

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 82

Ιούλιος 2022

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης

ISSN: 2407-9669

Πάτρα

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και Έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 82

Πάτρα, Ιούλιος 2022

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 55, 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:

Σκούρα Ειρήνη, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών με ειδίκευση στη Γλωσσολογία
Λουκοπούλου Αγγελική, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΑΠ στις επιστήμες της αγωγής
Καρβέλη Ευγενία, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών με ειδίκευση στις Κλασικές Σπουδές

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 της τυφλής κρίσης

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Baros Wassilios, Professor für Bildungsforschung, Universität Salzburg
Μήτσης Ναπολέων, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Φυριπής 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 Άννη, 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

Ευδόπουλος Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Αρβανίτη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών

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

Κιατίδου 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 Λήδα, 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 Λαμινός, 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

Η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή ως μοχλός μετασχηματισμού του σχολείου 7

Καραγιάννη Ελένη

Η ανάγνωση της λογοτεχνίας ως ισχυρό μέσο επίτευξης της «αποτελεσματικής» μάθησης: μελέτη περίπτωσης 25

Ζωγραφιστού Αικατερίνη - Δρακούλη Αθανασία

Διαγλωσσικότητα και κριτικός γραμματισμός σε διδασκαλικά περιβάλλοντα: Η περίπτωση της κυπριακής ελληνικής διαλέκτου 39

Γιαννακού Αρετούσα - Βακιρλή Καλλιόπη

Καραγιάννη Ελένη

Η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή ως μοχλός μετασχηματισμού του σχολείου

Περίληψη

Στις μέρες μας, στο διαρκώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό πεδίο, που χρήζει ολιστικής αναδόμησης, αναγνωρίζεται ο κομβικός ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην στρατηγική της ηγεσίας, ως μέρος των ικανοτήτων και δεξιοτήτων διευθυντών, προσανατολισμένων στην ανάπτυξη του σχολείου. Ένας διευθυντής, με αυτεπίγνωση, διαπροσωπικές δεξιότητες, ευελιξία και ανθεκτικότητα, δημιουργεί ένα θετικό σχολικό κλίμα και επιτυγχάνει υψηλούς στόχους απόδοσης, οικοδομώντας ποιοτικές σχέσεις συνεργασίας. Σκοπός του άρθρου είναι να μελετήσει πώς οι ανεπτυγμένες δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και οι συναφείς πρακτικές του σχολικού ηγέτη επενεργούν θετικά στην προώθηση των επιβεβλημένων αλλαγών του σχολικού περιβάλλοντος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ένας συναισθηματικά νοήμων διευθυντής προάγει τη συναισθηματική προσαρμογή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις συναισθηματικές επιπτώσεις της αλλαγής, ώστε να διαμορφώσει ένα ασφαλές και δυναμικό περιβάλλον μάθησης, με τη συνέργεια των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, διευθυντής, σχολική ανανέωση

The emotional intelligence of the principal as lever of school transformation

Abstract

Nowadays, in the ever- changing educational field, which requires a holistic reconstruction, the key role of emotional intelligence in the leadership strategy is recognized, as part of skills and abilities of principals oriented to school development. A principal, with self-awareness, interpersonal skills, flexibility and resilience, creates a positive school climate and achieves high performance goals, building quality collaborative relationships. The aim of this paper is to study how the developed emotional intelligence skills and associated practices of the principal have a positive effect on promoting the forced changes in the school environment. The results showed that an emotionally intelligent principal promotes the emotional adjustment of all members of the school community and effectively manages the emotional impact of change, in order to create a safe and dynamic learning environment, with the synergy of teachers.

Keywords: emotional intelligence, principal, school renewal

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, στο ορθολογικό πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης, η πεποιθησιατηναγκαιότητα της σχολικής ανανέωσης έχει προσδώσει ιδιαίτερη αξία στις έννοιες της συναισθηματικής νοημοσύνης και της συναισθηματικής ηγεσίας¹. Πλέον, αναγνωρίζεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με την ανάπτυξη των επαγγελματικών χαρακτηριστικών του ατόμου, καθώς περιλαμβάνει ένα πλέγμα ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ως αποτέλεσμα της κοινωνικής μάθησης και της συναισθηματικής ανάπτυξης του². Επιπλέον, μέσω αυτής, μπορεί να ενισχύσει τη λογική σκέψη και την απόδοσή του, αφού περιλαμβάνει ενδογενείς διαδικασίες ελέγχου της πραγματικότητας, της αυτεπίγνωσης, της αυτοεκτίμησης, της ανθεκτικότητας, καθώς και τις διαπροσωπικές δεξιότητες της επικοινωνίας των ιδεών, της ενεργητικής ακρόασης, της κοινωνικής επίγνωσης και της δημιουργίας σχέσεων αλληλεπίδρασης³. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν σε ισχυρές επαγγελματικές δεξιότητες των σχολικών ηγετών, που ως φορείς της αλλαγής δύνανται να μεταμορφώσουν, από κοινού με τους εκπαιδευτικούς, το σχολείο στο πνευματικό, συναισθηματικό και

1 Hartley, D. (2004). Management, leadership and the emotional order of the school. *Journal of Education Policy*, 19(5), 583-594.

2 Mills, L., & Rouse, W. (2009). Does research support new approaches for the evaluation of school leaders: Using emotional intelligence in formative evaluation. *NCPEA Education Leadership Review*, 10(2), 41-48.

3 Blaik Hourani, R., Litz, D., & Parkman, S. (2021). Emotional intelligence and school leaders: Evidence from Abu Dhabi. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 493-517.

κοινωνικό πλαίσιο που θα αναδείξει τους μαθητές τους σε πολίτες του μέλλοντος⁴.

Παράλληλα, ο επανασχεδιασμός των εκπαιδευτικών διαδικασιών, που δίνει έμφαση στην αποδοτικότητα και την αυξημένη λογοδοσία, ευθυγραμμισμένες με την εφαρμογή νέων αναλυτικών προγραμμάτων και αξιολογικών δομών, τη συνεργασία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, προκάλεσε έντονες ανακατατάξεις και συναισθηματικές επιδράσεις στη σχολική κοινότητα. Αυτό το πολύπλευρο έργο επιτάσσει ένα νέο τύπο διευθυντή, ικανού να συνδέσει το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία, με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τις υψηλές μαθητικές επιδόσεις⁵. Συγχρόνως, να μπορεί να αφουγκραστεί τη συναισθηματική πραγματικότητα του σχολείου, να οικοδομήσει αξιόπιστες σχέσεις συνεργασίας και να παρέχει υψηλά κίνητρα δέσμευσης, για την προώθηση και την εδραίωση της αλλαγής^{6 7 8}.

Η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα επιχειρεί να εξετάσει πώς οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή μπορούν να αποβούν καθοριστικοί παράγοντες για την επίτευξη της σχολικής αναδόμησης, μέσω της δημιουργίας ενός υποστηρικτικού σχολικού κλίματος, όπου οι ατομικές ανάγκες εναρμονίζονται με τους σχολικούς στόχους⁹. Στο πρώτο μέρος, παρουσιάζεται συνοπτικά το ιστορικό υπόβαθρο και τα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης και οριοθετείται η έννοια της ηγεσίας. Στο θεωρητικό μέρος, αναλύονται τα χαρακτηριστικά του συναισθηματικά νοήμονος διευθυντή και οι στοχευμένες πρακτικές του για την ανανέωση της σχολικής πραγματικότητας. Στο τέλος, αναφέρονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη μελέτη του θέματος.

Ο αναγνώστης, διαβάζοντας το συγκεκριμένο άρθρο, θα κατανοήσει ότι η μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ο λόγος που διευθυντές σχολείων, με συγκρίσιμα τυπικά προσόντα και εργασιακή εμπειρία, επιτυγχάνουν διαφορετικά επίπεδα σχολικής επίτευξης. Ακόμη, θα αντιληφθεί βαθύτερα ότι οι ικανότερες συναισθηματικής διαχείρισης των προσωπικών και κοινωνικών σχέσεων αποτελούν ουσιαστικά δεξιότητες ζωής^{10 11}.

4 Jordanoglou, D. (2007). The teacher as leader: The relationship between emotional intelligence and leadership effectiveness, commitment, and satisfaction. *Journal of Leadership Studies*, 1(3), 57-66.

5 Gray, D. (2009). Emotional Intelligence and School Leadership. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(4), n4.

6 Maulod, S. A., Piaw, C. Y., Alias, S., & Wei, L. M. (2017). Relationship between principals' emotional intelligence and instructional leadership practices in Malaysian secondary schools. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 4(3), 122-129.

7 Moore, B. (2009). Emotional intelligence for school administrators: a priority for school reform? *American Secondary Education*, 20-28.

8 Hackett, P. T., & Hortman, J. W. (2008). The Relationship of emotional competencies to transformational leadership: Using a corporate model to assess the dispositions of educational leaders. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 8(1), 92-111.

9 Farahbakhsh, S. (2012). The role of emotional intelligence in increasing quality of work life in school principals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 31-35.

10 Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2012). What is emotional intelligence and why does it matter? *Cambridge Handbook of Intelligence*, 528-54.

11 Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*, 1(1), 27-44.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση εννοιών

2.1.1. Η συναισθηματική νοημοσύνη: Το θεωρητικό υπόβαθρο

Ο Goleman, στη δεκαετία του 1990, πρόβαλλε τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης, ως σημαντικότερου παράγοντα από τον υψηλό δείκτη νοημοσύνης, για την αναγνώριση των επιτυχημένων ανθρώπων και ηγετών. Ωστόσο, επεσήμανε ότι δεν ορίζει μονοσήμαντα την επιτυχία, αλλά πολλαπλασιάζει τις δυνατότητες εκμάθησης και ανάπτυξης αυτών των ικανοτήτων, τις οποίες θεωρούσε βελτιούμενες, μέσω σωστής εκπαίδευσης, κατάλληλης καθοδήγησης, πρακτικής εξάσκησης και απόκτησης επαγγελματικής εμπειρίας¹².

Ως γενική ιδέα, ανάγεται στην έννοια της «κοινωνικής νοημοσύνης» του Thorndike (1921), που τη συνέδεσε με την επιτυχία σε τομείς που υπερβαίνουν τη γνωστική ικανότητα και στη θεωρία της «πολλαπλής νοημοσύνης» του Gardner (1983)¹³. Ο Weschler, στη δεκαετία του 1940, πρόβαλλε τον ρόλο των συναισθηματικών συστατικών της νοημοσύνης για την επίτευξη του ατόμου¹⁴. Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, ο Bar-On, για τη μέτρησή της, επινόησε το συναισθηματικό πηλίκιο (EQ), που αποτυπώνει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, χάρη στις οποίες η νόηση μετουσιώνεται σε επίτευγμα¹⁵. Από τότε, έγιναν πολλές απόπειρες οριοθέτησής της, με την ανάπτυξη ποικίλων μοντέλων και δοκιμών για την αξιολόγησή της και βρέθηκε ότι, αντίθετα προς το IQ, η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου^{16 17}.

Σήμερα, η νευροψυχολογία έχει αποδείξει ότι τα αισθητηριακά μηνύματα πρώτα αξιολογούνται από την αμυγδαλή του εγκεφάλου, που σχετίζεται με την συναισθηματική μνήμη και μετά μεταδίδονται στο νεοφλοιό, το κέντρο της λογικής σκέψης. Έτσι, φαίνεται να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των λογικών και συναισθηματικών τμημάτων του εγκεφάλου, επαληθεύοντας τους ισχυρισμούς του Damasio (1994), για τον θεμελιώδη ρόλο των συναισθημάτων σε κάθε διάσταση του ανθρώπινου νου^{18 19}.

12 Haefliger, S. (1998). Working with emotional intelligence. Author Daniel Goleman. Bantam books.

13 Maulding, W. S., Peters, G. B., Roberts, J., Leonard, E., & Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. *Journal of Leadership Studies*, 5(4), 20-29.

14 Cai, Q. (2011). Can principals' emotional intelligence matter to school turnarounds? *International Journal of Leadership in Education*, 14(2), 151-179.

15 Wirawan, H., Tamar, M., & Bellani, E. (2019). Principals' leadership styles: the role of emotional intelligence and achievement motivation. *International Journal of Educational Management*, 33(5), 1094-1105.

16 Cliffe, J. (2011). Emotional intelligence: A study of female secondary school headteachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(2), 205-218.

17 Kerr, R., Garvin, J., Heaton, N., & Boyle, E. (2006). Emotional intelligence and leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(4), 265-279.

18 Beatty, B. R. (2000). *The emotions of educational leadership: breaking the silence*. *International Journal of Leadership in Education*, 3(4), 331-357.

19 Greenockle, K. M. (2010). The new face in leadership: Emotional intelligence. *Quest*, 62(3), 260-267.

2.1.2. Τα μοντέλα

Οι εννοιολογικές προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης επικεντρώνονται στην ικανότητα αντίληψης και αξιοποίησης των συναισθημάτων ως πηγής ενέργειας, πληροφοριών και επιρροής, αποβλέποντας στην βελτίωση της ποιότητας της ζωής του ατόμου²⁰. Μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο βασικά μοντέλα:

1. Τα «μοντέλα ικανότητας»²¹, που εστιάζουν στις αλληλεπιδράσεις των συναισθημάτων με την σκέψη, ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο, παρουσιάζοντάς την ως νοητική ικανότητα επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών για την κατεύθυνση της σκέψης και της δράσης του ατόμου²². Αποτελούνται από δύο τομείς, ιεραρχικά δομημένους: α) τον βιωματικό τομέα, που περιλαμβάνει τις ψυχολογικές διαδικασίες της αντίληψης και χρήσης των συναισθημάτων και β) τον στρατηγικό τομέα, που αναφέρεται στις διεργασίες κατανόησης και αναστοχαστικής ρύθμισης των συναισθημάτων, αποσκοπώντας στη συναισθηματική και διανοητική ανάπτυξη του ατόμου^{23 24}.
2. Τα «μικτά μοντέλα», που ενσωματώνουν τα «μοντέλα χαρακτηριστικών»²⁵, με επίκεντρο ενδοπροσωπικά χαρακτηριστικά και διαπροσωπικές δεξιότητες, που επενεργούν στις συμπεριφορικές διαθέσεις και δύνανται να οδηγήσουν στην επίτευξη του ατόμου και τα μη γνωστικά μοντέλα²⁶, που περιλαμβάνουν μια πολυπαραγοντική διασύνδεση και αλληλεπίδραση ικανοτήτων, συμπεριφορικών διαθέσεων και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου, κατευθύνοντας στη δυναμική αντιμετώπιση των προκλήσεων της προσωπικής και επαγγελματικής του ζωής²⁷.

Από αυτά, στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έχουν αξιοποιηθεί κυρίως τα μικτά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης.

2.2. Η ηγεσία

Η ηγεσία, ορίστηκε ως η ικανότητα του ηγέτη να επηρεάσει τους υφισταμένους του, για να κατανοήσουν και να συμφωνήσουν σε όσα πρέπει να γίνουν και στους

20 Hidayat, S. (2016). Analysis of the Emotional Intelligence influences, Leadership Style, and Interpersonal Communication on the Decision Making by Principals of state junior high schools in South Jakarta, Indonesia. *International Journal of Latest Research in Science and Technology*, 3(4), 22-30.

21 Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.

22 Rosete, D., & Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(5), 388-399.

23 Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications". *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.

24 Ayiro, L. P. (2009). An analysis of emotional intelligence and the performance of principals in selected schools in Kenya. *Advances in Developing Human Resources*, 11(6), 719-746.

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

26 Bar-On, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems.

27 Cai, Q. (2011). Can principals' emotional intelligence matter to school turnarounds? *International Journal of Leadership in Education*, 14(2), 151-179.

τρόπους αποτελεσματικής υλοποίησής τους, αλλά και ως διαδικασία διευκόλυνσης των ατομικών και συλλογικών προσπαθειών για την επίτευξη των κοινών στόχων²⁸. Σύμφωνα μάλιστα με την κοινωνιολογική προσέγγιση του Durkheim ([1912]2001), ένας ηγέτης, πέρα από τον τυπικό ρόλο του, ταυτόχρονα αναλαμβάνει και άτυπους ρόλους με συναισθηματικές διαστάσεις, αξιοποιώντας ορθολογικά τα συναισθηματικά δεδομένα, προκειμένου να επιτελέσει το πολυσύνθετο έργο του²⁹.

Στην εποχή μας, οι οργανισμοί έχουν απομακρυνθεί από το παραδοσιακό πρότυπο ηγεσίας, στηριζόμενοι στην αντίληψη πως η αποτελεσματική ηγεσία αποτελεί, πρωτίστως, «τέχνη των σχέσεων» και μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης³⁰. Ο ηγέτης του μέλλοντος διαθέτει, πέραν της γνωστικής νοημοσύνης, ανεπτυγμένες δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, που επιτρέπουν την επικοινωνία για τη δημιουργία «συμμαχιών» και περιλαμβάνουν τεχνικές διαχείρισης εσωτερικών και εξωτερικών συναισθηματικών επιρροών και διαμόρφωσης υψηλής ποιότητας διαπροσωπικών σχέσεων. Συγχρόνως, ικανότητα καθορισμού συνεκτικών στόχων και ενιαίας πολιτικής για την πραγμάτωσή τους, ανάπτυξη ισχυρής οργανωσιακής κουλτούρας, καλλιέργεια κλίματος αισιοδοξίας, διάχυσης της πληροφορίας, εμπιστοσύνης και εκτίμησης, και επίδειξη ευελιξίας στη λήψη αποφάσεων³¹. Το στυλ ηγεσίας του- ανοιχτό ή κλειστό- εξαρτάται από την προσωπικότητα, τα υποκείμενα συναισθήματά του και τα μοναδικά χαρακτηριστικά του οργανωσιακού περιβάλλοντος, αποτελώντας τον βασικό άξονα δόμησης του κλίματος και επίτευξης των καθορισμένων προτύπων απόδοσης³².

2.3. Σκοπός της εργασίας

Το συγκεκριμένο άρθρο αποσκοπεί στη διερεύνηση και κατανόηση του άτυπου ρόλου των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης, ως διευκολυντικού παράγοντα -πέρα από τα τυπικά του προσόντα- για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας ενός σχολικού ηγέτη, ώστε να αναδειχθεί βασικός μοχλός της ανάπτυξης ενός βιώσιμου και ανταγωνιστικού σχολείου, που θα καταστήσει τους μαθητές του «παγκόσμιους πολίτες». Ειδικότερα, επιχειρεί να καταδείξει πως η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, του παρέχει τη δυνατότητα να συλλαμβάνει, να κατανοεί και να επεξεργάζεται, με

28 Grunes, P., Gudmundsson, A., & Irmer, B. (2014). To what extent is the Mayer and Salovey (1997) model of emotional intelligence a useful predictor of leadership style and perceived leadership outcomes in Australian educational institutions? *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 112-135.

29 Hartley, D. (2004). Management, leadership and the emotional order of the school. *Journal of Education Policy*, 19(5), 583-594.

30 Brinia, V., Zimianiti, L., & Panagiotopoulos, K. (2014). The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4 suppl), 28-44.

31 Humphrey, R. H. (2002). The many faces of emotional leadership. *The leadership quarterly*, 13(5), 493-504.

32 Hamidi, F., & Azizi, F. (2012). Relationship between emotional intelligence and leadership styles of principals in high schools. *International Journal of Vocational and Technical Education*, 4(4), 60-67.

τη λογική του σκέψη, τα συναισθηματικά μηνύματα που παράγει και αντανακλά το σχολικό περιβάλλον, προκειμένου να καλλιεργήσει ποιοτικές σχέσεις και μια ισχυρή κουλτούρα αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και επαγγελματικού ήθους, επιτυγχάνοντας τα βέλτιστα εκπαιδευτικά και μαθησιακά αποτελέσματα.

2.4. Θεωρητικές προσεγγίσεις της ενσυναίσθησης και η εφαρμογή της στη σχολική διοίκηση

Ενσυναίσθηση είναι η τάση και η ικανότητα μοιράσματος και κατανόησης των εσωτερικών καταστάσεων των άλλων. Πρόκειται για μια πολυδιάστατη θεωρητική κατασκευή που συνίσταται στην ανταλλαγή εμπειριών και στην ικανότητα νοητικής αντίληψης της ψυχικής κατάστασης, των προθέσεων, των πεποιθήσεων, των επιθυμιών και των συναισθηματικών επιδράσεων του ίδιου του ατόμου και των άλλων.

Στην πρακτική της σχολικής διοίκησης, η επίδειξη ενσυναίσθησης από τον διευθυντή προς τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, λαμβάνει τρεις μορφές: α) τη γνωστική, που εκδηλώνεται μέσω της ακρόασης, της προσοχής και της κατανόησης των διαφορετικών αναγκών τους β) τη συναισθηματική, βιώνοντας συμπόνοια για τις δυσκολίες τους, επιδεικνύοντας συλλογικότητα και παρέχοντας ουσιαστική βοήθεια και γ) τη συμπεριφορική, που περιλαμβάνει το αυθεντικό ενδιαφέρον, την προληπτική φροντίδα και τη συνεχή υποστήριξη, για τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, που συμβάλλει στην ενδυνάμωση, την ανάπτυξη και ευημερία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας³³.

3. Η εφαρμογή του μικτού μοντέλου συναισθηματικής νοημοσύνης στο πλαίσιο μιας μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας

3.1. Χαρακτηριστικά και δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή

Ο Goleman (1998a, 2006) επεσήμανε ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι κοινό γνώρισμα των πιο ικανών ηγετών και παρουσίασε ως βασικά χαρακτηριστικά τους τον προσανατολισμό στο όραμα, την αυθεντικότητα, τη δημοκρατικότητα, τη συνεργασία, την καθοδήγηση, την καινοτομία³⁴.

Μέρος του έργου του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη αποτελεί η προώθηση της πολιτικής του μετασχηματισμού του σχολείου και φαίνεται ότι οι καλά ανεπτυγμένες δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, που τον διαφοροποιούν

33 Oplatka, I. (2017). Empathy regulation among Israeli school principals: Expression and suppression of major emotions in educational leadership. *Journal of School Leadership*, 27(1), 94-118.

34 Stephens, T., & Hermond, D. (2009). The level of emotional intelligence in principals of recognized and acceptable schools. *Academic Leadership: The Online Journal*, 7(3), 17.

από έναν τυπικό διευθυντή, τον διευκολύνουν να διακρίνει τις ευκαιρίες και να διαχειριστεί τις συναισθηματικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να καταστεί μοχλός της ανανέωσης του σχολείου. Τέτοιες είναι οι δεξιότητες της ενσυναίσθησης, της ευελιξίας και του χειρισμού των σχέσεων, που συμβάλλουν στην οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων σε ηθικά ερείσματα. Θεμέλιο λίθο της συναισθηματικής νοημοσύνης του, αποτελεί η επίγνωση της συναισθηματικής σύστασής του και η αυτοστοχαστική του διάθεση, που του επιτρέπει να κατανοήσει τους εκπαιδευτικούς, γνωρίζοντας, πρωτίστως, τα δυνατά σημεία και τα όριά του^{35 36}. Έτσι, οι διευθυντές, με πρότυπα συμπεριφοράς που κατευθύνουν στην αναδόμηση του σχολείου, υιοθετούν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, που προβάλλει τον ρόλο των συναισθημάτων, των αξιών και των σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολικό πλαίσιο και διευκολύνουν τις υψηλές αποδόσεις³⁷. Υπό αυτό το πρίσμα, η συναισθηματική νοημοσύνη τους διατρέχει τις γνωστικές διεργασίες, της σκέψης, της κρίσης και της αξιολόγησης, ώστε είναι σε θέση να:

- Προσλαμβάνουν τα συναισθηματικά σήματα του σχολικού περιβάλλοντος.
- Κατανοούν την ουσιαστική αιτία πρόκλησής τους, αναπτύσσουν μια διευρυμένη οπτική για τα συναισθήματα και τα κίνητρα των πράξεων και παρατηρούν τους τρόπους με τους οποίους διαφοροποιούνται με το χρόνο.
- Αποκωδικοποιούν τις συναισθηματικές πληροφορίες, για να επηρεάσουν παραγωγικά τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών.
- Διαχειρίζονται τα συναισθήματα, με σύνεση, σε επίπεδο σκέψης, λήψης αποφάσεων και δράσης³⁸.

Γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους, είναι η συναισθηματική αυτογνωσία, η αυτοεκτίμηση, ο αυτοέλεγχος, η προσαρμοστικότητα, η δημιουργική αξιοποίηση της διαφορετικότητας, το αίσθημα δικαίου και διαφάνειας, η ακεραιότητα, η αξιοπιστία, ο σεβασμός, η ικανότητα επιρροής, έμπνευσης, ενστάλαξης πάθους για το όραμά τους, οι επικοινωνιακές δεξιότητες για τη δημιουργία τυπικών και άτυπων σχέσεων, η οικοδόμηση συλλογικών δομών συνεργασίας και η αποδοχή κοινών αξιών. Εξίσου σημαντική είναι η ευελιξία, γνωρίζοντας τότε και πώς να παρέχουν εξατομικευμένο ενδιαφέρον, αλλά και να ασκούν έλεγχο στους διδάσκοντες, να παρέχουν διανοητικά ερεθίσματα και να συνεργάζονται μαζί τους, να προσαρμόζουν τις απαιτήσεις εργασίας και να

35 Benson, R., Fearon, C., McLaughlin, H., & Garratt, S. (2014). Investigating trait emotional intelligence among school leaders: Demonstrating a useful self-assessment approach. *School Leadership & Management*, 34(2), 201-222.

36 Tatlah, I. A., & Aslam, T. M. (2012). Emotional intelligence and transformative leadership style of principals in high schools. *International Journal of Asian Social Science*, 2(4), 556-566.

37 Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., & Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(1), 5-10.

38 George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human relations*, 53(8), 1027-1055.

τους μεταδίδουν τον ενθουσιασμό τους, αναγνωρίζοντας την ανάγκη τους για επαγγελματική ανάπτυξη και προσδίδοντας αξία στο έργο τους³⁹.

Αναλυτικότερα, οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης ενός αποτελεσματικού διευθυντή, που έχουν ισχυρό αντίκτυπο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυθεντικότητα της ηγεσίας του, είναι:

- Ενδοπροσωπικές δεξιότητες, που του επιτρέπουν τη βαθύτερη κατανόηση και τον συντονισμό με τον εαυτό του, καθώς επιχειρεί βαθιές τομές και πρέπει να διατηρήσει την αυτοπεποίθηση και την αισιοδοξία του. Έπειτα, η πνευματική ανεξαρτησία του, η τάση διεκδίκησης, η ηθική δεοντολογία, η πολιτική επίγνωση και η αυτοπραγμάτωση.
- Διαπροσωπικές δεξιότητες, ώστε να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, τα κίνητρα, τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, να τα αξιολογεί ανάλογα με το πλαίσιο και να αναπτύσσει υποστηρικτικές δράσεις. Η διαπροσωπική νοημοσύνη του διαφαίνεται στην ενσωμάτωση ενός ανοιχτού στυλ επικοινωνίας γνωστικών και συναισθηματικών μηνυμάτων και στη δημιουργία συναισθηματικών δεσμών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, που ενισχύουν την αλληλεγγύη και τη συλλογικότητα. Βασική διαπροσωπική δεξιότητα είναι η ενσυναίσθηση, που επιτρέπει την κατανόηση της προοπτικής των εκπαιδευτικών και της διάκρισης των θετικών σημείων της άποψής τους, μέσω της ενεργητικής ακρόασης και ανταπόκρισης, με λεκτικές και εξωλεκτικές πράξεις. Αυτή του δίνει τη δυνατότητα να προσλαμβάνει τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς των μαθητών και να διαμορφώνει, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, ένα υποστηρικτικό και εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον αλληλεπίδρασης. Παράλληλα, χάρη στην κοινωνική επίγνωση και την ευθύνη του απέναντι σε σημαντικά ζητήματα και αξίες της σχολικής ζωής, παρέχει μια δύναμη παρότρυνσης και ανάπτυξης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, μύησής τους στο συνεκτικό όραμα και δέσμευσής τους στους σαφείς στόχους του σχολείου.
- Ευελιξία, ώστε να προσαρμόζεται ικανοποιητικά σε καινοτόμες προσεγγίσεις και νέα δεδομένα, αλλά και να αντιμετωπίζει τις αναταράξεις της σχολικής ζωής, ρυθμίζοντας αποτελεσματικά κάθε δράση και αντίδραση και αναδιαμορφώνοντας τις συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος. Εδώ συμπεριλαμβάνεται η ικανότητα πρόβλεψης και παροχής του αναγκαίου χρόνου, καθώς και λήψης αποφάσεων, για τη δημιουργία, ανάπτυξη και εφαρμογή εναλλακτικών σχεδίων προσέγγισης προβλημάτων και την αξιοποίηση της εμπειρίας για τη διαχείριση παρόμοιων μελλοντικών προκλήσεων, δαπανώντας λιγότερους γνωστικούς πόρους.
- Δεξιότητες απομείωσης του άγχους, αναπτύσσοντας την ικανότητα κατανόησης και ρύθμισης, με αυτοπειθαρχία και υπομονή, σκέψεων, συναισθημάτων

39 Brinia, V., Zimianiti, L., & Panagiotopoulos, K. (2014). The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4_suppl), 28-44.

και ενεργειών, που έχουν έρεισμα σε καταστάσεις φόβου και αβεβαιότητας, προλαμβάνοντας συναισθηματικές εντάσεις και αποκαθιστώντας την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας.

- Ψυχική ανθεκτικότητα, που εξασφαλίζει μια αισιόδοξη στάση, θεωρώντας τις προκλήσεις ως ευκαιρίες δυναμικής δράσης, μαζί με μια ισχυρή αίσθηση αυτοεκτίμησης και επιτυχίας, η αντανάκλαση των οποίων ενισχύει τη συνεπή στάση και παρακίνηση των εκπαιδευτικών, την υπευθυνότητα, τη δημιουργικότητα, τη διερευνητική διάθεση και συντελεί στην οικοδόμηση ανθεκτικών σχολικών κοινοτήτων⁴⁰.

3.2. Στρατηγικές διαχείρισης της αλλαγής του σχολείου από έναν συναισθηματικά νοήμονα διευθυντή

Κάθε οργανωσιακή αλλαγή συνοδεύεται είτε από ορθολογική αντίσταση, δηλαδή απροθυμία των εργαζομένων να εμπλακούν σε αυτή είτε από παράλογη αντίσταση, δηλαδή από την άρνησή τους για ανατροπή της υπάρχουσας κατάστασης⁴¹.

Ομοίως, η διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου, ιδιαίτερα στο αρχικό στάδιο, πυροδοτεί έντονα συναισθήματα άγχους, ανασφάλειας, θυμού, και αντίστασης των εκπαιδευτικών, -με αρνητικό αντίκτυπο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα- ως επακόλουθο πιθανής έλλειψης επαγγελματισμού και ετοιμότητας για τις αλλαγές, απουσίας υποδομών αυτονομίας και συλλογικότητας και ανεπαρκούς επικοινωνίας και εμπιστοσύνης⁴².

Καταρχάς, ένας επιδέξιος διευθυντής δημιουργεί κοινές συναισθηματικές εμπειρίες, που δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να βιώσουν θετικά συναισθήματα, μέσα σε μια ατμόσφαιρα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, συμβάλλοντας στη συναισθηματική προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον⁴³. Παράλληλα, έχει την ετοιμότητα για τις απαιτούμενες διεργασίες που θα ανασυνθέσουν αυτή τη σχέση με τους εκπαιδευτικούς, διαμορφώνοντας συνθήκες συναισθηματικής περιέργειας και ενδιαφέροντος για τους νέους ρόλους τους⁴⁴. Έτσι, αξιοποιώντας στρατηγικές μεταδιάθεσης, με τις οποίες παρουσιάζει προκαταβολικά τα οφέλη των προσπαθειών τους και εκφράζει τη βεβαιότητά του για την αναγκαιότητα και την επιτυχία του εγχειρήματος της αλλαγής και την εμπιστοσύνη του στις ικανότητές τους, ασκεί θετικό αντίτυπο στην προθυμία τους να συμμετέχουν

40 Potter, G. (2011). A Qualitative Exploration of a New Concept in Support of Good Educational Leadership- Emotional Intelligence. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(2), 1-15.

41 Issah, M. (2018). Change Leadership: The role of emotional intelligence. *Sage Open*, 8(3), 1-6.

42 Cai, Q. (2011). Can principals' emotional intelligence matter to school turnarounds? *International Journal of Leadership in Education*, 14(2), 151-179.

43 Stephens, T., & Hermond, D. (2009). The level of emotional intelligence in principals of recognized and acceptable schools. *Academic Leadership: The Online Journal*, 7(3), 17.

44 Beatty, B. (2007). Going through the emotions: Leadership that gets to the heart of school renewal. *Australian journal of education*, 51(3), 328-340.

στην πραγματοποίησή της, και να παραμένουν επικεντρωμένοι στους κοινούς στόχους⁴⁵. Ακόμη, βασισμένος στην εννοιολογική σκέψη, την επαγγελματική αυτογνωσία και τις διαπροσωπικές του δεξιότητες, ενσωματώνει συγκεκριμένες στρατηγικές, για τη διαχείριση της συναισθηματικής σύγχυσης και την οικοδόμηση ενός ανοιχτού περιβάλλοντος επικοινωνίας του οράματος της επιθυμητής σχολικής πραγματικότητας, εντός του οποίου ενισχύεται ο επαγγελματικός αυτοπροσδιορισμός τους. Αυτές είναι:

- Η διαχείριση του προγραμματισμού -με έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα- σχεδιάζοντας με ευελιξία και εποπτεύοντας με διακριτικότητα την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής ζωής, αναγνωρίζοντας και αξιοποιώντας τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών, για την ανάθεση αρμοδιοτήτων και τη συνδρομή τους στην άρση της αντίστασης στην αλλαγή.
- Η ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών, διαμορφώνοντας συμμετοχικές δομές συνυπευθυνότητας και υψηλές προσδοκίες απόδοσης, διοχετεύοντας βελτιωτικά τις συναισθηματικές πληροφορίες για την ενίσχυση των κινήτρων απόδοσης, αναγνωρίζοντας και επιβραβεύοντας την ατομική συνεισφορά τους.
- Η διαχείριση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών, κατευθύνοντάς τους στη δημιουργία και αποδοχή ενός συνεκτικού συστήματος αξιών και κανόνων, στοχεύοντας σε μια κοινή πορεία συναίνεσης και συνευθύνης, ώστε να ταυτιστούν με την κουλτούρα του σχολείου.
- Η διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων, καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς, νοηματοδοτώντας το έργο τους και οικοδομώντας σχέσεις εμπιστοσύνης, θεμελιωμένες στην ευγένεια, την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό της προοπτικής τους.
- Η διαχείριση του άγχους και της ομάδας, διευθετώντας ομαλά διαφωνίες, αναπτύσσοντας ομαδικό πνεύμα και συνεργατικές στρατηγικές διαπραγμάτευσης και γόνιμης επίλυσης προβλημάτων, επενδύοντας στη δημιουργία της αίσθησης κοινότητας στους εκπαιδευτικούς, που συντελεί στην ενεργοποίηση και τη δέσμευσή τους.
- Η διαχείριση της καινοτομίας, προσφέροντας δυνατότητες πειραματισμού και έρευνας, ενθαρρύνοντας και προωθώντας πρωτοβουλίες, νέες ιδέες και δράσεις, που μπορούν να υλοποιηθούν στο σχολικό πλαίσιο.
- Η διαχείριση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, θεμελιωμένης στη θεωρία της «εγγενούς αξίας» του ανθρώπινου κεφαλαίου, παρέχοντάς τους ποιοτικές ευκαιρίες πρόσκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, που εγγυώνται την προσωπική και οργανωσιακή επιτυχία και δυνατότητες ανάδειξης των εν δυνάμει ηγετών, για την απόκτηση ικανών συνεργατών στο εγχείρημα της αλλαγής.

45 Hamidi, F., & Azizi, F. (2012). Relationship between emotional intelligence and leadership styles of principals in high schools. *International Journal of Vocational and Technical Education*, 4(4), 60-67.

- Η διαχείριση της συνεχούς βελτίωσης, αναπροσαρμόζοντας το σχολείο στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, καθορίζοντας με σαφήνεια τους νέους ρόλους των εκπαιδευτικών, καθώς και ό,τι χρήζει βελτίωσης και καλλιεργώντας ένα σχολικό κλίμα ανάπτυξης, παροχής ποιοτικών οραμάτων, κινήτρων και ενθάρρυνσής τους, ώστε να ανταποκριθούν επαρκώς στις νέες προκλήσεις.
- Η διαχείριση της ανταγωνιστικότητας και της αποτελεσματικότητας, λειτουργώντας ως πρότυπο που εμπνέει, διαμορφώνοντας μια ισχυρή σχολική κουλτούρα συνεργασίας, υποστηρίζοντας τις συστηματικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών να αντεπεξέλθουν στο απαιτητικό τους έργο και εφαρμόζοντας προγραμματισμένες ενέργειες για τη βελτιστοποίηση της σχολικής μονάδας, προκειμένου να καταστεί βιώσιμη και ανταγωνιστική.
- Η διαχείριση του μέλλοντος της σχολικής μονάδας, επικοινωνώντας ένα σαφώς προσδιορισμένο όραμα για το μέλλον του σχολείου, που εμπνέει και κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς στην αποδοχή των κοινών στόχων, επιτυγχάνοντας, μέσα από τη συλλογική αυτεπίγνωση, τη συναισθηματική αφοσίωσή τους, ώστε να συγχρονίσουν τις επαγγελματικές προσδοκίες τους με την ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού και να ενσωματώσουν εκούσια συγκεκριμένους τρόπους δράσης, που προσδίδουν μια ξεχωριστή επαγγελματική ταυτότητα στο σχολείο τους⁴⁶.

Στο ίδιο πλαίσιο, ενσωματώνει τη μετασχηματιστική στρατηγική του «εσωτερικού μάρκετινγκ» διασφαλίζοντας την ποιότητα της σχολικής ζωής και επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να βιώσουν εργασιακή ικανοποίηση, καθώς και την αίσθηση του μέλους της κοινότητας, της ενότητας και της ταύτισης με την ομάδα, ώστε ενισχύοντας την ψυχική ευεξία και τη δέσμευσή τους, να γίνουν πιο αποδοτικοί στο εκπαιδευτικό τους έργο⁴⁷.

Με όλες αυτές τις δυναμικές, οι συναισθηματικά νοήμονες διευθυντές ευθυγραμμίζουν τις πρακτικές και την πολιτική του σχολείου με τη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και παρέχουν τον σαφή προσανατολισμό για την πραγμάτωσή της, μέσα από τον καθορισμό ενιαίων στόχων και την εφαρμογή νέων προγραμμάτων σπουδών. Συγχρόνως, λειτουργούν ως μέντορες στη διάρκεια αυτής της μεταβατικής διαδικασίας και μεσολαβούν για την ευημερία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς η έκφραση, η επίδειξη και η αφομοίωση, από τη δημιουργική σκέψη, των συναισθημάτων τους δημιουργούν κανάλια διαπροσωπικής επικοινωνίας, αλλά κυρίως αποτελούν κίνητρα αυτοαποτελεσματικότητας, που βελτιστοποιούν τις διεργασίες της διδασκαλίας και της μάθησης⁴⁸. Αυτές οι

46 Brinia, V., Zimianiti, L., & Panagiotopoulos, K. (2014). The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4_suppl), 28-44.

47 Hartley, D. (2004). Management, leadership and the emotional order of the school. *Journal of Education Policy*, 19(5), 583-594.

48 Blaik Hourani, R., Litz, D., & Parkman, S. (2021). Emotional intelligence and school leaders: Evidence from Abu Dhabi. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 493-517.

υποστηρικτικές συμπεριφορές, που αποτελούν μετρήσιμους δείκτες αξιολόγησης συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, καθοδηγώντας σε υψηλότερα επιτεύγματα τη σχολική κοινότητα, καθιστούν αποτελεσματικούς τους διευθυντές, εφόσον επιτυγχάνουν τους σχολικούς στόχους, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού, μέσα από τη διαμόρφωση αποδοτικών εργασιακών σχέσεων⁴⁹.

4. Συμπεράσματα

Αναντίλεκτα, τα συναισθήματα νοηματοδοτούν τις αυθεντικές σχέσεις, ενυπάρχουν σε κάθε έκφανση της σχολικής ζωής, όπως και στην πρακτική της ηγεσίας. Στις μέρες μας, η αποκλειστικά ορθολογική ηγεσία θεωρείται αναποτελεσματική, αν δεν συμπληρώνεται από ικανότητες συναισθηματικής διαχείρισης, που θεωρούνται ζωτικές για ουσιαστικές συστημικές αλλαγές.

Συναισθηματικό καθήκον του διευθυντή είναι να εκφράζει ξεκάθαρα τα συναισθήματά του μέσα από τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας του και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να πράξουν ανάλογα και συνάμα να είναι σε θέση να αξιοποιεί τις συναισθηματικές ενδείξεις, τις αναδυόμενες ευκαιρίες, τις προκλήσεις, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ευνοϊκών στάσεων απέναντι στην αλλαγή. Επιπλέον, παραμερίζοντας προσωπικές διενέξεις και αποτελώντας τη «συλλογική ψυχή» του σχολικού οργανισμού, να συγχρονίζει με τους κοινούς στόχους του σχολείου τις ατομικές δυσαρμονίες, προκειμένου να επιτυγχάνει υψηλούς στόχους ποιότητας και απόδοσης. Αυτό πραγματώνεται καθώς οι εκπαιδευτικοί μετακινούνται από την απομόνωση στη συλλογικότητα, την ομαδική εργασία, τη συνυπευθυνότητα και την πλήρη ενεργοποίηση των δυνατοτήτων τους, ώστε το σχολείο να μετασηματιστεί σε συνεκτικό και αυτόνομο οργανισμό παροχής ποιοτικών υπηρεσιών στους μαθητές. Ωστόσο, είναι ευνόητο ότι οι διευθυντές, για να λειτουργήσουν ως καταλύτες της αλλαγής, θα πρέπει να αναγνωρίσουν την ανάγκη να αλλάξουν πρώτα οι ίδιοι και να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς, που σαφώς αλλάζουν, συμμετέχοντας στις διεργασίες της αλλαγής.

Προκειμένου όμως, να ευδοκιμήσει η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών, χρειάζεται τα νέα προγράμματα σπουδών να προάγουν πολιτικές πρακτικές προς μια ανθρωποκεντρική κατεύθυνση του σχολικού οργανισμού, διαμορφώνοντας ανάλογες στάσεις της σχολικής ηγεσίας. Τέτοιες είναι διαδικασίες και συστήματα που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη δομών κοινής διοίκησης, την επαγγελματική λογοδοσία, τη διασφάλιση ποιότητας, τον αυτοπροσδιορισμό, την ηθική υπευθυνότητα, την επικοινωνία και τις θετικές αλληλεπιδράσεις, την ανάπτυξη εγγενών κινήτρων και αυτοαποτελεσματικότητας, τη διαχείριση του εργασιακού άγχους και την επαγγελματική δέσμευση. Επιπροσθέτως, οι δεξιότητες

49 Rosete, D., & Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(5), 388-399.

της συναισθηματικής νοημοσύνης θα πρέπει να συμπεριληφθούν στα απαραίτητα κριτήρια για την επιλογή και την ανάπτυξη δυνητικά ικανών σχολικών ηγετών.

Συμπερασματικά, οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης επιδρούν στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά και τις πρακτικές του διευθυντή και η ανάπτυξή τους προωθεί σημαντικά την επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών και την ανανέωση του σχολείου, μέσα από τη δημιουργία ενός ανοιχτού σχολικού οικοσυστήματος, με ισορροπημένες συνεργατικές σχέσεις, ποιοτική διδασκαλία, βιωματική και ενεργητική μάθηση. Ένας διευθυντής που αποσκοπεί στην εκ βαθέων αναδιάρθρωση του σχολείου, έχοντας ως σημείο αναφοράς τις συναισθηματικές εμπειρίες του κατά την άσκηση της εξουσίας του, αναπτύσσει ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον, όπου οι επαγγελματίες της γνώσης ανακαλύπτουν τον εαυτό τους, κατανοούν τους μαθητές τους και τα κοινωνικά και συναισθηματικά πλαίσια μέσα στα οποία ασκούν το έργο τους, με νέους τρόπους. Επιπλέον, μέσα από το μοίρασμα των συναισθημάτων και του κοινού τρόπου θέασης των πραγμάτων, συνεισφέρει στη συναισθηματική και λογική αλληλοκατανόηση των μελών της σχολικής κοινότητας.

Τελικά, με όλους αυτούς τους τρόπους διάχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης του σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής, που προάγουν την αυτοεκπλήρωση και τη συλλογική αυτεπίγνωση, δύναται ένας διευθυντής, που κατέχει σε βάθος την «τέχνη της ηγεσίας», βάζοντας την προσωπική σφραγίδα του στο ήθος του σχολείου του, να εμπνεύσει και να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς, να συν-εργαστούν για τις προτεινόμενες αλλαγές, μετασχηματίζοντας το σχολείο σε «συναισθηματικά ευφυή» σχολικό οργανισμό, με επίκεντρο τη μάθηση.

Βιβλιογραφία

- Ayiro, L. P. (2009). An analysis of emotional intelligence and the performance of principals in selected schools in Kenya. *Advances in Developing Human Resources*, 11(6), 719-746.
- Beatty, B. R. (2000). *The emotions of educational leadership: breaking the silence*. *International Journal of Leadership in Education*, 3(4), 331-35.
- Beatty, B. (2007). Going through the emotions: Leadership that gets to the heart of school renewal. *Australian journal of education*, 51(3), 328-340.
- Benson, R., Fearon, C., McLaughlin, H., & Garratt, S. (2014). Investigating trait emotional intelligence among school leaders: Demonstrating a useful self-assessment approach. *School Leadership & Management*, 34(2), 201-222.
- Blaik Hourani, R., Litz, D., & Parkman, S. (2021). Emotional intelligence and school leaders: Evidence from Abu Dhabi. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 493-517.

- Brinia, V., Zimianiti, L., & Panagiotopoulos, K. (2014). The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4_suppl), 28-44.
- Cai, Q. (2011). Can principals' emotional intelligence matter to school turnarounds? *International Journal of Leadership in Education*, 14(2), 151-179.
- Cliffe, J. (2011). Emotional intelligence: A study of female secondary school headteachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(2), 205-218.
- Farahbakhsh, S. (2012). The role of emotional intelligence in increasing quality of work life in school principals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 31-35.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human relations*, 53(8), 1027-1055.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*, 1(1), 27-44.
- Gray, D. (2009). Emotional Intelligence and School Leadership. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(4), n4.
- Greenockle, K. M. (2010). The new face in leadership: Emotional intelligence. *Quest*, 62(3), 260-267.
- Grunes, P., Gudmundsson, A., & Irmer, B. (2014). To what extent is the Mayer and Salovey (1997) model of emotional intelligence a useful predictor of leadership style and perceived leadership outcomes in Australian educational institutions? *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 112-135.
- Hackett, P. T., & Hortman, J. W. (2008). The Relationship of emotional competencies to transformational leadership: Using a corporate model to assess the dispositions of educational leaders. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 8(1), 92-111.
- Haefliger, S. (1998). Working with emotional intelligence. Author Daniel Goleman. Bantam books.
- Hamidi, F., & Azizi, F. (2012). Relationship between emotional intelligence and leadership styles of principals in high schools. *International Journal of Vocational and Technical Education*, 4(4), 60-67.
- Hartley, D. (2004). Management, leadership and the emotional order of the school. *Journal of Education Policy*, 19(5), 583-594.
- Hidayat, S. (2016). Analysis of the Emotional Intelligence influences, Leadership Style, and Interpersonal Communication on the Decision Making by Principals of state junior high schools in South Jakarta, Indonesia. *International Journal of Latest Research in Science and Technology*, 3(4), 22-30.

- Humphrey, R. H. (2002). The many faces of emotional leadership. *The leadership quarterly*, 13(5), 493-504.
- Iordanoglou, D. (2007). The teacher as leader: The relationship between emotional intelligence and leadership effectiveness, commitment, and satisfaction. *Journal of Leadership Studies*, 1(3), 57-66.
- Issah, M. (2018). Change Leadership: The role of emotional intelligence. *Sage Open*, 8(3), 1-6.
- Kerr, R., Garvin, J., Heaton, N., & Boyle, E. (2006). Emotional intelligence and leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(4), 265-279.
- Maulding, W. S., Peters, G. B., Roberts, J., Leonard, E., & Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. *Journal of Leadership Studies*, 5(4), 20-29.
- Maulod, S. A., Piaw, C. Y., Alias, S., & Wei, L. M. (2017). Relationship between principals' emotional intelligence and instructional leadership practices in Malaysian secondary schools. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 4(3), 122-129.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications". *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2012). What is emotional intelligence and why does it matter? *Cambridge Handbook of Intelligence*, 528-54.
- Mills, L., & Rouse, W. (2009). Does research support new approaches for the evaluation of school leaders: Using emotional intelligence in formative evaluation. *NCPEA Education Leadership Review*, 10(2), 41-48.
- Moore, B. (2009). Emotional intelligence for school administrators: a priority for school reform? *American Secondary Education*, 37(3), 20-28.
- Oplatka, I. (2017). Empathy regulation among Israeli school principals: Expression and suppression of major emotions in educational leadership. *Journal of School Leadership*, 27(1), 94-118.
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., & Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(1), 5-10.
- Potter, G. (2011). A Qualitative Exploration of a New Concept in Support of Good Educational Leadership--Emotional Intelligence. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(2), 1-15.
- Rosete, D., & Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(5), 388-399.
- Stephens, T., & Hermond, D. (2009). The level of emotional intelligence in principals of recognized and acceptable schools. *Academic Leadership: The Online Journal*, 7(3), 17.

- Tatlah, I. A., & Aslam, T. M. (2012). Emotional intelligence and transformative leadership style of principals in high schools. *International Journal of Asian Social Science*2(4), 556-566.
- Wirawan, H., Tamar, M., & Bellani, E. (2019). Principals' leadership styles: the role of emotional intelligence and achievement motivation. *International Journal of Educational Management*, 33(5), 1094-1105.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Ελένη Καραγιάννη** είναι πτυχιούχος της κλασικής φιλολογίας του ΕΚΠΑ και εργάζεται στη δημόσια εκπαίδευση. Παράλληλα, είναι κάτοχος του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης του ΔΠΘ «Εξειδίκευση στις ΤΠΕ και Ειδική Αγωγή-Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης».

Ζωγραφιστού Αικατερίνη Δρακούλη Αθανασία

Η ανάγνωση της λογοτεχνίας ως ισχυρό μέσο επίτευξης της «αποτελεσματικής» μάθησης: μελέτη περίπτωσης¹

Περίληψη

Η παρούσα εργασία καταγράφει την πορεία μίας μελέτης περίπτωσης που έλαβε χώρα στο πλαίσιο του πρωτότυπου διδακτικού-μαθησιακού εγχειρήματος «*Διαβάζοντας Καζαντζάκη στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση*» στο οποίο συμμετείχε ομάδα ενήλικων μαθητών του Γενικού Εσπερινού Λυκείου Ηρακλείου με την καθοδήγηση της φιλολόγου τους, στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Καταδεικνύεται στο άρθρο ότι η αξιοποίηση της Λέσχης Ανάγνωσης των έργων του παγκοσμίου κύρους Κρητικού συγγραφέα, ως μέσο μάθησης με υποκατάσταση, οδήγησε τους συμμετέχοντες διδασκόμενους στην “αποτελεσματική” μάθηση σε γνωστικό, ψυχοκινητικό και συναισθηματικό επίπεδο. Επιπλέον, αναλύονται τα μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία επιτεύχθηκαν και προτείνεται η περαιτέρω αξιοποίηση του ελκυστικού αναγνωστικού υλικού της πεζογραφίας του Ν. Καζαντζάκη στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση.

¹ Η παρούσα ανακοίνωση απέσπασε έπαινο πρωτότυπης διδακτικής – εκπαιδευτικής πρότασης στο 6ο Επιστημονικό Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (ΙΑΚΕ) με θέμα Επικοινωνία, Πληροφόρηση, Ενημέρωση και Εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα, που πραγματοποιήθηκε στο Ηράκλειο Κρήτης 10-12 Ιουλίου 2020.

Λέξεις-κλειδιά: μάθηση με υποκατάσταση, Λέσχη Ανάγνωσης έργων του Ν. Καζαντζάκη, “αποτελεσματική” παιδευτική διαδικασία

Reading literature as a powerful means of achieving “effective” learning: a case study

Abstract

The present study illustrates the course of a case study that was conducted in the context of the original teaching-learning project “Reading Kazantzakis at the Secondary and Higher Education” in which a group of adult students of the General Evening High School in Heraklion participated with the guidance of their teacher of Greek Language in the subject of Literature. The article demonstrates that the utilization of the Reading Club of the Literature works of the world-famous Cretan author, as a means of substitution learning, led the participants to the “effective” learning on a cognitive, psychomotor and emotional level. In addition, the achieved learning outcomes are analyzed and further utilization of the attractive reading material of N. Kazantzakis’s prose in Greek public education is proposed.

Keywords: substitution learning, N. Kazantzakis Reading Club, “effective” educational process

1. Εισαγωγή

Η «αποτελεσματική» μάθηση αποτελεί ουσία της εκπαιδευτικής πράξης. Με γνώμονα αυτό και με βάση τη διδακτική μας εμπειρία προσπαθήσαμε να δώσουμε σχετικές απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν το εάν και το κατά πόσο ο συνήθης τρόπος διδασκαλίας της λογοτεχνίας στις αίθουσες του ελληνικού δημόσιου σχολείου αποδίδει τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, ιδιαίτερος όταν πρόκειται για ένα ιδιαίτερο κοινό, όπως είναι οι ενήλικες διδασκόμενοι, καθώς και το εάν θα ήταν πρόσφορο να αναζητηθεί ένας εναλλακτικός διδακτικός δρόμος. Με τη δυνατότητα που μας έδωσε η Λέσχη Ανάγνωσης Έργων του Νίκου Καζαντζάκη και με τη συνεισφορά της κατάλληλης βιβλιογραφίας, ελληνικής και ξένης, επιχειρήσαμε να δώσουμε σχετικές απαντήσεις στην υπόθεση εργασίας που κάναμε, από την οποία προέκυψε το θέμα της παρούσας μελέτης.

Η μελέτη διαρθρώνεται σε εννέα διακριτά τμήματα, αρχής γενομένης από την Εισαγωγή. Η ανάπτυξη του θέματος ξεκινά με τον ορισμό της “αποτελεσματικής” μάθησης και τους στόχους που θα πρέπει να επιτευχθούν στο πλαίσιο της. Στη συνέχεια παρατίθενται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κοινού των ενηλίκων διδασκόμενων και επεξηγούνται οι λόγοι που τους καθιστούν ένα δύσκολο κοινό για την επίτευξη “αποδοτικής” μάθησης: γίνεται, έτσι, πιο κατανοητή η ομάδα-στόχος

της μελέτης η οποία απαρτίζεται από ενήλικες μαθητές της Α' τάξης του Εσπερινού Λυκείου Ηρακλείου, καθώς και η προσπάθεια της φιλόλογου τους να καταστήσει τους μαθητές “της” επαρκείς αναγνώστες με υψηλό βαθμό γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Ακολουθούν, αφενός η παρουσίαση του σχεδιασμού ενός πρωτότυπου σεναρίου διδασκαλίας της λογοτεχνίας (η συμμετοχή των προαναφερθέντων μαθητών στη Λέσχη Ανάγνωσης Έργων του Νίκου Καζαντζάκη) και, αφετέρου, η υλοποίησή του. Καταγράφεται, στη συνέχεια, η θετική αντίδραση των διδασκόμενων, τα μαθησιακά αποτελέσματα που κατεγράφησαν διαμέσου της παρατήρησης και αποτιμούνται οι παράγοντες που συνέβαλλαν στην “επιτυχή” έκβαση της εν λόγω δράσης της Λέσχης Ανάγνωσης. Η πρόταση για περαιτέρω αξιοποίηση της Λέσχης Ανάγνωσης Έργων του Νίκου Καζαντζάκη, ως ιδιαίτερα χρήσιμο μέσο μάθησης με υποκατάσταση στα δημόσια σχολεία της Κρήτης, ολοκληρώνει την παρούσα μελέτη.

2. «Επιτυχής» εκπαιδευτική διαδικασία

Κάθε εκπαιδευτική διαδικασία αναφορικά με οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο ή εισαγόμενο μπορεί να θεωρηθεί ως “αποτελεσματική” και “αποδοτική” όταν εκ μέρους των διδασκόμενων επιτυγχάνεται: α. υψηλός βαθμός διείσδυσης της νέας γνώσης [γνωστικό επίπεδο/cognitive level], β. ανάπτυξη δεξιοτήτων οι οποίες τους καθιστούν ικανούς να διαχειρίζονται με επιτυχία νέες καταστάσεις και να ανταποκρίνονται σε απαιτήσεις συναφείς του γνωστικού εισαγόμενου [ψυχοκινητικό επίπεδο/psychomotor level] και γ. μεταβολή και επαναπροσδιορισμός προς επιθυμητή κατεύθυνση “στάσεων”, «του αισθήματος» με άλλα λόγια «υπέρ ή κατά για κάτι»², συμπεριφορών και προτιμήσεών τους, σύμφωνα με αυτά που έχουν διδαχθεί και κατακτήσει [συναισθηματικό επίπεδο/affective level]³. Σε αυτό το πλαίσιο ιδιαίτερη σημασία αποκτούν όχι μόνο το προσφερόμενο διδακτικό εισαγόμενο και το κατά πόσο αυτό έχει κατακτηθεί, αλλά και το “τι” μπορούν να κάνουν οι διδασκόμενοι με τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις καθώς και οι συναισθηματικές τάσεις που έχουν υιοθετηθεί από αυτούς, ως απόρροια εμπειριών και βιωμάτων, που δύνανται να επηρεάσουν έντονα, βαθιά και επαναλαμβανόμενα την ανθρώπινη συμπεριφορά⁴.

Σαφώς η επιτυχής εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι απλή υπόθεση, καθώς πρόκειται για ένα σύνθετο και πολυδιάστατο εγχείρημα απόρροια ποικίλων παραγόντων, ανάμεσα στους οποίους: ο φορέας διοργάνωσης του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος, τα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας,

2 Remmers, H.H., Gage N.L., Rummel, J.F. (1965), *A Practical Introduction to Measurement and Evaluation Hardcover*: New York: Harper and Row, p. 306.

3 Mehrens, W.A., Lehmann, I.J. (1978), *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*. 2nd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.

4 Αθανασίου, Α. (2000), *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: [χ. εκδ.], σ. 44.

χρηματοοικονομικοί και μαθησιακοί πόροι, ιδέες, αντιλήψεις και πεποιθήσεις, “ανάγκες”, προσδοκίες και στόχοι, διαδικασίες σχεδιασμού, οργάνωσης και λειτουργίας, χωροχρονικοί παράγοντες διεξαγωγής, ασπαζόμενες διδακτικές προσεγγίσεις, υιοθετούμενες μέθοδοι, τεχνικές και στρατηγικές, αξιοποιούμενα μέσα υλοποίησης, ζητήματα διδακτέας ύλης, αξιολόγησης, βαθμίδας εκπαίδευσης, ηλικίας και μαθησιακού επιπέδου των διδασκομένων, βαθμού συνοχής, διαδραστικότητας και συνεργατικότητας των μελών της εκάστοτε εκπαιδευτικής ομάδας⁵.

3. Η εκπαίδευση σε ενήλικες

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των ενήλικων ατόμων, νοούμενη ως «το σύνολο των δραστηριοτήτων τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης που διεξάγονται από ενήλικες μετά από χρονική διακοπή που ακολουθεί την ολοκλήρωση ή την αποχώρηση από την αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση»⁶, η επίτευξη της “αποτελεσματικής” μάθησης φαντάζει ένα εγχείρημα ακόμα πιο πολύπλοκο και περίτεχνο, καθώς σε όλες τις παραπάνω παραμέτρους οφείλουμε να συνυπολογίσουμε μια σειρά από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, σε επίπεδο υφής (κινήτρων συμμετοχής και προσδοκιών), επίγνωσης, αναγκών και στοχοθεσίας, τα οποία διαφοροποιούν αισθητά την εκπαίδευση των ενηλίκων από αυτή των ανήλικων μαθητών και τα οποία ενδέχεται να δυσκολέψουν, ή/και να παρακωλύσουν την επίτευξη μιας “αποδοτικής” παιδευτικής διαδικασίας.

Οι ανήλικοι, όντως, στη μεγάλη τους πλειοψηφία, βιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία ως αυτονόητη και “φυσική”, καθώς η μαθητική ιδιότητα είναι συνυφασμένη με την ηλικία και τις υποχρεώσεις τους. Οι ενήλικοι, αντιθέτως, εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή υπό όρους και προϋποθέσεις. Επίσης, οι στόχοι που θέτονται για τους ανήλικους μαθητές είναι αρκετά αόριστοι και ασαφείς (είτε “γιατί πρέπει να μορφωθούν”, είτε “για να μπορέσουν να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο”, “για να αποκτήσουν προσόντα και επαγγελματικά εφόδια”, είτε “επειδή έτσι κάνουν όλοι κατ’ αυτήν την περίοδο της ζωής τους”,...): η συμμετοχή, αντιθέτως, των ενηλίκων είναι προαιρετική και, συνεπώς συνειδητή επιλογή η οποία τους ωθεί να αναζητήσουν τον λόγο που θα πρέπει να δαπανήσουν χρόνο και ενέργεια, πολύ συχνά, και χρήμα, στη δια βίου μάθηση. Τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων συνδέονται άλλοτε με λόγους επαγγελματικούς (για την

5 Milioni, G. & Drakouli, A. (2019), L'importanza della progettazione dei programmi dell' insegnamento-apprendimento di una lingua straniera (pianificazione a lungo termine) nel prosesso educativo. In *L'italianistica nel terzo millennio: le nuove sfide nelle ricerche linguistiche, letterarie e culturali*-Atti del Convegno internazionale 60 anni di studi italiani all' università “ SS. Cirillo e Metodio” di Skopje, Skopje, 27-28 settembre 2019 (in stato di pubblicazione), p.p 1-12. Skopje: Università SS. Cirillo e Metodio” di Skopje.

6 National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy. (2010), Final report for: Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring of the sector'. http://languageforwork.ecml.at/Portals/48/documents/lfw-web_item-3a_nrdc_europeanadult-learning-glossary-rept_en.pdf. Accessed 20/7/2015, σ.σ. 6-7.

απόκτηση προσόντων για την επαγγελματική τους αποκατάσταση ή ανέλιξη), ή με λόγους κοινωνικούς (για την εκπλήρωση νέων κοινωνικών ρόλων, όπως η ένταξη σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον ή κοινωνική ομάδα) ακόμα και με λόγους προσωπικούς (ατομική ανάπτυξη και βελτίωση). Έτσι, τόσο οι γενικοί όσο και οι ειδικοί στόχοι των ενηλίκων-διδασκομένων, είτε έχουν καθαρά προσωπικό χαρακτήρα και αποσκοπούν στην ευχάριστη δραστηριοποίηση και εποικοδομητική ανάπτυξη χωρίς σαφή απαίτηση επαγγελματικής φύσης (σπανιότερα), είτε (συχνότερα) επικεντρώνονται στις ανάγκες της κοινωνίας στην οποία ζουν και στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Επιπροσθέτως, οι εμπειρίες των ενηλίκων (επαγγελματικές, κοινωνικές ή/και προσωπικές) καθώς και οι αποκρυσταλλωμένες πεποιθήσεις και “στάσεις” τους σχετικά με την εκπαίδευση και τους τρόπους μάθησης, τους καθιστούν μία ιδιαίτερων απαιτήσεων ομάδα-στόχο της παιδευτικής διαδικασίας.

Κατά συνέπεια, πολλές και ποικίλης φύσης είναι οι «ανεπιθύμητες παρενέργειες»⁷, οι οποίες ενδέχεται να παρεισφρήσουν στην παιδευτική διαδικασία κατά τη διεξαγωγή προγραμμάτων εκπαίδευσης/κατάρτισης ενηλίκων διδασκομένων και να δημιουργήσουν δυσάρεστες καταστάσεις που ξεκινούν από την εξουδετέρωση των κινήτρων μάθησης και φτάνουν ως την απώλεια του αρχικού κινήτρου και, κάποιες φορές, ακόμα και την (προσωρινή ή μόνιμη) εγκατάλειψη του εκπαιδευτικού προγράμματος.

4. Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γενικό Εσπερινό Λύκειο Ηρακλείου Κρήτης

Η κ. Δέσποινα Πιταροκοίλη, φιλόλογος στο Γενικό Εσπερινό Λύκειο Ηρακλείου Κρήτης, μια ιδιαίτερα ικανή εκπαιδευτικός η οποία χαρακτηρίζεται από αγάπη προς το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει καθώς και για τους μαθητές που κάθε χρόνο αναλαμβάνει να μορφώσει, επιδιώκει διαρκώς να οδηγεί τους μαθητές της στην κατάκτηση της “αποτελεσματικής” μάθησης. Διαρκής στόχος της είναι να καταστήσει τους διδασκομένους της όσο το δυνατόν πιο επαρκείς αναγνώστες της ελληνικής και παγκόσμιας λογοτεχνικής παραγωγής και ικανούς χρήστες της ελληνικής γλώσσας μέσα σε ένα μαθητοκεντρικό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από τη συνειδητή ενεργητική συμμετοχή στην παιδευτική λειτουργία, τη συνεργατικότητα, τη διάδραση και την αλληλεπίδραση των μελών της κάθε εκπαιδευτικής ομάδας.

Το έργο της κας Πιταροκοίλη δεν φαίνεται να είναι ούτε ιδιαίτερα εύκολο, ούτε ιδιαίτερα απλό. Έχει να αντιμετωπίσει αντικειμενικές δυσκολίες και πολλούς περιορισμούς (όπως η προκαθορισμένη διδακτέα και, στη συνέχεια, εξεταστέα ύλη, οι περιορισμένες ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας, τα πολύ συγκεκριμένα παρεχόμενα βιβλία και έντυπα, τα συχνά ανεπαρκή υλικοτεχνικά μέσα, η αρνητικά επιφορτισμένη αξιολόγηση παραδοσιακού τύπου, κλπ.) που

7 Mager, R.F. (1985), *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 1.

πηγάζουν από το καθ' ολοκληρία κεντρικά ελεγχόμενο και εξετασιοκρατικό χαρακτήρα ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και που ενδέχεται να δυσχεράνει το έργο οποιουδήποτε εκπαιδευτικού κάθε δημόσιου σχολείου. Έχει, επίσης, να διαχειριστεί τις ιδιαιτερότητες που έχει ένα νυκτερινό σχολείο (βραδινές ώρες μαθημάτων μετά από ποικίλες και κοπιώδεις ημερήσιες δραστηριότητες για τους διδασκόμενους, ηλικιακή διαφορά ανάμεσα τους, διαφορές στις εμπειρίες που έχει βιώσει ο καθένας, κλπ.), οι οποίες, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, δρουν δυσλειτουργικά και προς τη διδακτική και τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπροσθέτως η φιλόλογος του Γενικού Εσπερινού Λυκείου Ηρακλείου Κρήτης, απευθύνεται σε ένα μαθητικό κοινό πολύ διαφορετικό από αυτό που συναντούμε στην πλειοψηφία των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας. Πρόκειται για άτομα με ηλικία, ψυχοσωματική νοημοσύνη και υποχρεώσεις “μεγάλων” σε ρόλο “μικρών”, μαθητών και μαθητριών λυκείου. Είναι ενήλικοι διδασκόμενοι, ηλικίας που ποικίλει (από 20, 25 έως 45ετών, κάποιες φορές και παραπάνω), εργαζόμενοι (απασχολούμενοι κατά βάση σε χειρωνακτικά επαγγέλματα) ή άνεργοι, κάποιοι με οικογένειες και παιδιά, ενίοτε και με εγγόνια.

Στο πλαίσιο αυτό, η συνεργασία με την *Διεθνή Εταιρεία Φίλων Ν. Καζαντζάκη* (εφεξής ΔΕΦΝΚ) φαινόταν ότι θα μπορούσε να παρέχει εξαιρετική βοήθεια στην επίτευξη των τιθέμενων (από την εκπαιδευτική ομάδα των τμημάτων της κας Πιταροκοίλη) διδακτικών/μαθησιακών στόχων στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Η ΔΕΦΝΚ, διεθνές πολιτιστικό σωματείο το οποίο ιδρύθηκε στη Γενεύη της Ελβετίας, το 1988, από τον τωρινό πρόεδρο της κ. Γιώργο Στασινάκη παρουσία της Ελένης Καζαντζάκη και του Γιώργου Ανεμογιάννη -ιδρυτή του Μουσείου Καζαντζάκη-, με κύριο σκοπό την προώθηση, με διάφορους τρόπους (διαλέξεις, συνέδρια, μελέτες, διαγωνισμούς...) του έργου του Νίκου Καζαντζάκη (1883-1957). Σήμερα, 32 χρόνια μετά την ίδρυσή της η ΔΕΦΝΚ δραστηριοποιείται σε περισσότερες από 130 χώρες ανά την υφήλιο καταγράφοντας περί τις 9.000 μέλη και στις πέντε ηπείρους⁸.

Στο τμήμα του Ηρακλείου Κρήτης (στην Κρήτη λειτουργούν τμήματα στις πρωτεύουσες και των υπόλοιπων τριών νομών) λειτουργεί συστηματικά, *Λέσχη Ανάγνωσης έργων του Ν. Καζαντζάκη*, όπου τα μέλη της Εταιρείας στο Ηράκλειο (με γενική συντονίστρια την Πολιτισμολόγο, Διδάκτορα του Νεοελληνικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Montpellier III – Paul Valéry και μέλος της Συντονιστικής Επιτροπής της ΔΕΦΝΚ κ. Κατερίνα Ζωγραφιστού και συνυπεύθυνες για τα οργανωτικά θέματα τις κκ. Σοφία Νταλαμπέκη και Μαρία Ζαχαριάκη), για δεύτερη χρονιά, σε προγραμματισμένες συναντήσεις, διαβάζουν ξανά, κάθε φορά ένα από τα έργα που μας κληροδότησε ο παγκόσμιος απήχησης Κρητικός συγγραφέας, το παρουσιάζουν δημοσίως και το σχολιάζουν.

8 Πληροφορίες διαθέσιμες στον επίσημο ιστότοπο της Διεθνούς Εταιρείας Φίλων Νίκου Καζαντζάκη: βλ. Société Internationale des amis de Nikos Kazantzakis, στο <http://amis-kazantzaki.ghttp://amis-kazantzaki.gr>.

5. Ένα πρωτότυπο σενάριο διδασκαλίας της λογοτεχνίας

Η αρχική πρόταση συνεργασίας ανάμεσα στο Εσπερινό Γενικό Λύκειο Ηρακλείου και της ΔΕΦΝΚ ήταν η συμμετοχή στην *Λέσχη Ανάγνωσης* όσων μαθητών το επιθυμούσαν από τα δύο τμήματα της Α' τάξης του Εσπερινού Λυκείου τα οποία είχε αναλάβει η κα Πιταροκοίλη στο μάθημα της Λογοτεχνίας κατά το σχ. έτος 2018/19. Η πρόταση “αγκαλιάστηκε” και υποστηρίχθηκε εμπράκτως με ένθερμο τρόπο και από τη Λυκειάρχη του σχολείου, κ. Αντωνία Μαρμαρέλη.

Καθήκον των συμμετεχόντων μαθητών στο εγχείρημα αυτό ήταν να ενεργήσουν ως μέλη της αναγνωστικής ομάδας το οποίο σήμαινε ότι, κατά την προκαθορισμένη συνάντηση (η οποία πραγματοποιήθηκε εν τέλει στις 23 Οκτωβρίου του 2018) ο κάθε και η κάθε μαθήτρια (μέσα σε διάστημα δύο περίπου μηνών) όφειλε να έχει διαβάσει κατά μόνας το προεπιλεγόμενο έργο του Νίκου Καζαντζάκη *Όφης και κρίνο* του οποίου δέκα δωρεάν αντίτυπα παρείχε στο σχολείο η ΔΕΦΝΚ προς διευκόλυνση της ανάγνωση του έργου εκ μέρους των μαθητών. Στη συνέχεια, όφειλαν να παρευρεθούν στη βραδιά της *Λέσχης* όπου ένα μέλος της Εταιρείας θα αναλάμβανε την παρουσίαση του μελετώμενου έργου και της βιογραφίας του συγγραφέα καθώς και το συντονισμό της συζήτησης η οποία θα ακολουθούσε, κατά την οποία ο κάθε παρευρισκόμενος θα ήταν ελεύθερος να διατυπώσει απόψεις, ερωτήσεις ή απορίες ή/και να ζητήσει διευκρινήσεις για δυσνόητα σημεία του έργου.

Στη δράση αυτή προθυμοποιήθηκαν να συμμετέχουν 15 μαθητές που τη δεδομένη χρονιά φοιτούσαν στην Α' τάξη του Εσπερινού Λυκείου. Οι λόγοι που ώθησαν τους μαθητές να δηλώσουν συμμετοχή, όπως αποδείχτηκε εκ των υστέρων (από την παρατήρηση της δράσης τους, τις κλιμακώσεις της συμπεριφοράς τους, τα λεγόμενά τους καθώς και ένα ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν) ήταν ποικίλοι. Οι κυριότεροι από αυτούς αφορούσαν:

- τη σύνδεση της *Λέσχης Ανάγνωσης* με αναμνήσεις, εικόνες και βιώματα γνώριμα και ευχάριστα σε αυτούς, όπως η ανάγνωση ωραίων ιστοριών από οικεία πρόσωπα κατά την παιδική ηλικία, η συνάθροιση μελών της οικογένειας γύρω από την εστία του σπιτιού και την προφορική διήγηση ή το διάβασμα παραμυθιών, κλπ.
- τον χώρο και τον χρόνο διεξαγωγής της δράσης: ο καλαίσθητος χώρος του βιβλιοπωλείου της Βικελαίας Δημοτικής Βιβλιοθήκης όπου θα γινόταν η συνάντηση και, μάλιστα, σε ωράριο διεξαγωγής των σχολικών μαθημάτων (από τα οποία θα τους χορηγούνταν ειδική άδεια) απομάκρυνε από την αίσθηση ότι πρόκειται για την συνήθη ώρα μαθήματος.
- την ενασχόλησή τους με το έργο ενός παγκόσμιου γνωστού συντοπίτη τους λογοτέχνη πολύ αγαπητού στην Κρήτη.
- τη δυνατότητα των μαθητών να αποφασίσουν ελεύθερα για τη συμμετοχή τους (ή μη) τόσο στο αναγνωστικό εγχείρημα, όσο και στην ενεργή συμμετοχή τους (παίρνοντας το λόγο) κατά τη διάρκεια της συνάντησης.

- την αποσύνδεση της δράσης από τη διαδικασία αξιολόγησης η οποία -τουλάχιστον στην παραδοσιακή της μορφή- είναι συνυφασμένη με κάθε σχολική δραστηριότητα και επιφέρει τεράστιο άγχος στην πλειοψηφία των μαθητών.

Το αρχικό κίνητρο των συμμετεχόντων ήρθαν να ενισχύσουν παράγοντες με τους οποίους οι εθελοντές-μαθητές ήρθαν σε επαφή κατά τη διάρκεια της δράσης, οι κυριότεροι των οποίων ήταν:

- η απόλαυση που προήλθε από το περιεχόμενο του επιλεγόμενου βιβλίου: διάβασαν το *Όφεις και Κρίνο*, πρωτόλειο δημιούργημα του Κρητικού συγγραφέα το οποίο ο ίδιος είχε αποκηρύξει μεν, αλλά που αποτελούσε εξαιρετική επιλογή για την περίπτωσή μας καθώς είναι ένα λογοτεχνικό έργο ολιγοπρόσωπο, σχετικά ευκολονόητο και κοντά στα ενδιαφέροντα νέων, που πραγματεύεται δύο πολύ “δυνατά” θέματα, τον έρωτα και τον θάνατο. Επιπροσθέτως, η ενασχόλησή τους με ένα λογοτεχνικό έργο ολόκληρο που ξέφευγε από τη συνηθισμένη για το σχολείο πρακτική της μελέτης αποσπασματικών κειμένων αντλούμενων από τα έργα διαφορετικών συγγραφέων, που στερεί από τους αναγνώστες τη δυνατότητα μιας σφαιρικότερης άποψης για το έργο, τις ιδέες, τη φιλοσοφία, τα “πιστεύω” και τα μηνύματα του συγγραφέα·
- η ευχαρίστηση που άντλησαν από την καλά σχεδιασμένη, άρτια προετοιμασμένη και κατάλληλα συνεπικουρούμενη από τα μέσα της σύγχρονης τεχνολογίας παρουσίαση του μελετώμενου έργου την οποία πραγματοποίησε η κα Ζωγραφιστού, πολύ καλή γνώστης του Καζαντζάκη και του συνολικού του έργου η οποία ανέλυσε το έργο κατά τρόπο εύληπτο και ευχάριστο, με επίγνωση ότι το κοινό της απαρτιζόταν από απλούς αναγνώστες και όχι από μέλη κάποιας επιστημονικής ομάδας·
- η γεμάτη σεβασμό και αγάπη αποδοχή που εισέπραξαν οι μαθητές από τα παρεβρισκόμενα μέλη της Λέσχης, γεγονός το οποίο τους ενθάρρυνε να μετατραπούν σύντομα από παθητικοί ακροατές σε ενεργητικοί συμμετέχοντες στη συζήτηση που ακολούθησε·
- η διάταξη των καθισμάτων σε κύκλο γύρω από ένα τραπέζι η οποία δεν θύμιζε σε τίποτα το σχολείο, προσέδιδε, όμως, έναν χαρακτήρα ίσης αντιμετώπισης όλων των συμμετεχόντων και, ως επί το πλείστον, παρέπεμπε σε μια φιλική συνάντηση όπου όλοι συζητούν ελεύθερα και ανταλλάσσουν ισότιμα απόψεις για ένα συγκεκριμένο θέμα·
- η διαπίστωση ότι όποιος αποφάσιζε να τοποθετηθεί, αντιμετωπιζόταν από τους παρευρισκομένους ως *αναγνώστης-νοσηματοδότης* του κειμένου⁹. Δεν υπήρχαν “λάθος” τοποθετήσεις, αρνητικές κριτικές, αμφισβητήσεις και απορρίψεις· μονάχα ερμηνευτικά σχόλια που “φώτιζαν” τις επιμέρους πτυχές του κειμένου

9 Τζόβας, Δ., (2003), *Μετά την Αισθητική-Θεωρητικές δοκιμές και ερευνητικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας, σ. 224.

μέσα από διαφορετικές, αλλά εξίσου αποδεκτές απόψεις. Κατάφεραν, έτσι, οι περισσότεροι από τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα, και (δειλά στην αρχή, πιο ζωνρά στη συνέχεια) να διατυπώσει ο καθένας την οπτική του γωνία αναφορικά με το μελετώμενο καζαντζακικό μυθιστόρημα·

- το ευχάριστο, φιλικό και οικείο κλίμα της συνάντησης το οποίο ενίσχυσαν περαιτέρω μουσικά ακούσματα που συνόδευαν την παρουσίαση και ένας μικρός μπουφές με γευστικά εδέσματα τα οποία ενέπλεξαν στη διαδικασία όλες τις αισθήσεις των συμμετεχόντων.

6. Η δεύτερη φάση του διδακτικού εγχειρήματος

Η καλά σχεδιασμένη αυτή λογοτεχνική συνάντηση απέδωσε αμέσως καρπούς. Οι μαθητές, όσο προχωρούσε η βραδιά, συμμετείχαν (ανταλλάσσοντας απόψεις και σκέψεις με την συντονίστρια της εκδήλωσης, την φιλόλογο και τη λυκειάρχη τους, τα παρευρισκόμενα μέλη της ΔΕΦΝΚ, καθώς και τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριάς τους) με όλο και καλύτερη διάθεση και μεγαλύτερη προθυμία.

Δεν άργησαν, μάλιστα, από μόνοι τους να ζητήσουν τη συμμετοχή τους και σε επόμενη συνάντηση της λέσχης και να προτείνουν οι ίδιοι το έργο του Καζαντζάκη που θα αποτελούσε το αντικείμενο συζήτησης της νέας συνάντησης· επρόκειτο για το *Καπετάν Μιχάλης*, ένα μυθιστόρημα πιο μακροσκελές, πιο πολυπρόσωπο και πιο δύσκολο στην κατανόηση από το *Όφις και κρίνο* με το οποίο έγινε η αρχή στο πιλοτικό αυτό διδακτικό σενάριο στο οποίο συμμετείχαν.

Μια δεύτερη συνάντηση της Λέσχης Ανάγνωσης, με τους ίδιους μαθητές και με τα μέλη της ΔΕΦΝΚ διεξήχθη στον ίδιο χώρο στις 19 Απριλίου 2019, η οποία τηρούσε πανομοιότυπες προδιαγραφές με την πρώτη. Την παρουσίαση αυτή τη φορά είχε αναλάβει και φέρει εις πέρας επιτυχώς η κ. Μαρία Ζαχαριάκη. Παρευρέθηκε αντίστοιχος αριθμός μαθητών από το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της κας Πιταροκοίλη, συμμετείχαν ενεργά και διαρκώς στη συζήτηση, εξέθεταν με πολύ περισσότερη άνεση τις απόψεις τους τόσο για το έργο του Καζαντζάκη όσο και για τη σημασία της ομαδικής ανάγνωσης και παρουσίασαν γραπτές εργασίες για το βιβλίο που είχαν διαβάσει, τις οποίες είχαν ετοιμάσει υπό την καθοδήγηση της φιλολόγου τους.

Έχει ιδιαίτερη σημασία το γεγονός ότι οι μαθητές, στη δεύτερη αυτή συνάντηση, εκδήλωσαν την επιθυμία αφενός να παρουσιάσουν οι ίδιοι, κατά την επόμενη συνάντηση το έργο *Αλέξης Ζορμπάς* του Κρητικού συγγραφέα, και, αφετέρου, να συμμετέχουν και κατά την επόμενη σχολική περίοδο στις συναντήσεις της λέσχης. Πρότειναν δε το αναγνωστικό πρόγραμμα της επόμενης χρονιάς να περιέχει τα έργα *Ταξιδεύοντας Ιαπωνία-Κίνα*, *Ο τελευταίος πειρασμός*, *Ο Χριστός ξανασταυρώνεται*, *Ο φτωχούλης του Θεού* και τα παρευρισκόμενα μέλη της λέσχης το αποδέχτηκαν. Εξέφρασαν, επίσης, την επιθυμία να γίνονται οι συναντήσεις της λέσχης στην τάξη τους, στο περιβάλλον του σχολείου τους,

επιβεβαιώνοντας έτσι πόσο είχαν μεταβληθεί οι αρχικές “στάσεις”, πεπειθήσεις και αντιλήψεις τους που σχετίζονταν με τη μάθηση γενικότερα και το μάθημα της λογοτεχνίας ειδικότερα.

7. Οι λόγοι που οδήγησαν σε «επιτυχή» έκβαση το εγχείρημα της *Λέσχης Ανάγνωσης*

Στο καινοτόμο διδακτικό εγχείρημα το οποίο αναλύουμε γίνονται εμφανείς οι παρατηρήσεις που έκανε ο Ρώσος φυσιολόγος Ιβάν Πέτροβιτς Παβλόφ [Ivan Petrovich Pavlov, 1849-1936] σχετικά με την άμεση σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στο κίνητρο (φυσικό-υποκατάστατο) και στην επακόλουθη αντίδραση (φυσική-υποκατάστατη), καθώς επίσης και στην παρεμβολή ενός υποκατάστατου ερεθίσματος ανάμεσα στα δύο στοιχεία: κίνητρο και αντίδραση (διαδικασία υποκατάστασης)¹⁰. Στην περίπτωση μας, η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας της λογοτεχνίας αποτελεί το φυσικό ερέθισμα που οδηγεί στην φυσική αντίδραση (την κατάκτησή της από τους διδασκόμενους). Υποκαθιστώντας τη διδασκαλία του μαθήματος όπως διεξάγεται στο σχολείο με την –καθόλα ευχάριστη, όπως είδαμε, μελέτη των έργων ενός πολυαγαπημένου στην τοπική κοινωνία Κρητικού συγγραφέα, ωθούμε τον μαθητή στο επιθυμητό αποτέλεσμα (πρόθυμη ενασχόληση με τα λογοτεχνήματα και γόνιμη κατάκτησή τους) έχοντας χρησιμοποιήσει ένα μέσο που παραπέμπει σε ευχάριστες στιγμές και διεγείρει την απόλαυση, όπως η *Λέσχη Ανάγνωσης* που διενεργείται σε συνθήκες χαλάρωσης και απόλαυσης, εντελώς διαφορετικές από αυτές του σχολείου (υποκατάστατη αντίδραση).

Από την άλλη, καταγράφεται η ύπαρξη βασικών προϋποθέσεων που διευκολύνουν την επίτευξη της “αποτελεσματικής” παιδευτικής διαδικασίας που αποδέκτες της έχει ενήλικες διδασκόμενους, όπως η εμπλοκή των εμπειριών τους στη μαθησιακή διαδικασία, η προετοιμασία των ίδιων και της νοητικής τους πρόθεσης για μάθηση και η ενίσχυση της αλληλεπίδρασής τους με τα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας στην οποία ανήκουν¹¹. Έτσι, το αρχικό κίνητρο που τους ώθησε προς τη διαδικασία αυτή όχι μόνο διατηρείται, αλλά και ενισχύεται.

Σίγουρα ο μαθητής, ακολουθώντας τον τρόπο αυτόν της μάθησης, αρχικά παρακινείται εξωτερικά: σε ένα μεταγενέστερο στάδιο της εκπαιδευτικής πράξης, όμως, το πιθανότερο είναι οι μαθητές να μπορούν να διεξάγουν και βασικές διαδικασίες επεξεργασίας των λογοτεχνικών έργων (ανάγνωση, κατανόηση και κριτικός σχολιασμός) υπό οποιεσδήποτε συνθήκες, ακόμα και αυτές της

10 Canestrini, R. (1984), *Psicologia generale*, vol. I. Bologna: CLUEB & Μηλιώνη, Γ., Δρακούλη, Α., Μαμιδάκη. (2011), Διδακτική Πρόταση Αξιοποίησης της Δορυφορικής Τηλεόρασης στη Διαδικασία Εκμάθησης της Ιταλικής ως Ξένης Γλώσσας στην Ελληνική Εκπαίδευση. Στο Παναγιωτακόπουλος Χ.Θ. (επιμ), *Ένταξη και Χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*- Πρακτικά εργασιών του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου (Πάτρα 28-30 Απριλίου 2011), Πάτρα: Έκδοση του Πανεπιστημίου Πατρών.

11 Jackson L., Caffarella R. (1994), *Experiential Learning: A new approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

παραδοσιακής σχολικής τάξης, άνευ (ή με καλύτερη διαχείριση) της φυσικής αντίδρασης του άγχους, αφού θα έχουν συνδέσει τη διαδικασία μελέτης της λογοτεχνίας με την ευχαρίστηση που τους εγείρει η *Λέσχη*. Πράγματι, ο Ρανβον υπογραμμίζει την ικανότητα του ατόμου να γενικεύει την αντίδραση (ευχαρίστηση) ακόμα και αν βρίσκεται αντιμέτωπος με παρόμοια αλλά πιο δύσκολη κατάσταση.

8. Αποτίμηση του εγχειρήματος

Από το εν λόγω εγχείρημα τα οφέλη ήταν πολλαπλάσια για όλους τους συμμετέχοντες:

- η ΔΕΦΝΚ επιβεβαίωσε, για ακόμα μία φορά, τη διαχρονικότητα του έργου του Ν. Καζαντζάκη που έχει την ικανότητα να “μιλάει” σε όλες τις ηλικίες στο πλαίσιο ακόμα και μίας κοινωνίας, όπως τη σημερινή, των ραγδαίων εξελίξεων, των ταχέων αλλαγών, των τεχνολογικών μέσων και των επιστημονικών ανακαλύψεων επιβεβαιώνοντας τη σχετική βιβλιογραφία¹².
- η διδάσκουσα κατάφερε: α. να ανατροφοδοτήσει το διδακτικό της έργο, β. να εμπλουτίσει τη διδακτική “διαδρομή” που ακολουθεί, γ. να αποτιμήσει γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις των μαθητών της μέσα από καινοτόμες αξιολογικές διαδικασίες, μη στρεσογόνες για τους διδασκόμενους και δ. να διευκολύνει τους μαθητές της στην κατάκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που συνδέονται, μεταξύ άλλων με: την άσκησή τους στον (προφορικό και κυρίως στον γραπτό) λόγο, την ικανότητά τους στην επικοινωνία, στο να γίνουν καλοί ακροατές και, ταυτόχρονα, καλύτεροι ομιλητές, να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, να οδηγούνται σε χρήσιμες αποτιμήσεις αναφορικά με τον εαυτό τους, τον τρόπο που μαθαίνουν καθώς και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.
- η παιδευτική διαδικασία αυτή καθεαυτή εμπλουτίστηκε με νέες μορφές διδασκαλίας και εκμάθησης και καινοτόμες αξιολογικές διαδικασίες οι οποίες δύνανται να συνεισφέρουν καταλυτικά στη βελτίωση και της διδακτικής και της μαθησιακής λειτουργίας (*διαμορφωτική αξιολόγηση ή αξιολόγηση για τη μάθηση*).
- οι συμμετέχοντες μαθητές και μαθήτριες, μέσα από τη συμμετοχή τους στο εν λόγω εγχείρημα, σε σύντομο χρονικό διάστημα, κατέκτησαν τόσα πολλά, παρότι είναι αυτονόητο ότι σε κάθε παιδευτική διαδικασία «η επιτυχία των διδακτικών σκοπών δεν μπορεί να είναι ομοίμορφη από όλους τους μαθητές»¹³. Κάποια μονάχα από τα οφέλη που αποκόμισαν αποτελούν:

12 Bien, P., (2011), Γιατί να διαβάζουμε Καζαντζάκη τον 21^ο αιώνα. Στο Beaton R. (επιμ.) *Εισαγωγή στο έργο του Καζαντζάκη*. Ηράκλειο: ΠΕΚ, σ. 695-700.

13 Αθανασίου, Α., (2000), *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: [χ. έκδ.], σ. 25. Βλ. και Δρακούλη, Α. & Κλεισαρχάκης, Μ. (2019), Εφαρμογή της διερευνητικής αξιολόγησης στη διδασκαλία – εκμάθηση της ιταλικής ως ξένης γλώσσας με τη συνεισφορά των “εργαλείων” των νέων τεχνολογιών: ο σχεδιασμός και τα πρώτα βήματα μίας μελέτης περίπτωσης. Στο Γεωργιογιάννης Π. (επιμ.), *Αγωγή Υγείας, Κοινωνική και Παιδαγωγική Ιατρική, Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή*- Πρακτικά του 28^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, (Πάτρα, 6-7 Δεκεμβρίου 2019), Πάτρα: Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης, σσ. 641-652, ιδιαιτέρως σ.2.

η ανακάλυψη εκ μέρους τους καινούργιων πρακτικών και στρατηγικών μάθησης· η αύξηση του αναγνωστικού εγγραματισμού τους, της επάρκειας δηλαδή εκείνης που σχετίζεται με την κατανόηση, την επεξεργασία, την παραγωγή των γραπτών κειμένων καθώς και τη δυνατότητα που απαιτείται για περαιτέρω προβληματισμούς και αναζητήσεις¹⁴. η εμβάθυνση σε δελεαστικά μονοπάτια της λογοτεχνίας με τρόπο αβίαστο και αποδοτικό· η επιτυχής υλοποίηση ενός τόσο πρωτότυπου διδακτικού σεναρίου· η κατάκτηση μιας σειράς γλωσσικών εργαλείων τόσο ωφέλιμων στις πολύπλοκες και γεμάτες απαιτήσεις μοντέρνες κοινωνίες μας· η απόκτηση: α. περαιτέρω δεξιοτήτων στη διαμόρφωση και την προβολή προσωπικής άποψης, β. στην ιδιαίτερα δύσκολη (για πολλούς) διαδικασία εκφοράς δημοσίου λόγου, γ. μεγαλύτερης αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, δ. ευχέρειας στην επικοινωνία και τη διάδραση, ε. απόκτηση περισσότερων ψηφιακών ικανοτήτων· α ανάπτυξη ατομικής και συλλογικής δράσης. Έγιναν, δε, ικανότεροι στο να επιλύουν καθημερινά προβλήματα, στο να συνεργάζονται και στο να αλληλεπιδρούν ενεργά με άλλα μέλη του στενότερου και ευρύτερου κοινωνικού συνόλου.

9. Πρόταση περαιτέρω αξιοποίησης της Λέσχης Ανάγνωσης έργων του Ν. Καζαντζάκη αντί συμπερασμάτων

Δεδομένων όλων των παραπάνω εύλογο αναδύεται το ερώτημα γιατί η *Λέσχη Ανάγνωσης των έργων του Νίκου Καζαντζάκη* να μην αξιοποιηθεί ως μέσο μάθησης με υποκατάσταση στα δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κρήτης αρχής γενομένης από τα γυμνάσια και τα λύκεια των τεσσάρων μεγάλων πόλεων της Μεγαλονήσου;

Ανθρωποι καλά καταρτισμένοι στη ζωή και το έργο του Κρητικού μεγάλου συγγραφέα, εκπαιδευτικοί, μέλη της ΔΕΦΝΚ θα μπορούσαν να αναλάβουν παρόμοιες δράσεις.

Αναφορικά με τη συχνότητα της διαδικασίας υποκατάστασης οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι θα πρέπει αρχικά η διαδικασία αυτή να προσφέρεται με αφθονία και στη συνέχεια, να μειώνεται σταδιακά χωρίς όμως να καταργηθεί παντελώς, προκειμένου να δημιουργούμε τη δυνατότητα στους διδασκόμενους να μάθουν να διαχειρίζονται τις παραδοσιακές πρακτικές κατανόησης, επεξεργασίας λογοτεχνικών κειμένων και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου με έναυσμα κάποιο συγκεκριμένο αρχικό κείμενο, “αποτελεσματικότερα”, αντιπαρερχόμενοι το αναμενόμενο άγχος που αυτές συνεπάγονται¹⁵.

14 Σοφianoπούλου, Χ., *Ανάλυση της εκπαιδευτικής επίδοσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σ. 43.

15 Δανάσσης - Αφεντάκης, Α.Κ. (2000), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, τόμ. Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Γκέλιμπεσης,

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Bien, P., (2011), Γιατί να διαβάζουμε Καζαντζάκη τον 21ο αιώνα. Στο Beaton R. (επιμ), *Εισαγωγή στο έργο του Καζαντζάκη*. Ηράκλειο: ΠΕΚ, σ.σ. 695-700.
- Mager, R.F. (1985), *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Rogers, A., (1999) *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Αθανασίου, Λ. (2000), *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: [χ.έκδ.].
- Δανάσσης-Αφεντάκης, Α.Κ. (2000), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, τόμ. Α'. Αθήνα: εκδόσεις Γ. Γκέλυμπεσης.
- Δρακούλη, Α. & Κλεισαρχάκης, Μ. (2019), Εφαρμογή της διερευνητικής αξιολόγησης στη διδασκαλία-εκμάθηση της ιταλικής ως ξένης γλώσσας με τη συνεισφορά των “εργαλείων” των νέων τεχνολογιών: ο σχεδιασμός και τα πρώτα βήματα μίας μελέτης περίπτωσης. Στο Γεωργογιάννης Π. (επιμ.), *Αγωγή Υγείας, Κοινωνική και Παιδαγωγική Ιατρική, Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή-Πρακτικά του 28ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών*, (Πάτρα, 6-7 Δεκεμβρίου 2019), Πάτρα: Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης, σ.σ. 641-652.
- Μηλιώνη, Γ., Δρακούλη, Α., Μαμιδάκη, Σ. (2011), Διδακτική Πρόταση Αξιοποίησης της Δορυφορικής Τηλεόρασης στη Διαδικασία Εκμάθησης της Ιταλικής ως Ξένης Γλώσσας στην Ελληνική Εκπαίδευση. Στο Παναγιωτακόπουλος Χ.Θ. (επιμ.), *Ένταξη και Χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην Εκπαιδευτική Διαδικασία-Πρακτικά εργασιών του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου* (Πάτρα 28-30 Απριλίου 2011). Πάτρα: Έκδοση του Πανεπιστημίου Πατρών.
- Σοφianoπούλου Χ. (2011), *Ανάλυση της εκπαιδευτικής επίδοσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τζιόβας, Δ. (2003). *Μετά την Αισθητική – Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ξενόγλωσση

- Canestrini, R. (1984). *Psicologiagenerale*, vol. I. Bologna: CLUEB.
- Jackson L., Caffarella R. (1994). *Experiential Learning: A new approach*. San Fransisco, Jossey-Bass.
- Mehrens, W.A., Lehmann, I.J. (1978), *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2nded. NewYork: Holt, Rinehart and Winston Inc..

- Milioni, G. & Drakouli, A. (2019), L'importanza della progettazione dei programmi dell' insegnamento-apprendimento di una lingua straniera (pianificazione a lungo termine) nel processo educativo. In *L'italianistica nel terzo millennio: le nuove sfide nelle ricerche linguistiche, letterarie e culturali*-Atti del Convegno internazionale 60 anni di studi italiani all'università "SS. Cirillo e Metodio" di Skopje, Skopje, 27-28 settembre 2019 (in stato di pubblicazione), p.p. 1-12. Skopje: Università "SS. Cirillo e Metodio" di Skopje.
- National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy. (2010), Final report for: Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring of the sector'. http://languageforwork.ecml.at/Portals/48/documents/lfw-web_item-3a_nrdc_europeanadult-learning-glossary-rept_en.pdf, Accessed 20/7/2015.
- Remmers, H.H., Gage N.L., Rummel, J.F., (1965), *A Practical Introduction to Measurement and Evaluation Hardcover*. New York: Harper and Row.

Ιστοσελίδες

Ιστότοπος της Διεθνούς Εταιρείας Φίλων Νίκου Καζαντζάκη (Société Internationale des amis de Nikos Kazantzaki], <http://amis-kazantzaki.gr>) (προσπελάστηκε 10/12/2019).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Ζωγραφιστού Αικατερίνη: Πολιτισμολόγος, Διδάκτορας Νεοελληνικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Paul Valéry - Montpellier III
Email: kzografistou@gmail.com

Δρακούλη Αθανασία: Καθηγήτρια Ελληνικής και Ιταλικής Φιλολογίας, Διδάσκουσα Πανεπιστημίου Κρήτης, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια ΕΚΠΑ
Email: a.drakouli@uoc.gr, drakoulia@gmail.com

Γιαννακού Αρετούσα
Βακιρλή Καλλιόπη

Διαγλωσσικότητα και κριτικός γραμματισμός σε διδασκαλικά περιβάλλοντα: Η περίπτωση της κυπριακής ελληνικής διαλέκτου

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται την εφαρμογή της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας ως μέσο για την επίτευξη του κριτικού γραμματισμού σε μια κοινωνικά διγλωσσική κοινωνία και συγκεκριμένα στην ελληνοκυπριακή κοινωνία της Κύπρου. Αναλυτικότερα, επιχειρεί να καταδείξει, μέσω συμπερασμάτων σχετικών ερευνών, ότι αξιοποιώντας την κυπριακή ελληνική διάλεκτο στην εκπαίδευση παράλληλα με την πρότυπη Νέα Ελληνική, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας και του κριτικού γραμματισμού, προκύπτουν πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές. Ευρήματα μελετών δείχνουν ότι η χρήση και αξιοποίηση της κυπριακής ελληνικής σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλαίσιο στην Κύπρο οδηγεί τους μαθητές στο να αναπτύσσουν μεταγλωσσική ενημερότητα καθώς και να μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τη γλώσσα και τη χρήση της κριτικά, συμβάλλοντας έτσι στη σύνδεση μεταξύ γλώσσας, μάθησης και κοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: κυπριακή ελληνική, κοινωνική διγλωσσία, διδασκαλικά περιβάλλοντα, κριτικός γραμματισμός, διαγλωσσικότητα

Translanguaging and critical literacy in a bidialectal setting: The case of the Cypriot Greek dialect

Abstract

The present article discusses the implication of the pedagogy of translanguaging as a tool for the achievement of critical literacy in the diglossic Greek Cypriot society. More specifically, in reviewing relevant literature on empirical studies, it is shown that capitalizing on the Cypriot Greek dialect in education alongside Standard Modern Greek is highly beneficial to the students in many ways according to the principles of the pedagogy of translanguaging and critical literacy. Research findings have shown that the use of Cypriot Greek in any educational context in Cyprus leads students to develop metalinguistic awareness and to learn how to shape a critical point of view of the language, thus contributing to the connection between language, learning, and society.

Keywords: Cypriot Greek, diglossia, bidialectism, critical literacy, translanguaging

1. Εισαγωγή

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η ανάδειξη της σχέσης που μπορεί να αναπτυχθεί ανάμεσα στην κοινωνική διγλωσσία της ελληνοκυπριακής κοινότητας της Κύπρου, τον κριτικό γραμματισμό και την παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας, με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κριτικής ικανότητας των μαθητών. Αρχικά, αποσαφηνίζονται οι όροι *κοινωνική διγλωσσία*, *κριτικός γραμματισμός* και *διαγλωσσικότητα*. Έπειτα, γίνεται λόγος για την κοινωνικά διγλωσσική κοινωνία της Κύπρου και για τη θέση της κυπριακής ελληνικής διαλέκτου (ΚΕ) στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, γίνεται συσχέτιση της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας με τον κριτικό γραμματισμό και την ΚΕ, αναδεικνύοντας τα οφέλη που προκύπτουν από αυτή για τους μαθητές, σε γνωστικό, κοινωνιοψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο.

1.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να καταδείξει πώς μέσω της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας και του κριτικού γραμματισμού οι μαθητές αποκτούν μεταγλωσσική ενημερότητα και η μητρική τους ποικιλία αποκτά ορατότητα, βαρύτητα και σημασία στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα όχι μόνο να αποδίδουν καλύτερα στη γλώσσα-στόχο του σχολείου αλλά και να μαθαίνουν πώς να αναζητούν διαφορετικούς τρόπους ερμηνείας της κοινωνικής τους πραγματικότητας. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον αναφοράς της συγκεκριμένης μελέτης αφορά την ελληνόφωνη ελληνοκυπριακή κοινότητα της Κύπρου, η

οποία είναι κοινωνικά διγλωσσική, με γλωσσικές ποικιλίες την πρότυπη Νέα Ελληνική (NE) και την ΚΕ ως *υψηλή* και *χαμηλή* ποικιλία αντίστοιχα.

2. Αποσαφήνιση όρων

2.1. Κοινωνική διγλωσσία

Σύμφωνα με τον Ferguson¹, ο όρος *diglossia*, ο οποίος στην ελληνική γλώσσα αποδίδεται ως *κοινωνική διγλωσσία*, *διμορφία* ή *διαλεκτισμός*², εκφράζει μία κατάσταση κατά την οποία σε μια γλωσσική κοινότητα συνυπάρχουν δύο ποικιλίες που ανήκουν στην ίδια γλώσσα: η *υψηλή* και η *χαμηλή* ποικιλία³. Ο όρος *diglossia* αποδίδεται επίσης με τον όρο *διπλογλωσσία*, ενώ ο όρος (*ατομική*) *διγλωσσία* αποδίδει τον όρο *bilingualism*⁴. Χαρακτηριστικό της κοινωνικής διγλωσσίας είναι η «λειτουργική διαφοροποίηση» των δύο ποικιλιών⁵. Η *υψηλή* ή *υπερκεείμενη* ποικιλία χρησιμοποιείται σε επίσημες περιστάσεις και διδάσκεται στην εκπαίδευση⁶. Η *χαμηλή* ή *φυσική* ποικιλία κατακτάται με φυσικό τρόπο και χρησιμοποιείται σε ανεπίσημα επικοινωνιακά περιβάλλοντα⁷. Η υψηλή ποικιλία ταυτίζεται με την έννοια του «σωστού» και θεωρείται ότι μπορεί να εκφράσει υψηλά νοήματα, έχει περάσει από τη διαδικασία της κωδικοποίησης και σε αυτήν έχουν γραφτεί σημαντικά λογοτεχνικά έργα⁸.

2.2. Κριτικός γραμματισμός

Ο όρος *κριτικός γραμματισμός* χρησιμοποιήθηκε συστηματικά ως παιδαγωγική πρακτική με διδακτικές εφαρμογές στη γλωσσική διδασκαλία από την τελευταία δεκαετία του 20^{ου} αιώνα και μετά⁹. Στον δυτικό κόσμο, σχεδόν όλα τα προγράμματα

1 Ferguson, C. (1959), *Diglossia*. *Word*, 15(2), 325-340. doi: 10.1080/00437956.1959.11659702

2 Τσιπλάκου, Σ. (2007), Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο: Η. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 3· Για τον ορισμό του διαλεκτικού περιβάλλοντος βλ. Υiakoumetti, A., Evans, M. & Esch, E. (2005), Language awareness in a bidialectal setting: the oral performance and language attitudes of urban and rural students in Cyprus. *Language Awareness*, 14(4), 254-260. doi: 10.1080/09658410508668840

3 Βλ. επίσης Καρβούνης, Χ. (2012), Η κοινωνική διγλωσσία στην ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Στο: Ζ. Gavriilidou, Α. Efthymiou, Ε. Thomadaki & P. Kambakis-Vougiouklis (επιμ.), *Selected Papers of the 10th ICGL*. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σ. 845.

4 Δαμανάκης, Μ. & Σκούρτου, Ε. (2001), Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Στο: Μ. Βαμβούκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 88-98.

5 Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2011), *Εισαγωγή σε Ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος, σ. 99.

6 Τσιπλάκου, Σ. (2007), Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο: Η. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 466-511.

7 Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2011), *Εισαγωγή σε Ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος, σ. 100.

8 Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2011), *Εισαγωγή σε Ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος, σ. 100.

9 Κουτσογιάννης, Δ. (2014), Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο: Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (επιμ.), *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου* (Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013).

σπουδών αναφέρονται στον κριτικό γραμματισμό¹⁰, στο πλαίσιο του οποίου η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μια σημαντική «κοινωνική πρακτική»¹¹, αναδεικνύοντας την άμεση σύνδεση της γλώσσας με την κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο αυτό η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως τρόπος αναπαράστασης και κατασκευής της κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς και ως «ενδείκτης» ταυτοτήτων, στάσεων και ιδεολογιών¹². Ακολουθώντας την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, οι μαθητές, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο τις δομές και το λεξιλόγιο της γλώσσας, ανακαλύπτουν υπόρρητα νοήματα του εκάστοτε κειμένου¹³. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να παρατηρήσουν ότι η χρήση της ΚΕ σε μια αφίσα με αντιφασιστικό και αντιρατσιστικό περιεχόμενο μπορεί να λειτουργεί ως ενδείκτης «μη συντηρητικής ιδεολογίας»¹⁴. Συνεπώς, κάθε γεωγραφική γλωσσική ποικιλία που δεν είναι πρότυπη έχει τον ρόλο της και στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού, αφού λειτουργεί ως ενδείκτης εντός των κειμένων¹⁵.

2.3. Διαγλωσσικότητα

Η *διαγλωσσικότητα* αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα δίγλωσσα (ή πολύγλωσσα) άτομα νοσηματοδοτούν τον κόσμο γύρω τους χρησιμοποιώντας τα γλωσσικά ρεπερτόρια που έχουν στη διάθεσή τους¹⁶. Σχετίζεται αλλά δεν ταυτίζεται με την εναλλαγή κωδίκων καθώς είναι κάτι πιο σύνθετο. Ουσιαστικά, η διαγλωσσικότητα είναι μία υβριδική χρήση της γλώσσας, δηλαδή χρήση που προκύπτει ως αποτέλεσμα συνένωσης ή συνύπαρξης δύο ή περισσότερων γλωσσών, γλωσσικών ποικιλιών, γλωσσικών ρεπερτορίων ή σημειωτικών συστημάτων γενικότερα. Στην περίπτωση της διαγλωσσικότητας, δεν

10 Κατσαρού, Ε. & Σιπητάνος, Κ. (2021), Εναλλακτικές οπτικές κοινωνικοπολιτισμικής συγκρότησης της γνώσης στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας: η περίπτωση του Κριτικού Γραμματισμού. Στο: Α. Καστρινάκη & Ε. Κατσαρού (επιμ.), *Συζητάμε για την Εκπαίδευση: Δυσκολίες, Προκλήσεις, Προοπτικές*. Ρέθυμνο: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Κρήτης, σ. 99.

11 Τσιπλάκου, Σ. (2015^β), Διδάσκοντας διάλεκτο σε ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού: η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Κύπρου. Στο: Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Η Διδασκαλία των Νεοελληνικών Γλωσσικών Ποικιλιών και Διαλέκτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 8.

12 Τσιπλάκου, Σ. (2015^β), Διδάσκοντας διάλεκτο σε ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού: η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Κύπρου. Στο: Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Η Διδασκαλία των Νεοελληνικών Γλωσσικών Ποικιλιών και Διαλέκτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 187-210.

13 Κατσαρού, Ε. & Σιπητάνος, Κ. (2021), Εναλλακτικές οπτικές κοινωνικοπολιτισμικής συγκρότησης της γνώσης στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας: η περίπτωση του Κριτικού Γραμματισμού. Στο: Α. Καστρινάκη & Ε. Κατσαρού (επιμ.), *Συζητάμε για την Εκπαίδευση: Δυσκολίες, Προκλήσεις, Προοπτικές*. Ρέθυμνο: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Κρήτης, σ. 100.

14 Τσιπλάκου, Σ. (2015^β), Διδάσκοντας διάλεκτο σε ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού: η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Κύπρου. Στο: Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Η Διδασκαλία των Νεοελληνικών Γλωσσικών Ποικιλιών και Διαλέκτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 14.

15 Tsiplakou, S., Ioannidou, E. & Hadjiioannou, X. (2018), Capitalizing on linguistic variation in Greek Cypriot education. *Linguistics and Education*, 45, 62-71. doi: 10.1016/j.linged.2018.03.006

16 García, O. (2011), *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, σ.σ. 37-38.

διακρίνονται ξεκάθαρα όρια ανάμεσα στα διαφορετικά γλωσσικά ρεπερτόρια του ατόμου καθώς ο/η ομιλητής/τρια κινείται πάνω σε ένα συνεχές¹⁷.

2.3.1. Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας

Η διαγλωσσικότητα ως παιδαγωγικό εργαλείο συνδέεται άρρηκτα με τη δίγλωσση εκπαίδευση σε δι-/πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και παρέχει σημαντικές παιδαγωγικές προτάσεις για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς της. Το τελευταίο είναι κείριος σημασίας αφού στην εκπαίδευση φαίνεται ότι δεν αξιοποιείται επαρκώς το γλωσσικό αλλά και πολιτισμικό υπόβαθρο που φέρουν οι μαθητές, γεγονός το οποίο αφορά και το εκπαιδευτικό συγκείμενο της Κύπρου¹⁸. Η αξιοποίηση αυτή, ωστόσο, είναι πολύτιμη καθώς καθιστά τους μαθητές ικανούς να χρησιμοποιούν τα γλωσσικά τους ρεπερτόρια με ευελιξία ώστε να αποδίδουν νόημα στις εμπειρίες τους και να διαμορφώνουν ελεύθερα τη διγλωσσική και διπολιτισμική τους ταυτότητα. Απώτερος σκοπός είναι η απρόσκοπτη κατάκτηση της γνώσης, η προώθηση της μάθησης και η βαθύτερη κατανόηση της κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητάς τους, που επιτυγχάνεται μέσω δυναμικών και δημιουργικών γλωσσικών πρακτικών¹⁹.

Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας στοχεύει στο να δώσει ορατότητα σε όλες τις γλωσσικές ποικιλίες των δίγλωσσων και πολύγλωσσων μαθητών²⁰. Επιπλέον, επιτρέπει τη δημιουργική αξιοποίηση των μητρικών γλωσσικών ποικιλιών, καθώς και όλου του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών, στον χώρο της εκπαίδευσης, σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό συγκείμενο²¹. Το γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών μπορεί να περιλαμβάνει διαλέκτους, κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες αλλά και διαφορετικά επίπεδα ύφους²². Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως «σειρά επιτελέσεων», ανάλογα με το κοινωνικό συγκείμενο και την επικοινωνιακή περίσταση, και οτιδήποτε υπάρχει στο γλωσσικό ρεπερτόριο των ομιλητών μπορεί να αναλυθεί ως ενδείκτης²³. Επιπρόσθετα, η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας αποσκοπεί στο να ενισχύσει και να καλλιεργήσει τη μεταγλωσσική ενημερότητα των μαθητών²⁴. Τόσο η καλλιέργεια της μεταγλωσσικής ενημερότητας όσο και η

17 García, O. (2011), *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.

18 Τσιπλάκου, Σ. (2015^a), 'Ακίνδυνη' εναλλαγή κωδικών και διαγλωσσικότητα: it's complicated. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος, 2015*, 140-160.

19 García, O. & Wei, L. (2015), Translanguaging, bilingualism and bilingual education. Στο: W. E. Wright, S. Boun & O. García (επιμ.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Malden, MA: John Wiley, σ.σ. 223-240.

20 Τσκοκαλίδου, Ρ. (2015), Διγλωσσία και εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη και στην κοινωνική δράση. Στο: Γ. Ανδρουλάκης (επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία. 35 Μελέτες Αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήση*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 387-398.

21 Cenoz, J. & Gorter, D. (2020), Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39 (2), 300-311. doi: 10.1111/weng.12462

22 Τσιπλάκου, Σ. (2015^b), 'Ακίνδυνη' εναλλαγή κωδικών και διαγλωσσικότητα: it's complicated. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος, 2015*, 144-145.

23 Τσιπλάκου, Σ. (2015^a), 'Ακίνδυνη' εναλλαγή κωδικών και διαγλωσσικότητα: it's complicated. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος, 2015*, 140-160.

24 Cenoz, J. & Gorter, D. (2020), Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39 (2), 300-311. doi: 10.1111/weng.12462

λειτουργία της οποιασδήποτε γλωσσικής ποικιλίας ως ενδείκτη²⁵ αποτελούν κοινά σημεία του κριτικού γραμματισμού και της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας.

3. Θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με την ΚΕ

3.1. Η κοινωνική διγλωσσία στην Κύπρο

Η ελληνοκυπριακή κοινότητα της Κύπρου είναι κοινωνικά διγλωσσική, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, επίσημη γλώσσα και υψηλή ποικιλία είναι η πρότυπη ΝΕ, ενώ χαμηλή ποικιλία είναι η ΚΕ²⁶. Παραδοσιακά, αυτό σημαίνει ότι η πρότυπη ΝΕ είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση, στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και στον επίσημο γραπτό λόγο, ενώ η ΚΕ χρησιμοποιείται στα ανεπίσημα περιβάλλοντα²⁷. Εκτός από την ελληνοκυπριακή κοινότητα της Κύπρου, άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα κοινωνικά διγλωσσικών κοινωνιών αποτελούν οι αραβικές χώρες, στις οποίες η υψηλή ποικιλία είναι η κλασική αραβική, η οποία δεν είναι ομιλούμενη, ενώ η εκάστοτε αραβική ποικιλία (π.χ. η αιγυπτιακή) είναι η χαμηλή ποικιλία²⁸.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η Κύπρος είναι εγγενώς πολύγλωσση, καθώς κάποιες από τις μητρικές γλωσσικές ποικιλίες των κατοίκων της είναι η κυπριακή αραβική (Sanna) και η δυτική αρμενική²⁹. Συνεπώς, στο σχολικό ή στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών είναι πιθανό να εντοπίζονται παραδείγματα γλωσσικής πολυμορφίας. Ωστόσο, στο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές που έχουν διαφορετική μητρική γλωσσική ποικιλία «καλούνται να προσαρμοστούν στο μονόγλωσσο διδακτικό μοντέλο που ακολουθείται θεσμικά», αν και «υπάρχουν (...) πολύ σποραδικές περιπτώσεις μεταβατικής δίγλωσσης διδασκαλίας»³⁰.

Η ΚΕ δεν έχει περάσει από τις διαδικασίες της ορθογραφικής κωδικοποίησης και της προτυποποίησης, αφού δεν θεωρείται επίσημη γλώσσα³¹. Αξίζει να αναφερθεί ότι, ενώ η ΚΕ εμφανιζόταν κυρίως σε σκετς στην τηλεόραση και στο ραδιόφωνο, τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται σε όλα τα είδη τηλεοπτικών σειρών και σε κάποια

25 Tsiplakou, S., Ioannidou, E. & Hadjioannou, X. (2018), Capitalizing on linguistic variation in Greek Cypriot education. *Linguistics and Education*, 45, 62-71. doi: 10.1016/j.linged.2018.03.006

26 Τσιπλάκου, Σ. (2007), Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο: Η. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 466-511.

27 Βλ. π.χ. Ioannidou, E. (2009), Using the 'improper' language in the classroom: the conflict between language use and legitimate varieties in education. Evidence from a Greek Cypriot classroom. *Language and Education*, 23(3), 263-278. doi: 10.1080/09500780802691744

28 Τσιπλάκου, Σ. (2007), Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο: Η. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 4.

29 Hadjioannou, X., Tsiplakou, S. & Kappler, M. (2011), Language policy and language planning in Cyprus. *Current Issues in Language Planning*, 12(4), 503-569. doi: 10.1080/14664208.2011.629113

30 Tsiplakou & Georgi (2008), Tsiplakou (2013). Στο: Τσιπλάκου, Σ. (2015*), 'Ακίνδυνη' εναλλαγή κωδικών και διαγλωσσικότητα: it's complicated. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος, 2015*, 142.

31 Αρμυστή, Σ. (2013), Προβληματισμοί για τη γραπτή απόδοση της κυπριακής ελληνικής. *Μικροφιλολογικά*, 34, 55-59.

τηλεπαιχνίδια³². Επιπλέον, η ΚΕ απέκτησε σημαντική ορατότητα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπου αποτυπώνεται γραπτώς³³, καθώς, όπως φαίνεται από την έρευνα της Themistocleous, οι ομιλητές την προτιμούν στη γραπτή διαδικτυακή τους επικοινωνία, αφού θεωρούν ότι μπορούν να εκφραστούν αποτελεσματικότερα σε αυτή³⁴.

3.2. Η ΚΕ στην εκπαίδευση

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, η ΚΕ έχει αποκλειστεί τόσο από την πρωτοβάθμια όσο και από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για το γλωσσικό μάθημα είναι ίδια με αυτά της Ελλάδας, ενώ η κυπριακή λογοτεχνία από το πρωτότυπο διδάσκεται ελάχιστα στο γυμνάσιο και στο λύκειο κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς³⁵. Η εκπαιδευτική πολιτική διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων των φυσικών ομιλητών της ΚΕ, όπως κατέδειξε έρευνα που πραγματοποίησε η Sophocleous³⁶ αναφορικά με τις στάσεις νεαρών ατόμων τόσο απέναντι στη μητρική τους γλωσσική ποικιλία, δηλαδή την ΚΕ, όσο και απέναντι στην πρότυπη ΝΕ. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι στάσεις τους επηρεάζονται από την εκπαίδευση, αλλά και από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, αφού τα εν λόγω άτομα θεωρούν την ΚΕ κατάλληλη για την καθημερινή τους επικοινωνία σε ανεπίσημο περιβάλλον³⁷.

Σύμφωνα με τους Ραβλου και Παπαρβανίου³⁸ οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο διορθώνουν τους μαθητές όταν χρησιμοποιούν την ΚΕ, ιδιαίτερα στον γραπτό λόγο. Παρόμοια είναι και τα ευρήματα της Ιοαννίδου³⁹, η οποία κατέδειξε ότι σε τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τους μαθητές όταν

32 Παπαδήμα, Α. & Κουρδής, Ε. (2015), Υποτιμίζοντας κείμενα μαζικής κουλτούρας σε κυπριακή διάλεκτο. Στο: Γ. Kotzoglou κ.ά. (επιμ.), *Selected Papers of the 11th International Conference on Greek Linguistics* (Rhodes 26-29 September 2013). Rhodes: Laboratory of Linguistics of the SE Mediterranean, Department of Mediterranean Studies, University of Aegean, σ.σ. 1289-1300.

33 Fotiou, C. & Ayiomamitou, I. (2021), "We are in Cyprus, we have to use our language, don't we?" Pupils' and their parents' attitudes towards two proximal linguistic varieties. *Linguistics and Education*, 63, 100931. doi: 10.1016/j.linged.2021.100931

34 Themistocleous, C. (2009), Written Cypriot Greek in online chat: usage and attitudes. Στο: Μ. Baltazani κ.ά. (επιμ.), *Proceedings of the 8th International Conference on Greek Linguistics*. Ioannina: University of Ioannina, σ.σ. 473-488.

35 Τσιπλάκου, Σ. (2007), Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο: Η. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 5.

36 Sophocleous, A. (2010), The impact of setting on young speakers' language attitudes towards the standard and non-standard varieties. Στο: J. Normann Jørgensen (επιμ.), *Love Ya Hate Ya: The Sociolinguistic Study of Youth Language and Youth Identities*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, σ.σ. 98-122.

37 Sophocleous, A. (2010), The impact of setting on young speakers' language attitudes towards the standard and non-standard varieties. Στο: J. Normann Jørgensen (επιμ.), *Love Ya Hate Ya: The Sociolinguistic Study of Youth Language and Youth Identities*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, σ.σ. 98-122.

38 Ραβλου, Ρ. & Παπαρβανίου, Α. (2004), Issues of dialect use in education from the Greek Cypriot perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 243-258. doi: 10.1111/j.1473-4192.2004.00061.x

39 Ιοαννίδου, Ε. (2009), Using the 'improper' language in the classroom: the conflict between language use and legitimate varieties in education. Evidence from a Greek Cypriot classroom. *Language and Education*, 23(3), 263-278. doi: 10.1080/09500780802691744

εκφράζονται στη μητρική τους γλωσσική ποικιλία, ακόμη και όταν η απάντησή τους είναι σωστή. Για το πώς τελικά χρησιμοποιείται η πρότυπη ΝΕ και η ΚΕ στην τάξη έχουν γίνει έρευνες στο παρελθόν⁴⁰, οι οποίες κατέδειξαν ότι οι δύο γλωσσικές ποικιλίες χρησιμοποιούνται συστηματικά και από τους μαθητές και από τους εκπαιδευτικούς, έχοντας συγκεκριμένες λειτουργίες η καθεμία. Ενδεικτικά, η πρότυπη ΝΕ χρησιμοποιείται στις δραστηριότητες που σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο, όπως όταν οι εκπαιδευτικοί θέτουν ερωτήσεις στους μαθητές ή όταν εξηγούν κάτι, ενώ οι μαθητές μεταξύ τους χρησιμοποιούν την ΚΕ⁴¹.

Το 2010 εκπονήθηκε στην Κύπρο το «νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Γλωσσικό Μάθημα (ΠΣ 2010)», το οποίο στηριζόταν σε γλωσσολογικά πορίσματα, ήταν βασισμένο στον κριτικό γραμματισμό, αξιοποιούσε την ΚΕ εντός της σχολικής τάξης⁴² και αναγνώριζε ρητά τη γλωσσική ποικιλότητα⁴³. Χρησιμοποιούσε εργαλεία όπως η διαγλωσσικότητα προκειμένου να επωφεληθεί από όλα τα γλωσσικά ρεπερτόρια των μαθητών και αξιοποιούσε την κοινωνική σημειωτική-λειτουργία των κειμενικών ειδών⁴⁴. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, ωστόσο, δεν μακρομέρευσε⁴⁵, καθώς πυροδότησε έντονη αντιπαράθεση μεταξύ των πολιτικών και εθνικών συμφερόντων και της επιστημονικής προσέγγισης⁴⁶. Το 2013 ο Αρχιεπίσκοπος της Κύπρου, με Αρχιεπισκοπική Εγκύκλιο, αναφέρθηκε στον αφελληνισμό της Κύπρου και στην απειλή για την ελληνική και χριστιανική ταυτότητα της Κύπρου, αφού εικαζόταν ότι η ΚΕ θα γινόταν επίσημη γλώσσα⁴⁷. Σκοπός όμως του εν λόγω προγράμματος σπουδών ήταν η ένταξη της ΚΕ στην εκπαίδευση παράλληλα με την πρότυπη ΝΕ και όχι η αναγωγή της σε επίσημη γλώσσα, όπως υποστηρίχθηκε.

Αναμφίβολα, η ανάγκη για «εθνική ενότητα» και για προστασία της

40 π.χ. Ioannidou, E. (2014), Classroom discourse as a distinct genre: examining classroom talk in the bidialectal setting of Cyprus. Στο: M. Christodoulidou (επιμ.), *Analysing Greek Talk-in-Interaction*. London: Cambridge Scholars Publishing. Ioannidou, E. & Sophocleous, A. (2010), "Now, is this how we are going to say it?" Comparing teachers' language practices in primary and secondary state education in Cyprus. *Linguistics and Education*, 21(4), 298-313. doi: 10.1016/j.linged.2010.08.002

41 Ioannidou, E. (2014), Classroom discourse as a distinct genre: examining classroom talk in the bidialectal setting of Cyprus. Στο: M. Christodoulidou (επιμ.), *Analysing Greek Talk-in-Interaction*. London: Cambridge Scholars Publishing.

42 Τσιπλάκου, Σ. (2015^β), Διδάσκοντας διάλεκτο σε ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού: η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Κύπρου. Στο: Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Η Διδασκαλία των Νεοελληνικών Γλωσσικών Ποικιλιών και Διαλέκτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 187-210.

43 Ioannidou, E. (2012), Language policy in Greek Cypriot education: tensions between national and pedagogical values. *Language, Culture and Curriculum*, 25(3), 224. doi: 10.1080/07908318.2012.699967

44 Tsipalou, S., Ioannidou, E. & Hadjioannou, X. (2018), Capitalizing on linguistic variation in Greek Cypriot education. *Linguistics and Education*, 45, 64. doi: 10.1016/j.linged.2018.03.006

45 Tsipalou, S., Ioannidou, E. & Hadjioannou, X. (2018), Capitalizing on linguistic variation in Greek Cypriot education. *Linguistics and Education*, 45, 64. doi: 10.1016/j.linged.2018.03.006

46 Ιωαννίδου (2015). Στο: Αθανασίου, Μ. (2019), *Όψεις της Εκπαιδευτικής Αλλαγής και Εφαρμογής: Μια Μελέτη Περίπτωσης των Συνθηκών που Επηρέασαν την Εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Γλώσσας 2010 για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Κύπρο* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ. 55.

47 Αντρέου, Ε., *Θα αφελληνιστούμε αν διδαχθούν την κυπριακή*. Στο: <https://www.signalive.com/news/local/65149/arxiepiskopos-tha-afellinistoume-an-didaxthoun-tin-kypriaki> (προσπελάστηκε στις 23/2/2022)

εθνικής γλώσσας κρύβεται πίσω από την προώθηση της μονογλωσσίας⁴⁸. Η προστασία της εθνικής γλώσσας συνδέεται στενά με την προστασία του έθνους, ενώ στο πλαίσιο αυτό η πολυγλωσσία αποτελεί κίνδυνο⁴⁹. Κατά συνέπεια, η διαπραγμάτευση σε επίπεδο γλωσσικής πολιτικής αποδεικνύεται ιδιαίτερα δύσκολη, όπως και η συζήτηση για την πολυγλωσσία στην εκπαίδευση⁵⁰, με φυσικό επακόλουθο κάποιες γλωσσικές ποικιλίες να θεωρούνται «νόμιμες» και ισχυρές και κάποιες άλλες κατώτερες και στιγματισμένες⁵¹.

3.3. Διαγλωσσικότητα και κριτικός γραμματισμός στην περίπτωση της ΚΕ

Το γεγονός ότι η πρότυπη ΝΕ είναι γλώσσα-στόχος του σχολείου στην ελληνοκυπριακή κοινότητα της Κύπρου δεν δικαιολογεί σε καμία περίπτωση τον αποκλεισμό της ΚΕ από την εκπαίδευση. Αποτελεί, εξάλλου, ανθρώπινο δικαίωμα η χρήση της γλώσσας του σπιτιού στο σχολείο⁵².

Ο Cummins⁵³, αναφερόμενος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, υποστηρίζει ότι τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να συνδέονται με τη ζωή των μαθητών εκτός σχολείου και να αναγνωρίζουν την πολιτισμική τους ταυτότητα και το γλωσσικό τους υπόβαθρο. Ήδη αναφέρθηκε ότι η ΚΕ χρησιμοποιείται σε ολοένα και περισσότερα περιβάλλοντα⁵⁴ και σε αυτό έχει συμβάλει η τεχνολογία και ιδιαίτερα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης⁵⁵, με τα οποία οι μαθητές είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι. Επομένως, η αξιοποίηση της μητρικής τους ποικιλίας στο σχολείο θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμη, γιατί ακριβώς θα συνδεόταν η καθημερινότητά τους με το σχολείο. Η επιστήμη παρέχει εργαλεία όπως ο κριτικός γραμματισμός και η διαγλωσσικότητα, τα οποία δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί η ΚΕ ταυτόχρονα με την πρότυπη ποικιλία εντός της σχολικής τάξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η

48 Ioannidou, E. (2009), Using the 'improper' language in the classroom: the conflict between language use and legitimate varieties in education. Evidence from a Greek Cypriot classroom. *Language and Education*, 23(3), 263-278. doi: 10.1080/09500780802691744. Tsiplakou, S., Ioannidou, E. & Hadjioannou, X. (2018), Capitalizing on linguistic variation in Greek Cypriot education. *Linguistics and Education*, 45, 62-71. doi: 10.1016/j.linged.2018.03.006

49 Ioannidou, E. (2009), Using the 'improper' language in the classroom: the conflict between language use and legitimate varieties in education. Evidence from a Greek Cypriot classroom. *Language and Education*, 23(3), 263-278. doi: 10.1080/09500780802691744

50 Ioannidou, E. (2009), Using the 'improper' language in the classroom: the conflict between language use and legitimate varieties in education. Evidence from a Greek Cypriot classroom. *Language and Education*, 23(3), 263-278. doi: 10.1080/09500780802691744

51 Tsiplakou, S., Ioannidou, E. & Hadjioannou, X. (2018), Capitalizing on linguistic variation in Greek Cypriot education. *Linguistics and Education*, 45, 63. doi: 10.1016/j.linged.2018.03.006

52 Brumfi t, C. (2001), *Individual Freedom in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

53 Cummins, J. (2015), Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education*, 26(6), 455-468. doi:

10.1080/14675986.2015.1103539 54 Παπαδήμα, Α. & Κουρδής, Ε. (2015), Υποτιτλίζοντας κείμενα μαζικής κουλτούρας σε κυπριακή διάλεκτο. Στο: G. Kotzoglou κ.ά. (επιμ.), *Selected Papers of the 11th International Conference on Greek Linguistics* (Rhodes 26-29 September 2013). Rhodes: Laboratory of Linguistics of the SE Mediterranean, Department of Mediterranean Studies, University of Aegean, σ.σ. 1289-1300.

55 Fotiou, C. & Ayiomamitou, I. (2021), "We are in Cyprus, we have to use our language, don't we?" Pupils' and their parents' attitudes towards two proximal linguistic varieties. *Linguistics and Education*, 63, 100931. doi: 10.1016/j.linged.2021.100931

παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας, επιπλέον, προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και εξισορροπεί τις όποιες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισορροπίες⁵⁶. Ουσιαστικά, με τον αποκλεισμό της ΚΕ από την εκπαίδευση, απορρίπτεται όχι μόνο η μητρική γλωσσική ποικιλία των μαθητών αλλά και η κοινωνιοπολιτισμική τους ταυτότητα. Για τους φυσικούς ομιλητές της, η ΚΕ αποτελεί ένα θεμελιακό στοιχείο της ταυτότητάς τους, αφού την αξιολογούν θετικά, συνδέοντάς την με την αλληλεγγύη και την αυθεντικότητα⁵⁷. Έτσι, όπως στη διαπολιτισμική εκπαίδευση προάγεται ο σεβασμός των ανθρώπινων δικαιωμάτων, ο σεβασμός όλων των γλωσσών και η ορατότητα των ταυτοτήτων των μαθητών στον χώρο της εκπαίδευσης⁵⁸, αντίστοιχα και σε μια γλωσσική κοινότητα κοινωνικά διγλωσσική, πρέπει να υπάρχει σεβασμός, αποδοχή και αναγνώριση της μητρικής γλωσσικής ποικιλίας των μαθητών καθώς και των ταυτοτήτων που διαμορφώνουν εντός και εκτός σχολείου. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι η προώθηση της πολυγλωσσίας αναφέρεται τόσο στους μακροχρόνιους στόχους όσο και στις κυριότερες εξελίξεις της γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής του Συμβουλίου της Ευρώπης⁵⁹. Παρόλα αυτά, το σύνθημα στην εκπαίδευση εξακολουθεί να είναι η προώθηση μιας πρότυπης και εθνικής γλωσσικής ποικιλίας⁶⁰.

Από τα παραπάνω, καθίσταται κατανοητό ότι η ΚΕ δεν πρέπει να θεωρείται εμπόδιο για την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου του σχολείου. Αντίθετα, αν αξιοποιείται κατάλληλα, μπορούν να εξασφαλιστούν καλύτερες επιδόσεις των μαθητών στην πρότυπη ΝΕ, καθώς και αυξημένη μεταγλωσσική ενημερότητα⁶¹. Οι υβριδικές μορφές γλώσσας και η διάλεκτος, εν προκειμένω η ΚΕ, έχουν θέση στην εκπαίδευση, όπως γίνεται σαφές από την παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας, και μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού⁶². Επιπλέον, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας, οι μαθητές, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, εκπαιδεύονται σε έναν διαγλωσσικό τρόπο σκέψης, που τους επιτρέπει να αξιοποιούν όλο το γλωσσικό κεφάλαιο που φέρουν με δυναμικό, ευέλικτο και δημιουργικό τρόπο, και όχι απλώς να μάθουν τη γλώσσα-στόχο και τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου⁶³.

56 Τσοκαλίδου, Ρ. & Κουτούλης, Κ. (2015), Η διαγλωσσικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: μια πρώτη διερεύνηση. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος, 2015*, 177.

57 Tsiplakou, S., Ioannidou, E. & Hadjioannou, X. (2018), Capitalizing on linguistic variation in Greek Cypriot education. *Linguistics and Education, 45*, 63. doi: 10.1016/j.linged.2018.03.006

58 UNESCO (2006), *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Section of Education for Peace and Human Rights. Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector.

59 Council of Europe, *Language Education Policy*. Στο: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/language-policies> (προσπελάστηκε στις 10/4/2022)

60 Tsiplakou, S., Ioannidou, E. & Hadjioannou, X. (2018), Capitalizing on linguistic variation in Greek Cypriot education. *Linguistics and Education, 45*, 62-71. doi: 10.1016/j.linged.2018.03.006

61 Tsiplakou, S., Ioannidou, E. & Hadjioannou, X. (2018), Capitalizing on linguistic variation in Greek Cypriot education. *Linguistics and Education, 45*, 62-71. doi: 10.1016/j.linged.2018.03.006

62 Tsiplakou, S., Ioannidou, E. & Hadjioannou, X. (2018), Capitalizing on linguistic variation in Greek Cypriot education. *Linguistics and Education, 45*, 62-71. doi: 10.1016/j.linged.2018.03.006

63 Τσιπλάκου, Σ. (2015*), 'Ακίνδυνη' εναλλαγή κωδικών και διαγλωσσικότητα: it's complicated. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος, 2015*, 140-160.

Προς επίρρωση των παραπάνω, αξίζει να γίνει αναφορά στις έρευνες της Ioannidou⁶⁴ και των Sophocleous και Ioannidou⁶⁵ σχετικά με το πώς χρησιμοποιούν τη γλώσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας όταν παίζουν. Τα παιδιά χρησιμοποιούν την ΚΕ και την πρότυπη ΝΕ με συγκεκριμένο τρόπο: την πρώτη για να δημιουργήσουν το σενάριο στο οποίο θα στηριχτεί το παιχνίδι τους, ενώ τη δεύτερη για να υποδυθούν ρόλους εντός του παιχνιδιού. Επιπλέον, τα παιδιά φαίνεται ότι χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να συνεργαστούν⁶⁶. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί επίσης ότι κατά την προσχολική εκπαίδευση τα παιδιά χρησιμοποιούν την ΚΕ για να κοινωνικοποιηθούν, να εκφράσουν την άποψή τους και να κατασκευάσουν εν τέλει την προσωπική τους ταυτότητα⁶⁷.

Σε παιδαγωγική παρέμβαση της Τσιπλάκου που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά δημοτικού, στην οποία αξιοποιήθηκε η ΚΕ ως «μαθησιακό εργαλείο» συγκριτικά με την πρότυπη ΝΕ⁶⁸, οι μαθητές προβληματίστηκαν και έκαναν εύστοχα σχόλια για τη χρήση διαφορετικών γλωσσικών στοιχείων⁶⁹. Μέσω της διαγλωσσικότητας, φάνηκε ότι οι μαθητές οδηγήθηκαν σε μια κριτική αντιμετώπιση της γλώσσας, ως ενδείκτη ταυτοτήτων, ιδεολογιών και κοινωνιοπολιτισμικών συγκείμενων, στην απόκτηση μεταγλωσσικής ενημερότητας και στην αντίληψη της γλώσσας ως μιας πολυδιάστατης οντότητας⁷⁰. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι μαθητές δούλεψαν σε ομάδες⁷¹, κάτι που επίσης συνάδει με την παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας⁷².

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από την εθνογραφική έρευνα που πραγματοποίησε η Stavrou⁷³ με δείγμα μαθητών δημοτικού ηλικίας 9 ετών σε

64 Ioannidou, E. (2017), Performing registers and registering performance: young children's linguistic practices during play in the Greek Cypriot context. *Language and Communication*, 56, 55-68. doi: 10.1016/j.langcom.2017.04.003

65 Sophocleous, A. & Ioannidou, E. (2020), Young children performing linguistic varieties: comparing classroom and play-time language use in the bidialectal context of Cyprus. *Language and Education*, 34(4), 345-362. doi: 10.1080/09500782.2020.1736093

66 Ioannidou, E. (2017), Performing registers and registering performance: young children's linguistic practices during play in the Greek Cypriot context. *Language and Communication*, 56, 55-68. doi: 10.1016/j.langcom.2017.04.003

67 Sophocleous, A. (2021), Empowering dialect speakers in formal education: The case of the Greek Cypriot dialect in preschool education in Cyprus. Στο: R. Blackwood & D. A. Dunlevy (επιμ.), *Multilingualism in Public Spaces: Empowering and Transforming Communities*. London: Bloomsbury Academic, σ.σ. 223-240. doi: 10.5040/9781350186620.ch-010

68 Τσιπλάκου, Σ. & Χατζηιωάννου, Ξ. (2010), Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας: μια διδακτική παρέμβαση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 30, σ.σ. 617-629. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

69 Τσιπλάκου, Σ. (2015*), 'Ακίνδυνη' εναλλαγή κωδικών και διαγλωσσικότητα: it's complicated. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος*, 2015, 140-160.

70 Tsiplakou, S., Ioannidou, E. & Hadjiannou, X. (2018), Capitalizing on linguistic variation in Greek Cypriot education. *Linguistics and Education*, 45, 62-71. doi: 10.1016/j.linged.2018.03.006. Τσιπλάκου, Σ. (2015*), 'Ακίνδυνη' εναλλαγή κωδικών και διαγλωσσικότητα: it's complicated. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος*, 2015, 140-160.

71 Τσιπλάκου, Σ. (2015*), 'Ακίνδυνη' εναλλαγή κωδικών και διαγλωσσικότητα: it's complicated. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος*, 2015, 140-160.

72 Garcia, O. & Wei, L. (2015), Translanguaging, bilingualism and bilingual education. Στο: W. E. Wright, S. Boun & O. García (επιμ.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Malden, MA: John Wiley, σ.σ. 223-240.

73 Stavrou, S. (2016), *Learning through Translanguaging in an Educational Setting in Cyprus* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Birmingham: University of Birmingham.

χωριό της νοτιοανατολικής Κύπρου. Στην έρευνά της ανέλυσε την εφαρμογή της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας και των πρακτικών εγγραμματισμού και, παρά τις αρνητικές στάσεις που υπήρχαν, ιδιαίτερα από τους γονείς, τα αποτελέσματα ήταν θετικά: οι μαθητές συμμετείχαν περισσότερο, αντάλλαξαν απόψεις και βελτίωσαν τον τρόπο σκέψης τους⁷⁴.

Μια πρόσφατη έρευνα που αξίζει επιπλέον να αναφερθεί είναι αυτή των Stavrou, Charalambous και Macleroy⁷⁵, η οποία πραγματοποιήθηκε σε ένα χωριό της ελεύθερης Αμμοχώστου με μαθητές δημοτικού ηλικίας 7 ετών. Διερευνήθηκε η διαγλωσσικότητα μέσω του δράματος και της ψηφιακής αφήγησης⁷⁶. Τα παιδιά συνεργάστηκαν μεταξύ τους, αντάλλαξαν απόψεις και συμμετείχαν ενεργά. Η έρευνα κατέδειξε ότι οι μαθητές χρησιμοποίησαν όλο το γλωσσικό τους ρεπερτόριο, το οποίο φυσικά συμπεριλάμβανε και την ΚΕ, αύξησαν τη μεταγλωσσική τους ενημερότητα και ανέπτυξαν κριτική σκέψη.

Τα παραπάνω ευρήματα εμπειρικών μελετών ενισχύουν την άποψη ότι η ΚΕ μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση, ώστε από τη μία να μην απορρίπτεται η ταυτότητα των μαθητών, με τα πολλαπλά οφέλη που αυτό δημιουργεί για την εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη, οι μαθητές έτσι οδηγούνται σταδιακά στον κριτικό γραμματισμό, την καλλιέργεια δηλαδή ενός ενεργητικού γραμματισμού, που τους δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιούν τη γλώσσα για να συνδέουν τη μάθηση με την κοινωνία, να σκέφτονται κριτικά, να ερμηνεύουν με εναλλακτικούς τρόπους την πραγματικότητα, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, με απώτερο σκοπό την ενεργό και αποτελεσματική τους συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα⁷⁷.

4. Επίλογος

Η παρούσα μελέτη, βασιζόμενη σε πορίσματα πρόσφατων επιστημονικών αναζητήσεων, έδειξε ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αξιοποιούνται τα γλωσσικά ρεπερτόρια των μαθητών στο σύνολό τους εφαρμόζοντας τις πρακτικές της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας. Επομένως, και η ΚΕ μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση και μάλιστα ως εργαλείο ανάπτυξης της μεταγλωσσικής ενημερότητας και του κριτικού

74 Stavrou, S. (2016), *Learning through Translanguaging in an Educational Setting in Cyprus* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Birmingham: University of Birmingham.

75 Stavrou, S., Charalambous, C. & Macleroy, V. (2021), Translanguaging through the lens of drama and digital storytelling: shaping new language pedagogies in the classroom. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(1), 99-118. doi: 10.1080/14681366.2019.1692058

76 Stavrou, S., Charalambous, C. & Macleroy, V. (2021), Translanguaging through the lens of drama and digital storytelling: shaping new language pedagogies in the classroom. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(1), 99-118. doi: 10.1080/14681366.2019.1692058

77 Holguín Mendoza, C. (2022), Sociolinguistic justice and student agency in language education: Towards a model for critical sociocultural linguistics literacy. Στο: S. Loza & S. Beaudrie (επιμ.), *Teaching languages critically*. UK: Routledge, σ.σ. 138-156. Χατζησαββίδης, Σ. (2007), Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. Στο: Α. Βελλοπούλου (επιμ.), *Η Γλώσσα ως Μέσο και ως Αντικείμενο Μάθησης στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Ηλικία*, Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της OMEP (Πάτρα Ιούνιος 2007). Στο: https://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP_doc.pdf (προσπελάστηκε στις 16/04/2022)

γραμματισμού στους μαθητές, ώστε να επιτευχθεί η επιθυμητή σύνδεση μεταξύ κοινωνίας και μάθησης. Με τον τρόπο αυτό, προωθείται η δημιουργικότητα και η καλλιέργεια μιας διερευνητικής και κριτικής ματιάς απέναντι στη χρήση της γλώσσας, στοιχεία χρήσιμα στη διαμόρφωση των μαθητών ως ενεργών μελών της κοινωνίας. Από την άλλη, με την απόρριψη της ΚΕ από την εκπαίδευση στο κυπριακό συγκείμενο, απορρίπτεται ένα σημαντικό μέρος της κοινωνικής, πολιτισμικής, ιστορικής και γλωσσικής ταυτότητας των μαθητών, που τελικά περιορίζει τις δυνατότητες γνωστικής ανάπτυξης. Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας, η διάλεκτος οφείλει να έχει θέση στην εκπαίδευση. Θα πρέπει, επομένως, να λαμβάνεται υπόψη στη διαμόρφωση των εκάστοτε εκπαιδευτικών σχεδιασμών, πολιτικών και πρακτικών και όχι να εκτοπίζεται από την μαθησιακή πράξη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Μ. (2019), *Όψεις της Εκπαιδευτικής Αλλαγής και Εφαρμογής: Μια Μελέτη Περίπτωσης των Συνθηκών που Επηρέασαν την Εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Γλώσσας 2010 για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Κύπρο* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Αρμოსτή, Σ. (2013), Προβληματισμοί για τη γραπτή απόδοση της κυπριακής ελληνικής. *Μικροφιλολογικά*, 34, 55-59.
- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2011), *Εισαγωγή σε Ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Δαμανάκης, Μ. & Σκούρτου, Ε. (2001), Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Στο: Μ. Βαμβούκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 88-98.
- Καρβούνης, Χ. (2012), Η κοινωνική διγλωσσία στην ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Στο: Ζ. Γαντιλίδου, Α. Εφθymiου, Ε. Thomadaki & Ρ. Kambakis-Vougiouklis (επιμ.), *Selected Papers of the 10th ICGL*. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σ.σ. 845-852.
- Κατσαρού, Ε. & Σιπηάνος, Κ. (2021), Εναλλακτικές οπτικές κοινωνικοπολιτισμικής συγκρότησης της γνώσης στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας: η περίπτωση του Κριτικού Γραμματισμού. Στο: Α. Καστρινάκη & Ε. Κατσαρού (επιμ.), *Συζητάμε για την Εκπαίδευση: Δυσκολίες, Προκλήσεις, Προοπτικές*. Ρέθυμνο: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Κρήτης, σ.σ. 98-121.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2014), Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο: Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (επιμ.), *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου* (Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013).

- Παπαδήμα, Α. & Κουρδής, Ε. (2015), Υποτιλίζοντας κείμενα μαζικής κουλτούρας σε κυπριακή διάλεκτο. Στο: G. Kotzoglou κ.ά. (επιμ.), *Selected Papers of the 11th International Conference on Greek Linguistics* (Rhodes 26-29 September 2013). Rhodes: Laboratory of Linguistics of the SE Mediterranean, Department of Mediterranean Studies, University of Aegean, σ.σ. 1289-1300.
- Τσιπλάκου, Σ. (2007), Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο: Η. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης. σ.σ. 466-511.
- Τσιπλάκου, Σ. (2015^α), ‘Ακίνδυνη’ εναλλαγή κωδίκων και διαγλωσσικότητα: it’s complicated. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος, 2015*, 140-160.
- Τσιπλάκου, Σ. (2015^β), Διδάσκοντας διάλεκτο σε ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού: η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Κύπρου. Στο: Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Η Διδασκαλία των Νεοελληνικών Γλωσσικών Ποικιλιών και Διαλέκτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 187-210.
- Τσιπλάκου, Σ. & Χατζηιωάννου, Ξ. (2010), Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας: μια διδακτική παρέμβαση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, 30*, σ.σ. 617-629. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015), Διγλωσσία και εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη και στην κοινωνική δράση. Στο: Γ. Ανδρουλάκης (επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία. 35 Μελέτες Αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 387-398.
- Τσοκαλίδου, Ρ. & Κουτούλης, Κ. (2015), Η διαγλωσσικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: μια πρώτη διερεύνηση. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος, 2015*, 161-181.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007), Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. Στο: Α. Βελλοπούλου (επιμ.), *Η Γλώσσα ως Μέσο και ως Αντικείμενο Μάθησης στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Ηλικία*, Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της OMEP (Πάτρα Ιούνιος 2007). Στο: https://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP_doc.pdf (προσπελάστηκε στις 16/04/2022)

Ξενογλωσση

Brumfit, C. (2001), *Individual Freedom in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Cenoz, J. & Gorter, D. (2020), Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300-311. doi: 10.1111/weng.12462
- Cummins, J. (2015), Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education*, 26(6), 455-468. doi: 10.1080/14675986.2015.1103539
- Ferguson, C. (1959), Diglossia. *Word*, 15(2), 325-340. doi: 10.1080/00437956.1959.11659702
- Fotiou, C. & Ayiomamitou, I. (2021), “We are in Cyprus, we have to use our language, don’t we?” Pupils’ and their parents’ attitudes towards two proximal linguistic varieties. *Linguistics and Education*, 63, 100931. doi: 10.1016/j.linged.2021.100931
- García, O. (2011), *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Wei, L. (2015), Translanguaging, bilingualism and bilingual education. Στο: W. E. Wright, S. Boun & O. García (επιμ.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Malden, MA: John Wiley, σ.σ. 223-240.
- Hadjiioannou, X., Tsiplakou, S. & Kappler, M. (2011), Language policy and language planning in Cyprus. *Current Issues in Language Planning*, 12(4), 503-569. doi: 10.1080/14664208.2011.629113
- Holguín Mendoza, C. (2022), Sociolinguistic justice and student agency in language education: Towards a model for critical sociocultural linguistics literacy. Στο: S. Loza & S. Beaudrie (επιμ.), *Teaching languages critically*. UK: Routledge, σ.σ. 138-156.
- Ioannidou, E. (2009), Using the ‘improper’ language in the classroom: the conflict between language use and legitimate varieties in education. Evidence from a Greek Cypriot classroom. *Language and Education*, 23(3), 263-278. doi: 10.1080/09500780802691744
- Ioannidou, E. (2012), Language policy in Greek Cypriot education: tensions between national and pedagogical values. *Language, Culture and Curriculum*, 25(3), 215-230. doi: 10.1080/07908318.2012.699967
- Ioannidou, E. (2014), Classroom discourse as a distinct genre: examining classroom talk in the bidialectal setting of Cyprus. Στο: M. Christodoulidou (επιμ.), *Analysing Greek Talk-in-Interaction*. London: Cambridge Scholars Publishing.
- Ioannidou, E. (2017), Performing registers and registering performance: young children’s linguistic practices during play in the Greek Cypriot context. *Language and Communication*, 56, 55-68. doi: 10.1016/j.langcom.2017.04.003
- Ioannidou, E. & Sophocleous, A. (2010), “Now, is this how we are going to say it?” Comparing teachers’ language practices in primary and secondary state education in Cyprus. *Linguistics and Education*, 21(4), 298-313. doi: 10.1016/j.linged.2010.08.002

- Pavlou, P. & Papapavlou, A. (2004), Issues of dialect use in education from the Greek Cypriot perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 243-258. doi: 10.1111/j.1473-4192.2004.00061.x
- Sophocleous, A. (2010), The impact of setting on young speakers' language attitudes towards the standard and non-standard varieties. Στο: J. Normann Jørgensen (επιμ.), *Love Ya Hate Ya: The Sociolinguistic Study of Youth Language and Youth Identities*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, σ.σ. 98-122.
- Sophocleous, A. (2021), Empowering dialect speakers in formal education: The case of the Greek Cypriot dialect in preschool education in Cyprus. Στο: R. Blackwood & D. A. Dunlevy (επιμ.), *Multilingualism in Public Spaces: Empowering and Transforming Communities*. London: Bloomsbury Academic, σ.σ. 223-240. doi: 10.5040/9781350186620.ch-010
- Sophocleous, A. & Ioannidou, E. (2020), Young children performing linguistic varieties: comparing classroom and play-time language use in the bidialectal context of Cyprus. *Language and Education*, 34(4), 345-362. doi: 10.1080/09500782.2020.1736093
- Stavrou, S. (2016), *Learning through Translanguaging in an Educational Setting in Cyprus* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Birmingham: University of Birmingham.
- Stavrou, S., Charalambous, C. & Macleroy, V. (2021), Translanguaging through the lens of drama and digital storytelling: shaping new language pedagogies in the classroom. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(1), 99-118. doi: 10.1080/14681366.2019.1692058
- Themistocleous, C. (2009), Written Cypriot Greek in online chat: usage and attitudes. Στο: G. K. Giannakis, M. Baltazani, G. J. Xydopoulos & A. Tsangalidis (επιμ.), *Proceedings of the 8th International Conference on Greek Linguistics (Ioannina 30 August – 2 September 2007)*. Ioannina: University of Ioannina, σ.σ. 473-488.
- Tsiplakou, S., Ioannidou, E. & Hadjioannou, X. (2018), Capitalizing on linguistic variation in Greek Cypriot education. *Linguistics and Education*, 45, 62-71. doi: 10.1016/j.linged.2018.03.006
- UNESCO (2006), *UNESCO Guidelines on Intercultural Education. Section of Education for Peace and Human Rights*. Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector.
- Yiakoumetti, A., Evans, M. & Esch, E. (2005), Language awareness in a bidialectal setting: the oral performance and language attitudes of urban and rural students in Cyprus. *Language Awareness*, 14(4), 254-260. doi: 10.1080/09658410508668840

Ιστοσελίδες

- Αντρέου, Ε. (2013, Σεπτέμβριος), *Θα Αφελληνιστούμε αν Διδαχτούν την Κυπριακή*
Στο: <https://www.sigmalive.com/news/local/65149/arxiepisko-pos-tha-afellinistoume-an-didaxtoun-tin-kypriaki> (προσπελάστηκε στις 23/2/2022)
- Council of Europe, *Language Education Policy*. Στο: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/language-policies> (προσπελάστηκε στις 10/4/2022)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η **Βακιρλή Καλλιόπη** είναι πτυχιούχος του Τμήματος Φιλολογίας με ειδίκευση γλωσσολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Είναι κάτοχος του μεταπτυχιακού Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου και του μεταπτυχιακού Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Εργάζεται στον ιδιωτικό τομέα.

Η Δρ **Γιαννακού Αρετούσα**, λέκτορας στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος γλωσσολογίας από το Πανεπιστήμιο του Κέμπριτζ. Ολοκλήρωσε μεταπτυχιακές σπουδές στην Έρευνα για την Εκπαίδευση Δεύτερης Γλώσσας (Πανεπιστήμιο του Κέμπριτζ) και στην Ισπανοαμερικάνικη Λογοτεχνία (Πανεπιστήμιο της Χιλής). Σπούδασε ισπανική φιλολογία και παιδαγωγικά στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Δίδαξε την ελληνική γλώσσα στη Χιλή με απόσπαση από το υπουργείο παιδείας της Ελλάδας για έξι χρόνια.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Ιούλιος 2022 / Τεύχος 82 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>