Aalsteinsdottir, K. (2008). Small Schools in North-east Iceland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3): 225-242. σ. 230

τάξη, με βάση το παράδειγμα τόσο της κοινωνίας όσο και της οικογένειας, προωθεί «τη συνεργασία, το μοίρασμα της γνώσης και τη συνεχιζόμενη πρόοδο»²⁷.

2.3. Μειονεκτήματα Ολιγοθέσιων Σχολείων

Όμως, παρά τα σημαντικά οφέλη που βιώνουν οι μαθητές των μικρών επαρχιακών σχολείων αλλά και η ευρύτερη κοινότητα, υπάρχουν και μειονεκτήματα που στηρίζουν την επιχειρηματολογία όσων προτείνουν το κλείσιμο των μικρών σχολείων.

Αναφορικά με την εκπαιδευτική διάσταση φαίνεται να υπάρχουν τα εξής μειονεκτήματα: Η συνδιδασκαλία δύο ή περισσότερων τάξεων και η ανάμειξη παιδιών διαφορετικών ηλικιών παρουσιάζει προβλήματα και δέχεται αρνητική κριτική. Οι περισσότερες τάξεις του δημοτικού ενωμένες τουλάχιστον ανά δύο, διδάσκονται όλα τα μαθήματα, εκτός από τα Μαθηματικά, σε εναλλασσόμενους μάλιστα κύκλους συνδιδασκαλίας (πρώτος και δεύτερος). Κατά τη συνδιδασκαλία όμως μαθητές της Γ΄ τάξης διδάσκονται τα μαθήματα της Δ΄ τάξης και οι μαθητές της Ε΄ διδάσκονται ύλη της ΣΤ΄ με συνέπεια οι μαθητές συνδιδασκόμενοι να δυσκολεύονται να κατανοήσουν την ύλη. Η μάθηση των μεγαλύτερων ίσως δυσχεραίνεται από τις ανάγκες των μικρότερων που με τη σειρά τους ίσως δεν τυγχάνουν της απαιτούμενης προσοχής. Αυτό ενδέχεται να μην ωφελεί τόσο την αυτοεκτίμηση των παιδιών όσο και τη σχολική τους επίδοση, αφού η διδακτέα ύλη δε σχετίζεται πάντα με την ηλικία τους²⁸. Ο Καούρης²⁹ σχετικά με τη συνδιδασκαλία σε εναλλασσόμενους κύκλους μαθητών στα ολιγοθέσια επισημαίνει ότι οι μαθητές συχνά βρίσκονται σε «σύγχυση», αφού η ύλη δε συμβαδίζει με την αντίληψή τους και δε διδάσκεται ούτε με χρονική ούτε με λογική δομή.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα έχουν οργανωθεί και σχεδιαστεί ώστε να εφαρμόζονται στα πολυθέσια σχολεία και να καλύπτουν ανάγκες των μαθητών τους, με συνέπεια η εφαρμογή τους στα μικρά σχολεία να είναι πολύ πιεστική³⁰.

Εξάλλου ο δάσκαλος του μικρού σχολείου έχει αναμφίβολα ελάχιστο χρόνο στη διάθεσή του, ενώ πρέπει να εξοικονομήσει το χρόνο που στο πολυθέσιο χρειάζονται έξι δάσκαλοι μαζί, για να μπορέσει να ολοκληρώσει σωστά τη διδακτέα ύλη. Συνεπώς η μεγάλη έλλειψη χρόνου δημιουργεί έναν

27 Walser, N. (1998). Multi-age classrooms: An age-old grouping method is still evolving. Harvard Education Letter. Past Issues January/February 1998. Cambridge MA. Retrieved 21 Δεκεμβρίου 2008 from Web Site: <http://www.edletter.org/past/issues/1998-jf/multiage.shtml>.

28 Παπασταμάτης, Α. (1998). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου. Κατάργηση ή αναδιοργάνωση;* (2η έκδοση). Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρη. σ. 55-56

29 Καούρης, Γ. (1993). Προβλήματα ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. *Ανοιχτό Σχολείο*, 42: 34-36. σ. 35

30 Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Άδελφοί Κυριακίδη. σ. 42 • Χαρίτος, Κ., Β. (2008). Συνθήκες λειτουργίας των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. *Επιστημονικό Βήμα*, 9: 15-26. σ. 47

«εφιαλτικό και ασφυκτικό» κλοιό για τον ένα δάσκαλο, καθώς η διδασκαλία του νέου μαθήματος είναι χρονικά περιορισμένη³¹.

Επιπλέον, σε συνδυασμό βέβαια με τα παραπάνω, η μέθοδος διδασκαλίας δεν εφαρμόζεται σωστά, γιατί ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να «προλάβει» να ολοκληρώσει την ύλη δε χρησιμοποιεί την εκπαιδευτική τεχνολογία, ή άλλα εποπτικά μέσα, αποφεύγει να κάνει πειράματα, ενώ τις περισσότερες φορές υιοθετεί το μονόλογο καταργώντας τη συμμετοχή του μαθητή. Μάλιστα τα δευτερεύοντα μαθήματα, κάτω από τη χρονική πίεση, διδάσκονται πλημμελώς, προκειμένου να καλυφθούν ανάγκες των «κύριων» μαθημάτων (γραφική, ανάγνωση, Μαθηματικά)³².

Μεγάλο μέρος της διδακτικής διαδικασίας στο ολιγοθέσιο σχολείο καλύπτουν και οι «σιωπηρές εργασίες» οι οποίες θεωρούνται μειονέκτημα των τάξεων που συνδιδάσκονται. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα δε γίνονται σωστά, είτε γιατί δεν προετοιμάζονται και δεν ελέγχονται από το δάσκαλο ³³ είτε γιατί κατά την εκτέλεσή τους προξενείται θόρυβος και αποσπάται η προσοχή των μαθητών. Ο δάσκαλος διακόπτει το μάθημα, αρκετές φορές για να επαναφέρει την τάξη, αλλά οι διακοπές αυτές, όταν είναι συχνό φαινόμενο, ιδιαίτερα στο μονοθέσιο σχολείο, σίγουρα επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών³⁴.

Επίσης, τα μικρά σχολεία επιδρούν αρνητικά και στους εκπαιδευτικούς. Η εργασία του δασκάλου στο ολιγοθέσιο σχολείο είναι ιδιαίτερα δύσκολη πνευματικά, αφού ο τελευταίος συνεχώς αναγκάζεται να προσαρμόζει το λόγο και τη διδασκαλία του ανάλογα με το λεξιλόγιο που διαθέτει κάθε τάξη, τις ανάγκες, τα ιδιαίτερα γνωρίσματα καθώς και τις νοητικές ικανότητες κάθε παιδιού ³⁵. Αλλά η δουλειά του δασκάλου σε μονοθέσιο σχολείο είναι ιδιαίτερα κοπιαστική³⁶ και όσον αφορά στην προετοιμασία του για το μάθημα. Πολλές φορές ο δάσκαλος δε διαθέτει τον απαιτούμενο χρόνο και τα κατάλληλα μέσα για να προετοιμάσει τη διδασκαλία πολλών διδακτικών αντικειμένων στο ολιγοθέσιο σχολείο και παρά την ευσυνειδησία του η προετοιμασία του δεν είναι επαρκής.

Έπειτα, το έργο των εκπαιδευτικών στα μικρά σχολεία, ιδιαίτερα στα

31 Παπασταμάτης, Α. (1998). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου. Κατάργηση ή αναδιοργάνωση;* (2η έκδοση). Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρη. σ. 52-53

32 Γιακαλλής, Ν. (1984). Το μονοθέσιο σχολείο στην Ελλάδα. *Σχολείο και Σπίτι*, 266: 88-91. σ. 89 · Δημητρόπουλος, Γ. (1983-4). Τα μονοτάξια δημοτικά σχολεία και η «συγχώνευση» της ισότητας ευκαιριών. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 2: 22-44. σ. 26

33 Γιακαλλής, Ν. (1984). Το μονοθέσιο σχολείο στην Ελλάδα. *Σχολείο και Σπίτι*, 266: 88-91. σ. 89 · Δημητρόπουλος, Γ. (1983-4). Τα μονοτάξια δημοτικά σχολεία και η «συγχώνευση» της ισότητας ευκαιριών. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 2: 22-44. σ. 26 · Καούρης, Γ. (1993). Προβλήματα ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. *Ανοιχτό Σχολείο*, 42: 34-36. σ. 34

34 Παπαδημητρίου, Δ. (1962). *Το μονοθέσιο δημοτικό σχολείο στην ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: (εκδ. ιδίου). σ. 36-37

35 Παπασταμάτης, Α. (1998). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου. Κατάργηση ή αναδιοργάνωση;* (2η έκδοση). Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρη. σ. 51-52 · Χαρίτος, Κ., Β. (2008). Συνθήκες λειτουργίας των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. *Επιστημονικό Βήμα*, 9: 15-26. σ. 18

36 Καούρης, Γ. (1993). Προβλήματα ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. *Ανοιχτό Σχολείο*, 42: 34-36. σ. 35

μονοθέσια, καθίσταται δυσκολότερο λόγω των πολλών τους ευθυνών και αρμοδιοτήτων, τόσο στα διδακτικά όσο και στα διοικητικά θέματα³⁷.

Επιπρόσθετα, η εργασία του δασκάλου σ' αυτά τα σχολεία επηρεάζεται αρνητικά και από έναν άλλο παράγοντα, την έλλειψη χρημάτων. Σ' ένα μικρό σχολείο, με λίγους μαθητές, προκειμένου να συντηρηθούν οι κτηριακές εγκαταστάσεις, να υπάρχει θέρμανση και να αγοραστούν τα απαραίτητα για τη διδασκαλία εποπτικά μέσα, απαιτούνται περισσότερα χρήματα συγκριτικά με ένα μεγάλο σχολείο, όπου λιγότερα ή τα ίδια χρήματα εξυπηρετούν περισσότερους μαθητές³⁸.

Σοβαρό μειονέκτημα των μικρών σχολείων ενδέχεται να καταστεί το γεγονός ότι μπορεί ο ίδιος δάσκαλος να παραμείνει σ' αυτό το σχολείο για μεγάλο χρονικό διάστημα, πράγμα που στερεί από τους μαθητές τη δυνατότητα να γνωρίσουν νέες προσωπικότητες και διαφορετικά στυλ διδασκαλίας. Αν μάλιστα ο δάσκαλος δεν έχει καλές σχέσεις με τα παιδιά, τους γονείς, τους συναδέλφους και την ευρύτερη κοινότητα φυσικό είναι να προκληθούν και άλλα προβλήματα³⁹.

Τέλος, μειονέκτημα στο επαρχιακό ολιγοθέσιο σχολείο θεωρείται το γεγονός ότι η διδασκαλία πολυηλικιακών τάξεων απαιτεί οι εκπαιδευτικοί να έχουν πολλά προσόντα⁴⁰. Όμως οι έμπειροι και κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται σε αστικά ή ημιαστικά κέντρα είτε από προσωπική επιλογή, είτε επειδή ασκούνται πολιτικές πιέσεις για την τοποθέτησή τους σε μεγαλύτερες πόλεις⁴¹.

2.4. Εννοιολογική οριοθέτηση της αξιολόγησης-επίδοσης

Ο όρος αξιολόγηση αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία επιδιώκεται η διατύπωση κρίσεων για ένα μαθητή ή μια ομάδα μαθητών, μέσω συγκέντρωσης πληροφοριών από διαφορετικές πηγές. Η αξιολόγηση αποτελεί συστηματική και όχι τυχαία παρατήρηση των μαθητών, περιλαμβάνει και τη λήψη αποφάσεων, οι οποίες θα παρέχουν ανατροφοδότηση και σχετίζεται με το σκόπιο σχέδιο για να συγκεντρωθούν τα ακριβή δεδομένα (πληροφορίες) για ένα μαθητή είτε μέσω παρατήρησης, είτε μέσω ερωτηματολογίων, είτε μέσω συνεντεύξεων⁴².

37 Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, σ. 50

38 Δημητρόπουλος, Γ. (1983-4). Τα μονοτάξια δημοτικά σχολεία και η «συχώνευση» της ισότητας ευκαιριών. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 2: 22-44. σ. 25 · Παπασταμάτης, Α. (1998). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής παιδείας. Κατάρτιση ή αναδιοργάνωση;* (2η έκδοση). Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρη. σ. 53

39 Παπασταμάτης, Α. (1998). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής παιδείας. Κατάρτιση ή αναδιοργάνωση;* (2η έκδοση). Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρη. σ. 57-58

40 Miller, B. (1991). *Teaching and learning in the multigrade classroom. Student performance and instructional routines*. ERIC Clearinghouse on rural education and small schools Charleston WV. ERIC Document Reproduction Service No. ED 335178.

41 Bray, M. (1994). School size and small schools. *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 9, Εκδόσεις: Pergamon, 5291-5294. σ. 5293

42 Γεωργούσης, Π. (1999). *Η Μέτρηση και η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών*. Αθήνα.

Η αξιολόγηση περιγράφει κυρίως ποιοτικά και ποσοτικά τη συμπεριφορά των μαθητών και διαφοροποιείται από τη μέτρηση ή τη βαθμολόγηση οι οποίες εκτιμούν ποσοτικά την παρουσία ενός μαθητή⁴³. Επιπρόσθετα, ο Κωνσταντίνου⁴⁴ τονίζει χαρακτηριστικά ότι «με τον όρο ‘αξιολόγηση’ εννοούμε τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία». Ως συνέπεια γίνεται αντιληπτό ότι σε κάθε αξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο γενικός και ειδικός στόχος της αξιολόγησης, το αντικείμενο της αξιολόγησης, το υποκείμενο της αξιολόγησης, η ειδική περίπτωση και τα εργαλεία αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση και κατά συνέπεια η επίδοση του μαθητή στο σχολείο είναι ένα θέμα που σχετίζεται άμεσα όχι μόνο με τη λειτουργία του σχολείου και τους στόχους του αλλά και με ολόκληρη την κοινωνία⁴⁵. Εννοιολογικά ο όρος «επίδοση» στο σχολείο χρησιμοποιείται για να εκφράσει την ποιότητα, την ποσότητα γνώσεων ενός μαθητή, τις ικανότητες, τις δεξιότητες που έχει ο τελευταίος, αφορά συγκεκριμένη χρονική περίοδο και πιστοποιείται από τη διεξαγωγή εξετάσεων⁴⁶. Παράγοντες όπως τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή, γνωρίσματα της οικογένειάς του (μορφωτικό, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, σχέσεις, προσδοκίες), ο κοινωνικός περίγυρος καθώς και χαρακτηριστικά της σχολικής πραγματικότητας πρέπει να συνυπολογίζονται προκειμένου να αξιολογήσουμε την επίδοση του μαθητή⁴⁷. Στο σχολείο βέβαια οι μαθητές αξιολογούνται κυρίως για τις γνώσεις τους αν και τα τελευταία χρόνια επιδιώκεται και η αξιολόγηση κι άλλων χαρακτηριστικών του μαθητή⁴⁸.

Ερωτήματα που σχετίζονται με τα οφέλη των μικρών σχολείων έχουν αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικών συζητήσεων τόσο στο διεθνή όσο και στον ελλαδικό χώρο. Αν και οι εμπειρικές μελέτες για τα ολιγοθέσια σχολεία στον ελλαδικό χώρο είναι ελάχιστες⁴⁹, ωστόσο από τα ερευνητικά δεδομένα τόσο στο διεθνή όσο και στον ελλαδικό χώρο δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται η άποψη εκείνων που ισχυρίζονται ότι η εκπαίδευση που παρέχεται στα ολιγοθέσια είναι κατώτερη συγκριτικά με τα πολυθέσια, αφού όπως προέκυψε οι μαθητές στα

43 Τριλιανός, Θ., (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Τόμος Β'. Αθήνα.

44 Κωνσταντίνου, Χ. (2004). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα: Gutenberg. σ. 15

45 Κωνσταντίνου, Χ. (2004). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα: Gutenberg. σ. 15

46 Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα.

47 Κωνσταντίνου, Χ. (2004). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα: Gutenberg.

48 Κασσωτάκης, Μ. (1999). Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές. Αθήνα: Γρηγόρης.

49 Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη. σ. 15, 23-24

μικρά σχολεία δεν υστερούν στην ακαδημαϊκή τους επίδοση από τους συμμαθητές τους στα πολυθέσια σχολεία ⁵⁰.

Ειδικότερα, αναφορικά με την παράμετρο της επίδοσης των μαθητών που φοιτούν σε πολυηλικιακά και μονοηλικιακά τμήματα, σ' ένα μέρος των μελετών, στο διεθνή χώρο επιβεβαιώνεται υπεροχή των μαθητών πολυηλικιακής ομαδοποίησης ⁵¹. Σ' άλλες μελέτες δε διαπιστώνεται διαφορά⁵² ενώ σε κάποιες άλλες υπερέχουν οι μαθητές μιας μόνο τάξης ⁵³. Αντίθετα, στον ελλαδικό χώρο, αναφορικά με την επίδοση στη Νεοελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά την υπεροχή μαθητών πολυθεσίων επιβεβαιώνουν οι μελέτες του Δαρβούδη ⁵⁴. Επιπρόσθετα στη μελέτη του Γκόρου⁵⁵ διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές οι οποίοι είχαν φοιτήσει σε πολυθέσια σχολεία είχαν καλύτερη επίδοση στο Γυμνάσιο, στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και των Μαθηματικών και έκαναν λιγότερες απουσίες, συγκρινόμενοι με τους μαθητές οι οποίοι είχαν φοιτήσει σε Ολιγοθέσια σχολεία. Την καλύτερη επίδοση μαθητών ολιγοθέσιων σχολείων

50 Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία-Μεγάλες Προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος. σ. 198-199

51 Ford, B. (1977). Multiage grouping in the elementary school and children's affective development: A review of recent research. *The Elementary School Journal*, 78(2): 149-159. · Milburn, D. (1981). A study of multi-age or family-grouped classrooms. *Phi Delta Kappan*, 3: 513-514. · Cotton, K. (1993a). Nongraded primary education. North West Regional Education Laboratory. School Improvement Research Series. Retrieved 21 Δεκεμβρίου 2008 from Web site: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/7/cu14.html>. · Cotton, K. (1996a). School size, school climate and student performance. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory. Retrieved 21 Δεκεμβρίου 2008 from Web site: <http://www.nwpe.org/scpd/sirs/10/c020.html>. · Kadivar, P., Nejad, S. N., & Emamzade, Z. M. (2005). Effectiveness of Multi-Grade Classes: Cooperative learning as a key element of success. *Proceedings of World Academy of Science, Engineering and Technology*, 8: 169-172.

52 Mobley, C. (1976). *A comparison of the effects of multiage grouping versus homogeneous age grouping in Primary school classes of reading and mathematics achievement*. Doctoral Dissertation. Nova University. ERIC Document Reproduction Service No. ED 128102. · Ford, B. (1977). Multiage grouping in the elementary school and children's affective development: A review of recent research. *The Elementary School Journal*, 78(2): 149-159. · Way, J. (1981). Achievement and self-concept in multiage classrooms. *Educational Research Quarterly*, 6(2): 69-75. · Cotton, K. (1993a). Nongraded primary education. North West Regional Education Laboratory. School Improvement Research Series. Retrieved 21 Δεκεμβρίου 2008 from Web site: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/7/cu14.html>. · Cotton, K. (1996a). School size, school climate and student performance. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory. Retrieved 21 Δεκεμβρίου 2008 from Web site: <http://www.nwpe.org/scpd/sirs/10/c020.html>. · Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes. A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4): 319-381.

53 Mason, D.W., & Burns, R. (1996). 'Simply no worse and simply no better'. May simply be wrong: A critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational Research*, 66(3): 307-322. · Stevenson, K. (2006). *School size and its relationship to student outcomes and school climate. A review and analysis of eight South Carolina State - wide studies*. National Clearinghouse for educational facilities. University of South Carolina. Retrieved 21 Δεκεμβρίου 2008 from Web site: http://www.edfacilities.org/pubs/size_outcomes.pdf.

54 Δαρβούδης, Θ. (1994). Τα προβλήματα μάθησης στα δημοτικά σχολεία της επαρχίας Ορεστιάδας. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 78: 49-60. · Δαρβούδης, Θ. (2000). Η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών της Β' Δημοτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 111: 45 - 49.

55 Γκόρος, Δ. (2014). Συγκριτική Αξιολόγηση της επίδοσης μαθητών Ολιγοθέσιων και Πολυθέσιων Δημοτικών Σχολείων Ν. Άρτας στην Α' Γυμνασίου. *Διπλωματική Εργασία*. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ιωάννινα.

επιβεβαιώνουν οι μελέτες των Θεοδωρόπουλου⁵⁶, Παπαϊωάννου⁵⁷ και Ζύμαρη⁵⁸, ενώ στις μελέτες των Φύκαρη⁵⁹ και Φιλίππου⁶⁰ διαπιστώθηκε ότι η οργανικότητα δεν επηρεάζει την επίδοση στη Νεοελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά.

2.5. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση της επίδοσης των μαθητών Ολιγοθέσιων και Πολυθέσιων δημοτικών σχολείων στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών, εξουδετερώνοντας τον παράγοντα του κοινωνικού και οικονομικού τους επιπέδου. Τον παράγοντα του κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου αποτέλεσαν οι απαντήσεις τον μαθητών ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων αναφορικά με το επάγγελμα των γονιών και το μορφωτικό τους επίπεδο. Η κοινωνική, οικονομική θέση των γονιών, η μόρφωσή τους και η ικανή ή περιορισμένη ευχέρεια της γλώσσας των γονιών σύμφωνα με τους Bernstein (1997 και 1973 στη Φράγκου) και Λάμνιας (2001 στη Φράγκου)⁶¹ καθώς και το διαφορετικό «πολιτιστικό κεφάλαιο» της οικογένειας σύμφωνα με Bourdieu (1977, 1986 και 1993 στη Φράγκου)⁶² δεν επηρεάζουν στον ίδιο βαθμό την πορεία των παιδιών στο σχολείο αφού δεν τα εξοικειώνουν ισότιμα με τη «γλώσσα» και τις αξίες του σχολείου. Οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών φαίνεται να επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από το επάγγελμα των γονιών αφού το τελευταίο αποτελεί κριτήριο κατάταξης της οικογένειας στο κοινωνικοοικονομικό σύστημα. Μαθητές οι οποίοι προέρχονται από υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο αποτυγχάνουν στο σχολείο σε μικρότερο ποσοστό σε σχέση με μαθητές από μεσαίο και χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο⁶³. Επιπλέον, ουσιαστική αποδεικνύεται από ερευνητικά δεδομένα και η επίδραση της μόρφωσης των γονιών στη σχολική επίδοση των παιδιών⁶⁴ καθώς η σχολική αποτυχία ή επιτυχία φαίνεται να επηρεάζεται σε μεγαλύτερο βαθμό από το επίπεδο μόρφωσης των γονιών και λιγότερο από την οικονομική τους κατάσταση.

56 Θεοδωρόπουλος, Ε. (1970). Η εκπαίδευση εις την ύπαιθρο. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 3-4: 53-54.

57 Παπαϊωάννου, Α. (1971). Εισιτήριοι εξετάσεις Γυμνασίων. *Δελτίο Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών Κύπρου*, 21-22: 34-69.

58 Ζύμαρης, Ε. (1983). Σχέση οργανικότητας δημοτικού σχολείου και επιδόσεως των μαθητών στην Α' και ΣΤ' τάξη του Γυμνασίου. *Σχολείο και Ζωή*, 3: 107-118 και 144.

59 Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

60 Φιλίππου, Γ. (1997). Οι μαθηματικές γνώσεις των τελειόφοιτων του δημοτικού σχολείου. Μια συγκριτική αξιολόγηση. Στο: Σ. Χιωτάκης (επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο* (2η έκδοση). Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρη, 176-192.

61 Φράγκου, Ε. (2007). Σχολική Επίδοση, μορφές οικογενειακού κεφαλαίου και σχέσεις σχολείου-οικογένειας. *Εισήγηση στην Επιμορφωτική Ημερίδα: «Σύγχρονα Ζητήματα Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης»*. Ξυλόκαστρο, 04-12-2007.

62 Φράγκου, Ε. (2007). Σχολική Επίδοση, μορφές οικογενειακού κεφαλαίου και σχέσεις σχολείου-οικογένειας. *Εισήγηση στην Επιμορφωτική Ημερίδα: «Σύγχρονα Ζητήματα Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης»*. Ξυλόκαστρο, 04-12-2007.

63 Γεωργίου, Σ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19:347-358.

64 Κυρίτσης, Δ. (2008). Η οικογένεια ως παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης: εμπειρική έρευνα σε 1000 μαθητές-τριες της Γ' Λυκείου. *Νέα Παιδεία*, 128: 93-107.

Σε οικογένειες με παρόμοιο μορφωτικό επίπεδο η σχολική επίδοση του παιδιού διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με τη μόρφωση των γονιών⁶⁵.

2.6. Υποθέσεις της έρευνας

Για το σκοπό αυτό και με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, διατυπώθηκε η παρακάτω ερευνητική υπόθεση: Οι μαθητές που φοιτούν σε ολιγοθέσια σχολεία δεν παρουσιάζουν διαφορές στην επίδοσή τους στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών από εκείνους των Πολυθέσιων, εφόσον ληφθεί υπόψη και το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο.

Αναφορικά με την παράμετρο της επίδοσης, επιλέχθηκε η εξέταση και η αξιολόγηση των μαθητών στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών, διότι τα δυο αυτά μαθήματα καλύπτουν το μεγαλύτερο μέρος στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα όχι μόνο της Ελλάδας αλλά και άλλων χωρών, χρησιμοποιούνται από τα παιδιά ως βάση τόσο για τα υπόλοιπα μαθήματα όσο και για την καθημερινότητά τους, ενώ στα δύο αυτά μαθήματα η απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων μπορεί να μετρηθεί άμεσα⁶⁶.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Δείγμα και Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Υποκείμενα της έρευνας ήταν 1148 μαθητές και μαθήτριες Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης ολιγοθέσιων και πολυθέσιων δημοτικών σχολείων των Νομών Αιτ/νίας, Άρτας, Ευρυτανίας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων και Πρέβεζας. Ο τρόπος επιλογής των υποκειμένων της έρευνας έγινε με βάση την «κατά στρώματα» και την «κατά συστάδες» τυχαία δειγματοληψία. Εφόσον το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές Ολιγοθέσιων και Πολυθέσιων σχολείων η έρευνα εγκρίθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η συγκεκριμένη έρευνα διενεργήθηκε το 2006, την τελευταία μάλιστα χρονιά διδασκαλίας των προηγούμενων σχολικών βιβλίων της Γλώσσας και των Μαθηματικών.

3.2. Μέσο συλλογής δεδομένων

Για τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών στη Νεοελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα τεστ επίδοσης στα δυο αυτά

65 Σαλάς, Α. (2010). Ευρύτεροι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθητική επίδοση. Μύθοι, στερεότυπα και η κατασκευή της αποτυχίας. *Διπλωματική Εργασία*. Διαπανεπιστημιακό-Διατηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ". Πανεπιστήμιο Αθηνών-Πανεπιστήμιο Κύπρου. Αθήνα.

66 Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη. σ. 178-179

μαθήματα. Το τεστ στη Νεοελληνική Γλώσσα αποτέλεσαν 54 ερωτήσεις (6 θέματα), ενώ στα Μαθηματικά τα θέματα ήταν 4. Η σύνταξη του ερωτηματολογίου επίδοσης στηρίχθηκε στα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα των τάξεων Δ' και Ε' Δημοτικού. Στο τεστ της Γλώσσας επιλέξαμε ύλη της Δ' τάξης για το λόγο ότι στα ολιγοθέσια σχολεία οι μαθητές της Ε' και της ΣΤ' συνδιδάσκονται στη Γλώσσα και υπάρχει περίπτωση να διδάσκονται Γλώσσα της προηγούμενης ή της επόμενης τάξης και όχι της τάξης στην οποία φοιτούν. Για να αποφύγουμε αυτή την αδυναμία επιλέξαμε στη Γλώσσα το τεστ να στηρίζεται στην ύλη της Δ' τάξης, που και οι δυο τάξεις είχαν διδαχθεί και ολοκληρώσει την προηγούμενη σχολική χρονιά. Όσον αφορά στα Μαθηματικά για τους μαθητές της Ε' τάξης επιλέξαμε ύλη Δ' τάξης και για τους μαθητές της ΣΤ' την ύλη της Ε' τάξης. Σκοπός μας ήταν ο μαθητής να απαντήσει σε ερωτήσεις ύλης που είχε διδαχθεί και ολοκληρώσει την προηγούμενη χρονιά.

3.3. Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση έγινε με Διμεταβλητές και Πολυμεταβλητές αναλύσεις για τις οποίες χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 15. Πριν την ανάλυση των δεδομένων έπρεπε να ελεγχθεί αν τα υποκείμενα έρευνας παρουσιάζουν διαφορές ως προς το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο. Τη μεταβλητή κοινωνικοοικονομικό επίπεδο αποτέλεσαν οι απαντήσεις των μαθητών μας συνολικά τόσο για το είδος εργασίας του πατέρα και της μητέρας τους όσο και για το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους. Ελέγχοντας τους μέσους όρους της μεταβλητής κοινωνικοοικονομικό επίπεδο με τη μεταβλητή οργανικότητα προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά, $t(1139,840) = -10,103$, $p=0,000$. Αποκλείοντας κάποιες ακραίες τιμές δημιουργήσαμε ένα υποσύνολο υποκειμένων που δεν διαφέρουν ως προς το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, $t(598,360) = -1,692$, $p=0,091$. Έτσι, εκτός από το συνολικό μας πληθυσμό και στο υποσύνολο θα ακολουθήσει Διμεταβλητή και Πολυμεταβλητή ανάλυση.

Ειδικότερα, για τη Διμεταβλητή ανάλυση και την επιλογή κατάλληλου στατιστικού κριτηρίου ελέγχουμε αν τα δεδομένα μας προέρχονται από πληθυσμό που σχηματίζει κανονική κατανομή (κριτήριο Kolmogorov-Smirnov-test).

- (H_0): τα δεδομένα μας προέρχονται από πληθυσμό που ακολουθεί κανονική κατανομή.
- (H_1): τα δεδομένα μας προέρχονται από πληθυσμό που δεν ακολουθεί κανονική κατανομή.

Επειδή $p\text{-value}=0,000 < 0,05$ απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση, δεν έχουμε κανονικότητα και κάνουμε μη παραμετρικούς ελέγχους με το Mann-Whitney-U-Test για ανεξάρτητα δείγματα.

Κατά την Πολυμεταβλητή ανάλυση, στην έρευνα εφαρμόστηκε Πολλαπλή Ανάλυση Παλινδρόμησης με το Μοντέλο των Διαδρομών (path analysis). Στην Πολλαπλή Ανάλυση Παλινδρόμησης σκοπός μας είναι να προβλέψουμε την

τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής (μεταβλητή-κριτήριο) από τις τιμές άλλων ανεξάρτητων μεταβλητών (μεταβλητές-προβλεπτικές) και να καθορίσουμε το συνολικό ποσοστό διακύμανσης (μέσω του συντελεστή αποφασιστικότητας R^2) που ερμηνεύουν οι προβλεπτικές μεταβλητές που συμμετέχουν στην εξίσωση παλινδρόμησης. Όσο μεγαλύτερος είναι ο δείκτης αυτός τόσο σημαντικότερη είναι η ταυτόχρονη επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη. Επίσης, από την ανάλυση έχουμε και τον τυποποιημένο συντελεστή παλινδρόμησης β (beta). Η τιμή του συντελεστή δείχνει το μέγεθος της επίδρασης που ασκεί η ανεξάρτητη μεταβλητή στην εξαρτημένη και κυμαίνεται μεταξύ του -1 και +1, ενώ, όσο μεγαλύτερη τιμή έχει ο συντελεστής, τόσο μεγαλύτερη είναι και η επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή.

4. Ευρήματα

4.1. Διμεταβλητή ανάλυση

Από τη στατιστική ανάλυση στις βαθμολογίες της Γλώσσας και στο συνολικό μας πληθυσμό, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ($z = -4,754$, $p = ,000$) στους μέσους όρους της βαθμολογίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα προέκυψε ότι οι μαθητές στα Πολυθέσια σχολεία συγκέντρωσαν μεγαλύτερη βαθμολογία (Mean Rank=621,74) σε σχέση με τους μαθητές στα Ολιγοθέσια σχολεία (Mean Rank=528,71). Στατιστικά σημαντική διαφορά ($z = -2,632$, $p = ,008$) διαπιστώθηκε και στο υποσύνολο των υποκειμένων που δε διαφέρουν ως προς το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο. Αναλυτικότερα οι μαθητές στα Πολυθέσια συγκέντρωσαν υψηλότερη βαθμολογία (Mean Rank=372,97) συγκριτικά με τους μαθητές των Ολιγοθέσιων (Mean Rank=332,32). Αντίθετα στο μάθημα των Μαθηματικών για τους μαθητές των δυο τύπων σχολείων, τόσο στο συνολικό πληθυσμό ($z = -0,680$, $p = ,497$) όσο και στο υποσύνολο ($z = -0,669$, $p = ,504$) δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της βαθμολογίας.

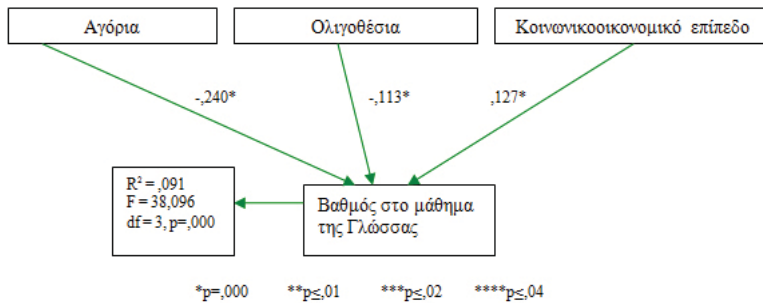
4.2. Πολυμεταβλητή ανάλυση

4.2.1. Πολυμεταβλητή ανάλυση συνολικού πληθυσμού (Στο μάθημα της Γλώσσας)

Κατά την Πολλαπλή Παλινδρομική ανάλυση, στο συνολικό αριθμό υποκειμένων και με εξαρτημένη μεταβλητή «το βαθμό των μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας», άμεση επίδραση ασκούν το φύλο των ερωτηθέντων, η οργανικότητα των σχολείων και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών. Το εν λόγω μοντέλο εξηγεί το 9,1% της συνολικής διασποράς (R^2) ενώ το 90,9% εξηγείται από άλλους παράγοντες διαφορετικούς του μοντέλου. Όσο υψηλότερο είναι το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των μαθητών

($\beta = ,127$, $p=,000$), τόσο μεγαλύτερη επίδοση σημειώνουν οι μαθητές στο μάθημα αυτό. Επίσης, αναφορικά με το φύλο των μαθητών και την οργανικότητα του σχολείου, τα αγόρια ($\beta = -,240$, $p=,000$) και οι μαθητές στα ολιγοθέσια ($\beta = -,113$, $p=,000$), στο μάθημα της Γλώσσας είχαν χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τα κορίτσια και τους μαθητές στα πολυθέσια.

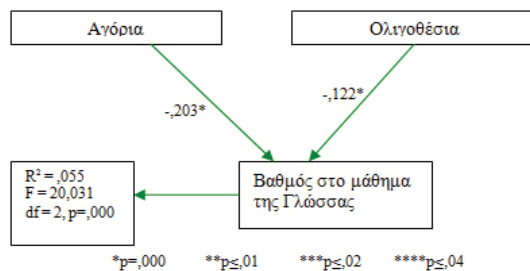
Σχήμα 1: Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών του συνολικού πληθυσμού με εξαρτημένη μεταβλητή το βαθμό των μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας



4.2.2. Πολυμεταβλητή ανάλυση υποσύνολου (Στο μάθημα της Γλώσσας)

Στην εξαρτημένη μεταβλητή που αφορά «στο βαθμό των μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας», και στο υποσύνολο των υποκειμένων που δεν διαφέρουν ως προς το κοινωνικό και οικονομικό τους επίπεδο, έγινε Πολλαπλή Παλινδρομική Ανάλυση με το Μοντέλο των Διαδρομών. Το εν λόγω μοντέλο εξηγεί το 5,5% της συνολικής διασποράς (R^2) ενώ το 94,5% εξηγείται από άλλους παράγοντες διαφορετικούς του μοντέλου. Στην εξαρτημένη μας μεταβλητή επιδρά άμεσα το φύλο των μαθητών και η οργανικότητα των σχολείων. Αναφορικά με το φύλο των μαθητών και την οργανικότητα του σχολείου τα αγόρια ($\beta = -,203$, $p=,000$) και οι μαθητές στα ολιγοθέσια ($\beta = -,122$, $p=,000$), είχαν χαμηλότερη επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας σε σχέση με τα κορίτσια και τους μαθητές στα πολυθέσια.

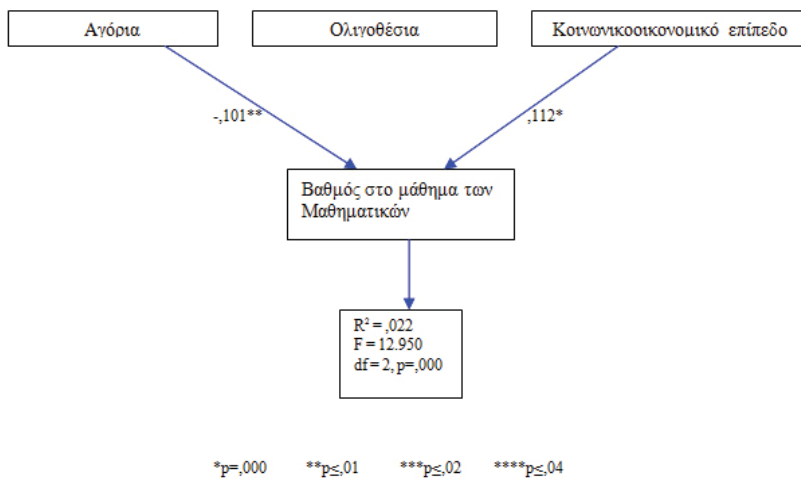
Σχήμα 2: Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών του υποσύνολου με εξαρτημένη μεταβλητή το βαθμό των μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας



4.2.3 Πολυμεταβλητή ανάλυση συνολικού πληθυσμού (Στο μάθημα των Μαθηματικών)

Στο συνολικό αριθμό υποκειμένων και στην εξαρτημένη μεταβλητή που αφορά «στο βαθμό των μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών» μέσω της Πολλαπλής Παλινδρομικής Ανάλυσης, ασκείται άμεση επίδραση από το φύλο των ερωτηθέντων και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών. Το εν λόγω μοντέλο εξηγεί το 2,2% της συνολικής διασποράς (R^2) ενώ το υπόλοιπο ποσοστό εξηγείται από άλλους παράγοντες διαφορετικούς του μοντέλου. Όσο υψηλότερο είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών ($\beta = ,112$, $p = ,000$) τόσο καλύτερη επίδοση έχουν οι μαθητές στο μάθημα των Μαθηματικών. Επιπλέον, αναφορικά με τη μεταβλητή του φύλου των ερωτηθέντων μαθητών, τα αγόρια ($\beta = -,101$, $p \leq ,01$) έχουν χαμηλότερη επίδοση στο μάθημα των Μαθηματικών συγκριτικά με τα κορίτσια.

Σχήμα 3: Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών του συνολικού πληθυσμού με εξαρτημένη μεταβλητή το βαθμό των μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών



4.2.4 Πολυμεταβλητή ανάλυση υποσυνόλου (Στο μάθημα των Μαθηματικών)

Στο υποσύνολο υποκειμένων και με εξαρτημένη μεταβλητή «το βαθμό των μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών», έγινε Πολλαπλή Παλινδρομική Ανάλυση με το Μοντέλο των Διαδρομών και με εξωγενείς ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο των μαθητών και την οργανικότητα των σχολείων. Από

το εν λόγω μοντέλο παλινδρόμησης δε διαπιστώθηκε καμία άμεση επίδραση στην εξαρτημένη μας μεταβλητή και επομένως η επίδοση στο μάθημα αυτό δεν επηρεάζεται ούτε από την οργανικότητα του σχολείου ούτε και από το φύλο των μαθητών.

5. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδοση των μαθητών ολιγοθέσιων και πολυθέσιων δημοτικών σχολείων στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών. Αναφορικά με την επίδοση των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και εφόσον ληφθεί υπόψη ο παράγοντας του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που φοιτούν σε ολιγοθέσια σχολεία έχουν χαμηλότερη επίδοση στη Νεοελληνική Γλώσσα από τους συμμαθητές τους στα πολυθέσια. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με ευρήματα των ερευνών του Δαρβούδη⁶⁷ και του Γκόρου⁶⁸ ενώ δε συμφωνεί με την αρχική υπόθεση και με τα ευρήματα της έρευνας του Φύκαρη⁶⁹ όπου προέκυψε ότι η οργανικότητα δεν επηρεάζει την επίδοση. Επιπλέον, δε συμφωνεί και με τις έρευνες των: Παπαϊωάννου⁷⁰, Θεοδωρόπουλου⁷¹ και Ζύμαρη⁷² στις οποίες διαπιστώθηκε ότι η καλύτερη επίδοση ήταν των μαθητών που φοιτούσαν σε ολιγοθέσια σχολεία.

Ένα τέτοιο εύρημα μπορεί να ερμηνευθεί ως εξής: Η συνδιδασκαλία σε εναλλασσόμενους κύκλους έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να μη διδάσκονται με χρονική αλληλουχία και λογική διαδοχή την προβλεπόμενη ύλη. Επειδή λοιπόν η διδασκόμενη ύλη δε συμβαδίζει με την ηλικία των παιδιών, είναι δύσκολο να την κατανοήσουν, καθώς κάποιες ανάγκες των μαθητών δεν τυγχάνουν πιθανόν της ανάλογης προσοχής. Η έλλειψη επάρκειας χρόνου για την ολοκλήρωση του κάθε μαθήματος σε συνδυασμό με τη μορφή-δομή των βιβλίων τα οποία έχουν γραφτεί με γνώμονα τα πολυθέσια σχολεία και δεν ανταποκρίνονται στα βιώματα των μαθητών των μικρών σχολείων επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών στη Γλώσσα.

67 Δαρβούδης, Θ. (1994). Τα προβλήματα μάθησης στα δημοτικά σχολεία της επαρχίας Ορεστιάδας. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 78: 49-60 · Δαρβούδης, Θ. (2000). Η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών της Β΄ Δημοτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 111: 45 - 49.

68 Γκόρος, Δ. (2014). Συγκριτική Αξιολόγηση της επίδοσης μαθητών Ολιγοθέσιων και Πολυθέσιων Δημοτικών Σχολείων Ν. Άρτας στην Α΄ Γυμνασίου. *Διπλωματική Εργασία*. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ιωάννινα.

69 Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

70 Παπαϊωάννου, Α. (1971). Εισιτήριοι εξετάσεις Γυμνασίων. *Δελτίο Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών Κύπρου*, 21-22: 34-69.

71 Θεοδωρόπουλος, Ε. (1970). Η εκπαίδευση εις την ύπαιθρο. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 3-4: 53-54.

72 Ζύμαρης, Ε. (1983). Σχέση οργανικότητας δημοτικού σχολείου και επιδόσεως των μαθητών στην Α΄ και ΣΤ΄ τάξη του Γυμνασίου. *Σχολείο και Ζωή*, 3: 107-118 και 144.

Όπως παρατηρεί ο Δημητρόπουλος⁷³ η μορφή και η δομή των βιβλίων τα οποία διδάσκονται οι μαθητές μας, προκειμένου να είναι αποτελεσματικά προϋποθέτουν το συνεχή έλεγχο και την επίβλεψη της εργασίας των μαθητών από το δάσκαλο. Στα ολιγοθέσια, όμως, ο δάσκαλος στην προσπάθεια του «να προλάβει» τόσο την εξέταση όσο και την παράδοση του νέου μαθήματος, μην έχοντας μάλιστα την πολυτέλεια να εφαρμόσει νέες διδακτικές μεθόδους και αρχές καθίσταται κυρίαρχος στη διδακτική διαδικασία, με συνέπεια η συμμετοχή και η αυτενέργεια του μαθητή να περιορίζονται στο ελάχιστο. Άλλωστε, τον περισσότερο διδακτικό χρόνο τον καλύπτουν οι «σιωπηρές εργασίες», η εφαρμογή των οποίων προϋποθέτει σοβαρή προετοιμασία και μελετημένο σχεδιασμό καθώς και συνεχή έλεγχο από τον εκπαιδευτικό αλλά και διάθεση και προσοχή από τους μαθητές. Παράλληλα, ο Μπρούζος⁷⁴ επισημαίνει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι το ίδιο για όλα τα δημοτικά σχολεία της επικράτειας, το περιεχόμενό του σχετίζεται κυρίως με τη ζωή στα μεγάλα αστικά κέντρα, ενώ ελάχιστα εγγίζει τη ζωή και τα βιώματα των μαθητών της υπαίθρου.

Επιπλέον, το περιορισμένο μορφωτικό περιβάλλον πολλών σχολείων της υπαίθρου σε συνδυασμό με την ελλιπή μόρφωση των γονιών, το φόρτο εργασίας του εκπαιδευτικού, την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, την απειρία και την ελλιπή κατάρτιση του εκπαιδευτικού έχουν ως συνέπεια την αδυναμία επίτευξης μαθησιακών στόχων και τη χαμηλή επίδοση. Αναφορικά με την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα μικρά σχολεία ο Πυργιωτάκης⁷⁵ αναφέρει ότι οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Σχολών είναι προετοιμασμένοι περισσότερο για τη διδασκαλία σ' ένα πολυθέσιο παρά σ' ένα ολιγοθέσιο σχολείο, παρόλο που ξεκινούν τη σταδιοδρομία τους σ' αυτά τα σχολεία.

Αντίθετα, η επίδοση στο μάθημα των Μαθηματικών δεν επηρεάζεται από την οργανικότητα του σχολείου εφόσον ληφθεί υπόψη και πάλι ο παράγοντας του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση και τα ευρήματα της έρευνας του Φύκαρη⁷⁶ και του Φιλίππου⁷⁷. Δεν συμφωνεί με τις έρευνες των Θεοδωρόπουλου⁷⁸ και Ζύμαρη⁷⁹ όπου διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές στα ολιγοθέσια υπερέχουν στην

73 Δημητρόπουλος, Γ. (1983-4). Τα μονοτάξια δημοτικά σχολεία και η «συγχώνευση» της ισότητας ευκαιριών. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 2: 22-44. σ. 26

74 Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία-Μεγάλες Προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος. σ. 88

75 Πυργιωτάκης, Ε., Ι. (1992). *Έλληνες δάσκαλοι-Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης. σ. 150

76 Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

77 Φιλίππου, Γ. (1997). Οι μαθηματικές γνώσεις των τελειόφοιτων του δημοτικού σχολείου. Μια συγκριτική αξιολόγηση. Στο: Σ. Χιωτάκης (επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο* (2η έκδοση). Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρη, 176-192.

78 Θεοδωρόπουλος, Ε. (1970). Η εκπαίδευση εις την ύπαιθρο. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 3-4: 53-54.

79 Ζύμαρης, Ε. (1983). Σχέση οργανικότητας δημοτικού σχολείου και επιδόσεως των μαθητών στην Α' και ΣΤ' τάξη του Γυμνασίου. *Σχολείο και Ζωή*, 3: 107-118 και 144.

επίδοσή τους σε σχέση με τους μαθητές στα πολυθέσια, ενώ δεν συμφωνεί και με ευρήματα της έρευνας του Δαρβούδη⁸⁰, του Παπαϊωάννου⁸¹ και του Γκόρου⁸² όπου και διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές στα ολιγοθέσια είχαν χαμηλότερη επίδοση από τους συμμαθητές τους στα πολυθέσια.

Ένα τέτοιο εύρημα μπορεί να ερμηνευθεί ως εξής: Οι μαθητές και στους δυο τύπους σχολείων διδάσκονται την ύλη που συμβαδίζει με την ηλικία και την τάξη τους έχοντας λογική συνέχεια και αλληλουχία στις διδασκόμενες ενότητες, ενώ, λόγω του μικρού αριθμού μαθητών στα μικρά σχολεία παρέχεται η δυνατότητα για εξατομικευμένη-φροντιστηριακή διδασκαλία, δίνοντας παράλληλα την ευκαιρία στους μαθητές να επαναλάβουν προηγούμενη ύλη και να συμπληρώσουν ελλείψεις και κενά.

Λαμβάνοντας υπόψη τα επιστημονικά ευρήματα μελετών τόσο στο διεθνές όσο και στον ελλαδικό χώρο, αλλά και με βάση τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για αναδιοργάνωση και αποτελεσματική λειτουργία των μικρών σχολείων.

Ειδικότερα με κατάλληλη διαμόρφωση και προσαρμογή των σχολικών βιβλίων, ή ακόμη και προσαρμογή τους ώστε να απευθύνονται στις απαιτήσεις των συνδιδασκόμενων τμημάτων, στις ιδιαιτερότητες και στα βιώματα των μαθητών των ολιγοθέσιων σχολείων και των επαρχιακών περιοχών, με εφαρμογή καινοτόμων δράσεων της εκπαίδευσης (ολοήμερο σχολείο, διαθεματική προσέγγιση, νέες τεχνολογίες), με την κατάλληλη προετοιμασία και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και με την παροχή κινήτρων στους τελευταίους, καθώς και με επανεξέταση της στάσης της Πολιτείας αλλά και όλων των υπεύθυνων φορέων, οι οποίοι προτείνουν τη συγχώνευση ή την κατάργηση των μονοθέσιων και ολιγοθέσιων σχολείων, θα διατηρηθούν και θα υποστηριχθούν οι μικρές σχολικές μονάδες στη χώρα μας.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας πρέπει να ερμηνευθούν με σχετικούς περιορισμούς αφού δεν αφορούν το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της χώρας μιας και η έρευνα διενεργήθηκε σε σχολεία 6 Νομών. Με την παρούσα έρευνα διαφαίνεται, πάντως, μια τάση διαφοροποίησης στην επίδοση στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας των μαθητών ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων, ενώ η οργανικότητα του σχολείου δε διαφαίνεται να επηρεάζει την επίδοση στο μάθημα των Μαθηματικών, εφόσον βέβαια ληφθεί υπόψη ο παράγοντας του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών των δυο

80 Δαρβούδης, Θ. (1994). Τα προβλήματα μάθησης στα δημοτικά σχολεία της επαρχίας Ορεστιάδας. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 78: 49-60.

81 Παπαϊωάννου, Α. (1971). Εισιτήριοι εξετάσεις Γυμνασίων. *Δελτίο Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών Κύπρου*, 21-22: 34-69.

82 Γκόρος, Δ. (2014). Συγκριτική Αξιολόγηση της επίδοσης μαθητών Ολιγοθέσιων και Πολυθέσιων Δημοτικών Σχολείων Ν. Άρτας στην Α' Γυμνασίου. *Διπλωματική Εργασία*. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ιωάννινα.

τύπων σχολείων. Σε συνέχεια των ευρημάτων της παρούσας μελέτης αναγκαία κρίνεται μια επιπλέον μελέτη της επίδοσης στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, με βάση και τα νέα βιβλία που διδάσκονται οι μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης που φοιτούν σε ολιγοθέσια και πολυθέσια Δημοτικά Σχολεία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα.
- Γιακαλλής, Ν. (1984). Το μονοθέσιο σχολείο στην Ελλάδα. *Σχολείο και Σπίτι*, 266: 88-91.
- Γιάννου, Σ. (2005). Και πάλι λόγος για τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 5(470): 274-280.
- Γεωργίου, Σ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19:347-358.
- Γεωργούσης, Π. (1999). *Η Μέτρηση και η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών*. Αθήνα.
- Γκόρος, Δ. (2014). Συγκριτική Αξιολόγηση της επίδοσης μαθητών Ολιγοθέσιων και Πολυθέσιων Δημοτικών Σχολείων Ν. Άρτας στην Α΄ Γυμνασίου. *Διπλωματική Εργασία*. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ιωάννινα.
- Δαρβούδης, Θ. (1994). Τα προβλήματα μάθησης στα δημοτικά σχολεία της επαρχίας Ορεστιάδας. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 78: 49-60.
- Δαρβούδης, Θ. (2000). Η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών της Β΄ Δημοτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 111: 45 - 49.
- Δημητρόπουλος, Γ. (1983-4). Τα μονοτάξια δημοτικά σχολεία και η «συγχώνευση» της ισότητας ευκαιριών. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 2: 22-44.
- Ζύμαρης, Ε. (1983). Σχέση οργανικότητας δημοτικού σχολείου και επιδόσεως των μαθητών στην Α΄ και ΣΤ΄ τάξη του Γυμνασίου. *Σχολείο και Ζωή*, 3: 107-118 και 144.
- Θεοδωρόπουλος, Ε. (1970). Η εκπαίδευση εις την ύπαιθρο. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 3-4: 53-54.
- Καούρης, Γ. (1993). Προβλήματα ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. *Ανοιχτό Σχολείο*, 42: 34-36.
- Κασσωτάκης, Μ. (1999). Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Κυρίτσης, Δ. (2008). Η οικογένεια ως παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης: εμπειρική έρευνα σε 1000 μαθητές-τριες της Γ΄ Λυκείου. *Νέα Παιδεία*, 128: 93-107.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η., Γ. (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα: Κ. Μ. Γρηγόρη.
- Μπρούζος, Α. (1999α). Η συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12: 99-134.
- Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία-Μεγάλες Προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης* (3η συμπληρωμένη και επαυξημένη έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Νόμος 1566/30-9-1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Άρθρα: 1 και 4*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Παπαδημητρίου, Δ. (1962). *Το μονοθέσιο δημοτικό σχολείο στην ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: (εκδ. ιδίου).
- Παπαϊωάννου, Α. (1971). Εισιτήριοι εξετάσεις Γυμνασίων. *Δελτίο Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών Κύπρου*, 21-22: 34-69.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). Η Διεύθυνση του Σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παπασταμάτης, Α. (1998). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου. Κατάργηση ή αναδιοργάνωση;* (2η έκδοση). Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρη.
- Πετρουλάκης, Β. Ν. (1981). *Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία*. Αθήνα: Φελέκης.
- Πετρουλάκης, Ν. (1992). Ολιγοθέσια - Πολυθέσια σχολεία: Διδακτική πράξη. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια τόμος 6*: 3454-3457. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ε., Ι. (1992). *Έλληνες δάσκαλοι-Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.
- Σαλάς, Α. (2010). Ευρύτεροι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθητική επίδοση. Μύθοι, στερεότυπα και η κατασκευή της αποτυχίας. *Διπλωματική Εργασία. Διαπανεπιστημιακό-Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών ‘ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ’*. Πανεπιστήμιο Αθηνών-Πανεπιστήμιο Κύπρου. Αθήνα.

- Σιαμάγκας, Δ. (2002, Απρίλιος). Το ολιγοθέσιο σχολείο. *Διαπαιδαγώγηση*, 170.
- Τριλιανός, Θ., (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Τόμος Β΄. Αθήνα.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1993). «*Τα Μαθηματικά μου*» για την Ε΄ δημοτικού, τεύχη 1,2, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1993). «*Τα Μαθηματικά μου*» για τη Δ΄ δημοτικού, τεύχη 1,2 Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1993). «*Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ*» για τη Δ΄ δημοτικού, τεύχη 1,2,3,4, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Φιλίππου, Γ. (1997). Οι μαθηματικές γνώσεις των τελειόφοιτων του δημοτικού σχολείου. Μια συγκριτική αξιολόγηση. Στο: Σ. Χιωτάκης (επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο* (2η έκδοση). Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρη, 176-192.
- Φράγκου, Ε. (2007). Σχολική Επίδοση, μορφές οικογενειακού κεφαλαίου και σχέσεις σχολείου-οικογένειας. *Εισήγηση στην Επιμορφωτική Ημερίδα: «Σύγχρονα Ζητήματα Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης»*. Ξυλόκαστρο, 04-12-2007.
- Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Φύκαρης, Ι. (2005). Η 'Συνδιδασκαλία' ως στρατηγική διδασκαλίας στο Ολιγοθέσιο Δημοτικό Σχολείο. Διδακτικές αδυναμίες και δυνατότητες. *Μακεδόν*, 14: 163-173.
- Χαρίτος, Κ., Β. (2008). Συνθήκες λειτουργίας των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. *Επιστημονικό Βήμα*, 9: 15-26.

Ξενόγλωσση

- Apalsteinsdóttir, K. (2008). Small Schools in North-east Iceland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3): 225-242.
- Bray, M. (1994). School size and small schools. *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 9, Εκδόσεις: Pergamon, 5291-5294.
- Evangelou, D. (1989). *Mixed-age groups in early childhood education*. ERIC Clearinghouse on elementary and early childhood education Urbana IL. ERIC Document Reproduction Service No. ED 308990.
- Ford, B. (1977). Multiage grouping in the elementary school and children's affective development: A review of recent research. *The Elementary School Journal*, 78(2): 149-159.
- Gartner, A. & Riessman, F. (1993). *Peer tutoring: Toward a new model*. ERIC

- Clearinghouse on teaching and teacher education Washington DC. ERIC Document Reproduction Service No. ED 362506.
- Gaustad, J. (1992). *Nongraded primary education*. ERIC Clearinghouse on educational management OR. ERIC Document Reproduction Service No. ED 347637.
- Gaustad, J. (1993). *Peer and Cross-age tutoring*. ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR. ERIC Document Reproduction Service No. ED 354608.
- Kadivar, P., Nejad, S. N., & Emamzade, Z. M. (2005). Effectiveness of Multi-Grade Classes: Cooperative learning as a key element of success. *Proceedings of World Academy of Science, Engineering and Technology*, 8: 169-172.
- Katz, L., G., Evangelou, D. & Hartman, J. (1990). *The case for mixed-age grouping in early education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. ERIC Document Reproduction Service No. ED 326302.
- Katz, L. G. (1995b). *The benefits of mixed-age grouping*. ERIC Clearinghouse on elementary and early childhood education Urbana IL. ERIC Document Reproduction Service No. ED 382411.
- Kinsey, S., J. (2001). *Multiage grouping and academic achievement*. ERIC Clearinghouse on elementary and early childhood education Champaign IL. ERIC Document Reproduction Service No. ED 448935.
- Mason, D.W., & Burns, R. (1996). 'Simply no worse and simply no better'. May simply be wrong: A critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational Research*, 66(3): 307-322.
- Milburn, D. (1981). A study of multi-age or family-grouped classrooms. *Phi Delta Kappan*, 3: 513-514.
- Miller, B. (1991). *Teaching and learning in the multigrade classroom. Student performance and instructional routines*. ERIC Clearinghouse on rural education and small schools Charleston WV. ERIC Document Reproduction Service No. ED 335178.
- Mobley, C. (1976). *A comparison of the effects of multiage grouping versus homogeneous age grouping in Primary school classes of reading and mathematics achievement*. Doctoral Dissertation. Nova University. ERIC Document Reproduction Service No. ED 128102.
- Reck, C. (1990). *Successful instructional practices for small schools*. ERIC Clearinghouse on rural education and small schools Charleston WV. ERIC Document Reproduction Service No. ED 326352.
- Reese, D. (1998). *Mixed-age grouping: What does the research say, and how can parents use this information?* NPIN Parents News. ERIC Clearinghouse on elementary and early childhood education. University of

- Illinois at Urbana-Champaign. Children's Research Center.
- Stevenson, K. (2006). *School size and its relationship to student outcomes and school climate. A review and analysis of eight South Carolina State - wide studies*. National Clearinghouse for educational facilities. University of South Carolina. Retrieved 21 Δεκεμβρίου 2008 from Web site: http://www.edfacilities.org/pubs/size_outcomes.pdf.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes. A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4): 319-381.
- Way, J. (1981). Achievement and self-concept in multiage classrooms. *Educational Research Quarterly*, 6(2): 69-75.

Ιστοσελίδες

- Cotton, K. (1993a). Nongraded primary education. North West Regional Education Laboratory. School Improvement Research Series. Retrieved 21 Δεκεμβρίου 2008 from Web site: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/7/cu14.html>.
- Cotton, K. (1996a). School size, school climate and student performance. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory. Retrieved 21 Δεκεμβρίου 2008 from Web site: <http://www.nwpel.org/scpd/sirs/10/c020.html>.
- Walser, N. (1998). Multi-age classrooms: An age-old grouping method is still evolving. Harvard Education Letter. Past Issues January/February 1998. Cambridge MA. Retrieved 21 Δεκεμβρίου 2008 from Web Site: <http://www.edletter.org/past/issues/1998-jf/multiage.shtml>.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Πιστιόλη Ελένη** είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Υπηρετεί ως εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο 2^ο Δημοτικό Σχολείο Μεσολογγίου και έχει συνολική προϋπηρεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 17 έτη. Στοιχεία Επικοινωνίας: epistioli@gmail.com.

Καζαντζής Χρήστος

**Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση
στελεχών εκπαίδευσης:
Η περίπτωση της διεύθυνσης δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας**

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην επιμορφωτική - ενδοϋπηρεσιακή δράση που πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2017-2018 από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε) Αιτωλοακαρνανίας για Στελέχη Εκπαίδευσης. Στη δράση αυτή έλαβαν μέρος 98 εκπαιδευτικοί, 74 άνδρες και 24 γυναίκες, Διευθυντές/ριες και Υποδιευθυντές/ριες, της Περιφερειακής Ενότητας. Η επιμόρφωση αφορούσε σε διοικητικά θέματα, όπως κανόνες δικαίου, αρχές διοικητικού δικαίου, κώδικα διοικητικής διαδικασίας, νομιμότητα διοικητικής πράξης, διοικητικά όργανα, πειθαρχικό δίκαιο, πειθαρχική διαδικασία, κώδικα επικοινωνίας δημοσίων υπηρεσιών, Πληροφοριακό Σύστημα (Π.Σ) MySchool και ηλεκτρονική αλληλογραφία. Η συνολική διάρκεια της επιμόρφωσης ήταν 30 ώρες και οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε τμήματα ανά περιοχή και ανά χρονική περίοδο. Από την αξιολόγηση του προγράμματος προέκυψε θετική αποτίμηση από τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς, με ιδιαίτερη ικανοποίηση για την θεματική ενότητα του Π.Σ MySchool, η οποία προσεγγίσθηκε εργαστηριακά. Επίσης, διατυπώθηκαν και νέες επιμορφωτικές ανάγκες, οι οποίες

προτείνεται να ληφθούν υπόψη από τους σχεδιαστές μελλοντικών επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Λέξεις-κλειδιά: Επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη, Στελέχη Εκπαίδευσης, διοίκηση

In-service training of Senior Members of Education: The case of the Directorate of Secondary Education of Aitolokarnania

Abstract

This work refers to the in-service training for Senior Members of Education that took place during the 2017/2018 school year by the Directorate of Secondary Education of Aitolokarnania. This activity was attended by 98 teachers, 74 men and 24 women, headmasters and deputy headmasters of the Prefecture. The training concerned administrative issues, such as rules of law, principles of administrative law, law of administrative procedure, legality of administrative act, administrative authorities, disciplinary law, disciplinary procedure, communication code of public services, MySchool Information System and electronic mail. The entire duration of the training programme was 30 hours and the trained teachers were divided into groups per region and per period of time. A positive assessment for the evaluation of the programme was given by the trained teachers who expressed their particular satisfaction regarding the thematic issue of MySchool Information System, which was approached in the laboratory. Furthermore, new training needs are being suggested and it is proposed that the designers of future training programmes would take these needs into account.

Keywords: Training, professional development, Senior Members of Education, administration

1. Εισαγωγή

Η Εκπαίδευση βρίσκεται σήμερα αντιμέτωπη με πολλές προκλήσεις, στις οποίες καλείται να πάρει θέση και να επαναπροσδιορίσει τους στόχους της, ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει σε αυτές. Μέσα σε ένα ραγδαία εξελισσόμενο τοπίο, η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ζητούμενο για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ιδιαίτερα, η επιμόρφωση των Στελεχών της Εκπαίδευσης σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης κρίνεται επιτακτική, προκειμένου τα Στελέχη αυτά να ανταπεξέλθουν στον πολυσύνθετο ρόλο τους στο σύγχρονο απαιτητικό σχολείο.

Η παρούσα εργασία περιγράφει ένα πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης διοικητικών Στελεχών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που πραγματοποιήθηκε στην Περιφερειακή Ενότητα της Αιτωλοακαρνανίας από την Δ.Δ.Ε. Επίσης, παρουσιάζεται και η αξιολόγηση - αποτίμησή του επιμορφωτικού προγράμματος, μέσω ενός ανώνυμου ερωτηματολογίου, το οποίο συμπληρώθηκε από το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

2. Οριοθέτηση της έννοιας «επιμόρφωση - επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού»

Για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των Στελεχών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, απαιτείται η οριοθέτηση της έννοιας «επιμόρφωση» και η σύνδεσή της με την «επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών». Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρείται ως συνάρτηση των διαπιστωμένων εκπαιδευτικών αναγκών των ίδιων των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στα επιμορφωτικά προγράμματα. Η βελτίωση της ποιότητας της Εκπαίδευσης είναι άμεσα συνδεδεμένη με την συνεχή εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Σε ένα πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από αντιφάσεις, αλλαγές και αβεβαιότητα είναι δύσκολο να προσδιοριστούν οι παράγοντες που προωθούν την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η εξέλιξή τους είναι σήμερα μια διαδικασία σύνθετη, απρόβλεπτη και εξαρτώμενη από τις προηγούμενες εμπειρίες, την προθυμία, τις ικανότητες, τις κοινωνικές συνθήκες και την στήριξη τους από την πολιτεία. Είναι πολύ σημαντικό να αποσαφηνιστούν οι όροι «επαγγελματική ανάπτυξη» και «επιμόρφωση» στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, μέσω μιας επισταμένης και σχετικής βιβλιογραφικής επισκόπησης. Γενικά, ο αριθμός των ορισμών και των προσεγγίσεων που συναντάει κανείς είναι μεγάλος.

Ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» δεν εμφανίζεται πάντα με το ίδιο εννοιολογικό εύρος. Οι Fullan & Hargreaves¹ θεωρούν ότι περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούργια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Ο Griffin² συνδέει την προσδοκία επαγγελματικής ανάπτυξης με την προσδοκία αλλαγών στις εκπαιδευτικές πρακτικές και στις πεποιθήσεις, τη δημιουργία κλίματος αλληλοκατανόησης στον χώρο εργασίας και τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Η Grossman³ δίνει

1 Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ. & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 132.

2 Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ. & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 132.

3 Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ. & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική*

έμφαση στις διαδικασίες οι οποίες οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη, μέσα από τις οποίες επιδιώκεται η ανάπτυξη ιδεών και οραμάτων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα, την επαγγελματική ευθύνη, την επικοινωνία και τη συνειδητοποίηση του ευρύτερου κοινωνικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Ο Ματσαγγούρας⁴ θεωρεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνίσταται στη σταδιακή απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για αποτελεσματική διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης, μέσω φυσικών εμπειριών και σχεδιασμένων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.

Παρά τις όποιες διαφορές, στην καρδιά των διαθέσιμων ορισμών βρίσκεται η ταύτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης, εν μέρει ή συνολικά, με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού στην άσκηση του επαγγέλματός του. Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη είναι πολύ πιο ευρύς από την συμμετοχή σε κάποια προγράμματα επιμόρφωσης και αρχίζει με τον προσανατολισμό του ατόμου στο επάγγελμα και διαρκεί σε όλη την καριέρα του. Επιπλέον, ο όρος αυτός εμπεριέχει και κάθε δραστηριότητα, άτυπη ή συστηματική, ετεροκαθοδηγούμενη ή όχι, η οποία προάγει την επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού. Το σχήμα αρχική Εκπαίδευση => ένταξη στο επάγγελμα => επιμόρφωση θεωρείται σήμερα ξεπερασμένο. Φαινομενικά, μόνο, πρόκειται για χωριστές και ανεξάρτητες φάσεις. Στην πραγματικότητα αποτελούν οργανικά μέλη ενός πολύπλοκου μηχανισμού ρυθμίσεων και παρεμβάσεων, που αφορούν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και επηρεάζουν την επαγγελματική του ανάπτυξη^{5,6}.

Παρότι στην διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (professional development of teachers) ή ο όρος ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (teacher development) ή ανάπτυξη προσωπικού (staff development) ή ενδοϋπηρεσιακή Εκπαίδευση (in-service training) στην ελληνική βιβλιογραφία όλα αποδίδονται με τον όρο «επιμόρφωση». Έτσι, η επιμόρφωση λειτουργεί ως εμπλουτισμός, βελτίωση, ανανέωση ή αντικατάσταση της αρχικής Εκπαίδευσης, ως εμβάθυνση σε συγκεκριμένη γνωστική περιοχή ή σε θέματα των Επιστημών της Αγωγής και, τέλος, ως σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη⁷. Πρόκειται για μια συνεχή επαναλαμβανόμενη διαδικασία, συστηματικά οργανωμένη, που εντάσσεται στο πεδίο της δια βίου μάθησης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η οποία δημιουργεί ευνοϊκούς όρους και για την επαγγελματική εξέλιξη αλλά και για την ατομική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 132.

4 Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 79.

5 Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 86.

6 Κερδακά, Κ. (2017). *Εκπαιδευτές Ενηλίκων. Η επαγγελματική τους ανάπτυξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σσ. 26-27.

7 Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 23

Μπορεί να οριστεί, λοιπόν, η επιμόρφωση, ως το σύνολο των δραστηριοτήτων που συνδέονται με τη σύλληψη, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό στόχο τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών-θεωρητικών ή πρακτικών, επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της θητείας τους⁸. Ο Μαυρογιώργος⁹, επίσης, υποστηρίζει ότι «...η επιμόρφωση είναι στρατηγικής σημασίας θεσμός που προσφέρεται για το συνεχή και δυναμικό επαναπροσδιορισμό της σχέσης του εκπαιδευτικού με την εργασία του, την προσωπική, την ακαδημαϊκή και την επαγγελματική του εξέλιξη, αλλά και για την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό όλου του εκπαιδευτικού συστήματος».

Τελικά, βασικός σκοπός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η παροχή ευκαιριών για τη βελτίωση της γενικής τους επαγγελματικής ικανότητας μέσα από την ανάπτυξη, τον εμπλουτισμό, τη συμπλήρωση ή αναπλήρωση των γνώσεων, των στάσεων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για να ανταποκριθούν όσο το δυνατό καλύτερα τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές τους στις νέες κοινωνικο-οικονομικές και πολυπολιτισμικές προκλήσεις της σημερινής εποχής. Με βάση την ανάλυση που έχει προηγηθεί μπορεί να υποστηριχθεί ότι η επιμόρφωση δεν εξαντλείται απλώς στη συμμετοχή και την παρακολούθηση προγραμμάτων, που προσφέρονται από διάφορους φορείς επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση είναι αναπόσπαστο μέρος μιας συνεχούς και διαρκούς επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών, που συντελείται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τη συνολική ανάπτυξη και εξέλιξή του.

Η επιμόρφωση, λοιπόν, δεν είναι μια διαδικασία που έχει ως σκοπό να επιφέρει ορισμένες επιθυμητές για το εκπαιδευτικό σύστημα αλλαγές στις ιδέες και στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Αυτό σημαίνει ότι οποιαδήποτε αλλαγή στη συμπεριφορά είναι αυτοπροσδιορισμένη και αυτορρυθμιζόμενη παρά επιβαλλόμενη από άλλους. Επομένως, η οποιαδήποτε μορφή επιμόρφωσης πρέπει να στηρίζεται στην αρχή του αυτοπροσδιορισμού και αυτορρύθμισης των αναγκών ακαδημαϊκής ή επαγγελματικής ή προσωπικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, άποψη επίσης που συνδέεται με τις βασικές αρχές μάθησης ενηλίκων¹⁰. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και ο Rogers «...Οι συμμετέχοντες είναι άνθρωποι που γίνονται ωριμότεροι και ο τρόπος με τον οποίο εκπαιδεύουμε ενηλίκους πρέπει να ενθαρρύνει αυτή την

8 Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής» Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιάτης, Δ. (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α', Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 101.

9 Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής» Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιάτης, Δ. (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α', Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 101.

10 Κερδράκας, Κ. (2017). *Εκπαιδευτές Ενηλίκων. Η επαγγελματική τους ανάπτυξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σσ. 14-15.

ανάπτυξη της αυτό-εκπλήρωσης, της προοπτικής και της αυτονομίας. Ο πιο ορατός τρόπος με τον οποίο οι ενήλικοι επιμορφούμενοι ασκούν την ενηλικιότητά τους είναι η εκούσια επιλογή τους να συμμετέχουν σ' αυτά [...] Τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να προσαρμόζονται σε αυτή την αυξανόμενη διάσταση του αυτοκαθορισμού, αν θέλουμε να μεγιστοποιηθεί η μάθηση»¹¹. Τα ανωτέρω αποτελούν και απαραίτητη προϋπόθεση για την επιβίωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οργανισμών και για την οικοδόμηση της ικανότητάς τους να μαθαίνουν συλλογικά, ώστε να συμβάλλουν μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός οργανισμός μπορεί να μετασχηματίζεται, να προσαρμόζεται και να αλλάζει, επηρεάζοντας, τελικά, το περιβάλλον του¹².

Συνοπτικά, μπορεί να τονισθεί ότι η επιμόρφωση είναι μια διαδικασία πρόκλησης, ενίσχυσης, υποστήριξης και προσφοράς ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη. Οφείλει να είναι συνάρτηση των διαπιστωμένων αναγκών των ίδιων των εκπαιδευτικών, που προσδιορίζονται από την προϋπάρχουσα βασική Εκπαίδευση, από την εργασία τους και από το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο εργάζονται. Αυτό με τη σειρά του παραπέμπει στην ανάγκη ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες σχεδιασμού, καθορισμού του σκοπού, των στόχων και του περιεχομένου των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ανεξάρτητα από το εάν αυτή είναι υποχρεωτική ή προαιρετική.

3. Απαραίτητες προϋποθέσεις για επιτυχημένα προγράμματα επιμόρφωσης

Για τον προσδιορισμό των απαραίτητων προϋποθέσεων για μια επιτυχημένη εφαρμογή των επιμορφωτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικες, θα αναφερθεί στη συνέχεια ο σχεδιασμός τους σε συνάρτηση με την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας¹³, προκύπτει ότι παρά

11 Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 92-93.

12 Πουλόπουλος, Χ. & Τιμπουκλή, Α. (2016). *Δυναμική των ομάδων και αλλαγή στους οργανισμούς*. Αθήνα: Τόπος, σ. 141.

13 Γκόλιαρης, Χ. (1998). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101, σσ. 83-88. Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω. Τσίρου, Μ. (2004). *Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση των λόγων και των κινήτρων που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην επιμόρφωση*. Διπλωματική εργασία, Ε.Α.Π., Πάτρα. Πατούνα, Α, Στελλάκου, Β, Κουτούζης, Μ, Βερέβη, Α. & Θωμαδάκη, Ε. (2005). Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ. & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Καραμπίνη, Π. & Ψίλου, Ε. (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα – επισημάνσεις και προτάσεις. Στο Γιώργος Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Κατσαντά, Π. (2005). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Ε.Α.Π., Πάτρα. Βαλμάς, Θ. (2006). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιόριστων δασκάλων*. Διπλωματική εργασία, Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστήμιο Πάτρας. Καζαντζής, Χ. (2011). *Διερεύνηση του συνολογισμού*

τον μεγάλο αριθμό επιμορφωτικών προγραμμάτων αυτά δεν ήταν αποτελεσματικά. Ένας λόγος φαίνεται ότι είναι η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην επιμόρφωση, η οποία επικεντρώνεται στον σχεδιασμό, την οργάνωση και το περιεχόμενο των προγραμμάτων, τα οποία θεωρούν ότι δεν ανταποκρίνονται στις επαγγελματικές και προσωπικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η επιμόρφωση αποτελεί πεδίο πολιτικών αντιπαραθέσεων κυρίως για οργανωτικά και διοικητικά θέματα καθώς και για τον γενικότερο προσανατολισμό της. Τα ζητήματα αυτά αποτελούν οπωσδήποτε προϋποθέσεις για αποτελεσματική επιμόρφωση, αλλά οι βασικότερες προϋποθέσεις για την αξιοποίηση οποιουδήποτε θεσμικού πλαισίου, αποτελούν τόσο ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων όσο και η εφαρμογή των αρχών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων¹⁴. Αυτό σημαίνει ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να σχεδιάζονται, να οργανώνονται και να υλοποιούνται με βάση την τεχνογνωσία που έχει αναπτυχθεί γύρω από το επιστημονικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Σύμφωνα με τους Βεργίδη & Καραλή¹⁵ και Βεργίδη & Βαϊκούση¹⁶, ο σχεδιασμός ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ακολουθεί τα παρακάτω στάδια:

- 1ο Στάδιο, όπου α) Μελετάται η υπάρχουσα κατάσταση, προσδιορίζονται τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους και προσδιορίζεται ο πληθυσμός-στόχος, β) προσδιορίζονται τα σημαντικά δεδομένα και ιδιαίτερα τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά (βασικές και άλλες σπουδές), τα επαγγελματικά (ειδικότητα, θέση εργασίας, προϋπηρεσία), τα κοινωνικά χαρακτηριστικά (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση) και οι ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας (τόπος διαμονής, τόπος εργασίας) των εκπαιδευτικών, γ) διερευνούνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ανομοιογένεια ως προς τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά, καθώς και ως προς τις συνθήκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους, μπορεί να συμπεραθεί ότι και οι ανάγκες που έχουν για επιμόρφωση δεν είναι μόνο υποκειμενικές αλλά και αντικειμενικές¹⁷. Η στοχοθεσία και ο προσανατολισμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς γίνεται με βάση τις ανάγκες που έχει το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτές καθορίζονται από την εκπαιδευτική

των παραμέτρων της εκπαίδευσης ενηλίκων κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Η περίπτωση του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Μεσολόγγι: Αυτοέκδοση.

14 Βεργίδη, Δ. (1995). Από τις σχολές επιμόρφωσης στα περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: Κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Καζαντζής, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, σ. 489.

15 Βεργίδη, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, τ. Γ'. Πάτρα: Ε.Α.Π, σσ.11-47.

16 Βεργίδη, Δ. & Βαϊκούση, Δ. (2003). *Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ- Εκπαίδευση και Πολιτισμός»: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΥΠΠΟ, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σσ. 103-106.

17 Βεργίδη, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 45, σσ. 38-41.

πολιτική του ΥΠ.Π.Ε.Θ. Είναι σαφές ότι η συμμετοχή των εκπαιδευομένων είναι εξαιρετικά σημαντική για την επεξεργασία και την προσαρμογή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων ενός επιμορφωτικού προγράμματος στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά τους, καθώς και στις συγκεκριμένες συνθήκες μέσα στις οποίες ζουν και εργάζονται. Οι συμμετέχοντες δεν έχουν απλά και μόνο τα χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας στην οποία ανήκουν. Επιπροσθέτως, έχουν προσωπικούς στόχους, προσδοκίες, ενδιαφέροντα, αξίες, κίνητρα, εμπειρίες, βιώματα και υποκειμενικές ανάγκες¹⁸. Επειδή, οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ως ατόμων ή ομάδων με κοινά χαρακτηριστικά δε συμπίπτουν υποχρεωτικά με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος, απαιτείται μια διαδικασία εναρμόνισης των αναγκών, για να μην υπάρχει μονόπλευρος προσανατολισμός στους στόχους του προγράμματος, ώστε να μην υπηρετεί μόνο τις ανάγκες των εκπαιδευτικών ή του εκπαιδευτικού συστήματος και δ) Διερευνούνται τα διαθέσιμα υλικά (υποδομές – χρηματοδότηση) και οι ανθρώπινοι πόροι για την υλοποίηση του προγράμματος.

- 2ο Στάδιο, στο οποίο προσδιορίζονται οι γενικοί σκοποί και υφίστανται επεξεργασία οι επιμέρους εκπαιδευτικοί στόχοι του επιμορφωτικού προγράμματος.
- 3ο Στάδιο, τα οποία ακολουθεί το στάδιο του προγραμματισμού που περιλαμβάνει: α) την επιλογή του περιεχομένου του προγράμματος και β) τη δόμηση του περιεχομένου, το οποίο περιλαμβάνει γνώσεις για τη θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, πρακτική άσκηση, ώστε να αναπτύξουν τις απαραίτητες ικανότητες- δεξιότητες για την εκτέλεση του έργου τους και ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών¹⁹.
- 4ο Στάδιο, όπου επιλέγονται οι παιδαγωγικές και διδακτικές μέθοδοι καθώς και τα εκπαιδευτικά μέσα που θα χρησιμοποιηθούν.
- 5ο Στάδιο, στο οποίο προσδιορίζονται οι απαραίτητες προϋποθέσεις υλοποίησης του προγράμματος. Σε αυτές ανήκουν: ο προϋπολογισμός, ο εκπαιδευτικός εξοπλισμός, οι κατάλληλοι χώροι, ο χρόνος που απαιτείται για την υλοποίηση του προγράμματος, η διοικητική και επιστημονική υποστήριξη και οι κατάλληλοι εκπαιδευτές.
- 6ο Στάδιο, που είναι το τελικό στάδιο του σχεδιασμού των προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, και περιλαμβάνει την πρόβλεψη των μεθόδων και των τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγησή τους.

Τα αναμενόμενα αποτελέσματα ενός προγράμματος εμπεριέχονται στους διατυπωμένους στόχους και στηρίζονται στα προσωπικά, εκπαιδευτικά,

18 Βεργίδης, Δ. & Βαϊκούση, Δ. (2003). Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ- Εκπαίδευση και Πολιτισμός»: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΥΠΠΟ, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σ. 25.

19 Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων, τ. Γ'. Πάτρα: Ε.Α.Π, σ. 47

επαγγελματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, ενώ επιπλέον θα πρέπει να είναι σαφώς προσδιορισμένα. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα περιλαμβάνουν τις απαιτούμενες γνώσεις που πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι, τις ικανότητες και τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν, τις στάσεις και τις συμπεριφορές που διευκολύνουν τις δραστηριότητες, όπως, επίσης, τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθεί η επίτευξή τους^{20, 21}. Δεν πρέπει να παραβλέπεται πως τα άτομα που παίρνουν μέρος σε ένα πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, πέρα από τα επαγγελματικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, έχουν και προσωπικούς στόχους, προσδοκίες, ενδιαφέροντα, αξίες, κίνητρα, στάσεις, εμπειρίες, βιώματα και προσωπικές ανάγκες²².

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία ενός προγράμματος επιμόρφωσης, είναι ο βαθμός διαθεσιμότητας των επιμορφούμενων. Από το πόσο θα ληφθούν υπόψη τα προσωπικά χαρακτηριστικά των επιμορφούμενων προκύπτει και η διαθεσιμότητά τους για συμμετοχή στο πρόγραμμα.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, η αποτελεσματικότητα ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών εξαρτάται επιπροσθέτως και από την διάρκεια της διδακτικής εμπειρίας που διαθέτουν, από την εκπαιδευτική φιλοσοφία που έχουν διαμορφώσει, από τα κίνητρα που έχουν για την παρακολούθηση του προγράμματος, καθώς και από την αίσθηση αποτελεσματικότητας που έχουν²³.

Συμπερασματικά, μπορεί να σημειωθεί ότι η βασικότερη προϋπόθεση για επιτυχημένα προγράμματα επιμόρφωσης αποτελεί η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των επιμορφούμενων τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, στο στάδιο του σχεδιασμού, επειδή θα αποτελέσει τη βάση για τη διαμόρφωση του γενικού σκοπού και των επιμέρους στόχων του προγράμματος.

4. Το Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Στελεχών της Δ.Δ.Ε Αιτωλοακαρνανίας

Η Δ.Δ.Ε Αιτωλοακαρνανίας σε συνεργασία με την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας το σχολικό έτος 2017-2018 διοργάνωσε πρόγραμμα επιμόρφωσης τριάντα (30) ωρών για Στελέχη Εκπαίδευσης (Διευθυντές, Υποδιευθυντές, Τομεάρχες Εργαστηριακών Κέντρων, Αναπληρωτές Διευθυντές Σχολικών Μονάδων), με τίτλο «Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη Εκπαίδευσης – Πληροφοριακό Σύστημα (Π.Σ) Myschool».

20 Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, τ. Γ'. Πάτρα: Ε.Α.Π, σσ. 45-46.

21 Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Το Πεδίο. Οι Αρχές Μάθησης. Οι Συντελεστές*, τ. Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π, σσ. 134-139.

22 Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, τ. Γ'. Πάτρα: Ε.Α.Π, σσ. 41-42.

23 Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, σσ. 5-19.

Σκοπός του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν η απόκτηση γνώσεων σε θέματα δημόσιας διοίκησης και δεξιοτήτων στη διαχείριση του Π.Σ Myschool. Οι εκπαιδευτικοί από τις βασικές τους σπουδές, κατά κανόνα, δε διαθέτουν γνώσεις δημοσίου δικαίου, εφαρμογής του κώδικα διοικητικής διαδικασίας, πειθαρχικού δικαίου ή του κώδικα επικοινωνίας δημοσίων υπηρεσιών. Αποτέλεσμα των ανωτέρω είναι να μην ακολουθούνται τα πρότυπα της δημόσιας διοίκησης στην καθημερινότητα και στις σχέσεις με τους πολίτες. Αυτό από την φύση του δυσκολεύει τη διοικητική λειτουργία ολόκληρης της εκπαιδευτικής πυραμίδας. Επιπλέον, η επικέντρωση σε καθαρά διοικητικά θέματα δεν επικαλύπτει το περιεχόμενο του προγράμματος με άλλα παρόμοια προγράμματα που υλοποιούνται στην Περιφερειακή Ενότητα από το Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (Π.Ε.Κ) Πάτρας και το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α) που προσφέρουν παρόμοια προγράμματα σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης.

Οι θεματικές ενότητες του προγράμματος και οι διδακτικές ώρες, ανά ενότητα, φαίνονται παρακάτω στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Οι έξι Θεματικές Ενότητες του 30ωρου προγράμματος της Δ.Δ.Ε Αιτωλοακαρνανίας

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΔΙΔ. ΩΡΕΣ
Θ1. Οι κανόνες δικαίου και η ιεράρχησή τους- Αρχές Διοικητικού Δικαίου	3
Θ2. Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας – Νομιμότητα Διοικητικής Πράξης	3
Θ3. Διοικητικά Όργανα	3
Θ4. Πειθαρχικό Δίκαιο (3 ΩΡΕΣ) – Πειθαρχική Διαδικασία (3 ΩΡΕΣ)	6
Θ5. Κ.Ε.Δ.Υ. (Κώδικας Επικοινωνίας Δημοσίων Υπηρεσιών)	3
Θ6. Πληροφοριακό Σύστημα MySchool - Ηλεκτρονική Αλληλογραφία.	12

Το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος προέκυψε μέσα από καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των Στελεχών της Εκπαίδευσης το προηγούμενο σχολικό έτος. Πιο συγκεκριμένα σε προγραμματισμένες συναντήσεις, ανά ομάδες σχολείων και περιοχή, συζητήθηκαν και καταγράφηκαν οι επιμορφωτικές τους ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η έμφαση στο θεωρητικό μέρος δόθηκε στα όργανα διοίκησης των σχολικών μονάδων, στη νομιμότητα της διοικητικής δράσης, στους κανόνες δικαίου και στο πειθαρχικό δίκαιο. Στο εργαστηριακό μέρος δόθηκε έμφαση στη χρήση του Π.Σ Myschool, δεδομένου ότι είναι άκρως απαραίτητο την καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Το γεγονός ότι το εν λόγω Π.Σ έχει ενσωματώσει, σήμερα, ολόκληρη την καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας (φοίτηση μαθητών, τίτλοι, βεβαιώσεις, πιστοποιητικά, εγγραφές - μετεγγραφές, αναθέσεις μαθημάτων, κενά εκπαιδευτικού προσωπικού

κ.ά.) ενδιέφερε όλους τους επιμορφούμενους. Αυτό, μάλιστα, προέκυψε και μέσα από την ανάλυση του ερωτηματολογίου της αξιολόγησης του προγράμματος.

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές, που χρησιμοποιήθηκαν, στο μεν θεωρητικό μέρος ήταν η εισήγηση με υποστήριξη ηλεκτρονικών παρουσιάσεων, εργασία σε ομάδες και μελέτες περίπτωσης. Στο εργαστηριακό μέρος (Π.Σ MySchool) αξιοποιήθηκε η βιωματική προσέγγιση μέσω εργαστηριακών δραστηριοτήτων. Επιμορφωτές στο πρόγραμμα ήταν ο Διευθυντής Δ.Δ.Ε, Διευθυντές σχολικών μονάδων με αυξημένα προσόντα και εμπειρία, καθώς και διοικητικοί και εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν στην Δ.Δ.Ε Αιτωλοακαρνανίας. Για όλες τις θεματικές ενότητες του προγράμματος διατέθηκε έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό (ηλεκτρονικές παρουσιάσεις, νομοθεσία, υποδείγματα κ.ά.). Για το κομμάτι του Π.Σ Myschool δημιουργήθηκαν φύλλα εργασίας, για πρακτική εξάσκηση, με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε εργαστηριακό περιβάλλον και σε εικονικό σχολείο, τα οποία δημιουργήθηκαν από τους διαχειριστές του συστήματος.

Στο επιμορφωτικό πρόγραμμα συμμετείχαν 98 εκπαιδευτικοί όλων των κλάδων που ασκούσαν καθήκοντα Στελεχών της Εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2017-2018 (από το σύνολο των 140 περίπου Στελεχών που εν δυνάμει θα μπορούσαν να δηλώσουν συμμετοχή στο πρόγραμμα). Μεγαλύτερη συμμετοχή σε θέσεις διοίκησης έχουν οι κλάδοι Φιλολόγων, Μαθηματικών, Φυσικών Επιστημών, Φυσικής Αγωγής και Πληροφορικής (60 στους 98). Οι κλάδοι των εκπαιδευτικών φαίνονται στο παρακάτω γράφημα 1. Η μεγάλη συμμετοχή Στελεχών, οι περισσότεροι εκ των οποίων διαθέτουν πλούσια εκπαιδευτική και διοικητική εμπειρία, δείχνει την ανάγκη που υπάρχει για επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης. Ας σημειωθεί, επιπλέον, ότι η γεωγραφική διασπορά και η μεγάλη έκταση του νομού ανάγκασε πολλούς από τους επιμορφούμενους να μετακινηθούν διανύοντας μεγάλες αποστάσεις, προκειμένου να παρακολουθήσουν τα τμήματα, αφού αυτά δημιουργήθηκαν μόνο στο Μεσολόγγι και στο Αγρίνιο. Η παρακολούθηση γινόταν απογευματινές ώρες και μετά από την πρωινή εργασία στο σχολείο.

Γράφημα 1. Ειδικότητες των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών



Ως προς το φύλο των επιμορφούμενων, συμμετείχαν 74 άνδρες (ποσοστό 76%) και 24 γυναίκες (ποσοστό 24%). Η αναλογία ως προς το φύλο παρουσιάζεται ενισχυμένη υπέρ των γυναικών, μετά τις τελευταίες κρίσεις και τις επιλογές Στελεχών Εκπαίδευσης, σε σύγκριση με τις προηγούμενες κρίσεις του 2015 ή του 2011.

Ως προς την θέση ευθύνης - ιδιότητα των επιμορφούμενων (γράφημα 2), οι 59 ήταν Διευθυντές και Διευθύντριες σχολικών μονάδων και οι 39 Υποδιευθυντές και Υποδιευθύντριες, Τομάρχες Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ) και Αναπληρωτές των Διευθυντών (σε μικρότερα σχολεία με λίγα τμήματα).

Γράφημα 2. Ιδιότητα των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών



5. Η Αξιολόγηση του Προγράμματος

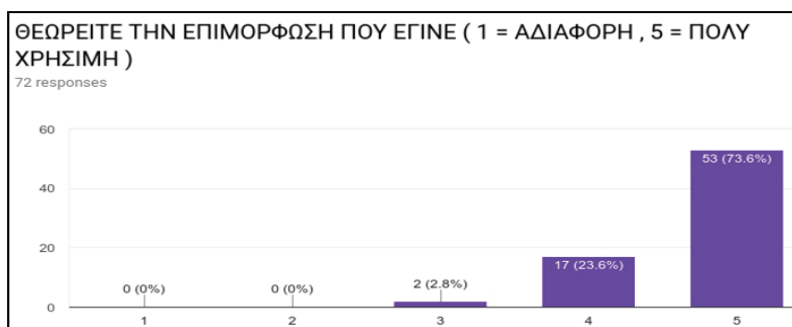
Με την λήξη του προγράμματος οι επιμορφούμενοι κλήθηκαν να αξιολογήσουν, προαιρετικά, το πρόγραμμα μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Η επιλογή αυτή στηρίχθηκε στο γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης εμπειρικών δεδομένων από μεγάλες ομάδες πληθυσμού σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα²⁴. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο (φόρμα google) περιελάμβανε συνολικά 16 ερωτήσεις, από τις οποίες οι πρώτες 6 ήταν κλειστού τύπου (Ναι/Όχι), οι επόμενες 3 με δυνατότητα επιλογής περισσότερων από 2 εναλλακτικές απαντήσεις, 6 ήταν κατασκευασμένες σύμφωνα με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (καθόλου- λίγο- μέτρια- πολύ- πάρα πολύ), ενώ η τελευταία ερώτηση ήταν ανοικτή για την διερεύνηση μελλοντικών επιμορφωτικών αναγκών των επιμορφούμενων.. Οι κλίμακες Likert επιλέχθηκαν διότι ενδείκνυται για τη μέτρηση των στάσεων, ζητώντας από τους ερωτώμενους να καθορίσουν το μέγεθος διαφωνίας ή συμφωνίας σε μια σειρά από πέντε ή επτά απαντήσεις²⁵.

24 Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος 2, Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ. 106.
25 Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Μτφρ. Ρήγα, Β. Αθήνα: Gutenberg, σ. 208.

Η συμμετοχή έφθασε στο 73,5% (72 στους 98 συμμετέχοντες/χουσες στο πρόγραμμα). Τα ποσοστά συμμετοχής, ανά φύλο, ήταν 76,4% άνδρες και 23,6% γυναίκες. Ως προς τη θέση ευθύνης, το 63,9% των απαντήσεων δόθηκε από Διευθυντές/ντριες και το 34,7% από Υποδιευθυντές/ντριες. Μια άλλη σημαντική παράμετρος σε ότι αφορά στα χαρακτηριστικά των επιμορφούμενων Στελεχών ήταν τα έτη υπηρεσίας. Το 90,3% των Στελεχών της Εκπαίδευσης έχουν περισσότερα από 15 έτη υπηρεσίας, γεγονός που μπορεί να χαρακτηριστεί φυσιολογικό, μιας και προαπαιτούμενο για να επιλεγεί κάποιος σε θέση ευθύνης είναι τα πολλά έτη εκπαιδευτικής και διδακτικής υπηρεσίας.

Στο ερώτημα πώς θεωρούν την επιμόρφωση που παρακολούθησαν (από πολύ αδιάφορη έως πολύ χρήσιμη σε πεντάβαθμη κλίμακα), η πλειονότητα (73,6%) τη θεωρεί ως πολύ χρήσιμη και το 23,6% χρήσιμη (τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο γράφημα 3).

Γράφημα 3. Γενική αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος



Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν το διοικητικό κομμάτι της επιμόρφωσης, δηλαδή τις θεματικές ενότητες Θ1 έως Θ5. Ποσοστό 70,8% το θεωρεί πολύ χρήσιμο και το 23,6% χρήσιμο. Οι απαντήσεις υπήρξαν ανάλογες με αυτές του προηγούμενου ερωτήματος.

Σε επόμενο ερώτημα σχετικά με το πειθαρχικό δίκαιο των δημοσίων υπαλλήλων και τη διαδικασία της «Ένορκης Διοικητικής Έρευνας» (Ε.Δ.Ε), το 60% των επιμορφούμενων δε γνώριζε καθόλου για τη διαδικασία και ελάχιστοι είχαν διεξαγάγει στο παρελθόν Ε.Δ.Ε. Ακολουθώντας, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν, αν θεωρούν ότι είναι σε θέση, μετά την επιμόρφωση που μετέβησαν, να διεξαγάγουν Ε.Δ.Ε. Ένα ποσοστό 15,3% απάντησε απόλυτα θετικά (εδώ συμπεριλαμβάνονται και όσοι έχουν εμπειρία σε Ε.Δ.Ε) και ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 30% θεωρεί ότι μπορούν πλέον να το κάνουν. Περισσότεροι από τους μισούς επιμορφούμενους μάλλον δυσκολεύονται ή δεν επιθυμούν να εμπλακούν σε πειθαρχικά θέματα.

Στο ερώτημα σχετικά με τη διαδικασία σύνταξης και διακίνησης δημοσίων εγγράφων, ένα ποσοστό 90% θεωρεί ότι βοηθήθηκε πάρα πολύ από την παρακολούθηση του προγράμματος. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των επιμορφούμενων για το βιωματικό-εργαστηριακό κομμάτι του προγράμματος που αφορούσε στην απόκτηση δεξιοτήτων στη χρήση και διαχείριση του Π.Σ. Myschool. Το 98,6% θεωρεί τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα του προγράμματος πολύ χρήσιμη. Το 32% δηλώνει ότι χρησιμοποιεί το Π.Σ Myschool παραπάνω από 10 ώρες εβδομαδιαίως στην καθημερινή του διοικητική λειτουργία, το 33,3% 6-10 ώρες και το 34,7% 1-5 ώρες. Παρατηρείται, δηλαδή, ότι ένα μεγάλο κομμάτι του εργασιακού χρόνου των Στελεχών αφορά στη διαχείριση του διοικητικού έργου της σχολικής μονάδας μέσω του Π.Σ. Myschool. Μετά το πέρας της επιμόρφωσης, το 90,3% θεωρεί ότι μπορεί πλέον να χειριστεί καλύτερα το Π.Σ. Myschool, γεγονός που δικαιώνει και τους στόχους του διαλαμβανόμενου επιμορφωτικού προγράμματος. Οι επιμορφούμενοι θεωρούν ότι η ανωτέρω θεματική ενότητα τους βοήθησε περισσότερο στην εισαγωγή δεδομένων στο Π.Σ. Myschool, στην κατανόηση της φιλοσοφίας της λειτουργίας του, στην επίλυση προβλημάτων κατά τη χρήση του, στην εκμάθηση δημιουργίας αναφορών και τέλος στη διαχείριση μαθητών και εκπαιδευτικών.

Ως προς τον χρόνο που διατέθηκε για το επιμορφωτικό πρόγραμμα, το 71% θεωρεί ότι ήταν αρκετός. Σε ποσοστό 63% δεν επιθυμούν τη συνεχή επιμόρφωση (δηλαδή συνεχείς ημέρες την εβδομάδα) και θεωρούν ως καλύτερη επιλογή τη μια ή τις δυο φορές την εβδομάδα. Ας ληφθεί υπόψη, ότι οι επιμορφούμενοι είναι ενήλικες, με τους δικούς τους ρυθμούς και βηματισμούς μάθησης, που προσέρχονται αυτοβούλως στα επιμορφωτικά προγράμματα, με σκοπό να ικανοποιήσουν κάποιες από τις δικές τους επιμορφωτικές ανάγκες. Αυτό, βέβαια, αποτελεί βασική αρχή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων όπως προαναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

Το τελευταίο ερώτημα ήταν ανοικτό και αφορούσε σε θέματα επιμόρφωσης στα οποία οι επιμορφούμενοι θα ήθελαν να συμμετάσχουν στο μέλλον. Οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε ομάδες, με γνώμονα τη συνάφεια των επιμορφωτικών αναγκών (ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων). Έτσι, προέκυψαν οι παρακάτω κατηγορίες.

Οργάνωση – Διοίκηση της Εκπαίδευσης

- Ηγεσία και διοίκηση (καθοδηγητικός και παιδαγωγικός ρόλος του Διευθυντή).
- Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (εργασίες - σχέσεις – συγκρούσεις – καθήκοντα – παραμονή στο σχολείο – άδειες).
- Διοικητική νομοθεσία – Πειθαρχικό δίκαιο – Δημοσιοϋπαλληλικός Κώδικας.
- Υγιεινή και ασφάλεια μαθητών, εκπαιδευτικών και εγκαταστάσεων.
- Μελέτες περίπτωσης (Διοικητικού - Εκπαιδευτικού χαρακτήρα) που συναντάμε στο σχολείο.

- Ψηφιακή υπογραφή – έκδοση – χρήση – διαχείριση, Π.Σ. Myschool.
- Διαχείριση εγγράφων και αρχείο σχολικής μονάδας.
- Διαχείριση σχολικού χρόνου.
Παιδαγωγικά θέματα- Διδακτική
- Επιμόρφωση σε ψυχοπαιδαγωγικά θέματα.
- Επιμόρφωση σε θέματα ειδικότητας και αξιολόγησης μαθητών.
- Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης μαθητών (συμπεριφορά, μαθησιακές δυσκολίες κ.ά.).
- Επιμόρφωση στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαιδευτική πράξη
Ειδική Αγωγή
- Διαχείριση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή με αποκλίνουσα συμπεριφορά.
- Διαχείριση της διαφορετικότητας.
- Ψυχολογική στήριξη μαθητών με προβλήματα.
Σχέσεις εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων
- Διαχείριση σχέσεων, συγκρούσεων, διαπραγμάτευση, επίλυση προβλημάτων.
- Διαχείριση ενδοσχολικών κρίσεων.
- Διαχείριση μαθητών και γονέων.
- Διαχείριση σοβαρών προβληματικών συμπεριφορών.

6. Συμπεράσματα, Προτάσεις

Η επιμόρφωση αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γενικά, αλλά και των Στελεχών της Εκπαίδευσης ειδικά. Η απουσία προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, που θα ασκήσουν καθήκοντα Στελεχών της Εκπαίδευσης, δημιουργεί μεγάλη ανάγκη για θεσμοθέτηση συστηματικής προετοιμασίας των υποψηφίων Στελεχών, ίσως και μέσα από σχολές στελεχών υπό την εποπτεία του Ε.Κ.Δ.Α.Α.

Η συμμετοχή του μεγαλύτερου μέρους των εν ενεργεία Στελεχών Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Αιτωλοακαρνανίας στο παρόν επιμορφωτικό πρόγραμμα, δείχνει τη μεγάλη ανάγκη τους για επιμόρφωση σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Άλλωστε, παρόμοια θέματα απουσιάζουν από τις βασικές σπουδές των περισσότερων εκπαιδευτικών.

Στον σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Η δόμηση του περιεχομένου των προγραμμάτων και οι χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές τεχνικές πρέπει να ακολουθούν τις αρχές μάθησης των ενηλίκων. Αυτό φάνηκε ιδιαίτερα από τον βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων Στελεχών της Εκπαίδευσης, σχετικά με τον βιωματικό τρόπο προσέγγισης της θεματικής ενότητας για το Π.Σ. Myschool.

Από την αξιολόγηση του προγράμματος προκύπτουν και νέες σημαντικές επιμορφωτικές ανάγκες, για την κάλυψη των οποίων απαιτείται, από την πολιτεία, σχεδιασμός ευέλικτων μορφών επιμόρφωσης. Το μοντέλο μεικτής μάθησης (λίγες δια ζώσης συναντήσεις, πλατφόρμα ασύγχρονης και σύγχρονης Εκπαίδευσης) ίσως αποτελεί τη λύση. Τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ), που ιδρύθηκαν με το ν. 4547/2018 και στις αρμοδιότητές τους (σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) εντάχθηκε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προβλέπεται να αναλάβουν αυτό το απαιτητικό έργο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βαλμάς, Θ. (2006). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιόριστων δασκάλων*. Διπλωματική εργασία, Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστήμιο Πάτρας.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Μτφρ. Ρήγα, Β. Αθήνα: Gutenberg.
- Βεργίδης, Δ. (1995). Από τις σχολές επιμόρφωσης στα περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: Κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 45, σσ. 38-41.
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, τ. Γ'. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Βεργίδης, Δ. & Βαϊκούση, Δ. (2003). *Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ- Εκπαίδευση και Πολιτισμός»: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΥΠΠΟ, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Γκόλιαρης, Χ. (1998). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101, σσ. 83-88.
- Καζαντζής, Χ. (2011). *Διερεύνηση του συνυπολογισμού των παραμέτρων της εκπαίδευσης ενηλίκων κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Η περίπτωση του νομού Αιτωλοακαρνανίας*. Μεσολόγγι: Αυτοέκδοση.
- Καραμπίνη, Π. & Ψίλου, Ε. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα – επισημάνσεις και προτάσεις*. Στο Γιώργος Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσαντά, Π. (2005). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Ε.Α.Π., Πάτρα.

- Κερδακά, Κ. (2017). *Εκπαιδευτές Ενηλίκων. Η επαγγελματική τους ανάπτυξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Το Πεδίο. Οι Αρχές Μάθησης. Οι Συντελεστές*. τ. Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής» Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α', Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, σσ. 5-19.
- Πουλόπουλος, Χ. & Τσιμπουκλή, Α. (2016). *Δυναμική των ομάδων και αλλαγή στους οργανισμούς*. Αθήνα: Τόπος.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος 2, Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Πατούνα, Α, Στελλάκου, Β, Κουτούζης, Μ, Βερέβη, Α. & Θωμαδάκη, Ε. (2005). Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Τσίρου, Μ. (2004). *Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση των λόγων και των κινήτρων που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην επιμόρφωση*. Διπλωματική εργασία, Ε.Α.Π., Πάτρα.
- Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ. & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Καζαντζής Χρήστος**, εκπαιδευτικός ΠΕ86, είναι Διευθυντής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας. Στοιχεία Επικοινωνίας: Διεύθυνση: Αλμυράκι, Μεσολόγγι, 30200. Τηλ: 2631026720 & 6973032638, Fax: 2631024895 E-mail: kazantzi@sch.gr

Σπανού Αικατερίνη

**Επιμόρφωση δημοτικών στελεχών.
Αναδυόμενοι προβληματισμοί και ζητήματα
κατά τη διαδικασία προγραμματισμού
από τα μέλη της Γενικής Γραμματείας
Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς**

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αφορά στη μέθοδο, τα στάδια και τις γενικότερες πρακτικές που ακολουθεί η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης & Νέας Γενιάς (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ) για την επίλυση προβλημάτων κατά το σχεδιασμό του προγράμματος: *Επιμόρφωση δημοτικών στελεχών στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων.*

Το πρόγραμμα αποσκοπεί στην κάλυψη αναγκών κατάρτισης και επιμόρφωσης των δημοτικών στελεχών, στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων, καθώς παρά τις όποιες προσπάθειες ανάπτυξης και βελτίωσης της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης από ανεξάρτητους ιδιωτικούς φορείς και οργανισμούς, δεν είναι έκδηλη καμία συστηματική προσπάθεια εκπαίδευσης των σχεδιαστών και εκπαιδευτών προγραμμάτων. Η υπάρχουσα κατάσταση οδηγεί στην έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού κυρίως σε κοινοτικό επίπεδο-επίπεδο Δήμων¹.

¹ Καραλής, Θ. (2005), *Σχεδιασμός, διοίκηση, αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Σχεδιασμός*

Λέξεις κλειδιά: Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων, Δημοτικά στελέχη, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς

Abstract

The article introduces the phases of operational or regular planning that General Secretariat for Lifelong Learning will follow, as sector of the programme: *Educating municipal executives in planning and implementation of general adult education programs.*

The programme focuses on the need for training and educating municipal staff in planning and implementation of programs because there seems to be no systematic effort to train program educators, despite the fact that there are significant efforts for developing and improving vocational training by independent private sectors and organizations. This can lead to lack of qualified staff, mainly at Community Level.

Keywords: Planning and implementation of programs, Municipal executives, General Secretariat for Lifelong Learning

1. Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο αποτελεί μέρος εργασίας του μαθήματος: «Σχεδιασμός, Διοίκηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων» που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, στην κατεύθυνση: Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σκοπός του παρόντος είναι η ενημέρωση κάθε ενδιαφερόμενου για τη στοχοθεσία και το γενικότερο προσανατολισμό της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης Νέας Γενιάς. Οι αναγνώστες αναμένεται να κατανοήσουν το δύσκολο εγχείρημα προγραμματισμού και οργάνωσης του περιγραφόμενου αλλά και κάθε επιμορφωτικού προγράμματος, αναλογιζόμενοι, παράλληλα, τα εμπόδια που καλούνται να προσπεράσουν οι ιθύνοντες αλλά και τις δυσκολίες που θα πρέπει να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά, προκειμένου να οδηγηθούν σε έναν άρτιο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Αναφορικά, τώρα, με το επιμορφωτικό πρόγραμμα στο οποίο και εστιάζει ο προγραμματισμός της Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ. στο παρόν κείμενο, αυτό απευθύνεται σε τριακόσια διοικητικά στελέχη των δήμων (εκατόν πενήντα άνδρες και εκατόν πενήντα γυναίκες), με βασικό πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, πιστοποιημένη γνώση Αγγλικών επιπέδου C1 (Proficiency) αλλά και αναγνωρισμένο δίπλωμα κατάρτισης στους Ηλεκτρικούς Υπολογιστές (ECDL). Η συμμετοχή των

προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, τόμ. Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.

δημοτικών στελεχών είναι καθαρά εθελοντική. Ωστόσο, οι υποψήφιοι επιλέγονται βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων τα οποία και μοριοδοτούνται.

Σκοπός του προγράμματος είναι με την ολοκλήρωσή του, τα στελέχη να έχουν αποκτήσει όλες τις γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζουν αλλά και να υλοποιούν αυτόνομα προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και να διδάσκουν σε αυτά στα Δημοτικά Κέντρα Διά Βίου Μάθησης, ανταποκρινόμενοι στις αναδυόμενες ανάγκες του ρόλου τους.

Τρόπος υλοποίησης του προγράμματος είναι η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, διάρκειας εκατόν πενήντα ωρών, εκ των οποίων οι εξήντα τρεις θα αφορούν στην θεωρητική κατάρτιση των διοικητικών υπαλλήλων των Δήμων και οι υπολειπόμενες ογδόντα επτά στην πρακτική άσκηση, στον τομέα του σχεδιασμού και υλοποίησης των προγραμμάτων.

2. Αποστολή Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς

Σύμφωνα με τον Ν. 3879/2010, στο άρθρο 6², ο φορέας υλοποίησης του προγράμματος, η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ) του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, έχει ως αποστολή «το σχεδιασμό της δημόσιας πολιτικής της δια βίου μάθησης, τη διαμόρφωση των απαιτούμενων κανόνων και πολιτικών, την εκπόνηση του εθνικού προγράμματος και την εποπτεία στην εφαρμογή του»³.

Ένας από τους βασικούς στόχους της Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ. για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι η επιμόρφωση και η υποστήριξη των 300 αυτών δημοτικών στελεχών στο σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέχρι το τέλος του έτους⁴. Ως σημαντικός στόχος προβάλλεται, επίσης, η αναβάθμιση των ήδη υπαρχόντων προσόντων των στελεχών μέχρι το τέλος του έτους⁵. Επόμενος αντικειμενικός στόχος είναι ο εμπλουτισμός του προγράμματος με δύο νέες θεματικές ενότητες για την εκμάθηση των ενεργητικών τεχνικών και μεθόδων αλλά και τη διαμόρφωση του προφίλ και του ρόλου του εκπαιδευτή⁶. Η Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ., τέλος, αποσκοπεί στην «ευρύτερη εφαρμογή του θεσμικού συστήματος παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε ενήλικες» σε κάθε

2 Νόμος Πλαίσιο υπ' αριθμ. 3879/2010, *Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις*, άρθρο 1, παρ. 3. στο: Φ.Ε.Κ. 163/ 21/9/2010, τεύχ. Α'. Στο: http://www.edulll.gr/wpcontent/uploads/2010/06/nomos_-3879_2010.pdf (προσπελάστηκε στις 27/02/2017).

3 Κέντρα διά βίου μάθησης (2013), *Σχετικά με Κέντρα Διά Βίου Μάθησης*. Στο: <http://www.kdvm.gr/about> (προσπελάστηκε στις 24/02/2017)

4 Νόμος Πλαίσιο υπ' αριθμ. 3879/2010, *Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις*, άρθρο 1, παρ. 3. στο: Φ.Ε.Κ. 163/ 21/9/2010. Τεύχος Α'. Στο: http://www.edulll.gr/wpcontent/uploads/2010/06/nomos_-3879_2010.pdf (προσπελάστηκε στις 27/02/2017).

5 UNESCO. (1999), *Εκπαίδευση ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

6 Κουτούζης, Μ. (2005α), Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις Μονάδες Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Μ. Κουτούζης & Ε. Πρόκου (Επιμ.). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Τόμος Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ. σ. 39.

Κέντρο Διά Βίου Μάθησης ακόμα και σε αυτά των μικρότερων πόλεων μέσα στην τετραετία⁷ ενώ, ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο στόχος «μείωσης των λειτουργικών εξόδων της Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ. κατά 5% μέσα στη διετία»⁸.

Μέρος της αποστολής του φορέα συνιστά και η εκπλήρωση των βασικών αρχών διά βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων. Η πρώτη αρχή αφορά στη «σχετικότητα»⁹. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος, κάθε δημοτικό στέλεχος αναμένεται να αποκτήσει νέες γνώσεις και δεξιότητες που θα συντελούν στην προσωπική του εξέλιξη και θα συνδέονται άμεσα με τα ενδιαφέροντά του για σχεδιασμό και υλοποίηση δράσεων στα Κέντρα διά βίου μάθησης. Η «ενεργητικότητα»¹⁰, τώρα, αποτελεί μία ακόμα αρχή της διά βίου μάθησης που επιθυμεί να εκπληρώσει η Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ. Με άλλα λόγια τα στελέχη των δήμων μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις και με τη βοήθεια των κατάλληλων εκπαιδευτών θα είναι σε θέση να συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία μάθησης, διερευνώντας όλες τις πτυχές του σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων.

Από την άλλη, η ενίσχυση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους και η καλλιέργεια θετικής στάσης στα στελέχη για τη μαθησιακή διαδικασία αποτελούν μια ακόμα σημαντική αρχή. Τέλος, η ενίσχυση της ικανότητας προσαρμογής και ανταπόκρισης των στελεχών στις νέες απαιτήσεις του ρόλου τους ως εκπαιδευτές και σχεδιαστές προγραμμάτων, λόγω των ραγδαίων κοινωνικό-οικονομικών μεταβολών συνιστά μια επιπρόσθετη αρχή, την οποία και καλείται να εκπληρώσει η Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ.¹¹.

Ολοκληρώνοντας, η αποστολή της Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ. μπορεί να επιτευχθεί με το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Μέσα από τη δράση, αναμένεται να καταρτισθούν, αρχικά, τα 300 δημοτικά στελέχη και στην περίπτωση που το τελευταίο ολοκληρωθεί με επιτυχία, η παρέμβαση αναμένεται να επεκταθεί. Η επέκταση της δράσης θα συντελέσει αυτόματα στην εκπόνηση ενός εθνικού προγράμματος εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης και θα τεθούν νέες βάσεις στη διαμόρφωση των απαιτούμενων κανόνων και πολιτικών.

3. Διαδικασία προγραμματισμού και ειδικότεροι προβληματισμοί

Αναφορικά, τώρα, με την εξέλιξη της διαδικασίας προγραμματισμού του

7 Κέντρα διά βίου μάθησης. (2013), Σχετικά με Κέντρα Διά Βίου Μάθησης. Στο: <http://www.kdvm.gr/about> (προσπελάστηκε στις 24/02/2017).

8 Κουτούζης, Μ. (2005α), Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις Μονάδες Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Μ. Κουτούζης & Ε. Πρόκου (Επιμ.), *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Τόμος Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ. σ. 39.

9 Κοντάκος, Α. & Γκόβαρης, Χ. (2006), Εκπαίδευση ενηλίκων. Εκπαίδευση ή παιδαγωγική ενηλίκων στην Ευρώπη και την Ελλάδα. Στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2527/777.pdf> (προσπελάστηκε στις 2/03/2017). σ. 21.

10 Κοντάκος, Α. & Γκόβαρης, Χ. (2006), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Εκπαίδευση ή παιδαγωγική ενηλίκων στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2527/777.pdf> (προσπελάστηκε στις 2/03/2017). σ. 21.

11 Κέντρα διά βίου μάθησης. (2013), Σχετικά με Κέντρα Διά Βίου Μάθησης. Στο: <http://www.kdvm.gr/about> (προσπελάστηκε στις 24/02/2017)

παραπάνω επιμορφωτικού προγράμματος και τους προβληματισμούς που ενδεχομένως να προκύψουν κατά τη διάρκεια, επισημαίνονται τα παρακάτω.

Καταρχάς, το πρώτο στάδιο του προγραμματισμού αφορά στη διαμόρφωση της αποστολής της Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ.¹². Σε αυτό το στάδιο είναι πιθανό να τεθούν ορισμένα κομβικά ζητήματα προς επίλυση. Με άλλα λόγια, τα μέλη της Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ. πιθανά να αντιμετωπίσουν πρόβλημα οριοθέτησης της αποστολής λόγω του διαφορετικού επιπέδου γνώσεων, εμπειριών, αξιών και γενικότερων απόψεων στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων¹³. Αξίζει να σημειωθεί ότι και το διαφορετικό επίπεδο σπουδών των μελών μπορεί να επιφέρει μια δυσκολία στην επικοινωνία και τη συνεννόησή τους για τη διαμόρφωση της αποστολής ενώ, το γεγονός ότι τα τελευταία απασχολούνται και με άλλες εργασίες και αντικείμενα στα Κέντρα διά βίου μάθησης πιθανόν να τους εμποδίσει στο να διαθέσουν τον απαιτούμενο χρόνο για περαιτέρω συνεργασία.

Το δεύτερο βήμα του προγραμματισμού αφορά στον «καθορισμό των αντικειμενικών στόχων του οργανισμού»¹⁴. Όπως είναι προφανές, ζητήματα μπορεί να προκύψουν και στο συγκεκριμένο στάδιο, καθώς τα διοικητικά στελέχη της Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ. μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολία στο να διατυπώσουν με σαφήνεια τους αντικειμενικούς στόχους του προγράμματος ενώ, υπάρχει η πιθανότητα να μη δύναται να τεθούν με ακρίβεια μετρήσιμοι στόχοι και στόχοι που να περιορίζονται σε κάποιο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Συνεχίζοντας, αυξημένες είναι οι πιθανότητες να μην εκληφθεί από όλα τα διοικητικά μέλη της Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ. ως ρεαλιστικό το επιχείρημα ότι μέχρι το τέλος του έτους θα έχουν επιμορφωθεί τα 300 στελέχη των δήμων και ενδεχομένως να χρειαστεί ένα μεγαλύτερο χρονικό περιθώριο εκπλήρωσης του στόχου, συνυπολογίζοντας και τις αντικειμενικές δυσκολίες υλοποίησης του (π.χ. απόσταση) αλλά και την έλλειψη κονδυλίων. Από την άλλη, θα μπορούσαν να προκύψουν αντιρρήσεις από κάποια μέλη όσον αφορά στον εμπλουτισμό του επιμορφωτικού προγράμματος με δύο νέες θεματικές ενότητες, αξιολογώντας το ως κάτι περιττό. Όσον αφορά στους στόχους του προγράμματος, αυτοί είναι ανάγκη να είναι «εσωτερικοί και να αφορούν αποκλειστικά τη λειτουργία της Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ. αλλά και εξωτερικού»¹⁵ καταδεικνύοντας την απήχηση της τελευταίας στις ανάγκες και απαιτήσεις, εν προκειμένω, των Κέντρων Δια βίου Μάθησης κάθε δήμου. Αυτή η παράμετρος

12 Κουτούζης, Μ. (2005α), Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις Μονάδες Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Μ. Κουτούζης & Ε. Πρόκου (Επιμ.), *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Τόμος Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 42.

13 Κουτούζης, Μ. (2005α), Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις Μονάδες Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Μ. Κουτούζης & Ε. Πρόκου (Επιμ.), *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τόμ. Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 39.

14 Κουτούζης, Μ. (2005α), Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις Μονάδες Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Μ. Κουτούζης & Ε. Πρόκου (Επιμ.), *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τόμ. Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 42.

15 Κουτούζης, Μ. (2005α), Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις Μονάδες Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Μ. Κουτούζης & Ε. Πρόκου (Επιμ.), *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τόμ. Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 47.

μπορεί να γεννήσει νέους προβληματισμούς καθώς τα διοικητικά μέλη της Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ. μπορεί να μην είναι σε θέση να δημιουργήσουν ένα σύνδεσμο αλληλεξάρτησης μεταξύ των εσωτερικών και εξωτερικών στόχων.

Το τρίτο βήμα του προγραμματισμού αφορά στην «ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων»¹⁶ για την επίτευξη κάθε επιμέρους στόχου που έχει τεθεί από τα διοικητικά στελέχη της Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ.. Σε αυτό το στάδιο υπάρχει το ενδεχόμενο να μην υπάρξει καθολική συμφωνία μεταξύ των μελών στο ότι θα πρέπει να εξεταστούν εναλλακτικές λύσεις για την επίτευξη των στόχων ενώ, μπορεί να προκύψουν σημαντικές αντιρρήσεις για τις εναλλακτικές που θα τεθούν επί τάπητος. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο στόχο εμπλουτισμού του προγράμματος με δύο καινούργιες θεματικές ενότητες, ως ενδεχόμενη εναλλακτική λύση αναδεικνύεται η προσθήκη μίας ή ακόμα και καμίας θεματικής με ταυτόχρονο εμπλουτισμό του περιεχομένου της ενότητας όπου θα αφορά στα στάδια σχεδιασμού και την υλοποίηση προγραμμάτων με θέματα που προσεγγίζουν την εκμάθηση των ενεργητικών τεχνικών και τη διαμόρφωση του ρόλου του εκπαιδευτή, αντίστοιχα. Σε αυτή την περίπτωση, κάποια μέλη θα μπορούσαν να εμμένουν στον εμπλουτισμό του προγράμματος με δύο νέες θεματικές, γεγονός που θα οδηγούσε πάλι στη γενικότερη ασυμφωνία. Από την άλλη, όσον αφορά στο στόχο μείωσης των λειτουργικών εξόδων της Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ. κατά 5% επί δύο συναπτά έτη, η αναδυόμενη εναλλακτική λύση ενδεχομένως να αφορά τη διεκδίκηση χρηματοδότησης από άλλα ευρωπαϊκά προγράμματα ή ακόμα και τη συνεισφορά του δήμου στην κάλυψη κάποιων λειτουργικών εξόδων. Στο σημείο αυτό ενδέχεται κάποιο μέλος να εμμένει στις παραπάνω προτάσεις, ενώ οι υπόλοιποι να αποσκοπούν σε έναν πιο ανεξάρτητο χειρισμό των διαδικασιών.

Στο τέταρτο βήμα του προγραμματισμού θα πρέπει να διερευνηθούν οι συνθήκες και οι προϋποθέσεις του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος για κάθε εναλλακτική λύση που θα διατυπωθεί. Η διερεύνηση θα γίνει με την SWOT analysis¹⁷ η οποία θα εξετάσει τα πλεονεκτήματα, τις αδυναμίες, τις ευκαιρίες αλλά και τα εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίσει η Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ. κατά την επίτευξη των εναλλακτικών λύσεων. Σε αυτό το στάδιο του προγραμματισμού είναι πολύ πιθανό κάποια μέλη να θεωρήσουν πλεονέκτημα το ότι η τελευταία διαθέτει μεγάλη εμπειρία στην εκπόνηση προγραμμάτων για την εκπαίδευση και κατάρτιση των στελεχών σε θέματα σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων ενώ, οι υπόλοιποι να αντιλαμβάνονται αυτόν τον παράγοντα ως αδυναμία, καθώς ενδέχεται να συντελέσει στην αύξηση των προσδοκιών για επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος και κατά συνέπεια στην επιδείνωση του άγχους

16 Κουτούζης, Μ. (2005α), Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις Μονάδες Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Μ. Κουτούζης & Ε. Πρόκου (Επιμ.), *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τόμ. Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 43.

17 <https://articles.bplans.com/how-to-perform-swot-analysis/> (προσπελάστηκε στις 27/02/2017).

τους. Επιπρόσθετο ζήτημα συνιστά το γεγονός ότι πιθανά να μην προκύψουν στοιχεία από την ανάλυση των συνθηκών που να παρουσιάζουν τις αδυναμίες της Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ. ενώ, κάποια μέλη του φορέα ενδέχεται να μην επιθυμούν την κατάδειξη αυτών των αδυναμιών. Από την άλλη, η ένταξη του ψυχολόγου-συμβούλου στην ομάδα των εκπαιδευτών για τη διδασκαλία της ενότητας που αφορά στην υποστήριξη των διοικητικών υπαλλήλων ίσως να μη θεωρηθεί απ' όλους ευκαιρία, καθώς ενδεχομένως να αποτελέσει ένα επιπρόσθετο κόστος.

Το πέμπτο και έκτο στάδιο του προγραμματισμού αφορά στην «αξιολόγηση όλων των εναλλακτικών λύσεων και την επιλογή της πλέον κατάλληλης»¹⁸. Σε αυτό το στάδιο, υπάρχει η πιθανότητα αφού πραγματοποιηθεί η παραπάνω ανάλυση και προκύψει η πλέον συμφέρουσα λύση, να μην υπάρξει συμφωνία των μελών ως προς αυτή. Παράλληλα, υπάρχει το ενδεχόμενο οι δυο εναλλακτικές λύσεις που προτείνονται να είναι εξίσου καλές και να μην μπορεί να αναδειχθεί ομόφωνα η πλέον αρμόζουσα. Αυτό σημαίνει ότι η εναλλακτική λύση της απόρριψης ένταξης ψυχολόγου-συμβούλου στο πρόγραμμα με ταυτόχρονη υλοποίηση της προαναφερθείσας θεματικής από την ομάδα των πέντε προκαθορισμένων εμπειρων σχεδιαστών – εκπαιδευτών μπορεί να θεωρηθεί εξίσου συμφέρουσα με το να τεθεί ως προαπαιτούμενο στους εκπαιδευτές η κατοχή ενός μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου στη συμβουλευτική. Ως τελευταίο ζήτημα σε αυτό το στάδιο θα μπορούσε να αναδειχθεί και η πιθανή ασυμφωνία των μελών για τα εργαλεία και τις τεχνικές που δύνανται να αξιοποιηθούν.

Ολοκληρώνοντας, στο τελευταίο στάδιο του προγραμματισμού, που περιγράφεται η «διαμόρφωση του επιμέρους σχεδίου για την επίτευξη του τελικού σκοπού»¹⁹, ενδέχεται να μην ανακύψει κανένα πρόβλημα καθώς θα έχει ήδη προηγηθεί ενδελεχής ανάλυση, αξιολόγηση και συζήτηση μεταξύ των στελεχών, προκειμένου να ληφθεί ομόφωνα απόφαση για την τελική εφαρμογή κατάλληλου σχεδίου του προγράμματος.

4. Συγκρούσεις κατά τον προγραμματισμό και στρατηγικές επίλυσης

4.1. Στρατηγική των έξι καπέλων σκέψης

Στη συνέχεια και αφού περιγράφηκαν όλα τα πιθανά ζητήματα που μπορεί να απασχολήσουν τας μέλη της Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ. κατά τη διαδικασία του προγραμματισμού, επιλέγονται δύο από αυτά που κρίνονται ως πιο σημαντικά και προτείνονται τεχνικές αντιμετώπισης.

18 Κουτούζης, Μ. (2005α), Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις Μονάδες Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Μ. Κουτούζης & Ε. Πρόκου (Επιμ.). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τόμ. Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 49.

19 Κουτούζης, Μ. (2005α), Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις Μονάδες Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Μ. Κουτούζης & Ε. Πρόκου (Επιμ.). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τόμ. Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 49.

Αναλυτικότερα, στο τρίτο βήμα του προγραμματισμού που παρουσιάζεται η εναλλακτική για το στόχο μείωσης των λειτουργικών εξόδων της Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ. κατά 5% για δύο συναπτά έτη υπάρχει η πιθανότητα, όπως προαναφέρθηκε, ένα μέλος να προτείνει την εναλλακτική της διεκδίκησης χρηματοδότησης από άλλα ευρωπαϊκά προγράμματα και να εμμένει πεισματικά στη γνώμη του ενώ, τα υπόλοιπα μέλη εκφράζουν έντονες ανησυχίες.

Στο σημείο αυτό προτείνεται η εφαρμογή της στρατηγικής των έξι καπέλων σκέψης (six thinking hats)²⁰, προκειμένου να εξεταστούν όλες οι πτυχές του θέματος και να αποφευχθεί η σύγκρουση. Για την ομαλή διεξαγωγή της διαδικασίας ορίζεται ένας συντονιστής ο οποίος χωρίζει τα υπόλοιπα δεκαπέντε μέλη της ομάδας σε ομάδες των τριών ατόμων και τους μοιράζει τις κάρτες με τα πέντε καπέλα. Ο συντονιστής κρατάει την έκτη κάρτα, καθώς αυτή ανήκει μόνο σε αυτόν που κατευθύνει τη συζήτηση. Αφού ολοκληρωθεί η τυχαία διανομή καρτών-ρόλων στην κάθε ομάδα ο συντονιστής εξηγεί τη σημασία του κάθε καπέλου που απεικονίζεται στις κάρτες που κρατούν οι ομάδες στα χέρια τους. Ο τελευταίος ξεκαθαρίζει ότι δε θα πρέπει να εκφέρονται οι απόψεις των μελών, αντίθετα, θα πρέπει να περιγραφεί η κατάσταση, λαμβάνοντας υπόψη μόνο το ρόλο που τους υποδεικνύεται μέσω της κάθε κάρτας ενώ, είναι αναγκαίο να υπάρξει πρόθεση συνεργασίας από όλους, ώστε να μη διακοπεί η διαδικασία. Στη συνέχεια ζητά από τα μέλη κάθε ομάδας να συζητήσουν για δεκαπέντε λεπτά τι θα παρουσιάσουν στις υπόλοιπες ομάδες, λαμβάνοντας υπόψη την κάρτα τους.

Αφού βεβαιωθεί ότι όλοι έχουν κατανοήσει τη διαδικασία, παρακινεί την ομάδα που έχει την κάρτα με το λευκό καπέλο να προσεγγίσει το πρόβλημα εντελώς αντικειμενικά²¹. Τα μέλη παρουσιάζουν όλες τις πληροφορίες που έχουν συλλέξει για τον τρόπο με τον οποίο η Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ. μπορεί να αποσπάσει χρηματοδότηση από ευρωπαϊκά προγράμματα. Αφού διατυπωθούν όλες οι απόψεις, ο συντονιστής δίνει το λόγο στην επόμενη ομάδα. Η ομάδα με το μαύρο καπέλο, τώρα, προβάλλει όλες τις αρνητικές πλευρές μιας «εξωτερικής» χρηματοδότησης, στηριζόμενη πάντα σε στοιχεία²². Για παράδειγμα, τα μέλη μπορεί να προβάλλουν ως επιχείρημα το αβέβαιο αποτέλεσμα αλλά και τον αυξημένο χρόνο που απαιτεί η διαδικασία με αποτέλεσμα να θεωρηθεί μη συμφέρουσα.

Τα μέλη της ομάδας με το πράσινο καπέλο αναζητούν μια πιο δημιουργική λύση καταφεύγοντας σε άλλες εναλλακτικές. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, μία εναλλακτική που θα μπορούσε να συζητηθεί είναι η πρόταση συνεργασίας με τον εκάστοτε δήμο, προκειμένου να προχωρήσει στην κάλυψη κάποιων λειτουργικών εξόδων, με απώτερο σκοπό τη μείωση του προϋπολογισμού.

20 Ε.Ο.Π.Ε.Π. (2012), *Τα έξι καπέλα σκέψης του De Bono*. Στο: <http://www.eoppep.gr> (προσπελάστηκε στις 20/02/2017).

21 Ε.Ο.Π.Ε.Π. (2012), *Τα έξι καπέλα σκέψης του De Bono*. Στο: <http://www.eoppep.gr> (προσπελάστηκε στις 20/02/2017).

22 Ε.Ο.Π.Ε.Π. (2012), *Τα έξι καπέλα σκέψης του De Bono*. Στο: <http://www.eoppep.gr> (προσπελάστηκε στις 20/02/2017).

Η κάρτα με το κόκκινο καπέλο αφορά στη διαισθητική προσέγγιση και την αναζήτηση συναισθημάτων. Εν προκειμένω, τα μέλη αυτής της ομάδας υποστηρίζουν, χωρίς κάποια συγκεκριμένα στοιχεία τις αντιρρήσεις τους για τη διεκδίκηση χρηματοδότησης, υποστηρίζοντας ότι μια τέτοια λύση, βάσει ενστίκτου, δεν είναι συμφέρουσα και ότι ενδεχομένως να προκύψουν νέες δυσκολίες στην εύρεση του κατάλληλου προγράμματος που θα ανταποκρίνεται επαρκώς στις ανάγκες του φορέα.

Τέλος, τα μέλη της ομάδας με το κίτρινο καπέλο καλούνται να ακολουθήσουν έναν πιο αισιόδοξο τρόπο σκέψης περιγράφοντας τα οφέλη μιας τέτοιας κίνησης και εκφράζοντας τον ενθουσιασμό και το θετικό τους προαίσθημα για ένα τέτοιο ρίσκο.

Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας έχουν πια όλοι συνειδητοποιήσει τα υπέρ και τα κατά κάθε εναλλακτικής λύσης, η σύγκρουση έχει λυθεί και μπορεί να παρθεί μια από κοινού απόφαση.

4.2. Τεχνική επίλυσης προβλήματος ή της συνεργασίας

Το επόμενο ζήτημα που ενδέχεται να προκαλέσει σύγκρουση μεταξύ των μελών της ομάδας εντοπίζεται στο τέταρτο στάδιο του προγραμματισμού, όπου πραγματοποιείται η διερεύνηση των συνθηκών και των προϋποθέσεων του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος για όλες τις εναλλακτικές λύσεις. Το ενδεχομένως αναδυόμενο ζήτημα αφορά στην ένταξη του ψυχολόγου-συμβούλου στην ομάδα των εκπαιδευτών με στόχο τη διδασκαλία της ενότητας που αφορά στη δυναμική της ομάδας. Η σύγκρουση μπορεί να προκύψει αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι μια τέτοια προοπτική μπορεί να θεωρηθεί από ορισμένα μέλη ευκαιρία και από άλλα αδυναμία.

Η στρατηγική που επιλέγεται για την επίλυση μιας ενδεχόμενης σύγκρουσης στο συγκεκριμένο ζήτημα είναι η «τεχνική επίλυσης προβλήματος ή της συνεργασίας». Στο πλαίσιο αυτής της τεχνικής, εξετάζονται ανοικτά όλες οι διαφορετικές οπτικές, με στόχο την εύρεση μιας κοινά αποδεκτής λύσης προς όφελος όλων των μελών. Ορίζεται και πάλι ένας συντονιστής και τα στελέχη χωρίζονται σε δύο ομάδες των επτά ατόμων. Ο χωρισμός των ομάδων γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε τελικά να προκύψει μία ομάδα που να εκλαμβάνει την ένταξη του ψυχολόγου-συμβούλου ως ευκαιρία και μία άλλη αντίστοιχα ως αδυναμία. Εξετάζονται όλα τα αίτια και οι συνέπειες της μιας ή της άλλης απόφασης και η κάθε ομάδα υποστηρίζει ανοικτά τη δική της άποψη²³. Αφού ολοκληρωθεί η συζήτηση και διατυπωθούν όλοι οι προβληματισμοί και οι επιφυλάξεις των

23 Ε.Ο.Π.Ε.Π. (2012), *Τα έξι καπέλα σκέψης του De Bono*. Στο: <http://www.coppep.gr> (προσπελάστηκε στις 20/02/2017 Γιαννίκας, Α. (2014). Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών-επιστημονικών Θεμάτων*, τόμ.3, σ.σ. 138.

μελών αξιολογούνται «εναλλακτικοί τρόποι δράσης με πιο αντικειμενικό τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη τους ενδοιασμούς και τον προβληματισμό της κάθε ομάδας»²⁴. Με τον τρόπο αυτό αντιμετωπίζεται η σύγκρουση και τα μέλη καταλήγουν σε μία κοινά αποδεκτή λύση, χωρίς νέες αντιδράσεις.

5. Διαδικασία οργάνωσης του προγράμματος

Λαμβάνοντας, τώρα, υπόψη τα προαναφερθέντα στάδια του προγραμματισμού, προχωρούμε στην περιγραφή της διαδικασίας οργάνωσης του προγράμματος. Το πρώτο βήμα που ακολουθείται είναι «ο καθορισμός των συγκεκριμένων εργασιών»²⁵. Η Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ., αφού λάβει υπόψη τους στόχους του προγράμματος, θα πρέπει να διανείμει τις εργασίες/θέσεις εργασίας που κρίνονται απαραίτητες για την επίτευξη του. Ακολουθεί «ο καθορισμός των γενικών δραστηριοτήτων»²⁶, η ομαδοποίηση, δηλαδή, των εργασιών και η δημιουργία ευρύτερων τομέων. Το επόμενο βήμα αφορά στη «στελέχωση των θέσεων με το κατάλληλο προσωπικό»²⁷. Με άλλα λόγια, επιλέγεται ο συγκεκριμένος αριθμός και τα προσόντα του ανθρωπίνου δυναμικού που θα απασχοληθεί στο πρόγραμμα ενώ, καθορίζονται και οι αρμοδιότητές του. Σε επόμενο χρόνο κατασκευάζεται η οργανωτική δομή του προγράμματος και ξεκαθαρίζονται οι σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στους εργαζομένους ορίζεται, δηλαδή, το πεδίο ευθύνης του καθενός και οι όποιες δικαιοδοσίες και υποχρεώσεις του προς τα υπόλοιπα μέλη. Τέλος, με το πέρας τριών με τεσσάρων μηνών αναμένεται να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση της παρούσας οργανωτικής διαδικασίας, ώστε να διαπιστωθεί, εάν χρήζει ορισμένων σημαντικών τροποποιήσεων ή βελτιωτικών παρεμβάσεων²⁸.

Εστιάζοντας, τώρα, στην περιγραφή των θέσεων εργασίας στο παρόν επιμορφωτικό πρόγραμμα παρουσιάζονται οι παρακάτω αποφάσεις. Συγκεκριμένα, στο πρόγραμμα αναμένεται να εργαστεί μία ομάδα πέντε έμπειρων σχεδιαστών που θα αναλάβουν την ολοκληρωτική ευθύνη για το σχεδιασμό και υλοποίηση του και θα κληθούν να ενημερώνουν τους υπευθύνους της Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ. για την ομαλή

24 Γιαννίκας, Α. (2014), Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών-επιστημονικών Θεμάτων*, τόμ. 3, σ.σ. 142.

25 Κουτούζης, Μ. (2005α), Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις Μονάδες Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Μ. Κουτούζης & Ε. Πρόκου (Επιμ.), *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τόμ. Γ', Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 113.

26 Κουτούζης, Μ. (2005α), Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις Μονάδες Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Μ. Κουτούζης & Ε. Πρόκου (Επιμ.), *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τόμ. Γ', Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 113.

27 Κουτούζης, Μ. (2005α), Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις Μονάδες Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Μ. Κουτούζης & Ε. Πρόκου (Επιμ.), *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τόμ. Γ', Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 113.

28 Κουτούζης, Μ. (2005α), Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις Μονάδες Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Μ. Κουτούζης & Ε. Πρόκου (Επιμ.), *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τόμ. Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 113.

ή μη διεκπεραίωση των διαδικασιών²⁹. Οι σχεδιαστές αναμένεται να αναλάβουν και το ρόλο του εκπαιδευτή, καθώς «κουβαλούν» ένα σημαντικό φορτίο γνώσεων και εμπειριών για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, το οποίο και μπορούν να μεταλαμπαδεύσουν στους επιμορφούμενους, μύώντας τους, παράλληλα, στο πεδίο³⁰.

Η επιλογή εκπαιδευτών με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες συνιστά μια απαιτητική αλλά εξίσου σημαντική διαδικασία. «Σύμφωνα με την Υ.Α. 105127/8-1-2001, οι εκπαιδευτές είναι ανάγκη να ανήκουν στο Μητρώο Εκπαιδευτών του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ)»³¹ και να έχουν στην κατοχή τους «ένα πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης»³² ενώ, προτεραιότητα θα δοθεί σε αυτούς που διαθέτουν και Μεταπτυχιακό τίτλο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ή σχετική «εμπειρία με αντίστοιχες ομάδες-στόχους», όπως στελέχη δήμων ή επιχειρήσεων³³. Ως σημαντικό, τέλος, μπορεί να αξιολογηθεί και «το ενδεχόμενο θετικό αποτέλεσμα αξιολογήσεων από τη συμμετοχή των τελευταίων σε άλλα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και κάθε είδους πρότερη κατάρτιση και εμπειρία στο σχεδιασμό και την υλοποίηση αντίστοιχων επιμορφωτικών προγραμμάτων»³⁴.

Στους συντελεστές του προγράμματος συγκαταλέγεται «ο επιστημονικός υπεύθυνος» ο οποίος και διαδραματίζει έναν ιδιαίτερο σημαντικό ρόλο για την επίτευξη της αποτελεσματικότητάς³⁵. Το πρόγραμμα αναμένεται να απασχολήσει δύο επιστημονικούς υπευθύνους που θα αναλάβουν την διατύπωση του σκοπού και των επιμέρους στόχων του, τη διαμόρφωση των θεματικών ενοτήτων πάντα σε συνάρτηση με τους στόχους, τον συντονισμό των συναντήσεων των εκπαιδευόμενων με τον εκπαιδευτή, την επιλογή των εκπαιδευόμενων και του διδακτικού υλικού και, τέλος, τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την πρακτική άσκηση³⁶. Οι τελευταίοι αναμένεται να διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις και εμπειρία

29 Certero, R., & Wilson, A. (1994), *Planning responsibly for adult education. A guide to negotiating power and interests*. San Francisco: Jossey-Bass.

30 Jarvis, P. (2004), *Συνοχίζομενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Λευθεριώτου, Π. (2014), *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα: η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης*. Διδακτορική Διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

31 Κουτούζης, Μ. (2005β), Προγραμματισμός, προσέλκυση και επιλογή ανθρώπινου δυναμικού στις Μονάδες Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Μ. Κουτούζης & Ε. Πρόκου (Επιμ.), *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τόμ. Γ', Πάτρα: ΕΑΠ., σ.94.

32 Κουτούζης, Μ. (2005β), Προγραμματισμός, προσέλκυση και επιλογή ανθρώπινου δυναμικού στις Μονάδες Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Μ. Κουτούζης & Ε. Πρόκου (Επιμ.), *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τόμ. Γ', Πάτρα: ΕΑΠ., σ.113.

33 Καραλής, Θ., Παπαγεωργίου, Η. (2012), *Εκπαίδευση εργαζομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, υλοποίηση και προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, σ. 94.

34 Καραλής, Θ., Παπαγεωργίου, Η. (2012), *Εκπαίδευση εργαζομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, υλοποίηση και προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, σ. 94.

35 Καραλής, Θ. (2005), Σχεδιασμός, διοίκηση, αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, τόμ. Β'. Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 65.

36 Καραλής, Θ. (2005). Σχεδιασμός, διοίκηση, αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, τόμ. Β'. Πάτρα: ΕΑΠ., σ.65.

στην οργάνωση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, να προετοιμάζουν και να παρακολουθούν το πρόγραμμα από επιστημονική και εκπαιδευτική σκοπιά.

Στο πρόγραμμα αναμένεται να απασχοληθούν, αντίστοιχα, και δύο συντονιστές της διαδικασίας, οι αρμοδιότητες των οποίων θα αφορούν στην ανακοίνωση του προγράμματος σε κάθε ενδιαφερόμενο, την επιλογή των δημοτικών στελεχών, τη διαμόρφωση του χώρου υλοποίησης, την ανίχνευση και επίλυση προβλημάτων και κυρίως των αναδυόμενων συγκρούσεων μεταξύ της ομάδας των επιμορφούμενων, «τη σύνδεση του με άλλους φορείς της τοπικής κοινωνίας και την παρακολούθηση της τήρησης του προϋπολογισμού και του χρονοδιαγράμματος»³⁷.

Τα διοικητικά και διαδικαστικά θέματα, τώρα, αναμένεται να τα αναλάβουν δύο γραμματείς, οι οποίοι θα παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη στους εκπαιδευόμενους αλλά και τους εκπαιδευτές του προγράμματος, διευκολύνοντας τους στην επίλυση διαδικαστικών θεμάτων που ενδεχομένως να προκύψουν. Το προσωπικό της γραμματειακής υποστήριξης θα πρέπει να κατέχει ένα βασικό πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε κάποιο Α.Ε.Ι., πιστοποιημένη γνώση Αγγλικών επιπέδου C1 (Proficiency) αλλά και αναγνωρισμένο δίπλωμα κατάρτισης στους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές (ECDL). Απαραίτητα προσόντα αποτελούν βασικές γνώσεις και δεξιότητες καθώς και εξειδίκευση και εμπειρία στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι υπάλληλοι θα πρέπει να ενημερώνονται συνεχώς για τα στοιχεία του προγράμματος που αφορούν στο αντικείμενο, το σκοπό, τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων ακόμα και το χρονοδιάγραμμα³⁸. Οι τελευταίοι οφείλουν να καθιστούν ενήμερους τους εκπαιδευόμενους για την έναρξη και τη συνέχιση της διαδικασίας εκπαίδευσης και κατάρτισής τους, ενώ «σε καθημερινή βάση θα έχουν την ευθύνη συμπλήρωσης των εντύπων παρακολούθησης και διαχείρισης του προγράμματος»³⁹.

Ακόμα, λαμβάνοντας υπόψη ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα διεξάγεται εξ αποστάσεως, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται και η απασχόληση δύο μηχανικών τεχνικής υποστήριξης που διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις χειρισμού των ηλεκτρονικών υπολογιστών και των διαδικτυακών πλατφορμών. Οι τεχνικοί θα πρέπει να κατέχουν ένα βασικό πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από σχολές πληροφορικής και τεχνολογίας υπολογιστών ή θα πρέπει να έχουν λάβει ειδίκευση σε θέματα Τεχνολογίας της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.).

37 Καραλής, Θ. (2005), *Σχεδιασμός, διοίκηση, αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*, τόμ. Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 66. Καραλής Θ., Παπαγεωργίου, Η. (2012), *Εκπαίδευση εργαζομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, υλοποίηση και προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, σ. 89.

38 Καραλής Θ., Παπαγεωργίου, Η. (2012), *Εκπαίδευση εργαζομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, υλοποίηση και προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, σ. 90.

39 Καραλής, Θ. (2005), *Σχεδιασμός, διοίκηση, αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*, τόμ. Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 66. Καραλής Θ., Παπαγεωργίου, Η. (2012), *Εκπαίδευση εργαζομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, υλοποίηση και προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, σ. 67.

Αξίζει να σημειωθεί ότι με την ολοκλήρωση του προγράμματος μία ομάδα τεσσάρων διαφορετικών εκπαιδευτών θα αναλάβει να αξιολογήσει την πορεία των επιμορφούμενων και τη, συνολικά, επιτυχή ή όχι έκβαση του προγράμματος. Αυτή η ομάδα θα πρέπει να συγχρονίζεται και να διατηρεί μία πολύ καλή επικοινωνία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτές αλλά και κάθε εργαζόμενο που αναλαμβάνει την οργάνωση του προγράμματος⁴⁰.

6. Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας, στο παρόν άρθρο επιλέχθηκε η ανάλυση των σταδίων του «λειτουργικού ή τακτικού προγραμματισμού»⁴¹. Ο τελευταίος ορίζεται από τα διοικητικά μέλη της Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ., καθώς αφορά μια βραχυπρόθεσμη διαδικασία που εστιάζει στις τρέχουσες λειτουργίες και εξελίξεις και εκτυλίσσεται σε σύντομο χρονικό διάστημα, προσδιορίζοντας τις καθημερινές πρακτικές και ζητήματα που ενδέχεται να απασχολήσουν στο κοντινό μέλλον⁴².

Αφού περιγράφηκε αναλυτικά η αποστολή, οι στόχοι αλλά και ο τρόπος επίτευξης της αποστολής της Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ., ακολουθεί μία συνοπτική περιγραφή των βημάτων προγραμματισμού. Αναδεικνύονται και καταγράφονται αναλυτικά τα ζητήματα που μπορεί να προκύψουν και ενδεχομένως να απασχολήσουν περισσότερο κατά τη διαδικασία. Ως τελικό συμπέρασμα προκύπτει ότι τα ζητήματα που είναι πιθανόν να ανακύψουν ενδέχεται να οδηγήσουν και σε σφοδρές συγκρούσεις μεταξύ των μελών. Ακολούθως, επιλέγοντας δύο από αυτά τα ζητήματα που ενδέχεται να διαταράξουν την ομαλή λειτουργία της ομάδας, προτείνονται δύο αντίστοιχες στρατηγικές επίλυσης. Η πρώτη αφορά στην στρατηγική των έξι καπέλων σκέψης. Σε αυτή, κάθε καπέλο αντιπροσωπεύει και έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε μια υγιή αντιπαράθεση και συζήτηση μεταξύ των μελών της Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ.⁴³ Η δεύτερη στρατηγική αφορά στην «τεχνική επίλυσης προβλήματος ή της συνεργασίας»⁴⁴ η οποία επιλέχθηκε, προκειμένου να συμβάλει στην ενθάρρυνση των μελών στο να εκφράσουν του προβληματισμούς και τις ανησυχίες τους, ώστε να οδηγηθούν ομόφωνα στη λήψη σωστών αποφάσεων με ταυτόχρονη επίλυση της αναδυόμενης σύγκρουσης⁴⁵.

40 Καραλής Θ., Παπαγεωργίου, Η. (2012), *Εκπαίδευση εργαζομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, υλοποίηση και προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, σ. 89.

41 Κουτούζης, Μ. (2005α), Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις Μονάδες Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Μ. Κουτούζης & Ε. Πρόκου (Επιμ.). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τόμ. Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ., σ.39.

42 Κουτούζης, Μ. (2005α), Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις Μονάδες Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Μ. Κουτούζης & Ε. Πρόκου (Επιμ.). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. τόμ. Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 39.

43 Ε.Ο.Π.Ε.Π. (2012), Τα έξι καπέλα σκέψης του De Bono. Στο: <http://www.eoppep.gr> (προσπελάστηκε στις 20/02/2017).

44 Γιαννίκας, Α. (2014), Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών-επιστημονικών Θεμάτων*, τόμ. 3, σ. 138.

45 Γιαννίκας, Α. (2014), Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο

Τέλος, αφού ελήφθησαν υπόψη τα όσα είχαν προαποφασιστεί κατά τη διαδικασία του προγραμματισμού, παρουσιάζεται συνοπτικά η διαδικασία οργάνωσης που αφορά ακριβώς τον τρόπο υλοποίησης και εφαρμογής όλων των βασικών ενεργειών διεξαγωγής του προγράμματος⁴⁶ ενώ, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην παρουσίαση και περιγραφή των απαιτούμενων θέσεων εργασίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γιαννίκας, Α. (2014), Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών-επιστημονικών Θεμάτων*, τόμ. 3, σ.σ. 136-147.
- Jarvis, P. (2004), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραλής, Θ. (2005), *Σχεδιασμός, διοίκηση, αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*, τόμ. Β', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Καραλής Θ., Παπαγεωργίου, Η. (2012), *Εκπαίδευση εργαζομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, υλοποίηση και προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
- Κουτούζης, Μ. (2005α), Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις Μονάδες Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Μ. Κουτούζης & Ε. Πρόκου (Επιμ.), *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τόμ. Γ', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2005β), Προγραμματισμός, προσέλκυση και επιλογή ανθρώπινου δυναμικού στις Μονάδες Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Μ. Κουτούζης & Ε. Πρόκου (Επιμ.), *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τόμ. Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λευθεριώτου, Π. (2014), *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα: η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης. Διδακτορική Διατριβή*. Ε.Α.Π..
- UNESCO. (1999), *Εκπαίδευση ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Cervero, R., & Wilson, A. (1994), *Planning responsibly for adult education. A guide to negotiating power and interests*. San Francisco: Jossey-Bass.

εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών-επιστημονικών Θεμάτων*.

46 Daft, R.L. (1991). *Management*. Chicago: The Dryden Press.

Daft, R.L. (1991), *Management*. Chicago: The Dryden Press.

Ιστοσελίδες

Ε.Ο.Π.Ε.Π. (2012), *Τα έξι καπέλα σκέψης του De Bono*. Στο: <http://www.eoppep.gr> (προσπελάστηκε στις 20/02/2017).

Κέντρα διά βίου μάθησης. (2013), *Σχετικά με Κέντρα Διά Βίου Μάθησης*. Στο: <http://www.kdvm.gr/about> (προσπελάστηκε στις 24/02/2017).

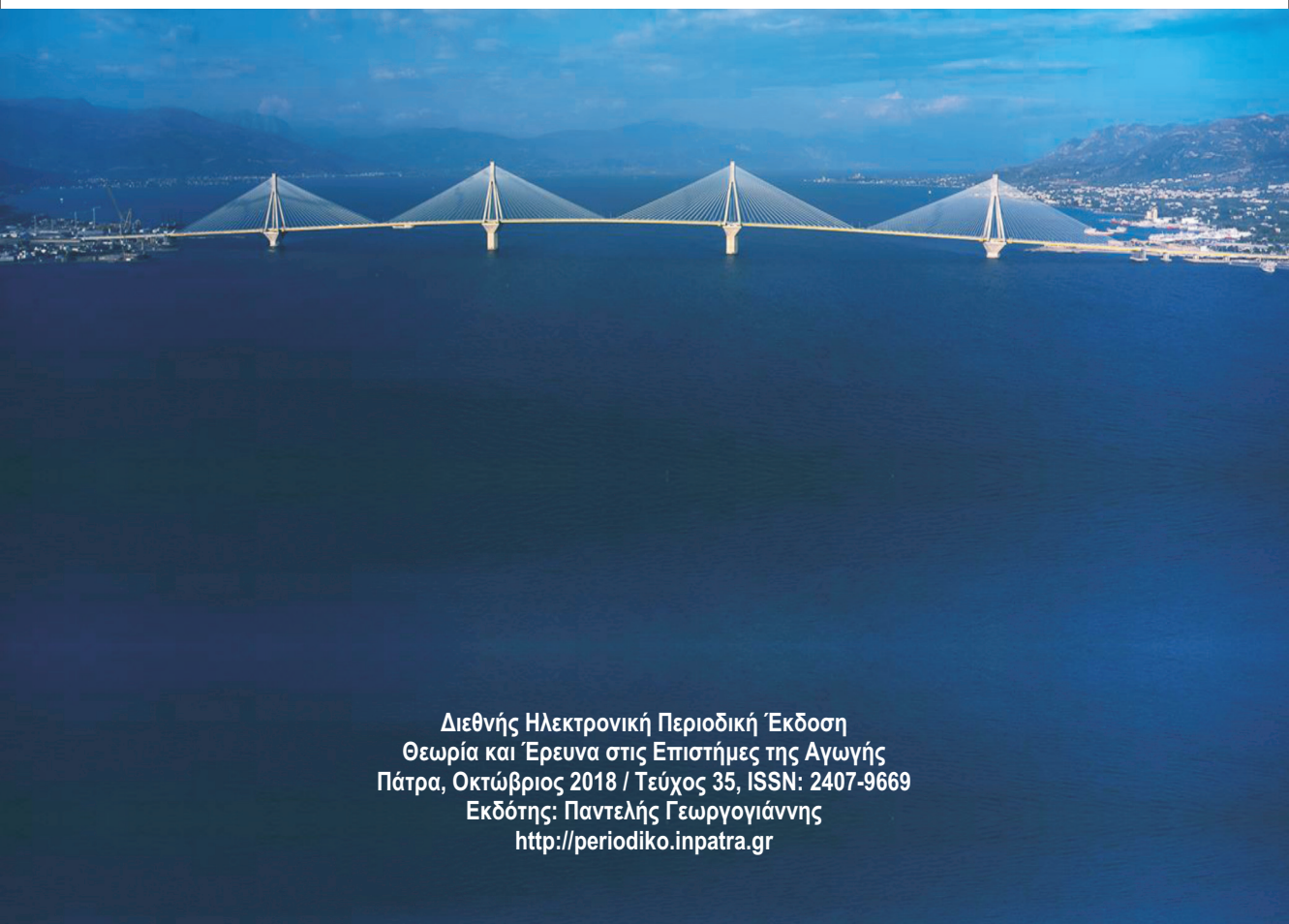
Κοντάκος, Α. & Γκόβαρης, Χ. (2006), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Εκπαίδευση ή παιδαγωγική ενηλίκων στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2527/777.pdf> (προσπελάστηκε στις 2/03/2017).

Νόμος Πλαίσιο υπ' αριθμ. 3879/2010, *Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις*, άρθρο 1, παρ. 3. στο: Φ.Ε.Κ. 163/ 21/9/2010. Τεύχος Α'. Στο: http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2010/06/nomos_-3879_2010.pdf (27/02/2017).

<https://articles.bplans.com/how-to-perform-swot-analysis/> (προσπελάστηκε στις 27/02/2017).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Σπανού Αικατερίνη** είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο με ειδίκευση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών. Ενδιαφέροντά της αποτελούν η μετασχηματίζουσα μάθηση, η τέχνη και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στοιχεία Επικοινωνίας: katespanou21@hotmail.com.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Οκτώβριος 2018 / Τεύχος 35, ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>