

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 71

Ιούλιος 2021

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης

ISSN: 2407-9669

Πάτρα

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και Έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 71

Πάτρα, Ιούλιος 2021

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 56, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2610993855, 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Καρβέλη Ευγενία, Φιλολόγος, *Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών με ειδίκευση στις Κλασικές Σπουδές*
Θεοδωρακοπούλου Σταυρούλα, Εκπαιδευτικός, *Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών*

Copyright ©:

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

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

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

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργιογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Baros Wassilios, Professor für Bildungsforschung, Universität Salzburg
Μήτσης Ναπολέων, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Φυριπιτής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Αρχάκης Αργύρης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México
Κουρκουτάς Ηλίας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
Κροντήρη Τίνα, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
Πλακίτση Κατερίνα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου
Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid

Αναπληρωτές καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών
Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Γουργιώτου Ευθυμία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης
Θάνος Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κεδράκα Κατερίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μάγος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μαυρίλας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ξυδόπουλος Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Αρβανίτη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστήμιο Πατρών

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

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

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

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Αίδη, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τουρτούρας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Τσεσμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

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

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

Μουσένα Ελένη, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

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

Νεράντζης Δαμιανός, Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών

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

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

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

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

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

Περιεχόμενα

**Ψυχική Ανθεκτικότητα Ελλήνων Εκπαιδευτικών στην Εποχή
της Ρευστότητας και της Εξάπλωσης της Επιδημίας COVID-19** 7

Χαροκοπάκη Αργυρώ - Μονοχάρη Άννα - Χήρα Αγορίτσα

**Συνεχιζόμενη εκπαίδευση ή «η εκπαίδευση σε κάθε πεδίο»:
η οπτική του Ettore Gelri** 27

Δακοπούλου Αθανασία

**Η επίλυση προβλημάτων στη διδασκαλία των Μαθηματικών
της Γ΄ Λυκείου: Οι προαπαιτούμενες γνώσεις και μια πρόταση
για τη συστηματική αξιοποίηση τους** 45

Ευθυμίου Ελευθέριος

Χαροκοπάκη Αργυρώ
Μονοχάρη Άννα
Χήρα Αγορίτσα

Ψυχική Ανθεκτικότητα Ελλήνων Εκπαιδευτικών στην Εποχή της Ρευστότητας και της Εξάπλωσης της Επιδημίας COVID-19

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στόχευε στη διερεύνηση των επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κύριο εύρημα αποτελεί το ότι διαπιστώθηκαν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των ελλήνων εκπαιδευτικών. Ακόμη, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο και έτη συνολικής υπηρεσίας) δεν διαφοροποιούν τα επίπεδα αυτά. Τα αποτελέσματα συζητούνται σε συνάρτηση με διεθνή και ελληνικά εμπειρικά δεδομένα για το ρόλο που μπορεί να παίξει η ψυχική ανθεκτικότητα στην αντιμετώπιση των υψηλών επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης που έχουν διαπιστωθεί στους έλληνες εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και σε ότι αφορά τον καθοριστικό ρόλο που μπορούν να παίξουν οι εκπαιδευτικοί σε προγράμματα προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές/τριες, γονείς-κηδεμόνες, κ.ά.).

Λέξεις-κλειδιά: ψυχική ανθεκτικότητα, ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών, συμβουλευτική ενδυνάμωση ψυχικής ανθεκτικότητας

Abstract

The objective of the present study was to investigate the resilience levels of the primary and secondary education teachers. The main finding suggests that high levels of resilience in Greek teachers have been indicated. Furthermore, the results showed that the demographic characteristics (gender and years of service) do not alter these levels. The results are discussed in correlation with international and Greek experience data as to the role resilience can play responding to the high levels of occupational burnout that have been evidenced in Greek teachers as well as regarding the decisive role that teachers can play in promoting resilience-enhancing projects to other members of the school community (students, parents-guardians etc.)

Keywords: resilience, teachers' resilience, resilience enhancement consultancy

1. Εισαγωγή

Ο σύγχρονος κόσμος της εργασίας χαρακτηρίζεται από έντονη πολυπλοκότητα και συνεχή αλλαγή. Την ίδια στιγμή, η ραγδαία εξελισσόμενη πραγματικότητα λόγω της εξάπλωσης της πανδημίας της λοίμωξης COVID-19 επιφέρει παγκόσμιας εμβέλειας περιοριστικά μέτρα και ριζικές αλλαγές στις προδιαγραφές εργασίας, τις απαιτήσεις, τη συμπεριφορά και τις προσδοκίες εργαζόμενων και ηγετών επιχειρήσεων και οργανισμών.

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας (resilience) απασχολεί την επιστημονική κοινότητα τις τελευταίες τρεις δεκαετίες τόσο ως προς τον εννοιολογικό της προσδιορισμό όσο και σε ότι αφορά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή πρακτικών και στρατηγικών για την προαγωγή της, δεδομένης της πιθανολογούμενης επίδρασής της στην υγεία, την ευημερία, την ποιότητα ζωής και τον τρόπο που οι άνθρωποι διαχειρίζονται τις προκλήσεις της ζωής τους¹. Ιδιαίτερα όμως στις συνθήκες κρίσης της σύγχρονης κοινωνίας και ειδικότερα της εξάπλωσης της επιδημίας του COVID-19, όπου τα άτομα έρχονται αντιμέτωπα παράλληλα και με μια σειρά από εμπόδια και δυσκολίες όπως απρόβλεπτες καταστάσεις απώλειας ή μαζικού δράματος (τραγωδίες), οικονομικές απαιτήσεις, γριποειδείς ιοί, κλιματικές αλλαγές, μεταναστευτικά ρεύματα, περιπλοκότητα και απώλεια εργασίας, πυρηνικά, στρατιωτικοποίηση των διεθνών σχέσεων, περιφερειακές εντάσεις, ανισότητες, φτωχοποίηση, κατεδάφιση του κοινωνικού

1 Masten, A.S. &Tellegen, A., (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Pshchopathology*, 24, 345-361. Doi: 10.1017/S095457941200003X. p. 347

κράτους και των εργασιακών κεκτημένων, κυριαρχία κβαντικών τεχνολογιών και γενετικής μηχανικής², καταστάσεις που προκαλούν έντονα συναισθήματα άγχους, θυμού, φόβου και απελπισίας, η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας θεωρείται στρατηγικής σημασίας παράγοντας επιβίωσης³.

Στο παγκόσμιο αυτό συγκείμενο, η επαγγελματική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να εξαιρεθεί από επιρροές. Ως εκ τούτου, σημαντικές αλλαγές αποτελούν η μείωση των οικονομικών απολαβών, η ανάκληση λειτουργίας σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, και -στη σύγχρονη συγκυρία της πανδημίας- η «βίαιη» καθιέρωση νέων εκπαιδευτικών διαδικασιών και συστημάτων παροχής εκπαίδευσης όπως η εκπαίδευση από απόσταση (τηλεκπαίδευση). Οι καταστάσεις αυτές εντείνουν τα ήδη υπάρχοντα αισθήματα ανασφάλειας, άγχους και νευρικότητας που είχαν καταγραφεί στην εν λόγω επαγγελματική κατηγορία σε παγκόσμιο επίπεδο⁴.

Υπό το πρίσμα αυτό, η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναδύθηκε ως βασική συνισταμένη προβληματισμού και αποτέλεσε αφορμή για την παρούσα ερευνητική εργασία, καθώς όπως θα καταδειχθεί αμέσως παρακάτω, η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί εσωτερική κινητήρια δύναμη θετικής προσαρμογής στην προσωπική και επαγγελματική ζωή.

2. Ψυχική ανθεκτικότητα

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας (resilience) ήταν το αποτέλεσμα επάλληλων σταδίων έρευνας. Σε ένα πρώτο στάδιο, φάνηκε να εκδηλώνεται με τη μορφή προσωπικών χαρακτηριστικών, όπως το να είναι κάποιος αποφασιστικός, ευέλικτος και ευπροσάρμοστος⁵. Έτσι, η ψυχική ανθεκτικότητα θεωρήθηκε ότι αναφέρεται σε ένα σύνολο εσωτερικών δυνάμεων που λειτουργούν ως κίνητρα⁶.

2 Γουλιάμος, Κ. (2020). Η κουλτούρα του φόβου. Σειρά: Ερμηνείες και βιώματα της πανδημίας, CNNGreece, 04/2020. <https://www.cnn.gr/focus/story/214029/ermineies-kai-viomata-tis-pandimias-h-koyltoytra-toy-fovoy>
Προσπελάστηκε: 11/2020.

3 Folke, C., S. R. Carpenter, B. Walker, M. Scheffer, T. Chapin, and J. Rockström. (2010). Resilience thinking: integrating resilience, adaptability and transformability. *Ecology and Society* 15(4). <http://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss4/art20/>

Sapienza J.K., & Masten, A.S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion In Psychiatry*, 24, 267-273. Doi: 10.1097/YCO.ob013e3283776a8, p. 267-268.

Savickas, M.L. (2008). Helping people choose jobs: A History of the Guidance Profession.

Windle, G., Bennett, K.M., Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9: 8, 2-18, <http://www.hqlo.com/content/9/1/8>

4 O.E.C.D. (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2013). Education at a Glance 2013: Highlights. http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2013-en

5 Bimrose, J., & Hearne, L. (2012). Resilience and career adaptability: Qualitative studies of adult career counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 338-344. Doi: 10.1016/j.jvb.2012.08.02.

6 Richardson, G.E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321, p. 309

Σε δεύτερο στάδιο, η έννοια χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει τη διαδικασία η οποία δείχνει τον τρόπο που το άτομο διαχειρίζεται την αντιξοότητα, την απότομη και απρόοπτη αλλαγή. Προσδιορίστηκε ως μια κατηγορία καταστάσεων, που μπορεί να δημιουργεί διαφορετικά ανά άτομο αποτελέσματα, ωστόσο «αποτελέσματα επαναλαμβανόμενων τύπων ομαλής και θετικής προσαρμογής»⁷ στο πλαίσιο σημαντικών αντιξοοτήτων ή επικίνδυνων καταστάσεων⁸.

Ακολούθως ψυχική ανθεκτικότητα προσδιορίστηκε ως δυναμική και συνεχιζόμενη διαδικασία (*process*), η οποία ανάλογα με τις συνθήκες του περιβάλλοντος μπορεί να μεταβάλλεται⁹. Σχετίζεται επίσης με τις κοινωνικές εμπειρίες και τις κοινωνικές πηγές στήριξης του ατόμου. Οι μεταβαλλόμενες συνθήκες ζωής και οι αλλαγές καθώς επίσης το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης μιας σειράς ατομικών και κοινωνικών παραγόντων είναι συνδεδεμένες με τη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας¹⁰. Αυτό σημαίνει ότι δεν αρκούν μεμονωμένες ενδείξεις

7 Το σύνολο των αναμενόμενων συμπεριφορών και επιτευγμάτων προσδιορίζεται με βάση το αναπτυξιακό στάδιο και επίπεδο ενός ατόμου. Για την περίοδο της εφηβείας ως αρνητικά αποτελέσματα προσδιορίζονται οι συναισθηματικές διαταραχές, προβλήματα στην συμπεριφορά όπως επιθετικότητα και έλλειψη σεβασμού ορίων και κανόνων, προβλήματα τις διαπροσωπικές σχέσεις, συναισθηματικές διαταραχές, σχολική αποτυχία, εγκατάλειψη του σχολείου, χρήση ουσιών κ.ά. (Masten&Tellegen, 2012; Wright&Masten, 2005). Από την άλλη πλευρά, τα συνθετέστερα κριτήρια με τα οποία αξιολογείται η θετική προσαρμογή είναι τα ακόλουθα: θετική κοινωνική συμπεριφορά, σχολική επίδοση, αποδοχή από συνομηλίκους και φίλια, μειωμένες εκδηλώσεις εσωτερικευμένων ή εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς και ηλικιακά κατάλληλες δραστηριότητες (Masten&Reed, 2002; Rutter, 2012). Σε παιδιά που έχουν υποστεί σωματική κακοποίηση και παραμέληση, θετική προσαρμογή στην εφηβική ηλικία και έως την ηλικία των 18 ετών θεωρούνται: α) η αποφοίτηση από το σχολείο, β) η καλή ψυχική υγεία, γ) η απουσία καταχρήσεων ή κακοποίησης και δ) η απουσία βίας, εμπλοκής με το νόμο ή αυτοκαταστροφικών τάσεων. Στην ενήλικη ζωή προστίθενται άλλες δύο διαστάσεις: α) η εύρεση και διατήρηση εργασίας και μόνιμης κατοικίας και β) η κοινωνική δραστηριότητα.

8 Cichetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: A multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9, 145-154.

Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future research. *Child Development*, 71(3), 543-562.

Masten, A.S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 141-154.

Masten, A.S., Obradovic, J. & Burt, K. (2006). Resilience in emerging adulthood: Developmental perspectives on continuity and transformation. In J.J. Arnett & J.J. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 173-190). Washington, D.C: American Psychological Association Press.

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1-12.

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344. Doi:10.1017/S0954579412000028.

9 Kolar, K. (2011). Resilience: Revisiting the concept and its utility for social research. *International Journal of Mental Health & Addiction*, 9(4), 421-433.

Reyes, J.A. & Elias, M.J. (2011). Fostering social-emotional resilience among Latino youth. *Psychology in the Schools*, 48(7), 723-737.

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344. Doi:10.1017/S0954579412000028.

10 Masten, A.S. & Tellegen, A., (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24, 345-361. Doi: 10.1017/S095457941200003X.

Masten, A.S., & Wright, M.O. (2009). Resilience over the lifespan. In *Handbook of adult resilience* (213-237). New York: Guilford Press.

ή περιστατικά ατομικών ή κοινωνικών παραγόντων για την εμφάνιση θετικών ή αρνητικών αποτελεσμάτων¹¹. Η ψυχική ανθεκτικότητα λοιπόν εκάστου ατόμου προσδιορίζεται κάθε φορά από ατομικά χαρακτηριστικά και από τις συνθήκες του περιβάλλοντός του, ιδιαιτέρως δε από την πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση μεταξύ προστατευτικών παραγόντων και παραγόντων επικινδυνότητας¹².

Αξίζει επίσης να σημειωθεί, ότι υπάρχει διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ανταποκρίνονται σε φαινομενικά ίδιες καταστάσεις αντίξοες καταστάσεις, επιδεικνύοντας ή όχι ψυχική ανθεκτικότητα¹³. Ακόμα, η ψυχική ανθεκτικότητα δε θεωρείται μόνιμο χαρακτηριστικό στη συμπεριφορά ενός ατόμου αλλά διαφοροποιείται με το πέρασμα του χρόνου. Επομένως, ένα άτομο μπορεί να είναι ψυχικά ανθεκτικό σε μια περίοδο της ζωής του αλλά όχι σε άλλη¹⁴.

Την τελευταία δεκαετία η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας θεωρήθηκε ότι εκφράζει «τη συνολική δυναμική, δυνατότητα και ικανότητα ενός συστήματος να αντέξει, ανακτώντας από σημαντικές απειλές για τη σταθερότητα, τη βιωσιμότητα ή την ανάπτυξή του»¹⁵. Ο λειτουργικός αυτός ορισμός θεωρείται ότι είναι δυνατό να εφαρμοστεί προκειμένου να μελετηθούν ολόκληρα συστήματα και οι ανθρώπινες ή υλικές συνισταμένες που το αποτελούν ως προς τη συνολική δυναμική λειτουργίας τους (οικογένειες, σχολεία, κοινότητες, κοινωνίες, οικοσυστήματα κ.ά.) ώστε γίνουν αντιληπτές οι αλληλεπιδραστικές διαδικασίες μεταξύ παραγόντων των συστημάτων αυτών και του ατομικού πλαισίου του ατόμου, οι οποίες διαμορφώνουν την ανθεκτικότητα. Πρόκειται για τη σύγχρονη τάση μελέτης της ψυχικής ανθεκτικότητας, η οποία αναδεικνύει την πολυπλοκότητα της έννοιας¹⁶.

11 Wright, M.O., & Masten, A.S. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp.17-37). New York: Springer.

12 Χαροκοπάκη, Α. (2019). Η προαγωγή της ψυχικής και επαγγελματικής ανθεκτικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Προτάσεις εφαρμογής της Συμβουλευτικής στο σχολικό περιβάλλον». Πρακτικά 26^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα την Αγωγή Υγείας, Παιδαγωγική Ιατρική, Συμβουλευτική, Διαπολιτισμικότητα, Και Ειδική Αγωγή. Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης, Πάτρα. ISBN: 978-618-84238-2-4 <http://ipode.gr/conference/26conference/praktika/>

13 Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1-12.

14 Masten, A.S. & Tellegen, A., (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24, 345-361. Doi: 10.1017/S095457941200003X.

15 Masten, A.S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 141-154, p. 426.

16 Folke, C., S. R. Carpenter, B. Walker, M. Scheffer, T. Chapin, and J. Rockström. (2010). Resilience thinking: integrating resilience, adaptability and transformability. *Ecology and Society* 15(4). <http://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss4/art20/>

Masten, A.S., Obradovic, J. & Burt, K. (2006). Resilience in emerging adulthood: Developmental perspectives on continuity and transformation. In J.J. Arnett & J.J. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 173-190). Washington, D.C: American Psychological Association Press.

Sapientza J.K., & Masten, A.S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion In Psychiatry*, 24, 267-273. Doi: 10.1097/YCO.0b013e3283776a8, p. 267-268.

Στο εύρος της συστημικής θεώρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας, έχουν διατυπωθεί προτάσεις για την ανάπτυξη προγραμμάτων συμβουλευτικής παρέμβασης σε παιδιά, εφήβους¹⁷ και ενήλικες¹⁸ διεθνώς και στον ελληνικό χώρο¹⁹.

3. Η ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς

Η ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς νοείται ως «η ικανότητά τους να ξεπεράσουν τα προσωπικά τρωτά σημεία τους και τους περιβαλλοντικούς στρεσογόνους παράγοντες και να αντιμετωπίσουν τους πιθανούς κινδύνους ώστε να διατηρήσουν την ευημερία τους»²⁰. Ακόμα η ψυχική ανθεκτικότητα²¹ εκλαμβάνεται ως μία δυναμική διαδικασία και περιγράφεται ως η απαραίτητα ενέργεια που κατέχει και διοχετεύει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ώστε να επιτύχει τους σχολικούς στόχους διαχειριζόμενος όλες τις δυσμενείς συνθήκες που θα συναντήσει. Συμπληρωματικά, η ψυχική ανθεκτικότητα περιγράφεται ως «μία ποιότητα που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν τη δέσμευσή τους στη διδασκαλία και τις διδακτικές πρακτικές τους παρά τις δύσκολες συνθήκες και τις επαναλαμβανόμενες αποτυχίες»²². Τέλος άλλοι ερευνητές αναφέρονται στη δυνατότητα των εν λόγω επαγγελματιών να διατηρήσουν τα εσωτερικά τους κίνητρα, την ικανοποίηση και τον ενθουσιασμό τους, την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη ώστε να επιτύχουν τη μεγιστοποίηση των ικανοτήτων τους παρέχοντας διδασκαλία υψηλής ποιότητας²³.

17 Masten, A.S., & Reed, M-G.J. (2002). Resilience in development in C.R.Snyder&S.J.Lopez (Eds) (pp. 74-88), *Handbook of positive psychology*. New York: NY. Oxford University Press.

Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27. Doi: 10.1196/annals.1376.003.

Sapientza J.K., & Masten, A.S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion InPsychiatry*, 24, 267-273. Doi: 10.1097/YCO.ob013e3283776a8, p. 267-268.

18 Burt, K.B., & Paysnick, A.A. (2012). Resilience in transition to adulthood. *Development and Psychopathology*, 24, 493-505. Doi: 10.1017/S0954579412000119.

19 Χαροκοπάκη, Α. (2018). Η προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Προτάσεις εφαρμογής της Συμβουλευτικής στο Σχολικό Περιβάλλον. Στο: Γεωργιάννης Π., (Επιστημονική Επιμέλεια) (2019). Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση (επιστημονική σειρά). Πρακτικά 26^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα την Αγωγή Υγείας, Παιδαγωγική Ιατρική, Συμβουλευτική, Διαπολιτισμικότητα, Και Ειδική Αγωγή. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης, Πάτρα. ISBN: 978-618-84238-2-4 <http://ipode.gr/conference/26conference/praktika/>.

Χατζηρήστου, Χ. (2012). Προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας σε επίπεδο συστήματος: το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. Στο Χ. Χατζηρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.). Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο (σ. 325-354). Αθήνα: Πεδίο.

20 Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003). Quantifying and Evaluating Resilience Promoting Factors-Teachers' Beliefs and Perceived Roles. *Research in Education*, 70, 50-64. <https://doi.org/10.7227/RIE.70.5>

21 Patterson, J. H., Collins, L., & Abbott, G. (2004). A Study of Teacher Resilience in Urban Schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31, 3-11.

22 Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire; perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education* 22, 812-825

23 Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review* 6 (3), 185-207.

Ως εκ των ανωτέρω, η μελέτη των επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει προστιθέμενη αξία για το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί, αποτελούν βασικές συνιστώσες του συστήματος «σχολείου». Στο πλαίσιο της εν λόγω θεώρησης, η σχολική τάξη και ο εκπαιδευτικός αποτελούν έναν δυναμικό οργανισμό του οποίου τα μέλη αλληλοεπηρεάζονται ως ένα είδος κοινωνικού δικτύου²⁴. Ένας εκπαιδευτικός για είναι σε θέση να προσφέρει υπηρεσίες προς την κατεύθυνση της διαπαιδαγώγησης των μαθητών/τριών του (η οποία εκτός από την μετάδοση των γνώσεων εμπεριέχει και την ενδυνάμωσή τους), θα πρέπει πρωτίστως να είναι σε θέση να διατηρεί τα δικά του επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Ακολούθως, η ύπαρξη υψηλών επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας έχει θετικά αποτελέσματα και στους μετέχοντες σ' αυτήν μαθητές/τριες, όπως υψηλό επίπεδο σχολικής επίδοσης, θετικού τύπου συμπεριφορές (π.χ. αυτοπροσδιορισμό, αυτοέλεγχο συμπεριφοράς), θετικές σχέσεις μεταξύ αυτού και των μαθητών/τριών του καθώς και αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας²⁵.

Η διερεύνηση λοιπόν των επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών λειτουργιών μπορεί να βοηθήσει τη στοχοθέτηση, την οργάνωση και την εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης καθώς και ενεργειών συμβουλευτικής παρέμβασης για την ενδυνάμωσή τους άρα και των συστημάτων που αυτοί υπηρετούν. Τέλος, αλλά όχι λιγότερο σημαντικό, η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών έχει για έναν ακόμα λόγο σημασία, καθώς, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το επάγγελμα αυτό θεωρείται ιδιαίτερα στρεσογόνο και πλήθος ερευνών στον διεθνή χώρο και στη χώρα μας, έχουν καταδείξει την ύπαρξη υψηλών επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης²⁶. Η ύπαρξη υψηλών επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας είναι πιθανό να λειτουργεί ως αντισταθμιστικός παράγοντας στην επαγγελματική τους εξουθένωση, στοιχείο που δεν έχει διερευνηθεί εξ' όσων γνωρίζουμε έως και σήμερα.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>

24 Christakis, N., and Fowler, J. (2009). Συνδεδεμένοι: Με πονάει όσο και εσένα. Επιμ. Σ. ΚροκίδηΜτφρ. Δ. Ξυγαλάτης Αθήνα: Κάτοπτρο

Καψάλης, Γ. Αχ. (2007). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη Α.Ε..

25 Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα (Επιμ) Χ. Χατζηχρήστου. Μτφρ. Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

26 Ενδεικτικά: Αμαραντίδου, Σ., (2010). Επαγγελματική Εξουθένωση και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών: Μια διαχρονική μελέτη. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Διδακτορική Διατριβή.

Βασιλόπουλος, Σ. Φ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.

Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139-161.

Πετρίδου, Γ. (2014). Επαγγελματική Ικανοποίηση και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Προσπελάστηκε: 23 Μαρτίου 2020 από <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/16054>

Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-Related of Stress in Greek Special Educational Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55 (1), 61-76.

4. Σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας μέσω του ερωτηματολογίου Ανθεκτικότητας (ResilienceScale, RS, που κατασκευάστηκε από τους Wagnild & Young, 1993, μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά²⁷. Ακόμη, η έρευνα επιδιώκει να μελετήσει την ύπαρξη διαφοροποίησης στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων (πρωτοβάθμιας – δευτεροβάθμιας) καθώς και την ύπαρξη σχέσης μεταξύ των επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας και των χρόνων συνολικής υπηρεσίας ή του φύλου.

Τα ερευνητικά ερωτήματα συνεπώς που προέκυψαν από την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας είναι:

1. Ποια είναι τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;
2. Υπάρχουν διαφορές στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης; (Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια)
3. Πως οι ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, συνολικά χρόνια υπηρεσίας) επηρεάζουν τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών;

5. Μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Δείγμα - διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 80 εκπαιδευτικοί διάφορων ειδικοτήτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από σχολεία του Νομού Βοιωτίας. Εξ αυτών ποσοστό (67,5%) ήταν γυναίκες και (32,5%) ήταν άνδρες. Από τους άνδρες το (13,75%) ανήκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ενώ το (18,75%) στη Δευτεροβάθμια. Από τις γυναίκες ποσοστό (36,25%) ανήκουν στην Πρωτοβάθμια ενώ (31,25%) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς με 1-10 χρόνια προϋπηρεσίας σε ποσοστό (27,5%), από εκπαιδευτικούς με 11-20 χρόνια προϋπηρεσίας σε ποσοστό (57,5%), από εκπαιδευτικούς με 21-30 χρόνια προϋπηρεσίας σε ποσοστό (15%) και από εκπαιδευτικούς με 31 και περισσότερα χρόνια υπηρεσίας σε ποσοστό (3,75%). Ουσιαστικά ποσοστό (81,25%) έχουν προϋπηρεσία 1-20 χρόνια ενώ ποσοστό (18,75%) έχουν προϋπηρεσία από 21 έτη και πάνω.

27 Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.

Νεάργου, Φ., Στογιαννίδου, Α., (2012). Αξιολόγηση ψυχομετρικών ιδιοτήτων της κλίμακας Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Resilience Scale: Wagnild & Young, 1993). Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, 1-4/11/2012. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020 και ειδικότερα την περίοδο Φεβρουάριο – Απρίλιο 2020. Το ερωτηματολόγιο απεστάλη στις διευθύνσεις ηλεκτρονικών ταχυδρομείων σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφορών περιοχών του Ν.Βοιωτίας(π.χ. αντιπροσωπευτικά:αστικές περιοχές-Λιβαδειά, ημιαστικές περιοχές-Ορχομενός, Αλίαρτος, απομακρυσμένες περιοχές, Κυριάκι,Δαύλεια κ.ά.) και οι εκπαιδευτικοί, αφού ενημερώθηκαν εξ αρχής για τον σκοπό της έρευνας, την προαιρετική συμμετοχή τους και τη διασφάλιση της ανωνυμίας συμπλήρωσαν και απέστειλαν στις ερευνήτριες τα ερωτηματολόγια. Ο μέσος όρος διάρκειας χορήγησης των ερωτηματολογίων ήταν περίπου 10'.Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διαδικασία συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγια) συνάντησε τη σοβαρή δυσχέρεια επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παύσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων που προκάλεσε η πανδημία COVID-19.

5.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Κλίμακα Ανθεκτικότητας. Για τη μέτρηση των επιπέδων ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ResilienceScale (RS) η οποία κατασκευάστηκε από τους Wagnild&Young (1993) για να μετρήσει το βαθμό ανθεκτικότητας ως ένα χαρακτηριστικό προσωπικότητας που ενισχύει την προσαρμοστικότητα του ατόμου, όταν βιώνει αντίξοες συνθήκες. Οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να αξιολογήσουν τον βαθμό στον οποίο τους περιγράφει κάθε ερώτηση, χρησιμοποιώντας μια επτάβαθμη κλίμακα Likert, (από 1=«Διαφωνώ απόλυτα» έως 7=«Συμφωνώ απόλυτα»). Η κλίμακα αποτελείται από δεκατέσσερις ερωτήσεις. Εμπειρικά δεδομένα από έρευνες που χρησιμοποιούν την εν λόγω κλίμακα σε ποικίλες πληθυσμιακές ομάδες και πλαίσια, καταδεικνύουν, ότι πρόκειται για έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο. Η αξιοπιστία, η παραγοντική δομή και η εγκυρότητα του εργαλείου, με διερευνητική και επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση διερευνήθηκαν σε Έλληνες ενήλικες (μέσου όρου ηλικίας 30 έτη) και προέκυψε επαρκής προσαρμογή και ικανοποιητικός δείκτης αξιοπιστίας Cronach's α. Η εγκυρότητα του εργαλείου εξετάστηκε σε σχέση με άλλες κλίμακες και τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τις ψυχομετρικές του ιδιότητες²⁸. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronach's α του ερωτηματολογίου στην έρευνά μας ήταν.86

Δημογραφικά-ατομικά στοιχεία. Κατασκευάστηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο ατομικών-δημογραφικών στοιχείων που περιελάμβανε ερωτήσεις για το φύλο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός καθώς και τα χρόνια υπηρεσίας.

28 Φ.Νεάρχου, Α. Στογιαννίδου, (2012). Αξιολόγηση ψυχομετρικών ιδιοτήτων της κλίμακας Ψυχικής Ανθεκτικότητας (ResilienceScale: Wagnild&Young, 1993). Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, 1-4/11/2012. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

6. Αποτελέσματα

Αρχικά, υπολογίστηκαν οι δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για το ερωτηματολόγιο Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Από τα αποτελέσματα παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους σημείωσαν υψηλά επίπεδα επίδοσης (Μ.Ο. =81, Τ.Α.=9). Σύμφωνα με αυτό, τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν πολύ υψηλά.

Τα αποτελέσματα από τη συσχέτιση του φύλου με την κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας ήταν στατιστικώς ασήμαντα. Αυτό σημαίνει ότι η κατανομή των ανδρών εκπαιδευτικών δεν διαφέρει σημαντικά από την αντίστοιχη κατανομή των γυναικών εκπαιδευτικών στην παραπάνω διάσταση $\{t(78) = 0,81 \text{ } p=0,935\}$. Συνεπώς, η διάσταση του φύλου δε φαίνεται να επηρεάζει τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών της έρευνας.

Ακόμα, η διερεύνηση της ύπαρξης συσχέτισης των χρόνων συνολικής υπηρεσίας (0 έως 20 έτη και 20 έτη και πάνω) δεν φάνηκε να διαφοροποιεί τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών $\{t(78) = 0,511 \text{ } p=0,61\}$ σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο και το ίδιο φάνηκε για τη συσχέτιση της βαθμίδας εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια) $\{t(78) = 1,472, \text{ } p=0,145\}$. Συνεπώς, τόσο η διάσταση των συνολικών χρόνων υπηρεσίας όσο και της βαθμίδας εκπαίδευσης δεν φαίνεται ότι επηρεάζουν τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών της έρευνας.

7. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Η έρευνα είχε στόχο τη διερεύνηση των επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και το αν υπάρχουν διαφορές στα επίπεδα αυτά με βάση δημογραφικές παραμέτρους όπως το φύλο, τα έτη συνολικής υπηρεσίας ή τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, στοιχείο που ενισχύει την προσαρμοστικότητά τους όταν βιώνουν αντίξοες συνθήκες τόσο στον εργασιακό χώρο τους όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό τους πλαίσιο. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς διαμορφώνεται ένα ερμηνευτικό πλαίσιο που αντανακλά στοιχεία της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς των ελλήνων εκπαιδευτικών εν γένει σε ότι αφορά την επίδειξη συμπεριφοράς, την ανάπτυξη στρατηγικών διαχείρισης και αντιμετώπισης (coping) των δυσκολιών στο σχολικό πλαίσιο και κατά την άσκηση του παιδαγωγικού τους ρόλου παρά τις αντιξοότητες και τις δυσκολίες, στοιχεία που ενδιαφέρουν την παρούσα εργασία αλλά και την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα εν γένει.

Οι εκπαιδευτικοί της ερευνάς μας την τελευταία δεκαετία αντιμετωπίζουν πλήθος κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών. Κυρίως όμως έρχονται

αντιμέτωποι με την τρέχουσα συγκυρία εξάπλωση της λοίμωξης COVID-19 από απλής επιδημίας την εποχή όπου διεξαγόταν η έρευνα σε καθεστώς πανδημίας σήμερα, η οποία επέφερε περιοριστικά μέτρα και την ταχύτατη καθιέρωση νέων εκπαιδευτικών διαδικασιών και συστημάτων παροχής εκπαίδευσης όπως η εκπαίδευση από απόσταση (τηλεκπαίδευση) και για την οποία δεν είχαν προηγούμενα καμία σχετική επιμόρφωση. Με άλλα λόγια, διαβιών και ασκούν τον επαγγελματικό τους ρόλο σε συνθήκες απρόοπτων αλλαγών και αντιξοοτήτων που δημιουργούν συναισθήματα στρες και φόβου στο σύνολο των πολιτών άρα και σε αυτούς. Ωστόσο εμφανίζουν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με άλλα πρόσφατα ευρήματα στον ελληνικό χώρο σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας παρά τις διαφοροποιήσεις στα χρόνια υπηρεσίας (οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίες σε άλλη έρευνα είχαν υψηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας)²⁹. Όμοια, το εύρημα της έρευνάς μας βρίσκεται σε συμφωνία με άλλα ευρήματα, όπου αντίστοιχα καταγράφηκαν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας παρά τις διαφορές φύλου³⁰. Ακόμα, το εύρημα της παρούσας έρευνας βρίσκεται σε συμφωνία και με ευρήματα της διεθνούς εκπαιδευτικής κοινότητας, στην οποία έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής που εργάζονται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με συναδέλφους τους διαφορετικής ειδικότητας στην ίδια κατηγορία εκπαίδευσης ή ακόμα και σε σχέση με συναδέλφους τους στις υπόλοιπες σχολικές μονάδες³¹.

Η συσχέτιση του ευρήματος της δικής μας έρευνας με αυτές παρελθόντων σε διεθνές και ελληνικό επίπεδο, επιβεβαιώνει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διαθέτουν πηγές άντλησης ψυχικής δύναμης, δηλαδή προστατευτικούς παράγοντες (εσωτερικούς ή εξωτερικού περιβάλλοντος), οι οποίες, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τους διευκολύνουν στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της εποχής³². Στις πηγές αυτές και τους παράγοντες, θα ανατρέξουμε αρχικά στην

29 Βελετσιώτη, Μ., Κοτρώτσιου, Ε., Γκούβα, Μ. & Ανδρέου, Ε. (2018). Διερεύνηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας* (2018) Τόμος 10, Τεύχος 4, 27-37.

30 Καλτσή, Β. (2013). Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Ευημερία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Προσπελάστηκε 22 Μαρτίου 2020: ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/43402/12287.pdf?sequence=2.

Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O. and Tsergas, N. (2017) Primary School Teachers' Resilience during the Economic Crisis in Greece. *Psychology*, 8, 131-159. doi: 10.4236/psych.2017.81009.

31 Sadziak, Al., Wilinski, W., Wiczorek, M., (2018). Resiliency in mainstream school teachers vs special school teachers. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 10(2), p.81-91. Doi: 10.29359/BJHPA.10.2.09

32 Οι προστατευτικοί παράγοντες (*protective factors*) λειτουργούν με πιθανότητα εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων, δηλαδή δρουν αντισταθμιστικά στις αντιξοότητες ή μειώνουν τα αποτελέσματα των επιδράσεών τους και διακρίνονται δε σε δύο κατηγορίες: τις δυνατότητες (εσωτερικές, όπως μετρήσιμα χαρακτηριστικά ατόμων ή καταστάσεων και εξωτερικές) (*internal & external assets*) και τις πηγές στήριξης (*resources*) (*promotive factors*). Ορισμένοι από αυτούς σχετίζονται με τα πλαίσια (*systems*) στα οποία ανήκουν τα άτομα (π.χ. οικογένεια, σχολείο, ευρύτερο περιβάλλον κτλ) και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (π.χ. η καλή

απόδοση νοήματος στην εργασία τους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το επάγγελμά τους μέσο προσφοράς -εξ' αυτού και το αποκαλούν «λειτουργήματα»- από το οποίο αντλούν ηθική ικανοποίηση και συναισθηματική πληρότητα³³. Διατρέχονται από συναισθήματα αγάπης προς αυτό καθώς και το αίσθημα προσφοράς προς τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Στους προστατευτικούς παράγοντες θα χρειαστεί να αναφέρουμε και την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν τόσο με άλλους εκπαιδευτικούς όσο και με τους μαθητές τους, τους γονείς τους αλλά και την ευρύτερη κοινωνία (ιδιαίτερα όταν αυτές οι σχέσεις είναι υποστηρικτικές και σχέσεις αναγνώρισης προς το έργο τους)³⁴. Σε ότι αφορά τις εσωτερικές παραμέτρους, θα ανατρέξουμε σε ερευνητικά ευρήματα που έχουν εντοπίσει την ύπαρξη θετικών συναισθημάτων όπως αισιοδοξία και θετική νοηματοδότηση της ζωής/θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις που φαίνεται να ενισχύουν τους εκπαιδευτικούς και άρα λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες και τους βοηθούν να αντιμετωπίσουν το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση³⁵.

Τέλος αλλά όχι λιγότερα σημαντικό είναι ένα πολύ συμπέρασμα με προστιθέμενη αξία και στοιχεία καινοτομίας που εξάγεται από τα ευρήματα της παρούσας εργασίας. Το συμπέρασμα αυτό αφορά στην πιθανή εξήγηση που μπορεί να δοθεί στην πλειστάκις καταδεικνύουσα από έρευνες στον ελληνικό χώρο ύπαρξη υψηλών επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) στους έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης³⁶. Είναι λοιπόν δυνατό να υποθέσουμε, ότι τα υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των

ποιότητα της γονεϊκής ανατροφής, η ύπαρξη και διαθεσιμότητα ενός ή περισσότερων προσώπων (ενηλίκων) με επάρκεια στη ζωή του ατόμου, η θετική υποστηρικτική και συναισθηματική ή και ερωτική (για ενήλικες) σχέση/εις με σημαντικά πρόσωπα του οικογενειακού ή κοινωνικού περιγύρου, η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, το υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του ατόμου, η ύπαρξη δυνατότητας συμμετοχής σε δραστηριότητες της κοινότητας ή της ευρύτερης κοινωνίας κ.ά.)

33 Nias, J. (1999). *Teachers' moral purposes: Stress, vulnerability, and strength*. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (p. 223–237). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.015>

34 Luthar, S. S., & Brown P. J., (2007). Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms, possibilities, and priorities for the future. *Development and Psychopathology*, 19, 931-955. doi: 10.1017/S0954579407000454

35 Κουδιγκέλη, Φ. (2017). Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Εξουθένωση σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Προσπελάστηκε 13 Μαρτίου 2020 από: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/42790>.

36 Ενδεικτικά: Αμαραντίδου, Σ., (2010). Επαγγελματική Εξουθένωση και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών: Μια διαχρονική μελέτη. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Διδακτορική Διατριβή.

Βασιλόπουλος, Σ. Φ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.

Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α. & Γαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139-161.

Πετριδού, Γ. (2014). Επαγγελματική Ικανοποίηση και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Προσπελάστηκε: 23 Μαρτίου 2020 από <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/16054>

Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-Related of Stress in Greek Special Educational Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55 (1), 61-76.

ελλήνων εκπαιδευτικών (ως μετρήσιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους στην παρούσα έρευνα) λειτουργούν ως ένας ακόμα εσωτερικός προστατευτικός και εξισορροπητικός παράγοντας ενάντια στα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που έχουν διαπιστωθεί στο παρελθόν. Η παρούσα εργασίαέχοντας επίγνωση του μεγέθους της προσφοράς της, καταθέτει το παρόν εύρημα και συμπέρασμα στην επιστημονική κοινότητα προς περαιτέρω έρευνα και κρίση.

8. Πρακτική αξιοποίηση – Προτάσεις

Η πρακτική αξιοποίηση των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας αφορά και αναφέρεται στον σχεδιασμό και την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων ποικίλων δράσεων για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς, όπως αναφέρθηκε, η ψυχική ανθεκτικότητα αφορά όλα τα εμπλεκόμενα μέρη του συστήματος (σχολείο). Το περιεχόμενο των εν λόγω προγραμμάτων αφορά στην μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας και την ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων³⁷ που μπορούν να προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ωστόσο ξεπερνούν τους σκοπούς και τους στόχους της παρούσας εργασίας. Ωστόσο, το στοιχείο που την αφορά αναφέρεται στην αξιοποίηση των εκπαιδευτικών ως βασικών συνισταμένων παροχής στήριξης και καθοδήγησης στους μαθητές/τριες. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι διαθέτουν έναν τυρήνα ψυχικής αντοχής και μπορούν να εκπαιδευτούν και να (εξ)ασκηθούν στον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή συγκεκριμένων δράσεων ευαισθητοποίησης, ενίσχυσης και προαγωγής θετικού κλίματος προαγωγής ψυχικής ανθεκτικότητας στους μαθητές/τριες καθώς και στα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας (π.χ. γονείς-κηδεμόνες).

9. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εμφορείται και από περιορισμούς. Αρχικά, το μέγεθος του δείγματός της καθώς και ο περιορισμός της σε εκπαιδευτικούς συγκεκριμένου νομού, λειτουργούν περιοριστικά στην ασφαλή και απεριορίστη γενίκευση των αποτελεσμάτων της στο σύνολο των εκπαιδευτικών λειτουργών της χώρας μας και την καθιστούν πιλοτική έρευνα. Δευτερευόντως, θα ήταν χρήσιμος ο προσδιορισμός και η διερεύνηση ορισμένων άλλων εσωτερικών παραμέτρων και

37 Ενδεικτικά: Χαροκοπάκη, Α. (2019). Η προαγωγή της ψυχικής και επαγγελματικής ανθεκτικότητας στη Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Προτάσεις εφαρμογής της Συμβουλευτικής στο σχολικό περιβάλλον». Πρακτικά 26^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα την Αγωγή Υγείας, Παιδαγωγική Ιατρική, Συμβουλευτική, Διαπολιτισμικότητα, Και Ειδική Αγωγή. Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης, Πάτρα. ISBN: 978-618-84238-2-4 <http://ipode.gr/conference/26conference/praktika/>

Χατζηχρήστου, Χ. (2012). Προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας σε επίπεδο συστήματος: το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. Στο Χ. Χατζηχρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.). Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο (σ. 325-354). Αθήνα: Πεδίο.

προστατευτικών μηχανισμών οι οποίοι αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα για να αιτιολογήσουν την ύπαρξη υψηλών επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς, ώστε να καταδειχτούν συσχετίσεις και με εμπειρικά ευρήματα. Τέλος, θα ήταν θεμιτό να διερευνηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις των επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας εντός των διαφορετικών ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβανομένων και αυτών της Ειδικής Αγωγής.

10. Επίλογος

Οι έλληνες εκπαιδευτικοί στη χώρα μας παρά τη διεθνή συγκυρία του κλίματος ρευστότητας, αβεβαιότητας, φόβου και τις πολλές και διαφορετικές αντιξοότητες που επικρατούν, παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, μια εσωτερική ψυχοκοινωνική δύναμη-πηγή η οποία μπορεί να εκτιμηθεί ως βασική συνισταμένη στην προαγωγή θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα. Την ίδια στιγμή, λειτουργεί προς την κατεύθυνση της προσφοράς υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικών (παιδαγωγικών και διδακτικών) υπηρεσιών στη χώρας μας, παρά τα όποια προβλήματα, τις προσπάθειες και τις προκλήσεις για ολική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται καθοριστικός στην επίτευξη ψυχικής ανθεκτικότητας (για τους ίδιους) όσο –κυρίως- για τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές/τριες, γονείς-κηδεμόνες, κ.ά.). Οι επιστημονικοί καθοδηγητές καλούνται να εκπαιδεύσουν και να εμπλέξουν τους εκπαιδευτικούς ως υποστηρικτές, οδηγούς και πολλαπλασιαστές στην εφαρμογή δράσεων και προγραμμάτων συμβουλευτικής παρέμβασης ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review* 6 (3), 185-207. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>.
- Bimrose, J., & Hearne, L. (2012). Resilience and career adaptability: Qualitative studies of adult career counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 338-344. Doi: 10.1016/j.jvb.2012.08.02.
- Borden, L., Schultz, T., Herman K. (2010). The incredible years parent training program: promoting resilience through evidence-based prevention groups. *Group Dynam*, 14, 230-241, p.p. 228-230.
- Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O. and Tsergas, N. (2017) Primary School Teachers' Resilience during the Economic Crisis in Greece. *Psychology*, 8,131-159. doi: 10.4236/psych.2017.81009.

- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire; perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education* 22, 812-825.
- Burt, K.B., & Paysnick, A.A. (2012). Resilience in transition to adulthood. *Development and Psychopathology*, 24, 493-505. Doi: 10.1017/S0954579412000119.
- Christakis, N. & Fowler, J. (2009), «*Connected: The Surprising Power of our Social Networks and How they Shape our Lives*». Little, Brown, New York, NY. 353 pages.
- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: A multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9, 145-154.
- Folke, C., S. R. Carpenter, B. Walker, M. Scheffer, T. Chapin, and J. Rockström. (2010). Resilience thinking: integrating resilience, adaptability and transformability. *Ecology and Society* 15(4). <http://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss4/art20/>
- Kolar, K. (2011). Resilience: Revisiting the concept and its utility for social research. *International Journal of Mental Health & Addiction*, 9(4), 421-433.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future research. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Luthar, S. S., & Brown P. J., (2007). Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms, possibilities, and priorities for the future. *Development and Psychopathology*, 19, 931-955. doi: 10.1017/S0954579407000454.
- Mansfield, C.F., Beltman, S., Price, A. & McConney, A. (2012). «Don't sweat the small stuff»: Understanding teacher resilience at the chalkface». *Teaching and Teacher Education*, 28 (3), 357-367.
- Masten, A.S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 141-154.
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27. Doi: 10.1196/annals.1376.003.
- Masten, A.S., & Reed, M-G.J. (2002). Resilience in development in C.R.Snyder & S.J.Lopez (Eds) (pp. 74-88), *Handbook of positive psychology*. New York: NY. Oxford University Press.
- Masten, A.S. & Tellegen, A., (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24, 345-361. Doi: 10.1017/S095457941200003X.

- Masten, A.S., & Wright, M.O. (2009). Resilience over the lifespan. In *Handbook of adult resilience* (213-237). New York: Guilford Press.
- Nias, J. (1999). *Teachers' moral purposes: Stress, vulnerability, and strength*. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (p. 223-237). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.015>.
- O.E.C.D. (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2013). Education at a Glance 2013: Highlights. Προσπελασθηκε: 15 Απριλίου 2020: http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2013-en.
- Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003). «Quantifying and Evaluating Resilience Promoting Factors-Teachers' Beliefs and Perceived Roles». *Research in Education*, 70, 50-64. <https://doi.org/10.7227/RIE.70.5>.
- Patterson, J. H., Collins, L., & Abbott, G. (2004). «A Study of Teacher Resilience in Urban Schools». *Journal of Instructional Psychology*, 31, 3-11.
- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-Related of Stress in Greek Special Educational Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55 (1), 61-76.
- Reyes, J.A. & Elias, M.J. (2011). Fostering social-emotional resilience among Latino youth. *Psychology in the Schools*, 48(7), 723-737.
- Richardson, G.E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1-12.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344. Doi:10.1017/S0954579412000028.
- Sapienza J.K., & Masten, A.S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion In Psychiatry*, 24, 267-273. Doi: 10.1097/YCO.ob013e3283776a8, p. 267-268.
- Sadziak, Al., Wilinski, W., Wiczorek, M., (2018). Resiliency in mainstream school teachers vs special school teachers. *Beltic Journal of Health and Physical Activity*, 10(2), p.81-91. Doi: 10.29359/BJHPA.10.2.09.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.
- Windle, G., Bennett, K.M., Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9:8, 2-18, <http://www.hqlo.com/content/9/1/8>.
- Wright, M.O., & Masten, A.S. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp.17-37). New York: Springer.

Ελληνόγλωσση

- Αμαραντίδου, Σ., (2010). Επαγγελματική Εξουθένωση και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών: Μια διαχρονική μελέτη. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Διδακτορική Διατριβή.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.
- Βελεσιώτη, Μ., Κοτρώτσιου, Ε., Γκούβα, Μ. & Ανδρέου, Ε. (2018). Διερεύνηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας (2018) Τόμος 10, Τεύχος 4, 27-37.
- Γουλιάμος, Κ. (2020). Η κουλτούρα του φόβου. Σειρά: Ερμηνείες και βιώματα της πανδημίας, CNNGreece, 04/2020. <https://www.cnn.gr/focus/story/214029/ermineies-kai-viomata-tis-pandimias-h-koyltoyra-toy-foyou> Προσπελάστηκε: 11/2020.
- Christakis, N., and Fowler, J. (2009). Συνδεδεμένοι: Με πονάει όσο και εσένα. Επιμ. Σ. ΚροκίδηΜτφρ. Δ. Ξυγαλάτης Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα* (Επιμ) Χ. Χατζηχρήστου. Μτφρ. Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλτσή, Β. (2013). Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Ευημερία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Προσπελάστηκε 22 Μαρτίου 2020 από ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/43402/12287.pdf?sequence=2.
- Καψάλης, Γ. Αχ. (2007). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη Α.Ε..
- Κουδιγκέλη, Φ. (2017). Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Εξουθένωση σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου 2020 από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/42790>.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 30, 139-161.
- Νεάρχου, Φ., Στογιαννίδου, Α., (2012). Αξιολόγηση ψυχομετρικών ιδιοτήτων της κλίμακας Ψυχικής Ανθεκτικότητας (ResilienceScale: Wagnild&Young, 1993). Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, 1-4/11/2012. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πετρίδου, Γ. (2014). Επαγγελματική Ικανοποίηση και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής και

- Ειδικής Αγωγής. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Προσπελάστηκε: 23 Μαρτίου 2020 από <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/16054>
- Χαροκοπάκη, Α. (2019). Η προαγωγή της ψυχικής και επαγγελματικής ανθεκτικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Προτάσεις εφαρμογής της Συμβουλευτικής στο σχολικό περιβάλλον». Πρακτικά 26^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα την Αγωγή Υγείας, Παιδαγωγική Ιατρική, Συμβουλευτική, Διαπολιτισμικότητα, Και Ειδική Αγωγή. Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης, Πάτρα. ISBN: 978-618-84238-2-4 <http://ipode.gr/conference/26conference/praktika/>
- Χαροκοπάκη, Α. (2018). Η προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Προτάσεις εφαρμογής της Συμβουλευτικής στο Σχολικό Περιβάλλον. Στο: Γεωργογιάννης Π., (Επιστημονική Επιμέλεια) (2019). Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση (επιστημονική σειρά). Πρακτικά 26^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα την Αγωγή Υγείας, Παιδαγωγική Ιατρική, Συμβουλευτική, Διαπολιτισμικότητα, Και Ειδική Αγωγή. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης, Πάτρα. ISBN: 978-618-84238-2-4 <http://ipode.gr/conference/26conference/praktika/>
- Χατζηχρήστου, Χ. (2012). Προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας σε επίπεδο συστήματος: το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. Στο Χ. Χατζηχρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.). Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο (σ. 325-354). Αθήνα: Πεδίο.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η **Αργυρώ Κ. Χαροκοπάκη** είναι κάτοχος μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος στη Συμβουλευτική – Προσανατολισμό. Είναι Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Κοινωνικές Επιστήμες και Εισηγήτρια στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Συμβουλευτική-Προσανατολισμός και Διαβίου Μάθηση του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.) της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής & Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε), στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου και Επιστημονική Συνεργάτης του Τμήματος Παιδαγωγικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.). Έχει συγγράψει κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους και άρθρα σε διεθνή και ελληνικά επιστημονικά περιοδικά (και στον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.). Έχει πολυετή εμπειρία στην εφαρμογή της Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καθώς και σε καινοτόμα ευρωπαϊκά προγράμματα. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν ως βασική συνισταμένη την αυτο-αποτελεσματικότητα σταδιοδρομίας και τα

προγράμματα Συμβουλευτικής παρέμβασης για την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας εφήβων. Είναι παντρεμένη και μητέρα ενός 12χρονου αγοριού.

Η **Άννα Ε. Μονοχάρη** είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στην Ειδική Εκπαίδευση. Είναι Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης. Γεννήθηκε στην Αθήνα το 1988, τελείωσε την Παιδαγωγική Σχολή του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και έκτοτε άσκησε το επάγγελμα της δασκάλας. Παράλληλα με το διδακτικό – εκπαιδευτικό της έργο παρακολούθησε και αποφοίτησε από το μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην Ειδική Εκπαίδευση καθώς και από το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον της σχετίζεται με τη βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου στο σύγχρονο σχολείο. Είναι παντρεμένη και στον ελεύθερο χρόνο της ασχολείται με τη δημιουργική γραφή.

Η **Αγορίτσα Κ. Χήρα** είναι εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Γεννήθηκε και μεγάλωσε στα Τρίκαλα και ολοκλήρωσε τις σπουδές της στο τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Έχει πολυετή εμπειρία στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καθώς και σε ευρωπαϊκά προγράμματα «Δια Βίου Μάθηση» με ιδιαίτερη έμφαση στην ανάδειξη καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και εκμάθησης γλωσσών καθώς και τη συνολική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρακολούθησε και αποφοίτησε από το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν την εφαρμογή πρακτικών ενσωμάτωσης της λογοτεχνίας στην ξενόγλωσση τάξη καθώς και την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Δακοπούλου Αθανασία

Συνεχιζόμενη εκπαίδευση ή «η εκπαίδευση σε κάθε πεδίο»: η οπτική του Ettore Gelpi¹

Περίληψη

Το άρθρο αναφέρεται στον Ettore Gelpi, σημαντικό στοχαστή και ερευνητή στο πεδίο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Ειδικότερα επιχειρεί να παρουσιάσει πτυχές του έργου και της σκέψης του, έτσι όπως αυτή κατατέθηκε στα γραπτά του, που δημοσιεύθηκαν σε πολλές χώρες και μεταφράστηκαν σε πολλές γλώσσες. Το έργο του επικεντρώθηκε κυρίως σε θέματα εκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης, εργασιακά προβλήματα και ανθρώπινα δικαιώματα, όλα αναλυμένα από μια διεθνή και πανανθρώπινη οπτική. Από τα πολλαπλά ζητήματα με τα οποία ασχολήθηκε, επιλέχθηκε η χαρτογράφηση των απόψεών του για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, καθώς και για τη σχέση της με την κατάρτιση και την εκπαίδευση ενηλίκων. Με όχημα την προσέγγιση του πλούσιου επιστημονικού του έργου, επιδιώκουμε να δώσουμε το έναυσμα για αναστοχασμό πάνω στις πρωτοπόρες ιδέες του, που και σήμερα φαντάζουν ιδιαίτερα επίκαιρες.

Λέξεις-κλειδιά: συνεχιζόμενη εκπαίδευση, κατάρτιση, εκπαίδευση ενηλίκων

¹ Θερμές ευχαριστίες εκφράζονται στον Ειδικό Λογαριασμό της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. για τη χρηματοδότηση της παρουσίασης της παρούσας εργασίας μέσω του Προγράμματος «Ενίσχυση της Έρευνας στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.»

Continuing education or «all-around education»: the vision of Ettore Gelpi

Abstract

The article refers to Ettore Gelpi, an important thinker and researcher in the field of continuing education. In particular, it attempts to present aspects of his thought and work, as manifested in his writings, which were published in many countries and translated into many languages. His work has focused mainly on education, vocational training, employment problems and human rights, all analyzed from an international and universalist perspective. Out of the issues that have attracted his attention we focus on his views on continuing education as well as its relationship with adult education and training. By approaching his rich scientific work, we seek to give impetus for reflection on his pioneering ideas, which seem interesting even at the present time.

Keywords: continuing education, vocational training, adult education

1. Εισαγωγή

Το άρθρο αναφέρεται στον Ettore Gelpi, σημαντικό στοχαστή και ερευνητή στο πεδίο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Ο Gelpi εργάστηκε ως εκπαιδευτής και πανεπιστημιακός δάσκαλος και υπήρξε ιδιαίτερα ενεργός στο πεδίο της κριτικής σκέψης και παιδαγωγικής σε παγκόσμιο επίπεδο. Δεν θα ήταν υπερβολή να υποστηρίξουμε πως αφιέρωσε όλη του τη ζωή στην εκπαίδευση². Εκκινώντας από αυτή την παραδοχή, το άρθρο επιχειρεί να παρουσιάσει πτυχές του έργου και της σκέψης του, έτσι όπως αυτή κατατέθηκε στα γραπτά του, που δημοσιεύθηκαν σε πολλές χώρες και μεταφράστηκαν σε πολλές γλώσσες.

Το έργο του επικεντρώθηκε κυρίως σε θέματα εκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης, εργασιακά προβλήματα και ανθρώπινα δικαιώματα, όλα αναλυμένα από μια διεθνή και πανανθρώπινη οπτική. Για τις ανάγκες του άρθρου, από τα πολλαπλά ζητήματα που προσέγγισε, επιλέχθηκε η εστίαση στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, την κατάρτιση και την εκπαίδευση ενηλίκων. Ειδικότερα, επιχειρείται η παρουσίαση των απόψεών του για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και τη σχέση της με την κατάρτιση και την εκπαίδευση ενηλίκων, ως μικρή προσπάθεια εμπλουτισμού της ελληνικής σχετικής βιβλιογραφίας, στην οποία το έργο του σημαντικού αυτού στοχαστή, που υπήρξε σημείο αναφοράς για πολλούς ακαδημαϊκούς και ερευνητές σε όλο τον κόσμο, στο πεδίο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, δεν έχει αναφερθεί επαρκώς.

Αφού παρουσιαστούν με συνοπτικό τρόπο τα βασικά σημεία της βιογραφίας του και οι σημαντικοί σταθμοί της ακαδημαϊκής του ζωής, θα

2 Alessandrini, G. (2004), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini Studio.

παρατεθούν οι απόψεις του για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Στη συνέχεια, θα επιχειρηθεί η χαρτογράφηση των απόψεών του αναφορικά με τις εννοιολογικές διακρίσεις και αντιπαραθέσεις, που σημειώνονται μεταξύ των όρων «συνεχιζόμενη εκπαίδευση», «κατάρτιση» και «εκπαίδευση ενηλίκων». Ακολουθεί η αναφορά στις ιδέες του για μια πλήρη και ολική εκπαίδευση, αυτό που ο ίδιος ονόμασε «εκπαίδευση σε κάθε πεδίο». Το άρθρο ολοκληρώνεται με την αναφορά του Gelri στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, ως μέσο για την αφύπνιση των συνειδήσεων και ως συλλογικό καθήκον για την οικοδόμηση μιας πιο δίκαιης κοινωνίας.

1.1. Σκοπός της εργασίας

Το άρθρο φιλοδοξεί να προσφέρει στο πεδίο της κριτικής παιδαγωγικής, με την έννοια «της μελέτης για την εκπαίδευση του ανθρώπου στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια, μέσω των οποίων ενεργοποιείται η συμμετοχή του στη ζωή»³. Ειδικότερα, επιθυμούμε να συμβάλουμε στη διάδοση της οπτικής του Gelri, ο οποίος θεωρούσε τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση ως εκπαίδευση που γεννιέται από τη βάση, ως προϊόν μακροχρόνιων κοινωνικών αγώνων, ως «ένα παγκόσμιο σχέδιο με σκοπό την ανάπτυξη της κοινωνίας και των ανθρώπων και όχι τον αποκλεισμό, την απόκτηση δικαιωμάτων και όχι μόνο την παραγωγή»⁴. Βασική μας επιδίωξη αποτελεί η προσέγγιση των πρωτοπόρων ιδεών του, προκειμένου να διαφυλαχθεί η τεράστια πνευματική παραγωγή του και να προσφερθεί ως ερέθισμα για αναστοχασμό σε όσες και όσους ασχολούνται με τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση.

2. Ettore Gelri: εκπαιδευτικός, στοχαστής, πολιτικός ακτιβιστής

Ο Ettore Gelri γεννήθηκε στο Μιλάνο το 1933 και πέθανε στο Παρίσι τον Μάρτιο του 2002. Προερχόμενος από οικογένεια της ανώτερης μεσαίας τάξης και ενώ προοριζόταν να συνεχίσει την εργασία του παππού και του πατέρα του ως χρηματιστής, αυτός επέλεξε ένα τελείως διαφορετικό δρόμο. Έπειτα από μια σύντομη (επιβεβλημένη από την οικογένειά του) θητεία στην τράπεζα, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι το μέλλον του βρισκόταν σε εντελώς διαφορετική κατεύθυνση. Ακολουθώντας τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες του, άρχισε να διδάσκει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο πειραματικό σχολείο της Ανθρωπιστικής Ένωσης στο Μιλάνο.

Το 1956 ολοκλήρωσε τις πανεπιστημιακές του σπουδές στο Συνταγματικό Δίκαιο στο πανεπιστήμιο του Μιλάνου. Το 1961 με διετή υποτροφία συνέχισε τις σπουδές του στο μεταπτυχιακό επίπεδο στο Πανεπιστήμιο Columbia των ΗΠΑ, στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Από το 1972 έως το 1993 διετέλεσε

3 Alessandrini, G. (2004), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini Studio, σ. 27.

4 Gelri, E. (χχ), *Educazione e Societa Complessa*. Στο: <http://ilconvivio.interfree.it>, (προσπελάστηκε στις 11/7/2018).

διευθυντής στον τομέα της Δια Βίου Εκπαίδευσης της UNESCO. Χάρη σε αυτή τη διεθνή θέση διαμόρφωσε μια εξέχουσα άποψη για τα ζητήματα της δια βίου εκπαίδευσης σε παγκόσμια κλίμακα.

Το 1987 υποστήριξε τη διδακτορική του διατριβή στις επιστήμες της εκπαίδευσης. Από το 1994 έως το 1995 διετέλεσε συντονιστής του προγράμματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Συμβούλιο της Ευρώπης και στη συνέχεια εργάστηκε ως ειδικός στις εκπαιδευτικές πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1995-1997).

Το 1997 έγινε πρόεδρος της διεθνούς ένωσης των CEMEA (Κέντρα Κατάρτισης σε Μεθόδους Ενεργητικής Εκπαίδευσης) και συνεργάστηκε με διακεκριμένα πανεπιστήμια μεταξύ των οποίων της Σορβόνης στο Παρίσι, του Κιότο, το Κέντρο João Pessoa στη Βραζιλία, της Φλωρεντίας, της Βαρκελώνης και του Μεξικού. Απόκτησε πολυετή εμπειρία ως εκπαιδευτικός και ως πολιτιστικός εμψυχωτής.

Ο Gelpi υπήρξε σημείο αναφοράς για πολλούς ακαδημαϊκούς και ερευνητές σε όλο τον κόσμο. Έγραψε πολυάριθμες μελέτες, στις οποίες παρουσιάζει και αναλύει τις κεντρικές απόψεις του, στον πυρήνα των οποίων βρίσκεται μια σύνθετη φιλοσοφία με βαθιά ανθρωπιστικό χαρακτήρα. Ως ειδικός στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, άφησε ως παρακαταθήκη σημαντικά πολιτισμικά εργαλεία, καθώς επίσης και τη συνεχή προτροπή προς όλους για την πρακτική εφαρμογή τοπικών πρωτοβουλιών, των οποίων η ύπαρξη εμπλέκεται με πολιτικά και πολιτιστικά ζητήματα. Τα γραπτά του δημοσιεύθηκαν σε πολλές χώρες και μεταφράστηκαν σε πολλές γλώσσες.

Το έργο του επικεντρώθηκε κυρίως σε θέματα εκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης, εργασιακά προβλήματα και ανθρώπινα δικαιώματα, όλα αναλυμένα από μια διεθνή και πανανθρώπινη οπτική. Η έρευνά του στόχευε να διερευνήσει και να αποκαλύψει τους κοινωνικούς και οικονομικούς μηχανισμούς, που συντελούν στον περιορισμό και την καταστολή των ανθρώπινων δικαιωμάτων.

Τα σημαντικότερα θέματα, τα οποία διερεύνησε είναι η σχέση της δια βίου εκπαίδευσης με τις επιστημονικές και τεχνολογικές αλλαγές, με τη διαχείριση της αλλαγής ή και την αντίσταση στην αλλαγή, η σχέση εκπαίδευσης και κατάρτισης και το ποια από τις δύο πρέπει να κατέχει την κυρίαρχη θέση, καθώς επίσης και η σχέση εκπαίδευσης-κατάρτισης και κοινωνικού αποκλεισμού. Επίσης, ασχολήθηκε με ζητήματα όπως οι πολίτες ως δημιουργοί της εκπαιδευτικής πολιτικής, η σχέση μεταξύ γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι νέες σχέσεις εκπαίδευσης και εργασίας και η συνεισφορά της εκπαίδευσης στη δημοκρατία.

3. Οι απόψεις του Ettore Gelpi για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση

Από τα πρώτα ακόμα χρόνια της σταδιοδρομίας του, ο Gelpi έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη δια βίου εκπαίδευση. Το 1967, στο κείμενό του «Ιστορία της

εκπαίδευσης» καταθέτει ορισμένες αρχικές σκέψεις πάνω στο ζήτημα αυτό, επιχειρώντας να το συσχετίσει πρώτα από όλα με παλαιότερες εκπαιδευτικές εμπειρίες, που απευθύνονταν όχι σε νέους, αλλά σε ενηλίκους, ακόμα και αν αυτοί ήταν περιορισμένοι σε αριθμό και οικονομικά εύποροι, όπως για παράδειγμα η ακαδημία του Πλάτωνα, οι πολιτιστικοί κύκλοι των χαλίφηδων και των αράβων πριγκίπων και οι σχολές του ουμανιστών⁵.

Στην ιστορική αναδρομή που επιχειρεί ο Gelpi, η εκπαίδευση ενηλίκων - στην πλέον επίκαιρη έννοιά της - είναι η εκπαίδευση που απευθύνεται σε όλους τους ενηλίκους. Πρόκειται για την εκπαίδευση που αρχίζει να αναπτύσσεται στις αρχές του 19ου αιώνα, ταυτόχρονα με την έλευση της βιομηχανικής επανάστασης, που δημιούργησε μια καινούρια κοινωνικοοικονομική κατάσταση και νέες ανάγκες. Η έλευση και η κυριαρχία της μηχανής κατέστησε αναγκαία την κατάρτιση για τους τεχνικούς και πρόκρινε ως προαπαιτούμενο την ύπαρξη μιας βασικής σχετικής εκπαίδευσης. Είναι η ιστορική στιγμή της δημιουργίας και ανάπτυξης των πρώτων εκπαιδευτικών δομών για ενηλίκους. Δημιουργήθηκαν αρχικά δομές θρησκευτικές, πολιτικές και συνδικαλιστικές οργανώσεις της εργατικής τάξης. Η εκπαίδευση ενηλίκων γνώρισε μια περίοδο μεγάλης ανάπτυξης στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όταν τα πιο αναπτυγμένα κράτη (Μεγάλη Βρετανία, Σκανδιναβικές χώρες, Σοβιετική Ένωση, ΗΠΑ, Καναδάς) έθεσαν το πρόβλημα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, του αναλφαβητισμού και του αλφαβητισμού των ενηλίκων, προσπαθώντας να βρουν λύση σε αυτό. Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, η εκπαίδευση ενηλίκων βρήκε γόνιμο έδαφος ακόμη και σε χώρες, όπου, μετά από αιώνες κυριαρχίας, κατάκτησαν την ανεξαρτησία τους και οι κυβερνήσεις τους αναζήτησαν λύσεις - με πολύ περιορισμένα μέσα - για την αντιμετώπιση της δραματικής κατάστασης της βασικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης των ενηλίκων⁶.

Αν και πολύ συχνά η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρούνται ως παρεπόμενα της βιομηχανικής κοινωνίας, ο Gelpi υποστήριξε ότι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση δεν είναι ένα νέο εκπαιδευτικό μοντέλο που ανακαλύφθηκε στις δυτικές χώρες και μεταφέρθηκε στον υπόλοιπο κόσμο. Αντίθετα, η έννοια και η πρακτική της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης αποτελούν μέρος της ιστορίας του κόσμου της εκπαίδευσης όλων των χωρών, ως εκ τούτου δεν είναι μια καινούρια ιδέα, ούτε μπορεί να περιοριστεί μόνο στον πολιτισμό μιας χώρας ή μιας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου⁷. «Υπάρχει στην κινεζική παράδοση, στο βουδισμό, βρίσκεται στη καρδιά της ελληνικής φιλοσοφίας και στο πνεύμα της ευρωπαϊκής Αναγέννησης. Σήμερα, η αληθινή επανάσταση συγκροτείται από το λαϊκό αίτημα για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και όχι από την

5 Griffin, C. (1988), Ettore Gelpi. L'Educazione a tutto campo. Στο: *Scuola e città*. marzo 1988, σσ. 136-143.

6 Griffin, C. (1988), Ettore Gelpi. L'Educazione a tutto campo. Στο: *Scuola e città*. marzo 1988, σσ. 136-143.

7 Gelpi, E. (1995), L'education permanente: principe révolutionnaire et pratiques conservatrices. Στο: *Adulità*, τόμ. 2, ottobre 1995.

ίδια την ιδέα» σημειώνει χαρακτηριστικά ο Gelpi⁸. Επισημαίνει, δε, πως η ιστορία μας διδάσκει ότι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση προηγήθηκε της σχολικής και όχι το αντίθετο, καθώς και ότι οι κοινωνίες με προφορικές παραδόσεις και η συντριπτική πλειοψηφία του πληθυσμού των χωρών, στις οποίες μόνο μια ελίτ ήταν εναλλάβητη, εκπαιδεύτηκε χωρίς να έχει παρακολουθήσει τη σχολική εκπαίδευση.

Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να άρουμε τα εμπόδια, αρχίζοντας από την ιδέα ότι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι κάτι που ανήκει μόνο στις αναπτυγμένες ή στις υψηλά βιομηχανικές κοινωνίες. Αντίθετα, πρέπει να ενθαρρύνουμε τη διερεύνηση νέων προσεγγίσεων για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, που είναι παρούσα σε κάθε μέρος του κόσμου και δεν είναι στενά συνδεδεμένη με τη διδασκαλία, έτσι όπως τη γνωρίζουμε παραδοσιακά. Πολλοί πληθυσμοί μπορούν να είναι πολιτισμικά προετοιμασμένοι, ακόμη και αν τα μέλη τους δεν έχουν παρακολουθήσει διαδικασίες τυπικής εκπαίδευσης, ισχυρίζεται ο Gelpi⁹.

Το 1985 σε άρθρο του στη «Διεθνή Εγκυκλοπαίδεια της Εκπαίδευσης»¹⁰, αφού συζήτησε την έννοια της δια βίου εκπαίδευσης επεκτείνοντας τις πολλαπλές αφετηρίες και εφαρμογές της στη διάρκεια της ιστορίας, χαρακτήρισε την «εκπαίδευση για όλους» ως μια πραγματική επανάσταση στο εσωτερικό του πεδίου της εκπαίδευσης.

«Η συμπερίληψη του πληθυσμού που δεν έχει ακόμη μαθητεύσει σε προγράμματα εκπαίδευσης και η επέκταση του ηλικιακού φάσματος και των χώρων εκπαίδευσης αντανακλούν τη νέα έννοια της εκπαίδευσης για όλους, από τα πρώτα χρόνια έως και το τέλος της ζωής και σε μια μεγάλη ποικιλία διαφορετικών καταστάσεων, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας, στη ζωή στην κοινότητα, σε χώρους αφιερωμένους στην εκπαίδευση. Η εμφάνιση νέου κοινού στην εκπαίδευση συχνά προκαλεί ανησυχία σε αυτούς που έχουν την εξουσία, αφού δεν ελέγχουν οι ίδιοι αυτή την επέκταση. Από τη μία πλευρά παρατηρούμε μια ενδυνάμωση της τυπικής δομής της εκπαίδευσης (συχνά σε απάντηση του σχετικού λαϊκού αιτήματος) και από την άλλη την υποβάθμισή της, είτε φανερά, είτε κρυμμένη σε αυθόρμητες εκπαιδευτικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις»¹¹.

Συνεχίζοντας και επιχειρώντας να ερμηνεύσει τους λόγους για τους οποίους διάφορες εκπαιδευτικές διαδικασίες, τυπικές, μη τυπικές ή άτυπες, αποτυγχάνουν να ενθαρρύνουν και να προσελκύσουν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, ο Gelpi σημειώνει:

8 Gelpi, E. (1985a), Lifelong education and international relations. Στο: Wain K. (επιμ.) *Lifelong Education and Participation*. Malta: Malta University Press, σ. 18.

9 Gelpi, E. (1985a), Lifelong education and international relations. Στο: Wain K. (επιμ.) *Lifelong Education and Participation*. Malta: Malta University Press.

10 Gelpi, E. (1985b), Lifelong education: issues and trends. Στο: *Encyclopedia of Education*. London: Croom Helm.

11 Gelpi, E. (1985b), Lifelong education: issues and trends. Στο: *Encyclopedia of Education*. London: Croom Helm, σ.3075.

«Οι αντιθέσεις ανάμεσα στο ζωντανό πολιτισμό και στο περιεχόμενο του σχολείου βρίσκονται στη ρίζα του εντεινόμενου αιτήματος για κατάρτιση και την κρίση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ειδικά στις βιομηχανοποιημένες χώρες. Η επανάσταση της εκπαίδευσης ‘για όλους και από όλους’ είναι ‘κοπερνίκεια’, με την έννοια ότι ο ανθρώπινος νους θεωρείται ως ενεργός δημιουργός της εμπειρίας και όχι ως παθητικός δέκτης της αισθητηριακής αντίληψης. Ως τέτοια, αφορά όλους τους επαγγελματίες της αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και βέβαια το αίτημα για συνεχή εκπαίδευση βρίσκεται απολύτως σε αυτή την κατεύθυνση. Οι νέοι που επαναλαμβάνουν ένα σχολικό έτος δυσσαρροστούνται και αποχωρούν. Στη συνέχεια, οι μαθητευόμενοι, οι μελλοντικοί εργαζόμενοι της παραγωγής ή οι άνεργοι αρνούνται την επαγγελματική κατάρτιση. Η εκπαίδευση ενηλίκων συχνά αποτυγχάνει να προσελκύσει για δεύτερη φορά το κοινό που θυμάται με πικρία την αρχική εκπαιδευτική του εμπειρία. Αυτά είναι μερικά παραδείγματα αποτυχίας της εκπαιδευτικής πράξης να κινητοποιήσει τη δημιουργικότητα, την έρευνα, την παραγωγή της ατομικής και της συλλογικής αυτομάθησης. Μέχρι τώρα έχουν υπάρξει και βρίσκονται σε εξέλιξη γενναίοι πειραματισμοί τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι νέες εκπαιδευτικές και πολιτισμικές απαιτήσεις. Αυτοί οι πειραματισμοί δείχνουν ότι η εκπαιδευτική καινοτομία και η δημιουργικότητα είναι πιθανό να προκύψουν τόσο στο σχολείο και στο πανεπιστήμιο, όσο και στην καθημερινή φυσιολογική ζωή»¹².

4. Συνεχιζόμενη εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων και κατάρτιση. Οι κατά Gelpi εννοιολογικές διακρίσεις και αντιπαραθέσεις

Επιχειρώντας να οριοθετήσει εννοιολογικά το πεδίο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ο Gelpi γράφει ότι «η συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι μία έννοια, μια πολιτική, μια πρακτική, ένας σκοπός, μια μέθοδος: είναι η εκπαίδευση τυπική ή μη τυπική, η αυτοεκπαίδευση και η μάθηση σε κάποιο ίδρυμα, η τοπική και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι παρούσα σε όλες τις ηλικίες της ζωής και σε πολλούς διαφορετικούς τόπους και πλαίσια, κατά τη διάρκεια της εργασίας και σε χρόνο κατά τον οποίο δεν εργαζόμαστε»¹³.

Προσεγγίζοντας, επίσης, τη σχέση μεταξύ της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο Gelpi υποστηρίζει ότι παρατηρείται μια τάση τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ των πολιτικών να συγχέουν τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση με την εκπαίδευση ενηλίκων ή τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Επισημαίνει ότι αυτό είναι απολύτως ακατανόητο, αφού πολλοί άνθρωποι που σχετίζονται με τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση

12 Gelpi, E. (1985b), Lifelong education: issues and trends. Στο: *Encyclopedia of Education*. London: Croom Helm, σ. 3075.

13 Gelpi, E. (1995), L'éducation permanente: principe révolutionnaire et pratiques conservatrices. Στο: *Adultià*, τόμ. 2, ottobre 1995, σ.167.

εμπλέκονται και στην εκπαίδευση ενηλίκων¹⁴.

Παράλληλα, θέλοντας να πάρει θέση στη διένεξη που παρατηρείται σε επίπεδο ορολογίας μεταξύ «εκπαίδευσης ενηλίκων» και «συνεχιζόμενης εκπαίδευσης», επισημαίνει ότι:

«Δεν είναι ακόμη βέβαιο αν η νέα παγκόσμια εκπαίδευση θα είναι εκπαίδευση ενηλίκων και δια βίου εκπαίδευση. Οι δύο όψεις υπάρχουν δίπλα-δίπλα. Από τη μια πλευρά υπάρχει μια επέκταση της εκπαίδευσης ενηλίκων από τη δημιουργία και την ενδυνάμωση δημόσιων δομών εκπαίδευσης ενηλίκων και από πρωτοβουλίες στη βιομηχανία, μέσω εταιρειών, συνδικαλιστικών οργανώσεων, δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην κατάρτιση και στον ελεύθερο χρόνο. Από την άλλη πλευρά, έχουν εμφανιστεί νέα κριτήρια στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και τη διαχείριση των εκπαιδευτικών πολιτικών που εμπνέονται από την ιδέα της δια βίου εκπαίδευσης, όπως η σύνδεση ανάμεσα στην αρχική και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, η αύξηση στις επενδύσεις στη μη τυπική εκπαίδευση, η συνεργασία μεταξύ τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, μια στενότερη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και εργασίας μέσω μαθημάτων στον εργασιακό χώρο, παραγωγικής εργασίας στο σχολείο, της αξιοποίησης των εκπαιδευτών και της υποβοηθούμενης αυτομόρφωσης. Όταν οι εκπαιδευτικές δομές ανοίγονται σε νέους χώρους, σε νέους χρόνους και σε καινούρια κοινά, συναντούν συχνά εμπόδια από την αδράνεια των γραφειοκρατικών οργάνων, τα οποία αποδεικνύονται ανεπαρκή για την επίλυση των προβλημάτων του εκπαιδευτικού προσωπικού και της συντήρησης των υποδομών. Αυτές οι εκπαιδευτικές δομές βρίσκουν συνήθως υποστήριξη από ομάδες και τοπικές κοινωνίες, με σκοπό να ενισχύσουν την επιτυχή έκβαση των προσπαθειών τους. Επίσης, πίεση για επέκταση τέτοιων δράσεων προέρχεται και από ομάδες γονέων, εργαζομένων, νέων ανθρώπων και από καλλιτέχνες, ερευνητές και δημιουργούς»¹⁵.

Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, ο Gelpi έκρινε σημαντικό να συζητήσει τη διάκριση εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και να διατυπώσει την εκπαιδευτική του οπτική για το ρόλο και τις προοπτικές της συνεχιζόμενης κατάρτισης σε ένα τέτοιο πλαίσιο. Προτείνει να διαχωρίσουμε την εκπαίδευση από την κατάρτιση, αφού η πρώτη διαρκεί για ολόκληρη τη ζωή, ενώ η δεύτερη είναι μέρος της εκπαίδευσης και αντανάκλα το πλαίσιο πολιτιστικών και πολιτικών επιλογών. Το πρόβλημα είναι να καταλάβουμε αν η κατάρτιση πρέπει να κυριαρχεί της εκπαίδευσης ή αν αντίθετα, πρέπει η εκπαίδευση να κατέχει προνομιακή θέση. Με την πρώτη άποψη, υπάρχει ο κίνδυνος της εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης και της υποβάθμισής της σε κριτήρια

14 Mayo, P. (1985), Ettore Gelpi and Lifelong Education. Στο: *The Teacher*, October, τόμ. 2-3. Στο: <http://www.ettoregelpi.org/italiano/Document/Ettore%20Gelpi%20and%20lifelong&Education.doc>, (προσπελάστηκε στις: 21/6/2019).

15 Gelpi, E. (1985b), Lifelong education: issues and trends. Στο: *Encyclopedia of Education*. London: Croom Helm, σ.σ.3075-3076.

αποδοτικότητας και σε πολιτικές που υπόκεινται στους νόμους του ανταγωνισμού. Με την αντίθετη λύση, εάν θέσουμε την εκπαίδευση στην πρώτη και κυρίαρχη θέση, ο κίνδυνος βρίσκεται στον αυτοπροσδιορισμό της, στην υπαγωγή της σε ιδεολογίες και δημαγωγικές θέσεις. Η κατάρτιση πρέπει να υπόκειται στην εκπαίδευση και να γίνεται ξεκάθαρο ένα πολιτιστικό και πολιτικό σχέδιο, τέτοιο που να μπορεί να χαρακτηριστεί ως εναλλακτικό. Είναι αναγκαίο η κατάρτιση να αγγίζει την πραγματική ζωή, τις συγκεκριμένες ανάγκες και να γίνεται μέσο για να κατανοήσουμε και να μετασχηματίσουμε την εκπαίδευση και την πραγματικότητα¹⁶.

Στην ίδια συζήτηση, ο Gelpi τονίζει ότι τα όρια ανάμεσα στη γενική και στην επαγγελματική κατάρτιση δεν είναι πλέον τόσο ευδιάκριτα. Το προφανές και ευδιάκριτο είναι οι στόχοι και τα αποτελέσματα αυτών των προγραμμάτων κατάρτισης¹⁷. Σταδιακά, μέρα με τη μέρα εξαφανίζεται η γενική κατάρτιση. Οι νέοι ειδικοί αρχίζουν να μιλάνε αποκλειστικά για μια επαγγελματική κατάρτιση, της οποίας στόχος θα είναι η αυξημένη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα των εργαζομένων. Για αυτόν ακριβώς το λόγο, συχνά δελεάζονται από την προοπτική της ανόδου σε ανώτερες εργασιακά θέσεις. Έτσι, ακόμη και εκπαιδευτές με πλούσιο πολιτισμικά παρελθόν μετατρέπονται σε εκτελεστές μιας κουλτούρας, που προέρχεται από εξωτερικούς παράγοντες και δεν αντανακλά τα ενδιαφέροντα ούτε της εταιρείας, ούτε των εργαζομένων. Τα κέντρα 'πώλησης' αυτών των νέων ειδικοτήτων πολλαπλασιάζονται με κόστος κάθε φορά πιο υψηλό και αποτελέσματα κάθε φορά χειρότερα, σημειώνει ο Gelpi¹⁸. Και συνεχίζει τονίζοντας ότι δυστυχώς στα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης δε γίνεται ποτέ λόγος για τη σκοποθεσία τους, ούτε για τις φιλοσοφικές παραμέτρους πίσω από αυτά, παρά μόνο για τους τρόπους επίτευξης συγκεκριμένων στόχων. Άλλωστε, στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης συζήτησης για τη δια βίου μάθηση, η έννοια της γνώσης έχει ουσιαστικά υποκατασταθεί από την έννοια της πληροφορίας.

Ο κίνδυνος που ελλοχεύει είναι η εκπαίδευση να υπηρετεί αποκλειστικά σκοπούς επαγγελματικούς (μέσω σύντομων προγραμμάτων κατάρτισης), χωρίς κανένα πολιτιστικό σκεπτικό και ενδιαφέρον. Ως εκ τούτου, καθίσταται αναγκαίος ο ρόλος των κινημάτων της λαϊκής εκπαίδευσης. Στις χώρες του Νότου, ο ρόλος τους περιορίζεται μόνο στην κατάρτιση για τον αλφαριθμητισμό (ή για μια τεχνολογική αποικιοκρατία), χωρίς οι πληθυσμοί να εμπλέκονται στον έλεγχο των υλικών και πολιτιστικών πόρων, χωρίς αναφορές στην καθημερινή ζωή. Τα εκπαιδευτικά κινήματα έχουν σημαντικό ρόλο να παίξουν, για να αναδομήσουν το διφορούμενο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, αλλά και για να αναπτύξουν τα

16 Vitale, St. (2002), La formazione permanente e la societa globalizzata. Un punto di vista educativo. Στο σεμινάριο: Quale Formazione permanente?, *Social Forum Europeo*, 7/11/2002. Στο: http://www.piemonte.cemea.it/formazione/pdf/formazione_permanente.pdf, (προσπελάστηκε στις 22/6/2019).

17 Gelpi, E. (2002), Nuevos paradigmas para la formacion y la comunicacion. Στο: *Formacion Profesional, Revista Europea*, τόμ. 25, σ.σ. 5-7.

18 Gelpi, E. (2002), Nuevos paradigmas para la formacion y la comunicacion. Στο: *Formacion Profesional, Revista Europea*, τόμ. 25, σ.σ. 5-7.

παράδοξά της σε μια νέα προοπτική. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση δεν αποτελούν μέσα για «τη διαχείριση της κρίσης», αλλά ένα τρόπο επεξεργασίας της κριτικής σκέψης. Σε αυτό το πλαίσιο, η δυνατότητα της επιλογής νέων πεδίων κατάρτισης πρέπει να αποτελείσει δικαίωμα για όλους σε όλη τη διάρκεια της ζωής¹⁹.

Ως προς το θέμα της σχέσης τεχνολογικής ανάπτυξης και εργασίας, ο Gelpi επισημαίνει - αντλώντας από τον Wiener²⁰ - ότι καθώς η βιομηχανική κοινωνία σκότωσε τη χειρωνακτική εργασία και καθόρισε πως ανάμεσα σε όλους τους ράφτες μόνο ο καλύτερος θα μπορούσε να διασωθεί, κατά τον ίδιο τρόπο και μετά την τεχνολογική επανάσταση, μόνο ο άνθρωπος που μπορεί να αξιοποιήσει την ευφυΐα του μπορεί να επιβιώσει. Η άποψη αυτή δείχνει πως χρειάζεται να μελετήσουμε τις συνέπειες των σύγχρονων κοινωνικών συνθηκών στον κοινωνικό τομέα και πως, για να προωθήσουμε την κοινωνία της πληροφορίας, δεν πρέπει να ασχοληθούμε μόνο με την τεχνολογία, αλλά και με την εργασία.

5. Οι απόψεις του Gelpi για την «εκπαίδευση σε κάθε πεδίο»

Ο Ettore Gelpi υποστηρίζει πως μια καλή εκπαιδευτική στρατηγική πρέπει να περιλαμβάνει ταυτόχρονα την εκπαίδευση του εργαζόμενου, του πολίτη και του ανθρώπινου όντος, που εκτιμά την απόκτηση προσόντων και τον πολιτισμό. Αναφέρεται στην «εκπαίδευση σε κάθε πεδίο», περιγράφοντας μια εκπαίδευση πλήρη και ολική, που βασίζεται στη συνάντηση της γενικής και της επαγγελματικής κατάρτισης, της ανθρωπιστικής, της τεχνικής και της επιστημονικής εκπαίδευσης. Για πολύ καιρό η επιστημονική εκπαίδευση συγγεόταν με την επαγγελματική και την τεχνική. Αυτό είναι εν μέρει αληθινό, γιατί η επιστήμη και η τεχνολογία αποτελούν εργαλεία αναζήτησης απαντήσεων σε προβλήματα επαγγελματικά εξειδικευμένα. Η επιστήμη και η τεχνολογία είναι επίσης εργαλεία αναγκαία για τη συμμετοχή στην πολιτική διαχείριση μιας χώρας, για να κατανοούμε τα σύγχρονα προβλήματα και για να είμαστε σε θέση να αντιμετωπίσουμε ζητήματα καθημερινής ζωής²¹.

Η επιστημονική εκπαίδευση ενδιαφέρει όλους τους ανθρώπους και όχι μόνο τους επαγγελματίες, γιατί προκαλεί την περιέργεια και τη δημιουργικότητα και επιτρέπει τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής σχετικά με το περιβάλλον, την υγεία, την εργασία, τον ελεύθερο χρόνο²². Παράλληλα, η ανθρωπιστική εκπαίδευση είναι ομοίως αναγκαία, γιατί προωθεί σημαντικές αξίες, καλλιεργεί τις αισθητικές προτιμήσεις, προκαλεί τους ανθρώπους να στοχαστούν και

19 Vitale, St. (2002), La formazione permanente e la societa globalizzata. Un punto di vista educativo. Στο σεμινάριο: Quale Formazione permanente?, *Social Forum Europeo*, 7/11/2002. Στο: http://www.piemonte.cemea.it/formazione/pdf/formazione_permanente.pdf, (προσπελάστηκε στις 22/6/2019).

20 Wiener (1949). Στο: Gelpi, E. (γγ), *Educazione e Societa Complessa*. Στο: <http://ilconvivio.interfree.it>, (προσπελάστηκε στις 11/7/2018).

21 Gelpi, E. (1982), *Politique et activités d'éducation permanente. Réflexions sur l'éducation scientifique*. Στο: *Organon*, τόμ. 18-19.

22 Gelpi, E. (1982), *Politique et activités d'éducation permanente. Réflexions sur l'éducation scientifique*. Στο: *Organon*, τόμ. 18-19, σ.σ.5-7.

να επιχειρηματολογήσουν διαμέσου του διαλόγου, της αντιπαράθεσης με διαφορετικές απόψεις και κάποιες φορές διχαζόμενοι. Η ουμανιστική, η επιστημονική και η τεχνική εκπαίδευση δεν ανταγωνίζονται, αλλά συντίθενται σε μια ενιαία εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαίδευση διαθέτει την ιδιότητα να ευνοεί την πραγμάτωση του ανθρώπου, ικανού να καταστεί δύναμη δράσης και μετασχηματισμού για τον ίδιο και την κοινωνία, ένα πρόσωπο πραγματικά πλήρες σε επίπεδο πολιτισμικό, φυσικό, τεχνικό και πνευματικό. Μία εκπαίδευση λοιπόν που περιλαμβάνει «εκπαίδευση φυσική και πνευματική, θεωρητική και εμπειρική είναι το αποτέλεσμα μιας πλήρους συλλογιστικής, που αντιτίθεται στις εκπαιδευτικές πρακτικές που διαχωρίζουν αυτές τις διαφορετικές δράσεις»²³.

Μια τέτοια διαδικασία –με τα λόγια του Gelpi - ενθαρρύνει τη συμμετοχή των ανθρώπων στην κοινωνική, οικονομική, πολιτιστική και πολιτική ζωή μιας χώρας και συνεισφέρει στην κατεύθυνση της άμβλυνσης των ανισοτήτων, της περιθωριοποίησης και των διακρίσεων ανάμεσα στους ανθρώπους μέσα στο πλαίσιο της κοινότητας. Αντιπροσωπεύει, παράλληλα, τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, διασφαλίζοντας ότι βασίζεται όχι σε μια ελιτίστικη αρχή, αλλά στην παγκόσμια αρχή της εκπαίδευσης για όλους και σε όλες τις ηλικίες²⁴.

Όμως, ο Gelpi σημειώνει πως πρέπει να αποφεύγουμε να γινόμαστε περιγραφικοί, γιατί δεν πρόκειται για έναν γενικά εγκαθιδρυμένο κανόνα, αφού πολλές παράμετροι εξαρτώνται από την κοινωνικο-οικονομική και πολιτική κατάσταση της κάθε χώρας. Σε κάθε κράτος και διαφορετικό πλαίσιο η δια βίου εκπαίδευση έχει διαφορετική έκφραση και ο Gelpi την θεωρεί ως συνώνυμη με την «εκπαίδευση στο ευρύτερο πλαίσιο της» και την αντιμετωπίζει ως τη βασική κατευθυντήρια αρχή ή το σκοπό για ολόκληρη την εκπαιδευτική πολιτική²⁵. Δεν εξαρτάται από το χώρο και το χρόνο, αλλά αποτελεί την καρδιά μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, της οποίας στόχος είναι να ενοποιήσει αρχική και συνεχιζόμενη κατάρτιση, να αναπτύξει σχέσεις μεταξύ τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης και να καταστήσει άτομα και κοινότητες ικανά να επιτύχουν τη μέγιστη δυνατή ολοκλήρωση στη ζωή τους.

Ο βασικός σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η ατομική και συλλογική ανάπτυξη στον διανοητικό, κοινωνικό, αισθητικό, φυσικό και παραγωγικό τομέα. Ως εκ τούτου, θα έπρεπε να υπάρχει μια κινητικότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα και πάνω απ' όλα σεβασμός και συνυπολογισμός της συνεισφοράς όλων των ανθρώπων και όλων των κοινωνιών. Θα ήταν επιθυμητό –συνεχίζει - να έχουμε μια επιτυχή ενσωμάτωση τυπικών και μη τυπικών πηγών εκπαίδευσης σε κράτη, όπως η Σουηδία, που είναι μια χώρα, όπου ανθεί μια

23 Gelpi, E. (2000), *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*. Milano: Guerini e Associati, σ.33.

24 Mayo, P. (1985), Ettore Gelpi and Lifelong Education. Στο: *The Teacher*, October, τόμ. 2-3. Στο: <http://www.ettoregelpi.org/italiano/Document/Ettore%20Gelpi%20and%20lifelong&Education.doc>, (προσπελάστηκε στις: 21/6/2019).

25 Mayo, P. (1985), Ettore Gelpi and Lifelong Education. Στο: *The Teacher*, October, τόμ. 2-3. Στο: <http://www.ettoregelpi.org/italiano/Document/Ettore%20Gelpi%20and%20lifelong&Education.doc>, (προσπελάστηκε στις: 21/6/2019).

φιλελεύθερη μορφή εκπαίδευσης. Δε μπορεί, όμως, να ειπωθεί το ίδιο και για κράτη με αυταρχική διακυβέρνηση ή ολοκληρωτικά καθεστώτα, όπου οι τυπικές και μη τυπικές δομές βρίσκονται πραγματικά σε αντίθεση μεταξύ τους. Για παράδειγμα, σε μια χώρα όπως η Χιλή, το τυπικό σύστημα προπαγανδίζει τις ιδέες και τα ιδανικά του επίσημου καθεστώτος, ενώ οι μη τυπικές δομές εκπαίδευσης αντανakλούν την κουλτούρα, τις παραδόσεις και τις επιθυμίες των ανθρώπων. Αυτά τα δύο δεν μπορεί να συμφιλιωθούν, γιατί είναι αντιδιαμετρικά αντίθετα²⁶.

Από τους ισχυρισμούς του Gelpi γίνεται σαφές ότι η διαδικασία της δια βίου εκπαίδευσης λειτουργεί καλύτερα σε δημοκρατικά περιβάλλοντα και αποτελεί ίσως την πιο δυνατή εγγύηση για μια αληθινή δημοκρατία. Με βάση αυτή τη φιλοσοφία, η εκπαίδευση δε μπορεί να αντιμετωπίζεται πλέον ως μια χρονικά πεπερασμένη κατάσταση, που συνδέεται κύρια με το σχολείο, αλλά ως μια συνεχιζόμενη διαδικασία. Βέβαια, το σχολείο έχει ακόμη ζωτικό ρόλο να παίζει μέσα στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης. Θα μπορούσε να λειτουργεί σε συνδυασμό με άλλες πηγές μάθησης, όπως πολιτιστικά κέντρα, κοινωνικές ομάδες, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, την οικογένεια κτλ., λειτουργώντας, δηλαδή ως μέρος ενός ευρύτερου πλαισίου. Μαζί με τις άλλες εκπαιδευτικές δομές, θα πρέπει να ενθαρρύνει τα άτομα να αποκτήσουν έλεγχο της δικής τους μάθησης, αρχίζοντας μια διαδικασία αυτό-κατευθυνόμενης μάθησης.

Χρειάζεται να επισημανθεί, σε αυτό το σημείο, ότι η έννοια της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, όπως χρησιμοποιήθηκε από τον Gelpi δεν είναι η ίδια με αυτήν που αποδίδουν οι Αμερικανοί εκπαιδευτές ενηλίκων, οι οποίοι την θεωρούν ως τη μάθηση χωρίς εκπαιδευτή. Για τον Gelpi, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση σημαίνει τον έλεγχο των μέσων, του περιεχομένου και των στόχων της εκπαίδευσης από άτομα και ομάδες ενάντια σε δυνάμεις καταπίεσης²⁷.

Αυτό έχει συνέπειες και για τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, όπου μια νέα προσέγγιση θα ήταν καλό να υιοθετηθεί. Οι στάσεις και συμπεριφορές που μεταδίδονται στους εκπαιδευόμενους θα πρέπει πρωταρχικά να υιοθετηθούν και από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους, όχι μόνο σε μαθητές και μαθήτριές τους, αλλά και σε άλλους τομείς της τοπικής κοινότητας. Αντίστοιχα, και άνθρωποι από άλλα πεδία θα μπορούσαν να έχουν συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, μοιραζόμενοι τις μοναδικές τους εμπειρίες με νέους δια βίου εκπαιδευόμενους²⁸.

26 Mayo, P. (1985), Ettore Gelpi and Lifelong Education. Στο: *The Teacher*, October, τόμ. 2-3. Στο: http://www.ettoregelpi.org/italiano/Document/Ettore%20Gelpi%20and%20lifelong&Education_doc, (προσπελάστηκε στις: 21/6/2019).

27 Uesugi, T. (2003), Gelpi and Lifelong Education / Learning (II Hommage a Ettore Gelpi, Part I Memorial Articles for Ettore Gelpi). Στο: [https://www.semanticscholar.org/paper/Gelpi-and-Lifelong-Education-%2F-Learning\(IIHommageUesugi/3addc332215f39f9187a7641f37576793a747077?utm_source](https://www.semanticscholar.org/paper/Gelpi-and-Lifelong-Education-%2F-Learning(IIHommageUesugi/3addc332215f39f9187a7641f37576793a747077?utm_source) (προσπελάστηκε στις 10/5/2021).

28 Mayo, P. (1985), Ettore Gelpi and Lifelong Education. Στο: *The Teacher*, October, τόμ. 2-3. Στο: http://www.ettoregelpi.org/italiano/Document/Ettore%20Gelpi%20and%20lifelong&Education_doc

6. Η πνευματική παρακαταθήκη του Ettore Gelpi: «Κοιτάζοντας στο μέλλον, στοχαζόμενοι το παρελθόν»

Η ζωή των ανθρώπων στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία απασχόλησε ιδιαίτερα τον Gelpi και το έργο του. Στο βαθμό που η ταχύτητα των αλλαγών αποτελεί στοιχείο, που διακρίνει τον αιώνα μας από τον προηγούμενο, η δια βίου εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να αντιμετωπίσουν τη δυναμική αυτών των αλλαγών. Άλλωστε, συχνά υποστηρίζεται ότι οι άνθρωποι πρέπει να εκπαιδεύονται, για να προσαρμόζονται στην αλλαγή. Ο Gelpi, όμως, επισημαίνει ότι δεν πρόκειται τόσο για ζήτημα προσαρμογής στην αλλαγή, όσο για ζήτημα καλύτερης κατανόησης και διαχείρισης της αλλαγής, θετικής συμμετοχής σε αυτήν και - όπου κρίνεται αναγκαίο - για ζήτημα αντίστασης στην αλλαγή²⁹.

Εστιάζοντας πάντα στη σύγχρονη κοινωνία, σημαντικό θέμα που επίσης προσέγγισε ο Gelpi³⁰ είναι αυτό της απομάθησης. Θεώρησε απαραίτητη τη «μάθηση της απομάθησης» συγκεκριμένων εννοιών και ιδεών, όπως π.χ. ο ρατσισμός, ξεπερνώντας όλες τις μαθήσεις τις φορτωμένες με δογματικό επιστημονισμό, που φαίνεται επιφανειακά ουδέτερος, για να μεταβούμε στην πλήρη γνώση της πραγματικότητας, προϊόν της δικής μας διερεύνησης και αλληλόδρασης, του δικού μας λογικού και κριτικού στοχασμού και της συλλογικής οικοδόμησης της γνώσης³¹.

Το κλειδί για να μην κυριαρχήσει η επαγγελματική κατάρτιση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, βρίσκεται στο να γίνουμε όλοι οι ενήλικοι, εκπαιδευτές. Πρόκειται για μια άποψη που δεν αρέσει σε αντιδραστικούς και ίσως ούτε και σε αρκετούς προοδευτικούς, ισχυρίζεται ο Gelpi³². Όμως, αν δεν υιοθετήσουμε αυτή την προσέγγιση, που μας θέτει όλους σε θέση ευθύνης και δημιουργικής αναζήτησης, θα συμμετέχουμε πάντα σε μια εκπαίδευση μόνο για να προσαρμοζόμαστε, θα είμαστε πάντα «προσαρμοστικοί». Ενώ όλοι πρέπει «να μπορούμε να είμαστε εκπαιδευτές».

Θεωρώντας τη σύγχρονη κοινωνία ως πεδίο διαρκών συγκρούσεων, ο Gelpi αντιμετώπιζε τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, ως μέσο για την αφύπνιση των συνειδήσεων. Επέμενε να αντιμετωπίζει την εκπαίδευση σε σχέση με το σύστημα παραγωγής και προωθούσε την εκπαίδευση και την κατάρτιση των εργαζομένων,

ettoregelpi.org/italiano/Document/Ettore%20Gelpi%20and%20lifelong&Education.doc, (προσπελάστηκε στις: 21/6/2019).

29 Mayo, P. (1985), Ettore Gelpi and Lifelong Education. Στο: *The Teacher*, October, τόμ. 2-3. Στο: <http://www.ettoregelpi.org/italiano/Document/Ettore%20Gelpi%20and%20lifelong&Education.doc>, (προσπελάστηκε στις: 21/6/2019).

30 Gelpi, E. (xx), Educazione e Societa Complessa. Στο: <http://ilconvivio.interfree.it>, (προσπελάστηκε στις 11/7/2018), σ.5.

31 Vidal, A. A. (xx), Ettore Gelpi. Provocador de Conciencias. Στο: www.mosaico_web.com/unilco/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=19, (προσπελάστηκε στις 6/6/2019).

32 Gelpi, E. (xx), Educazione e Societa Complessa. Στο: <http://ilconvivio.interfree.it>, (προσπελάστηκε στις 11/7/2018), σ. 5.

προκειμένου να περιορίσει τον καταμερισμό εργασίας που καταπιέζει τους ανθρώπους³³.

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο Gelpi υιοθέτησε πλήρως το σκεπτικό του προκατόχου του στην UNESCO, Paul Lengrand³⁴, ο οποίος χαρακτηριστικά σημειώνει ότι ο «άνθρωπος της απάντησης» και άρα της βεβαιότητας αντιπαρατίθεται στον «άνθρωπο της ερώτησης», της αβεβαιότητας, της ποίησης, της διαλεκτικής, του θαύματος. Η ερώτηση και η απάντηση αποτελούν την έκφραση δύο ζωτικών ενστίκτων, που σε κάθε άνθρωπο βρίσκονται σε ανταγωνισμό: το ένστικτο της ασφάλειας, συνδεδεμένο με την ευθραυστότητα του ανθρώπου και το ένστικτο της διακινδύνευσης, συνδεδεμένο με την επιθυμία για μάθηση, για γνώση, για απόκτηση νέων εμπειριών, να μάχονται για την επικράτηση. Η παραδοσιακή εκπαίδευση στοχεύει απευθείας να ικανοποιήσει την ανάγκη για ασφάλεια: δεν υπάρχει χώρος για ερωτήματα, γιατί η εκπαιδευτική λειτουργία διασφαλίζεται από τις εξουσίες (οικογενειακή, πνευματική, πολιτική και διοικητική), οι οποίες έχουν ως μόνη επιδίωξη την προσαρμογή του ανθρώπου σε προκαθορισμένα πρότυπα και αξίες. Αντίθετα, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση απαντά στην ανάγκη της ανακάλυψης του ανθρώπου και κατευθύνεται, τουλάχιστον εν μέρει, ενάντια στην παραδοσιακή εκπαίδευση.

«Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση γυρίζει την πλάτη στην παράδοση, που είναι συνδεδεμένη με την επιθυμία της ασφάλειας. Δεν πρόκειται για τη συνέχιση ή την επιμήκυνση της σχολικής διαδικασίας, ούτε για την προβολή του σχολείου πάνω και μέσα στη ζωή. Το σχολείο αναμφισβήτητα αποτελεί ένα τμήμα απαραίτητο για τη ζωή του καθενός. Όμως, η δομή αυτή, της οποίας το πνεύμα και η λειτουργία είναι πλέον απαρχαιωμένα, αποκτά εντελώς διαφορετικό περιεχόμενο, όταν εντάσσεται σε μια παγκόσμια διαδικασία εκπαίδευσης, επέκτασης και εμπάθυνσης της προσωπικότητας. Αυτή η διαδικασία, που συνοδεύει τη ζωή - και σε κάποιο βαθμό - ταυτίζεται με τη ζωή, δεν είναι τίποτε άλλο από το ανώτατο στάδιο της ύπαρξης. Πρόκειται για ένα όργανο κατάκτησης, εν μέρει αυθόρμητο, εν μέρει μεθοδευμένο, όπου ο στόχος και η μέθοδος συγχέονται: 'η εκπαίδευση για τη ζωή και η ζωή για την εκπαίδευση'»³⁵.

«Αν κατανοήσουμε την εκπαίδευση ως την κινητοποίηση των διαφορετικών ανθρώπινων ικανοτήτων, τη μετάβαση στο ύψιστο των φυσικών δυνατοτήτων, την απελευθέρωση ήδη έτοιμων προτύπων, που προέρχονται

33 Uesugi, T. (2003), Gelpi and Lifelong Education / Learning (II Hommage a Ettore Gelpi, Part I Memorial Articles for Ettore Gelpi). Στο: https://www.semanticscholar.org/paper/Gelpi-and-Lifelong-Education-%2F-Learning%2F-II-HommageUesugi/3addc332215f39f9187a7641f37576793a747077?utm_source (προσπελάστηκε στις 10/5/2021).

34 Lengrand, P. (1995), L'homme de la réponse et l'homme de la question. Στο: Gelpi E., Bélanger P. (επιμ.), *Lifelong education/Education permanente*. London: Kluwer Academic Publisher, σ.σ. 339-342.

35 Lengrand, P. (1995), L'homme de la réponse et l'homme de la question. Στο: Gelpi E., Bélanger P. (επιμ.), *Lifelong education/Education permanente*. London: Kluwer Academic Publisher, σ.σ. 339-342.

εκ των έσω, μέσω μιας συνεχούς προσπάθειας της διαλεκτικής φύσης, όπου η σκέψη, η δράση, η φύση και το πνεύμα ενώνουν τις δυνάμεις και τους πόρους τους, δεν μπορούμε να αποφύγουμε να θέσουμε τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση ως έναν από τους βασικούς στόχους και προτεραιότητες της σύγχρονης κοινωνίας. Δεν πρόκειται πλέον για τη διασφάλιση των βεβαιοτήτων και των καταφυγίων που αποδεικνύονται αργότερα εύθραυστα και παραπλανητικά. Δεν πρόκειται ούτε για την ανακάλυψη της ευτυχίας μέσω της ειρηνικής απόκτησης ενός συνόλου υλικών ή «πνευματικών» αγαθών. Ο στόχος είναι να αντικαταστήσουμε το λογικό με το διαλεκτικό πνεύμα σε όλες τις εκφάνσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι ο άνθρωπος της απάντησης θα γίνει ο άνθρωπος της ερώτησης. Αυτό είναι το τίμημα, προκειμένου να αναπτυχθεί μια κοινωνία ενηλίκων»³⁶.

Ολοκληρώνοντας, νομίζουμε πως δε θα υπήρχε καλύτερος επίλογος από τα λόγια του ίδιου του Gelpi³⁷ για το συλλογικό καθήκον, από κείμενό του αφιερωμένο στον κοινωνιολόγο Antonio Carbonaro: «Δε μου αρέσουν οι νεκρολογίες με τις υποκρισίες και τις ασυνέπειές τους. Αναζητούσα πάντοτε να στοχάζομαι για το παρελθόν, κοιτάζοντας ταυτόχρονα στο μέλλον». Οι σκέψεις και οι ιδέες του Ettore Gelpi, που δεν έχουν αναφερθεί επαρκώς στην ελληνική βιβλιογραφία, συνεχίζουν να αποτελούν - για όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση και την κατάρτιση - ένα είδος πνευματικού καθήκοντος για ένα καλύτερο κόσμο, προκειμένου να μη χαθεί η τεράστια πνευματική παραγωγή του και να προσφερθεί στις επόμενες γενιές, ως αρωγός για να κοιτάζουμε το μέλλον, στοχάζόμενοι το παρελθόν.

Βιβλιογραφία

- Alessandrini, G. (2004), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini Studio.
- Gelpi, E. (1979), *Lifelong Education: Suggestions for an evaluation of experiences*. Στο: Cropley, A.J. (Ed.) *Lifelong Education: A Stocktaking*. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Gelpi, E. (1982), *Politique et activités d'éducation permanente. Réflexions sur l'éducation scientifique*. Στο: *Organon*, τόμ. 18-19.
- Gelpi, E. (1985a), *Lifelong education and international relations*. Στο: Wain K. (επιμ.) *Lifelong Education and Participation*. Malta: Malta University Press.

36 Lengrand, P. (1995), *L'homme de la réponse et l'homme de la question*. Στο: Gelpi E., Bélanger P. (επιμ.), *Lifelong education/Education permanente*. London: Kluwer Academic Publisher, σ.σ. 341-342.

37 Gelpi, E. (2003), *Un ricercatore, un docente, un sociologo, un amico*. Στο: Ceccatelli Gurrieri G. (επιμ.), *Le ragioni della sociologia. Il percorso culturale e civile di Antonio Carbonaro*. Milano: Franco Angeli, σ.σ. 63-68.

- Gelpi, E. (1985b), Lifelong education: issues and trends. Στο: *Encyclopedia of Education*. London: Croom Helm.
- Gelpi, E. (1995), L'éducation permanente: principe révolutionnaire et pratiques conservatrices. Στο: *Adultità*, τόμ. 2, ottobre 1995.
- Gelpi, E. (2000), *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*. Milano: Guerini e Associati.
- Gelpi, E. (2002), Nuevos paradigmas para la formacion y la comunicacion. Στο: *Formacion Profesional, Revista Europea*, τόμ. 25, σ.σ. 5-7.
- Gelpi, E. (2003), Un ricercatore, un docente, un sociologo, un amico. Στο: Ceccatelli Gurrieri G. (επιμ.), *Le ragioni della sociologia. Il percorso culturale e civile di Antonio Carbonaro*. Milano: Franco Angeli, σ.σ. 63-68.
- Griffin, C. (1988), Ettore Gelpi. L'Education a tutto campo. Στο: *Scuola e città*. marzo 1988, σσ. 136-143.
- Lengrand, P. (1995), L'homme de la réponse et l'homme de la question. Στο: Gelpi E., Bélanger P. (επιμ.), *Lifelong education/Education permanente*. London: Kluwer Academic Publisher, σ.σ. 339-342.

Ιστοσελίδες

- Gelpi, E. (γγ), *Educazione e Societa Complessa*. Στο: <http://ilconvivio.interfree.it>, (προσπελάστηκε στις 11/7/2018).
- Mayo, P. (1985), Ettore Gelpi and Lifelong Education. Στο: *The Teacher*, October, τόμ. 2-3. Στο: <http://www.ettoregelpi.org/italiano/Document/Ettore%20Gelpi%20and%20lifelong&Education.doc>, (προσπελάστηκε στις: 21/6/2019).
- Uesugi, T. (2003), Gelpi and Lifelong Education / Learning (II Hommage a Ettore Gelpi, Part 1 Memorial Articles for Ettore Gelpi). Στο: [https://www.semanticscholar.org/paper/Gelpi-and-Lifelong-Education-%2F-Learning\(IIHommageUesugi/3addc332215f39f9187a-7641f37576793a747077?utm_source](https://www.semanticscholar.org/paper/Gelpi-and-Lifelong-Education-%2F-Learning(IIHommageUesugi/3addc332215f39f9187a-7641f37576793a747077?utm_source) (προσπελάστηκε στις 10/5/2021).
- Vidal, A. A. (xx), Ettore Gelpi. Provocador de Conciencias. Στο: www.mosaico-web.com/unilco/index.php?option=com_docman&task=docview&gid=19, (προσπελάστηκε στις 6/6/2019).
- Vitale, St. (2002), La formazione permanente e la societa globalizzata. Un punto di vista educativo. Στο σεμινάριο: Quale Formazione permanente?, *Social Forum Europeo*, 7/11/2002. Στο: http://www.piemonte.cemea.it/formazione/pdf/formazione_permanente.pdf, (προσπελάστηκε στις 22/6/2019).
- Wiener (1949). Στο: Gelpi, E. (γγ), *Educazione e Societa Complessa*. Στο: <http://ilconvivio.interfree.it>, (προσπελάστηκε στις 11/7/2018).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η Αθανασία Λακοπούλου διδάσκει στην ΑΣΠΑΙΤΕ (ΕΔΠ) και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Είναι Διδάκτορας του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών. Σπούδασε Παιδαγωγικά στη Μαράσλειο Παιδαγωγική Ακαδημία και στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Πατρών και έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στο School of Education του Πανεπιστημίου Bristol της Αγγλίας. Έχει συγγράψει, στα ελληνικά και αγγλικά, βιβλία, κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους και επιστημονικά άρθρα.

Ευθυμίου Ελευθέριος

**Η επίλυση προβλημάτων στη διδασκαλία
των Μαθηματικών της Γ΄ Λυκείου: Οι
προαπαιτούμενες γνώσεις και μια πρόταση
για τη συστηματική αξιοποίηση τους**

Περίληψη

Στην εργασία αυτή θα αναφερθούμε σ' ένα δύσκολο θέμα της διδασκαλίας των Μαθηματικών (Ανάλυσης) της Γ΄ Λυκείου, την έλλειψη προαπαιτούμενων γνώσεων των μαθητών, που θεωρούνται βασικές για την επίλυση προβλημάτων. Αρχικά θα επιχειρήσουμε μια γνωστική ανάλυση δύο ασκήσεων-προβλημάτων του σχολικού βιβλίου και ενός θέματος Πανελλαδικών Εξετάσεων του 2018 στηριγμένη στη σύγχρονη διδακτική των Μαθηματικών. Στη συνέχεια ακολουθεί ο σχολιασμός των πινάκων που παρατίθενται και στο τέλος παρουσιάζονται γενικά συμπεράσματα και προτάσεις για τη συστηματική αξιοποίηση τους στη διδασκαλία των μαθηματικών.

Λέξεις-κλειδιά: Ανάλυση, προαπαιτούμενες γνώσεις, επίλυση προβλημάτων

**The solution of problems in the teaching of Mathematics at A-level classes:
The prerequisite knowledge and a suggestion for their systematic utilization**

Abstract

In this paper we will be looking into a difficult issue related to teaching

Παραπομπή: Ευθυμίου, Ε. (2021), Η επίλυση προβλημάτων στη διδασκαλία των Μαθηματικών της Γ΄ Λυκείου: Οι προαπαιτούμενες γνώσεις και μια πρόταση για τη συστηματική αξιοποίηση τους, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 71/2021, σ.σ. 45-56. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

Mathematics (Single Variable Calculus) at A-level classes, namely the absence of prerequisite knowledge on the students' side, which is considered fundamental for solving problems. Initially, we will attempt a cognitive analysis, based on contemporary teaching of Mathematics, of two exercises-problems found in the schoolbook, as well as of a question posed in the 2018 A-level exams. Next, there will be a commentary on the tables subjoined followed by general conclusions and suggestions for their systematical utilization in teaching Mathematics.

Keywords: Single Variable Calculus, prerequisite knowledge, solving problems

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε σ' ένα δύσκολο και απτό πρόβλημα της διδασκαλίας των Μαθηματικών στην Γ' Λυκείου. Ειδικότερα συχνά έρχονται οι εκπαιδευτικοί αντιμέτωποι με την έλλειψη προαπαιτούμενων γνώσεων των μαθητών, που θεωρούνται βασικές για την επίλυση προβλημάτων και την κατανόηση μαθηματικών εννοιών. Ιδιαίτερα στο μάθημα των Μαθηματικών η αναφορά σε προηγούμενες γνώσεις είναι απαραίτητη και λόγω της ιδιαίτερης δόμησης του γνωστικού αυτού αντικειμένου, καθώς συχνά προϋποθέτει ανάκληση προηγούμενων γνώσεων¹. Για παράδειγμα προκειμένου οι μαθητές να βρουν το πεδίο ορισμών μιας συνάρτησης απαιτείται να γνωρίζουν την επίλυση συστημάτων ανισώσεων ή πολυωνυμικές εξισώσεις.

Σύμφωνα με τις οδηγίες για τη διαχείριση της διδακτέας- εξεταστέας ύλης των Μαθηματικών της Γ' Λυκείου (Αρ.Πρωτ.143431/Δ2/16-09-2019/ΥΠΑΙΘ), οι διδακτικοί και γνωστικοί στόχοι καταδεικνύονται ως εξής: α) η σύνδεση της ανάλυσης με εφαρμογές και προβλήματα που σχετίζονται με την πραγματικότητα, β) η υποστήριξη της μεγάλης πλειονότητας των μαθητών και μαθητριών στο να εμπλακούν με τα Μαθηματικά ανεξάρτητα από τη μέχρι τώρα μαθησιακή τους πορεία. Σύμφωνα με τις οδηγίες «η μετατόπιση της διδασκαλίας προς τις διαδικασίες επίλυσης προβλήματος μπορεί να προσφέρει μια επιπλέον νοηματοδότηση των σχετικών εννοιών και διαδικασιών». Για το λόγο αυτό απαιτείται καταρχάς η εξοικείωση των μαθητών και μαθητριών σε διαδικασίες μαθηματικής μοντελοποίησης μέσα από το σχολικό διδακτικό υλικό, η αξιοποίηση προβλημάτων και η διάθεση ικανού χρόνου για την αντιμετώπιση γνωστικών ελλείψεων. Σύμφωνα με τις οδηγίες η αντιμετώπιση γνωστικών ελλείψεων μπορεί να γίνεται με την ανάδειξη ενδομαθηματικών συνδέσεων εννοιών και διαδικασιών καθώς και την ανάκληση προηγούμενων γνώσεων. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές και μαθήτριες επανασυνδέονται αφενός με τα Μαθηματικά και

1 Τουμάσης, Μ. (1985), *Ένα πρόβλημα της διδακτικής των Μαθηματικών στη Μέση Εκπαίδευση*. Ευκλείδης Γ', том. 7, σ. 17.

αφετέρου κατανοούν βαθύτερα τις έννοιες και τις διαδικασίες που δίνονται για επίλυση. Σύμφωνα τέλος με τις οδηγίες του Υπουργείου οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν να γίνονται κατά την κρίση του διδάσκοντα, είτε ως θεωρητική συζήτηση (στις αρχικές παραγράφους συναρτήσεων, μονοτονίας, ακροτάτων κ.α.), είτε ως παρεμβολή των αναγκαίων θεωρητικών στοιχείων για μια άσκηση.

Δυστυχώς στην εκπαιδευτική πράξη διαπιστώνεται η δυσκολία των μαθητών και μαθητριών να παρακολουθήσουν την επίλυση προβλημάτων και να κατανοήσουν μαθηματικές έννοιες εξαιτίας της αδυναμίας τους να ανακαλέσουν προηγούμενες γνώσεις. Επιπλέον και ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε δυσχερή θέση, αφού οι παρεμβάσεις του σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ, γίνονται κατά την κρίση του.

2. Σκοπός της εργασίας

Η ανάπτυξη του απειροστικού λογισμού αποτέλεσε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα τομή στην ανάπτυξη των επιστημών και επηρέασε τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων. Γι' αυτό το λόγο το μάθημα της Ανάλυσης αποτελεί για τους μαθητές και τις μαθήτριες απαραίτητο εφόδιο προκειμένου να αρχίσουν να σκέφτονται πιο ποιοτικά και με διαφορετικούς τρόπους². Ειδικότερα για τους μαθητές και τις μαθήτριες της Γ' Λυκείου η Μαθηματική Ανάλυση είναι ένα ιδιαίτερα απαιτητικό μάθημα σε επίπεδο γνώσης και ανάλυσης σκέψης. Απαιτεί την ανάπτυξη ενός τρόπου σκέψης ποιοτικά διαφορετικού από αυτόν που γνώρισαν στην Άλγεβρα και στη Γεωμετρία.

Δυστυχώς στη Δ/θμια Εκπαίδευση η διδασκαλία της Ανάλυσης περιορίζεται σε μία σειρά τυποποιημένων τεχνικών και μηχανισμών χωρίς οι μαθητές και οι μαθήτριες να τις κατανοούν πραγματικά. Γι' αυτό το λόγο η εννοιολογική προσέγγιση προτείνεται ως ο μοναδικός τρόπος που προωθεί την ουσιαστική μάθηση και μεγαλώνει την ικανότητα εφαρμογής των εννοιών. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός στο ελληνικό σχολείο έχει περιορισμένο πλαίσιο δράσης, γιατί το σύστημα κατέχεται από συγκεντρωτισμό, ομοιομορφία, ενώ η ύπαρξη ενός ενιαίου αναλυτικού προγράμματος και ενός σχολικού εγχειρίδιου συμβάλλουν στη όξυνση του προβλήματος. Σύμφωνα με τον Θωμαΐδη, Μπαρούτη & Σαράφη³ τα αποτελέσματα των Γενικών Εξετάσεων του 2017 έδειξαν ότι η αποτυχία των μαθητών οφείλεται, τόσο στην πληθώρα ερωτημάτων που ζητούνται να απαντήσουν οι μαθητές, όσο και στις προαπαιτούμενες γνώσεις, που είναι αναγκαίες για την επίλυση των θεμάτων, που τους δίνονται.

Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία καταδεικνύεται η σπουδαιότητα της κατάρτησης των προαπαιτούμενων γνώσεων στην Ανάλυση για τους μαθητές και

2 Τουμάσης, Μ. (2004), *Σύγχρονη Διδακτική των μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 231.

3 Θωμαΐδης, Γ., Μπαρούτης, Δ. & Σαράφης, Γ. (2017), *Τα θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων Μαθηματικών Προσανατολισμού, η σχέση τους με την εξεταστέα ύλη, τις προαπαιτούμενες γνώσεις και τις επιδόσεις των μαθητών*. 34ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ε.Μ.Ε. Πρακτικά, σ. 290.

τις μαθήτριες της Γ΄ Λυκείου. Σκοπός συνεπώς της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστεί και να διερευνηθεί το μέγεθος της απουσίας των προαπαιτούμενων γνώσεων στην επίλυση προβλημάτων, αλλά και ο συγκεκριμένος τρόπος που μπορούν να εισαχθούν στη διδασκαλία των Μαθηματικών της Γ΄ Λυκείου. Επιπλέον θα αποτελέσει για τον εκπαιδευτικό της τάξης μια σημαντική βοήθεια για τον τρόπο προσέγγισης της Ανάλυσης και αντιμετώπισης των δυσκολιών της διδασκαλίας της στην τάξη, αφού παρουσιάζονται συγκεκριμένα οι έννοιες που οφείλουν να γνωρίζουν οι μαθητές και μαθήτριες ως προαπαιτούμενη γνώση. Τέλος θα αποτελέσει μια προσθήκη στην υπάρχουσα βιβλιογραφία που διερευνά τα αίτια της αποτυχίας των μαθητών και μαθητριών στις Πανελλήνιες Εξετάσεις εμβαθύνοντας στην απουσία προαπαιτούμενων γνώσεων ειδικότερα στα προβλήματα της Ανάλυσης.

3. Θεωρητική προσέγγιση

Οι μέθοδοι διδασκαλίας των Μαθηματικών, που παρουσιάστηκαν κατά καιρούς, είναι ποικίλες. Ανάλογα με το ρόλο και τη θέση του δασκάλου ή του μαθητή στη διδασκαλία διακρίνουμε τη δασκαλοκεντρική και τη μαθητοκεντρική διδασκαλία. Μέσω της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, την οποία εφαρμόζουμε σήμερα στην εκπαιδευτική πράξη, καλούμαστε ως εκπαιδευτικοί να διευκολύνουμε τη μάθηση οργανώνοντας εκείνες τις καταστάσεις που θα οδηγήσουν τον μαθητή να κατασκευάσει τη μαθηματική γνώση συμμετέχοντας ενεργά. Κατά τον Τουμάσης⁴ το καλύτερο μοντέλο μαθητοκεντρικής διδασκαλίας είναι η ανακαλυπτική προσέγγιση. Σε αυτήν ο εκπαιδευτικός ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα: α) καθορισμός προβλήματος, β) συλλογή δεδομένων, επεξεργασία και ανάλυση τους, γ) σχηματισμός εικασίας, δ) έλεγχος εικασίας, ε) τελική διατύπωση εικασίας⁵. Αναμφίβολα η ανακαλυπτική μάθηση βοηθά στο να αποκτήσει ο μαθητής και η μαθήτρια τις γενικές ικανότητες, που είναι απαραίτητες για την επίλυση προβλημάτων, ενώ τον εξασκεί από διανοητικής άποψης προκειμένου να εφαρμόσει τη γνώση που απέκτησε και σε άλλες παρόμοιες καταστάσεις. Αν και υπάρχουν πολλοί μέθοδοι, στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων, «ευρετικές» κατά τον Polya^{6 7}, οι οποίες είναι ανεξάρτητες από το είδος του προβλήματος, μπορούν ωστόσο να συνδυαστούν με προηγούμενες γνώσεις και να φτάσει ο μαθητής και η μαθήτρια στην επίλυση του προβλήματος. Συνολικά θα τονίζαμε ότι παρά τις διαφορετικές μεθόδους επίλυσης προβλημάτων, η στρατηγική επίλυσης καλλιεργείται αργά και συστηματικά σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.

4 Τουμάσης, Μ. (2004), *Σύγχρονη Διδακτική των μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 167.

5 Τουμάσης, Μ. (2004), *Σύγχρονη Διδακτική των μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 169.

6 Polya, G. (1973), *How to solve it*. Princeton University Press.

7 Όπως παρατίθεται στο: Τουμάσης, Μ. (2004), *Σύγχρονη Διδακτική των μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 217.

Μία διαφορετική αλλά ωστόσο συναφή προσέγγιση διδακτικής και μεθόδου ανάλυσης των μαθηματικών προτείνεται από τους νεομπιχεβιοριστές. Σύμφωνα με τον Gagne⁸ οι διανοητικές δεξιότητες μπορούν να οργανωθούν σε μια ιεραρχία ανάλογα με την πολυπλοκότητα τους: α) αναγνώριση ερεθίσματος, β) δημιουργία απαντήσεων, γ) παρακολούθηση της διαδικασίας, δ) χρήση ορολογίας, ε) διακρίσεις, στ) σχηματισμός ιδεών, ζ) εφαρμογή κανόνων και η) επίλυση προβλημάτων. Η πρωταρχική σημασία της ιεραρχίας αυτής είναι να προσδιοριστούν οι προϋποθέσεις, που πρέπει να ολοκληρωθούν για τη διευκόλυνση της μάθησης σε κάθε επίπεδο. Οι προϋποθέσεις αυτές προσδιορίζονται με την εκπόνηση μιας ανάλυσης εργασιών για μια εργασία μάθησης. Τέλος οι ιεραρχίες μάθησης παρέχουν ουσιαστικά τη βάση για την ακολουθία της διδασκαλίας. Επιπλέον, η θεωρία περιγράφει εννέα εκπαιδευτικά γεγονότα και τις αντίστοιχες γνωστικές διαδικασίες:

- α) Κερδίζοντας προσοχή (λήψη)
- β) Ενημέρωση των μαθητών σχετικά με τον στόχο (προσδοκία)
- γ) Ενθάρρυνση της ανάκλησης της προηγούμενης μάθησης (ανάκτηση)
- δ) Παρουσιάζοντας το ερέθισμα (επιλεκτική αντίληψη)
- ε) Παροχή οδηγιών μάθησης (σημασιολογική κωδικοποίηση)
- στ) Πρόκληση της επίδοσης (απάντηση-απόκριση)
- ζ) Παροχή ανατροφοδότησης (ενίσχυση)
- η) Αξιολόγηση της απόδοσης (ανάκτηση)
- θ) Ενίσχυση της διατήρησης και της μεταφοράς (γενίκευση).

Ενώ το θεωρητικό πλαίσιο του Gagne καλύπτει όλες τις πτυχές της μάθησης, το επίκεντρο της θεωρίας είναι οι διανοητικές δεξιότητες. Συνολικά η θεωρία του έχει εφαρμοστεί στο σχεδιασμό της διδασκαλίας σε όλους τους τομείς⁹. Για τον Gagne και τους συμπεριφοριστές οι συγκεκριμένες λειτουργίες, που συνιστούν εκπαιδευτικά γεγονότα, είναι διαφορετικές για κάθε διαφορετικό τύπο μαθησιακού αποτελέσματος, ενώ οι ιεραρχίες μάθησης καθορίζουν ποιες διανοητικές δεξιότητες πρέπει να μάθουν οι μαθητές και ποια ακολουθία διδασκαλίας θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός.

Η δική μας προσέγγιση θα στηριχθεί σε αυτό που ονομάζουμε «γνωστικό υπόβαθρο» και περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία εκείνα, που είναι απαραίτητα για την επίλυση ενός θέματος, ταξινομημένα στις εξής κατηγορίες:

- 1) **Έννοιες** (στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι έννοιες της Ανάλυσης που διδάσκονται οι μαθητές στην Γ΄ Λυκείου, όπως π.χ. η έννοια της συνέχειας, γνησίως μονότονης συνάρτησης, ακρότατων και της παραγώγου μιας συνάρτησης).

8 Gagne, R. (1987), *Instructional Technology Foundations*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.

9 Gagne, R. & Driscoll, M. (1988), *Essentials of Learning for Instruction* (2nd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- 2) **Θεωρήματα και Ιδιότητες** (εδώ ανήκουν οι θεωρητικές προτάσεις που συνδέονται με τις παραπάνω έννοιες και διδάσκονται στην Γ' Λυκείου, όπως π.χ. το θεώρημα μέσης τιμής του Διαφορικού Λογισμού).
- 3) **Διαδικασίες** (η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει υπολογιστικές κυρίως τεχνικές που διδάσκονται στην Γ' Λυκείου, όπως είναι π.χ. ο προσδιορισμός του τύπου της σύνθεσης δύο συναρτήσεων ή της παραγώγου μιας συνάρτησης).
- 4) **Προαπαιτούμενες Γνώσεις** (στην κατηγορία αυτή έχουμε συμπεριλάβει τις μαθηματικές γνώσεις από την ύλη των προηγούμενων τάξεων, που εμπλέκονται στην επίλυση ενός θέματος, όπως είναι π.χ. η απλοποίηση μιας ρητής αλγεβρικής παράστασης, η επίλυση μιας ρητής εξίσωσης ή ανίσωσης, ο λογισμός των ανισοτήτων, οι μέθοδοι απόδειξης, τα Εμβαδά τριγώνου, τετραγώνου, τα Κριτήρια ομοιότητας τριγώνων, ο τύπος απόστασης σημείων κ.ο.κ.). Η συγκεκριμένη προσέγγιση των θεμάτων εμφανίζεται στη βιβλιογραφία με διάφορες ονομασίες, όπως «γνωστική ανάλυση» ή «ανάλυση γνωστικών στηριγμάτων»^{10 11 12}.

Αναμφίβολα η Ανάλυση βοηθά το άτομο να σκεφτεί με τρόπο αφηρημένο, να γενικεύσει έννοιες και γι' αυτό το λόγο αποτελεί σημαντική και ουσιαστική φάση στη διδασκαλία των Μαθηματικών. Δυστυχώς όμως τις περισσότερες φορές το μάθημα περιορίζεται σε τυποποιημένες τεχνικές και μηχανικές διαδικασίες με αποτέλεσμα ο μαθητής και η μαθήτρια να μην κατανοεί ουσιαστικά τις έννοιες. Ως μάθημα η Ανάλυση επίσης στηρίζεται στις γνώσεις των προηγούμενων τάξεων, ενοποιεί την ύλη, ενώ εισάγει τον μαθητή σε ένα σύνολο εννοιών, που μπορούν να εφαρμοστούν και σε άλλες επιστήμες¹³. Για παράδειγμα οι επιστήμες, όπως η βιολογία, η φυσική, η οικονομία κ.ά. περιλαμβάνουν φαινόμενα τα οποία μπορούν να εξηγηθούν με τη βοήθεια της Ανάλυσης (χρήση τριγωνομετρικών, εκθετικών και λογαριθμικών συναρτήσεων). Το θέμα της αποτυχίας και της δυσκολίας κατανόησης των μαθητών και μαθητριών στην Ανάλυση αποτέλεσε πεδίο έρευνας τη δεκαετία του '80. Ενδεικτικά οι Briginshaw¹⁴ και Orton¹⁵ στην έρευνα τους καθόρισαν τα αίτια της αποτυχίας των μαθητών στα εξής: α) γνωστικά εμπόδια (ελλιπές γνωστικό υπόβαθρο), β) προβλήματα στη χρήση της μαθηματικής γλώσσας, μιας γλώσσας καθαρά συμβολικής, γ) προβλήματα στη διδακτική μεθοδολογία από τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί ευθύνονται πρώτιστα, γιατί δεν εμβαθύνουν στις έννοιες, ούτε τις γενικεύουν,

10 Τουμάσης, Μ. (1985), *Ένα πρόβλημα της διδακτικής των Μαθηματικών στη Μέση Εκπαίδευση*. Ευκλείδης Γ', том. 7, σ.σ. 17-27.

11 Τουμάσης, Μ. (2004), *Σύγχρονη Διδακτική των μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.

12 Όπως παρατίθεται στο: Θωμαΐδης, Γ., Μπαρούτης, Δ. & Σαράφης, Γ. (2017). Τα θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων Μαθηματικών Προσανατολισμού, η σχέση τους με την εξεταστέα ύλη, τις προαπαιτούμενες γνώσεις και τις επιδόσεις των μαθητών. 34ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ε.Μ.Ε. Πρακτικά, σ. 293.

13 Τουμάσης, Μ. (2004), *Σύγχρονη Διδακτική των μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 321.

14 Briginshaw, A. J. (1986), *Teaching undergraduate analysis*. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, vol. 17, p.p. 707-714.

15 Orton, T. (1986), *Introducing Calculus: An accumulation of teaching ideas?* International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, vol. 17, p.p. 659-668.

αλλά αναλώνονται στην απομνημόνευση εκ μέρους των μαθητών τεχνικών, που τις αποδέχονται μηχανικά χωρίς να οδηγούν αυτούς στην ανακατασκευή των γνώσεων και στην ανακάλυψη των εννοιών της Ανάλυσης.

Παρόμοιες δυσκολίες συναντούν οι μαθητές και μαθήτριες και στο μάθημα της Γεωμετρίας. Οι δυσκολίες εστιάζονται κυρίως: α) στις οπτικές δεξιότητες, β) στις λεκτικές δεξιότητες (ορολογία), γ) στις σχεδιαστικές δεξιότητες, δ) στις λογικές δεξιότητες και ε) στις δεξιότητες εφαρμογής. Τέλος οι μαθητές και μαθήτριες δυσκολεύονται να σκεφτούν υποθετικά ή παραγωγικά και να συλλάβουν την έννοια της απόδειξης και αυτή είναι η μεγαλύτερη δυσκολία για τα παιδιά μέχρι το 15^ο έτος της ηλικίας τους¹⁶.

4. Ανάλυση του γνωστικού υπόβαθρου θεμάτων

Για να γίνει πιο συστηματική και κατανοητή η ανάλυση θα παραθέσουμε ενδεικτικά δύο ασκήσεις – προβλήματα του σχολικού βιβλίου και ένα θέμα Πανελλαδικών, όπως και τα στοιχεία εκείνα, που συνιστούν το γνωστικό τους υπόβαθρο. Η ύπαρξη κενού δίπλα σε κάποια κατηγορία σημαίνει φυσικά ότι η επίλυση του αντίστοιχου θέματος δεν απαιτούσε τη χρήση σχετικών γνώσεων. Ενδεικτικά λοιπόν παρουσιάζουμε την ανάλυση των παρακάτω τριών παραδειγμάτων:

Άσκηση, Κεφάλαιο 2^ο

Να αποδείξετε ότι από όλα τα οικόπεδα σχήματος ορθογωνίου με εμβαδό 400m^2 , το τετράγωνο χρειάζεται τη μικρότερη περίφραξη.

Έννοιες: * Παράγωγος συνάρτηση * Γνησίως μονότονη συνάρτηση, ακρότατα

Θεωρήματα και Ιδιότητες: * Σχέση μονοτονίας και παραγώγου

* Σχέση ακρότατων και μονοτονίας * Κανόνας παραγώγισης πηλίκου

Διαδικασίες: * Προσδιορισμός μονοτονίας με παράγωγο

* Προσδιορισμός ακρότατων με παράγωγο

Προαπαιτούμενα: * Εμβαδόν τετραγώνου * Εμβαδόν ορθογωνίου

* Επίλυση της εξίσωσης $x^y = a$

Άσκηση, Κεφάλαιο 3^ο

Ένας βιομήχανος, ο οποίος επενδύει x χιλιάδες ευρώ στη βελτίωση τη παραγωγής του εργοστασίου του, αναμένει να έχει κέρδος $P(x)$ χιλιάδες ευρώ από αυτή την επένδυση. Μια ανάλυση της παραγωγής έδειξε ότι ο ρυθμός μεταβολής του κέρδους $P(x)$, που οφείλεται στην επένδυση αυτή, δίνεται από τον τύπο $P'(x) = 5,8e^{-x/2000}$. Να βρείτε το συνολικό κέρδος που οφείλεται σε αύξηση της επένδυσης από 4.000.000 ευρώ σε 6.000.000 ευρώ.

Έννοιες: * Αρχική συνάρτηση ή Παράγουσα * Συνάρτηση κέρδους

Θεωρήματα και Ιδιότητες: * Θεώρημα Μέσης Τιμής και συνέπειες

16 Τουμάσης, Μ. (2004), *Σύγχρονη Διδακτική των μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 343.

* Παράγουσες βασικών συναρτήσεων

Διαδικασίες: * Εύρεση παραγουσών σύνθετων συναρτήσεων

Προαπαιτούμενα:

Θέμα Γ, Πανελλαδικές 2018

Έχουμε ένα σύρμα μήκους 8 m , το οποίο κόβουμε σε δύο τμήματα. Με το ένα από αυτά, μήκους $x\text{ m}$, κατασκευάζουμε τετράγωνο και με το άλλο κύκλο.

Γ1. Να αποδείξετε ότι το άθροισμα των εμβαδών των δύο σχημάτων σε τετραγωνικά μέτρα, συναρτήσει του x , είναι

$$E(x) = \frac{(\pi + 4)x^2 - 64x + 256}{16\pi}, \quad x \in (0, 8)$$

Γ2. Να αποδείξετε ότι το άθροισμα των εμβαδών των δύο σχημάτων ελαχιστοποιείται, όταν η πλευρά του τετραγώνου ισούται με την διάμετρο του κύκλου.

Έννοιες: * Παράγωγος συνάρτηση * Γνησίως μονότονη συνάρτηση, ακρότατα

* Συνάρτηση κέρδους

Θεωρήματα και Ιδιότητες: * Σχέση μονοτονίας και παραγώγου

* Σχέση ακρότατων και μονοτονίας

Διαδικασίες: * Προσδιορισμός μονοτονίας με παράγωγο * Προσδιορισμός ακρότατων με παράγωγο

Προαπαιτούμενα: * Εμβαδόν τετραγώνου * Εμβαδόν κυκλικού δίσκου

Η προηγούμενη ανάλυση αναδεικνύει ένα τεράστιο πρόβλημα που διαπιστώνουμε καθημερινά ως εκπαιδευτικοί, ότι δηλαδή απαιτείται ένα μεγάλο πλήθος γνώσεων από τη διδακτέα ύλη Μαθηματικών όλων των τάξεων του Λυκείου, προκειμένου οι μαθητές και μαθήτριες να απαντήσουν ορθά στα προβλήματα που περιέχονται στο σχολικό βιβλίο της Γ' Λυκείου, όπως και στα προβλήματα που τέθηκαν ως θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων.

Ειδικότερα μια σφαιρική εικόνα μας παρέχουν οι παρακάτω πίνακες στους οποίους καταγράφονται όλα τα γνωστικά στοιχεία για κάθε μία από τις 4 κατηγορίες της γνωστικής ανάλυσης σύμφωνα με τις ασκήσεις-προβλήματα του σχολικού βιβλίου, όπως και με το θέμα των Πανελλαδικών Εξετάσεων 2018, που παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Πίνακας 1. Πίνακας εννοιών

Γνησίως μονότονη συνάρτηση, ακρότατα	Άσκηση /Κεφ2ο,	Θέμα Γ / Εξετ2018
Αρχική συνάρτηση ή παράγουσα	Άσκηση /Κεφ3ο	
Παράγωγος συνάρτηση	Άσκηση /Κεφ2ο	
Συνάρτηση Κόστους, Κέρδους, Εσόδων	Άσκηση /Κεφ3ο	

Αρχικά στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται 4 γνωστικά στοιχεία. Από αυτά διαφαίνεται ότι η γνώση της μονότονης συνάρτησης και των ακρότατων χρησιμοποιήθηκαν, τόσο σε ασκήσεις στο σχολικό βιβλίο, όσο και σε θέμα των Πανελλαδικών του 2018. Τα υπόλοιπα γνωστικά στοιχεία (αρχική συνάρτηση ή παράγουσα, Παράγωγος συνάρτηση, Συνάρτηση Κόστους, Κέρδους, Εσόδων) εμφανίζονται μόνο σε αντίστοιχες ασκήσεις του σχολικού βιβλίου. Διαπιστώνουμε συνεπώς ότι οι μαθητές καλούνται να έχουν προαπαιτούμενες γνώσεις των συναρτήσεων και επαρκή κατάκτηση των αντίστοιχων γνωστικών αντικειμένων προκειμένου να απαντήσουν τα αντίστοιχα θέματα - προβλήματα της ανάλυσης.

Πίνακας 2. Πίνακας θεωρημάτων και ιδιοτήτων

Θεώρημα μέσης τιμής και συνέπειες	Άσκηση /Κεφ3ο	
Σχέση μονοτονίας και παραγώγου	Άσκηση /Κεφ2ο,	Θέμα Γ / Εξετ2018
Σχέση ακρότατων και μονοτονίας	Άσκηση /Κεφ2ο,	Θέμα Γ / Εξετ2018
Κανόνας παραγώγισης ηλίικου	Άσκηση /Κεφ2ο	
Παράγουσες σύνθετων συναρτήσεων	Άσκηση /Κεφ3ο	

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα θεωρήματα και οι ιδιότητες που χρησιμοποιούνται στα προβλήματα των αντίστοιχων κεφαλαίων και του Θέματος των Πανελλαδικών του 2018. Η σχέση μονοτονίας και παραγώγου, όπως και η σχέση ακρότατων και μονοτονίας, χρησιμοποιήθηκαν ως προϋπάρχουσες γνώσεις τόσο στις αντίστοιχες ασκήσεις, όσο και στο θέμα των Πανελλαδικών Εξετάσεων του 2018.

Πίνακας 3. Πίνακας διαδικασιών

Προσδιορισμός μονοτονίας με παράγωγο	Άσκηση /Κεφ2ο,	Θέμα Γ / Εξετ2018
Προσδιορισμός ακρότατων με παράγωγο	Άσκηση /Κεφ2ο,	Θέμα Γ / Εξετ2018
Εύρεση παραγουσών σύνθετων συναρτήσεων	Άσκηση /Κεφ3ο	

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι διαδικασίες που απαιτούνται για την επίλυση των αντίστοιχων ασκήσεων-προβλημάτων της Ανάλυσης και του Θέματος των Πανελλαδικών Εξετάσεων του 2018. Διαφαίνεται ότι ο προσδιορισμός της μονοτονίας με παράγωγο, όπως και ο προσδιορισμός των ακρότατων με παράγωγο, είναι οι πιο βασικές διαδικασίες που καλείται ο εκπαιδευτικός να διδάξει στον μαθητή, προκειμένου να επιλύσει τα αντίστοιχα προβλήματα.

Πίνακας 4. Πίνακας προαπαιτούμενων γνώσεων

Εμβαδόν τετραγώνου	Άσκηση /Κεφ2ο,	Θέμα Γ / Εξετ2018
Εμβαδόν ορθογωνίου	Άσκηση /Κεφ2ο	
Εμβαδόν κυκλικού δίσκου		Θέμα Γ / Εξετ2018
Επίλυση της εξίσωσης $x^y = a$	Άσκηση /Κεφ2ο	

Τέλος στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι προαπαιτούμενες γνώσεις που οφείλει να έχει ο μαθητής, για να επιλύσει τα προβλήματα-ασκήσεις που παρατέθηκαν πιο πάνω. Ο μαθητής και η μαθήτρια καλείται να χρησιμοποιήσει και να ανακαλέσει προηγούμενες γνώσεις που αφορούν τα εμβαδά τετραγώνου, ορθογωνίου και κυκλικού δίσκου, όπως και της λύσης της εξίσωσης $x^y = a$. Στο σημείο αυτό οφείλει ο εκπαιδευτικός να παρέμβει με όποιο τρόπο θεωρεί πρόσφορο και δυνατό μέσα στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος και του χρονοδιαγράμματος του προκειμένου να ανακαλέσει ο μαθητής και η μαθήτρια τις προϋπάρχουσες αυτές γνώσεις.

Από την παραπάνω παραρτήρηση και σχολιασμό των πινάκων διαφαίνεται ότι το θέμα των προαπαιτούμενων γνώσεων στα Μαθηματικά της Γ΄ Λυκείου (Ανάλυση) είναι ευρύ και πολυδιάστατο. Γι' αυτό το λόγο μπορεί η έρευνα να επεκταθεί μελλοντικά και στις υπόλοιπες ασκήσεις των κεφαλαίων της εξεταστέας ύλης της Γ΄ Λυκείου και ίσως στα Μαθηματικά της Β΄ Λυκείου.

5. Συμπεράσματα

Όλα τα προηγούμενα καταδεικνύουν τη βαρύτητα και τον κρίσιμο ρόλο των προαπαιτούμενων γνώσεων της διδακτέας ύλης των Μαθηματικών του Γυμνασίου και της Α΄ και Β΄ Λυκείου στην επίλυση των προβλημάτων της Γ΄ Λυκείου. Με βάση λοιπόν τις οδηγίες του Υπουργείου για έμφαση στη λύση προβλημάτων βλέπουμε ότι αυτά που περιέχονται στο βιβλίο της Γ΄ Λυκείου περιλαμβάνουν βασικές γνώσεις από την Άλγεβρα-Τριγωνομετρία (π.χ. μετασχηματισμούς παραστάσεων, επίλυση εξισώσεων-ανισώσεων) και την Ευκλείδεια Γεωμετρία (π.χ. αναλογίες, εμβαδά) κ.α. Αυτό απαιτεί διαρκώς από τους μαθητές να ανακαλούν και να χρησιμοποιούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό βασικές γνώσεις των προηγούμενων τάξεων Γυμνασίου και Α΄ και Β΄ Λυκείου γεγονός που φανερώνει την ανάγκη να αναδιαρθρωθεί το πλαίσιο σπουδών στη διδασκαλία των Μαθηματικών στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο και να αναπροσαρμοστεί στις παιδαγωγικές και γνωστικές ανάγκες των μαθητών.

Ωστόσο το πρόβλημα των προαπαιτούμενων γνώσεων στα Μαθηματικά της Γ΄ Λυκείου είναι υπαρκτό και αποτελεί μέρος της σχολικής πραγματικότητας, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν καλούνται να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να στραφούν στην επίλυση του

προβλήματος αυτού αποστασιοποιημένοι στο μέτρο του δυνατού από το άγχος κάλυψης της εξεταστέας ύλης. Ειδικότερα ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντοπίζει τις δυσκολίες που παρουσιάζονται στη διδασκαλία των Μαθηματικών με τον τρόπο ανάλυσης που καταδείξαμε. Επίσης μπορεί να συνδέει την προηγούμενη με την νέα γνώση, είτε με ασκήσεις που θα δίνονται για επίλυση στο σπίτι, είτε με επισήμανση από μέρους των εννοιών εκείνων, που ο μαθητής δεν θυμάται ή αγνοεί. Επιπλέον μπορεί να κάνει μικρές επαναλήψεις σε προηγούμενες γνώσεις πάντα μέσα στα πλαίσια του χρονοδιαγράμματος του για κάλυψη της εξεταστέας ύλης. Είναι πολύ βασικό ο μαθητής να κατανοεί πρώτα τις έννοιες που απαιτούνται για την επίλυση ενός προβλήματος και μετά να τις χρησιμοποιεί ορθά. Ο πρώτιστος σκοπός βέβαια είναι ο μαθητής να ανακαλέσει την προηγούμενη γνώση και ο δάσκαλος οφείλει να είναι αρωγός στην προσπάθεια αυτή. Δεν πρέπει να λησμονεί ότι πρέπει να σχεδιάζει τη διδασκαλία του με βάση τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της τάξης του και όχι ακολουθώντας τον μονόδρομο της κάλυψης της ύλης.

* Ως την ελάχιστη δυνατή μνεία οφείλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον Θωμαΐδη Γιάννη, τ. σχολικό Σύμβουλο Μαθηματικών Κύκλις και Δυτικής Θεσσαλονίκης για την πολύτιμη υποστήριξή του, τις παραγωγικές υποδείξεις του και το πολύ καλό κλίμα συνεργασίας που διαμόρφωσε συμβάλλοντας τα μέγιστα για την κατάρτιση της παρούσας εργασίας μου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Θωμαΐδης, Γ., Μπαρούτης, Δ. & Σαράφης, Γ. (2017), *Τα θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων Μαθηματικών Προσανατολισμού, η σχέση τους με την εξεταστέα ύλη, τις προαπαιτούμενες γνώσεις και τις επιδόσεις των μαθητών*. 34ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ε.Μ.Ε. Πρακτικά, σ.σ. 290–311.
- Τουμάσης, Μ. (1985), *Ένα πρόβλημα της διδακτικής των Μαθηματικών στη Μέση Εκπαίδευση*. Ευκλείδης Γ', τομ. 7, σ.σ. 17-27.
- Τουμάσης, Μ. (2004), *Σύγχρονη Διδακτική των μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Bringishaw, A. J. (1986), *Teaching undergraduate analysis*. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, vol.17, p.p. 707-714
- Gagne, R. & Driscoll, M. (1988). *Essentials of Learning for Instruction* (2nd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Gagne, R. (1987). *Instructional Technology Foundations*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Orton, T. (1986). *Introducing Calculus: An accumulation of teaching ideas?* International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, vol.17, p.p. 659-668
- Polya, G. (1973). *How to solve it*. Princeton University Press.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο **Ευθυμίου Ελευθέριος** είναι Μαθηματικός και κατάγεται από το Θεσπρωτικό Πρεβέζης. Ζει και εργάζεται στο Διδυμότειχο Έβρου. Είναι πτυχιούχος του τμήματος Μαθηματικών της Σχολής Θετικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στη Σχολή Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας του ΕΑΠ στο Πρόγραμμα Σπουδών Μεταπτυχιακές Σπουδές στα Μαθηματικά. Έχει παρακολουθήσει επιτυχώς την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ (Β επίπεδο). Από το 2003 υπηρετεί ως μόνιμος εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο 1ο ΕΠΑ.Λ. Διδυμοτείχου «Ευγένιος Ευγενίδης». Συμμετέχει σε δράσεις και προγράμματα του Ι.Ε.Π.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Ιούλιος 2021 / Τεύχος 71 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>