

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 6

Νοέμβριος 2015

Έκδοση: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών

ISSN: 2407-9669

Πάτρα



International eJournal

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

Issue 6

November 2015

Publisher: Citizens' Free University

ISSN: 2407-9669

Patras, Greece

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 6

Πάτρα, Νοέμβριος 2015

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



Copyright ©: Παντελής Γεωργογιάννης

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

Τίτλος : Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής - Τεύχος 6

Επιμέλεια μορφοποίησης κειμένων:

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

Γραμματεία:

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

Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία - σελιδοποίηση:

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

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 150, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

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

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθοντής σύνταξης

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Αναπληρωτές διευθυντές σύνταξης

Φυριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

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

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

Επιστημονική Επιτροπή

Αναστασιάδου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξαθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δαμανάκης Μιγάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Καμαριανός Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

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

Καψάλης Γεώργιος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

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

Μάγος Κωνσταντίνος, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

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

Μαυρίλας Δημοσθένης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Μήτσης Ναπολέων, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Μουσένα Ελένη, *Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών*

Μπάκας Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

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

Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, *Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*

Ντίνας Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

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

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

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

Πλακίτση Κατερίνα, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Σάμμοντ Ελευθερία, *Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

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

Σκούρτου Ελένη, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Σπινθουράκη Ιουλία-Αθηνά, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*

Στεργίου Λήδα, *Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, *Δρ. Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών*

Τουρτούρας Χρήστος, *Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ*

Τσεσμελή Στυλιανή, *Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών*

Τσιαβού Ευαγγελία, *Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας*

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

Φραγκούλης Ιωσήφ, *Επίκουρος Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ*

Φτερνιάτη Άννα, *Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*

Φωτεινός Δημήτριος, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

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

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, *Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου*

Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή, *Επίκουρη Καθηγήτρια European University Cyprus*

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

Περιεχόμενα

- Καλλιεργώντας ανθρωποκεντρικές και φυσιοκεντρικές αξίες μέσα από τη λογοτεχνία στα πλαίσια της άτυπης μάθησης. Το παράδειγμα δύο αντιπροσωπευτικών έργων του Άγγελου Σικελιανού** 7
- Μαργαρώνη Μαίρη Βούλγαρη Κατερίνα*
- Σχολεία για τον 21ο αιώνα: Η Πιλοτική Εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ελληνικό Συγκείμενο** 27
- Κατσούλου Φωτούλα*
- Η απόκτηση Δεξιοτήτων Ζωής με την οπτική των στόχων της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας** 55
- Λούδα Θεοδότα - Φραντζέζου Χιονία*
- Η αξιοποίηση της θετικής εμπειρίας κατά τη διαδικασία σχηματισμού ομάδας: Μια μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο υλοποίησης προγράμματος Αγωγής Υγείας.** 73
- Γαϊτάνη Κ. Μαριάνθη*
- Εκπαιδευτική καινοτομία και αλλαγή μέσα από «Υγιεινές Διατροφικές Συνήθειες» των μαθητών** 89
- Κούτρας Γεώργιος*

Μεθοδολογική Πρόταση Προσέγγισης των Πολύγλωσσων και Πολυπολιτισμικών Περιβαλλόντων	111
--	------------

Κοψίδου Ιωάννα

Στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης του στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης των διευθυντών σχολικών μονάδων (ποιοτική έρευνα)	131
--	------------

Παπαδοπούλου Δέσποινα

Μαργαρώνη Μαίρη
Βούλγαρη Κατερίνα

**Καλλιεργώντας ανθρωποκεντρικές
και φυσιοκεντρικές αξίες
μέσα από τη λογοτεχνία στα πλαίσια
της άτυπης μάθησης.
Το παράδειγμα δύο αντιπροσωπευτικών
έργων του Άγγελου Σικελιανού**

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη συζητά τη συμβολή της λογοτεχνίας στην καλλιέργεια της κουλτούρας της εναρμόνισης του ανθρώπου με τη φύση, της οικουμενικότητας και του πασιφισμού, χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα δύο αντιπροσωπευτικά έργα-σταθμούς της ποίησης του Άγγελου Σικελιανού (1884-1951): την πρώτη του ποιητική σύνθεση, τον *Αλαφροϊσκιωτο* (1907), και το *Μήτηρ Θεού* (1917-1919). Δεδομένου ότι η ανάγνωση της λογοτεχνίας δύναται να λειτουργεί ως δραστηριότητα αυτομόρφωσης, και κατ' επέκταση άτυπης μάθησης, η παρούσα εργασία αφενός καταδεικνύει ότι οι δεξιοτεχνικά αναδυόμενες πτυχές της συμπαντικής αρμονίας, της οικουμενικότητας και του πασιφισμού στα συγκεκριμένα ποιητικά έργα του Σικελιανού καθιστούν το έργο του απάντηση επίκαιρη όσο ποτέ άλλοτε στους πολιτικούς και πολιτισμικούς κλυδωνισμούς της μετανεωτερικότητας. Αφετέρου αναδεικνύει τη δυναμική της λογοτεχνίας ως κατεξοχήν πεδίου καλλιέργειας μιας ολιστικής πρόσληψης του κόσμου σύμφωνα με τις αξίες της παγκόσμιας συναδέλφωσης, της διαθρησκειακής συνείδησης και

της φυσιοκεντρικής και ανθρωποκεντρικής κοσμοθεώρησης.¹

Λέξεις-Κλειδιά: άτυπη μάθηση, λογοτεχνία ως αυτομόρφωση, οικουμενικότητα, πασιφισμός, ολιστική προσέγγιση του ανθρώπου, παγκόσμια συναδέλφωση, διαθρησκευτική συνείδηση, φυσιοκεντρική και ανθρωποκεντρική κοσμοθεώρηση

Cultivating anthropocentric and nature-centric values through literature in the context of informal learning. The example of two representative works by Angelos Sikelianos

Abstract

This paper examines literature's contribution to the development of a culture of harmonization between the human and the nature, universality and pacifism. Two representative major works of poetry by Angelos Sikelianos are discussed: his first poetic composition, *Alafroiskiotos (The Light-Shadowed)*, 1907, and the *Meter Theou (Mother of God)* (1917-1919). Given the potential function of literature as an activity of self-education and thus as informal Learning, this paper firstly shows that the skillfully emerging aspects of universal harmony, universality and pacifism in the particular poetic creation of Sikelianos could be a more than ever timely answer to the political and cultural shocks of postmodernism. Secondly what is highlighted is that Literature emerges as a major area where the cultivation of a holistic vision of the world can happen, according to the values of the universal brotherhood, of interfaith awareness and of a nature-centric and anthropocentric worldview.

Keywords: Informal Learning, Literature as self-education, universality, pacifism, holistic approach to the human, universal brotherhood, interfaith awareness, nature-centric and anthropocentric worldview

1. Εισαγωγή

Κατά την περίοδο της πολύπλευρης κρίσης των τελευταίων ετών, η αξία της λογοτεχνίας ως ανθρωπιστικού και μορφοπαιδαγωγικού αγαθού, ο βαρυσήμαντος ρόλος της στη θεμελίωση της ανθρώπινης προσωπικότητας σε επίπεδο –μεταξύ άλλων– πολιτικό, κοινωνικό και ηθικό και η ιδιαίτερη

1 Το παρόν κείμενο αποτελεί την επεξεργασμένη και διευρυμένη γραπτή μορφή της προφορικής ανακοίνωσης με τίτλο «Οικουμενικότητα και Πασιφισμός σε δύο αντιπροσωπευτικά έργα του Άγγελου Σικελιανού» στο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών (Ε.Ε.Ν.Σ.) με θέμα: «Άγγελος Σικελιανός – Οδυσσέας Ελύτης. Σπουδή πολιτισμικής αυτογνωσίας». Το συνέδριο διοργάνωσε η Ε.Ε.Ν.Σ., η Εταιρεία Κρητικών Σπουδών – Ίδρυμα Κατωμένου, το Εργαστήριο Μελέτης Γλώσσας και Λογοτεχνίας στην Εκπαίδευση του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Κρήτης και ο Φιλολογικός Σύλλογος Χανίων «Ο Χρυσόστομος» (Χανιά, 9-11 Σεπτεμβρίου 2011).

συμβολή της στη δημιουργία ερεισμάτων για κριτικά επεξεργασμένες αξιακές αντιλήψεις και στάσεις ζωής, συμπεριλαμβανομένης της φυσιοκεντρικής και της ανθρωποκεντρικής, έχουν αποτελέσει εκτενές αντικείμενο ακαδημαϊκής συζήτησης και επιστημονικού αναστοχασμού.²

Η λογοτεχνία, καλλιεργώντας τη φαντασία, το συναίσθημα και ευρύτερα τον συναισθηματικό στοχασμό (*affective reflectivity*) του αναγνώστη, συμβάλλει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής του νοημοσύνης (*emotional intelligence*) και ανάγεται σε πρωτόγνωρο τρόπο διερεύνησης και κατανόησης του κόσμου, εναλλακτικό και συμπληρωματικό στον συνηθισμένο (εγκεφαλικό-λογικό) τρόπο πρόσληψής του. Μεταξύ άλλων, ο Gardner έκανε λόγο για τη σημασία της καλλιέργειας της ενδοπροσωπικής και της διαπροσωπικής (συναισθηματικής) νοημοσύνης, όπου και πάλι το συναίσθημα αποτελεί εναλλακτική δίοδο προσέγγισης του κόσμου,³ ενώ ο Goleman ανέδειξε τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης, καταδεικνύοντας την πρωταρχική αξία του συναίσθηματος, που σαφώς ενισχύεται και ισχυροποιείται μέσω της καλλιέργειας της φαντασίας.⁴ Τέλος, ο Dirckx τόνισε την ιδιαίτερη σημασία του συναισθηματικού στοχασμού και την εν δυνάμει συμβολή του σε μετασχηματιστικές εσωτερικές διεργασίες του ατόμου προς όφελος του ίδιου και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου.⁵

Ειδικά η ποίηση ως ιδιαίτερο λογοτεχνικό είδος, που ενθαρρύνει την αισθαντικότητα και το ποιητικό αντίκρισμα του κόσμου, καλλιεργεί την ευαισθητοποίηση και την ενσυναίσθηση και δύναται να εμψυχήσει την επιθυμία για συμφιλίωση και ειρηνική συμβίωση του ατόμου με το σύνολο.⁶ Η αναγνώριση της μορφοπαιδευτικής αξίας της λογοτεχνίας στο σύνολό της συνεπάγεται την αξιοποίησή της στον εκπαιδευτικό χώρο.⁷ Τις τελευταίες δεκαετίες, μάλιστα, γνωρίζει ιδιαίτερη ανάπτυξη ο επιστημονικός κλάδος της Παιδαγωγικής της Λογοτεχνίας, ο οποίος μελετά τον συνδυασμό της Παιδαγωγικής ως επιστήμης

2 Baumbach, S., Grabes, H. & Nöning, A. (eds) (2009). *Literature and Values: Literature as a Medium for Representing, Disseminating and Constructing Norms and Values*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier· Adolf, A. (2010). «What Does Peace Literature Do? An Introduction to the Genre and its Criticism», *The Canadian Journal of Peace and Conflict Studies*, 42 (1-2), σ.σ. 9-21· Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (2013). *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία σήμερα: κοινωνία και εκπαίδευση*. Συνέδριο Τομέα Νεοελληνικής Φιλολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του ΕΚΠΑ (Πνευματικό Κέντρο Δήμου Αθηναίων, 28-30 Νοεμβρίου 2013).

3 Gardner, H. (1984). *Frames of Mind: The Theory of multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

4 Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

5 Dirckx, J. (2001). «The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning», *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, σ.σ. 63-72· Dirckx, J. (2006). «Engaging Emotions in Adult Learning: A Jungian Perspective on Emotion and Transformative Learning», *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109, σ.σ. 15-26.

6 Τσατσαρώνης, Γ. (2007). «Η αξιακή και παιδαγωγική διάσταση της ποίησης». Στο: *Πρακτικά 2^{ου} εκπαιδευτικού συνεδρίου Γλώσσα, σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση* (Ιωάννινα, 19-21 Οκτωβρίου 2007) (http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/logotehnia_ke_istoria.html). Για ένα παράδειγμα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης μέσω της ποίησης με στόχο την παγκόσμια ειρήνη, πρβλ. ενδεικτικά Gorrell, N. (2000). «Teaching Empathy through Ecphrastic Poetry: Entering a Curriculum of Peace», *The English Journal*, 89 (5), *A Curriculum of Peace*, σ.σ. 32-41.

7 Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.) (1999). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

και της Λογοτεχνίας ως μέσου καλλιτεχνικής έκφρασης.⁸ Ο λογοτεχνικός λόγος, πολύ περισσότερο δημιουργικός και πολύσημος από τον μη λογοτεχνικό, αποβλέπει, μέσω της ποιητικής (ή αισθητικής) λειτουργίας, στον συναισθηματικό κόσμο του αποδέκτη.⁹ Είναι ακριβώς η αισθητική συγκίνηση που προκαλεί η λογοτεχνία που την καθιστά ιδανικό ερέθισμα για τη διάδοση της παιδείας, καθώς διεγείρει το ενδιαφέρον, καλλιεργεί την κριτική ικανότητα, προωθεί τη δημιουργική φαντασία.¹⁰ Οι λέξεις ανοίγουν τον δρόμο για την είσοδο στη μαγεία του έντεχνου λόγου, η ποίηση μετασχηματίζεται σε παιδευτικό μέσο.¹¹

Η ενασχόληση με τη λογοτεχνία (σε επίπεδο ανάγνωσης και, ενδεχομένως στη συνέχεια, σε επίπεδο συγγραφής) μπορεί να λάβει μέρος στο πλαίσιο τόσο της τυπικής και της μη τυπικής εκπαίδευσης (formal/non formal Education) όσο και της άτυπης μάθησης (informal Learning). Δεδομένου ότι η τυπική εκπαίδευση είναι οργανωμένη και συγκροτημένη διαδικασία με γραφειοκρατικό χαρακτήρα, που λαμβάνει χώρα σε προκαθορισμένες ηλικιακές φάσεις, και ότι η μη τυπική εκπαίδευση εξελίσσεται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που δεν είναι απαραίτητα γραφειοκρατικό, η άτυπη μάθηση διαφοροποιείται από τα δύο προηγούμενα είδη μάθησης, καθώς πρόκειται για διαδικασία «με την οποία κάθε άτομο, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, μαθαίνει και αποκτά στάσεις, αξίες, ικανότητες-δεξιότητες και γνώσεις, από την καθημερινή εμπειρία και τις επιδράσεις που δέχεται από το περιβάλλον του (εργασία, οικογένεια, γειτονιά, ελεύθερες ασχολίες, βιβλιοθήκες, μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.ά.)».¹² Με άλλα λόγια, η άτυπη μάθηση περιλαμβάνει ένα μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων, χωρίς συγκεκριμένους χωροχρονικούς και καταστασιακούς περιορισμούς.¹³ Κυρίως τις τελευταίες δεκαετίες καθίσταται όλο και πιο σαφής η σημαντική συμβολή της άτυπης μάθησης στη ζωή του ατόμου, τόσο ως προς την ανάπτυξη της κριτικής του σκέψης όσο και ως προς την απόκτηση μιας γενικότερης σοφίας.¹⁴

8 Μαλαφάντης, Κ. (2001, 2005). Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας (τόμ. Α', Β'). Αθήνα: Γρηγόρης.

9 Χατζησαββίδης, Σ. (1999). «Γλώσσα και Λογοτεχνία: ο λογοτεχνικός και ο μη λογοτεχνικός λόγος στη διδακτική πράξη». Στο Β. Αποστολίδου – Ελ. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σελ. 110-113

10 Κατσίκη-Γκιβαλου, Α. (1999) «Η αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και γνωστικών αντικειμένων». Στο Β. Αποστολίδου – Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σ.35.

11 Τσατσαρώνης, Γ. (2007). «Η αξιακή και παιδαγωγική διάσταση της ποίησης». Στο: Πρακτικά 2^{ου} εκπαιδευτικού συνεδρίου Γλώσσα, σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση (Ιωάννινα, 19-21 Οκτωβρίου 2007) (http://ipeir.pde.sch.gr/educconf/2/logotehnia_ke_istoria.html). Για ένα παράδειγμα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης μέσω της ποίησης με στόχο την παγκόσμια ειρήνη, πρβλ. ενδεικτικά Gorrell, N. (2000). «Teaching Empathy through Ecphrastic Poetry: Entering a Curriculum of Peace», *The English Journal*, 89 (5), A Curriculum of Peace

12 La Belle, Th. (1982). «Formal, Nonformal and Informal Education: A Holistic Perspective on Lifelong Learning», *Internationale Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 28 (2), Formal, Nonformal and Informal Structures of Learning, σ.σ. 161-163· Παγγέ Τ. (2005). «Τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση στην Ελλάδα» (http://equipe.up.pt/RESOURCES/Casestudies/original_language/ ioannina_GR.doc).

13 Jeffs, T. & Smith, M. (eds) (1990). *Using Informal Education*. Buckingham: Open University Press.

14 Deer Richardson, L. & Wolfe, M. (eds) (2001). *Principles and Practice of Informal Education Learning through Life*. London: Routledge Falmer· Hager, P. & Halliday, J. (2009). *Recovering Informal Learning*.

Η ενασχόληση με τη λογοτεχνία στο πλαίσιο της άτυπης μάθησης δεν αποδεικνύεται ωφέλιμη μόνο σε επίπεδο απόκτησης γνωστικών δεξιοτήτων, καθώς –ως τέχνη του λόγου– εγγράφεται στις ευρύτερες (καθημερινές) πρακτικές γραμματισμού,¹⁵ ούτε μόνο σε επίπεδο απόκτησης δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης, καθώς –ως δραστηριότητα αυτομόρφωσης– παρουσιάζει όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτού του ιδιαίτερου είδους μόρφωσης. Σύμφωνα με τους Gibbons & Phillips, τα χαρακτηριστικά της αυτομόρφωσης είναι –μεταξύ άλλων– η ευθύνη της επιλογής του τι, πώς και πότε μαθαίνει ένα άτομο σύμφωνα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις φιλοδοξίες του· η προσωπική ευθύνη για τον καθορισμό της στοχοθεσίας, του προγραμματισμού επιμέρους δράσεων και του ελέγχου των αποφάσεων· η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων και αυτοπειθαρχίας.¹⁶ Πολύ περισσότερο, η συχνή υποστήριξη ηθικών αρχών από τη λογοτεχνία την αναδεικνύει σε σημαντικό μέσο καλλιέργειας πανανθρώπινων αξιών, προσδίδοντάς της μείζονα παιδαγωγική αξία.¹⁷

Το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης εστιάζεται στην ανάδειξη τριών μορφοπαιδαγωγικών αξόνων στα υπό συζήτηση λογοτεχνικά έργα, το λυρικό αριστούργημα *Αλαφροΐσκιωτος*, έργο της πρώτης περιόδου της σικελιανικής ποίησης (1909-1917), που ξεπερνάει τους δύο χιλιάδες στίχους, και το συνθετικό, πενταμερές ποίημα-ύμνο *Μήτηρ Θεού*, που ανήκει στη δεύτερη περίοδο έργων του τελευταίου απογόνου της επανησιακής ποίησης (1917-1934): α. στην άρρηκτη ενότητα του ανθρώπου με τη φύση και, κατ' επέκταση, με όλα τα υπόλοιπα πλάσματα που την κατοικούν· δηλαδή, στην πρόσληψη της φύσης ως προέκτασης του ανθρώπου, και αντίστροφα· β. στην ολιστική –σε αντίθεση με την επικρατούσα δυτική/καρτεσιανή– προσέγγιση της ανθρώπινης ύπαρξης· γ. στην πασιφιστική προσέγγιση του κόσμου μέσα από το ενδεικτικό παράδειγμα της ανάδειξης της θεάς Μητέρας ως αρχέγονου συμβόλου συμπαντικής αρμονίας· δηλαδή, της ανάδειξης του θρησκευτικού συγκερασμού ή –καλύτερα– της συμφιλίωσης των θρησκειών ως προϋπόθεσης για τη συμφιλίωση, την ειρηνική συμβίωση και γενικά την παγκόσμια συναδέλφωση των λαών.

2. Τα δύο έργα στη νεοελληνική λογοτεχνία

Αν και είθισται οι περισσότερες μελέτες για την παιδαγωγική αξία της λογοτεχνίας να αφορούν την τυπική και τη μη τυπική μάθηση/εκπαίδευση, η παρούσα εργασία εξετάζει τη λογοτεχνία ως δραστηριότητα αυτομόρφωσης και, κατ' επέκταση, ως διαδικασία άτυπης μάθησης. Τοιουτοτρόπως, δεν έχει ως στόχο να

Wisdom, Judgement and Community. Dordrecht: Springer.

15 Taylor, M. (2006). «Informal Adult Learning and Everyday Literacy Practices», *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49 (6), σ.σ. 500-509.

16 Gibbons, M. & Phillips, G. (1982). «Self-Education: The Process of Life-Long Learning», *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'Éducation*, 7 (4), σ. 70.

17 Eskin, M. (2004). «On Literature and Ethics», *Poetics Today*, 25 (4), σ.σ. 573-594.

μελετήσει ζητήματα διδακτικής της λογοτεχνίας, αλλά να αναδείξει πτυχές της ευρύτερης αξίας της ως μορφοπαιδαγωγικού αγαθού. Συγκεκριμένα, συζητά δύο εκτενείς ποιητικές δημιουργίες του Άγγελου Σικελιανού, την πρώτη του ποιητική σύνθεση, τον *Αλαφροΐσκιωτο* (1907), και το *Μήτηρ Θεού* (που δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά στο περιοδικό *Λόγος* από τον Μάιο του 1917 μέχρι τον Φεβρουάριο του 1919, σε 5 τεύχη), εξετάζοντας πτυχές της οικολογικής, της οικουμενικής και της πασιφιστικής κοσμοθεώρησης του ποιητή,¹⁸ τόσο όσον αφορά τον ευρύτερο κοινωνικό του προσανατολισμό, στον οποίο εγγράφεται η δημιουργική του προσπάθεια, όσο και όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο Σικελιανός την ποίηση και τον ρόλο του ως ποιητή.¹⁹

Η κοσμοαντίληψη του ποιητή εκφράστηκε ιδιαίτερα κατά την προώθηση της οικουμενικότητας της Δελφικής Ιδέας ως κορυφαίου αιτήματος του καιρού του, συγκεκριμένα μετά την τραυματική εμπειρία του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Οι Δελφοί (Δελφύς=Μήτρα) αντιπροσωπεύουν το όραμα του Σικελιανού για κινητοποίηση των ουμανιστικών και συνθετικών πνευμάτων του κόσμου, που θα γκρέμιζαν τους φραγμούς που χωρίζουν τους λαούς, προετοιμάζοντας μια εσωτερική πνευματική επανάσταση. Για τον ποιητή-μύστη, που οραματίστηκε έναν κόσμο ορφικό, οι Δελφικές Γιορτές συνιστούσαν την εμπράγματη έκφραση της λυρικής του σκέψης.²⁰

Χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα δύο σημαντικές ποιητικές δημιουργίες του Άγγελου Σικελιανού, προσπαθούμε να αναδείξουμε εμπνευσμένα βασικά σημεία της φυσιοκεντρικής και ανθρωποκεντρικής του κοσμοαντίληψης, τα οποία θα μπορούσαν να οδηγήσουν τον αναγνώστη σε εσωτερικές μετασχηματιστικές διεργασίες που θα συνέβαλαν στην υιοθέτηση υψηλών αξιακών προτύπων. Τοιουτοτρόπως, συναφείς λογοτεχνικές δημιουργίες δύνανται ενδεχομένως να λειτουργήσουν ως απαντήσεις σε προβλήματα των καιρών μας: η οικουμενικότητα ως αντίλογος στην παγκοσμιοποίηση και τα προβλήματα που αυτή επιφέρει· η βαθύτατη οικολογική συνείδηση και η εναρμόνιση με τη φύση ως αντίλογος στην άλογη καταδυνάστευσή της· η ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου ως αντίλογος στη μονομερή υλική και τεχνική πρόοδο· η διαθρησκειακή συνείδηση ως αντίλογος στις θρησκευτικές διαμάχες και το ολισθήμα του ταχύτατα αυξανόμενου θρησκευτικού φανατισμού· η πασιφιστική συνείδηση και ο αγώνας για την παγκόσμια συναδέλφωση ως αντίλογος στην εκμετάλλευση ανθρώπων και την εξαθλίωση λαών από άλλους.

Στον *Αλαφροΐσκιωτο*,²¹ ποιητική δημιουργία που αποτελεί μοναδικό

18 Πρβλ. Δημόπουλος, Τ. (1981). Σικελιανός, ο Ορφικός. Αθήνα: Ίκαρος, σ. 88. Πρβλ. Κανκαλίδης, Ζ. (2005). Ποίηση και Μνήμη: Καβάφης – Παπαδιαμάντης – Σικελιανός. Αθήνα: Σύλλογος Προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, σσ. 186, 191.

19 Καψωμένος, Ε. (επιμ.) (2011). Εισαγωγή στην ποίηση του Σικελιανού. Επιλογή κριτικών κειμένων. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σ. 15.

20 Φράγκου-Κικίλια, Ρ. (2002). Άγγελος Σικελιανός. Βαθμίδες μύησης. Αθήνα: Πατάκη, σσ. 120-122.

21 Πρόκειται για το «πρώτο του πραγματικό ποιητικό φανέρωμα». Ο τίτλος προέρχεται από τον γνωστό

ύμνο προς τη Μητέρα-Φύση, αναδεικνύεται η τελειότητα της τελευταίας και η μυστικιστική δύναμη που τη χαρακτηρίζει. Στο έργο αυτό υποδεικνύεται άμεσα η ανάγκη εναρμόνισης του ανθρώπου με την πλάση, της οποίας ο ίδιος αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο. Έτσι, η ειρηνική συνύπαρξη του μέρους με το όλον καθίσταται *conditio sine qua non* για την εσωτερική ολοκλήρωση και πληρότητα του ανθρώπου, «τη λυτρωτική εμπίωση μιας απόλυτης αρμονίας». Μέσα από τη φύση αλλά και τον άνθρωπο ο ποιητής ακολουθεί τη συγκινησιακή ταύτιση με το παν, καταργώντας τοπικούς και χρονικούς προσδιορισμούς, ξεπερνώντας τον δεσμό με το γίνεσθαι και βιώνοντας διαφορετικά επίπεδα συνείδησης, για να μπορέσει να αποδώσει όλη την αισθαντικότητά του.²² Στο *Μήτηρ Θεού*, «το πιο μουσικό ποίημα που γράφτηκε σ' ελληνική γλώσσα μετά το θάνατο του Σολωμού»,²³ αποκαλύπτεται –πέραν της αρμονικής συνύπαρξης του ανθρώπου με τη φύση– η διαθρησκευτική σύλληψη και προσέγγιση του κόσμου από τον συγγραφέα. Ο θρησκευτικός συγκρητισμός του, ταγμένος στην υπηρεσία της οικουμενικότητας και της παγκόσμιας ειρήνης, συνιστά ουσιαστικά ύμνο προς τις μητρικές-γυναικείες θεότητες, σε επίπεδο διαχρονικό και υπερτοπικό. Οι τελευταίες παραπέμπουν σε πανάρχαιες μητριαρχικές κοινωνίες, στις οποίες η ειρηνική συνύπαρξη των ανθρώπων μεταξύ τους και των ανθρώπων με τη φύση αποτελούσε ειδοποιό χαρακτηριστικό.

Ο ελληνολάτρης ποιητής, με ζωντανή μέσα του την Επτανησιακή Σχολή, ανανεώνει την παράδοση, εκφεύγοντας από την ακαμψία του παραδοσιακού στίχου: ο απελευθερωμένος στίχος του συγχωνεύει τον αρχαίο με τον νέο ελληνισμό, διευρύνοντάς τον ως την παγκοσμιότητα.²⁴ Ο Σικελιανός υπέταξε τα εκφραστικά του μέσα στον θεωρητικό του στοχασμό για τον ρόλο του ποιητή ως θιασώτη μιας θρησκευτικής ιδεολογίας που οραματίζεται την επανασύνδεση του ανθρώπου με τον αρχετυπικό Μύθο της ενιαίας ψυχοσωματικής υπόστασης. Χωρίς να αποσπάται από τον κορμό της παράδοσης, την ανανεώνει ουσιαστικά, κατέχοντας εξέχουσα θέση ανάμεσα στους συγγραφείς της γενιάς του, της δεύτερης μεταπαλαμικής γενιάς, που εμφανίζεται λίγο πριν από το 1910, με επιρροές από τις ιδέες του Νίτσε (Nietzsche), διαμορφώνοντας τις προϋποθέσεις για τη μετάβαση στον μοντερνισμό.²⁵ Με ιδεολογικούς άξονες την ελευθερία και την ενότητα, εκφράζει με τη φωνή του τους προγόνους του, κυρίως τον Πίνδαρο και τον Αισχύλο, τον αγαπημένο του τραγικό ποιητή, το δε θεατρικό του έργο

στίχο του Σολωμού στους Ελεύθερους Πολιορκημένους [βλ. Πολίτης, Λ. (1991). Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Στ' έκδ. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, σ. 236]

22 Καυκαλίδης, Ζ. (2005). Ποίηση και Μνήμη: Καβάφης – Παπαδιαμάντης – Σικελιανός. Αθήνα: Σύλλογος Προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, σσ. 197-198, 214.

23 Liddell, R. (1949-50). «Η ποίηση του Άγγελου Σικελιανού». Αγγλοελληνική Επιθεώρηση 4, 424.

24 Βλ. Στεργιόπουλος, Κ. (1982). «Μια ματιά στη ζωή και την ποίηση του Σικελιανού». Περιδιαβάζοντας, τ. Α'. Από τον Κάλβο στον Παπατσώνη. Αθήνα: Κέδρος, σσ. 69-71.

25 Καψωμένος, Ε. (επιμ.) (2011). Εισαγωγή στην ποίηση του Σικελιανού. Επιλογή κριτικών κειμένων. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σ. 15, ιε'-ιστ'

(συνέθεσε τέσσερις τραγωδίες) είδε το φως της σκηνής μετά τον θάνατό του. Στην ποιητική τραγωδία, στην οποία είχε αρχίσει να ασκείται εκ νεότητος, αφοσιώθηκε πλήρως την τελευταία δεκαετία της ζωής του, την τρίτη περίοδο της ποίησής του (1935-1947).²⁶

3. Η άρρηκτη ενότητα ανθρώπου και φύσης: η συμπαντική αρμονία

Ο Σικελιανός έγραψε τον *Αλαφροΐσκιωτο* στη Λιβυκή έρημο. Ο προορισμός αυτός είχε αποτελέσει το πρώτο του ταξίδι έξω από τη γενέτειρα πατρίδα του, τη Λευκάδα, η ανάμνηση της οποίας τον ωθεί στην εκτενή ποιητική του σύνθεση. Η ψυχή του, «απαλλαγμένη ακόμα τότε από τα όρια μιας στενής ιστορικότητας, αισθανόταν να επικοινωνεί μυστηριακά μ' ολόκληρη τη Ζωή»,²⁷ επικοινωνεί πρώτα από όλα με τον ελληνικό λαό και τον γενέθλιο τόπο του ως βαρυσήμαντη αφετηρία της επικοινωνίας του με ολόκληρη τη Φύση και το συμπαντικό άπειρο:

«Πετιώμαι απάνω.

Η αλαφρότη μου

είναι ίσια με τη δύναμή μου.

.....

Βλέπω γύρα. Το Ιόνιο,

και η ελεύτερη γη μου!» (Αλαφροΐσκιωτος, I 31-37).

Για τον νεαρό Σικελιανό το γνήσιο ελληνικό πνεύμα θεμελιώνεται στην προτεραιότητα των φυσικών αξιών και εκδηλώνεται ως χαρά και πληρότητα ζωής,²⁸ χαρά και αγάπη που ενώνει τα όντα, «δεμένα με τη φύση, διότι έχουν κοινή αισθαντική μαζί της καταγωγή».²⁹ «Τραγουδάει μίαν ασίγαστη χαρά, την εσωτερική ορμή της ζωής»,³⁰ μια υπερεκχείλιση ζωής:

«Γαληνά λάμπουν όλα,

πολύβοα. Σε όλα

δράμει φως. Και η ψυχή μου θαμάζει

τα γνώριμα μύρα,

βαθιά τα δοξάζει» (Αλαφροΐσκιωτος, I 53-57).

26 Βογιατζόγλου, Α. (2005). Η γένεση των πατέρων. Ο Σικελιανός ως διάδοχος των εθνικών πατέρων. Αθήνα: Καστανιώτη, σσ. 167-170.

27 Σικελιανός, Α. (1981). Άπαντα Ι, Λυρικός Βίος Α' (επιμ. Γ. Σαββίδης). Αθήνα: Ίκαρος, σ. 25.

28 Καψωμένος, Ε. (επιμ.) (2011). Εισαγωγή στην ποίηση του Σικελιανού. Επιλογή κριτικών κειμένων. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σ. 22.

29 Καυκαλίδης, Ζ. (2005). Ποίηση και Μνήμη: Καβάφης – Παπαδιαμάντης – Σικελιανός. Αθήνα: Σύλλογος Προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, σσ. 215. 29

30 Ξύδης, Θ. (1979²). Άγγελος Σικελιανός. Αθήνα: Ίκαρος, σ. 43.

Γενικότερα, η φύση προσλαμβάνεται από τον Σικελιανό ως η μεγάλη Θεά της Δημιουργίας και ως η πραγματική ουσία της ζωής.³¹ Η άρρηκτη ενότητα του ανθρώπου με τη φύση και με όλα τα πλάσματά της, δηλαδή η συμπαντική αρμονία, προϋποθέτει μια βαθιά οικειότητα, η οποία αποτελεί και το ειδοποιό γνώρισμα της σχέσης του ποιητή με τη φύση, όπως δηλώνει στο *Μήτηρ Θεού*:

*«– η γη, που πίνει τη βροχή γλυκά, δε μου είναι ξένη,
ν’ ακούω το χόρτο πώς ανθεί, το κρίνο πώς αζαίνει,
ν’ ακούω και τα μικρά πουλιά, που τώρ’ ασίγητά ’ναι,
στον κόρφο μέσα το ζεστό του βάτου να πετάνε –»* (II 75-78).

Πρόκειται για μια σχέση ιδιαίτερα αισθαντική και άκρως μυστικιστική.³² Ο ποιητής αντλεί την ψυχική του αγαλλίαση και ανάταση μέσα από αυτήν την αισθαντική και μυστικιστική του επαφή με τη φύση:

*«Κύμα από χάδι ατέλειωτο γιομίζει την ψυχή σου·
λούζεται μες σε ωκεανό η μυστική άθλησή σου·
αναγαλλιάζει ο πόθος σου, βυθίζει το κεφάλι,
σα βουτηχτής, σε πέλαγο γιομάτο από κοράλλι!»* (*Μήτηρ Θεού*, II 99-102).

Προϋπόθεση επίτευξης μιας τέτοιας εναρμόνισης του ατόμου με το συμπαντικό Όλο αποτελεί η απομόνωση και η ενδοσκόπηση:

*«Ηλιος κρυφός, κι ανάτειλε μες στην καρδιά σου η ώρα!
Άγγελε, πες, σε ποια άκρη γης γλυκανασαίνεις τώρα;
Σα σε παρθέναν αμμουδιά, π’ άλλο δεν έχει χνάρι
παρά του θαλασσοπουλιού τ’ ανάλαφρο ποδάρι,
σα σ’ ένα απάτητο νησί, που ανθεί γιγαντωμένα
λούλουδα θεία οπ’ όνομα δεν έχουνε κανένα,
κι άφοβα δίπλα, τα πουλιά που βόσκουν, σταματάνε,
τ’ άγνωρο πλάσμα, αθάνατο σα να ήταν, να κοιτάνε!»*
(*Μήτηρ Θεού*, II 103-110).

Ο «αλαφροϊσκιωτος» ποιητής μετέχει πράγματι εμπειριών που υπερβαίνουν την κοινή νόηση, για να φτάσει «στην κατάγνωση της μείζονος ζωής και της ψυχής του και του κόσμου». Με την απέραντη ευαισθησία του, διαισθάνεται πως ζει από παιδί σε μυστική συμβίωση με το Παν, που «μοίρα και

31 Σκιαδάς, Α. (1984). «Άγγελος Σικελιανός: Η ποιητική ουσία και η ανθρώπινη διάσταση του έργου του». Στο: Εταιρεία Λευκαδικών Μελετών (επιμ.), Για το Σικελιανό. 100 χρόνια από τη γέννησή του. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας, σ. 50.

32 Σαββίδης, Γ. (1984). «Δώδεκα ανέκδοτοι στίχοι από το Μήτηρ Θεού του Άγγελου Σικελιανού». Στο: Εταιρεία Λευκαδικών Μελετών (επιμ.), Για το Σικελιανό. 100 χρόνια από τη γέννησή του. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας, σ. 40.

δυνάμει» νιώθει να κλείνει ολόκληρο βαθιά του: «... από παιδί προσπέφτοντας αυθόρμητος κέτης μπρος στη Φύση, δεν μετάφερα ποτέ μαζί μου ούτε μια σκέψη ... που να μπορεί να σταθεί ωσάν εμπόδιο κι ως σκιά στη μεταξύ μας λαγαρή επικοινωνία». ³³ Ο Σικελιανός δεν γίνεται αναχωρητής για να γνωρίσει τη Φύση, «είναι ενωμένος μαζί της από τα πρώτα βήματα της ποιήσεώς του», ³⁴ όπως γίνεται καταφανές διάχυτα στο έργο του:

*«Εμέ, λεχώνα η μάνα μου,
στη μπόρα τη μαρτιάτικη
που 'χε τα ουράνια ανοίξει,
εσκώθη και με πήρε στην αγκάλη της,
τον πρώτο κεραυνό για να μου δείξει!» (Αλαφροϊσκιωτος, I 732-736).*

Ήδη από τη γέννησή του ο Σικελιανός, δονούμενος από την αίσθηση ταύτισης με το περιβάλλον του, έχει θέσει ως σκοπό στη ζωή τη γνώση του εαυτού, που οδηγεί στη γνώση του παντός. ³⁵ Την πραγματικότητα που εισπνέει η εντελέχεια του ποιητή, την εκπνέει με τον ποιητικό λόγο. ³⁶ Το σπέρμα που αγκαλιάζει όλα τα στάδια της οργανικής εξέλιξης του κόσμου, «ο Ποιητής καλείται ν' αναπτύξει ... όχι μονόπλευρα, αλλά σφαιρικά και μες στους κόλπους του Παντός». ³⁷ Οι αισθήσεις συνδιαλλάσσονται με το πνεύμα, η πραγματικότητα συμφιλιώνεται με το όνειρο:

*«Ποιος είν' ο αλαφροϊσκιωτος,
που το βαθύ μυστήριο θε να δράζει
και θα σαρκώσει ανάλαφρος
το τάμα που πλανιέται τρίσβαθα
κι απάνω από την πράξη;» (Αλαφροϊσκιωτος, I 349-353).*

Είναι ο Ποιητής, ο Στοχαστής, ο Μυστικός, παιδί της γης και του έναστρου ουρανού. Το παλιό ορφικό ρητό, το πιο έμφυτο και πιο πηγαίο δόγμα για τον Σικελιανό, δεν έπαψε ποτέ να αποτελεί «βαθύτατη αίσθηση ταυτότητας και επικοινωνίας με τη φύση»: ³⁸

«Κι είχα από φως τα μάτια μου

33 Σικελιανός, Α. (1981). Άπαντα Ι, Λυρικός Βίος Α' (επιμ. Γ. Σαββίδης). Αθήνα: Ίκαρος, σσ. 16, 17, 21.

34 Ξύδης, Θ. (1979²). Άγγελος Σικελιανός. Αθήνα: Ίκαρος, σ. 214. 34.

35 Καυκαλίδης, Ζ. (2005). Ποίηση και Μνήμη: Καβάφης – Παπαδιαμάντης – Σικελιανός. Αθήνα: Σύλλογος Προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, σ. 198

36 Πρεβελάκης, Π. (1984). Άγγελος Σικελιανός. Τρία κεφάλαια βιογραφίας κ' ένας πρόλογος. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, σ. 57.

37 Σικελιανός, Α. (1981). Άπαντα Ι, Λυρικός Βίος Α' (επιμ. Γ. Σαββίδης). Αθήνα: Ίκαρος, σ. 16. 37

38 Καυκαλίδης, Ζ. (2005). Ποίηση και Μνήμη: Καβάφης – Παπαδιαμάντης – Σικελιανός. Αθήνα: Σύλλογος Προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, σ. 216

τόσο βαθιά γεμάτα,
που, αν έκλεινα τα ματόφυλλα,
σαν κλάμα απάνου ανάβρυζε,
σαν κλάμα –και μου τ' άνοιγε
σα λούλουδα, δροσάτα» (Αλαφροϊσκιωτος, ΙΙΙ 123-128).

Ο Ποιητής, ο Στοχαστής, ο Μυστικός, με την αισθαντική ψυχή του, ανακαλύπτει βαθιά μέσα του «μια πρωταρχικά ενεργητική ιδιότητα ... κοινή ... σ' όλο τον κόσμο, ως πρωταρχικόν οργανικό αυτοπλαστικό προζύμι»:³⁹

«τόσο βαθιά στο χόμα οι ρίζες σμίγανε,
τόσο η κορφή μας ήτανε στον ουρανό
υψωμένη» (Αλαφροϊσκιωτος, Ι 468-470).

Αν τα κλαδιά του δέντρου αισθανθούν την κοινή τους ρίζα, τότε επικοινωνούν. Πέραν της ατομικότητας, υπάρχει η κοινή προέλευση και η ελπίδα. Η συνειδητοποίηση της αίσθησης που συνδέει τα πάντα και της αίσθησης της κοινής ρίζας έμβιων και άβιων όντων, προϋποθέτει «την καταβύθιση στο προσωπικό και συλλογικό μη συνειδητό», για να ενεργοποιηθεί μνημονικά και να επαναβιωθεί το κοινό στοιχείο, η κοινή προέλευση των πάντων, το «καλόν καθαρόν» του Πλάτωνος. Αποκαλύπτει ο ίδιος ο Σικελιανός: «Το μόνο μου κίνητρο όταν γράφω είναι η αγάπη, όπως την εννοώ εγώ, ακόμη και χωρίς ανταπόκριση. Και πως από αυτή την αγάπη δεν βγάνω έξω κανένα. Νοιώθω σα να 'χω φορτωθεί στις πλάτες μου τις αμαρτίες του κόσμου. Γράφω λοιπόν για όλους χωρίς διάκριση».⁴⁰

4. Η ολιστική προσέγγιση της ανθρώπινης ύπαρξης

Ο Σικελιανός προσεγγίζει στις ποιητικές του συνθέσεις την ανθρώπινη ύπαρξη ολιστικά. Μια τέτοια προσέγγιση βρίσκεται σε πλήρη και καθολική αντίθεση προς την επικρατούσα δυτική προσέγγιση, το καρτεσιανό μοντέλο, που διακρίνει την ύλη από το πνεύμα. Ο Σικελιανός έχει συνείδηση της απόλυτης αξίας της εναδικότητας, που συμπεριλαμβάνει την ταύτιση του ανθρώπινου και του θείου.⁴¹ Αισθάνεται τη ζωή ως ενότητα ύλης και πνεύματος, αρμονική και συνθετική εποπτεία του εαυτού και του κόσμου. Η αισθαντικότητα –συγκινησιακή εγρήγορση και εσωτερική αντίσταση στη «λογοκρατική αρτηριοσκήρωση»⁴²–

39 Σικελιανός, Α. (1981). Άπαντα Ι, Λυρικός Βίος Α' (επιμ. Γ. Σαββίδης). Αθήνα: Έκαρος, σσ. 4-15.

40 Κωκαλιδής, Ζ. (2005). Ποίηση και Μνήμη: Καβάφης – Παπαδιαμάντης – Σικελιανός. Αθήνα: Σύλλογος Προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, σ. 197, 207-208.

41 Παπαδάκη, Λ. (1995). Το εφηβικό πρότυπο και η δελφική προσπάθεια του Άγγελου Σικελιανού (Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας – Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς). Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε., σ. 14.

42 Σβρόνως, Ν. (1984). «Προτάσεις για τη μελέτη της ιδεολογίας του Σικελιανού». Στο: Εταιρεία Λευκαδικών Μελετών (επιμ.), Για το Σικελιανό. 100 χρόνια από τη γέννησή του. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας, σ. 68.

οδηγεί στην κατάργηση του χρόνου και του δυισμού ύλης και πνεύματος και στην πραγματική γνώση.

Ο άνθρωπος ως ολική οντότητα ανυψώνεται και βιώνει μια πνευματική ανάταση. Την πορεία της ψυχής του ποιητή «προς κάποιο ανέβασμα» τίποτε δεν μπορεί ποτέ να σταματήσει ή ανακόψει. Στον αγώνα της αυτό, «μες στη συνολική ψυχή του Κόσμου», πασχίζει να ανεβάσει «το θαμμένο πλούτο απ' τις κρυφές της ρίζες προς το Φως», κινούμενη σύμφωνα «προς την υπέρτατη ανάγκη μέσα» της «μιας κοσμικής κι ακέραιης μέθεξης ολόκληρου ... του Είναι με την ... πνοή» που ζωογονεί το Παν,⁴³ «το ενδιαθέτο αίτημα του Ενός»:⁴⁴

*«όλα η ορμή μου τ' άγγιξε,
έψαζεν όλο ως αστρασιά
το διάστημα, το αγκάλιασε
σε άκρες σιωπές, εσυχνογύρισεν
ωσά γεράκι ομπρός στα χιόνια!» (Αλαφροϊσκιωτος, I 662-666).*

Ο Σικελιανός πιστεύει στην αθανασία της ψυχής, η οποία αποτελεί την κινητήρια δύναμη του ανθρώπου, είναι ανοιχτή για να δεχτεί τους πάντες και –ως ολότητα– κυβερνά τα πάντα στο Σύμπαν.⁴⁵ Στην ποίησή του το πνευματικό ενσαρκώνεται και το φυσικό πνευματώνεται.⁴⁶ Θεωρεί ότι μία είναι η ουσιαστική ανάγκη του ανθρώπου: η αέναη ανάπτυξη που –«υπακούοντας στην απόρρητη ενότητα του νου του, του κορμιού του, της καρδιάς του»– αναπνέει «με την πνοή και με την έκσταση ολόκληρου του κόσμου»:⁴⁷

*«Κ' έπλασα νέα τη σάρκα μου.
Απ' την πηγγήν εβήκα
του αιθέρα την αναίμαχτη.
Χαρά του αιθερογέννητου,
βαθιά τού απείρου γλύκα!» (Αλαφροϊσκιωτος, III 205-209).*

Ο «αλαφροϊσκιωτος» ποιητής, με «το μεταφυσικό βάθος της σκέψης του»⁴⁸ και την ενδιαθέτη στάση του απέναντι «στον ίδιο το σφυγμό της Δημιουργίας», «μπορεί να ιδεί συγκεντρωτικά τη Φύση, την Ψυχή, την Ιστορία, ν' αναζητούν να

43 Σικελιανός, Α. (1981). Άπαντα Ι, Λυρικός Βίος Α' (επιμ. Γ. Σαββίδης). Αθήνα: Ίκαρος, σσ. 12, 13, 50.

44 Καυκαλίδης, Ζ. (2005). Ποίηση και Μνήμη: Καβάφης – Παπαδιαμάντης – Σικελιανός. Αθήνα: Σύλλογος Προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, σ. 201.

45 Κομπάτης, Ντ. (1981). Ο αγνοημένος Προφήτης Άγγελος Σικελιανός. Η μεταφυσική στη ζωή και στο έργο του. Αθήνα: Γλάρος, σ. 45.

46 Ξύδης, Θ. (1979²). Άγγελος Σικελιανός. Αθήνα: Ίκαρος, σσ. 46, 213.

47 Σικελιανός, Α. (1981). Άπαντα Ι, Λυρικός Βίος Α' (επιμ. Γ. Σαββίδης). Αθήνα: Ίκαρος, σ. 24.

48 Καυκαλίδης, Ζ. (2005). Ποίηση και Μνήμη: Καβάφης – Παπαδιαμάντης – Σικελιανός. Αθήνα: Σύλλογος Προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, σ. 212.

λυτρωθούνε σ' ένα ομόπνοο και ομόφωνο Ρυθμό»:49

«Και είδα. Η ματιά μου ζάστερη
στο γαλανό τρικυμισμένο αγέρι.
Στο μέτωπό μου ακούμπησε
κρουσταλλιασμένον ο άνεμος το χέρι.
Και χύθη μέσα μου η ψυχή
η αρχαία, που με το μέλι έχω αναθρέψει,
ν' απλώσει αιθεροκύμαντη
τη μουσική μου σκέψη» (Αλαφροϊσκιωτος, I 895-905).

Αυτής της ψυχής η αυθόρμητη διάχυση πραγματώνεται στον ποταμό «από εντυπώσεις, αναμνήσεις και συναισθήματα» του Αλαφροϊσκιωτου.⁵⁰ Ο οιστρήλατος ποιητής βιώνει σε θεία έκσταση τον αγώνα του να κατακτήσει «το παγκόσμια νοητό και διαρκές», να αναχθεί «μέσα στο χώρο μιας ουσιαστικής και καθαντό παγκόσμιας εποπτείας κι αλήθειας», φωτίζοντας την «ολόγυρα ... τρισκότιδη στιγμή».⁵¹ Μετά τα φυσικά, η ποιητική ενόραση του Σικελιανού αγκαλιάζει τα μη βλεπόμενα, το υπεραισθητό, «εκείνο που ξεπερνά την αναλυτική διανόηση και τις αισθήσεις»:⁵²

«εφάνηκέ μου, ως αστραψιά,
την άγρυπνη πως έβλεπα
δίπλα από με ψυχή μου» (Αλαφροϊσκιωτος, III 709-711).

Η αναζήτηση της αισθητής πραγματικότητας και των πνευματικών οραματισμών του εκβάλλει στην πηγή της δημιουργίας, που δεν μπορεί παρά μόνο ολιστικά να προσεγγίζει το μεγαλείο της ανθρώπινης ύπαρξης.

5. Η πασιφιστική προσέγγιση του κόσμου μέσα από τη συμφιλίωση των θρησκευτών και των ανθρώπων

Επιπλέον, ο τρόπος με τον οποίο ο Σικελιανός προσεγγίζει τον κόσμο είναι απολύτως και καθ' ολοκληρίαν πασιφιστικός. Χαρακτηριστική είναι η ανάδειξη της θεάς Μητέρας, μιας μη προσωποπαγούς χριστιανικής σύνθεσης,⁵³ ως αρχέγονου συμβόλου πασιφιστικής πρόσληψης του κόσμου και συμπαντικής αρμονίας. Αυτός ο άξονας είναι ιδιαίτερα αισθητός στο *Μήτηρ Θεού*, σε κάποια

49 Σικελιανός, Α. (1981). Άπαντα Ι, Λυρικός Βίος Α' (επιμ. Γ. Σαββίδης). Αθήνα: Ίκαρος, σ. 70.

50 Πρεβελάκης, Π. (1984). Άγγελος Σικελιανός. Τρία κεφάλαια βιογραφίας κ' ένας πρόλογος. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, σ. 42.

51 Σικελιανός, Α. (1981). Άπαντα Ι, Λυρικός Βίος Α' (επιμ. Γ. Σαββίδης). Αθήνα: Ίκαρος, σ. 40.

52 Ξύδης, Θ. (1979²). Άγγελος Σικελιανός. Αθήνα: Ίκαρος, σσ. 223-224.

53 Βογιατζόγλου, Α. (1999). Η Μεγάλη Ίδέα του Λυρισμού. Μελέτη του Προλόγου στη Ζωή του Σικελιανού (Θεορία και Κριτική της Λογοτεχνίας). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σ. 168.

σημεία του οποίου η ίδια η Φύση ταυτίζεται ποιητικά με την Παναγία. Έτσι, ο ποιητής αναφέρεται συμβολικά στη γονιμότητα της αιώνιας γης, αλλά και στη γονιμότητα και τη μητρότητα της αιώνιας γυναίκας. Άλλωστε, ήδη στον τίτλο *Μήτηρ Θεού* ενυπάρχει το θηλυκό στοιχείο, όπως, επίσης, και μια έμμεση αναφορά στη γυναικεία θεότητα (Δήμητρα ή Παναγία) μέσα σε μια σύνθεση ολόκληρου του πνευματικού κόσμου από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα.⁵⁴

Στο *Μήτηρ Θεού*, ο ποιητής αναφέρεται με θρησκευτική έκσταση στις δύο αιώνιες μητέρες της ζωής, τη Φύση και την Παναγία, υπό την υπαγόρευση μητριαρχικών αντιλήψεων, που κυριαρχούν, άλλωστε, σε όλη την ποίηση του Σικελιανού, και οι οποίες τον οδηγούν στον δικό του θεϊκό αγώνα για την πνευματική ανάταση: «*Σκιρτά το σπλάγχο μου θεϊκό για τον αγώνα που έχει!*» (III 102).

Ακόμη και οι εικόνες με τις οποίες περιγράφεται η Μήτηρ Θεού, η Παναγία, που τη «*φωτά το κρεμαστό καντήλι*» της εκκλησίας (III 121-122), και ως «*αλαφίνα στο λόγγο*», δείχνουν αυτόν τον συσχετισμό της Θεϊκότητας και της Φύσης (III 139-142). Γενικά, η Παναγία σχετίζεται στο συγκεκριμένο έργο με γυναικείες μορφές και, εν γένει, με τη θηλυκή διάσταση του ανθρώπινου είδους. Γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ των «*γλυκών εικόνων των γυναικών*» (III 152) από τους «*άντρες που ορτοί στ' αλέτρι τους*» μένουν (III 161). Όπως έχει επισημανθεί στο έργο του Σικελιανού, η γλυκύτητα της γυναικείας οντότητας παραπέμπει στην εποχή της μητριαρχίας και της απόπειρας ειρηνικής διαβίωσης των ανθρώπων:⁵⁵

*«Ω Μάνα, πριν τον ύμνο Σου να ξεχειλίσει αφήσω,
γλυκείες εικόνες γυναικών θε να Σου ζωγραφίσω»* (III 151-152).

Άλλωστε, η ανάγκη υπέρβασης της χρονικότητας οδηγεί τον Σικελιανό να αγγίζει τη θρησκευτικότητα,⁵⁶ και μάλιστα, όπως έχει σχολιαστεί για το συνολικό του έργο,⁵⁷ μέσα από ένα πνεύμα συγκρητισμού και μια προσπάθεια συνένωσης όλων των μεγάλων θρησκευτικών συμβόλων όλων των εποχών, ξεπερνώντας στενές θρησκευτικές τοποθετήσεις. Προσλαμβάνει τον Χριστιανισμό ως μια προέκταση της ελευσίνιας διδασκαλίας και του αρχαίου μυστικισμού. Οι θεϊκές μορφές του Διόνυσου, του Ίακχου, του Απόλλωνα, του Προμηθέα, του Ορφέα και του Χριστού διαχέονται αρμονικά η μια μέσα στην άλλη, μετουσιώνονται

54 Σκιαδάς, Α. (1984). «Άγγελος Σικελιανός: Η ποιητική ουσία και η ανθρώπινη διάσταση του έργου του». Στο: Εταιρεία Λευκαδικών Μελετών (επιμ.), Για το Σικελιανό. 100 χρόνια από τη γέννησή του, Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας, σ. 51

55 Πρεβελάκης, Π. (1984). *Άγγελος Σικελιανός. Τρία κεφάλαια βιογραφίας κ' ένας πρόλογος*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, σ. 93.

56 Κωκαλίδης, Ζ. (2005). Ποίηση και Μνήμη: Καβάφης – Παπαδιαμάντης – Σικελιανός. Αθήνα: Σύλλογος Προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, σ. 218.

57 Γεράσιμος, Γ. (1981²). Σικελιανός 1884-1951. Βίος, έργα, ανθολογία, κριτικές εικόνες, βιβλιογραφία. Αθήνα: Εταιρεία Λευκαδικών Μελετών.

και αναδεικνύουν τη θρησκευτικότητα σε διαχρονικό και υπερτοπικό συνδετικό κρίκο των ανθρώπων, που δρα ολιστικά και συμφιλωτικά, πέραν κοντόφθαλμων, ανθενωτικών θρησκευτικών περιορισμών.⁵⁸

6. Ο ρόλος της ποίησης και του ποιητή στην καλλιέργεια παγκόσμιας ενότητας και συμφιλίωσης. Ένας αυτοαναφορικός αναστοχασμός

Για τον Σικελιανό, η «συνθετική συνείδηση του κόσμου» είναι η μόνη που μπορεί να λύσει «τα αιώνια ζωτικά προβλήματα του Ανθρώπου», καμιά «μονομέρεια, ... κανένα γενικά απομονωμένο 'σύστημα' ή 'σύνθημα'». ⁵⁹ Είναι πεπεισμένος ότι οι κοσμικές αρχές (κοσμική αλληλεγγύη, καλόν καγαθόν) είναι αδύνατο να αποκαλυφθούν στη σφαίρα οποιασδήποτε πολιτικής. Η επανάσταση πρέπει να ξεκινήσει άνωθεν, από τον χώρο του πνεύματος, όπου η Ελλάδα μπορεί να κερδίσει, «προτείνοντας στον κόσμο ένα σάλπισμα ενότητας και συμφιλίωσης». Όπως λέει ο ίδιος ο Σικελιανός, «Κοινωνία και Τέχνη για έναν ποιητή είναι δυο κόσμοι νοητικά ομόκεντροι, που δε στοχάστηκε ποτέ και σε καμία περίπτωση να τους χωρίσει». ⁶⁰ «Χρειάζεται η ... ανάσταση του ζωντανού εαυτού μας από το βαθύ ιστορικό του τάφο», που σημαίνει «επανάσταση της Ποίησης», «χρειάζεται όλος ο άνθρωπος, όλη σε ομόκεντρο εσωτερικό παλμόν η Ιστορία, η Ψυχή, κ' η Φύση' χρειάζεται όλη η Μνήμη ...». ⁶¹ Η λύτρωση δεν μπορεί να επιτελεστεί, χωρίς την επιστροφή στις πηγές. Πιστεύοντας στη σύζευξη της ποίησης με την πράξη, η ποίηση δεν του είναι αρκετή, παρά μονάχα αν μπορεί να γίνει πράξη, να γίνει «πλήρης Τέχνη». Γράφει: «Η Ποίηση δεν είναι μόνον Τέχνη, αλλά η πλήρης Τέχνη, η Τέχνη των Τεχνών». ⁶²

Μπροστά στη «φοβερήν ευθύνη» που καλείται να σηκώσει ο ποιητής, και «που συχνά του γονατίζει από το μόχθο, ή του ματώνει ως τα μύχια, την ψυχή», ο Σικελιανός νιώθει πως η συμβολή του είναι μικρή. Πιστεύει, ωστόσο, ότι δικαιούται κάπως να προσφέρει τα κείμενά του «στην Ελληνική νεότητα, ως απλήν εγγύηση ότι κάποια μέρα» θα συναντηθεί «αποφασιστικά μαζί της μπρος στα ίδια πλήρη αιτήματα και μπρος στον ίδιον ουσιαστικό πνευματικό και ιστορικό μας προορισμό»: ⁶³

«θ' απαντηθούμε κάποτε
σε τρίςβαθες αστροφεγγιές,

58 Σκιαδάς, Α. (1984). «Άγγελος Σικελιανός: Η ποιητική ουσία και η ανθρώπινη διάσταση του έργου του». Στο: Εταιρεία Λευκαδικών Μελετών (επιμ.), Για το Σικελιανό. 100 χρόνια από τη γέννησή του, Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας, σ. 51.

59 Σικελιανός, Α. (χ.χ.) «Η Τέχνη και η εποχή», αναφέρεται στο Καυκαλίδης, 2005, σσ. 68-70.

60 Σικελιανός, Α. (χ.χ.) «Η Τέχνη και η εποχή», αναφέρεται στο Καυκαλίδης, 2005, ό.π., σσ. 185, 193, 210.

61 Σικελιανός, Α. (χ.χ.) «Η Τέχνη και η εποχή», αναφέρεται στο Καυκαλίδης, 2005, ό.π., σ. 71.

62 Καυκαλίδης, Ζ. (2005). Ποίηση και Μνήμη: Καβάφης – Παπαδιαμάντης – Σικελιανός. Αθήνα: Σύλλογος Προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, σ. 183.

63 Σικελιανός, Α. (1981). Άπαντα Ι, Λυρικός Βίος Α' (επιμ. Γ. Σαββίδης). Αθήνα: Ίκαρος, σσ. 16, 81.

και θα χαμογελάσει μας
στην όψη, ως μεσημεριανό
φεγγάρι, νέα λαχτάρα!» (Αλαφροΐσκιωτος, I 993-997).

«Πληρέστερη μέθεξι μ' ολόκληρη τη φύση, πληρέστερη μέθεξι μ' ολόκληρη τη ζωή, μ' ολόκληρη την Ιστορία, με το αγνό καθολικό Πνεύμα, να τι προσδιορίζει την αυθεντική προσωπικότητα ενός πραγματικού Τεχνίτη». ⁶⁴ Ο λόγος του κορυφαίου ποιητή «αθλητή, ιερέα και προφήτη» απευθύνεται στην παγκόσμια κοινότητα, αξιώνοντας να την οδηγήσει σε νέους δρόμους, ⁶⁵ με την οικουμενικά ελληνική ποίησή του. ⁶⁶ Το πνεύμα, πνοή της ζωής, η ίδια η ζωή για τον ποιητή, υψώνεται από το μερικό στο καθολικό, εκβάλλοντας στη σύνθεση και την ενότητα του πνευματικού βίου τής ανθρωπότητας. ⁶⁷

7. Συνοψίζοντας

Η λογοτεχνία, καλλιεργώντας τη φαντασία, το συναίσθημα, τον συναισθηματικό στοχασμό και ευρύτερα τη συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου (αναγνώστη), ανάγεται σε έναν εναλλακτικό και συμπληρωματικό (στον συνηθισμένο εγκεφαλικό-λογικό) τρόπο πρόσληψης του κόσμου. Μέσω της αισθητικής και ευρύτερα καλλιτεχνικής της διάστασης δύναται να συμβάλει σε μετασχηματιστικές εσωτερικές διεργασίες του ατόμου προς όφελος του ίδιου και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, αποκτώντας τοιουτοτρόπως και παιδαγωγικό ρόλο μείζονος σημασίας. Ως εκ τούτου, αξιολογείται ευρέως σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης: της τυπικής, της μη τυπικής και της άτυπης, σε μια προσπάθεια ευαισθητοποίησης των ατόμων σε θέματα –μεταξύ άλλων– φυσιοκεντρικού και ανθρωποκεντρικού προσανατολισμού.

Η ενασχόληση με τη λογοτεχνία ως μια δραστηριότητα αυτομόρφωσης στον ελεύθερο χρόνο αποτελεί ένα πολυδιάστατο διεπιστημονικό ερευνητικό πεδίο, που αξίζει ιδιαίτερης προσοχής από την ακαδημαϊκή και ευρύτερη κοινότητα. Ερωτήματα που αφορούν –μεταξύ άλλων– αφενός τους ιδιαίτερους μηχανισμούς πρόσληψης και κριτικής ερμηνείας του περιεχομένου, που μπορούν να ενεργοποιήσουν ή να επιταχύνουν τυχόν εσωτερικές μετασχηματιστικές διεργασίες στον αναγνώστη, αφετέρου τις συνθήκες ή προϋποθέσεις εκείνες που ευνοούν τη μετουσίωση της ανθρωποκεντρικής και φυσιοκεντρικής τέχνης του λόγου σε ανθρωποκεντρική και φυσιοκεντρική τέχνη της πράξης, παραμένουν

64 Καυκαλίδης, Ζ. (2005). Ποίηση και Μνήμη: Καβάφης – Παπαδιαμάντης – Σικελιανός, Αθήνα: Σύλλογος Προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, σ. 211.

65 Καψωμένος, Ε. (επιμ.) (2011). Εισαγωγή στην ποίηση του Σικελιανού. Επιλογή κριτικών κειμένων. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σ. 29.

66 Όπως υπογραμμίζει ο Πολίτης (1991, ό.π.: 235): ο κορυφαίος ποιητής «ύστερ' από τον Παλαμά στον κυρίως ελληνικό χώρο.».

67 Ξύδης, Θ. (1979³). Άγγελος Σικελιανός. Αθήνα: Ίκαρος, σ. 229, 214, 355.

άκρως ενδιαφέροντα προς μελλοντική συζήτηση και διερεύνηση.

Μήπως στους σύμπνοους καιρούς «ήρθε πλέον για την ανθρώπινη ιστορία η ώρα ... να σταθεί ορθή μπροστά στο Πνεύμα», στο οποίο ο Σικελιανός έμεινε «ώσπε το θάνατο πιστός»; «Όχι το Πνεύμα ... ως μιαν αφηρημένη έννοια, αλλ' ως την ύψιστη ζωαρχική και ζωοποιόν αξία»,⁶⁸ όπως την αισθάνεται ο ίδιος. Για να μας πει η ενορατική του βλέψη:

«θα σου χαλκέψω εγώ φτερά
κι από τον ήλιο ασύντριφτα,
για ν' ανεβείς, κι αγνάγια του
να υψώσεις την αδάμαστη
καρδιά μου μες στ' αστέρια» (Αλαφροϊσκιωτος, III 1045-1049).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.) (1999). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Βογιατζόγλου, Α. (2005). *Η γένεση των πατέρων. Ο Σικελιανός ως διάδοχος των εθνικών πατέρων*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βογιατζόγλου, Α. (1999). *Η Μεγάλη Ιδέα του Λυρισμού. Μελέτη του Προλόγου στη Ζωή του Σικελιανού (Θεωρία και Κριτική της Λογοτεχνίας)*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Γρηγόρης, Γ. (1981²). *Σικελιανός 1884-1951. Βίος, έργα, ανθολογία, κριτικές εικόνες, βιβλιογραφία*. Αθήνα: Εταιρεία Λευκαδικών Μελετών.
- Δημόπουλος, Τ. (1981). *Σικελιανός, ο Ορφικός*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (2013). *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία σήμερα: κοινωνία και εκπαίδευση. Συνέδριο Τομέα Νεοελληνικής Φιλολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του ΕΚΠΑ (Πνευματικό Κέντρο Δήμου Αθηναίων, 28-30 Νοεμβρίου 2013)*.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1999). «Η αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και γνωστικών αντικειμένων». Στο Β. Αποστολίδου – Ελ. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σελ. 35-41.
- Καυκαλίδης, Ζ. (2005). *Ποίηση και Μνήμη: Καβάφης – Παπαδιαμάντης – Σικελιανός*, Αθήνα: Σύλλογος Προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων.
- Καψωμένος, Ε. (επιμ.) (2011). *Εισαγωγή στην ποίηση του Σικελιανού. Επιλογή κριτικών κειμένων*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

68 Σικελιανός, Α. (1981). Άπαντα Ι, Λυρικός Βίος Α' (επιμ. Γ. Σαββίδης). Αθήνα: Ίκαρος, σσ. 43, 72, 79.

- Κουμπάτης, Ντ. (1981). *Ο αγνοημένος Προφήτης Άγγελος Σικελιανός. Η μεταφυσική στη ζωή και στο έργο του*. Αθήνα: Γλάρος.
- Liddell, R. (1949-50). «Η ποίηση του Άγγελου Σικελιανού». *Αγγλοελληνική Επιθεώρηση* 4
- Μαλαφάντης, Κ. (2001, 2005). *Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας* (τόμ. Α', Β'). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Εύδης, Θ. (1979²). *Άγγελος Σικελιανός*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Παγγέ Τζ. (2005). «Τυπική, Μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση στην Ελλάδα» (http://equipe.up.pt/RECURSOS/Case_studies/original_language/io-annina_GR.doc).
- Παπαδάκη, Α. (1995). *Το εφηβικό πρότυπο και η δελφική προσπάθεια του Άγγελου Σικελιανού* (Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας – Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς). Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε.
- Πολίτης, Α. (1991). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Στ' έκδ. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, σσ. 235-244.
- Πρεβελάκης, Π. (1984). *Άγγελος Σικελιανός. Τρία κεφάλαια βιογραφίας κ' ένας πρόλογος*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Σαββίδης, Γ. (1984). «Δώδεκα ανέκδοτοι στίχοι από το *Μήτηρ Θεού* του Άγγελου Σικελιανού». Στο: Εταιρεία Λευκαδικών Μελετών (επιμ.), *Για το Σικελιανό. 100 χρόνια από τη γέννησή του*, Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας, σσ. 40-44.
- Σβορώνος, Ν. (1984). «Προτάσεις για τη μελέτη της ιδεολογίας του Σικελιανού». Στο: Εταιρεία Λευκαδικών Μελετών (επιμ.), *Για το Σικελιανό. 100 χρόνια από τη γέννησή του*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας, σσ. 64-81.
- Σικελιανός, Α. (1981). *Απαντα Ι, Λυρικός Βίος Α'* (επιμ. Γ. Σαββίδης). Αθήνα: Ίκαρος.
- Σκιαδάς, Α. (1984). «Άγγελος Σικελιανός: Η ποιητική ουσία και η ανθρώπινη διάσταση του έργου του». Στο: Εταιρεία Λευκαδικών Μελετών (επιμ.), *Για το Σικελιανό. 100 χρόνια από τη γέννησή του*, Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας, σσ. 45-63.
- Στεργιόπουλος, Κ. (1982) «Μια ματιά στη ζωή και την ποίηση του Σικελιανού». *Περιδιαβάζοντας, τ. Α'. Από τον Κάλβο στον Παπατσώνη*. Αθήνα: Κέδρος, σσ. 69-71.
- Τσατσαρώνης, Γ. (2007). «Η αξιακή και παιδαγωγική διάσταση της ποίησης». Στο: *Πρακτικά 2^{ου} εκπαιδευτικού συνεδρίου Γλώσσα, σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση* (Ιωάννινα, 19-21 Οκτωβρίου 2007) (http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/logotehnia_ke_istoria.html).
- Φράγκου-Κικίλια, Ρ. (2002). *Άγγελος Σικελιανός. Βαθμίδες μύησης*. Αθήνα: Πατάκη.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1999). «Γλώσσα και Λογοτεχνία: ο λογοτεχνικός και ο μη λογοτεχνικός λόγος στη διδακτική πράξη». Στο Β. Αποστολίδου – Ελ.

Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω
– Γιώργος Δαρδανός, σελ. 103-117.

Ξενόγλωσση

- Adolf, A. (2010). «What Does Peace Literature Do? An Introduction to the Genre and its Criticism», *The Canadian Journal of Peace and Conflict Studies*, 42 (1-2), σελ. 9-21.
- Baumbach, S., Grabes, H. & Nónning, A. (eds) (2009). *Literature and Values: Literature as a Medium for Representing, Disseminating and Constructing Norms and Values*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Deer Richardson, L. & Wolfe, M. (eds) (2001). *Principles and Practice of Informal Education Learning through Life*. London: Routledge Falmer.
- Dirkx, J. (2001). «The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning», *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, σελ. 63-72.
- Dirkx, J. (2006). «Engaging Emotions in Adult Learning: A Jungian Perspective on Emotion and Transformative Learning», *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109, σελ. 15-26.
- Eskin, M. (2004). «On Literature and Ethics», *Poetics Today*, 25 (4), σελ. 573-594.
- Gardner, H. (1984). *Frames of Mind: The Theory of multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gibbons, M. & Phillips, G. (1982). «Self-Education: The Process of Life-Long Learning», *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'education*, 7 (4), σελ. 67-86.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gorrell, N. (2000). «Teaching Empathy through Ecphrastic Poetry: Entering a Curriculum of Peace», *The English Journal*, 89 (5), *A Curriculum of Peace*, σελ. 32-41.
- Hager, P. & Halliday, J. (2009). *Recovering Informal Learning. Wisdom, Judgment and Community*. Dordrecht: Springer.
- Jeffs, T. & Smith, M. (eds) (1990). *Using Informal Education*. Buckingham: Open University Press.
- La Belle, Th. (1982). «Formal, Nonformal and Informal Education: A Holistic Perspective on Lifelong Learning», *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 28 (2), *Formal, Nonformal and Informal Structures of Learning*, σελ. 159-175.
- Taylor, M. (2006). «Informal Adult Learning and Everyday Literacy Practices», *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49 (6), σελ. 500-509.

Βιογραφικά στοιχεία των συγγραφέων

Η **Μαίρη Μαργαρώνη** ολοκλήρωσε τις βασικές της σπουδές στην Ελληνική Φιλολογία, τη Γερμανική Φιλολογία, την Ιστορία, Αρχαιολογία και Κοινωνική Ανθρωπολογία και την Ειδική Αγωγή σε διάφορα πανεπιστήμια της Ελλάδας, της Γερμανίας και της Γαλλίας. Έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στην Ιστορία και Κοινωνική Ανθρωπολογία, την Εκπαίδευση Ενηλίκων, τη Θεατρική Εκπαίδευση και την Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία και Πολιτισμό. Είναι υποψήφια διδάκτωρ στην Κοινωνική Ιστορία στο Κέντρο Αντισημιτικών Ερευνών του Βερολίνου.

Η **Κατερίνα Βούλγαρη** ολοκλήρωσε τις βασικές παιδαγωγικές της σπουδές στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Π.Θ.). Από το Π.Τ.Ε.Α. του ίδιου ακαδημαϊκού ιδρύματος έλαβε το διδακτορικό της δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή. Επιπλέον έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση στο Ε.Α.Π., στην Ιστορία και την Κοινωνική Ανθρωπολογία στο Π.Θ., στη Δημιουργική Γραφή στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και στην Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Κύπρου. Είναι μέλος Ειδικού και Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού (Ε.Ε.ΔΙ.Π.) στο Κέντρο Εφαρμοσμένης Ψυχολογικής Έρευνας και Ψυχοπαιδαγωγικής Συμβουλευτικής του Π.Θ.

Κατσούλου Φωτούλα

**Σχολεία για τον 21ο αιώνα:
Η Πιλοτική Εφαρμογή
του Νέου Προγράμματος Σπουδών
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
στο Ελληνικό Συγκείμενο**

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η πορεία υλοποίησης του Αναμορφωμένου Προγράμματος Σπουδών των Σχολείων για τον 21ο αιώνα σε πιλοτικό Γυμνάσιο τον πρώτο χρόνο εφαρμογής. Διεξήχθη ημιπειραματικό σχέδιο πριν και μετά την εφαρμογή, προκειμένου να αναδειχθούν οι αλλαγές στις διδακτικές μεθόδους, στις στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και στο σχολικό κλίμα. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί βελτίωσαν σε μεγάλο βαθμό τη διδακτική διαδικασία, ενώ οι αντιλήψεις τους και το γενικότερο κλίμα του σχολείου δεν άλλαξαν σημαντικά. Συμπερασματικά, ως παράγοντες επιτυχίας προτείνονται η δέσμευση, η διάρκεια και το επίπεδο εφαρμογής, αλλά κυρίως η επιμόρφωση και υποστήριξη της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Abstract

The aim of this research was to investigate the implementation course of the Reformed Curriculum of 21st century schools in a pilot High School during the first year. A

semi-experimental design was conducted before and after the implementation, in order to highlight changes in teaching methods, teachers' attitudes and behaviours and the school climate. The results showed that teachers improved the teaching process, while their perceptions and the general school climate did not change significantly. In conclusion, commitment, the duration and level of implementation, but mainly training and support are suggested as success factors of the educational reform.

1. Εισαγωγή

Η εξέλιξη των σχολείων του 21ου αιώνα απαιτεί την άμεση προσαρμογή τους σε μια ανανεωμένη εκπαιδευτική ατζέντα με στόχο να καταστήσει τους πολίτες ικανούς να αντιμετωπίσουν τις μελλοντικές προκλήσεις. Η εκπαίδευση οφείλει να εισάγει μεταρρυθμίσεις μέσω της υιοθέτησης νέων διδακτικών προτάσεων και αλλαγής πεποιθήσεων σε συστημικό επίπεδο. Οι φετινοί νεοεισερχόμενοι μαθητές θα ολοκληρώσουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση το 2027. Ωστόσο, χρειάζεται να έχουν εξοπλιστεί με τα απαραίτητα εφόδια, προκειμένου να προσαρμοστούν στην ταχύτατα μεταβαλλόμενη πραγματικότητα, που διαμορφώνεται από την παγκοσμιοποίηση, την τεχνολογική πρόοδο, τη μετανάστευση, τη γήρανση του πληθυσμού και την οικονομική αστάθεια.

Το παρόν άρθρο αναφέρεται στην πιλοτική εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ), η οποία πραγματοποιήθηκε στα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης το 2011 και στη σπουδαιότητά της. Αρχικά, παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο των προγραμμάτων και η φιλοσοφία τους, καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν την εισαγωγή αυτής της σημαντικής αλλαγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια, αναλύεται διεξοδικά ο σκοπός της έρευνας και το μεθοδολογικό πλαίσιο σε συγκεκριμένο δημόσιο Γυμνάσιο. Περιγράφεται το είδος της έρευνας, η δειγματοληψία, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο προ-ελέγχου και μετά-ελέγχου, καθώς και η διαδικασία. Ακολούθως, παρατίθεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και γίνονται συνδέσεις με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών. Στο τέλος αναλύονται τα συμπεράσματα και οι περιορισμοί που ανέκυψαν από τη διαδικασία, γίνονται εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα, καθώς και προτάσεις για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης.

Η προσπάθεια προαγωγής συμβατικών σχολείων σε σχολεία για τον 21ο αιώνα και οι νέες διαστάσεις του παιδαγωγικού ρόλου που επαναπροσδιορίζεται ήταν τα κίνητρα για τη διεξαγωγή της έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2011-12 κατά την πρώτη χρονιά εφαρμογής των νέων προγραμμάτων. Η πιλοτική εφαρμογή των ΠΣ δεν είχε διερευνηθεί στο συγκεκριμένο σχολείο και τα αποτελέσματα έχουν πρακτική σημασία για να αναδειχθεί κατά πόσο οι προτεινόμενες αλλαγές βελτίωσαν την παρεχόμενη εκπαίδευση. Η ανάγκη για τη διεξαγωγή της έρευνας προέκυψε από το γεγονός ότι δεν είχε πραγματοποιηθεί

ακόμη επίσημη έρευνα ή αξιολόγηση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο ήταν παιδαγωγικά υπεύθυνο για την εφαρμογή.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Τα ΠΣ στην εκπαίδευση διαμορφώνουν την ταυτότητα των πολιτών μιας χώρας, καθώς με αυτά καθορίζεται κεντρικά τόσο το τι διδάσκεται όσο και το πώς διδάσκεται. Αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, ενώ συμβάλλουν ουσιαστικά στη βελτίωση του ανθρώπινου κεφαλαίου, ενθαρρύνοντας τη δια βίου μάθηση¹. Έως το σχολικό έτος 2010-11, η Ελλάδα, έπειτα από αποτυχημένες προσπάθειες ετών, αδυνατούσε να εκπονήσει κατάλληλα ΠΣ και να συμβαδίσει με τις απαιτήσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής, συνεχίζοντας το παραδοσιακό και συντηρητικό μοντέλο². Οι αδυναμίες αφορούν την ασάφεια των διδακτικών στόχων, τον αυστηρό προσδιορισμό της διδακτέας ύλης, την ιεράρχηση πρωτευόντων και δευτερευόντων μαθημάτων, την ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου και την στείρα απομνημόνευση γνώσεων³. Αντίθετα, χώρες του εξωτερικού που προχώρησαν σε υιοθέτηση ανοικτών και αποκεντρωτικών ΠΣ, επιδεικνύουν σπουδαία αποτελέσματα ως προς τις μαθητικές επιδόσεις και την επίτευξη υψηλών στόχων⁴.

Ωστόσο, η σχολική χρονιά 2011-12 ξεκίνησε με ένα σημαντικό στοίχημα για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Το Υπουργείο Παιδείας, προκειμένου να γεφυρώσει τη δυσαρμονία μεταξύ της πραγματικότητας του σχολείου και του κόσμου της ζωής των μαθητών, εισάγει από τον Σεπτέμβριο πιλοτικά νέα αναμορφωμένα ΠΣ σε 180 πιλοτικές σχολικές μονάδες (21 νηπιαγωγεία, 99 δημοτικά, 68 γυμνάσια)⁵. Τα ΠΣ εκπονήθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησης της

1 Δούκας, Χ. (2011), Πιλοτική Εφαρμογή: Σχεδιασμός εφαρμογής-Διευθυντές. Στο: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Παρουσιάσεις/Πιλοτική%20Εφαρμογή%20-%20Διευθυντές.pdf> (προσπελάστηκε στις 12 Οκτωβρίου 2011).

2 Μπαμπινιώτης, Γ., Γκλαβιάς, Σ., Παπακωνσταντίνου, Α., Σούτσας, Κ. & Γιαλούρης, Π. (2009), Πόρισμα-Προτάσεις του Συμβουλίου Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης προς την Υπουργό Παιδείας Α. Διαμαντοπούλου. Στο: <http://stat-athens.aueb.gr/~jpan/SPDE-teliko-porisma-20no09.pdf> (προσπελάστηκε στις 11 Οκτωβρίου 2011).

3 Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Κούτρα, Χ. & Σοφού, Ε. (2007), Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα της εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, σ. 33-42; Βέικου, Χ., Βαρέση, Ε. & Πατούνα, Α. (2007), *Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη*. Στο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevne/s_89_196.pdf (προσπελάστηκε στις 5 Νοεμβρίου 2011); Δεδούλη, Μ. (2005), Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, σ. 146; Κυρίτσης, Δ. (2008), Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι αποδέκτες του. *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Μέντορας*, 11, σ. 114.

4 Campell, C., Faulkner, M. & Prindham, B. (2010), Supporting Adolescent learning and development using Applied Learning Pedagogies in a regional secondary school: an evaluation of a pilot program. *The High School Journal* 94 (1), p. 19; Καλδή, Σ. & Κονσόλας, Ε. (2009), *Μια συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα και στην Αγγλία της τελευταίας εικοσαετίας*. Στο: <http://www.eriande.eduedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/kaldi.htm> (προσπελάστηκε στις 25 Ιανουαρίου 2012).

5 Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων (2011α), Ορισμός Πιλοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας

Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)» με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (σήμερα Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) και βασίζονται σε παιδαγωγικά σύγχρονες θεωρίες. Η φιλοσοφία τους δίνει προτεραιότητα στην ενεργητική, βιωματική και συνεργατική μάθηση, αξιοποιώντας τα ενδιαφέροντα, τις ιδέες και τις εμπειρίες των παιδιών. Τα αντικείμενα μάθησης βρίσκονται κοντά στον μαθητή, συνδέονται με το καθημερινό του περιβάλλον και την άμεση πρακτική του⁶. Η γνώση προσεγγίζεται διαφοροποιημένα, προσαρμοσμένη στις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και τις κλίσεις κάθε παιδιού με την εισαγωγή καινοτόμων παιδαγωγικών τεχνικών (διαθεματικότητα, βιωματικές δράσεις, ομαδοσυνεργατικότητα, project, portfolio, πολλαπλό βιβλίο, μη-απομνημόνευση γνώσεων, παιχνίδι ρόλων, προσομοίωση και καταγίγισμός ιδεών)⁷. Επίσης, καλλιεργούνται ισόρροπα οι νοητικές, συναισθηματικές, ψυχοκινητικές και κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή, ενώ ταυτόχρονα αξιοποιείται σημαντικά η ψηφιακή επικοινωνία στη διδασκαλία, η μάθηση μέσα από την τέχνη και καθιερώνεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη γενικότερη αξιολογική διαδικασία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετατρέπεται σε ρόλο συμπαραστάτη, που διαμορφώνει συνθήκες προβληματισμού και ενθαρρύνει τους μαθητές να βρίσκουν λύσεις μέσα από την ερευνητική διαδικασία, την επίλυση προβλημάτων και την ανακάλυψη της γνώσης⁸.

Για πρώτη φορά στην ιστορία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εισήχθησαν ταυτόχρονα αναβαθμισμένα ΠΣ στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επιχειρώντας σε σημαντικό βαθμό τη συνοχή των προγραμμάτων στην υποχρεωτική εκπαίδευση⁹. Συνεπώς, το Υπουργείο Παιδείας έδωσε μεγάλη σημασία στην πιλοτική εφαρμογή των νέων ΠΣ, καθώς θα υπήρχε άμεση σύνδεση του σχεδιασμού τους με τη διδακτική πράξη, θα γινόταν έλεγχος της καταλληλότητας τους, θα παραγόταν νέο εκπαιδευτικό υλικό και θα προσδιορίζονταν οι μεταβάσεις και τυχόν τροποποιήσεις για την

και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Υπουργική Απόφαση* (αρ. πρ. 97911/Γ1, ημερ. 31/8/2011), Αθήνα.

6 Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2011β). Οδηγίες για την πιλοτική εφαρμογή των μαθημάτων και των Βιωματικών Δράσεων στο Γυμνάσιο για τις ανάγκες της Πράξης «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) – Πιλοτική Εφαρμογή» Εγκύκλιος (αρ.πρ.124674/Γ2, ημερ.1-11-2011), Αθήνα.

7 Προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη Βελτίωση των Ικανοτήτων για τον 21ο Αιώνα (2008), Πως θα έπρεπε να είναι τα σχολεία μας στον 21ο αιώνα; Στο: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1094&format=HTML&aged=0&language=EL&guiLanguage=fr> (προσπελάστηκε στις 10 Οκτωβρίου 2011); Μπαμπινιώτης, Γ., Γκλαβάς, Σ., Παπακωνσταντίνου, Α., Σούτσας, Κ. & Γαλιούρης, Π. (2009), Πόρισμα-Προτάσεις του Συμβουλίου Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης προς την Υπουργό Παιδείας Α. Διαμαντοπούλου. Στο: <http://stat-athens.aueb.gr/~jpan/SPDE-teliko-porisma-20no09.pdf> (προσπελάστηκε στις 11 Οκτωβρίου 2011); Νέο Σχολείο-Πρώτα ο Μαθητής» (2010), Στο: <http://www.doe.gr/2010/neosxoleio.pdf> (προσπελάστηκε στις 20 Ιανουαρίου 2012).

8 Δούκας, Χ. (2011), Πιλοτική Εφαρμογή: Σχεδιασμός εφαρμογής-Διευθυντές. Στο: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Παρουσιάσεις/Πιλοτική%20Εφαρμογή%20-%20Διευθυντές.pdf> (προσπελάστηκε στις 12 Οκτωβρίου 2011).

9 Δενδρινού, Β. (2011), Το Νέο Σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών και η Ψηφιακή Εφαρμογή του. Στο: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Παρουσιάσεις/Νέα%20Προγράμματα%20Σπουδών.pdf> (προσπελάστηκε στις 12 Οκτωβρίου 2011).

μετέπειτα εφαρμογή και γενίκευσή τους σε όλα τα σχολεία της χώρας. Αυτή η αλλαγή μπορεί να θεωρηθεί ως η πιο βαθιά που μπορεί να γίνει στην εκπαίδευση γιατί αφορά τον πυρήνα του περιεχομένου της εκπαίδευσης.

Το κλειδί της εφαρμογής της εκπαιδευτικής καινοτομίας και αλλαγής είναι ο εκπαιδευτικός¹⁰. Οι Everard και Morris¹¹ ορίζουν τη διαχείριση αλλαγής ως τη συστηματικά σχεδιασμένη προσπάθεια αυτομελέτης και βελτίωσης του συστήματος, με επίκεντρο την αλλαγή διεργασιών, κανόνων και δομών. Καθώς η αλλαγή σπάνια είναι μονοδιάστατη, δεν αρκεί η ύπαρξη συγκεκριμένων παραγόντων, αλλά ο συνδυασμός τους που παίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχημένη αλλαγή. Η Desimone¹² εστιάζει στη σημαντικότητα της εξειδίκευσης (σαφείς οδηγίες και χρονοδιάγραμμα), της συνεκτικότητας (μεταξύ των αλλαγών), του κύρους (ανταμοιβές, κίνητρα, συγκατάθεση) και της σταθερότητας (ανθρώπων και καταστάσεων στο χρόνο). Ο Guthrie¹³ συμπληρώνει ότι η αλλαγή εξαρτάται από τις διαφοροποιημένες ικανότητες των εκπαιδευτικών να την εφαρμόσουν και από το βαθμό της απομόνωσης στην τάξη, ενώ οι Cohen και Manion¹⁴ τονίζουν ότι η απομόνωση του εκπαιδευτικού στην τάξη, συμβάλλει στην αντίσταση του απέναντι στην κριτική, την αλλαγή και τη βελτίωση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει πρώτα να δυσανεστηθούν με τις υπάρχουσες συνθήκες, μετά να κατανοήσουν την αλλαγή και τέλος, να την θεωρήσουν εφικτή και χρήσιμη, ενώ ταυτόχρονα απαιτείται η πλήρης στήριξη με επισκέψεις ειδικών στα σχολεία, διαθεσιμότητα υλικού και πληροφοριών και επαρκής χρόνος ενσωμάτωσης στην αλλαγή¹⁵. Επομένως, όσο περισσότερα από αυτά τα χαρακτηριστικά έχει μια μεταρρύθμιση, τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες συντρέχουν για την επιτυχή εφαρμογή της.

3. Σκοπός της έρευνας

Η νέα φιλοσοφία που καλούνταν να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί για πρώτη φορά στην Ελλάδα έρχοι διερεύνησης. Συνεπώς, σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της πορείας της εφαρμογής του νέου ΠΣ σε δημόσιο ημιαστικό ημερήσιο Γυμνάσιο. Επιπρόσθετα, ανιχνεύθηκαν επιμορφωτικές ανάγκες και

10 Cunningham, C. A. (2009), Transforming schooling through technology: Twenty-first-century approaches to participatory learning. *Education and Culture*, 25(2), p. 50; Χατζημιχαήλ, Μ. (2010), Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, σ. 216.

11 Everard, K.B. & Morris, G. (1999), Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση (μτφρ. Δ. Κίκιζας), Πάτρα, σ. 257

12 Desimone, L. (2002), How Can Comprehensive School Reform Models Be Successfully Implemented? *Review of Educational Research*, 72 (3), p. 470.

13 Guthrie, G. (1986), Current research in developing countries: the impact of curriculum reform on teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2 (1) p. 82.

14 Cohen, L. & Manion, L. (1994), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 274.

15 Berends, M, Chun J., Schuyler G., Stockly S. & Briggs, R. J. (2002), Challenges of conflicting school reforms: Effects of New American Schools in a high-poverty district. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22 (1), p. 68.

έγινε εκτίμηση του βαθμού συναίνεσης των εκπαιδευτικών του σχολείου στις προτεινόμενες μεταρρυθμίσεις.

3.1. Γενική υπόθεση

Η εφαρμογή αναβαθμισμένων, ανοικτών ΠΣ επιφέρει βελτίωση στη διδασκαλία μέσω ποιοτικά ανώτερων πρακτικών και συμβάλει στη δημιουργία θετικών προσδοκιών και στην επίτευξη υψηλών στόχων για όλους τους μαθητές. Παράλληλα όμως απαιτούνται σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχή εισαγωγή τους, όπως η υποστήριξη, η κατανόηση, ο χρόνος και η συνεργασία.

3.2. Επιμέρους Υποθέσεις

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιχείρησε να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

- ο Υπάρχουν αλλαγές στη διδακτική πράξη μετά την εφαρμογή του νέου ΠΣ εκ μέρους των διδασκόντων με υιοθέτηση νέων μεθόδων, σύμφωνα με τις αρχές που πρέπει να διέπουν τα σχολεία του 21ου αι. στο συγκεκριμένο Γυμνάσιο.
- ο Υπάρχουν αλλαγές στις στάσεις-συμπεριφορές μετά την εφαρμογή του νέου ΠΣ εκ μέρους των εκπαιδευτικών.
- ο Ο διδακτικός προσανατολισμός, που προτείνει το νέο ΠΣ, συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός βελτιωμένου εκπαιδευτικού κλίματος στο σχολείο.

4. Μεθοδολογία

Μεθοδολογικά, η παρούσα έρευνα εντάσσεται στις ποσοτικές έρευνες. Σε αυτές, τα κοινωνικά φαινόμενα δεν γίνονται τα ίδια αντιληπτά, αλλά παρουσιάζονται μόνο μέσω των μετρήσιμων ιδιοτήτων τους. Έτσι, συλλέχθηκαν ποσοτικά δεδομένα από τους συμμετέχοντες μέσω εργαλείων μέτρησης (ερωτηματολόγια), αναλύθηκαν με τη χρήση στατιστικών τεχνικών και βρέθηκαν οι σχέσεις μεταξύ μεταβλητών¹⁶. Ταυτόχρονα, η προ-μετά ελέγχου έρευνα είναι μία από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μεθόδους στην εκπαιδευτική έρευνα, καθώς οι αλλαγές στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα πηγάζουν από τις μεταρρυθμίσεις στη μαθησιακή διαδικασία¹⁷. Στην απλή της μορφή, τα υποκείμενα τυχαία υποβάλλονται σε ελεγχόμενη κατάσταση και εξετάζονται πριν και μετά τον πειραματικό χειρισμό. Στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν υποβλήθηκε ελεγχόμενη κατάσταση από την ερευνήτρια, αλλά κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας.

16 Creswell, J. W. (2011), Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της Ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. (μτφρ Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων, σ. 96; Παπαναστασίου Κ. & Παπαναστασίου Έ. (2005), Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Λευκωσία: Kailas Printers & Lithographers, σ. 199.

17 Dugard, P. & Todman, J. (1995), Analysis of pre-test-post-test control group designs in educational research. Educational Psychology, 15(2), p. 181.

4.1. Δείγμα Έρευνας

Στην έρευνα έλαβαν μέρος όλοι οι εκπαιδευτικοί (33 μόνιμοι και 3 αναπληρωτές) ενός δημοσίου πιλοτικού Γυμνασίου (μέσος όρος ηλικίας 45 ± 5 , $N=36$). Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν το 33.3% του πληθυσμού που συμπλήρωσαν τα ερευνητικά εργαλεία ήταν άνδρες ($v=12$) και το 66,7% γυναίκες ($v=24$). Η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση ήταν αρκετά σημαντική, καθώς διανύουν τη φάση του ανώτατου ορίου επαγγελματισμού¹⁸. Το 61.7% είχε μέσο όρο διδακτικής εμπειρίας σε έτη 20 ± 5 , ενώ το 18.3% είχε διδάξει πάνω από 30 έτη. Το 69.6% είχε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν, το 13.2% κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο, το 35.9% κατείχε Πιστοποίηση Α΄ Επιπέδου, ενώ το 5.7% Πιστοποίηση Β΄ Επιπέδου στις νέες τεχνολογίες.

Επιλέχθηκε βολική ή ευκαιριακή δειγματοληψία λόγω της επιλογής των πλησιέστερων και πιο εύκαιρων ατόμων ως αποκρινόμενων¹⁹. Αν και πρόκειται για μια από τις λιγότερο ικανοποιητικές μεθόδους δειγματοληψίας, η ερευνήτρια, ως εκπαιδευτικός του σχολείου, είχε άμεση πρόσβαση στο σύλλογο διδασκόντων και ταυτόχρονα δεν είχε την πρόθεση να κάνει στατιστική γενίκευση σε οποιοδήποτε πληθυσμό πέρα από το υπό έρευνα δείγμα²⁰.

4.2. Εργαλεία

Για τις ανάγκες της συλλογής δεδομένων διανεμήθηκε ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο προ-μετά ανάλυσης (pretest-posttest analysis). Ουσιαστικά, οι 36 εκπαιδευτικοί του σχολείου κλήθηκαν να απαντήσουν σε δύο ερωτηματολόγια, ένα πριν και ένα μετά την εφαρμογή του ΠΣ. Τα ερωτηματολόγια κατά το μεγαλύτερο μέρος τους ήταν ίδια, όμως στη δεύτερη εφαρμογή (posttest) προστέθηκαν επιπλέον ερωτήσεις για τους σκοπούς της έρευνας, ενώ η κύρια δομή παρέμεινε η ίδια.

Καθώς η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπούσε στη συλλογή δεδομένων για τη διερεύνηση της πορείας του προγράμματος, προτιμήθηκε η προσαρμογή έτοιμων εργαλείων, παρά η χρήση ενός καθορισμένου με συγκεκριμένες ομάδες κριτηρίων που δεν θα ταίριαζαν στην περίπτωση²¹. Έτσι τροποποιήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν δηλώσεις από τρία έτοιμα ερωτηματολόγια²². Όμως η

18 Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008), Εκπαιδευτική Διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Αθήνα: Ίων, σ. 205

19 Robson, C. (2007), Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλάκου). Αθήνα: Gutenberg, σ. 314.

20 Robson, C. (2007), Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλάκου). Αθήνα: Gutenberg, σ. 313.

21 Muijs, D., & Reynolds, D. (2011). Effective teaching: Evidence and practice. Στο: http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=84n85I5ipE4C&oi=fnd&pg=PP2&dq=Effective+Teaching:+Evidence+and+Practice&ots=36Ft6Htxh&sig=pBFrwIV3dYsLneKGBzCBNdeUw&redir_esc=y#v=onepage&q=Effective%20Teaching%3A%20Evidence%20and%20Practice&f=false (προσπελάστηκε στις 12 Οκτωβρίου 2011).

22 Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη Α., Φρυδά, Ε. & Λουκά, Σ. (2008), Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defi_ekp/

συμπλήρωση ερωτηματολογίων εμπειρέχει μειονεκτήματα: οι αποκρινόμενοι δεν αναφέρουν τις πεποιθήσεις ή τις απόψεις τους με ακρίβεια, λόγω της μεροληψίας απόκρισης που βασίζεται είτε στην κοινωνική αποδοχή, είτε επειδή υποβάλλονται σε πειραματική κατάσταση και αναμένονται συγκεκριμένα πράγματα από αυτούς²³. Παρόλα αυτά αποτελεί τον πιο σύντομο και εύκολο τρόπο συλλογής δεδομένων²⁴. Τα ερωτηματολόγια, κατά το πλείστον, δομήθηκαν με κλειστές δηλώσεις, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο καλύτερη κωδικοποίηση των δεδομένων της έρευνας και μεγαλύτερο βαθμό εγκυρότητας²⁵.

Στο ερωτηματολόγιο προ-ελέγχου, μετά τα δημογραφικά στοιχεία, ακολούθησαν 3 μέρη που επικεντρώθηκαν στις τρεις επιμέρους υποθέσεις: 20 δηλώσεις διερευνούσαν τις αλλαγές στις διδακτικές μεθόδους (χρήση ΤΠΕ, lesson plan, portfolio, εναλλαγής ρόλων, καταλόγου, απομνημόνευση γνώσεων, υλοποίηση project, καταλληλότητα βιβλίων), 5 δηλώσεις διερευνούσαν τις αλλαγές στις στάσεις-συμπεριφορές (συνεργασία με συναδέλφους, διαθεματικότητα) και 10 δηλώσεις, εκ των οποίων 3 ανοικτού τύπου, διερευνούσαν το σχολικό κλίμα (στόχοι των ΠΣ, συναίνεση, κίνητρα για την εμπλοκή, είδος επιμόρφωσης και προσδοκία βελτίωσης με την υιοθέτηση τους). Σε όλα τα μέρη οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε 5-βάθμια κλίμακα Likert. Το σκορ στα παραπάνω μέρη (εκτός από τις ανοικτές δηλώσεις) υπολογίστηκε με την κατανομή αριθμητικής αξίας στις απαντήσεις «Καθόλου» (=1), «Λίγο» (=2), «Αρκετά» (=3), «Πολύ», (=4), «Πάρα πολύ» (=5).

Στο ερωτηματολόγιο μετά-ελέγχου, μετά τα δημογραφικά στοιχεία, ακολούθησαν 4 μέρη. Στα 3 πρώτα μέρη χρησιμοποιήθηκαν κοινές δηλώσεις με το πρώτο ερωτηματολόγιο. Το 1^ο μέρος (αλλαγές στις διδακτικές μεθόδους) περιείχε 20 δηλώσεις. Στο 2^ο μέρος (αλλαγές στις στάσεις- συμπεριφορές) υπήρχαν 5 δηλώσεις. Το 3^ο μέρος επικεντρώθηκε στο σχολικό κλίμα με 10 δηλώσεις. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στα τρία αυτά μέρη σε 5-βάθμια κλίμακα Likert. Το σκορ υπολογίστηκε με την κατανομή αριθμητικής αξίας στις απαντήσεις «Καθόλου» (=1), «Λίγο» (=2), «Αρκετά» (=3), «Πολύ», (=4), «Πάρα πολύ» (=5). Στο 4^ο μέρος χρησιμοποιήθηκαν ανοικτές ερωτήσεις από το πρωτόκολλο συνέντευξης αξιολόγησης της εφαρμογής του ΠΣ πρωτοβάθμιας

[poiot_ekp_erevn/s_391_436.pdf](#) (προσπελάστηκε στις 12 Οκτωβρίου 2011); Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010), Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των νέων σχολικών βιβλίων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Γ΄ Γυμνασίου. Στο: http://www.google.gr/url?url=http://www.katsiras.mysch.gr/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D25%26Itemid%3D22&trt=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0CD4QFjAHahUKEwjYi-GJq7DHAhXBwBQKHwIvASg&usq=AFQjCNH4Kamn4VYquBdLjSngHBVe4vkFrw (προσπελάστηκε στις 20 Οκτωβρίου 2011); Παρούτσας, Δ., (2003), Το πορτοφόλι ως μέσον αυθεντικής αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο: <http://paroutsas.jmc.gr/survey1.php> (προσπελάστηκε 20 Οκτωβρίου 2011).

23 Robson, C., (2007), Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλάκου). Αθήνα: Gutenberg, σ. 133.

24 Robson, C., (2007), Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλάκου). Αθήνα: Gutenberg, σ. 274.

25 Cohen, L. & Manion, L. (1994), Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 232.

εκπαίδευσης στην Αγγλία²⁶, μετά από μετάφραση από τα αγγλικά στα ελληνικά. Δόθηκαν 4 ερωτήσεις συμπλήρωσης ως μια δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης των εκπαιδευτικών (τα καλύτερα-χειρότερα πράγματα του ΠΣ, συμβουλές προς εκπαιδευτικούς και προτάσεις βελτίωσης).

4.3. Διαδικασία

Η λειτουργικότητα των ερωτηματολογίων δοκιμάστηκε μέσω πιλοτικής έρευνας, η οποία επεδίωξε να διαπιστώσει εάν τα εργαλεία χαρακτηρίζονταν από πρακτικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία²⁷. Προηγήθηκε διανομή των ερωτηματολογίων και τις δύο φορές ανώνυμα σε τρεις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιλέχθηκαν τυχαία και στη διευθύντρια του σχολείου. Η πιλοτική αυτή διαδικασία συνέβαλε στην αναμόρφωση των ερωτηματολογίων και στον εντοπισμό δυσκολιών ως προς την κατανόηση. Εξαιρέθηκαν ή επαναδιατυπώθηκαν δυσνόητες ερωτήσεις, π.χ. «Χρησιμοποιείτε την προσομοίωση, το παιχνίδι ρόλων ή άλλες μορφές βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων;» και κατευθυντικές, π.χ. «Ποια προβλήματα αντιμετωπίζετε με την εφαρμογή του νέου ΠΣ;». Ταυτόχρονα, μέσω τηλεφωνικής και προσωπικής επικοινωνίας, συλλέχθηκαν τα σχόλια της διευθύντριας και τις δύο φορές, ενώ χρονομετρήθηκε και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Οι πληροφορίες από τη διευθύντρια ελήφθησαν σοβαρά υπόψη, καθώς ήταν η μοναδική εκπαιδευτικός από το σχολείο, η οποία είχε παρακολουθήσει σχετική επιμόρφωση στο Υπουργείο Παιδείας για τα νέα ΠΣ και ήταν η πλέον ειδική να κρίνει εάν το εργαλείο ήταν σχετικό ή όχι²⁸. Έτσι εξασφαλίστηκε υψηλός βαθμός εγκυρότητας περιεχομένου, αφού τα όργανα μέτρησης κάλυψαν τις σημαντικές περιοχές ενδιαφέροντος ανάλογα με τη σπουδαιότητα και την έκτασή τους²⁹.

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε διάστημα 6 μηνών και κράτησε 23 εβδομάδες. Η παράδοση του πρώτου ερωτηματολογίου ξεκίνησε στις 31 Οκτωβρίου 2011, ενώ η παράδοση του δεύτερου στις 6 Απριλίου 2012. Ο χρόνος επιστροφής στη διευθύντρια του σχολείου ήταν περιορισμένος (3 ημέρες), γεγονός που αποτέλεσε πλεονέκτημα, καθώς το ποσοστό επιστροφής των δύο ερωτηματολογίων ήταν 100%. Παραδόθηκαν ιδιοχειρώς στο σύλλογο διδασκόντων προκειμένου να υπάρξει άμεση προσέγγιση. Προηγήθηκε ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το σκοπό της έρευνας από την ίδια

26 Sproule, L., Trew, K., Rafferty, H., Walsh, G., O' Neill, B., Mc Guinness, C. & Sheehy, N., (2003), The Early Years Enriched Curriculum Evaluation Project: Third year report. Στο: http://www.nicurriculum.org.uk/docs/foundation_stage/eye_curric_project/v2/third_year_report_v2.pdf (προσπελάστηκε στις 15 Ιανουαρίου 2012).

27 Παπαναστασίου Κ. & Παπαναστασίου Έ. (2005), Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Λευκωσία: Kailas Printers & Lithographers, σ. 160.

28 Robson, C., (2007), *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλάκου). Αθήνα: Gutenberg, σ. 121.

29 Παπαναστασίου Κ. & Παπαναστασίου Έ. (2005), Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Λευκωσία: Kailas Printers & Lithographers, σ. 160.

την ερευνήτρια, δόθηκε χρόνος στους εκπαιδευτικούς να διαβάσουν τα ερωτηματολόγια για τυχόν απορίες και τέλος η ερευνήτρια δεσμεύθηκε ότι θα κοινοποιήσει τα αποτελέσματα στο τέλος του σχολικού έτους.

Τρεις ημέρες μετά τη διανομή του πρώτου ερωτηματολογίου άλλαξε ριζικά το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου με την εισαγωγή πιλοτικών μαθημάτων (Σχολική & Κοινωνική Ζωή, Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Τοπική Ιστορία) και την οργάνωση των διδασκαλίας σε συνεχόμενο δώρο του ίδιου μαθησιακού αντικειμένου αντί δύο μονώρων³⁰. Μία εβδομάδα μετά, πραγματοποιήθηκε ενημέρωση γονέων για την εφαρμογή, ενώ τέσσερις εβδομάδες αργότερα οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν την Α΄ φάση προαιρετικής τριήμερης επιμόρφωσης σχετικά με την οργάνωση του διδακτικού τους αντικειμένου και την εισαγωγή βιωματικών δράσεων. Η Β΄ φάση της επιμόρφωσης, η οποία αναμενόταν να υλοποιηθεί στις αρχές Φεβρουαρίου 2012, τελικά δεν πραγματοποιήθηκε.

4.4. Στατιστική ανάλυση

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν είχαν ποσοτική μορφή. Έγινε διεξοδικός έλεγχος και αρίθμηση των ερωτηματολογίων, κωδικοποιήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν όλες οι απαντήσεις, ακόμη και στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις και ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Επειδή η έρευνα ήταν πρωτότυπη κρίθηκε απαραίτητο να γίνει εδραίωση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας. Χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση αξιοπιστίας (reliability analysis) για να ελεγχθεί η αξιοπιστία των ερωτηματολογίων, η περιγραφική ανάλυση (descriptive analysis) για να υπολογισθούν τα ποσοστά, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων και t-test για εξαρτημένα δείγματα (paired samples t-test), για να εξεταστούν οι διαφορές πριν και μετά την εφαρμογή του ΠΣ³¹. Οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν στο SPSS, Έκδοση 19.0.

5. Αποτελέσματα

5.1. Εσωτερική αξιοπιστία

Τα ερωτηματολόγια περιείχαν κοινές δηλώσεις, προκειμένου να διερευνηθούν οι αλλαγές πριν και μετά την εφαρμογή. Οι μεταβλητές ομαδοποιήθηκαν σε 3 κατηγορίες σύμφωνα με τις επιμέρους υποθέσεις. Η εσωτερική αξιοπιστία

30 Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2011β). Οδηγίες για την πιλοτική εφαρμογή των μαθημάτων και των Βιωματικών Δράσεων στο Γυμνάσιο για τις ανάγκες της Πράξης «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) – Πιλοτική Εφαρμογή» Εγκύκλιος (αρ.πρ.124674/Γ2, ημερ.1-11-2011), Αθήνα.
31 Λουκαϊδής Κ. (2011), Στατιστική επεξεργασία δεδομένων με τη χρήση του IBM SPSS Statistics 19. Λευκωσία: Ηλία Επιφανίου, σ. 73.

ελέγχθηκε υπολογίζοντας το δείκτη α του Cronbach. Το συνολικό α για τις 20 δηλώσεις που αφορούσαν τις αλλαγές στις διδακτικές μεθόδους και τις 5 δηλώσεις που αφορούσαν στις αλλαγές των στάσεων-συμπεριφορών των εκπαιδευτικών ήταν >0.90 (0,982 και 0,912 αντίστοιχα), υποδεικνύοντας υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, ενώ για τις 10 δηλώσεις σχετικά με το σχολικό κλίμα ήταν >0.70 (0,714 ικανοποιητικός δείκτης) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Περιγραφή μεταβλητών και δείκτες αξιοπιστίας

Επιμέρους υποθέσεις	Αριθμός ερωτήσεων (κλίμακα μέτρησης)	Δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's alpha)
Αλλαγές στις διδακτικές μεθόδους	20 (5-βάθμια)	0.98
Αλλαγές στις στάσεις-συμπεριφορές	5 (5-βάθμια)	0.91
Διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος	10 (5-βάθμια)	0.71

5.2. Πριν την εφαρμογή του ΠΣ

Το πρώτο ερωτηματολόγιο διερεύνησε ποικίλα θέματα. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το σχολείο βρίσκεται σε ποικίλο προς αναβαθμισμένο περιβάλλον (80.6%), ενώ το 69.4% θεωρούν ότι τα διαθέσιμα βιβλία προωθούν τη διαθεματικότητα. Το 19.4% παραδέχθηκε ότι χρησιμοποιεί τον «κατάλογο» ως μέσο εξέτασης. Στην ερώτηση «Θα δεχόσασταν αξιολόγηση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, που είναι υπεύθυνο για την εφαρμογή;» το 50% απάντησε «ναι». Δύο κρίσιμα ερωτήματα αφορούσαν τα κίνητρα για την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο ΠΣ και την επιμόρφωση. Το 94.4% συμφώνησε ότι θα ήθελε να παρακολουθήσει δειγματικές διδασκαλίες, αφού οι εκπαιδευτικοί έρχονταν για πρώτη φορά σε επαφή με το πρόγραμμα.

Πίνακας 2. Ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούσαν την επιμόρφωση πριν την εφαρμογή του νέου ΠΣ.

Πότε έπρεπε να είχε ξεκινήσει η επιμόρφωση;	N	(%)
1 έτος πριν	15	(41.7)
6 μήνες πριν	16	(44.4)
Σεπτέμβριος 2011	5	(13.9)
Τώρα (31-10-2011)	-	-
Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από την επικείμενη επιμόρφωση;	N	(%)
Αποτελεσματική ενημέρωση	27	(75.0)
Δειγματικές διδασκαλίες	22	(61.1)
Προσδιορισμός σαφών στόχων	13	(36.1)
Αξιοποίηση εποπτικών μέσων	12	(33.3)

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά των απαντήσεων σχετικά με την επιμόρφωση. Το 100% των εκπαιδευτικών θεώρησε ότι η επιμόρφωση είχε καθυστερήσει και μάλιστα θα έπρεπε να ξεκινήσει αρκετά νωρίτερα (86.1%). Στην ανοικτή ερώτηση «Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από την επικείμενη επιμόρφωση;» το 75% προσδοκά η επιμόρφωση να είναι αποτελεσματική, εφαρμόσιμη και να ανταποκρίνεται στην ελληνική πραγματικότητα. Χαρακτηριστικά, δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν: «Να απαντήσω τις ερωτήσεις που έχω» και «Να αφυπνίσω το ενδιαφέρον των μαθητών».

5.3.1. Διδακτικές μέθοδοι

Για να διερευνηθούν αλλαγές στις διδακτικές μεθόδους πριν και μετά την εφαρμογή, διενεργήθηκαν t-τεστ για εξαρτημένα δείγματα. Η ανάλυση κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά σε όλα τα τεστ, αφού οι εννέα ερωτήσεις ανέδειξαν θετικές τάσεις. Ας σημειωθεί εδώ, ότι η μεγαλύτερη διαφορά στους μέσους όρους πριν και μετά την εφαρμογή καταγράφηκε στην ερώτηση «Ξέρετε ποιοι είναι οι σκοποί και οι στόχοι του μαθήματός σας στο νέο ΠΣ;», $t(35) = 2.34$, $p < 0.05$, (2.6 ± 1.4 και 3.6 ± 1.3 αντίστοιχα), γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν μετά την εφαρμογή για τη στοχοθεσία του διδακτικού αντικειμένου τους. Επίσης, εντυπωσιακή είναι η αρνητική τάση μετά την εφαρμογή στο δέκατο ερώτημα «Ζητάτε από τους μαθητές σας να απομνημονεύσουν έναν κανόνα ή μια πληροφορία στο μάθημά σας;», $t(35) = 3.83$, $p < 0.001$, (3.4 ± 1.3 και 2.9 ± 0.9 αντίστοιχα), διαφοροποιώντας τη προσέγγιση στην αξιολόγηση των μαθητών τους. Τέλος, διαπιστώθηκαν υψηλές τυπικές αποκλίσεις που δηλώνουν ότι η διασπορά των απαντήσεων σε αυτή την ομάδα ερωτήσεων είναι ανομοιογενής (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Σύγκριση μέσων όρων πριν και μετά την εφαρμογή στις μεταβλητές που αφορούσαν τις διδακτικές μεθόδους των εκπαιδευτικών.

	Πριν την εφαρμογή Μ.Ο. (Τ.Α.) <i>a</i>	Μετά την εφαρμογή Μ.Ο. (Τ.Α.)
Χρήση εποπτικών μέσων	3.4 (1.4)	3.6 (1.4)**
Χρήση Η/Υ	2.6 (1.3)	3.0 (1.4)**
Υλοποίηση Project	2.8 (1.4)	3.3 (1.4)*
Χρήση Portfolio	3.3 (1.4)	3.6 (1.2)*
Lesson Plan	2.8 (1.4)	3.0 (1.3)*
Αυτοαξιολόγηση	2.3 (1.4)	3.0 (1.4)***
Διάταξη θρανίων	2.6 (1.4)	3.1 (1.4)***
Αλλαγή μαθήματος	2.1 (1.3)	2.7 (1.2)***
Στόχοι μαθήματος	2.6 (1.4)	3.6 (1.3)*
Απομνημόνευση	3.4 (1.3)	2.9 (0.9)***

^a Μ.Ο.= Μέσοι Όροι, Τ.Α.= Τυπικές Αποκλίσεις. Πιθανές απαντήσεις σε 5-βάθμια κλίμακα όπου (1) = Καθόλου και (5) = Πάρα πολύ.

* Στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο $p < 0.05$

** Στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο $p < 0.01$

*** Στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο $p < 0.001$

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα ποσοστά συμφωνίας στις δηλώσεις που αφορούν τη διδακτική πράξη. Η εφαρμογή φαίνεται να έχει θετικό αποτέλεσμα, καθώς το 61.1% διαπιστώνει ελάχιστη απόσπαση προσοχής των μαθητών. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει η χρήση βιωματικών δράσεων και πολλαπλού βιβλίου (καινοτόμες τεχνικές διδασκαλίας ως ένας από τους στόχους του νέου ΠΣ) που φαίνεται να ενισχύεται, καθώς τα ποσοστά χρήσης μετά από την εφαρμογή είναι μεγαλύτερα. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι ότι η διδακτέα ύλη δεν μειώθηκε (80.6%).

Πίνακας 4. Ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούσαν διδακτικές μεθόδους.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Προωθείτε βιωματικές μαθησιακές διαδικασίες;	22,2%	22,2%	22,2%	22,2%	11,1%
Χρησιμοποιείτε πολλαπλό βιβλίο;	30,6%	5,6%	22,2%	22,2%	19,4%
Μειώθηκε η διδακτέα ύλη;	55,6%	25,0%	11,1%	5,6%	2,8%
Αποσπάται η προσοχή των μαθητών σας;	13,9%	47,2%	22,2%	8,3%	8,3%

5.3.2. Στάσεις-Συμπεριφορές

Για να διερευνηθεί κατά πόσο αυξήθηκε η διαθεματικότητα και η επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μετά την εφαρμογή του ΠΣ, διενεργήθηκαν 2 t-τεστ για εξαρτημένα δείγματα.

Πίνακας 5. Σύγκριση μέσων όρων πριν και μετά την εφαρμογή στις μεταβλητές που αφορούσαν τις στάσεις-συμπεριφορές των εκπαιδευτικών.

	Πριν την εφαρμογή Μ.Ο. (Τ.Α.) ^a	Μετά την εφαρμογή Μ.Ο. (Τ.Α.)	Τιμή t (β.ε.) ^β	Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας
Διαθεματικότητα	2.1 (1.5)	2.7 (1.2)	t(35) 4.12	$p < 0.001$
Επικοινωνία μεταξύ τους	3.1 (1.3)	3.2 (1.1)	-	-

^a Μ.Ο.=Μέσοι Όροι, Τ.Α.=Τυπικές Αποκλίσεις, Πιθανές απαντήσεις σε 5-βάθμια κλίμακα όπου (1) = Καθόλου και (5) = Πάρα πολύ

^β(β.ε.)=βαθμοί ελευθερίας

Η ανάλυση κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στη διαθεματικότητα, $t(35)=4.12$, $p<0.001$, ενώ στην επικοινωνία η διαφορά που εντοπίστηκε πριν και μετά την εφαρμογή δεν ήταν αξιοπρόσεκτου μεγέθους, όμως παρουσίασε μια μικρή βελτίωση (Πίνακας 5).

Πίνακας 6. Ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούσαν στάσεις-συμπεριφορές

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	M.O.(T.A.)
Άλλαξαν οι αντιλήψεις σας για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές;	22,2%	36,1%	33,1%	5,6%	2,8%	2.3 (0.9)
Σκέπτεστε τι πήγε λάθος στο τέλος του μαθήματος;	13.9%	13.9%	30.6%	33.3%	8.3%	3.2 (1.2)
Είναι πιο απαιτητικό το νέο ΠΣ;	13.9%	8.3%	33.3%	25.0%	19.4%	3.0 (1.1)

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, στο ερώτημα που τέθηκε ερευνώντας αλλαγές στις αντιλήψεις μάθησης των μαθητών, μόνο το 8,4% συμφωνεί πολύ ή πάρα πολύ ότι άλλαξε αρκετά, ενώ το 44,4% συμφωνεί πολύ ή πάρα πολύ ότι το ΠΣ απαιτεί μεγαλύτερη προετοιμασία στο σπίτι.

5.3.3. Σχολικό κλίμα

Για να διερευνηθούν αλλαγές στο γενικότερο σχολικό κλίμα πριν και μετά την εφαρμογή του ΠΣ διενεργήθηκαν t-τεστ για εξαρτημένα δείγματα.

Πίνακας 7. Σύγκριση μέσων όρων πριν και μετά την εφαρμογή στις μεταβλητές που αφορούσαν το σχολικό κλίμα.

	Πριν την εφαρμογή M.O.* (T.A.)α	Μετά την εφαρμογή M.O.(T.A.)	Τιμή t (β.ε.)β	Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας
Συμφωνώ με την εφαρμογή του νέου ΠΣ πέντε μήνες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς	2.8 (1.4)	2.6 (1.5)	-	-
Πιστεύω ότι το νέο ΠΣ θα αλλάξει θετικά το σχολείο μου	2.8 (1.4)	2.6 (1.3)	-	-
Πιστεύω ότι το νέο ΠΣ θα αλλάξει θετικά τους μαθητές μου	3.0 (1.4)	2.7 (1.3)	-	-
Πιστεύω ότι το νέο ΠΣ θα αλλάξει θετικά εμένα τον/την ίδιο/α	2.9 (1.4)	3.2 (1.1)	-	-
Πιστεύω ότι το νέο ΠΣ θα αλλάξει θετικά την παιδεία μας	2.5 (1.4)	3.1 (1.3)	$t(35)$ 2.04	$p<0.05$

* M.O.=Μέσοι Όροι. T.A.=Τυπικές Αποκλίσεις. Πιθανές απαντήσεις σε 5-βάθμια κλίμακα όπου (1) = Καθόλου και (5) = Πάρα πολύ

β(β.ε.)=βαθμοί ελευθερίας

Εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι μόνο σε έναν μέσο όρο από τις 5 δηλώσεις εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την εφαρμογή. Η ανάλυση κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στη δήλωση ότι το νέο ΠΣ θα αλλάξει θετικά την παιδεία, $t(35)=2.04$, $p<0.05$.

Επιπλέον, στα 3 πρώτα ερωτήματα ο μέσος όρος της μέτρησης πριν την εφαρμογή είναι υψηλότερος από τον μέσο όρο της μέτρησης μετά την εφαρμογή. Αξίζει να σημειωθεί εδώ η θετική τάση που παρουσιάζει η δήλωση «το νέο ΠΣ θα αλλάξει θετικά εμένα τον/την ίδιο/α» και παρουσιάζει τη μικρότερη τυπική απόκλιση σε σχέση με τις υπόλοιπες δηλώσεις. Τέλος, διαπιστώθηκαν υψηλές τυπικές αποκλίσεις και σε αυτή την ομάδα ερωτήσεων, ένδειξη της ανομοιογένειας των απαντήσεων (Πίνακας 7).

5.4. Μετά την εφαρμογή του ΠΣ

Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τα ποσοστά, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις απόψεις τους για την προετοιμασία των ιδίων και των μαθητών τους αλλά και για την επιμόρφωση που παρακολούθησαν. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν αμφιβολία σχετικά με την προετοιμασία των μαθητών τους αλλά και των ιδίων, αφού μόλις 22.2% και 19.4% δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ ή πάρα πολύ με αυτές τις δηλώσεις (Μ.Ο.=2.7 και Μ.Ο.=2.3 αντίστοιχα). Ακόμη λιγότερο θετικοί ήταν στην ερώτηση «Ανταποκρίθηκε η επιμόρφωση που παρακολούθησατε στις προσδοκίες σας;», αφού μόλις το 13.9% συμφωνεί πολύ ή πάρα πολύ στην ερώτηση αυτή (Μ.Ο.=2.0).

Πίνακας 8. Περιγραφική στατιστική για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολικό κλίμα

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Μ.Ο. (Τ.Α)
Είναι προετοιμασμένοι οι μαθητές σας για το νέο ΠΣ;	22,2%	19,4%	36,1%	8,3%	13,9%	2.7 (1.3)
Είναι προετοιμασμένοι οι καθηγητές για το νέο ΠΣ;	38,9%	19,4%	22,2%	8,3%	11,1%	2.3 (1.3)
Ανταποκρίθηκε η επιμόρφωση στις προσδοκίες σας;	41,7%	33,3%	11,1%	11,1%	2,8%	2.0 (1.1)

Στην ανοικτή ερώτηση που αφορούσε τα θετικά του ΠΣ, το 72.2% απάντησε ότι θεωρεί τις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, το 50% την αναζήτηση της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές, το 36.1% τη μη-αποστήθιση, το 52.8% την ελευθερία του καθηγητή και το 47.2% την ευχάριστη συμμετοχή των μαθητών. Στα αρνητικά καταγράφονται η καθυστερημένη επιμόρφωση (91.7%), οι ασαφείς οδηγίες (41.7%), ο αυξημένος όγκος δουλειάς (50%), η μείωση

διδασκικών ωρών «χρήσιμων» μαθημάτων αφήνοντας κενά στη γνώση (52.8%) και ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις αίθουσες (50%).

Ως συμβουλή στους εκπαιδευτικούς που θα καλούνταν να εφαρμόσουν το ΠΣ από τον Σεπτέμβριο του 2012, δίνεται η καλή ενημέρωση (86.1%) και η διεκδίκηση καλύτερων συνθηκών εργασίας (41.7%). Τέλος, η σωστή επιμόρφωση (86.1%), η μείωση του αριθμού των μαθητών (52.8%), η καλύτερη οργάνωση (36.1%), η βοήθεια από σχολικούς συμβούλους (52.8%) και οι καλύτερες υποδομές (41.7%) καταγράφονται ως προτάσεις βελτίωσης του προγράμματος.

6. Συζήτηση Αποτελεσμάτων

6.1. 1^ο Ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχουν αλλαγές στη διδακτική πράξη μετά την εφαρμογή του νέου ΠΣ εκ μέρους των διδασκόντων με υιοθέτηση νέων μεθόδων, σύμφωνα με τις αρχές που πρέπει να διέπουν τα σχολεία του 21ου αι. στο συγκεκριμένο Γυμνάσιο;»

Από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε μια προοδευτική αλλαγή στις διδακτικές μεθόδους πριν και μετά την εφαρμογή. Πιστοποιείται η θετική επίδραση του προγράμματος, καθώς η χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, project και προγραμμάτων δραστηριοτήτων πιθανόν να οδήγησαν στη μείωση απόσπασης προσοχής των μαθητών. Ενισχύεται έτσι η έρευνα της Κασσιμάτη³², η οποία κατέδειξε ότι τα καινοτόμα προγράμματα προάγουν την διδασκαλία με τη ευχάριστη συμμετοχή των μαθητών. Η χρήση των project πριν την εφαρμογή άγγιζε το ποσοστό 33.4%, επιβεβαιώνοντας στην έρευνα της Βέικου et al.³³ ότι οι ομαδικές εργασίες εφαρμόζονται από το 34% των εκπαιδευτικών Γυμνασίων. Σύμφωνα με την έρευνα των James and McCormick³⁴ σε 40 σχολεία στην Μ. Βρετανία με 1212 ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών, μόνο το 20% εισήγαγε βιωματικές δράσεις σε αντίστοιχη περίπτωση εισαγωγής νέων μεθόδων διδασκαλίας, εξαιτίας της πίεσης να τελειώσει η ύλη, ενώ αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου τις προώθησαν σε ποσοστό 33.3%.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να κρατούν θετική στάση απέναντι στη χρήση του portfolio. Πριν την εφαρμογή δεν το χρησιμοποιούσε το 25% των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνοντας την έρευνα του Εφραιμίδη³⁵, ότι δεν γίνεται

32 Κασσιμάτη, Α. (2008), Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία-Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Στο: http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1095/3/1095_01_oaed_enotita07_v04.pdf (προσπελάστηκε στις 29 Οκτωβρίου 2011).

33 Βέικου, Χ., Βαρέση, Ε. & Πατούνα, Α. (2007), Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη. Στο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defi_ekp/poiot_ekp_erevn/s_89_196.pdf (προσπελάστηκε στις 5 Νοεμβρίου 2011).

34 James, M. & Mc Cormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. Teaching and Teacher Education, 25 (7), p. 705.

35 Εφραιμίδης, Π. (2009), Η Αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγική

ευρεία χρήση στα Γυμνάσια, ενώ μετά την εφαρμογή το ποσοστό μειώθηκε στο 16.7%. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει διότι στα Γυμνάσια γίνεται ποσοτική αποτύπωση επιδόσεων του μαθητή. Ενώ υπάρχει μια σημαντική αύξηση στη χρήση Η/Υ και εποπτικών μέσων μετά την εφαρμογή, με το πιστοποιημένο ποσοστό των εκπαιδευτικών του σχολείου στις ΤΠΕ (35.9% Α' Επιπέδου και 5.7% Β' Επιπέδου), εντούτοις το ποσοστό παραμένει αρκετά μικρό επί του συνόλου. Επομένως, ένας από τους βασικούς στόχους του νέου ΠΣ δεν εκπληρώνεται επαρκώς και δεν είναι σίγουρο ότι οι υπάρχουσες υποδομές αξιοποιούνται στον επιθυμητό βαθμό, επιβεβαιώνοντας τη μελέτη των Γκλάβα κ.ά.³⁶. Τέλος, η χρήση του πολλαπλού βιβλίου (41.6%) είναι ενθαρρυντική, καθώς αποτελεί καινοτομία στην Ελλάδα, η οποία είναι η μόνη χώρα στην Ευρώπη που κατέχει το μονοπώλιο του ενός βιβλίου σε όλα τα μαθήματα³⁷, όπως επίσης και η μείωση της απομνημόνευσης γνώσεων³⁸.

6.2. 2^ο Ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχουν αλλαγές στις στάσεις-συμπεριφορές μετά την εφαρμογή του νέου ΠΣ εκ μέρους των εκπαιδευτικών;»

Στην έρευνα των Τριανταφύλλου κ.ά.³⁹ σε δείγμα 50 καθηγητών μέσω ερωτηματολογίων σε Γυμνάσια της Αττικής φάνηκε ότι δεν προωθούνται επαρκώς οι διαθεματικές δραστηριότητες. Αυτό επιβεβαιώνεται με το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας, καθώς το 72.2% δεν τις χρησιμοποιούσε πριν την εφαρμογή, ενώ το ποσοστό αργότερα μειώθηκε στο 41.6%. Το γεγονός ότι στην επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών η διαφορά που εντοπίστηκε πριν και μετά δεν ήταν στατιστικά σημαντική, ίσως να οφείλεται σε δύο λόγους:

- οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους αυθεντία στο διδακτικό τους αντικείμενο και δεν επιδέχονται εύκολα διορθώσεις στην παγιωμένη εκπαιδευτική τους πλατφόρμα (παραδοχές και θεωρίες αναφορικά με το σκοπό της εκπαίδευσης, τις απόψεις για τους μαθητές, την αξία βασικών διδακτικών τεχνικών και παιδαγωγικών αρχών)⁴⁰, γεγονός που ενισχύεται από τον ατομικό χαρακτήρα της διδασκαλίας και τη φυσική απομόνωση στην αίθουσα⁴¹, και

πράξη. Τα Εκπαιδευτικά 89-90, σ. 10.

36 Γκλαβάς, Σ., Βεντούρης, Α., Κόνταρης, Χ., Κουτσίης, Η., Παπαδοπούλου Ε. & Σκαλτσάς Η. (2010), Αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού στη διδασκαλία: οι δράσεις του Π.Ι. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 16, σ. 19.

37 Βέικου, Χ., Βαρέση, Ε. & Πατούνα, Α. (2007), Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη. Στο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defit_ekp/poiot_ekp_erevn/s_89_196.pdf (προσπελάστηκε στις 5 Νοεμβρίου 2011).

38 Jennings, W. (2010), Achieving complexirapacity in schools. On the Horizon, 18 (1), p. 83.

39 Τριανταφύλλου, Α., Μπελεσιώτης, Β. & Αλεξανδρής, Ν. (2008), Διδακτική Αξιοποίηση της Διαθεματικότητας στο Γυμνάσιο. Έρευνα θέσεων καθηγητών, 4^ο Πανελλήνιο συνέδριο διδακτικής της πληροφορικής, (Πάτρα 28-30 Μαρτίου 2008).

40 Σαββίδης, Γ. (2011), Στρατηγικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Πασιαρδής (επιμ.), Τόμος II: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ.74.

41 Σαββίδης, Γ. (2011), Ο ρόλος της επιθεώρησης-Αξιολόγησης. Στο: Π. Πασιαρδής (επιμ.), Τόμος II: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ. 43.

- β. τη σχεδόν μόνιμη ύπαρξη κάθετων και ιεραρχικών καναλιών επικοινωνίας στο σχολείο και τον «αιφνιδιαστικό, τεχνοκρατικό και μηχανιστικό τρόπο εισαγωγής των αλλαγών που σχεδιάζονται ερήμην των εκπαιδευτικών»⁴² και έχουν οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να καταφύγουν σε πρακτικές απόσυρσης και συμμόρφωσης στις τυπικές τους υποχρεώσεις, χωρίς ενεργή εμπλοκή σε συναδελφικό επαγγελματικό διάλογο.

6.3. 3^ο Ερευνητικό ερώτημα «Συμβάλλει ο διδακτικός προσανατολισμός που προτείνει το νέο ΠΣ στη διαμόρφωση ενός βελτιωμένου εκπαιδευτικού κλίματος;»

Ο νέος προσανατολισμός που προτείνεται δεν φαίνεται να διαμορφώνει ένα νέο εκπαιδευτικό κλίμα στο σχολείο. Η σχολική αναμόρφωση είναι μια αργή και περίπλοκη διαδικασία και η δυσκολία δεν έγκειται στην υιοθέτηση νέων ιδεών αλλά στη διαφυγή από τις παλιές⁴³. Γεγονός είναι, ότι το χρονικό διάστημα εισαγωγής του ΠΣ είναι πολύ μικρό (7 μήνες) και χρειάζεται χρόνος για να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τις μεταρρυθμίσεις και να τις ενστερνιστούν. Σύμφωνα με την έρευνα των Berends et al.⁴⁴ σε 130 Γυμνάσια 8 πολιτειών των ΗΠΑ που εφάρμοσαν το πρόγραμμα σπουδών NAS (New American Schools), ο πρώτος χρόνος ενέχει προσαρμογή και τα επίπεδα εφαρμογής καινοτομιών διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από τον πρώτο χρόνο στο δεύτερο. Επιπλέον, η αναμόρφωση είναι μέρος ενός ευρύτερου περιβάλλοντος που πιέζει τις σχολικές τάξεις και συνεπώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανταποκριθούν σε πολλές και ταυτόχρονες απαιτήσεις. Τα Γυμνάσια καθυστερούν την εφαρμογή καινοτομιών σε σχέση με τα Δημοτικά, καθώς πρέπει να καλύψουν τη διδακτέα ύλη για το Λύκειο με εξετάσεις και καθορισμένα τεστ⁴⁵. Αυτό πιθανόν να εξηγεί τις σχετικά χαμηλές τιμές μετά την εφαρμογή «Λίγο» (=2) και «Αρκετά» (=3) στη χρήση εποπτικών μέσων, Η/Υ, project, portfolio, lesson plan, αλλαγής μαθήματος και αυτοαξιολόγησης του Πίνακα 3 και την απουσία των υψηλότερων τιμών «Πολύ», (=4), «Πάρα πολύ» (=5).

Η έλλειψη προετοιμασίας και σχεδιασμού των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων οδηγεί σε απογοήτευση και αποτελεί τον κύριο λόγο μη-εφαρμογής

42 Μαυρογιώργος, Γ. (2001), Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας. Ερημίτης, σ. 8
43 Lounsbury, J. H. (2009), Deferred but not Deterred: A Middle School Manifesto. Middle School Journal, 40 (5), p. 34.

44 Berends, M., Chun J., Schuyler G., Stockly S. & Briggs, R. J., (2002), Challenges of conflicting school reforms: Effects of New American Schools in a high-poverty district. Educational Evaluation and Policy Analysis 22 (1), p. 73

45 Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη Α., Φρυδά, Ε. & Λουκά, Σ. (2008), Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defit_ekp/poiot_ekp_erevn/s_391_436.pdf (προσπελάστηκε στις 12 Οκτωβρίου 2011); Ross, S.M., Troutman, A., Horgan, D., Maxwell, S., Laitinen, R., & Lowther, D., (1997), The success of schools in implementing eight restructuring designs: A synthesis of first-year evaluation outcomes. School Effectiveness and School Improvement, 8 (1), p. 122.

μεταρρυθμίσεων στη Β. Αμερική⁴⁶, ενώ στην Ελλάδα, δεδομένου του υψηλού συγκεντρωτισμού του συστήματος, οι αλλαγές επιβάλλονται χωρίς να συνεκτιμώνται κρίσιμοι παράγοντες για την επιτυχία τους⁴⁷. Ταυτόχρονα, η έλλειψη της κατάλληλης θεωρητικής προετοιμασίας και ενημέρωσης σε θέματα εκπαιδευτικής κουλτούρας και διοίκησης αλλαγής οδηγεί τους διευθυντές να αντιμετωπίζουν πρακτικά τις καινοτομίες και τα σχολεία να αδυνατούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τα μοντέλα αλλαγής⁴⁸. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου εμφανίζονται επιφυλακτικοί στην άνωθεν επιβαλλόμενη και ανεπιθύμητη καινοτομία, καθώς νοιώθουν ότι δεν υποστηρίζονται επιμορφωτικά. Η απογοήτευσή τους από την καθυστερημένη και ανεπαρκή επιμόρφωση και την έλλειψη παιδαγωγικής στήριξης είναι έκδηλη. Οι εκπαιδευτικοί πριν την εφαρμογή θα επιθυμούσαν η επιμόρφωση να είχε ξεκινήσει αρκετά νωρίτερα, ενώ μετά την εφαρμογή απαντούν ότι η επιμόρφωση που παρακολούθησαν (Δεκέμβριος 2011) δεν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους (75%). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου⁴⁹ σε 100 σχολεία της Ελλάδας σχετικά με την υλοποίηση Προγραμμάτων Δραστηριοτήτων, καθώς και σε αυτή την έρευνα απουσιάζει η επιμόρφωση, ενώ επίσης διαπιστώθηκαν προβλήματα σε σχέση με τη μείωση του χρόνου διδασκαλίας των κλασικών μαθημάτων, την έλλειψη επαρκούς υποδομής και τον μεγάλο αριθμό των μαθητών.

Οι Berends et al.⁵⁰ υπογραμμίζουν πως η εφαρμογή νέων ΠΣ ποικίλει ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Απέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης άνω των 40 ετών υποστήριξαν τις αλλαγές σε χαμηλότερο ποσοστό σε σχέση με εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας. Αυτό συμβαίνει διότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα σύνολο αντιλήψεων για το γνωστικό τους αντικείμενο και τη διδασκαλία του από μακροχρόνια επαγγελματική εμπειρία, που προσδιορίζει τη διδακτική τους συμπεριφορά⁵¹. Ο σχετικά μεγάλος μέσος όρος ηλικίας 45±5 των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου ίσως εξηγήσει την αδυναμία ενσωμάτωσης του προγράμματος στην καθημερινή πράξη. Τέλος, ο βαθμός συναίνεσης των εκπαιδευτικών στις μεταρρυθμίσεις, ως τελικοί φορείς υλοποίησης του ΠΣ, αποτελεί βασική προϋπόθεση της αποτελεσματικότητάς

46 Jennings, W. (2010), Achieving complex capacity in schools. *On the Horizon*, 18 (1), p. 80; Corcoran, T. & Silander, M. (2009), Instruction in High Schools: The Evidence and the Challenge. *The Future of Children*, 19(1), p.158

47 Μπρίνια, Β. (2008), *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης, σ. 388.

48 Μπρίνια, Β. (2008), *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης, σ. 389.

49 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2007). Παιδαγωγικό Πλαίσιο-Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη. Στο: http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes/index_axiol.php (προσπελάστηκε στις 5 Νοεμβρίου 2011).

50 Berends, M, Chun J., Schuyler G., Stockly S. & Briggs, R. J., (2002), Challenges of conflicting school reforms: Effects of New American Schools in a high-poverty district. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 22 (1), p. 66.

51 Κασσιμάτη, Α. (2008), Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία-Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Στο: http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1095/3/1095_01_oaed_enotita07_v04.pdf (προσπελάστηκε στις 29 Οκτωβρίου 2011); Sergiovanni T. J. & Starratt R. J. (2002), *Supervision: A Redefinition* (7th Edition).

New York: McGraw-Hill, p. σ. 78.

τους⁵². Στην παρούσα έρευνα οι μέσοι όροι πριν (2.8) και μετά την εφαρμογή (2.6) επιβεβαιώνουν την αρνητική τάση των εκπαιδευτικών.

Στα θετικά του ΠΣ προσμετρείται η ελευθερία και ποικιλία διδακτικών μεθόδων και υλικού, ενώ στα αρνητικά φαίνεται ότι η αναμόρφωση επισύρει αύξηση του όγκου δουλειάς και χρόνου προετοιμασίας των εκπαιδευτικών⁵³, γεγονός που αναγείρει ζητήματα επαγγελματικής ικανοποίησης μελλοντικά. Τέλος, μόλις το 44.5% των καθηγητών συμφωνεί πολύ ή πάρα πολύ ότι το ΠΣ θα βελτιώσει την παιδεία γενικότερα, ελπίζοντας στην λύση χρόνιων προβλημάτων και αναγνωρίζοντας ότι καμία προσπάθεια, έστω και περιορισμένη προς την βελτίωση της εκπαίδευσης, δεν πρέπει να υποβαθμίζεται.

7. Συμπεράσματα

Επιλογικά, η εφαρμογή του νέου ΠΣ επηρέασε θετικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών στο πιλοτικό Γυμνάσιο και τους κινητοποίησε να βελτιώσουν την καθημερινή διδασκαλία. Συνάμα, καλλιεργήθηκε ένα καλό σχολικό κλίμα αλλά με περιθώρια βελτίωσης. Διερευνήθηκαν ανάγκες και αντλήθηκαν συμβουλές και προτάσεις για τη βελτίωση του ΠΣ πριν γενικευθεί η εφαρμογή σε όλα τα Γυμνάσια.

Στους περιορισμούς της έρευνας περιλαμβάνεται το μικρό, μη-πιθανοτήτων δείγμα των συμμετεχόντων, αφού ο πληθυσμός δεν επιλέχθηκε τυχαία. Παράλληλα, όπως ο Robson παρατηρεί, το προ-μετά ελέγχου πειραματικό σχέδιο με μια ομάδα, όπως η συγκεκριμένη έρευνα, θεωρείται ευάλωτο σε απειλές, καθώς η διαφορά στο αποτέλεσμα μπορεί να οφείλεται σε τυχαίους στατιστικούς λόγους που δεν συνδέονται με την παρέμβαση⁵⁴. Αντίθετα, καθώς δεν υπήρξε καμία αποχώρηση από τους συμμετέχοντες, η πειραματική θνησιμότητα δεν αποτέλεσε πρόβλημα, συνεπώς οι διαφορές που προέκυψαν στα δεδομένα δεν αποδίδονται στις διαφορές των μελετώμενων ανθρώπων, αλλά σε γνήσιες αλλαγές ή τάσεις⁵⁵.

Σύμφωνα με τον Robson, μια μελέτη μπορεί να επαναληφθεί με μια διαφορετική ομάδα στόχο ή σε σκόπιμα διαφορετικό περιβάλλον για να αξιολογηθεί η δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων της⁵⁶. Όμως, στη συγκεκριμένη έρευνα, η προσπάθεια να επαναληφθεί η μελέτη όσο πιο πιστά γίνεται, ώστε να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα και ουσιαστικά να ελεγχθεί η

52 Κυρίσης, Δ. (2008), Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι αποδέκτες του. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Μέντορας, 11, σ.121.

53 Corcoran, T. & Silander, M. (2009), Instruction in High Schools: The Evidence and the Challenge. The Future of Children, 19 (1), p. 159; Desimone, L. (2002). How Can Comprehensive School Reform Models Be Successfully Implemented? Review of Educational Research, 72 (3), p. 452.

54 Robson, C., (2007), Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλάκου). Αθήνα: Gutenberg, σ. 165.

55 Cohen, L. & Manion, L. (1994), Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 106.

56 Robson, C., (2007), Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλάκου). Αθήνα: Gutenberg, σ. 127.

αξιοπιστία των ευρημάτων⁵⁷, δεν μπορεί να γίνει. Το εισαχθέν ΠΣ εφαρμόστηκε πιλοτικά σε ένα μοναδικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, παρουσίασε αδυναμίες, καθυστέρηση στην ενημέρωση (Σεπτέμβριος 2011) και στην επιμόρφωση (Α΄ φάση-Νοέμβριος 2011, Β΄ φάση-δεν υλοποιήθηκε), απειρία των εκπαιδευτικών, επιφύλαξη για τις αλλαγές και αρχική μη-συναίνεσή τους στην εφαρμογή. Συνεπώς, μια επανάληψη της ίδιας έρευνας δεν είναι σίγουρο ότι θα φέρει τα ίδια αποτελέσματα. Βέβαια, όπως «η επανάληψη δεν παράγει οριστική επιβεβαίωση της θεωρίας, η αποτυχία επανάληψης δεν επιβεβαιώνει το σφάλμα της»⁵⁸.

Τα αποτελέσματα δεν επιτρέπεται να γενικευτούν σε όλα τα πιλοτικά Γυμνάσια της Ελλάδας, αλλά να περιοριστούν στα όρια αυτής της έρευνας. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο περιέχει το μειονέκτημα αλλοίωσης του αποτελέσματος, αφού οι απαντήσεις διαφέρουν εξαιτίας μεροληψίας, κοινωνικής αποδοχής και διαφορετικών κινήτρων⁵⁹. Η διεξαγωγή νέας έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα από περισσότερα πιλοτικά σχολεία και η χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων (λ.χ. συνέντευξη, παρατήρηση) θα μπορούσε να αναδείξει νέες πτυχές (επίπεδα εφαρμογής, αντίσταση, ηγεσία) και θα συμπλήρωνε την παρούσα μελέτη. Ταυτόχρονα, πολλοί ερευνητές επισημαίνουν την αναγκαιότητα ύπαρξης ποικιλίας πηγών συγκέντρωσης δεδομένων της αξιολόγησης εφαρμογής αλλαγών (γονείς, σχολικοί σύμβουλοι), γιατί έτσι αυξάνεται η εσωτερική αξιοπιστία και ελέγχεται η συνέπεια⁶⁰. Παρομοίως, θα μπορούσαν να ερευνηθούν οι επιδόσεις και οι απόψεις των μαθητών μετά την εφαρμογή. Θα μπορούσε επίσης να διεξαχθεί μια διαχρονική μελέτη σταθερού δείγματος, προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα σχετικά με τις αλλαγές στον ίδιο πληθυσμό σε βάθος χρόνου⁶¹. Θα πρέπει να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό η μεταρρύθμιση αυτή έχει μακροπρόθεσμη διάρκεια και συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, επειδή υπάρχει ο κίνδυνος αστάθειας λόγω κόπωσης με συνέπεια λίγα σχολεία να συνεχίζουν σε τροχιά βελτίωσης⁶². Προτείνεται η έρευνα να επαναληφθεί, διότι η εκπλήρωση των στόχων του νέου προγράμματος και τα επίπεδα εφαρμογής θα διαφέρουν σημαντικά.

Οι Everard και Morris⁶³ υποστηρίζουν ότι ο σημαντικότερος παράγοντας

57 Robson, C., (2007), Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλάκου). Αθήνα: Gutenberg, σ. 50.

58 Robson, C., (2007), Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλάκου). Αθήνα: Gutenberg, σ. 50.

59 Robson, C., (2007), Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλάκου). Αθήνα: Gutenberg, σ. 314.

60 Σαββίδης, Γ. (2011), Ο ρόλος της επιθεώρησης-Αξιολόγησης. Στο: Π. Πασιαρδής (επιμ.), Τόμος II: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ. 48.

61 Creswell, J. W. (2011), Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της Ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. (μτφρ Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων, σ. 50.

62 McBeath, J. (2005), Leadership as Distributed: a matter of practice. School Leadership and Management, 25 (4), 2005, σ. 364.

63 Everard, K.B. & Morris, G. (1999), Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση(μτφρ. Δ. Κίκιζας), Πάτρα, σ. 261.

της επιτυχίας αλλαγής στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι η ηγεσία. Οι διευθυντές, ως παιδαγωγικοί προϊστάμενοι, θεωρούνται υπόλογοι για την απόδοση του προσωπικού και της επίδοσης των μαθητών τους⁶⁴. Συνεπώς, πρέπει να ευθυγραμμίζουν τις μαθησιακές και διδακτικές δραστηριότητες με τους προκαθορισμένους στόχους του σχολείου και να είναι σταθεροί εμπνευστές της εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών⁶⁵. Σε αυτή την κατεύθυνση, η χρήση ενός παιδαγωγικού στυλ ηγεσίας από τη διευθύντρια του Γυμνασίου θα μπορούσε να δημιουργήσει εξελικτικά μια κουλτούρα αλλαγής, ώστε το σχολείο να μετατραπεί σε κοινότητα μάθησης, που θα διαπνέεται από κοινές αξίες, αντιλήψεις και υποχρεώσεις⁶⁶. Σε αυτό θα βοηθούσε ο σύλλογος διδασκόντων, ο οποίος αποτελείται από σχεδόν σταθερό, οργανικά ανήκοντα και μη-μετακινούμενο πληθυσμό, καθώς η μονιμότητα στον οργανισμό επιδρά θετικά με υιοθέτηση ίδιων στόχων⁶⁷.

Η έρευνα διεξήχθη σε περίοδο κατά την οποία η οικονομική κρίση περιόρισε σημαντικά τις αποδοχές των εκπαιδευτικών και επιχειρούνται διαρθρωτικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα σε κλίμα αβεβαιότητας. Τα σχολεία, ως ανοικτά κοινωνικά συστήματα, δεν λειτουργούν σε κοινωνικό κενό, αλλά επηρεάζονται άμεσα από τις πιέσεις του περιβάλλοντος⁶⁸. Αυτό ίσως εξηγεί την έντονη δυσαρέσκεια, την απουσία συναίνεσης και αίσθησης βελτίωσης. Ταυτόχρονα, ως σύνθετα και παραδοσιακά ιδρύματα, εύκολα μπορούν να αντισταθούν στις μεταρρυθμίσεις⁶⁹ ή να απορροφήσουν την αλλαγή με τρόπο ώστε να διατηρήσουν θεμελιώδη σταθερότητα⁷⁰. Έτσι, το Γυμνάσιο προσπάθησε να στριμώξει την καινοτομία, παραμένοντας όμως προσκολλημένο σε παραδοσιακές πρακτικές, χωρίς επαρκή επιμόρφωση, δειγματικές διδασκαλίες, αλλαγή βιβλίων, μείωση της ύλης και αριθμού των μαθητών στις αίθουσες. Ως επακόλουθο, η αλλαγή αντιμετωπίστηκε με σκεπτικισμό.

Σήμερα, το συγκεκριμένο Γυμνάσιο είναι ελάχιστα διαφοροποιημένο πλέον σε σχέση με τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες, αφού η εφαρμογή του νέου ΠΣ έχει γενικευθεί σε όλα τα Γυμνάσια της χώρας από το σχολικό έτος 2013-14⁷¹.

64 Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008), Εκπαιδευτική Διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Αθήνα: Ίων, σ. 149.

65 Σαββίδης, Γ. (2011), Ο ρόλος της επιθεώρησης-Αξιολόγησης. Στο: Π. Πασιαρδής (επιμ.), Τόμος II: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ. 44.

66 Everard, K.B. & Morris, G. (1999),. Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση (μτφρ. Δ. Κίκιζας), Πάτρα, σ. 265; Sergiovanni T. J. & Starratt R. J. (2002), Supervision: A Redefinition (7th Edition). New York: McGraw-Hill, p49

67 Epitropaki, O. & Martin, R. (2005), The moderating role of individual differences in the relation between transformational/transactional leadership perceptions and organizational identification. The Leadership Quarterly 16, p. 570.

68 Everard, K.B. & Morris, G. (1999), Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση (μτφρ. Δ. Κίκιζας), Πάτρα, σ. 174; Hoy, W. & Miskel, C. (2013), Educational Administration: theory, research and practice. (9th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc, p. 512.

69 Desimone, L. (2002), How Can Comprehensive School Reform Models Be Successfully Implemented? Review of Educational Research, 72 (3), p. 455.

70 Waks, L. (2007), The Concept of Fundamental Educational Change. Educational Theory (57) 3, p. 278.

71 Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2013), Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου. Υπουργική Απόφαση (αρ. πρ. 115475/Γ2, ημερ.

Το γεγονός ότι υπήρξε πιλοτικό, κατέστησε τους εκπαιδευτικούς πρωτοπόρους, διότι ήδη έχουν εξοικειωθεί σε σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και δε φοβούνται το άγνωστο. Καθώς αρχικά κλονίστηκαν εδραιωμένες αντιλήψεις για την αλλαγή και τη διδασκαλία, στη συνέχεια το σχολείο «έμαθε» να αλλάζει, να διακινδυνεύει την αβεβαιότητα και να πειραματίζεται, προωθώντας νέες ιδέες και δραστηριότητες, αφού οι δυσκολίες θεωρούνται φυσικό μέρος της διαδικασίας αλλαγής τα τελευταία τέσσερα χρόνια.

Χρειάζεται αλλαγή κουλτούρας, μακρόπνοος σχεδιασμός, καλλιέργεια κλίματος στήριξης και εμπιστοσύνης για να πεισθούν και να δεσμευθούν οι εκπαιδευτικοί, επειδή η αλλαγή δεν έρχεται ούτε αυτόματα ούτε αυθόρμητα. Η ανάδειξη τόσο της σημασίας της θεωρητικής θεμελίωσης όσο και της εμπειρικής τεκμηρίωσης των παρεμβάσεων στην εκπαίδευση⁷² θα ενθαρρύνει τους πρωτεργάτες υλοποίησης τους, διότι η αλλαγή με αβέβια και ασαφή αποτελέσματα δύσκολα διαρκεί. Τέλος, η έλλειψη σαφούς επαγγελματικού κώδικα και η γενικόλογη περιγραφή του ρόλου των εκπαιδευτικών⁷³, δημιουργούν δυσκολίες στον καθορισμό αυτονομίας, καθηκόντων, ελευθεριών και ορίων στο έργο τους.

Σήμερα πολλές χώρες στοχεύουν να βελτιώσουν την οικονομική τους κατάσταση βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα της παιδείας⁷⁴. Αν ο κοινός παρανομαστής της βελτίωσης και επιτυχίας είναι ο εκπαιδευτικός και όχι το σχολείο⁷⁵, τότε κάθε εμπλεκόμενος στην εκπαίδευση πρέπει να έχει πρωταρχικό στόχο την παροχή υψηλής ποιότητας υπηρεσίες, προκειμένου να γίνουν οι σημερινοί μαθητές ικανοί πολίτες για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του 21ου αιώνα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Ίων, σ. 408.

Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Κούτρα, Χ. & Σοφού, Ε. (2007), Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα της εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών*

21/8/2013). Αθήνα.

72 Κυριακίδης, Λ., & Δημητρίου, Δ. (2012), Η Έρευνα για τη Βελτίωση της Σχολικής Αποτελεσματικότητας. Στο: Π. Πασιαρδής (επιμ.), Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ. 429.

73 Σαββίδης, Γ. (2011), Ο ρόλος της επιθεώρησης-Αξιολόγησης. Στο: Π. Πασιαρδής (επιμ.), Τόμος ΙΙ: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ. 49.

74 Scheerens, J., (2013). Performance in education and economic benefits, the role of educational research. Presentation for the Cyprus Educational Research Association, (November 9, 2013).

75 Muijs, D., & Reynolds, D. (2011), Effective teaching: Evidence and practice. Στο: http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=84n8515ipE4C&oi=fnd&pg=PP2&dq=Effective+Teaching:+Evidence+and+Practice&ots=S36Ft6Htxn&sig=pBFrwIV3dYsLneKGBzCBNd_-eUw&redir_esc=y#v=onepage&q=Effective%20Teaching%3A%20Evidence%20and%20Practice&f=false (προσπελάστηκε στις 12 Οκτωβρίου 2011).

- Θεμάτων, 13, σ.σ. 33-42.
- Γκλαβάς, Σ., Βεντούρης, Α., Κόνταρης, Χ., Κουτσίης, Η., Παπαδοπούλου Ε. & Σκαλτσάς Η. (2010), Αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού στη διδασκαλία: οι δράσεις του Π.Ι. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, σ.σ. 5-21.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 293.
- Creswell, J. W. (2011), *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της Ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφρ. Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων, σ. 702.
- Δεδούλη, Μ. (2005), Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, σ.σ.145-159.
- Everard, K.B. & Morris, G. (1999), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφρ. Δ. Κίκιζας), Πάτρα, σ. 323.
- Εφραιμίδης, Π. (2009), Η Αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγική πράξη. *Τα Εκπαιδευτικά 89-90*, σ.σ. 1-11.
- Κυριακίδης, Λ. & Δημητρίου, Δ. (2012), Η Έρευνα για τη Βελτίωση της Σχολικής Αποτελεσματικότητας. Στο: Π. Πασιαρδής (επιμ.), *Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ.σ. 405-446.
- Κυρίτσης, Δ. (2008), Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι αποδέκτες του. *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Μέντορας*, 11, σ.σ. 112-125.
- Μπονίδης, Κ. (2003), Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 131, σ.σ. 25-40.
- Παπαναστασίου Κ. & Παπαναστασίου Έ. (2005), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Kailas Printers & Lithographers, σ. 461.
- Robson C. (2007), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλάκου). Αθήνα: Gutenberg, σ. 715.
- Σαββίδης, Γ. (2011), Ο ρόλος της επιθεώρησης-Αξιολόγησης. Στο: Π. Πασιαρδής (επιμ.), *Τόμος ΙΙ: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ.σ. 23-57.
- Σαββίδης, Γ. (2011), Στρατηγικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Πασιαρδής (επιμ.), *Τόμος ΙΙ: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ.σ. 58-129.
- Τριανταφύλλου, Α., Μπελεσιώτης, Β. & Αλεξανδρή, Ν. (2008), Διδακτική Αξιοποίηση της Διαθεματικότητας στο Γυμνάσιο. *Έρευνα θέσεων καθηγητών*, 4ο Πανελλήνιο συνέδριο διδακτικής της πληροφορικής, (Πάτρα 28-30 Μαρτίου 2008).
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, (2011α), Ορισμός Πιλοτικών Σχολείων πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

- Υπουργική Απόφαση (αρ. πρ. 97911/Γ1, ημερ. 31/8/2011). Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2011β), Οδηγίες για την πιλοτική εφαρμογή των μαθημάτων και των Βιωματικών Δράσεων στο Γυμνάσιο για τις ανάγκες της Πράξης «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) – Πιλοτική Εφαρμογή» *Εγκύκλιος* (αρ. πρ.124674/Γ2, ημερ.1-11-2011), Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2013), Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α΄, Β΄, Γ΄ τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου. *Υπουργική Απόφαση* (αρ. πρ. 115475/Γ2, ημερ. 21/8/2013). Αθήνα.
- Χατζημιχαήλ, Μ. (2010), Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, σ.σ. 212-225.

Ξενογλώσση

- Berends, M, Chun J., Schuyler G., Stockly S. & Briggs, R. J., (2002), Challenges of conflicting school reforms: Effects of New American Schools in a high-poverty district. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 22(1) p.p. 65-82.
- Campell, C., Faulkner, M. & Prindham, B. (2010), Supporting Adolescent learning and development using Applied Learning Pedagogies in a regional secondary school: an evaluation of a pilot program. *The High School Journal* 94(1), p.p. 15-27.
- Corcoran, T. & Silander, M. (2009), Instruction in High Schools: The Evidence and the Challenge. *The Future of Children*, 19(1), p.p. 157-183.
- Cunningham, C. A. (2009), Transforming schooling through technology: Twenty-first-century approaches to participatory learning. *Education and Culture*, 25(2), p.p. 46-61.
- Desimone, L. (2002), How Can Comprehensive School Reform Models Be Successfully Implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), p.p. 433-479.
- Dugard, P. & Todman, J. (1995), Analysis of pre-test-post-test control group designs in educational research. *Educational Psychology*, 15(2), p.p. 181-198.
- Epitropaki, O. & Martin, R. (2005), The moderating role of individual differences in the relation between transformational/transactional leadership perceptions and organizational identification. *The Leadership Quarterly* 16, p.p. 569–589.
- Guthrie, G. (1986), Current research in developing countries: The impact of curriculum reform on teaching. *Teaching and teacher education*, 2(1), p.p. 81-89.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2013), *Educational Administration: theory, research and*

- practice*. (9th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc, p. 512.
- James, M. & Mc Cormick, R. (2009), Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), p.p. 973-982.
- Jennings, W. (2010), Achieving complexipacity in schools. *On the Horizon*, 18 (1), p.p. 79-85.
- Lounsbury, J. (2009), Deferred but not Deterred: A Middle School Manifesto. *Middle School Journal*, 40(5), p.p. 31-36.
- Ross, S.M., Troutman, A., Horgan, D., Maxwell, S., Laitinen, R., & Lowther, D. (1997), The success of schools in implementing eight restructuring designs: A synthesis of first-year evaluation outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(1), p.p. 95-124.
- Scheerens, J. (2013, November), *Performance in education and economic benefits, the role of educational research*. Presentation for the Cyprus Educational Research Association, Λευκωσία, Κύπρος.
- Sergiovanni T. J. & Starratt R. J. (2002), *Supervision: A Redefinition* (7th Edition). New York: McGraw-Hill, p. 350.

Ιστοσελίδες

- Βέικου, Χ., Βαρέση, Ε. & Πατούνα, Α. (2007), *Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη*. Στο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defit_ekp/poiot_ekp_erevn/s_89_196.pdf (προσπελάστηκε 5 Νοεμβρίου 2011).
- Δούκας, Χ. (2011), *Πιλοτική Εφαρμογή: Σχεδιασμός εφαρμογής-Διευθυντές*. Στο: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Παρουσιάσεις/Πιλοτική%20Εφαρμογή%20-%20Διευθυντές.pdf> (προσπελάστηκε 12 Οκτωβρίου 2011).
- Καλδή, Σ. & Κονσόλας, Ε. (2009), *Μια συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα και στην Αγγλία της τελευταίας εικοσαετίας*. Στο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/kaldi.htm> (προσπελάστηκε 25 Ιανουαρίου 2012).
- Κασσιμάτη, Α., (2008). Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία-Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Στο: http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1095/3/1095_01_oaed_enotita07_v04.pdf (προσπελάστηκε 29 Οκτωβρίου 2011).
- Μπαμπινιώτης, Γ., Γκλαβιάς, Σ., Παπακωνσταντίνου, Α., Σούτσας, Κ. & Γιαλούρης, Π. (2009), *Πόρισμα-Προτάσεις του Συμβουλίου Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης προς την Υπουργό Παιδείας Α. Διαμαντοπούλου*. Στο: <http://stat-athens.aueb.gr/~jpan/SPDE-teliko-porisma-20no09.pdf> (προσπελάστηκε στις 11 Οκτωβρίου 2011).
- Μαυρομαμάτης, Ι., Ζουγανέλη Α., Φρυδά, Ε. & Λουκά, Σ. (2008), *Αξιολόγηση*

- του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deflt_ekp_poiot_ekp_erevn/s_391_436.pdf (προσπελάστηκε στις 12 Οκτωβρίου 2011);
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2011), *Effective teaching: Evidence and practice*. Στο: http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=84n85I5ipE4C&oi=fnd&pg=PP2&dq=Effective+Teaching:+Evidence+and+Practice&ots=S36Ft6Htxn&sig=pBFrwIV3dYsLneKGBzCBNd_eUw&redir_esc=y#v=onepage&q=Effective%20Teaching%3A%20Evidence%20and%20Practice&f=false (προσπελάστηκε στις 22 Φεβρουαρίου 2012).
- Νέο Σχολείο-Πρώτα ο Μαθητής» (2010), Στο: <http://www.doe.gr/2010/neosxoleio.pdf> (προσπελάστηκε στις 20 Ιανουαρίου 2012).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010), *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των νέων σχολικών βιβλίων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Γ' Γυμνασίου*. Στο: http://www.google.gr/url?url=http://www.katsiras.mysch.gr/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D25%26Itemid%3D22&ret=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0CD4QFjAHahUKEwjYi-GJq7DHAhXBwBQKHwlvASg&usg=AFQjCNH4Kamn4VYyquBdLjSngHBVe4vkFrw (προσπελάστηκε στις 20 Οκτωβρίου 2011).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2007), *Παιδαγωγικό Πλαίσιο-Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη*. Στο: http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes/index_axiol.php (προσπελάστηκε στις 5 Νοεμβρίου 2011).
- Παρούτσας, Δ. (2003), *Το πορτφόλιο ως μέσον αυθεντικής αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Στο: <http://paroutsas.jmc.gr/survey1.php> (προσπελάστηκε στις 20 Οκτωβρίου 2011).
- Προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη Βελτίωση των Ικανοτήτων για τον 21ο Αιώνα (2008), *Πως θα έπρεπε να είναι τα σχολεία μας στον 21ο αιώνα*; Στο: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1094&format=HTML&aged=0&language=EL&guiLanguage=fr> (προσπελάστηκε στις 10 Οκτωβρίου 2011).
- Sproule, L., Trew, K., Rafferty, H., Walsh, G., O' Neill, B., Mc Guinness, C. & Sheehy, N. (2003), *The Early Years Enriched Curriculum Evaluation Project: Third year report*. Στο: http://www.nicurriculum.org.uk/docs/foundation_stage/eye_curric_project/v2/third_year_report_v2.pdf (προσπελάστηκε στις 15 Ιανουαρίου 2012).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. Φωτούλα Κατσούλου είναι Προϊσταμένη Τμήματος Εκπαιδευτικών Θεμάτων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αρκαδίας και μόνιμη

εκπαιδευτικός κλ. ΠΕ06, Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Είναι πτυχιούχος της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο στις Επιστήμες της Αγωγής, με κατεύθυνση στην «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική» του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου. Έχει δημοσιεύσει άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά και έχει δώσει διαλέξεις σε συνέδρια και σεμινάρια πάνω στην εκπαιδευτική ηγεσία και αξιολόγηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού έργου. Στοιχεία επικοινωνίας: fotoula.katsoulou@st.ouc.ac.cy, fkatsoulou@sch.gr

Λούδα Θεοδότα - Φραντζέζου Χιονία

Η απόκτηση Δεξιοτήτων Ζωής με την οπτική των στόχων της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας

Περίληψη

Οι έφηβοι καλούνται να λάβουν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις και πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες και ικανότητες αλλά και να ανακαλύψουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους καταστρώνοντας το ατομικό σχέδιο δράσης με την υποστήριξη του Συμβούλου Σταδιοδρομίας. Το άρθρο αναφέρεται στην ανάγκη απόκτησης δεξιοτήτων ζωής και δια βίου διαχείρισης της σταδιοδρομίας μέσα από τους στόχους που πρέπει να θέτει ένα πρόγραμμα Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας για τους νέους, αλλά και όσους για κάποιους, ακούσιους ή εκούσιους λόγους, κάνουν μια νέα επαγγελματική αρχή, για να αξιοποιήσουν τις τυχαίες καταστάσεις και να διαχειρίζονται θετικά και αποτελεσματικά και τα αρνητικά απρόοπτα στη ζωή τους.

The attainment of lifelong skills in the light of the targets of Career Counselling

Abstract

Teenagers are required to take educational and professional decisions and they should not only develop their skills and abilities, but discover their personality

through the structuring of personal plan of action under the guidance of the Career Counselor. This report refers to the necessity of acquiring life-skills and achieving a lifelong career- management. This can be accomplished through targets that are laid down by the Career-Counselling program which addresses teenagers and other age groups that, deliberately or not, attempt a new career start. They could optimize random events and handle negative or unexpected circumstances, in a positive and effective way.

1. Εισαγωγή

Η εργασία σήμερα, περισσότερο από ποτέ, χαρακτηρίζεται από συνεχή αλλαγή αλλά και πολυπλοκότητα. Πολλοί άνθρωποι προσπαθούν να βρουν μια θέση εργασίας ή μια θέση απασχόλησης, όπως ορίζεται τελευταία, αλλά και άλλοι τόσο προσπαθούν να τη διατηρήσουν! Η μορφή της γραμμικής σταδιοδρομίας, όπου το άτομο ξεκινά τον εργασιακό του βίο σε ένα επάγγελμα και τον ολοκληρώνει στο ίδιο τείνει να εκλείψει, γιατί είναι πολύπλευρη, απρόβλεπτη και μεταβατική.

Η Συμβουλευτική διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου σε κάθε εποχή, πόσο μάλλον σήμερα που διάφοροι πολιτικοί και οικονομικοί παράγοντες δημιουργούν ένα κλίμα αστάθειας και αβεβαιότητας, κάνοντας επιτακτική την ανάγκη να μάθει ο άνθρωπος πώς να αναπτύσσει τις εσωτερικές του δυνάμεις, ικανότητες και δεξιότητες ζωής, για να ασκήσει αποτελεσματικά και υπεύθυνα το επάγγελμά του, να παρακολουθεί τις εξελίξεις γύρω από αυτό και να είναι ικανός να αντιμετωπίζει με ευελιξία συνεχώς καινούργιες και απρόσμενες καταστάσεις μέσα από μια ομαλή και χωρίς προβλήματα μετάβαση στον επαγγελματικό χώρο.

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην απόκτηση δεξιοτήτων ζωής και δια βίου διαχείρισης της σταδιοδρομίας μέσα από τους στόχους που θέτει ένα πρόγραμμα Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας για τους νέους, αλλά και όσους για κάποιους λόγους, ακούσιους ή εκούσιους, κάνουν μια νέα επαγγελματική αρχή.

2. Θεωρία

2.1 Αποσαφήνιση όρων

2.1.1 Συμβουλευτική (Counselling)

Η Συμβουλευτική είναι η αμφίδρομη διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ του συμβουλευόμενου (ατόμου που χρειάζεται βοήθεια) και του συμβούλου - ειδικού, όχι απαραίτητα Ψυχολόγου, που λειτουργεί υποστηρικτικά και βοηθητικά συνεξετάζοντας θέματα ή προβλήματα που απασχολούν τον πρώτο. Στόχος της Συμβουλευτικής είναι να βοηθήσει το άτομο, αφού πρώτα γνωρίσει

τον εαυτό του και το περιβάλλον του, να κάνει τις κατάλληλες επιλογές που θα τον βοηθήσουν να αντιμετωπίσει και να αξιοποιήσει καλύτερα τον εαυτό του, για δικό του αλλά και για γενικότερο όφελος.

2.1.2 Σταδιοδρομία (Career)

Ο όρος Σταδιοδρομία διχάζει τους επιστήμονες και γι' αυτό στη βιβλιογραφία μπορούμε να βρούμε διαφορετικούς ορισμούς. Η Σταδιοδρομία είναι μοναδική για τον καθένα και είναι αποτέλεσμα των επιλογών του. Δεν αφορά μόνο το επάγγελμα αλλά και ζητήματα που προηγούνται από αυτό αλλά και άλλα που το ακολουθούν και σχετίζονται με την οικογένεια, την κοινότητα που ζει κάποιος και τον ελεύθερο του χρόνο.

2.1.3. Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας (Career Counselling)

Η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας (Career Counselling) αναφέρεται στη Συμβουλευτική διαδικασία που μπορεί να παρέχει υποστήριξη στα άτομα που είναι ήδη ενταγμένα σε κάποιο επάγγελμα, ή να τους βοηθήσει στα στάδια που ακολουθούν την είσοδό τους στην αγορά εργασίας, δηλαδή σε ότι αφορά επαγγελματική εξέλιξη και πορεία.

Σε άλλη περίπτωση ο έφηβος, με την εξειδικευμένη βοήθεια του συμβούλου, θα αξιοποιήσει το δυναμικό του και θα πάρει αποφάσεις, που πιθανόν αφορούν στην επιλογή κάποιου τομέα στο χώρο της εκπαίδευσης (επαγγελματικός προσανατολισμός) ή κάποιος άλλος που θα θελήσει να διεκδικήσει την ισότιμη ένταξή του στην κοινωνία. Πολίτες κάθε ηλικίας, σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής τους μπορούν να βοηθηθούν από το Σύμβουλο Σταδιοδρομίας και να λάβουν σημαντική βοήθεια για την εργασία τους, την κατάρτισή τους, να προσδιορίσουν εκ νέου τις δυνατότητές τους μέσα από την εκπαίδευση, την κατάρτιση, την απασχόληση, τις κοινωνικές αρχές αλλά και τις ιδιωτικές πρωτοβουλίες, κάνοντας ορθολογικές επιλογές σταδιοδρομίας.

3. Στόχοι Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας

3.1. Αυτογνωσία - Αυτοαντίληψη

*Η γνώση δεν έρχεται κοιτάζοντας προς τα έξω
αλλά κοιτάζοντας προς τα μέσα*

Ηράκλειτος

Ο σημαντικότερος στόχος ενός προγράμματος Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας

είναι να καταφέρει μέσα από διάφορα εργαλεία να αναπτύξει την αυτογνωσία σε έναν άνθρωπο, δηλαδή το βαθμό επίγνωσης που έχει για τον εαυτό του. Αφορά τα βαθύτερα, αντικειμενικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς του, την ψυχοσυναισθηματική του υπόσταση αλλά και τις επιθυμίες του. Στη δύσκολη πορεία προς την αυτογνωσία συναντά κάποια ερωτήματα στα οποία πρέπει να απαντήσει: ποιος πραγματικά είναι, πόσο προσωπικές είναι οι αξίες του, πώς μπορεί να έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του; Η «ανακάλυψη» του εαυτού δεν είναι εύκολο θέμα. Η προσωπικότητα του καθενός αποτελεί τον πυρήνα της μοναδικότητάς του, διαφοροποιώντας τον από τους άλλους. Περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του, τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και αισθάνεται. Κάποια στοιχεία της προσωπικότητας είναι πιο επιφανειακά και είναι γνωστά τόσο στο ίδιο το άτομο, όσο και στους άλλους. Κάποια άλλα, όμως, τα γνωρίζει μόνο ο ίδιος για τον εαυτό του και δεν γίνονται αντιληπτά από τους άλλους ή δεν τα αναγνώριζε στον εαυτό του μέχρι εκείνη τη στιγμή.

Η αυτοαντίληψη αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο βλέπει ο καθένας τον εαυτό του, αυτό που «νομίζει» ότι είναι. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εκτιμά και να αξιολογεί κάποιος θετικά τον εαυτό του, να εμπιστεύεται τις δυνάμεις του, χωρίς βέβαια να τις υπερεκτιμά, να αναγνωρίζει τα λάθη του και τις αποτυχίες χωρίς να απογοητεύεται. Η αυτοαντίληψη, όταν είναι θετική, οδηγεί σε υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης και αποτελεί κινητήρια δύναμη στον άνθρωπο για να κατακτήσει στόχους, να αναπτύξει τις δυνατότητες που έχει και να διορθώσει τα λάθη του. Θετική αυτοαντίληψη σημαίνει θετική προδιάθεση απέναντι στον εαυτό του αλλά και στη ζωή, κατανόηση απέναντι στους άλλους, όχι φόβο για το λάθος, τόλμη, αισιοδοξία. Μια επιφανειακά θετική στάση απέναντι στον εαυτό του οδηγεί στην παραίτηση μπροστά στις δυσκολίες. Η υπεροψία και η κομπορρημοσύνη κρύβει συνήθως χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τα στοιχεία που συγκροτούν τον εαυτό μας βρίσκονται σε δυναμική αλληλεξάρτηση και μπορούμε να τα καλλιεργήσουμε. Η προσωπικότητα του καθενός που είναι μοναδική, τα ενδιαφέροντα και οι επαγγελματικές του προτιμήσεις, οι αξίες, οι δεξιότητες και οι ικανότητες που έχει ο καθένας είναι παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη στην αυτοεξερεύνηση.

Η αποδοχή του εαυτού μας και η θετική αυτοαντίληψη οδηγούν στο να εμπιστευόμαστε τις δυνάμεις μας και τονώνουν την αυτοπεποίθησή μας. Η αναγνώριση και η ορθή αξιολόγηση των αναγκών βοηθά στη βελτίωση της ζωής μας. Το πώς βλέπει, αξιολογεί και θεωρεί κάποιος τον εαυτό του δεν αφορά μόνο τις σπουδές, το επάγγελμα ή τη σταδιοδρομία. Αφορά ολόκληρη την ύπαρξη του ανθρώπου, τη ζωή του, αν θα είναι ψυχικά υγιής ή όχι, αν θα είναι πλούσιος συναισθηματικά, αν θα είναι ευτυχισμένος ή δυστυχισμένος.

Η Χρ. Κοσμίδου – Hardy¹, στο πλαίσιο του Κριτικού Αναπτυξιακού

1 Κοσμίδου - Hardy. Ένα Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο για τον Εκπαιδευτικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό: Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα; Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, τ.38-39,

Μοντέλου για τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, υποστηρίζει πως η οργάνωση του επαγγελματικού μέλλοντος του ανθρώπου προϋποθέτει την ανάπτυξη από το άτομο κριτικής αυτογνωσίας και κοινωνιογνωσίας, που σχετίζεται με την πληροφόρηση και την επικοινωνία. Η θετική αυτοαντίληψη και η αυτοπεποίθηση επιτρέπει στον άνθρωπο να είναι ευέλικτος μέσα σε μια κοινωνία που τη χαρακτηρίζει η ρευστότητα και οι συνεχείς αλλαγές, να είναι πολίτης του κόσμου και του καιρού του, με ικανότητες προσαρμογής και με κριτική σκέψη, ικανός να μεταφέρει στη ζωή και στην εργασία του γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες αποκτημένες από τη δια βίου μάθηση. Η ολική, ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου είναι ο στόχος των προγραμμάτων εκπαίδευσης σε αυτό το Μοντέλο, μέσα από την προσωπική, ολική και δια βίου ανάπτυξη, καθώς και την ανάπτυξη προσωπικών και διαπροσωπικών ικανοτήτων, μέσα από την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων.

Ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας έχει στη διάθεσή του εργαλεία και βοηθήματα που μπορούν να βοηθήσουν να γνωρίσει κάποιος τον εαυτό του και να σχεδιάσει το μέλλον του. Με τη βοήθεια των διάφορων ψυχομετρικών εργαλείων στοχεύει να βοηθήσει τον έφηβο να πάρει τις σωστές επαγγελματικές αποφάσεις, μαθαίνοντας περισσότερα για τις κλίσεις και τις ικανότητές του, τα επαγγελματικά του ενδιαφέροντα αλλά και τις εργασιακές του αξίες. Μέσα από τα τεστ Επαγγελματικών Ενδιαφερόντων, Εργασιακών Αξιών και Επαγγελματικών Αποφάσεων ο ενδιαφερόμενος μπορεί να αποκτήσει καλύτερη εικόνα για τον εαυτό του και να δει πως αυτή η προσωπική του εικόνα ταιριάζει καλύτερα με τα χαρακτηριστικά που έχει κάθε επάγγελμα και η αγορά εργασίας. Τα τεστ που περιλαμβάνονται στην Διαδικτυακή Πύλη Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού Εφήβων και Νέων, που βρίσκεται στην ιστοσελίδα του ΕΟΠΠΕΠ είναι σταθμισμένα για τον ελληνικό πληθυσμό, για εφήβους και νέους. Είναι επιστημονικά έγκυρα εργαλεία που κατασκευάστηκαν το 2006-2007 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο Ευρωπαϊκού προγράμματος του Γ'ΚΠΣ με τίτλο «Επένδυση στον άνθρωπο: Ανάπτυξη μεθοδολογίας και εφαρμογή σύγχρονων εργαλείων ΣΕΠ και υπηρεσιών συμβουλευτικής».

Μερικά από τα εργαλεία αυτοδιερεύνησης που μπορεί να χρησιμοποιήσει κάθε ενδιαφερόμενος στην παραπάνω ιστοσελίδα για να γνωρίσει τον εαυτό του και να σχεδιάσει το μέλλον είναι:

- Τεστ Επαγγελματικού Προσανατολισμού: τεστ ενδιαφερόντων, επαγγελματικών αξιών και επαγγελματικών αποφάσεων για γνωριμία με τον εαυτό μας, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα.
- «Καριεροσκόπιο»: Κοιτάζοντας Μέσα. Κοιτάζοντας Έξω. Κοιτάζοντας Γύρω: σύντομες ασκήσεις για αυτογνωσία, συνειδητοποίηση προσόντων,

διερεύνηση εναλλακτικών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών κατά το σχεδιασμό σταδιοδρομίας, λήψη αποφάσεων για υλοποίηση στόχων αλλά και επιτυχή προσπέλαση εμποδίων.

- «Σταυροδρόμια Καριέρας: Ατομικό Σύστημα Σχεδιασμού Σταδιοδρομίας: αφορά νέους που ολοκλήρωσαν έναν κύκλο σπουδών και επέλεξαν μια επαγγελματική πορεία αλλά δεν γνωρίζουν με βεβαιότητα πού οδηγεί και σκέφτονται να κάνουν κάποιες αλλαγές, καθώς βρίσκονται σε ένα σταυροδρόμι στην καριέρα τους. Οι ατομικές ασκήσεις και δραστηριότητες που περιλαμβάνει αυτό το βιβλίο βοηθούν στις επιλογές και μπορεί να αποτελέσουν διέξοδο και ευκαιρία για επαγγελματική ικανοποίηση.
- «Παίρνω τον έλεγχο: Βρίσκω τον δρόμο μου αντιμετωπίζοντας την ανεργία»: περιγράφονται τα συναισθήματα των ανθρώπων που βίωσαν την ανεργία αλλά και οι προτάσεις τους για να βοηθήσουν άλλους συνανθρώπους που αντιμετωπίζουν το άγχος της ανεργίας.
- Οδηγός Κινητικότητας στην Ευρώπη: πληροφορίες για μαθητές, νέους άλλα και κάθε ενδιαφερόμενο που αναζητά ευκαιρίες για σπουδές και εργασία σε Ευρωπαϊκές χώρες.

Δεν θα πρέπει βέβαια να ξεχνά κανείς ότι ένα τεστ δεν μπορεί να απαντήσει σε όλα και να έχει παντοτινή αξία. Ο καθένας είναι μοναδικός, με διαφορετική προσωπικότητα, αλλά και η επιστήμη, η τεχνολογία, η εκπαίδευση και η αγορά εργασίας μεταβάλλονται συνεχώς.

Τα αποτελέσματα κάποιου τεστ - μια περιγραφή για τα ενδιαφέροντά του και τα προσωπικά του χαρακτηριστικά - μπορεί να τα αξιοποιήσει κάποιος με τη βοήθεια ενός Συμβούλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού, όμως δεν αποτελούν ασφαλή διάγνωση για ολόκληρη τη ζωή του, αλλά μπορεί να διευρύνει τις προοπτικές του και τους ορίζοντές του, να αντλήσει τη χρήσιμη πληροφορία που θα την αξιοποιήσει στη λήψη απόφασης και να βοηθηθεί κάνοντας τις κατάλληλες επιλογές για τη σταδιοδρομία του.

3.2. Πληροφόρηση

Ένας δεύτερος στόχος της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας αποτελεί η Πληροφόρηση. Η Επικοινωνία είναι κάθε μορφής κοινωνική αλληλεπίδραση που στηρίζεται στη μεταφορά λεκτικών ή μη λεκτικών μηνυμάτων που προέρχονται από διαφορετικές πηγές.

Σύμφωνα με μια θεώρηση της Επικοινωνίας αυτή νοείται ως μια γραμμική διαδικασία που μεταδίδει ένα μήνυμα από τον πομπό στο δέκτη μέσω ενός καναλιού. Θεωρείται πετυχημένη η διαδικασία όταν καταφέρει ο πομπός να επηρεάσει τη συμπεριφορά ή τη συναισθηματική κατάσταση του δέκτη.

Μια άλλη σχολή μελέτης της Επικοινωνίας δεν τη θεωρεί ως απλή μετάδοση ενός μηνύματος αλλά ως παραγωγή και ανταλλαγή νοημάτων

μέσα στην ευρύτερη κουλτούρα του κοινωνικού πλαισίου. Με τη μέθοδο της Σημειωτικής ή Σημειολογίας δεν θεωρεί τις παρανοήσεις του μηνύματος ενδείξεις αποτυχίας της επικοινωνιακής σχέσης αλλά απόρροια των πολιτισμικών διαφορών ανάμεσα στον πομπό και στο δέκτη, που εφόσον έχουν διαφορετική κουλτούρα αποδίδουν διαφορετικό νόημα στο μήνυμα της επικοινωνίας. Ο δέκτης, ο «αναγνώστης» ή «παραγωγός» έχει ενεργητικό ρόλο και σημαντική επίδραση στην επικοινωνιακή σχέση.

Η ανάπτυξη των ΜΜΕ και ιδιαίτερα του Διαδικτύου τα τελευταία χρόνια είναι τρομακτική - η άμεση και παγκόσμια διάδοση πληροφοριών είναι γεγονός. Η Κριτική Αναπτυξιακή θεωρία υποστηρίζει ότι το άτομο ζει αποκομμένο από το χώρο λήψης αποφάσεων, έχει αλλοτριωθεί από την εργασία του και είναι επηρεασμένο από την καταναλωτική κουλτούρα. Η Πληροφόρηση, η Τεχνολογία, η Επικοινωνία σήμερα σχετίζονται όλο και περισσότερο με την Εκπαίδευση, την απασχόληση αλλά και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Η ανάπτυξη ικανοτήτων αναζήτησης, κριτικής ανάγνωσης, αξιολόγησης και αξιοποίησης της πληροφορίας είναι δεξιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν, ώστε να αναγνωστεί κριτικά η πληροφορία. Με βάση αυτό το θεωρητικό μοντέλο η Πληροφόρηση είναι Κοινωνιογνωσία και παίζει σημαντικό ρόλο, μαζί με την αυτογνωσία και τη λήψη απόφασης, στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και στη δια βίου ανάπτυξη της Σταδιοδρομίας.

Στην εποχή μας η ταυτότητα του καθενός σε προσωπικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο καθορίζεται από τα ΜΜΕ, απουσιάζει όμως συχνά η αγωγή του ανθρώπου σχετικά με αυτά τα μέσα και σε συνδυασμό με τις ραγδαίες αλλαγές, με την έλλειψη γνώσης και δεξιοτήτων διαχείρισης της πληροφορίας δημιουργείται ανασφάλεια και αβεβαιότητα για το αύριο. Ό,τι προέβλεψε ή σε ό,τι επένδυσε επαγγελματικά κάποιος πολλές φορές ακυρώνεται και αυτό προκαλεί, όπως είναι αναμενόμενο, απογοήτευση, ανασφάλεια, ανησυχία για το αύριο.

Με την κριτική ανάγνωση των πληροφοριών, την ενεργό αναζήτηση και οργάνωσή τους αλλά και τη ευρύτερη ενημέρωση για τα κοινωνικοοικονομικά θέματα, ο άνθρωπος θα φτάσει στην κοινωνιογνωσία, που φαίνεται από όλα τα παραπάνω, απόλυτα αναγκαία. Η ανάπτυξη της κριτικής κοινωνιογνωσίας προωθεί και την ανάπτυξη της κριτικής αυτογνωσίας. Όσο περισσότερο το άτομο αναπτύσσει την αυτοεκτίμησή του, τόσο γίνεται περισσότερο ανοιχτό στις πληροφορίες του περιβάλλοντος. Όσο ερευνά κριτικά το περιβάλλον, τόσο περισσότερα ερεθίσματα παίρνει μέσα από τις πληροφορίες στις οποίες είναι ανοιχτό.

Η προσφορά πληροφοριών είναι πλούσια, όμως ο μετασχηματισμός της σε χρήσιμο υλικό για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό των νέων αλλά και των μεγαλύτερων σε ηλικία ανθρώπων είναι το ζητούμενο.

Ο Οδηγός Καλών Πρακτικών για την Ανάπτυξη Πολιτικής στη Δια Βίου Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό είναι ένα έγγραφο αναφοράς που εκπονήθηκε από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Πολιτική στη δια

βίου Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό (ELGPN), ένα δίκτυο κρατών μελών, το οποίο χρηματοδοτήθηκε από την Ε.Ε στο πλαίσιο του Προγράμματος Δια Βίου μάθηση. Οι απόψεις που εκφράζονται σε αυτό είναι του ELGPN και δεν αντικατοπτρίζουν κατ'ανάγκη την επίσημη θέση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ή άλλου που ενεργεί για λογαριασμό της Επιτροπής. Το παράρτημα Β του Οδηγού περιλαμβάνει εργαλεία και μέσα που σχετίζονται με τη διαφάνεια και την αναγνώριση προσόντων για την υποστήριξη της κινητικότητας στην Ευρώπη. Το Europass (Ευρωδιαβατήριο) λειτουργεί στην Ελλάδα από την 1^η Μαΐου 2005 και εκπροσωπείται από τον ΕΟΠΠΕΠ. Αποτελεί τον ενιαίο εθνικό φορέα που στοχεύει στη βελτίωση της διαφάνειας των επαγγελματικών προσόντων και δεξιοτήτων, με σκοπό την προώθηση της κινητικότητας στην Ευρώπη τόσο για εκπαιδευτικούς σκοπούς όσο και για επαγγελματικούς.

Μια προσπάθεια οργάνωσης βάσεων δεδομένων στο διαδίκτυο για διαχείριση και διάχυση πληροφοριών σε ολόκληρο τον πληθυσμό αποτελούν τα συστήματα Πρωτέας², Ploteus³ και Euroguidance⁴.

Η Ευρωπαϊκή Ταξινόμηση Δεξιοτήτων, Ικανοτήτων και Επαγγελμάτων (ESCO) παρέχει πληροφορίες για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την απασχόληση και σχεδιάστηκε για να βοηθήσει τους ανθρώπους να καταθέτουν τις εμπειρίες τους από την εκπαίδευση, την εργασία και τη ζωή σε σχέση με διάφορα επαγγέλματα.

Το Πανόραμα Δεξιοτήτων της ΕΕ είναι ένας δικτυακός τόπος και παρουσιάζει ποσοτικές και ποιοτικές πληροφορίες σχετικά με τις βραχυπρόθεσμες ή μεσοπρόθεσμες ανάγκες σε δεξιότητες, την προσφορά δεξιοτήτων και τις αναντιστοιχίες δεξιοτήτων ανά τομέα, ανά επάγγελμα, ανά χώρα. Από δεδομένα και προβλέψεις που συγκεντρώνονται στις χώρες της ΕΕ θα επισημαίνονται τα ταχύτερα αναπτυσσόμενα επαγγέλματα αλλά και εκείνα με υψηλό αριθμό κενών θέσεων εργασίας.

Το ηλεκτρονικό Φόρουμ Δια βίου Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας «ΙΡΙΔΑ», που δημιουργήθηκε από τον ΕΟΠΠΕΠ, αποτελεί βήμα διαλόγου και διαβούλευσης σε θέματα που σχετίζονται με την παροχή υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Συ.Ε.Π.). Ανταλλάσσονται απόψεις που αφορούν στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας και υπάρχει συνεργασία και δικτύωση των στελεχών που εργάζονται σε δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς στην Ελλάδα. Η πρόσβαση στο φόρουμ επιτρέπεται μόνο σε εγγεγραμμένους χρήστες με προσωπικό κωδικό.

2 http://ploigos.eoppep.gr/ekep/external/ext_lo_search.zul?uaId=1 (προσπελάστηκε στις 13/9/2015)

3 <https://ec.europa.eu/ploteus/en> (προσπελάστηκε στις 13/9/2015)

4 <http://euroguidance.eu/guidance-in-europe/networks-and-institutions/> (προσπελάστηκε στις 13/9/2015)

3.3. Λήψη Απόφασης

3.3.1. Μοντέλα Λήψης Απόφασης

Η ζωή του ανθρώπου είναι γεμάτη από αποφάσεις που πρέπει να πάρει, άλλοτε σημαντικές και καθοριστικές για τη ζωή του και άλλοτε μικρότερες και λιγότερο καθοριστικές. Η λέξη απόφαση έχει βαρύνουσα σημασία και σε θέματα προσανατολισμού της σταδιοδρομίας κατέχει κεντρική θέση. Καθιστά το άτομο ικανό να συγχρονιστεί με το στενότερο και ευρύτερο περιβάλλον του για τον προσανατολισμό της σταδιοδρομίας του, αφού πιθανότατα να ασχοληθεί με μια σειρά επαγγελμάτων στη ζωή του, και το να πάρει μια απόφαση θεωρείται σημαντική δεξιότητα.

Σύμφωνα με τους Thoresen και Mehrens (1967) «απόφαση είναι η διαδικασία επιλογής μιας κατεύθυνσης δραστηριοτήτων ανάμεσα σε έναν αριθμό εναλλακτικών λύσεων»⁵.

Η απόφαση είναι μια διαδικασία που τα αποτελέσματά της βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την υπόλοιπη ζωή του ατόμου. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων είναι τριών ειδών: προσωπικοί, περιβαλλοντικοί και παράγοντες σχετικοί με την απόφαση.

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως οι αξίες, η νοημοσύνη, τα κίνητρα, η συναισθηματική ωριμότητα, η αυτοαντίληψη καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την απόφαση καθώς διαμορφώνονται μέσα από κοινωνικούς, οικονομικούς, επαγγελματικούς, θρησκευτικούς, πολιτιστικούς παράγοντες. Ο σημαντικότερος παράγοντας που σχετίζεται με την απόφαση είναι η δυνατότητα αναστρεψιμότητας της απόφασης. Ακολουθεί σύντομη αναφορά σε πέντε θεωρητικά μοντέλα λήψης απόφασης.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Hilton (1962)⁶ όταν το άτομο βρίσκεται σε γνωστική ασυμφωνία δεν μπορεί να πάρει κάποια απόφαση, δηλαδή όταν ασπάζεται συγχρόνως στάσεις ασυμβίβαστες μεταξύ τους ή όταν υπάρχει διάσταση ανάμεσα στις πεποιθήσεις του και την πραγματική συμπεριφορά.

Στο μοντέλο του Gellat (1962)⁷ σημαντικό ρόλο παίζουν οι πληροφορίες που έχει το άτομο στη διάθεσή του, καταλήγοντας μετά από εκτιμήσεις σε μια απόφαση, τελική ή διερευνητική που, αν με τη σειρά της είναι διερευνητική θα καταλήξει σε νέα (τελική ή διερευνητική).

Στο μοντέλο λήψης απόφασης του Katz⁸ το σύστημα αξιών του ατόμου, το σύστημα πληροφοριών και το σύστημα πρόβλεψης πιθανών εκβάσεων παίζουν

5 Δημητρόπουλος Ε.(1999), Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, τ.Β, Αθήνα: Γρηγόρη ,σ.233

6 Δημητρόπουλος Ε.(1999), Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, τ.Β, Αθήνα: Γρηγόρη , σ.240-242

7 Δημητρόπουλος Ε.(1999), Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, τ.Β, Αθήνα: Γρηγόρη , σ.242-244

8 Ευσταθιάδου Α.(2014-15), Σημειώσεις στο μάθημα Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης-Λήψης Απόφασης και Συμβουλευτικής. Χειμερινό εξάμηνο 2014-2015.ΠΕΣΥΠ Κοζάνης.

καθοριστικό ρόλο, γιατί το άτομο ιεραρχεί τις εναλλακτικές επιλογές, λαμβάνοντας υπόψη του την πιθανότητα επιτυχίας και την αξία που τους έχει δώσει, επιλέγοντας τελικά την απόφαση που έχει τη μεγαλύτερη προσδοκώμενη αξία.

Η θεωρία λήψης απόφασης του Vroom (1964)⁹ είναι ένα σύνθετο μαθηματικό - στατιστικό μοντέλο, στο οποίο γίνεται διάκριση στις έννοιες της επαγγελματικής προτίμησης, επιλογής και επίτευξης. Η επαγγελματική προτίμηση είναι συνάρτηση της υποκειμενικής αξίας που αποδίδει το άτομο σε κάθε ένα από τα επιμέρους αποτελέσματα της επιλογής του και της υποκειμενικής εκτίμησής του ως προς το βαθμό σύνδεσης της κάθε επιλογής με αυτά τα αποτελέσματα. Η επαγγελματική επιλογή είναι η δύναμη που ωθεί το άτομο σε μια επιλογή, που προκύπτει από το σθένος των αποτελεσμάτων σε συνάρτηση με την πιθανότητα να συμβούν (προσδοκίες). Η επαγγελματική επίτευξη είναι το τελικό επάγγελμα στο οποίο καταλήγει το άτομο, που μπορεί να είναι διαφορετικό από το προτιμώμενο ή το επιδιωκόμενο.

Σύμφωνα με τον Harren (1979)¹⁰ το πιο διαδεδομένο σύστημα ταξινόμησης των τρόπων λήψης απόφασης κάνει λόγο για τρία πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία σηματοδοτούν τρεις τρόπους λήψης απόφασης: τον (ορθο)λογικό, τον διαισθητικό και τον εξαρτημένο. Στον (ορθο)λογικό τρόπο λήψης απόφασης το άτομο εξερευνά τον εαυτό του, τις προηγούμενες εμπειρίες αλλά και τις συνέπειες των ενεργειών του για να λάβει συνετές αποφάσεις και αναλαμβάνει ο ίδιος την ευθύνη της επιλογής του. Ο διαισθητικός τρόπος λήψης απόφασης δίνει έμφαση στα συναισθήματα, στις αισθήσεις, τη φαντασία. Οι αποφάσεις είναι χρήσιμες σε απρόβλεπτες και επείγουσες καταστάσεις αλλά δεν προβλέπουν μελλοντικές συνέπειες. Ο εξαρτημένος τρόπος λήψης απόφασης στηρίζεται στις απόψεις, τις αποφάσεις και τις επιλογές των άλλων, ανάγοντας την ευθύνη της επιλογής σε άλλους εκτός του εαυτού του.

Στα πλαίσια του Κριτικού Αναπτυξιακού Μοντέλου για τον Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό που προτείνει η Χρ. Κοσμίδου-Hardy,¹¹ οι αποφάσεις που λαμβάνει ο ενδιαφερόμενος αφορούν στον ευρύτερο εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό. Το άτομο προβληματίζεται για τους παράγοντες που επέδρασαν στις αποφάσεις του, για τις αξίες, τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις το ρόλο της οικογένειας, τα ΜΜΕ αλλά και τους παράγοντες και τις συγκυρίες στον κοινωνικό και οικονομικό τομέα. Η ευελιξία τον χαρακτηρίζει για να υλοποιήσει μια σειρά από σχετικά επαγγέλματα αλλά και η φαντασία και η δημιουργικότητα θα τον βοηθήσουν να συσχετίσει τις διάφορες πτυχές του

9 Δημητρόπουλος Ε.(1999), Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, τ.Β, Αθήνα: Γρηγόρη , σ.244

10 Ευσταθιάδου Α.(2014-15), Σημειώσεις στο μάθημα Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης-Λήψης Απόφασης και Συμβουλευτικής. Χειμερινό εξάμηνο 2014-2015.ΠΕΣΥΠ Κοζάνης.

11 Κοσμίδου - Hardy Χρ. Ένα Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο για τον Εκπαιδευτικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό: Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα; Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, τ.38-39, Οκτώβριος & Δεκέμβριος 1996, σσ.25-52.

εαυτού του με σπουδές και επαγγέλματα καθώς και με το περιβάλλον για να έχουν οι αποφάσεις του περισσότερες πιθανότητες υλοποίησης και, όσο αυτό είναι δυνατό, θετικές συνέπειες για τον ίδιο.

3.4. Μετάβαση

Ένας από τους κύριους σκοπούς στη Συμβουλευτική Προσανατολισμού είναι η μετάβαση, δηλαδή η διαδικασία μετακίνησης του ατόμου από μια πραγματικότητα σε άλλη. Όταν το μικρό παιδί απομακρύνεται από την οικογένεια για να πάει στο νηπιαγωγείο ή αργότερα στο Δημοτικό ή στο Γυμνάσιο (που πιθανόν θα βρίσκεται σε άλλη γειτονιά ή κωμόπολη ή και άλλη πόλη), στο Λύκειο και στο Πανεπιστήμιο (συνήθως μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας) υπάρχει μετάβαση.

Το πέρασμα από το χώρο της εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας περιλαμβάνει και αυτό διαδικασίες μετάβασης, όπως και η μετακίνηση από ένα είδος εκπαίδευσης, απασχόλησης ή κατάρτισης σε άλλο. Πολλές δράσεις καθοδήγησης σχεδιάστηκαν για να στηρίζουν τους ενδιαφερόμενους κατά τη μετάβαση αυτή. Η μετάβαση από την εκπαίδευση στην απασχόληση (πορεία ένταξης στην εργασία, είδος απασχόλησης, σε σχέση με το επίπεδο και την κατάσταση, και τη διάρκεια) είναι περίπλοκη. Η ένταξη στην απασχόληση εξαρτιέται από πολλούς παράγοντες (φύλο, ηλικία, προσόντα, πολιτική απασχόλησης υπηρεσίες Συμβουλευτικής κλπ).¹²

Περιλαμβάνει επίσης την έξοδο από την αγορά εργασίας με κατεύθυνση την ανεργία ή την ανατροφή παιδιών και την επιστροφή στην απασχόληση, εκπαίδευση ή κατάρτιση μετά από κάποια περίοδο εκτός εργασίας, εκπαίδευσης ή κατάρτισης αλλά και τη μετάβαση από τη φάση της εργασίας στην συνταξιοδότηση, η οποία μπορεί να είναι συνδεδεμένη με ψυχολογικά προβλήματα που μπορεί να εμφανιστούν στο άτομο που βιώνει πιθανόν και άλλα προβλήματα υγείας, σκεπτόμενος ταυτόχρονα τα γηρατειά και το θάνατο.

Προκύπτουν, λοιπόν, δυσκολίες στην απόφαση αλλά και στην υλοποίηση τέτοιων αλλαγών, καθώς και δυσκολίες προσαρμογής στο νέο χώρο ή στο νέο ρόλο που αναλαμβάνει κάποιος και συνήθως επικρατεί αναστάτωση και ταραχή. Γίνεται φανερή η μεγάλη ανάγκη που υπάρχει για στήριξη του ατόμου και του περιβάλλοντός του αλλά και η προετοιμασία για επιτυχή αντιμετώπιση των καταστάσεων αυτών.

Στα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού του ΥΠΕΠΘ, που λειτουργούν σε όλη την Ελλάδα μαθητές, γονείς, καθηγητές που διδάσκουν ΣΕΠ και νέοι έως 25 ετών θα βρουν στήριξη και πληροφόρηση σε θέματα επιλογής σπουδών ή επαγγελματικής απασχόλησης μέσα από προσωπικές συνεντεύξεις

12 Cedefop. Ευρωπαϊκό κέντρο για την ανάπτυξη επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στο: <http://www.cedefop.europa.eu/en/themes/developing-lifelong-learning> (προσπελάστηκε στις 10/6/2015)

και τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού εγκεκριμένα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ο χαρακτήρας και ο ρόλος τους είναι υποστηρικτικός και επιστημονικός, υλοποιώντας διάφορες δραστηριότητες, όπως σεμινάρια, ημερίδες, ενημερωτικές ομιλίες σε συνεργασία με φορείς σε τοπικό και εθνικό επίπεδο.

Στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ο Σύμβουλος ΣΕΠ στα ΚΕΣΥΠ της πρωτεύουσας κάθε νομού για να διευκολύνει τη μετάβαση των μαθητών εστιάζει κυρίως στην αξιοποίηση των διάφορων πηγών πληροφόρησης και τη διερεύνηση του περιβάλλοντος, τον τρόπο σύνταξης βιογραφικού σημειώματος, τις προοπτικές των διάφορων επαγγελμάτων, τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής για αποτελεσματική επικοινωνία αλλά και αυτές που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Στο ρόλο των Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού περιλαμβάνεται η ευαισθητοποίηση και στήριξη των νέων στις αλλαγές που συμβαίνουν στο χώρο της εκπαίδευσης και η παροχή βοήθειας στη μετάβαση από το χώρο της εκπαίδευσης ή κατάρτισης στην εργασία για την αντιμετώπιση κάποιων δυσκολιών.

Το 2011, ανεστάλη η λειτουργία των Γραφείων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑΣΕΠ), που λειτουργούσαν στα σχολεία.

Οι κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις οδηγούν στην ανάγκη επανακαθορισμού και επανεκτίμησης των λειτουργιών του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και το ρόλο των Συμβούλων. Η επαναλειτουργία των ΓΡΑΣΕΠ, όπου θα παρέχονται δωρεάν συμβουλευτικές υπηρεσίες κρίνεται απαραίτητη. Η στελέχωσή τους μπορεί να γίνει από καθηγητές με σχετικούς Μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών ή κατάλληλα επιμορφωμένους για το σκοπό αυτό (π.χ. κάτοχοι τίτλων Ετήσιων Προγραμμάτων Εξειδίκευσης στη Συμβουλευτική και στον Προσανατολισμό - ΠΕΣΥΠ της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε).

Η μετάβαση δεν είναι μια απλή διαδικασία. Απειλεί και υπόσχεται να εμφανίζεται σε όλη τη διάρκεια της εργασιακής ζωής, αφού η σταθερότητα είναι όρος που ανήκει στο παρελθόν. Για δυναμική προσαρμογή στα νέα δεδομένα η γνώση που αποκτάμε πρέπει να είναι μετατρέψιμη για να εφαρμοστεί σε ποικίλα πλαίσια. Με αυτό το σκεπτικό ο σχεδιασμός και η οργάνωση του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού μέλλοντος προϋποθέτει την αποφυγή επιλογής ενός και μόνο επαγγέλματος και την ανάπτυξη δεξιοτήτων επιβίωσης.

Ο στόχος των προγραμμάτων μετάβασης στο Κριτικό Αναπτυξιακό μοντέλο είναι η ολική και δια βίου ανάπτυξη του ανθρώπου που θα τον βοηθήσει να ετοιμάζεται κατάλληλα, στηριζόμενος στον εαυτό του, καθώς προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα με θετική αυτοαντίληψη και υψηλή αυτοεκτίμηση.

4. Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός και η απόκτηση δεξιοτήτων ζωής και δια βίου ανάπτυξης σταδιοδρομίας

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός που διδάσκεται στη Γ' Γυμνασίου

στοχεύει στην παροχή ενθάρρυνσης στους μαθητές στα διάφορα στάδια ανάπτυξής τους, ώστε να συνειδητοποιήσουν τις κλίσεις τους, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να διεκδικήσουν τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίνεσθαι.

Από το 1978 πειραματικά εφαρμόζεται στη Β/μια Εκπαίδευση και από το 1985 όπως είναι σήμερα. Ο νόμος 1566/85 που αφορά τη δομή και λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης αποδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα στο θεσμό του ΣΕΠ που στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, στην πληροφόρησή τους για τις επαγγελματικές διεξόδους, στην ενημέρωσή τους για τα μεταβατικά στάδια προς την επαγγελματική τους αποκατάσταση και την αρμονική ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο¹³.

Στην Α/θμια Εκπαίδευση ο δάσκαλος εφαρμόζει τον ΣΕΠ μέσα από την πληροφόρηση και τη διάχυση εννοιών που σχετίζονται με τα επαγγέλματα και τη σταδιοδρομία στα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση η εφαρμογή του θεσμού γίνεται μέσα από τα Γραφεία Διασύνδεσης, που ιδρύθηκαν το 1994. Η παροχή υπηρεσιών έχει κυρίως ενημερωτικό χαρακτήρα και επικεντρώνεται στις ευκαιρίες απασχόλησης, στις τρέχουσες υποτροφίες και σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών.

Ένα σύγχρονο μοντέλο Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού πρέπει να στοχεύει στην παροχή βοήθειας στους μαθητές για να αναπτύξουν δεξιότητες σταδιοδρομίας και ζωής. Σε αυτό το σημείο θα τονίσουμε την ανάγκη εφαρμογής του Κριτικού Αναπτυξιακού Διαγνωστικού Μοντέλου Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, το οποίο προτάθηκε από την Κοσμίδου- Hardy Χρ. (1996)¹⁴ ως η καταλληλότερη ευέλικτη προσέγγιση στα ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης στη σύγχρονη ρευστή κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα.

Το Μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη του μαθητή μέσα από μια ολιστική θεώρηση των σημαντικών μεταβάσεων αλλά και την ενεργό στάση του ατόμου για την απόκτηση της γνώσης, τόσο του εσωτερικού κόσμου αλλά και του περιβάλλοντος, προκειμένου να δομήσει υγιείς βάσεις για να προχωρά συνεχώς σε δυναμικές μεταβάσεις και να λαμβάνει αποφάσεις. Εκτός από την εκτίμηση των δυνατοτήτων του ατόμου, εστιάζει στη βιωματική γνωριμία του κόσμου της εργασίας από τους μαθητές και στην εκπαίδευσή τους, ώστε να καλλιεργήσουν δεξιότητες διαχείρισης ζωής και εργασίας. Ενσωματώνοντας σε ένα ξεχωριστό μάθημα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης Σταδιοδρομίας ή και με διάχυση σε όλο το Πρόγραμμα Σπουδών, σε συνδυασμό με εξωσχολικές δραστηριότητες αλλά και εκπόνηση Προγραμμάτων Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Αγωγής Σταδιοδρομίας στη Δευτεροβάθμια, προωθείται η ενεργός

13 Νόμος 1566/85

14 Κοσμίδου - Hardy Χρ. Ένα Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο για τον Εκπαιδευτικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό: Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα; Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, τ.38-39, Οκτώβριος & Δεκέμβριος 1996, σσ.25-52.

συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό ποικίλων βιωματικών δράσεων, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους για μάθηση και προσωπική ανάπτυξη, καθώς ενθαρρύνεται και η πρόσβασή τους και στις λιγοστές- δυστυχώς - δωρεάν υπηρεσίες Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας που πρέπει να ενισχυθούν και να αναβαθμιστούν.

Σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο η υλοποίηση δράσεων μέσα από τα παραπάνω Προγράμματα ή και μαθήματα - σε συνεργασία με την τοπική κοινωνία, τις επιχειρήσεις, τους εργοδότες - «ανοίγουν» το σχολείο στην κοινωνία, «γκρεμίζουν» τους τοίχους του και προωθούν τη μάθηση και τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπλέον εξοικειώνουν τους μαθητές με θέματα που αφορούν αποτελέσματα ερευνών για πρόγνωση αναγκών σε δεξιότητες αλλά και δίνεται έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα (shift from inputs to learning outcomes)¹⁵ μέσα στη δια βίου μάθηση.

Οι συνεχείς αλλαγές τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στη αγορά εργασίας καθιστούν αναγκαία την αναθεώρηση της έννοιας του επαγγέλματος και τον επαναπροσδιορισμό των προσόντων, τυπικών και μη, που απαιτούνται για την άσκηση των διαφόρων επαγγελμάτων. Για κάθε θέση εργασίας πέρα από τυπικά προσόντα δίνεται έμφαση από τους εργοδότες και σε άλλες δεξιότητες που έχει ο υποψήφιος για εργασία και πολλές φορές γίνεται λόγος για πετυχημένες επαγγελματικές σταδιοδρομίες ατόμων που στηρίχτηκαν σε ικανότητες και ατομικά χαρακτηριστικά που καμιά σχέση δεν είχαν με πτυχία, μεταπτυχιακά και άλλους τίτλους σπουδών.

Οι δεξιότητες διαχείρισης Σταδιοδρομίας μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες:

- τεχνικές - επαγγελματικές,
- διαπολιτισμικές,
- κοινωνικές.

Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει ανάπτυξη ικανοτήτων που είναι απαραίτητες στη σημερινή τεχνολογική εποχή και μπορούν να αξιοποιηθούν σε οποιαδήποτε θέση εργασίας, όπως η γνώση χρήσης Η/Υ και η ικανότητα αξιοποίησής τους στην εργασία, την ψυχαγωγία και την επικοινωνία με κριτικό πνεύμα, η ικανότητα στην πρόσκτηση της πληροφορίας αλλά και άλλες «οριζόντιες» ικανότητες, που, όπως ορίζονται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, περιλαμβάνουν επικοινωνία στη μητρική γλώσσα αλλά και σε ξένες γλώσσες, μαθηματική ικανότητα (ανάπτυξη και χρήση μαθηματικών συλλογισμών), ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη (γνώση γεγονότων σύγχρονης εποχής εθνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας, συμμετοχή στις δραστηριότητες της γειτονιάς ή της κοινότητας, λήψη αποφάσεων, συμμετοχή σε ψηφοφορίες).

15 The shift to learning outcomes. Conceptual, political and practical developments in Europe. CEDEFOP.2008. Στο: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4079_en.pdf (προσπελάστηκε στις 10/6/2015).

Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στις «ευρωδεξιότητες», στα διεθνή προσόντα που πρέπει να κατέχει κάποιος για να δράσει επαγγελματικά σε διεθνές επίπεδο. Ο άνθρωπος σήμερα σχεδιάζει τη σταδιοδρομία του έτσι ώστε, να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της διεθνούς αγοράς εργασίας σε ένα ευρύτερο γεωγραφικό πλαίσιο, αξιοποιώντας ευκαιρίες και εκτός τόπου κατοικίας. Η διαπολιτισμική ικανότητα, η ικανότητα δηλαδή δημιουργικής αλληλεπίδρασης με ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και η πολιτιστική γνώση που περιλαμβάνει επίγνωση της τοπικής, εθνικής και ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς και της θέσης τους στον κόσμο, βασική γνώση σημαντικών πολιτιστικών έργων και κατανόηση γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας στην Ευρώπη και στον κόσμο συνθέτουν τα στοιχεία αυτής της κατηγορίας. Η κοινωνική ευαισθητοποίηση οδηγεί τον άνθρωπο στην ενσυναίσθηση, στο να βιώσει δηλαδή τη θέση του άλλου, να τον καταλάβει καλύτερα και να λειτουργήσει ως μέρος ενός ευρύτερου συνόλου.

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι γνωστές και ως προσωπικές δεξιότητες. Σχετίζονται με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου και διακρίνονται σε νοητικές (ορθή κρίση, κριτική ανάλυση, γραπτή και προφορική επικοινωνία), επιχειρηματικές (υπευθυνότητα, δημιουργικότητα, αυτοπεποίθηση, λήψη αποφάσεων, πρωτοβουλία), διαπροσωπικές (συνεργασία, χειρισμός συγκρούσεων).

Ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας με τη συνεργασία των δεκαπενταμελών συμβουλίων, το σύλλογο γονέων, την οικογένεια, εθελοντικές ομάδες πολιτών ή ιδιώτες σε ομάδες, υιοθετώντας πρακτικές προσεγγίσεις και κατάλληλες τεχνικές, γίνεται ο φορέας που θα αναλάβει τη διδασκαλία των δεξιοτήτων μέσα από το παίξιμο ρόλων, την προσομοίωση, τις ασκήσεις.

5. Επίλογος

Στη σύγχρονη εποχή, η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, είναι διαδικασία που πρέπει να παρέχεται δια βίου και δεν πρέπει να περιορίζεται στην πληροφόρηση και τη βοήθεια που παρέχει ο Σύμβουλος για την επιλογή κατεύθυνσης σπουδών σε κάποιον υποψήφιο συνήθως στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου. Είναι απαραίτητο να αρχίζει από την προσχολική ηλικία και να συνεχίζεται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αλλά και σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Η διάχυση, η ενσωμάτωση δηλαδή όλων των λειτουργιών της Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε κάθε δραστηριότητα του ατόμου, τόσο διδακτική (σε όλα τα μαθήματα) όσο και εξωδιδακτική, θα βοηθήσει στην κατεύθυνση αυτή. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, δηλαδή η πολύπλευρη διερεύνηση και μελέτη θεμάτων επαγγελματικού προσανατολισμού μέσα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στην εκπαίδευση θα βοηθήσει στη διάχυση των στόχων και των λειτουργιών του Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Σε κάθε εργασιακό χώρο απαιτούνται προσαρμογές και αλλαγές για δυο

τουλάχιστον αιτίες : α)το ίδιο το άτομο που, καθώς περνάει ο χρόνος μεγαλώνει, αλλάζει ρόλους, έχει διαφορετικά κίνητρα και ίσως διαφορετικές αξίες και β)το περιβάλλον που ζει και εργάζεται και οι αλλαγές που συντελούνται σε όλους τους τομείς του και το επηρεάζουν.

Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα και η επαγγελματική ανθεκτικότητα είναι σημαντικές δεξιότητες που βοηθούν το άτομο να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις αλλαγές, καθώς οι εναλλακτικές προοπτικές που επινοεί κάποιος για τον εαυτό του τον οδηγούν να ανακαλύψει νέες ευκαιρίες σταδιοδρομίας και ταυτόχρονα νέες δυνατότητες για τον ίδιο.

Ο σχεδιασμός της σταδιοδρομίας σήμερα πρέπει να γίνεται με γνώμονα την «ετοιμότητα στο τυχαίο» και να αναζητά ο ενδιαφερόμενος μια θέση σε ένα επάγγελμα ακόμη και αν δεν κατέχει όλες τις απαιτούμενες δεξιότητες εκείνη τη χρονική στιγμή. Ξεπερνά τις δυσκολίες, δε σταματά να μαθαίνει, δε φοβάται τα λάθη και την αποτυχία, φροντίζει να εμπλουτίζει δια βίου τις δεξιότητές του. Είναι ευθύνη της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας να εντάξει σε όλα τα προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας τη διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δημητρόπουλος Ε.(1998), *Συμβουλευτική Προσανατολισμός*, τ.Α. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος Ε.(1999), *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας*, τ.Β, Αθήνα: Γρηγόρη
- Ευσταθιάδου Α.(2014-15), *Σημειώσεις στο μάθημα Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης-Λήψης Απόφασης και Συμβουλευτικής*. Χειμερινό εξάμηνο,2014-2015.ΠΕΣΥΠ Κοζάνης.
- ΚΑΝΕΠ/ ΓΣΕΕ(2014).Εκπαιδευτικό Υλικό Επιμορφωτικού Προγράμματος «*Βασικές Αρχές Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού - Θεωρία και Πρακτική για τη σύνδεση του σχολείου με την απασχόληση*».
- Κάντας Α.& Χαντζή, Α.(1991), *Ψυχολογία της Εργασίας. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμίδου - Hardy Χρ. *Ένα Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο για τον Εκπαιδευτικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό: Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα; Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*,τ.38-39, Οκτώβριος& Δεκέμβριος 1996,σσ.25-52.
- Κοσμίδου - Hardy Χρ. *Επένδυση στον άνθρωπο: Προσανατολισμοί Εκπαιδευτικοί και Επαγγελματικοί με βάση ένα Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο*. Ευρωπαϊκό Συνέδριο 31/3 - 1/4/2005. ΥΠΕΠΘ
- Σιδηροπούλου - Δημακάκου Δ., Αλεξοπούλου Γ., Αργυροπούλου Α., Δρόσος Ν., Ταμπούρη Σ. (2008).*Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*.

Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τομέας Ψυχολογίας. Αθήνα.
ΥΠΠΚ(2014), *Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πολιτικής για τη δια βίου καθοδήγηση* (EL-GPN).2012.Μτφ στην ελληνική γλώσσα : Υπηρεσία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής, Δ/νση Μ.Ε.

Ξενόγλωσση

Briscoe J.P., Hall D.T. (2006), The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 4-18.
Hall D.T. (2004), The protean career: A quarter - century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 1-13.
Herr E.L. (2001), Career Development and its Practice: A Historical Perspective. *The Career Development Quarterly*, 49.

Ιστοσελίδες

<http://www.eoppep.gr> (προσπελάστηκε στις 13/9/2015)
http://ploigos.eoppep.gr/ekep/external/ext_lo_search.zul?uaId=1
(προσπελάστηκε στις 13/9/2015)
<https://ec.europa.eu/ploteus/en> (προσπελάστηκε στις 13/9/2015)
<http://euroguidance.eu/guidance-in-europe/networks-and-institutions/>
(προσπελάστηκε στις 13/9/2015)
<http://www.cedefop.europa.eu/en/themes/developing-lifelong-learning>
(προσπελάστηκε στις 13/9/2015)
http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4079_en.pdf (προσπελάστηκε στις 13/9/2015)

Νόμοι

Νόμος Πλαίσιο 1566/85 : Δομή και λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Λούδα Θεοδότα** είναι φιλόλογος με 24 χρόνια υπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κάτοχος Πιστοποιητικού Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Πιστοποίηση ΤΠΕ στην Διδακτική Πράξη Β' επιπέδου, αξιολογήτρια Ψηφιακών Διδακτικών Σεναρίων Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ και καλή γνώση Αγγλικών (B2). Παρακολουθεί επιμορφωτικά σεμινάρια (ΠΕΚ, ΜΠΕ), συνέδρια και ημερίδες και συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Βουλή των Εφήβων, Euroscola, Etwinning). Στοιχεία επικοινωνίας: loudatheod@gmail.com

Η κ. **Φραντζέζου Χιονία** είναι φοιτήτρια στο τέταρτο έτος με Υποτροφία Εισαγωγής ΙΚΥ στο τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ. Έχει άριστη γνώση της Αγγλικής και Γερμανικής γλώσσας και Δίπλωμα Δεξιοτήτων στους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές. Συμμετέχει σε επιστημονικά συνέδρια, τα ενδιαφέροντα της αφορούν στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, στη Δια Βίου μάθηση και ασχολείται ενεργά με τον Εθελοντισμό. Στοιχεία επικοινωνίας: xioniafran@gmail.com)

Γαϊτάνη Κ. Μαριάνθη

**Η αξιοποίηση της θετικής εμπειρίας
κατά τη διαδικασία σχηματισμού ομάδας:
Μια μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο
υλοποίησης προγράμματος Αγωγής Υγείας.**

Περίληψη

Βασικός στόχος της βιωματικής μάθησης είναι να αποκτήσουν οι μαθητές δεξιότητες ζωής. Αυτό το σκοπό, άλλωστε, υπηρετούν δράσεις και προγράμματα στο πλαίσιο του Κοινωνικού Σχολείου. Ένα από τα εργαλεία της βιωματικής μάθησης είναι η ομάδα. Στη φάση σχηματισμού της ομάδας ο συντονιστής επιδιώκει όχι μόνο μια πρώτη επαφή μεταξύ των μελών, αλλά και τη διαμόρφωση ανάλογων συνθηκών προς δραστηριοποίησή τους. Ειδικότερα, για τη δημιουργία κλίματος οικειότητας και ενθάρρυνσης ενδείκνυνται, στη φάση αυτή, συγκεκριμένες δραστηριότητες κάποιες από τις οποίες βασίζονται στη διαμοίραση της θετικής εμπειρίας, που κάνει τα άτομα να μιλούν περισσότερο για τον εαυτό τους αποκαλύπτοντας στοιχεία της προσωπικότητάς τους.

Abstract

The main objective of experiential learning is students to gain life skills. Activities and programs within the framework of social school, serve this purpose. One of

the tools of experiential learning is the group. At the phase of group's formation, the coordinator pursues not only the first contact between members but also the configuration of appropriate conditions for their actuation. In particular, for the creation of a climate of familiarity and of encouragement, specific activities are appropriate at this stage, some of which are based on sharing positive experience, that makes people speak more for themselves, revealing elements of their personality.

1. Εισαγωγή

Οι διαμορφούμενες συνθήκες σήμερα σε επίπεδο διαπροσωπικό, κοινωνικό, επαγγελματικό χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα και αστάθεια απαιτώντας ευελιξία, μεθοδικότητα, ετοιμότητα, ατομική και ομαδική αποτελεσματικότητα. Γι' αυτό ο βασικός στόχος του σχολείου είναι η διάπλαση ατόμων με ανοιχτή σκέψη, αυτοεκτίμηση, ευελιξία, που παράγουν πρωτότυπη γνώση, αναγνωρίζουν, κατανοούν και διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα σήματα που εκπέμπει το σώμα τους, ο πνευματικός και συναισθηματικός τους κόσμος, το περιβάλλον στο οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται, χαρακτηριστικά τα οποία στοιχειοθετούν μια συγκροτημένη προσωπικότητα με δυνατότητες περαιτέρω ανάπτυξης, που δύναται να διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στα κέντρα λήψης αποφάσεων. «[...] η μάθηση, για να διευρύνεται και για να εμπυλώνει τον άνθρωπο φέρνοντας χαρά και δύναμη, χρειάζεται να απευθύνεται σε ολόκληρη την λειτουργία του ανθρώπου, στο «αναλυτικό» (νοητικό - λογικό) όσο και στο «αναλογικό» (συγκινησιακό - συμβολικό), στο συναίσθημα, στην εμπειρία, στην κοινωνική διάσταση [...]»¹.

Βασικοί στόχοι των Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, που εντάσσονται στο πλαίσιο δραστηριοτήτων για το Κοινωνικό Σχολείο, είναι οι μαθητές να διαμορφώσουν στάσεις και συμπεριφορές προς ανάπτυξη της σωματικής και ψυχικής τους υγείας, να καλλιεργήσουν διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες συμβάλλοντας στην κατά το δυνατό βελτίωση του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο διαβιώνουν, να διαμορφώσουν τη νοοτροπία ενός υπεύθυνου πολίτη σε θέματα που άπτονται της ατομικής υγείας, αλλά και της υγείας του συνόλου. Επιδίωξη, άλλωστε, της Αγωγής Υγείας στα σχολεία «είναι η προάσπιση, η βελτίωση και η προαγωγή της ψυχικής, σωματικής και κοινωνικής υγείας των μαθητών/-τριών, αφενός με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και της κριτικής σκέψης τους αφετέρου με την αναβάθμιση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους»². Προς επίτευξη των ανωτέρω στόχων μεταξύ των μεθόδων που μετέρχονται οι υπεύθυνοι – συντονιστές των εν λόγω προγραμμάτων είναι και

1 Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (2012), Φροντίζοντας τη διαμόρφωση της ομάδας των παιδιών στην τάξη: Βασικά στοιχεία και μεθοδολογία για αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται στο Μ.Π.Ε. (σ.σ. 14 – 35). Στο: Μ. Φραγκή & Ιω. Συρίου (επιμ.) *Επιμορφωτικό υλικό (Τόμος Δ')* / *Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Π. Ι. / Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση / ΕΣΠΑ, σ. 15.
2 ΥΠΕΠΘ/ΠΙ. (2010), *Αγωγή Υγείας / Βασικές Αρχές – Σχεδιασμός Προγράμματος* (Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 17.

η διαμόρφωση της ομάδας με, πλέον, καθοριστικό για την πορεία της το στάδιο του σχηματισμού της. Στη συγκεκριμένη φάση, άλλωστε, τίθενται οι στόχοι της ομάδας, επιδιώκεται να διασφαλιστεί η συνοχή και η αποτελεσματικότητά της μέσα από τον ορισμό κανόνων και τη δραστηριοποίηση όλων των μελών σε κλίμα άνεσης, αποδοχής, εμπιστοσύνης και ενθάρρυνσης.

2. Αποσαφήνιση Όρων

2.1. Η ομάδα

Η ανάγκη συνύπαρξης με άλλους είναι εγγενές στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης. Η συνειδητοποίηση, άλλωστε, από τον άνθρωπο ότι είναι αδύνατο να επιβιώσει μόνος, ιδιαίτερα, σε αντίξοες συνθήκες, οδήγησε στο σχηματισμό των κοινωνιών. Από καταβολής κόσμου δεν υπήρχε καμιά αμφιβολία ότι η ομάδα ήταν πολύ πιο αποτελεσματική του ατόμου στην αντιμετώπιση σύνθετων και περίπλοκων καταστάσεων. Αλλά και η ανάγκη για συντροφικότητα, διαμοίραση σκέψεων, έντονων συναισθημάτων και εμπειριών κάνει συχνά τη μοναξιά και την απομόνωση, ιδίως, στις περιπτώσεις που αυτές δεν αποτελούν προσωπική ενσυνείδητη επιλογή, να φαντάζουν εφιάλης. «Η ομαδικότητα, η ιδιότητα δηλαδή των ανθρώπων, ως συστατικό στοιχείο της ίδιας τους της ταυτότητας, να αποτελούν μέλη ομαδικών μορφωμάτων, να ανήκουν και να αναφέρονται σ' αυτά, είναι τόσο παλιά όσο και το ανθρώπινο είδος»³.

Ο όρος «ομάδα» εμφανίστηκε το 1668 στην Ιταλία, για να αποδώσει «την αναπαράσταση σε εικόνα ή σε γλυπτό ενός συνόλου ατόμων»⁴. Περισσότερα του ενός άτομα αποτελούν μια ομάδα. Ομάδα συναπαρτίζουν άτομα που τυχαία μπορεί να παρευρίσκονται σε ένα συγκεκριμένο χώρο, χωρίς απαραίτητα να επικοινωνούν μεταξύ τους. Αυτού του είδους η ομάδα απέχει από μια «προσχεδιασμένη», «κλειστή», «ετεροκατευθυνόμενη», δηλαδή «τυπική» ομάδα, όπως είναι η εκπαιδευτική⁵. Μια τυπική ομάδα έχει συγκεκριμένο μέγεθος, ιεραρχία, ίσως, εμπεριέχει και άλλες υποομάδες, τα μέλη της λειτουργούν έχοντας συναίσθηση ότι ανήκουν σε αυτή, αναλαμβάνουν ρόλους, ακολουθούν συγκεκριμένους κανόνες και αλληλεπιδρούν προς επίτευξη ενός ή περισσότερων στόχων. Μέσα σε κάθε ομάδα λειτουργεί ένα σύστημα αλληλεπιδρώντων δυνάμεων που ωθούν για εσωτερική και εξωτερική δράση, δυνάμεων συμπάθειας ή αντιπάθειας έλξης ή άπωσης, αφού σύμφωνα με τη «Θεωρία του Δυναμικού Πεδίου» «η ομάδα [...] αναγνωρίζεται ως ένα σύστημα αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών, όπως και μεταξύ της ομάδας και του περιβάλλοντος, που προκαλεί διάφορα φαινόμενα

3 Ναυρίδης, Κ. (2005), *Ψυχολογία των ομάδων / Κλινική Ψυχοδυναμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 18.

4 Blanchet, A. & Trognon, A. (1997), *Ψυχολογία των Ομάδων (Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εφαρμογές των ομαδικών μοντέλων)*, 2^η Έκδοση. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 14.

5 Douglas, T. (1997), *Η Επιβίωση στις Ομάδες*, Γ. Αραμπατζής (μτφρ.), Ν. Δέγλης (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 32-35.

όπως: υποομάδες, κυκλώματα επικοινωνίας, ρόλους, στόχους, σταθερές, συνοχή, αλλαγή και αντίσταση στην αλλαγή»⁶. Τις περισσότερες φορές, όταν ικανοποιηθούν σε προκαθορισμένο χρονικό πλαίσιο οι λόγοι σύστασης των συγκεκριμένων ομάδων, τότε αυτές παύουν να υφίστανται, εκτός αν τα μέλη βρίσκουν ενδιαφέρον, χαρά και ικανοποίηση μέσα από τη συνύπαρξή τους ικανοποιώντας άλλες ανάγκες, συναισθηματικές, κοινωνικές, ψυχολογικές.

Η εργασία σε ομάδες ξεκινά το Μεσαίωνα με το σύστημα της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου επιβεβλημένο λόγω των πολυπληθών τάξεων και της ανεπάρκειας σε διδακτικό προσωπικό και καθιερώνεται στα σχολεία εργασίας των τελών του 19^{ου} αιώνα από τους Γερμανούς παιδαγωγούς Β. Otto (1859-1933), G. Kerschensteiner (1854-1932), P. Petersen (1884-1952), το Βέλγο γιατρό και πρωτοεργάτη της Νέας Αγωγής Ο. Decroly, τον Επιθεωρητή της Δημοτικής Εκπαίδευσης στη Γαλλία R. Cousinet, το Ρώσο Α. Makarenko (1888-1939), τους C. Fr. Parker, J. Dewey (1859-1952), W. Kilpatrick (1871-1965), C. Washburne (1889-1968), K. Lewin (1940) και D. Johnson, R. Johnson, R. Slavin μετά το 1970 στις Η.Π.Α., ενώ στην Ελλάδα η διδασκαλία σε ομάδες υποστηρίχθηκε από τους Α. Δελμούζο, Γ. Ζομπανάκη, Μ. Κουντουρά, Μ. Παπαμαύρο κ.ά. και μετά το 1980 από τους Τ. Αβέρωφ, Ι. Κανάκη, Η. Ματσαγγούρα κ.ά.⁷

2.2. Η θετική εμπειρία

Η εμπειρία αποτελεί πολυσύνθετο όρο. Μπορεί να αφορά στο σύνολο των αποκτηθέντων μέσω των αισθήσεων πληροφοριών, στα συναισθήματα, στις επιθυμίες, στα οράματα, στις σκέψεις του ανθρώπου, αλλά στις παραστάσεις που αποκτά μέσω των αισθήσεων του⁸. «Η θεωρία της βιωματικής μάθησης δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας»⁹. Θετικός είναι ο καταφατικός, ο εποικοδομητικός, αυτός που συμβάλλει στην καλή εξέλιξη μιας κατάστασης, διαδικασίας (Λεξικό της κοινής νεοελληνικής)¹⁰. Η θετική εμπειρία συνδέεται με τα εύκολα, τα ευχάριστα συναισθήματα. Η διαμοίραση μιας θετικής εμπειρίας διευκολύνει την επικοινωνία των μελών στα πρώτα στάδια διαμόρφωσης μιας ομάδας, αφού, συνήθως υπάρχει προθυμία να συζητήσει

6 Μπακιρτζής, Κ. (2003), Η Δυναμική της Αλληλεπίδρασης στην Επικοινωνία / Διδακτικό. Αθήνα: Gutenberg / Παιδαγωγική Σειρά, σ. 44.

7 Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), Η Ομαδική Διδασκαλία στην Εκπαίδευση / Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α. ε., σ.σ. 24 – 29.

8 Πελεgrίνης, Θ. (2004), Λεξικό της Φιλοσοφίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 198.

9 Δεδούλη, Μ. (2001), Βιωματική μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (σελ. 145 – 159), Τεύχος 6^ο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 146.

10 http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%22%CE%B8%CE%B5%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82+-%CE%AE+-%CF%8C%22&dq=

κανείς πάνω σε πράγματα που τον ανεβάζουν, ενώ τα άτομα αποκτούν θετικά σημεία αναφοράς κατά την πρώτη τους αυτή προσέγγιση.

2.3. Μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο Προγράμματος Αγωγής Υγείας

Η ομάδα αποτελεί εργαλείο της βιωματικής μάθησης και αναπτύσσεται στο πλαίσιο Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2014-2015, η εκπαιδευτικός και συγγραφέας του παρόντος άρθρου, υλοποίησε Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας σε Γενικό Λύκειο της Αττικής. Κατά την υλοποίηση του συγκεκριμένου Προγράμματος η εκπαιδευτικός και συγγραφέας του παρόντος άρθρου θέλησε να προβεί η ίδια σε έρευνα αναφορικά με τη συμπεριφορά των μαθητών στο πρώτο στάδιο ανάπτυξης της ομάδας που αφορά στο σχηματισμό της. Παρατηρούσε, λοιπόν, η ίδια τη συμπεριφορά των μαθητών και κρατούσε σημειώσεις. Η έρευνα, τελικά, εστίασε στην περίπτωση μαθητή απρόθυμου να συμμετάσχει στην ομάδα με ό, τι αυτό συνεπάγεται για την εξέλιξή της.

3. Η διαδικασία του σχηματισμού μιας εκπαιδευτικής ομάδας. Ο ρόλος της θετικής εμπειρίας

Ο σχηματισμός της ομάδας αποτελεί το πρώτο στάδιο δημιουργίας της, κατά το οποίο επέρχεται η πρώτη επαφή των μελών μεταξύ τους, αλλά και με τον εκπαιδευτή - συντονιστή. Στη φάση αυτή υπάρχουν επιφυλάξεις και ανησυχίες, αφού τα άτομα καλούνται να αλληλεπιδράσουν προς επίτευξη κάποιων κοινών στόχων σε ένα περιβάλλον ανθρώπινο το οποίο δεν γνωρίζουν σε βαθμό που να αισθάνονται άνετα στο να εκφραστούν. «[...] όλοι είναι ευγενικοί και πολύ επιφυλακτικοί. Εφόσον τα μέλη δε γνωρίζονται πολύ καλά μεταξύ τους ή δεν έχουν εξοικειωθεί με το θέμα, νιώθουν ανασφάλεια και επομένως δυσκολεύονται να συμμετάσχουν σε διάλογο και να αλληλεπιδράσουν σε ένα βαθύτερο επίπεδο»¹¹.

Τότε ακριβώς προσδιορίζεται η θέση του ατόμου ως μέλος της ομάδας. Ο βαθμός της αποδοχής του από τα άλλα μέλη εξαρτάται σε πρώτη φάση από το αξιακό σύστημα των ατόμων που συναποτελούν την ομάδα. Καθώς, όμως, η ομάδα αναπτύσσεται, ένα μέλος μπορεί να ισχυροποιήσει τη θέση του σε αυτή, να αποκτήσει κύρος και αναγνώριση από την ευελιξία, τη διάθεση για ουσιαστική συνεργασία, την αποτελεσματικότητα, τη συνέπεια, που θα επιδείξει κατά την πορεία επίτευξης του κοινού σκοπού, ο οποίος αποτελεί και το λόγο διαμόρφωσης της ομάδας.

Μεταξύ των πρωταρχικών επιδιώξεων της βιωματικής μάθησης είναι και η διαμόρφωση κατά τη μαθησιακή διαδικασία ενός υποστηρικτικού πλαισίου το οποίο «θα επιτρέπει τη δημιουργία συναισθηματικού κλίματος αποδοχής,

11 Τρλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008), Βιωματική Μάθηση / Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους. Αθήνα: Τόπος, σ. 82.

ενδιαφέροντος, εμπιστοσύνης, ασφάλειας και ομαδικότητας, ώστε όλοι οι μαθητές [...] να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που θα ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και την αναγνώρισή τους στο πλαίσιο της ομάδας»¹². Αρχικά, βασική προϋπόθεση για να λειτουργήσει η ομάδα μέσα από την ενεργοποίηση των μελών της είναι να γίνει συνείδηση ότι η συνεισφορά όλων είναι αναγκαία, προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι που έχουν τεθεί. Στη φάση σχηματισμού της ομάδας ενδείκνυται δράσεις που προάγουν τις συστάσεις, την εξωτερική βασικών στοιχείων της προσωπικότητας των συμμετεχόντων, αλλά και ειδικές ασκήσεις για την «ενεργοποίησή» τους και το «σπάσιμο του πάγου»¹³. «Το να παρέχεται συστηματικά στα μέλη μιας ομάδας η ευκαιρία να μοιράζονται προσωπικές εμπειρίες, σχετικές με το στόχο της ομάδας, είναι προϋπόθεση για να ενεργοποιείται το κίνητρο για την ενεργητική τους συμμετοχή και για την καλλιέργεια της συνοχής μεταξύ των μελών [...]»¹⁴. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο εκπαιδευτικός – συντονιστής της ομάδας χρειάζεται να επιμείνει ώστε το αρχικό μοίρασμα εμπειριών να γίνει στο πλαίσιο μιας στοιχειώδους ομάδας, της δυάδας, αφού μέσα σ' αυτή μπορεί ευκολότερα να αναπτυχθεί κλίμα εμπιστοσύνης λόγω της επαφής δύο μόνο προσώπων από τα οποία το ένα μπορεί να λειτουργεί υποστηρικτικά στο άλλο, οπότε το άτομο ενδέχεται να νιώσει άνετα ή ασφαλές στο να ανοιχτεί και να εκφραστεί. Το θετικό αυτό κλίμα εμπιστοσύνης πρέπει να μεταδίδεται και στην τριάδα - τετράδα φροντίζοντας όμως ο συντονιστής κάθε φορά οι τετράδες να σχηματίζονται από διαφορετικές δυάδες, ώστε να αποκλείεται το ενδεχόμενο σχηματισμού κλικών.

Το μοίρασμα θετικών εμπειριών κάνει τα άτομα να ανοίγονται περισσότερο. Σε πρώτη φάση η ανάμνηση μιας θετικής εμπειρίας γεννά αντίστοιχα συναισθήματα που λειτουργούν ως παράγοντας ευεξίας, μοχλός επικοινωνίας και δημιουργικής έκφρασης. Κατά τη «Θεωρία της Διεύρυνσης και Δόμησης Θετικών Συναισθημάτων» με τη βίωση θετικών συναισθημάτων δομούνται μακροχρόνιοι πόροι «φυσικοί», «κοινωνικοί», «πνευματικοί» και «ψυχολογικοί», δηλαδή το άτομο αποκτά φυσικές δεξιότητες, υγεία, μακροζωία, ενεργοποιείται η σκέψη του παράγοντας ποικίλες ιδέες και λύσεις, γίνεται ευέλικτο, δημιουργικό, ανοικτό σε νέες επαφές και πληροφορίες, αποκτά αντοχές και αισιοδοξία¹⁵. Τα συναισθήματα, τώρα, που παράγονται μέσα από την ανθρώπινη επαφή και η

12 Δεδούλη, Μ. (2001), Βιωματική μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Στο: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (σελ. 145 – 159), Τεύχος 6^ο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 155.

13 Καρατζόλας, Ν., Λαζαρίδης, Ν., Μαυρίδης Γ., Μπανάκος, Μ. & Μωρεσόπουλος, Μ. (2006), Βιωματικές Δραστηριότητες Ομαδικής και Προσωπικής Ανάπτυξης. Θεσσαλονίκη: Μηδέν 010 Δέκα, σ. 61.

14 Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2012), Προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική ομάδα (σελ. 1 – 13). Στο: Μ. Φραγκή & Ιω. Συρίου (επιμ.) Επιμορφωτικό υλικό (Τόμος Δ') / Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη. Αθήνα: Π. Ι. / Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση / ΕΣΠΑ, σ. 3.

15 Σταλίκας, Α., Μπούτρη, Α., Δημητριάδου, Ε., Σεργιάννη, Χ., & Μερτίκα, Α. (2007), Η βίωση θετικού συναισθήματος στην ψυχοθεραπεία: Βασικές έννοιες, ορισμός, χρησιμότητα και φιλοσοφικό πλαίσιο (σελ. 74-96). Στο: Μ. Μαλικιώση – Λοΐζου (Επιμ.) Συμβουλευτική Ψυχολογία: Σύγχρονες προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 76 – 77.

διαχείρισή τους είναι καθοριστικής σημασίας, γενικότερα, για την ποιότητα των σχέσεων και, ειδικότερα, μεταξύ άλλων, για την αυτοεικόνα των ατόμων που αλληλεπιδρούν. Η υπερηφάνεια, η ευχαρίστηση, η ικανοποίηση κ.ά., που νιώθει κάποιος ενθουμούμενος τη θετική έκβαση μιας δραστηριότητάς του ενισχύουν την αυτοπεποίθησή του. Το άτομο, ιδίως ο έφηβος, που βρίσκεται στη φάση αναζήτησης ταυτότητας και επιζητεί τη δημοφιλία, με μεγαλύτερη άνεση αποκαλύπτει θετικά στοιχεία για τον εαυτό του στο πλαίσιο μιας μικρής ή μεγάλης ομάδας, αφού έτσι νιώθει ότι βελτιώνει το προφίλ του και γίνεται υπολογίσιμος από τους άλλους. «[...] η εικόνα για τον εαυτό επηρεάζει άμεσα τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται το περιβάλλον και τη συμπεριφορά των άλλων, και τον εαυτό του μέσα σ' αυτά»¹⁶. Ο συντονιστής, λοιπόν, της ομάδας πρέπει να κάνει το άτομο να νιώσει φιλικά και οικεία εντός αυτής δίνοντάς του την ευκαιρία να μιλήσει θετικά για τον εαυτό του. Οπαδός του Skinner είχε δηλώσει ότι «η αγάπη μπορεί να οριστεί ως η θετική ενίσχυση που δίδεται για τα θετικά στοιχεία ενός ατόμου»¹⁷.

Σε αρκετές περιπτώσεις η ένταξη ενός ατόμου σε μια ομάδα προϋποθέτει την ικανοποίηση και ατομικών στόχων, ιδίως, αν αυτό χαρακτηρίζεται από ηγετικές τάσεις και αρέσκεται στο να επιδεικνύεται και να επιβάλλεται στους άλλους. Τα άτομα αυτά από τη στιγμή που ενταχθούν σε μια ομάδα ενδεχομένως να συμπαρασύρουν και τα άλλα μέλη, ώστε να αποδέχονται τις δικές τους θέσεις. Εκτός αυτού, η ανησυχία να υποστεί κανείς εντασσόμενος σε μια ομάδα την απόλυτη ισοπέδωση ή και έκθεση στους άλλους δημιουργεί αναστολές και επιφυλάξεις που μπορεί να εκφραστούν ακόμη και μέσα από την πλήρη άρνηση συμμετοχής σε αυτή. Ανασταλτικός παράγοντας συμμετοχής σε κάποιο πρόγραμμα π.χ. Αγωγής Υγείας μπορεί να σταθεί η ανησυχία, ο φόβος από την αποκάλυψη στην ομάδα στοιχείων του εαυτού στο πλαίσιο δραστηριοτήτων οι οποίες παρακινούν τα μέλη σε ενδοσκόπηση και διαμοίραση βιωμάτων, εμπειριών κ.ά. που αρκετές φορές κάνουν το υποκείμενο να νιώθει άβολα. Σε κάθε περίπτωση πρόκειται για μια εγωιστική συμπεριφορά, «εφόσον η υποταγή ή η συμμετοχή σε μια ομάδα πραγματοποιείται μόνο στο βαθμό που πληρούνται [...] η ανάγκη για προσωπική ασφάλεια και [...] η αντίληψη του κατά πόσον η ομάδα με τις ενέργειές της ικανοποιεί τις ανάγκες του ατόμου»¹⁸. Ένας έφηβος, λοιπόν, μπορεί να εκδηλώσει από απλές επιφυλάξεις μέχρι πλήρη άρνηση στο να ενταχθεί σε μία ομάδα, για τους παραπάνω λόγους, αλλά και γιατί περνά μια φάση της ζωής του κατά την οποία προσπαθεί να αυτοπροσδιοριστεί. Στο πλαίσιο ανάδυσης «ψυχικών συγκρούσεων» στην εφηβεία, που γεννούν έντονα συναισθήματα, ενεργοποιούνται αμυντικοί

16 Δημητρόπουλος, Ε. (1999), Συμβουλευτική Προσανατολισμός (Τόμος 2^{ος}) Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Η Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 169 – 170.

17 Ivey, A.E., Gluckstern, N.B., Ivey M.B. (1992), Συμβουλευτική: Μέθοδος πρακτικής προσέγγισης, Μ. Μαλικιώση – Λοϊζου (επιμ. – μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 19.

18 Douglas, T. (1997), Η Επιβίωση στις Ομάδες, Γ. Αραμπατζής (Μτφρ.), Ν. Δέγλερης (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 75.

μηχανισμοί ένας εκ των οποίων είναι η «άρνηση», η δυσκολία να αποδεχθεί ο έφηβος τον εαυτό του που σε αρκετές περιπτώσεις εκφράζεται «ως άρνηση του άλλου [...] ή ως άρνηση του εαυτού με αποτέλεσμα την υπερεκτίμηση δυνατοτήτων ή τον τονισμό ορισμένων ναρκισσιστικών επενδύσεων»¹⁹.

4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού – συντονιστή

«Η τάση του ατόμου να συμπεριφέρεται συναισθηματικά ή συμφεροντολογικά [...] είναι ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια στη διαπροσωπική επικοινωνία. Η ταυτόχρονη χρήση της επαναπληροφόρησης, της ενεργητικής ακρόασης και της διατήρησης της αυτοεκτίμησης των άλλων συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας»²⁰. «Η ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών που συνδέονται με την «ομαδικότητα» απαιτεί τη θεώρηση του υποκειμένου ως συν-δημιουργού του κοινωνικού πλαισίου και των αλλαγών του»²¹. Ένας εκπαιδευτικός, μπορεί να διαχειριστεί την απροθυμία συμμετοχής μαθητή σε μια εκπαιδευτική ομάδα, κατά τη φάση του σχηματισμού της, καταφεύγοντας, αρχικά, στην τεχνική της «πληροφόρησης», ώστε ο μαθητής – μέλος να ενημερωθεί για την ομάδα ως εργαλείο βιωματικής μάθησης και τους σκοπούς που αυτό εξυπηρετεί γενικότερα και ειδικότερα στο πλαίσιο π.χ. του προγράμματος, το οποίο πρόκειται να υλοποιηθεί, αφού η απόκτηση επιστημονικών – εκπαιδευτικών πληροφοριών επί της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας καθορίζει και το είδος της σχέσης εκπαιδευόμενων και συντονιστή²². Η ένταξη ενός ατόμου σε μια προσχεδιασμένη ομάδα, δεν έχει νόημα, αν το ίδιο το άτομο δε συνειδητοποιήσει τη σημασία της δραστηριοποίησης όλων των μελών της σε αυτή προς επίτευξη του επιδιωκόμενου/-ων στόχων. Για να διευκολυνθεί, λοιπόν, ένα απρόθυμο υποψήφιο μέλος να ενταχθεί δυναμικά σε μια ομάδα θα πρέπει να λάβει από το συντονιστή την ανάλογη «ενθάρρυνση – στήριξη» μέσα από τη χρήση φραστικών και μη φραστικών μέσων (χαμόγελο, στάση σώματος κ.ά.), αλλά και μέσα από την ανάθεση ενός ρόλου – κλειδί, ώστε να έχει την ευκαιρία της προσωπικής ανάδειξης, ιδιαίτερα, αν το συγκεκριμένο άτομο έχει ηγετικές τάσεις²³. Η διαμοίραση μιας θετικής εμπειρίας επιδρά καταλυτικά στα πρώτα στάδια διαμόρφωσης ομάδας, αφού, συνήθως υπάρχει προθυμία να συζητήσει κανείς πάνω σε πράγματα που τον «ανεβάζουν», ενώ τα άτομα αποκτούν θετικά

19 Ντάβου, Μ. (1991), Μάθηση στην Εφηβεία: Γνωστικές και Συναισθηματικές Συνιστώσες (σ.σ. 221-242). Στο: Θ. Δραγώνα & Μ. Ντάβου (Επιμ.), Εφηβεία: Προσδοκίες και Αναζητήσεις. Αθήνα: Παπαζήσης, σ.σ. 230-232.

20 Γιαννουλέας, Μ. (1998). Συμπεριφορά και διαπροσωπική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο, Β΄ έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 172.

21 Roussiau, N. (Επιμ. Έκδ.). (2009), Κοινωνική Ψυχολογία, Μ. Μαλαθράκη (μτφρ.), Κ. Ναυρίδης (επιστ. επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 325.

22 Δημητρόπουλος, Ε. (1999), Συμβουλευτική Προσανατολισμός (Τόμος 1^{ος}) Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία, Γ΄ Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 227.

23 Δημητρόπουλος, Ε. (1999), Συμβουλευτική Προσανατολισμός (Τόμος 1^{ος}) Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία, Γ΄ Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης σ.σ. 210 – 227.

σημεία αναφοράς κατά την πρώτη τους αυτή προσέγγιση. Στην περίπτωση ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας, για παράδειγμα, μπορεί να ζητηθεί από το κάθε μέλος να σκεφτεί μια θετική εμπειρία από μια ατομική ή συλλογική δραστηριότητα, που βίωσε, σχετική με τη θεματική του Προγράμματος στο οποίο μετέχει, η ανάμνηση της οποίας το γεμίζει με θετικά συναισθήματα, π.χ. χαρά και ικανοποίηση. Ενδείκνυται η διαμοίραση της θετικής εμπειρίας να γίνει, αρχικά, στο πλαίσιο της δυάδας, στην οποία το πλέγμα των σχέσεων είναι απλούστερο και τα άτομα νιώθουν περισσότερο οικεία. Με τη συζήτηση επί των εμπειριών αυτών στο πλαίσιο της τετράδας και, ακολούθως, στην ολομέλεια επικρατεί θετικό κλίμα σε όλη την ομάδα.

5. Μια περίπτωση στο πλαίσιο υλοποίησης προγράμματος Αγωγής Υγείας

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2014-2015, η εκπαιδευτικός και συγγραφέας του παρόντος άρθρου, υλοποίησε Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας σε Γενικό Λύκειο της Αττικής. Στο Πρόγραμμα έλαβαν μέρος είκοσι οκτώ (28) μαθητές της Α΄ Τάξης. Στις θεματικές ενότητες του προγράμματος περιλαμβάνονταν και ο «Διαδικτυακός Εκφοβισμός». Δώδεκα (12) μαθητές από τους μετέχοντες στο Πρόγραμμα, εκδήλωσαν την επιθυμία να αναλάβουν τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα, επειδή τους ενδιέφερε ιδιαίτερα.

Συγκροτήθηκε, λοιπόν, μια ξεχωριστή ομάδα 12 ατόμων, η οποία πραγματοποίησε τέσσερις (04) δίωρες συναντήσεις στο χώρο του σχολείου.

Με τη συγκρότηση της ομάδας επιδιώχθηκε η ενημέρωση, η ευαισθητοποίηση των μαθητών πάνω στο ζήτημα του διαδικτυακού εκφοβισμού, η ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών για την αποφυγή του να γίνει κανείς θύτης, θύμα ή και απλός παρατηρητής φαινομένων διαδικτυακού εκφοβισμού, αλλά και η ανάπτυξη δεξιοτήτων για αποτελεσματική παρέμβαση σε περίπτωση εκδήλωσης ανάλογου περιστατικού στο πλαίσιο είτε της σχολικής μονάδας, στην οποία φοιτούν, είτε στο περιβάλλον στο οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται. Οι μαθητές – μέλη ανέλαβαν να ενημερώνουν τους συμμαθητές τους αναφορικά με την εξέλιξη του φαινομένου του διαδικτυακού εκφοβισμού, τις επιρρεπείς ομάδες εφήβων, το ρόλο της οικογένειας, του σχολείου και φορέων της πολιτείας μέσα από τη συγκρότηση συμβουλευτικής ομάδας, τη συγγραφή άρθρων σε ηλεκτρονική μορφή και την εκπόνηση μίας παρουσίασης σε ημερίδα ευαισθητοποίησης που θα οργάνωνε το σχολείο τους. Ανέλαβαν, επίσης, ως μονάδα εκτάκτου ανάγκης, το συντονισμό ενεργειών για την αντιμετώπιση κρούσματος διαδικτυακού εκφοβισμού που τυχόν εκδηλωθεί στο σχολείο τους και αφορά σε κάποιο συμμαθητή τους.

Αναφορικά με την ταξινόμηση της ομάδας, πρόκειται για μια «προσχεδιασμένη», «κλειστή», «ετεροκατευθυνόμενη» ομάδα, που σχηματίστηκε για την επίτευξη των στόχων του συγκεκριμένου προγράμματος, όμως, επειδή

τα μέλη φάνηκαν ότι αντλούσαν ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους σε αυτή, λειτούργησε και όταν οι μαθητές χρειάστηκε να συμμετάσχουν στην υλοποίηση σχεδίων εργασίας με συντονίστρια και δημιουργό τη συγγραφέα του παρόντος άρθρου²⁴. Η ομάδα δρούσε στο χώρο του σχολείου.

Τα κίνητρα των μελών για συμμετοχή στην ομάδα – φανεροί και κρυφοί σκοποί: Σύμφωνα με προσωπικές μαρτυρίες κάποιοι από τους δώδεκα (12) μαθητές, που εκδήλωσαν ενδιαφέρον για συμμετοχή στη συγκεκριμένη ομάδα, είχαν βιώσει περιστατικό διαδικτυακού εκφοβισμού στο πρόσωπο ατόμων του περιβάλλοντός τους και εκδήλωσαν έντονο ενδιαφέρον να αποτελέσουν μέλη της συγκεκριμένης ομάδας, κυρίως, για το λόγο ότι ήθελαν στο μέλλον να αναλάβουν ενεργό και ουσιαστικό ρόλο στην αντιμετώπιση παρόμοιων περιστατικών. Φανερός σκοπός της ομάδας ήταν η παραγωγή αξιόλογου έργου. Κάποια από τα μέλη της ομάδας, ίσως, επεδίωκαν να βελτιώσουν το προφίλ τους και να γίνουν περισσότερο δημοφιλείς μεταξύ των συμμαθητών τους λαμβάνοντας ενεργό δράση μέσα από ένα Πρόγραμμα με θέμα που απηχεί στα προβλήματα της εφηβείας. Ελάχιστοι από αυτούς, με μέτρια απόδοση στα μαθήματα, μπορεί και να απέβλεπαν στο να κερδίσουν τις καλές εντυπώσεις, για να πετύχουν υψηλότερη βαθμολογία. Φυσικά, οι παραπάνω στόχοι δεν είχαν διατυπωθεί ξεκάθαρα στο πλαίσιο της ομάδας.

Το προφίλ των μετεχόντων μαθητών στην ομάδα των 12 και οι ρόλοι τους σε αυτή: Δέκα (10) από τα δώδεκα (12) μέλη της ομάδας είναι κορίτσια. Έξι (06) στους δώδεκα (12) μαθητές παρουσιάζουν από πολύ καλή έως άριστη σχολική επίδοση. Έξι (06) στους δώδεκα (12) μαθητές είναι εξαιρετικά δραστήριοι και αποτελεσματικοί στα έργα που αναλαμβάνουν στο πλαίσιο μαθημάτων, δράσεων και προγραμμάτων. Στην πλειοψηφία τους τα μέλη της ομάδας είναι πολυδιάστατες και εξαιρετικά δυναμικές προσωπικότητες, άτομα συνεργάσιμα για τα οποία έχει μεγάλη σημασία η αίσθηση της προσφοράς. Δύο (02) από τους δώδεκα (12) είναι διασκεπτικοί τύποι, αλλά ευπροσάρμοστοι στο εκάστοτε περιβάλλον εργασίας και επικοινωνούν στο βαθμό που χρειάζεται για τη διεκπεραίωση του κοινού έργου. Τέσσερις (04) μαθητές παρουσιάζουν ηγετικές τάσεις, τις οποίες και εκδήλωναν στο πλαίσιο των υποομάδων, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι τα άτομα αυτά έχαιραν της αποδοχής από τα υπόλοιπα μέλη. Ένας εκ των τεσσάρων μαθητών, με πολύ καλή σχολική επίδοση, ο οποίος κατά την πρώτη συνάντηση της ομάδας εξέφρασε ρητά τις επιφυλάξεις του για τη συμμετοχή του στην ομάδα, επέδειξε ηγετικές τάσεις και είχε το ρόλο του αμφισβητία απαιτώντας από τους άλλους να τον πείσουν για την ορθότητα όσων εισηγούνται.

Κατά τη φάση σχηματισμού της ομάδας (1^ο δίωρο) και, ενώ η εκπαιδευτικός – συντονίστρια του Προγράμματος, Αγωγής Υγείας, που είναι ερευνήτρια και παρατηρητής κατά το σχηματισμό της ομάδας στο πλαίσιο του εν

24 Douglas, T. (1997), *Η Επibίωση στις Ομάδες*, Γ. Αραμπατζής (μτφρ.), Ν. Δέγλερης (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 32-35.

λόγω Προγράμματος, αλλά και συγγραφέας του παρόντος άρθρου, είχε φτάσει στο σημείο που έλεγε στους μαθητές ότι κατά τη διάρκεια του Προγράμματος θα χρειαστεί να εργαστούν στο πλαίσιο της ομάδας και πως, για να υπάρξει μεταξύ των μελών ο πρώτος συμπλησιασμός και σταδιακά να καλλιεργηθεί ένα κλίμα οικειότητας που θα διευκολύνει στη συνέχεια την ομαδική παραγωγή έργου, θα χρειαστεί να σχηματιστούν μικρότερες ενότητες - δυάδες, ο μαθητής Χ. παρεμβαίνει άμεσα και λέει επί λέξει στην εκπαιδευτικό: «Α! δε μου αρέσουν εμένα αυτά». Μετά από σύντομη συζήτηση του μαθητή με την εκπαιδευτικό, αποκαλύφθηκε ότι ο μαθητής είχε στο νου του κάποιες συνεντεύξεις, για την εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με στοιχεία της προσωπικότητας του συνεντευξιζόμενου. Αρχικά, ο μαθητής διαβεβαιώθηκε ότι δεν πρόκειται για κάποια έρευνα που σκοπό έχει να εξαγάγει συμπεράσματα αναφορικά με στοιχεία της προσωπικότητας των μετεχόντων. Η εκπαιδευτικός του εξήγησε ότι βασικός στόχος στο αρχικό αυτό στάδιο σχηματισμού της ομάδας ήταν να υπάρξει μια πρώτη προσέγγιση και δραστηριοποίηση των μελών μέσα σε ένα πλαίσιο οικειότητας και αλληλοσεβασμού. Τονίστηκε πως η συμβολή του καθενός στην ομάδα είναι ιδιαίτερη, μοναδική, γι' αυτό και απαραίτητη, ιδίως όταν τίθεται προς επίτευξη ένας κοινός στόχος και συνέχισε λέγοντας: «Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας θα διαπιστώσουμε, απλά, αν γνωρίσατε περισσότερο ο ένας τον άλλο, αν και οι περισσότεροι είστε συμμαθητές από το Γυμνάσιο». Τέλος, η εκπαιδευτικός - συντονίστρια απευθύνθηκε στην ολομέλεια της τάξης λέγοντας τα εξής: «Οι άνθρωποι έχουν την ανάγκη να μοιράζονται συναισθήματα και σκέψεις, εμπειρίες και βιώματα στο πλαίσιο της ομάδας χτίζοντας σχέσεις. Η συμβολή του καθενός από σας στην ομάδα του είναι μοναδική, άρα, ανεκτίμητη ιδίως όταν τίθεται προς επίτευξη ένας κοινός στόχος. Άλλωστε, τα σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα απαιτούν από τους εργαζόμενους δεξιότητες κοινωνικές και επικοινωνίας, άτομα που να χειρίζονται προβλήματα με τρόπο αποτελεσματικό στο πλαίσιο της ομάδας». Ο μαθητής Χ δέχτηκε να συμμετάσχει στην ομάδα.

Προκειμένου όλα τα μέλη να έχουν μια πρώτη επαφή ακόμη και με άτομα με τα οποία για οποιουδήποτε λόγους δε συναναστρέφονταν, ζητήθηκε από την εκπαιδευτικό οι μαθητές να εντοπίσουν κάποιον από τους συμμαθητές τους που θα ήθελαν να τον γνωρίσουν καλύτερα σχηματίζοντας δυάδες. Ακολούθως, κλήθηκε ατομικά κάθε μέλος των δυάδων να θυμηθεί μια θετική εμπειρία του από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, η ανάμνηση της οποίας γεννά μέσα του θετικά συναισθήματα, χαρά, ικανοποίηση, υπερηφάνεια κ.ά. Την εμπειρία του αυτή, στη συνέχεια, τη μοιράστηκε με το έτερο μέλος της δυάδας. Στη συνέχεια, κάθε δυάδα αναζήτησε μία άλλη με κριτήριο και πάλι τα λιγότερο γνωστά πρόσωπα, ώστε να υπάρξει διαμοίραση θετικών εμπειριών στο πλαίσιο της τετράδας. Ακολούθως, δόθηκε η οδηγία: «Αναλογιστείτε ο καθένας από εσάς τρεις σημαντικούς κανόνες ασφαλείας, που πρέπει να ακολουθούνται, όταν κάποιος χειρίζεται μέσα κοινωνικής δικτύωσης εντάσσοντας στο πλαίσιο αυτό και

την προσωπική θετική του εμπειρία και καταλήξετε ως ομάδα σε κάποιες κύριες θέσεις». Ο μαθητής Χ ανταποκρίθηκε στις δραστηριότητες της ομάδας. Έκανε μάλιστα και την εκτενέστερη αναφορά καταθέτοντας στην ολομέλεια ένα εντελώς προσωπικό βίωμα. Το γεγονός χαροποίησε και αναθάρρησε την συντονίστρια - εκπαιδευτικό βλέποντας πως οι δραστηριότητες αυτού του τύπου αποδίδουν.

6. Συμπεράσματα

Κατά τη φάση σχηματισμού της ομάδας έπρεπε να αντιμετωπιστεί η δυσπιστία μαθητή απέναντι στην όλη διαδικασία διαμόρφωσης ομάδας στο πλαίσιο του προγράμματος, η περίπτωση ενός μαθητή που a priori αρνούταν κάθε συμμετοχή στο όλο εγχείρημα. Η στάση του ήταν απόλυτη, οι λέξεις του κοφτές. Η αλήθεια είναι ότι δεν αναμενόταν μια τέτοια αντίδραση, γιατί οι μαθητές είναι συνήθως ανοικτοί σε νέα εγχειρήματα.

Η εκπαιδευτικός – συντονίστρια του Προγράμματος, Αγωγής Υγείας, που είναι ερευνήτρια και παρατηρήτης κατά το σχηματισμό της ομάδας στο πλαίσιο του εν λόγω Προγράμματος, αλλά και συγγραφέας του παρόντος άρθρου, απόρησε και συγχρόνως αιφνιδιάστηκε, όπως και οι άλλοι μαθητές, που παρέμειναν αρχικά απλοί παρατηρητές, με την αρνητική αυτή συμπεριφορά απέναντι σε ένα εγχείρημα που μόλις ξεκινούσε. Η πρώτη σκέψη, που κυριάρχησε ήταν πως έπρεπε το συγκεκριμένο άτομο, που το χαρακτηρίζουν ηγετικές τάσεις και επιδιώκει πάντα να αποσπά από τους άλλους ισχυρά επιχειρήματα περί της ορθότητας των όσων προτείνουν, να πειστεί, αρχικά, για την αποτελεσματικότητα της ομάδας σε σχέση με το άτομο στην επίτευξη ενός κοινού έργου. Δεν υπήρχε χρόνος, ώστε να διερευνηθούν τα βαθύτερα αίτια της συγκεκριμένης στάσης του μαθητή και κατεβλήθη προσπάθεια από την εκπαιδευτικό, αρχικά, να διαβεβαιωθεί ο εν λόγω μαθητής ότι πρόκειται απλά για μια προσπάθεια που απέβλεπε στη δημιουργία κλίματος οικειότητας και αλληλοσεβασμού, ως απαραίτητης προϋπόθεσης για την αποτελεσματική συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με το συντονιστή - εκπαιδευτικό.

Η επιφυλακτικότητα και δυσπιστία του συγκεκριμένου μαθητή υποχώρησε όταν τα μέλη των δυάδων αναζήτησαν μια προσωπική θετική εμπειρία που βίωσαν κατά τη συμμετοχή τους σε περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης, για να επικοινωνήσουν με φίλους και τη μοιράστηκαν, πρώτα, στο πλαίσιο της δυάδας και, ακολούθως, της τετράδας. Οι ατομικές αυτές εμπειρίες θα αποτελούσαν πρώτη ύλη για το χτίσιμο της σχέσης των μελών μέσα στην ομάδα. Ο μαθητής Χ περνούσε αρκετό χρόνο με τους συμμαθητές του, κάποιοι από τους οποίους υπήρχαν στην τετράδα, κάνοντας χρήση ηλεκτρονικών σελίδων κοινωνικής δικτύωσης, γι' αυτό αισθάνθηκε οικεία και άνετα στο πλαίσιο της ομάδας και δεν είχε κανένα ενδιασμό στο να μοιραστεί την εμπειρία του. Ο ίδιος, μάλιστα, ακολουθεί, κατά ομολογία και των συμμαθητών του, τους κανόνες ασφαλούς χρήσης του διαδικτύου και ήταν πρόθυμος να βοηθήσει όταν ανέκυπτε κάποιο πρόβλημα. Είχε, λοιπόν, να αφηγηθεί αρκετές περιπτώσεις στις οποίες ανέκυψε πρόβλημα, κατά τη χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης από φίλους του, και ο ίδιος χρειάστηκε να προσφέρει τη βοήθειά του.

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να επιμένει το αρχικό μοίρασμα εμπειριών να γίνει στα πλαίσια μιας στοιχειώδους ομάδας, της δυάδας, αφού μέσα σ' αυτή ένα άτομο με επιφυλάξεις και αναστολές μπορεί να νιώσει ότι εκτίθεται λιγότερο. Επιπλέον, στο πλαίσιο της δυάδας μπορεί ευκολότερα να αναπτυχθεί κλίμα άνεσης, εμπιστοσύνης και ασφάλειας λόγω της επαφής δύο μόνο προσώπων από τα οποία το ένα μπορεί να παρακινεί ή να ενθαρρύνει, λόγω π.χ. των ανεπτυγμένων κοινωνικών και επικοινωνιακών του δεξιοτήτων, το άλλο στο να εκφραστεί. Όταν, μάλιστα, η εμπειρία είναι θετική τα άτομα γίνονται περισσότερο ομιλητικά και αποκαλυπτικά, γιατί τα ίδια αισθάνονται θετικά συναισθήματα και το σημαντικότερο δεν επικρέμαται ο κίνδυνος να «εκτεθούν» στα μάτια των άλλων ή να νιώσουν οι ίδιοι μειονεκτικά. Επιπλέον, η διαμοίραση της θετικής εμπειρίας στην τετράδα είναι καθοριστικής σημασίας για τη μετέπειτα πορεία της ομάδας, αφού θετικά συναισθήματα, όπως ο θαυμασμός, η αισιοδοξία κ.ά. διαχέονται από τις επιμέρους ομάδες στην ολομέλεια μετά την κατάθεση των θέσεών τους σε αυτή δια των αντιπροσώπων τους.

Όταν ζητήθηκε να σκεφτεί ο καθένας μόνος του τρεις σημαντικούς κανόνες ασφαλείας, που πρέπει να ακολουθούνται, όταν χειρίζεται κάποιος τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, εντάσσοντας στο συγκεκριμένο πλαίσιο και τη θετική εμπειρία του, ο μαθητής Χ έδειχνε δραστηριοποιημένος και απόλυτα προσαρμοσμένος στο κλίμα της ομάδας, με διάθεση να αναλάβει το ρόλο του γραμματέα ή του συντονιστή της συζήτησης, χωρίς να δείχνει ανταγωνιστική διάθεση. Δραστηριότητες αυτού του τύπου προτρέπουν τα μέλη να προχωρήσουν σε ενδοσκόπηση και μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού να βρουν την απάντηση σε ένα κοινό ερώτημα συμβάλλοντας στο ομαδικό έργο. Ας σημειωθεί ότι ισχυρό κίνητρο για παραμονή του συγκεκριμένου μαθητή στην ομάδα, καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, αποτέλεσαν οι εξαιρετικές επιδόσεις της, γιατί επιβεβαίωσαν την ορθότητα των όσων εισηγούνταν ο ίδιος κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων και εξάλειψαν σταδιακά κάθε αμφιβολία του για τη χρησιμότητα των όσων διαδραματιζόνταν. Γενικά, η υπενθύμιση του αρχικού συμβολαίου σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης της ομάδας, καθώς και της αποτελεσματικότητας της ομάδας έναντι του ατόμου στην πραγμάτωση κοινών έργων, συνέβαλαν στη διατήρηση της συνοχής της και στην παραγωγική αλληλεπίδραση των μελών της.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), *Η Ομαδική Διδασκαλία στην Εκπαίδευση / Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α. ε., 24 – 29
- Γιαννουλέας, Μ. (1998). *Συμπεριφορά και διαπροσωπική επικοινωνία στον*

- εργασιακό χώρο, Β΄ έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 172.
- Δεδούλη, Μ. (2001), Βιωματική μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (σελ. 145 – 159), Τεύχος 6°. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 146.
- Δεδούλη, Μ. (2001), Βιωματική μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (σ.σ. 145 – 159), Τεύχος 6°. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 155.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999), *Συμβουλευτική Προσανατολισμός (Τόμος 1^{ος}) Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Γ΄ Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. σ. 210 - 227.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999), *Συμβουλευτική Προσανατολισμός (Τόμος 2^{ος}) Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, Η΄ Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 169 – 170.
- Καρατζόλας, Ν., Λαζαρίδης, Ν., Μαυρίδης Γ., Μπονάνος, Μ. & Μωρεσόπουλος, Μ. (2006), *Βιωματικές Δραστηριότητες Ομαδικής και Προσωπικής Ανάπτυξης*. Θεσσαλονίκη: Μηδέν 010 Δέκα, σ. 61.
- Μπακιρτζής, Κ. (2003), *Η Δυναμική της Αλληλεπίδρασης στην Επικοινωνία / Διδακτικό*. Αθήνα: Gutenberg / Παιδαγωγική Σειρά, σ. 44.
- Ναυρίδης, Κ. (2005), *Ψυχολογία των ομάδων / Κλινική Ψυχοδυναμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 18.
- Ντάβου, Μ. (1991), Μάθηση στην Εφηβεία: Γνωστικές και Συναισθηματικές Συνιστώσες (σ.σ. 221-242). Στο: Θ. Δραγώνα & Μ. Ντάβου (επιμ.), *Εφηβεία: Προσδοκίες και Αναζητήσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης, σ.σ. 230-232.
- Πελεgrίνης, Θ. (2004). Λεξικό της Φιλοσοφίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 198.
- Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (2012), Φροντίζοντας τη διαμόρφωση της ομάδας των παιδιών στην τάξη: Βασικά στοιχεία και μεθοδολογία για αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται στο Μ.Π.Ε. (σ.σ. 14-35). Στο: Μ. Φραγκή & Ιω. Συρίου (επιμ.) *Επιμορφωτικό υλικό (Τόμος Δ΄) / Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Π. Ι. / Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση / ΕΣΠΑ, σ. 15.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2012), Προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική ομάδα (σελ. 1-13). Στο: Μ. Φραγκή & Ιω. Συρίου (επιμ.) *Επιμορφωτικό υλικό (Τόμος Δ΄) / Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Π. Ι. / Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση / ΕΣΠΑ, σ.3
- Σταλίκας, Α., Μπούτρη, Α., Δημητριάδου, Ε., Σεργιάννη, Χ., & Μερτίκα, Α. (2007), Η βίωση θετικού συναισθήματος στην ψυχοθεραπεία: Βασικές έννοιες, ορισμός, χρησιμότητα και φιλοσοφικό πλαίσιο (σ.σ. 74-96). Στο: Μ. Μαλικιώση – Λοϊζου (επιμ.) *Συμβουλευτική Ψυχολογία: Σύγχρονες προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός, , σ.σ. 76 – 77.
- Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008), Βιωματική Μάθηση / Ένας πρακτικός

οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους. Αθήνα: Τόπος, σ. 82.
ΥΠΕΠΘ/ΠΙ. (2010), *Αγωγή Υγείας / Βασικές Αρχές – Σχεδιασμός Προγράμματος (Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 17.

Ξενόγλωσση

- Blanchet, A. & Trognon, A. (1997), *Ψυχολογία των Ομάδων (Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εφαρμογές των ομαδικών μοντέλων)*, 2^η Έκδοση. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 14.
Douglas, T. (1997), *Η Επιβίωση στις Ομάδες*, Γ. Αραμπατζής (μτφρ.), Ν. Δέγλερης (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 32-35, σ. 75.
Ivey, A.E., Gluckstern, N.B., Ivey M.B. (1992), *Συμβουλευτική: Μέθοδος πρακτικής προσέγγισης*, Μ. Μαλικιώση – Λοΐζου (επιμ. – μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 19.
Roussiau, N. (Επιμ. Έκδ.). (2009), *Κοινωνική Ψυχολογία*, Μ. Μαλαθράκη (μτφρ.), Κ. Ναυρίδης (Επιστ. επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 325.

Ιστοσελίδες

Λεξικό της κοινής νεοελληνικής. Στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%22%CE%B8%CE%B5%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82+-%CE%AE+-%CF%8C%22&dq= (προσπελάστηκε στις 13 – 10 -2015).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. Γαϊτάνη Μαριάνθη είναι απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Διορίστηκε στη δημόσια εκπαίδευση το 2005. Εργάζεται ως καθηγήτρια σε δημόσια σχολεία και από το 2014 στο 3^ο Γενικό Λύκειο Ν. Φιλαδέλφειας (Α΄ Αθήνας). Γνωρίζει την αγγλική γλώσσα, έχει πιστοποίηση Α΄ & Β΄ Επιπέδου στις Τ.Π.Ε. και συγγραφικό έργο (Δημοσιεύσεις σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά συνέδρια και περιοδικά). Στοιχεία επικοινωνίας: mgatni@gmail.com.

Κούτρας Γεώργιος

Εκπαιδευτική καινοτομία και αλλαγή μέσα από «Υγιεινές Διατροφικές Συνήθειες» των μαθητών

Περίληψη

Η παρούσα καινοτόμος δράση ανήκει στις σχολικές δραστηριότητες της Αγωγής Υγείας με κύριο σκοπό τις «Υγιεινές Διατροφικές Συνήθειες» των μαθητών. Περιλαμβάνει διαθεματικές δραστηριότητες, με βάση τα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις, τις στάσεις και τις ανάγκες των μαθητών, ενώ σχετίζεται με την πρωτοτυπία, τις νέες ιδέες και την αλλαγή. Με πυξίδα την πρωτοτυπία το σημερινό σχολείο μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της καινοτόμου δράσης όταν αυτή ενταχθεί σαν προεπιλεγόμενο μάθημα δημιουργικής απασχόλησης μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, υπάρξει διαμορφωτική αξιολόγηση από εσωτερικούς αξιολογητές, αλλά και τελική αξιολόγηση από εξωτερικούς φορείς, δημιουργηθεί η απαραίτητη ενδοσχολική επιμόρφωση και στήριξη των εκπαιδευτικών, ενισχυθεί με κατάλληλη χρηματοδότηση.

Educational innovation and change through «Healthy Alimentary Habits» of students

Abstract

This innovative action belongs to the school activities of Health Education

having as main target the «Healthy Alimentary Habits» of students. It includes multidisciplinary activities, based on the interests, the knowledge, the attitudes and the needs of students, whereby it is associated with the originality, the new ideas and the change. Based on the originality, the current school can contribute to the growth of the innovative action if there is a course of creative activities in the clock program, if there is formative evaluation from internal assessors, but also final evaluation from external institutions, if there is an essential interschool training and support of teachers, if there is suitable financial recourses.

1. Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης εξετάζει την αλλαγή που μπορεί να επιφέρει στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς) η εισαγωγή μιας καινοτομίας μέσα από πρακτικές και βιωματικές δραστηριότητες, στα πλαίσια υλοποίησης ενός προγράμματος «Αγωγής Υγείας» στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ειδικότερα, σκοπός του προγράμματος είναι οι «Υγιεινές Διατροφικές Συνήθειες» των μαθητών, που επιτυγχάνονται με διαθεματικές δραστηριότητες όπως: προβολή ταινιών μικρού μήκους (οι σαμποτέρ του ανθρώπινου σώματος, ανορεξία, βουλιμία, ασφάλεια και συντήρηση τροφίμων, ασφάλεια τροφίμων και υγιεινή, παιδική παχυσαρκία), δημιουργία card postal (φρούτων, λαχανικών, συσκευασιών τροφίμων), συμμετοχή σε επιτραπέζιο παιχνίδι διατροφής, υπολογισμός του Δείκτη Μάζας Σώματος, παιδαγωγική επίσκεψη στο Μουσείο Μέλισσας, μαγειρική σε γάστρα και ατμομάγειρα με χρήση βιολογικών προϊόντων. Ουσιαστικά, μέσα από αυτή την «εκπαιδευτική καινοτομία» επιδιώκεται η «αλλαγή» που μπορεί να επέλθει μέσα από τις «Υγιεινές Διατροφικές Συνήθειες» μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων.

Άλλωστε, «η αλλαγή είναι μέρος της ζωής μας. Όλα αλλάζουν με γοργούς ρυθμούς. Η εκπαίδευση δεν υστερεί σε **αλλαγές και καινοτομίες**»¹. Ποια είναι, όμως, τα χαρακτηριστικά μιας «εκπαιδευτικής αλλαγής» και ποια η διαφοροποίησή της από την «εκπαιδευτική καινοτομία»; Η Εκπαιδευτική καινοτομία είναι «κάθε παρέμβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα που βασίζεται σε πρωτότυπες και πρωτοποριακές ιδέες και επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη νοοτροπία, στις πρακτικές, στους ρόλους και στη γενικότερη κουλτούρα του συστήματος»². Εκπαιδευτική αλλαγή «θεωρούμε τη συνεπή και σταθερή εφαρμογή της καινοτομίας»³. Η εισαγωγή μιας καινοτομίας στην εκπαίδευση,

1 Θεοφιλίδης, Χ. (2012), Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 247.

2 Μαρσαγγούρας, Η. (2012), Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπαλαίωση και σχέδια εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 123.

3 Κουλουμπαρτίση, Α. (2006), Εκπαιδευτική «αλλαγή και συνέχεια»: Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή; Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 67.

«προσδίδει δυναμική και ευελιξία στο σχολείο»⁴, ενώ «αναβαθμίζονται οι σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών-εκπαιδευτικών»⁵. Επιπλέον, «οι καινοτομίες στο σχολικό πλαίσιο (school-based) αυξάνουν τόσο σε επίπεδο ερευνητικών επεξεργασιών, όπως η έρευνα-δράσης, όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών εφαρμογών, όπως η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου ή τα δίκτυα σχολείων»⁶.

Στα σχολεία η **εκπαιδευτική καινοτομία**, εστιάζεται σε ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση, την αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και τη χρήση νέων διδακτικών μέσων⁷. Έτσι, η εκπαιδευτική καινοτομία αντιμετωπίζεται ως διαδικασία και όχι ως γεγονός⁸. Μια διαδικασία αλλαγής που διέρχεται από τρία στάδια: «της ψυχολογικής προετοιμασίας, της μετακίνησης στη νέα ιδέα και της σταθεροποίησης της νέας ιδέας»⁹. Επομένως, σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης εισήχθησαν, εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν καινοτόμα προγράμματα τα οποία στόχευαν στην αλλαγή των διαδικασιών μάθησης και κυρίως στην διεπιστημονική και βιωματική προσέγγιση της γνώσης^{10, 11}. Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις δημιουργείται η ανάγκη να προσεγγίσουμε ζητήματα καινοτόμων προγραμμάτων μέσα στα σχολεία.

2. Μελέτη Περίπτωσης

«Τα Καινοτόμα Προγράμματα που έχουν ευρύτερη εφαρμογή στα σχολεία είναι:

1. Τα διεπιστημονικά προγράμματα/σχολικές δραστηριότητες, όπως η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η αγωγή υγείας, τα πολιτιστικά θέματα και οι πανελλήνιοι μαθητικοί καλλιτεχνικοί αγώνες, καθώς και η αγωγή σταδιοδρομίας.
2. Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα.
3. Η ευέλικτη ζώνη» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008:198)¹².

4 Αλαχιώτης, Σ. (2002), Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (7), σ. 7
5 Μασσαγγούρας, Η. (2002), Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (7), σ. 33.

6 Δάντη, Α. (2006), Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Ο εκπαιδευτικός ως φορέας αλλαγών στη σχολική μονάδα: Η «συμβουλευτική» του παρέμβαση. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 109-110.

7 Fullan, M. (1991), The New Meaning of Educational Change. London: Cassell.

8 Hargreaves, A., & Evans, R. (1997), Beyond Educational Reform: Bringing Teachers Back In. Buckingham: Open University Press.

9 Θεοφιλίδης, Χ. (2012), Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 252.

10 Gough, A. (1997), Education and Environment: Policy, Trends and the problems of Marginalization. Australian Education Review, 39, p.p. 23-35.

11 C.I.D.R.E.E. (1999), Across the great Divides: Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εργασία μελέτης του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης, (μτφρ.) Ν. Ηλιάδης & Α. Γαλανοπούλου. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

12 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008), Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών

Η δική μας καινοτόμος δράση αναπτύχθηκε μέσα στο **σχολικό περιβάλλον** στα πλαίσια των “Προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Αγωγής, Πολιτιστικών Θεμάτων, Comenius-Leonardo da Vinci και eTwinning”. Σύμφωνα με την εγκύκλιο: 119236/Γ7/24-9-2010, του σχεδιασμού και υλοποίησης ανάπτυξης Σχολικών Δραστηριοτήτων, η καινοτόμος δράση αναπτύχθηκε στα πλαίσια του προγράμματος Αγωγής Υγείας. Ο τίτλος της ήταν: «Υγιεινές Διατροφικές Συνήθειες». Το εν λόγω καινοτόμο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε το Σχολικό Έτος 2010-2011, στο Γυμνάσιο Καλυθιών Ρόδου με υπεύθυνο του προγράμματος αγωγής υγείας, τον κ. Γεώργιο Κούτρα (Καθηγητή Φυσικής Αγωγής) και με συμμετοχή 52 μαθητών & μαθητριών (Α΄ Τάξη:22, Β΄ Τάξη:15, Γ΄ Τάξη:15), όπως διαφαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Μαθητές & Μαθήτριες καινοτόμου προγράμματος.

ΤΑΞΗ	Μαθητές	Μαθήτριες	Σύνολο
A	5	17	22
B	6	9	15
Γ	3	12	15
Σύνολο	14	38	52

Αξίζει να σημειωθεί ότι η παρούσα **καινοτόμος δράση** ανήκει στις σχολικές δραστηριότητες και πιο συγκεκριμένα στην Αγωγή Υγείας. Πρόκειται για μία διαθεματική πρόταση υλοποίησης προγράμματος Αγωγής Υγείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με γνωστικό άξονα περιεχομένου: «Κατανάλωση και υγεία»¹³. Έχει έντονο βιωματικό πρακτικό προσανατολισμό, ενεργό συμμετοχή των παιδιών και «ανάπτυξη της δημιουργικής-συνθετικής-αποκλίνουσας και κριτικής-λογικοαναλυτικής-συγκλίνουσας σκέψης»¹⁴.

Πώς όμως προέκυψε η καινοτόμος δράση;

Κατά το σχεδιασμό της καινοτόμου δράσεως του προγράμματος Αγωγής Υγείας (με βάση τη διαθεματική προσέγγιση), ακολούθησα τα παρακάτω βήματα:

- 1) έλαβα αρχικά υπόψη μου την εγκύκλιο των σχολικών προγραμμάτων 2010-2011 (αρ. πρ. 119236/Γ7/24-09-2010),
- 2) εντόπισα και κατέγραψα τα θέματα της Αγωγής Υγείας που αναφέρονται σε ενότητες των αναλυτικών προγραμμάτων των μαθημάτων ή των αντίστοιχων βιβλίων του Γυμνασίου,
- 3) συγκρότησα εθελοντική μαθητική ομάδα, διαφορετικών τμημάτων ή

χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - ΥΠ.Ε.Π.Θ., σ. 198.

13 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003), Αγωγή Υγείας. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων. Στο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/29deppsaps_AgogiYgias.pdf (προσπελάστηκε στις 7/2/2015), σ. 624.

14 Ξανθάκου, Γ. (1998), Η δημιουργικότητα στο σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 94.

τάξεων, ώστε να επιλέξουμε με τους μαθητές το θέμα του προγράμματος Αγωγής Υγείας,

4) διερευνήσα τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις ανάγκες τους (Παιδοκεντρική Αρχή),

5) επιλέξαμε μαζί με τους μαθητές το θέμα του προγράμματος¹⁵. Συγκεκριμένα, με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις γνώσεις τους, τις στάσεις και τις ανάγκες τους (Παιδοκεντρική Αρχή), με «ενεργοποίηση της δημιουργικής τους σκέψης»¹⁶, επεκταθήκαμε μέσα από συζήτηση, και καταϊγισμό ιδεών (τεχνική ιδεοθύελλας), σε διάφορες εκφάνσεις της σχολικής και κοινωνικής ζωής τους, όπως:

Οι διατροφικές συνήθειες των σημερινών μαθητών [όπως η υπερκατανάλωση προπαρασκευασμένων και βιομηχανοποιημένων τροφίμων (φαστ φουντ κ.ά.), ανύπαρκτο, πολλές φορές, πρωινό, αύξηση της κατανάλωσης κρέατος, αλλαντικών, γλυκών, σνακ, αναψυκτικών] και το αποτέλεσμα αυτής της διατροφής που είναι η αύξηση της παχυσαρκίας, του διαβήτη, των καρδιαγγειακών παθήσεων, του καρκίνου και άλλων εκφυλιστικών ασθενειών που μειώνουν την ποιότητα αλλά και τη διάρκεια ζωής.

Μέσα από αυτή τη συζήτηση με τους μαθητές προέκυψαν διάφοροι πιθανοί τίτλοι, οι οποίοι καταγράφηκαν σε μεγάλο χαρτόνι και μας οδήγησαν στην από κοινού επιλογή του τελικού τίτλου του προγράμματος: «**Υγιεινές Διατροφικές Συνήθειες**» (Σκοπός). Η **αναγκαιότητα** εφαρμογής του προγράμματος στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών συνδέεται με την αναγνωρισιμότητά του, δηλαδή με το κατά πόσο αναγνωρίζεται ως πρόβλημα (το θέμα των υγιεινών διατροφικών συνηθειών) και ως ευκαιρία, όχι μόνο από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικούς, διοίκηση) αλλά και από την ευρύτερη κοινωνία (γονείς, κοινωνικοί φορείς). Συνδέει με αυτόν τον τρόπο την σχολική κοινότητα μάθησης, με την κοινωνία και την κουλτούρα του τόπου.

Αλλωστε, η διαδικασία της καινοτόμου δράσης, αρχίζει μαθητοκεντρικά (συζήτηση) με τη συνειδητοποίηση της ανάγκης, την ψυχολογική προετοιμασία για την αλλαγή από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς), και έρχεται αντιμέτωπη με την πραγματικότητα του σχολείου. «Η εφαρμογή της καινοτόμου μεθόδου διδασκαλίας δεν είναι άμεση, αλλά συνιστά μια δυναμική πορεία, η οποία διαμορφώνεται μέσα από την διάδραση των μελών του συστήματος»¹⁷. Σύμφωνα με την κανονιστική-αναμορφωτική μέθοδο (ή «μέθοδο των ανθρώπινων σχέσεων»), «τα μέλη του συστήματος (εκπαιδευτικοί, μαθητές) συμμετέχουν στην τεκμηρίωση της ανάγκης για αλλαγή και στο σχεδιασμό των

15 Στάππα-Μουρτζίνη, Μ. (2010), Αγωγή υγείας. Βασικές Αρχές-Σχεδιασμός Προγράμματος. Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 32.

16 Ξανθάκου, Γ. (1998), Η δημιουργικότητα στο σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 95.

17 Θεοφιλίδης, Χ. (2012), Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 252.

τρόπων που αυτή θα επιδιωχθεί με προσαρμογή προς τις τοπικές συνθήκες και τα ιδιαίτερα προβλήματα σ' όλες τις φάσεις ανάπτυξης της καινοτόμου δράσης»¹⁸.

Ως επακόλουθο, προκύπτει το τελικό **περιεχόμενο των δραστηριοτήτων της καινοτόμου δράσης** που αναδιαμορφώσαμε μέσα από τις ευέλικτες αλλαγές και τροποποιήσεις (στην διάρκεια της χρονιάς), μαζί με τους μαθητές. Η καινοτόμος δράση περιλάμβανε διαθεματικές δραστηριότητες (θεωρητικές, πρακτικές, βιωματικές). Η διαδικασία εφαρμογής στο σχολικό πρόγραμμα και ευρύτερα στη σχολική κοινότητα, έγινε μέσα από ενέργειες συμμετοχικότητας, ίσων ευκαιριών, υψηλών προσδοκιών, ομαδικής προσπάθειας, ειλικρίνειας, συνέπειας, ετοιμότητας για λήψη αποφάσεων, ανατροφοδότησης και αναστοχασμού εν δράση. Ειδικότερα, περιελάμβανε ομαδικές δραστηριότητες έκφρασης καινοτόμων ιδεών, που μεταφέρθηκαν στην πράξη ως εξής:

2.1. Προβολή ταινιών μικρού μήκους

Οι μαθητές παρακολουθούν στο σχολείο στην αίθουσα προβολών ταινίες μικρού μήκους, από την εκπαιδευτική τηλεόραση του Υπ.Δ.Β.Μ.Θ, όπως: 1. Αγωγή Υγείας - Οι σαμποτέρ του ανθρώπινου σώματος (Υπ.Ε.Π.Θ., 2004^α)¹⁹, 2. Αγωγή Υγείας - Ανορεξία (Υπ.Ε.Π.Θ., 2004^β)²⁰, 3. Αγωγή Υγείας - Βουλιμία (Υπ.Ε.Π.Θ., 2004^γ)²¹.

Εικόνα 1. Εκπαιδευτική Τηλεόραση: Ταινίες μικρού μήκους.



Αγωγή Υγείας -
Οι σαμποτέρ του ανθρώπινου
σώματος (2004^α)



Αγωγή Υγείας -
Ανορεξία (2004^β)



Αγωγή Υγείας -
Βουλιμία (2004^γ)

Μετά την προβολή των ταινιών υπήρξε αμφίδρομη λεκτική επικοινωνία μεταξύ παιδιών και υπεύθυνου προγράμματος. «Η επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο θεωρείται το πιο πλούσιο μέσο επικοινωνίας γιατί παρέχει τη δυνατότητα

18 Θεοφιλίδης, Χ. (2012), Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία. Αθήνα: Γρηγόρης. σ.σ. 253-254.

19 Υπ.Ε.Π.Θ. (2004^α), Εκπαιδευτική Τηλεόραση: Αγωγή Υγείας - Οι σαμποτέρ του ανθρώπινου σώματος. Στο: <http://www.edutv.gr/deyterobathmia/agogi-ygeias-oi-sampoter-tou-anthropinou-somatos> (προσπελάστηκε στις 7/2/2015).

20 Υπ.Ε.Π.Θ. (2004^β), Εκπαιδευτική Τηλεόραση: Αγωγή Υγείας - Ανορεξία. Στο: <http://www.edutv.gr/deyterobathmia/agogi-ygeias-anoreksia> (προσπελάστηκε στις 7/2/2015).

21 Υπ.Ε.Π.Θ. (2004^γ), Εκπαιδευτική Τηλεόραση: Αγωγή Υγείας - Βουλιμία. Στο: <http://www.edutv.gr/deyterobathmia/agogi-ygeias-voulimia> (προσπελάστηκε στις 7/2/2015).

άμεσης ανατροφοδότησης»²². Επίσης, η «ακρόαση, και η αφήγηση μιας ιστορίας αποτελούν φυσικές διόδους ευφυούς επικοινωνίας των παιδιών»²³. Επιπλέον, η «διδασκαλία με πολυμέσα, στην πράξη, προσφέρει νέες και συναρπαστικές υποσχέσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία και ιδιαίτερα στη μάθηση»²⁴.

2.2. Δημιουργία card postal φρούτων και λαχανικών

Οι μαθητές δημιουργούν 4 card postal (Δραστηριότητα 2 & 5: Φρούτων και Λαχανικών), που τοποθετούνται στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου και αναπαριστούν δημιουργίες προσωπικής έκφρασης. Συγκεκριμένα, με τις δραστηριότητες: α) Ζωγραφίστε ή κατασκευάστε (σε ένα φύλλο χαρτί) δύο ή περισσότερα φρούτα (Δραστηριότητα 2) και λαχανικά (Δραστηριότητα 5) που σας αρέσουν. Στη συνέχεια, γράψτε το ονοματεπώνυμό σας στα φρούτα και λαχανικά. Τα φρούτα και τα λαχανικά θα τοποθετηθούν σε εμφανές μέρος στο σχολείο και β) Ανατρέξτε στο Ίντερνετ ή σε εγκυκλοπαίδεια, κ.λπ., και γράψτε την χρησιμότητα που έχει το κάθε φρούτο και λαχανικό που επιλέξατε (θρεπτικά συστατικά, οφέλη στην υγεία).

Εικόνα 2. Card postal φρούτων και λαχανικών.



Στόχοι των παραπάνω δραστηριοτήτων ήταν: α) να εκφραστούν δημιουργικά φτιάχνοντας πρωτότυπες καλλιτεχνικές δημιουργίες (φρούτων και λαχανικών), β) να αποκτήσουν γνώσεις για τη χρησιμότητά τους, και γ) να αυξήσουν την κατανάλωση φρούτων και λαχανικών στην καθημερινή τους ζωή.

Μέσα-υλικά διδασκαλίας: βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, εγκυκλοπαίδειες, χειροτεχνικά υλικά, ετικέτες τροφίμων, Η/Υ.

2.3. Επιτραπέζιο παιχνίδι διατροφής

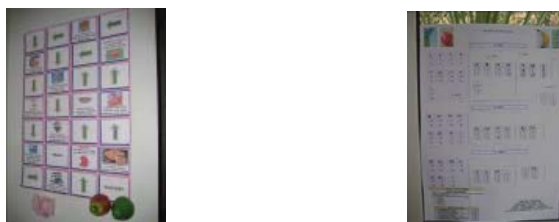
Οι μαθητές συμμετέχουν στο επιτραπέζιο παιχνίδι διατροφής. Συγκεκριμένα:

22 Πασιαρδής, Π. (2004), Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 87

23 Renzulli, J. (1992), A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36 (4), p. 173.

24 Κούτρας, Γ., Κόζα, Χ., & Κόζα, Μ. (2012), Πολυμέσα και Εκπαίδευση. *i-Teacher*, (4), σ. 194.

Εικόνα 3. Επιτραπέζιο παιχνίδι διατροφής.



Με χρήση διαδικτύου για εύρεση υλικού (εικόνων), κατασκευάσαμε μαζί με τους μαθητές ένα πρωτότυπο παιχνίδι, το οποίο ήταν χωρισμένο σε μικρά τετράγωνα μιας συγκεκριμένης διαδρομής (αρχής και τέλους). Τα τετράγωνα περιλάμβαναν υγιεινές και μη διατροφικές συνήθειες. Στις υγιεινές, το παιχνίδι “επιβράβευε” το μαθητή (π.χ. επειδή τρως συχνά ψάρι πήγαινε τρία τετράγωνα μπροστά) και στις ανθυγιεινές συνήθειες το “τιμωρούσε” (π.χ. επειδή τρως γύρο μέρα παρά μέρα, πήγαινε πίσω στην αφετηρία). Παιζόταν με ένα ζάρι και σαν πόνια είχε δυο φρούτα (μήλο και αχλάδι). Διήρκεσε τρεις μήνες (σαν τουρνουά) και τα έπαθλα που κέρδισαν οι μαθητές ήταν: α) **μια πλαστικοποιημένη φωτοτυπία φρούτων** η οποία δόθηκε σε όλους, β) **1 ανανάς, 5 ακτινίδια, 3 μπανάνες, 2 μήλα, 1 πορτοκάλι**, τα οποία δόθηκαν στους δύο πρώτους νικητές κάθε τάξης.

Το επιτραπέζιο παιχνίδι διατροφής ήταν ενδιαφέρον, πρωτότυπο, συναρπαστικό με μεγάλη απήχηση σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. «Ενώ ο ενήλικας με το παιχνίδι παλινδρομούσε περιστασιακά, το παιδί βρισκόταν στη φυσική του κατάσταση διερεύνησης και μάθησης»²⁵.

Εικόνα 4. Έπαθλα νικητών και συμμετεχόντων στο Επιτραπέζιο Παιχνίδι Διατροφής.



2.4. Δημιουργία card postal με συσκευασίες τροφίμων

Οι μαθητές δημιουργούν 1 card postal (Δραστηριότητα 9: Κατανόηση του περιεχομένου των ετικετών των συσκευασιών των τροφίμων), που τοποθετείται στο τζάμι του σχολείου.

25 Ξανθάκου, Γ. (2011), Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία. Αθήνα: Διάδραση, σ. 132

Εικόνα 5. Κατανόηση του περιεχομένου των ετικετών των συσκευασιών των τροφίμων.



Στόχοι της δραστηριότητας, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, ήταν: α) να μάθουν να διαβάζουν και να αξιολογούν όλες τις διατροφικές πληροφορίες που βρίσκονται σε ετικέτες στις συσκευασίες τροφίμων, β) να εξασκηθούν στον έλεγχο της ποιότητας των τροφίμων που αγοράζουν (βιολογικά και μη βιολογικά), γ) να μάθουν τρόπους αποθήκευσης και διατήρησης των τροφίμων, ώστε να προληφθούν οι τροφικές δηλητηριάσεις, δ) να μάθουν ότι η υγιεινή διατροφή είναι θέμα επιλογών.

Μέσα-υλικά διδασκαλίας: 1) Οι μαθητές επιλέγουν δύο προϊόντα συσκευασμένα που έχουν στα ντουλάπια ή στο ψυγείο του σπιτιού τους. Γράφουν τα συστατικά, την ημερομηνία λήξης, τη διαθρεπτική (διατροφική) αξία και το καθαρό βάρος τους. Κόβουν και κολλούν από τις συσκευασίες των τροφίμων, ότι είναι σημαντικό στο card postal του σχολείου, 2) Παρακολουθούν CD-ROM, της εκπαιδευτικής τηλεόρασης του Υπ.Δ.Β.Μ.Θ., όπως: α) Ασφάλεια τροφίμων - Συντήρηση τροφίμων (Υπ.Ε.Π.Θ., 2002^α)²⁶, β) Ασφάλεια τροφίμων - Ασφάλεια και υγιεινή (Υπ.Ε.Π.Θ., 2002^β)²⁷.

2.5. Δείκτης Μάζας Σώματος

Οι μαθητές υπολογίζουν το: «Δείκτη Μάζας Σώματος τους = Βάρος / Ύψος²»²⁸ με βάση τις οδηγίες που δίνονται στο βιβλίο του μαθητή Φυσικής Αγωγής Α', Β', Γ' Γυμνασίου και το συγκρίνουν με των συνομήλικών τους. Τονίζουμε ότι το βάρος πολύ πάνω ή κάτω από το κανονικό για το ύψος και την ηλικία τους μπορεί να αποδειχθεί κακό για την υγεία τους και ότι οι δίαιτες που κυκλοφορούν, χωρίς καμία επιστημονική βάση, μπορεί να στερήσουν από τον οργανισμό τις θρεπτικές ουσίες που χρειάζεται και να εμποδίσουν την ανάπτυξη ή και να βλάψουν την υγεία τους. Επίσης, αναφέρουμε τα πιο σημαντικά αίτια της παιδικής

26 Υπ.Ε.Π.Θ. (2002^α), Εκπαιδευτική Τηλεόραση: Ασφάλεια τροφίμων - Συντήρηση τροφίμων. Στο: <http://www.edutv.gr/deyterobathmia/asfaleia-trofimon-syntirisi-trofimon> (προσπελάστηκε στις 7/2/2015).

27 Υπ.Ε.Π.Θ. (2002^β), Εκπαιδευτική Τηλεόραση: Ασφάλεια τροφίμων - Ασφάλεια και υγιεινή. Στο: <http://www.edutv.gr/deyterobathmia/asfaleia-trofimon-asfaleia-kai-vgieini> (προσπελάστηκε στις 7/2/2015).

28 Θεοδωράκης, Ι., Τζαμούρτας, Α., Νάτσος, Π., & Κοσμίδου, Ε. (2006), Φυσική Αγωγή. Α', Β', Γ' Γυμνασίου. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 86.

παχυσαρκίας: τις λανθασμένες διατροφικές επιλογές και τη μειωμένη σωματική δραστηριότητα. Κατόπιν, οι μαθητές (Δραστηριότητα 4), υπολογίζουν στο σπίτι τον Δείκτη Μάζας Σώματος του πατέρα ή της μητέρας τους και εντοπίζουν σε ποια κατηγορία σωματικού βάρους ανήκουν. Αυτή η επικοινωνία (εκπαιδευτικού, μαθητών, γονέων) ως παράγοντας διαχείρισης της αλλαγής, δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα, εξασφαλίζει πρόσβαση σε χρήσιμες πληροφορίες (ΔΜΣ) και βοηθά τα εμπλεκόμενα άτομα να κατανοήσουν το στόχο της αλλαγής, ώστε να δραστηριοποιηθούν συστηματικά για την υλοποίησή της²⁹.

Στόχοι της δραστηριότητας-αλλαγής, ήταν: α) να εκτιμήσουν τον τρόπο που μεταβάλλεται το βάρος τους σε σχέση με το ύψος, β) να αυξήσουν την προσοχή τους σε σχέση με τις δίαιτες που κυκλοφορούν, χωρίς να έχουν καμία βάση, γ) να γνωρίσουν τα αίτια της παιδικής παχυσαρκίας, δ) να εντοπίσουν την κατηγορία βάρους των γονιών τους.

Μέσα-υλικά διδασκαλίας: 1) Οι μαθητές παρακολουθούν CD-ROM, εκπαιδευτική τηλεόραση του Υπ.Δ.Β.Μ.Θ., όπως: Παιδική παχυσαρκία³⁰, 2) Χρησιμοποιούν το βιβλίο της Φυσικής Αγωγής Α', Β', Γ' Γυμνασίου³¹ και κάνουν χρήση αριθμομηχανής, για να βρουν το Δείκτη Μάζας Σώματος.

2.6. Παιδαγωγική επίσκεψη στο Μουσείο Μέλισσας

Ύστερα από έγγραφο που απεστάλη από το Μουσείο Μέλισσας στο σχολείο μας, αποφάσισα να προτείνω στους μαθητές στα πλαίσια του προγράμματος “Υγιεινές Διατροφικές Συνήθειες”, να πραγματοποιήσουμε μια εκπαιδευτική εκδρομή. Η πρότασή μου, έγινε ευρέως αποδεκτή. Αποφασίσαμε να επιλέξουμε μαζί με τους μαθητές, τη θεματική ενότητα που θα παρακολουθούσαμε. Κατόπιν ειδοποίησα το Μουσείο Μέλισσας και με τον διευθυντή του σχολείου, κάναμε το πρακτικό για να πάρουμε την άδεια μετακίνησης από την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Δωδεκανήσου.

Πιο συγκεκριμένα, παρακολουθήσαμε τη **θεματική ενότητα σε projector**: Μέλισσα - Φύση - Άνθρωπος. Πώς εξαρτάται η ζωή στον πλανήτη από την επικοινωνία της Μέλισσας, **επιπέδου** Γυμνασίου, **διάρκειας** 30 λεπτών.

Κύρια σημεία δραστηριότητας: Θα υπήρχε ζωή στη Γη χωρίς τις Μέλισσες; Ο Αϊνστάιν είπε όχι. Πως επιβεβαιώθηκε; Γυρεολογικός άτλαντας με τα κυριότερα φυτά της Ρόδου. Γύρη η ταυτότητα των λουλουδιών και των βοτάνων. Επίσκεψη στο Μελισσόκηπο και γνωριμία με τα βασικότερα φυτά που δίνουν νέκταρ.

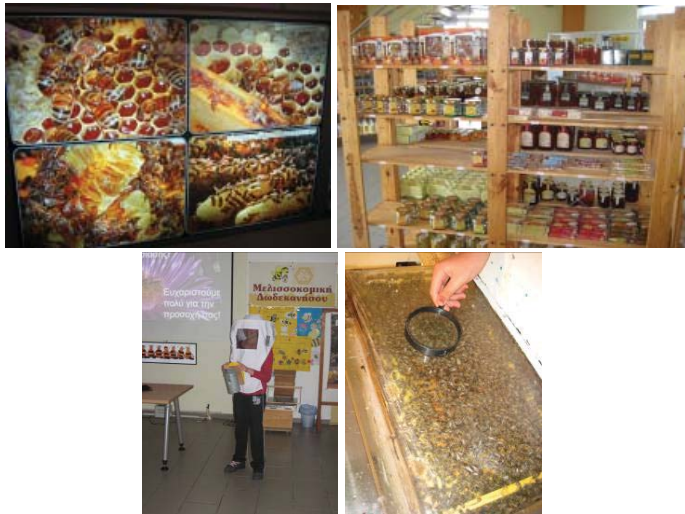
Κέρασμα επίσκεψης: Γλύκισμα με μέλι.

29 Χολέβας, Γ. (1995), Οργάνωση και Διοίκηση (Management). Αθήνα: Interbooks.

30 Υπ.Ε.Π.Θ. (2005), Εκπαιδευτική Τηλεόραση: Παιδική παχυσαρκία. Στο: <http://www.edutv.gr/deyterobathmia/paidiki-paxysarkia> (προσπελάστηκε στις 7/2/2015).

31 Θεοδωράκης, Ι., Τζαμουράς, Α., Νάτσος, Π., & Κοσμίδου, Ε. (2006), Φυσική Αγωγή. Α', Β', Γ' Γυμνασίου. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 86.

Εικόνα 6. Παιδαγωγική επίσκεψη στο Μουσείο Μέλισσας.



Με αυτήν την ενέργεια απευθυνθήκαμε σε κοινωνικό φορέα (Μουσείο Μέλισσας Ρόδου) που εμπλέκεται και συνεργάζεται σε καινοτόμο δράση με την εκπαιδευτική μας κοινότητα. Άλλωστε, «καμία καινοτόμος δράση στην εκπαίδευση, η οποία αποτελεί κατεξοχήν κοινωνικό θεσμό, δεν μπορεί να επιτύχει χωρίς τη συμβολή ποικίλων κοινωνικών φορέων που συνεργάζονται με την εκπαιδευτική κοινότητα»³². Μέσα σε αυτά τα πλαίσια «το ανοικτό στην κοινωνία σχολείο μετατράπηκε σε εστία πολιτισμού, γνώσης και ουσιαστικής διεύρυνσης των εκπαιδευτικών ευκαιριών»³³.

Το πρόγραμμα εξελίχτηκε ευέλικτα με επίσκεψη, δραστηριότητα και κέρασμα με “μελεκούνη”, που αποτελεί το παραδοσιακό παστέλι που δίνουν στους γάμους στη Ρόδο. Επίσης, το αυθόρμητο παιχνίδι από τους μαθητές (μπάσκετ/ποδόσφαιρο/παιδική χαρά), σε ειδικά διαμορφωμένο εξωτερικό χώρο προέκυψε μετά από θέληση των ίδιων και φυσικά με την δική μου αποδοχή μέσα στον καθιερωμένο χρόνο που επιβάλλονταν.

2.7. Πρόσκληση σε γεύμα - Οργάνωση γιορτής

Διοργανώσαμε στο σχολείο γεύμα που ανταποκρινόταν στον τίτλο του προγράμματος “Υγιεινές Διατροφικές Συνήθειες” με πνεύμα πρωτοτυπίας και καινοτομίας. Το όλο εγχείρημα ξεκίνησε από την αρχή του προγράμματος που περιελάμβανε και την υπόσχεσή μου για φαγητό και επειδή νηστικό αρκούδι δεν

32 Γουδήρας, Δ. (2008), Καινοτόμες δράσεις. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ, σ. 23.

33 Κουλαϊδής, Β. (2006), Ανοικτό στην κοινωνία σχολείο - Ένα ώριμο, προοδευτικό και δημοκρατικό αίτημα. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 453.

χορεύει, έπρεπε να φάμε. Τι όμως να φάμε; Φυσικά η ιδέα ήρθε (σε συζήτηση με τους μαθητές) μέσα από τους τρεις χρυσούς κανόνες της διατροφής: ισορροπία, ποικιλία, μέτρο. Έλλειπε όμως η πρωτοτυπία και η καινοτομία. Εκεί προστέθηκε, ύστερα από συζήτηση με τους μαθητές, και ένας τέταρτος “χρυσός κανόνας”:
μαγειρική σε γάστρα και ατμομάγειρα και χρήση βιολογικών προϊόντων.

Στόχοι της δραστηριότητας, ήταν: α) να μάθουν οι μαθητές να τρώνε ποικιλία τροφίμων στα κύρια γεύματά τους και σε επαρκείς ποσότητες, β) να μάθουν να προτιμούν υγιεινούς τρόπους μαγειρέματος (ατμομάγειρα-γάστρα) και γ) να μάθουν την αξία των βιολογικών προϊόντων.

Μέσα-υλικά διδασκαλίας (μαγειρικής): δύο ατμομάγειρες, μία γάστρα μεγάλη, καρότα, κουνουπίδια, καλαμπόκια, κοτόπουλα, πατάτες, βιολογικό ρύζι και πέννες [BIOΕλλάς (EL-03-BIO) & ΔΗΩ (EL-01-BIO)], χωριάτικο ψωμί, σιταρένια παξιμαδάκια ολικής άλεσης, πιπέρι, αλάτι, λεμόνια, ξύδι, ελαιόλαδο, γιαούρτια στραγγιστά, λάχανο άσπρο, μαϊντανό, λουκουμία.

Οι μαθητές, βοήθησαν να έρθει εις πέρας το έργο της μαγειρικής με μεγάλο ενδιαφέρον, ευχέρεια, ευλυγισία, πρωτοτυπία, χαρά, αυτενέργεια, δημιουργική και κριτική σκέψη. Άλλωστε, «στόχος του εκπαιδευτικού είναι να διδάξει το παιδί να σκέφτεται»³⁴, ενώ «Σκοπός της Αγωγής Υγείας είναι η προάσπιση, η βελτίωση και η προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας των μαθητών, αφενός με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους και της κριτικής τους σκέψης, αφετέρου με την αναβάθμιση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους»³⁵.

Επιπλέον, η εν λόγω δραστηριότητα αποτέλεσε ισχυρό κίνητρο συμμετοχής των μαθητών στην καινοτόμο δράση, που από την αρχή τους είχα υποσχεθεί ότι θα υλοποιηθεί. Εξάλλου, η αξιοποίηση και η στήριξη των καινοτομιών που έρχονται από τα «κάτω» (μαθητές, εκπαιδευτικούς), μέσα από προσπάθεια ενημέρωσης, διαλόγου και συνεργασίας, δημιουργούν κίνητρο συμμετοχής και συνθήκες που κινητοποιούν τους συμμετέχοντες και τους εμπλέκουν σε διαδικασίες ανανέωσης της καθημερινής τους πρακτικής³⁶.

2.8. Δημιουργία βιβλίου και DVD του προγράμματος: “Υγιεινές Διατροφικές Συνήθειες”

Μετά την ολική πραγματοποίηση του προγράμματος αποφασίσαμε σε συνεργασία με τους μαθητές να αξιοποιήσουμε όλα τα δεδομένα (θεωρητική ανασκόπηση, υλικό δραστηριοτήτων, οικονομικούς πόρους, φωτογραφίες) και

34 Guilford, J. (1970), Creativity: retrospect and prospect. *Journal of Creative Behavior*, 4 (3), p. 149.

35 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003), *Αγωγή Υγείας. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων*. Στο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/29deppsaps_AgogiYgias.pdf (προσπελάστηκε στις 7/2/2015), σ. 624.

36 Αναγνωστοπούλου, Λ., & Παπαπροκοπίου, Ν. (2002), Στρατηγικές διάδοσης καινοτομιών στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 136.

να εκδώσουμε ένα **βιβλίο** και ένα **DVD** σαν αναμνηστικό ενθύμιο. Την τελική επιμέλεια ανέλαβα εγώ, μιας και οι μαθητές ετοιμάζονταν για τις εξετάσεις Μαΐου-Ιουνίου. Επίσης για να ευχαριστήσω τους μαθητές και ως ένδειξη αγάπης για την προσπάθειά τους, ετοίμασα και μια **βεβαίωση συμμετοχής** στο πρόγραμμα και από μία **κρέμα καραμελέ**.

Εικόνα 7. Αναμνηστικά.



Επιπλέον, η διεύρυνση της καινοτόμου εφαρμογής και σε άλλους τομείς/αντικείμενα της σχολικής μονάδας, αποτελεί μια καλή **πρακτική** για διαθεματική προσέγγιση της μάθησης. Οι υγιεινές συνήθειες που αποκτά ο μαθητής ενισχύονται συνεχώς με τα στοιχεία που ανακαλύπτει σε άλλα μαθήματα. Άλλωστε, η εκπαιδευτική καινοτομία αποδίδει αξιοποιήσιμα παιδαγωγικά δεδομένα, όταν εφαρμόζεται στο σύνολο της σχολικής μονάδας και όχι από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς³⁷.

Το συγκεκριμένο καινοτόμο πρόγραμμα επεκτάθηκε και διευρύνθηκε με εφαρμογή και σε άλλους τομείς/αντικείμενα της σχολικής μονάδας, όπως είναι το μάθημα της **Οικιακής Οικονομίας**. Ειδικότερα, στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας Β΄ Γυμνασίου οι μαθητές συναντήθηκαν με την καθηγήτρια, συμβουλευτήκαν το Κεφάλαιο 5: Διατροφή και Διαιτολόγια³⁸, απέκτησαν γνώσεις, αντάλλαξαν πληροφορίες, ιδέες, και ανατροφοδοτήθηκαν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Ωστόσο, μέσα από τις πρακτικές

37 Hall, G., & Carter, D. (1995), Implementing Change in the 1990s: Paradigms, Practices and Possibilities. In: Carter, D., & O' Neill, M. (Eds.), International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation. London: The Falmer Press.

38 Αμπελιώτης, Κ., Αποστολόπουλος, Κ., Γεωργιτσογιάννη, Ε., Γιαννακούλια, Μ., Κροκίδη, Ε., Προβατάρη, Σ., & Σάπη, Α. (2008), Οικιακή Οικονομία. Β΄ Γυμνασίου. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ.σ. 41-76.

δραστηριότητες, έγινε διερεύνηση της καινοτόμου εφαρμογής και στο μάθημα της **Πληροφορικής, των Καλλιτεχνικών και της Φυσικής Αγωγής**, μέσα από διαθεματική προσέγγιση. Η διαθεματική προσέγγιση διευκολύνει το μαθητή να εμπλουτίσει και να διαμορφώσει τις γνώσεις του σχετικά με ένα θέμα Αγωγής Υγείας από διάφορες πτυχές του ωρολογίου προγράμματος, και να μετατρέψει τη σχολική γνώση σε καθημερινή συνήθεια και πράξη που έχει άμεση θετική επίδραση στον τρόπο ζωής του. Κρίνεται όμως αναγκαίο και απαραίτητο να υπάρχει επικοινωνία και συνεργασία πολλών εκπαιδευτικών, διαφορετικών ειδικοτήτων, αλλά και η συνεργασία με δίκτυα σχολείων με ανάλογο πρόγραμμα, ώστε να έχουμε καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα.

Ακόμη, «στα καινοτόμα προγράμματα Αγωγής Υγείας, πρέπει οι στόχοι τους, οι τρόποι εφαρμογής και τα αποτελέσματά τους να γίνονται γνωστά και να **διαχέονται** αφενός μεταξύ των σχολείων, αφετέρου στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία μέσα από τη διοργάνωση ημερίδων, σεμιναρίων και εκθέσεων»³⁹. Αυτή η διάχυση και δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων επιτεύχθηκε με την **παρουσίαση - έκθεση του προγράμματος** στο τέλος της σχολικής χρονιάς, με καλεσμένους γονείς, διευθυντές, μαθητές του προγράμματος και μαθητές και δασκάλους από τα δυο δημοτικά σχολεία του χωριού των Καλυθιών Ρόδου.

Ωστόσο, η εισαγωγή και σταθεροποίηση της αλλαγής - καινοτομίας φάνηκε αμέσως και ειδικότερα από την επόμενη χρονιά αποτελώντας για το σχολείο παράδειγμα καλής πρακτικής. Δημιουργήθηκε ένα σχολικό χαρούμενο, υποστηρικτικό περιβάλλον και μια μαθησιακή ατμόσφαιρα με επίκεντρο το μαθητή, με έμφαση στη δημιουργικότητα, τη διερευνητική μάθηση, την κριτική σκέψη. Με ευκαιρίες για ανάπτυξη αυτοεκτίμησης, ικανότητας καλών διαπροσωπικών σχέσεων και ήθος, το οποίο δίνει την δυνατότητα αναστοχασμού και δράσης.

Γενικότερα, στο καινοτόμο πρόγραμμα «επιδιώχθηκε η ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών οι οποίες συνδέονται με την επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και με την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων. Όμως, πάνω από όλα, επιδιώχθηκε η ανάπτυξη της βασικής ικανότητας **να μάθει κανείς πώς να μαθαίνει**»⁴⁰, σε «ένα “σχολείο που μαθαίνει”, ή κατά την πιο πρόσφατη ορολογία σε ένα “ευφυές σχολείο”»⁴¹, που «διαχειρίζεται και κατανοεί τη σχέση του με την ευρύτερη κοινότητα, είναι ευέλικτο και ικανό να επιτύχει ισορροπίες και επίσης έχει τη δυνατότητα να “στοχάζεται” και να “αναστοχάζεται”, πάνω στα δεδομένα της συνολικής

39 Στάππα-Μουρτζίνη, Μ. (2010). Αγωγή υγείας. Βασικές Αρχές-Σχεδιασμός Προγράμματος. Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 48.

40 Δαμανάκη, Μ., Κουλαϊδής, Β., Κόκκος, Α., Λάμνιας, Κ., & Δημόπουλος, Κ. (2006). Ανοικτό στην κοινωνία σχολείο. Αθήνα: Ινστιτούτο Επιμόρφωσης, σ.σ. 28-29.

41 Κουλουμπάρη, Α. (2006). Εκπαιδευτική «αλλαγή και συνέχεια»: Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή; Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 67.

εκπαιδευτικής διαδικασίας, μαθαίνοντας για τη μάθηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών του»⁴².

Εικόνα 8. Παρουσίαση - Έκθεση Προγράμματος στην κοινότητα.



Εξαιτίας αυτής της μάθησης τα αποτελέσματα ήταν αρχικά **άμεσα** με τους μαθητές να προσέχουν την διατροφή τους, να εντάξουν υγιεινά τρόφιμα στο σχολικό κυλικείο (σαλάτες και φρούτα), να ενημερώνουν τους γονείς τους σε θέματα διατροφής και υγείας και να αθλούνται περισσότερο, στον ελεύθερο χρόνο τους. Στη συνέχεια **έμμεσα** καθώς την επόμενη χρονιά δεχόμουν πίεση από μαθητές και γονείς να αναλάβω καινούργιο πρόγραμμα διατροφής και να ικανοποιήσω τις επιθυμίες-ανάγκες τους. Επίσης, ενεργοποιήθηκαν και άλλοι εκπαιδευτικοί, που ήθελαν να συμμετάσχουν δημιουργικά σε αυτή την προσπάθεια.

3. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Βασικό κλειδί στην επιτυχία ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας είναι η στάση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την καινοτομία στην εκπαίδευση και η ωριμότητα της κοινωνίας να δεχτεί ένα δημιουργικό και καινοτόμο σχολείο, ανοιχτό σε δράσεις που καθιερώνουν τη μάθηση ως μία εξελισσόμενη και πρωτότυπη διαδικασία χρήσιμη για όλους.

«Αν θέλουμε να περιγράψουμε την καινοτομία, παρατηρούμε ότι αυτή σχετίζεται με την πρωτοτυπία, τις νέες ιδέες και την αλλαγή»⁴³. Στο συγκεκριμένο

42 Κανακουσάκη, Ε. (2006), Η διαθεματικότητα, το Ευφυές Σχολείο και η ανάγκη συντεταγμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 233-234.

43 Μπελαδάκης, Ε. (2010), Η συμβολή των ηγετών-στελεχών της εκπαίδευσης στην επιτυχή εφαρμογή των

πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, έγινε παραγωγή μιας νέας πρωτότυπης προσέγγισης-ιδέας διαθεματικού τύπου μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (επιτραπέζιο παιχνίδι διατροφής με αξιοποίηση των ΤΠΕ) με πρωτοβουλία μαθητών αλλά και δική μου. Άλλωστε, «για να είναι καινοτομία η εφαρμογή μιας νέας ιδέας, επιβάλλεται να αποτελεί πρωτοβουλία των ίδιων των μελών του οργανισμού και να μην είναι αποτέλεσμα παρέμβασης εξωτερικών παραγόντων»⁴⁴.

Επίσης η συμβολή της καινοτόμου δράσης στη βελτίωση της **διδασκτικής πράξης**, πραγματοποιήθηκε, πρώτον με τη **συμμετοχή και το ενδιαφέρον** των μαθητών από όλες τις τάξεις και όλα τα τμήματα που δείχνει την προθυμία και, την ευαισθητοποίησή τους και καταδεικνύει τη σημασία που έχουν οι διατροφικές συνήθειες στην προσωπική και κοινωνική ζωή τους. Δεύτερον, πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της **βιοματικής μάθησης**. Η βιοματική μάθηση στηρίζεται στο διάλογο, στον καταγισμό ιδεών, στην καλλιτεχνική δημιουργία, στην έρευνα, στην παραγωγή υλικού, ενώ η αλληλεπίδραση της καινοτόμου δράσης επεκτείνεται στο σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών (κύριοι φορείς κοινωνικοποίησης). Και τρίτον πραγματοποιήθηκε μέσα από το **Φάκελο Εργασιών (portfolio assessment) των Μαθητών**. Οι μαθητές εναπόθεταν τις εργασίες τους και τα έργα τους στο κουτί εβδομαδιαίων εργασιών που υπήρχε σε εμφανή σημείο στο σχολείο σε οποιαδήποτε ώρα της ημέρας. Στον ορισμό του portfolio που δόθηκε από τους Κουλουμπαρίτη & Μαρσαγγούρα δίνεται έμφαση στη «συλλογή των έργων ενός μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένο στόχο»⁴⁵.

Αναλυτικά έργα - δραστηριότητες του Φάκελου Εργασιών μαθητών (ΦΕΜ) αποτέλεσαν τα παρακάτω: 1) Διατροφή και Σχολική Απόδοση, 2) Αναγκαιότητα της τροφής - Φρούτα, 3) Δίαιτα, θερμίδες και ποσότητα φαγητών - Το στρες, η δίαιτα και το βάρος σώματος, 4) Τι είναι η παχυσαρκία; - Πώς μπορώ να ξέρω αν έχω κανονικό βάρος (Δείκτης Μάζας Σώματος); 5) Λαχανικά - Ταξινομήση λαχανικών, 6) Ερωτηματολόγιο Εβδομαδιαίας διατροφικής συνήθειας μαθητών, 7) Τα νεότερα για τις διατροφικές διαταραχές (Νευρική ανορεξία - Νευρική βουλιμία: Η έγκαιρη διάγνωση), 8) Μεσογειακή Διατροφή και τι γνωρίζουμε για αυτή; - Αναλύοντας την πυραμίδα τροφίμων, 9) Κατανόηση του περιεχομένου των ετικετών των συσκευασιών των τροφίμων, 10) Αινίγματα με φρούτα και λαχανικά.

Εντούτοις, «στόχος του ΦΕΜ είναι να παρουσιάσει την εξελικτική πορεία του προγραμματισμού, του στοχασμού, της αυτοκριτικής και της

εκπαιδευτικών καινοτομιών. Διοικητική Ενημέρωση, (53), σ.104.

44 Γιαννακάκη, Σ. (2002), Διοικητική αποκέντρωση και εφαρμογή της καινοτομίας στη σχολική μονάδα. Στο: Παπός, Α., Τσιπλητάρης, Α., & Πετρουλάκης, Ν. (Επιμ.), Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα, Τόμος Β'. Αθήνα: Εκδόσεις: Ατραπός - Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, σ. 115.

45 Κουλουμπαρίτη, Α., & Μαρσαγγούρας, Η. (2004), Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο: Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (Επιμ.), Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος, Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 62.

αυτορρύθμισης των μαθητών, καθώς και της διαλεκτικής τους σχέσης με το αντικείμενο μελέτης (διατροφικές συνήθειες), αλλά και τους εταίρους της συνεργασίας, μαθητών και εκπαιδευτικών»⁴⁶.

Εικόνα 9. Κουτί εβδομαδιαίων εργασιών του Μαθητών (portfolio assessment).



Ωστόσο, **προϋποθέσεις-προτάσεις** που θεωρούνται απαραίτητες για την καλύτερη ανάπτυξη της καινοτόμου δράσης στο σχολείο θα ήταν:

1. Βασικά για την υιοθέτηση και σταθεροποίηση της καινοτομίας και την αποδοχή της νέας ιδέας σαν βίωμα χρειάζεται και η συμβολή της πολιτείας. Βασική προϋπόθεση είναι να ενταχθεί η Αγωγή Υγείας **μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου** και να αποτελεί προεπιλεγόμενο μάθημα καινοτόμου δράσεως, που θα ονομάζεται **“Μάθημα Δημιουργικής Απασχόλησης”** ώστε να μπορέσει να αναπτυχθεί καλύτερα (σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες, ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών), αλλά συγχρόνως να δίνει κίνητρα (οικονομικά, ηθικά, γνωστικά) στους εκπαιδευτικούς για την επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξή τους.
2. Επίσης, καλό είναι κατά την διάρκεια της καινοτόμου δράσης να υπάρχει **διαμορφωτική αξιολόγηση** από εσωτερικούς αξιολογητές ή και εξωτερικούς παρατηρητές, με στόχο τη βελτίωση και την ποιοτική αποτελεσματικότητα

46 Κουλουμπαρίση, Α., & Ματσαγούρας, Η. (2004), Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο: Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (Επιμ.), Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος, Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 63.

της μάθησης. Στο τέλος της δράσης, να υπάρχει **τελική αξιολόγηση** από εξωτερικούς φορείς (υπεύθυνο προγράμματος, επιμορφωτές, σχολικό σύμβουλο, ειδικούς σε καινοτόμες δράσεις).

3. Η **επιμόρφωση των εκπαιδευτικών** είναι απαραίτητη, αναγκαία και επιβεβλημένη (πριν, κατά και μετά την υλοποίηση της καινοτόμου δράσης). Εδώ, θα θέλαμε ιδιαίτερα να σταθούμε στην ανάλυση του ρόλου και της σημασίας της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και μάλιστα να καταδείξουμε ότι πρέπει να αποτελεί ένα βασικό στόχο της εφαρμογής των καινοτόμων δράσεων - πέρα από τους προφανείς παιδαγωγικούς.
4. Η **χρηματοδότηση της δράσης στην αρχή** κρίνεται σημαντική για την στήριξη και υποβοήθηση, αλλά και για την ενίσχυση των αναγκών και απαιτήσεων που θα προκύψουν **κατά τη διάρκειά της**.
5. Τέλος, **κεντρική προϋπόθεση** για την καλύτερη ανάπτυξη της καινοτόμου δράσης στο σχολείο θα ήταν **να προτείνονται μέθοδοι, που ενισχύουν τις δυνατότητες των μαθητών και αντισταθμίζουν τις αδυναμίες τους**. «Ο εκπαιδευτικός πρέπει να τίθεται σε εγρήγορση όταν κάποιος μαθητής προσλαμβάνουν τη γνώση σφαιρικά και προτιμούν κατ' επιλογή τους κιναισθητικές, οπτικές, απτικές, ακουστικές δραστηριότητες ή και συνδυασμούς αυτών στη διδακτική προσέγγιση, ώστε να επιτευχθεί η συμμετοχή τους στη μάθηση»⁴⁷. Γι' αυτό χρειάζεται «σεβασμός στο διαφορετικό τρόπο και χρόνο μάθησης του κάθε παιδιού»⁴⁸.

Ουσιαστικά όμως, τα καινοτόμα προγράμματα ξεκινούν από το μεράκι των εκπαιδευτικών και τη θέλησή τους να αλλάξει κάτι στην εκπαίδευση. Σε αυτό βοηθάει η βιωματική προσέγγιση των δραστηριοτήτων και ο σχεδιασμός, υλοποίηση τους μαζί με τους μαθητές. Η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών από όλες τις τάξεις και όλα τα τμήματα δείχνει την προθυμία και, την ευαισθητοποίησή τους και καταδεικνύει τη σημασία που έχουν οι διατροφικές συνήθειες στην προσωπική και κοινωνική ζωή τους.

Η ενεργητικότητα των μαθητών, η συμμετοχική αλληλεπίδραση μεταξύ όλων, η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη καθώς και η υποστήριξη σε κάθε τους βήμα, αποτέλεσε την **επιτυχία της καινοτόμου δράσεως**. Άλλωστε, «για να έχει επιτυχή αποτελέσματα μια καινοτομία, απαιτείται ενεργητικότητα στην έναρξη της δράσης και συμμετοχή, πίεση και υποστήριξη, σύνδεση θεωρίας και πράξης, αναστοχασμό, υιοθέτηση και σταθεροποίηση της δράσης»⁴⁹.

47 Γουδήρας, Δ. (2008), Καινοτόμες δράσεις. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ, σ.σ. 13-14.

48 Πομόνης, Μ. (2006), Εκπαιδευτικές αλλαγές (top down - bottom up). Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 433.

49 Παμουκτσόγλου, Α. (2005), Αξιολόγηση και ποιότητα στην εκπαίδευση: η περίπτωση της καινοτομίας «Ολοήμερο Σχολείο». Στο: Σακκάς, Β. (Επιμ.), Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία: Όραμα και πραγματικότητα, λειτουργία και προβλήματα, προσανατολισμοί και προσδοκίες. Αθήνα: Ατραπός, σ. 114.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (7), 7-18.
- Αμπελιώτης, Κ., Αποστολόπουλος, Κ., Γεωργιτισογιάννη, Ε., Γιαννακούλια, Μ., Κροκίδη, Ε., Προβατάρη, Σ., & Σαΐτη, Α. (2008). *Οικιακή Οικονομία. Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Αναγνωστοπούλου, Λ., & Παπαπροκοπίου, Ν. (2002). Στρατηγικές διάδοσης καινοτομιών στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σ.σ. 132-138). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιαννακάκη, Σ. (2002). Διοικητική αποκέντρωση και εφαρμογή της καινοτομίας στη σχολική μονάδα. Στο: Παπάς, Α., Τσιπλητάρης, Α., & Πετρουλάκης, Ν. (Επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα* (τόμος Β΄, σ.σ. 115-130). Αθήνα: Εκδόσεις: Ατραπός - Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Γουδήρας, Δ. (2008). *Καινοτόμες δράσεις*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Δαμανάκη, Μ., Κουλαϊδής, Β., Κόκκος, Α., Λάμνιαν, Κ., & Δημόπουλος, Κ. (2006). *Ανοικτό στην κοινωνία σχολείο*. Αθήνα: Ινστιτούτο Επιμόρφωσης.
- Δάντη, Α. (2006). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Ο εκπαιδευτικός ως φορέας αλλαγών στη σχολική μονάδα: Η «συμβουλευτική» του παρέμβαση. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σ.σ. 109-117). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Εγκύκλιος ΥΠΔΒΜΘ. (2010). *Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Αγωγής, Πολιτιστικών Θεμάτων, Comenius - Leonardo da Vinci και eTwinning)*, για το σχολικό έτος 2010-2011. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.
- Θεοδωράκης, Ι., Τζιαμούρτας, Α., Νάτσης, Π., & Κοσμίδου, Ε. (2006). *Φυσική Αγωγή. Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κανακουσάκη, Ε. (2006). Η διαθεματικότητα, το Ευφές Σχολείο και η ανάγκη συντεταγμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σ.σ. 229-237). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλαϊδής, Β. (2006). Ανοικτό στην κοινωνία σχολείο - Ένα ώριμο, προοδευτικό και δημοκρατικό αίτημα. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σ.σ. 453-460). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κουλουμπαρίτση, Α. (2006). Εκπαιδευτική «αλλαγή και συνέχεια»: Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή; Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σ.σ. 66-73). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλουμπαρίτση, Α., & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο: Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος* (τόμος Α΄, σ.σ. 55-83). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κούτρας, Γ., Κόζα, Χ., & Κόζα., Μ. (2012). Πολυμέσα και Εκπαίδευση. *i-Teacher*, (4), 186-196.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (7), 19-36.
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπαλαίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπελαδάκης, Ε. (2010). Η συμβολή των ηγετών-στελεχών της εκπαίδευσης στην επιτυχή εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών. *Διοικητική Ενημέρωση*, (53), 103-111.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2005). Αξιολόγηση και ποιότητα στην εκπαίδευση: η περίπτωση της καινοτομίας «Ολοήμερο Σχολείο». Στο: Σακκάς, Β. (Επιμ.), *Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία: Όραμα και πραγματικότητα, λειτουργία και προβλήματα, προσανατολισμοί και προσδοκίες*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πομώνης, Μ. (2006). Εκπαιδευτικές αλλαγές (top down - bottom up). Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σ.σ. 433-437). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Στάππα-Μουρτζίνη, Μ. (2010). *Αγωγή υγείας. Βασικές Αρχές-Σχεδιασμός Προγράμματος. Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χολέβας, Γ. (1995). *Οργάνωση και Διοίκηση (Management)*. Αθήνα: Interbooks.

Ξενόγλωσση

- C.I.D.R.E.E. (1999). *Across the great Divides: Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εργασία μελέτης του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης.* (μτφρ.) Ν. Ηλιάδης & Α. Γαλανοπούλου. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change.* London: Cassell.
- Gough, A. (1997). Education and Environment: Policy, Trends and the problems of Marginalization. *Australian Education Review*, 39, 23-35.
- Guilford, J. (1970). Creativity: retrospect and prospect. *Journal of Creative Behavior*, 4 (3), 149-168.
- Hall, G., & Carter, D. (1995). Implementing Change in the 1990s: Paradigms, Practices and Possibilities. In: Carter, D., & O' Neill, M. (Eds.), *International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation.* London: The Falmer Press.
- Hargreaves, A., & Evans, R. (1997). *Beyond Educational Reform: Bringing Teachers Back In.* Buckingham: Open University Press.
- Renzulli, J. (1992). A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36 (4), 170-182.

Ιστοσελίδες

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). *Αγωγή Υγείας. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων.* Στο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/29deppsaps_AgogiYgias.pdf (προσπελάστηκε στις 7/2/2015), σ. 624.
- Υπ.Ε.Π.Θ. (2002^α). *Εκπαιδευτική Τηλεόραση: Ασφάλεια τροφίμων - Συντήρηση τροφίμων.* Στο: <http://www.edutv.gr/deyterobathmia/asfaleia-trofimon-syntirisi-trofimon> (προσπελάστηκε στις 7/2/2015).
- Υπ.Ε.Π.Θ. (2002^β). *Εκπαιδευτική Τηλεόραση: Ασφάλεια τροφίμων - Ασφάλεια και υγιεινή.* Στο: <http://www.edutv.gr/deyterobathmia/asfaleia-trofimon-as-faleia-kai-ygieini> (προσπελάστηκε στις 7/2/2015).
- Υπ.Ε.Π.Θ. (2004^α). *Εκπαιδευτική Τηλεόραση: Αγωγή Υγείας - Οι συμποτέρ του ανθρώπινου σώματος.* Στο: <http://www.edutv.gr/deyterobathmia/agogi-ygeias-oi-sampoter-tou-anthropinou-somatos> (προσπελάστηκε στις 7/2/2015).
- Υπ.Ε.Π.Θ. (2004^β). *Εκπαιδευτική Τηλεόραση: Αγωγή Υγείας - Ανορεξία.* Στο: <http://www.edutv.gr/deyterobathmia/agogi-ygeias-anoreksia> (προσπελάστηκε στις 7/2/2015).
- Υπ.Ε.Π.Θ. (2004^γ). *Εκπαιδευτική Τηλεόραση: Αγωγή Υγείας - Βουλιμία.* Στο: <http://www.edutv.gr/deyterobathmia/agogi-ygeias-boulimia>

www.edutv.gr/deyterobathmia/agogi-ygeias-voulimia (προσπελάστηκε στις 7/2/2015).

Υπ.Ε.Π.Θ. (2005). *Εκπαιδευτική Τηλεόραση: Παιδική παχυσαρκία*. Στο: <http://www.edutv.gr/deyterobathmia/paidiki-paxysarkia> (προσπελάστηκε στις 7/2/2015).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο **Γεώργιος Κούτρας** του Ιωάννη και της Ελευθερίας (γεν. Λαμία Φθιώτιδας) είναι πτυχιούχος του Τ.Ε.Φ.Α.Α. Κομοτηνής, του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Ρόδου και κατέχει μεταπτυχιακά στην «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση» και στη «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση». Επίσης είναι απόφοιτος της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.(ΕΠΠΑΙΚ) Ρόδου. Εργάζεται ως Καθηγητής Φυσικής Αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το 1999, ενώ τη σχολική περίοδο 2015-2016 είναι Υποδιευθυντής στο Γυμνάσιο Καλυθιών Ρόδου. Στοιχεία επικοινωνίας: georgios_koutras@yahoo.gr

Κοψίδου Ιωάννα

Μεθοδολογική Πρόταση Προσέγγισης των Πολύγλωσσων και Πολυπολιτισμικών Περιβαλλόντων

Περίληψη

Μετά από μια ανασκόπηση των δυσκολιών με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι όσοι συλλέγουν δεδομένα από πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά πλαίσια επικοινωνίας, παρουσιάζουμε το σχεδιασμό ενός εντύπου παρατήρησης, βασισμένου στο SPEAKING του Hymes. Το έντυπο επικεντρώνεται στην ανάλυση της προφορικής επικοινωνίας και λειτουργεί σαν ένα φίλτρο μέσα από το οποίο διέρχεται το υλικό, φιλτράρεται, δηλαδή, συγκρατούνται εκείνα τα στοιχεία που ενδιαφέρουν τον ερευνητή. Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο έντυπο χωρίζονται σε ερωτήσεις που αποσκοπούν στη μελέτη των αντικειμενικών χαρακτηριστικών και ερωτήσεις που απαιτούν προσεκτική εξέταση του corpus και είναι υποκειμενικές. Η εφαρμογή του στην πράξη έδειξε ότι είναι λειτουργικό και επομένως θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε παρόμοιες μελλοντικές έρευνες.

Abstract

After a short review underlying the difficulties that researchers have to face in order to investigate multilingual and multicultural settings, presented the design

of an observation questionnaire based on Hymen's SPEAKING. It focuses on the analysis of the oral communication in those settings with the aim to trace the different variables that might influence the interaction. At this point it should be clear that the ultimate purpose of the whole research is to investigate communicative strategies that people have to develop in order to communicate successfully when they don't share the same linguistic code neither the same sociocultural conventions. This tool took the form of an observation questionnaire that worked as a filter through which collected corpus was filtered. It contains two main types of questions: a) those that have as a goal to examine the objective characteristics of a communicative event and b) those that are considered more subjective and require an attentive study of the collected corpus. The application of this instrument showed that it is functional and it gives some interesting results so it could be used for further research in the future.

1. Εισαγωγή

Η αναγκαιότητα επικοινωνίας σε περισσότερες από μία γλώσσες εμφανίζεται να είναι ιδιαίτερα έντονη στις μέρες μας. Σε διεθνές επίπεδο, λόγω της παγκοσμιοποίησης και διεθνοποίησης της αγοράς, οι ευκαιρίες για επαφή αυξάνουν μέσα από τη συνεργασία των επιχειρήσεων, την ελεύθερη παροχή των υπηρεσιών, την αύξηση της κινητικότητας των πολιτών και την ελεύθερη διακίνηση των αγαθών. Οι παραπάνω παράγοντες ωθούν την επαφή με άτομα προερχόμενα από διαφορετικές πολιτισμικά και γλωσσικά κοινωνίες και συμβάλλουν στη δημιουργία πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών χώρων.

Στον ευρωπαϊκό χώρο η επικοινωνία σε πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον επιτείνεται και ενισχύεται ενόψει της ευρωπαϊκής ενοποίησης που αποβλέπει στην εντατικοποίηση των πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών επαφών με την άρση των φυσικών και τεχνικών φραγμών. Η Ευρώπη συνιστά έναν ιδιαίτερο χώρο όπου ζουν και συμβιώνουν περισσότερα από ένα έθνη και πολιτισμοί, που, ενώ κρατούν την εθνική τους ταυτότητα, παράλληλα ανήκουν και στην ευρωπαϊκή οικογένεια χωρίς να χάνουν την οντότητά τους. Έτσι, οι λαοί της Ευρώπης καλούνται να αντιμετωπίσουν μια νέα πραγματικότητα, επειδή φαίνεται να αυξάνονται οι ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή με άτομα από διαφορετικές κοινωνίες.

Για να είναι επιτυχής η επικοινωνία σε ένα χώρο που τείνει ολοένα και περισσότερο να γίνεται πολύγλωσσος και πολυπολιτισμικός, τα άτομα καλούνται συχνά να αναπτύξουν νέες στρατηγικές και δεξιότητες. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης προσπάθειας προσέγγισης της προφορικής διάδρασης σε χώρους πολύγλωσσους και πολυπολιτισμικούς. Έτσι εξετάζεται η επικοινωνία και οι διαδικασίες διασύνδεσης της επικοινωνίας με την επικοινωνιακή επιτυχία.

Ειδικότερα, στο άρθρο προτείνεται μία μέθοδος ανάλυσης της προφορικής επικοινωνίας, βασισμένη στην παρατήρηση, με τη συνδρομή ενός εργαλείου

συλλογής δεδομένων που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της ευρύτερης έρευνας. Το εργαλείο πήρε τη μορφή ενός εντύπου παρατήρησης βασισμένο στο SPEAKING του Hymes και λειτουργεί σαν ένα φίλτρο μέσα από το οποίο διέρχεται το υλικό, φιλτράρεται, δηλαδή, συγκρατούνται εκείνα τα στοιχεία που ενδιαφέρουν τον ερευνητή. Το έντυπο παρατήρησης σχεδιάστηκε πολλές φορές αναπροσαρμόστηκε και δοκιμάστηκε στην πράξη μέχρι να πάρει την τελική του μορφή¹.

2. Η Έρευνα σε Πολύγλωσσα και Πολυπολιτισμικά Πλαίσια Επικοινωνίας

2.1 Μεθοδολογικά Προβλήματα

Το βασικό πρόβλημα με το οποίο έρχονται αντιμέτωποι όσοι συλλέγουν δεδομένα από διαφορετικές πολιτισμικά κοινωνίες είναι η έλλειψη συγκεκριμένης μεθοδολογίας. Τη συγκεκριμένη έλλειψη διαπιστώνει και η Jakovidou, υπογραμμίζοντας την ανάγκη επιλογής μεθόδου από τον ερευνητή σύμφωνα με τα εκάστοτε δεδομένα². Για την έλλειψη αυτή ευθύνεται κυρίως ο περιορισμένος αριθμός ερευνών σε διαπολιτισμικά πλαίσια επικοινωνίας. Οι διάφοροι λόγοι για τους οποίους οι ερευνητές αποφεύγουν τη μελέτη παρόμοιων χώρων θα αναπτυχθούν στη συνέχεια.

Κατά κύριο λόγο η έρευνα σε διαπολιτισμικά πλαίσια βασίζεται για την εξαγωγή συμπερασμάτων στη σύγκριση δύο ή περισσότερων πολιτισμών, υπογραμμίζοντας τις διαφορές και τονίζοντας τις ομοιότητες. Για τη διεκπεραίωση της εκάστοτε έρευνας είναι δυνατόν να ανακύψουν αρκετά εμπόδια που ενδεχομένως δε θα τα συναντούσε ένας ερευνητής σε μονοπολιτισμική έρευνα. Σύμφωνα με τους Brislin, Lonner & Thorndike, τα προβλήματα συνίστανται στην αδυναμία πρόσβασης στη διαφορετική πολιτισμικά κοινωνία και στη μετάφραση που πιθανόν να απαιτείται σε ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και καταγραφή συνομιλιών, με ενδεχόμενο τη διαφοροποίηση της αρχικής σημασίας των δεδομένων. Επιπλέον, υπάρχει περίπτωση υιοθέτησης εχθρικής στάσης των υποκείμενων της έρευνας απέναντι στους ερευνητές, ιδιαίτερα στην περίπτωση της συνέντευξης. Τέλος, είναι πιθανή η απαγόρευση διεξαγωγής της έρευνας, όταν ο απώτερος στόχος της δεν είναι δυνατό να γίνει κατανοητός στην υπό εξέταση κοινωνία³.

Για την αντιμετώπιση των προαναφερθέντων προβλημάτων οι Brislin, Lonner & Thorndike προτείνουν τα εξής: αναφορικά με τη αιτιολόγηση της έρευνας, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή της κοινωνίας στην οποία η έρευνα πρέπει να έχει την ίδια σημασία όπως επίσης μεγάλη προσοχή χρήζει

1 Hymes, D. (1974), *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, σ.σ. 55-62.

2 Jakovidou, A. (1993), *Funktion und Variation im Foreign Talk*. Gunter Narr Verlag: Töbingen, σ. 29.

3 Brislin, W. R., Lonner, W.J. & Thorndike, R.M. (1973), *Cross-cultural Research Methods*. New York: J. Wiley, σ. 3

και το θέμα της έρευνας, το οποίο επιβάλλεται να είναι σαφές και συγκεκριμένο. Επιπλέον, είναι σημαντικό στις έρευνες σε διαπολιτισμικά πλαίσια επικοινωνίας να προηγηθεί διερεύνηση των κοινωνικών νορμών και με βάση αυτές να διεξαχθεί η έρευνα. Επιπροσθέτως, για την αξιοπιστία της έρευνας το δείγμα θα πρέπει να προέρχεται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Τέλος, για την εξασφάλιση εγκυρότητας προτείνεται η επανάληψη της έρευνας και από άλλους ερευνητές με άλλο όργανο συλλογής πληροφορίας.

2.2 Υπάρχουσες Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις

Εφόσον ξεπεραστούν τα προαναφερθέντα προβλήματα, το ερώτημα που προκύπτει αφορά το είδος της μεθόδου που αρμόζει να υιοθετηθεί για τη διεκπεραίωση της έρευνας. Αναμφίβολα, η απάντηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με το προς διερεύνηση ζητούμενο.

Σε παρόμοιου τύπου έρευνες με την παρούσα έχουν υιοθετηθεί ποικίλες μεθοδολογίες. Για παράδειγμα, μελέτες που αποσκοπούσαν στην εξέταση του απλοποιημένου τρόπου ομιλίας προς τους ξένους (foreign talk) έχουν στηριχτεί σε πειράματα στην περιγραφική μελέτη τάξης, στη μελέτη λογοτεχνικών πηγών στην έμμεση παρατήρηση γλωσσικής συμπεριφοράς με αυτοαναφορά⁴. Ωστόσο, όλες οι προαναφερθείσες μεθοδολογικές προσεγγίσεις παρουσιάζουν ένα βασικό μειονέκτημα, δηλαδή δεν εξετάζουν αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας. Με δεδομένο αυτήν την έλλειψη, η υιοθέτησή τους στην παρούσα εργασία καθίσταται αδύνατη, καθώς αντικείμενό της αποτελεί η αυθόρμητη συμπεριφορά σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνία. Για αυτό το λόγο, κάποιοι ερευνητές κατέληξαν στην παρατήρηση. Ειδικότερα, ο Roche επέλεξε τη συμμετοχική παρατήρηση με ενεργή τη συμμετοχή του ερευνητή ως μέρος των υποκειμένων της έρευνας⁵. Άλλοι ερευνητές έκλειναν προς τη συνοδευτική παρατήρηση (accompanying observation) κατά την οποία ο ερευνητής είναι παρών, αλλά παραμένει αμέτοχος στην επικοινωνία. Ειδικότερα, για τη μελέτη του Foreign Talk οι Gass & Varonis χρησιμοποίησαν μαθητές ξένης γλώσσας, τους οποίους έβαζαν να ζητούν στο δρόμο από τους περαστικούς οδηγίες για το πώς θα πάνε στο σταθμό, τις οποίες και μαγνητοφώνουσαν⁶. Ο Henzl μελέτησε τον τρόπο επικοινωνίας Αμερικανών σε μάθημα ξένης γλώσσας (τσέχικα)⁷. Ο

4 Ferguson, C. (1975), Towards a Characterization of English Foreign Talk. *Anthropological Linguistics*, τόμ. 17, σ.σ. 1-14.

5 Roche, J. (1986), *Deutsche Xenolekte. Struktur und Variation der Äußerungen deutscher Muttersprachler in der Kommunikation mit Ausländern*. Dissertation. Frankfurt.

6 Gass, S. & Varonis, M. (1984), The Effect of Familiarity on the Comprehensibility of Non Native Speakers. *Language Learning*, τόμ. 34, σ.σ. 165-89. Gass, S. & Varonis, M. (1985), Variation in Native Speaker Speech Modification to Non Native Speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, τόμ. 7/1, σ.σ. 37-57.

7 Henzl, V. M. (1974), Foreigner Talk in the Classroom. *International Review of Applied Linguistics*, τόμ. 17, σ.σ. 159-167.

Ferguson στηρίχθηκε στη μελέτη μυθιστορήματος και εν συνεχεία στη σύγκριση του λόγου με αυτόν των μαθητών στην τάξη⁸. Ακόμα, η Jakovidou αναφέρει έρευνες βασισμένες σε τηλεφωνήματα φυσικών-μη φυσικών ομιλητών, όπου αγνοούνται τα εξωγλωσσικά στοιχεία που παρεμβάλλονταν και έτσι περιορίζεται η συζήτηση σε συγκεκριμένα θέματα⁹.

2.3 Μέθοδος Συλλογής Πληροφοριών στην Παρούσα Έρευνα

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ως καταλληλότερο μέσο συλλογής πληροφοριών η παρατήρηση, καθώς εξασφαλίζει στη συγκεκριμένη περίπτωση πλεονεκτήματα που δεν προσφέρουν άλλες μέθοδοι. Συγκεκριμένα με την παρατήρηση τα υποκείμενα δεν καλούνται να απαντήσουν γραπτά ή προφορικά, επομένως, δεν μπορεί να υπάρξει καθοδήγηση της συμπεριφοράς τους από τον ερευνητή ούτε απόκρυψη στοιχείων από την πλευρά τους. Επιπλέον, δεν απαιτείται κάποια αξιολογική κρίση, αφού δεν οφείλουν άμεσα να δώσουν απαντήσεις, οπότε αποτρέπεται και κάποια πιθανή άρνηση συνεργασίας. Είναι ακόμα σημαντικό να σημειωθεί ότι ένας άλλος λόγος απόρριψης της συνέντευξης και του ερωτηματολογίου και επιλογής της παρατήρησης είναι ότι αποτελεί μια εύελικτη μέθοδο συγκέντρωσης δεδομένων, ακόμα και αν απαιτεί πολύ χρόνο και μεγάλο κόστος. Επιπλέον, για την ενίσχυση της εγκυρότητας και τη δυνατότητα μελλοντικής επαλήθευσης των αποτελεσμάτων είναι αναγκαία η χρήση οργάνου παρατήρησης. Το όργανο αυτό μπορεί να είναι η βιντεοκάμερα ή το κασετόφωνο.

Η καταγραφή συνομιλιών αποτελεί μία ενδεδειγμένη επιλογή στις έρευνες σε διαπολιτισμικά πλαίσια επικοινωνίας, καθώς επιτρέπει τη λεπτομερέστερη ανάλυση των καταγεγραμμένων συνομιλιών και από ένα μη φυσικό ομιλητή. Για τη συγκεκριμένη έρευνα η μαγνητοφώνηση θεωρήθηκε καταλληλότερη της βιντεοσκόπησης, εφόσον το κασετόφωνο θεωρείται πιο διακριτικό και ευκολότερα αποδεκτό όργανο από τα υποκείμενα της έρευνας¹⁰.

Εν κατακλείδι, όπως αναφέρει ο Παρασκευόπουλος, η παρατήρηση, άμεση ή έμμεση είναι η καταλληλότερη μέθοδος για διερευνητικές, περιγραφικές έρευνες «με αντικείμενο μελέτης την αυθόρμητη και πηγαία συμπεριφορά στο φυσικό της περιβάλλον», όπως στην προκειμένη περίπτωση, ώστε να έρθουν στο φως δεδομένα που θα ήταν αδύνατο να αποκαλυφθούν με άλλο τρόπο¹¹. Συνοπτικά, συνάγεται ότι πρόκειται για εμπειρική έρευνα με σκοπό τη συλλογή πληροφορίας που όμως δεν προκλήθηκε από τον ερευνητή και είναι κωδικοποιημένη, δηλαδή,

8 Ferguson, C. (1975), Towards a Characterization of English Foreign Talk. In *Anthropological Linguistics*, τόμ. 17, 1-14.

9 Jakovidou, A. (1993), *Funktion und Variation im Foreign Talk*. Gunter Narr Verlag: Töbingen, σ. 29.

10 Mangen, S. (1999), *Qualitative Research Methods in Cross National Settings*. *International Journal of Social Research Methodology*, τόμ. 2/2, σ.σ. 109-124.

11 Παρασκευόπουλος, Ι. (1993), *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα, σ. 134.

περιλαμβάνει γλωσσικά μηνύματα προφορικού λόγου¹².

Η παρατήρηση δεν είναι εύκολη δουλειά, απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό, συνεχή έλεγχο και εξάσκηση, προκειμένου να επιτευχθεί η εξοικείωση με τη συγκεκριμένη τεχνική έρευνας και φυσικά να οριστεί με ακρίβεια εκ των προτέρων το αντικείμενο της παρατήρησης¹³. Για το λόγο αυτό, αναφέρεται διεξοδικά στη συνέχεια ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάστηκε η παρατήρηση και το εργαλείο -υπό τη μορφή εντύπου- στο οποίο βασίστηκε. Η ύπαρξη εργαλείου κάνει την παρατήρηση αυστηρά προκαθορισμένη, καθώς εκ των προτέρων έχουν οριστεί τα προς διερεύνηση στοιχεία. Ο παρακάτω πίνακας (πίνακας 1) παρουσιάζει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των διερευνητικών μεθόδων σε σχέση με την παρούσα μελέτη. Το (Υ) υποδηλώνει από την πλευρά των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το (Ε) αφορά τον ερευνητή. Το + δηλώνει πλεονέκτημα για την παρούσα έρευνα και το – μειονέκτημα.

Πίνακας 1: Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα των Μεθόδων Έρευνας σε Σχέση με την Παρούσα Έρευνα.

Μέθοδοι	Παρατήρηση	Συνέντευξη	Ερωτηματολόγιο
Απαιτηση κρίσης (Υ)	+	-	-
Απόκρυψη στοιχείων (Υ)	+	-	-
Άρνηση συνεργασίας (Υ)	+	-	-
Αυθορμητισμός (Υ)	+	-	-
Ευελιξία	+	-	-
Καθοδήγηση (Ε)	+	-	-
Κόστος	-	+	-
Πρακτικότητα	-	-	+
Υποκειμενικότητα (Ε)	-	+	+
Χρόνος	-	-	+

3. Διεξαγωγή της Έρευνας

3.1 Συγκρότηση του Corpus

Καθώς ο στατιστικός πληθυσμός είναι θεωρητικός, εφόσον ο αριθμός των πολύγλωσσων χώρων είναι απροσδιόριστος και η επιλογή αντιπροσωπευτικού

12 Τσοπάνογλου, Α. (2000), Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας και Εφαρμογές της στην Αξιολόγηση της Γλωσσικής Κατάρτισης. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη, σ. 81.

13 Nisbet, D. (1977), Small-scale Research: Guidelines and Suggestions for Development. Scottish Educational Studies, τόμ. 9, σ.σ. 13-17.

δείγματος σχεδόν αδύνατον να επιτευχθεί, βασίστηκε η μελέτη στη συγκρότηση ενός corpus πάνω στο οποίο εφαρμόστηκε το έντυπο παρατήρησης. Το corpus στη συγκεκριμένη μελέτη είναι ένα σύνολο απομαγνητοφωνημένων συνομιλιών σε κειμενική μορφή. Βασικό κριτήριο για τη συγκρότησή του αποτέλεσε η εμπλοκή στην περίπτωση επικοινωνίας ατόμων διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας. Προκειμένου να υπάρξει ποικιλία και επομένως δυνατότητα γενίκευσης των πορισμάτων της έρευνας, αναζητήθηκαν παράλληλα περιστάσεις με διαφορετικό επικοινωνιακό στόχο και με δυνατότητα πρόσβασης. Έτσι, προέκυψαν οι εξής τέσσερις γενικές περιστάσεις επικοινωνία:

- οι χώροι όπου εκτυλίσσονται εμπορικές συναλλαγές
- το εργασιακό περιβάλλον
- οι χώροι διδασκαλίας
- οι χώροι όπου αναπτύσσονται κοινωνικές επαφές.

Έδρα για τη διεξαγωγή της έρευνας αποτέλεσε η Θεσσαλονίκη, καθώς πρόκειται για μια πόλη με ιστορία στην πολυπολιτισμικότητα, ωστόσο, δεν παύει ακόμα και στις μέρες μας να αποτελεί σταυροδρόμι πολιτισμών. Η πολυπολιτισμικότητα αυτή εντείνεται κυρίως λόγω της εισροής μεταναστών από γειτονικές χώρες της Βαλκανικής και της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Ένα σημείο συνάντησης όλων αυτών των ετερόγλωσσων και ετεροπολιτισμικών ατόμων αποτελούν οι λαϊκές αγορές και τα υπαίθρια παζάρια. Από τον εργασιακό χώρο επιλέγησαν οι γραμματείες του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Α.Π.Θ. και το γραφείο υποδοχής ερασμιακών φοιτητών. Και οι δύο χώροι θεωρούνται κατάλληλοι για τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς οι εργαζόμενοι έρχονται καθημερινά σε επαφή με ξένους σπουδαστές.

Από το χώρο της εκπαίδευσης επιλέχθηκε το Διεθνές Σχολείο Θεσσαλονίκης Pinewood, δεδομένου ότι αποτελεί έναν κατεξοχήν πολυπολιτισμικό χώρο. Το συγκεκριμένο σχολείο φιλοξενεί παιδιά από διάφορα κράτη, τα οποία συμβιώνουν και επικοινωνούν στον ίδιο χώρο και επομένως, δίνει την ευκαιρία να μελετηθούν και ενδεχόμενες διαφορές στον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων. Ταυτόχρονα, η γνωριμία της ερευνήτριας και η εξοικείωσή της με τα παιδιά του σχολείου ως παλιά δασκάλα συντέλεσαν στο να της επιτραπεί εύκολα η είσοδος για την διεξαγωγή της έρευνας και κατά δεύτερο λόγο να γίνει εύκολα αποδεκτή από τα υποκείμενα της έρευνας και να μη χαθεί ο αυθορμητισμός στη συμπεριφορά τους λόγω της παρουσίας της.

Η έρευνα στο συγκεκριμένο σχολείο δεν περιορίστηκε μόνο στην τάξη, αλλά η συλλογή υλικού συμπεριέλαβε και περιστάσεις επικοινωνίας κατά την ώρα του διαλείμματος, ώστε να επιτελείται διαφορετικός στόχος από αυτόν στην τάξη. Περαιτέρω μελέτη κοινωνικών χώρων έγινε συμπεριλαμβάνοντας καταγραφή συζητήσεων που εκτυλίχθηκαν σε καφέ της Θεσσαλονίκης με τη συμμετοχή φίλων διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας και σε ταξί στη Βουλγαρία.

3.2. Διαχωρισμός του Corpus σε Επικοινωνιακά Επεισόδια

Για να είναι εφικτή η μελέτη και η ανάλυση της επικοινωνίας, επιδιώκεται η διάκριση της σε μικρότερες μονάδες που ονομάζονται περιστάσεις επικοινωνίας (speech situations). Καθεμία από αυτές μπορεί να περιλαμβάνει διάφορα επικοινωνιακά επεισόδια ή γεγονότα ή περιστατικά (communicative events), ενώ κάθε επεισόδιο αποτελείται από πράξεις λόγου (speech acts). Τα επεισόδια αποτέλεσαν βασικό στοιχείο, καθώς σε αυτή τη θεωρητική προσέγγιση βασίστηκε η ανάλυση του corpus της παρούσας έρευνας, μαζί με τα στοιχεία που το προσδιορίζουν, όπως το πλαίσιο, οι συμμετέχοντες οι στόχοι, οι πράξεις λόγου, το κλειδί, το κανάλι μετάδοσης της πληροφορίας, οι νόρμες και το είδος λόγου¹⁴.

Μετά τη συλλογή του υλικού και την απομαγνητοφώνησή του προέκυψαν ερωτηματικά ως προς το διαχωρισμό των επεισοδίων. Για τη διάκριση των επεισοδίων μεταξύ τους υιοθετείται εν μέρει η άποψη της Troike, η οποία πρεσβεύει ότι κάθε γεγονός διακρίνεται από το προηγούμενο και το επόμενο με βάση κάποια χαρακτηριστικά. Έχει το ίδιο θέμα, τον ίδιο γενικό στόχο και ύφος, αποτελείται από τους ίδιους συμμετέχοντες, χρησιμοποιείται γενικά η ίδια γλωσσική ποικιλία και εκτυλίσσεται στο ίδιο πλαίσιο επικοινωνίας. Αν δεν υπάρξουν αλλαγές στο πλαίσιο, στους βασικούς συμμετέχοντες ή στο θέμα, τότε τα όρια μεταξύ των επεισοδίων ορίζονται από μια περίοδο ηρεμίας ή αλλαγής της θέσης του σώματος. Βέβαια, είναι δυνατόν κάποια επεισόδια να διακόπτονται από άλλα και έπειτα να ολοκληρώνονται, όπως μια συζήτηση ανάμεσα σε δύο άτομα διαταράσσεται από ένα τηλεφώνημα, ή την συνάντηση με ένα τρίτο πρόσωπο. Αυτή είναι η περίπτωση των διακεκομμένων γεγονότων (*discontinuous events*) και χρήζει ιδιαίτερης προσοχής. Η Troike βέβαια, πέρα από το θέμα, τους συμμετέχοντες και το πλαίσιο, ορίζει και την εναλλαγή στον κώδικα ως ένδειξη μετάβασης σε άλλο επικοινωνιακό επεισόδιο. Στην παρούσα έρευνα δεν είναι δυνατόν το πέρασμα από τη μια γλώσσα στην άλλη να αποτελέσει παράγοντα διάκρισης των επεισοδίων μεταξύ τους, εφόσον θεωρείται βασική τακτική αποκατάστασης επικοινωνίας και μεταφοράς μηνύματος σε χώρους που συνυπάρχουν και επικοινωνούν άτομα διαφορετικών γλωσσικών και πολιτιστικών ταυτοτήτων. Επομένως, λήφθηκαν υπόψη όλοι οι παράγοντες που αναφέρει η Troike με εξαίρεση την αλλαγή στους κώδικες¹⁵.

4. Η Κατασκευή του Ερευνητικού Εργαλείου Παρατήρησης

4.1 Περιγραφή του Εντύπου Παρατήρησης

Δεδομένης της έλλειψης μεθοδολογικών εργαλείων παρατήρησης για έρευνες

14 Με τις λέξεις επικοινωνιακό επεισόδιο, περιστατικό (Τσιτσιπής, Λ. 1995, Εισαγωγή στην Ανθρωπολογία της Γλώσσας, Αθήνα: Gutenberg, σ. 83) γεγονός (Τοκατλίδου, Β. 1994, Εισαγωγή στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών. Θεσσαλονίκη: Οδυσσέας, σ. 96), αποδίδεται στα ελληνικά και χρησιμοποιείται στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος communicative event. Εφεξής, θα χρησιμοποιείται μόνο η λέξη επεισόδιο.

15 Troike, M. (1986), *The Ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell Basil, σ. 29.

όπως η συγκεκριμένη, άμεση ήταν η ανάγκη δημιουργίας κάποιου υπό τη μορφή ερωτηματολογίου, το οποίο ονομάστηκε έντυπο παρατήρησης και με βάση αυτό έγινε η ανάλυση του corpus που προέκυψε από την έρευνα. Δεν είναι η πρώτη φορά που ακολουθείται η παραπάνω μέθοδος. Και άλλοι ερευνητές βασίστηκαν σε ερωτηματολόγιο/φύλλο παρατήρησης ή μητρώο ανάλυσης για τη μελέτη του περιεχομένου του corpus που συνέλεξαν¹⁶. Το εργαλείο αυτό λειτουργεί σαν ένα φίλτρο μέσα από το οποίο διέρχεται το υλικό, φιλτράρεται, δηλαδή, συγκρατούνται εκείνα τα στοιχεία που ενδιαφέρουν τον ερευνητή. Το έντυπο αυτό σχεδιάστηκε αρκετές φορές, αναπροσαρμόστηκε, δοκιμάστηκε πειραματικά και δέχθηκε αρκετές αλλαγές και βελτιώσεις μέχρι να καταλήξει στην τελική του μορφή, η οποία χρησιμοποιήθηκε για την αποδελτίωση των μαγνητοφωνήσεων.

Στο αρχικό στάδιο, ο σχεδιασμός του έντυπου παρατήρησης στηρίχθηκε στο μοντέλο SPEAKING. Η επιλογή του συγκεκριμένου μοντέλου δεν ήταν τυχαία. Το μοντέλο επιτρέπει την ανάλυση της επικοινωνιακής διαδικασίας και ιδιαίτερα την προσέγγιση των επικοινωνιακών επεισοδίων διαπολιτισμικά, γεγονός που εξυπηρετεί τις ανάγκες της έρευνας. Το παραπάνω μοντέλο, παρά την κριτική και τις προσαρμογές που υπέστη εξακολουθεί να είναι ενδιαφέρον, πρώτον, επειδή δίνει με μεγάλη ακρίβεια τους παράγοντες που επιδρούν και καθορίζουν την επικοινωνία. Ταυτόχρονα, επιτρέπει την κατανόηση της πολυπλοκότητας των παραμέτρων αυτών. Έτσι, μπορεί να κατανοήσει κάποιος και να εξηγήσει την επικοινωνιακή συμπεριφορά των ατόμων σε μια κοινότητα και συγκεκριμένα σε μία περίπτωση επικοινωνίας. Πάνω από όλα, το συγκεκριμένο μοντέλο αντιμετωπίζει την επικοινωνία ως μια κοινωνική πρακτική μέρος της οποίας είναι και η διάδραση. Επομένως, η εφαρμογή του στη διάδραση σε πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά πλαίσια επικοινωνίας είναι ικανή να αναδείξει το ρόλο αυτών των στοιχείων και επιπλέον να προχωρήσει σε συσχετισμούς μεταξύ των τελευταίων και του τρόπου υπέρβασης της επικοινωνιακής δυσχέρειας, ώστε να οριστούν οι παράμετροι του SPEAKING ως πιθανές μεταβλητές επηρεασμού της στρατηγικής που επιλέγεται ενόψει της οποιασδήποτε δυσλειτουργίας¹⁷.

Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο έντυπο χωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες: α) ερωτήσεις που αποσκοπούν στη μελέτη των αντικειμενικών χαρακτηριστικών και προκύπτουν άμεσα μετά από περιγραφή του επεισοδίου και β) ερωτήσεις που απαιτούν προσεκτική εξέταση του corpus και είναι πιο υποκειμενικές.

Στην πρώτη φάση του σχεδιασμού το έντυπο περιλάμβανε οκτώ ερωτήσεις,

16 Βλ. Τσπάνογλου Α. (1991), Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία από Κοινωνιο-επιστημολογική Σκοπιά. Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, τόμ. 7, σ.σ. 148-171, Χριστοδούλου, Α. (2003), Σημειωτική Ανάλυση και Πολιτισμός στην Ξένη Γλώσσα. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ. 69 και Αγοραστός, Γ. (2003), Οι Στρατηγικές Μάθησης στη Συγκρότηση Curriculum για τη Διδασκαλία Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας. Η περίπτωση της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή, ΔΠΜΣ: ΑΠΘ, σ. 388.
17 Hymes, D. (1974), Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, σ.55-62.

κλειστού τύπου που αντιστοιχούσαν στα οκτώ συστατικά που συνθέτουν ένα επεισόδιο. Στη συνέχεια, μετά από την πρώτη εφαρμογή του στην πράξη, κάποια από τα οκτώ ερωτήματα παραλείφθηκαν, ενώ άλλα αναπτύχθηκαν περισσότερο.

Αναλυτικότερα, το έντυπο παρατήρησης ξεκινάει με την πρώτη παράμετρο της ακροστιχίδας SPEAKING το πλαίσιο (S), το οποίο υποδιαιρείται σε τόπο και χρόνο διεξαγωγής της επικοινωνίας. Ο τόπος αναφέρεται στους διάφορους χώρους όπου εκτυλίσσεται η συνομιλία, ενώ ο χρόνος δηλώνει την έναρξη και λήξη του επικοινωνιακού επεισοδίου. Η ερώτηση αυτή αποσκοπεί στο να αντλήσει πληροφορίες σχετικά με το βαθμό συνάφειας πλαισίου - τρόπου επικοινωνίας.

Ακολουθούν οι ερωτήσεις που αναφέρονται στους συμμετέχοντες (P) στο επεισόδιο παίρνοντας υπόψη τον αριθμό τους, τον αριθμό των εθνικοτήτων που εμπλέκονται στην επικοινωνία, τη σχέση μεταξύ των ομιλητών και τους χρησιμοποιούμενους γλωσσικούς κώδικες. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι, όταν στην επικοινωνία εμπλέκονται ενεργά περισσότερα από 6 άτομα, τότε η παρατήρηση και η καταγραφή των δεδομένων από έναν παρατηρητή γίνεται αδύνατη. Για το λόγο αυτό, αν ο αριθμός των συμμετεχόντων ξεπερνά τον ενδεικτικό αριθμό των 6 ατόμων, η παρατήρηση καθίσταται ανέφικτη μία παρατήρηση που αξίζει να σημειωθεί στην παρουσίαση του μοντέλου είναι ότι ο Hymes δίνει την ίδια βαρύτητα και στα οκτώ στοιχεία που καθορίζουν ένα επεισόδιο. Ωστόσο, υπάρχουν ερευνητές που θεωρούν ότι κάποια χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και ανάλυσης με αποτέλεσμα να εστιάζουν σε αυτά και να προχωρούν σε επιμέρους κατηγοριοποιήσεις. Αναμφίβολα, η οπτική μέσα από την οποία εξετάζεται το επικοινωνιακό επεισόδιο ορίζει τη σημασία που πρέπει να αποδοθεί στα αντίστοιχα στοιχεία του μοντέλου. Για την επικοινωνία σε πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά πλαίσια επικοινωνίας θεωρείται ότι οι νόρμες είναι αυτές που μπορεί να προκαλέσουν αναταραχές και δυσλειτουργίες στην επικοινωνία, για αυτό και κρίνεται επιβεβλημένο να τονιστεί ο ρόλος τους σε αυτήν.

Στη συνέχεια, έπεται η ερώτηση, η σχετική με τον τρόπο έκφρασης του ύφους (K) των ομιλητών, το οποίο υποδιαιρείται σε λεκτικό, μη λεκτικό, συνδυασμό και των δύο και σε απουσία δράσης. Ο διαχωρισμός αυτός δικαιολογείται απόλυτα, διότι πολύ συχνά ο λόγος, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις εμπλοκής της επικοινωνίας, συνοδεύεται και από κινήσεις και χειρονομίες που δηλώνουν τη στάση και θέση του ομιλητή. Ωστόσο, υπάρχει πιθανότητα, όπως ήδη έχει αναφερθεί στο θεωρητικό πλαίσιο, κάποιος από τους συμμετέχοντες να παραμένει αδρανής στη επικοινωνία. Συνεπώς, η συγκεκριμένη παράμετρος αποτέλεσε μέρος των υποκατηγοριών τρόπου έκφρασης ύφους με την ονομασία «απουσία δράσης».

Κατόπιν εξέτασης του ύφους, ακολουθεί η ερώτηση που αναφέρεται στους στόχους (E). Βέβαια, στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι δεν ήταν δυνατό να εξεταστούν οι προσωπικές επιδιώξεις που μπορεί να έχουν οι μέτοχοι στην επικοινωνία. Συνεπώς, δεν περιλαμβάνονται στο έντυπο, αλλά περιορίζονται

στον εμφανή τελικό επικοινωνιακό στόχο. Η ερώτηση αυτή αποσκοπεί στο να δώσει απάντηση στην ερευνητική υπόθεση ύπαρξης συνάφειας μεταξύ στόχου και στρατηγικής επικοινωνίας.

Το κανάλι μετάδοσης της πληροφορίας (I) και το είδος λόγου (G) δε συμπεριλήφθηκαν, καθώς δεν διαφοροποιούνται στα εξεταζόμενα επεισόδια. Το κανάλι μετάδοσης είναι παντού ο προφορικός λόγος και στο είδος λόγου δε γίνεται ιδιαίτερη μνεία, εφόσον σχεδόν σε όλα τα επεισόδια είναι ο συνομιλιακός λόγος (conversational discourse), επομένως, δε χρειάζεται ξεχωριστή αναφορά. Μόνο σε κάποια επεισόδια ο λόγος γίνεται διδακτικός. Όσον αφορά στις συνομιλιακές νόρμες (N), είναι ανέφικτο από τον παρατηρητή να διαπιστώσει αν οι ομιλητές είναι γνώστες αυτών ή όχι, διότι ούτε ίδιος είναι σε θέση να τις γνωρίζει συνεπώς, δεν μπορεί να τις ελέγξει.

Έπεται στη συνέχεια η ερώτηση που αναφέρεται στις πράξεις λόγου (A). Στο έντυπο εξετάζονται οι πράξεις εκείνες που επιτελούνται, όταν δυσχεραίνει η επικοινωνία και όχι όλες, με σκοπό να διερευνηθούν αυτές με υψηλά ποσοστά εμφάνισης. Στην ίδια ερώτηση συμπεριλαμβάνεται, εκτός από το τι λέγεται, το πώς λέγεται, δηλαδή, η στρατηγική που επιλέγει ο ομιλητής για τη μετάδοση του μηνύματος σε περίπτωση παρεμπόδισης. Οι στρατηγικές αυτές προέκυψαν από τη βιβλιογραφική έρευνα και εμπλουτίστηκαν κατά τη διάρκεια της δοκιμαστικής εφαρμογής του εντύπου παρατήρησης.

4.2 Δοκιμαστική Εφαρμογή

Μετά την κατασκευή του το έντυπο παρατήρησης δοκιμάστηκε στην πράξη, ώστε να διερευνηθεί η αξιοπιστία του. Για το σκοπό αυτό, εφαρμόστηκε η μέθοδος του ελέγχου-μετελέγχου και της συμφωνίας από άλλο ερευνητή, ώστε να ελεγχθεί και να εξασφαλιστεί η σταθερότητα στα αποτελέσματα που δίνει το συγκεκριμένο έντυπο¹⁸. Αναφορικά με την εγκυρότητα, το γεγονός ότι οι ερευνητικές υποθέσεις συμπεριλήφθηκαν στο έντυπο παρατήρησης με τη μορφή ερωτημάτων, δεν αφήνει περιθώρια για καταγραφή άλλων δεδομένων εκτός από αυτά που εξαρχής είχαν τεθεί υπό διερεύνηση.

Έχοντας εξασφαλίσει την αξιοπιστία και εγκυρότητα του εντύπου παρατήρησης, εύλογο ήταν το επόμενο στάδιο να είναι και η εξασφάλιση της λειτουργικότητάς του. Η δοκιμαστική εφαρμογή του διήρκεσε ένα μήνα και οδήγησε στην περαιτέρω βελτίωσή του με προσθήκη νέων ερωτημάτων, -κυρίως τυπολογιών στρατηγικών επικοινωνίας, οι οποίες αποτελούν το βασικό ζητούμενο της ευρύτερης έρευνας. Άρα, η δοκιμή και εφαρμογή του στην πράξη συντέλεσε στην επιπρόσθετη ανίχνευση νέων τρόπων επικοινωνίας σε πολύγλωσσα και

18 Τσοπάνογλου, Α. (2000), Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας και Εφαρμογές της στην Αξιολόγηση της Γλωσσικής Κατάρτισης. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη, σ. 81. Φίλιας, Β. (1996), Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ.73-74.

πολυπολιτισμικά πλαίσια επικοινωνίας. Η συνεχής τροποποίησή του επέβαλε τον επανέλεγχο των ευρημάτων, γεγονός που ενισχύει την αξιοπιστία της έρευνας.

Τα νέα στοιχεία που συμπεριλήφθηκαν στο έντυπο παρατήρησης και προέκυψαν από τη φάση δοκιμής του αφορούν φαινόμενα αποκατάστασης της επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, από την εξέταση της συμπεριφοράς των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται να ξεχωρίζει μια νέα στρατηγική επικοινωνίας. Πρόκειται για τον ελλειπτικό λόγο με χρήση άλλου κώδικα πέρα της μητρικής, που μπορεί να εμφανίζεται με:

- απουσία ρήματος (1α)
- επαναλήψεις από τον ίδιο ομιλητή (1β).
- επαναλήψεις από άλλο ομιλητή (1γ)
- ναι / όχι απαντήσεις
- μονολεκτικές ερωτήσεις (1δ)
- μονολεκτικές απαντήσεις (1ε)
- εκφράσεις που αποσκοπούν στη ζήτηση επιβεβαίωση πληροφορίας (1στ)
- εκφράσεις που επιβεβαιώνουν πληροφορία (1ζ)
- ημιτελή πρόταση και ένδειξη (1η)
- ημιτελή πρόταση (1θ)

(1)α. for you a good price, 250 for Greece

β. Give me, give me a 100p.

γ. -We want a t-shirt, large, with the pyramids. -With pyramids, large?

δ. -Where?

ε. Problem

στ. ok? Εντάξει;

ζ. ok

η. -We want the... (δείχνει κάτι)

θ. -Μήπως έχεις άλλο κομμάτι; Έχω αλλά...

Οι στρατηγικές επικοινωνίας κλείνουν με την ανάμικτη γλώσσα. Πρόκειται για χρήση μεμονωμένων λέξεων, κυρίως ρημάτων χωρίς καταλήξεις, σε κώδικα διαφορετικό από τον χρησιμοποιούμενο, πιθανόν στη μητρική γλώσσα του συνομιλητή στον οποίο απευθυνόμαστε ή σε γλώσσα που υποθέτουμε ότι μπορεί να καταλαβαίνει. Χαρακτηριστικό αυτής της επιλογής της είναι η απουσία συντακτικών και γραμματικών κανόνων, καθώς ο ομιλητής μπορεί να μη διαθέτει καθόλου γνώσεις του χρησιμοποιούμενου κώδικα, αλλά απλώς να γνωρίζει κάποιες λέξεις. Αυτή είναι και η ειδοποιός διαφορά από τον ελλειπτικό λόγο.

Τέλος, η δοκιμαστική εφαρμογή του εντύπου παρατήρησης έφερε στο φως νέα δεδομένα για την αιτία εναλλαγής κωδίκων. Κύριος λόγος για το πέρασμα σε άλλη γλώσσα θεωρείται α) το γλωσσικό κενό είτε λόγω γλωσσικής ανεπάρκειας του ίδιου ομιλητή είτε του συνομιλητή και β) η προσέγγιση του άλλου.

4.3 Τελική Μορφή του Εντύπου Παρατήρησης

Για τη γρήγορη συμπλήρωση του εντύπου, την εξοικονόμηση χώρου και την εύκολη μετέπειτα ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων, το ύφος, ο στόχος και οι στρατηγικές των συνομιλητών καταγράφονται σε πίνακα (πίνακας 2). Οι ερωτήσεις οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν είναι οι ακόλουθες:

- Πού λαμβάνει χώρα η επικοινωνία;
- Πόσο χρόνο διαρκεί;
- Πόσα άτομα συμμετέχουν στην επικοινωνία;
- Στην επικοινωνία εμπλέκονται δύο ή περισσότερες εθνότητες;
- Ποια η μεταξύ τους σχέση; Ανώτερος-κατώτερος ή ίσος-ίσο;
- Ποιες γλώσσες χρησιμοποιούνται κατά την προφ. επικοινωνία και με ποια συχνότητα;
- Σε ποιο πεδίο αναφέρονται οι ομιλητές όταν επικοινωνούν;
- Το ύφος δηλώνεται με τρόπο λεκτικό, μη λεκτικό, και τα δύο ή τίποτα από τα δύο;
- Ποιος είναι ο τελικός επικοινωνιακός στόχος (goal) των ομιλητών;
- Ποια στρατηγική επιλέγουν οι ομιλητές για να επιτύχουν τις πράξεις λόγου και σε ποιες πράξεις λόγου;

Το πλαίσιο επικοινωνίας, ο αριθμός των συμμετεχόντων, ο αριθμός των εθνικοτήτων και η μεταξύ τους σχέση, εξετάστηκαν συνδυαστικά. Ο στόχος των ομιλητών συμπεριλήφθηκε με σκοπό να ανιχνευθεί αν σχετίζεται και σε ποιο βαθμό με τις στρατηγικές που επιστρατεύονται σε πολύγλωσσους χώρους. Σχετικά με τους γλωσσικούς κώδικες αποφασίστηκε να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης, διότι θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθούν οι γλώσσες που επιστρατεύονται και η συχνότητα με την οποία εμφανίζονται με σκοπό την επίλυση των εκάστοτε επικοινωνιακών δυσχερειών.

Η ερώτηση που ακολουθεί, σχετίζεται με το πεδίο αναφοράς, το οποίο μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο επικοινωνίας και ενδεχομένως να την καθορίζει σε κάποιο βαθμό. Για το λόγο αυτό θεωρήθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθεί στο έντυπο παρατήρησης.

Στην δεύτερη σελίδα του εντύπου παρατήρησης αναλύονται εκτενέστερα οι στρατηγικές I, III, V. Η πρώτη στρατηγική που αναλύεται είναι η εναλλαγή κωδίκων (πίνακας 6). Διακρίνεται σε τρεις υποομάδες, στις τετριμμένες εκφράσεις, στην εναλλαγή κωδίκων στην ίδια πράξη και σε άλλη πράξη. Η παραπάνω τυπολογία είναι ευρέως γνωστή και υιοθετείται από μεγάλο μέρος ερευνητών. Παρόλα αυτά, δε γίνεται ξεκάθαρο αν η εφαρμογή της αφορά τον προφορικό ή το γραπτό λόγο. Το πρόβλημα, όμως, που προκύπτει στην περίπτωση του προφορικού λόγου συνίσταται στη δυσκολία διάκρισης της ενδοπροτασιακής από τη διαπροτασιακή αλλαγή, όταν γίνεται χρήση ημιτελών προτάσεων¹⁹.

19 Δεδομένου ότι η παρούσα μελέτη εξετάζει τον προφορικό λόγο και μάλιστα σε περιπτώσεις πολύγλωσσας

Για την υπέρβαση της δυσκολίας αυτής οι Dabthne & Moore προτείνουν μια διαφορετική τυπολογία. Θεωρούν ότι η εναλλαγή είναι δυνατόν να διχοτομηθεί σε **inter-act**, όταν η εναλλαγή γίνεται σε διαφορετική γλωσσική πράξη και σε **intra-act**, όταν η εναλλαγή περιορίζεται στην ίδια γλωσσική πράξη. Η τελευταία περίπτωση διασπάται σε δύο άλλες υποπεριπτώσεις: στο **segmental code switching**, όταν αλλάζει ένα τμήμα της πρότασης και στο **unitary code switching**, όταν μία μονάδα λόγου της πρότασης διατυπώνεται σε διαφορετική γλώσσα. Το στοιχείο αυτό μπορεί να αφορά ένα μόρφημα, δηλαδή, επίρρημα, ουσιαστικό, σύνδεσμο με συντακτικό ρόλο μέσα στην πρόταση²⁰. Συγκεκριμένα, η εναλλαγή γλώσσας μέσα στην ίδια πράξη μπορεί να γίνεται σε:

- μία μονάδα του λόγου μη ενσωματωμένης (2α)
- μία μονάδα του λόγου επαναλαμβανόμενης (2β)

(2) α. We want ΚΑΡΒΟΥΝΟ
β. Πάρτε το βιβλίο, BOOK

Σε ένα τμήμα της πρότασης στην ίδια πράξη η εναλλαγή παρατηρείται σε:

- μεταφερόμενο λόγο (3α)
- εμπρόθετη έκφραση (3β)
- ρηματικό μέρος πρότασης (3γ)
- επιρρηματικό προσδιορισμό (3δ).
- ονοματικό μέρος (3ε).

(3) α. Μου είπε: COME DOWN NOW!
β. Γράψ' τα IN YOUR NOTEBOOK
γ. Λία, PUT IT OVER THERE
δ. Είμαστε εδώ EVERY DAY
ε. THE BOYS πήραν την μπάλα

Σε διαφορετική πράξη η εναλλαγή γίνεται είτε από τον ίδιο ομιλητή, (4α) είτε από το συνομιλητή του (4β).

(4) α. Κοίτα αν έρθεις στην Ελλάδα, να μείνεις, θα τα μάθεις πολύ καλά, DON'T BE AFRAID, DON'T BE AFRAID TO SPEAK
β.-Τι γλώσσα μιλάς εσύ;
-ΕΓΩ ΠΟΝΤΙΑΚΑ ΛΈΓΩ. ΞΈΡΕΙΣ ΕΣΥ ΠΟΝΤΙΑΚΑ²¹;

διάδρασης, η χρήση ημιτελών προτάσεων ενδέχεται να είναι ιδιαίτερα αυξημένη: άρα, η υιοθέτηση μιας τυπολογίας που να υπερβαίνει το συγκεκριμένο εμπόδιο κρίνεται αναγκαία.

20 Dabthne, L. & Moore, D.(1995), *Bilingual Speech of Migrant People*. Στο: Milroy & Muysken (επιμ.) *One Speaker Two Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, σ.σ. 17-44.

21 Με italics παρατίθενται τα παραδείγματα και με κεφαλαία δηλώνεται η εναλλαγή στον κώδικα.

Πίνακας 2: Έντυπο Παρατήρησης Α/Α.....

S	Πλαίσιο				
	Διάρκεια				
P	No Συμμετεχόντων				
	No Εθνικοτήτων				
	Σχέση Συνομιλητών				
	Γλώσσα Συχνότητα Εμφάνισης				
	Πεδίο Αναφοράς				
E	Ομιλητής	Στόχοι			
	1ος ομιλητής				
	2ος ομιλητής				
	3rd ομιλητής				
	4ος ομιλητής				
	5ος ομιλητής				
	6ος ομιλητής				
A	Στρατηγική	Πράξεις λόγου- Συχνότητα Εμφάνισης			
	I) Εναλλαγή Κωδίκων				
	II) Απλοποιημένο Τρόπος Ομιλίας				
	III) Απλοποιημένο Επίπεδο Λόγου				
	IV) Διαμεσολάβηση				
	V) Ελλειπτικός Λόγος και Εναλλαγή				
	VI) Ανάμεικτη Γλώσσα				
K		Λεκτικό	Μη λεκτικό	Και τα δύο	Απουσία δράσης
	1ος ομιλητής				
	2ος ομιλητής				
	3ος ομιλητής				
	4ος ομιλητής				
	5ος ομιλητής				
	6ος ομιλητής				

Η εναλλαγή κωδίκων κλείνει με τους λόγους που οδηγούν σε αυτή (πίνακας 3), καθώς στη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναπτύχθηκαν διεξοδικά οι λειτουργίες της. Ο κύριος λόγος της εναλλαγής είναι το γλωσσικό κενό του ομιλητή και του συνομιλητή. Επιπλέον, η αλλαγή μπορεί να γίνει με σκοπό την επίδειξη γλωσσικών ικανοτήτων, για να τραβήξει ο ομιλητής την προσοχή των υπολοίπων, να δηλωθεί αντίθεση με τα όσα έχουν ειπωθεί, να κάνει παραπομπή σε άλλο θέμα, είτε για λόγους εκπαιδευτικούς²².

22 Στα πλαίσια της διδασκαλίας δεύτερης/ξένης γλώσσας ο καθηγητής υποχρεούται να αλλάζει το γλωσσικό κώδικα συνεχώς προς τη γλώσσα-στόχο.

Πίνακας 3: Οι Λόγοι της Εναλλαγής Κωδίκων

A.A	Αιτίες εναλλαγής κωδίκων	1ος	2ος	3ος	4ος	5ος	6ος
1	Γλωσσικό κενό ομιλητή						
2	Γλωσσικό κενό συνομιλητή						
3	Δήλωση διαφορετικής ταυτότητας						
4	Αλλαγή παραλήπτη						
5	Παραπομπή σε άλλο θέμα						
6	Αποκλεισμός τρίτου						
7	Επίδειξη γνώσεων						
8	Προσέγκυση προσοχής						
9	Προσέγγιση άλλου						
10	Δήλωση αντίθεσης						
11	Γλώσσα-Στόχος						

Πίνακας 4: Η Στρατηγική του Απολοποιημένου Επιπέδου Λόγου

A.A	III) Foreign Register	Συχνότητα Εμφάνισης
1	Ελλειπτική πρόταση	
2	επαναλήψεις	
3	Ναι/όχι απαντήσεις	
4	Ελλειπ. Πρ.+Επαναλ.	
5	Επιβεβαίωση πληροφ.	

Σχετικά με τον τρόπο ομιλίας προς ξένους διακρίνονται 6 υποομάδες που αφορούν την απουσία μορφημάτων πληθυντικού αριθμού, πληθυντικού ευγενείας, χρόνων, άρθρων, ρήματος και την παρουσία πληθυντικού ευγενείας σε περιστάσεις που δεν απαιτείται και αντιστρόφως. Το απλοποιημένο επίπεδο λόγου (πίνακας 4) διακρίνεται σε:

- ημιτελείς
- ελλειπτικές προτάσεις
- ναι/όχι απαντήσεις
- επαναλήψεις από τον ίδιο ομιλητή
- συνδυασμό των παραπάνω.

Σε περίπτωση παρέμβασης τρίτου συνομιλητή θα θεωρείται διαμεσολάβηση. Ο ελλειπτικός λόγος (πίνακας 5) παρατηρείται με ημιτελείς προτάσεις, ναι / όχι απαντήσεις, επαναλήψεις από τον ομιλητή ή συνομιλητή, ή συνδυασμό των παραπάνω φαινομένων.

Η στρατηγική του απλοποιημένου λόγου απουσιάζει τελείως από το έντυπο, καθώς δεν ανιχνεύθηκε σε κανένα από τα εξεταζόμενα γεγονότα κατά τη δοκιμαστική χρήση του και για λόγους εξοικονόμησης χώρου απλώς

παραλείφθηκε. Όσον αφορά στην ανάμικτη γλώσσα, πρόκειται για χρήση μεμονωμένων λέξεων, κυρίως ρημάτων χωρίς καταλήξεις, σε κώδικα διαφορετικό από τον χρησιμοποιούμενο, πιθανόν στη μητρική γλώσσα του συνομιλητή στον οποίο απευθυνόμαστε ή σε γλώσσα που υποθέτουμε ότι μπορεί να καταλαβαίνει. Χαρακτηριστικό αυτής της επιλογής της είναι η απουσία συντακτικών και γραμματικών κανόνων, καθώς ο ομιλητής μπορεί να μη διαθέτει καθόλου γνώσεις του χρησιμοποιούμενου κώδικα, αλλά απλώς να γνωρίζει κάποιες λέξεις. Αυτή είναι και η ειδοποιός διαφορά από τον ελλειπτικό λόγο. Ωστόσο, η περιορισμένη βιβλιογραφία καθώς επίσης και η μειωμένη χρήση της στο corpus δεν επέτρεψαν την περαιτέρω ανάλυσή της.

Πίνακας 5: Η Στρατηγική του Ελλειπτικού Λόγου με τη Χρήση Άλλης Γλώσσας πέραν της Μητρικής

A.A	V) Ελλειπτικός λόγος+c.s.	Συχνότητα Εμφάνισης
1	Απουσία ρήματος	
2	Επαναλήψεις από ίδιο	
3	Επαναλήψεις από άλλο	
4	Μονολεκτικές απαντήσεις	
5	Μονολεκτικές ερωτ.	
6	Επιβεβαίωση πληροφορίας ζητά	
7	Επιβεβαίωση πληροφορίας δίνει	
8	Ναι / όχι απαντήσεις	
9	Ημιτελής πρόταση + δείξη	
10	Ημιτελής πρόταση	
11	Απουσία πληθυντικού ευγενείας	

Πίνακας 6: Η Στρατηγική της Εναλλαγής Κωδίκων

Εναλλαγή Κωδίκων									
Τετριμμένες Εκφράσεις	Ενδοπραξιακά					Διαπραξιακά			
	Μία Μονάδα Λόγου		Ένα Τμήμα					Άλλος Ομιλητής	Ίδιος Ομιλητής
	1	2	1	2	3	4	5		

5. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Το έντυπο παρατήρησης σχεδιάστηκε για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες μιας ευρύτερης έρευνας που αποσκοπεί στο να ανιχνεύσει τρόπους υπέρβασης της επικοινωνιακής δυσχέρειας σε χώρους πολύγλωσσους και πολυπολιτισμικούς. Ερευνητές ονομάζουν αυτού του είδους την επικοινωνία «πολύγλωσση επικοινωνία». Τα μέχρι στιγμής αποτελέσματα έδειξαν ότι είναι πρακτικό, λειτουργικό και εφαρμόσιμο. Η απόδειξη της αποτελεσματικότητάς του εργαλείου θα μπορούσε να οδηγήσει στη διατύπωση μιας πρότασης μεθοδολογικής προσέγγισης των πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών χώρων επικοινωνίας, δεδομένης της έλλειψης όπως αυτή έχει ήδη επισημανθεί στο εισαγωγικό μέρος. Ενδέχεται, δηλαδή, να αποτελέσει τη βάση και να τροποποιηθεί ή να συμπληρωθεί ανάλογα με τις νέες ανάγκες για να χρησιμοποιηθεί σε παρόμοιες μελλοντικές έρευνες σε χώρους πολύγλωσσους και πολυπολιτισμικούς²³.

Η πολύγλωσση και πολυπολιτισμική επικοινωνία τίθεται πλέον σε νέες βάσεις και καθορίζεται από διαφορετικές τεχνικές διάδρασης που διέπονται από πνεύμα συνεργασίας. Ωστόσο, οι μέχρι τώρα έρευνες περιορίζονται στη μελέτη δίγλωσσων - κυρίως μεταναστών- και στον τρόπο κατάκτησης και χρήσης των δύο γλωσσών. Παρόλα αυτά, η νέα κατάσταση δεν έχει ακόμα απασχολήσει εκτενώς την επιστημονική κοινότητα. Στο πλαίσιο αυτό των ευρύτερων αλλαγών σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο τοποθετείται η παρούσα εργασία που αποσκοπεί να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα στην επικοινωνία σε πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά πλαίσια επικοινωνίας με άμεσες εφαρμογές στη διδακτική των γλωσσών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Brislin, W. R., Lonner, W.J. & Thordike, R.M. (1973), *Cross-cultural Research Methods*. New York: J. Wiley, σ. 3.
- Dabθne, L. & Moore, D. (1995), *Bilingual Speech of Migrant People*. Στο: Milroy & Muysken (επιμ.) *One Speaker Two Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, σ.σ. 17-44.
- Ferguson, C. (1975), *Towards a Characterization of English Foreign Talk*. *Anthropological Linguistics*, τόμ. 17, σ.σ. 1-14.
- Gass, S. & Varonis, M. (1984), *The Effect of Familiarity on the Comprehensibil-*

23 House, J. & Rehbein, J. (2004), *What is Multilingual Communication?* Στο: J. House & J. Rehbein (επιμ.), *Multilingual Communication*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, σ.σ.1-2. Kopsidou, I. (2007), *Communicative Competences in Multilingual and Multicultural Settings*. *Primenjena lingvistika Journal Beograd - Novi Sad*, τόμ. 7. σ.σ. 71-78.

- ity of Non Native Speakers. *Language Learning*, τόμ. 34, σ.σ. 165-89.
- Gass, S. & Varonis, M. (1985), Variation in Native Speaker Speech Modification to Non Native Speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, τόμ. 7/1, σ.σ. 37-57.
- Henzl, V. M. (1974), Foreigner Talk in the Classroom. *International Review of Applied Linguistics*, τόμ. 17, σ.σ. 159-167.
- House, J. & Rehbein, J. (2004), What is Multilingual Communication? Στο: J. House & J. Rehbein (επιμ.), *Multilingual Communication..* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, σ.σ. 1-2.
- Hymes, D. (1974), *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, σ.σ. 55-62.
- Jakovidou, A. (1993), *Funktion und Variation im Foreign Talk*. Gunter Narr Verlag: Tóbingen, σ. 29.
- Kopsidou, I. (2007), Communicative Competences in Multilingual and Multicultural Settings. *Primenjena lingvistika Journal Beograd - Novi Sad*, τόμ. 7. σ.σ. 71-78.
- Mangen, S. (1999), Qualitative Research Methods in Cross National Settings. *International Journal of Social Research Methodology*, τόμ. 2/2, σ.σ. 109-124.
- Nisbet, D. (1977), Small-scale Research: Guidelines and Suggestions for Development. *Scottish Educational Studies*, τόμ. 9, σ.σ. 13-17.
- Roche, J. (1986), *Deutsche Xenolekte. Struktur und Variation der Duierungen deutscher Muttersprachler in der Kommunikation mit Ausländern*. Dissertation. Frankfurt.
- Troike, M. (1986), *The Ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell Basil, σ. 29.

Ελληνόγλωσση

- Αγοραστός, Γ. (2003), *Οι Στρατηγικές Μάθησης στη Συγκρότηση Curriculum για τη Διδασκαλία Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας. Η περίπτωση της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή, ΔΠΜΣ: ΑΠΘ, σ. 388.
- Κοψίδου, Ι. (2006), Στρατηγικές Επικοινωνίας σε μια Πολύγλωσση και Πολυπολιτισμική Τάξη. Στο: Ντίνας & Χατζηπαναγιωτίδη (επιμ.) (2006), *Η Ελληνική Γλώσσα ως Δεύτερη/Ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (Φλώρινα 12-16 Μαΐου. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ.σ. 411-420.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993), *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα, σ. 134.
- Τοκατλίδου, Β. (1994), *Εισαγωγή στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών*. Θεσσαλονίκη: Οδυσσεάς, σ. 96.

- Τσιτσιπής, Λ. (1995), *Εισαγωγή στην Ανθρωπολογία της Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 83.
- Τσοπάνογλου, Α. (1991), Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία από Κοινωνιο-επιστημολογική Σκοπιά. *Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία*, τόμ. 7, σ.σ. 148-171.
- Τσοπάνογλου, Α. (2000), *Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας και Εφαρμογές της στην Αξιολόγηση της Γλωσσικής Κατάρτισης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη, σ. 81.
- Φίλιας, Β. (1996), *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 73-74.
- Χριστοδούλου, Α. 2003. *Σημειωτική Ανάλυση και Πολιτισμός στην Ξένη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ. 69.

Βιογραφικά Στοιχεία Συγγραφέα

Η **Ιωάννα Κοψίδου** εργάζεται ως διδάσκουσα στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης όπου διδάσκει από το 2007 ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα σε ξένους. Είναι διδάκτορας της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας με ειδίκευση στη Διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Άρθρα της έχουν δημοσιευτεί σε ελληνικά και ξένα περιοδικά και σε πρακτικά συνεδρίων. Ασχολείται επίσης με την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων.

Στοιχεία επικοινωνίας: ikopsidou@yahoo.gr

Παπαδοπούλου Δέσποινα

**Στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης
του στρες και της επαγγελματικής
εξουθένωσης των διευθυντών σχολικών
μονάδων (ποιοτική έρευνα)**

Περίληψη

Στο θέμα της πρόληψης και αντιμετώπισης του στρες των διευθυντών σχολικών μονάδων η ποιοτική μας έρευνα επιβεβαιώνει τα βιβλιογραφικά δεδομένα και ταυτόχρονα αναδεικνύει πτυχές, που σχετίζονται με την οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και με τη συγκυρία στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Οι διευθυντές/διευθύντριες του δείγματος «μοιράζουν» την ευθύνη ανάμεσα στην κεντρική εξουσία και στο κάθε άτομο. Το άτομο μπορεί να ενεργοποιήσει μηχανισμούς συναισθηματικής στήριξης και να θωρακίσει τον οργανισμό του απέναντι στις σωματικές συνέπειες του στρες. Η πολιτεία μπορεί να παρέμβει ουσιαστικά για την απόληψη των αιτιών του στρες προωθώντας αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και επιμορφωτικές πρωτοβουλίες εθνικής εμβέλειας.

Strategies for prevention and treatment of headmasters' stress and burnout in school units (qualitative research)

Abstract

On the subject of prevention and treatment of headmasters' stress in school units

Παραπομπή: Παπαδοπούλου, Δ. (2015), Στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης του στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης των διευθυντών σχολικών μονάδων (ποιοτική έρευνα), *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 6/2015, ISSN: 2407-9669, σ.σ. 131-150. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>.

our qualitative research confirms the bibliographic data and at the same time accentuates aspects related to the way the Greek educational system is organized as well as current circumstance in Greek reality. The headmasters/head mistresses of the sample “hand out” responsibility between central government and each person. The person can activate mechanisms for emotional support and shield the body against the physical consequences of stress. The State can intervene essentially for the elimination of the causes of stress by promoting changes in the educational system and undertake initiatives in a national level.

1. Εισαγωγή

Οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές σχολικών μονάδων στην προσπάθειά τους, να ανταποκριθούν στους συνεχώς μεταβαλλόμενους και ποικίλους ρόλους τους, καθώς και η συνειδητοποίηση των επιπτώσεων, που έχει το στρες στην ψυχική και σωματική τους υγεία, αποτελεί σημαντικό θέμα, που πρέπει να απασχολήσει την ερευνητική κοινότητα συστηματικά. Τα αποτελεσματικά σχολεία χρειάζονται αποτελεσματικούς διευθυντές, οι οποίοι να είναι σε θέση να ελέγχουν το επαγγελματικό τους στρες. Στη βιβλιογραφία καταγράφονται διάφορες στρατηγικές, καθώς η αντιμετώπιση του στρες σε ατομικό επίπεδο είναι θέμα υποκειμενικό. Πιο αποτελεσματικές θεωρούνται εκείνες οι στρατηγικές που εστιάζουν στο πρόβλημα, γιατί καταργούν την αιτία του στρες, ενώ οι στρατηγικές που εστιάζουν στο αίσθημα του στρες, λειτουργούν απλώς ανακουφιστικά, δίνοντας καινούριο νόημα σε μια δυσάρεστη κατάσταση. Για να μπορούμε να αναφερόμαστε σε ψηλές επιδιώξεις στον τομέα της διαχείρισης του άγχους των διευθυντών χρειάζεται η περαιτέρω ανάπτυξη της θεωρίας και της έρευνας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Hoy & Miskel, 2001).

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση όρων

2.1.1. Ο όρος «στρες»

Η εννοιολογική προσέγγιση του όρου βιβλιογραφικά ορίζει το στρες είτε ως αρνητικό ερέθισμα του περιβάλλοντος, που προκαλεί στο άτομο διαταραχές¹, είτε ως ψυχολογική δυσφορία ή ένταση που προέρχεται από την έκθεση σε παράγοντες-καταστάσεις, που θέτουν υπέρμετρες απαιτήσεις από ένα άτομο². Η φύση της αντίδρασης εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως η έκταση

1 Holmes, T. H. & Rahe, R. H. (1967), The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213.

2 Cullent, F.T., Link, B.G., Wolfe, N.T. & Frank, J. (1985), The social dimensions of directional officer stress. *Justice*, 2, pp. 505-506.

των απαιτήσεων, τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, οι περιορισμοί του ατόμου και η υποστήριξη που δέχεται από τους άλλους³. Στην καθημερινή γλωσσική χρήση ο όρος stress συνδέεται συνήθως με την ψυχική ταραχή και ένταση στον χώρο εργασίας, κάτι που επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά. Το εργασιακό stress συνδέεται με υψηλό βαθμό εργασιακής δραστηριοποίησης και υπερφόρτωσης καθώς και με το αίσθημα αδυναμίας, να ανταποκριθεί κανείς στις απαιτήσεις μιας εργασιακής κατάστασης. Σε πολλές χώρες η εργασία του εκπαιδευτικού θεωρείται ως ένα από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα⁴. Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό stress, έχει διατυπωθεί η άποψη πως οι ορισμοί, που το περιγράφουν, θα πρέπει να είναι εξατομικευμένοι, όχι μόνον επειδή το stress επηρεάζει το κάθε άτομο διαφορετικά⁵, αλλά και επειδή έχει παρατηρηθεί ότι όσο ψηλότερα βρίσκεται ένα άτομο στην ιεραρχία τόσο πιο πιθανό είναι να νιώθει άγχος, γιατί, παρά το ότι μπορεί να έχει μεγαλύτερη αυτονομία, ουσιαστικά είναι υπεύθυνο όχι μόνο για ό,τι συμβαίνει, αλλά και για ό,τι δε συμβαίνει στον οργανισμό που διοικεί⁶. Το χρόνιο, έντονο εργασιακό στρες μπορεί προοδευτικά να οδηγήσει στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

2.1.2. Ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» (burnout)

«Burn out» σημαίνει αναλώνομαι προοδευτικά εκ των ένδον μέχρι του σημείου της απανθράκωσης⁷. Ο όρος επαγγελματική εξουθένωση αποδίδει στα ελληνικά τον όρο «burnout», που χρησιμοποιήθηκε το 1974 από τον Freudenberger, για να περιγράψει συμπτώματα σωματικής και ψυχικής εξουθένωσης σε επαγγελματίες υπηρεσιών ψυχικής υγείας⁸, και περιγράφεται βιβλιογραφικά είτε ως κατάσταση⁹, είτε ως δυναμική διαδικασία¹⁰.

Οι Maslach & Jackson (1981) μιλούν για ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης (emotional exhaustion), αποπροσωποποίησης (depersonalization) και μειωμένης προσωπικής επίτευξης (loss of personal accomplishment), το οποίο μπορεί να προκύψει σε εργαζόμενους στον τομέα παροχής υπηρεσιών

3 Roxas, C.C. (2009), Stress among public elementary school teachers. In: http://www.eisrjc.com/documents/Stress_Among_Public_Elementary_Teachers_1325667579.pdf (προσπελάστηκε στις 31-8-2015).

4 Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978), A model of teacher stress, *Educational Studies*, 4, pp. 1-6.

5 Gaziell, H. (1993), Coping with occupational stress among teachers. A cross-cultural study. *Comparative Education*, 29 (1), pp. 63-79.

6 Savery, L. K., & Luks, J. A. (2001), The relationship between empowerment, job satisfaction and reported stress levels: Some Australian evidence. *Leadership and Organization Development Journal*, 22 (3), pp. 97-104.

7 Maslach, C. & Jackson, S.E. (1984), Burnout in organizational setting. *Applied Social Psychology Annual*, 5, pp. 133.

8 Freudenberger, H.J. (1974), Staff burnout. *Journal of Social issues*, 30 (1), pp. 159-165.

9 Βλ. για παράδειγμα: Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981), *Burn out: From tedium to personal growth*. New York: Free Press.

10 Βλ. για παράδειγμα: Cherniss, C. (1980), *Staff Burnout. Job stress in the Human services*. Beverly Hills, CA.: Sage Publications and Edgewood, J. & Brodsky, A. (1980), *Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. New York: Human Services Press.

σε ανθρώπους. Η συναισθηματική εξάντληση, όπως παρατηρούν και άλλοι μελετητές, σχετίζεται με τα ψηλά επίπεδα απαιτήσεων από το χώρο της εργασίας, αλλά και από το ίδιο το άτομο, χαρακτηρίζεται από την αίσθηση ότι έχουν χαθεί τα συναισθηματικά αποθέματα, χωρίς να υπάρχουν πηγές ανανέωσης και συχνά συνυπάρχει με την αίσθηση ότι διαψεύστηκαν οι προσδοκίες¹¹. Η αποπροσωποποίηση είναι ένας μηχανισμός άμυνας απέναντι στη συναισθηματική εξάντληση. Ο επαγγελματίας απομακρύνεται από τους αποδέκτες των υπηρεσιών του και τους αντιμετωπίζει με αγένεια, υποτιμητικά. Το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης είναι η τάση αρνητικής αποτίμησης του εαυτού σε σχέση με την εργασία, όπου τα άτομα αισθάνονται απογοητευμένα για τα επιτεύγματά τους με αποτέλεσμα να επιβάλλουν στον εαυτό τους την άποψη ότι είναι αποτυχημένοι.

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικότερα, ορίζεται ως η σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που αρχίζει, όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα αίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία¹². Εφαρμόζοντας το μοντέλο των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης στον εκπαιδευτικό χώρο παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί, που βιώνουν συναισθηματική εξάντληση, νιώθουν ότι δεν μπορούν να δίνουν άλλο από τον εαυτό τους στους μαθητές, όπως έκαναν κάποτε. Στη φάση της αποπροσωποποίησης δεν αισθάνονται πλέον θετικά συναισθήματα για τους μαθητές τους, διατηρούν αρνητική στάση απέναντί τους και φυσικές αποστάσεις από αυτούς. Τέλος το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης αφορά τις προσδοκίες τους, όταν μπαίνουν στο επάγγελμα, οι οποίες τελικά δεν δικαιώνονται¹³.

2.2. Θεωρίες για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες και της εργασιακής εξουθένωσης

Οι διευθυντές, που βιώνουν καταστάσεις στρες και εργασιακής εξουθένωσης, πλήττονται σε προσωπικό επίπεδο και επιδρούν αρνητικά τόσο στο άμεσο εργασιακό τους περιβάλλον, όσο και ευρύτερα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι επομένως αυτονόητο ότι οι απαραίτητες προσπάθειες πρόληψης και αντιμετώπισης καταστάσεων αφορούν ή πρέπει να αφορούν όχι μόνο το άτομο που πλήττεται, αλλά και τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Σε κάθε περίπτωση η πρόληψη είναι καλύτερη από τη θεραπεία, κάτι που βεβαίως επισημαίνεται και

11 Cordes, C.L. & Dougherty, T. W. (1993), A Review and an Integration of Research on Job burnout. *Academy of Management Review*, 18 (4), pp. 621-656.

12 Hendrickson, B. (1979), Teacher burnout: How to recognize it: What to do about it. *Learning* 7 (5), pp. 36-37.

13 Maslach, C., Jackson, S.E. & Leiter, M.P. (1997), Maslach Burnout Inventory. In Zalaquett, C.P. & Wood, R. J. (Eds), *Evaluating Stress -A Book of Resources*. Lanham, MD: The Scarecrow Press, pp. 191-218.

από μελετητές¹⁴. Μάλιστα όσον αφορά ειδικότερα την εργασιακή εξουθένωση, που όπως είδαμε σχετίζεται με το μακροχρόνιο εργασιακό στρες¹⁵, είναι λογικό να υποθέσει κανείς πως πρέπει να αντιμετωπίσει εγκαίρως και αποτελεσματικά το στρες, για να αποφύγει την εργασιακή εξουθένωση.

Η διαδικασία αντιμετώπισης του στρες ξεκινάει με την αποδοχή της κατάστασης και την επιθυμία για αλλαγή¹⁶. Οι στρατηγικές διαφοροποιούνται και κάθε άτομο καταφεύγει σε κάτι διαφορετικό, προκειμένου να διατηρήσει τη σωματική και την ψυχική του ισορροπία. Σε κάθε περίπτωση είναι πολύ σημαντική η έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων, που δείχνουν στρες, ώστε ο εργαζόμενος να ασχοληθεί με τον εαυτό του, πριν οδηγηθεί στην εργασιακή εξουθένωση. Το άτομο, όταν αναγνωρίσει τα συμπτώματα, καλείται να αναθεωρήσει ορισμένες επιλογές και συνήθειες που έχει υιοθετήσει.

Μελετητές επισημαίνουν ότι, όταν το άτομο βιώνει στρες, κινητοποιείται μια διαδικασία αντιμετώπισης (coping process). Στα πλαίσιά της καταβάλλονται γνωστικές και συμπεριφοριστικές προσπάθειες, που στοχεύουν στο χειρισμό εκείνων των εσωτερικών και εξωτερικών απαιτήσεων, που υπερβαίνουν τις αντοχές και τις δυνατότητες του ατόμου¹⁷. Με κριτήριο την εστίαση των προσπαθειών αυτών, οι στρατηγικές που υιοθετεί ένα άτομο για την αντιμετώπιση του στρες μπορεί να είναι εστιασμένες στο πρόβλημα (problem focused) ή στο συναίσθημα (emotion focused).

Όταν το άτομο εστιάζει στο πρόβλημα για να αντιμετωπίσει το στρες, επιχειρεί με μια σειρά δράσεων (ηρεμία, εκλογίκευση, συνειδητές ενέργειες) να αλλάξει την προβληματική σχέση του με το περιβάλλον. Για έναν διευθυντή αυτό μπορεί να σημαίνει επανεκτίμηση των προσωπικών στόχων και προσδοκιών σε σχέση με το ρόλο του και τις σχέσεις του με τους άλλους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι προσωπικές προσδοκίες, ανάγκες και στόχοι κάθε διευθυντή επηρεάζουν την εργασιακή συμπεριφορά του και αποτελούν σημαντικές πηγές πρόκλησης του στρες. Στο πρόβλημα εστιάζουν και οι ενέργειες εκείνες, που αλλάζουν το περιβάλλον εργασίας¹⁸, και μπορεί να αποδειχτούν αποτελεσματικές και στην καταπολέμηση του στρες των διευθυντών, όπως για παράδειγμα η επιμόρφωση στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, η υιοθέτηση καινοτομιών, η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου, που μπορεί να περιορίσουν το μεγάλο πρόβλημα της γραφειοκρατίας.

14 Hogan, R. L. & McKnight, M. A. (2007), Exploring burnout among university on line instructors: An initial investigation. *Internet and Higher Education* 10, pp. 117-124.

15 Maslach, C., Jackson, S.E. & Leiter, M.P. (1997), Maslach Burnout Inventory. In Zalaquett, C.P. & Wood, R. J. (Eds), *Evaluating Stress -A Book of Resources*. Lanham, MD: The Scarecrow Press, pp. 191-218.

16 Maslach, C. (1999), Progress in understanding teacher burnout. In: Vandenberghe, R. & Huberman, A. M. (Eds), *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 211-223.

17 Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984), *Stress appraisal and coping*. New York: Springer.

18 Zurlo, M.C., Pes, D. & Cooper, C. L. (2007), Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants among Italian schoolteachers. *Stress and Health*, 23, pp. 231-241.

Από την άλλη, όταν ένα άτομο εστιάζει στο συναίσθημα για την αντιμετώπιση του στρες, υιοθετεί γνωστικές στρατηγικές αντιμετώπισης (αποστασιοποίηση, αυτοέλεγχος, αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, αποδοχή ευθύνης και θετική επανεκτίμηση), οι οποίες δεν αλλάζουν άμεσα την πραγματική κατάσταση, αλλά βοηθούν να δοθεί ένα καινούριο νόημα σ' αυτήν. Δεν είναι παθητικές, αλλά, επειδή απαιτούν εσωτερική αναδιάρθρωση, μπορεί να χρειαστούν σημαντικές προσπάθειες. Η υιοθέτηση τεχνικών, που θα ευνοούν την ενίσχυση ή την απόκτηση αυτοπεποίθησης και θάρρους, καθώς και η γνωστική αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων με ανοχή αυτών που δεν μπορούν να αποφευχθούν, η υιοθέτηση μιας θετικής φιλοσοφικής άποψης για τη ζωή, αποτελούν κάποιες από τις πιθανές λύσεις. Η σωστή διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου, η διατήρηση της φυσικής και ψυχικής υγείας, η αναζήτηση επίτευξης πιο ρεαλιστικών στόχων, η ύπαρξη ενός οικογενειακού φιλικού περιβάλλοντος, που θα λειτουργεί εμπνευστικά, η αίσθηση του χιούμορ και η αντιμετώπιση των ενδεχόμενων προβλημάτων ως ευκαιριών αποτελούν επίσης θετικές ενέργειες κατά του άγχους, τόσο σε επίπεδο αντιμετώπισης όσο και σε επίπεδο πρόληψης.

Οι διευθυντές, που θέτουν ρεαλιστικούς στόχους, προσεγγίζουν τα προβλήματα αισιόδοξα και αντικειμενικά, απασχολούνται με δραστηριότητες που υποστηρίζουν την πνευματική ανάπτυξη, κάνουν διακοπές μικρής διάρκειας και εμπλέκονται ενεργά στις κοινότητές τους, βρέθηκε να έχουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα άγχους. Αντίθετα, οι διευθυντές, που ανέφεραν ότι προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις πιέσεις της εργασίας τους με το να εργάζονται περισσότερο, με το να μιλούν με άλλους διευθυντές και με το να απομακρύνονται από τις καταστάσεις, βρέθηκε να έχουν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους¹⁹.

Οι στρατηγικές για συναισθηματική ρύθμιση μπορεί να βοηθήσουν προσωρινά δίνοντας στο άτομο το περιθώριο, να λάβει πιο αποτελεσματικά μέτρα για το χειρισμό της κατάστασης. Ωστόσο η χρήση τεχνικών ανακούφισης μακροχρόνια, καθλώνει το άτομο στην αδράνεια και εμποδίζει την αποτελεσματική διαχείριση του στρες. Αυτό προέκυψε και από έρευνα για τους διευθυντές πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και ανώτερης εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο²⁰, όπου, για παράδειγμα, υποδεικνύεται ότι η αποχώρηση από την εργασία και η χρήση προσεγγίσεων ανακούφισης ως στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες είναι αντιπαραγωγικές. Βεβαίως η αλλαγή εργασίας αυξάνει την αίσθηση προσωπικού ελέγχου και είναι μια μέθοδος αντιμετώπισης, όταν όμως αυτή προκύπτει ως μια διεργασία αυτογνωσίας, και όχι ως μια παρορμητική αντίδραση φυγής.

Αποτελέσματα ερευνών στην Ελλάδα έδειξαν ότι η αντιμετώπιση με

19 Allison, D. G. (1997), Coping with stress in the principalship. *Journal of Educational Administration*, 35 (1), pp. 39-55.

20 Cooper, C. L., & Kelly, M. (1993), Occupational stress in head teachers: A national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63, pp. 130-143.

έμφαση στη συναισθηματική ρύθμιση δεν οδηγεί σε αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων, αλλά πυροδοτεί συναισθηματικές αντιδράσεις, που οδηγούν στη συναισθηματική εξάντληση²¹. Αντιθέτως η αντιμετώπιση, που επικεντρώνεται στην επίλυση του προβλήματος, οδηγεί σε αυξημένα επίπεδα προσωπικής επίτευξης, σε αποτελεσματική διαχείριση του άγχους και των επαγγελματικών προβλημάτων και έτσι το άτομο δεν καταφεύγει σε αναποτελεσματικούς μηχανισμούς αυτοπροστασίας, όπως είναι η αποπροσωποποίηση²².

Ερευνώντας το στρες των εκπαιδευτικών και με κριτήριο την παρέμβαση στις πηγές του στρες ή στο αίσθημα του στρες ο Kyriacou (2001) χωρίζει τις ατομικές στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες στις τεχνικές άμεσης δράσης (για το τι μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός, ώστε να ελαχιστοποιήσει τις πηγές στρες) και στις παρηγορητικές τεχνικές (που στοχεύουν να ελαχιστοποιήσουν το αίσθημα του στρες που παρουσιάστηκε)²³. Οι παρηγορητικές χωρίζονται στις πνευματικές, όταν ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να αλλάξει τον τρόπο αποτίμησης μιας κατάστασης, και σε φυσικές στρατηγικές, όταν ο εκπαιδευτικός ασχολείται με δραστηριότητες που τον βοηθούν να χαλαρώσει μειώνοντας την ένταση και την αγωνία, που νιώθει.

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται επίσης ότι οι στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες των εκπαιδευτικών χωρίζονται σε: προσωπικές (σωστές διαδικασίες εργασίας, θετικές στάσεις, εκδήλωση συναισθημάτων) διαπροσωπικές (καλές οικογενειακές και κοινωνικές σχέσεις, συμμετοχή σε συλλόγους) οργανωτικές (συνεργασία με συναδέλφους, υποστήριξη από ανωτέρους)²⁴. Από την έρευνα του Dunham (1994) προκύπτει πως ανάλογες τεχνικές μείωσης του άγχους χρησιμοποιούν οι διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης²⁵. Συγκεκριμένα τα παραδείγματα, που αναφέρουν οι διευθυντές για μείωση του δικού τους άγχους, περιλαμβάνουν: καλές σχέσεις με το προσωπικό, συζητήσεις με τους υποδιευθυντές για τα διάφορα προβλήματα του σχολείου, εμπλοκή και ενημέρωση των μεγαλύτερων μαθητών σε θέματα που τους αφορούν. Άλλες στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, περιλαμβάνουν δίκτυα υποστήριξης από την οικογένεια και τους φίλους, τη σωματική άσκηση και τη διατήρηση ενός προσεκτικού ισοζυγίου μεταξύ σπιτιού και εργασίας²⁶. Πράγματι η αναζήτηση υποστήριξης από φίλους, συνεργάτες, επαγγελματίες

21 Μούζουρα, Ε. (2005), Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών. Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης. Διδακτορική διατριβή στο τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

22 Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981), The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, pp. 99-113.

23 Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978), A model of teacher stress, *Educational Studies*, 4, pp. 1-6.

24 Μαρούδας, Η. (1996), Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών. Τα εκπαιδευτικά, σ.σ. 73-74, 166-178.

25 Dunham, J. (1994), A framework of teachers' coping strategies for a whole stress management policy. *Educational Management and Administration*, 22 (3), pp. 168-174.

26 Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000), *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.

ψυχολόγους μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη και αντιμετώπιση της εργασιακής εξουθένωσης. Εκτός από το υποστηρικτικό δίκτυο, είναι σημαντικό για το διευθυντή να εντάσσει στην καθημερινότητά του κάποια ώρα «αποσυμπίεσης», ασχολούμενος με κάποια δραστηριότητα ή κάποιο χόμπι.

Στην έγκαιρη πρόληψη και αντιμετώπιση του στρες, που όταν χρονίζει μπορεί να οδηγήσει και στην εργασιακή εξουθένωση, ο κάθε διευθυντής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει -ανάμεσα σε πολλές- εκείνες τις στρατηγικές, που θεωρεί πιο αποτελεσματικές για τον ίδιο. Σε κάθε περίπτωση, και επειδή το στρες του διευθυντή δεν επηρεάζει μόνο το άτομο, αλλά και τη μονάδα που διευθύνει, η αναζήτηση και εφαρμογή τρόπων πρόληψης και αντιμετώπισης αφορά και την υπηρεσία και την κεντρική εξουσία, που έχουν την ευθύνη και θέλουν να διασφαλίσουν αποτελεσματικά σχολεία.

Όσον αφορά στην Ελλάδα, υπάρχει πρόταση ερευνητών, να αναλάβει η πολιτεία τα κατάλληλα προληπτικά, αλλά και θεραπευτικά μέτρα, ώστε να προφυλάξει τους εκπαιδευτικούς της, παρεμβαίνοντας σε ατομικό επίπεδο (με έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων κτλ) και σε οργανωτικό επίπεδο (με ίδρυση υπηρεσίας ετοιμότητας, με βελτίωση των συνθηκών εργασίας, με επιμόρφωση κ.ά.)²⁷.

Ο Murphy (2003) αναφέρει τρεις προσεγγίσεις, όσον αφορά τη διαχείριση και αντιμετώπιση του στρες και κατά συνέπεια και της εργασιακής εξουθένωσης²⁸. Η πρωτογενής παρέμβαση αφορά την αναγνώριση και τον περιορισμό των αιτιών, που προκαλούν στρες, και επικεντρώνει την προσπάθεια της στην εξάλειψη αυτών των παραγόντων²⁹. Αυτός ο τρόπος αντιμετώπισης θεωρεί την εξουθένωση ως επακόλουθο της έλλειψης προσαρμογής των ατόμων στο περιβάλλον. Έτσι βασικός στόχος είναι η αποκατάσταση μιας υγιούς σχέσης ανάμεσα στα δύο μέρη³⁰. Η προσέγγιση μπορεί να είναι είτε αντιδραστική (reactive), δηλαδή να χειρίζεται ένα ήδη υπάρχον πρόβλημα στρες, είτε προληπτική (proactive), δηλαδή να εμποδίζει τις στρεσογόνες συνθήκες εργασίας από το να μετατραπούν σε πρόβλημα, παρεμβαίνοντας κατευθείαν στις πηγές του στρες και όχι μόνο το αποτέλεσμα τους³¹. Άλλες πρωτογενείς παρεμβάσεις στο περιβάλλον εργασίας, εκτός από την απομάκρυνση των στρεσογόνων παραγόντων, είναι η συμμετοχική

27 Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2010), Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιστημονικό Βήμα, 14, σ.σ. 249-261.

28 Murphy, L. R. (2003), Stress management at work: Secondary prevention of stress, In Schabracq, M. J., Winnubst, J. A. M., Cooper, C. L., Handbook of Work and Health Psychology (2nd ed). West Sussex: John Wiley & Sons Ltd, pp. 533-548.

29 Burke R. & Greenglass, E. (1993), Work stress, role conflict, social support and psychological burnout among teachers. Psychological Reports, 73, pp. 371-380.

30 Elkin, A. & Rosch, P. (1990), Promoting Mental Health at Work. Occupational Medicine State of the Art Review, 5, pp. 739-54.

31 Murphy, L. R. (2003), Stress management at work: Secondary prevention of stress, In Schabracq, M. J., Winnubst, J. A. M., Cooper, C. L., Handbook of Work and Health Psychology (2nd ed). West Sussex: John Wiley & Sons Ltd, pp. 533-548.

λήψη αποφάσεων, ο επανασχεδιασμός της ηγεσίας, ο προγραμματισμός και εμπλουτισμός της³². Η δευτερογενής παρέμβαση αφορά την εκπαίδευση των ατόμων στη διαχείριση του στρες και της εργασιακής εξουθένωσης και επικεντρώνεται στην προσπάθεια μείωσης των αρνητικών συναισθημάτων μέσω της σωματικής άσκησης, τεχνικών χαλάρωσης³³, γνωστικών στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων έντασης, οργάνωσης του χρόνου, υποστήριξης, καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης³⁴. Στο πνεύμα αυτό είναι απαραίτητη η συμμετοχή σε προγράμματα βελτίωσης της υγείας, τα οποία περιλαμβάνουν δραστηριότητες που στοχεύουν στην τροποποίηση των επιβλαβών μοντέλων συμπεριφοράς. Και, επειδή θεωρείται πως υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (αισιοδοξία, ανθεκτικότητα) και κάποια κοινωνικά δεδομένα (κοινωνική υποστήριξη από συναδέλφους και οικογένεια), που λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες έναντι στο στρες, προτείνονται σεμινάρια ανάπτυξης διαπροσωπικών ικανοτήτων και βελτίωσης επικοινωνιακών ικανοτήτων, καθώς και η προώθηση δικτύων κοινωνικής υποστήριξης στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί, γενικότερα, και οι διευθυντές, ειδικότερα, στην άσκηση των καθηκόντων τους έχουν ανάγκη από αρωγούς, που τους προσφέρουν συναισθηματική υποστήριξη και καθοδήγηση. Προτείνεται λοιπόν η συνεργασία με τον σχολικό ψυχολόγο, που αναμένεται να συμβάλει καταλυτικά στους παραπάνω τομείς. Ο σχολικός ψυχολόγος θα μπορέσει να τους κατευθύνει σε θετικές διεξόδους επίλυσης των δυσκολιών, που αντιμετωπίζουν, και να τους βοηθήσει να υιοθετήσουν αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Θα μπορέσει να προτείνει πιθανούς τρόπους κάλυψης των αναγκών τους και εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα που τους απασχολούν. Η τριτογενής –και πιο κοινή– παρέμβαση αφορά στην παροχή υπηρεσιών, όταν τα προβλήματα υγείας έχουν ήδη εμφανιστεί, συνήθως με τη μορφή προγραμμάτων βοήθειας από ειδικούς³⁵.

Οι περισσότερες παρεμβάσεις σε επίπεδο οργάνωσης αφορούν το δευτεροβάθμιο και τριτοβάθμιο επίπεδο ως πιο εύκολες και με μικρότερο κόστος. Είναι εστιασμένες στην εκπαίδευση και στη διαχείριση του στρες ή στη συμβουλευτική και στην προώθηση της υγείας. Τα προγράμματα προώθησης της υγείας έχουν ως στόχο, να μειώσουν τους παράγοντες του κινδύνου, που απορρέουν από τη συμπεριφορά και οδηγούν σε ασθένειες, ενώ τα αντίστοιχα προγράμματα

32 Βλ. Schaffer, W. (1996), *Stress management for wellness* (3rd ed). London: Harcourt Brace και Karasek, R.A., & Theorell, T. (1990), *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.

33 Hepburn, C.G., Loughlin, C. A. & Barling, J. (1992), *Coping with chronic work stress*. In: Gotlieb, H. B. (ed.), *Coping with chronic stress*, New York: Plenum press, pp. 343-366.

34 Nicolaou, I. & Tsaousis, I. (2002), *Emotional Intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organization stress and organization commitment*. *International Journal of Organizational Analysis*, 10 (4), pp. 327-342.

35 Hepburn, C.G., Loughlin, C. A. & Barling, J. (1992), *Coping with chronic work stress*. In: Gotlieb, H. B. (ed.), *Coping with chronic stress*, New York: Plenum press, pp. 343-366.

προστασίας της υγείας ασχολούνται με τη διάγνωση και τον εντοπισμό των ήδη υπαρχόντων προβλημάτων. Ωστόσο τα ερευνητικά αποτελέσματα τονίζουν ότι οι παρεμβάσεις θα πρέπει να αφορούν κατά πρώτο λόγο την απομάκρυνση των πηγών στρες από τον οργανισμό³⁶, να είναι δηλαδή μέτρα που εστιάζονται σε επιλογές «πρωτογενούς» παρέμβασης, όπως θα τη χαρακτήριζε ο Murphy.

2.3. Υπόθεση

Εξετάζοντας βιβλιογραφικά το θέμα της πρόληψης και αντιμετώπισης του στρες των διευθυντών σχολικών μονάδων, διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν διάφορες παρεμβάσεις που μπορούν να εφαρμοστούν. Υποθέτουμε πως η επιλογή της στρατηγικής, όπως και το πλαίσιο, ατομικό ή κεντρικό, μέσα στο οποίο θα αναπτυχθούν οι παρεμβατικές ενέργειες, είναι συνάρτηση τόσο της κοινής πραγματικότητας που επικρατεί στο εργασιακό περιβάλλον όσο και της διαφορετικής προσωπικότητας του κάθε ατόμου στο συγκεκριμένο θεσμικό ρόλο.

3. Μεθοδολογία έρευνας

3.1. Το δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 4 διευθυντές και διευθύντριες Γυμνασίων και Λυκείων του νομού Κοζάνης. Συγκεκριμένα 2 από αυτούς υπηρετούν σε Γυμνάσια, 1 σε Γενικό Λύκειο και 1 σε Επαγγελματικό Λύκειο. Όσον αφορά τα δημογραφικά τους στοιχεία 2 είναι γυναίκες και 2 άντρες, όλοι έγγαμοι εκτός από μια διευθύντρια. Ως προς τα εργασιακά τους στοιχεία όλοι έχουν προϋπηρεσία από 20 έως 30 (Μ.Ο.: 25) χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση και από 4 έως 16 (Μ.Ο.: 8) χρόνια ως διευθυντές/διευθύντριες. Το δείγμα μας μπορεί να χαρακτηριστεί ως δείγμα σκοπιμότητας (purposive sampling) εφόσον επιλέχθηκε σκόπιμα με την πεποίθηση, ότι το δείγμα αυτό έχει τη γνώση (τις πληροφορίες, εμπειρίες), τα χαρακτηριστικά και τη θέληση, να μας δώσει όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικές και ολοκληρωμένες απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο συγκέντρωσης των πληροφοριών ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη, που δίνει την ευκαιρία να καταγραφούν ελεύθερα οι προσωπικές απόψεις και οι εμπειρίες των συμμετεχόντων στην έρευνα. Η επιλογή της μεθόδου βασίστηκε στην παραδοχή, ότι η συγκεκριμένη μέθοδος επιτρέπει την άμεση προσέγγιση του θέματος, την ανασκόπηση θεμελιωδών ζητημάτων σε

36 Burke R. & Greenglass, E. (1993), Work stress, role conflict, social support and psychological burnout among teachers. Psychological Reports, 73, pp. 371-380.

περιορισμένο δείγμα (Southworth, 1995) και δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή, να διερευνήσει και να κατανοήσει συμπεριφορές, στάσεις, αντιλήψεις και επιλογές των ερωτωμένων μέσα από τα δικά τους μάτια.

3.3. Απόκτηση-παρουσίαση δεδομένων

Διαμορφώσαμε τα ερευνητικά ερωτήματα με μέριμνα, ώστε αυτά να συνδέονται μεταξύ τους, να εκφράζουν τη γενικότερη προβληματική της έρευνας (Mason, 2003) και να οδηγούν στη συγκέντρωση δεδομένων σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης και πρόληψης του στρες, το οποίο μπορεί να πηγάζει είτε από παράγοντες που αφορούν στο εργασιακό περιβάλλον, είτε από παράγοντες που σχετίζονται με το άτομο στο συγκεκριμένο θεσμικό του ρόλο.

Η έρευνα διεξήχθη κατά τον μήνα Ιανουάριο του 2015. Η συνέντευξη των διευθυντών/διευθυντριών δινόταν στο χώρο του σχολείου τους μετά το πέρας του σχολικού προγράμματος και διαρκούσε γύρω στα 20-25 λεπτά. Κάθε συνομιλία μαγνητοφωνήθηκε και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκε και καταγράφηκε σε κειμενογράφο word.

Κατά τη συγγραφή επιστρέφουμε συχνά στο αρχικό μας υλικό και δανειζόμαστε κάποια αντιπροσωπευτική φράση ή παρατήρηση, που παρουσιάζει εμφατικά την άποψη που εκτίθεται. Παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα συνολικά και όχι κατά περίπτωση, γιατί θεωρούμε πως έτσι αναδεικνύεται τόσο η ευρύτερη σύγκλιση αντιλήψεων όσο και οι επιμέρους διαφοροποιήσεις.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Από τις απαντήσεις στο ερώτημα τι κάνουν για να αντιμετωπίσουν το στρες, προκύπτει το ότι το ίδιο άτομο συνδυάζει διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες. Οι ερωτώμενοι επιχειρούν να μειώσουν το αίσθημα του στρες, να αισθανθούν καλύτερα με τον εαυτό τους, να βρουν την υποστήριξη που χρειάζονται, για να αντέξουν, ίσως και να παρέμβουν στην ίδια την πηγή του προβλήματος, για να το αντιμετωπίσουν.

Από τους διευθυντές/διευθύντριες του δείγματος οι 3 είπαν πως προσπαθούν να εξισορροπήσουν το άγχος, που αισθάνονται στο σχολείο, υιοθετώντας έναν διαφορετικό τρόπο ζωής με σωματική άσκηση, καλή διατροφή, ενασχόληση με δραστηριότητες που αγαπούν, οι οποίες μειώνουν την ένταση, που νιώθουν, και τους βοηθούν να χαλαρώνουν και να ξεφεύγουν από την αγχωτική εργασιακή πραγματικότητα. Είναι χαρακτηριστική η απάντηση μιας διευθύντριας Γυμνασίου σε χωριό του νομού Κοζάνης, που μας είπε: «Αφού κατάλαβα ότι δεν μπορώ να αλλάξω την πραγματικότητα, αποφάσισα να αλλάξω εγώ: προσέχω τον εαυτό μου, περπατάω κάθε απόγευμα με τις φίλες μου, μαθαίνουμε και χορό σε έναν πολιτιστικό σύλλογο δυο φορές την

εβδομάδα. Δεν θα αφήσω το στρες να μου καταστρέψει την υγεία μου». Από την συγκεκριμένη απάντηση προκύπτει ότι υπάρχει και «θεωρητική» βάση, μια «πνευματική» στρατηγική πίσω από τις συγκεκριμένες επιλογές (που συνιστούν φυσικές στρατηγικές): η διευθύντρια αποδέχεται την πραγματικότητα, την ανέχεται –αφού δεν μπορεί να την αλλάξει- και υιοθετεί μια στάση που θα τη βοηθήσει να αισθάνεται καλύτερα με τον εαυτό της, γεγονός που απομακρύνει το ενδεχόμενο της προσωπικής ματαίωσης, που θα μπορούσε να προκύψει ως συνέπεια του στρες και της εργασιακής εξουθένωσης.

Από τους διευθυντές/διευθύντριες του δείγματος οι 3 (δηλαδή όλοι εκτός της μίας διευθύντριας που δεν είναι έγγαμη) είπαν πως αναζητούν ψυχολογική στήριξη στην οικογένειά τους. Όπως παραδέχονται, συζητούν με τους συζύγους τους τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, όχι τόσο για να βρουν μια λύση, όσο για να βρουν κάποιον άνθρωπο που θα τους ακούσει με κατανόηση και θα τους συμπαρασταθεί. Η οικογένεια είναι μια σταθερή αξία: βεβαίως η συμπαράστασή της λειτουργεί εμψυχωτικά, ως ανακούφιση στο πρόβλημα και όχι ως λύση.

Από τους διευθυντές/διευθύντριες του δείγματος οι 2 με τη μικρότερη θητεία σε διευθυντική θέση, δήλωσαν πως ζητούν στήριξη από άλλους συναδέλφους διευθυντές. Όπως ισχυρίζονται, «είναι εκτόνωση να μιλάς με έναν άνθρωπο που σε καταλαβαίνει, συμεριζεται αυτά που περνάς και μπορεί να δώσει και καμιά καλή συμβουλή εκ πείρας». Σε συμπληρωματική ερώτησή μας, ποια είναι η καλή συμβουλή των συναδέλφων τους, που ακολούθησαν και τους βοήθησε να ξεπεράσουν το στρες, οι απαντήσεις, που πήραμε, αφορούσαν κυρίως αλλαγές στο περιβάλλον εργασίας. Είναι χαρακτηριστική η απάντηση, που μας έδωσε ένας διευθυντής Λυκείου: «Ένα πράγμα που με αγχώνει είναι οι μικρές προθεσμίες για την απάντησή μας σε κάποια έγγραφα. Στέλνουν έγγραφα, για να ζητήσουν κάποια στοιχεία, και σου λένε θέλουμε απάντηση χθες! Αυτό το πράγμα με αποσυντονίζει εντελώς. Το συζητήσα λοιπόν με ένα συνάδελφο διευθυντή, καλό φίλο και έμπειρο. Μου είπε: “θα ξεκινήσεις ένα ημερολόγιο, όπου θα γράφεις κάθε φορά τις εργασίες που κάνεις. Έτσι την άλλη χρονιά από την αρχή θα γνωρίζεις τι πρέπει να γίνει και πότε. Τα ίδια πράγματα μας ζητάνε κάθε χρόνο. Εσύ λοιπόν θα είσαι έτοιμος”. Το εφάρμοσα την περσινή χρονιά. Φέτος βλέπω τη διαφορά». Η συμβουλή του εμπειρότερου διευθυντή αφορά στην ορθολογικότερη διαχείριση του χρόνου, που καταγράφεται και στη βιβλιογραφία ως ενέργεια που εστιάζει στο πρόβλημα και βοηθάει στην καταπολέμηση του στρες. Το ίδιο ισχύει και για μια άλλη ενδιαφέρουσα «συμβουλή», που καταγράψαμε σχετικά με την ορθολογικότερη κατανομή των εξωδιδασκτικών εργασιών στους εκπαιδευτικούς, ώστε να αποφορτίζεται ο διευθυντής από το άγχος της γραφειοκρατίας. Παρατηρούμε πως η συναισθηματική προσέγγιση, που επιχειρείται από τους 2 διευθυντές του δείγματος με την αναζήτηση στήριξης από τους συναδέλφους τους, οδηγεί τελικά σε προτάσεις που εστιάζουν στη λύση του προβλήματος. Μάλιστα οι προτάσεις αυτές λειτουργούν σε επίπεδο πρόληψης, αφού παρεμβαίνουν στις

αιτίες, που προκαλούν στρες, και επιδιώκουν να τις περιορίσουν. Στο επίπεδο της πρόληψης κινούνται και οι προσπάθειες κάποιων διευθυντών/διευθυντριών να βελτιώσουν τα διοικητικά τους προσόντα παρακολουθώντας επιμορφώσεις ή και διαβάζοντας σχετικά με τη διοίκηση. Ωστόσο το θέμα της πρόληψης του στρες των διευθυντών τέθηκε στο επόμενο ερώτημα.

Στο ερώτημα, τι θα μπορούσε να γίνει στον τομέα της πρόληψης του στρες των διευθυντών, οι απαντήσεις των διευθυντών και διευθυντριών του δείγματος δίνουν καταρχάς έμφαση στις παρεμβάσεις της πολιτείας, αναδεικνύοντας μεταξύ άλλων τα συστημικά προβλήματα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς και το μεγάλο ζήτημα της επιμόρφωσης των στελεχών εκπαίδευσης στην Ελλάδα, που προκύπτει και από τη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, αυτό που και οι 4 ερωτώμενοι επισήμαναν ως πρόληψη στο πρόβλημα του άγχους των διευθυντών, είναι η απάλειψη των αιτιών που το προκαλούν. Τόνισαν ωστόσο ότι οι ίδιοι δεν μπορούν να παρέμβουν προληπτικά, εφόσον δεν έχουν καμιά συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων: «Είναι αυτονόητο, όταν θέλεις να προλάβεις ένα πρόβλημα, αντιμετωπίζεις αυτό που το προκαλεί. Το ζήτημα είναι ότι δεν είναι στο δικό μου χέρι. Εξαρτάται από ενέργειες και αποφάσεις της κεντρικής εξουσίας», μας είπε ένας διευθυντής Γυμνασίου.

Η επαρκής οικονομική ενίσχυση, η τοποθέτηση γραμματέων στα σχολεία, η μείωση της γραφειοκρατίας, η ορθολογική και έγκαιρη τοποθέτηση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα σχολεία είναι αρμοδιότητες της κεντρικής εξουσίας. Η ανταπόκριση του κράτους στους τομείς αυτούς προλαβαίνει τη δημιουργία των συνθηκών αυτών, που θα μπορούσε να προκαλέσουν στρες στους διευθυντές, ενώ η κρατική ανεπάρκεια έχει τα αντίθετα αποτελέσματα. Από τις απαντήσεις των ερωτωμένων σημειώνουμε ότι και οι 4 ζητούν αύξηση της κρατικής οικονομικής ενίσχυσης για τα σχολεία, 3 στους 4 ζητούν την τοποθέτηση γραμματέων και τη μείωση της γραφειοκρατίας, 3 στους 4 ζητούν την σωστή αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι απαντήσεις τους προφανώς αναδεικνύουν πως όλα αυτά τα ζητήματα θεωρούνται από τους ίδιους ως βασικός παράγοντας στρες.

Μας κάνει εντύπωση η απόλυτη ταύτιση στο θέμα της χρηματοδότησης, που προβάλλεται ιδιαίτερα λόγω και της δύσκολης οικονομικής συγκυρίας. Είναι προφανές πως η κάλυψη των αναγκών του σχολείου είναι βασικό μέλημα των διευθυντών/διευθυντριών, οι οποίοι όμως πράγματι έχουν το δύσκολο να καθήκον, να πρέπει να αντιμετωπίζουν σοβαρές ελλείψεις με λιγότερα από τα απαιτούμενα χρήματα. Η οικονομική επιχορήγηση των ελληνικών δημόσιων σχολείων είναι αποκλειστική αρμοδιότητα της κυβέρνησης και καμιά άλλη πηγή πόρων δεν είναι νόμιμη. Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές/διευθύντριες των σχολείων δεν νομιμοποιούνται καν να αναζητήσουν άλλους τρόπους συγκέντρωσης των χρημάτων που απαιτούνται για τη λειτουργία των σχολείων τους. Άρα, όσον αφορά στο θέμα της υποχρηματοδότησης, το άγχος τους είναι όχι μόνο δικαιολογημένο, αλλά και αδιέξοδο, εφόσον δεν υπάρχει τρόπος για τους ίδιους, ούτε να προλάβουν,

ούτε και να αντιμετωπίσουν την αιτία που το προκαλεί.

Εδώ βέβαια οι ίδιοι οι διευθυντές θέτουν στον εαυτό τους το ερώτημα, γιατί να αγχώνονται για θέματα, των οποίων η αντιμετώπιση δεν είναι στη δικαιοδοσία τους. Είναι πολύ χαρακτηριστικές οι κουβέντες μιας έμπειρης διευθύντριας, που λέει κάνοντας πικρό χιούμορ: «Οι Κινέζοι λένε: να μην στεναχωριέσαι γι' αυτά που **μπορείς** να αλλάξεις και γι' αυτά που **δεν μπορείς** να αλλάξεις». Θα με ρωτήσεις: «γιατί αγχώνεσαι για πράγματα που δεν μπορείς να αλλάξεις;». Ξέρω κι εγώ; Μήπως φταίει που δεν είμαι Κινέζα;» (η επισήμανση της ίδιας της διευθύντριας) .

Ένας από τους διευθυντές του δείγματος θεωρεί ως αναγκαία παρέμβαση για την πρόληψη του στρες, που αντιμετωπίζει λόγω της θέσης ευθύνης, τον -από μέρους του Υπουργείου- επαναπροσδιορισμό των αρμοδιοτήτων του διευθυντή, ώστε αυτός να φέρει ευθύνη για ζητήματα, που μπορεί να διαμορφώσει με δικές του ενέργειες: «Πρέπει κάποτε και η πολιτεία να αναλάβει τις ευθύνες της. Εγώ έχω φτάσει στα όριά μου. Δεν φτάνει που δεν μου αφήνουν κανένα περιθώριο δράσης, πρέπει να λογοδοτώ κιόλας για αυτά, που εκείνοι με εμποδίζουν να κάνω!» Με άλλα λόγια το ερώτημα, για την πρόληψη του στρες, ανέδειξε άλλον ένα παράγοντα στρες για τους διευθυντές, την ανεπαρκή εξουσία, την έλλειψη ουσιαστικής δικαιοδοσίας σε ζητήματα, που οι ίδιοι θεωρούν καθοριστικά για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Φαίνεται ότι, τόσο οι αυξημένες αρμοδιότητες, όσο και η μη επαρκής δικαιοδοσία είναι παράγοντες άγχους για τους διευθυντές. Η ρύθμισή τους, που εξαρτάται από την κεντρική εξουσία, μπορεί να λειτουργήσει ως μέτρο πρόληψης του στρες των διευθυντών. Ο επανασχεδιασμός της ηγεσίας, που ζητά ο διευθυντής του δείγματός μας, ως μέτρο πρόληψης του στρες, είναι θέμα που παρουσιάζεται και στη βιβλιογραφία και πρέπει να το δει κανείς μέσα στις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος που μελετά.

Από τις συνεντεύξεις των διευθυντών/διευθυντριών του δείγματος για το ζήτημα της πρόληψης του στρες προέκυψε και μία παράμετρος, όπου η προσωπική ευθύνη συναντά την ευθύνη της κεντρικής εξουσίας. Πρόκειται για το θέμα της μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης των στελεχών σε θέματα διοίκησης. 3 στους 4 ερωτώμενους, αυτοί με τη μικρότερη θητεία σε διευθυντική θέση, σχολίασαν το θέμα ζητώντας «σεμινάρια αμέσως μετά την επιλογή και πριν την ανάληψη των καθηκόντων μας», «υποχρεωτική επιμόρφωση σε ετήσια βάση», «κατά προτεραιότητα επιλογή σε τμήματα διοίκησης της εκπαίδευσης του Ανοικτού Πανεπιστημίου», «επιμόρφωση εξ αποστάσεως, για να μπορούν όλοι να συμμετέχουν» κ.τ.ό. Από την απάντηση μιας διευθύντριας με πολλά χρόνια υπηρεσίας, αλλά μόλις μια θητεία στη διεύθυνση σχολείου, δίνεται το πλαίσιο: «Όλους μας συμφέρει η επιμόρφωση των στελεχών. Η θεωρητική γνώση πιστεύω θα με βοηθήσει να γίνω πιο σίγουρη για τον εαυτό μου και άρα λιγότερο αγχωμένη για την απόδοσή μου, που μάλλον θα βελτιωθεί κιόλας. Ανέκαθεν πίστευα ότι ικανότητες και γνώση είναι ο πιο αποτελεσματικός συνδυασμός. Και βέβαια ο μεγάλος κερδισμένος θα είναι η εκπαίδευση, το σχολείο και οι μαθητές». Όπως είναι

φυσικό, φορέας υλοποίησης των επιμορφώσεων, που διεκδικούν οι διευθυντές ως μέσο πρόληψης τους στρες, είναι η κεντρική εξουσία. Όσον αφορά στο περιεχόμενο των επιμορφώσεων, γίνεται λόγος για «θέματα οργάνωσης και σχεδιασμού», «θέματα επικοινωνίας», «θέματα σχέσεων και διαχείρισης συγκρούσεων», «διαχείριση κρίσεων» κ.τ.ό., ζητήματα, δηλαδή, που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Όσον αφορά στον τρόπο, αυτοί από τους ερωτώμενους που κάνουν σχετικό σχόλιο, μιλούν για δομές (όπως το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο) εκπαίδευσης εξ αποστάσεως. Όσον αφορά τέλος στο χρόνο και στη συχνότητα επιμόρφωσης, οι προτάσεις τους χαρακτηρίζονται από ευελιξία: μιλούν είτε για τακτική επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση, είτε για εφ' άπαξ παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων ή μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών.

Μια παρατήρηση, που ίσως πρέπει να γίνει στο σημείο αυτό, είναι ότι από τις συνεντεύξεις των διευθυντών του δείγματός μας έμμεσα προκύπτει σύνδεση μεταξύ της απόκτησης διοικητικής επάρκειας και της αίσθησης διοικητικής ανεπάρκειας, που είναι παράγοντας άγχους σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Στο προηγούμενο απόσπασμα από τη συνέντευξη της διευθύντριας του δείγματός μας, έμμεσα προκύπτει η πίστη στις προσωπικές ικανότητες παράλληλα με την ανάγκη για γνώση, που θα οδηγήσει στην αξιοποίησή τους. Αυτό ισχύει για τους 3 διευθυντές/διευθύντριες του δείγματος, που αναφέρονται στην επιμόρφωση, οι οποίοι διευθυντές/διευθύντριες φαίνεται να έχουν αυτοπεποίθηση, αλλά και αυτογνωσία ταυτόχρονα: «(η επιμόρφωση) θα με βοηθήσει να γίνω πιο σίγουρη για τον εαυτό μου», «θα αξιοποιήσω αποτελεσματικότερα τις ικανότητές μου», «θα μάθω τεχνικές και στρατηγικές με τρόπο επιστημονικό και δε θα χρειάζεται να πειραματίζομαι και να στηρίζομαι στην εμπειρία», «οι ικανότητες δεν αρκούν, η εμπειρία καθυστερεί, η γνώση είναι δύναμη». Ο τρόπος, με τον οποίο θέτουν το ζήτημα της επιμόρφωσης, μάς κάνει να συμπεραίνουμε ότι δεν αμφιβάλουν για τις ικανότητές τους, αλλά αντιλαμβάνονται ότι αυτές δεν αρκούν, για να ασκούν τα καθήκοντά τους αποτελεσματικά και κυρίως χωρίς άγχος. Η έλλειψη διοικητικής κατάρτισης σε επιστημονικό επίπεδο συνδέεται βιβλιογραφικά με την αίσθηση διοικητικής ανεπάρκειας στην πράξη, κατά την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων και κατ' επέκταση με το άγχος του διευθυντή και την αποτελεσματικότητα και της σχολικής μονάδας.

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα μιας ποιοτικής έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν. Μπορούν ωστόσο να θεωρηθούν ενδεικτικά μιας πραγματικότητας: στην προκειμένη περίπτωση προκύπτει ότι οι διευθυντές/διευθύντριες των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Κοζάνης αντιμετωπίζουν στρες εξαιτίας της θέσης ευθύνης που κατέχουν. Στο θέμα της πρόληψης και αντιμετώπισης του στρες οι διευθυντές/διευθύντριες του δείγματος απέδωσαν, «μοίρασαν» κατά κάποιο τρόπο, την μεν ευθύνη για την πρόληψη στην

κεντρική εξουσία, την δε πρωτοβουλία για την αντιμετώπιση στο κάθε άτομο. Το άτομο μπορεί να κινητοποιήσει μηχανισμούς συναισθηματικής στήριξης στο οικογενειακό και εργασιακό του περιβάλλον ή να θωρακίσει, όσο αυτό είναι δυνατό, τον οργανισμό του απέναντι στις σωματικές συνέπειες του στρες. Αλλά οι ουσιαστικές παρεμβάσεις για απάλειψη των αιτιών του στρες είναι αποκλειστική ευθύνη και δυνατότητα της πολιτείας, εφόσον απαιτούνται αλλαγές στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και επιμορφωτικές πρωτοβουλίες εθνικής κλίμακας. Οι ιδιαιτερότητες της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που επισημαίνονται από τις έρευνες που καταγράφονται στην ελληνική βιβλιογραφία, επιβεβαιώνονται στο ζήτημα αυτό.

Από την ποιοτική έρευνα που διεξαγάγαμε, προκύπτει η ανάγκη, να ληφθούν μέτρα άμεσης και έμμεσης παρέμβασης, που θα δίνουν λύση στο πρόβλημα της πρόληψης και αντιμετώπισης του στρες των διευθυντών/διευθυντριών. Τα μέτρα άμεσης παρέμβασης αφορούν την πρόληψη και αντιμετώπιση των εξωτερικών πηγών στρες, που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον. Η βελτίωση υλικοτεχνικής υποδομής και των συνθηκών εργασίας, για παράδειγμα, με την πρόσληψη προσωπικού για την γραμματειακή υποστήριξη του σχολείου ή με τη μείωση της γραφειοκρατίας, είναι ενέργειες, που μπορεί άμεσα να αποφορτίσουν τον διευθυντή από εργασίες, που θεωρεί αγχογόνες. Η αναβάθμιση του επαγγελματικού κύρους των διευθυντών, με την εκχώρηση σε αυτούς πιο ουσιαστικών και λιγότερο διαχειριστικών ευθυνών, είναι επίσης αρμοδιότητα της κεντρικής εξουσίας και μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στην αίσθηση αυτοεκτίμησης του διευθυντή, όταν βέβαια συνοδεύεται και από τη λήψη των απαραίτητων μέτρων για την κατάρτισή του σχετικά με τις νέες αρμοδιότητες που αναλαμβάνει. Η κατάρτιση των στελεχών αφορά την έμμεση παρέμβαση στην αντιμετώπιση του στρες.

Τα μέτρα έμμεσης παρέμβασης αφορούν την πρόληψη και αντιμετώπιση των πηγών στρες, που σχετίζονται με το άτομο στο συγκεκριμένο θεσμικό του ρόλο. Η εκπαίδευση, η μετεκπαίδευση και η διαρκής επιμόρφωση των στελεχών είναι ένα μεγάλο ζητούμενο για την ελληνική εκπαίδευση. Είναι πλέον προφανής η ανάγκη να ιδρυθούν πανεπιστημιακά τμήματα με αντικείμενο τη διοίκηση σχολικών μονάδων και την εκπαίδευση στελεχών με συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, που θα παρέχει την απαραίτητη θεωρητική και πρακτική γνώση στους μελλοντικούς διευθυντές σε καίρια ζητήματα, όπως αυτά της διαχείρισης των υλικών και ανθρώπινων πόρων, της επικοινωνίας, της ψυχολογίας. Επίσης απαραίτητη κρίνεται η θέσπιση προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών στη Διοίκηση της εκπαίδευσης, τα οποία -εκτός των άλλων- θα πρέπει να παρέχονται και από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, που επειδή λειτουργεί με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είναι πιο προσιτό στους ήδη εργαζόμενους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα ενδιαφέρονταν, να αναλάβουν διοικητικές θέσεις. Όσοι ασκούν καθήκοντα διευθυντή, είναι καλό να επιμορφώνονται σε τακτά

χρονικά διαστήματα με ευθύνη της πολιτείας και σε συνεργασία πάντα με τις πανεπιστημιακές σχολές. Η επιμόρφωση κρατάει τους διευθυντές ενημέρους για τις εξελίξεις στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης και τους δίνει τη δυνατότητα, να ανανεώνουν την κατάρτισή τους, με συνέπεια, όχι μόνο να αισθάνονται διοικητικά έτοιμοι και επαρκείς, αλλά και να λειτουργούν αποτελεσματικά στον οργανισμό που διοικούν.

Είναι επομένως απαραίτητο να γίνει καταρχάς ο καθορισμός των αναγκών των διευθυντών των σχολικών μονάδων σε θέματα κατάρτισης με έμφαση στη διαχείριση ανθρώπινων πόρων. Οι ανάγκες αυτές πρέπει να μετατραπούν σε συγκεκριμένα προγράμματα ουσιαστικής επιμόρφωσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων των διευθυντών, στους οποίους είναι καλό να δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής σε συνέδρια και ομάδες εργασίας, ώστε να ασκηθούν στην πρακτική εφαρμογή του θέματος.

Η κεντρική διοίκηση και τα πανεπιστήμια μπορούν να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν τις απαιτούμενες αλλαγές αξιοποιώντας τα αποτελέσματα των ερευνών, που έχουν εκπονηθεί, ή και να εκπονήσουν καινούριες, όπου τα δεδομένα δεν κρίνονται επαρκή. Η έρευνα πρέπει να αφορά τη συλλογή στοιχείων για το πρόβλημα και τις διαστάσεις του, για τα μέτρα που κρίνεται σκόπιμο να ληφθούν, για την πρόληψη των αποτελεσμάτων από τα ήδη εφαρμοζόμενα μέτρα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Μαρούδας, Η. (1996), Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών. *Τα εκπαιδευτικά*, σ.σ. 73-74, 166-178.
- Μούζουρα, Ε. (2005), *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών. Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Διδακτορική διατριβή στο τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Πατσαλής, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2010), Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, σ.σ. 249-261.

Ξενόγλωσση

- Allison, D. G. (1997), Coping with stress in the principal ship. *Journal of Educational Administration*, 35 (1), pp. 39-55.
- Burke R. & Greenglass, E. (1993), Work stress, role conflict, social support and psychological burnout among teachers. *Psychological Reports*, 73, pp. 371-380.
- Cherniss, C. (1980), *Staff Burnout. Job stress in the Human services*. Beverly

- Hills, CA.: Sage Publications.
- Cooper, C. L., & Kelly, M. (1993), Occupational stress in head teachers: A national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63, pp. 130-143.
- Cordes, C.L. & Dougherty, T. W. (1993), *A Review and an Integration of Research on Job burnout*. Academy of Management Review, 18 (4), pp. 621-656.
- Cullent, F.T., Link, B.G., Wolfe, N.T. & Frank, J. (1985), The social dimensions of directional officer stress. *Justice*, 2, pp. 505-533.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000), *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- Dunham, J. (1994), A framework of teachers' coping strategies for a whole stress management policy. *Educational Management and Administration*, 22 (3), pp. 168-174.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980), *Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. New York: Human Services Press.
- Elkin, A. & Rosch, P. (1990), Promoting Mental Health at Work. *Occupational Medicine State of the Art Review*, 5, pp. 739-54.
- Freudenberger, H.J. (1974), Staff burnout. *Journal of Social issues*, 30 (1), pp. 159-165.
- Gaziel, H. (1993), Coping with occupational stress among teachers. A cross-cultural study. *Comparative Education*, 29 (1), pp. 63-79.
- Hendrickson, B. (1979), Teacher burnout: How to recognize it: What to do about it. *Learning* 7 (5), pp. 36-39.
- Hepbourn, C.G., Loughlin, C. A. & Barling, J. (1992), Coping with chronic work stress. In: Gotlieb, H. B. (ed.), *Coping with chronic stress*, New York: Plenum press, pp. 343-366.
- Hogan, R. L. & McKnight, M. A. (2007), Exploring burnout among university on line instructors: An initial investigation. *Internet and Higher Education* 10, pp. 117-124.
- Holmes, T. H. & Rahe, R. H. (1967), The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, pp. 213-218.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001), *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Karasek, R.A., & Theorell, T. (1990), *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978), A model of teacher stress, *Educational Studies*, 4, pp. 1-6.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984), *Stress appraisal and coping*. New York: Springer.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981), The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, pp. 99-113.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1984), Burnout in organizational setting. *Applied Social Psychology Annual*, 5, pp. 133-153.

- Maslach, C., Jackson, S.E. & Leiter, M.P. (1997), Maslach Burnout Inventory. In Zalaquett, C.P. & Wood, R. J. (Eds), *Evaluating Stress -A Book of Resources*. Lanham, MD: The Scarecrow Press, pp. 191-218.
- Maslach, C. (1999), Progress in understanding teacher burnout. In: Vandenberghe, R. & Huberman, A. M. (Eds), *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 211-223.
- Murphy, L. R. (2003), Stress management at work: Secondary prevention of stress, In Schabracq, M. J., Winnubst, J. A. M., Cooper, C. L., *Handbook of Work and Health Psychology* (2nd ed). West Sussex: John Wiley & Sons Ltd, pp. 533-548.
- Nicolaou, I. & Tsaousis, I. (2002), Emotional Intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organization stress and organization commitment. *International Journal of Organizational Analysis*, 10 (4), pp. 327-342.
- Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981), *Burn out: From tedium to personal growth*. New York: Free Press.
- Savery, L. K., & Luks, J. A. (2001), The relationship between empowerment, job satisfaction and reported stress levels: Some Australian evidence. *Leadership and Organization Development Journal*, 22 (3), pp. 97-104.
- Schafer, W. (1996), *Stress management for wellness* (3rd ed). London: Harcourt Brace.
- Zurlo, M.C., Pes, D. & Cooper, C. L. (2007), Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants among Italian schoolteachers. *Stress and Health*, 23, pp. 231-241.

Ιστοσελίδες

- Roxas, C.C. (2009), Stress among public elementary school teachers. In: http://www.eisrjc.com/documents/Stress_Among_Public_Elementary_Teachers_1325667579.pdf (προσπελάστηκε στις 31-8-2015).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η Δέσποινα Παπαδοπούλου γεννήθηκε στην Πτολεμαΐδα, όπου ζει και εργάζεται ως φιλόλογος και τα τελευταία 4 χρόνια ως Διευθύντρια του Μουσικού Σχολείου της πόλης. Εκπόνησε το μεταπτυχιακό και το διδακτορικό της στο τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Το 2014 ολοκλήρωσε το μεταπτυχιακό της στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και είναι συνεργάτης (Tutor accogliente) του Ιταλικού Πανεπιστημίου Roma Tre στην Ελλάδα. Αρθρογραφεί για θέματα λογοτεχνικά, φιλολογικά και διοίκησης της εκπαίδευσης. Από τις εκδόσεις Αρμός-Ψηφίδα κυκλοφορεί το βιβλίο της *Πολλαπλότητα Ενιαία* για το έργο του Ν. Γ. Πεντζίκη **Στοιχεία επικοινωνίας:** depapadop@gmail.com.

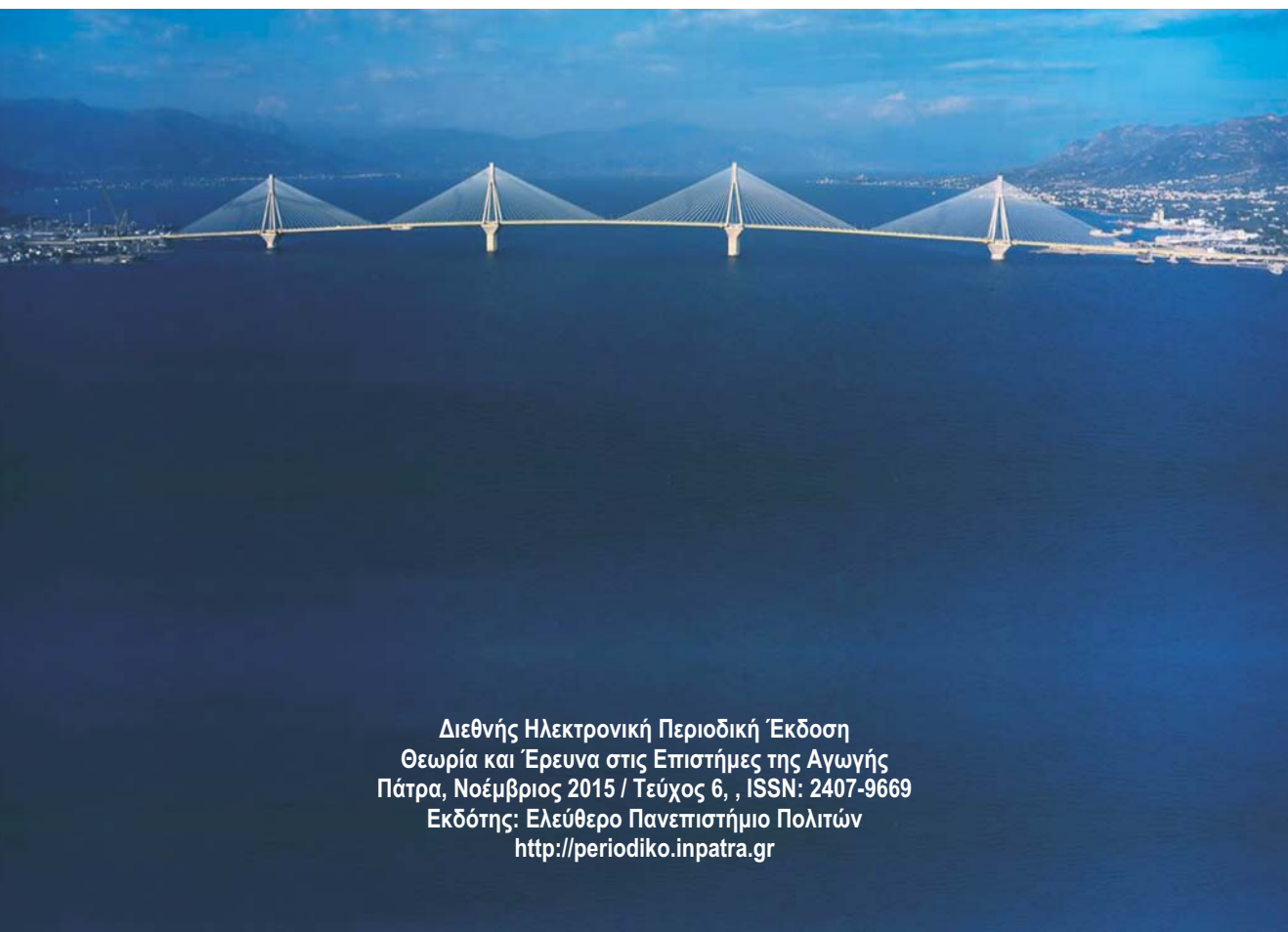
Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» γίνεται **συνδρομητική**.

Οι δυνατότητες συνδρομής είναι:

1. Ετήσια συνδρομή **ηλεκτρονικών τευχών** σε μορφή pdf, 5-8 τεύχη ανά έτος: **30€**
2. Ετήσια συνδρομή **έντυπων τευχών**, 5-8 τεύχη ανά έτος συμπεριλαμβανομένων εξόδων αποστολής: **90€**

Η εγγραφή συνδρομητών γίνεται μέσω της ιστοσελίδας Διεθνούς Ηλεκτρονικής Περιοδικής Έκδοσης **<http://periodiko.inpatra.gr/circulation/>**

Για περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να επικοινωνείτε στο email: **periodiko@inpatra.gr** ή στα τηλέφωνα 2613-019948, 2610-993855.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Νοέμβριος 2015 / Τεύχος 6, , ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών
<http://periodiko.inpatra.gr>