

Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

# Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 51

Φεβρουάριος 2020

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης

ISSN: 2407-9669

Πάτρα



Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα  
στις  
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 51

*Πάτρα, Φεβρουάριος 2020*

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

**ISSN:** 2407-9669

σ.σ. 102, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

**Εκδότης:**

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

**Γραμματεία:**

**Καρβέλη Ευγενία**, Πτυχιούχος Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών  
**Θεοδωρακοπούλου Σταυρούλα**, Τελειόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος  
Πανεπιστημίου Πατρών

**Επιμέλεια ηλεκτρονικού δοκιμίου:**

**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

Φυριπτής Εμμανουήλ, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

Villar Lecumberri Alicia, *Profesora honoraria, Universidad Autonoma 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*

Καυγάλης Γεώργιος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Kolioussi Lambrini, *Profesora, Universidad Nacional Autonoma de Mexico*

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,*

*Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας*

Μήτσος Ναπολέων, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Πανταζής Σπύρος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

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

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

Σκούρτου Ελένη, *τ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

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

Καμαρούδης Σταύρος, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Μαυρίλας Δημοσθένης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Μπάκας Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

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

Πλακίτση Κατερίνα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

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

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

#### **Επίκουροι Καθηγητές**

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

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

**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

**Κιαπίδου 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

**Τσεσμελή Στυλιανή**, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

#### **Διδάκτορες**

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

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

**Βαρσαμίδου Αθηνά**, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

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

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

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

**Πιλόγκου 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

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

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

# *Περιεχόμενα*

<b>Ενεργός πολιτότητα, Εκπαίδευση και Δημοκρατία</b>	<b>7</b>
<i>Έλληνα Σιαηλή Χλόη - Αθανασούλα – Ρέππα Αναστασία - Καρακατσάνη Δέσποινα - Μασούρας Ανδρέας</i>	
<b>Ο Φάκελος υλικού «Εμείς και οι άλλοι...» για τη Νεοελληνική Γλώσσα της Γ' Λυκείου ως εργαλείο Διαπολιτιστικής προσέγγισης</b>	<b>23</b>
<i>Γεωργούλης Μιλτιάδης</i>	
<b>Μαθησιακές δυσκολίες και διαφοροποιημένη διδασκαλία</b>	<b>53</b>
<i>Βουλογεώργος Νικόλαος</i>	
<b>Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας αποτελεσματικότητας στη σχολική μονάδα</b>	<b>75</b>
<i>Βούλγαρης Δημήτρης</i>	





Έλληνα Σιαηλή Χλόη  
Αθανασούλα – Ρέππα Αναστασία  
Καρακατσάνη Δέσποινα  
Μασούρας Ανδρέας

## Ενεργός πολιτότητα, Εκπαίδευση και Δημοκρατία

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει το περιεχόμενο των εννοιών της ενεργού πολιτότητας, της εκπαίδευσης και της Δημοκρατίας στη σύγχρονη εποχή. Οι στόχοι αφορούν τη διερεύνηση της διασύνδεσης των εννοιών αυτών σε διάφορες εκφάνσεις τους. Η μεθοδολογία στηρίχθηκε στη βιβλιογραφική επισκόπηση και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νέες διαστάσεις της πολιτότητας καλούν τον ευρωπαϊό πολίτη να ενεργοποιηθεί σε τρία επίπεδα, τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό, μέσα από τη σύγκλιση των πολιτικών για την εκπαίδευση, τη δημοκρατία και την ενεργή παρουσία του σε όλους τους τομείς της κοινής ζωής.

**Λέξεις – κλειδιά:** ενεργός πολιτότητα, εκπαίδευση, δημοκρατία, εθελοντισμός, διαστάσεις της ενεργού πολιτότητας, ευρωπαϊκή πολιτική, μεταεθνική πολιτότητα, κοσμοπολιτισμός, λαϊκισμός, μετα-αλήθεια

**Active Citizenship, Education and Democracy**

**Abstract**

**Παραπομπή:** Έλληνα Σιαηλή, Χλ., Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Καρακατσάνη, Δ., Μασούρας, Α. (2020), Ενεργός πολιτότητα, Εκπαίδευση και Δημοκρατία, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 51/2020, σ.σ. 7-22. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

The purpose of this paper is to explore the content of the concepts of active citizenship, education and democracy in modern times. The objectives are to explore the connection of these concepts in their various forms. The methodology was based on the literature view and the results showed that the new dimensions of citizenship call for the European citizen to be activated at three levels, local, national and european, through the convergence of education, democracy and active policies in all areas of common life.

**Keywords:** active citizenship, education, democracy, volunteering, dimensions of active citizenship, European politics, transnational citizenship, cosmopolitanism, populism, post-truth

## 1. Εισαγωγή

Η πολιτότητα σαν έννοια δύσκολα μπορεί να προσδιοριστεί και να αποσαφηνιστεί. Όπως αναφέρει η Keating<sup>1</sup>, οι κανόνες και οι συμβάσεις της ιθαγένειας δεν είναι καθολικές ή σταθερά θεμελιωμένες. Αντ' αυτού, οι συμβάσεις της πολιτότητας - citizenship – αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου, μεταξύ των χωρών και μερικές φορές ακόμη και εντός των χωρών. Σύμφωνα με τον Heater<sup>2</sup>, «η δημιουργία ενός αυστηρού, συνεκτικού, αποδεκτού και εφαρμόσιμου ορισμού της ιθαγένειας, αν και είναι επείγον θέμα, δεν είναι καθόλου απλό». Αυτό που πρωταρχικά χρειάζεται, είναι να αποσαφηνιστεί η διαφορά του όρου «active citizenship» ενεργός πολιτότητα από τον όρο «Civil society» και «Civic society». Η έννοια «Civil society» αναφέρεται στη σφαίρα της κοινωνίας στην οποία οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων βρίσκονται σε επίπεδο μεγαλύτερο από αυτό της εκτεταμένης οικογένειας η οποία όμως δεν περιλαμβάνει συνδέσεις με το κράτος. Η έννοια Civic society αναφέρεται σε κάθε κοινότητα στην οποία οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων βρίσκονται σε επίπεδο μεγαλύτερο από αυτό της εκτεταμένης οικογένειας (συμπεριλαμβανομένου του κράτους). Αναφέρεται επίσης τις αρχές, τους μηχανισμούς και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, συμμετοχής, διακυβέρνησης και νομοθετικού ελέγχου που υπάρχουν σε αυτές τις κοινότητες<sup>3</sup>. Πολλές χώρες χρησιμοποιούν τα τελευταία χρόνια τον όρο civic and citizenship education «εκπαίδευση πολιτών και ιθαγένειας» αντί του στενότερου όρου της αγωγής του πολίτη, ή έχουν αντικαταστήσει τον τελευταίο

1 Keating, A. (2016). DOI: 10.14516/fde.2016.014.020.004. Στο [https://www.researchgate.net/profile/Avril\\_Keating/](https://www.researchgate.net/profile/Avril_Keating/) (προσπελάστηκε στις 20.1.19)  
[publication/292347796\\_Educating\\_Tomorrow%27s\\_Citizens\\_What\\_Role\\_Can\\_Schools\\_Play/links/56d868c708aebabd40c0cd6/Educating-Tomorrows-Citizens-What-Role-Can-Schools-Play.pdf](https://www.researchgate.net/publication/292347796_Educating_Tomorrow%27s_Citizens_What_Role_Can_Schools_Play/links/56d868c708aebabd40c0cd6/Educating-Tomorrows-Citizens-What-Role-Can-Schools-Play.pdf) (προσπελάστηκε στις 20.1.19)

2 Heater, D. (2004). Citizenship: The civic idea in World history, politics and education. Manchester University Press. Manchester and New York. Distributed in the USA by Palgrave, p. 229.

3 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., Losito, B. (2009). The international study of civic and citizenship education IEA, p.p 22-25

με την ευρύτερη διάρκεια της εκπαίδευσης για την ιθαγένεια. Η εκπαίδευση του πολίτη επικεντρώνεται στη γνώση και την κατανόηση των επίσημων θεσμών και διαδικασιών της αστικής ζωής (όπως η ψηφοφορία στις εκλογές). Η εκπαίδευση επικεντρώνεται στη γνώση και την κατανόηση και στις ευκαιρίες συμμετοχής και τη συμμετοχή τόσο στην «civic» όσο και στην «civil society» και μας ενδιαφέρει το ευρύτερο φάσμα των τρόπων που οι πολίτες χρησιμοποιούν για να αλληλεπιδρούν και να διαμορφώνουν τις κοινότητές τους (συμπεριλαμβανομένων των σχολείων) και τις κοινωνίες<sup>4</sup>.

## **2. Ο ορισμός της ενεργού πολιτότητας**

Ο πρώτος ορισμός της ενεργού πολιτότητας διατυπώθηκε από τον Αριστοτέλη. Ενεργός πολιτότητα κατά τον Αριστοτέλη είναι η συνέργεια μεταξύ των ενεργειών πολιτότητας και των κοινωνικών και πολιτικών θεμάτων. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη ο πολίτης δεν αρκείται στην εκλογή των κυβερνητών, αλλά κύριο γνώρισμά του είναι η συμμετοχή στη βουλευτική και δικαστική αρχή, συμμετέχοντας στα εκτελεστικά και νομοθετικά καθήκοντα. Ο Αριστοτέλης<sup>5</sup>, πρώτος όρισε το πολίτευμα ως τον τρόπο κατανομής της εξουσίας, της κυριότητας της πολιτείας και του σκοπού της κάθε κοινωνίας «τάξις ταῖς πόλεσιν ἢ περὶ τὰς ἀρχάς, τίνα τρόπον νενέμηνται, καὶ τί τὸ κύριον τῆς πολιτείας καὶ τί τὸ τέλος ἐκάστης τῆς κοινωνίας ἐστίν». Το πολίτευμα στο οποίο πρυτανεύει το συμφέρον του συνόλου στη λήψη των αποφάσεων, οι οποίες λαμβάνονται πάντα με δημοκρατικές, διαδικασίες και στο οποίο πρυτανεύει η δικαιοσύνη, ονομάζεται από τον Αριστοτέλη «πολιτεία» και είναι η ορθή δημοκρατία. η οποία κατά τον φιλόσοφο, βασίζεται στην πολιτική αρετή. Αυτή η ιδέα για τη δημοκρατία, τη δημοκρατία της πολιτικής αρετής, έχει εμπνεύσει και τους Ρωμαίους ως η ιδέα της «res publica» αλλά και τον πολιτικό ουμανισμό της νεωτερικότητας. Πολύ σημαντική είναι η θεώρηση της πολιτότητας σύμφωνα με τον Marshall. Ο Marshall εντοπίζει το 18ο αιώνα την ανάπτυξη των πολιτικών δικαιωμάτων στη Βρετανία, το πρωταρχικό δικαίωμα για ίση πρόσβαση στο νομικό σύστημα και τη δίκαιη δίκη. Το 19ο αιώνα γίνεται αναφορά στην εμφάνιση πολιτικών δικαιωμάτων όσον αφορά την πιο άμεση πρόσβαση στις αίθουσες της εξουσίας και της κοινοβουλευτικής διαδικασίας (εκλογικά δικαιώματα και διατάξεις για τα πολιτικά κόμματα). Σαν συνέχεια, στον 20ο αιώνα αναφερόμαστε σε μια σειρά δικαιωμάτων κοινωνικής πρόνοιας, τη βεβαίωση των δικαιωμάτων κοινωνικής ασφάλισης και αποζημίωσης, ανεργίας, ασθένειας ή ατυχήματος, τα προνόμια της ιδιοκτησίας και περιουσίας και υγείας που εγκαθιδρύθηκαν κατά τη διάρκεια των προηγούμενων αιώνων. Σύμφωνα με το Marshall<sup>6</sup>, τα

4 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J. Kerr & DLosito, B. (2009). The international study of civic and citizenship education IEA, p.p 22-25

5 Αριστοτέλους Πολιτικά Δ'(1289a )

6 Marshall, T.H. (1950). Citizenship and social class. Cambridge: University Press.

δικαιώματα διακρίνονται σε ατομικά, πολιτικά και κοινωνικά ενώ η εκπαίδευση είναι ταυτόχρονα αναφαίρετο δικαίωμα αλλά και υποχρέωση του πολίτη. Οικοδομώντας την έννοια της πολιτότητας στη βάση της θεώρησης του Marshall, ο Turner<sup>7</sup> διακρίνει δύο διαστάσεις της πολιτικής ταυτότητας, την παθητική και την ενεργητική, ενώ διαχρονικά, πολλοί ερευνητές προχώρησαν στον ορισμό της ενεργού πολιτότητας και στον καθορισμό συγκεκριμένων διαστάσεων της. Η Ευρωπαϊκή Ένωση καθορίζει με αποφάσεις της, μέσα από τις Συνθήκες και τις Επιτροπές που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων, την καλλιέργεια της ενεργού πολιτότητας σαν την επιδίωξη για συμμετοχή στα κοινά και για καλλιέργεια αξιών όπως ισότητα, δικαιοσύνη και δημοκρατία, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. «Σημαντικά έγγραφα πολιτικής, τα οποία έχουν διαμορφώσει την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης κατά την τελευταία δεκαετία και τα οποία θα εξακολουθήσουν να επηρεάζουν τις εξελίξεις έως το 2020, έχουν αναγνωρίσει τη σημασία της προώθησης της ενεργού συμμετοχής στα κοινά και ως εκ τούτου αποτελούν έναν από τους κύριους στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλη την Ευρώπη»<sup>8</sup>.

### 3. Οι διαστάσεις της ενεργού πολιτότητας

Η ενεργητική διάσταση της πολιτότητας σχετίζεται με τη χρήση της κριτικής σκέψης και τη συλλογική δράση για το κοινό καλό. «Καλός πολίτης» δεν είναι το ίδιο με τον «ενεργό πολίτη». Ο ενεργός πολίτης είναι αυτός που δρα, που χρησιμοποιεί την κριτική σκέψη για να συζητήσει αν οι νόμοι λειτουργούν καλά, αν είναι άδικοι, αν μπορούν να αλλάξουν, ενώ ο παθητικός πολίτης έχει σχετικά στατική στάση απέναντι στις υπάρχουσες καταστάσεις, είναι «καλός πολίτης» που ψηφίζει και υπακούει στους νόμους<sup>9</sup>. Σύμφωνα με τους Nelson και Kerr<sup>10</sup> υπάρχουν ισχυρές πολιτισμικές διαφορές σε αυτό που μπορεί να θεωρηθεί ως κατάλληλες μορφές «ενεργού» πολιτότητας λόγω του ότι σε ορισμένες χώρες θεωρείται ότι πολλά από τα χαρακτηριστικά που χαρακτηρίζουν τις πιο πάνω παθητικές μορφές, που έχουν σχέση με την αποδοχή της κατάστασης, είναι στοιχεία του ενεργού πολίτη που μπορούν να ενθαρρυνθούν και να αναπτυχθούν. Αυτό μπορεί να εξαρτάται από την συγκεκριμένη ιστορική

7 Turner, B, S. (1994). Outline of a theory of human rights. In Turner, B,S, and Hamilton, P (eds). Citizenship: Critical /Concepts. Vol.1.London.Routledge

8 Eurydice (2012).Citizenship Education in Europe, ISBN 978-92-9201-264-9 doi:10.2797/83012. Στο [http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic\\_reports/139EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf), p.7 (προσπελάστηκε στις 20.1.19)

9 Turner, B,S. (1994). Outline of a theory of human rights. In Turner, B,S, and Hamilton, P (eds). Citizenship: Critical /Concepts. Vol.1.London.Routledge

10 Nelson, J and Kerr, D. (2006). Active citizenship in INCA countries: definitions, policies, practices and outcomes. Final Report. National Foundation for Educational Research. Στο <https://www.nfer.ac.uk/publications/QAC02/QAC02.pdf> (προσπελάστηκε στις 19.1.19).

εξέλιξη και τη διαμόρφωση του κάθε κράτους.

Η ιδιότητα του πολίτη έχει νομική και ψυχολογική διάσταση. Η νομική υπόσταση του ατόμου καθορίζεται από τους νόμους και η πολιτική εξουσία αναγνωρίζει στο άτομο δικαιώματα, με αντάλλαγμα το άτομο να αναλάβει κάποιες υποχρεώσεις ή καθήκοντα. Η δεύτερη διάσταση της ιδιότητας του πολίτη, η ψυχολογική, καλύπτει διάφορα επίπεδα όπως συμπεριφορά, πολιτική στάση, γνώσεις, απόψεις, αντιλήψεις, αξίες, χωρίς να μπορούμε να διακρίνουμε με σαφήνεια αυτούς που τη διαθέτουν<sup>11</sup>. Παρόμοιες θέσεις εκφράζονται και στην κοινοτική έκθεση «Μάθηση για ενεργό πολιτότητα» (Learning for active citizenship, 1998) όπου τονίζεται ότι αυτή η μάθηση έχει τη συναισθηματική διάσταση (ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης), τη γνωστική διάσταση (απόκτηση λειτουργικής επάρκειας) αλλά και την πραγματιστική (pragmatic) διάσταση (πρακτική και εμπειρία)<sup>12</sup>.

Η Keating<sup>13</sup>, εντοπίζει οχτώ διαστάσεις της ενεργού πολιτότητας: Η πρώτη διάσταση είναι η νομική, η δεύτερη αφορά τα πολιτικά δικαιώματα, η τρίτη αφορά την «ταυτότητα», η τέταρτη τα κοινωνικά και οικονομικά δικαιώματα (π.χ. κοινωνικές παροχές), ενώ η πέμπτη διάσταση αφορά τη συμπεριφορά (π.χ. ψηφοφορία ή / και εθελοντισμός) και η έκτη διάσταση αφορά τις ικανότητες/ δεξιότητες όπως είναι ο πολιτικός γραμματισμός. Η έβδομη διάσταση αφορά αξίες ενώ η όγδοη διάσταση την κουλτούρα ή και τα πολιτισμικά δικαιώματα.

Ο Kenendy<sup>14</sup> διακρίνει τέσσερις μορφές ή επίπεδα δραστηριότητας: Η πρώτη μορφή αναφέρεται στη συμβατική πολιτική δραστηριότητα, που αφορά στη δραστηριότητα των ατόμων να συμμετέχουν στις εκλογές είτε ως υποψήφιοι είτε ως ψηφοφόροι σε πολιτικές εκλογές και τη συμμετοχή σε κάποιο κόμμα. Η δεύτερη μορφή αναφέρεται σε κοινωνικά κινήματα, με την ανάμειξη του ατόμου σε εθελοντικές δραστηριότητες είτε ως εθελοντής σε οργανισμούς, ή στη συλλογή χρημάτων για φιλανθρωπικούς σκοπούς. Αυτή η μορφή της συμμετοχής της κοινωνίας των πολιτών έχει χαρακτήρα βελτιωτικό για τη φύση και την κοινωνία. Η τρίτη μορφή αποτελείται από δράσεις για την κοινωνική αλλαγή, όταν το άτομο εμπλέκεται σε δραστηριότητες που στοχεύουν στην αλλαγή πολιτικών και κοινωνικών πολιτικών. Αυτή η μορφή μπορεί να περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως συγγραφή επιστολών για σκοπούς διαμαρτυρίας ή σαν πίεση για αλλαγή, συμμετοχή στις διαδηλώσεις,

11 Καρακατσάνη, Δ. (2004). Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ 1-8.

12 Hoskins, B., et.al. (2010). Learning to Learn and Civic Competences: Different Currencies or Two Sides of the Same Coin, p. 8

13 Keating, A. (2016) DOI:10.14516/fde.2016.014.020.004. Στο [https://www.researchgate.net/profile/Avril\\_Keating/publication/292347796\\_Educating\\_Tomorrow%27s\\_Citizens\\_What\\_Role\\_Can\\_Schools\\_Play/links/56d868c708aebabdb40c0cd6/Educating-Tomorrow-Citizens-What-Role-Can-Schools-Play.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Avril_Keating/publication/292347796_Educating_Tomorrow%27s_Citizens_What_Role_Can_Schools_Play/links/56d868c708aebabdb40c0cd6/Educating-Tomorrow-Citizens-What-Role-Can-Schools-Play.pdf) (προσπελάστηκε στις 20.1.19)

14 Kenendy, J. K. (2006). Towards a conceptual framework for understanding Active and passive Citizenship. Unpublished.

ή σε άλλες δραστηριότητες ομάδων που με διάφορους τρόπους προσπαθούν να επηρεάσουν την λήψη αποφάσεων. Η τέταρτη δραστική μορφή είναι η επιχειρησιακή υπηκοότητα, ένα ουσιαστικά ατομικιστικό μοντέλο ενεργού πολιτότητας, στην οποία το άτομο εμπλέκεται σε αυτορυθμιζόμενες δραστηριότητες όπως την επίτευξη οικονομικής ανεξαρτησίας, τη δια βίου μάθηση μέσα από αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση, όντας ένα άτομο που είναι σε θέση να λύνει προβλήματα και να αναπτύσσει επιχειρηματικές ιδέες. Αυτό είναι ένα οικονομικό μοντέλο της ενεργού πολιτότητας με ατομικιστικό χαρακτήρα.

Σύμφωνα με τον Bernard Crick<sup>15</sup>, η ενεργός πολιτότητα μπορεί να μεταφέρει τέσσερις σημασίες. Πρώτα μπορεί να αναφέρεται απλά σε δικαιώματα και υποχρεώσεις που σχετίζονται με το σύστημα διακυβέρνησης από το κράτος. Όμως όπως διευκρινίζει, οι αρχές πίσω από μια τέτοια αναγνώριση μπορεί να διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό ειδικά σε σχέση με τους μετανάστες. Δεύτερο μπορεί να αναφέρεται στις πιο ειδικές πεποιθήσεις οι οποίες συχνά αποκαλούνται ρεπουμπλικανισμός ή δημοκρατία που βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην ενεργή συμμετοχή των υπηκόων οι οποίοι βλέπουν τους εαυτούς τους σαν ενεργούς πολίτες και όχι απλά σαν «καλούς» πολίτες. Τρίτο μπορεί να αναφέρεται σε μια ιδέα που πρωτοαναφέρθηκε από τους στωικούς που τώρα συχνά αποκαλείται «global citizenship», παγκόσμια ιθαγένεια, σύμφωνα με την οποία όλοι πρέπει να δρουν σαν πολίτες ενός κόσμου «of one world», για χάρη της ειρήνης, της δικαιοσύνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τέταρτο, η πολιτότητα μπορεί να αναφέρεται σε μια εκπαιδευτική διαδικασία. Μαθαίνοντας και διδάσκοντας σε σχολεία και πανεπιστήμια πώς να βελτιώσουν ή να επιτύχουν τους σκοπούς που σχετίζονται με τη δεύτερη και τρίτη σημασία που αναφέρθηκε πιο πάνω.

Στη σύγχρονη εποχή, που η κοινωνία αποκτά υπερεθνικά χαρακτηριστικά, η έννοια του πολίτη συνδέεται με νέες κρίσιμες έννοιες όπως είναι η μετα-εθνική πολιτότητα (post-national citizenship), η ευρωπαϊκή διακυβέρνηση, (european governance), η παγκόσμια κοινωνία των πολιτών, (global civil society) και ο κοσμοπολιτισμός (cosmopolitanism) (Habermas)<sup>16</sup>.

### 3.1. Μεταεθνική πολιτότητα

Ο όρος μεταεθνική post-national citizenship αναφέρεται στην πολιτότητα η οποία εκφράζει την τάση σύμφωνα με την οποία τα εθνικά κράτη και οι εθνικές ταυτότητες χάνουν τη σημασία τους σε σχέση με τις υπερεθνικές και παγκόσμιες

---

15 Bernard Crick στο Heater (1990). Citizenship: The civic idea in word, history, politics and education. Third Edition (2004). Manchester University Press. Manchester and New York. Distributed in the USA by Palgrave.

16 Habermas, J. (2001). The Postnational Constellation, Polity Press, Cambridge.

οντότητες. Με την έναρξη της παγκοσμιοποίησης του εμπορίου και την πρόοδο της επιστήμης και της τεχνολογίας από τα τέλη της δεκαετίας του ' 80, η μετανάστευση των λαών αυξάνεται. Με τη μετανάστευση και εγκατάσταση σε μια ξένη χώρα τα άτομα ενσωματώνονται και με την πάροδο των χρόνων, αποκτούν την ιθαγένεια της χώρας στην οποία έχουν εγκατασταθεί, εγκαταλείποντας την ιθαγένεια της χώρας τους ή κρατώντας διπλή ιθαγένεια, όπου αυτό είναι αποδεκτό. Η νεοαποκτηθείσα αυτή ιθαγένεια, η μετα-εθνική ιθαγένεια είναι μια ιθαγένεια πέρα από την ιθαγένεια του παρελθόντος του κάθε ατόμου. Η υπερεθνική πολιτότητα- supranational-citizenship είναι ένας τύπος πολυεθνικής πολιτικής ένωσης όπου ανατίθεται η εξουσία σε μια αρχή από τις κυβερνήσεις των κρατών μελών γι αυτό η έννοια της υπερεθνικής ένωσης μερικές φορές χρησιμοποιείται για να περιγράψει την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), ως ένα νέο τύπο πολιτικού φορέα. Έτσι, η ευρωπαϊκή διακυβέρνηση θεωρείται μια υπερεθνική διακρατική διάσταση γιατί αφορά τα διάφορα κράτη από τα οποία αποτελείται η Ευρωπαϊκή Ένωση.

### **3.2. Παγκόσμια πολιτότητα**

Η χρήση του όρου παγκόσμια πολιτότητα μπορεί να έχει την ίδια σημασία με την έννοια «πολίτης του κόσμου» ή τον όρο κοσμοπολιτισμός. Από την αρχαιότητα, μεγάλοι Αθηναίοι φιλόσοφοι από το Σωκράτη έως τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη μέχρι τους στωικούς, φιλοσόφησαν το θέμα και άφησαν το δικό τους στίγμα στο παγκόσμιο στερέωμα. Ο πρώτος γνωστός κοσμοπολίτης ήταν ο Σωκράτης. Με το «δεν είμαι Αθηναίος, ούτε Έλληνας πολίτης, αλλά πολίτης του κόσμου», αγκάλιασε ολόκληρο τον κόσμο ως πόλη του και επέκτεινε την κοινωνία του και την αγάπη και το ενδιαφέρον του σε όλη την ανθρωπότητα. Πιστεύοντας στην αρετή, τη δικαιοσύνη και την ισότητα για όλους τους πολίτες του κόσμου θεμελίωσε μαζί άλλους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους την έννοια της δημοκρατίας και του «χρηστού» πολίτη.

Η έννοια του παγκόσμιου πολίτη υπό την πλατιά της έννοια, συνδέεται με τις έννοιες των πανανθρώπινων αξιών της ειρήνης, της συμφιλίωσης των ίσων δικαιωμάτων της δικαιοσύνης και της δημοκρατίας. Η όλη ιδέα στην οποία βασίζεται η παγκόσμια πολιτότητα - global citizenship είναι ότι η ταυτότητα του ατόμου υπερβαίνει τη γεωγραφία ή τα πολιτικά σύνορα και ότι ευθύνες ή δικαιώματα προέρχονται από τη συμμετοχή σε μια ευρύτερη κατηγορία: «ανθρωπότητα» και τα δικαιώματα μπορούν να προέρχονται από το να είναι κανείς «πολίτης του κόσμου». Ένας από τους σημαντικότερους σταθμούς για την ανθρωπότητα, σε παγκόσμιο επίπεδο, αποτελεί η κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από την Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΟΗΕ) στις 10 Δεκεμβρίου του 1948. Στη Διακήρυξη, τονίζεται η σημασία της αναγνώριση της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας και των ίσων και αναπαλλοτριωτων

δικαιωμάτων του κάθε ανθρώπου ως θεμέλιο της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ειρήνης στον κόσμο και η ουσιαστική σημασία του να προστατεύονται τα ανθρώπινα δικαιώματα από ένα καθεστώς δικαίου, και η σημασία του να ενθαρρύνεται η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων ανάμεσα στα έθνη<sup>17</sup>.

### **3.3. Η πολιτότητα στο σύγχρονο πλαίσιο και η κρίση από ανησυχητικά φαινόμενα της σύγχρονης εποχής: Λαϊκισμός (Populism) – Μετά – αλήθεια (Post truth)**

Στην εποχή μας, παρουσιάζονται πολλά ανησυχητικά φαινόμενα, στάσεις και πολιτικές που κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου για την κοινωνία. Η ριζοσπαστικοποίηση (fact radicalisation) ωθεί άτομα, ή ομάδες να υιοθετήσουν ολοένα και πιο ακραία πολιτικά, κοινωνικά, θρησκευτικά ιδεώδη ή προσδοκίες που απορρίπτουν ή υπονομεύουν το status quo και μπορεί να οδηγήσει στην υπονόμηση σύγχρονων ιδεών και εκφράσεων ενός έθνους ή μιας κοινωνίας. Εκτός από τον εξτρεμισμό και τη ριζοσπαστικοποίηση, παρουσιάζονται φαινόμενα όπως ο λαϊκισμός και η μετα-αλήθεια, φαινόμενα που μπορεί να αποτελέσουν κίνδυνο και γάγγραινα για τον κόσμο μας και τους πολίτες αυτού του κόσμου και για την κοινωνία. Από μια ήπια και ουδέτερη έννοια του όρου «λαϊκισμός», τη δεκαετία του 1960, φτάνουμε σε μια εγγενώς υποτιμητική κατανόηση του όρου στη δεκαετία του 1980 ενώ τελευταία, η λέξη «λαϊκισμός» καθιερώθηκε ως το συνώνυμο του πολιτικού μη ρεαλισμού, της δημαγωγίας, του αντισημιτισμού και του σοβινισμού. Η παραπληροφόρηση, post – truth, ενώ αρχικά αντιμετωπίστηκε με ένα πιο ήπιο τρόπο, τελευταία παίρνει τεράστιες διαστάσεις και αποδεικνύεται ότι δεν είναι καθόλου ένα απλό θέμα γιατί σχετίζεται με τη συνολική πνευματική ευημερία μιας κοινωνίας. Για το λόγο αυτό, η αντίσταση των πολιτών στην παραπληροφόρηση και το λαϊκισμό είναι στάσεις που πρέπει να καλλιεργούνται μέσω της εκπαίδευσης και σχετίζονται με την καλλιέργεια ενεργών πολιτών που έχουν κριτική σκέψη και δρουν σε σωστά κοινωνικά και δημοκρατικά πλαίσια.

### **4. Ενεργός πολιτότητα και εθελοντισμός**

Ένα σημαντικό μέρος της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης σαν έκφραση της ενεργού πολιτότητας, είναι ο εθελοντισμός. Όπως αναφέρεται στο πρόγραμμα Ευρώπη για τους πολίτες, «ο εθελοντισμός αποτελεί σημαντική πτυχή της ιδιότητας του ενεργού πολίτη. Διαθέτοντας τον χρόνο τους προς όφελος των συμπολιτών τους, οι εθελοντές υπηρετούν την τοπική κοινωνία και αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους. Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης εστιάζεται ταυτόχρονα σε θέματα που αφορούν την έννοια της αειφορίας. Τονίζεται από το Συμβούλιο ο στόχος της αειφόρου ανάπτυξης

---

<sup>17</sup> United Nations. Human Rights. Office of the High Commissioner. Στο <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk> (προσπελάστηκε στις 7.1.19)



ο οποίος οφείλει να διέπει όλες τις σχεδιαζόμενες πολιτικές στο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και περιβαλλοντικό τομέα. Σημαντικό θέμα που σχετίζεται με την ενεργό πολιτότητα είναι η συμμετοχή των πολιτών στην προστασία του περιβάλλοντος και την αντιμετώπιση φαινομένων όπως η κλιματική αλλαγή. Τα αποτελέσματα του Ευρωβαρόμετρου 2018, κατέγραψαν ότι οι Ευρωπαίοι θέτουν ως βασικές προτεραιότητες τους την καταπολέμηση της τρομοκρατίας (49%), της ανεργίας των νέων (48%), της αντιμετώπιση της μετανάστευσης (45%), την οικονομία και την ανάπτυξη (42%). Στην έρευνα, που δημοσιεύθηκε στις 23 Μαΐου, περίπου το ένα τρίτο των Ευρωπαίων αναφέρθηκαν στην ανάγκη να δοθεί προτεραιότητα στην καταπολέμηση της αλλαγής του κλίματος και την προστασία του περιβάλλοντος (35%), ενώ το 32% των ερωτηθέντων αναφέρουν ως προτεραιότητα την προαγωγή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη δημοκρατία, καθώς και την κοινωνική προστασία των πολιτών της ΕΕ. Στην πλειοψηφία τους, οι ερωτηθέντες εξακολουθούσαν να είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η δημοκρατία στη χώρα τους (55%) και στην ΕΕ (46%), ενώ οι μισοί από τους ερωτηθέντες δεν θεωρούσαν την εμφάνιση νέων κομμάτων ή πολιτικών κινήσεων διαμαρτυρόμενα ενάντια στο πολιτικό κατεστημένο ως απειλή για τη δημοκρατία (European Parliament, 2018).

Για να επιτευχθεί μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση των πολιτών θα πρέπει, κατά την άποψη μας, οι πολίτες να αποκτήσουν τις δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να γίνουν οι ενεργοί πολίτες που θα αναλάβουν δράσεις για το σκοπό αυτό και αυτό είναι κάτι που χρειάζεται να καλλιεργηθεί από μικρή ηλικία. Όπως αναφέρεται από την Unesco (2014), η εκπαίδευση για ενεργό πολιτότητα θα πρέπει να αρχίζει από τη νηπιακή ηλικία και αυτό θα πρέπει να αποτελεί, θεωρούμε, κύριο μέλημα της κοινωνίας μας.

Ο εθελοντισμός, συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την έννοια της κοινωνίας των πολιτών. Ο όρος «κοινωνία των πολιτών» δηλώνει όλες τις μορφές κοινωνικής δράσης ατόμων ή ομάδων οι οποίες δεν απορρέουν από το κράτος και δεν αναλαμβάνονται από αυτό. Η κοινωνία των πολιτών αποτελεί έναν δυναμικό κοινωνικό χώρο συμμετοχής, όπου ο κάθε πολίτης προσχωρεί με τη θέλησή του για να επιδιώξει τον κοινό στόχο της επίλυσης σημαντικών κοινών κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων. Ο ενεργός πολίτης είναι το άτομο που συμμετέχει ενεργώς στα δρώμενα του κόσμου στον οποίο ζει, που ασκεί με συνέπεια τα δημοκρατικά δικαιώματά του και τις αντίστοιχες υποχρεώσεις, που επιδεικνύει αυτοσεβασμό και αλληλοσεβασμό, που αποδέχεται τη διαφορετικότητα, την ειρηνική συνύπαρξη των ανθρώπων και των λαών<sup>18</sup>. Η κοινωνία αυτή, (η κοινωνία των πολιτών) «πρέπει να καθιστά δυνατή και απαραίτητη την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, ώστε να μπορέσει να δραστηριοποιηθεί εθελοντικά μέσα σ' αυτήν. Επομένως, η έννοια της οργανωμένης κοινωνίας

18 Χρίστου, Ε. (2010). Η έννοια της πολιτότητας και η εκπαίδευση του πολίτη Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου

πολιτών δεν μπορεί να είναι κοινή για όλες τις κοινωνίες και ανεξάρτητη από το κοινωνικοπολιτικό σύστημα με το οποίο αυτές είναι οργανωμένες. Πάντως το βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι το άτομο κατά τη διαδικασία της δράσης του πρέπει να μπορεί να αποστασιοποιείται από την εξάρτηση και κηδεμονία του κράτους και να επιτελεί εθελοντικά και χωρίς κανένα εξαναγκασμό το έργο του. Αυτή είναι η πεμπτουσία της Κοινωνίας των Πολιτών»<sup>19</sup>.

## 5. Ενεργός πολιτότητα και εκπαίδευση

Σε μια έρευνα από τους Osler και Starkey<sup>20</sup> που πραγματοποιήθηκε στο πεδίο της εκπαίδευσης, η πολιτότητα συνιστά ένα τρίπτυχο το οποίο δηλώνει: α) την επίσημη σχέση του ατόμου με το πολιτικά κυρίαρχο κράτος, η οποία συνιστά την έννοια του status, β) τους συναισθηματικούς δεσμούς που το άτομο αναπτύσσει με τη συγκεκριμένη κρατική οντότητα και οι οποίοι συνοψίζονται στην έννοια του ανήκειν και γ) τη συμμετοχή του ατόμου στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και τον δημόσιο χώρο, η οποία ορίζεται ως πρακτική (συνεργασία μεταξύ των πολιτών για την πρόοδο της κοινωνίας μέσω δημιουργίας συλλόγων, μέσα από εκστρατείες, κινήματα, θρησκευτική δραστηριότητα που οργανώνεται γύρω από ένα ναό, μια εκκλησία, μια συναγωγή κλπ). Ο Gert Biesta<sup>21</sup>, τονίζει ότι ο τρόπος σκέψης που επικράτησε από την εποχή του Διαφωτισμού και του ορθολογισμού έχει επηρεάσει βαθιά τη θεωρία και την πρακτική της δημοκρατικής εκπαίδευσης και έχει οδηγήσει μια προσέγγιση που θεωρεί την εκπαίδευση τόσο ως μέσο παραγωγής του δημοκρατικού ανθρώπου όσο και ως μέσο ανάπτυξης του ατόμου στα πλαίσια του ατομικισμού με ένα προκαθορισμένο σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και διαθέσεων που χαρακτηρίζουν το δημοκρατικό πρόσωπο.

Οι Ruth Crick, Bryony Hoskins, αναφέρουν ότι η ικανότητα του πολίτη είναι σύνθετο μείγμα, είναι το άθροισμα των διαφόρων μορφών μάθησης, οι οποίες είναι απαραίτητες για ένα άτομο να γίνει ένας ενεργός πολίτης στα πλαίσια της δημοκρατίας και του ευρωπαϊκού πνεύματος. Η ενεργός πολιτότητα ορίζεται στο πλαίσιο του ενεργού πολίτη για δημοκρατία και το ευρωπαϊκό της πλαίσιο, όπως: Συμμετοχή της κοινωνίας των πολιτών, της κοινότητας ή / και της πολιτικής ζωής, που χαρακτηρίζεται από σεβασμό και τη μη βία και σύμφωνα με τα ανθρώπινα δικαιώματα<sup>22</sup>.

19 Βλιάμος, Σ. (2016) Η ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΠΟΛΙΤΩΝ. Απαιτήση Κοινωνικής Ανάγκης, Απόρροια Φιλοσοφικών Σκέψεων ή Επιβολή Αντιλήψεων; Neapolis University HEPHAESTUS Repository School of Economic Sciences and Business Articles 2016, σ.50 Στο <http://docplayer.gr/Thy-a-a-a-o-11/56759413-2e1/56759413-21o-a-1/56759413-2-3o-a.html> (προσπελάστηκε στις 20.1.19)

20 Osler, A., & Starkey, H. (2005). Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education. New York: Open University Press

21 Biesta, G. (2007). Education and the Democratic Person: Towards a Political Conception of Democratic Education.

22 Hoskins, B., et.al (2010). Learning to Learn and Civic Competences: Different Currencies or Two Sides of the Same Coin

Όπως αναφέρει η Keating<sup>23</sup>, η εκπαίδευση για την ιθαγένεια μπορεί να εκπαιδεύσει τους ανθρώπους να δρουν εθελοντικά, να υποστηρίζουν αξίες όπως η ανεκτικότητα και ο σεβασμός στη δημοκρατία». Όλες οι μορφές υπεύθυνης εκπαίδευσης είναι επωφελείς όχι μόνο για τα ίδια τα άτομα, αλλά και για την κοινωνία στο σύνολό της. Η έκθεση Eurydice, η οποία είχε σαν στόχο να αποτυπώσει την εικόνα των εθνικών πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης των πολιτών στα σχολεία της Ευρώπης σε τέσσερις τομείς αρμοδιότητας στην εκπαίδευση των πολιτών, που αφορούν γνώσεις δεξιότητες και συμπεριφορές, (όπως αλληλεπίδραση με τους άλλους, κριτική σκέψη, ενεργώντας με κοινωνικά υπεύθυνο τρόπο, ενεργώντας δημοκρατικά), έδωσε σημαντικές πληροφορίες για το θέμα αυτό. Αυτό αποδεικνύει ότι η «εκπαίδευση για την ιθαγένεια έχει ιδιαίτερη σχέση με την ευημερία της κοινωνίας και των θεσμών της»<sup>24</sup>.

## 6. Ενεργός πολιτότητα και δημοκρατία

Κατά τον Αριστοτέλη, η υγιής δημοκρατία, είναι το πολίτευμα όπου κυβερνά το πλήθος με αρετή και φρόνηση όπου πρυτανεύουν οι ηθικές και πολιτικές αρετές που εξασφαλίζουν την ωριμότητα της προσωπικότητας του πολίτη ο οποίος θα ασκήσει τα πολιτικά λειτουργήματα και θα συμμετέχει στη νομοθετική και δικαστική εξουσία. Αιώνες μετά, ο Λίνκολν στην ιστορική ομιλία του στο Γκέτεσμπουργκ, το 1863, διατυπώνει τη διάσημη φράση του «government of the people, by the people, for the people», δηλαδή «η δημοκρατία είναι το πολίτευμα όπου η εξουσία πηγάζει από τον λαό, ασκείται από τον λαό και υπηρετεί τα συμφέροντα του λαού». Η βασική αυτή αρχή αναφέρεται και στο εγχειρίδιο της Unesco για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα όπου η δημοκρατία ορίζεται σαν ένα πολίτευμα στο οποίο είναι απαραίτητη η συμμετοχή από το λαό και προβλέπει διαχωρισμό της νομοθετικής, εκτελεστικής και δικαστικής εξουσίας, ελεύθερες εκλογές, πλουραλισμό πολιτικών κομμάτων, και την αποδοχή εκ μέρους του κράτους των γενικών αρχών του δικαίου και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όπως ορίζονται από τη διεθνή κοινότητα. Όπως σημείωσε ο Federico Mayor, πρώην γενικός διευθυντής της Unesco (Meyer, 1995, στο εγχειρίδιο της Unesco για τα ανθρώπινα δικαιώματα): «Η δημοκρατία είναι μια πρακτική: αν και βασίζεται σε αξίες που μπορούν να μεταδοθούν, είναι ουσιαστικά ένας τρόπος δράσης. Με το να την ενεργοποιούμε και να τη χρησιμοποιούμε, τη δικαιώνουμε και της δίνουμε νομιμότητα», «Democracy is a practice: Though based on values

23 Keating, A (2016) DOI:10.14516/fde.2016.014.020.004. p. 37. Στο [https://www.researchgate.net/profile/Avril\\_Keating/publication/292347796\\_Educating\\_Tomorrow%27s\\_Citizens\\_What\\_Role\\_Can\\_Schools\\_Play/links/56d868c708aebabd40c0cd6/Educating-Tomorrows-Citizens-What-Role-Can-Schools-Play.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Avril_Keating/publication/292347796_Educating_Tomorrow%27s_Citizens_What_Role_Can_Schools_Play/links/56d868c708aebabd40c0cd6/Educating-Tomorrows-Citizens-What-Role-Can-Schools-Play.pdf) (προσπελάστηκε στις 20.1.19)

24 Eurydice. (2017). Citizenship Education at School in Europe. p.4. Στο <https://iccs.iea.nl/single-news/news/iccs-2016-reveals-increase-in-students-civic-knowledge-with-persisting-gaps-across-and-within-coun/> (προσπελάστηκε στις 20.1.19)

that can be transmitted, it is essentially a way of acting. It is by putting it into effect that we justify it; it is by making use of it that we give it legitimacy».<sup>25</sup>

Σύμφωνα με το Εγχειρίδιο της Unesco για την Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, η δημοκρατία είναι μια μορφή κυβέρνησης στην οποία είναι αναγκαία η συμμετοχή του λαού (demos). Για να είναι μια κυβέρνηση δημοκρατική θα πρέπει η εξουσία να πηγάζει από το λαό θα πρέπει να εξασφαλίζει τη συμμετοχή των πολιτών στις πολιτικές διαδικασίες, τις διαδικασίες διακυβέρνησης και λήψης αποφάσεων και να εξυπηρετεί τα συμφέροντα του λαού ενώ οι διάφοροι φορείς εξουσίας, θα πρέπει να τυχαίνουν της αποδοχή των πολιτών, θα πρέπει να αντλούν τη νομιμότητα τους από το λαό και να προασπίζουν τα συμφέροντα του συνόλου της κοινωνίας.

## 7. Ενεργός πολιτότητα και ευρωπαϊκή πολιτική

Αυτό που μπορεί να θεωρηθεί αισιόδοξο γεγονός είναι ότι μέσα από τις πρακτικές που ακολουθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση, προσπάθεια είναι να ενδυναμωθεί ο ρόλος των πολιτών στην οικοδόμηση μιας καλύτερης κοινωνίας. «Οι πολίτες καλούνται να διαδραματίσουν το δικό τους ρόλο στην οικοδόμηση μιας καλύτερης, δημοκρατικής κοινωνίας και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των στάσεων της ενεργού πολιτότητας είναι κρίσιμης σημασίας. Οι ενεργοί πολίτες όχι μόνο γνωρίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, αλλά επίσης επιδεικνύουν αλληλεγγύη προς τους συνανθρώπους τους και προθυμία να επιστρέψουν κάτι στην κοινωνία»<sup>26</sup>.

Η υποστήριξη προς το ανθρώπινο κεφάλαιο τονίζεται και από την Ευρυδική σε σχέση με την ανάπτυξη της ενεργού πολιτότητας με την ανάγκη υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς. Υπογραμμίζεται ότι εκτός από τη διαδικασία που ακολουθείται όσον αφορά τη διαδικασία της αξιολόγησης με την εφαρμογή δεικτών επάρκειας και επιτυχίας που βοηθούν στον επαναπροσδιορισμό των στόχων και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι ο εκπαιδευτικός και ότι όλες οι νέες μέθοδοι αξιολόγησης υποστηρίζονται από τη συνεχή ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, που είναι κρίσιμες για την επιτυχή εφαρμογή των βασικών ικανοτήτων. Η εκπαίδευση, οι πρακτικές και προσεγγίσεις που ακολουθεί, αλλά και η συμβολή όλων των εμπλεκόμενων μερών, μέσα από μια συστημική προσέγγιση, αποτελούν το άλφα και το ωμέγα στην προσπάθεια για μια ευημερούσα κοινωνία με ανεπτυγμένα τα πνευματικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων που την αποτελούν και την αίσθηση της δράσης και της συνεργασίας για το κοινό καλό. Όπως αναφέρει μια σοφή παροιμία «αν θέλεις ένα χρόνο

25 Στο Unesco (1998). Citizenship Education for the 21st Century. p. 1(προσπελάστηκε στις 20.1.19).

26 <https://www.schooleducationgateway.eu/el/pub/latest/practices/education-for-active-citizenship.htm> (2016), p.1(προσπελάστηκε στις 20.1.19)

ευημερίας, καλλιέργησε σιτάρι, αν θέλεις δέκα καλλιέργησε δέντρα, αν θέλεις εκατό, καλλιέργησε ανθρώπους»<sup>27</sup>.

## 8. Επίλογος

Στις δημοκρατικές κοινωνίες, η εκπαίδευση του πολίτη υποστηρίζει τους μαθητές να γίνουν ενεργοί, ενημερωμένοι και υπεύθυνοι πολίτες, οι οποίοι είναι πρόθυμοι και ικανοί να αναλάβουν την ευθύνη για τον εαυτό τους και για τις κοινότητές τους σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Η εκπαίδευση συνδέεται εγγενώς με την ανάπτυξη και την ανάπτυξη των ατόμων μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Η εκπαίδευση για την ιθαγένεια είναι ένα θέμα που αποσκοπεί στην προώθηση της αρμονικής συνύπαρξης και στην προώθηση της αμοιβαία επωφελούς ανάπτυξης των ατόμων και των κοινοτήτων στις οποίες ζουν. Απαραίτητο στοιχείο είναι κατά τον Αριστοτέλη η φρόνηση την οποία θεωρεί σαν τη μεγαλύτερη αρετή του ελεύθερου πολίτη ο οποίος έχει τη δυνατότητα του «ἄρχεσθαι καὶ ἄρχειν».<sup>28</sup>

Η εκπαίδευση για ενεργό πολιτότητα και για την καλλιέργεια χαρακτηριστικών που αφορούν τον παγκόσμιο πολίτη, θα πρέπει να ξεκινά από την νηπιακή ηλικία και να συνεχίζεται μέχρι την ενηλικίωση μέσα από την εκπαίδευση αλλά και μέσα από σύνθετους δρόμους που αφορούν τόσο την εκπαίδευση όσο και το ευρύτερο σύστημα στο οποίο εντάσσεται το σχολείο. «Η εκπαίδευση σε θέματα παγκόσμιας ιθαγένειας εφαρμόζει μια προοπτική διά βίου μάθησης, η οποία ξεκινά από την πρώιμη παιδική ηλικία και συνεχίζεται σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και στην ενηλικίωση. Τονίζεται ότι για την επίτευξη των πιο πάνω στόχων δεν είναι αρκετό να καλλιεργείται μόνο μέσα από τις επίσημες προσεγγίσεις της εκπαίδευσης αλλά απαιτούνται τόσο επίσημες και ανεπίσημες προσεγγίσεις, διδακτικές και εξωσχολικές παρεμβάσεις και συμβατικές και αντισυμβατικές οδοί συμμετοχής»<sup>29</sup>.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Καρακατσάνη, Δ.(2004). Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ 1-8.

27 Ρέππα, Α. & Βασιλάκης, Ν. (2015). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εισαγωγικές έννοιες – Ιστορική Αναδρομή, Διδακτικό Υλικό για το μάθημα: Εκπαίδευση Ενηλίκων – Παιδαγωγικές Αρχές, του ΠΜΣ, Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Moodle: Στο <http://moodle.aegean.gr/mod/forum/view.php?id=7010> (προσπελάστηκε στις 18.1.19)

28 Αριστοτέλους Πολιτικά ΣΤ' (1317b).

29 Unesco. (2014). Global Citizenship Education Preparing learners for the challenges of the 21st century. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729> , p.25 (προσπελάστηκε στις 18.1.19)

Χρίστου, Ε. (2010). Η έννοια της πολιτότητας και η εκπαίδευση του πολίτη  
Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου

### Ξενόγλωσση

- Biesta, G. (2007). Education and the Democratic Person: Towards a Political Conception of Democratic Education
- Eurydice Brief. (2017). Citizenship Education at School in Europe
- Habermas, J. (2001). The Postnational Constellation, Polity Press, Cambridge.
- Heater (1990). Citizenship: The civic idea in word, history, politics and education. Third Edition (2004). Manchester University Press. Manchester and New York. Distributed in the USA by Palgrave.
- Hoskins, B., et.al. (2010). Learning to Learn and Civic Competences: Different Currencies or Two Sides of the Same Coin, p. 8
- Marshall, T.H. (1950). Citizenship and social class. Cambridge: University Press.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education. New York: Open University Press
- Schulz, W., J Ainley, J. Fraillon, J., Kerr, D., Losito, B. (2009). The international study of civic and citizenship education IEA, 2009, p.p 22-25
- Turner, B,S. (1994). Outline of a theory of human rights. In Turner, B,S, and Hamilton, P (eds). Citizenship: Critical /Concepts. Vol.1.London.Routledge
- Unesco (2014). Global Citizenship Education Preparing learners for the challenges

### Ιστοσελίδες

- Βλιάμος, Σ. (2016). Η οργανωμένη Κοινωνία Πολιτών. Απαίτηση Κοινωνικής Ανάγκης, Απόρροια Φιλοσοφικών Σκέψεων ή Επιβολή Αντιλήψεων; Neapolis University HEPHAESTUS Repository School of Economic Sciences and Business Articles. Στο: <http://docplayer.gr/Thy-a-a-a-o-11/56759413-2e1/56759413-21o-a-1/56759413-2-3o-a.html>. (προσπελάστηκε στις 20.1.19).
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Ευρωβαρόμετρο 2018: Ποια η εικόνα των Ευρωπαίων για την ΕΕ; Στο: <http://www.europarl.europa.eu/news/el/headlines/eu-affairs/20180522STO04020/eurovarometro-2018-poia-i-eikona-ton-europaion-gia-tin-ee> (προσπελάστηκε στις 23-05-2018).
- Eurydice (2012). Citizenship Education in Europe, ISBN 978-92-9201-264-9 doi:10.2797/83012. [http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic\\_reports/139EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf). (προσπελάστηκε στις 20.1.19).
- Eurydice (2017). Citizenship Education at School in Europe. November 07, 2017.

- <https://iccs.iea.nl/single-news/news/iccs-2016-reveals-increase-in-students-civic-knowledge-with-persisting-gaps-across-and-within-coun/>. (προσπελάστηκε στις 20.1.19).
- Keating, A. (2016). DOI: 10.14516/fde.2016.014.020.004. Στο [https://www.researchgate.net/profile/Avril\\_Keating/](https://www.researchgate.net/profile/Avril_Keating/) (προσπελάστηκε στις 20.1.19).
- Kerr, D, et.al. (2012). Citizenship Education in Europe, σ. σ. 96 - 101. Στο [Publication/292347796\\_Educating\\_Tomorrow%27s\\_Citizens\\_What\\_Role\\_Can\\_Schools\\_Play/links/56d868c708aebabdb40c0cd6/Educating-Tomorrows-Citizens-What-Role-Can-Schools-Play.pdf](https://www.researchgate.net/publication/292347796_Educating_Tomorrow%27s_Citizens_What_Role_Can_Schools_Play/links/56d868c708aebabdb40c0cd6/Educating-Tomorrows-Citizens-What-Role-Can-Schools-Play.pdf). (προσπελάστηκε στις 20.1.19).
- Kenendy, J. K. (2006). Towards a conceptual framework for understanding Active and passive Citizenship. Unpublished, quoted in Nelson, J. and Kerr, D., 2006. Στο [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/139EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf) EN.pdf Citizenship Education in Europe May 2012. (προσπελάστηκε στις 20.1.19).
- Nelson, J and Kerr, D. (2006). Active citizenship in INCA countries: definitions, policies, practices and outcomes. Final Report. National Foundation for Educational Research. Στο <https://www.nfer.ac.uk/publications/QAC02/QAC02.pdf> (προσπελάστηκε στις 19.1.19).
- Ρέππα, Α.& Βασιλάκης, Ν. (2015). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εισαγωγικές έννοιες – Ιστορική Αναδρομή, Διδακτικό Υλικό για το μάθημα: Εκπαίδευση Ενηλίκων – Παιδαγωγικές Αρχές, του ΠΜΣ, Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Moodle: <http://moodle.aegean.gr/mod/forum/view.php?id=7010> (προσπελάστηκε στις 18.1.19).
- United Nations. Human Rights. Office of the High Commissioner. <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>. (προσπελάστηκε στις 7.1.19).
- [http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme\\_b/interact/mod07task03/appendix.htm#democracy](http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/interact/mod07task03/appendix.htm#democracy) (προσπελάστηκε στις 5.1.19).
- Αριστοτέλους Πολιτικά Δ', ΣΤ' (1288b), (1317b). <https://el.wikisource.org/wiki/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC/%CE%94> (προσπελάστηκε στις 5.1.19).
- Aristoteles. *Analytica priora et posteriora* <https://books.google.com.cy/books?id=ObI8dFTUPyUC&pg=RA1-PA113&lpg=RA1-PA113&dq=https://www.schooleducationgateway.eu/el/pub/latest/practices/education-for-active-citizenship.htm.2016> (προσπελάστηκε στις 18.2.19).
- <https://www.schooleducationgateway.eu/el/pub/latest/practices/education-for-active-citizenship.htm.2016> (προσπελάστηκε στις 18.2.19).

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η **Χλόη Έλληνα – Σιαηλή** είναι απόφοιτος του Διδακτορικού Προγράμματος του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου με σπουδές στην Εκπαιδευτική Διοίκηση. Είναι απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου με εξομίωση πτυχίου στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου στην Εκπαιδευτική Ηγεσία. Εργάζεται ως Β. Διευθύντρια σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου. Email: chloe.ellina@hotmail.com

Η **Αναστασία Αθανασούλα - Ρέππα** είναι Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Οργανωσιακής Συμπεριφοράς, και Διευθύντρια της Μονάδας εξ Αποστάσεως Προγραμμάτων του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου. Έχει σπουδάσει Πολιτικές Επιστήμες, Δημόσια Διοίκηση, Κοινωνιολογία στο Πάντειο Πανεπιστήμιο και Παιδαγωγικά στην ΑΣΠΑΙΤΕ, όπου και διετέλεσε καθηγήτρια για αρκετά χρόνια, μέλος της Διοικούσας Επιτροπής της και Πρόεδρος του Παιδαγωγικού της Τμήματος. Email: a.reppa@nup.ac.cy

Η **Δέσποινα Καρακατσάνη** σπούδασε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και στη συνέχεια έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στη Γαλλία. Ολοκλήρωσε τη διδακτορική της διατριβή στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Paris 8 Saint-Denis-Vincennes (1998). Από το 2004 διδάσκει στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και από το 2006 στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διετέλεσε πρόεδρος του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής την περίοδο 2015-2019. Email: dkarakat@uop.gr

Ο **Δρ. Ανδρέας Μασούρας** είναι Επίκουρος Καθηγητής Επικοινωνίας και Μάρκετινγκ στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου. Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (με βαθμό Άριστα) και του Monarch Business School της Ζυρίχης. Επισκέπτης ερευνητής ξένων Πανεπιστημίων όπως του South Wales University και του Fordham University. Είναι νομικός και μέλος του Παγκυπρίου Δικηγορικού Συλλόγου. Δραστηριοποιείται στη διοργάνωση διεθνών συνεδρίων και είναι επιστημονικός επιμελητής σε περιοδικά. Email: a.masouras@nup.ac.cy



# Γεωργούλης Μιλτιάδης

## Ο Φάκελος υλικού «Εμείς και οι άλλοι...» για τη Νεοελληνική Γλώσσα της Γ' Λυκείου ως εργαλείο Διαπολιτιστικής προσέγγισης

### Περίληψη

Η εργασία αυτή εξετάζει τις δυνατότητες να τεθούν σε εφαρμογή οι έννοιες της «Διαπολιτισμικής προσέγγισης» και της «Διαπολιτισμικής επικοινωνίας» με βάση τους νέους *Φακέλους υλικού Γ' Λυκείου* (2019) για τα φιλολογικά μαθήματα και ιδίως εκείνον της Νεοελληνικής Γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, στοχεύει να αναδείξει τις ευκαιρίες για να μελετηθούν ζητήματα πολιτιστικής «ετερότητας» και «ημετερ-ότητας», ώστε μέσα από την κειμενοκεντρική γλωσσική διδασκαλία να οξυνθούν ο προβληματισμός, η ενσυναίσθηση, η κατανόηση και, εν τέλει, να διευκολυνθούν η προσέγγιση και η προοπτική μίας πιο ουσιαστικής συνύπαρξης με τον πολιτιστικά «Άλλο». Παρότι η αναλογία των κειμένων που ενδείκνυνται δεν είναι πάντοτε ικανοποιητική, όπως προκύπτει και από τους συγκεντρωτικούς πίνακες, η συνολική ποσότητα αυτών είναι αρκετή, ώστε ο παραπάνω στόχος να επιτευχθεί ικανοποιητικά με την κατάλληλη προσέγγιση και οργάνωση.

**Λέξεις – κλειδιά:** διαπολιτισμική προσέγγιση, διαπολιτισμική επικοινωνία, διαπολιτισμική ικανότητα, ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, οικουμενικότητα, στερεότυπο, αναπαράσταση, ετερότητα, ημετερ-ότητα, άλλος, ταυτότητες,

διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, νεοελληνική γλώσσα, νεοελληνική λογοτεχνία, αρχαία ελληνικά, Γενικό Λύκειο, «Φάκελοι υλικού», «Δίκτυα κειμένων»

### **The Material Folder «We and the others...» for the lesson of Modern Greek Language in the 3<sup>rd</sup> class of High School as a tool of Intercultural approach**

#### **Summary**

This paper focuses on the principles of intercultural pedagogy in the typical education in general and in General High schools in particular. More specifically, it examines the potentials of secondary education to engage with the concepts of «Intercultural approach» and «Intercultural communication» with the assistance of the new *Material Folders* for philological courses for the 3<sup>rd</sup> class of High school (2019), especially the *Folder «We and the others...»* for the module of Modern Greek Language. The principal aim of this paper is to highlight the possibilities that the text-centered approach of teaching offers in regard to the development of critical thinking, the capacity for empathy and, ultimately, the prospect of true and meaningful coexistence with people of diverse cultures. Although the proportion of appropriate texts is not always satisfactory, as it emerges from the summary tables, the quantity is sufficient to achieve this goal with the appropriate approach and organisation.

#### **1. Εισαγωγή**

Κατά κύριο λόγο, η έρευνα στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική επικεντρώνεται στη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού που προορίζεται για μαθητές που έχουν την ελληνική ως δεύτερη / ξένη γλώσσα. Ως εκ τούτου, ο δείκτης καταλληλότητας του διδακτικού υλικού για διαπολιτισμική αξιοποίηση τυγχάνει λιγότερης προσοχής, ιδίως στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και μάλιστα στο Λύκειο, όπου η ανανέωση του έντυπου διδακτικού υλικού προχωρά με πολύ αργούς ρυθμούς, ιδίως σε σχέση με τα σχετικώς πιο ανανεωμένα συγγράματα για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Εκκινώντας από αυτήν την παραδοχή και επιχειρώντας να καλυφθεί ένα μέρος αυτού του ελλείμματος στην έρευνα, κρίθηκε σκόπιμο να επικεντρωθεί η εργασία αυτή στο διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Γενικό Λύκειο και, πιο συγκεκριμένα, στους νεότευκτους *Φακέλους υλικού* (2019) για την Γ' τάξη, για να εντοπιστεί κατά πόσο το πιο σύγχρονο υλικό προσφέρεται για την επίτευξη της «Διαπολιτιστικής προσέγγισης», παρά την σαφή έλλειψη Διαπολιτισμικού Αναλυτικού Προγράμματος. Αρχικά, θα αποσαφηνιστούν οι αναγκαίοι θεωρητικοί όροι και στη συνέχεια θα εκτεθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας καθώς και η μεθοδολογία συγγραφής. Στο κύριο σώμα της εργασίας

θα αναλυθούν το εξεταζόμενο υλικό και οι δυνατότητες αξιοποίησης αυτού προς την κατεύθυνση που μας απασχολεί. Λόγω των ευνόητων περιορισμών, το κύριο ενδιαφέρον της μελέτης στρέφεται περισσότερο στον νέο *Φάκελο υλικού* για τη Νεοελληνική Γλώσσα. Η πραγμάτευση αυτή δομείται σε δύο άξονες: πρώτον, η ευρύτερη προβολή του ξένου και, δεύτερον, η προβολή του Έλληνα υπό το πρίσμα της ετερότητας. Μάλιστα, μόλις ολοκληρωθεί η εξέταση του εν λόγω προσφερόμενου υλικού, θα γίνει ένας αδρομερής συσχετισμός με τους άλλους δύο *Φακέλους* της Γ' Λυκείου, για τη Λογοτεχνία και τα Αρχαία Ελληνικά.

## 2. Θεωρία

### 2.1. Αποσαφήνιση όρων

#### 2.1.1. Διαπολιτισμικότητα

Με τον όρο «Διαπολιτισμικότητα» νοείται «το χαρακτηριστικό του συγκερασμού δύο πολιτισμών στο ίδιο το άτομο ή στο ίδιο σύνολο ατόμων»<sup>1</sup> ή «η διαδικασία με την οποία άτομα, ομάδες ατόμων ή έθνη διαφορετικών πολιτισμών αντιλαμβάνονται, αναγνωρίζουν και βιώνουν την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργούν συνθήκες συνεργασίας μεταξύ τους και υιοθετούν χαρακτηριστικά αυτών των διαφορετικών πολιτισμών»<sup>2</sup>. Δε θα πρέπει να συγχέεται ο όρος αυτός με την «Πολυπολιτισμικότητα», καθώς, σύμφωνα με τον Hohmann, με την τελευταία νοείται περισσότερο μία υφιστάμενη συνθήκη, ενώ ο όρος «διαπολιτισμικός» «πρέπει να χρησιμοποιείται για το χαρακτηρισμό παιδαγωγικών, πολιτισμικών και κοινωνικών αντιλήψεων και συναφών στόχων».<sup>3</sup>

#### 2.1.2. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική

Είθισται στην κοινή συνείδηση να συγχέονται οι όροι «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική» και «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» με το «Διαπολιτισμικό Σχολείο», το οποίο προσαρμόζεται και απευθύνεται αποκλειστικά σε αλλοεθνείς, αλλόγλωσσους, παλιννοστούντες κ.λπ. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Geiger, «η διαπολιτισμική παιδαγωγική μπορεί να οριστεί ως η οργάνωση της κοινής διδασκαλίας, μάθησης, παιχνιδιού και εργασίας υπό μια διπλή προοπτική: αυτή της ισότητας και αναγνώρισης της διαφοράς. Αυτό σημαίνει ότι οι θεσμοί αγωγής

1 Χατζησαββίδης, Σ. (2001), *Γραμματισμός, διαπολιτισμικότητα και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αρχάριους μαθητές*. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, τ. 1. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σ. 129.

2 Γεωργογιάννης Π. (χ.χ.), *Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Στο: Γεωργογιάννης Π. (επιστ. υπεύθ.), *Σημειώσεις για το Διαδικτυακό Σεμινάριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με έμφαση στη Διδακτική και τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε μαθητές και ενήλικες*, Πάτρα: ΕΛ.Π.Π.Ο., σ. 7.

3 Παλαιολόγου Ν., Ευαγγέλου Ο. (2011), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά των μεταναστών*, Αθήνα: Πεδίο, σ. 28, 29.

και μάθησης οφείλουν να δίνουν ευκαιρίες για εμπειρίες σε όλα τα άτομα, διότι οι εμπειρίες αυτές είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωση των όρων ζωής και συνύπαρξης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες»<sup>4</sup>.

### 2.1.3. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Συναφώς προς την «Διαπολιτισμική παιδαγωγική», ο όρος, η «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά, κατά τον Γκόβαρη, «εμπεριέχει ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις επίκαιρες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και των αρχών που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές, γηγενείς και μη, ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική τους προέλευση».<sup>5</sup>

### 2.1.4. Διαπολιτισμικές αρχές

Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση υπάρχουν τρία θεμελιώδη αξιώματα, τα οποία αφορούν, πρώτον, στην αρχή της ισότητας των πολιτισμών, δεύτερον, στην υπόθεση του ελλείμματος ή της διαφοράς και, τρίτον, στην ισότητα για ευκαιρίες.<sup>6</sup> Στα αξιώματα αυτά, σύμφωνα με τον Helmut Essinger, βασίζονται οι βασικές διαπολιτισμικές αρχές<sup>7</sup>, που αφορούν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και συνίστανται από τις εξής:

(α) ενσυναίσθηση, η οποία αναφέρεται, ως γνωστόν, στην «κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητάς τους»<sup>8</sup> και ακριβέστερα νοείται ως «η ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του “εγώ” στη θέση του “άλλου” με τη σημασία της αποδοχής και της ένταξης των προσδοκιών “του” στη συμπεριφορά μου απέναντι σε αυτόν», ώστε το άτομο να βλέπει τα προβλήματα από την οπτική του «άλλου» και να καλλιεργεί τη συμπάθειά του για αυτόν.<sup>9</sup> Εν προκειμένω, η ενσυναίσθηση για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική ειδικότερα έχει εξέχουσα θέση, η οποία

4 Παλαιολόγου Ν., Ευαγγέλου Ο. (2011), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά των μεταναστών*, ό.π., σ. 33.

5 Παλαιολόγου Ν., Ευαγγέλου Ο. (2011), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά των μεταναστών*, ό.π., σ. 33.

6 Παλαιολόγου Ν., Ευαγγέλου Ο. (2011), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά των μεταναστών*, ό.π., σ. 41.

7 Οι τέσσερις βασικές θεωρητικές αρχές προέρχονται από το: Essinger H. (1991), “Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften”. In: H. Marburger (Hrsg.), *Schule in der multikulturellen Gesellschaft, Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*, Frankfurt a. M., 3-18) και παρατίθενται βάσει των: Γεωργογιάννης Π. (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 50-51 και Παλαιολόγου Ν., Ευαγγέλου Ο. (2011), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά των μεταναστών*, ό.π., σ. 41.

8 Γεωργογιάννης Π. (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 50.

9 Γκόβαρης Χ. (2004), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός, σ. 178.

- προκύπτει «από την ανάγκη αποδόμησης των κοινωνικών αναπαραστάσεων που συμβάλλουν στην κατασκευή και προβολή των αλλοεθνών ως “ξένων” και παρεμποδίζουν την ανάπτυξη συμμετρικών διαπολιτισμικών σχέσεων»<sup>10</sup>
- (β) αλληλεγγύη, η οποία ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών, παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία, ώστε να οικοδομείται η αλληλοϋποστήριξη και η συλλογική συνείδηση
- (γ) σεβασμός στην πολιτιστική ετερότητα που πραγματοποιείται με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή αυτών στο δικό μας πολιτισμό
- (δ) εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

### 2.1.5. Διαπολιτισμική Επικοινωνία

Ο όρος της «Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας» υπάγεται στην ευρύτερη έννοια της «Διαπολιτισμικότητας». Ειδικότερα, αν και ο όρος της «Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας» χρησιμοποιείται ενίοτε ως συνώνυμο του διαπολιτισμικού διαλόγου, στην πραγματικότητα λειτουργεί ως πλαίσιο σε αυτόν, καθώς με τον πρώτο αποδίδονται «όλες οι συναντήσεις μεταξύ μελών διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων», ενώ ο δεύτερος αναφέρεται μόνο «στις φορές εκείνες, που τα άτομα επιχειρούν με άμεσο τρόπο να διαχειριστούν τυχόν διαφορές στα πολιτισμικά τους στεγανά»<sup>11</sup>. Πιο συγκεκριμένα, η «Διαπολιτισμική Επικοινωνία» δηλώνει τόσο την αλληλεπίδραση όσο και την πρόθεση ή / και την ανάγκη να επικοινωνήσει ένα άτομο, μία ομάδα ατόμων ή ένα έθνος με άλλα άτομα ή σύνολα ή έθνη σε πολιτιστικό επίπεδο, δηλαδή εταίροι με διαφορετικά «ερμηνευτικά σχήματα» λόγω των διαφορετικών «πολιτισμικών πραγματικοτήτων».<sup>12</sup> Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, ωστόσο, σε οποιοδήποτε από τα παραπάνω επίπεδα, προϋποτίθενται η «αποδοχή και υιοθέτηση των χαρακτηριστικών των άλλων πολιτισμών, μπορεί όμως να σημαίνει ανοχή της πολιτισμικής ετερότητας».<sup>13</sup> Σήμερα, ενώ η «Διαπολιτισμική Επικοινωνία» ως όρος και πεδίο, χρησιμοποιείται ευρέως σε σπουδές σχετικές με την Επικοινωνία (επιχειρήσεις, εκπαίδευση κ.ά.π.), αναμένεται ακόμα να πολλαπλασιαστούν οι

10 Γκόβαρης Χ. (2004), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, ό.π., σ. 179.

11 Leeds-Hurwitz W. (2017), «Διαπολιτισμική Επικοινωνία», *Key Concepts in Intercultural Dialogue 5*, (μτφρ.: Έβελων Βόβου). Ανακτήθηκε από: [https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2017/11/kc5-intercultural-communication\\_greek.pdf](https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2017/11/kc5-intercultural-communication_greek.pdf).

12 Παπαδοπούλου Β. (2008), *Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη*. Στο: Μαυροσκοφής Δ. (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ., σ. 5.

13 Γεωργιάννης Π. (χ.χ.), *Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Στο: Γεωργιάννης Π. (επιστ. υπεύθ.), *Σημειώσεις για το Διαδικτυακό Σεμινάριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με έμφαση στη Διδακτική και τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε μαθητές και ενήλικες*, Πάτρα: ΕΛ.Π.Π.Ο., σ. 8 (απ' όπου και το παράθεμα με δική μου επισήμανση) και Γεωργιάννης Π. (2007), *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα*, Επιστημονική σειρά: *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση*, τ. 5, Πάτρα, σ. 36-38.

μελέτες περίπτωσης πραγματικών διαπολιτισμικών συναντήσεων και να συνδεθούν οι ήδη υπάρχουσες ερευνητικές εργασίες από τα διάφορα πεδία τους.<sup>14</sup>

### 2.1.6. Διαπολιτισμική Προσέγγιση

Ο συναφής προς τον προηγούμενο όρος «Διαπολιτισμική Προσέγγιση» εννοεί «μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών – μεταναστευτικών ομάδων»<sup>15</sup>. Ειδικότερα, στην προκειμένη περίπτωση, χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι στον επιθετικό προσδιορισμό «διαπολιτισμικός» η «πρόθεση ‘δια’ [...] δηλώνει αλληλεπίδραση, αλλαγή, ξεπέρασμα των εμποδίων, αμοιβαία συνεργασία, ενώ ο όρος ‘πολιτισμός’ σημαίνει, ανάμεσα στ’ άλλα, και αναγνώριση των αξιών, των τρόπων ζωής και των συμβολικών εκφράσεων στις οποίες αναφέρονται άτομα και κοινωνίες στις σχέσεις τους με τους άλλους»<sup>16</sup>. Η έννοια της προσέγγισης, από την άλλη, δεν παραπέμπει αυτονότητα σε αίσια έκβαση, καθώς μπορεί να χαρακτηριστεί, στην καλύτερη περίπτωση, από αποδοχή ή / και υιοθέτηση της πολιτιστικής ετερότητας, ενδέχεται όμως να καταλήξει απλώς στην ανοχή ή ακόμη και στην απόρριψή αυτής.<sup>17</sup>

### 2.1.7. Διαπολιτισμική Ικανότητα

Σε συνάρτηση με τους προαναφερθέντες, ευκαίω θα ήταν να επιτευχθεί ο απώτερος στόχος για αύξηση της «Διαπολιτισμικής ικανότητας» των μαθητών (και των καθηγητών). Η έννοια αυτή αναφέρεται σε «ένα σύνολο κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας που επιτρέπουν στα άτομα να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την ετερότητα και να αξιοποιούν δημιουργικά τα διάφορα στοιχεία που συνδέονται με αυτήν, να μπορούν να λειτουργούν σε πλαίσια στα οποία διασταυρώνονται διαφορετικοί πολιτισμικοί κώδικες, να έχουν τη διάθεση να επανεξετάσουν και να αναπροσαρμόσουν προηγούμενες απόψεις και στάσεις, να αναπτύσσουν καινούριες στρατηγικές για μια λειτουργική επικοινωνία με το σύνολο των ανθρώπων με τους οποίους έρχονται σε καθημερινή επαφή».<sup>18</sup> Ειδικότερα, σε εκπαιδευτικό επίπεδο, η «διαπολιτισμική ικανότητα» αποτυπώνεται σε τρία επίπεδα, τα οποία αδρομερώς συνίστανται από τα εξής:

14 Leeds-Hurwitz W. (2017), «Διαπολιτισμική Επικοινωνία», *Key Concepts in Intercultural Dialogue* 5, ό.π.

15 Μάρκου Γ. (1995), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, τ. 1, Αθήνα, σ. 271.

16 Μάρκου Γ. (1995), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, τ. 1, ό.π., σ. 271.

17 Γεωργιογιάννης Π. (χ.χ.), Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο: Γεωργιογιάννης Π. (επιστ. υπεύθ.), *Σημειώσεις για το Διαδικτυακό Σεμινάριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με έμφαση στη Διδακτική και τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε μαθητές και ενήλικες*, ό.π., σ. 9-10.

18 Σιμόπουλος Γ., «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μια βιοματική προσέγγιση», (Ανακτήθηκε από: [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/images/pdf/keimena/odigos/simopoulos.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/simopoulos.pdf)).

- (α) διαπολιτισμικές γνώσεις (γνώσεις σχετικά με τις πολιτιστικές συνθήκες όσων μετέχουν στην πολιτιστική αλληλεπίδραση, δυνατότητα θεωρητικής κατανόησης και ανάλυσης σχετικών εννοιών και ικανότητα εφαρμογής αυτών των γνώσεων)·
- (β) διαπολιτισμικές δεξιότητες (i. επικοινωνιακές δεξιότητες, ii. ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες, iii. ενδοπροσωπικές γνωστικές δεξιότητες, όπως η εναλλαγή ρόλων, ο αναστοχασμός, η διαχείριση και η επίλυση προβλημάτων σε διαπολιτισμικές συναντήσεις, ευαισθητοποίηση για πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, iv. ενδοπροσωπικές συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η προδιάθεση για κριτική αντίληψη και κατανόηση των στερεοτυπικών συναισθημάτων, v. διαπροσωπικές διεξίτιτες σε ευρύ φάσμα πολιτιστικών συνθηκών, vi. μεταγνωστικές δεξιότητες κυρίως για την κριτική ανάλυση, τη συγκρισιμότητα και την αναγνώριση του πολιτιστικού σχετικισμού).<sup>19</sup>
- (γ) διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση (δηλαδή, διαμόρφωση θετικής προδιάθεσης για προσαρμογή, αποτελεσματική επικοινωνία και ενεργό συμμετοχή σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, καθώς και δέσμευση του ατόμου σε οικουμενικές αξίες).<sup>20</sup>

## 2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού υλικού του ΙΕΠ στην προώθηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης

Οι εξεταζόμενοι *Φάκελοι υλικού* δεν πρέπει να συγχέονται με την ελληνική απόδοση του όρου «portfolio», το οποίο περιλαμβάνει κυρίως φύλλα εργασίας και αξιολόγησης. Εν προκειμένω, αποτελούν έναν σχετικά πρόσφατο είδος σώματος έντυπου υλικού που διανέμεται εν είδει βιβλίου στους μαθητές στην αρχή του σχολικού έτους. Πρόκειται για ένα βιβλιοδετημένο σώμα που ακολουθεί εξωτερικά την εμφάνιση και εσωτερικά τη δομή ενός τυπικού βιβλίου και δεν υπολείπεται καθόλου σε συντελεστές / παραγωγούς και λοιπούς δημιουργούς (συντονιστής, συντακτική ομάδα, ομάδα κρίσης, επιμελητής, εξωτερικοί εμπειρογνώμονες κ.λπ.). Ωστόσο, αποφεύγεται ο χαρακτηρισμός «σχολικό βιβλίο» ή «σχολικό εγχειρίδιο», συνήθως επειδή είναι προσωρινό διδακτικό υλικό μέχρι την έκδοση του οριστικού βιβλίου ή επειδή αποτελεί ένα ενισχυτικό / συμπληρωματικό υλικό που δεν υπάγεται στη λογική της «εξεταστέας ύλης», αλλά μπορεί να αξιοποιηθεί πιο ελεύθερα, με βάση τον προσωπικό σχεδιασμό του εκάστοτε διδάσκοντα.

Προτού προχωρήσουμε στην διαπολιτισμική προσέγγιση του *Φακέλου υλικού* για τα γλωσσικά / φιλολογικά μαθήματα, θα ήταν βοηθητικό να

19 Για αναλυτικότερα βλ. και Stier J. (2006). "Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence". In: *Journal of Intercultural Communication*, 11, p. 1-11.

20 Αρβανίτη Ε. (2011), *Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Στο: Μαλαφάντης, Κ.Δ., Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (επιμ.) *Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία, τ. Β'*, Αθήνα: Διάδραση, σ. 539-551.

παρουσιαστούν οι αδρομερώς μερικές βασικές κατεθυντήριες γραμμές εκπόνησης των πρόσφατων *Φακέλων μαθήματος* για τα Θρησκευτικά, προκειμένου να ανιχνευθούν αρχές διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, σε μερικές από τις οποίες το Υπουργείο Παιδείας βασίζει ρητά την αναμόρφωση του υλικού για το συγκεκριμένο μάθημα και ίσως υπόρρητα για τα μαθήματα που απασχολούν αυτήν την εργασία. Το παράθεμα που ακολουθεί προέρχεται από το τελευταίο, αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) στα Θρησκευτικά για το Δημοτικό και Γυμνάσιο (2016):<sup>21</sup>

Στον ανοικτό ευρωπαϊκό διάλογο για τη σχολική θρησκευτική εκπαίδευση, αλλά και στα επίσημα κείμενα της Ευρώπης για την εκπαίδευση, θεωρείται πλέον ως κοινό αποδεκτό αίτημα το δικαίωμα όλων των παιδιών για θρησκευτική εκπαίδευση, γεγονός που λειτουργεί ως βασικός μοχλός για την αρτιότερη οργάνωσή της. Κατόπιν τούτου, επιδιώκεται ένα σχολικό ΜτΘ [: μάθημα των Θρησκευτικών], στο οποίο η συμμετοχή όλων των παιδιών χωρίς καμιά διάκριση και ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή μη δέσμευσή τους θεωρείται αυτονόητη όσο και αναγκαία.

[...] Παρά τις διαφορές στη μορφή του ΜτΘ, το οποίο υιοθετεί και εφαρμόζει κάθε χώρα, αδιαπραγμάτευτοι παραμένουν οι δύο άξονες πάνω στους οποίους αυτό θα αναπτύσσεται: α) το πλαίσιο σταθερών ευρωπαϊκών αξιών, όπως η δημοκρατία, η κοινωνική συνοχή, η κοινωνική δικαιοσύνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα, και β) τα σαφή εκπαιδευτικά κριτήρια και οι συνακόλουθοι εκπαιδευτικοί στόχοι, όπως η *ευαισθησία*, ο *σεβασμός*, η *ανοχή*, η *ενσυναίσθηση*, η *κατανόηση*, η *κριτική στοχαστικότητα* και η *ευρύτητα των οριζόντων* του.

### 2.3. Σκοπός της έρευνας

Αντίθετα με τους πρόσφατους *Φακέλους μαθήματος* για τα Θρησκευτικά, οι ακόμα πιο πρόσφατοι *Φάκελοι υλικού* για τα γλωσσικά / φιλολογικά μαθήματα (2019) δε σχεδιάστηκαν (ρητά ή εμφανώς) με βάση τις διαπολιτισμικές αρχές. Παρά το γεγονός αυτό, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τις ευκαιρίες που προσφέρονται από τα κείμενα που επιλέγονται στο *Φάκελο υλικού* για τη Νεοελληνική Γλώσσα, ώστε να εξυπηρετηθούν οι προϋποθέσεις για την επίτευξη της «Διαπολιτιστικής προσέγγισης».

### 2.4. Ερευνητικά ερωτήματα

#### 2.4.1. Γενικό ερευνητικό ερώτημα

Είθισται ο διδάσκων να ευθυγραμμίζεται προς τη γενικότερη προσέγγιση του ήδη υπάρχοντος Αναλυτικού Προγράμματος, να λειτουργεί με βάση τις γενικότερες

---

21 Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2016), Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου (Ανακτήθηκε από: <http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-programmata-spoudon>.)



κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας και, ως εκ τούτου, αισθάνεται πως έχει συγκεκριμένα περιθώρια δράσης. Από την άλλη, κατά τα τελευταία έτη παρέχονται περισσότερα όρια ευελιξίας, ώστε ο ίδιος ο διδάσκων, ακόμα και αν δεν μπορεί να επιλέξει ή να σχεδιάσει το δικό του Αναλυτικό Πρόγραμμα, δύναται να λειτουργήσει με βάση και τη μεσολάβηση των προσωπικών του πρωτοβουλιών και ευαισθησίας.

Πιο συγκεκριμένα, η εργασία αυτή θέτει ως βασικό ερώτημα κατά πόσο το γλωσσικό / κειμενικό υλικό που τους προσφέρεται στους νεότευκτους *Φακέλους υλικού* ενδείκνυται, προκειμένου οι διδάσκοντες να προβάλουν και να μεταδώσουν έννοιες και αρχές που διακρίνουν εμβληματικά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ειδικότερα το Διαπολιτισμικό τύπο Αναλυτικού Προγράμματος, ακόμα και αν δεν υφίσταται στο Γενικό Λύκειο<sup>22</sup>.

#### 2.4.2. Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο της παραπάνω αναζήτησης, προκύπτουν και απαντώνται ειδικότερα τα παρακάτω ερωτήματα:

- (α) Το υλικό του *Φακέλου* για τη Νεοελληνική Γλώσσα» εξυπηρετεί τις αρχές της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
- (β) Ανταποκρίνεται στον ίδιο βαθμό το υλικό του *Φακέλου* για τη Λογοτεχνία;
- (γ) Το υλικό του *Φακέλου* για τα Αρχαία Ελληνικά ενδείκνυται για τον παραπάνω στόχο;

### 3.1. Το δείγμα: Οι φάκελοι του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Το 2019, εν όψει των αλλαγών στο εξεταστικό σύστημα των Πανελλαδικών για την εισαγωγή των μαθητών του Γενικού Λυκείου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής προχώρησε στην έκδοση κάποιων

---

22 Για τα ελληνικά πράγματα θεωρήθηκε ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2003) και η συνακόλουθη διαθεματική προσέγγιση στη διδακτική ωθούν καταλυτικά προς την προσαρμογή αλλοδαπών και παλινοστούτων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Παλαιολόγου Ν., Ευαγγέλου Ο. (2011), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά των μεταναστών*, Αθήνα: Πεδίο). Από την άλλη, τίθεται εν αμφιβόλω το διακύβευμα περί ουσιαστικής ύπαρξης και εφαρμογής μερικών από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των Διαπολιτισμικών Αναλυτικών Προγραμμάτων, όπως είναι η ισορροπημένη αντιπροσώπευση των πολιτιστικών ομάδων στην ύλη του εκπαιδευτικού διδακτικού υλικού, η προώθηση αξιών, συμπεριφορών και στάσεων που αναδεικνύουν και εννοούν την εθνοπολιτισμική ποικιλομορφία, η κατανόηση και αποδοχή της ευρύτερης πολιτιστικής διαφορετικότητας (όχι μόνο αυτής εντός του σχολικού περιβάλλοντος), η δυνατότητα ερμηνείας των δεδομένων μέσω διαφορετικών εθνικών και πολιτιστικών οπτικών γωνιών, η διαμόρφωση παγκόσμιας / οικουμενικής συνείδησης με παράλληλη αξιοποίηση της παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας (για τα αμέσως παραπάνω χαρακτηριστικά βλ. αναλυτικότερα: Αρβανίτη Ε. (2011), *Αναλυτικά προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία*, τ. Β', Αθήνα: Διάδραση, σ. 539-551 και Ευαγγέλου Ο. (2007), *Διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα*, Αθήνα: Τυπωθήτω).

πρόσθετων διδακτικών βιβλίων –ή ακριβέστερα *Φακέλων υλικού* για τους μαθητές της Γ' τάξης. Όσον αφορά στα φιλολογικά μαθήματα, πρόκειται για τρεις *Φακέλους*, ο πρώτος για τη Νεοελληνική Γλώσσα («*Εμείς και οι άλλοι...*»). *Δίκτυο κειμένων. Φάκελος υλικού. Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Λυκείου*)<sup>23</sup>, ο δεύτερος για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία (*Λογοτεχνία. Φάκελος υλικού – Δίκτυα κειμένων*)<sup>24</sup> και ο τρίτος για τα Αρχαία Ελληνικά (*Αρχαία Ελληνικά. Γ' τάξη Γενικού Λυκείου. Φάκελος υλικού*)<sup>25</sup>. Ειδικότερα, οι δύο πρώτοι *Φάκελοι υλικού*, μεταξύ άλλων, διευκολύνουν την νέα διδακτική προσέγγιση και συνεξέταση της Νεοελληνικής Γλώσσας και Νεοελληνικής Λογοτεχνίας ως δύο διακριτούς κλάδους του κοινού πλέον μαθήματος με τίτλο «*Νέα Ελληνικά*».

Ως προς τη γενικότερη φυσιογνωμία και δομή των τριών νέων *Φακέλων υλικού*, που εξετάστηκαν στο σύνολό τους, επισημαίνεται πως ακολουθούν στο σύνολό τους κατά βάση την κειμενοκεντρική προσέγγιση, ενώ οι *Φάκελοι* των Νέων Ελληνικών (Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία), ειδικότερα, υπάγονται στη λογική του «*Δικτύου κειμένων*», όπως φαίνεται ευκρινώς στον υπότιτλό τους. Συγκεκριμενοποιώντας, εφόσον, κατά την διαλογική αρχή του Μ. Bakhtin, καθένα από τα κείμενα είναι «μονάδ[α] λεκτικής ανταλλαγής», τα «*Δίκτυα κειμένων*» αποτελούν πολλαπλά δυναμικά ζεύγη ή ομάδες κειμένων με σημεία σύναψης τα κοινά ερωτήματα που θέτουν και στη βάση των οποίων «*διαλέγονται μεταξύ τους και ανανεώνουν διαρκώς τον διάλόγό τους με τον/την αναγνώστη/τρια*».<sup>26</sup> Αλλά και ειδικότερα, εντός του σχολικού πλαισίου, ο *ερμηνευτικός διάλογος* ενεργοποιείται μεταξύ συμμαθητών, ωθώντας τους μέσα «*από την ίδια τη διασταύρωση των οπτικών να διασταυρώσουν και τις δικές τους φωνές*».<sup>27</sup>

23 Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019), «*Εμείς και οι άλλοι...*». *Δίκτυο κειμένων. Φάκελος υλικού. Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Λυκείου*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «*Διόφαντος*» (εφεξής στις υποσημειώσεις: *ΦΥΝΓ*). Ο βασικός συντονισμός έγινε από τον Ελευθέριο Βεκρή και τη Μαριάννα Κονδύλη. Συνοδεύεται από το αντίστοιχο βιβλίο για τον διδάσκοντα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019), *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Λυκείου. Φάκελος του εκπαιδευτικού. Διδακτικές προτάσεις*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «*Διόφαντος*» (εφεξής στις υποσημειώσεις: *ΦΕΝΓ*).

24 Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019), *Λογοτεχνία. Φάκελος υλικού – Δίκτυα κειμένων. Γ' τάξη Γενικού Λυκείου*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «*Διόφαντος*» (εφεξής στις υποσημειώσεις: *ΦΥΛ*). Ο βασικός συντονισμός έγινε από τον Ελευθέριο Βεκρή και την Ευαγγελία Φρυδάκη. Συνοδεύεται από αντίστοιχο βιβλίο για τον διδάσκοντα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019), *Λογοτεχνία. Φάκελος εκπαιδευτικού. Γ' τάξη Γενικού Λυκείου*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «*Διόφαντος*» (εφεξής στις υποσημειώσεις: *ΦΕΛ*).

25 Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019), *Αρχαία Ελληνικά. Γ' τάξη Γενικού Λυκείου. Φάκελος υλικού*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «*Διόφαντος*» (εφεξής στις υποσημειώσεις: *ΦΥΑΕ*). Ο βασικός συντονισμός έγινε από τον Ελευθέριο Βεκρή. Το μάθημα διδάσκεται αποκλειστικά στους μαθητές που έχουν επιλέξει τον Προσανατολισμό των Ανθρωπιστικών Σπουδών. Και οι πέντε *Φάκελοι υλικού* είναι και δωρεάν διαθέσιμοι στην ηλεκτρονική τους μορφή: <http://www.iep.edu.gr/el/component/k2/748-neoi-fakeloi-ylidou-g-lykeiou>

26 Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019), *Πρόγραμμα Σπουδών Νέα Ελληνικά: Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου*. (Ανακτήθηκε από: [http://iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia\\_Typou/2019/Program\\_spondon\\_G\\_GEL/%CE%A0%CE%A3\\_%CE%9D%CE%95%CE%93-%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%9F%CE%A4%CE%95%CE%A7%CE%9D%CE%99%CE%91\\_%CE%93%CE%93%CE%95%CE%9B.pdf](http://iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia_Typou/2019/Program_spondon_G_GEL/%CE%A0%CE%A3_%CE%9D%CE%95%CE%93-%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%9F%CE%A4%CE%95%CE%A7%CE%9D%CE%99%CE%91_%CE%93%CE%93%CE%95%CE%9B.pdf)).

27 Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019), *Πρόγραμμα Σπουδών Νέα Ελληνικά: Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου*, ό.π., σ. 17.

Ιδιαίτερος χρήσιμο για την εδώ προβληματική, μάλιστα, είναι πως η λογική του «Δικτύου κειμένων» ευνοεί τη συνεξέταση κειμένων και την ανάθεση εργασιών τύπου «project»<sup>28</sup> στους μαθητές, οι οποίοι μπορούν να διερευνήσουν με τη δική τους ευαισθησία θέματα, όπως αυτά που απασχολούν εδώ, με τη μορφή μοτίβων. Άλλωστε, όπως αναφέρει και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2019), «[τ]ο λογοτεχνικό μοτίβο δεν είναι θεματική ενότητα, αλλά αντλεί κατευθείαν από τη δεξαμενή των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων»<sup>29</sup>, διευκρίνιση που διανοίγει ένα μεγάλο ερευνητικό πεδίο για την εξέταση της ετερότητας του εθνικά και πολιτισμικά «Άλλου». Μία τέτοιου είδους κειμενική οργάνωση και προσέγγιση θα επιχειρηθεί και στην παρούσα εργασία αμέσως παρακάτω, αφού πρώτα ολοκληρωθεί η αδρομερής περιγραφή του συνολικού έντυπου υλικού.

Ειδικότερα, ως προς το *Φάκελο υλικού* για τη Νεοελληνική Γλώσσα («Εμείς και οι άλλοι...»), ως διευκρινιστεί ότι ο τίτλος του βιβλίου ίσως είναι παραπλανητικός. Αφ' ενός, δε συνεχίζει ούτε σχετίζεται με τη σειρά «Εμείς και οι Άλλοι», που είχε εγκριθεί παλαιότερα από το «Παιδαγωγικό Ινστιτούτο» και το «Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών» (Ε.ΔΙΑ. Μ.ΜΕ.) και είχε εκτυπωθεί από τον Ο.Ε.Δ.Β. για δωρεάν διάθεση στα σχολεία του εξωτερικού· αφ' ετέρου, το υλικό των πολυτροπικών και μη κειμένων δεν περιστρέφεται αυστηρά γύρω από «τα συλλογικά στίγματα της φυλής, του έθνους, της θρησκείας»<sup>30</sup> ούτε έχει ως κεντρικό άξονα την *Ετερότητα*. Περισσότερο προκύπτει από τις θεματικές ενότητες ότι οι «άλλοι» στο προκείμενο τίτλο του βιβλίου είναι τα άτομα πέραν ημών που συνθέτουν το όποιας λογής περιβάλλον (φυσικό, ψηφιακό),<sup>31</sup> μεγάλο μερίδιο των οποίων, βέβαια, ορίζεται από την ποικιλώνυμη «διαφορετικότητα» (έμφυλη, πολιτισμική). Αναλυτικότερα, οι 10 θεματικές ενότητες στις οποίες διαρθρώνεται είναι οι εξής: (1) Επικοινωνία, (2) Σχέσεις αλληλεπίδρασης, (3) Σχέσεις αλληλεπίδρασης στον χώρο της εκπαίδευσης, (4) Έμφυλες ταυτότητες και στερεότυπα, (5) Αναπαραστάσεις του διαφορετικού Άλλου, (6) Αναπαραστάσεις της Ημετερότητας, (7) Ο Ξένος, (8) Ο Άλλος ως εχθρός, (9) Αναπαραστάσεις της τεχνολογίας, (10) Εμείς και το Φυσικό Περιβάλλον: Φόβοι και προσδοκίες. Αναφορικά με τον *Φάκελο υλικού* για τη Λογοτεχνία, αποτελείται από τρία σχεδόν ισομεγέθη «Δίκτυα κειμένων», εκ

28 Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019). *Πρόγραμμα Σπουδών Νέα Ελληνικά: Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου*, ό.π., σ. 17.

29 Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019). *Πρόγραμμα Σπουδών Νέα Ελληνικά: Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου*, ό.π., σ. 17.

30 Goffman E. (2001), *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, (εισαγ., μτφρ.: Δ. Μακρυνιώτη, επιμ.: Κ. Λιβιεράτος), Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 67.

31 Όπως αναφέρεται στο εισαγωγικό σημείωμα: «μια μεγάλη ποικιλία κειμένων που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα των σύγχρονων ειδών κειμένων, που συνομιλούν μεταξύ τους και θέτουν ερωτήματα για τη σχέση μας με το περιβάλλον, κοινωνικό, ψηφιακό, φυσικό, και για την αντίληψη της ταυτότητάς μας, για το «εμείς» και για το πώς αυτό ορίζεται κάθε φορά σε κάθε επικοινωνιακή κατάσταση» («Εμείς και οι άλλοι...», ό.π., σ. 3). Παρομοίως και στο εισαγωγικό σημείωμα από το αντίστοιχο βιβλίο του διδάσκοντα: «“φιλιαναγασία”, όχι απαραίτητα νοούμενη ως μια τελετουργία της ανάγνωσης ενός βιβλίου, αλλά ως πόθος για επικοινωνία και κατανόηση του “άλλου” και τελικά του “εαυτού”» (ΦΥΝΓ, σ. 5).

των οποίων το πρώτο («Όταν θέλεις να φύγεις...») θεματοποιεί την ανάγκη ή τη βαθιά επιθυμία για φυγή, το δεύτερο («Η ανατομία ενός εγκλήματος») το φόνο, ενώ το τελευταίο («Βίοι ελάσσονες») προβάλλει άσημους και ευκαταφρόνητους λογοτεχνικούς χαρακτήρες. Ο δε *Φάκελος* των Αρχαίων Ελληνικών διαρθρώνεται σε έξι θεματικές ενότητες με κείμενα ως επί το πλείστον του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη: (1) Η αντίληψη για τη φιλοσοφία: Η φιλοσοφία και η διαμόρφωση του ανθρώπου, (2) Η δημιουργία της ανθρώπινης κοινωνίας και η πολιτική αρετή, (3) Η παιδεία και η αναζήτηση της αλήθειας – η ανθρώπινη φύση και το χρέος του φιλοσόφου, (4) Ο άνθρωπος ανάμεσα στους ανθρώπους – η ηθική αρετή, (5) Ο άνθρωπος μέσα στην πόλη – η πολιτική αρετή, (6) Ο άνθρωπος πολίτης του κόσμου – Η νέα οικουμένη και η επιμέλεια του εαυτού.<sup>32</sup> Να σημειωθεί, τέλος, ως προς τη γενικότερη φυσιογνωμία του υλικού πως πρόκειται, πλην των συνηθισμένων εικόνων “πλαισίωσης”, για σχεδόν αμιγώς γραπτά κείμενα, με εξαίρεση κάποια ευάριθμα πολυτροπικά κείμενα στον *Φάκελο* της Γλώσσα και δύο απλές παραπομπές σε ταινίες στο *Φάκελο* της Λογοτεχνίας.

Για την παρούσα εργασία, αποκλειστικό πρίσμα εξέτασης των κειμένων που διδάσκονται για πρώτη φορά οι μαθητές τον Σεπτέμβριο του 2019 είναι η διαπολιτισμικότητα. Ασφαλώς, το υλικό αυτό δεν προορίζεται για μαθητές των Διαπολιτισμικών σχολείων της χώρας, αλλά για τους μαθητές των Γενικών Λυκείων. Μάλιστα, δεν αναφέρεται σε κανένα σημείο των εισαγωγικών σημειωμάτων των μαθητικών εγχειριδίων ή στο βιβλίο του καθηγητή ή έστω στα σχετικά Φ.Ε.Κ. ή Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών ότι το νέο αυτό υλικό διακρίνεται από διαπολιτισμικές αρχές. Αυτή, ωστόσο, η παράλειψη διαπολιτισμικού προσανατολισμού όχι μόνο δεν εμποδίζει, αλλά ίσως να καθιστά και ερευνητικά γοητευτικότερη την διαδικασία εντοπισμού εκείνων των στοιχείων που προσφέρονται για την «Διαπολιτισμική προσέγγιση» και εφαρμογή των αρχών της «Διαπολιτισμικής παιδαγωγικής», η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί με πιθανή μελλοντική υπόδειξη από το Υπουργείο Παιδείας ή έστω με πρωτοβουλία του εκάστοτε διδάσκοντα.

### 3.2. Κριτήρια αξιολόγησης του υλικού

Η παρούσα εργασία εξετάζει από το σύνολο των κειμένων μόνο εκείνα που θα μπορούσαν να ενδιαφέρουν την Διαπολιτισμική εκπαίδευση και εξυπηρετούν τους στόχους της «Διαπολιτισμικής προσέγγισης» και, πιο συγκεκριμένα, με όσα προβάλλουν ή θεματοποιούν την εθνική / πολιτιστική ταυτότητα και ετερότητα. Το υλικό των τριών *Φακέλων* αξιολογείται με βάση (α) τον αριθμό των κειμένων που προσφέρονται για την ανάδειξη των Διαπολιτισμικών αρχών (β) την εύρος των

---

32 Ο *Φάκελος* της Νεοελληνικής Γλώσσας καταλαμβάνει 178 σελίδες, της Λογοτεχνίας 217, ενώ ο των Αρχαίων 214 σελίδες. Γενικώς, πρόκειται για τρεις *Φακέλους* μέσης έκτασης, οι οποίοι μπορούν να καλυφθούν στο σύνολό τους χωρίς ιδιαίτερη χρονική πίεση στο πλαίσιο ενός ακαδημαϊκού έτους.

αρχών που καθένα από αυτά θίγει και (γ) τον τρόπο που αναπαρίσταται ο «Άλλος».

#### 4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

##### 4.1. Ο Φάκελος υλικού για τη Νεοελληνική Γλώσσα («Εμείς και οι άλλοι...»)

###### 4.1.1 Η προβολή του «ξένου»: από την εχθρότητα στην συνύπαρξη

Κατά πρώτο λόγο ας προσεχθεί πως ανάμεσα στις διαδικασίες κατανόησης του νοήματος των κειμένων το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα Νέα Ελληνικά (2019) περιλαμβάνει τον κριτικό στοχασμό, κατά τον οποίο τίθενται ερωτήματα, όπως «Ποια πρόσωπα προβάλλονται στο κείμενο σε σχέση με το φύλο, τη φυλή ή την εθνικότητά τους κ.ά. και γιατί;»<sup>33</sup>.

Μία πρώτη κατηγορία για τη στερεοτυπική ή μη παρουσίαση του «ξένου» μπορεί να γίνει μέσα από καλλιτεχνικά έργα ή κείμενα που θεματοποιούν τον «Άλλον» στην τέχνη.<sup>34</sup> Άλλωστε, τις τελευταίες δεκαετίες έχει δημιουργηθεί μία δυναμική τάση αξιοποίησης των καλλιτεχνικών έργων στην εκπαιδευτική πράξη, τάση που έχει αρχίσει να διαφαίνεται πιο συγκρατημένα και στην διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση.<sup>35</sup> Πιο προσιτή στους μαθητές –και ως εκ τούτου πιο άμεσα αξιοποιήσιμη– είναι η ομάδα των κειμένων που θεματοποιεί ή έστω θίγει την ταυτότητα των Εβραίων. Μία πολύ ελκυστική αφετηρία μπορούν να αποτελέσουν τα αποσπάσματα από το πασίγνωστο *Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ* με αυτούσια παραθέματα ή στη μορφή κόμικ,<sup>36</sup> ενώ η βιβλιοπαρουσίαση αυτού του *Ημερολογίου* σε μορφή κόμικ<sup>37</sup> και το απόσπασμα από το μυθιστόρημα του Schlink *Διαβάζοντας στη Χάννα*<sup>38</sup> προσφέρονται για προεκτάσεις για το ναζισμό και το νεοναζισμό. Στην ίδια ενότητα εντάσσεται και το άρθρο «Προετοιμάζοντας το Ολοκαύτωμα», που μπορεί να προβληματίσει τους μαθητές ότι η τέχνη (και εν προκειμένω ο κινηματογράφος) δεν είναι μόνο μία δυνατότητα για

33 Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019). *Πρόγραμμα Σπουδών Νέα Ελληνικά: Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου*, ό.π., σ. 5.

34 Αναφέρει ο Goffman στο εμβληματικό *Στίγμα* του: «δεν είναι μόνο οι προσωπικές εμπειρίες που αναγνωρίζονται αναδρομικά ως καμπές [: τομές στη ζωή], αλλά και οι εμπειρίες τρίτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με αυτόν τον τρόπο. Για παράδειγμα, η ανάγνωση της λογοτεχνίας που αναφέρεται στην ομάδα προσφέρει κι αυτή μια εμπειρία που νιώθει κανείς, και ισχυρίζεται, ότι του αναδιοργάνωσε τη ζωή.» (ό.π., σ. 109).

35 Φραγκούλης Ι. (2012), «Η αξιοποίηση της τέχνης στην ανάδειξη διαπολιτισμικής συνείδησης σε μαθητές και ενήλικες εκπαιδευόμενους». Στο: Π. Γεωργιάννης (2012), *Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομική Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα*, τ. Ι, Πρακτικά 15ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 23-25 Νοεμβρίου 2012, σ.σ. 210-219.

36 Φόλμαν Α. & Πολόνσκι Ντ. (2017), *Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ – Graphic Diary*, (μτφρ. Μ. Ντεκάστρο). Στον *ΦΥΝΓ*, σ. 105-108.

37 Κουκουλάς Γ. (18.03.2018), «Η νίκη του ανθρώπου ενάντια στον ναζισμό». Στον *ΦΥΝΓ*, σ. 102-104.

38 Schlink Β. (1998), *Διαβάζοντας στη Χάννα*, (μτφρ.: Ι. Κοπερτί). Στον *ΦΥΝΓ*, σ. 64-65. Προκειμένου να αξιοποιηθεί το κείμενο, μάλλον απαιτείται η εξοικείωση με το περιεχόμενο όλου έργου (έστω από περιήληψη ή με προβολή της ταινίας, η οποία βασίστηκε στο εν λόγω βιβλίο).

αλληλοκατανόηση και προσέγγιση, αλλά και μέσο προπαγάνδας για επικίνδυνες εθνικιστικές ιδεολογίες.<sup>39</sup> Σε δεύτερο χρόνο, ο καθηγητής μπορεί να αναθέσει στους μαθητές ερευνητικές εργασίες, για να αποδελτιώσουν το υλικό των ανθολογούμενων λογοτεχνικών κειμένων που αναπαριστούν αλλοεθνείς ήρωες (π.χ. «Σουέλ», «Φίλοι και εραστές») και να κάνουν κάποιες πρωτοβάθμιες παρατηρήσεις<sup>40</sup> ή να προχωρήσουν σε πιο βαθιές ερμηνευτικές προσεγγίσεις σε μεμονωμένα κείμενα (π.χ. στο απόσπασμα από το αυτοβιογραφικό αφήγημα της Α. Κριστόφ η «Αναλφάβητη» παρουσιάζεται η ιστορία μίας Ουγγαρέζας, εργάτριας σε εργοστάσιο της Ελβετίας, η ανάγκη να περιοριστεί σε κοινωνικές επαφές μόνο με ομόγλωσσους, ώσπου να κατακτήσει τη γαλλική γλώσσα, η μετέπειτα κατάκτηση του προφορικού γαλλικού λόγου ως «σημείο αποχαρκτηρισμού»<sup>41</sup> της υποτιμητικής ταυτότητας, ο στιγματισμός της ως (απλώς) «αναλφάβητης», ώσπου να κατακτήσει και σε γραπτό επίπεδο τη γλώσσα υποδοχής).<sup>42</sup>

Μία δεύτερη και ευρύτερη κατηγορία συνιστούν τα πιο θεωρητικά κείμενα. Αρχικά, το απόσπασμα του Marc Ferro από το βιβλίο του *Εξηγώντας τον 20ό αιώνα στον εγγονό μου Γκουεντάλ* προβάλλει την εμβληματική προσωπικότητα του Γκάντι, τις ταπεινώσεις των συμπατριωτών του από τους «Λευκούς», τη δική του αγωνιστική στάση και την επιδίωξη για την υπέρβαση των διαφορών και ανταγωνισμών ανάμεσα σε μουσουλμάνους και ινδουιστές και μπορεί να αξιοποιηθεί ευρύτερα, σύμφωνα με το εισαγωγικό σημείωμα της συντακτικής ομάδας, «ως προς τα ζητήματα που θέτει σχετικά με τον τρόπο που τον 20ό αι. ο αναπτυγμένος κόσμος διαχειρίστηκε τον «Άλλο» (αποικιοκρατία, εκμετάλλευση του Τρίτου Κόσμου). Μέσα από τη σύντομη βιογραφία του Γκάντι επιχειρεί [ο Ferro] να αναπαραστήσει τον αγώνα για ανεξαρτησία της Ινδίας ως νίκη των αξιών της δικαιοσύνης και της μη βίας».<sup>43</sup> Ο Eco, από την άλλη, σε άρθρο του επιχειρεί μία προσέγγιση της μετανάστευσης διακρίνοντας το διαχρονικό αυτό φαινόμενο από το πιο πρόσφατο «φαινόμενο μετακίνησης πληθυσμών» στον ευρωπαϊκό χώρο, για να εικάσει εν τέλει με νηφαλιότητα: «Οι μετακινήσεις δεν σταματούν. Απλούστατα, ετοιμαζόμαστε να ζήσουμε μια νέα εποχή, την εποχή της αφρο-ευρωπαϊκής κουλτούρας».<sup>44</sup> Είναι, εξάλλου, γνωστή η φράση του Kant «Και κανείς δεν έχει πρωταρχικά περισσότερο δικαίωμα από τον άλλο να ευρίσκεται σ' ένα ορισμένο σημείο της γης» από το έργο του *Προς την Αιώνια Ειρήνη* (1795). Γι' αυτό το ανθολογούμενο απόσπασμα του Γερμανού

39 Πετράκη Μ. (29.01.2018), «Προετοιμάζοντας το Ολοκαύτωμα». Στον *ΦΥΝΓ*, σ. 109-110.

40 Καρυστιάνη Ι. (2006), *Σουέλ*. Στον *ΦΥΝΓ*, σ. 59-60. Καλλιπατίδης Θ. (2009), *Φίλοι και Εραστές*. Στον *ΦΥΝΓ*, σ. 17-19. Ιδίως για το δεύτερο κείμενο μπορεί να δοθεί ως αφορμή η ερώτηση που τίθεται στο οπισθόφυλλο του βιβλίου: «Μία ξένη ζωή στην πατρίδα σου ή μια δική σου ζωή κάπου αλλού?».

41 Goffman E. (2001), *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, ό.π., σ. 114.

42 Κριστόφ Α. (2008), *Η αναλφάβητη*, (μτφρ.: Α. Μακάρωφ). Στον *ΦΥΝΓ*, σ. 66-67.

43 Ferro M. (2008), *Εξηγώντας τον 20ό αιώνα στον εγγονό μου Γκουεντάλ*, (μτφρ.: Γ. Κωνιάς). Στον *ΦΥΝΓ*, σ. 111-112 (το παράθεμα από τη σ. 111).

44 Eco U. (1990), *Σημειώματα*, (μτφρ.: Θ. Ιωαννίδης). Στον *ΦΥΝΓ*, σ. 98-99 (με τίτλο «Όταν η Ευρώπη θα γίνει Αφρο-ευρώπη»· το παράθεμα από τη σ. 99).

φιλοσόφου *Περί Παιδαγωγικής* (1803) μπορεί να θεωρηθεί επιστέγασμα για τα κείμενα αυτής της κατηγορίας, καθώς διαπνέεται εμφανώς από τα οικουμενικά ιδεώδη και έναν «κοσμοπολίτικο προσανατολισμό» για την εκπαίδευση όλης της ανθρωπότητας.<sup>45</sup> Περαιτέρω, υπάρχουν και άλλα κείμενα με πυκνότερες ή λιγότερο πυκνές αναφορές σε αντίστοιχα θέματα, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν και πάλι αντικείμενο επεξεργασίας από τους ίδιους τους μαθητές.<sup>46</sup>

#### 4.1.2. Ο Έλληνας ως υπό το πρίσμα της «Ετερότητας»

Μία πολύ ιδιαίτερη και ενδιαφέρουσα συνιστώσα στην πραγμάτευση του θέματος είναι η εξέταση των προσφερόμενων κειμένων με αντιστροφή της οπτικής, που τοποθετεί τον Έλληνα στη θέση του «ξένου», ώστε ο μαθητής, αφενός, να αποδομήσει τον κυρίαρχο στερεοτυπικό αυτοπροδιορισμό και να αναστοχαστεί κριτικά σχετικά με τις υπερτονιζόμενες πολιτισμικές διαφορές, αφετέρου, η ενσυναίσθηση να λάβει ουσιαστικότερα τη διπλή της κατεύθυνση, δηλαδή να γίνει συνειδητή η στάση του «άλλου προς εμάς».

Το βασικότερο θεματικό κέντρο σε αυτήν την ενότητα είναι η ελληνική μετανάστευση ανά τους αιώνες. Ως οδηγητικό μπορεί να λειτουργήσει αρχικά το πολυτροπικό κείμενο «Οι Έλληνες στη Διασπορά, 15ος - 21ος αιώνας»,<sup>47</sup> όπου το γραπτό κείμενο της ιστορικής προσέγγισης πλαισιώνεται από ένα χάρτη κατανομής των Ελλήνων της διασποράς σε ευρωπαϊκές χώρες κατά τον 20ό αιώνα και από την φωτογραφία της Κάρτας ταυτότητας ενός Έλληνα ναυτικού από τις Η.Π.Α. Το τελευταίο αυτό ντοκουμέντο μπορεί να «συνομιλήσει» με το απόσπασμα από την προφορική μαρτυρία με θέμα την άφιξη και εγκατάσταση των Μικρασιατών στην Αμερική κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου.<sup>48</sup> Η αμεσότητα των μαρτυριών μπορεί να φωτίσει και τη σημερινή αντίστοιχη κατάσταση. Το κείμενο «Μαρτυρίες: εσωτερική και εξωτερική μετανάστευση προς την Κυνέλη» ενδείκνυται για την εξέταση της «ετερότητας» από ένα πολυπρισματικό φακό, δεδομένου ότι καταθέτουν την άποψή τους όχι μόνο Έλληνες που εγκαταστάθηκαν από την επαρχία στην πρωτεύουσα, αλλά και παλαιότεροι μετανάστες του Ευρωπαϊκού χώρου (Ρουμάνοι, Αλβανοί), οι οποίοι

45 Kant I., «Σκέψεις περί εκπαίδευσης, εισαγωγή» (Όπως στο: Savater, F. (2004), *Η αξία του εκπαιδεύειν*, (μτφρ.: Β. Νικολόπουλος). Στο *ΦΥΝΓ*, σ. 40-41 (με τίτλο «Μια εκπαίδευση για την Ανθρωπότητα»· το παράθεμα στη σ. 40).

46 Τέτοια κείμενα που ενδείκνυται για αυτό το σκοπό είναι: Said E. W. (1997), *Διανοούμενοι και Εξουσία*, (μτφρ.: Γ. Παπαδημητρίου). Στον *ΦΥΝΓ* (με τίτλο «Η εξουσία ως “Άλλος”»), σ. 69-70· Savater F. (2004), *Η αξία του εκπαιδεύειν*, (μτφρ.: Β. Νικολόπουλος). Στο *ΦΥΝΓ*, σ. 34-35· Αθανασίου Μ. (12.11.2017), «Εγκλημα, ο καθρέφτης της κοινωνίας». Στον *ΦΥΝΓ*, σ. 30-32· Eco, U. (1999), *Η σημειολογία στην καθημερινή ζωή*, (μτφρ.: Α. Τσοπάνογλου). Στον *ΦΥΝΓ* (με τίτλο «Το κοσμοπολιτικό ως κοινωνική αρετή»), σ. 50-52. Για αρχές που εξυπηρετούν, βλ. συγκεντρωτικό πίνακα παρακάτω.

47 Χασιώτης Ι. Κ., Κατσιαρδή-Hering Ο., Αμπατζή, Ε. (2007), *Οι Έλληνες στη Διασπορά, 15ος-21ος αιώνας, Οδηγός της Εκθεσης*. Στον *ΦΥΝΓ*, σ. 88-89.

48 Ανδριώτης Ν. (1998), *Το μικρό ταξίδι. Η άφιξη και εγκατάσταση των Μικρασιατών προσφύγων στις Οινούσσες*. Στον *ΦΥΝΓ*, σ. 86-87.

αντιμετωπίζουν κάποτε με καχυποψία τους «Αφρικανούς» που διαμένουν τα τελευταία χρόνια στην περιοχή τους.<sup>49</sup> Ως ελάχιστο θεωρητικό πλαίσιο μπορεί να χρησιμεύσει το κείμενο που προηγείται και, μολονότι αναφέρεται ευρύτερα στην αξία των μαρτυριών ως «προφορικές ιστορίες», επισημαίνει καίρια:

Το κοινωνικό σώμα στην προσπάθειά του να σχηματίσει μια νέα ταυτότητα είναι υποχρεωμένο να φτιάξει ένα νέο αφήγημα για το παρελθόν, ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις του παρόντος αλλά και να οραματιστεί και να διεκδικήσει ένα καλύτερο μέλλον.<sup>50</sup>

Από την άλλη πλευρά, για τον Έλληνα ιδωμένο υπό το πρίσμα της «Ετερότητας», από δύο αξιοποιήσιμα κείμενα με λογοτεχνική φόρμα (Βαλτινός και Σουρούνης), πολύ εμβληματικές είναι οι αναφορές του δεύτερου:

Διαβάζω ένα ρεπορτάζ στην εφημερίδα για τους Αλβανούς και νομίζω πως διαβάζω το βιογραφικό μου. Κυριακάτικα, λέει, κάθονται στο καφενείο της Ομόνοιας, όπου μαζεύονται και τα λένε. Ό,τι έκανα κι εγώ πριν από τριάντα οχτώ χρόνια στην Κολονία.

[...]

Οι γονείς μου παίρνουν σύνταξη από τη Γερμανία [...]. Είκοσι τόσα χρόνια δούλευαν στο εργοστάσιο δίπλα δίπλα με Τούρκους. Το 1922 ο πατέρας μου ήρθε στη Θεσσαλονίκη από τη Σμύρνη, όπου οι Τούρκοι σφάζανε το δικό του πατέρα. Πρόσφυγες, με όλα τα δεινά της προσφυγιάς. Ακόμα και το όνομα άκουσα πως τους άλλαξαν. Ένας που ξέρει απ' αυτά μου είπε πως Σουργούνης στα τούρκικα σημαίνει πρόσφυγας, άστεγος, αλήτης, και το ελληνικό στόμα απέβαλε το γάμα. Το 1940 πήγε στην Αλβανία να πολεμήσει τους Ιταλογερμανούς. «Μετά είκοσι έτη» δούλεψε μαζί με τους Ιταλούς στη Γερμανία. Σήμερα ήρθαν οι Αλβανοί να δουλέψουν στην Ελλάδα. Τρελά πράγματα. Η Ιστορία γελάει και μαζί της γελάω κι εγώ. Κι επειδή εγώ είμαι ο τελευταίος που πρέπει να γελάει, υποπτεύομαι μήπως και είμαι εκείνο το παρδαλό κατσίκι.<sup>51</sup>

Με αρκετά διαφορετικό τρόπο, ο συγγραφέας Βασίλης Αλεξάκης «θίγει ζητήματα της ταυτότητας ενός ανθρώπου που ζει σε δύο τόπους και εκφράζεται σε δύο γλώσσες», ομολογώντας ότι στην πεζογραφία του «[τ]ου έχει συμβεί επίσης να μιλήσ[ει] για τη ζωή ενός Έλληνα στη Γαλλία –το έκαν[ε] όμως στο δεύτερο πρόσωπο, ίσως επειδή δεν ή[ταν] ακόμη έτοιμος να αποδεχ[τεί] την ιδιότητα του μετανάστη».<sup>52</sup>

Παραμένοντας στον ίδιο άξονα, στο δημοσιογραφικό κείμενο «Ετερότητα

49 ΟΠΙΚ. (2012-2014), «Μαρτυρίες: εσωτερική και εξωτερική μετανάστευση προς την Κυψέλη». Στον *ΦΥΝΓ*, σ. 95-97.

50 Ομάδες Προφορικής Ιστορίας (χ.χ.), «Η προφορική ιστορία και η συγκυρία της κρίσης». Στον *ΦΥΝΓ*, σ. 93-94 (το παράθεμα από σ. 93).

51 Βαλτινός Θ. (2009), *Κρασί και νύμφες, Μικρά κείμενα επί παντός*. Στον *ΦΥΝΓ*, σ. 92. Σουρούνης Α. (2002), *Κυριακάτικες Ιστορίες*. Αθήνα: Καστανιώτης. 141-143. Στον *ΦΥΝΓ* (με τίτλο «Γέλιο»), σ. 90-91 (απ' όπου και το παράθεμα).

52 Αλεξάκης Β. (1993), *Παρίσι-Αθήνα*. Στον *ΦΥΝΓ*, σ. 9.



και ταυτότητα: ένα ανοιχτό στοίχημα» της Μικέλας Χαρτουλάρη, το βασικό θέμα είναι η λογοτεχνία της κρίσης. Τίθεται, όμως, ως κεντρική έννοια η ταυτότητα στην περίοδο της υφιστάμενης κρίσης και μάλιστα εκείνη των Ελλήνων και των Κυπρίων της Διασποράς και η διεύρυνση των ορίων ετερότητας, εφόσον «έχουν δημιουργηθεί νέες κατηγορίες “Άλλων” με αποτέλεσμα να αναπροσδιορίζονται οι ταυτότητες και οι σχέσεις στην Ελλάδα». <sup>53</sup> Παράλληλα, προκύπτει το ερώτημα για το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει η Ελλάδα στην Ευρωπαϊκή Ένωση αναφορικά με το επίκαιρο παρά ποτέ προσφυγικό πρόβλημα.

Εξειδικεύοντας, δύο άρθρα που προσφέρονται για συνεξέταση <sup>54</sup> και είναι ασφαλώς πλησιέστερα στα μαθητικά ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στο κύμα φυγής των Ελλήνων επιστημόνων προς το εξωτερικό. Το δεύτερο μάλιστα («Brain drain: Η Ελλάδα ξαναγίνεται κόσμος») παρουσιάζει μεγαλύτερο ενδιαφέρον, καθώς παρουσιάζει μία διαχρονικότερη εικόνα της ελληνικής μετανάστευσης, σε συνάρτηση με τις ελληνικές συνθήκες που τη διαμόρφωσαν (δοσμένες με κάποιον αυτοοικτιρμό, π.χ. εδαφολογικοί, οικονομικοί, πολιτικοί παράγοντες) και τα χαρακτηριστικά του Έλληνα (δοσμένα με κάποια αυταρέσκεια, λ.χ. δημιουργικός, εξωστρεφής, οικουμενικός).

Τέλος, ένα άλλης υφής κειμενικό ζεύγος <sup>55</sup> παρουσιάζει και σχολιάζει διαφημιστικές αφίσες του «Ελληνικό Οργανισμό Τουρισμού» (Ε.Ο.Τ.) από παλαιότερες εποχές. Παρά την καλλιτεχνική τους αρτιότητα και την πρόθεση για εξύψωση, οι αφίσες αυτές δημιουργούν ίσως μία επιφανειακά νοσταλγική, απλουστευτική και εντέλει μάλλον στρεβλή αναπαράσταση για την Ελλάδα, στερεοτυπικά και ίσως με μία δόση «εξωτισμού». <sup>56</sup>

## Πίνακας 1: Τα κείμενα από τον Φάκελο Υλικού για τη Νεοελληνική Γλώσσα

53 Χαρτουλάρη Μ. (12.03.2016), «Ετερότητα και ταυτότητα: ένα ανοιχτό στοίχημα» (απόσπασμα, διασκευή). Στον *ΦΥΝΓ*, σ. 72-74 (το παράθεμα από σ. 72). Χαρακτηριστικές είναι, με αφορμή το εν λόγω κείμενο, και οι δραστηριότητες από τη διδακτική πρόταση στο βιβλίο του καθηγητή: «4. Να αναζητήσετε σε λεξικό τον ορισμό των λέξεων: ταυτότητα, ετερότητα, ποικιλότητα, αμφίθυμες και διαφορούμενες (συμπεριφορές). Ποια σημασία αποκτούν οι συγκεκριμένες λέξεις στο κείμενο; Να τις αποδώσετε με δικά σας λόγια. 5. Στην τελευταία παράγραφο του αποσπάσματος, ο ομιλητής χρησιμοποιεί ένα παράδειγμα, για να εξηγήσει τι σημαίνει η λέξη «ημετερότητα» για τον ίδιο. Να παρουσιάσετε με δικά σας λόγια το νόημα της λέξης, σύμφωνα με τον ομιλητή. 6. Να αναπτύξετε σε μια παράγραφο με παράδειγμα τη σημασία της λέξης «ημετερότητα» για σας τους ίδιους. 7. Γιατί, κατά τον Clark, στη σημερινή Ελλάδα χρειάζεται να επαναπροσδιοριστούν οι έννοιες της ταυτότητας, της ετερότητας και της «ημετερότητας»; Θα στηρίξετε την απάντησή σας σε στοιχεία από το κείμενο.» (*ΦΕΝΓ*).

54 Κανέλλος Ν. (30.11.2017), «Το αντίδοτο στο Brain Drain»· Στείρης Γ. (28.03. 2017), «Brain drain: Η Ελλάδα ξαναγίνεται κόσμος». Στον *ΦΥΝΓ*, σ. 80-81 και 82-83 αντίστοιχα.

55 Καλτάκη Μ. (24.07.2014), «Οι 43 –διαχρονικά– ωραιότερες αφίσες του ΕΟΤ με πυρήνα το έργο των Κάραμποττ- Κατζουράκη» (διασκευή)· Κωνσταντινίδης Γ. (21.06.2013), «Live your myth. Η Ελλάδα μέσα από τις αφίσες του ΕΟΤ. Από το χθες στο σήμερα» (διασκευή). Στον *ΦΥΝΓ*, σ. 75-76 και 77-79 αντίστοιχα. Περαιτέρω παρόμοιες αφίσες μπορεί να βρει ο ενδιαφερόμενος στον *ΦΕΝΓ*, σ. 40-49.

56 Ο *ΦΕΝΓ*, άλλωστε, θέτει ανάλογα ερωτήματα: «τον τρόπο προβολής της πολιτιστικής μας κληρονομιάς και τις ταυτότητες που κατασκευάζονται από τον συγκεκριμένο τρόπο διαχείρισης» (σ. 38), «ποιες όψεις της ταυτότητας αναπαράγονται στη συγκεκριμένη αφίσα», «Ποιος είναι ο ρόλος της κάθε εποχής στην οικοδόμηση αυτής της ταυτότητας;» (σ. 51).

**και οι εξυπηρετούμενες διαπολιτισμικές αρχές<sup>57</sup>**

Διαπολιτισμικές αρχές	Κείμενα Φακέλου
(α) ενσυναίσθηση	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Φόλμαν &amp; Πολόνσκι, «Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ - Graphic Diary»</li> <li>• Κουκουλάς, «Η νίκη του ανθρώπου ενάντια στον ναζισμό»</li> <li>• Πετράκη, «Προετοιμάζοντας το Ολοκαύτωμα»</li> <li>• Αθανασίου, «Εγκλημα, ο καθρέφτης της κοινωνίας»</li> <li>• Χασιώτης, Κατσιαρδή-Hering &amp; Αμπατζή, «Οι Έλληνες στη Διασπορά, 15ος-21ος αιώνας»</li> <li>• Ανδριώτης, «Το μικρό ταξίδι. Η άφιξη και εγκατάσταση των Μικρασιατών προσφύγων στις Οινούσσες»</li> <li>• Ομάδες Προφορικής Ιστορίας, «Η προφορική ιστορία και η συγκυρία της κρίσης»</li> <li>• ΟΠΙΚ, «Μαρτυρίες: εσωτερική και εξωτερική μετανάστευση προς την Κυψέλη»</li> <li>• Βαλτινός, «Κρασί και νόμφες, Μικρά κείμενα επί παντός»</li> <li>• Σουρούνης, «Γέλια»</li> <li>• Αλεξάκης, «Παρίσι-Αθήνα»</li> <li>• Χαρτουλάρη, «Ετερότητα και ταυτότητα: ένα ανοιχτό στοίχημα»</li> <li>• Κανέλλος, «Το αντίδοτο στο Brain Drain»</li> <li>• Στείρης, «Brain drain: Η Ελλάδα ξαναγίνεται κόσμος»</li> <li>• Κωνσταντινίδης, «Live your myth. Η Ελλάδα μέσα από τις αφίσες του ΕΟΤ. Από το χθες στο σήμερα»</li> <li>• Καλλάκη, «Οι 43 –διαχρονικά– ωραιότερες αφίσες του ΕΟΤ με πυρήνα το έργο των Κάραμποττ- Κατζουράκη»</li> </ul>
(β) αλληλεγγύη	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Φόλμαν &amp; Πολόνσκι, «Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ - Graphic Diary»</li> <li>• Κουκουλάς, «Η νίκη του ανθρώπου ενάντια στον ναζισμό»</li> <li>• Πετράκη, «Προετοιμάζοντας το Ολοκαύτωμα»</li> <li>• Ferrro, «Εξηγώντας τον 20ό αιώνα στον εγγονό μου Γκουεντάλ»</li> <li>• Eco, «Όταν η Ευρώπη θα γίνει Αφρο-ευρώπη»</li> <li>• Said, «Η εξουσία ως Άλλος»</li> <li>• Savater, «Η αξία του εκπαιδευέιν»</li> <li>• Αθανασίου, «Εγκλημα, ο καθρέφτης της κοινωνίας»</li> <li>• Ανδριώτης, «Το μικρό ταξίδι. Η άφιξη και εγκατάσταση των Μικρασιατών προσφύγων στις Οινούσσες»</li> <li>• Ομάδες Προφορικής Ιστορίας, «Η προφορική ιστορία και η συγκυρία της κρίσης»</li> <li>• ΟΠΙΚ, «Μαρτυρίες: εσωτερική και εξωτερική μετανάστευση προς την Κυψέλη»</li> <li>• Βαλτινός, «Κρασί και νόμφες, Μικρά κείμενα επί παντός»</li> <li>• Σουρούνης, «Γέλια»</li> </ul>

57 Για τη συνολική εκτίμηση των συγκεντρωτικών πινάκων είναι αναγκαίες κάποιες διευκρινίσεις: (α) αρκετά κείμενα εμπίπτουν σε παραπάνω από μία κατηγορίες / αρχές, παρά την προσπάθεια οικονομικής κατανομής· (β) καταχωρίζονται κείμενα τα οποία ενδείκνυται να αξιοποιηθούν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, ακόμα και έστω σε ένα μέρος τους, όπως του Eco, «Το κουτσομπολιό ως κοινωνική αρετή», που κατά βάση πραγματεύεται τη σεξιστική αντίληψη εις βάρος των γυναικών· (γ) η επιλογή και καταχώριση είναι μία προσωπική διδακτική και ερμηνευτική πρόταση, συνεπώς δεν αποκλείονται εναλλακτικές προσεγγίσεις του ίδιου υλικού –ή ακόμη και πλήρως αντίθετες.

<p>(γ) «άνοιγμα» σε νέους πολιτισμούς», θεώρηση όλων των πολιτισμών ως ισότιμων, η διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eco, «Όταν η Ευρώπη θα γίνει Αφρο-ευρώπη» (Καλλιφατιδής, «Φίλοι και Εραστές»)</li> <li>• (Καρυσιτιάνη, «Σουέλ»)</li> <li>• Said, «Η εξουσία ως Άλλος»</li> <li>• Savater, «Η αξία του εκπαιδευέιν»</li> <li>• Αθανασίου, «Εγκλημα, ο καθρέφτης της κοινωνίας»</li> <li>• ΟΠΙΚ, «Μαρτυρίες: εσωτερική και εξωτερική μετανάστευση προς την Κυψέλη»</li> <li>• Σουρούνης, «Γέλια»</li> </ul>
<p>(δ) εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα / επικίνδυνες ιδεολογίες και διαμόρφωση οικουμενικής συνείδησης</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Φόλμαν &amp; Πολόνσκι, «Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ - Graphic Diary»</li> <li>• Κουκουλάς, «Η νίκη του ανθρώπου ενάντια στον ναζισμό»</li> <li>• Πετράκη, «Προετοιμάζοντας το Ολοκαύτωμα»</li> <li>• Ferro, «Εξηγώντας τον 20ό αιώνα στον εγγονό μου Γκουεντάλ»</li> <li>• Eco, «Όταν η Ευρώπη θα γίνει Αφρο-ευρώπη»</li> <li>• Kant, «Μια εκπαίδευση για την Ανθρωπότητα» (Schlink, «Διαβάζοντας στη Χάννα»)</li> <li>• Said, «Η εξουσία ως Άλλος»</li> <li>• Savater, «Η αξία του εκπαιδευέιν»</li> <li>• Αθανασίου, «Εγκλημα, ο καθρέφτης της κοινωνίας»</li> <li>• Eco, «Το κουτσομπολιό ως κοινωνική αρετή»</li> <li>• Χασιώτης, Κατσιαρδής-Heinig &amp; Αμπατζή, «Οι Έλληνες στη Διασπορά, 15ος-21ος αιώνας»</li> <li>• Ανδριώτης, «Το μικρό ταξίδι. Η άφιξη και εγκατάσταση των Μικρασιατών προσφύγων στις Οινούσες»</li> <li>• Ομάδες Προφορικής Ιστορίας, «Η προφορική ιστορία και η συγκυρία της κρίσης»</li> <li>• ΟΠΙΚ, «Μαρτυρίες: εσωτερική και εξωτερική μετανάστευση προς την Κυψέλη»</li> <li>• Βαλτινός, «Κρασί και νόμφες, Μικρά κείμενα επί παντός»</li> <li>• Σουρούνης, «Γέλια»</li> <li>• Αλεξιάκης, «Παρίσι-Αθήνα»</li> <li>• Χαρτουλάρη, «Ετερότητα και ταυτότητα: ένα ανοιχτό στοίχημα»</li> <li>• Κανέλλος, «Το αντίδοτο στο Brain Drain»</li> <li>• Στείρης, «Brain drain: Η Ελλάδα ξαναγίνεται κόσμος» Κωνσταντινίδης, «Live your myth. Η Ελλάδα μέσα από τις αφίσες του ΕΟΤ. Από το χθεσ στο σήμερα»</li> <li>• Καλλάκη, «Οι 43 –διαχρονικά– ωραιότερες αφίσες του ΕΟΤ με πυρήνα το έργο των Κάραμποττι- Κατζουράκη»</li> </ul>

#### 4.2. Ο Φάκελος υλικού για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία

Αντίθετα με το Φάκελο «Εμείς οι άλλοι...», ο αντίστοιχος Φάκελος υλικού – Δίκτυα κειμένων για τη Λογοτεχνία δε διακρίνεται από την ίδια πυκνότητα κειμένων που να ενδείκνυνται για την «Διαπολιτισμική προσέγγιση» και την «Διαπολιτισμική επικοινωνία». Σε γενικότερο βαθμό, ο αριθμός των κειμένων από ξένους συγγραφείς ή ο αριθμός των κειμένων που παρουσιάζουν ήρωες από άλλα έθνη και πολιτισμούς μπορεί να μην είναι μικρός, αλλά το ποσοστό των προσφερόμενων ευκαιριών για συστηματικότερη ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη και αμφισβήτηση του εθνικισμού είναι εμφανώς χαμηλότερο.<sup>58</sup>

58 Υπολογίζονται μόνο τα έργα που ανθολογούνται, όχι όσα αποτελούν αναγνωστικές προτάσεις.

Τέτοιες περιπτώσεις είναι ως επί το πλείστον συγκεντρωμένες στην τρίτη και τελευταία θεματική ενότητα –ή ακριβέστερα «Δίκτυο 3<sup>ο</sup>»– του ανθολογίου με τίτλο «Βίοι ελάσσονες», που, σύμφωνα με τη συντακτική ομάδα, «εστιάζει σε ανθρώπινους χαρακτήρες που», κάπως ευρύτερα, «φεύγουν χωρίς ίχνη από μπροστά μας, ταπεινοί, αδικαίωτοι, ενίοτε και θυμωμένοι». <sup>59</sup> Σε αυτούς εντάσσονται «Η αναλφάβητη» της Άγκοτα Κριστόφ, <sup>60</sup> ο «Πολωνός ελαιοχρωματιστής» του Ηλία Λ. Παπαμόσχου, <sup>61</sup> ο γέρος Ρουμάνος επιστάτης της Ούρσουλας Φωσκόλου, <sup>62</sup> ο Μπενερτζή από την Καλκούτα του Ναζίμ Χικμέτ, <sup>63</sup> «Ο ξεπεσμένος δερβίσης» του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, <sup>64</sup> «Ο Κάσπαρ Χάουζερ στην έρημη χώρα» (από το *Διπλό βιβλίο*) του Δημήτρη Χατζή <sup>65</sup> και το ετερόκλιτο πλήθος της Βισουάβα Σιμπόρσκα, («Σκέψεις που μ' επισκέπτονται στους πολυσύχναστους δρόμους») <sup>66</sup>. Το ενδιαφέρον στοιχείο σε *Φάκελο υλικού* για τη Λογοτεχνία είναι πως, ενώ οι δοσμένες ευκαιρίες δεν είναι ίσως επαρκείς αριθμητικά, οι ενδεικτικές ερωτήσεις από το Βιβλίο του Καθηγητή θίγουν πιο καίρια ερωτήματα σχετικά με την προβληματική μας:

Ποιο κοινό προβληματισμό διαπιστώνουμε ανάμεσα στα δύο κείμενα (*Πολωνός ελαιοχρωματιστής* και *Ο ξεπεσμένος δερβίσης*), παρόλο που ανήκουν σε διαφορετικές εποχές; <sup>67</sup>

Τι μαθαίνουμε για την καταγωγή του πρωταγωνιστή της ιστορίας, τη θρησκεία του, την οικονομική και κοινωνική του θέση; Τι σημαίνει «Δερβίσης»; Τι είναι το «Νά»; (δίνουμε κάποιες πληροφορίες στους μαθητές/τριες που είναι απαραίτητες ή τους λέμε να αναζητήσουν εκείνοι/ες). Ποια άλλα πρόσωπα εμφανίζονται; Ποια είναι η στάση τους έναντι του Δερβίση; Γιατί ο τίτλος τον ονομάζει «ξεπεσμένο»; <sup>68</sup>

Συγκρίνοντας τα δύο κείμενα (*Πολωνός ελαιοχρωματιστής* και *Ο ξεπεσμένος δερβίσης*), ποια στάση του αναγνώστη διαπιστώνουμε ότι υπαγορεύουν απέναντι στον ξένο; Μπορούμε πιο εύκολα να το εντοπίσουμε, αν προσέξουμε τις διαφορετικές αφηγηματικές επιλογές τους, όσον αφορά στο τι ξέρει ο αφηγητής για τον συναισθηματικό κόσμο και τον χαρακτήρα των πρωταγωνιστών: π.χ. στον Πολωνό ελαιοχρωματιστή έχουμε εσωτερική εστίαση [...], ενώ στον Δερβίση έχουμε εξωτερική εστίαση [...]. <sup>69</sup>

Θα ήταν, τέλος, σημαντική παράλειψη να μην αναφερθούν από τα

59 ΦΥΙ, σ. 141.

60 ΦΥΙ, σ. 155-156 (υπενθυμίζεται ότι τό ίδιο κείμενο ανθολογείται και στον ΦΥΝΓ, σ. 66-67).

61 ΦΥΙ, σ. 157-158.

62 Τίτλοφορείται: «Το αυτί στην πόρτα». ΦΥΙ, σ. 175.

63 Τίτλοφορείται: «Μικρόκοσμος». ΦΥΙ, σ. 180.

64 ΦΥΙ, σ. 158-162.

65 ΦΥΙ, σ. 182-192.

66 ΦΥΙ, σ. 145.

67 ΦΕΑ, σ. 50.

68 ΦΕΑ, σ. 50.

69 ΦΕΑ, σ. 51.

δύο άλλα δίκτυα το διήγημα του Θανάση Σταμούλη «Χέρτσενστατ»<sup>70</sup> και το αυτοβιογραφικό διήγημα «Ποίος ήταν ο φονεύς του αδελφού μου» του Γεωργίου Βιζυηνού.<sup>71</sup> Το πρώτο διήγημα, καταχωρισμένο στο 1<sup>ο</sup> Δίκτυο («Όταν θέλεις να φύγεις»), αφορά σε ένα νέο άνδρα ο οποίος επιθυμεί να εγκαταλείψει τον τόπο του με προορισμό το «Φρέμντενστατ», την πόλη των ξένων, και οποίος, έπειτα από διαφορετικές εννοιολογήσεις του προορισμού («Χέρτσενστατ», Πόλη της καρδιάς, και «Φράιχάιτστατ», Πόλη της ελευθερίας), καταλήγει να επιστρέψει στον δικό του, συμπεραίνοντας ότι «δεν έχει σημασία ο τόπος».<sup>72</sup> Μολονότι εντάσσεται στο 2<sup>ο</sup> Δίκτυο («Η ανατομία ενός εγκλήματος»), όχι μόνο το Βιβλίο του Καθηγητή ωθεί τους μαθητές να προβληματιστούν «[μ]ε ποιο τρόπο παρουσιάζονται οι ελληνοτουρκικές σχέσεις από τον Βιζυηνό».<sup>73</sup> Αλλά και το ίδιο το κείμενο παρουσιάζει προβεβλημένα τις συνθήκες συνύπαρξης Ελλήνων και Τούρκων στην Ανατολική Θράκη κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα και πολύ προβεβλημένα τη μητρική αγάπη της του αφηγητή για τον Τούρκο Κιαμήλη (σε αντίθεση με την αντιπάθειά της προς το Γάλλο υπηρέτη).

## Πίνακας 2: Τα κείμενα από τον Φάκελο υλικού για τη Λογοτεχνία και οι εξυπηρετούμενες διαπολιτισμικές αρχές

Διαπολιτισμικές αρχές	Κείμενα Φακέλου
(α) ενσυναίσθηση	<ul style="list-style-type: none"><li>• Σταμούλης, «Χέρτσενστατ»</li><li>• Βιζυηνός, «Ποίος ήταν ο φονεύς του αδελφού μου»</li><li>• Κριστόφ, «Η αναλφάβητη»<sup>74</sup></li><li>• Παπαμόσχος, «Πολωνός ελαιοχρωματιστής»</li><li>• Παπαδιαμάντης, «Ο ξεπεσμένος δερβίσης»</li><li>• Χατζής, «Ο Κάσπαρ Χάουζερ στην έρημη χώρα»</li><li>• Φωσκόλου, «Το αυτί στην πόρτα»</li><li>• Χικμέτ, «Μικρόκοσμος»</li></ul>
(β) αλληλεγγύη	<ul style="list-style-type: none"><li>• Βιζυηνός, «Ποίος ήταν ο φονεύς του αδελφού μου»</li><li>• Κριστόφ, «Η αναλφάβητη»</li><li>• Παπαμόσχος, «Πολωνός ελαιοχρωματιστής»</li><li>• Παπαδιαμάντης, «Ο ξεπεσμένος δερβίσης»</li><li>• Χατζής, «Ο Κάσπαρ Χάουζερ στην έρημη χώρα»</li><li>• Φωσκόλου, «Το αυτί στην πόρτα»</li><li>• Χικμέτ, «Μικρόκοσμος»</li></ul>

70 ΦΥΙ, σ. 24-28

71 ΦΥΙ, σ. 103-131.

72 ΦΥΙ, σ. 28.

73 ΦΕΑ, σ. 38.

74 Το ίδιο απόσπασμα της Α. Κριστόφ ανθολογείται και στον ΦΥΝΓ. Για λόγους οικονομίας καταχωρίζεται μία φορά στη στήλη για τη Λογοτεχνία.

(γ) «άνοιγμα» σε νέους πολιτισμούς», θεώρηση όλων των πολιτισμών ως ισότιμων, η διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών	<ul style="list-style-type: none"><li>• Βιζυηνός, «Ποίος ήταν ο φονεύς του αδελφού μου»</li><li>• Σιμπόρσκα, «Σκέψεις που μ' επισκέπτονται στους πολυσύχναστους δρόμους»</li><li>• Παπαμόσχος, «Πολωνός ελαιοχρωματιστής»</li><li>• Παπαδιαμάντης, «Ο ξεπεσμένος δερβίσης»</li><li>• Χατζής, «Ο Κάσπαρ Χάουζερ στην έρημη χώρα»</li></ul>
(δ) εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα / επικίνδυνες ιδεολογίες και διαμόρφωση οικουμενικής συνείδησης	<ul style="list-style-type: none"><li>• Σταμούλης, «Χέρτσενστατ»</li><li>• Βιζυηνός, «Ποίος ήταν ο φονεύς του αδελφού μου»</li><li>• Σιμπόρσκα, «Σκέψεις που μ' επισκέπτονται στους πολυσύχναστους δρόμους»</li><li>• Παπαμόσχος, «Πολωνός ελαιοχρωματιστής»</li><li>• Παπαδιαμάντης, «Ο ξεπεσμένος δερβίσης»</li><li>• Χατζής, «Ο Κάσπαρ Χάουζερ στην έρημη χώρα»</li><li>• Χικμέτ, «Μικρόκοσμος»</li></ul>

### 4.3. Ο Φάκελος υλικού για τα Αρχαία Ελληνικά

Όσον αφορά στον τρίτο *Φάκελο υλικού*, για τα Αρχαία Ελληνικά, το συμπληρωματικό και πάλι υλικό για το βασικό βιβλίο, αποτελεί σχετική καινοτομία η ένταξη στην διδακτέα ύλη των φιλοσοφικών κειμένων γραμμένων από την εποχή των ελληνοιστικών και ελληνορωμαϊκών χρόνων. Αυτή η επιλογή όχι μόνο διευρύνει χρονικά το σχετικά πιο περιορισμένο ως τώρα πλαίσιο της κλασσικής εποχής, αλλά διανοίγει και μία νέα προοπτική πιο κοσμοπολιτική, οικουμενική, όπως δηλώνεται ήδη από τον τίτλο της 6ης θεματικής ενότητας, «Ο άνθρωπος πολίτης του κόσμου – Η νέα οικουμένη και η επιμέλεια του εαυτού». Το εισαγωγικό σημείωμα της ενότητας είναι ήδη εξίσου κατατοπιστικό και δηλωτικό:

Ο τόπος, η κατοικία του ανθρώπου δεν είναι ο γενέθλιος τόπος του: ακόμη κι αν έχασε την πατρίδα του, ακόμη κι αν εξορίστηκε, παρηγορείται μ' έναν καινούργιο τρόπο: το να μην έχει πατρίδα είναι το ίδιο με το να έχει πατρίδα όλο τον κόσμο. «Πατρίδα μου δεν είναι κάποιος πύργος ή κάποια στέγη. / Ολόκληρη η γη είναι πολιτεία και οικία / έτοιμη να στεγάσει τη ζωή μας», γράφει ο Κράτης (365-285 π.Χ.). Αυτή η αναγωγή σε μια παγκόσμια πολιτεία ή στο σύμπαν μερικές φορές καθησυχάζει και παρέχει το αναγκαίο αίσθημα ασφάλειας, νοηματοδοτεί μια ζωή που κυριαρχείται από το αίσθημα της αγωνίας, της προσωρινότητας, της ανεσιτότητας.<sup>75</sup>

Ειδικότερα, η θεματική αυτή ενότητα είναι αρκετά περιορισμένη ποσοτικά, αν υπολογιστεί ότι από τις συνολικά 22 διδακτικές ενότητες που

75 ΦΥΛΕ, σ. 184. Η παρακάτω παρουσίαση του *Φακέλου* για τα Αρχαία Ελληνικά επιμένει περισσότερο στην προβολή και αξιοποίηση του υλικού πλαισίωσης των κειμένων (εισαγωγικά σημειώματα και ερμηνευτικά σχόλια), διότι, σε σχέση με τους άλλους δύο *Φακέλους*, και είναι πλουσιότερο και ενδείκνυται περισσότερο. Ο συντάκτης της εργασίας αρκείται στη σύνδεση και ανάδειξή τους με βάση την εδώ προβληματική και σε ορισμένα μόνο πρωτοβάθμια σχόλια.

απαρτίζουν τον τρίτο Φάκελο, μόνο δύο ενότητες προσφέρονται για την υπό εξέταση προσέγγιση,<sup>76</sup> δηλαδή τρία βασικά κείμενα αναφοράς, που διδάσκονται από το πρωτότυπο και αποτελούν εξεταστέα ύλη, και επτά παράλληλα κείμενα, δοσμένα σε μετάφραση.<sup>77</sup> Ωστόσο, πρόκειται για πρώτης τάξης κειμενικό υλικό, το οποίο, αφενός, εστιάζει εμβληματικά στις ιδέες του –καλώς νοούμενου– κοσμοπολιτισμού και της οικουμενικότητας, αφετέρου, διασαφηνίζει πως αυτές δεν είναι προϊόν της νεότερης εποχής, αλλά οι αρχές τους τοποθετούνται ήδη στην αρχαιότητα, και πιο εμφατικά εμφατικά στην ελληνιστική και ελληνορωμαϊκή περίοδο. Ήδη, όμως, από την κλασσική εποχή πολλοί σοφιστές, διακήρυξαν την ισότητα των ανθρώπων. Ως αφετηριακό κείμενο στην όλη διδακτική αξιοποίηση εντός της τάξης μπορεί να λειτουργήσει το πρώτο παράλληλο κείμενο του Αντιφώντα (5<sup>ος</sup> αι. π.Χ.) από την 21<sup>η</sup> ενότητα, σύμφωνα με το οποίο όχι μόνο ο διαχωρισμός μεταξύ Ελλήνων και βαρβάρων είναι αυθαίρετη σύμβαση, αλλά και η τακτική να την ακολουθούμε αντιτίθεται στη φύση και το ανώτερο φυσικό δίκαιο και ωθεί να «συμπεριφερόμαστε σαν βάρβαροι», ενώ «από τη φύση είμαστε πλασμένοι όλοι, Έλληνες και βάρβαροι, όμοιοι σε όλα».<sup>78</sup>

Στη νέα οικουμένη που δημιουργείται από τις κατακτήσεις του Μεγάλου Αλεξάνδρου οι στωικοί φιλόσοφοι αναζητούν τα κοινά θεμελιώδη χαρακτηριστικά που συνέχουν όλους τους ανθρώπους. Στην 20<sup>η</sup> διδακτική ενότητα, που τιτλοφορείται «Ο κοσμοπολίτης άνθρωπος», οι *Διατριβαί* του Επίκτητου ορίζουν τον άνθρωπο της εποχής ως «πολίτη του κόσμου», όχι με την έννοια που θα προσλάβει ο όρος από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και εξής, αλλά πάντως ως μέρος ενός ενιαίου συνόλου, ενός σύμπαντος που διέπεται από το φυσικό νόμο, τη λογικότητα, μία πάνσοφη Πρόνοια, η οποία μάλιστα τους καθιστά όλους πνευματικά συγγενείς.<sup>79</sup> Συναφώς, ο Ρωμαίος αυτοκράτορας Μάρκος Αυρήλιος, αναζητώντας αρκετούς αιώνες αργότερα και ο ίδιος την καθολική ιδιότητα της ανθρώπινης φύσης στο Λόγο, που αποτελεί συνάμα και τον κοινό, πανανθρώπινο νόμο, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι όλοι οι άνθρωποι «είμαστε συμπολίτες· επομένως συμμετέχουμε όλοι σε μια κοινή πολιτεία, και η οικουμένη είναι μια μεγάλη πόλη»<sup>80</sup> ή, με την πιο σύγχρονη ορολογία, ένα «παγκόσμιο χωριό» (Marshal Mc Luhan). Και πάλι ο Επίκτητος, σε άλλο σημείο του ίδιου έργου ορίζει, μάλιστα, πως ο πρώτος φιλόσοφος που αυτοπροσδιοριζόταν ως *ἄπολις, ἄοικος, πατρίδος ἔστερημένος*, ήτοι ως κοσμοπολίτης, ήταν ο κυνικός φιλόσοφος Διογένης, αφού κατά τον

76 Ούτε η 22<sup>η</sup> διδακτική ενότητα, «Η επιμέλεια του εαυτού» (δηλαδή η 3<sup>η</sup> της θεματικής ενότητας με τα κείμενα της ελληνιστικής και αυτοκρατορικής εποχής) εμπίπτει στην προβληματική μας.

77 Δεν εξετάζονται τα κείμενα αντενέργειας, δεν εμπίπτουν στη θεματική των κειμένων αναφοράς και των παράλληλων, καθώς προσεγγίζονται μόνο γλωσσικά.

78 *Απόσπασμα 44B* (μτφρ.: Ν. Μ. Σκουτερόπουλος), στον *ΦΥΑΕ*, σ. 195.

79 Επίκτητος, *Διατριβαί*, Β 10,14 (μτφρ.: Γ. Ζωγραφίδης), στον *ΦΥΑΕ*, σ. 185 (20<sup>η</sup> ενότητα, 1<sup>ο</sup> Κείμενο Αναφοράς).

80 Μάρκος Αυρήλιος, *Τὰ εἰς ἑαυτὸν*, 4,4 (μτφρ.: Γ. Αβραμίδης), στον *ΦΥΑΕ*, σ. 186 (20<sup>η</sup> ενότητα, 2<sup>ο</sup> Κείμενο Αναφοράς).

δεύτερο «πᾶσα γῆ πατρίς, και ὄχι κάποιος ιδιαίτερος τόπος»<sup>81</sup>, σε βαθμό μάλιστα που ο Επίκτητος να αναγνωρίζει την ἔλλειψη πρόσδεσης σε ένα τόπο και τους συνακόλουθους προσδιορισμούς / περιορισμούς ως δείγμα κατάκτησης της ελευθερίας. Ομοίως, ο Ιουδαίος φιλόσοφος Φίλων εκκινώντας από τη βιβλική *Γένεσιν*, «εισάγει», επίσης, «την ἔννοια του κοσμοπολίτη», σύμφωνα με το εισαγωγικό σημείωμα, αλλά τη συνδέει πολύ περισσότερο με το χρέος για ἔμπρακτη φιλαλληλία τόσο «για τους συμπολίτες και την πατρίδα» όσο και για «τους ομόφυλούς του και για ὅλους τους ανθρώπους».<sup>82</sup> Ως αντιπαράδειγμα μπορεί να λειτουργήσει το λήμμα «Πατρίδα» από το *Εύχρηστο φιλοσοφικό λεξικό* του Βολταίρου (1764), όπου αντιτάσσει με φιλόμαχη διάθεση και εθνικιστικό ανταγωνισμό στον «πολίτη του κόσμου» την μοιραία, κατ' αυτόν, συνειδητοποίηση ότι «μια χώρα δεν μπορεί να κερδίζει χωρίς να χάνει κάποια ἄλλη, και δεν μπορεί να νικά χωρίς να χάνει κάποια ἄλλη, και δεν μπορεί να νικά χωρίς να κάνει κάποιους δυστυχείς», για να καταλήξει ότι «ὅταν εύχεσαι το μεγαλείο του τόπου σου, σημαίνει να εύχεσαι το κακό των γειτόνων σου».<sup>83</sup>

Αν και η Ζήνωνος *Πολιτεία* δε σώζεται, είναι γνωστό πως σε αυτήν ο στωικός φιλόσοφος προβάλλει την ιδέα του κοσμοπολιτισμού, οραματιζόμενος ἕναν ιδανικό αδιαίρετο κόσμο που θα συνδέει αρμονικά ὅλους τους ανθρώπους με κοινούς νόμους και κοινό τρόπο ζωής, εξαλείφοντας τις πολιτικές, φυλετικές, θρησκευτικές και ὅποιες πολιτισμικές διακρίσεις. Ο Πλούταρχος στο πρώτο κείμενο της 21<sup>ης</sup> διδακτικής ενότητας («Ἡ νέα οικουμένη») προσπαθεί να συζεύξει (με μία δόση αναχρονισμού) την ουτοπική κοσμοπόλη του Ζήωνα με πρόγραμμα πολιτιστικής ομογενοποίησης του Μεγάλου Αλεξάνδρου, για να εδραιώσει το νέο οικουμενικό κράτος του. Το ιδανικό του Ζήωνα να θεωρούνται ὅλοι οι ἄνθρωποι «συνδημότες και συμπολίτες» βρίσκει, κατά τον Πλούταρχο, την ιστορική του εφαρμογή του στην πολιτική του μεγάλου στρατηλάτη. Ο τελευταίος, αντίθετα με τις παραδοσιακές αξίες της που ἴσχυαν για το παλαιότερο επίπεδο της *πόλεως-κράτους* και τις αντίστοιχες προτροπές ελληνοκεντρικής ηθικής του δασκάλου του, Αριστοτέλη, αντιμετώπισε ὅλα τα ἔθνη ἐπ' ἴσους ὅροις, ἀντί να φερθεῖ ηγεμονικά στους Ἕλληνες και δεσποτικά στους «βάρβαρους». Ως «κοινός ρυθμιστής και

81 Επίκτητος, *Διατριβαί*, Γ 24.64-67 (μτφρ.: Ι. Χριστοδούλου), σ. 189 (20<sup>η</sup> ἐνότητα, 1<sup>ο</sup> παράλληλο κείμενο). Είναι γεγονός πως οι Κυνικοί φιλόσοφοι διευρύνουν τον ὄρο «πατρίδα», για να συμπεριλάβει ολόκληρο τον κόσμο (βλ. *ΦΥΑΕ*, 3<sup>ο</sup> σχόλιο, σ. 194). Ἐνῶ, ὁμως, ο Διογένης ο Κυνικός είναι ο πρώτος που αυτοπροσδιορίζεται ως «πολίτης του κόσμου», οι στωικοί φιλόσοφοι θεμελιώνουν θεωρητικά και με συνέπεια αἰῶνων την ιδέα του κοσμοπολιτισμού ἀπὸ τον Ζήωνα, τον ἰδρυτὴ της Στοάς μέχρι τον Μάρκο Αυρήλιο. Τέλος, ἀς τονιστεῖ πως η πρωτοποριακή στωική σκέψη ἐξέθρεψε την ιδέα φυσικού δικαίου, το οποίο στήριξε στη νεότερη εποχή την ἔννοια των φυσικών δικαιωμάτων του ἀνθρώπου και καθ' ἡμᾶς ἀνθρώπινα δικαιώματα. (Δραγώνα-Μονάχου Μ. (2013), Ο Αλέξανδρος, ο Στωικός Κοσμοπολιτισμός και τα Ἀνθρώπινα Δικαιώματα. Στο: *Ο Αλέξανδρος, το ἑλληνικό κοσμοσύστημα και ἡ σύγχρονη παγκόσμια κοινωνία*, τ. Β' (Σειρά: Ἡ Ἑλληνική Σκέψη), Θεσσαλονίκη: Ἀκαδημία Θεσμιῶν και Πολιτισμῶν, σ. 51. (Ανακτήθηκε ἀπὸ: [http://www.academy.edu.gr/files/01\\_03\\_pr\\_al.pdf](http://www.academy.edu.gr/files/01_03_pr_al.pdf)).

82 Φίλων, *Ἐν Γενέσει Ζητήματα*, ἀπόσπ. 11 (μτφρ.: Γ. Ζωγραφίδης), στον *ΦΥΑΕ*, σ. 189 (20<sup>η</sup> ἐνότητα, 2<sup>ο</sup> παράλληλο κείμενο).

83 Στον *ΦΥΑΕ*, σ. 190 (20<sup>η</sup> ἐνότητα, 3<sup>ο</sup> παράλληλο κείμενο. Μτφρ.: Φ. Ταμβίσκου & Ξ. Τσελέντη).



συμφιλιωτής όλων» ανέμειξε τα ήθη και τα έθιμα, ενίσχυσε τους μεικτούς γάμους και «πρόσταξε πως πρέπει όλοι να θεωρούν πατρίδα τους την οικουμένη».<sup>84</sup> Στην ίδια ενότητα, σε απόσπασμα από άλλο έργο του ο Πλούταρχος παραμυθεί τον εξόριστο Μενέμαχο βασιζόμενος τη στωική διδασκαλία, σύμφωνα με την οποία «[α]πό τη φύση δεν υπάρχει πατρίδα» (Αρίστων), οπότε το άτομο δεν πρέπει να προσδένεται σε ούτε να περιορίζεται από έναν τόπο, ενώ ανάμεσα στους άλλους επικαλείται και τον Πλάτωνα (ο άνθρωπος «δεν είναι φυτό της γης») και το Σωκράτη («δεν είναι Αθηναίος ούτε Έλληνας πολίτης, αλλά πολίτης του κόσμου») προς την ίδια κατεύθυνση.<sup>85</sup> Άλλωστε, όπως ο Πλούταρχος, ομοίως και για τον Πορτογάλο ποιητή Φερνάντο Πεσσόα, όπως προκύπτει από το ανθολογούμενο απόσπασμα «Ο φύλακας των κοπαδιών, XXXII» (1915), οι έννοιες της πατρίδας και της κοινωνικής τάξης δεν αποτελούν, και δε νοείται να αποτελούν, στενά όρια για τον άνθρωπο. Τέλος, με άλλα συμφραζόμενα, αμιγώς θρησκευτικά, ο Απόστολος Παύλος στις *Επιστολές*, απευθυνόμενος σε ετερόκλιτα από φυλετικής απόψεως πλήθη, διανοίγει έναν νέο ορίζοντα οικουμενικότητας που καταρρίπτει ρητά τα διαχωριστικά τείχη ανάμεσα στα έθνη και κηρύσσει την ισότητα όλων των ανθρώπων απέναντι στο Θεό.<sup>86</sup>

### Πίνακας 3: Τα κείμενα από τον Φάκελο υλικού για τα Αρχαία Ελληνικά και οι εξυπηρετούμενες διαπολιτισμικές αρχές

Διαπολιτισμικές αρχές	Κείμενα Φακέλου
(α) ενσυναίσθηση	
(β) αλληλεγγύη	<ul style="list-style-type: none"><li>• Αντιφών, «Απόσπασμα 44B»</li><li>• Επίκτητος, <i>Διατριβαί</i>, Β 10,14</li><li>• Μάρκος Αυρήλιος, <i>Τὰ εἰς ἑαυτόν</i>, 4,4</li><li>• Φύλων, <i>Ἐν Γενέσει ζήτηματα</i>, απόσπ. 11</li><li>• Πλούταρχος, <i>Περὶ Ἀλεξάνδρου τύχης καὶ ἀρετῆς</i>, 6 329 A-D</li><li>• Πλούταρχος, <i>Περὶ φυγῆς</i> 3 600E-601B</li><li>• Απόστολος Παύλος, <i>Επιστολές</i>, <i>Πρὸς Γαλάτας</i> 3.28 και <i>Πρὸς Ρωμαίους</i> 2.10-11</li></ul>

84 Πλούταρχος, *Περὶ Ἀλεξάνδρου τύχης καὶ ἀρετῆς*, 6 329 A-D (μτφρ.: Γ. Ζωγραφίδης). Στον *ΦΥΑΕ*, σ. 193-194 (21<sup>η</sup> ενότητα, Κείμενο Αναφοράς).

85 Πλούταρχος, *Περὶ φυγῆς* 3 600E-601B (μτφρ.: Φιλολογική ομάδα Κάκτου). Στον *ΦΥΑΕ*, σ. 196 (21<sup>η</sup> ενότητα, 2<sup>ο</sup> παράλληλο κείμενο).

86 *Πρὸς Γαλάτας* 3.28 και *Πρὸς Ρωμαίους* 2.10-11 (μτφρ.: Γ. Γαλίτης, Ι. Καραβιδόπουλος, Ι. Γαλάνης & Π. Βασιλειάδης). Στον *ΦΥΑΕ*, σ. 198 (21<sup>η</sup> ενότητα, 4<sup>ο</sup> παράλληλο κείμενο).

<p>(γ) «άνοιγμα» σε νέους πολιτισμούς», θεώρηση όλων των πολιτισμών ως ισότιμων, η διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Αντιφών, «Απόσπασμα 44B»</li><li>• (Επίκτητος, <i>Διατριβαί</i>, Γ 24.64-67)</li><li>• Πλούταρχος, <i>Περί Αλεξάνδρου τύχης και ἀρετῆς</i>, 6 329 A-D</li><li>• Πλούταρχος, <i>Περί φωνῆς</i> 3 600E-601B</li><li>• Πεσσόα, «Ο φύλακας των κοπαδιών»</li><li>• Απόστολος Παύλος, <i>Επιστολές, Πρὸς Γαλάτας</i> 3.28 και <i>Πρὸς Ρωμαίους</i> 2.10-11</li></ul>
<p>(δ) εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, απαλλαγὴ ἀπὸ εθνικά στερεότυπα / επικίνδυνες ιδεολογίες και διαμόρφωση οικογενειακής συνείδησης</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Αντιφών, «Απόσπασμα 44B»</li><li>• Επίκτητος, <i>Διατριβαί</i>, Β 10,14</li><li>• Μάρκος Αυρήλιος, <i>Τὰ εἰς ἑαυτὸν</i>, 4,4</li><li>• Επίκτητος, <i>Διατριβαί</i>, Γ 24.64-67</li><li>• Φίλων, <i>Ἐν Γενέσει ζητήματα</i>, ἀπόσπ. 11</li><li>• Βολταίρος, λήμμα «Πατρίδα»</li><li>• Πλούταρχος, <i>Περί Αλεξάνδρου τύχης και ἀρετῆς</i>, 6 329 A-D</li><li>• Πλούταρχος, <i>Περί φωνῆς</i> 3 600E-601B</li><li>• Πεσσόα, «Ο φύλακας των κοπαδιών»</li><li>• Απόστολος Παύλος, <i>Επιστολές, Πρὸς Γαλάτας</i> 3.28 και <i>Πρὸς Ρωμαίους</i> 2.10-11</li></ul>

## 5. Συμπεράσματα

Ανάμεσα στους στόχους της σύγχρονης εκπαίδευσης οφείλει να είναι η απαγκίστρωση ἀπὸ κάθε λογῆς στερεότυπα –με ὅλες τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές λειτουργίες τους–, η ἄρση των διακρίσεων και η συστηματικὴ ἐπιδίωξη για αλληλοκατανόηση και ενσυναίσθηση, προκειμένου ο «απαξιώσιμος» να μην περιέλθει στη «δεινή θέση του απαξιωμένου». <sup>87</sup> Ἄλλωστε, τα άτομα που τώρα ἐμπίπτουν στην κατηγορία της «ημετερ-ότητας» ἦταν κάποτε και αυτοί στιγματισμένοι ως «ἄλλοι», ἴσως περιέλθουν και πάλι σε αὐτὴ τη θέση. Ἀπὸ την ἄλλη πλευρά, μήπως –και πέρα ἀπὸ την οπτικὴ των μειονοτήτων και των πλειονοτήτων– καθένας ἀπὸ ἐμᾶς δεν εἶναι ἐμπίπτει σε μίᾳ κατηγορία ετερότητας;

Ὅσον ἀφορᾶ στην ἐλληνικὴ λυκειακὴ ἐκπαίδευση, ἴσως χρειάζεται να ἀναλογιστοῦμε ὅτι παράλληλα με το να διεκδικούνται ἔτοιμα, διαμορφωμένα υλικά, Ἀναλυτικὰ Προγράμματα Σπουδῶν που να ἀνταποκρίνονται στις σύγχρονες παιδαγωγικές κατευθύνσεις και παγκόσμιες συνθήκες, ἀπαιτεῖται και να ἀξιοποιούνται στο ἑπᾶκρο το δοσμένο υλικό, οι υπάρχουσες κατευθυντήριες γραμμές που ἐξυπηρετοῦν, πολλῶ δε μάλλον οι διαθέσιμες ευκαιρίες εἴτε πρόκειται για κείμενα προβληματισμοῦ που θεματοποιούν τα ὑπὸ ἐξέταση ζητήματα εἴτε απλῶς για κείμενα ἀφόρμησης.

Ἐν προκειμένω, το διακύβευμα ἀφορᾶ στην προβολὴ ἐννοιῶν και ἐμπνευση ἀρχῶν που δεν εἶναι ἐμφανῶς «προγραμματισμένες» ἀπὸ το Ὑπουργεῖο, τουλάχιστον για τα φιλολογικὰ μαθήματα του Λυκείου. Παράλληλα, ὁμως, ἀπὸ το υλικό που παρουσιάστηκε ἀδρομερῶς δεν λείπουν οι ευνοϊκές «συναντήσεις» και ευκαιρίες για «διαπολιτισμικὴ προσέγγιση» και ἐνίσχυσης του σεβασμοῦ

87 Goffman E. (2001), *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, ὁ.π., σ. 66.

στη διαφορά και «της διαπολιτισμικής ικανότητας», και μάλιστα σε ένα σχετικά ικανοποιητικό ποσοστό κειμένων για το Φάκελο της Νεοελληνικής Γλώσσας (26 προς 57 συνολικά κείμενα). Η πολύ οικεία εικόνα του Εβραίου και το έγκλημα του Ολοκαυτώματος, οι τεχνικές προπαγάνδας για τη δαιμονοποίηση του «ξένου», οι εθνικοί ανταγωνισμοί ακόμα και στο πλαίσιο ενός και μόνο κράτους, τα εθνικά στερεότυπα, η γενικότερη περιθωριοποίηση και τα συναφή προβλήματα των μεταναστών και των προσφύγων, η σημασία εκμάθησης της γλώσσας υποδοχής ως βασικό μέσο υπερπήδησης των εμποδίων –και, κατά συνέπεια, η νευραλγική θέση που έχει το σχολείο προς αυτήν την κατεύθυνση–, το ιστορικά αδιάλειπτο φαινόμενο μετανάστευσης και προσφυγιάς στην ανθρώπινη ιστορία και ιδίως η σύγχρονη η αθρόα μετακίνηση πληθυσμών που προκαλεί ριζικούς μετασχηματισμούς και αναθεωρήσεις είναι οικεντρικές ιδέες με τις οποίες μπορούν –ή, ορθότερα, οφείλουν– να έρθουν σε επαφή οι μαθητές μέσα από το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Από την άλλη, δύνανται να συνειδητοποιήσουν, μέσα από μία αντιστροφή της οπτικής, θα έρθουν αντιμέτωποι με την ανοικειωτική υπαγωγή της δικής τους εθνικής ταυτότητας ιδωμένης υπό το πρίσμα του «Άλλου», ότι και ο Έλληνας ιστορικά περιήλθε σε ανάλογες καταστάσεις ή αναπαραστάσεις, ενώ η σύγχρονη πραγματικότητα ανανεώνει το ενδιαφέρον για τέτοιες αναζητήσεις, εφόσον τα όρια των ταυτοτήτων εντός ή εκτός συνόρων γίνονται ολοένα και πιο ρευστά. Από την άλλη, αντίθετα με το αναμενόμενο, ο Φάκελος υλικού για τη Λογοτεχνία παρουσιάζει σαφώς μικρότερο αριθμό ευκαιριών (9 από τα συνολικά 51 κείμενα), αλλά ίσως ποιοτικότερες λόγω της υψηλής λογοτεχνικότητας που μπορούν να αξιοποιηθούν στην ίδια ερμηνευτική γραμμή, και μάλιστα συχνά με τις υποδείξεις της συγγραφικής ομάδας. Τέλος, και πάλι ανέλπιστα, ο Φάκελος υλικού για τα Αρχαία Ελληνικά, παρά τον περιορισμένο αριθμό προσφερόμενων κειμένων (10 από τα 83), ανοίγει μία πρωτόφαντη (στην ιστορία αυτού του μαθήματος) κοσμοπολίτικη, οικουμενική προοπτική με την εξέταση φιλοσοφικών κειμένων εδραιωμένη τουλάχιστον ήδη από την ελληνιστική εποχή και τα ελληνορωμαϊκά χρόνια.

Σε τελική ανάλυση, ίσως οι ποσοτικοί δείκτες να μην είναι πάντοτε ικανοποιητικοί, ωστόσο, ποιοτικώς διαφαίνεται ένα πλάτεμα οριζόντων, μία πύκνωση αναφορών και μία στροφή προς την καλλιέργεια της «διαπολιτισμικής προσέγγισης». Το όλο εγχείρημα ευνοείται στην παρούσα φάση περισσότερο παρά ποτέ, αφού, σύμφωνα με τις πρόσφατες οδηγίες του Υπουργείου, αφενός, η λογική του «Δικτύου κειμένων» καλεί τους διδάσκοντες μαθητές να προσεγγίσουν ομαδοποιημένα τα κείμενα επί τη βάση κοινών μοτίβων και αναπαραστάσεων, αφετέρου, οι μαθητές καλούνται να παράγουν κείμενα αναγνωστικής ανταπόκρισης και δημιουργικής γραφής, ενώ τα περιθώρια για ενεργότερη προφορική συμμετοχή στην τάξη πολλαπλασιάζονται. Παράλληλα, το συμπληρωματικό υλικό του ίδιου του διδάσκοντα για υποστήριξη του υπάρχοντος, η βαρύτητα που έχει η νοηματοδότηση του διδασκόμενου αντικειμένου από

τον ίδιο τον καθηγητή μαζί άλλες προεκτάσεις και πρωτοβουλίες του μπορούν να προσδώσουν άλλη δυναμική και διεθνιστική διάσταση στην εκπαιδευτική προσπάθεια για παραγωγή νοημάτων και ανανεωμένη σύλληψη του κόσμου, εντός του οποίου ο μαθητής ανδρώνεται και εντός του οποίου οφείλει να αισθανθεί υπεύθυνος για και αλληλέγγυος με τον «Άλλον».<sup>88</sup>

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αρβανίτη Ε. (2011), Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο: Μαλαφάντης, Κ.Δ., Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (επιμ.) *Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία, τ. Β΄*, Αθήνα: Διάδραση, σ. 539-551.
- Γεωργογιάννης Π. (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης Π. (2007), *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση, τ. 5*, Πάτρα.
- Γεωργογιάννης Π. (χ.χ.), Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο: Γεωργογιάννης Π. (επιστ. υπεύθ.), *Σημειώσεις για το Διαδικτυακό Σεμινάριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με έμφαση στη Διδακτική και τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε μαθητές και ενήλικες*, Πάτρα: ΕΛ.Π.ΠΟ.
- Γκόβαρης Χ. (2004), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Ευαγγέλου Ο. (2007), *Διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019), *Αρχαία Ελληνικά. Γ΄ τάξη Γενικού Λυκείου. Φάκελος υλικού*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019), *«Εμείς και οι άλλοι...». Δίκτυο κειμένων. Φάκελος υλικού. Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ Λυκείου*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019), *Λογοτεχνία. Φάκελος εκπαιδευτικού. Γ΄ τάξη Γενικού Λυκείου*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

---

88 Για την ανάγκη να απαλλαγεί το άτομο στο «Παγκόσμιο χωριό» από την υπεροψία, να καθαιρέσει τα διαχωριστικά τείχη και υπακούσει στη «βαριά ηθική προσταγή» να υιοθετήσει μία στάση υπευθυνότητας για τον «Άλλο», βλ. Καρυσιński R. (2011) *Ο Άλλος*, (μτφρ. από τα πολωνικά: Α. Ιωαννίδου), Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 77-83,

- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019), *Λογοτεχνία. Φάκελος υλικού – Δίκτυα κειμένων. Γ' τάξη Γενικού Λυκείου*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019), *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Λυκείου. Φάκελος του εκπαιδευτικού. Διδακτικές προτάσεις*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β. (1998), *Διαπολιτισμική αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου Γ. (1995), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, τ. Ι*, Αθήνα.
- Νικολάου Γ. (2011), *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*, Αθήνα: Πεδίο.
- Παλαιολόγου Ν., Ευαγγέλου Ο. (2011), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά των μεταναστών*, Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδοπούλου Β. (2008), Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη. Στο: Μαυροσκούφης Δ. (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Φραγκούλης Ι. (2012) Η αξιοποίηση της τέχνης στην ανάδειξη διαπολιτισμικής συνείδησης σε μαθητές και ενήλικες εκπαιδευόμενους. Στο: Π. Γεωργογιάννης (2012), *Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομική Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα, τ. Ι*, Πρακτικά 15<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 23-25 Νοεμβρίου 2012, σ. 210-219.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2001), *Γραμματισμός, διαπολιτισμικότητα και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αρχάριους μαθητές*. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση, τ. Ι*. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

## Ξενόγλωσση

- Goffman E. (2001), Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας, (εισαγ., μτφρ.: Δ. Μακρυγιάννη, (επιμ. Κ. Λιβιεράτος), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Karusiński R. (2011) Ο Άλλος, (μτφρ. από τα πολωνικά: Α. Ιωαννίδου), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Stier J. (2006). "Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence". In: *Journal of Intercultural Communication*, 11, p. 1-11.

## Ιστοσελίδες

(οι ηλεκτρονικές πηγές προσπελάστηκαν τελευταία φορά στις 21/11/2019)

Δραγώνα-Μονάχου Μ. (2013), Ο Αλέξανδρος, ο Στωικός Κοσμοπολιτισμός και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Στο: *Ο Αλέξανδρος, το ελληνικό κοσμοσύστημα και η σύγχρονη παγκόσμια κοινωνία, τ. Β΄* (Σειρά: Η Ελληνική Σκέψη), Θεσσαλονίκη: Ακαδημία Θεσμών και Πολιτισμών, σ. 41-59. (Ανακτήθηκε από: [http://www.academy.edu.gr/files/01\\_03\\_pr\\_al.pdf](http://www.academy.edu.gr/files/01_03_pr_al.pdf)).

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019). *Πρόγραμμα Σπουδών Νέα Ελληνικά: Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Γ' ή Τάξη Γενικού Λυκείου*. (Ανακτήθηκε από: [http://iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia\\_Typou/2019/Program\\_spoudon\\_G\\_GEL/%CE%A0%CE%A3%CE%9D%CE%95%CE%93-%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%9F%CE%A4%CE%95%CE%A7%CE%9D%CE%99%CE%91%CE%93%CE%93%CE%95%CE%9B.pdf](http://iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia_Typou/2019/Program_spoudon_G_GEL/%CE%A0%CE%A3%CE%9D%CE%95%CE%93-%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%9F%CE%A4%CE%95%CE%A7%CE%9D%CE%99%CE%91%CE%93%CE%93%CE%95%CE%9B.pdf))

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2016), *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού - Γυμνασίου* (Ανακτήθηκε από: <http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-programmata-spoudon>)

Σιμόπουλος Γ., «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μια βιωματική προσέγγιση», (Ανακτήθηκε από: [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/images/pdf/keimena/odigos/simopoulos.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/simopoulos.pdf)).

Leeds-Hurwitz W. (2017), «Διαπολιτισμική Επικοινωνία», *Key Concepts in Intercultural Dialogue 5*, (μτφρ.: Έβελυν Βώβου). (Ανακτήθηκε από: [https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2017/11/kc5-intercultural-communication\\_greek.pdf](https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2017/11/kc5-intercultural-communication_greek.pdf))

## Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο **Μιλτιάδης Γεωργούλης** γεννήθηκε το 1988 στην Αθήνα, όπου και διαμένει. Έχει σπουδάσει Κλασική Φιλολογία στο Εθνικό-Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, όπου ολοκλήρωσε στη συνέχεια και τις μεταπτυχιακές σπουδές του στη Νεοελληνική Φιλολογία. Εργάζεται στην ιδιωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έχει παρακολουθήσει πλήθος σεμιναρίων και συνεδρίων σχετικών με τη γλώσσα και την διδασκαλία, ενώ τα ενδιαφέροντά του περιλαμβάνουν ένα μεγάλο εύρος άλλων αντικειμένων (φιλοσοφία, πολιτισμική θεωρία, κοινωνιολογία, ψυχολογία, καλές τέχνες). Έχει, επίσης, συμμετάσχει σε συνέδρια, απ' όπου προέρχονται και οι περισσότερες δημοσιεύσεις του.

Βουλογεώργος Νικόλαος

## Μαθησιακές δυσκολίες και διαφοροποιημένη διδασκαλία

### Περίληψη

Στο επίκεντρο του παρόντος άρθρου τίθενται οι μαθησιακές δυσκολίες, με δεδομένο το γεγονός ότι αποτελούν την πιο συχνή περίπτωση δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε διεθνές επίπεδο. Πλέον, έχει διαπιστωθεί πως, σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, συνεχίζουν να υφίστανται αντιγνώμεις που σχετίζονται με τον ορισμό, την οριοθέτηση, τα διαγνωστικά κριτήρια αλλά και τις πρακτικές αξιολόγησης που αξιοποιούνται. Ωστόσο, παρά τις δυσκολίες αυτές προτάσσεται η ανάγκη αποτελεσματικής αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών στο εκπαιδευτικό συγκείμενο μέσα από την εφαρμογή αποτελεσματικών παρεμβάσεων και προσαρμογών, στις οποίες συγκαταλέγεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δύναται να συμβάλει με καταλυτικό τρόπο στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μέσα στην τάξη που ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών.

**Λέξεις – κλειδιά:** μαθησιακές δυσκολίες, αίτια, χαρακτηριστικά, αξιολόγηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία.

## Learning difficulties and differential teaching

### Abstract

This present article is focusing on the existing learning difficulties, given the fact that they consist the most powerful difficulties that the students are facing at an international level. Meanwhile, the learning difficulties present, during the last years, a continual rising frequency, while it has been verified that there are still different opinions relevant to the definition the limit setting and the diagnostic criteria as well as the practice of evaluation that is being applied. Furthermore, the need to face these difficulties effectively is being proposed in the educational sector through the application of effective interventions and adaptations among which the differential teaching is included. This kind of teaching can contribute to forming such an environment into the class able to correspond to different needs of the students.

**Keywords:** Learning difficulties, causes, characteristics, evaluation, differential teaching.

### 1. Εισαγωγή

Οι μαθησιακές δυσκολίες κατά τα τελευταία χρόνια έχουν αναδειχθεί ως η πιο μελετημένη και η πιο γνωστή περίπτωση της ειδικής αγωγής, εξαιτίας της συχνότητάς της. Από τις αρχές του 21ου αιώνα επιστήμονες από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, αλλά και η εκπαιδευτική κοινότητα καταβάλλουν συστηματικές προσπάθειες να προσδιορίσουν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη σαφήνεια το πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών και να κατανοήσουν τη φύση των προβλημάτων που αυτές συνεπάγονται. Ωστόσο οι προσπάθειες αυτές προσκρούουν σε αδυναμίες στο να εξευρεθούν κοινά αποδεκτά κριτήρια. Τα κρίσιμα στοιχεία που δημιουργούν προβλήματα όχι μόνο σε επίπεδο οριοθέτησης των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και σε επίπεδο καταγωγής των παρεμβάσεων είναι: η ανομοιογένεια, η ενδογενής νευροβιολογική φύση, η σημαντική διακύμανση ικανότητας- επίδοσης και ο αποκλεισμός των πολιτισμικών, περιβαλλοντικών και άλλων παραγόντων από την αιτιολογία τους<sup>1</sup>.

Στο παρόν άρθρο θα γίνει μία απόπειρα να αναδειχθούν τα βασικά χαρακτηριστικά αλλά και τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών. Πιο συγκεκριμένα, θα πραγματοποιηθεί εστίαση στους βασικούς ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για τις μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη, θα αναφερθούν τα γενικά χαρακτηριστικά των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και θα

---

1 Τζουριάδου, Μ., & Αναγνωστοπούλου, Ε., (2011). *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς



παρατεθούν οι ειδικές αδυναμίες, οι οποίες συνδέονται με τα προβλήματα δυσλεξίας που χαρακτηρίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, θα παρουσιαστούν οι κατηγορίες της ιατρικής προσέγγισης των αιτιών των μαθησιακών δυσκολιών. Επίσης, ιδιαίτερη αναφορά θα γίνει στο ζήτημα της συννοσηρότητας αλλά και στον τρόπο που η συνύπαρξη με άλλες διαταραχές μπορεί να εντείνει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη, θα τονιστεί ο ρόλος του άγχους, το οποίο σχετίζεται με το φόβο των μαθητών για τη σχολική τους αποτυχία.

Ένας επιπλέον στόχος του παρόντος άρθρου είναι μια σαφής τοποθέτηση της αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών στην ολότητά της.

Τέλος, θα παρατεθεί η ανάγκη εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μία προσπάθεια αποτελεσματικής αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών εντός του εκπαιδευτικού συγκείμενου. Επίσης, θα τονιστούν οι ενέργειες του εκπαιδευτικού για την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

## 2. Χαρακτηριστικά και αίτια μαθησιακών δυσκολιών

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πολλές προσπάθειες ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών από επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων και κατ' επέκταση έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί που έχουν διαφορετική προσέγγιση<sup>2</sup>. Απόρροια αυτού είναι να επικρατούν σήμερα διαφορετικοί ορισμοί που πολλές φορές προκαλούν σύγχυση και προβλήματα αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες<sup>3</sup>. Με τον όρο μαθησιακές δυσκολίες εννοούμε κάθε πρόβλημα που εκδηλώνεται στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης και προκαλεί ποικίλα προβλήματα στη μάθηση, τη συμπεριφορά και την επίδοση του μαθητή.

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες»<sup>4</sup> από την απαρχή της εμφάνισής του και έκτοτε απασχόλησε έντονα τους επιστήμονες από τους χώρους της ιατρικής, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, οι οποίοι έχουν επιχειρήσει να κατηγοριοποιήσουν τις δυσκολίες<sup>5</sup>. Ένας από τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί και είναι κοινά αποδεκτός μέχρι και σήμερα, αναφέρει ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες<sup>6</sup> είναι οι δυσκολίες που παρουσιάζει ένα παιδί στην σχολική του επίδοση και οφείλονται κατά κύριο λόγο σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος και όχι σε νοητική καθυστέρηση ή συναισθηματικές διαταραχές<sup>7</sup>. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ένας άλλος – παιδαγωγικοκεντρικός –

2 Μαρκοβίτης, Μ.& Τζουριάδου, Μ., (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς

3 Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας Γ., (2009). *Αναπηρία – Ειδική Εκπαίδευση – Οικογένεια*, Εκπαιδευτικό υλικό, τεύχος Α', Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ

4 S. Kirk 1962

5 Μαρκοβίτης, Μ.& Τζουριάδου, Μ., (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς

6 Bateman

7 Τζουριάδου Μ., (2010). *Νοητική Καθυστέρηση: έννοιες και ορισμοί. Εκπαίδευση στη Νοητική*

ορισμούς<sup>8</sup>, ο οποίος ορίζει τις Μαθησιακές Δυσκολίες ως μία ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας και γενικά αφορούν τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες, όπως είναι η αντίληψη και η χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου<sup>9</sup>.

Σήμερα<sup>10</sup> ένας από τους πιο σαφείς και ακριβείς ορισμούς<sup>11</sup> είναι αυτός, ο οποίος προτάθηκε το 1988 από την Εθνική Συλλογική Επιτροπή Μαθησιακών Δυσκολιών<sup>12</sup> της Αμερικής και θεωρείται ως ένας από τους πληρέστερους ορισμούς σε σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες, καθώς λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές και επιτρέπει τη διεπιστημονική θεώρηση του προβλήματος<sup>13</sup>.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον ορισμό της Εθνικής Συλλογικής Επιτροπής Μαθησιακών Δυσκολιών<sup>14</sup> της Αμερικής, οι μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνται ως «ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Συχνά οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν και με άλλες συνθήκες ανεπάρκειας, όπως λ.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές ή συναισθηματικές διαταραχές. Μπορεί επίσης να συνυπάρχουν και με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα, όπως πολιτισμική αποστέρηση, ανεπαρκή διδασκαλία κ.α. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα των συνθηκών αυτών»<sup>15</sup>.

Παρ' όλες τις προσπάθειες των ειδικών, οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αποσαφηνίζονται πλήρως εννοιολογικά και αυτό προκαλεί πολλές φορές προβλήματα στην άμεση αντιμετώπισή τους. Απόρροια αυτού είναι να υπεισέρχονται πολλές φορές άλλες περιπτώσεις σχολικής υποεπίδοσης που δεν εντάσσονται στα πλαίσια των Μαθησιακών Δυσκολιών έτσι όπως έχουν παγιωθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα<sup>16</sup>. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι κοινή συνισταμένη της πλειοψηφίας των ορισμών συνιστά το γεγονός ότι

---

Ανεπάρκεια-εκπαιδευτικό υλικό, τχ. Γ', Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ

8 Kirk

9 Παντελιάδου, Σ., (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

10 Όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου, Σ., (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

11 Hammil (1990)

12 National Joint Committee on Learning Disabilities

13 Πόρποδας, Κ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 7, σ.σ. 30-40

14 National Joint Committee on Learning Disabilities

15 Τζουριάδου Μ., (2010). Νοητική Καθυστέρηση: έννοιες και ορισμοί. *Εκπαίδευση στη Νοητική Ανεπάρκεια-εκπαιδευτικό υλικό*, τχ. Γ', Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, σ. 5

16 Τζουριάδου Μ., (2010). Νοητική Καθυστέρηση: έννοιες και ορισμοί. *Εκπαίδευση στη Νοητική Ανεπάρκεια-εκπαιδευτικό υλικό*, τχ. Γ', Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, σ. 5

ενυπάρχει ασυμμετρία ή ανισομέρεια ανάμεσα στις ικανότητες και διακύμανση ή ασυμβατότητα ανάμεσα στην ικανότητα και την επίδοση. Ένας μαθητής δηλαδή, δεν μπορεί να παρουσιάζει γενικευμένες δυσκολίες στο σύνολο των ικανοτήτων, καθώς σε αυτή την περίπτωση θα ενέπιπτε στην κατηγορία της νοητικής υστέρησης. Κατ' επέκταση, ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες θεωρείται ότι έχει μια γενική νοητική λειτουργία η οποία κινείται στο πλαίσιο του φυσιολογικού, με εσωτερικές διακυμάνσεις ανάμεσα στο λεκτικό και το πρακτικό σύμφωνα με το τεστ<sup>17</sup> της κλίμακας νοημοσύνης για παιδιά<sup>18</sup>.

Λόγω του ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις από άτομο σε άτομο, δεν μπορεί να καθοριστεί με σαφήνεια και ακρίβεια ένα ενιαίο, κεντρικό και γενικευμένο προφίλ των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο είναι εφικτό να επισημανθούν ορισμένα, διακριτά γενικά χαρακτηριστικά. Τα γενικά αυτά χαρακτηριστικά αφορούν προβλήματα αντίληψης, γλωσσικές δυσκολίες, διαταραχές μνήμης, μειωμένη προσοχή, δυσκολία συγκέντρωσης, προβλήματα στην μεταγνώση, δυσχέρεια αυτορρύθμισης, και ορισμού κινήτρων, διαταραγμένη συμπεριφορά, και μη φυσιολογικά ανεπτυγμένη συναισθηματική εξέλιξη και κοινωνικές δεξιότητες<sup>19</sup>. Ένα άτομο μπορεί να διαγνωσθεί με μαθησιακές δυσκολίες, όχι μόνο αν εμφανίζει όλα τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά, αλλά έστω και ένα από τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά.

Η πλειοψηφία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν κυρίως προβλήματα δυσλεξίας και οι τυπικές αδυναμίες που τα συνοδεύουν παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα συνοπτικά<sup>20</sup>:

1. Έχουν δυσκολία να θυμηθούν και να ακολουθήσουν πολύπλοκες οδηγίες.
2. Είναι αργοί στο διάβασμα και κατά κύριο λόγο διαβάζουν λανθασμένα τις λέξεις.
3. Έχουν δυσκολία κατά την έκφραση και διατύπωση των ιδεών και των σκέψεών τους στο χαρτί με τρόπο που να είναι δομημένος και οργανωμένος.
4. Κάνουν λάθη στη γραφή, παραλείποντας λέξεις ή τμήματα λέξεων, μετακινώντας λέξεις ή γράμματα.
5. Σε επίπεδο ορθογραφίας παρουσιάζουν αδυναμίες στην ορθή καταγραφή μιας λέξης.
6. Ο γραφικός τους χαρακτήρας είναι δυσανάγνωστος.
7. Παρουσιάζουν αδυναμίες στη μάθηση από επανάληψη.
8. Παρουσιάζουν προβλήματα σε επίπεδο προσανατολισμού.
9. Παρουσιάζουν ελλείψεις σε επίπεδο οργάνωσης και τήρησης κανόνων και προθεσμιών.

17 Watkins, M. W. (1999). Diagnostic utility of WISC III subtest variability among students with learning disabilities. *Journal of School Psychology*, 15(1), pp. 11-20

18 WISC

19 Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ., (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*, Αθήνα: Γράφημα; Παντελιάδου, Σ. Πατισιοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος : αυτοέκδοση

20 Παντελιάδου, Σ., (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Οι μαθησιακές δυσκολίες ως αναπτυξιακή διαταραχή παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα κατά τα σχολικά χρόνια. Εκδηλώνονται ως «ειδική» δυσκολία στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά και, ανάλογα με τον ορισμό και την προσέγγιση που υιοθετείται, τα ποσοστά της κυμαίνονται σε 15%-30% του μαθητικού πληθυσμού. Οι πρώτες ενδείξεις της διαταραχής εκδηλώνονται από την προσχολική ήδη ηλικία είτε με τη μορφή οπτικοαντιληπτικών διαταραχών είτε με τη μορφή διαταραχών του λόγου. Στοιχείο που αξίζει να επισημανθεί είναι το γεγονός ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες διαφοροποιούνται από άλλες καταστάσεις μειονεξίας, όπως οι αισθητηριακές βλάβες ή η νοητική καθυστέρηση και τα προβλήματα στη μάθηση. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως «κτιζίδα» για τη διαφορική διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών<sup>21</sup>.

Ο ορισμός της Εθνικής Συλλογικής Επιτροπής Μαθησιακών Δυσκολιών<sup>22</sup> της Αμερικής, χάρει ευρείας αποδοχής από την επιστημονική κοινότητα, γιατί πέρα από την ακριβή περιγραφή του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών, παρέχει τη δυνατότητα για ακριβή διαφορική διάγνωση ανάμεσα σε μία ειδική μαθησιακή δυσκολία και σε άλλης φύσης προβλήματα μάθησης. Μέσω της μελέτης του παραπάνω ορισμού προκύπτει μια σειρά στοιχείων και πληροφοριών, που μπορούν να αξιοποιηθούν, προκειμένου να διαφοροποιηθούν τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες από τα τυπικής ανάπτυξης άτομα ή από άτομα με άλλα προβλήματα<sup>23</sup>.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν οργανική αιτιολογία, η οποία είναι ενδογενής στο άτομο. Ωστόσο, αν και δεν έχουν διευκρινισθεί πλήρως οι αιτίες ή ο μηχανισμός λειτουργίας τους, έχει καταστεί σαφές πως είναι απόρροια δυσλειτουργιών του κεντρικού νευρικού συστήματος. Επιπλέον, διαφοροποιούνται από άλλα προβλήματα μάθησης ή αισθητηριακές βλάβες και τη νοητική καθυστέρηση. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό των μαθησιακών δυσκολιών είναι το γεγονός ότι χαρακτηρίζονται από απόκλιση μεταξύ του γνωστικού δυναμικού και της σχολικής επίδοσης του ατόμου. Δηλαδή, ο δείκτης νοημοσύνης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως είναι ίσος ή ανώτερος του μέσου όρου, όμως η ευφυΐα αυτών των ατόμων δε συμβαδίζει με τις σχολικές τους επιδόσεις, που είναι χαμηλές. Αυτή η διαπίστωση έχει γίνει και το βασικό-εμπειρικό-κριτήριο διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών και αναφέρεται ως το κριτήριο της απόκλισης<sup>24</sup>.

21 Πολυχρονοπούλου, Σ., (2008). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, τομ. Α'. Αθήνα, σ. 205

22 National Joint Committee on Learning Disabilities

23 Hammill, D. D. (1990). On denying learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, pp.74 – 84 ; Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ., (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*, Αθήνα: Γράφημα; Smith, C.R. (2004). *Learning disabilities. The interaction of students and their environments*. Boston, MA: Allyn and Bacon – Pearson

24 Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χρ., & Μπίπου Α., (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Η έρευνα για τις μαθησιακές δυσκολίες κινήθηκε κατά κύριο λόγο γύρω από τη νευρολογική θεωρία. Σύμφωνα με τον ορισμό της Εθνικής Συλλογικής Επιτροπής Μαθησιακών Δυσκολιών<sup>25</sup> της Αμερικής, τα αίτια αναζητούνται κυρίως στα προβλήματα και στις δυσλειτουργίες του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Η παραδοχή αυτού μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το άτομο όταν έρχεται στο σχολικό περιβάλλον παρουσιάζει ήδη τις δυσκολίες αυτές<sup>26</sup>. Εν συνεχεία όμως, εξετάστηκαν άλλοι αιτιακοί παράγοντες όπως είναι τα οπτικά, ακουστικά, αντιληπτικά και κινητικά ελλείμματα, οι γενετικές αιτίες αλλά και προβλήματα τα οποία εντοπίζονται σε κάποια εγκεφαλικά μέρη όπως είναι για παράδειγμα η παρεγκεφαλίδα. Ένας από τους βασικότερους ωστόσο αιτιακός παράγοντας είναι τα προβλήματα που παρουσιάζονται σε επίπεδο γλωσσικής επεξεργασίας. Επίσης, προβλεπτικό παράγοντα αποτελεί το έλλειμμα που παρουσιάζεται στη φωνολογική επίγνωση, τη γνώση δηλαδή και τη χρήση των φωνημάτων της γλώσσας. Τα ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση έχουν ως αποτέλεσμα την εμφάνιση δυσκολιών αποθήκευσης, ανάκλησης και επεξεργασίας των λέξεων ως ένα ενιαιοποιημένο σύνολο διακριτών ορθογραφικών αναπαραστάσεων<sup>27</sup>. Σε κάθε περίπτωση οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν πολυπαραγοντική αιτιολογία και δύναται να κατανοηθούν ως επί το πλείστον περιγραφικά και αναλυτικά.

Ωστόσο, στην επιστημονική κοινότητα έχει αναπτυχθεί διαμάχη σε μια προσπάθεια ανεύρεσης των αιτιών των μαθησιακών δυσκολιών. Δύο είναι οι κυριότερες υποθέσεις σχετικά με την αιτιολόγηση. Η πρώτη διατείνεται ότι οφείλεται σε πολλά αίτια και περιέχει ποικιλία συνδρόμων και η δεύτερη ότι οφείλεται αποκλειστικά σε έμφυτες βιολογικές «ανωμαλίες». Η ιατρική προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με τον Πόρποδα<sup>28</sup> διακρίνεται σε τέσσερις κατηγορίες:

1. Νευρολογικές υπολειτουργίες. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη υπόθεση τα αίτια εντοπίζονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Για το λόγο αυτό έχει ως βασικά χαρακτηριστικά τις δυσκολίες στην αντίληψη και οργάνωση του χώρου και στη διάκριση των αντικειμένων από τον περιβάλλοντα χώρο<sup>29</sup>.
2. Ελλιπής ημισφαιρική κυριαρχία. Σύμφωνα με την εν λόγω υπόθεση οι μαθησιακές δυσκολίες συνιστούν απόρροια καθυστερημένης ή ακόμα και μη εκδήλωσης της εγκεφαλικής κυριαρχίας, μεταξύ των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου<sup>30</sup>. Οι λειτουργίες του λόγου βασίζονται και στα δύο εγκεφαλικά

25 National Joint Committee on Learning Disabilities

26 Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ., (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*, Αθήνα: Γράφημα

27 Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ., (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*, Αθήνα: Γράφημα

28 Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα

29 Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα

30 Πόρποδας, Κ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη

ημισφαίρια, ωστόσο στο αριστερό ημισφαίριο εντοπίζονται οι γλωσσικές λειτουργίες που σχετίζονται με την κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου, ενώ στο δεξί ημισφαίριο εντοπίζονται οι λειτουργίες που αφορούν τη δομή του χώρου, τις διακρίσεις των σχημάτων και τη μουσική αντίληψη, κλίσεις της μουσικής<sup>31</sup>.

3. Παράγοντες γενετικών ανωμαλιών. Για τα παιδιά με δυσλεξία<sup>32</sup>, υποστηρίχθηκε<sup>33</sup> πως αυτή έχει γενετική βάση, εφόσον εντοπιστούν σημάδια επικρατούντος αυτοσωματικού γονιδίου στο χρωμόσωμα 15. Επιπλέον, τα άτομα αυτά προέρχονταν από οικογένειες στις οποίες υπήρχαν δυσλεξικοί<sup>34</sup>.
4. Λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία. Σε αυτή την κατηγορία λειτουργικές ανωμαλίες μπορούν να καταταχθούν ως εξής:
  - Προβλήματα όρασης. Αν και δεν έχουν διαπιστωθεί οργανικά προβλήματα στην λειτουργία της όρασης παρουσιάζονται ασυνήθιστες «οφθαλμολογικές κινήσεις», με κύριο χαρακτηριστικό τη μεγάλη αστάθεια και τη σύντομη συγκέντρωση<sup>35</sup>.
  - Λειτουργίες επεξεργασίας πληροφοριών. Υπάρχει μία υπόθεση η οποία υποστηρίζει πως οι αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες που απαντώνται στις μαθησιακές δυσκολίες προέρχονται από ελαττωματική λειτουργία του συστήματος της οπτικής αντίληψης, η οποία είναι σε θέση να επηρεάζει την επεξεργασία πληροφοριών, καθώς και την ικανότητα του ατόμου να αντιληφθεί τις λέξεις ως σύνολα<sup>36</sup>.
  - Ελάττωμα στην ολοκληρωμένη επεξεργασία πληροφοριών. Έχει παρατηρηθεί έλλειμμα στην τήρηση της προβλεπόμενης ακολουθίας συμβόλων<sup>37</sup>. Αυτή η αδυναμία των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες να αναπαράγουν γραπτά σύμβολα στη σωστή σειρά θεωρήθηκε ως υπεύθυνη για την αδυναμία τους να επεξεργαστούν και να αναπλάσουν λέξεις.

### 3. Μαθησιακές διαταραχές και συννοσηρότητα

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ) η συννοσηρότητα ή αλλιώς

---

φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 7, σ.σ. 30-40

31 Miles, T. (1996) The Inner Life of the Dyslexic Child, In: V. Varma (Ed) *The Inner Life of Children with Special Needs*. London: Whurr

32 Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα

33 Pennington & Smith (1988)

34 Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα

35 Pavlidis, G.T. (1990). Relating Ophthalmokinesis to Dyslexia: A Promise for Early Diagnosis. In: Pavlidis G.T. (ed). *Perspectives on Dyslexia: Volume 1. Neurology, Neuropsychology and Genetics*. Chichester: J. Wiley&Sons

36 Πόρποδας, Κ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 7, σ.σ. 30-40

37 Στασινόδ, Δ. (2003). *Δυσλεξία και Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

διπλή διάγνωση ορίζεται ως η συνύπαρξη στο ίδιο άτομο δύο ή περισσότερων διαταραχών. Με βάση την ψυχοπαθολογία τα παιδιά και οι έφηβοι δύναται να παρουσιάζουν συμπτώματα τα οποία εμπίπτουν σε περισσότερες της μιας διαταραχής και οι οποίες εντάσσονται σε διαφορετικές διαγνωστικές κατηγορίες. Σε ό,τι αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες, αξίζει να σημειωθεί ότι σχετίζονται με ένα ευρύ φάσμα από ψυχολογικές διαταραχές. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί επισημαίνουν ότι 1 στα 3 με 4 παιδιά τα οποία έχουν διαγνωσθεί με κάποια μαθησιακή δυσκολία, αυτή συνυπάρχει με κάποια ψυχολογική διαταραχή<sup>38</sup>.

Σύμφωνα με επιδημιολογικές μελέτες<sup>39</sup> που έχουν γίνει και οι οποίες διερευνούσαν άτομα που παρουσιάζουν μικτή συμπτωματολογία υπογραμμίζουν<sup>40</sup> πως η πιθανότητα συννοσηρότητας είναι πολύ πιο αυξημένη σε σχέση με την άτυπη κλινική έκφραση μιας διαταραχής. Λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνικογνωστική ψυχολογική θεωρία, οι άνθρωποι, οι οποίοι θεωρούν ότι έχουν χαμηλή αυτεπάρκεια σε διάφορους τομείς της ζωής τους, εκδηλώνουν εντονότερες αντιδράσεις στρες και μεγαλύτερη δυσφορία, όταν έρχονται αντιμέτωποι με αγχογόνες καταστάσεις. Είναι ακόμη πιθανό να αναπτύξουν και πρόσθετες δυσλειτουργίες στις γνωστικές τους διεργασίες, καθώς και έντονη αγωνία για την έλευση ενός υποτιθέμενου κινδύνου. Στην περίπτωση αυτή, βασικό χαρακτηριστικό της αγχογόνου κατάστασης, δεν είναι το ίδιο το στρεσογόνο ερέθισμα, αλλά η σκέψη ότι η αντιμετώπιση του είναι αδύνατη. Ουσιαστικά, το έντονο και διαρκές άγχος αποτελεί μια αντίδραση φόβου για το φόβο, η οποία μπορεί να οδηγήσει στον πανικό και την απόγνωση. Υπό αυτή την οπτική, γίνεται κατανοητή η συχνότερη και εντονότερη εμφάνιση του στρες σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλές επιδόσεις<sup>41</sup>.

Στην πραγματικότητα, σε μαθησιακό επίπεδο, το έντονο άγχος πηγάζει συχνά από τον φόβο της αποτυχίας και τις επακόλουθες συνέπειές της. Έρευνες δείχνουν ότι το καθημερινό άγχος- στρες στο σχολείο μπορεί να οδηγήσει τον μαθητή ακόμη και σε μαθησιακή παραλυσία, δηλαδή σε πλήρη παθητικοποίηση του μαθητή και σε άρνηση συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπροσθέτως, το έντονο άγχος μπορεί να παρεμποδίσει τη λειτουργία βασικών μηχανισμών που εμπλέκονται στη μάθηση, όπως η μνήμη, η συγκέντρωση, η αντίληψη και η προσοχή<sup>42</sup>. Με άλλα λόγια, οι

38 Κωνσταντοπούλου, Θ., (2011). Συννοσηρότητα δυσκολιών μάθησης με ψυχοπαθολογικές διαταραχές. *Τετράδια*, τχ 1, Μάρτιος 2011, σ.σ. 25-35

39 Κατά τον Αναγνωστόπουλο

40 Κωνσταντοπούλου, Θ., (2011). Συννοσηρότητα δυσκολιών μάθησης με ψυχοπαθολογικές διαταραχές. *Τετράδια*, τχ 1, Μάρτιος 2011, σ. 458

41 Δερεδάκης, Ν. & Θάνος, Θ. (2010). Το άγχος και οι διαταραχές του στα παιδιά. *Επιστημονικό Βήμα*, 12, 79-74; Καραδήμας, Ε.Χ. (2004). Στρες και διαχείριση του στρες στο σχολικό πληθυσμό. Κάλαντζη-Ασίζι Α. και Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.) *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

42 Δερεδάκης, Ν. & Θάνος, Θ. (2010). Το άγχος και οι διαταραχές του στα παιδιά. *Επιστημονικό Βήμα*,

μαθησιακές δυσκολίες από τη μεριά τους αποτελούν το εναρκτήριο λάκτισμα ψυχικών διαταραχών που συνοδεύουν το άτομο για την υπόλοιπη ζωή του. Πιο συγκεκριμένα, η αύξηση των σχολικών απαιτήσεων σε συνδυασμό με την αδυναμία των μαθητών να ανταποκριθούν σε αυτές, οδηγεί αναγκαστικά στη διατήρηση των διαταραχών<sup>43</sup>.

Σε μια προσπάθεια εύρεσης απάντησης στο ερώτημα του κατά πόσο οι μαθησιακές δυσκολίες είναι υπεύθυνες για την εμφάνιση ή όχι κοινωνικών και συναισθηματικών διαταραχών διατυπώθηκαν δυο θεωρητικές προσεγγίσεις/ υποθέσεις. Από τη μια μεριά, υποστηρίχθηκε ότι τα ψυχιατρικά προβλήματα συνιστούν απόρροια της σχολικής αποτυχίας και της χαμηλής επίδοσης η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθηματικά προβλήματα και διαταραχές συμπεριφοράς. Από την άλλη μεριά, σύμφωνα με τη δεύτερη υπόθεση που διατυπώθηκε, οι μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς έχουν κοινή αιτιολογία, η οποία μπορεί να προέρχεται από τους κοινωνικούς ή οικογενειακούς παράγοντες είτε τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά όπως είναι λόγου χάρι η ελλειμματική ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής και η παρορμητικότητα του παιδιού<sup>44</sup>.

Σε μια σοβαρή επιστημονικά καθοδηγούμενη προσπάθεια να συνταχθεί ένας σαφής και επεξηγηματικός ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών, προκύπτει ότι:

Οι μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες εμφανίζονται σε τουλάχιστον 15% και φτάνουν στο 30% του μαθητικού πληθυσμού, είναι παθήσεις οι οποίες έχουν εσωτερικές ρίζες και μπορεί να εξωτερικευτούν από την προσχολική ηλικία, να συνεχίσουν μέχρι την εφηβεία και να επηρεάσουν σφαιρικά την ανάπτυξη και την συναισθηματική κατάσταση<sup>45</sup> του κάθε ατόμου που τα βιώνει. Οι μαθησιακές δυσκολίες, προκαλούνται από διαταραχές του Κεντρικού νευρικού συστήματος<sup>46</sup> και επηρεάζονται από βιολογικούς – όπως η κληρονομικότητα<sup>47</sup> – οικογενειακούς, κοινωνικούς και ιδιοσυγκρασιακούς παράγοντες - όπως έλλειψη προσοχής και συγκέντρωσης και συνυπάρχουν με άλλες παθήσεις<sup>48</sup>, κυρίως ψυχολογικές. Οι

12, 79-74; Καραδήμας, Ε.Χ. (2004). Στρες και διαχείριση του στρες στο σχολικό πληθυσμό. Κаланτζή-Ασίζι Α. και Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.) *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

43 Κωνσταντοπούλου, Θ., (2011). Συννοσηρότητα δυσκολιών μάθησης με ψυχοπαθολογικές διαταραχές. *Τετράδια*, τχ 1, Μάρτιος 2011, σελ. 30

44 Ζακοπούλου, Β., Ζωσιμίδου, Ο., Γεωργίου Γ., & Μυλωνά, Α., (2013). Συννοσηρότητα Μαθησιακών Δυσκολιών και κοινωνικών/ ψυχο-συναισθηματικών διαταραχών σε παιδιά σχολικής ηλικίας. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, τμ 5, τχ 4 σελ.192

45 Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ., (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*, Αθήνα: Γράφημα

46 Τζουριάδου Μ., (2010). Νοητική Καθυστέρηση: έννοιες και ορισμοί. *Εκπαίδευση στη Νοητική Ανεπάρκεια-εκπαιδευτικό υλικό*, τχ. Γ', Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ

Παντελιάδου, Σ., (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα

47 Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα

48 Κωνσταντοπούλου, Θ., (2011). Συννοσηρότητα δυσκολιών μάθησης με ψυχοπαθολογικές διαταραχές. *Τετράδια*, τχ 1, Μάρτιος 2011, σ. 458



μαθησιακές δυσκολίες γεννούν τις ψυχικές παθήσεις οι οποίες συνοδεύουν το άτομο που τα βιώνει για την υπόλοιπη ζωή του<sup>49</sup> και δεν επηρεάζουν ούτε στο ελάχιστο τον δείκτη νοημοσύνης των ατόμων που τις βιώνουν<sup>50</sup>.

#### 4. Αξιολόγηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθούν κάποια ζητήματα τα οποία σχετίζονται με τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν μια σειρά από προβλήματα τα οποία έχουν άμεσο αντίκτυπο εν γένει στη σχολική τους επίδοση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα προβλήματα αυτά επιδρούν τόσο σε επίπεδο συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης όσο και σε επίπεδο προσαρμογής. Για το λόγο αυτό, κρίνεται υψίστης σημασίας η αναλυτική αλλά παράλληλα και έγκαιρη εκτίμηση των μαθησιακών δυσκολιών οι οποίες συνιστούν ένα πολύπλοκο και σύνθετο ζήτημα. Ένα πρώτο στοιχείο το οποίο αξίζει να σημειωθεί αναφορικά με τον τρόπο που γίνεται η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι το γεγονός ότι υπάρχουν ποικίλες μέθοδοι, εργαλεία και κριτήρια αξιολόγησης. Τις τελευταίες δεκαετίες στην πλειοψηφία των χωρών του σύγχρονου δυτικού κόσμου παρατηρείται ότι καταβάλλονται μια σειρά από συστηματικές και μεθοδευμένες προσπάθειες για τη θεσμοθέτηση κανόνων, μέσων, και διαδικασιών, ώστε να καταστεί εφικτή η αποτελεσματική διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Από την άλλη μεριά, λαμβάνονται μια σειρά από μέτρα, προκειμένου να επιτευχθεί η αντιμετώπιση, η άμβλυνση και η διόρθωση των ελλειμμάτων, που παρουσιάζουν τα παιδιά από τα πρώτα χρόνια της εισαγωγής τους στο σχολικό περιβάλλον<sup>51</sup>.

Στο ελληνικό συγκείμενο οι οικογένειες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έρχονται αντιμέτωποι με τις γραφειοκρατικές διαδικασίες. Κατ' επέκταση παρουσιάζονται μεγάλες καθυστερήσεις στον έλεγχο των μαθητών αλλά και στην έκδοση πορίσματος. Επιπρόσθετα παρά το γεγονός ότι υπάρχουν ειδικές προβλέψεις αναφορικά με την αξιολόγηση μαθητών και το νομοθετικό πλαίσιο, που προβλέπει την εφαρμογή εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος προσαρμοσμένου στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του εκάστοτε μαθητή, δεν είναι κατοχυρωμένο το δικαίωμα διαφοροποιημένης αξιολόγησης η οποία συνάδει με τις δυνατότητές τους. Στο πλαίσιο των γραφειοκρατικών διαδικασιών

49 Δερεδάκης, Ν. & Θάνος, Θ. (2010). Το άγχος και οι διαταραχές του στα παιδιά. *Επιστημονικό Βήμα*, 12, 79-74; Καραδήμας, Ε.Χ. (2004). Στρες και διαχείριση του στρες στο σχολικό πληθυσμό. Καλαντζή-Ασιζί Α. και Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.) *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

50 Watkins, M. W. (1999). Diagnostic utility of WISC III subtest variability among students with learning disabilities. *Journal of School Psychology*, 15(1), pp. 11-20

51 Πόρποδας, Κ., (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά)*. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας; Τζουριάδου, Μ., (2001). *Πρώιμη Παρέμβαση, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς

παρατηρείται ακόμα ότι υπάρχουν ποικίλα προβλήματα στη διαδικασία με την οποία συντελείται η γνωμάτευση/αξιολόγηση είτε των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων είτε των διεπιστημονικών ομάδων των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ). Η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα επίπονη και κουραστική τόσο για τα παιδιά όσο και για τους γονείς<sup>52</sup>.

Ένα άλλο στοιχείο το οποίο θα πρέπει να επισημανθεί αναφορικά με τα ζητήματα της διάγνωσης είναι το γεγονός ότι ενώ υπάρχει μια γενική παραδοχή αναφορικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης εντοπίζονται προβλήματα τα οποία σχετίζονται με την εγκυρότητα των ψυχομετρικών τεστ. Τα ζητήματα αυτά αφορούν τη σχέση με τη διάγνωση αλλά και την ηθική διάσταση της. Τα ερωτήματα και οι προβληματισμοί αφορούν στις πιθανές αρνητικές επιδράσεις, τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η κατηγοριοποίηση αλλά και την ταξινόμηση των δυσκολιών σχετικά με το τι εξυπηρετεί αυτή η ταξινόμηση, τη σχέση με το νοητικό πηλίκο και τον ρόλο του ειδικού. Από την άλλη μεριά, η ηθική διάσταση και οι προβληματισμοί σχετίζονται με το βαθμό που δύναται να επηρεάσει και να στιγματίσει η διάγνωση ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες τόσο σε επίπεδο συναισθηματικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί ότι στην ελληνική πραγματικότητα τα αναγνωστικά, ορθογραφικά και αριθμητικά τεστ των διαγνωστικών υπηρεσιών δεν είναι σταθμισμένα και κατ' επέκταση η εκτίμηση των ικανοτήτων ενός παιδιού εξαρτάται από τις γνώσεις και την εμπειρία που διαθέτει ο αξιολογητής – ειδικός εκπαιδευτικός<sup>53</sup>. Επιπλέον, τα σταθμισμένα τεστ που εμπεριέχουν πίνακες με νόρμες επιδόσεων δεν λαμβάνουν υπόψη το πολιτιστικό περιβάλλον των παιδιών και κατ' επέκταση δε είναι εφικτό να διαπιστωθεί αν σε κάποιες περιπτώσεις η μειωμένη επίδοση που παρουσιάζει ένα μαθητής απορρέει από το πολιτισμικό του κεφάλαιο. Πιο συγκεκριμένα, δεν χρησιμοποιούνται επί του πρακτέου νόρμες που να απευθύνονται στις μειονότητες αν και είναι καταλυτικός παράγοντας οι ιδιαίτερες εμπειρίες και τα βιώματα του εκάστοτε παιδιού όπως επίσης, οι διαφορετικές πολιτιστικές αξίες και συνήθειες<sup>54</sup>.

Τα διαγνωστικά προβλήματα είναι συνυφασμένα ακόμα και με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσαν τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής

52 Αναστασίου, Δ. (2007-08). Διαγνωστική προσέγγιση της δυσλεξίας: Προβλήματα με τα κριτήρια και τις διαδικασίες ταυτοποίησης. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, τχ.4, σ.399; Χαρούπιας, Α., (2010). Κανονισμός, δεοντολογία και κατευθύνσεις. Στο Αλεβίζος, Γ., Βλάχου, Α., Γενά, Α., Πολυχρονόπουλου, Σ., Μαυροπούλου, Σ., Χαρούπιας, Α., και Χιουρέα, Ο., *Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα

53 Αναστασίου, Δ. (2007-08). Διαγνωστική προσέγγιση της δυσλεξίας: Προβλήματα με τα κριτήρια και τις διαδικασίες ταυτοποίησης. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, τχ.4, σ.σ. 400-401; Αναστασίου, Δ. (2008). «Η Ανταπόκριση στην Παρέμβαση» ως μια νέα προσέγγιση για την πρόληψη και τη διάγνωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, τχ. 1, σ.σ. 135-158

54 Πόρποδας, Κ., (2003). Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά). Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας, σ. 28

Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ), καθώς φαίνεται ότι σε πολλές περιπτώσεις δεν ήταν σε θέση να ανταπεξέλθουν με αποτελεσματικό τρόπο στον θεσμικό τους ρόλο και στις αρμοδιότητές τους με βάση τον κανονισμό λειτουργίας για την έγκαιρη και πλήρη αξιολόγηση, την κατάρτιση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την υποστήριξη παιδιών, οικογένειας και εκπαιδευτικών, τον εντοπισμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, την πρόωπη παρέμβαση και την ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου. Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι τα ΚΕΔΔΥ νυν Κ.Ε.Σ.Υ παράλληλα φαίνεται ότι ήταν ανεπαρκώς στελεχωμένα<sup>55</sup>.

## 5. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία

Στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα διαπιστώνεται αδυναμία της εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στις ανάγκες της διαφορετικότητας, με αποτέλεσμα να εντοπίζονται στο εσωτερικό της σχολικής τάξης μαθητές με διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο. Έτσι, ένα μέρος των μαθητών αυτών οδηγείται στη σχολική αποτυχία. Η αδυναμία και τα προβληματικά σημεία των εκπαιδευτικών συστημάτων δημιουργούν την ανάγκη να διερευνηθούν εις βάθος και να εντοπιστούν κατάλληλα μέτρα, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η κατάσταση αυτή. Όπως χαρακτηριστικά διατυπώθηκε<sup>56</sup> τα βασικότερα αίτια των προβλημάτων αυτών είναι οι παραδοσιακές και μη διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες διατηρούν έναν στέρεο χαρακτήρα και δεν διευκολύνουν την οικοδόμηση της γνώσης για όλους τους μαθητές στις τάξεις με διαφορετικές κλίσεις.

Σχετικά με αυτό το θέμα έχει αναφερθεί<sup>57</sup> ότι ο μόνος τρόπος για να μπορέσει η παιδεία να συμβαδίσει με την ανάπτυξη και πρόοδο της κοινωνίας μας είναι να βρει τους τρόπους με τους οποίους θα μπορέσει η διδασκαλία να διαφοροποιηθεί και να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα των μαθητών, η οποία αυτομάτως θα αναδείξει την ιδιαίτερη φύση και μοναδικότητα του κάθε μαθητή. Αναζητώντας σχετικούς τρόπους αντιμετώπισης, είναι απαραίτητο τα σχολικά συστήματα να προβαίνουν συχνά στη δημιουργία τάξεων με μαθητές με διαφορετικές κλίσεις και δεξιότητες, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βρουν τις μεθόδους αντιμετώπισης της διαφορετικότητας των μαθητών<sup>58</sup>. Σκοπός των παραπάνω τάξεων είναι η παροχή ίσων ευκαιριών έτσι ώστε να μεγιστοποιούνται οι ευκαιρίες των μαθητών για κατάκτηση της προσφερόμενης

55 Πόρποδας, Κ., (2003). Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά). Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας, σ. 28

56 Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας* : Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές . Τόμος Α΄. Λευκωσία

57 Tomlinson, C. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Μπφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρη

58 Gamoran, A., & Weinstein, M. (1995). *Differentiation and opportunity in restructured schools*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools

γνώσης. Απαραίτητη προϋπόθεση των τάξεων αυτών είναι η διδασκαλία που παρέχεται να ανταποκρίνεται στο επίπεδο ετοιμότητας των παιδιών, στα ενδιαφέροντά τους καθώς και στο μαθησιακό τους προφίλ<sup>59</sup>.

Για να επιτευχθεί αυτό προτάθηκε<sup>60</sup> αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας με συγκεκριμένες νόρμες διδασκαλίας, οι οποίες ανταποκρίνονται στο εύρος των διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα στους μαθητές ως προς την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ τους. Η αλλαγή αυτή της μαθησιακής διαδικασίας αναφέρεται με τον όρο «διαφοροποίηση». Συγκεκριμένα «διαφοροποίηση» και κατ' επέκταση «διαφοροποιημένη διδασκαλία» σημαίνει μια διδακτική προσέγγιση, η οποία προβαίνει σε τροποποιήσεις του αναλυτικού προγράμματος, των μεθόδων διδασκαλίας, των πηγών, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και του τελικού αποτελέσματος, με στόχο την ανταπόκριση στις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε μαθητή. Ως σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ορίζεται η οικοδόμηση της γνώσης για όλους τους μαθητές, που θα επιφέρει τη μεγιστοποίηση του κινήτρου για γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη και βελτίωση των επιδόσεών τους.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο όρος «διαφοροποιημένη διδασκαλία», δεν αποτελεί μια συγκεκριμένη στρατηγική. Αντιθέτως, πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία, η οποία παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί όσο πιο αποτελεσματικά μπορεί ένα εύρος εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και στρατηγικών διδασκαλίας, και έχει ως στόχο την πρόσβαση στη γνώση και την πρόοδο όλων των μαθητών της τάξης, είτε οι μαθητές αυτοί έχουν είτε όχι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ορίσει και να συγκεκριμενοποιήσει σε πρώτο στάδιο τους στόχους του γνωστικού αντικειμένου του, να παρουσιάσει δηλαδή τις προσδοκίες που έχει ο ίδιος για τους μαθητές του. Με τον τρόπο αυτό διαφοροποιεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας του από έναν κλασικό και παραδοσιακό, μη διαφοροποιημένο τρόπο διδασκαλίας<sup>61</sup>.

Χαρακτηριστικά εκφράστηκε η άποψη<sup>62</sup> ότι η διαφοροποίηση δεν είναι μια συνταγή διδασκαλίας αλλά ένας καινοτόμος τρόπος για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Βασική προϋπόθεση για εφαρμογή στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η αντίληψη ότι η διαφορετικότητα μεταξύ των μαθητών μιας σχολικής τάξης δεν αποτελεί πρόβλημα αξεπέραστο αλλά μία ευκαιρία για μάθηση. Ο όρος στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας αναφέρεται στους τρόπους

---

59 McLaughlin, M., & Talbert, J. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's educational goals*. Stanford, CA: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching

60 Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* ASCD. Alexandria, VA

61 Tomlinson, C. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρη

62 Tomlinson, C. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρη

σύνθεσης των συστατικών μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προκειμένου να επιτευχθεί η γνωστική δεξιότητα. Η σύνθεση των στρατηγικών οδηγεί στην ανάπτυξη μιας συγκεκριμένης δεξιότητας που βοηθάει τα παιδιά να ξεπεράσουν τη δυσκολία που έχουν και να αναπτύξουν τη σχολική τους επίδοση<sup>63</sup>.

Κατά τη διάρκεια σχεδιασμού των στρατηγικών διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναλογιστεί και να επεξεργαστεί τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και της μάθησης. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέξει τις στρατηγικές διδασκαλίας, τις οποίες μπορεί να εφαρμόσει ώστε να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Στη συνέχεια μπορεί να παρατηρήσει τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να αξιολογήσει εξατομικευμένα την πρόοδο του κάθε μαθητή. Βασικό στοιχείο στη διαδικασία αυτή αποτελεί και η οργάνωση της τάξης, του φυσικού χώρου και της κοινωνικής ζωής των μαθητών, καθώς πολλές φορές είναι άμεση η ανάγκη αλλαγών στο χώρο, ώστε να διευκολυνθεί η φυσική πρόσβαση όλων των μαθητών κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, καθώς και ο επιμέρους χωρισμός τους σε ομάδες, ώστε να αναπτύξουν μεταξύ τους συνεργασία<sup>64</sup>.

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παραμένουν στην περιορισμένη γνώση και τους λείπει η βασική δεξιότητα της αυτομόρφωσης. Οι στρατηγικές αυτές μπορεί να κινητοποιηθούν μέσω μιας διαδικασίας μάθησης και συστημάτων εμπειρίας, που το παιδί θα προσλαμβάνει από την καθημερινή του επαφή με το περιβάλλον αλλά και μέσω ειδικών – επεξεργασμένων προγραμμάτων<sup>65</sup>. Έτσι ο εκπαιδευτικός, ακολουθώντας τη διαδικασία αυτή, εστιάζει στις έννοιες και δίνει έμφαση περισσότερο στην κατανόηση και λιγότερο στη διατήρηση και το «αναμάσημα» αποσπασματικών γεγονότων-πληροφοριών ή γνώσεων. Επιπλέον, είναι σε θέση να αξιολογεί την ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, κυρίως κατά τη διάρκεια της προ-αξιολόγησης, διαμορφώνει με ευελιξία τις ομάδες των μαθητών του με βάση π.χ. την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα ή τα μαθησιακά στυλ, ενώ παρουσιάζει τον ίδιο ως οδηγό ή διευκολυντή της μάθησης<sup>66</sup>.

Σε μια τάξη στην οποία εφαρμόζονται τα χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, παρέχονται ποικίλες ευκαιρίες στους μαθητές,

63 Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας Γ., (2009). Αναπηρία – Ειδική Εκπαίδευση – Οικογένεια, Εκπαιδευτικό υλικό, τεύχος Α', Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ

64 Βλάχου, Α., (2011) Πρακτικές συνεργατικής διδασκαλίας. Στο: *Δειγματικό εκπαιδευτικό υλικό για την εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη, για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας ΔΒΜΘ, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης ΕΣΠΑ, 2007-2013

65 Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας Γ., (2009). Αναπηρία – Ειδική Εκπαίδευση – Οικογένεια, Εκπαιδευτικό υλικό, τεύχος Α', Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ

66 Βλάχου, Α., (2011) Πρακτικές συνεργατικής διδασκαλίας. Στο: *Δειγματικό εκπαιδευτικό υλικό για την εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη, για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας ΔΒΜΘ, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης ΕΣΠΑ, 2007-2013

καθώς πλέον είναι σε θέση να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης, να εξερευνούν και να προσεγγίζουν το μάθημα (ή το διδακτικό αντικείμενο) και να παρουσιάζουν τη γνώση τους με διαφορετικούς τρόπους. Το περιεχόμενο της μάθησης και οι τρόποι αξιολόγησης έχουν από πριν οριστεί ξεκάθαρα και έτσι τα μαθήματα σχεδιάζονται με βάση ξεκάθαρους, εφικτούς μαθησιακούς στόχους σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τα μαθησιακά στυλ και την ετοιμότητα των μαθητών. Ανάμεσα στα παιδιά υπάρχει ένα πνεύμα συνεργασίας ενώ παράλληλα η γνώση προσεγγίζεται και επιτελείται ως μέσο και όχι ως αυτοσκοπός. Ο εκπαιδευτικός επιχειρεί διαφόρων ειδών προσεγγίσεις, με όλη την τάξη, ομαδοσυνεργατικά, ανά ζεύγη ή εξατομικευμένα. Στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το έργο του με βασικό κριτήριο εάν οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να φτάσουν στους μαθησιακούς τους στόχους<sup>67</sup>.

Η διαφοροποίηση της διαδικασίας της διδασκαλίας αφορά στη χρήση διαφορετικών εγχειριδίων, βιβλίων, εποπτικού υλικού, στη χρήση διαφορετικών στρατηγικών διδασκαλίας, στη χρήση λεξιλογικών λιστών, στην πολυαισθητηριακή παρουσίαση ιδεών (ή και εννοιών) δηλαδή οπτικά, ακουστικά, απτικά, δίνοντας έμφαση σε διαφορετικά μαθησιακά μοντέλα, στην αξιοποίηση των συνομηλίκων για την ανάγνωση ενός κειμένου στους συμμαθητές τους, στην εργασία σε μικρές ομάδες, στη χρήση προσωπικών συμβολαίων ως προς το τι θα μάθει ο μαθητής, πως θα το μάθει, σε τι χρονικό διάστημα και πως θα αξιολογηθεί, στην οργάνωση ακαδημαϊκών παιχνιδιών, στη χρήση φυλλαδίων, όπου θα αναφέρονται οι απαντήσεις με στόχο την αυτό-αξιολόγηση, στην δημιουργία κέντρων ενδιαφέροντος, στην προσαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας (π.χ. σαφής διατύπωση των στόχων, χρήση οργανογράμματος στην αρχή της διδασκαλίας, βήμα-βήμα παρουσίαση της ύλης, μοντελοποίηση, παρουσίαση αφηρημένων εννοιών με χειροπιαστά παραδείγματα – οπτικοποιημένα, πολυδιάστατη πολυαισθητηριακή παρουσίαση πληροφοριών – πίνακες, γραφικές παραστάσεις, εννοιολογικοί χάρτες, διαγράμματα ροής, εργαστηριακές ασκήσεις-, σύνοψη των βασικών σημείων του μαθήματος, παραγωγή σημειώσεων, αύξηση του χρόνου αναμονής, ισορροπία στα θετικά και αρνητικά σημεία της ανατροφοδότησης, δυνατότητα επιλογής από τους μαθητές, κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό κλπ.)<sup>68</sup>.

Σε κάθε σχεδόν στάδιο της διαδικασίας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναλογίζεται τους μαθησιακούς στόχους που είχε θέσει, να παρατηρεί εάν εφαρμόστηκαν ή όχι, να θέτει νέους στόχους και

---

67 Βλάχου, Α., (2011) Πρακτικές συνεργατικής διδασκαλίας Στο: *Διδακτικό εκπαιδευτικό υλικό για την εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη, για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας ΔΒΜΘ, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης ΕΣΠΑ, 2007-2013

68 Βλάχου, Α., (2011) Πρακτικές συνεργατικής διδασκαλίας Στο: *Διδακτικό εκπαιδευτικό υλικό για την εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη, για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας ΔΒΜΘ, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης ΕΣΠΑ, 2007-2013

να εντοπίζει τις δυνατότητες και αδυναμίες των προηγούμενων. Η αξιολόγηση του τελικού προϊόντος, γίνεται σε δύο στάδια, τα οποία αφορούν την προ-αξιολόγηση και το τελικό προϊόν. Κατά τη διάρκεια της προ-αξιολόγησης, μελετάται τι ακριβώς γνωρίζουν οι μαθητές στο θέμα που θα διδαχθούν, ποιες έννοιες έχουν κατανοήσει και τι δεξιότητες έχουν αναπτύξει σχετικά με το θέμα που θα διδαχθούν, οι επιπλέον δραστηριότητες, οι οποίες απαιτούνται για να αναπτύξουν οι μαθητές τις απαιτούμενες δεξιότητες, οι περιοχές των ενδιαφερόντων και των συναισθημάτων που αναπτύσσονται σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες και τέλος η διαδικασία της δημιουργίας των ευέλικτων ομάδων. Όσον αφορά την αξιολόγηση του τελικού προϊόντος, είναι ιδιαίτερος σημαντικό να συγκρίνει κανείς την επίδοση του μαθητή με βάση συγκεκριμένα-καθορισμένα κριτήρια και όχι με τους υπόλοιπους μαθητές, οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της αξιολόγησης και εν γένει η αξιολόγηση να αποτελεί μέρος της διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος<sup>69</sup>. Παράγοντες που αυξάνουν τις πιθανότητες επιτυχίας της αξιολόγησης, αποτελούν η ενημέρωση και επίγνωση του μαθητή σχετικά με τους μαθησιακούς στόχους, τα κριτήρια επιτυχίας του μαθησιακού στόχου, τις δραστηριότητες αξιολόγησης και τα κριτήρια επιτυχίας για τις δραστηριότητες αξιολόγησης<sup>70</sup>.

Η σύνθεση ενός σύντομου, αλλά σαφή και επεξηγηματικού επιστημονικού ορισμού της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα ήταν όπως αμέσως παρακάτω:

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, για την οποία απαιτείται η χρήση διαφορετικών στρατηγικών διδασκαλίας, μεθόδων και εκπαιδευτικού υλικού<sup>71</sup>, προκειμένου το περιεχόμενο του μαθήματος να γίνει κατανοητό από όλους τους μαθητές της τάξης<sup>72</sup>, και να αναδειχθεί η μοναδικότητα<sup>73</sup> και η ιδιαίτερη φύση του κάθε μαθητή<sup>74</sup> οδηγώντας έτσι στην ενεργή συμμετοχή του κάθε μαθητή

---

69 Βλάχου, Α., (2011) Πρακτικές συνεργατικής διδασκαλίας Στο: *Δειγματικό εκπαιδευτικό υλικό για την εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη , για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας ΔΒΜΘ, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης ΕΣΠΑ,2007-2013

70 Βλάχου, Α., (2011) Πρακτικές συνεργατικής διδασκαλίας Στο: *Δειγματικό εκπαιδευτικό υλικό για την εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη , για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας ΔΒΜΘ, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης ΕΣΠΑ,2007-2013

71 Tomlinson, C. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρη; Βλάχου, Α., (2011) Πρακτικές συνεργατικής διδασκαλίας Στο: *Δειγματικό εκπαιδευτικό υλικό για την εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη , για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας ΔΒΜΘ, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης ΕΣΠΑ,2007-2013

72 Tomlinson, C. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρη

73 Tomlinson, C. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρη

74 Tomlinson, C. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρη

στο μάθημα<sup>75</sup>, είναι μια μη παραδοσιακή διδασκαλία<sup>76</sup> η οποία διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ικανότητες, τις ανάγκες και τις δυσκολίες των μαθητών<sup>77</sup> μιας μικτής τάξης<sup>78</sup>.

## 6. Συμπεράσματα

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, στις οποίες εντάσσεται και η δυσλεξία, συνιστούν μια ομάδα εξειδικευμένων διαταραχών μάθησης, οι οποίες έχουν ποικίλες διαστάσεις, εμφανίζονται σε ποικίλους συνδυασμούς και οφείλονται κυρίως σε νευρολογικές και ψυχολογικές διαταραχές, όπως και σε βιολογικές δυσλειτουργίες. Οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν με καθοριστικό τρόπο τη σχολική επίδοση των μαθητών. Με άλλα λόγια, ένα παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζει μια σειρά γενικών, γνωστικών, μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών τα οποία επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ένα παιδί επεξεργάζεται τις πληροφορίες που λαμβάνει από το εξωτερικό περιβάλλον, αντιδράει σε αυτές και διαμορφώνει τη συμπεριφορά του απέναντι σε αυτές τις πληροφορίες. Οι δυσκολίες δηλαδή, που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα παιδί με δυσλεξία μπορεί να εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα που αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες. Επιπλέον, οι δυσκολίες αυτές μπορεί να αρχίσουν από την νεαρή παιδική ηλικία και να συνεχιστούν και στην εφηβική ηλικία. Κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας, δύναται οι δυσκολίες αυτές, όχι απλά να συνεχιστούν, αλλά και να επιδεινωθούν, δυσκολεύοντας έτσι όχι μόνο τη διαδικασία μάθησης, αλλά και τη ζωή του κάθε εφήβου με μαθησιακές δυσκολίες.

Επιπλέον, υπάρχουν επιστημονικές θεωρίες οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες, μπορεί να οδηγήσουν σε εμφάνιση ψυχιατρικών νόσων, οι οποίοι προέρχονται από την σχολική αποτυχία και την χαμηλή επίδοση, διότι η χαμηλή επίδοση φέρνει ως αποτέλεσμα χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές. Υπάρχει όμως και μια δεύτερη επιστημονική θεωρία η οποία υποστηρίζει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν κοινά αίτια με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Τα κοινά αυτά

---

75 Βλάχου, Α., (2011) Πρακτικές συνεργατικής διδασκαλίας Στο: *Δειγματικό εκπαιδευτικό υλικό για την εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη, για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας ΔΒΜΘ, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης ΕΣΠΑ, 2007-2013

76 Tomlinson, C. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρη; Βλάχου, Α., (2011) Πρακτικές συνεργατικής διδασκαλίας Στο: *Δειγματικό εκπαιδευτικό υλικό για την εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη, για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας ΔΒΜΘ, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης ΕΣΠΑ, 2007-2013

77 Βλάχου, Α., (2011) Πρακτικές συνεργατικής διδασκαλίας Στο: *Δειγματικό εκπαιδευτικό υλικό για την εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη, για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας ΔΒΜΘ, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης ΕΣΠΑ, 2007-2013

78 Gamoran, A., & Weinstein, M. (1995). *Differentiation and opportunity in restructured schools*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools



αίτια μπορεί να προκαλούνται από κοινωνικούς ή οικογενειακούς παράγοντες, αλλά και από ιδιοσυγκρασιακούς παράγοντες, όπως η μειωμένη ικανότητα συγκέντρωσης, προσοχής και η παρορμητικότητα του παιδιού. Μέσα από ποικίλες επιστημονικές έρευνες έχει αποδειχθεί πως 1 στα 3 με 4 παιδιά τα οποία εμφανίζουν κάποια, οποιαδήποτε, μαθησιακή δυσκολία, πάσχουν συγχρόνως και από κάποια ψυχολογική διαταραχή, όπως τη μη σωστή διαχείριση του άγχους. Παρόλες τις μαθησιακές δυσκολίες και τις συννοσηρότητες που βιώνουν τα παιδιά τα οποία πάσχουν από τις προαναφερόμενες παθήσεις, ο δείκτης νοημοσύνης τους δεν είναι κατώτερος του μέσου όρου.

Η αξιολόγηση αποτελεί δομικό στοιχείο τόσο της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών, όσο και της αντιμετώπισής τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πρακτικής, δηλαδή της διδασκαλίας και παρέμβασης. Πρόκειται για τη διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών από πολλαπλές και ποικίλες πηγές, προκειμένου να κατανοηθεί σε βάθος το τι γνωρίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, σε τι οφείλονται οι μαθησιακές τους δυσκολίες, πώς μπορούν οι δυσκολίες αυτές, αν όχι να εξαφανιστούν, τουλάχιστον να μειωθούν και να γίνουν πιο ήπιες, πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τις αποτυχίες τους και επιπλέον, να μπορεί να καταστεί εμφανές τί είναι εφικτό να γίνει για την ανάπτυξη της μάθησής τους μέσα από την εκπαιδευτική εμπειρία και για την καλύτερη ερμηνεία και αντιμετώπιση των αποτυχιών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από τους ίδιους τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Εκφραζόμενη αλλιώς, η διαδικασία της αξιολόγησης δύναται να χρησιμοποιηθεί για την περαιτέρω βελτίωση της εκπαίδευσης προς όφελος της μάθησης του μαθητή. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση είναι η διαδικασία που περιλαμβάνει τον προσδιορισμό, την επιλογή, τον σχεδιασμό, τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία πληροφοριών με στόχο τη βελτίωση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών, όπως και της διευκόλυνσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες να μάθουν καινούργια πράγματα και να μην οδηγηθούν σε παθητική συμπεριφορά λόγω των μαθησιακών τους δυσκολιών ή/και της αποτυχίας τους σε διάφορες μαθησιακές τους δοκιμασίες.

Τέλος, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαφάνηκε πως η μη αποτελεσματική συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το γεγονός ότι δεν εφαρμόζεται με συστηματικό τρόπο η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δύναται να συμβάλει με καταλυτικό τρόπο στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μέσα στη τάξη που ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα και τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών. Η εφαρμογή της διαφοροποίησης συνοδεύεται από μια σειρά προσαρμογών τόσο σε επίπεδο περιεχομένου όσο και σε επίπεδο διαδικασίας, που επιτρέπει σε όλους του μαθητές να οικοδομήσουν και να καλλιεργήσουν γνώσεις, αξιοποιώντας στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις ικανότητες τους. Πιο συγκεκριμένα, κρίνονται απαραίτητες

οι τροποποιήσεις του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων, οι οποίες ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των μαθητών. Ακόμη, δεν ακολουθείται κάποια συγκεκριμένη στρατηγική, αλλά εφαρμόζονται αρκετές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές, με στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές για την απόκτηση της γνώσης.

Ως εκ τούτου, στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα των μαθητών ως πρόβλημα και είναι απαραίτητο να προβεί στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών στρατηγικών που μπορεί να εφαρμόσει ο ίδιος για την κατάκτηση της γνώσης από μέρος των μαθητών και την αποτελεσματική αξιολόγησή τους. Επίσης, ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να στοχεύει στην παροχή της δεξιότητας της αυτομόρφωσης στους μαθητές για να μην παραμένουν προσκολλημένοι στην περιορισμένη γνώση. Επίσης, είναι σημαντικό να χρησιμοποιεί τα εποπτικά μέσα για την δραστηριοποίηση των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία και να μπορεί να επανεξετάζει τους μαθησιακούς στόχους που έθεσε, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις όλων των μαθητών.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αναστασίου, Δ. (2008). «Η Ανταπόκριση στην Παρέμβαση» ως μια νέα προσέγγιση για την πρόληψη και τη διάγνωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 1, σ.σ.135-158
- Αναστασίου, Δ. (2007-08). Διαγνωστική προσέγγισης της δυσλεξίας: Προβλήματα με τα κριτήρια και τις διαδικασίες ταυτοποίησης. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 4, σ.σ.387-410
- Βλάχου, Α., (2011) Πρακτικές συνεργατικής διδασκαλίας Στο: *Δειγματικό εκπαιδευτικό υλικό για την εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη, για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας ΔΒΜΘ, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης ΕΣΠΑ, 2007-2013
- Δερεδάκης, Ν. & Θάνος, Θ. (2010). Το άγχος και οι διαταραχές του στα παιδιά. *Επιστημονικό Βήμα*, 12, σ.σ.79-74
- Ζακοπούλου, Β., Ζωσιμίδου, Ο., Γεωργίου Γ., & Μυλωνά, Α., (2013). Συννοσηρότητα Μαθησιακών Δυσκολιών και κοινωνικών/ ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών σε παιδιά σχολικής ηλικίας. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 5(4)σ.σ.190-198
- Καραδήμας, Ε.Χ. (2004). Στρες και διαχείριση του στρες στο σχολικό πληθυσμό. Καλαντζή - Ασίτζι Α. και Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.) *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α΄. Λευκωσία Κωνσταντοπούλου, Θ., (2011). Συνοσηρότητα δυσκολιών μάθησης με ψυχοπαθολογικές διαταραχές. *Τετράδια*, 1, Μάρτιος 2011, σ.σ. 25-35
- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ., (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς
- Παντελιάδου, Σ., (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ., (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*, Αθήνα: Γράφημα
- Παντελιάδου, Σ. Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. (2004). (επιμ.) *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος: αυτοέκδοση
- Πολυχρονοπούλου, Σ., (2008). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, τομ. Α΄. Αθήνα
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χρ, & Μπίμπου Α., (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πόρποδας, Κ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 7, σ.σ. 30-40
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα
- Πόρποδας, Κ., (2003). Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά). Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας
- Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Τζουριάδου, Μ., (2001). *Πρώμη Παρέμβαση, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς
- Τζουριάδου Μ., (2010). Νοητική Καθυστέρηση: έννοιες και ορισμοί. *Εκπαίδευση στη Νοητική Ανεπάρκεια-εκπαιδευτικό υλικό*, τχ. Γ΄, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ
- Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας Γ., (2009). Αναπηρία – Ειδική Εκπαίδευση – Οικογένεια, Εκπαιδευτικό υλικό, τεύχος Α΄, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ

## Ξενόγλωσση

- Gamoran, A., & Weinstein, M. (1995). *Differentiation and opportunity in restructured schools*. Madison, WI:Center on Organization and Restructuring of Schools
- Hammill, D. D. (1990). On denying learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, pp.74 – 84

- Koutselini, M. & Gagatsis. Ath. (2003) Curriculum Development for the differentiated classroom in Mathematics, *World Studies in Education*, Vol. 4, (1), pp 45-67
- Miles, T. (1996) The Inner Life of the Dyslexic Child, In: V. Varma (Ed) *The Inner Life of Children with Special Needs*. London: Whurr
- McLaughlin, M., & Talbert, J. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's educational goals*. Stanford, CA: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching
- Pavlidis, G. T. (1990). Relating Ophthalmokinesis to Dyslexia: A Promise for Early Diagnosis. In: Pavlidis G.T. (ed). *Perspectives on Dyslexia: Volume I. Neurology, Neuropsychology and Genetics*. Chichester: J. Wiley&Sons
- Smith, C. R. (2004). *Learning disabilities. The interaction of students and their environments*. Boston, MA: Allyn and Bacon – Pearson
- Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* ASCD. Alexandria, VA
- Tomlinson, C. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου – Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρη
- Watkins, M. W. (1999). Diagnostic utility of WISC III subtest variability among students with learning disabilities. *Journal of School Psychology*, 15(1), pp. 11-20

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Ο **Νικόλαος Φ. Βουλγεώργος** είναι εκπαιδευτικός ΠΕ70 Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και εργάζεται στη δημόσια εκπαίδευση από το 1999. Είναι απόφοιτος του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων και τελειόφοιτος του τμήματος Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων του ΑΤΕΙ Γρεβενών. Σήμερα υπηρετεί ως δ/ντής σε 12/Θ. Δημοτικό σχολείο.

Το παρόν πόνημα αποτελεί μέρος της εργασίας του στη διάρκεια των μεταπτυχιακών του σπουδών. Στοιχεία επικοινωνίας: [nikvoulog@sch.gr](mailto:nikvoulog@sch.gr)

# Βούλγαρης Δημήτρης

## Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας αποτελεσματικότητας στη σχολική μονάδα

### Περίληψη

Το σχολείο, ως εκπαιδευτικός οργανισμός, αποτελεί χώρο συνύπαρξης, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ατόμων διαφορετικών ηλικιών και ιδιοτήτων (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων), που αποτελούν και τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η σχεσιοδυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ τους επιδρά καθοριστικά στην διαμόρφωση του ιδιαίτερου *σχολικού κλίματος* κάθε εκπαιδευτικής μονάδας. Η αλληλεπίδραση, τόσο των παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος, φυσικών, ακαδημαϊκών και ψυχολογικών, όσο και η προσωπικότητα και η συμπεριφορά όλων των μελών της σχολικής κοινότητας αναδεικνύεται ένας από τους βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης της σχολικής πραγματικότητας, που συμβάλλει αποφασιστικά στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι συχνά άμεσα συνυφασμένη με την έννοια της αποτελεσματικότητας, και αποτελούν σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης των σύγχρονων εκπαιδευτικών οργανισμών.

Η ποικιλομορφία του σχολικού κλίματος, όπως εμφανίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία, η εμπλοκή της ηγεσίας της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωσή του, αλλά και η σημασία ενός φιλικού, υποστηρικτικού, συνεργατικού και

δημιουργικού κλίματος στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, αποτέλεσαν το έναυσμα για αυτήν τη μελέτη.

**Λέξεις – κλειδιά:** Σχολικό κλίμα, σχολική κουλτούρα, σχολική αποτελεσματικότητα

## **The school climate as a factor of effectiveness in the school unit**

### **Abstract**

The school, as an educational organization, is a space of coexistence, communication and interaction of individuals that differ in their age and role (i.e., teachers, students, and parents). These individuals are also members of the school community and their interrelations have a significant influence on the school climate of any educational unit. The interaction of the physical, academic and psychological features of the school, as well as the personality and behavior of all school community members, are key factors that shape school reality, which contributes significantly to improving the quality of education. The concept of education quality is often directly related to the concept of effectiveness, and is an important factor in the development of modern educational institutions.

The diversity of the school climate, as reflected in international literature, the involvement of school unit leadership in its formation, as well as the importance of a friendly, supportive, collaborative and creative climate in the effective functioning of the school, triggered this study.

**Keywords:** school climate, school culture, school effectiveness

### **1. Εισαγωγή**

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ένα διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον σχετικά με το αποτελεσματικό σχολείο και τους παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. Ειδικότερα, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στην επίδραση των σχολικών παραγόντων όπως η διοίκηση και το κλίμα του σχολείου, και στη γνωστική και συναισθηματική «επίδοση» των μαθητών.<sup>1</sup> Από τις σχετικές έρευνες, το σχολικό κλίμα αναδεικνύεται ένας από τους βασικούς παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής πραγματικότητας, που συμβάλλει αποφασιστικά στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η μεγαλύτερη επιρροή στο κλίμα της σχολικής μονάδας, φαίνεται να ασκείται από το διευθυντή, ενώ, γενικότερα, η δημιουργία καλής ατμόσφαιρας στο σχολείο εξαρτάται περισσότερο από την ικανότητά του να «χειρίζεται» τον

---

1 Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D., & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: developing a differentiated model*. London, New York: RoutledgeFalmer

ανθρώπινο παράγοντα.<sup>2</sup> Η συμπεριφορά του διευθυντή προάγει το κατάλληλο εργασιακό κλίμα ώστε να ευνοείται η επίτευξη των στόχων του σχολείου και η παρακίνηση των μελών για μεγιστοποίηση των προσπαθειών τους μέσω της συμμετοχής, της συνεργασίας και της συνευθύνης.<sup>3</sup> Η ύπαρξη ευχάριστης και δημιουργικής εργασιακής ατμόσφαιρας στο χώρο του σχολείου καθίσταται αναγκαία, λόγω της καθοριστικής επίδρασης και στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση επηρεάζει σημαντικά και το τελικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα των σχολικών οργανισμών.<sup>4</sup>

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα οφείλει να προσαρμοστεί στις σύγχρονες απαιτήσεις και κοινωνικές ανάγκες. Στην παρούσα μελέτη, σταχυολογώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, επιχειρούμε την εννοιολογική αποσαφήνιση του «σχολικού κλίματος», καθώς και την αναφορά στις διαστάσεις, τις διάφορες μορφές και τους παράγοντες διαμόρφωσής του. Παράλληλα, προχωρούμε στην αποσαφήνιση της έννοιας της αποτελεσματικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης, προκειμένου να καταδειχτεί το σχολικό κλίμα ως ένας καθοριστικός παράγοντας αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

## 2. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «σχολικό κλίμα»

Στις περισσότερες προαναφερθείσες έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα, ο παράγοντας σχολικό κλίμα δεν απουσιάζει σε καμία, αποδεικνύοντας τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Αρκετοί μελετητές<sup>5</sup> έχουν ασχοληθεί με την μελέτη του σχολικού κλίματος ως παράγοντα αποτελεσματικότητας και, για κάποιους μάλιστα, αποτελεί το σημαντικότερο ενδεχομένως παράγοντα που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου, δίνοντας το στίγμα της ίδιας του της ύπαρξης.<sup>6</sup>

Στα αποτελεσματικά σχολεία το σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από την ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού, από τη συλλογική προσπάθεια για την πρόοδο όλων των μαθητών, από τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια μεταξύ των εμπλεκομένων καθώς και από την αίσθηση αναγνώρισης του έργου τους που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί. Σχετικά με την έννοια του σχολικού κλίματος,

2 Σαϊτή, Α. & Σαϊτής, Χ. (2012α). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

3 Μπαγάκης, Γ. & MacBeath, J. (2008) *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση*. Αθήνα: Λιβάνης.

4 Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος* (διδασκαρική Διατριβή). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

5 Lezotte, L. (1992). *Effective Schools Practices that Work*. Okemos, MI: Effective Schools Products Ltd.  
Mortimore, P. (1992). Issues in school effectiveness. In Reynolds D. & Cuttance P. (Eds), *School Effectiveness, Research, policy and practice*. London: Cassel.

Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.

Purkey, S. & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 427-452.

6 Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυποθήκη

στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται και ως «κουλτούρα», «ατμόσφαιρα», «ήθος», λόγω των διαφορετικών ερμηνειών διαφορετικών ερευνητών.<sup>7</sup>

Η μελέτη για τη συστηματική διερεύνηση του σχολικού ξεκίνησε από τη δεκαετία του '50. Οι ερευνητές αν και δεν έχουν καταλήξει ομόφωνα σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό, συγκλίνουν στην άποψη ότι το σχολικό κλίμα αντανακλά κυρίως υποκειμενικές εμπειρίες όλων όσων εμπλέκονται στη ζωή και δράση της σχολικής μονάδας.<sup>8</sup> Το Εθνικό Συμβούλιο Σχολικού Κλίματος των Η.Π.Α αναφέρει ότι «το σχολικό κλίμα εκφράζει την ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, όπως αυτά διαμορφώθηκαν από τις εμπειρίες της σχολικής ζωής και απεικονίζει τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη διδασκαλία, τη μάθηση, τις ηγετικές πρακτικές και τις οργανωτικές δομές».<sup>9</sup> Για τους Cohen et al., το σχολικό κλίμα ορίζεται ως «η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και αντανακλά πρότυπα, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και οργανωτικές δομές».<sup>10</sup>

Για άλλους μελετητές, το σχολικό κλίμα θεωρείται «η προσωπικότητα του σχολείου»<sup>11</sup> και αποτελεί «μια διαρκή ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία βιώνεται από μαθητές και δασκάλους, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και βασίζεται στις συλλογικές αντιλήψεις που αυτοί (μαθητές και δάσκαλοι) σχηματίζουν για τη συμπεριφορά στο σχολείο τους»<sup>12</sup>. Συνακόλουθα, το σχολικό κλίμα εμπεριέχει «το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο και τα οποία επιδρούν στις συμπεριφορές των μελών κάθε σχολείου».<sup>13</sup>

Σύμφωνα με τους Sergiovanni & Starratt, η «ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτήριο, σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων».<sup>14</sup>

Οι Μαρούδας και Μπελαδάκης, ορίζουν το σχολικό κλίμα ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και

7 Σαϊτή, Α. & Σαϊτής, Χ. (2012α). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

8 Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being, *Harvard Educational Review*, 76, 201-237.

9 National School Climate Center (2007). The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy. Από: <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-challenge.pdf>

10 Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-193, pp. 10.

11 Hoy, W. & Clover, I. R. (1986). Elementary School Climate: A Revision of the O.C.D.Q. In *Educational Administration Quarterly*, Fall, 93-110, pp. 226.

12 Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Education administration: Theory, Research and Practice* (5th ed.). New York: McGraw-Hill, pp. 141.

13 Hoy, W. & Miskel, C. (2005). *Educational Administration Theory, Research and Practice*. New York: McGraw-Hill, Inc. pp. 185.

14 Sergiovanni T. J., & Starratt, R. J. (1988). *Supervision: human perspectives*. New York: McGraw Hill, pp. 177.



φυσικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος.<sup>15</sup>

Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και Szilagyí & Wallace, οι οποίοι εκλαμβάνουν το σχολικό κλίμα ως «ένα σύνολο ιδιοτήτων και οργανωτικών πρακτικών του εργασιακού περιβάλλοντος, καθορισμένο για κάθε οργανισμό που μπορεί να προσδιοριστεί από τον τρόπο με τον οποίο η οργάνωση συναλλάσσεται με τα μέλη της, καθώς, επίσης, και από τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει το γενικό και το σχετιζόμενο με τη φύση του έργου της περιβάλλον».<sup>16</sup>

Για την Ολίνα το σχολικό κλίμα «αντικατοπτρίζει τη συμπεριφορά των μαθητών με τον ίδιο τρόπο που η συμπεριφορά αυτή επηρεάζεται από το κλίμα μέσα στην τάξη».<sup>17</sup>

Σύμφωνα με την Πασιαρδή, «το σχολικό κλίμα ορίζεται ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο, την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών στο έργο τους, την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και, γενικά, την όλη τους απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο».<sup>18</sup>

Κατά τον Freiberg, ένας επιτυχημένος ορισμός για το σχολικό κλίμα πρέπει να περιλαμβάνει τις εξής διαστάσεις: κτηριακό περιβάλλον, το σχέδιο/πλάνο του σχολείου για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και το σύστημα του σχολείου.<sup>19</sup>

Με άλλα λόγια, το σχολικό κλίμα αναφέρεται σε μια πληθώρα συνιστωσών που το απαρτίζουν, όπως πρότυπα και προσδοκίες, συμβολικά στοιχεία (π.χ. αξίες-ιδεολογίες) και άγραφοι κανόνες, αντιλήψεις, αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών, θέματα ενδυνάμωσης και ψυχικής διάθεσης των εκπαιδευτικών, την ατμόσφαιρα του σχολείου, τις συμπεριφορές των μελών της σχολικής μονάδας και την αίσθηση του “ανήκειν”.

Από τα παραπάνω είναι πλέον φανερό, ότι ο προσδιορισμός της έννοιας του σχολικού κλίματος συμπεριλαμβάνει όλες τις διαστάσεις που αποτελούν ένα μαθησιακό περιβάλλον.<sup>20</sup> Το σχολικό κλίμα συνδέεται με την ποιότητα του σχολείου όπου το κάθε μέλος του αντιλαμβάνεται τη μοναδικότητα του

15 Μαρούδας, Η., & Μπελαδάκης Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιανταρχική Αγωγή του Α. S. Neil*. Αθήνα: Μετασπουδή.

16 Szilagyí, A.D. and Wallace, M.J. (1980) *Organizational Behavior and Performance*. 2nd Edition, Santa Monica, CA: Goodyear, pp. 344.

17 Oliva, P. (1993). *Supervision in Today's Schools*. New York: Longman, pp. 227.

18 Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυποθήτω, σ. 25.

19 Freiberg, H. J. (1999). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, London: Falmer.

20 Freiberg, H. J. (2005). Introduction. In H. Jerome Freiberg (Ed.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis.

χαρακτήρα του και της συνεισφοράς του στη δημιουργία της αίσθησης του ανήκειν σε μία ομάδα. Παράλληλα, δημιουργεί συναισθήματα ικανοποίησης και υπευθυνότητας, ενδυναμώνοντας με αυτό τον τρόπο την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Επιπλέον, υποβοηθά τη μαθησιακή διαδικασία που οδηγεί στην επιτυχία των μαθητών, αποτελώντας έτσι τη βάση για την ανάπτυξη και τη βελτίωση της κάθε σχολικής μονάδας.

Οι περισσότεροι μελετητές εκλαμβάνουν το σχολικό κλίμα ως ένα ψυχολογικό δημιούργημα που προέρχεται από τις αξίες, τις αντιλήψεις, τις εμπειρίες και την αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και γι' αυτό το καθιστά μοναδικό, ιδιαίτερο και ξεχωριστό για κάθε σχολική μονάδα που τη διαφοροποιεί από άλλες σχολικές μονάδες, έστω κι αν σε όλα τα άλλα παρουσιάζουν ομοιότητες.

Καταλήγοντας, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ως σχολικό κλίμα νοείται η εν γένει συναισθηματική και ψυχική ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σχολική μονάδα, όπου η αντίληψη των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, είναι συνυφασμένη με την ατμόσφαιρα αυτή.

Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί, ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται τόσο από τις αντιλήψεις, όσο και από τα πιστεύω των μελών της σχολικής μονάδας (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, βοηθητικό προσωπικό, μαθητές) και δεν αντανakλά απαραίτητα την πραγματικότητα. Για παράδειγμα, αν οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας θεωρούν πως το κλίμα πως το κλίμα που επικρατεί σ' αυτήν είναι αυταρχικό, λειτουργούν σύμφωνα με την συγκεκριμένη πεποίθησή τους, παρ' όλο που ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καταβάλλει προσπάθειες για τη δημιουργία ενός ευχάριστου και συμμετοχικού κλίματος.<sup>21</sup>

Συνεπώς, το κλίμα μιας σχολικής μονάδας είναι εκείνο που αντανakλά τις πεποιθήσεις των μελών της και όχι απαραίτητα την πραγματικότητα. Μια μίξη περιβαλλοντικών συνθηκών, αξιών, ενδιαφερόντων, προσδοκιών και ορισμένων χαρακτηριστικών των μελών της σχολικής μονάδας με τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις και διαπροσωπικές σχέσεις που συνθέτουν το σχολικό κλίμα και αποτελεί τη γενικότερη ατμόσφαιρα που επικρατεί.<sup>22</sup> Αυτό επιφέρει και τη διαφοροποίηση μεταξύ των σχολικών μονάδων, καθώς και τη συνακόλουθη προτίμηση από το μετακινούμενο εκπαιδευτικό προσωπικό για καλύτερες συνθήκες εργασίας.<sup>23</sup>

Στη σχετική βιβλιογραφία η έννοια του σχολικού κλίματος εμφανίζεται να σχετίζεται άμεσα με την έννοια της κουλτούρας, με το σχολικό κλίμα να θεωρείται ως ένα υποσύνολο της κουλτούρας<sup>24</sup> ή μια αντανakλάση της<sup>25</sup>, αλλά

21 Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

22 Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος* (διδασκαρική Διατριβή). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

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

24 Kovalski, T. J., & Reitzug, U. C. (1993). *Contemporary school administration*. New York: Longman

25 Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

και συχνά οι δυο όροι να χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι.<sup>26</sup>

Η μελέτη της κουλτούρας ξεκίνησε αρχικά ως ένα χαρακτηριστικό που αφορούσε στις επιχειρήσεις και περιελάμβανε ένα σύνολο κοινών αξιών, πεποιθήσεων, παραδοχών, κανόνων και σημασιών που μοιράζονται τα άτομα ενός οργανισμού και προσδιορίζει το πώς σκέφτονται, συμπεριφέρονται, τι πράττουν και γιατί.<sup>27</sup> Στη συνέχεια επεκτάθηκε και στη λειτουργία των σχολικών οργανισμών καθώς αναγνωρίστηκε η συνεισφορά της στην αποτελεσματικότητά τους.

Αναφορικά για τη σχέση κουλτούρας και κλίματος, φαίνεται ότι η έννοια της σχολικής κουλτούρας είναι ευρύτερη από αυτή του σχολικού κλίματος με το κλίμα, ως έννοια, να εμπεριέχεται σε αυτήν της κουλτούρας. Η κουλτούρα, επομένως, μιας σχολικής μονάδας, ως έννοια ομπρέλα, συμπεριλαμβάνει τα μέλη της, επηρεάζει το σχολικό κλίμα και, κατά συνέπεια, και την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τους Keefe et al., το κλίμα μπορεί να νοηθεί ως ένα υποσύνολο της κουλτούρας, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει το κλίμα.<sup>28</sup> Ο όπως και άλλοι ερευνητές εκφράζουν την άποψη ότι πρακτικά το κλίμα μπορεί να νοηθεί ως ένα τμήμα της κουλτούρας, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει το κλίμα.<sup>29</sup> Κι ενώ η αλλαγή του κλίματος μπορεί να είναι μια εύκολη διαδικασία (όπως συμβαίνει με την αλλαγή των διευθυντών ή τις κατάλληλες ενέργειές τους), δεν συμβαίνει το ίδιο με τη σχολική κουλτούρα, δεδομένου ότι αποτελεί ένα ολόκληρο σύστημα μεταβλητών, όπως η δομή, οι αξίες και οι διοικητικές διαδικασίες.<sup>30</sup>

Παραπέρα, οι Stolp & Smith διαφοροποιούν την σχολική κουλτούρα από το σχολικό κλίμα σε σχέση με το χρόνο, αφού η πρώτη αφορά στην ιστορία των σχέσεων σε μια σχολική μονάδα, ενώ το κλίμα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται αυτές τις σχέσεις στο παρόν.<sup>31</sup> Επομένως, το κλίμα εκφράζει το πώς αισθάνονται οι άνθρωποι και όχι αξίες, πεποιθήσεις, σημασίες, παραδοχές και άτυπους κανόνες. Η κουλτούρα προσδιορίζει κοινές παραδοχές και αξίες, ενώ το κλίμα κοινές αντιλήψεις για τη συμπεριφορά. Το σχολικό κλίμα συνιστά μια σταθερή αποτίμηση της ποιότητας σε μια σχολική μονάδα, την οποία βιώνουν τα μέλη του, περιγράφει τις συνολικές αντιλήψεις τους για την αναμενόμενη συμπεριφορά και επηρεάζει τις στάσεις τους και τη συμπεριφορά τους στο χώρο.

26 Ανθοπούλου, Σ. (1999). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (187-228), τόμος Β'. Πάτρα: Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

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

28 Keefe, J. W., Kelly, E.A., Miller (1985). School Climate: Clear Definitions and a Model for a Larger Setting in *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, November, 70-77.

29 Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυποθήκη

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

31 Stolp, S., & Smith, S. C. (1995). *Transforming School Culture: Stories, Symbols, Values & the Leader's Role*. ERIC Clearinghouse on Educational Management, 5207 University of Oregon, 1787 Agate Street, Eugene, OR 97403-5207.

### 3. Διαστάσεις του σχολικού κλίματος

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το σχολικό κλίμα συνιστά ένα σύνολο χαρακτηριστικών που αφορά κάθε σχολική μονάδα. Τα χαρακτηριστικά αυτά έχουν διάρκεια, επηρεάζουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και διαφοροποιούν τις σχολικές μονάδες μεταξύ τους.<sup>32</sup>

Οι Καρατάσιος & Καραμήτρου διακρίνουν τρεις διαστάσεις της έννοιας του σχολικού κλίματος:<sup>33</sup>

- α) Την οικολογική διάσταση. Αυτή αναφέρεται στην υλικότεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας και αφορά στις κτιριακές εγκαταστάσεις (κτήριο, αίθουσες, θέρμανση, φωτισμός, εξοπλισμό).
- β) Την κοινωνική διάσταση. Αυτή αναφέρεται στους τυπικούς και άτυπους κανόνες που διέπουν τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, των εκπαιδευτικών μεταξύ τους καθώς και τις σχέσεις του διδακτικού προσωπικού με τους γονείς – κηδεμόνες των μαθητών.
- γ) Την μαθησιακή διάσταση. Αυτή αναφέρεται στο μαθησιακό περιβάλλον και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όπως ο προγραμματισμός του μαθήματος, η αξιολόγηση, η ανατροφοδότηση, οι διάφορες εργασίες και δραστηριότητες που αποσκοπούν στη μάθηση, το κλίμα συνεργασίας και συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης.

Σύμφωνα με την Παμουκτσόγλου, το σχολικό κλίμα συνίσταται στην εμπιστοσύνη, στη διαχείριση των μαθητών, την επιρροή, τη συλλογή πληροφοριών, τη συνεργασία και στην αλληλοκατανόηση.<sup>34</sup>

Ο Μιχόπουλος, ως προς το οργανωτικό κλίμα διακρίνει δύο διαστάσεις που αφορούν στη συμπεριφορά των διδασκόντων και στη συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας.<sup>35</sup>

Πιο αναλυτικά, η διάσταση της συμπεριφοράς των διδασκόντων αναφέρεται σε συμπεριφορές όπως η απομάκρυνση του εκπαιδευτικού από το καθήκον (κατά πόσο δηλ. εκπαιδευτικός «αυτοσχεδιάζει» στη διδακτική του πρακτική), η αναστολή (η παρεμπόδιση – αποθάρρυνση του διευθυντή για την ανάθεση γραφειοκρατικών διαδικασιών ή άλλων πρόσθετων δραστηριοτήτων), το ομαδικό πνεύμα (η διαμόρφωση, δηλαδή, του ηθικού των εκπαιδευτικών μέσα από την ικανοποίηση των κοινωνικών τους σχέσεων) και η οικειότητα (το εύρος των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών).

32 Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος* (διδακτορική Διατριβή). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

33 Καρατάσιος, Γ. & Καραμήτρου, Α. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Πρακτικά διημερίων: Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο, 20-21 Μαρτίου & 17-18 Απριλίου 2008. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

34 Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό Σχολείο: Χαρακτηριστικά και Αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 5, 81-91.

35 Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση*, τόμος Ι. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Η δεύτερη διάσταση που αφορά στη συμπεριφορά του διευθυντή, αναφέρεται σε συμπεριφορές όπως η απόσταση (η μορφή, δηλαδή, των επικοινωνιακών σχέσεων του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς όπως αυτή καθορίζεται μέσα από τυπικούς και απρόσωπους κανόνες και κανονισμούς που παρεμποδίζουν την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων), η έμφαση στην παραγωγή (δηλαδή στο ενδιαφέρον του διευθυντή για αποτελεσματική εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου), η παρόθηση (δηλαδή η προσπάθεια ενεργοποίησης – παρότρυνσης των εκπαιδευτικών δίνοντας πρώτος το παράδειγμα) και η διακριτικότητα, (προτάσσοντας ανθρωπιστικό στυλ διοίκησης που δίνει έμφαση στις ανθρώπινες ανάγκες).

Ο Wooley, αναφέρει ότι οι διαστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος βρίσκονται σε μια διαρκή και ποικιλότητα αλληλεπίδραση μεταξύ τους με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ανάλογου κλίματος το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει τα συναισθήματα και κατ' επέκταση τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των μαθητών της σχολικής μονάδας, αλλά και των γονέων- κηδεμόνων τους, ως μια άμεση αίσθηση που δημιουργείται από την καθημερινή σχολική εμπειρία και η οποία λόγω αυτής της αμεσότητας μπορεί ανά πάσα στιγμή να επηρεαστεί και να μεταβληθεί.<sup>36</sup>

#### 4. Μορφές του σχολικού κλίματος

Όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία, δεν υπάρχει ένα κοινός τρόπος μελέτης και περιγραφής του σχολικού κλίματος μεταξύ των ερευνητών, με αποτέλεσμα να υπάρχει ασυμφωνία σχετικά με τον προσδιορισμό των διαστάσεων που καθορίζουν το κλίμα κάθε σχολικής μονάδας.<sup>37</sup> Στις έρευνές τους χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια, με στόχο την κάλυψη όλων των πλευρών του κλίματος σύμφωνα με τα οποία γίνεται ο διαχωρισμός σε κατηγορίες.

Η σημαντική συνεισφορά σχολικού κλίματος στη μάθηση υπογραμμίστηκε για πρώτη φορά από τον Arthur Perry, διευθυντή ενός σχολείου της Νέας Υόρκης, στο βιβλίο του «The Management of a City School» το 1908. Ο ίδιος αναφέρεται και στη σπουδαιότητα των διαφόρων σχολικών δραστηριοτήτων, όπως οι συζητήσεις, οι σχολικές γιορτές και συγκεντρώσεις, οι μαθητικές εκθέσεις, οι εφημερίδες και τα αθλητικά προγράμματα για τη δημιουργία κοινού πνεύματος μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.<sup>38</sup>

---

36 Wooley, M. E. (2006). Advancing a Positive school Climate for Students, Families and Staff In: Franklin, C., Harris, M.B. & Allen-Mears, P. (eds), *The School services sourcebook: a guide for school-based professionals*. New York: Oxford University Press, 777-784.

Eller, J.F. & Eller, S. (2009). *Creative Strategies to Transform School Culture*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

37 Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση*, τόμος Ι. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

38 Ζμπαίνος, Δ., Γιαννακούρα, Α. (2010). *Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής*. Ανακτήθηκε 7/6/2019 από το δικτυακό τόπο: [http://www.plogos.gr/TEYXH/2010\\_3web/2zbainos.pdf](http://www.plogos.gr/TEYXH/2010_3web/2zbainos.pdf)

Η επιστημονική, ωστόσο, μελέτη και έρευνα του οργανωτικού κλίματος ξεκίνησε τη δεκαετία του 1950 αναφορικά με το κλίμα των οργανισμών και των επιχειρήσεων σε μια προσπάθεια συσχέτισης των επιρροών του περιβάλλοντος των οργανισμών.<sup>39</sup>

Στον εκπαιδευτικό χώρο, χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Halpin and Croft, οι οποίοι πρώτοι ασχολήθηκαν με τον εννοιολογικό προσδιορισμό και τη μέτρηση του κλίματος στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιχειρώντας να μελετήσουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διδασκόντων, αλλά και μεταξύ αυτών και του διευθυντή του σχολείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, κατέληξαν σε έξι κατηγορίες σχολικού κλίματος που περιλαμβάνουν μία σταδιακή διαβάθμιση από το ανοιχτό έως το κλειστό κλίμα:<sup>40</sup>

- α) **Το ανοιχτό κλίμα:** Χαρακτηρίζεται από τις συνεργατικές σχέσεις μεταξύ του διευθυντή του σχολείου και του εκπαιδευτικού προσωπικού οι οποίες είναι πολύ στενές, αρμονικές και ειλικρινείς με υψηλό βαθμό εμπιστοσύνης και συναδελφικότητας. Οι διευθυντές διακρίνονται από υψηλό βαθμό υποστήριξης και χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και περιορισμών. Η εργασιακή συμπεριφορά διαμορφώνεται ελεύθερα και το κύριο χαρακτηριστικό αυτού του κλίματος είναι η αυθεντικότητα όλων των μελών της σχολικής μονάδας.<sup>41</sup>
- β) **Το αυτόνομο κλίμα:** Στο σχολείο που υπάρχει αυτόνομο κλίμα, κυριαρχεί υψηλό πνεύμα ομαδικότητας που προκύπτει, όμως περισσότερο, ως αποτέλεσμα της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών των μελών του σχολείου και λιγότερο από την ανάγκη εκτέλεσης των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων. Ο διευθυντής του σχολείου ασκεί μικρό έλεγχο στους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτού του σχολικού κλίματος είναι η αυτενέργεια των εκπαιδευτικών.<sup>42</sup>
- γ) **Το ελεγχόμενο κλίμα:** Είναι στον αντίποδα του αυτόνομου κλίματος. Χαρακτηρίζεται από την προσήλωση στην εκτέλεση του καθήκοντος και μόνο, ενώ δίνεται ελάχιστη προσοχή στη συμπεριφορά που έχει ως στόχο την ικανοποίηση των προσωπικών - κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευτικών.
- δ) **Το οικείο κλίμα:** Κυριαρχούν οι φιλικές σχέσεις μεταξύ των μελών, τα οποία ικανοποιούν τις κοινωνικές ανάγκες τους, δίνοντας μικρή σημασία στον κοινωνικό έλεγχο σχετικά με την άσκηση των καθηκόντων τους.
- ε) **Το πατερναλιστικό κλίμα:** Διακρίνεται από έλλειψη συνεργατικότητας και ομαδικού πνεύματος, επειδή ο διευθυντής λειτουργεί εγωκεντρικά,

39 Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. & Ubbes, V. A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152.

40 Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.

41 Καβούρη, Π. & Γεωργίου, Ε. (2004). Το παιδαγωγικό και ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα του ολοήμερου σχολείου και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Ανοιχτό Σχολείο*, 91, 33-37.

42 Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος* (διδασκαρική Διατριβή). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

«οικειοποιούμενος» τις διάφορες σχολικές δραστηριότητες, παρουσιάζοντάς τες ως αποτέλεσμα της προσωπικής του στάσης. Η ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών - σχέσεων των μελών είναι μικρή, σε σχέση με την εκτέλεση του καθήκοντος.

στ) **Το κλειστό κλίμα:** Είναι ακριβώς το αντίθετο του ανοιχτού κλίματος. Χαρακτηρίζεται από «ψυχρές-τυπικές εργασιακές σχέσεις»<sup>43</sup>, χαμηλό βαθμό ομαδικού πνεύματος και απουσία κάθε στοιχείου συνεργατικότητας. Επιπλέον, δεν εξασφαλίζεται ούτε η ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών ούτε η ικανοποίηση από την εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου.

Οι παραπάνω κατηγορίες διερευνώνται μέσω του Organizational Climate Descriptive Questionnaire - OCDQ ερωτηματολογίου των Halpin και Croft και αφορούν στο οργανωτικό κλίμα σχολικού οργανισμού.<sup>44</sup>

Στην έρευνά τους οι Hoy & Clover, αναθεώρησαν το ερωτηματολόγιο των Halpin & Croft προκειμένου να διερευνήσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και με το διευθυντή της σχολικής μονάδας.<sup>45</sup>

Συγκεκριμένα, αναφέρονται στο *κλειστό κλίμα*, όταν οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν για την κατευθυντήρια στάση της ηγεσίας τους, για *ανοιχτό κλίμα*, όταν επικρατεί αμοιβαία συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και παροχή υποστήριξης από μια δημοκρατική ηγεσία, για *κλίμα αποστασιοποίησης*, όταν παρατηρείται απλή συμβίωση μεταξύ της διεύθυνσης και του προσωπικού χωρίς το ενδιαφέρον της επαφής και της συνεργασίας και, τέλος, για *κλίμα ενεργούς εμπλοκής*, όταν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να δημιουργήσουν αναλαμβάνουν σχετικές πρωτοβουλίες, ανεπηρέαστοι από την κλειστή στάση των διευθυντών.

Αντίστοιχα, με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών τους οι Sergiovanni & Starratt, εντόπισαν και άλλες διαστάσεις του σχολικού κλίματος που επεκτείνονται από την κατηγορία του *ανθρωπιστικού* με κύριο χαρακτηριστικό τη δημοκρατική ατμόσφαιρα της σχολικής μονάδας, στην κατηγορία του κηδεμονικού στο οποίο οι μαθητές υπόκεινται σε αυστηρό έλεγχο της συμπεριφοράς τους από τους εκπαιδευτικούς.<sup>46</sup>

Η Καβούρη με βάση την έρευνα των Hoy και Miskel, στην οποία το σχολικό κλίμα προσδιορίζεται ως συνάρτηση του βαθμού της συναδελφικότητας και της οικειότητας με το καθοδηγητικό στυλ ηγεσίας, διακρίνει τέσσερα είδη σχολικού κλίματος ανάλογα με τη στάση του διευθυντή απέναντι στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου.<sup>47</sup>

43 Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση*, τόμος Ι. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ. 173.

44 Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.

45 Hoy, W. & Clover, I. R. (1986). Elementary School Climate: A Revision of the O.C.D.Q. In *Educational Administration Quarterly*, Fall, 93-110.

46 Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002) *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw-Hill

47 Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της

- α) Το ανοικτό σχολικό κλίμα, το οποίο χαρακτηρίζει η αρμονική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και το αίσθημα επαγγελματικής ευθύνης. Η ηγεσία του σχολείου διακρίνεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης επιδιώκοντας την αυτονομία και την αυτενέργεια.
- β) Το κλειστό σχολικό κλίμα, στο οποίο η διεύθυνση χαρακτηρίζεται για κατευθυντική και περιοριστική στάση, παρωθώντας τα μέλη της σχολικής μονάδας στην αδιαφορία και την απομόνωση.
- γ) Το κλίμα της ενεργού εμπλοκής ή κλίμα συμμετοχής/ αφοσίωσης, το οποίο διακρίνεται για την άψογη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και την αφοσίωσή τους στο εκπαιδευτικό τους έργο με υψηλό αίσθημα ευθύνης, αγνοώντας την αυταρχική συμπεριφορά της ηγεσίας τους.
- δ) Το κλίμα αποστασιοποίησης ή αποχής/ αποφυγής, το οποίο χαρακτηρίζεται από έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και στάση απάθειας, παρά την ελευθερία ανάληψης πρωτοβουλιών και υποστήριξης εκ μέρους της ηγεσίας.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή, διαμορφώνονται τρία είδη κλίματος που αφορούν στη σχέση του διευθυντή με τη σχολική μονάδα (επίσημη και ανεπίσημη οργάνωση) ή μεταξύ του εξωτερικού και εσωτερικού συστήματος:<sup>48</sup>

- α) Το τυπικό-απρόσωπο κλίμα το οποίο λαμβάνει χώρα σε αυστηρά οργανωμένες γραφειοκρατικές δομές και στο οποίο οι διαπροσωπικές σχέσεις (επικοινωνία – συνεργασία) των μελών της σχολικής μονάδας υπονομεύονται από τις τυπικές σχέσεις και τις συγκεκριμένες δομές.
- β) το άτονο κλίμα, κατά το οποίο σχολική μάθηση και, γενικότερα, η σχολική δραστηριότητα υπολείπεται ή παραμελείται, καθώς τα μέλη της σχολικής μονάδας ή έχουν άγνοια των αρμοδιοτήτων που υποχρεούνται να ασκήσουν είτε υπάρχει ασάφεια ως προς τους ρόλους τους. Ο ρόλος και η αποστολή του σχολείου υποβαθμίζεται και το αποτέλεσμα αντανακλάται στην πρόοδο των μαθητών.
- γ) Το τυπικό-προσωπικό κλίμα, είναι χαρακτηριστικό των σχολείων με δημοκρατική οργάνωση. Επικρατεί αρμονία και ισορροπία μεταξύ εσωτερικού και εξωτερικού συστήματος, με αποτέλεσμα την προαγωγή της συνεργασίας και την παραγωγή υψηλής ποιότητας μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Συμπερασματικά, ανεξάρτητα από την κατηγοριοποίηση για το σχολικό κλίμα, υπάρχει ένα κοινός τόπος μεταξύ των ερευνητών, ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από παράγοντες που αφορούν στην οργανωτική δομή, στον τρόπο άσκησης της ηγεσίας, στις ανάγκες, στις επιδιώξεις και στους στόχους των εκπαιδευτικών, των μαθητών και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, χωρίς να υποβαθμίζεται και η επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος.

---

αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.

48 Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.



Το ανοιχτό κλίμα προβάλλεται ως το ενδεδειγμένο για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων καθώς προάγει τη βελτίωση, την ανάπτυξη, την αποδοτικότητα, την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Το σχολικό κλίμα επηρεάζει τη διαμόρφωση της στάσης και της παρεχόμενης ποιότητας και αποδοτικότητας των εργασιών τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και του περιβάλλοντος μάθησης των μαθητών.<sup>49</sup> Η έρευνα, ωστόσο, που αφορά στην πολυπλοκότητα των σχέσεων στον σχολικό χώρο συνεχίζεται καθώς το ενδιαφέρον της κοινωνίας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου αυξάνεται συνεχώς.<sup>50</sup>

## 5. Παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος

Η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, ως η ιδιαίτερη ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα, είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, ενδογενών και εξωγενών οι οποίοι αλληλεπιδρούν συνεχώς μεταξύ τους. Το πλήθος αυτών των παραγόντων αν και δεν είναι κοινοί σε όλους τους ερευνητές, εντούτοις, ως επί των πλείστων, θεωρούνται οι εξής:

**Η δομή του σχολείου**, το πλαίσιο δηλαδή εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα τόσο οι συντελεστές του έργου όσο και ο τρόπος με τον οποίο το έργο αναλύεται σε συγκεκριμένες ενέργειες με σκοπό την επίτευξη των στόχων.<sup>51</sup> Κατά τους Σαΐτη & Σαΐτης, όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός τυποποίησης της εργασίας που ανατίθεται σε κάθε άτομο χωριστά, τόσο πιο αυστηρό και απειλητικό γίνεται το κλίμα εργασίας.<sup>52</sup> Αντιθέτως, η παροχή αυτονομίας και ελευθερία βούλησης στα μέλη, καθιστά το εργασιακό περιβάλλον ευνοϊκότερο για συνεργασία και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.<sup>53</sup> Σύμφωνα με τους Payne & Pheysey, όταν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ευέλικτος, ελαστικός και αφήνει περιθώρια σχετικής αυτονομίας τότε το κλίμα είναι αρκετά ευχάριστο και συνεπώς πιο αποδοτικό.<sup>54</sup>

**Το μέγεθος της σχολικής μονάδας**, αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει το κλίμα της όπως προκύπτει από σχετικές έρευνες καθώς στα ολιγοθέσια σχολεία επικρατεί πιο ανοιχτό κλίμα σε σχέση με τα πολυθέσια.<sup>55</sup>

49 Menon, M. E., & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teacher of the organization of elementary school: a dissonance approach to the investigation of job satisfaction, *Education Research*, 44, 97-110.

50 Freiberg, H.J., & Stein, T.A. (1999). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. In Freiberg, H. J. (Ed.) *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer.

51 Dubrin, A. (1998). *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Επιμέλεια Ν. Σαρρή, 4η έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην

52 Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012β). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αυτοέκδοση: Αθήνα

53 Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.

54 Payne, R. & Pheysey, D. (1972). Stem's Organizational Climate Index: A Reconceptualization and Application to Business Organisations, *Organizational Behavior and Human Performance*, 6, 77-98.

55 Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012α). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη*

Αυτό παρατηρείται λόγω της τάσης των ολιγομελών ομάδων για μεγαλύτερη συνοχή, επειδή διευκολύνεται η μεταξύ των μελών γνωριμία και επικοινωνία, γεγονός που δυσχεραίνεται στις πολυπληθείς ομάδες.<sup>56</sup>

**Το εξωτερικό περιβάλλον** επιδρά δυναμικά στη δομή και το κλίμα του σχολείου, καθώς το σχολείο είναι μέρος του ευρύτερου κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού πλαισίου μέσα στο οποίο υπάρχει και δραστηριοποιείται. Κατά συνέπεια, η επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, δεν μένει ανεπηρέαστη από τις πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές αλλαγές του εξωτερικού περιβάλλοντος, αλλά και από τη σχέση ορισμένων συλλόγων και οργανισμών με τα μέλη του σχολείου.<sup>57</sup>

**Οι ατομικές διαφορές των ατόμων.** Μια σχολική μονάδα, απαρτίζεται από άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, το φύλο, η μόρφωση, τα χρόνια υπηρεσίας, οι εμπειρίες, οι προσωπικές φιλοδοξίες, οι προσδοκίες, οι δεξιότητες, οι αξιώσεις τους για το μέλλον κ.ά.. Κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας έχει τη δική του προσωπικότητα και τη δική του συμπεριφορά, εφόσον έχει διαφορετικά ενδιαφέροντα και επιδιώξεις και επομένως αντιδρά με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικές καταστάσεις.<sup>58</sup> Οι ψυχικές διαθέσεις των εκπαιδευτικών επιδρούν στο κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα,<sup>59</sup> με αποτέλεσμα το σχολικό κλίμα να «διαμορφώνεται από τις ψυχολογικές και οικολογικές διαστάσεις, το κοινωνικό σύστημα, τις πολιτισμικές διαστάσεις κ.ά.».<sup>60</sup>

Ο Marshall αναφέρει ως παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα, τον αριθμό και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους ενήλικες και τους μαθητές, τις αντιλήψεις μαθητών εκπαιδευτικών για το περιβάλλον του σχολείου τους ή την προσωπικότητα του σχολείου, τους περιβαλλοντικούς παράγοντες (κτήρια, υλικά διδασκαλίας), τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, το αίσθημα ασφάλειας και το μέγεθος του σχολείου, καθώς και τα αισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.<sup>61</sup>

Ο Daar, προχωρώντας σε μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας για τους παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα, παρουσιάζει αναλυτικά στο σύγγραμμά του έντεκα παράγοντες με σειρά σπουδαιότητας: οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, το αίσθημα ασφάλειας των μαθητών, η αποτελεσματική

---

Περιπτώσεων. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

56 Ήροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1995). *Διοίκηση Προσωπικού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

57 Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.

58 Γιαννακοπούλου, Ε. (2002). *Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου* (διδακτορική Διατριβή). Ιωάννινα: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

59 Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012β). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αυτοέκδοση: Αθήνα

60 Καβούρη, Π. & Γεωργίου, Ε. (2004). Το παιδαγωγικό και ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα του ολοήμερου σχολείου και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Ανοιχτό Σχολείο*, 91, 33-37, σ. 33.

61 Marshall, M. L. (2007). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*, Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management, Georgia State University

διοίκηση μέσω ενός χαρισματικού ηγέτη, οι προσδοκίες ακαδημαϊκής επίδοσης, η συμπεριφορά των μαθητών, η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών προς τους εκπαιδευόμενους, οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας, ο επαγγελματισμός και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, οι δραστηριότητες των μαθητών πέραν του σχολικού προγράμματος και, τέλος, το φυσικό και μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο πρέπει να είναι αρκετά προσεγμένο για να επηρεάζει θετικά όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας.<sup>62</sup>

Κατά την Πασιαρδή, στην ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος συμβάλλουν η επικοινωνία, η συνεργασία, η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και οι μαθητές.<sup>63</sup>

Συνοψίζοντας, για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος θεωρείται σημαντική τόσο η οργανωτική δομή και ο τρόπος άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας, όσο και οι ανάγκες, οι επιδιώξεις και οι στόχοι των μελών της σχολικής κοινότητας, χωρίς να υποτιμάται και η επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος. Συνεπώς, η δημιουργία ενός ανοιχτού, θετικού κι ευχάριστου σχολικού κλίματος οδηγεί στην επίτευξη των στόχων του σχολείου και στην εκπλήρωση του οράματός του.

## **6. Η έννοια και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου**

Στις οργανωμένες κοινωνίες, το σχολείο αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνικής οργάνωσης που αντανακλά σε μεγάλο βαθμό την κοινωνία που το δημιουργεί. Προκειμένου, ωστόσο να ανταποκριθεί στις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις, καθίσταται επιτακτική η αναγκαιότητα ριζικών αλλαγών, να γίνει πιο αποτελεσματικό.

Το θέμα της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων βρίσκεται στο επίκεντρο επιστημονικών συζητήσεων σε διεθνές επίπεδο, όπου αρκετές μελέτες προσπαθούν να σκιαγραφήσουν τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων. Τι σημαίνει όμως αποτελεσματικό σχολείο; Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου, «νοείται η επίτευξη του αναμενόμενου αποτελέσματος, δηλαδή η επίτευξη των στόχων των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών που είναι αφενός η διαμόρφωση προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας και πληρότητας στην επικοινωνία και πράξη και αφετέρου η ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα. Τότε υποστηρίζουμε ότι το σχολείο έχει επιτύχει τους παιδαγωγικούς, θεσμικούς και κοινωνικούς του στόχους και κατ' επέκταση έχει ανταποκριθεί στην παιδαγωγική και κοινωνική του αποστολή. Επομένως, για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο “καλό” και “αποτελεσματικό”, εξαρτάται από τη μορφή που είναι

62 Daar, S. (2010). “*School climate , teacher satisfaction, and receptivity to change*” Indiana State University, Indiana: Unpublished Ph.D. Thesis.

63 Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυποθήκη

οργανωμένο και λειτουργεί, τον τρόπο που υλοποιεί τους εκπαιδευτικούς σκοπούς του, το σχολικό κλίμα που επικρατεί, τον διευθυντή ως προσωπικότητα, ηγεσία και εκπαιδευτικό, ο οποίος παίζει καθοριστικό ρόλο στη μορφή που είναι οργανωμένο και λειτουργεί το σχολείο ως παιδαγωγικός θεσμός, τον σύλλογο διδασκόντων, τη συνεργασία με τους γονείς, το περιβάλλον του σχολείου». Για άλλους, αποτελεσματικό είναι το σχολείο που μπορεί να αποδείξει ότι σε αυτό συνυπάρχουν η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και οι ίσες ευκαιρίες για όλους, δηλαδή η ισότητα.

Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί, ότι από τις μέχρι τώρα έρευνες που έχουν διεξαχθεί δεν προκύπτει ένα θεωρητικό πλαίσιο που να ερμηνεύει τη διάκριση ενός αποτελεσματικού σχολείου. Αναφέρονται παράγοντες ή γνωρίσματα του αποτελεσματικού σχολείου, όχι όμως τρόποι για τη δημιουργία του. Συνακόλουθα, οι έρευνες δεν παρέχουν ένα θεωρητικό πλαίσιο που να εξηγήσει γιατί ορισμένες τακτικές είναι αποτελεσματικές και άλλες όχι.

Παρόλα αυτά, ορισμένοι ερευνητές προτείνουν παράγοντες που σχετίζονται με τα αποτελεσματικά σχολεία και ειδικότερα, ο Edmonds στο άρθρο του «Effective Schools for the Urban Poor» προτείνει πέντε παράγοντες που συνιστούν την ταυτότητα του αποτελεσματικού σχολείου:

- Την ισχυρή διοίκηση.
- Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ατμόσφαιρα του σχολείου που είναι ευνοϊκή για την εκπαιδευτική δραστηριότητα.
- Τις υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές που δεν επιτρέπει την επίδοση κάτω από ένα κατώτατο όριο.
- Το πλαίσιο αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης ώστε οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν την πρόοδο των μαθητών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους.
- Την κατάκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων.

## **7. Η σημασία του σχολικού κλίματος στην επίδοση των μαθητών, την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματικότητα του σχολείου**

Η σχολική εκπαίδευση λειτουργεί ως μονόδρομος για την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, που ουσιαστικά, όμως, σύμφωνα με την παραμένουν εγκλωβισμένες σε παραδοσιακά πρότυπα.<sup>64</sup>

Η ύπαρξη στενής σχέσης του σχολείου με την αγορά εργασίας και κατ' επέκταση με την οικονομία είναι αδιαμφισβήτητη. Η εκπαίδευση εκτός από την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, συμβάλλει και στη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου της κοινωνίας στην οικονομική και κοινωνική της ανάπτυξη.

---

64 Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό Σχολείο: Χαρακτηριστικά και Αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 5, 81-91.

Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, αυξάνεται ο προβληματισμός σχετικά με το συντηρητικό χαρακτήρα του σχολείου και την ανάγκη προσαρμογής του στα νέα δεδομένα, ώστε να αντεπεξέλθει στις κοινωνικές μεταβολές που συντελούνται με ραγδαίους ρυθμούς

Επειδή η προσπάθεια κάθε κοινωνίας για πρόοδο και ανάπτυξη, για ευημερία και βελτίωση του βιοτικού της επιπέδου περνά μέσα από τη διαδικασία της εκπαίδευσης, η ανάγκη ύπαρξης ενός αποτελεσματικού σχολείου, ικανό να υπηρετεί τις κοινωνικές μεταβολές και εξελίξεις, κρίνεται επιτακτική.

Η σχολική αποτελεσματικότητα αφορά στην επίδραση σχολικών παραγόντων όπως είναι η διοίκηση και το κλίμα του σχολείου και η γνωστική και συναισθηματική επίδοση των μαθητών.<sup>65</sup>

Σχετικές έρευνες έχουν καταλήξει σε μια σειρά κριτηρίων ή μεθόδων προκειμένου να προσδιοριστεί ένα σύνολο παραγόντων που πρέπει να έχει ένα σχολείο για να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικό. Αρκετές από αυτές έχουν καταδείξει τη σχέση που έχει η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου με το κλίμα που επικρατεί σε αυτό.

Η Πασιαρδή υποστηρίζει, ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει σημαντικά, αφενός την επίδοση των μαθητών και αφετέρου, την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών και το ενδιαφέρον τους για την εργασία, που με τη σειρά τους επιδρούν στην παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου τους.<sup>66</sup>

Εξάλλου, η διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος κρίνεται αναγκαία, αφού αφενός ο εκπαιδευτικός περνάει το μεγαλύτερο και καλύτερο μέρος της ζωής του στον χώρο της εργασίας και αφετέρου το ανοιχτό σχολικό κλίμα αυξάνει τις πιθανότητες για την επίτευξη περισσότερων στόχων του σχολείου. Η σημασία του σχολικού κλίματος έγκειται στο ότι συνδέεται άμεσα με την αποδοτικότητα του σχολείου, αφού η αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας διευκολύνεται όταν υπάρχει αμοιβαία συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, καλή επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και ο παράγοντας ικανοποίησης των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Επομένως, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας παίζουν καθοριστικό ρόλο στη θετική λειτουργία του σχολείου.<sup>67</sup>

Επιπρόσθετα, το σχολικό κλίμα σε ένα αποτελεσματικό σχολείο δίνει έμφαση στη διδασκαλία και στη μάθηση με έντονο το στοιχείο της συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ του διδακτικού προσωπικού αλλά και με το διευθυντή του σχολείου<sup>68</sup> που προσφέρει ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς

65 Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D., & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: developing a differentiated model*. London, New York: RoutledgeFalmer.

66 Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυποθήκη

67 Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012α). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

68 Sergiovanni, T.J. (1990). *Value-Added Leadership: How to Get Extraordinary Performance in Schools*.

κατά την εκτέλεση του έργου τους.<sup>69</sup> Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καθήκον και ευθύνη τους να διδάξουν σε όλους τους μαθητές με επιτυχία, ανεξάρτητα από την κοινωνικό-οικονομική τους προέλευση γιατί πιστεύουν ότι όλοι είναι ικανοί να μαθαίνουν.<sup>70</sup> Έτσι, το θετικό κλίμα, επηρεάζει τόσο τη μάθηση όσο και τις επιδόσεις των μαθητών<sup>71</sup>, αλλά και τη συμπεριφορά τους.<sup>72</sup>

Σ' ένα, λοιπόν, σχολείο που λειτουργεί αποτελεσματικά, επικρατεί ευνοϊκό εργασιακό κλίμα, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ τους, χαρακτηρίζονται από συλλογική προσπάθεια για την πρόοδο των μαθητών τους, προάγουν τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους αλλά και με τους μαθητές τους, κυριαρχεί κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών, επικρατεί πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ τους αλλά και με το διευθυντή του σχολείου για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.<sup>73</sup>

Το θετικό εργασιακό κλίμα σε ένα σχολείο συμβάλλει όχι μόνο στην αποτελεσματικότητά του αλλά και στη συμπεριφορά των μαθητών.<sup>74</sup> Το θετικό κλίμα επηρεάζει την ψυχική διάθεση και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την εργασία τους, με θετική επίδραση στην παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου. Επιπλέον, έχει θετική επίδραση στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στη δημιουργία ενεργών κοινοτήτων μάθησης στα σχολεία μέσα από το κοινό όραμα, την έμφαση στη μάθηση, τη συλλογική εργασία, και σχέσεις βασισμένες στις αξίες, τους κοινούς δεσμούς και τη συμμετοχή στις κοινές αποφάσεις.<sup>75</sup>

---

Florida: Harcourt Brace Jovanovich.

69 Hoy, W. & Miskel, C. (2005). *Educational Administration Theory, Research and Practice*. New York: Mc Graw -Hill, Inc.

70 Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of educational Administration*, 48(2), 218-240.

71 Καρατάσιος, Γ. & Καραμήτρου, Α. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Πρακτικά δημοσίων: Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο, 20-21 Μαρτίου & 17-18 Απριλίου 2008. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

72 Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Education administration: Theory, Research and Practice* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.

73 Μαρούδας, Η., & Μπελαδάκης Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιανταρχική Αγωγή του Α. S. Neil*. Αθήνα: Μετασπουδή.

Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

74 Lezotte, L. (1992). *Effective Schools Practices that Work*. Okemos, MI: Effective Schools Products Ltd.

Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Education administration: Theory, Research and Practice* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.

Gallay, L., & Pong, S. (2004). *School Climate And Student's Intervention Strategies*. Quebec: May

Homana, G., & Barber, C. (2006). *School Climate for Citizenship Education: A Comparison of England And The United States*. November, Washington, D.C.

Homana, G., Barber, C., & Tomey – Purta, J. (2006). Background on the School Citizenship Education Climate Assessment, In *Education Commission of the States*. April, Denver.

Perkins, B. (2006). *Where We Learn. The CUBE Survey of Urban School Climate*. Connecticut. Ανακτήθηκε στις 23/7/2019 από το δικτυακό τόπο: [https://www.nsba.org/sites/default/files/reports/Where-we-learn\\_1.Pdf](https://www.nsba.org/sites/default/files/reports/Where-we-learn_1.Pdf)

75 Sweetland, S.R., & Hoy, W.R. (2000). School characteristic and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36, 705-729.

Επιπρόσθετα, το θετικό κλίμα έχει θετική επίδραση στην αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και στην αίσθηση συλλογικής αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας - σημαντικοί παράγοντες στη διαμόρφωση των κίνητρων των εκπαιδευτικών, αφού η αίσθηση της αποτελεσματικότητας λειτουργεί παρωθητικά για μια συγκεκριμένη εργασία.<sup>76</sup>

Το σχολικό κλίμα του αποτελεσματικού σχολείου εξαρτάται παράλληλα από την οργάνωση και τον τρόπο διοίκησής του, παράγοντας αισθήματα ικανοποίησης και υπευθυνότητας στα μέλη του. Αποκτά, με τον τρόπο αυτό, το σχολείο μια «ταυτότητα» που μετατρέπεται και σε ένα αποτελεσματικό χώρο έμπνευσης και θέλησης για μάθηση από τους μαθητές αφού διακρίνεται από πειθαρχία, κοινό όραμα και συνοχή.<sup>77</sup>

Η δημιουργία θετικού κλίματος κατά τον Πασιαρδή, προάγει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και διακρίνεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Οι διευθυντές αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου αλλά και στη διδασκαλία, αφήνοντας όμως αρκετό βαθμό ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς.
- Η οργάνωση και η διοίκηση εξασφαλίζεται με μία σειρά σαφών οδηγιών και δίκαιων κανονισμών που με τη συστηματική τους εφαρμογή δημιουργούνται αισθήματα ικανοποίησης αλλά και υπευθυνότητας.
- Οι διευθυντές σε συνεργασία με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέρη καθορίζουν αναλυτικά τους σκοπούς και τους στόχους του σχολείου έτσι ώστε να υπάρχει μια κοινή βάση.
- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καθήκον και ευθύνη τους να διδάξουν όλους τους μαθητές χρησιμοποιώντας ποικίλες διδακτικές μεθόδους, μέσα και υλικά, βασισμένοι στην αρχή της ατομικότητας.
- Ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού και στο διευθυντή του σχολείου κυριαρχεί πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας με άμεσο σκοπό την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών και τη βελτίωση των προγραμμάτων της σχολικής μονάδας.
- Στις αίθουσες διδασκαλίας δημιουργείται ατμόσφαιρα συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών και επικρατεί κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών.
- Η σχολική μονάδα γίνεται αποδεκτή από την ευρύτερη κοινότητα. Η αποδοχή αυτή εκφράζεται και από τη συμμετοχή του σχολείου σε πρωτοβουλίες για εκδηλώσεις ή έργα τα οποία βοηθούν τη σχολική μονάδα να γίνει πιο αποδοτική.<sup>78</sup>

76 Ciani, K., Summers, J., & Easter, M. (2008). A "top-down" analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 534-540.

77 Roueche, J. & Baker, G. (1986). *Profiling excellence in America's schools*, Virginia: The American Association of School Administrators.

78 Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη*

Η συνύπαρξη των παραπάνω στοιχείων σε μια σχολική μονάδα αντανακλά στην οργάνωση και στην αποτελεσματικότητά της καθώς και στην εγκαθίδρυση ενός θετικού σχολικού κλίματος αφού οι παράγοντες της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της οργάνωσης θεωρούνται σημαντικοί για τη δημιουργία ενός τέτοιου κλίματος.

Επιπρόσθετα, η ύπαρξη θετικού κλίματος περιορίζει σημαντικά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε αντίθεση με τα πενιχρά αποτελέσματα από την υλοποίηση προγραμμάτων κατά του φαινομένου, όταν αυτά δεν υποστηρίζονται κι από ένα θετικό σχολικό κλίμα.<sup>79</sup>

Τέλος, η σημαντικότητα του θετικού σχολικού κλίματος έχει επισημανθεί ως βασικό χαρακτηριστικό αυξημένης σχολικής αποτελεσματικότητας με βασικούς άξονες: α) τη μεθοδική συμπεριφορά, πολιτική και πρακτική, β) την έμφαση στον ακαδημαϊσμό, και γ) τη μαθητοκεντρική προσέγγιση.<sup>80</sup>

## Συμπεράσματα

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναφορικά με το σχολικό κλίμα και τη σύνδεσή με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, οι περισσότεροι ερευνητές εντάσσουν στα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων την ύπαρξη ενός θετικού κλίματος με υψηλές προσδοκίες επιτυχίας. Στις σχολικές μονάδες στις οποίες επικρατεί θετικό κλίμα, όπως συνεργασία και συναδελφικότητα και υπάρχει ένα σαφές σχέδιο δράσης τείνουν να λειτουργούν αποτελεσματικά.<sup>81</sup> Επιπλέον, η ύπαρξη θετικού κλίματος έχει θετική επίδραση στην ψυχική διάθεση, στα κίνητρα, στην απόδοση και στην κοινωνική συμπεριφορά των μελών του σχολείου, τονώνει το ηθικό και το ενδιαφέρον τους για εργασία.<sup>82</sup>

Επιπρόσθετα, η αποτελεσματικότητα θεωρείται ως η ύπαρξη ενός θετικού κλίματος μέσω ενεργειών που προωθούν την καλή συνεργασία, αναδεικνύοντας και

---

εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

79 Kosciw, J. G., & Elizabeth M. D. (2006). *The 2005 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.

Yoneyama, S., & Rigby, K. (2006). Bully/victim students & classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34-41.

Birkett, M., Espelage, D. L., & Koenig, B. W. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 989-1000.

Meraviglia, M. G., Becker, H., Rosenbluth, B., Sanchez, E., & Robertson, T. (2003). The expect respect project: Creating a positive elementary school climate. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(11), 1347-1360.

80 Sammons, P., Thomas, S. & Mortimore, P. (1997). *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*, London: Paul Chapman.

81 Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυποθήτω.

Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

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



την συνεισφορά της επίδραση της σχολικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα.<sup>83</sup> Ο διευθυντής καλείται να διαδραματίσει ένα πολυσύνθετο ρόλο, εσωτερικά και εξωτερικά της σχολικής μονάδας, με παιδαγωγικά, διοικητικά, οργανωτικά, οικονομικά, εκπαιδευτικά, και κοινωνικά καθήκοντα.<sup>84</sup> Η δημιουργία κλίματος συνεργασίας, αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, η διεύθυνση και η θετική αξιοποίηση των συγκρούσεων και η ενίσχυση της αμφίδρομης επικοινωνίας, συγκαταλέγονται στις βασικές του προτεραιότητές του.<sup>85</sup> Η ύπαρξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων σύμφωνα με τη Κούλα, συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός θετικού-ευχάριστου σχολικού κλίματος το οποίο, από μόνο του, αποτελεί έναν οδηγό της οργάνωσης και ίσως ένα εννοιολογικό εργαλείο για την ενδοσκόπηση των διευθυντών και την ανάλυση της κατάστασης, σε ότι αφορά την εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση, την παροχή κινήτρων, τη σχολική αποτελεσματικότητα, τη σχολική δομή, την επικοινωνία, την παρουσία συλλογικών οργάνων και τη στοχοθεσία.<sup>86</sup>

Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικής σημασίας, μέσω της ικανότητάς του να 'χειρίζεται' επιδέξια το ανθρώπινο δυναμικό, καθορίζοντας επιπλέον τους κατάλληλους κώδικες συμπεριφοράς, καθώς και τη σχολική κουλτούρα, ενισχύοντας τη θέση των εκπαιδευτικών.<sup>87</sup> Οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται ώστε να επιδεικνύουν επαγγελματισμό, καθίστανται υπεύθυνοι για την επίτευξη των στόχων συμμετέχοντας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, νιώθουν ότι η εργασία τους αναγνωρίζεται, αναπτύσσουν εποικοδομητική επικοινωνία με καλές διαπροσωπικές σχέσεις, εμπιστοσύνη και αλληλοβοήθεια μεταξύ τους και θέτουν στόχους υψηλού επιπέδου ενθαρρύνοντας τους μαθητές στην επίτευξή τους. Εξάλλου, στις σχολικές τάξεις των αποτελεσματικών σχολείων επικρατεί κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών αφού τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές έχουν την πεποίθηση ότι ο χώρος αυτός είναι χώρος πρόκλησης όπου η πρόοδος και η εξέλιξη διαρκώς ενισχύονται.<sup>88</sup>

Απώτερος, λοιπόν, σκοπός είναι η δημιουργία ενός ζεστού, φιλόξενου και άνετου σχολικού περιβάλλοντος που θα εμπνέει αισθήματα ευχαρίστησης και ικανοποίησης σε όλους για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων για τους μαθητές.

83 Nasser, A.M. (2009). Effectiveness of Institutional Performance of Public Schools in the Eastern Region of Saudi Arabia from the Perspective of School Administrators, *College Student Journal*, 43(4), 1228-37.

84 Λεμονή, Ι. και Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Ανακτήθηκε στις 3/46/2019 από: <http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2013/3/teuxos3-a10.pdf>

85 Παπαγεωργιάκης, Π. & Σισμανίδου, Ε. (2016). *Ο ρόλος του Διευθυντή – Ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων*. Πρακτικά 3ου Συνεδρίου: ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ, (16-17 Απριλίου, 2016), Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 6/10/2017 από: <https://www.researchgate.net/publication/299578605>

86 Γεράκη, Α. (2013). *Συμβολή των διευθυντών σχολικών μονάδων σε επιμέρους μεταβλητές της αποτελεσματικότητας* (διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

87 Ανθοπούλου, Σ. (1999). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (187-228), τόμος Β'. Πάτρα: Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

88 Pashiardi, G. (2000). School Climate in Elementary and Secondary Schools: Views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 224-237.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Ανθοπούλου, Σ. (1999). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (187-228), τόμος Β'. Πάτρα: Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γεράκη, Α. (2013). *Συμβολή των διευθυντών σχολικών μονάδων σε επιμέρους μεταβλητές της αποτελεσματικότητας* (διδασκαρική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2002). *Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου* (διδασκαρική Διατριβή). Ιωάννινα: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος* (διδασκαρική Διατριβή). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Dubrin, A. (1998). *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Επιμέλεια Ν. Σαρρή, 4η έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζμπαίνος, Δ., Γιαννακούρα, Α. (2010). *Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής*. Ανακτήθηκε 7/6/2019 από το δικτυακό τόπο: [http://www.plogos.gr/TEYXH/2010\\_3web/2zbainos.pdf](http://www.plogos.gr/TEYXH/2010_3web/2zbainos.pdf)
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.
- Καβούρη, Π. & Γεωργίου, Ε. (2004). Το παιδαγωγικό και ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα του ολοήμερου σχολείου και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Ανοικτό Σχολείο*, 91, 33-37.
- Καρατάσιος, Γ. & Καραμήτρου, Α. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Πρακτικά διημερίδων: Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο, 20-21 Μαρτίου & 17-18 Απριλίου 2008. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας* (διδασκαρική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική*

- επικοινωνία: ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Λεμονή, Ι. και Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Ανακτήθηκε στις 3/46/2019 από: <http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2013/3/teuxos3-a10.pdf>
- Μαρούδας, Η., & Μπελαδάκης Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιαυταρχική Αγωγή του Α. S. Neil*. Αθήνα: Μετασπουδή.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση*, τόμος Ι. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπαγάκης, Γ. & MacBeath, J. (2008) *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Οργανωτικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1995). *Διοίκηση Προσωπικού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό Σχολείο: Χαρακτηριστικά και Αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 5, 81-91.
- Παπαγεωργάκης, Π. & Σισμανίδου, Ε. (2016). *Ο ρόλος του Διευθυντή – Ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων*. Πρακτικά 3ου Συνεδρίου: ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ, (16-17 Απριλίου, 2016), Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 6/10/2017 από: <https://www.researchgate.net/publication/299578605>
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυποθήτω
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (1993). *Το αποτελεσματικό σχολείο και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*, Εκδόσεις Art of Text: Θεσσαλονίκη.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ενμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012α). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012β). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αυτοέκδοση: Αθήνα
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Σαϊτής, Χ. (2008β). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, 213-230. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

### Ξενόγλωσση

- Birkett, M., Espelage, D. L., & Koenig, B. W. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 989-1000.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D., & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: developing a differentiated model*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Ciani, K., Summers, J., & Easter, M. (2008). A “top-down” analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 534-540.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being, *Harvard Educational Review*, 76, 201-237.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-193, pp. 10.
- Daar, S. (2010). “*School climate, teacher satisfaction, and receptivity to change*” Indiana State University, Indiana: Unpublished Ph.D. Thesis.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Eller, J.F. & Eller, S. (2009). *Creative Strategies to Transform School Culture*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Freiberg, H. J. (1999). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, London: Falmer.
- Freiberg, H. J. (2005). Introduction. In H. Jerome Freiberg (Ed.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis.
- Freiberg, H.J., & Stein, T.A. (1999). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. In Freiberg, H. J. (Ed.) *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer.

- Gallay, L., & Pong, S. (2004). *School Climate And Student's Intervention Strategies*. Quebec: May
- George, T., & Bishop, L. (1972). Relationship of Organizational Structure and Teacher Personality Characteristics to Organizational Climate. In *Administrative Science Quarterly*, Vol. 16, 467-476
- Gruenert, S., (2008). School Culture, School Climate: They Are Not the Same Thing, *Principal* 87, no4, 56-59.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Homana, G., & Barber, C. (2006). *School Climate for Citizenship Education: A Comparison of England And The United States*. November, Washington, D.C.
- Homana, G., Barber, C., & Tomey – Purta, J. (2006). Background on the School Citizenship Education Climate Assessement, In *Education Commission of the States*. April, Denver.
- Hoy, W. & Clover, I. R. (1986). Elementary School Climate: A Revision of the O.C.D.Q. In *Educational Administration Quarterly*, Fall, 93-110.
- Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Education administration: Theory, Research and Practice* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2005). *Educational Administration Theory, Research and Practice*. New York: Mc Graw -Hill, Inc.
- Kavouri, P. (1996). *Innovations in Curriculum and Administration, School Climate and other Factors in Greek Primary Schools: Their Relationship and Impact on Students' Outcomes*, PhD, University of Wales College of Cardiff.
- Keefe, J. W., Kelly, E.A., Miller (1985). School Climate: Clear Definitions and a Model for a Larger Setting in *National Assosiation of Secondary School Principals Bulletin*, November, 70-77.
- Kosciw, J. G., & Elizabeth M. D. (2006). *The 2005 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Kovalski, T. J., & Reitzug, U. C. (1993). *Contemporary school administration*. New York: Longman
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of educational Administration*, 48(2), 218-240.
- Lezotte, L. (1992). *Effective Schools Practices that Work*. Okemos, MI: Effective Schools Products Ltd.
- Marshall, M. L. (2007). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*, Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management, Georgia State University

- Menon, M. E., & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teacher of the organization of elementary school: a dissonance approach to the investigation of job satisfaction, *Education Research*, 44, 97-110.
- Meraviglia, M. G., Becker, H., Rosenbluth, B., Sanchez, E., & Robertson, T. (2003). The expect respect project: Creating a positive elementary school climate. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(11), 1347-1360.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Mortimore, P. (1992). Issues in school effectiveness. In Reynolds D. & Cuttance P. (Eds), *School Effectiveness, Research, policy and practice*. London: Cassel.
- Nasser, A.M. (2009). Effectiveness of Institutional Performance of Public Schools in the Eastern Region of Saudi Arabia from the Perspective of School Administrators, *College Student Journal*, 43(4), 1228-37.
- National School Climate Center (2007). The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy. Από: <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-challenge.pdf>
- Oliva, P. (1993). *Supervision in Today's Schools*. New York: Longman.
- Pashiardi, G. (2000). School Climate in Elementary and Secondary Schools: Views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 224-237.
- Pashiardis, G. (2000) "School Climate in Elementary and Secondary Schools: Views of Cypriot Principals and Teachers", *International Journal of Educational Management*, 14 (5), 224-237.
- Payne, R. & Pheysey, D. (1972). Stern's Organizational Climate Index: A Reconceptualization and Application to Business Organisations, *Organizational Behavior and Human Performance*, 6, 77-98.
- Perkins, B. (2006). *Where We Learn. The CUBE Survey of Urban School Climate*. Connecticut. Ανακτήθηκε στις 23/7/2019 από το δικτυακό τόπο: [https://www.nsba.org/sites/default/files/reports/Where-we-learn\\_1.Pdf](https://www.nsba.org/sites/default/files/reports/Where-we-learn_1.Pdf)
- Purkey, S. & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 427-452.
- Roueche, J. & Baker, G. (1986). *Profiling excellence in America's schools*, Virginia: The American Association of School Administrators.
- Sammons, P., Thomas, S. & Mortimore, P. (1997). *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*, London: Paul Chapman.
- Sergiovanni T. J., & Starratt, R. J. (1988). *Supervision: human perspectives*. New York: Mc Graw Hill
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002) *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw-Hil

- Sergiovanni, T.J. (1990). *Value-Added Leadership: How to Get Extraordinary Performance in Schools*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich.
- Stolp, S., & Smith, S. C. (1995). *Transforming School Culture: Stories, Symbols, Values & the Leader's Role*. ERIC Clearinghouse on Educational Management, 5207 University of Oregon, 1787 Agate Street, Eugene, OR 97403-5207.
- Sweetland, S.R., & Hoy, W.R. (2000). School characteristic and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36, 705-729.
- Szilagyi, A.D. and Wallace, M.J. (1980) *Organizational Behavior and Performance*. 2nd Edition, Santa Monica, CA: Goodyear
- Welsh, W. N. (2003). Individual and Institutional Predictors of school disorder. *Youth Violence and Juvenile Justice*, vol.1, No 4
- Wooley, M. E. (2006). Advancing a Positive school Climate for Students, Families and Staff In: Franklin, C., Harris, M.B. & Allen-Mears, P. (eds), *The School services sourcebook: a guide for school-based professionals*. New York: Oxford University Press, 777-784.
- Yoneyama, S., & Rigby, K. (2006). Bully/victim students & classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34-41.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. & Ubbes, V. A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152.

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Ο **Βούλγαρης Δημήτρης** είναι διδάκτωρ Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ με υποτροφία του ΙΚΥ και έχει επιπλέον μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή και στην Κοινωνιολογία. Έχει διδάξει επί σειρά ετών στην μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο ΜΔΔΕ του ΕΚΠΑ, στην ΑΣΠΑΙΤΕ και σε προγράμματα επιμόρφωσης του ΠΤΔΕ του Παν/μιου Αθηνών, του Π.Ι., του Κ.Ε.Ε. και του ΥΠ.ΠΑΙ.Θ..









Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής  
Πάτρα, Φεβρουάριος 2020 / Τεύχος 51 - ISSN: 2407-9669  
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης  
<http://periodiko.inpatra.gr>