

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Πάτρα, Ιανουάριος 2015 / Τεύχος 1
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669



International eJournal

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

Patras, January 2015 / Issue 1
Publisher: Pantelis Georgogiannis
ISSN: 2407-9669

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 1

Ιανουάριος 2015

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



Copyright ©: Παντελής Γεωργογιάννης

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

Τίτλος : Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Επιμέλεια μορφοποίησης κειμένων:

Σπανού Αικατερίνη, *Εκπαιδευτικός*
Μελιτζάνη Ειρήνη, *Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών*

Γραμματεία:

Γούλα Γλυκερία, *Εκπαιδευτικός*
Σπανού Αικατερίνη, *Εκπαιδευτικός*
Μελιτζάνη Ειρήνη, *Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών*

Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία - σελιδοποίηση:

Μελιτζάνη Ειρήνη, *Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών*
Σπανού Αικατερίνη, *Εκπαιδευτικός*

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 172, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

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

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής σύνταξης

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Αναπληρωτές διευθυντές σύνταξης

Φουριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

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

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

Συντακτική Επιτροπή

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου
Αθηνών

Δαμανάκης Μιχάλης, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο
Δυτικής Μακεδονίας

Καμαριανός Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Κασωτάκη–Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ελληνικών Σπουδών του Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας
Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Kolioussi Lambriini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΝ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Μήτσης Ναπολέων, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Μπάκας Θωμάς, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας
Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια / Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ
Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στη Σχολή Ναυτικών Δοκίμων
Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Ποιμ. & Κοιν. Θεολογίας Α.Π.Θ
Πλακίτση Κατερίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης
Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου
Στεργίου Αήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ
Τσιμπουκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ
Φτερνιάτη Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών
Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Αθηνών
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου
Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή, Επίκουρη Καθηγήτρια European University Cyprus
Χατζησαββίδης Σωφρόνης, Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

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

Περιεχόμενα

- Αποτιμώντας τη συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην επίδοση και ικανοποίηση ενήλικων εκπαιδευομένων: μια πειραματική προσέγγιση** 7
Μαρία Σταθάκη Θεόδωρος Κουτρούκης
- Η άμεση και η έμμεση/δομική βία στα εν χρήσει εγχειρίδια Ιστορίας του Γυμνασίου: έρευνα υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής της Ειρήνης** 27
Κοντοβά Μαρία
- Διαδοχική διγλωσσία και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες** 45
Δερμεντζή Αθηνά - Γιαννέλη Παναγιώτα
- Διερεύνηση των χαρακτηριστικών μιας ολοκληρωμένης παρατήρησης διδασκαλίας με σκοπό την αξιολόγηση και κατάθεση πρότασης ατομικής διαμορφωτικής αξιολόγησης εκπαιδευτικού** 59
Κρέκης Δημήτριος
- Προσεγγίζοντας ολιστικά την Αειφόρο Ανάπτυξη από την οπτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης** 75
Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και τις μορφές αποτελεσματικής επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας	91
<i>Κολοβός Χρήστος - Θωμά Ράλια</i>	
Παιδική Λογοτεχνία: Απόπειρες προσδιορισμού. Παραδείγματα από το 19^ο και 20^ο αιώνα (1850 – 1940)	109
<i>Κάρτσελου Χριστίνα</i>	
Σχέδιο Επαγγελματικής Ένταξης Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών	121
<i>Τουτουδάκη Μαρίνα</i>	
Δημιουργικές και εκφραστικές εικαστικές και μουσικές δραστηριότητες θεραπευτικής τέχνης: συμβολή στην προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας των μαθητών στη σχολική τάξη	135
<i>Σιδηρόπουλος Δημήτριος</i>	
Η οργάνωση, η κατανόηση και η αναγνωσιμότητα του εγχειριδίου των Μαθηματικών της Έκτης Δημοτικού, ως καθοριστικές πτυχές αξιολόγησής του	149
<i>Μαστρογιάννης Αλέξιος</i>	

Μαρία Σταθάκη
Θεόδωρος Κουτρούκης

**Αποτιμώντας τη συμβολή
των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών
στην επίδοση και ικανοποίηση ενήλικων
εκπαιδευομένων:
μια πειραματική προσέγγιση**

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο εξετάστηκαν τα μαθησιακά αποτελέσματα 25 ενήλικων εκπαιδευομένων σε συνάρτηση με τη χρήση διαφορετικών εκπαιδευτικών τεχνικών σε πρόγραμμα εκμάθησης της τούρκικης γλώσσας, που υλοποιήθηκε στο Κέντρο Διά Βίου Μάθησης Αλεξανδρούπολης. Ειδικότερα, εξετάστηκε η επίδραση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών και των παραδοσιακών εκπαιδευτικών τεχνικών στην επίδοση των ενήλικων εκπαιδευομένων. Η ανάλυση και η ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές αυξάνουν την επίδοση των εκπαιδευομένων συγκριτικά με τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές ικανοποιούν τους εκπαιδευόμενους περισσότερο από την εισήγηση.

Abstract

This paper examines the learning outcomes of 25 adults, regarding the use of different educational techniques in a training program of Turkish language learning at the Centre for Lifelong Learning in Alexandroupoli, Greece. More specifically, it tests the effect of participatory teaching techniques and traditional teaching techniques

on learning performance. Data analysis and interpretation led to the conclusion that participatory teaching techniques increase learning performance in adult education comparing to traditional teaching techniques. Moreover, it was noted that participatory teaching techniques satisfy learners more than lecture.

1. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές (ΕΤ) αποτελούν τα εργαλεία με τα οποία εφαρμόζεται η εκπαιδευτική μέθοδος που αναφέρεται στις γενικές προδιαγραφές του τρόπου με τον οποίο διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία¹. Εφαρμόζονται με σκοπό να ενεργοποιηθεί η συμμετοχή των εκπαιδευομένων και να καλυφθούν οι ατομικές και ομαδικές ανάγκες τους^{2,3}.

Ο Jarvis⁴ κατατάσσει τις ΕΤ στις παραδοσιακές (ΠΕΤ), οι οποίες επικεντρώνονται στον εκπαιδευτή (εισήγηση, επίδειξη, κατευθυνόμενη ή ελεγχόμενη συζήτηση) και στις συμμετοχικές (ΣΕΤ), οι οποίες θέτουν ως επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο (καταιγισμός ιδεών, ομάδες συζήτησης, ανοικτή συζήτηση, εργασία σε ομάδες, μελέτη περίπτωσης, παίξιμο ρόλων και προσομοίωση).

Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η επιλογή και εφαρμογή των ΕΤ από τον εκπαιδευτή⁵. Η έννοια της αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την επίδοση και την ικανοποίηση που αντλείται κατά την εκπαιδευτική πράξη^{6,7,8}. Η Jones⁹, μάλιστα, επισημαίνει ότι οι ΕΤ επηρεάζουν σημαντικά τη μαθησιακή επίδοση, ενώ η ικανοποίηση των εκπαιδευομένων αποτελεί κριτήριο αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας σύμφωνα με τους Biner, Dean και Mellinger¹⁰.

Πολλές έρευνες που έχουν διεξαχθεί για να ελέγξουν την αποτελεσματικότητα των ΕΤ σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης δείχνουν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διεργασία της εκπαίδευσης συμβάλλει θετικά στη μάθηση^{11,12,13,14}. Παρόλα αυτά,

1 Κόκκος, Α. (2008), Οι εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο: Α. Κόκκος, Ι. Γκιαστάς, και Ε. Γιαννακοπούλου (επιμ.) *Εκπαιδευτικές μέθοδοι και ομάδα εκπαιδευομένων*, (Β' έκδ.). Πάτρα: ΕΑΠ. σελ. 17-89

2 Gordon, T. (1999), *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος*. Αθήνα: Ευρωσπουδή.

3 Τσιμπουκλή, Α. & Φύλλης, Ν. (2010), *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.

4 Jarvis, P. (2004), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

5 McKeachie, W. J., Pintrich, P.R., Yi-Guang, L. & Smith, D. A. F. (1986), *Teaching and learning in the college classroom: a review of the research literature*. Ann Arbor, MI: Regents of the University of Michigan.

6 Erdogan, M., Usak, M. & Aydin, H. (2008), Investigating prospective teachers' satisfaction with social services and facilities in Turkish universities. *Journal of Baltic Science Education*, 7(1), 17-26.

7 Long, H. B. (1985), Contradictory expectations' achievement and satisfaction in adult learning. *Journal of Continuing Higher Education*, 33(3), 10-11.

8 McCoard, W. B. (1944), Speech factors as related to teaching efficiency. *Speech Monographs*, 11, 53-64.

9 Jones, B. L. (1996), *Self-efficacy and personal goals in classroom performance: The effect of task experience*. Doctoral dissertation, The Kent State University.

10 Biner, P. M., Dean, R. S., & Mellinger, A. E. (1994), Factors underlying distance learner satisfaction with televised college-level courses. *The American Journal of Distance Education*, 8(1), 60-71.

11 Ebert – May, D., Brewer, C. & Allred, S. (1997), Innovation in large lectures-teaching for active learning. *Bioscience*, 47(9), 601–607.

12 Jarvis, P. (2007), *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

13 Miller, J. E., & Groccia, J. E. (1997), Are four heads better than one? A comparison of cooperative and traditional teaching formats in an introductory biology course. *Innovative Higher Education*, 21, 253–273.

14 Prince, M. (2004), Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*,

υπάρχουν ευρήματα που αμφισβητούν αυτή τη θεώρηση και παρουσιάζουν εξίσου θετικά αποτελέσματα από τη χρήση των ΠΕΤ^{15,16}. Κατά τους Daines, Daines και Graham¹⁷, όμως, καμία ΕΤ ενηλίκων δεν είναι κατάλληλη για όλες τις περιστάσεις, ενώ η χρήση ποικιλίας ΕΤ ενισχύει το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των εκπαιδευομένων.

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εναλλακτικών ΕΤ σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκμάθησης τουρκικής γλώσσας από ενηλίκους και εξετάζεται ο βαθμός άντλησης ικανοποίησης κατά την εφαρμογή εναλλακτικών ΕΤ.

2. Επισκόπηση βιβλιογραφίας

2.1. ΠΕΤ έναντι ΣΕΤ

Συγκριτικές έρευνες έδειξαν ότι η τεχνική της εισήγησης είναι καλύτερη¹⁸ ή τουλάχιστον ισοδύναμη με τις ΣΕΤ. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επιτύχουν τα ίδια μαθησιακά αποτελέσματα με τη χρήση ΠΕΤ και ΣΕΤ, ενώ και η παραδοσιακή εισήγηση μπορεί να οδηγήσει στην ενεργό δράση των εκπαιδευομένων¹⁹.

Σε έρευνα της Hundley²⁰ που διεξήχθη σε φοιτητές Γεωλογίας σε Πανεπιστήμιο του Ohio δεν υπήρξε σημαντική στατιστική διαφορά στην επίδοση των τμημάτων που διδάχθηκαν με ΠΕΤ και ΣΕΤ. Η ενσωμάτωση ΣΕΤ στην εισήγηση δε βελτίωσε τα μαθησιακά αποτελέσματα των φοιτητών συγκρινόμενη με την αποκλειστική χρήση εισήγησης.

Κατά τη σύγκριση των ΠΕΤ και ΣΕΤ, σε έρευνα των Vidal et al.²¹, στην οποία συμμετείχαν εργαζόμενοι του ιατρικού και παραϊατρικού κλάδου από τη Βραζιλία δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευομένων.

Οι Beeson και Kring²², όμως, που σύγκριναν τις επιδόσεις στα τεστ αξιολόγησης 104 φοιτητών Νοσηλευτικής που εκπαιδεύτηκαν με διαφορετικές ΕΤ

93, 223–231.

15 Fabius, D. B., Grissom, E. L. & Fuentes, A. (1994), Recertification in cardiopulmonary resuscitation. *Journal of Nursing Staff Development*, 70(5), 262-268.

16 Van Dijk, L. A., Van Den Berg, G. C. & Van Keulen, H. (2001), Interactive lectures in Engineering education'. *European Journal of Engineering Education*, 26, 15-28.

17 Daines, C., Daines J. & Graham, B. (1993), *Adult learning, adult teaching* (3rd ed.). Nottingham: Department of Adult Education, University of Nottingham.

18 Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. (2008), Students' likes and dislikes regarding student-activating and lecture-based educational settings: Consequences for students' perceptions of the learning environment, student learning and performance. *European Journal of Psychology of Education*, 23, 295-317.

19 Vidal, S.A., Ronfani, L., da Mota Silveira, S., Mello MJ, dos Santos ER, Buzzetti R. & Cattneo, A. (2001), Comparison of two training strategies for essential newborn care in Brazil. *Bulletin of World Health Organisation*, 79, 1024-1031.

20 Hundley, A. S. (2007), *A comparative study of traditional lecture methods and interactive lecture methods in introductory geology courses for non-science majors at the college level*. (Doctoral dissertation, The Ohio State University). Ανακτήθηκε 23/10/2012 από: <http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Hundley%20Stacey%20A.pdf?osu1196191640>

21 Vidal, S.A., Ronfani, L., da Mota Silveira, S., Mello MJ, dos Santos ER, Buzzetti R. & Cattneo, A. (2001), Comparison of two training strategies for essential newborn care in Brazil. *Bulletin of World Health Organisation*, 79, 1024-1031.

22 Beeson, S. A. & Kring, D. L. (1999), The effects of two teaching methods on nursing students' factual knowledge and performance of psychomotor skills. *Journal of Nursing Education*, 38, 357-359.

βρήκαν σημαντικές διαφορές στην επίδοση των εκπαιδευομένων. Όσοι διδάχθηκαν με την τεχνική της εισήγησης είχαν σημαντικά υψηλότερα αποτελέσματα κατά την αξιολόγηση της γνώσης του αντικειμένου σε σύγκριση με όσους διδάχθηκαν με ΣΕΤ και τη χρήση εποπτικών μέσων. Ωστόσο, η απόδοση των φοιτητών στην πρακτική άσκηση δε σημείωσε σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων.

Τέλος, σε έρευνα των Fabius et al.²³ συγκρίθηκαν οι ΠΕΤ και ΣΕΤ. Στις εξετάσεις που έγραψαν στο τέλος οι συμμετέχοντες δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στην επίδοση των τεστ. Αξιοσημείωτη ήταν, όμως, η διαφορά υπέρ των ΠΕΤ ως προς τον απαιτούμενο διδακτικό χρόνο, την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων και την επιτυχία στις εξετάσεις.

2.2. Υπεροχή των ΣΕΤ ως προς την επίδοση

Από την άλλη πλευρά, σε έρευνες των Johnson, Johnson και Smith²⁴ βρέθηκε ότι η εργασία σε ομάδες βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η μάθηση και οι αλλαγές της συμπεριφοράς ευνοούνται όταν το μαθησιακό κλίμα είναι συνεργατικό^{25,26}. Η υποστήριξη, που μπορεί να εξασφαλιστεί μέσα στην ομάδα και όχι ατομικά, επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης²⁷. Το μαθησιακό περιβάλλον που δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων επιδρά θετικά στην επίδοσή τους, στις γνωστικές τους ικανότητες και στη στάση τους²⁸.

Σε έρευνα των Ebert–May et al.²⁹ διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές Βιολογίας στο Πανεπιστήμιο της Northern Arizona στους οποίους προωθήθηκε η συμμετοχικότητα και η ενεργός δράση μέσω των ΣΕΤ είχαν σημαντικά υψηλότερη επίδοση στα τεστ αξιολόγησης σε σχέση με τους συμφοιτητές τους που διδάχθηκαν με την τεχνική της εισήγησης.

Παρομοίως, οι McCarthy και Anderson³⁰ κατά την εκπαίδευση φοιτητών στην Επιστήμη της Ιστορίας και των Πολιτικών Επιστημών διαπίστωσαν ότι οι ΣΕΤ που εφαρμόστηκαν ήταν αποτελεσματικότερες από τις ΠΕΤ. Η υπεροχή των ΣΕΤ φάνηκε κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των φοιτητών. Σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία όσοι ενεπλάκησαν ενεργά στην εκπαιδευτική διεργασία από όσους υπήρξαν παθητικοί δέκτες.

Οι Redish, Saul και Steinberg³¹ σε έρευνα που διεξήγαγαν ενθάρρυναν την

23 Fabius, D. B., Grissom, E. L. & Fuentes, A. (1994), Recertification in cardiopulmonary resuscitation. *Journal of Nursing Staff Development*, 70(5), 262-268.

24 Johnson, D. Johnson, R. & Smith, K. (1998), *Active learning: Cooperation in the college classroom*, Edina, MN: Interaction Book Company.

25 Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989), *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

26 Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (2002), Learning together and alone: overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of education*, 22(1), 95-105.

27 Miller, J. E., & Groccia, J. E. (1997), Are four heads better than one? A comparison of cooperative and traditional teaching formats in an introductory biology course. *Innovative Higher Education*, 21, 253–273.

28 Slavin, R. E. (1983), When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429-445.

29 Ebert – May, D., Brewer, C. & Allred, S. (1997), Innovation in large lectures-teaching for active learning. *Bioscience*, 47(9), 601–607.

30 McCarthy, J. P. & Anderson, L. (2000), Active learning techniques versus traditional teaching styles: Two experiments from History and Political science. *Innovative Higher Education*, 24, 279-297.

31 Redish, E., Saul, J. & Steinberg, R. (1997), On the effectiveness of active-engagement microcomputer-based laboratories. *American Journal of Physics*, 65(1), 45-54.

ενεργό συμμετοχή των φοιτητών Μηχανικής του Πανεπιστημίου του Maryland κατά την εκπαίδευσή τους. Αντικατέστησαν σε κάποια τμήματα τις παραδοσιακές ασκήσεις επίλυσης προβλημάτων με εργαστηριακή εξάσκηση βασισμένη στις νέες τεχνολογίες. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η προσωπική εμπλοκή των φοιτητών οδήγησε σε σημαντική βελτίωση της επίδοσης, όταν αξιολογήθηκαν με πολλαπλών επιλογών προβλήματα.

Η έρευνα των Ruhl, Hughes και Schloss³² αναδεικνύει, επίσης, τη θετική επίδραση της ενεργοποίησης των φοιτητών στη διαδικασία της μάθησης. Ειδικότερα, όσοι φοιτητές συμμετείχαν σε μαθήματα που η παραδοσιακή εισήγηση διακόπτονταν σε τακτά χρονικά διαστήματα και συζητούσαν για το περιεχόμενο της διδασκαλίας μεταξύ τους, σημείωσαν υψηλότερη επίδοση στα φύλλα αξιολόγησης σε σχέση με αυτούς που διδάχθηκαν κυρίως με εισήγηση.

Οι ΣΕΤ που συνδυάζουν το παιχνίδι ρόλων και την προσομοίωση σε μαθήματα Βιομηχανικής Ψυχολογίας εξετάστηκαν από τις DeNeve και Heppner³³. Οι δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα και η αντικειμενική αξιολόγηση της γνώσης, που έγιναν σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές, απέδειξαν ότι το παιχνίδι ρόλων είναι μια αποτελεσματική τεχνική διδασκαλίας. Ωστόσο, οι ερευνήτριες δεν αποκλείουν πλήρως τις ΠΕΤ. Προτείνουν την εφαρμογή τους για τη μετάδοση του κορμού του εκπαιδευτικού περιεχομένου και τον συνδυασμό τους με τις ΣΕΤ για εις βάθος μελέτη.

Σε έρευνα της Everly³⁴ φοιτητές Νοσηλευτικής δήλωσαν ότι έμαθαν περισσότερα από τη διδασκαλία με ΣΕΤ παρά με ΠΕΤ. Η πεποίθησή τους αυτή επιβεβαιώθηκε και από τη βαθμολογία τους στα τεστ επίδοσης. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες όπου ενισχύθηκε η ενεργός εμπλοκή κατά την εκπαιδευτική πράξη είχαν σημαντικά υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας στα τεστ αξιολόγησης. Αυτά τα ευρήματα δίνουν έμφαση στην εφαρμογή ΣΕΤ. Υποστηρίζεται, όμως, παράλληλα ότι μία ΕΤ για να μετατραπεί από παθητική εισήγηση σε συμμετοχική απαιτείται περισσότερος διδακτικός χρόνος.

Οι Springer, Stanne και Donovan³⁵ χρησιμοποίησαν την μετά – ανάλυση συγκριτικών ερευνών που αξιολόγησαν τις εκπαιδευτικές καινοτομίες από το 1980. Διαπίστωσαν ότι η χρήση μικρών μαθησιακών ομάδων για τη διδασκαλία των Μαθηματικών, της Μηχανικής και της Τεχνολογίας σε πανεπιστημιακό επίπεδο ήταν αποτελεσματική στην κατάκτηση της ακαδημαϊκής γνώσης, στη θετική στάση των φοιτητών απέναντι στη μάθηση και στην αύξηση της επιμονής τους για μάθηση.

Οι Laws, Sokoloff και Thornton³⁶ αναφέρουν ότι η ενεργός συμμετοχή

32 Ruhl, K.L., Hughes, C.A. και Schloss, P.J. (1987), Using the pause procedure to enhance learning recall. *Teacher Education and Special Education*, 10, 14-18.

33 DeNeve, K. M. και Heppner, M. J. (1997), Role play simulations: The assessment of an active learning technique and comparisons with traditional lectures. *Innovative Higher Education*, 21, 231-246.

34 Everly, C. M. (2011), Are students' impressions of improved learning through active learning methods reflected by improved test scores? *Nurse Education Today*. Ανακτήθηκε 15/11/2012 από <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22115734>

35 Springer, L., Stanne, M. E. & Donovan, S. S. (1999), Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta - analysis. *Review of Educational Research*, 69(1), 21-51.

36 Laws, P., Sokoloff, D., & Thornton, R. (1999), Promoting active learning using the results of physics education research. *UniServe Science News*. Ανακτήθηκε 8/11/2012 από: <http://science.uniserve.edu.au/newsletter/vol13/sokoloff.html>

στην εκπαιδευτική πράξη των φοιτητών Φυσικής πέντε Πανεπιστημίων είχε θετικά αποτελέσματα. Η εμπλοκή τους στη μάθηση αύξησε τα μαθησιακά τους οφέλη. Κατά την αξιολόγηση κατανόησης των βασικών εννοιών του γνωστικού αντικειμένου πάνω από το 75% του δείγματος, που περιελάμβανε 1200 φοιτητές, σημείωσε θετικά αποτελέσματα έπειτα από την εφαρμογή ΣΕΤ. Αντίθετα, με τις ΠΕΤ μόνο το 30% του δείγματος φάνηκε πως κατανόησε τις ίδιες έννοιες.

2.3. Υπεροχή των ΣΕΤ ως προς τη μάθηση

Ο Abdi-Rizak³⁷ διερεύνησε την επίδραση τριών διαφορετικών ΕΤ, των συμμετοχικών, των παραδοσιακών και της καθοδηγούμενης έρευνας στην επίδοση προπτυχιακών φοιτητών Χημείας και στη στάση τους για την ΕΤ, στην οποία συμμετείχαν. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η συμμετοχική μάθηση ωφελεί περισσότερο τους φοιτητές σε σύγκριση με την παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας, ενώ φάνηκε πως και η καθοδηγούμενη έρευνα ήταν αποτελεσματική. Ωστόσο, οι φοιτητές δε θεώρησαν αποτελεσματική την καθοδηγούμενη έρευνα, ενώ έδειξαν σαφή προτίμηση στις ΣΕΤ.

Ο Hake³⁸ διεξήγαγε έρευνα με σκοπό να διερευνήσει τη συμβολή των ΠΕΤ και ΣΕΤ στην κατανόηση των βασικών αρχών της Νευτώνειας Μηχανικής και στην ικανότητα των εκπαιδευόμενων να επιλύουν προβλήματα. Η έρευνα ήταν μακροχρόνια και σε αυτήν συμμετείχαν πάνω από 6.500 εκπαιδευόμενοι, προερχόμενοι από διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες (γυμνάσια, κολέγια και πανεπιστήμια). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι ΣΕΤ ενισχύουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Επίσης, τα αποτελέσματα των τεστ κατανόησης των θεμελιωδών αρχών Μηχανικής έδειξαν ότι οι ΣΕΤ μπορούν να αυξήσουν, σχεδόν να υπερδιπλασιάσουν, την απόκτηση των βασικών γνώσεων της Μηχανικής.

Παρομοίως, η μάθηση μέσα από την εφαρμογή ΣΕΤ κατά τη διεξαγωγή μαθημάτων Εισαγωγής στην Εκπαίδευση σε έρευνα των Montgomery, Brown και Deery³⁹ προσέφερε πολύτιμη βοήθεια στους φοιτητές, ώστε να κατανοήσουν μόνοι τους τις θεμελιώδεις αρχές του γνωστικού αντικειμένου. Το μοντέλο της Εμπειρικής Εκπαίδευσης του Kolb, πάνω στο οποίο εργάστηκαν 240 φοιτητές κολλεγίων για δύο χρόνια, έδωσε ισχυρές ενδείξεις στις ερευνήτριες ότι η ενεργητική συμμετοχή την εκπαίδευση συμβάλλει στην αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Σε μελέτη του Prince⁴⁰ σχετικά με τις ΣΕΤ εκδηλώνεται αρχικά η δυσπιστία από τον επιστημονικό κλάδο της Εφαρμοσμένης Μηχανικής ως προς την αποτελεσματικότητά τους στην εκπαίδευση. Η ανασκόπηση, όμως, στη συνέχεια συναφών ερευνητικών εργασιών, παρουσιάζει τις θετικές επιδράσεις στη μάθηση των ΕΤ που ως σημείο αναφοράς στην επίτευξη της μάθησης έχουν τον εκπαιδευόμενο και όχι τον εκπαιδευτή.

37 Abdi-Rizak, M. (2008), Effects of active learning variants on student performance and learning perceptions. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2), 1-14.

38 Hake, R. (1998), Interactive-engagement vs. traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66(1), 64-74.

39 Montgomery, K., Brown, S., & Deery, C. (1997), Simulations: using experiential learning to add relevancy and meaning to introductory courses. *Innovative Higher Education*, 21, 217-229.

40 Prince, M. (2004), Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93, 223 – 231.

2.4. Υπεροχή των ΣΕΤ ως προς την ικανοποίηση

Εκτός των προαναφερόμενων θετικών επιδράσεων των ΣΕΤ στην επίδοση των εκπαιδευομένων, οι Miller και Croccia⁴¹ διαπίστωσαν ότι οι ΣΕΤ συνέβαλαν στην αύξηση της ικανοποίησης των φοιτητών Βιολογίας. Επιπλέον, βελτιώθηκε η ικανότητά τους να αναζητούν μόνοι τους πληροφορίες, αυξήθηκε η κατάκτηση της πραγματικής γνώσης και η ικανότητά τους να συνεργάζονται. Παρόλο που τα αποτελέσματα των ΣΕΤ και ΠΕΤ που χρησιμοποιήθηκαν δε διέφεραν σημαντικά, όταν εξετάστηκαν μεμονωμένοι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος, εντούτοις τα συνολικά αποτελέσματα ήταν σαφώς θετικά υπέρ της συνεργασίας των εκπαιδευομένων. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Pololi και Frankel⁴² σε φοιτητές Ιατρικής είναι ενθαρρυντικά για την εφαρμογή ΕΤ που θέτουν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τους εκπαιδευόμενους. Με τις ΣΕΤ που εφαρμόστηκαν στα πλαίσια των σπουδών φοιτητών Ιατρικής για πέντε συνεχόμενα έτη, εκτός του ότι βελτιώθηκαν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα και ενισχύθηκε η ικανότητά τους να μεταφέρουν τις γνώσεις που απέκτησαν, δήλωσαν ότι ικανοποιήθηκαν από την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, θετική ήταν επίδραση στην αυτογνωσία, στον αναστοχασμό και στις σχέσεις των εκπαιδευομένων.

Τέλος, οι φοιτητές Νοσηλευτικής, που συμμετείχαν σε εκπαιδευτική έρευνα σχετιζόμενη με τις ΕΤ, δήλωσαν ότι βίωσαν με ευχαρίστηση τη συμμετοχή τους σε ενεργητικές μαθησιακές δραστηριότητες. Η πλειοψηφία δήλωσε ότι έμαθε περισσότερα με την εμπλοκή της ενεργά στην εκπαίδευση παρά με την αποκλειστική χρήση της εισήγησης⁴³.

3. Προβληματική και διεξαγωγή της πειραματικής έρευνας

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε παραπάνω φαίνεται να υπάρχει διχογνωμία των ερευνητών σχετικά με την ανάδειξη της αποδοτικότερης ΕΤ. Το γεγονός αυτό γέννησε τον προβληματισμό σχετικά με την αποτελεσματική μάθηση σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων και οδήγησε στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας προς επίδωξη της απάντησής τους. Κρίθηκε βαρύνουσας σημασίας η συμβολή των ΕΤ στην επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και επιδιώχθηκε η διαφώτιση της συμβολής τους στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

3.1. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαγνώσει την κατάκτηση και τη διατήρηση της γνώσης της τουρκικής γλώσσας από ενήλικες εκπαιδευόμενους μέσα στο πλαίσιο διεξαγωγής εκπαιδευτικού προγράμματος εκμάθησης τουρκικών με τη χρήση διαφορετικών ΕΤ. Ειδικά δε μέσω των καινοτόμων εκπαιδευτικών τεχνικών να ενισχύσει

41 Miller, J. E., & Groccia, J. E. (1997), Are four heads better than one? A comparison of cooperative and traditional teaching formats in an introductory biology course. *Innovative Higher Education*, 21, 253–273.

42 Pololi, L.H., & Frankel, R.M. (2005), Humanizing medical education through faculty development: linking self awareness and teaching skills. *Medical Education*, 39(2), 154-162.

43 Everly, C. M. (2011), Are students' impressions of improved learning through active learning methods reflected by improved test scores? *Nurse Education Today*. Ανακτήθηκε 15/11/2012 από <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22115734>

την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της διδασκαλίας και να συμβάλλει στην επίτευξη των μέγιστων δυνατών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων μέσω της συνεργασίας και της ενεργοποίησης των εκπαιδευομένων.

Οι δε στόχοι της έρευνας είναι να διερευνηθούν:

- Η συμβολή των ΣΕΤ στην κατάκτηση και διατήρηση του γνωστικού αντικειμένου της τουρκικής γλώσσας από ενήλικες εκπαιδευόμενους.
- Η ικανοποίηση των ενήλικων εκπαιδευομένων από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας με εφαρμογή ΠΕΤ και ΣΕΤ.

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα παραπάνω, αναδύθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα⁴⁴:

E1: Διαφοροποιούνται οι επιδόσεις των ενήλικων εκπαιδευομένων που διδάχθηκαν τέσσερα κεφάλαια της τουρκικής γλώσσας με ΠΕΤ από αυτές των εκπαιδευομένων που διδάχθηκαν τα ίδια κεφάλαια με τις ΣΕΤ;

E2: Κατά πόσο ικανοποιήθηκαν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας, στο οποίο χρησιμοποιήθηκαν ΣΕΤ συγκρινόμενοι με τους εκπαιδευόμενους που διδάχθηκαν κυρίως με εισήγηση;

3.3. Μέθοδος

Η μέθοδος προσέγγισης ήταν πειραματική καθώς έπρεπε να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα μίας παρέμβασης⁴⁵. Η παρέμβαση αυτή μετέβαλε την ανεξάρτητη μεταβλητή (ΕΤ) με σκοπό να καταγράψει την διαφοροποίηση στις εξαρτημένες μεταβλητές (επίδοση, ικανοποίηση).

Η έρευνα διεξήχθη σε ενήλικες που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας, φορέας υλοποίησης του οποίου ήταν το Κέντρο Διά Βίου Μάθησης του Δήμου Αλεξανδρούπολης την περίοδο Οκτώβριος 2012 - Ιούνιος 2013 (συμμετέχοντες: 25, άνδρες: 8, γυναίκες: 17, Μ.Ο. ηλικίας: 42,5 ετών, εύρος ηλικίας: 24-75 ετών). Τα δύο τμήματα συμπεριέλαβαν αρχάριους εκπαιδευόμενους.

Η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία. Τα δύο τμήματα εκμάθησης τουρκικών από ενήλικες είχαν ήδη δημιουργηθεί από τον φορέα σχεδιασμού και υλοποίησής τους. Έτσι, κατά τη συγκρότηση των ομάδων, ακολουθήθηκε η διαδικασία της τυχαιοποίησης⁴⁶.

Η ανεξάρτητη μεταβλητή ορίστηκε και μεταβλήθηκε, ώστε να μελετηθεί η τυχόν επίδρασή της πάνω στις άλλες μεταβλητές (επίδοση στο τεστ αξιολόγησης, βαθμός ικανοποίησης συμμετοχής) και να μετρηθεί το αποτέλεσμα της επίδρασής της⁴⁷.

Κατά τη διεξαγωγή του πειραματισμού έγινε μόνο μία τροποποίηση της κατάστασης, η οποία ήταν εσκεμμένη και συστηματική. Το πεδίο παρατήρησης χωρίστηκε σε δύο ισότιμα μέρη, το ένα τροποποιήθηκε, ενώ το άλλο αποτέλεσε το στοιχείο ελέγχου⁴⁸.

Η οργάνωση της πειραματικής κατάστασης βασίστηκε στον κλασικό

44 Bell, J. (1997), *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

45 Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

46 Βάμβουκας, Μ. (1993), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

47 Ευαγγελόπουλος, Σ. (1985), *Πειραματική παιδαγωγική με στοιχεία στατιστικής*. Αθήνα: Ιδίω.

48 Verma, G. K. & Mallick, K. (2004), *Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Τυποθήτω.

πειραματικό σχεδιασμό (προέλεγχος, μετα-έλεγχος, πειραματική ομάδα, ομάδα ελέγχου), ο οποίος χρησιμοποιείται συχνά στην εκπαιδευτική έρευνα⁴⁹. Στον πειραματισμό συμμετείχαν δύο ομάδες, η πειραματική και η ομάδα ελέγχου, ενώ μόνο η πειραματική ομάδα εκτέθηκε στην επίδραση της ειδικής παρέμβασης⁵⁰.

Πριν την παρέμβαση συμπληρώθηκε το ίδιο προκαταρκτικό τεστ από τους 25 συμμετέχοντες της έρευνας. Στη συνέχεια διδάχθηκαν τέσσερα κεφάλαια του γνωστικού αντικειμένου της τουρκικής γλώσσας για αρχαρίους και στις δύο ομάδες. Στην ομάδα ελέγχου με την ΠΕΤ της εισήγησης και στην πειραματική ομάδα με ΣΕΤ. Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας δόθηκε στις δύο ομάδες το τεστ μετά την παρέμβαση το οποίο συμπληρώθηκε επίσης από τους 25 συμμετέχοντες της έρευνας. Το μετα-πειραματικό τεστ διεξήχθη επίσης μετά την ολοκλήρωση της προγραμματισμένης διδασκαλίας και 30 λεπτά πριν τη λήξη της διδακτικής ώρας. Στο τέλος του μετα-πειραματικού τεστ ενσωματώθηκε μία ερώτηση απόλυτα σαφής και κατάλληλη για την ανάδειξη του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευομένων από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο εκπαιδευτής τουρκικής γλώσσας (ίδιος για τις δύο ομάδες) είχε παρακολουθήσει πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων, διδακτική ύλη του οποίου αποτέλεσε και η ενότητα των ΣΕΤ. Ωστόσο, πριν τη διεξαγωγή του πειραματισμού έγινε εκ νέου παρουσίαση και ανάλυση των στοιχείων και των χαρακτηριστικών των ΣΕΤ.

3.4. Ερευνητικό εργαλείο

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε κατά το πειραματικό έργο για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων ήταν το τεστ επίδοσης ή απολογισμού, το οποίο μας χορηγήθηκε από το Ινστιτούτο Dilmer της Κωνσταντινούπολης. Το τεστ επίδοσης ή απολογισμού συμβάλλει στην εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και εκπληρώνει προγνωστική και διαγνωστική λειτουργία⁵¹.

Στους 25 συμμετέχοντες χορηγήθηκαν δύο διαφορετικά φύλλα αξιολόγησης. Το ένα ήταν προκαταρκτικό τεστ και το άλλο ήταν τεστ μετά την παρέμβαση⁵². Τα φύλλα αξιολόγησης της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ήταν ίδια και περιελάμβαναν 10 ερωτήσεις κλειστού τύπου (σωστό ή λάθος) και 15 ερωτήσεις συμπλήρωσης κενών. Βασική επιδίωξη κατά την επιλογή των φύλλων αξιολόγησης ήταν η καταλληλότητά τους ως προς τον όγκο γνώσης της τουρκικής γλώσσας που είχαν κατακτήσει οι εκπαιδευόμενοι μέχρι την ημερομηνία που αυτά τους χορηγήθηκαν. Το επίπεδό τους ήταν επίπεδο αρχαρίων και σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Dilmer της Κωνσταντινούπολης χορηγήθηκαν τα κατάλληλα τεστ.

Στο τέλος του μεταπειραματικού τεστ επίδοσης ενσωματώθηκε μία ερώτηση, η οποία ήταν μέρος του ερωτηματολογίου αξιολόγησης του προγράμματος εκπαίδευσης εργαζομένων «Εργασία και Εκπαίδευση» του Ινστιτούτου Εργασίας και της ΓΣΕΕ που υλοποιήθηκε το 2009. Με την προσθήκη της ερώτησης αυτής επιδιώχθηκε να διαφανεί ο

49 Verma, G. K. & Mallick, K. (2004), *Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

50 Βάμβουκας, Μ. (1993), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

51 Βάμβουκας, Μ. (1993), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

52 Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευομένων από τη χρήση των ΠΕΤ στην ομάδα ελέγχου και των ΣΕΤ στην πειραματική ομάδα αντίστοιχα.

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας στο στάδιο του σχεδιασμού των τεστ, αλλά και κατά το στάδιο της συλλογής των δεδομένων της έρευνας, επιδιώχθηκε η αποφυγή κάθε ασάφειας αναφορικά με τις οδηγίες, τους όρους και τις ερωτήσεις των τεστ. Αποφεύχθηκαν οι καθοδηγητικές ερωτήσεις και εξασφαλίστηκε η καταλληλότητά τους ως προς το επίπεδο δυσκολίας και ως προς το μέγεθος⁵³.

Συγκεκριμένα, για να διαθέτουν εγκυρότητα, τα τεστ επιδίωξαν να αξιολογήσουν το ποσό των γνώσεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων του προγράμματος, περιέχοντας ερωτήσεις που κάλυπταν όλες τις περιοχές της διδαχθείσας ύλης κατά τη διεξαγωγή της πειραματικής έρευνας, ταυτόχρονα, όμως, παρόμοιες με εκείνες στις οποίες ήταν συνηθισμένοι οι εκπαιδευόμενοι. Επίσης, λήφθηκαν σοβαρά υπ' όψιν η αντιπροσωπευτικότητα, ο αριθμός, ο απαιτούμενος χρόνος απάντησης και η ποσοτική και ισόρροπη κατανομή, κατά κατηγορία διδακτικών στόχων των ερωτήσεων των τεστ⁵⁴.

Τα ζητούμενα αυτά επιτεύχθηκαν χρησιμοποιώντας ως τεστ αξιολόγησης των γνώσεων των εκπαιδευομένων στην τουρκική γλώσσα θέματα εξετάσεων επιπέδου αρχαρίων (A1), τα οποία χορηγήθηκαν μετά από αίτημα για χρήση τους στην παρούσα έρευνα από το Ινστιτούτο Dilmer της Κωνσταντινούπολης. Το συγκεκριμένο Ινστιτούτο είναι από τους πλέον αρμόδιους φορείς που πιστοποιούν τη γλωσσομάθεια στην τουρκική γλώσσα.

Ωστόσο, εφόσον υπήρχε η δυνατότητα, να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των τεστ σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό, θεωρήθηκε σωστό να συμπληρωθούν πιλοτικά τα τεστ επίδοσης προελέγχου και μεταελέγχου από τμήματα του ίδιου εκπαιδευτικού προγράμματος ενηλίκων για την εκμάθηση τουρκικών από αρχάριους. Οι εκπαιδευόμενοι των τμημάτων αυτών δεν αποτελούσαν μέλη των ομάδων που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

4. Αποτελέσματα

Σκοπός της ανάλυσης των δεδομένων στην ενότητα αυτή είναι να δείξει αν και πώς οι ΣΕΤ συμβάλλουν στη μαθησιακή επίδοση και την ικανοποίηση συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε σχέση με τις ΠΕΤ.

Η παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων προήλθε από την ανάλυση των τεστ επίδοσης κατά τη φάση προελέγχου και μετα-ελέγχου. Στο τεστ επίδοσης του προ-ελέγχου εξετάστηκαν οι γνώσεις των συμμετεχόντων στην τουρκική γλώσσα και αντιλήθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Στο τεστ επίδοσης του μετα-ελέγχου, εξετάστηκε η πρόοδος της κατάκτησης γνώσεων των εκπαιδευομένων και βαθμολογήθηκε η ικανοποίηση συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4.1. Σύγκριση των επιδόσεων των εκπαιδευομένων στα τεστ των δύο φάσεων του πειράματος

Οι εκπαιδευόμενοι των δύο τμημάτων συμπλήρωσαν δύο τεστ επίδοσης. Το πρώτο τεστ επίδοσης χορηγήθηκε στους εκπαιδευόμενους πριν από τον πειραματισμό και

53 Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

54 Τουλούπης, Δ. Χ. (1999), *Η μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Συμυρνωτάκης.

συμπληρώθηκε από 12 εκπαιδευόμενους της ομάδας ελέγχου και 13 εκπαιδευόμενους της πειραματικής ομάδας. Οι επιδόσεις των εκπαιδευόμενων των δύο τμημάτων δε διέφεραν σημαντικά. Ο Μ.Ο. επίδοσης των εκπαιδευόμενων της ομάδας ελέγχου ήταν 7,10 και της πειραματικής ομάδας ήταν 7,60 (πίνακας 1 και πίνακας 2). Η διαφορά τους ήταν 5%.

Το δεύτερο τεστ επίδοσης χορηγήθηκε στους εκπαιδευόμενους των δύο ομάδων κατά τη φάση του μετα-ελέγχου. Οι εκπαιδευόμενοι από την ομάδα ελέγχου που το συμπλήρωσαν ήταν 12 και της πειραματικής ομάδας ήταν 13.

Οι επιδόσεις της ομάδας ελέγχου στο δεύτερο τεστ παρουσίασαν μικρή υποχώρηση (Σχήμα 1). Μειώθηκαν κατά 0,70% σε σύγκριση με τις επιδόσεις τους στο πρώτο τεστ αξιολόγησης της γνώσης τους στα τουρκικά.

Αντίθετα, οι εκπαιδευόμενοι της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν σε σημαντικό βαθμό την επίδοσή τους στο τεστ μετα-ελέγχου (Σχήμα 2). Οι επιδόσεις τους ήταν αυξημένες κατά 6,5 %.

Αναλυτικότερα, ο Μ.Ο. επίδοσης στο τεστ της δεύτερης φάσης του πειραματισμού των συμμετεχόντων της ομάδας ελέγχου ήταν 7,03, ενώ ο Μ.Ο. της πειραματικής ομάδας ήταν 8,25 (πίνακας 1 και πίνακας 2). Η διαφορά των δύο ομάδων αυξήθηκε από 5,00% στην προ-πειραματική φάση σε 12,20% στην μετα-πειραματική φάση.

Η αυξημένη επίδοση των εκπαιδευόμενων της πειραματικής ομάδας μπορεί να αποδοθεί στη διδασκαλία τους με ΣΕΤ. Οι ΕΤ αποτέλεσαν την ανεξάρτητη μεταβλητή της πειραματικής έρευνας και συνεπώς την αιτία στη σχέση «αιτία-αποτέλεσμα»⁵⁵.

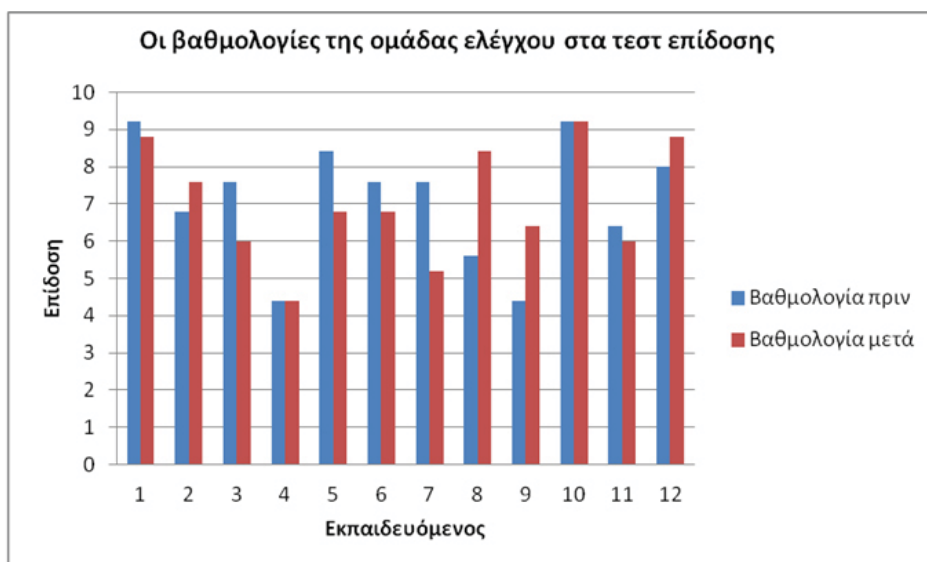
Πίνακας 1.: Οι βαθμολογίες των εκπαιδευόμενων της ομάδας ελέγχου στα τεστ επίδοσης των δύο φάσεων του πειράματος

ΤΜΗΜΑ ΤΟΥΡΚΙΚΩΝ Α (ομάδα ελέγχου)		
Εκπαιδευόμενος	Βαθμολογία πριν	Βαθμολογία μετά
1	9,20	8,80
2	6,80	7,60
3	7,60	6,00
4	4,40	4,40
5	8,40	6,80
6	7,60	6,80
7	7,60	5,20
8	5,60	8,40
9	4,40	6,40
10	9,20	9,20
11	6,40	6,00
12	8,00	8,80
	Μ.Ο. 7,10	Μ.Ο. 7,03

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων πρωτογενούς έρευνας

55 Τουλούπης, Δ. Χ. (1999), *Η μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Συμυρνωτάκης.

Σχήμα 1. Οι επιδόσεις της ομάδας ελέγχου στα τεστ



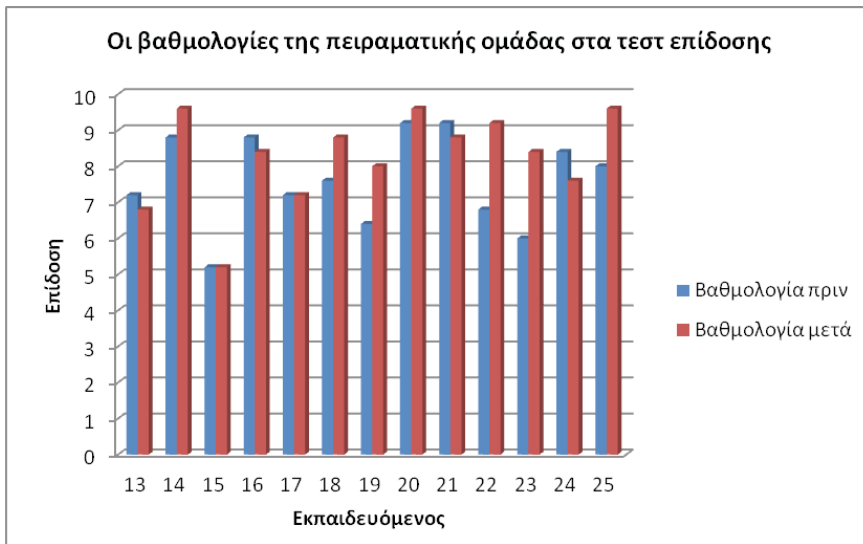
Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων πρωτογενούς έρευνας

Πίνακας 2.: Οι βαθμολογίες των εκπαιδευόμενων της πειραματικής ομάδας στα τεστ επίδοσης των δύο φάσεων του πειράματος

ΤΜΗΜΑ ΤΟΥΡΚΙΚΩΝ Β (πειραματική ομάδα)		
Εκπαιδευόμενος	Βαθμολογία πριν	Βαθμολογία μετά
13	7,20	6,80
14	8,80	9,60
15	5,20	5,20
16	8,80	8,40
17	7,20	7,20
18	7,60	8,80
19	6,40	8,00
20	9,20	9,60
21	9,20	8,80
22	6,80	9,20
23	6,00	8,40
24	8,40	7,60
25	8,00	9,60
	M.O. 7,60	M.O. 8,25

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων πρωτογενούς έρευνας

Σχήμα 2. Οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας στα τεστ επίδοσης

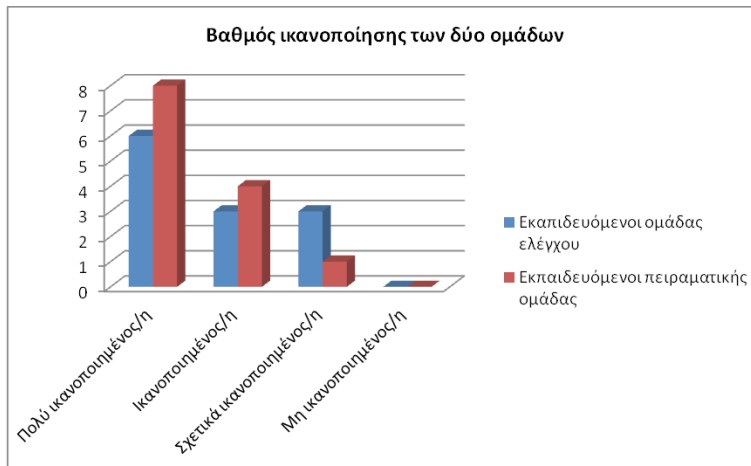


Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων πρωτογενούς έρευνας

4.2. Σύγκριση του βαθμού ικανοποίησης των δύο ομάδων από την εφαρμογή των ΕΤ

Στο τελευταίο ερώτημα οι εκπαιδευόμενοι αποτύπωσαν το βαθμό ικανοποίησης τους από τη χρήση των ΠΕΤ στην ομάδα ελέγχου και των ΣΕΤ στην πειραματική ομάδα αντίστοιχα.

Σχήμα 3: Ο βαθμός ικανοποίησης των δύο ομάδων



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων πρωτογενούς έρευνας

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων φαίνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι της πειραματικής ομάδας ικανοποιήθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό από την εφαρμογή των ΣΕΤ. Ενώ, οι εκπαιδευόμενοι που διδάχθηκαν με ΠΕΤ δήλωσαν ικανοποίηση, αλλά σε μικρότερο βαθμό (σχήμα 3).

Συγκεκριμένα, ο δείκτης ικανοποίησης των εκπαιδευομένων της ομάδας ελέγχου ήταν 1,75 (πίνακας 3), ενώ ο δείκτης ικανοποίησης των μελών της πειραματικής ομάδας ήταν 1,46 (πίνακας 4).

Πίνακας 3: Ο δείκτης ικανοποίησης των εκπαιδευομένων της ομάδας ελέγχου

Εκπαιδευόμενος/η	Βαθμός ικανοποίησης
1	1
2	1
3	3
4	1
5	1
6	2
7	3
8	1
9	2
10	1
11	3
12	2
M.O.	1,75

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων πρωτογενούς έρευνας

Πίνακας 4: Ο δείκτης ικανοποίησης των εκπαιδευομένων της πειραματικής ομάδας

Εκπαιδευόμενος/η	Βαθμός ικανοποίησης
13	2
14	1
15	3
16	1
17	1
18	1
19	2
20	1
21	1
22	1
23	2
24	2
25	1
M.O.	1,46

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων πρωτογενούς έρευνας

Να σημειωθεί ότι η τιμή 1 της μεταβλητής του βαθμού ικανοποίησης εξέφρασε τη μεγάλη ικανοποίηση των εκπαιδευομένων από τις εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν στην αίθουσα διδασκαλίας, ενώ η τιμή 4 έδειξε τη μη ικανοποίησή τους. Επομένως, όσο πιο κοντά στην τιμή 1 βρίσκεται ο δείκτης ικανοποίησης των εκπαιδευομένων, τόσο μεγαλύτερη ικανοποίηση δηλώνει.

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα επιχειρήσε να αποτιμήσει τη συμβολή των ΣΕΤ στη μαθησιακή επίδοση και την ικανοποίηση συμμετοχής καθώς και τη σύγκρισή τους με τις ΠΕΤ σε ενήλικους που συμμετείχαν σε πρόγραμμα εκμάθησης τουρκικών. Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά, ερμηνεύονται και συζητώνται τα αποτελέσματα ανά ερευνητικό ερώτημα. Ακολουθεί, η σύγκριση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών.

E1: Η επίδραση των ΣΕΤ είναι θετική στην επίδοση των ενήλικων εκπαιδευομένων.

Η βαθμολογία της πειραματικής ομάδας, όπου οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν ενεργά στη μάθηση με τη βοήθεια των ΣΕΤ, ήταν κατά 12,2% υψηλότερη από την αντίστοιχη βαθμολογία της ομάδας ελέγχου, όπου η διδασκαλία διεξήχθη κατά κύριο λόγο με τη χρήση ΠΕΤ (κυρίως της εισήγησης). Οι ΕΤ που εφαρμόστηκαν κατά τη διδασκαλία των τουρκικών διαπιστώθηκε ότι αυξάνουν την επίδοση των ενήλικων εκπαιδευομένων και οδηγούν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

E2: Ως προς το βαθμό ικανοποίησης των ενήλικων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα εκμάθησης τουρκικών διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα άντλησαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη διδασκαλία που έλαβαν μέσω των ΣΕΤ. Αρκετά υψηλό ποσοστό, όμως, ως προς το βαθμό ικανοποίησης σημείωσε και η ομάδα ελέγχου, στην οποία η διδασκαλία περιελάμβανε κυρίως τη μέθοδο της εισήγησης.

Τα αποτελέσματα του παρόντος πειραματικού εγχειρήματος, συμφωνούν με την έρευνα των Miller και Crocchia⁵⁶ που διαπίστωσαν ότι η εφαρμογή ΣΕΤ σε ενήλικες αύξησε την κατάκτηση της πραγματικής γνώσης περισσότερο από τις ΠΕΤ. Ομοίως στην έρευνα των Ebert-May et al.⁵⁷ οι φοιτητές που έλαβαν μέρος σε πειραματισμό με χρήση ΣΕΤ πέτυχαν υψηλότερες βαθμολογίες στα τεστ επίδοσης συγκρινόμενοι με συμφοιτητές τους, στους οποίους χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της εισήγησης. Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξε ο Abdi-Rizak⁵⁸, ο οποίος διερεύνησε προπτυχιακούς φοιτητές Χημείας και διαπίστωσε ότι οι ΣΕΤ οδήγησαν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με τις ΠΕΤ αλλά και την καθοδηγούμενη έρευνα. Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας μας συμβαδίζουν με αυτά των Miller και Crocchia⁵⁹ που διαπίστωσαν ότι οι ΣΕΤ συνέβαλαν στην αύξηση της ικανοποίησης

56 Miller, J. E., & Crocchia, J. E. (1997), Are four heads better than one? A comparison of cooperative and traditional teaching formats in an introductory biology course. *Innovative Higher Education*, 21, 253–273.

57 Ebert – May, D., Brewer, C. & Allred, S. (1997), Innovation in large lectures-teaching for active learning. *Bioscience*, 47(9), 601–607.

58 Abdi-Rizak, M. (2008), Effects of active learning variants on student performance and learning perceptions. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2), 1-14.

59 Miller, J. E., & Crocchia, J. E. (1997), Are four heads better than one? A comparison of cooperative and traditional teaching formats in an introductory biology course. *Innovative Higher Education*, 21, 253–273.

των φοιτητών Βιολογίας, καθώς και με αυτά των Pololi και Frankel⁶⁰ που ανέδειξαν την ικανοποίηση των φοιτητών Ιατρικής που διδάχθηκαν με ΣΕΤ.

Σε αντίθεση, όμως, με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται τα ευρήματα της Hundley⁶¹, όπου οι φοιτητές Γεωλογίας δεν παρουσίασαν διαφορά στην επίδοση εξαρτώμενη από την ΕΤ που εφαρμόστηκε. Παρομοίως στην έρευνα των Vidal et al.⁶² η εφαρμογή διαφορετικών ΕΤ σε φοιτητές του ιατρικού και παραϊατρικού κλάδου δεν οδήγησε σε διαφοροποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, δηλ. δε διαπιστώθηκε θετική επίδραση των ΣΕΤ στην επίδοση των εκπαιδευομένων.

Τα αποτελέσματα του πειραματισμού έδειξαν ότι οι ενήλικες μαθαίνουν καλύτερα με την εφαρμογή ΣΕΤ. Η επίδρασή των ΣΕΤ στην επίδοση και την ικανοποίηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι θετική και η αποτελεσματικότητά τους αξιοσημειώτη.

Μολαταύτα, οι ΣΕΤ δεν επιδρούν στον ίδιο βαθμό σε όλους τους εκπαιδευόμενους. Παράγοντες που σχετίζονται με την προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και του εκπαιδευτή πιθανόν να συμβάλλουν στη διαφοροποίηση της επίδοσής τους και του βαθμού ικανοποίησης έπειτα από τη χρήση διαφορετικών ΕΤ. Η εξοικείωση και η προηγούμενη επαφή των εκπαιδευομένων με τις ΠΕΤ ή ΣΕΤ μπορεί να επηρεάσει τα μαθησιακά αποτελέσματα⁶³. Επιπλέον, ως επιδραστικοί παράγοντες μπορούν να θεωρηθούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, όπως η διάθεση συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις⁶⁴, η στάση τους απέναντι στις ΕΤ⁶⁵ καθώς και οι δεξιότητες του εκπαιδευτή ως προς την παραδοσιακή ή τη συμμετοχική διδασκαλία⁶⁶. Όλα αυτά θα πρέπει, όμως, να υποβληθούν σε περαιτέρω διερεύνηση.

Τα ευρήματα για την αποτελεσματικότητα των ΕΤ, ως προς την επίδοση και την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων μπορούν να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά και για την επιλογή των ΕΤ από τα στελέχη των μονάδων εκπαίδευσης ενηλίκων και τους εκπαιδευτές. Με αυτό τον τρόπο η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να αυξηθεί και το ανά μονάδα κόστος της επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο να

60 Pololi, L.H., & Frankel, R.M. (2005), Humanising medical education through faculty development: linking self awareness and teaching skills. *Medical Education*, 39(2), 154-162.

61 Hundley, A. S. (2007), *A comparative study of traditional lecture methods and interactive lecture methods in introductory geology courses for non-science majors at the college level*. (Doctoral dissertation, The Ohio State University). Ανακτήθηκε 23/10/2012 από: <http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Hundley%20Stacey%20A.pdf?osu1196191640>

62 Vidal, S.A., Ronfani, L., da Mota Silveira, S., Mello MJ, dos Santos ER, Buzzetti R. & Cattneo, A. (2001), Comparison of two training strategies for essential newborn care in Brazil. *Bulletin of World Health Organisation*, 79, 1024-1031.

63 Felder, R. M. & Brent, R. (1999), How to improve teaching quality. *Quality Management Journal*, 6(2), 9-21.

64 Oakley, B., Felder, R.M., Brent, R. & Elhaji, I. (2004), Turning student groups into effective teams. *Journal of Student Centred Learning*, 2(1), 9-34.

65 Ho, K. Y. (2004), *Perceptions of collaborative learning: a case study in the teaching context of history*. (Postgraduate thesis: The University of Hong Kong). http://dx.doi.org/10.5353/th_b3016821

66 Covill, A. (2011), College students' perceptions of the traditional method. <http://web.ebscohost.com/ehost/viewarticle?data=dGJyMPPp44rp2%2fdV0%2bnjjsfk51e45PFIsKevTbek63nn5Kx95uXxjL6nr0evqalKrqewOK%2bnuEuusLNNnrFLPvLo34bx1%2bGM5%2bXsgeKzq0mvr7dJtauwT6%2bce6nns3bt97Jzierv15luk6t9%2fu7fMPt%2fku02urq9Rrq%2bvSKTc7Yrr1%2fjV5OvqhPLb9owAkathid=125>, *College Student Journal*, 45(1), 92-101.

μειωθεί. Είναι πρόδηλο ότι η επιλογή των ΣΕΤ δεν αυξάνει μόνο την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων από την εκπαιδευτική διεργασία, αλλά επιπλέον ενισχύει και την αποτελεσματικότητα της τελευταίας.

6. Περιορισμοί και προτάσεις

Είναι αντιληπτό ότι προσδίδεται μία διάσταση σχετικότητας στα αποτελέσματά της έρευνας δεδομένου ότι αυτά προέκυψαν έπειτα από τη συμμετοχή περιορισμένου δείγματος στον πειραματισμό από συγκεκριμένη μάλιστα γεωγραφική περιοχή. Παρόλα αυτά, η παρούσα έρευνα δύναται να αποτελέσει βάση για νέες έρευνες, ώστε να αναδειχθούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική μάθηση ενηλίκων.

Ένα ενδιαφέρον ζήτημα, το οποίο μπορεί να διερευνηθεί μελλοντικά, είναι η επίδραση των ΣΕΤ στη γνωστική κατάκτηση άλλων ξένων γλωσσών ή άλλων γνωστικών αντικειμένων από ενήλικες εκπαιδευόμενους. Ενδιαφέρον προκαλεί και ο βαθμός επίδρασης των ΣΕΤ στην επίδοση των εκπαιδευομένων ανάλογα με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο και την επαγγελματική τους κατάσταση.

Επιπλέον, η ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συνεργατικότητα και η επικοινωνία μέσα από την εφαρμογή ΣΕΤ αποτελεί ενδιαφέρον θέμα για περαιτέρω έρευνα. Η συσχέτιση της ιδιότητας του εκπαιδευόμενου με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τα οποία απαιτούνται εντός αλλά και εκτός της εκπαιδευτικής αίθουσας, παρουσιάζει, επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Άξια διερεύνησης είναι, επίσης, η συσχέτιση της επίδοσης των εκπαιδευομένων με το βαθμό ικανοποίησής τους από την εφαρμογή διαφορετικών ΕΤ. Το αν και κατά πόσο η επίδοση επηρεάζει την ικανοποίηση, όπως και η ικανοποίηση την επίδοση είναι σημαντικό να διερευνηθεί εις βάθος στο μέλλον, ώστε να διαφωτιστεί η αλληλεπίδραση των δύο αυτών εκπαιδευτικών μεταβλητών.

Ακόμη, προσφέρεται για περαιτέρω μελέτη η επίδοση των εκπαιδευομένων ανάλογα με την προδιάθεση και τη στάση τους απέναντι στις ΕΤ. Έχει μεγάλη σημασία να αναδειχθούν από τη σκοπιά των εκπαιδευομένων τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα διαφορετικών ΕΤ και να συσχετιστεί η γνώμη τους με την επίδοσή τους.

Επίσης, η διερεύνηση του αριθμού των εκπαιδευομένων που παίρνουν μέρος σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στα πλαίσια των ΣΕΤ σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της συνεργατικότητας μεταξύ τους αποτελεί ενδιαφέρον ζήτημα για μελλοντική έρευνα. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτές να απαντηθεί αν η συνεργατικότητα είναι πιο έντονη όταν ο αριθμός των εκπαιδευομένων είναι μικρός ή μεγάλος, ώστε να προγραμματίζουν ανάλογα τις εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες.

Τέλος, ενδιαφέρον προκαλεί και η εφαρμογή των ΣΕΤ στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι ΕΤ που ενισχύουν τη δράση και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων σε συνδυασμό με την ιδέα της διαφορετικότητας και της ανεκτικότητας είναι πρόκληση για όσους ασχολούνται με την ετερότητα στην εκπαίδευση.

Συγκεφαλαιώνοντας, η εργασία αυτή ουσιαστικά καταλήγει σε δύο προτάσεις. Η πρώτη να διερευνηθεί περαιτέρω σε ευρείας κλίμακα μελέτη η συμβολή των ΣΕΤ στην βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος και την ικανοποίηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων από τα προγράμματα εκπαίδευσης. Η δεύτερη πρόταση είναι να

εγκαινιαστεί μια πιο συστηματική χρήση των ΣΕΤ σε όλα τα πεδία της εκπαίδευσης ενηλίκων δηλ. στην τυπική, τη μη τυπική και την άτυπη εκδοχή της. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση ενηλίκων στη χώρα μας θα γίνει πιο αποτελεσματική και, επομένως, οικονομικά αποδοτική.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βάμβουκας, Μ. (1993), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1985), *Πειραματική παιδαγωγική με στοιχεία στατιστικής*. Αθήνα: Ιδίου.
- Κόκκος, Α. (2008), Οι εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο: Κόκκος, Α., Γκιαστάς, Ι. και Γιαννακοπούλου, Ε. (Επιμ.). (2008). *Εκπαιδευτικές μέθοδοι και ομάδα εκπαιδευομένων*. (Β' έκδ.). Πάτρα: ΕΑΠ. σελ. 17-89)
- Τουλούπης, Δ. Χ. (1999), *Η μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Συμρνωτάκης.
- Τσιμπουκλή, Α. & Φίλλιπς, Ν. (2010), *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.
- Bell, J. (1997), *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gordon, T. (1999), *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος*, Αθήνα: Ευρωσπουδή.
- Jarvis, P. (2004), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2007), *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

- Abdi-Rizak, M. (2008), Effects of active learning variants on student performance and learning perceptions. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2), 1-14.
- Beeson, S. A. & Kring, D. L. (1999), The effects of two teaching methods on nursing students' factual knowledge and performance of psychomotor skills. *Journal of Nursing Education*, 38, 357-359.
- Biner, P. M., Dean, R. S., & Mellinger, A. E. (1994), Factors underlying distance learner satisfaction with televised college-level courses. *The American Journal of Distance Education*, 8(1), 60-71.
- Cimer, A. (2007), Effective teaching in science: A review of literature. *Journal of Turkish Science Education*, 4(1), 20-44.
- Daines, C., Daines J. & Graham, B. (1993), *Adult learning, adult teaching* (3rd ed.). Nottingham: Department of Adult Education, University of Nottingham.
- DeNeve, K. M. και Heppner, M. J. (1997), Role play simulations: The assessment of an active learning technique and comparisons with traditional lectures. *Innovative*

- Higher Education*, 21, 231-246.
- Ebert – May, D., Brewer, C. & Allred, S. (1997), Innovation in large lectures-teaching for active learning. *Bioscience*, 47(9), 601–607.
- Erdogan, M., Usak, M. & Aydin, H. (2008), Investigating prospective teachers' satisfaction with social services and facilities in Turkish universities. *Journal of Baltic Science Education*, 7(1), 17-26.
- Fabius, D. B., Grissom, E. L. & Fuentes, A. (1994), Recertification in cardiopulmonary resuscitation. *Journal of Nursing Staff Development*, 70(5), 262-268.
- Felder, R. M. & Brent, R. (1999), How to improve teaching quality. *Quality Management Journal*, 6(2), 9-21.
- Hake, R. (1998), Interactive–engagement vs. traditional methods: A six-thousand–student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66(1), 64-74.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989), *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (2002), Learning together and alone: overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of education*, 22(1), 95-105.
- Johnson, D. Johnson, R. & Smith, K. (1998), *Active learning: Cooperation in the college classroom*, Edina, MN: Interaction Book Company.
- Jones, B. L. (1996), *Self-efficacy and personal goals in classroom performance: The effect of task experience*. Doctoral dissertation, The Kent State University.
- Long, H. B. (1985), Contradictory expectations' achievement and satisfaction in adult learning. *Journal of Continuing Higher Education*, 33(3), 10-11.
- McCarthy, J. P. & Anderson, L. (2000), Active learning techniques versus traditional teaching styles: Two experiments from History and Political science. *Innovative Higher Education*, 24, 279-297.
- McCoard, W. B. (1944), Speech factors as related to teaching efficiency. *Speech Monographs*, 11, 53-64.
- McKeachie, W. J., Pintrich, P.R., Yi-Guang, L. & Smith, D. A. F. (1986), *Teaching and learning in the college classroom: a review of the research literature*. Ann Arbor, MI: Regents of the University of Michigan.
- Miller, J. E., & Groccia, J. E. (1997), Are four heads better than one? A comparison of cooperative and traditional teaching formats in an introductory biology course. *Innovative Higher Education*, 21, 253–273.
- Montgomery, K., Brown, S., & Deery, C. (1997), Simulations: using experiential learning to add relevancy and meaning to introductory courses. *Innovative Higher Education*, 21, 217-229.
- Oakley, B., Felder, R.M., Brent, R. & Elhadj, I. (2004), Turning student groups into effective teams. *Journal of Student Centred Learning*, 2(1), 9-34.
- Pololi, L.H., & Frankel, R.M. (2005), Humanising medical education through faculty development: linking self awareness and teaching skills. *Medical Education*, 39(2), 154-162.
- Prince, M. (2004), Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93, 223–231.
- Redish, E., Saul, J. & Steinberg, R. (1997), On the effectiveness of active-engagement microcomputer-based laboratories. *American Journal of Physics*, 65(1), 45-54.

- Ruhl, K.L., Hughes, C.A. και Schloss, P.J. (1987), Using the pause procedure to enhance learning recall. *Teacher Education and Special Education*, 10, 14-18.
- Slavin, R. E. (1983), When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429-445.
- Springer, L., Stanne, M. E. & Donovan, S. S. (1999), Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69(1), 21-51.
- Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. (2008), Students' likes and dislikes regarding student-activating and lecture-based educational settings: Consequences for students' perceptions of the learning environment, student learning and performance. *European Journal of Psychology of Education*, 23, 295-317.
- Van Dijk, L. A., Van Den Berg, G. C. & Van Keulen, H. (2001), Interactive lectures in Engineering education'. *European Journal of Engineering Education*, 26, 15-28.
- Verma, G. K. & Mallick, K. (2004), *Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Vidal, S.A., Ronfani, L., da Mota Silveira, S., Mello MJ, dos Santos ER, Buzzetti R. & Cattneo, A. (2001), Comparison of two training strategies for essential newborn care in Brazil. *Bulletin of World Health Organisation*, 79, 1024-1031.

Ιστοσελίδες

- Everly, C. M. (2011), Are students' impressions of improved learning through active learning methods reflected by improved test scores? *Nurse Education Today*. Ανακτήθηκε 15/11/2012 από <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22115734>.
- Hundley, A. S. (2007), *A comparative study of traditional lecture methods and interactive lecture methods in introductory geology courses for non-science majors at the college level*. (Doctoral dissertation, The Ohio State University). Ανακτήθηκε 23/10/2012 από: <http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Hundley%20Stacey%20A.pdf?osu1196191640>.
- Laws, P., Sokoloff, D., & Thornton, R. (1999), Promoting active learning using the results of physics education research. *UniServe Science News*. Ανακτήθηκε 8/11/2012 από: <http://science.uniserve.edu.au/newsletter/vol13/sokoloff.html>.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η **Μαρία Σταθάκη** είναι καθηγήτρια φυσικής αγωγής. Αποφοίτησε από το Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης το 2003 και το 2013 ολοκλήρωσε τις Μεταπτυχιακές μου Σπουδές στην Εκπαίδευση στο ΕΑΠ. Έχει εργαστεί ως διοικητικός υπάλληλος, ως προπονήτρια πετοσφαίρισης και ως καθηγήτρια φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την τοπική αυτοδιοίκηση. Στοιχεία Επικοινωνίας: Διογένους 14, Αλεξανδρούπολη, maristathaki185@gmail.com, τηλ. 6947076982.

Ο **Θεόδωρος Κουτρούκης** είναι ΣΕΠ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και Επίκουρος Καθηγητής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Στοιχεία Επικοινωνίας: Ακακίας 24, Ωραιόκαστρο, theodoroskoutroukis@cyta.gr, τηλ 6932276177.

Κοντοβά Μαρία

**Η άμεση και η έμμεση/δομική βία
στα εν χρήσει εγχειρίδια Ιστορίας
του Γυμνασίου:
έρευνα υπό το πρίσμα
της Κριτικής Παιδαγωγικής της Ειρήνης**

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η καταγραφή και η ανάλυση των προβαλλόμενων μορφών άμεσης και δομικής βίας στο περιεχόμενο των τριών σχολικών βιβλίων Ιστορίας, τα οποία χρησιμοποιούνται από το 2006 και εξής στο Γυμνάσιο. Από τις αναλύσεις διαφαίνεται πως η Ιστορία, ως γνωστικό αντικείμενο, περιγράφει το παρελθόν σαν μια περίοδο που στιγματίστηκε από βίαια συμβάντα τα οποία χρήζουν ιδιαίτερης μνείας, εφόσον «καλύπτουν» σχεδόν το σύνολο των περιεχομένων μάθησης των υπό εξέταση εγχειριδίων. Η «θετική αναθεώρηση» του περιεχομένου τους κρίνεται επιβεβλημένη, προκειμένου η «μη βία» να αποτελέσει αντικείμενο προς μάθηση.

Abstract

The aim of this paper is to record and analyze the emerging forms of direct and structural violence in the content of the three school history textbooks, which are used since 2006 and forward at Greek secondary schools. The analyses reveal that history as module describes past as a period which was stigmatized by violent incidents that deserve a special reference, since they “cover” almost the entire contents of learning of the textbooks under investigation. The “positive textbook revision” of their content is compelling so as “non-violence” to become a learning object.

Αποσαφήνιση όρων

Άμεση βία: βίαιη συμπεριφορά, που απειλεί, επιχειρεί ή προξενεί φυσική βλάβη με πρόθεση εναντίον κάποιου άλλου προσώπου ή ομάδας¹.

Έμμεση/δομική βία: «η αιτία της διαφοράς μεταξύ του δυνάμει και του είναι, μεταξύ αυτού που θα μπορούσε ο άνθρωπος να είναι και αυτού που εν τέλει είναι». Εντοπίζεται στη δομή κάθε κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού θεσμού².

«**Θετική αναθεώρηση**» του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: προσθήκη και συγγραφή επιστημονικά ορθών κειμένων απαλλαγμένων από κάθε μορφής στερεοτυπική αναφορά³.

1. Θεωρητικά ερείσματα της έρευνας

Στο παρόν κείμενο καταγράφονται και αναλύονται κριτικά οι προβαλλόμενες μορφές άμεσης και έμμεσης/δομικής βίας στο περιεχόμενο των εν χρήσει σχολικών βιβλίων Ιστορίας των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Θεωρητική αφετηρία της παρούσας έρευνας αποτέλεσε καταρχάς, η παραδοχή της «κριτικής» Έρευνας της Ειρήνης⁴, ότι, προκειμένου να επικρατήσει ειρήνη, δεν αρκεί να τερματιστούν οι πόλεμοι, αλλά θα πρέπει να εκλείψει η βία σε όλες τις τις μορφές. Προκειμένου να επιτευχθεί το παραπάνω τίθεται ως προαπαιτούμενο η αναζήτηση των βαθύτερων αιτιών, σκοπών, συμφερόντων και ιδεολογιών που υποσκάπτουν την «εύρυθμη» και κοινωνικά δίκαιη λειτουργία του παγκόσμιου συστήματος⁵. Ως επιπλέον αφετηριακή παράμετρος λειτουργεί η ερευνητικά τεκμηριωμένη παραδοχή ότι τα σχολικά εγχειρίδια εν γένει λειτουργούν ως διάλυοι μετάδοσης της κατεστημένης ιδεολογίας της περιόδου κατά την οποία συγγράφονται και χρησιμοποιούνται⁶. Με άλλα λόγια, η γνώση η οποία εμπεριέχεται στα σχολικά βιβλία

1 Barash, D. (1991), *Introduction to Peace studies*. California: Wadsworth Publishing Company, pp. 122, Galtung, J. (1996), *Peace by peaceful means: Peace and conflict development and civilization*. London: Sage Publications, pp. 66.

2 Galtung, J. (1996), *Peace by peaceful means: Peace and conflict development and civilization*. London: Sage Publications, pp. 68, Weber, T. (2004), The impact of Gandhi on the development of Johan Galtung's research. *Global change, peace and security*, 16 (1), 31-43.

3 Μπονιδής, Κ. (2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 3.

4 Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 εμφανίστηκε στην κεντρική και βόρεια Ευρώπη στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής και υπό την επίδραση της Κριτικής Έρευνας της Ειρήνης, η Κριτική Παιδαγωγική της Ειρήνης ή Κριτική Εκπαίδευση της Ειρήνης, η οποία έλαβε νεομαρξιστική διάσταση. Το «παράδειγμα» αυτό συνδέει την απουσία της ειρήνης με τις παγκόσμιες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δομές των «δυτικού» τύπου καπιταλιστικών κοινωνιών, αλλά και με τις άνισες σχέσεις εξουσίας και οικονομικής εξάρτησης που εντοπίζονται στο εσωτερικό τους (Μπονιδής, Κ. 1998, *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης*, (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., σ.σ. 41-42.

5 Galtung, J. (1969), Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace Research*. 6/3, pp. 167-191, Bajaj, M. (2008), Critical peace education. In: Bajaj, M. (ed.). *Encyclopedia of Peace Education*. Charlotte: Information Age Publishing, pp. 135-146.

6 Αλτουσέρ, Λ. (1983), *Θέσεις (1964-1975)*, μτφρ. Ξ. Γιαταγάνας. Αθήνα: Θεμέλιο, Kalmus, V. (2004), What do pupils and textbooks do with each other?: Methodological problems of research in socialization through

είναι μια μορφή ερμηνείας του κόσμου⁷, ένα είδος πολιτιστικού κεφαλαίου που επιλέχτηκε να προέρχεται από κάπου και να αντανακλά τις πεποιθήσεις των ισχυρών τμημάτων του κοινωνικού συνόλου, συντελώντας στη δημιουργία και αναδημιουργία ταυτοτήτων⁸.

Το σχολικό βιβλίο ως παιδαγωγικός πόρος κατασκευάζει συγκεκριμένες εκδοχές της κοινωνικής πραγματικότητας, που λειτουργούν προς όφελος της κυρίαρχης ιδεολογίας και αποβλέπουν στην αναπαραγωγή της⁹. Στο πλαίσιο αυτό παράγει και αναπαράγει «λογικές» εξηγήσεις-«φυσικοποιήσεις» αναφορικά με τη βία και την καταπίεση που ασκούν οι κρατικές και παγκόσμιες δομές στον άνθρωπο, έτσι ώστε η υπάρχουσα διαστρεβλωμένη κατάσταση να συντηρείται και να δικαιώνεται, αλλά και να δημιουργεί στη νέα γενιά πεποιθήσεις, που έχουν ως συνέπεια την αλλοτρίωση, την καθυπόταξη και τη διαμόρφωση «ψευδούς συνείδησης» αναφορικά με την κοινωνική πραγματικότητα, τις δομές εξουσίας και τις σχέσεις που αυτές παράγουν¹⁰.

Δεδομένων των παραπάνω συνθηκών, η σχολική Ιστορία αποκτά ένα συνεχές παιδαγωγικό και πολιτικό ενδιαφέρον, διότι συντελεί σε προδιαγεγραμμένη γνώση του κόσμου, στη σύλληψη των διαδικασιών πολιτικής μορφοποίησης των κοινωνιών, ενώ σε μεγάλο βαθμό η εικόνα που έχουμε σχηματίσει για τον «εαυτό» και τον «άλλο» συνδέεται με την ιστορία που διδαχθήκαμε όταν ήμασταν παιδιά. Στο πλαίσιο αυτό θεωρήθηκε ενδιαφέρουσα η έρευνα του περιεχομένου των εν χρήσει ιστορικών βιβλίων της γυμνασιακής βαθμίδας, προκειμένου να καταδειχθεί, αφενός, αν εξακολουθεί να στηρίζει το θεματικό πυρήνα του στην αφήγηση βίαιων συμβάντων, αποσπώντας τη βία από την «αλυσίδα της διαπροσωπικής διαδικασίας στην οποία περιέχεται, απομονώνοντάς τη από την πλοκή και την ιστορία των κοινωνικών σχέσεων, από τις αιτίες, τις συνθήκες και τις συνέπειες»¹¹ και, αφετέρου, αν σημειώνονται προσπάθειες από μέρους των συγγραφέων, προκειμένου να αποκαλυφθούν οι σχέσεις εξουσίας και εξάρτησης που ενυπάρχουν στα κοινωνικά συστήματα. Η εν λόγω δυνατότητα του κριτικού στοχασμού που εμπερικλείει το δυναμικό της εκπαίδευσης είναι εφικτό να ασκήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες στην αντίσταση στις δομές που καταδυναστεύουν τους ανθρώπους καθιστώντας τους άλλοτε θύτες και άλλοτε θύματα της βίαιης δράσης¹² καθώς και στην ικανότητα στον αυτό-καθορισμό, στην αλληλεγγύη και στην ανάληψη δράσης με απώτερο σκοπό τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας¹³.

educational media. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (4), 469-485.

7 Ο Foucault θεωρεί ότι η γνώση διαπερνάται και καθορίζεται από σχέσεις εξουσίας (Φουκώ, Μ. (1987), *Εξουσία, γνώση και ηθική*, μτφρ. Ζ. Σαρίκας. Αθήνα: Ύψιλον).

8 Apple, M. (1986), *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, μτφρ. Τ. Δαρβέρη. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

9 Μπονίδης, Κ. (2009), Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και 'παραδείγματα' ανάλυσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 13, 86-122.

10 Apple, M. (1986), *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, μτφρ. Τ. Δαρβέρη. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ. 16, Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ε. (επιμ.) (2006). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 336.

11 Δημητρίου, Σ. (2003), *Μορφές βίας*. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 50.

12 Giroux, H. (2010), Θεωρίες της αναπαραγωγής και της αντίστασης στη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: προς μια Κριτική Θεωρία του σχολείου και μια αντίπαλη παιδαγωγική, μτφρ. Κ. Θεριανός. Στο: Π. Γούναρη, Γ. Γρόλλιος (επιμ.-θεώρ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 63-120.

13 Μπονίδης, Κ. (2009), Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και 'παραδείγματα' ανάλυσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 13, 86-122.

2. Το υλικό της έρευνας

Το ερευνώμενο υλικό συγκροτούν τα εξής σχολικά βιβλία Ιστορίας:

1. Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., Σκουλάτος, Β. (2006), *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
2. Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ. (2006), *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
3. Λούβη, Ε., Ξιφαράς, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Η μέθοδος ανάλυσης που αξιοποιήθηκε είναι η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου βάσει ενός επαγωγικού συστήματος κατηγοριών¹⁴ που ερείδεται, όπως προαναφέρθηκε, στην Κριτική Παιδαγωγική της Ειρήνης, ενώ τα «παραδείγματα» ανάλυσης που εφαρμόστηκαν είναι η φαινομενολογική «δόμηση περιεχομένου» και η περιγραφική «πρότυπη δόμηση» ως εξής¹⁵:

- A) Αφού αποδελτιώθηκε με μονάδα καταγραφής το «θέμα» και ταξινομήθηκε σε δελτία, βάσει του συστήματος των (υπο-) κατηγοριών το σχετικό με το αντικείμενο της έρευνας υλικό, έπειτα περιγράφηκε μέσω της παράφρασης κατά υποκατηγορία και κατηγορία, σύμφωνα με τη *δόμηση περιεχομένου*. Με τον τρόπο αυτό, κατέστη εφικτή η αναπαραστάση του αποδελτιωμένου υλικού σε μακρο-επίπεδο.
- B) Εν συνεχεία, με την *πρότυπη δόμηση* τεκμηριώθηκαν οι παραφράσεις, εντοπίζοντας στο υλικό και παραθέτοντας τα «πρότυπα» για κάθε (υπο-) κατηγορία, δηλαδή τις πλέον αξιοσημείωτες αναφορές, με κριτήρια τη μεγάλη συχνότητα, την ακραία διατύπωση και το ιδιαίτερο θεωρητικό ενδιαφέρον αναφορικά με την Κριτική Παιδαγωγική της Ειρήνης.

4. Αναλύσεις-Διαπιστώσεις

1. Στα εισαγωγικά σημειώματα των βιβλίων του/-ης εκπαιδευτικού δηλώνεται η πρόθεση των συγγραφέων να τηρήσουν αποστάσεις από την παραδοσιακή, θετικιστική προσέγγιση που χαρακτήριζε την ιστοριογραφία του 19ου αιώνα και σημειώνεται στροφή του ενδιαφέροντος προς τη «νέα Ιστορία», βασικό χαρακτηριστικό της οποίας είναι η μελέτη όλων των όψεων του παρελθόντος (γεωγραφική, τεχνολογική, οικονομική, κοινωνική, δημογραφική, πολιτική, πολιτισμική) και η κατανόηση από μέρους των μαθητών και μαθητριών ότι *«αυτό που προκύπτει είναι το αποτέλεσμα της σχέσης των επιμέρους όψεων μεταξύ τους και προς το όλο»*¹⁶. Μια επιπλέον σαφώς διακηρυγμένη πρόθεση των συγγραφέων των ερευνώμενων βιβλίων σχετίζεται με το γεγονός ότι επιθυμούν το μάθημα της

14 Για λόγους συντομίας δεν παραθέτω σε σχηματική μορφή το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών, ωστόσο οι κατηγορίες επισημαίνονται στη ροή του κειμένου των αναλύσεων με τη χρήση έντονης γραφής (bold).

15 Μπουνιής, Κ. (2004), Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο, 99-139.

16 Λούβη, Ε., Ξιφαράς, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 11.

Ιστορίας να λειτουργήσει «ως κεντρικός πνευματικός οδηγός που θα συμβάλλει στην αντίληψη από πλευράς του μαθητή ότι ο κόσμος είναι προέκταση του εαυτού του, οι άλλοι λαοί οικοδόμοι του ανθρώπινου πολιτισμού και ο λαός του καίριο όργανο της οικουμενικής ορχήστρας, η οποία θα εκτελεί τη συμφωνία της ειρήνης»¹⁷. Παρόλα αυτά βάσει του συνόλου των αναλύσεων προκύπτει ότι τα παραπάνω εξακολουθούν να παραμένουν σε μεγάλο βαθμό ζητούμενα. Μπορεί δηλαδή από την κυρίως αφήγηση να απουσιάζουν οι εκτενείς και παραστατικές βίαιες περιγραφές και να σημειώνεται μια προσπάθεια μελέτης της καθημερινής ζωής των ανθρώπων, ωστόσο πέρα από το ότι η προσπάθεια αυτή περιορίζεται κατά αποκλειστικότητα σχεδόν στη μελέτη της ζωής του εθνικού «εαυτού», επιπλέον εξακολουθεί η αφήγηση, αφενός, να αντλεί επιχειρηματολογία κυρίως από τη θετικιστική και ρομαντική ή σε κάποιες περιπτώσεις την ερμηνευτική ιστοριογραφία και, αφετέρου, να θέτει σε προτεραιότητα το γεγονοτολογικό πεδίο και ιδιαίτερα τα πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα που αποδίδονται στη δράση ηγετικών φυσιογνωμιών. Οι λοιποί τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας έχουν θέση συμπληρωματική της ιστορικής γνώσης και τις περισσότερες φορές η μνεία σε αυτούς γίνεται σε ξεχωριστά κεφάλαια, που καταλαμβάνουν ελάχιστες σελίδες. Επιπλέον, πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι η «ουδετερότητα» που προσπαθούν να τηρήσουν στην κυρίως αφήγηση οι συγγραφείς, «καταρρέει» από το περιεχόμενο των πηγών που τη συνοδεύουν, το οποίο διακρίνεται για την ιδιαίτερα φορτισμένη διατύπωσή του:

- «Μόλις αυτοί οι καβαλάρηδες έφτασαν στο σπίτι μας, το πρώτο πράγμα που έκαναν ήταν να δέσουν τα άλογα τους. Ύστερα ο καθένας επιδόθηκε στο έργο του, να μην αφήσει δηλαδή τίποτα όρθιο, να λεηλατήσει τα πάντα. Ενώ μερικοί έσφαζαν τα ζώα και τα έψηναν, άλλοι έκαναν το σπίτι άνω-κάτω. Άλλοι άρπαζαν ό, τι έβρισκαν μπροστά τους, άλλοι γκρέμιζαν τις πόρτες και τα παράθυρα [...], έκαιγαν τα στρώματα, τα τραπέζια, τις καρέκλες και τους πάγκους. Άλλοι έριξαν έναν χωρικό σε πυρακτωμένο φούρνο και έναν άλλο τον έσερναν με τη θηλιά στο λαιμό»¹⁸.
- «Λοιπόν ούλος αυτός ο κόσμος στοιβαγμένος στο μουράγιο και πάνω σε μαούνες. Αντρες, γέροι, γριές και γυναικόπαιδα, που είχανε παρατήσει τα καλά τους και ξεμείνανε στο δρόμο και τώρα εκεί μεροβραδιάζονταν. Εκεί πλαγιάζανε, άλλος με ένα χράμι που έφερε μαζί του, άλλος με ένα πάπλωμα ή με μια μπατανία. Χείλια τρεμοσαλεύανε από το παραμιλητό. Μάτια γουρλωμένα που αγναντεύανε τη Δευτέρα Παρουσία, τη συντέλεια του κόσμου»¹⁹.

2. Ειδικότερα, αναφορικά με την άμεση βία διαπιστώνεται ότι:

Κατέχει ιδιαίτερη θέση στα ερευνώμενα εγχειρίδια, αφού μονοπωλεί σχεδόν το σύνολο της ιστορικής αφήγησης, ενώ οι πιο ακραίες μορφές περιγραφής της παρουσιάζονται στο περιεχόμενό τους. Αναλυτικότερα:

Κυρίαρχη μορφή εκδήλωσης άμεσης βίας αποτελούν οι πολεμικές συρράξεις. Ο πόλεμος, δηλαδή το συγκρουσιακό πρότυπο επίλυσης των διαφορών, εξακολουθεί να υπερεκτιμάται από τους συγγραφείς παρά τη συνοπτική αναφορά σε αυτόν, με

17 Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., Σκουλάτος, Β. (2006), *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ.15.

18 Δημητρουκάς, Ι., Ιωάννου, Θ. (2006), *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 124.

19 Λούβη, Ε., Ξιφαράς, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 107.

αποτέλεσμα να τοποθετείται στο προσκήνιο και να προβάλλεται ως «χρηστικό εργαλείο» στην προσπάθεια των αντιμαχόμενων δυνάμεων να αναβαθμίσουν τη θέση και το ρόλο τους στον παγκόσμιο γεωπολιτικό χάρτη:

- «Η Γερμανία κατόρθωσε, μεταξύ 1939 και 1941, να ελέγξει το μεγαλύτερο μέρος της Ευρώπης [...]. Στη συνέχεια, εφαρμόζοντας την τακτική του πολέμου-αστραπή (Blitzkrieg) οι Γερμανοί κατέλαβαν τη Δανία, την Ολλανδία, το Λουξεμβούργο, τη Νορβηγία και το Βέλγιο (Απρίλιος-Μάιος 1940), από όπου στράφηκαν εναντίον της Γαλλίας. Επόμενος στόχος ήταν η Μ. Βρετανία [...]»²⁰.

Τα πολεμικά-στρατιωτικά γεγονότα περιγράφονται τοποθετούμενα σε ένα χρονολογικό συνεχές, εν είδει πολεμικού ημερολογίου με συνέπεια ο πόλεμος να παρουσιάζεται ως αναμενόμενο «προϊόν» κάθε εποχής, τη στιγμή μάλιστα που από τη σχολική αφήγηση απουσιάζει κάθε ίχνος κριτικής. Η διαδικασία, όμως, αυτή ισοδυναμεί με τη δικαίωση της βίας και τη νομιμοποίηση της λογικής της επιβολής του ισχυρότερου:

- «Ιδιαίτερα από τα μέσα του 15ου αιώνα π.Χ., οπότε οι Μυκηναίοι, κατέλαβαν την Κνωσό, το ελληνικό μυκηναϊκό στοιχείο δεσπόζει βαθμιαία στη θάλασσα και εξαπλώνεται στη Μεσόγειο. Μια τέτοια θαλάσσια εξάπλωση δε θα έγινε πάντα με ειρηνικό τρόπο»²¹.

Επιπρόσθετα και από τα τρία ερευνώμενα βιβλία ακολουθείται κοινός τρόπος περιγραφής των πολεμικών συρράξεων, που περιορίζεται στις αναφορές στις εμπλεκόμενες δυνάμεις, στους επικεφαλής τους και στην τελική έκβαση της μάχης:

- «Ο ελληνικός στόλος άφησε το Αρτεμίσιο και στάθηκε στο στενό της Σαλαμίνας. Εκεί με πρόταση του μεγαλοφονούς στρατηγού των Αθηναίων, Θεμιστοκλή αποφασίστηκε να γίνει σύγκρουση με τον περσικό στόλο. Όταν δόθηκε το σύνθημα της επίθεσης, τα ελληνικά πλοία επιτέθηκαν με ορμή και κατάφεραν να κυριαρχήσουν. Όταν τελείωσε η ναυμαχία, ο χώρος είχε καλυφθεί από τα συντρίμια των περσικών πλοίων»²².
- «Ο Βασίλειος αφού καθάρισε το κράτος από τους βάρβαρους κυριάρχησε στο εσωτερικό του [...]»²³.
- «Το 1812 ο γαλλικός στρατός κατόρθωσε να φτάσει μέχρι τη Μόσχα, χωρίς, όμως, να θέσει υπό την κυριαρχία του τη Ρωσία. Λόγω του χειμώνα, των ασθενειών και των επιθέσεων, οι δυνάμεις του Ναπολέοντα άρχισαν να υποχωρούν. Κατά την υποχώρηση, ένας νέος συνασπισμός ευρωπαϊκών κρατών (Αγγλία, Αυστρία, Πρωσία, Ρωσία, Ισπανία, Σουηδία, βασίλειο της Νεάπολης) κατάφερε καιρίο πλήγμα στις γαλλικές δυνάμεις (μάχη της Λειψίας, 1813). Η ήττα των Γάλλων στο Βέλγιο, στη μάχη του Βατερλό (1815), σήμανε και το τέλος της κυριαρχίας του Ναπολέοντα»²⁴.

Αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι, όταν μια πολεμική σύρραξη έχει ως πρωταγωνιστή της τον εθνικό «εαυτό», τότε αποκαλείται «εκστρατεία ή αγώνας»:

- «Απερίσκεπτος, λοιπόν, και βιαστικός ο Αλέξανδρος, καθώς κινήθηκε προς τόσο σπουδαίο εγχείρημα έχοντας μηδαμινούς πόρους; Όχι βέβαια. Ποιος, άλλωστε, ξεκίνησε ποτέ με μεγαλύτερα και ωραιότερα εφόδια μεγαλοψυχίας, σύνεσης, σωφροσύνης και

20 Λούβη, Ε., Ξιφαράς, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 126-127.

21 Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., Σκουλάτος, Β. (2006), *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 30.

22 Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., Σκουλάτος, Β. (2006), *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 61.

23 Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ. (2006), *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 41.

24 Λούβη, Ε., Ξιφαράς, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 21.

- ανδρείας, με τα οποία τον είχε οπλίσει η φιλοσοφία για την εκστρατεία του;»²⁵.
- «Η Ελλάς πάνοπλος μετά των συμμάχων αυτής, [...] αναλαμβάνει τον ιερόν αγώνα του δικαίου και της ελευθερίας των καταδυναστευομένων λαών της Ανατολής»²⁶.
και ο υποκινητής της «εμπνευστής» της:
 - «Η Εκκλησία όρισε, ως αρχηγούς της εκστρατείας, τρεις στρατηγούς δίνοντάς τους πλήρεις εξουσίες (στρατηγούς αυτοκράτορες): τον Αλκιβιάδη, που ήταν ο εμπνευστής της εκστρατείας [...]»²⁷,
ενώ σε διαφορετική περίπτωση λαμβάνει διαστάσεις αντεκδικητικού πολέμου:
 - «Οι οθωμανικές αρχές απάντησαν με σκληρά αντίποινα σε βάρος Ελλήνων αμάχων στην Κωνσταντινούπολη, στη Σμύρνη, στη Θράκη, στην Κύπρο και αλλού»²⁸.

Ως κύριες αιτίες εκδήλωσης των πολεμικών συρράξεων προβάλλονται οι πολιτικές επεκτατισμού, οι διαφορετικοί πολιτικοί και πολιτειακοί προσανατολισμοί και οι συνακόλουθοι διχασμοί που αυτοί συνεπάγονται, οι οικονομικές διεκδικήσεις, η αναζήτηση νέων εμπορικών δρόμων και ο θρησκευτικός φανατισμός. Στις περιπτώσεις αυτές, ο πόλεμος προβάλλεται ως «εργαλείο» αναδιανομής εδάφους και ισχύος, αλλά και ως μέσο διάχυσης ιδεών που αποσκοπούν στην επικράτηση μιας νέας τάξης:

- «Ο ιμπεριαλισμός υπήρξε η κυριότερη αιτία του πολέμου»²⁹.
- «Η πολιτειακή διαφορά της Αθήνας με τη Σπάρτη, η οποία γεννά και τη διαφορά στην ανάπτυξη των νοστροπιών, είναι η βαθύτερη και ουσιαστικότερη αιτία του χάσματος ανάμεσα στις δύο πόλεις [...]. Βρίσκονται αντιμέτωπες δύο αντίπαλες κοσμοθεωρίες. Η σύγκρουση ήταν αναπόφευκτη»³⁰.
- «Η κύρια αιτία των ενδοευρωπαϊκών συγκρούσεων εντοπίζεται στην προσπάθεια των κρατών να αποκτήσουν οικονομική ισχύ, κυρίαρχη θέση στην Ευρώπη και παγκόσμια υπεροχή [...]»³¹.

Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το γεγονός ότι όσοι εμπλέκονται σε πόλεμο επικαλούνται ως βασική αρχή στην οποία υπακούουν την «προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ελευθεριών» και τη «διασφάλιση της ευτυχίας των πολιτών»:

- «(...)δια των όπλων θέσει τέρμα εις την δυστυχίαν την οποίαν ούτοι υφίστανται από τόσων αιώνων»³².

Ωστόσο, είναι σαφές ότι οποιαδήποτε πολεμική αναμέτρηση δε μπορεί να συμβάλλει στην πραγμάτωση του ουσιαστικού περιεχομένου των εννοιών «δικαίωμα» και «ευτυχία». Βάσει των ερευνώμενων βιβλίων προκύπτει ότι η κυριαρχία του πολέμου ως στάσης που διαπερνά την ανθρώπινη ιστορία, οφείλεται στο ότι αυτός εγγράφηκε στη συνείδηση του ανθρώπου ως τρόπος και μέσο έκφρασης και διεκδίκησης των επιδιώξεών

25 Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., Σκουλάτος, Β. (2006), *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 101.

26 Λούβη, Ε., Ξιφαράς, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 85.

27 Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., Σκουλάτος, Β. (2006), *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 86.

28 Λούβη, Ε., Ξιφαράς, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 30.

29 Λούβη, Ε., Ξιφαράς, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 89.

30 Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., Σκουλάτος, Β. (2006), *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 83.

31 Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ. (2006), *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 124.

32 Λούβη, Ε., Ξιφαράς, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 85.

του. Η σχολική ιστορία έχει την τάση να αναφέρεται στους πολέμους δίνοντας τους έμφαση, αποφεύγοντας την αναφορά σε όσους αποτράπηκαν ή σε διενέξεις που επιλύθηκαν ειρηνικά. Με αυτόν τον τρόπο, όμως διαχέεται το μήνυμα πως υπάρχουν ελάχιστες εναλλακτικές, αντί του πολέμου, που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην πραγμάτωση των εθνικών στόχων.

Τέλος, είναι εύλογο η βία να κατέχει κεντρική θέση σε περίοδο πολέμου, γεγονός που επιφέρει πολλαπλές αρνητικές συνέπειες τόσο σε επίπεδο σχέσεων όσο και σε οικονομικό, αλλά και πολιτισμικό επίπεδο ανάπτυξης. Σημειώνονται ανθρώπινες απώλειες, διώξεις, εδαφική συρρίκνωση και υλικές καταστροφές που συνεπάγονται την ανθρώπινη εξαθλίωση:

- «Στα Γαυγάμηλα της Μηδείας ο Δαρειός δολοφονείται»³³.
- «Το 1823 σκοτώθηκε, πολεμώντας λίγο έξω από το Καρπενήσι, ο Μάρκος Μπότσαρης»³⁴.
- «Ο εμφύλιος άφησε πίσω του περίπου 80.000 πολιτικούς πρόσφυγες και 700.000 ανθρώπους που υποχρεώθηκαν να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους»³⁵.
- «Ο πελοποννησιακός στρατός λεηλατεί την ύπαιθρο της Αττικής και ο πληθυσμός της αναγκάζεται να καταφύγει μέσα στην οχυρωμένη πόλη»³⁶.
- «Οι Ισμαηλίτες (μέσα 10^{ου} αιώνα) κυρίευσαν όλη τη χώρα και λεηλάτησαν όλους τους τόπους της. Φοβερή πείνα έπεσε σε όλους τους κατοίκους [...]. Πολλοί Χριστιανοί έφαγαν τότε τις σάρκες των αγαπημένων τους παιδιών. Παιδιά έφαγαν τις σάρκες των άτυχων γονιών και αδέρφια τις σάρκες αδελφών τους ...»³⁷.

Το ενδιαφέρον στρέφεται στην εξασφάλιση της επιβίωσης, ενώ προκαλείται αδιαφορία για τη μελλοντική εξέλιξη των πραγμάτων. Υποβιβάζεται η ανθρώπινη αξία και απανθρωποποιείται ο «αντίπαλος»:

- «Οι εμπόλεμοι βομβάρδισαν μαζικά όχι μόνο στρατιωτικούς στόχους, αλλά και μεγάλες πόλεις με σκοπό να καταρρακώσουν το ηθικό των αμάχων. Ο πόλεμος συνοδεύτηκε από ανήκουστες θηριωδίες, μαζικές εκτελέσεις αμάχων, βιασμούς και λεηλασίες που έγιναν από όλες τις πλευρές [...]»³⁸.

Ακόμη και σε εκείνες τις περιπτώσεις, που ο πόλεμος παρουσιάζεται να επιφέρει οφέλη στους εμπλεκόμενους που αναδεικνύονται νικητές, όπως εδαφική επέκταση, οικονομική ανάταση, ανύψωση του ηθικού, βελτίωση της θέσης κάποιων κοινωνικών ομάδων:

- «Στην κληρονομιά του πατέρα του, τη Μακεδονία και το 'Κοινόν των Ελλήνων', ο Αλέξανδρος προσθέτει μια ολόκληρη αχανή αυτοκρατορία»³⁹.
- «Οι κατακτήσεις του βυζαντινού στρατού και η επέκταση των βυζαντινών συνόρων ενόησαν την άνθηση της οικονομίας»⁴⁰.

33 Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., Σκουλάτος, Β. (2006), *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 100.

34 Λούβη, Ε., Ξιφάρης, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 31.

35 Λούβη, Ε., Ξιφάρης, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 152.

36 Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., Σκουλάτος, Β. (2006), *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 84.

37 Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ. (2006), *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 45.

38 Λούβη, Ε., Ξιφάρης, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 135.

39 Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., Σκουλάτος, Β. (2006), *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 101.

40 Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ. (2006), *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 41.

- «Οι νίκες τόνωσαν την αυτοπεποίθηση των Ελλήνων»⁴¹.
- «Ο πόλεμος ενόησε την είσοδο των γυναικών στην αγορά εργασίας. Σε χώρες όπως η Σοβιετική Ένωση, η Γερμανία και η Βρετανία, οι γυναίκες απέκτησαν αυτή την εποχή δικαίωμα ψήφου»⁴².

Ο απόηχος του πολέμου εξακολουθεί να δρα διασπαστικά μέσα στην ανθρωπότητα. Αν οι συνέπειες δεν τεθούν υπό το πρίσμα κριτικής, όπως συμβαίνει στα ερευνώμενα βιβλία, ελλοχεύει ο κίνδυνος να επιδράσουν στη σκέψη των μαθητών και μαθητριών και να λειτουργήσουν ως πρότυπα, αφενός, δικαιώνοντας τις παρελθούσες επιθετικές δράσεις και, αφετέρου, νομιμοποιώντας τη μελλοντική προσφυγή σε αυτές στην περίπτωση που ο στόχος ορίζεται ως συλλογικός και εθνικά «ωφέλιμος».

2. Τα συμβάντα έμμεσης/δομικής βίας διαπλέκονται μέσα στη σχολική αφήγηση με τα περιστατικά άμεσης βίας, με αποτέλεσμα να προβάλλονται ως φυσικές και αναμενόμενες συνέπειες τους και έτσι να περιορίζεται σε σημαντικό βαθμό η άσκηση κριτικής, η απόδοση ευθυνών και η αναζήτηση των βαθύτερων αιτιών της. Ειδικότερα:

I. Γίνεται σαφές ότι ούτε ο στρατός ούτε ο αυξανόμενος εξοπλισμός μπορούν να δικαιολογήσουν την ύπαρξη τους, αν δεν υπάρχει η ιδέα κάποιου «εχθρού», που συνεισφέρει στην εδραίωση και νομιμοποίηση απόψεων όπως ότι: α) ο πόλεμος είναι μια φυσική και αναπόφευκτη κοινωνική δραστηριότητα, β) η κοινωνική τάξη θα διατηρηθεί μέσω της δύναμης και γ) μη βίαιες λύσεις στις διεθνείς συγκρούσεις είναι ανέφικτες:

- «Όλο και πιο πολλές φωνές τόνιζαν τη σημασία και την αξία του πολέμου ως μέσου επίλυσης των διεθνών διαφορών»⁴³.

Υιοθετείται ο στρατιωτικός ιμπεριαλισμός, στο όνομα της προστασίας των δικαιωμάτων και των ελευθεριών των λαών:

- «Οι πολίτες συγκροτούν την 'οπλική φάλαγγα', φορούν πανοπλία και όλοι μαζί υπερασπίζονται την πόλη τους. Η προσφορά είναι συλλογική και ο σκοπός κοινός»⁴⁴.

Δεν εκλείπουν οι αναφορές στους «στρατιωτικούς θριάμβους» των πολιτισμών και στα «ευγενικά» αισθήματα που διακατείχαν τους πρωταγωνιστές των στρατιωτικών επιχειρήσεων:

- «Οι συνεχείς πόλεμοι στα σύνορα με τους Άραβες προμήθευσαν πλούσιο υλικό για τη διαμόρφωση της βυζαντινής επικής ποίησης. Ανώνυμοι τραγουδοποιοί συνέθεσαν άσματα που εξυμνούν τους αγώνες των ακριτών, δηλαδή των στρατιωτών που προστάτευαν τα ανατολικά σύνορα (άκρα) του Βυζαντίου»⁴⁵.
- «Ο Φίλιππος, αρχικά ως επίτροπος του ανιψιού του και αργότερα ως βασιλιάς, έθεσε ως σκοπό του την αναδιοργάνωση του στρατού [...]. Πρόθεση του ήταν να καταστήσει τη Μακεδονία μεγάλη δύναμη»⁴⁶.

41 Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., Σκουλάτος, Β. (2006), *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 62.

42 Λούβη, Ε., Ξιφαράς, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 111.

43 Λούβη, Ε., Ξιφαράς, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 89.

44 Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., Σκουλάτος, Β. (2006), *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 45.

45 Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ. (2006), *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 37.

46 Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., Σκουλάτος, Β. (2006), *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 98.

Ως διακηρυγμένος σκοπός κάθε милитарιστικής επιδίωξης φαίνεται να τίθεται η άμυνα και ποτέ η τάση για υποδούλωση ή εξόντωση άλλων λαών:

- «Ο θεματικός στρατός αντικατέστησε τους παλαιούς μισθοφορικούς στρατούς και αποτέλεσε ένα είδος εθνικού στρατού που αποδείχθηκε εξαιρετικά αποτελεσματικός για την άμυνα της αυτοκρατορίας»⁴⁷.

Η «κατασκευή» της φυσιογνωμίας του στρατιώτη ταυτίζεται με ιδεολογικές «κατασκευές» για τον εθνικό «εαυτό», που συναντά κανείς σε εγχειρίδια της ρομαντικής ιστοριογραφίας στο πλαίσιο των οποίων ο εθνικός «εαυτός» συνιστά φορέα του «καλού» και η άσκηση βίας από πλευράς του εξυπηρετεί αποκλειστικά «δίκαιους» σκοπούς:

- «Αυτές οι θαρραλέες πράξεις κάνουν τους ήρωες να βρίσκονται σε αγωνιστική διάθεση. Ο ελληνικός πολιτισμός, μέσα από τα ομηρικά έπη καθίσταται ένας πολιτισμός «αγώνα»⁴⁸.

Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι δεν απουσιάζει παντελώς από τα υπό εξέταση βιβλία η προσπάθεια -κυρίως μέσω κάποιων νύξεων της περριρέουσας ατμόσφαιρας και όχι φανερά και σαφώς διατυπωμένη- επισήμανσης στους μαθητές και στις μαθήτριες ότι πέρα και πίσω από τους φαινομενικά υψηλούς «ηθικούς» σκοπούς που κατά καιρούς προβάλλονται για την αύξηση των εξοπλισμών και τη στρατιωτική προετοιμασία, ελλοχεύουν ο ανταγωνισμός, οι επεκτατικές βλέψεις και η επιδίωξη οικονομικών συμφερόντων:

- «Μας εκπαίδευσαν δέκα εβδομάδες σε ένα στρατόπεδο κι αυτό το διάστημα μας επηρέασε πιο βαθιά από τα δέκα χρόνια του σχολείου. Μάθαμε πως ένα γυαλιστερό κουμπί βαραίνει περισσότερο από τέσσερις τόμους του Σοπενάουερ. Ξαφνιασμένοι στην αρχή, ύστερα πικραμένοι και στο τέλος αδιάφοροι παραδεχθήκαμε πως, σημασία δεν έχει ο νους μα η βούρτσα των παπουτσιών, το πνεύμα μα το σύστημα, η ελευθερία μα τα γυμνάσια»⁴⁹.

Διαφαιίνεται δηλαδή, ότι οι συγγραφείς αποδέχονται το ρόλο που αναλαμβάνει η σχολική ιστορία αναφορικά με την καλλιέργεια φιλειρηνικής συνείδησης, ωστόσο φαίνεται να προωθούν την «αρνητική ειρήνη»⁵⁰, που σηματοδοτεί με την κατάπαυση του πολέμου, αλλά με καταναγκαστικά και εξωθεν επιβαλλόμενα μέσα. Προτεραιότητα δίνεται στην εξοπλιστική προετοιμασία και στη στρατιωτική ισχύ των κρατών:

- «Ο στρατός εξασφαλίζει την τάξη και την ασφάλεια [...]. Στο 2ο αιώνα μ.Χ. οι κατακτημένες περιοχές ζουν ειρηνικά. Η Ρώμη εξασφαλίζει την άμυνα της Αυτοκρατορίας και, στο εσωτερικό των επαρχιών, η παρουσία της θέτει τέρμα στους πολέμους που έφερναν αντιμετώπους τους λαούς πριν από την κατάκτηση»⁵¹.

II. Η παρατηρούμενη, μέσω της μελέτης των βιβλίων, ύπαρξη έντονης διαφοροποίησης μεταξύ πλούσιων και φτωχών αντικατοπτρίζει την απουσία της

47 Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ. (2006), *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 20.

48 Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., Σκουλάτος, Β. (2006), *Αρχαία Ιστορία Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 39.

49 Λούβη, Ε., Ξιφάρης, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 89.

50 Galtung, J. (1975), *Strukturelle Gewalt*. Reinbeck, p.33.

51 Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., Σκουλάτος, Β. (2006), *Αρχαία Ιστορία Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 139.

κοινωνικής δικαιοσύνης και συνεπάγεται τη σύγκρουση συμφερόντων. Η βία στην περίπτωση αυτή είναι ενσωματωμένη στην κοινωνική οργάνωση, η οποία στερεί από τους ανθρώπους σημαντικά δικαιώματα όπως είναι οι ίσες οικονομικές και εργασιακές ευκαιρίες, η κοινωνική και πολιτική ισότητα, το αίσθημα αυτοξίας, ενώ μέσω των άδικων μέτρων που λαμβάνει δημιουργεί συνθήκες και κανονικότητες που με τον καιρό παγιώνονται σε κανόνες:

- «Από κοινωνική άποψη οι πολίτες διακρίνονταν σε πατρικούς και πληβείους [...]. Εκτός από τους πατρικούς και τους πληβείους υπήρχαν και οι πελάτες»⁵².
- «Η γαλλική κοινωνία του 18ου αιώνα ήταν οργανωμένη σε τρεις θεσμοθετημένες τάξεις, τον κλήρο (0,5% του πληθυσμού), τους ευγενείς (1,5% του πληθυσμού) και την τρίτη τάξη (98% του πληθυσμού)»⁵³.
- «Από τις αρχές του 9ου αιώνα η αγροτική κοινότητα και οι ανεξάρτητοι αγρότες αρχίζουν να κινδυνεύουν από τη συνήθεια των μεγαλοκτηματιών να αποκτούν τα κτήματα των μικρομεσαίων με νόμιμους ή παράνομους τρόπους»⁵⁴.

Συνέπειες των άνισων κοινωνικών και οικονομικών σχέσεων και των ασύμμετρων σχέσεων ιδιοκτησίας είναι η φτώχεια και οι άθλιες συνθήκες διαβίωσης, η εκμετάλλευση των αδυνάτων και η αναγκαστική μαζική μετανάστευση των πληθυσμών:

- «Οι αγρότες, οι χωρικοί και τα ασθενέστερα στρώματα των πόλεων ζουν σε άθλιες συνθήκες και δεν έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν ακόμα και τα απολύτως αναγκαία»⁵⁵.
- «Στην ύπαιθρο η γη άρχισε να συγκεντρώνεται στα χέρια των μεγάλων γαιοκτημόνων που μετέτρεπαν τους καταχρεωμένους μικροϊδιοκτήτες σε εξαρτημένους αγρότες ή πάροικους»⁵⁶.
- «Η ανώμαλη κατάσταση που επικράτησε στην Ελλάδα μετά τις μετακινήσεις των ελληνικών φύλων κατά το 12ο αιώνα π.Χ., η γενική στενότητα του χώρου, ο οικονομικός μαρασμός και η ανασφάλεια υποχρέωσαν συμπαγείς ομάδες Ελλήνων να μεταναστεύσουν [...]»⁵⁷.
- «Η μετανάστευση εντάθηκε το 19ο αιώνα με προορισμό, συνήθως τις πλούσιες ελληνικές παροικίες του εξωτερικού»⁵⁸.

Μια κοινωνία στο πλαίσιο της οποίας παραβιάζονται ή παραμελούνται τα ανθρώπινα δικαιώματα δε θεωρείται ειρηνική. Για να υπάρξει ειρήνη -ιδωμένη υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής της Ειρήνης- πρέπει να ισχύει μια καθ' όλα δίκαια οργανωμένη διάρθρωση του πλανήτη, ώστε οι πόροι να κατανέμονται ισομερώς. Ωστόσο, τα παραπάνω δεν προβάλλονται από τους συγγραφείς των ερευνώμενων βιβλίων ως αναγκαίες συνιστώσες για την οργάνωση του διεθνούς συστήματος. Η αναφορά στις σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της κοινωνικής οργάνωσης, περιορίζεται στα στοιχεία που διακρίνουν τους ανθρώπους μεταξύ τους. Γίνεται

52 Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., Σκουλάτος, Β. (2006), *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 123.

53 Λούβη, Ε., Ξιφάρης, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 16.

54 Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ. (2006), *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 48.

55 Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ. (2006), *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 128.

56 Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ. (2006), *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 10.

57 Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., Σκουλάτος, Β. (2006), *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 38.

58 Λούβη, Ε., Ξιφάρης, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 70.

λόγος μόνο για σχέσεις εξάρτησης, οι οποίες εξ ορισμού προϋποθέτουν την ύπαρξη του δίπτυχου «εξουσιαστικής-υποτελής» με αποτέλεσμα οι μαθητές και οι μαθήτριες να θεωρούν ως «φυσική» και ως ένα βαθμό αναμενόμενη την κοινωνική διαφοροποίηση μεταξύ των ανθρώπων και το γεγονός ότι κάποιοι είναι «προορισμένοι» να ζουν σε καλύτερες συνθήκες συγκριτικά με τους συνανθρώπους τους:

- «*Στη φεουδαρχική κοινωνία οι διάφορες κοινωνικές ομάδες συνδέθηκαν μεταξύ τους με δεσμούς αλυσιδωτής εξάρτησης*»⁵⁹.

Επιπλέον, η σχολική αφήγηση περιορίζεται στην καταγραφή των αδικιών και της καταπίεσης που υφίστανται οι άνθρωποι λόγω της οικονομικής εξαθλίωσης, αλλά δεν επιχειρεί καμιά προσπάθεια ερμηνείας και κατανόησης των ατομικών βιωμάτων των ανθρώπων του παρελθόντος, ούτε καταδικάζει ρητά τις πολιτικές και τους λαθεμένους χειρισμούς που συνέβαλαν στην επικράτηση φαινομένων κοινωνικής αδικίας.

III. Μέσω των περιεχομένων των ερευνώμενων βιβλίων διαφαίνεται ότι οι άνθρωποι κατά περιόδους έρχονται αντιμέτωποι με τη στέρηση του δικαιώματος τους να απολαμβάνουν καλή σωματική υγεία, λόγω της έλλειψης επαρκούς τροφής, γεγονός που τους καταδικάζει στη μείωση του δυναμικού τους και της ποιότητας της ζωής τους. Στην εκδήλωση του φαινομένου του υποσιτισμού σε συλλογικό επίπεδο παρουσιάζονται να συμβάλλουν παράγοντες όπως ο υπερπληθυσμός, η ανέχεια και ο περιβαλλοντικός υποβιβασμός:

- «*Το πρόβλημα του υπερπληθυσμού επιδεινώνει την κατάσταση. Άμεσο αποτέλεσμα είναι ο υποσιτισμός*»⁶⁰.
- «*Οι μαζικοί θάνατοι από πείνα είναι φαινόμενο αρκετά συχνό, ιδίως στην Αφρική*»⁶¹.
- «*Οι καλλιεργήσιμες εκτάσεις δεν επαρκούν για τη διατροφή του πληθυσμού*»⁶².

Στην περίπτωση αυτή λαμβάνει χώρα μια μορφή δομικής βίας, η οποία με τη σειρά της τροφοδοτεί φαινόμενα ανομίας. Συγκεκριμένα, η κοινωνία προβάλλοντας ορισμένους πολιτισμικούς στόχους, όπως λόγου χάρη ο πλουτισμός, ως μοναδικές πηγές κύρους και επιβολής και παράλληλα «μπλοκάροντας» τα νόμιμα μέσα επίτευξης τους, λόγω της χαλάρωσης του κοινωνικού ιστού, φαίνεται όχι μόνο να συναινεί, αλλά και να κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκμετάλλευση και εξαθλίωση των πολιτών:

- «*Νομίζαμε ότι ο αμερικάνικος επιχειρηματικός κόσμος ήταν ο βράχος του Γιβραλτάρ και τίποτα δε θα μπορούσε να μας σταματήσει [...]. Ξαφνικά, όμως, το μεγάλο όνειρο κατέρρευσε. Ο αντίκτυπος ήταν απίστευτος. Περπατούσες στο δρόμο και παντού μπορούσες να δεις τις ουρές των συσσιτίων όπου προσφερόταν τροφή για λίγα σεντς. Το μεγαλύτερο από αυτά στην πόλη της Νέας Υόρκης ανήκε στον William Hearst. Αυτός είχε ένα μεγάλο φορτηγό με ανθρώπους επάνω και μεγάλα καζάνια καυτής σούπας, μαζί με ψωμί. Άνθρωποι περίμεναν σχηματίζοντας τεράστιες ουρές*»⁶³.

Με άλλα λόγια, τα βαθύτερα αίτια της πείνας και του υποσιτισμού πρέπει να αναζητηθούν στον ιδιαίτερο χαρακτήρα κάθε πολιτικοοικονομικού συστήματος, διότι κατά κύριο λόγο συνιστούν προβλήματα διανομής, αφού ως επί το πλείστον ο έλεγχος της κοινωνικής χρήσης της φύσης και της κοινωνικής δόμησης των

59 Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ. (2006), *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 92.

60 Λούβη, Ε., Ξιφάρης, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 146.

61 Λούβη, Ε., Ξιφάρης, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 146.

62 Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ. (2006), *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 97.

63 Λούβη, Ε., Ξιφάρης, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 114.

περιβαλλόντων βρίσκεται στην αρμοδιότητα ισχυρών ανθρώπινων μειονοτήτων, γεγονός το οποίο αποσιωπάται από τα σχολικά εγχειρίδια.

IV. Η παιδική εκμετάλλευση παρουσιάζεται στα ερευνώμενα βιβλία ως αναπόσπαστο στοιχείο της εκβιομηχανισμένης κοινωνικής οργάνωσης. Στην περίπτωση αυτή η βία ταυτίζεται με την κατάχρηση της δύναμης εκ μέρους των οικονομικά ισχυρών ενηλίκων:

- «Οι εργάτες, άνδρες, γυναίκες και παιδιά αυξάνονταν όσο αναπτυσσόταν η βιομηχανία. Εργάζονταν 12-16 ώρες καθημερινά, δίχως ούτε μια μέρα ανάπαυσης και έπαιρναν μισθούς πείνας [...]»⁶⁴.

Το γεγονός ότι οι συγγραφείς αποφεύγουν να θέξουν το ζήτημα της παιδικής εκμετάλλευσης, αλλά περιορίζονται σε έμμεσες αναφορές αφήνει στην αποκλειστική διάθεση του/-ης εκάστοτε εκπαιδευτικού να «φωτίσει» αυτήν την πτυχή της καπιταλιστικής οργάνωσης της οικονομίας και να επιστήσει την προσοχή των μαθητών και μαθητριών σε αυτή τη μορφή θυματοποίησης των ανηλίκων, η οποία τείνει σε περιόδους κρίσης να «φυσικοποιείται», εφόσον συμβάλλει στην επιδιωκόμενη ανάπτυξη μιας χώρας.

V. Ο ρατσισμός βάσει των ερευνώμενων σχολικών αναφορών καταδικάζει τους ανθρώπους που ανήκουν σε μειονοτικούς πληθυσμούς σε υποτελή διαβίωση, ανισότιμη συμμετοχή στα δημόσια κοινωνικά αγαθά και στη στέρηση του δικαιώματος συμμετοχής στην άσκηση της εξουσίας. Οι άνθρωποι γίνονται θύματα μιας ιδιαίτερης μορφής κοινωνικού αποκλεισμού, που εκφράζει την κυρίαρχη ιδεολογία τη δεδομένη στιγμή, βιώνοντας περιστατικά υποτίμησης, εξευτελισμού, δυσφήμισης, διωγμού και διακρίσεων:

- «Όσο για τους βαρβάρους να μην τους δεχόμαστε ανάμεσα μας και να τους απομακρύνουμε από παντού»⁶⁵.

Οι συγγραφείς περιορίζονται στη φαινομενολογική περιγραφή ρατσιστικών περιστατικών κυρίως φυλετικού χαρακτήρα:

- «Η εντονότατη αντίθεση γηγενών και προσφύγων διαχέεται σε όλο τον ελλαδικό κόσμο. Οι άνθρωποι που μόλις διασώθηκαν από την τουρκική σφαγή αποκαλούνται «τουρκόσποροι» και «γιαουρτοβαφτισμένοι». Η λέξη «Σμυρνιά» από προσδιοριστική της γυναικείας μικρασιατικής καταγωγής, γίνεται στο νεοελληνικό λεξιλόγιο συνώνυμη της πόρνης»⁶⁶.

Επιπλέον, απουσιάζει κάθε αναφορά σε συμβάντα πολιτισμικού ρατσισμού από το 1980 και εξής, με αποτέλεσμα να δημιουργείται η εσφαλμένη εντύπωση στους μαθητές και στις μαθήτριες ότι εκλείπουν από την ελληνική πραγματικότητα. Επιπλέον, αρνητικά αποτιμάται το γεγονός ότι η «ενσωμάτωση» εξακολουθεί να προβάλλεται από το πλέον πρόσφατο βιβλίο Ιστορίας ως θετικό βήμα για την αντιμετώπιση του ρατσισμού:

- «Η πτώση των λαϊκών δημοκρατιών και οι συνακόλουθες αλλαγές στα Βαλκάνια είχαν ως άμεσο αποτέλεσμα την άφιξη στην Ελλάδα μεγάλου αριθμού οικονομικών μεταναστών και παλιννοστούντων ελληνικής καταγωγής, από τα τέλη της δεκαετίας του '80 και μετά. Τα πρώτα χρόνια εργάζονταν με εξευτελιστικές αμοιβές σε εποχιακές, συνήθως εργασίες. Με το πέρασμα των χρόνων, όμως, πολλοί μετανάστες ενσωματώθηκαν στην

64 Λούβη, Ε., Ξιφαράς, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 44.

65 Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ. (2006), *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 11.

66 Λούβη, Ε., Ξιφαράς, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 122.

ελληνική κοινωνία, απέκτησαν μόνιμη εργασία και αξιοπρεπείς αμοιβές»⁶⁷.

Οι συγγραφείς παραβλέπουν τη διαπολιτισμική διάσταση με την οποία καλείται να συμπορευθεί η εκπαίδευση⁶⁸, η οποία με αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία των κοινωνιών και με γνώμονα την ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών στοχεύει στην ειρηνική συμβίωση ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, η οποία πρέπει να βιώνεται, αλλά και να προβάλλεται, μέσω των σχολικών βιβλίων ως πηγή υπερηφάνειας και όχι ως «αχιλλεύος πτέρνα» των κοινωνικών συστημάτων⁶⁹.

VI. Από τη μελέτη των ερευνώμενων βιβλίων δε διαπιστώθηκε καμιά ουσιαστική αλλαγή στον κοινωνικό ρόλο και στην προσφορά των γυναικών στην ιστορία. Υπακούοντας στη λογική της παραδοσιακής ιστοριογραφίας η σχολική αφήγηση στο σύνολό της αναφέρεται παρενθετικά στο ρόλο της γυναίκας με αφορμή την εξιστόρηση λοιπών πολιτικών και κοινωνικών γεγονότων:

- «Ο αυτοκράτορας Βασίλειος Β΄ ζήτησε τη βοήθεια του ρώσου ηγεμόνα Βλαδίμηρου, υποσχόμενος να του δώσει ως σύζυγο την αδελφή του Άννα»⁷⁰.
- «Το 972 η Θεοφανώ, ανειμιά του αυτοκράτορα, νυμφεύτηκε στη Ρώμη τον Όθωνα Β΄, διάδοχο του γερμανικού θρόνου»⁷¹.
- «Τότε ψήφισαν για πρώτη φορά στην Ελλάδα οι γυναίκες, αλλά και οι νέοι από 18 ετών»⁷².

Αν θεωρήσουμε ακόμη και στις μέρες μας επίκαιρη τη θέση ότι τα σχολικά εγχειρίδια στο σύνολό τους περιλαμβάνουν την «έγκυρη» και αξιοσημείωτη ύλη, τότε θα καταλήξουμε να θεωρούμε ότι οι γυναίκες δε συνέβαλαν ουσιαστικά στην εξέλιξη του ανθρώπινου πολιτισμού και ότι μόνο οι ανδρικές δραστηριότητες είναι άξιες αναφοράς. Ωστόσο, στο πλαίσιο μιας ειρηνικής, ισότιμης και δημοκρατικής κοινωνίας που εξασφαλίζει κοινωνική δικαιοσύνη για όλα τα μέλη της, η εκπαίδευση καλείται να αποβάλει την κληρονομιά του «έμφυλου» πολιτισμού που τις παρέχεται, αποδομώντας τις νοοτροπίες και τους θεσμούς που τον υποστηρίζουν.

VII. Η αποικιοκρατία προβάλλεται από τα περιεχόμενα των ερευνώμενων σχολικών βιβλίων ως μια ιδιαίτερη μορφή κοινωνικής επιβολής και οργάνωσης στην επικράτηση της οποίας συμβάλλουν οι επεκτατικές πολιτικές των συστημάτων και η καπιταλιστική οργάνωση της οικονομίας. Τα κίνητρα είναι υλικά, ωστόσο οι συνέπειες λαμβάνουν και πολιτισμικές διαστάσεις. Πέρα από τη φυσική εξαθλίωση των κατοίκων, επέρχεται και ο πολιτισμικός υποβιβασμός ή ακόμη και αφανισμός, διότι η αποικιοκρατία διαβρώνει τον κοινωνικό ιστό και την κουλτούρα των κοινωνιών προς τις οποίες κατευθύνεται, γεγονός

67 Λούβη, Ε., Ξιφαράς, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 163.

68 Υ.Α Γ2/21072^α (13.03.2003), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού –Γυμνασίου: α) Γενικό μέρος β) ΔΕΙΠΠΣ και ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος*, ΦΕΚ 303/Β΄.

69 Δαμανάκης, Μ. (2003), *Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 38.

70 Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ. (2006), *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 43.

71 Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ. (2006), *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 46.

72 Λούβη, Ε., Ξιφαράς, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 134.

που δικαιολογεί την ένταξη της στις εκφάνσεις της έμμεσης/δομικής μορφής βίας. Τα ερευνώμενα βιβλία καταδικάζουν εμμέσως αυτή τη μορφή βίας παραθέτοντας αναφορές που αποτυπώνουν τις άθλιες συνθήκες ζωής των αποικιοκρατούμενων:

- «Για τους λαούς των νέων χωρών οι επιπτώσεις των ανακαλύψεων ήταν αρνητικές. Οι Ευρωπαίοι επιδόθηκαν στην εντατική εκμετάλλευση των πλουτοπαραγωγικών πηγών σε βάρος των ιθαγενών και επέβαλαν την αρχή των άνισων ανταλλαγών. Συγχρόνως θεώρησαν τους μη ευρωπαϊκούς λαούς ως υποδεέστερους και εκμεταλλεύσιμους»⁷³.

Παρόλα αυτά απουσιάζει από την κυρίως αφήγηση η επισήμανση των ιδιαίτερων συνθηκών, των κοινωνικών μετασχηματισμών και των συνεπειών που επέφερε η αποικιακή καταπίεση στη ζωή των πληθυσμών που επλήγησαν από αυτήν τόσο σε άμεσο όσο και σε μακροπρόθεσμο επίπεδο, η άσκηση κριτικής, καθώς και η αναφορά στα πολιτισμικά στοιχεία των «ντόπιων» πληθυσμών και στη συμβολή τους στην πολιτιστική εξέλιξη της ανθρωπότητας.

Εν κατακλείδι, αντιλαμβανόμαστε ότι η ανάπτυξη ενός κριτικού «πολιτισμού ειρήνης» δεν είναι εύκολη υπόθεση διότι *-όπως προκύπτει και από την αφήγηση των εν χρήσει σχολικών βιβλίων Ιστορίας του Γυμνασίου-* η βία φαίνεται να έχει μακράιωνη ιστορία και να συνιστά αναπόσπαστο τμήμα του ανθρώπινου πολιτισμού με ακόλουθη συνέπεια, η αντίληψη αυτή να ασκεί επίδραση και στα στενά πλαίσια του σχολικού πολιτισμού. Η μελέτη των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας μπορεί να αποκαλύψει πολλές από τις φανατικές πτυχές της κυρίαρχης ιδεολογίας, όπως είναι η επιθετικότητα και η ενθάρρυνση πράξεων βίας απέναντι στον «άλλο»⁷⁴. Εφαρμογή του παραπάνω ισχυρισμού σημειώνεται μετά τα μέσα του 19ου αιώνα, όπου η Ιστορία ως επιστήμη περιορίζεται αποκλειστικά στη μελέτη του διπλωματικού, πολιτικού, θεσμικού και στρατιωτικού πεδίου, αποφεύγοντας την αναφορά στην κοινωνική ζωή οποιασδήποτε εποχής, αγνοώντας τις ιστορικές συνθήκες, τις κοινωνικές ανάγκες, τις νοοτροπίες, αλλά και τα ανθρώπινα κίνητρα που την ερμηνεύουν⁷⁵. Η θεσμοποιημένη Ιστορία που προκύπτει είναι συνεκτική, μονοπολιτισμική και μετασχηματίζεται σε μηχανισμό πολιτικής κοινωνικοποίησης, αλλά και δικαίωσης της κρατούσας κατάστασης⁷⁶. Ωστόσο, δεν είναι δυνατό οι παρωχημένες βεβαιότητες του 19ου αιώνα να αναπληρώνουν τις αναζητήσεις των ανθρώπων του 21ου αιώνα που, υπό συνθήκες ραγδαίας παγκοσμιοποίησης συνυπάρχουν στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής οικουμένης. Στη σύγχρονη εποχή η σχολική Ιστορία επιφορτίζεται με το καθήκον της αναζήτησης κοινών αξιών που προωθούν την παγκόσμια, ειρηνική συνεργασία⁷⁷. Παρόλα αυτά *-όπως κατέδειξε και η εν λόγω έρευνα-* ακόμη και σήμερα

73 Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ. (2006), *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, σ. 111-112.

74 Κουλούρη, Χ. (1996), Φανατισμός, δογματισμός, συγκρότηση ταυτότητας. Μια προσέγγιση στο λόγο των σχολικών εγχειριδίων. *Μνήμων* 18, σ.σ. 146-147, Beyidoglu, O. (2010), *Ξαναγράφοντας τα εγχειρίδια Ιστορίας: εκπαίδευση Ιστορίας: ένα εργαλείο πόλωσης ή συμφιλίωσης*. Λευκωσία: Ερευνητικό Κέντρο Post, σ. 25.

75 Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ε. (επιμ.) (2006), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

76 Κόκκινος, Γ. (1998), *Από την Ιστορία στις ιστορίες: προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Μαδεμλής, Η. (2008), *Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας: μια πολιτική διακόβευση. Επιστημονικό βήμα του δασκάλου*, Ινστιτούτο παιδαγωγικών ερευνών- μελετών, τ. 9, σ.σ. 65-71.

77 Von Laue, T. (1993), "A declaration of Interdependence: World History for the Twenty-First Century", in: S. Gillespie (ed.), *Perspectives on teaching Innovations: World and Global History*. United States: American

ο σχολικός ιστορικός λόγος εξακολουθεί να συμβάλλει στην υπόμνηση των τραγικών εμπειριών του παρελθόντος, νομιμοποιώντας εκ νέου τη χρήση βίας στο παρόν⁷⁸. Ιδιαίτερος, δε η ιδέα του πολέμου τείνει να γίνει αποδεκτή και προτάσσεται ως κυρίαρχο μέσο επίλυσης των διεθνών διαφορών ως τμήμα του συνεχούς της ανθρώπινης εμπειρίας, παρά ως εκτροπή. Αποτέλεσμα είναι, να ταυτίζεται στη συνείδηση της νέας γενιάς η ιστορική εξέλιξη με τα πολιτικά-πολεμικά γεγονότα και με τις διπλωματικές δολοπλοκίες⁷⁹. Όπως, όμως, η βία διδάσκεται έτσι μπορεί και η ειρήνη να διδαχθεί. Οι προδιαγραφές της διδασκαλίας της Ιστορίας (προγράμματα σπουδών, σχολικά βιβλία και εκπαιδευτικά λογισμικά), που έχουν ως κύριο εκπαιδευτικό προσανατολισμό τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής της Ειρήνης μπορούν να συμβάλλουν ώστε η νέα γενιά μέσω του διαρκούς αναστοχασμού να είναι σε θέση να συνειδητοποιεί τις ποικίλες μορφές βίας αλλά και να τις θέτει υπό το πρίσμα της κριτικής, να εντοπίζει τα αίτια που υποκρύπτονται των πολεμικών συρράξεων, να αποκτά γνώση των συνεπειών της δύναμης στα κοινωνικά και πολιτικά συστήματα, να διαμορφώνει υγιείς και ισότιμες σχέσεις με ανθρώπους «όμοιους» και «ανόμοιους» και να αναπτύσσει εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων. Η διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να καταστεί πολυπρισματική και λιγότερο επιλεκτική, εάν το περιεχόμενο της αποκτήσει μεγαλύτερη ποικιλία, αν χρησιμοποιηθεί μεγαλύτερο φάσμα πηγών και αν εξασφαλιστεί ότι δίνεται στους μαθητές και στις μαθήτριες η ευκαιρία να διαβάσουν εναλλακτικές, αντικρουόμενες καταγραφές και διηγήσεις ιστορικών γεγονότων. Έτσι, η σχολική Ιστορία θα απομακρυνθεί από κάθε λόγο (πολιτικό, εθνικιστικό, θρησκευτικό) που επιχειρεί να τη χειραγωγήσει, μετασχηματίζοντάς τη σε φορέα εξυπηρέτησης ιδεολογικών συμφερόντων και θα λειτουργήσει ως διάυλος διοχέτευσης του αισθήματος της ανεκτικότητας απέναντι στον «άλλο»⁸⁰. Απώτερος σκοπός των παραπάνω κριτικών, αναστοχαστικών διεργασιών είναι η χειραφέτηση των εμπλεκόμενων –που εμπερικλείει τις έννοιες της ατομικής και συλλογικής ενδυνάμωσης και της ανάπτυξης πνεύματος αλληλεγγύης- καθώς και η συμβολή της εκπαίδευσης στον κοινωνικό μετασχηματισμό με την άρση των καταπιεστικών κοινωνικών δομών και την εδραίωση κοινωνικής δικαιοσύνης.

Βιβλιογραφία

Πρωτογενείς πηγές

Υ.Α Γ2/12072^α (13.03.2003), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού –Γυμνασίου: α) Γενικό μέρος β) ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και*

Historical Association, pp: 29-36.

78 Αβδελά, Ε. (1998), *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.

79 Montgomery, K. (2006), "Racialized hegemony and nationalist mythologies: representations of war and peace in high school history textbooks, 1945-2005". *Journal of peace education*, 3/1, pp: 19-37.

80 Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 152-153.

Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, ΦΕΚ 303/Β΄.

Ελληνόγλωσση

- Αβδελά, Ε. (1998), *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Αλτουσέρ, Λ. (1983), *Θέσεις (1964-1975)*, μτφρ. Ξ. Γιαταγάνας. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Apple, Μ. (1986), *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, μτφρ. Τ. Δαρβέρη. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Beyidoglu, Ο. (2010), *Ξαναγράφοντας τα εγχειρίδια Ιστορίας: εκπαίδευση Ιστορίας: ένα εργαλείο πόλωσης ή συμφιλίωσης*. Λευκωσία: Ερευνητικό Κέντρο Post.
- Δαμανάκης, Μ. (2003), *Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρίου, Σ. (2003), *Μορφές βίας*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Giroux, Η. (2010), *Θεωρίες της αναπαραγωγής και της αντίστασης στη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: προς μια Κριτική Θεωρία του σχολείου και μια αντίπαλη παιδαγωγική*, μτφρ. Κ. Θεριανός. Στο: Π. Γούναρη, Γ. Γρόλλιος (επιμ.-θεώρ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 63-120.
- Κόκκινος, Γ. (1998), *Από την Ιστορία στις ιστορίες: προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ε. (επιμ.) (2006), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλούρη, Χ. (1996), *Φανατισμός, δογματισμός, συγκρότηση ταυτότητας. Μια προσέγγιση στο λόγο των σχολικών εγχειριδίων. Μνήμων 18*, σ.σ. 146-147.
- Μαδεμλής, Η. (2008), *Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας: μια πολιτική διακύβευση. Επιστημονικό βήμα του δασκάλου*, Ινστιτούτο παιδαγωγικών ερευνών- μελετών, τ. 9, σ.σ. 65-71.
- Μπονίδης, Κ. (1998), *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης*, (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Μπονίδης, Κ. (2009), *Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και 'παραδείγματα' ανάλυσης. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 13, 86-122.
- Φουκώ, Μ. (1987), *Εξουσία, γνώση και ηθική*, μτφρ. Ζ. Σαρίκας. Αθήνα: Ύψιλον.

Ξενόγλωσση

- Bajaj, Μ. (2008), *Critical peace education*. In: Bajaj, Μ. (ed.). *Encyclopedia of Peace Education*. Charlotte: Information Age Publishing, pp. 135-146.
- Barash, D. (1991), *Introduction to Peace studies*. California: Wadsworth Publishing Company.
- Galtung, J. (1969), *Violence, Peace and Peace Research. Journal of Peace Research*. 6/3,

- pp. 167-191.
- Galtung, J. (1975), *Strukturelle Gewalt*. Reinbeck.
- Galtung, J. (1996), *Peace by peaceful means: Peace and conflict development and civilization*. London: Sage Publications.
- Kalmus, V. (2004), What do pupils and textbooks do with each other?: Methodological problems of research in socialization through educational media. *Journal of Curriculum Studies*, 36(4), 469-485.
- Montgomery, K. (2006), Racialized hegemony and nationalist mythologies: representations of war and peace in high school history textbooks, 1945-2005. *Journal of peace education*, 3/1, pp: 19-37.
- Von Laue, T. (1993), A declaration of Interdependence: World History for the Twenty-First Century. In: S. Gillespie (ed.), *Perspectives on teaching Innovations: World and Global History*. United States: American Historical Association, pp: 29-36.
- Weber, T. (2004), The impact of Gandhi on the development of Johan Galtung's research. *Global change, peace and security*, 16(1), 31-43.

Βιογραφικά στοιχεία

Η Μαρία Κοντοβά είναι διδάκτορας του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. Έχει συμμετάσχει ως εισηγήτρια σε επιστημονικά συνέδρια των οποίων το αντικείμενο αφορά στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, αλλά και στη μελέτη του σχολικού πλαισίου εν γένει. Είναι μέλος του Κέντρου Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα αφορούν στη θεωρητική μελέτη και επιστημονική διερεύνηση των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών βιβλίων με την αξιοποίηση ποιοτικών μεθόδων ανάλυσης.

Δερμεντζή Αθηνά Γιαννέλη Παναγιώτα

Διαδοχική διγλωσσία και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα προκύπτει το εξής ερώτημα: οι Έλληνες μαθητές που είναι διαδοχικά δίγλωσσοι στο ξενόγλωσσο Αγγλικό σχολείο και εμφανίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) στα Αγγλικά που είναι η γλώσσα του σχολείου τους, εμφανίζουν ΕΜΔ και στα Ελληνικά που είναι η μητρική τους γλώσσα; Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές του Αγγλικού σχολείου ηλικίας 7-9 ετών και αξιολογήθηκαν με σταθμισμένο Ελληνικό τεστ και μη σταθμισμένο Αγγλικό τεστ καθώς και με άτυπα Ελληνικά τεστ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η πειραματική ομάδα του Αγγλικού σχολείου αποδείχθηκε πως είχαν ΕΜΔ τόσο στη μητρική τους γλώσσα στα Ελληνικά όσο και στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας / γλώσσα σχολείου στα Αγγλικά στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Abstract

This survey results in the following question: Greeks students who are successional bilinguals in an English school and present Special Learning Difficulties (SLD) in English which is the language of the school, do they also present SLD in Greek that is their mother tongue? 8 students of the English school took part in this survey aged 7-9 years and evaluated in Greek standardized test and non-standardized English test as well as

non- standardized Greek tests. The results showed that the experimental group of English school proved they had both SLD in their native language, Greek and in learning a second language / school language, English in this context.

1. Εισαγωγή

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) είναι ένας ευρύς όρος κάτω από τον οποίο τοποθετούνται η δυσλεξία, η δυσαναγνωσία, η δυσαριθμησία και η δυσορθογραφία. Από την άλλη, η διγλωσσία, σε όλες τις μορφές της, αποτελεί γνωστικό πλεονέκτημα για ένα μαθητή καθώς του παρέχει πολλές δυνατότητες. Στην παρούσα έρευνα προκύπτει το εξής ερώτημα: τα παιδιά που είναι διαδοχικά δίγλωσσα και εμφανίζουν ΕΜΔ στα Αγγλικά που είναι η γλώσσα του σχολείου τους, εμφανίζουν ΕΜΔ και στα Ελληνικά που είναι η μητρική τους γλώσσα; Η έρευνα ήταν ποιοτική και ποσοτική και πήραν μέρος 8 μαθητές του Αγγλικού σχολείου ηλικίας 7-9 ετών οι οποίοι αξιολογήθηκαν στο Ελληνικό σταθμισμένο «Αθηνά Τεστ» και σε μη σταθμισμένο Αγγλικό τεστ. Επίσης, αξιολογήθηκαν σε άτυπα τεστ ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας. Ακόμη στην έρευνα συμμετείχαν με ερωτηματολόγια 5 δάσκαλοι τάξεων και 8 δάσκαλοι του Τμήματος Υποστήριξης Μαθησιακών Δυσκολιών. Επιπλέον έγιναν μη συμμετοχικές παρατηρήσεις σε κάθε μαθητή. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι Έλληνες μαθητές του Αγγλικού σχολείου που είχαν επιλεγεί να αποτελούν την πειραματική ομάδα λόγω υποψιών του Τ.Υ. για ΕΜΔ στα Αγγλικά, αποδείχθηκε πως είχαν ΕΜΔ και στη μητρική τους γλώσσα την Ελληνική.

2. Θεωρία

2.1. Ορισμός της διγλωσσίας

Ένας από τους ορισμούς στην ελληνόφωνη βιβλιογραφία αναφέρει ότι η διγλωσσία είναι η χρήση δύο γλωσσών από ένα άτομο, το οποίο ταυτόχρονα βιώνει την κουλτούρα των δύο γλωσσών σε διαφορετικά περιβάλλοντα¹. Αντιθέτως, πιο προοδευτικός ο Mackey² δηλώνει πως η διγλωσσία είναι κάτι σχετικό και για αυτό δεν πρέπει να συμπεριλαμβανουμε στον ορισμό δύο μόνο γλώσσες αλλά περισσότερες και επομένως κάνει λόγο για την εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών, δηλαδή την πολυγλωσσία.

2.2. Τα είδη της διγλωσσίας

- Ταυτόχρονη και διαδοχική διγλωσσία³
- Ατομική και Συλλογική – Ελιτίστικη και Λαϊκή⁴

1 Γεωργιάννης, Π. & Κουνέλη, Β. 2012. Μορφές και μοντέλα διγλωσσίας. Στο Γεωργιάννης, Π. *Διγλωσσία και Δίγλωσση εκπαίδευση*. σ.σ. 19-32.

2 Mackey, W.F. 1956. Towards a redefinition of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics*. Issue:2, pp. 4-11.; Mackey, W.F. 1959. *Bilingualism*. Encyclopaedia Britannica.

3 McLaughlin, B. 1978. *Second Language Acquisition in childhood*. Hillsdale, N.J. ; Γιαννέλη, Π. 2011. *Σύγκριση γλωσσικού προφίλ ελληνόφωνου και αλλοδαπού νηπίου (5-6 ετών)*. Διδακτορική διατριβή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τμήμα Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών

4 Τριάχη-Heftmann, B. 2000. *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία ψυχολογιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Αθροιστική και αφαιρετική διγλωσσία⁵
- Συντονισμένη, συνθετική και εξαρτημένη διγλωσσία⁶

2.3. Δίγλωσση Εκπαίδευση

Αναφέροντας τη φράση δίγλωσση εκπαίδευση, γίνεται λόγος για ένα σύστημα γλωσσών που εναλλάσσονται μεταξύ τους και έναν άνθρωπο που χειρίζεται καλά δύο γλώσσες⁷. Όμως οι Cazden και Snow αναφέρουν πως είναι μία ετικέτα για ένα πιο σύνθετο φαινόμενο⁸. Επίσης ο Baker, ο οποίος έχει ενασχοληθεί με τη μελέτη της διγλωσσίας προτείνει πως η δίγλωσση εκπαίδευση χρησιμοποιείται σαν όρος για να αναφερθεί στους μαθητές που είτε έχουν ήδη μάθει δύο γλώσσες και τις ομιλούν στην καθημερινότητά τους είτε άλλες φορές για εκείνους που μελετούν μια δεύτερη γλώσσα⁹. Το 2001 ανέφερε επιπλέον πως η δίγλωσση εκπαίδευση είναι η εκμάθηση δύο ή περισσότερων γλωσσών κάνοντας έτσι λόγο και για την πολυγλωσσία¹⁰.

2.4. Έρευνες για τη γνωστική ανάπτυξη των δίγλωσσων

Η συστηματική μελέτη μεταξύ της διγλωσσίας και της ευφυΐας άρχισε περίπου το 1920 παράλληλα με την ανάπτυξη των ψυχομετρικών τεστ¹¹. Πριν το 1962 κατά την Díaz (1983), οι δίγλωσσοι είχαν χαρακτηριστεί από την επιστημονική κοινότητα με διάφορες έρευνες ως γλωσσικά ανάπηροι¹². Ο Vygotsky το 1934 (σε μετάφραση το 1962) ανέφερε πως η έκθεση των παιδιών σε δύο γλωσσικά συστήματα έχει ως αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη γλωσσική επίγνωση και ευελιξία¹³.

Οι έρευνες που έχουν γίνει για τα θετικά πλεονεκτήματα της διγλωσσίας είναι πολλά και φυσικά όπως έχει αποδειχθεί η διγλωσσία και ειδικά τα Αγγλικά που έχουν ερευνηθεί σε ένα καλά οργανωμένο πρόγραμμα μπορεί να κατακτηθούν πολύ καλύτερα από ένα οποιοδήποτε άλλο περιβάλλον εφόσον τα ερεθίσματα που λαμβάνονται από τη συγκεκριμένη γλώσσα στο εξωτερικό περιβάλλον είναι πολλά¹⁴. Επίσης, έχει αποδειχθεί

5 Τριάρχη-Herrmann, B. 2000. *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία ψυχογλωσσική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

6 Weinreich, U. 1964. *Languages in contact. Findings and Problems*. Mouton: The Hague; Τριάρχη- Herrmann, B. 2012. Η απόκτηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας κατά την παιδική ηλικία: πορίσματα διεθνών ερευνών και μελετών. Στο Γεωργογιάννης, Π. 2012. *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση*. σ.σ. 36-60.

7 Garca, O. 2011. *Bilingual Education in the 21st Century : A Global Perspective* [e-book]. UK: Wiley. Available at <http://uel.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=819439>

8 Cazden, C.B., and Snow, C.E. (eds.) (1990). *English Plus: Issues in Bilingual Education*. The Annals of the American Academy of Political and Social Science 508. Sage, London

9 Baker, C. 1993. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3rd edn. Multilingual Matters.

10 Baker, C. 2001. *Foundations of Bilingual Education And Bilingualism*. 3rd edn, Multilingual Matters.

11 Díaz, R. 1983. Thought and two languages: The impact of bilingualism on cognitive development. *Review of Research in Education*, 10, pp. 23-54.

12 Arsenian, S. 1937. *Bilingualism and mental development*. New York: Columbia University Press; Darcy, N.T. 1953. A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence. *Journal of Genetic Psychology*. Issue:82, pp. 21-57; Macnamara, J. 1966. *Bilingualism and Primary Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

13 Vygotsky, L. 1962. *Thought and Language* (E. Hanfmann and G. Vakar eds. and transl.). MIT Press: Cambridge, MA.

14 Cummins, J. 1989. *Empowering minority students*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.; Krashen, S. 1996. *Under attack: The case against bilingual education*. Culver City, CA: Language

πως εκείνοι που διαβάζουν καλά στην μητρική τους γλώσσα, μπορούν να διαβάσουν εξίσου καλά και στη δεύτερη γλώσσα όπως ενδεικτικά αναφέρεται στον Cummins και άλλους όπου έκαναν έρευνα και παρουσίασαν το 1984 τα αποτελέσματά τους στην ανάγνωση από τα Ιαπωνικά και τα Βιετναμέζικα στα Αγγλικά¹⁵.

Ο Grosjean επισημαίνει την ικανότητα των δίγλωσσων να επιλύουν προβλήματα και αυτό φαίνεται πως το επιτυγχάνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους¹⁶. Η ψυχολογολόγος Bialystok πρόσθεσε πως τα μακροπρόθεσμα πλεονεκτήματα της δίγλωσσας είναι η αρτιότερη γνωστική λειτουργία σε άτομα μέσης ηλικίας καθώς λειτουργεί πιο γρήγορα το εκτελεστικό τους σύστημα¹⁷. Σε δεύτερη έρευνά της το 2010 απέδειξε πως η καθυστέρηση εμφάνισης της ασθένειας του Alzheimer's ήταν εμφανής σε άτομα που ήταν δίγλωσσα και χρησιμοποιούσαν το εκτελεστικό τους σύστημα πιο συχνά από ότι οι μονόγλωσσοι.

Στην Ελλάδα, η Γιαννέλη στην έρευνά της διαπιστώνει την ευχέρεια χειρισμού των μαθηματικών προβλημάτων και τη φαντασία μέσω της δημιουργικής σκέψης, «γνωστική ακρίβεια και αναλυτική ικανότητα»¹⁸. Επιπλέον, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μάθουν ευκολότερα δύο ή περισσότερες ξένες γλώσσες καου φοιτούν στα ελληνικά σχολεία έχουν μεγαλύτερο ζήλο, κίνητρο και επιδόσεις στη νέα τους γλώσσα

2.5. Ορισμός Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο μαθητής που έχει διαγνωσθεί επισήμως με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι ο μαθητής, ο οποίος δυσκολεύεται στη γραφή και την ανάγνωση, αποκλείοντας τη νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική ή αναπτυξιακή διαταραχή και αισθητηριακή ανεπάρκεια. Το παιδί δυσκολεύεται στην εκμάθηση ακόμη και κάτω από σωστές συνθήκες διδασκαλίας¹⁹.

Στην Ελλάδα όμως δεν υπάρχει ένας επίσημος ορισμός της, αλλά η Ελληνική Εταιρεία Δυσλεξίας και η Λιβανίου (2013) προσφέρει κατατοπιστικές πληροφορίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, η δυσλεξία είναι η πιο κύρια μορφή ειδικής μαθησιακής δυσκολίας καθώς αφορά προβλήματα κωδικοποίησης, αποκωδικοποίησης της γλώσσας, φωνολογικά και γνωστικά προβλήματα²⁰. Τα γνωστικά προβλήματα είναι αρκετά και ανάμεσά τους ανεπάρκεια στη μνήμη και τη συγκράτηση πληροφοριών,

Education Associates; Willig, A. 1985. A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of Educational Research*, 55, pp. 269-316

15 Cummins, J. 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters LTC

16 Grosjean, F. 2011. What are the Effects of Bilingualism? The consequences of bilingualism as seen by studies over time. *Psychology Today* [online]. Available at < <http://www.psychologytoday.com/blog/life-bilingual/201106/what-are-the-effects-bilingualism>> [Accessed on 23 January 2014].

17 Bialystok, E. 2011. The Bilingual Advantage. *The New York Times* [online]. Available at http://www.nytimes.com/2011/05/31/science/31conversation.html?_r=0 [Accessed on 23 January 2014].;

Bialystok, E., Craik, F., Klein, R., Viswanathan, M. 2007. Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, v45(2), 2007, pp. 459-464. Available at <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0028393206004076> [Accessed on 23 January 2014].

18 ; Γιαννέλη, Π. 2011. *Σύγκριση γλωσσικού προφίλ ελληνόφωνου και αλλοδαπού νηπίου (5-6 ετών)*. Διδακτορική διατριβή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τμήμα Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών

19 ; Γιαννέλη, Π. 2011. *Σύγκριση γλωσσικού προφίλ ελληνόφωνου και αλλοδαπού νηπίου (5-6 ετών)*. Διδακτορική διατριβή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τμήμα Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών

20 Λιβανίου, Ε. 2013. *Τι είναι η Δυσλεξία; Ποιες οι πρόσφατες επιστημονικές εξηγήσεις και ορισμοί*. Διαθέσιμο στο: <<http://www.dyslexia.gr/>>

στην διαχείριση χρόνου, στην ακουστική και οπτική αντίληψη καθώς και προβλήματα ανάγνωσης (δυσαναγνωσία) και γραφής (δυσγραφία).

2.6. Δυσγραφία

Κατά το DSM-IV δυσγραφία υπάρχει όταν η γραπτή ικανότητα του παιδιού, βρίσκεται κάτω από το μέσο όρο σε σχέση με την ηλικία, τον δείκτη ευφυΐας και την κατάλληλη ηλικιακή εκπαίδευση. Σχετίζεται με τη διαταραχή στη γραπτή έκφραση των καθημερινών δραστηριοτήτων. Είναι ο συνδυασμός δυσκολιών και γραμματικών λαθών και τονισμού μέσα στις προτάσεις, φτωχή οργάνωση παραγράφων, άσχημη γραφή και ορθογραφικά λάθη. Εάν υπάρχει συναισθηματικό έλλειμμα, τότε οι δυσκολίες είναι μεγαλύτερες από το αναμενόμενο²¹.

2.7. Δυσορθογραφία

Η δυσορθογραφία είναι μία από τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (EMΔ) και μπορεί να παρουσιάζεται μόνη της σε ένα άτομο ή να συνυπάρχει με άλλη EMΔ²². Αφορά σε προβλήματα που έχουν να κάνουν με την ορθογραφία, κατά τη γραφή, τη σύνταξη πρότασης και παραγράφου²³. Κατά το DSM-V (1994) δυσορθογραφία προκύπτει όταν οι μετρήσεις μέσω τεστ που γίνονται σε ένα άτομο είναι σημαντικά κατώτερου επιπέδου με άτομα ίδιας ηλικίας με αποτέλεσμα να παρεμπομπίζεται η σχολική επίδοση καθώς απαιτείται η σύνταξη σωστών προτάσεων και παραγράφων²⁴. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως συνήθως η δυσορθογραφία συναντάται και αναγνωρίζεται πιο εύκολα στη Δευτέρα τάξη του δημοτικού σχολείου όταν έχει προηγηθεί σωστή διδασκαλία²⁵.

2.8. Δυσαναγνωσία

Η δυσαναγνωσία είναι μία από τις EMΔ και σχετίζεται με τη χαμηλή ή ανεπαρκή επίδοση ενός μαθητή στην ανάγνωση σε σχέση με την ηλικία του, το δείκτη νοημοσύνης του και την εκπαίδευσή του (Μπαφαλούκα, 2011, DSM – IV, 2000)²⁶. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δυσαναγνωσίας είναι η αργή ανάγνωση, το χάσιμο των σειρών, η ανεπαρκής κατανόηση των όσων διαβάζονται, η παράλειψη φθόγγων ή και συλλαβών και η δυσκολία στην ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων²⁷.

21 American Psychiatric Association 2000: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th ed. (DSM-IV). Washington, DC: American Psychiatric Association, 2000

22 Snowling, M. and Stackhouse, J., 1997. *Dyslexia Speech and Language. A practitioner's Handbook*. Whurr Publishers: London

23 Λιβανίου, Ε. 2013. *Τι είναι η Δυσλεξία; Ποιες οι πρόσφατες επιστημονικές εξηγήσεις και ορισμοί*. Διαθέσιμο στο: <<http://www.dyslexia.gr/>>

24 American Psychiatric Association 1994: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th ed. (DSM-IV). Washington, DC: American Psychiatric Association, 1994

25 Λιβανίου, Ε. 2013. *Τι είναι η Δυσλεξία; Ποιες οι πρόσφατες επιστημονικές εξηγήσεις και ορισμοί*. Διαθέσιμο στο: <<http://www.dyslexia.gr/>>

26 Μπαφαλούκα, Μ. 2011. *Αξιολόγηση και Αποκατάσταση Δυσλεξίας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Πετράκης: Αθήνα; American Psychiatric Association 2000: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th ed. (DSM-IV). Washington, DC: American Psychiatric Association, 2000

27 Μπαφαλούκα, Μ. 2011. *Αξιολόγηση και Αποκατάσταση Δυσλεξίας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο

2.9. Ερευνητικά Ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας μαθητής με ΕΜΔ σε συνδυασμό με τις δυνατότητες που λαμβάνει από το δίγλωσσο περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται, προκύπτει το κύριο ερευνητικό ερώτημα :

- Οι Έλληνες μαθητές που παρουσιάζουν ΕΜΔ στα Αγγλικά που είναι η γλώσσα του σχολείου, θα παρουσιάζουν ΕΜΔ και στα Ελληνικά που είναι η μητρική τους γλώσσα;

2.10. Ερευνητικές υποθέσεις

Με βάση το ερώτημα που τέθηκε, προέκυψε η υπόθεση πως ένας μαθητής με ΕΜΔ στα Αγγλικά, θα παρουσιάζει ΕΜΔ και στη μητρική του γλώσσα. Η συγκεκριμένη υπόθεση στηρίχτηκε σε παρόμοιες μελέτες που έχουν γίνει όπως του David – Chane και αναφέρεται στη Γιαννέλη, ο οποίος ανέφερε πως εάν ένας δίγλωσσος μαθητής έχει μαθησιακές δυσκολίες στη μητρική του γλώσσα, θα έχει και στην δεύτερη ξένη γλώσσα²⁸. Επίσης ο Ziegler και συνεργάτες είχαν αναφέρει πως μαθητές με προβλήματα ορθογραφίας και ανάγνωσης στα Ελληνικά θα βρεθούν με αντίστοιχο πρόβλημα και στα Αγγλικά²⁹.

3. Μεθοδολογία έρευνας

3.1. Αξιοπιστία έρευνας

Η έρευνα προκειμένου να χαρακτηριστεί αξιόπιστη, έχει εξασφαλίσει τριμερείς πηγές διασταύρωσης. Η πρώτη είναι τα ερωτηματολόγια που δείχνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με ΕΜΔ και με συνεντεύξεις των δασκάλων για τα υπό έρευνα υποκείμενα, η δεύτερη με τη διασταύρωση των αποτελεσμάτων του σταθμισμένου «Αθηνά Τεστ» και του LRT και η τρίτη αποτελεί τη μη συμμετοχική παρατήρηση προκειμένου να εξακριβωθεί η αλήθεια των γραπτών και προφορικών αναφορών³⁰.

3.2. Τρόπος και χώρος διεξαγωγής

Η έρευνα έλαβε χώρα στο σχολείο φοίτησης των μαθητών σε οικείο χώρο σε ατομικές συναντήσεις των 5 μαθητών. Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993), είναι απαραίτητο να «εξασφαλίζονται οι βέλτιστες συνθήκες εξέτασης για να αντανακλούν την καλύτερη τυπική επίδοση κάθε υποκειμένου». Επίσης πρέπει να αισθάνονται άνετα για αυτό το λόγο η ερευνήτρια προσέγγισε με ευχάριστη διάθεση τα υποκείμενα. Τα παιδιά έλαβαν προφορικές

Αθηνών. Πετράκης:Αθήνα

28 ; Γιαννέλη, Π. 2011. *Σύγκριση γλωσσικού προφίλ ελληνόφωνου και αλλοδαπού νηπίου (5-6 ετών)*. Διδακτορική διατριβή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τμήμα Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών

29 Ziegler, C., Conrad, P., Ma – Wyatt, A., Ladner, D., Schulte- Korne, G., (2003). Developmental dyslexia in different languages: language specific or universal? *Journal of Experimental Child Psychology*, issue:86 (3), p. 169-193.

30 Κυριαζόπουλος, Π. & Σαμαντά Ε. 2011. *Μεθοδολογία Έρευνας και Εκπόνηση Διπλωματικών Εργασιών*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική; Παρασκευόπουλος, Ι. 1993. *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση

οδηγίες για την διαξαγωγή του τεστ. Οι οδηγίες αυτές είχαν καταγραφεί γραπτά από την ερευνήτρια και διαβάζονταν στα υποκείμενα μελέτης προκειμένου να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες και συνθήκες εξέτασης καθώς και η αξιοπιστία της έρευνας.

3.3. Πληθυσμός και δείγμα

Η έρευνα διεξάγεται σε Έλληνες μαθητές ηλικίας 7 έως 9 ετών που φοιτούν σε Αγγλικό σχολείο στην Αθήνα. Το δείγμα αποτελείται από 8 παιδιά, 7 αγόρια και 1 κορίτσι εκ των οποίων 4 φοιτούν στην Τρίτη τάξη Ελληνικού Δημοτικού σχολείου (Year 3), 2 φοιτούν στην Τετάρτη τάξη Ελληνικού Δημοτικού σχολείου (Year 4) και 1 φοιτά στην Πέμπτη τάξη του Ελληνικού Δημοτικού σχολείου (Year 5). Οι μαθητές αυτοί έχουν εξεταστεί από το τμήμα υποστήριξης μαθησιακών δυσκολιών του σχολείου τον Νοέμβριο του 2013 και εκ νέου τον Φεβρουάριο του 2014 (για λόγους σύγκρισης των ευρημάτων του Αθηνά Τεστ σε χρονική περίοδο ίδια με το Αγγλικό Τεστ) λόγω ενδείξεων μαθησιακών δυσκολιών μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και συστάσεων των δασκάλων της κανονικής τους τάξης. Οι μαθητές αυτοί έχουν υποβληθεί στο Lucid Rapid Test (LRT), το οποίο ανιχνεύει τη δυσλεξία, από το σχολείο και συγκεκριμένα από το τμήμα υποστήριξης μαθησιακών δυσκολιών (T.Y.).

3.4. Πιλοτική εφαρμογή

Απαραίτητη προϋπόθεση πριν από την διεξαγωγή του τεστ, ήταν να υπάρξει μία πιλοτική εφαρμογή του προκειμένου να εντοπιστούν λάθη και παραλείψεις του³¹. Με αυτό τον τρόπο, συλλέχθηκαν τα πρώτα στοιχεία, αναλύθηκαν και αξιολογήθηκαν για να εντοπιστούν ελλειμματικά πεδία μάθησης, να γίνουν πιο σαφείς οι οδηγίες και οι διαδικασίες και έτσι να τροποποιηθούν και να παραμετροποιηθούν προς όφελος της έρευνας³².

3.5. Ηθική και δεοντολογία

Το Αγγλικό σχολείο μέσω της διευθύντριας, έδωσε την άδεια του στην ερευνήτρια προκειμένου να υλοποιήσει την έρευνα. Μέσω ιδιωτικής συνάντησης, το σχολείο έλαβε όλα τα απαραίτητα στοιχεία της έρευνας καθώς και την ανάγκη για αναζήτηση μαθητών με χαρακτηριστικά που βοηθούσαν στην έρευνα αυτή.

Οι γονείς των υποψήφιων προς μελέτη μαθητών, έλαβαν γραπτή φόρμα συγκατάθεσης σε επιστολόχαρτο του σχολείου προκειμένου να προωθήσουν την έρευνα και να αποδείξουν την έγκρισή τους. Τα επιπλέον στοιχεία που περιείχε το γράμμα ήταν το είδος της έρευνας, η διάρκειά της, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο της ερευνήτριας για τυχόν διευκρινιστικές ερωτήσεις των γονέων και τέλος το ίδρυμα που φοιτά.

Η ανωνυμία των υποκειμένων είναι δεδομένη και εξασφαλισμένη στην παρούσα έρευνα. Για να επιτευχθεί αυτό, δεν παρουσιάστηκαν ονόματα στην έρευνα και δε

31 Κυριαζόπουλος, Π. & Σαμαντά Ε. 2011. *Μεθοδολογία Έρευνας και Εκπόνηση Διπλωματικών Εργασιών*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική; Παρασκευόπουλος, Ι. 1993. *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση

32 Κυριαζόπουλος, Π. & Σαμαντά Ε. 2011. *Μεθοδολογία Έρευνας και Εκπόνηση Διπλωματικών Εργασιών*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική; Παρασκευόπουλος, Ι. 1993. *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση

χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία που να βοηθούν στο εντοπισμό των υποκειμένων. Ο κάθε μαθητής είναι ένας κωδικός, που είναι ένας αύξων αριθμός και με αυτόν καταχωρείται στην έρευνα. Τα έγγραφα και τα τεστ καταχωρήθηκαν σε ασφαλές σημείο κλειδωμένα με ηλεκτρονικό κωδικό. Μετά το πέρας της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε σαρωτής και αποθηκεύτηκαν σε ειδικό φάκελο σε σκληρό δίσκο με κωδικό πρόσβασης τον οποίο γνωρίζει μόνο η ερευνήτρια. Τα υπόλοιπα έγγραφα καταστράφηκαν.

3.6. Μεθοδολογικά Εργαλεία

Για τη συγκεκριμένη έρευνα, έγινε αξιολόγηση των μαθητών με το Ελληνικό σταθμισμένο τεστ «Αθηνά» και χορηγήθηκαν οι υποκλίμακες «Μνήμη Αριθμών», «Μνήμη Εικόνων», «Διάκριση Γραφημάτων», «Διάκριση Φθόγγων» και «Σύνθεση Φθόγγων». Επιπλέον υλοποιήθηκε αξιολόγηση σε δείγματα γραπτού λόγου όπως αντιγραφή, ορθογραφία και ανάγνωση ελληνικού κειμένου από το μάθημα της Γλώσσας μίας τάξης μικρότερης από αυτή που βρίσκονται ήδη οι μαθητές.

Ταυτόχρονα έγινε αξιολόγηση με το Αγγλικό μη σταθμισμένο τεστ «Lucid Rapid Test» στο οποίο εξετάζονται στα Αγγλικά οι κλίμακες της φωνολογικής επεξεργασίας και αποκωδικοποίησης, ακουστικής μνήμης και οπτικής μνήμης. Διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια στους δασκάλους των τάξεων και του Τ.Υ. ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Επιπλέον έγινε μη συμμετοχική παρατήρηση εντός αίθουσας κατά τη διάρκεια του μαθήματος κάθε υποκειμένου πριν τη χορήγηση των τεστ.

3.7. Μέθοδος Ανάλυσης

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα εργαλεία Microsoft Excel και Word με σκοπό να γίνουν οι πίνακες και τα γραφήματα που έχουν προστεθεί παρακάτω.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

4.1. Ανάλυση μη συμμετοχικής παρατήρησης

Η μη συμμετοχική παρατήρηση επιλέχθηκε προκειμένου να μην επηρεαστεί η συμπεριφορά των υποκειμένων και αλλοιωθεί η αξιοπιστία της. Με τον συγκεκριμένο τρόπο, οι μαθητές- υποκείμενα, δε γνώριζαν την ταυτότητα της ερευνήτριας και έτσι ήταν σε θέση να συμπεριφέρονται όπως και κατά την απουσία της. Οπότε, προέκυπταν φυσικές συμπεριφορές τις οποίες επιβεβαίωνε και ο δάσκαλος της τάξης. Η παρατήρηση περιελάμβανε 8 μαθητές στους οποίους καταγραφόταν η συμπεριφορά τους, η συχνότητα συμπεριφορών, η απομόνωση που περιέγραφαν οι δάσκαλοι στα ερωτηματολόγια τους, η συνεχής επιβράβευση και η έλλειψη συγκέντρωσης

Συμπεραίνονται σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα πως υπάρχουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των παιδιών με ΕΜΔ και αυτά είναι η θετική ενίσχυση που λαμβάνει το 75% (N=6), η ησυχία, η υπακοή και η προσοχή στο μάθημα καταλαμβάνει ένα μεγάλο ποσοστό 87,5% (N=7) όπως και η επιμέλεια στις ασκήσεις που ζητά ο δάσκαλος στο 100% (N=8), μόνο ένας μαθητής είναι συνεχώς ανήσυχος και κινητικός. Επίσης, δε συζητούν με συμμαθητές τους εν ώρα μαθήματος το 50% (N=4). Εντύπωση

προκαλεί το γεγονός πως κανένας δεν ρωτά τον δασκαλο για κάτι που ίσως δεν κατάλαβε και έτσι η συμμετοχή στην τάξη αγγίζει το ποσοστό του 0%

Πίνακας 1. Αποτελέσματα μη συμμετοχικής παρατήρησης συνοπτικά

Συμπεριφορά	% μαθητών	Αριθμός μαθητών
Σηκώνεται συνεχώς από τη θέση του δίχως λόγο	12,50%	1
Ακούει προσεκτικά το δάσκαλο	87,50%	7
Προσέχει στο μάθημα	87,50%	7
Είναι ήσυχος και υπάκουος	87,50%	7
Λαμβάνει θετικά σχόλια από το δάσκαλο	75%	6
Κάνει συχνά ερωτήσεις κατανόησης	0%	0
Ασχολείται με τους συμμαθητές του και τους απασχολεί	25%	2
Είναι αφηρημένος	25%	2
Απαντά σε ερωτήσεις δίχως να πάρει το λόγο	12,50%	1
Δε μιλά σε κανένα συμμαθητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος	50%	4
Ακολουθεί τις εντολές του δασκάλου	100%	8

4.2. Ερωτηματολόγια

Το κοινό στοιχείο των απαντήσεων των ερωτηματολογίων αποτελούσε η ευαισθησία όλων των ερωτηθέντων για τους μαθητές με ΕΜΔ και η κατανόησή τους στα θέματα της δυσκολίας τους να καταφέρουν να τις αντιμετωπίσουν με εξατομικευμένα προγράμματα στήριξης.

4.3. Ανάλυση «Αθηνά Τεστ»

Το «Αθηνά Τεστ» μετατρέπει τις βαθμολογίες των μαθητών σε αναπτυξιακά ηλίκια βάσει ενός πίνακα που υπάρχει στις οδηγίες του εξεταστή. Σύμφωνα με τον πίνακα, προκύπτουν τα χαρακτηριστικά επίδοσης του κάθε μαθητή. Ο παρακάτω πίνακας δίνει μια συνοπτική εικόνα των επιδόσεων στις υποκλίμακες που εξετάστηκαν:

Πίνακας 2. Ποσοστά % των αποτελεσμάτων του «Αθηνά Τεστ»

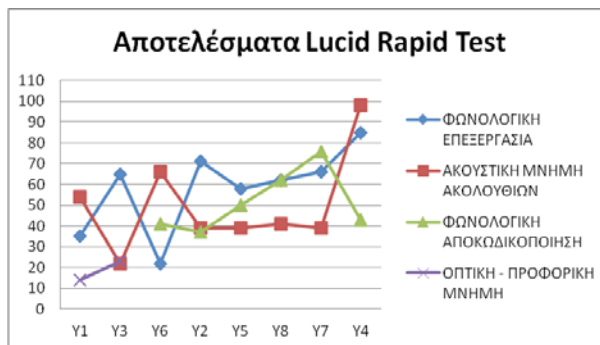
	Ανεπαρκής επίδοση	Οριακώς χαμηλή	Μέση επίδοση	Οριακώς υψηλή	Εξαιρετική επίδοση
Μνήμη Αριθμών	62,5%	25%	0%	12,5%	0%
Μνήμη Ευκόνων	50%	25%	25%	0%	0%
Διάκριση Γραφημάτων	0%	12,5%	12,5%	50%	25%
Διάκριση Φθόγγων	37,5%	50%	12,5%	0%	0%
Σύνθεση Φθόγγων	37,5%	12,5%	37,5%	12,5%	0%

4.4. Lucid Rapid Test

Το Αγγλικό τεστ ελέγχου μαθησιακών δυσκολιών ύστερα από την ολοκλήρωσή του από

τους μαθητές, δεν έδειξε αποτελέσματα ανησυχίας για εμφάνιση ΕΜΔ.

Γράφημα 1. Ποσοτική αναπαράσταση αποτελεσμάτων Lucid Rapid Test



Όπως και στο «Αθηνά Τεστ» έτσι και στο «Lucid Rapid Test» οι βαθμολογίες είναι χαμηλές αλλά δεν μπορεί να προκύψει μεγαλύτερη ανάλυση λόγω του ότι το τεστ δεν είναι σταθμισμένο και συνεπώς δεν παρέχει τη μέγιστη αξιοπιστία των αποτελεσμάτων του. Το σχολείο μέσω του Τ.Υ. το χορηγεί ως ένα διαμορφωτικό εργαλείο αξιολόγησης συνάμα για να καταγράφει την ατομική πορεία κάθε μαθητή και να ακολουθεί ένα είδος διαμορφωτικής αξιολόγησης

4.5. Ανάλυση άτυπου τεστ ορθογραφίας και αντιγραφής

Στους μαθητές χορηγήθηκαν άτυπα τεστ ορθογραφίας και αντιγραφής και αξιολογήθηκαν διάφορα κριτήρια τα οποία φαίνονται στο Γράφημα 2. Το κείμενο της αντιγραφής αποτελείτο από απλές λέξεις που υπάρχουν στο μάθημα της Γλώσσας της Τρίτης δημοτικού και περιείχε συμφωνικά συμπλέγματα όπως στ, σκ, μπ,φτ και ου.

Γράφημα 2. Ποσοτική % αναπαράσταση παρατηρήσεων σε αντιγραφή και ορθογραφία



5. Συμπεράσματα

Το «Αθηνά Τεστ» έδωσε συγκεκριμένα στοιχεία για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών και για τους τομείς στους οποίους θα πρέπει να εστιαστούν τα εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης βάσει των αναπτυξιακών ηλικιών που πέτυχαν στις εκάστοτε κλίμακες. Έτσι διαπιστώθηκε πως οι μαθητές που αξιολογήθηκαν με το «Αθηνά Τεστ» να έχουν δώσει βαθμολογίες αρκετά χαμηλές ώστε να χαρακτηριστούν με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε υποκλίμακες όπου συμφωνούν με την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος³³. Επίσης διαφαίνεται μέσω της χορήγησης του άτυπου τεστ, δυσαναγνωσία και δυσορθογραφία σε όλα τα υποκείμενα³⁴.

Συνεπώς, σωστά είχαν επιλεγεί από το Τ.Υ. ως μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και με υποψία πιθανών ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι οι δάσκαλοι τάξης μπορούσαν να διακρίνουν τη διαφορετικότητα των μαθητών τους και αυτό οδήγησε το Τ.Υ. στην προσέγγιση των μαθητών μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ουσιαστικά οι δάσκαλοι τάξης και το Τ.Υ. συμφώνησαν στα χαρακτηριστικά εκείνα γνωρίσματα των μαθητών που οδηγούσαν στην υποψία ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Αντιθέτως, στο «LRT», όλοι οι μαθητές, πέτυχαν βαθμολογίες που δεν προκάλεσαν ανησυχία για εμφάνιση δυσλεξίας και έτσι προέκυψε η ανάγκη για παρακολούθηση των μαθητών σύμφωνα με τις προτάσεις του δασκάλου τάξης σε συνεργασία πάντα με το Τ.Υ. για ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα που ορίζουν οι ίδιοι. Ωστόσο, δεν μπορεί να παραληφθεί ο παράγοντας της καθημερινής παρακολούθησης μαθημάτων στο Αγγλικό σχολείο και αυτό σημαίνει ότι αποκτούν μεγαλύτερη άνεση στον προφορικό και γραπτό λόγο της Αγγλικής γλώσσας από ότι στην Ελληνική. Παρόλα αυτά όμως, ακόμα κι από τα δείγματα γραφής στα Ελληνικά τους, διακρίνονται πολλές δυσκολίες οι οποίες μεταφέρονται και στην Αγγλική που είναι γλώσσα του σχολείου.

Μέσα από το ερωτηματολόγιο, από όλες τις απαντήσεις που λήφθηκαν, έγινε αντιληπτή η στάση που κρατούν οι δάσκαλοι απέναντι στα παιδιά με ΕΜΔ, η ανάγκη που επικαλούνται για άμεση παρέμβαση, η εξατομικευμένη διδασκαλία προκειμένου να καλύψουν τα κενά που τους έχουν δημιουργηθεί και να βοηθηθούν με νέους τρόπους εκμάθησης, η ανάγκη για συνεχή επιβράβευση και διδασκαλία προσαρμοσμένη στο προφίλ κάθε μαθητή.

Από τις μη συμμετοχικές παρατηρήσεις, έγιναν φανερές κάποιες κοινές

33 Adams, M. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.; Hoskyn, M., 2004. Language processes and reading disabilities. Στο B.Y.L. Wong (ed.) *Learning about Learning Disabilities (3rd. ed.)*. (σελ. 93 – 132). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.; Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, M., Scanlon, D., 2004. Specific reading disability (dyslexia): What have we learnt the past four decades. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, issue: 45(1), pp. 2-40.

34 Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness. In M.L. Kamil, P. B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, vol. III* (pp. 483 - 502). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum ; Snowling, M. J., 2000. Language and literacy skills: Who is at risk and why. Στο D. Bishop & L. B. Leonard (eds.) *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. (pp. 245 – 250). Philadelphia, PA: Psychology Press ; Κωτούλας, Β., 2004. Έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικές δυσκολίες. Στο Π. Παπούλια – Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επ.) *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (σσ. 143-178). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.; Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Katz, L., Liberman, L. Y., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Fowler, A. E. & Shaywitz, B. A., 1994. Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology*, (86), pp.6 – 23.

συμπεριφορές των μαθητών με ΕΜΔ καθώς η δυσκολία που αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση στον μαθησιακό τομέα, τα αναγκάζει να γίνονται πιο εσωστρεφή και αποτραβηγμένα από τα άλλα παιδιά και φειδωλά στη συμμετοχή τους στην τάξη προς αποφυγή μιας αποτυχίας. Όμως παρατηρήθηκε ότι η συμμετοχή τους στην τάξη, ενισχυόταν μόνο με την συνεχή παρότρυνση του δασκάλου προς το παιδί, με επιβράβευση σε κάθε σωστή απάντηση. Οπότε, συμπεραίνεται ότι η εσωστρέφεια την οποία είχε ένας μαθητής και η απομόνωση, δεν υπήρχαν όταν ο δάσκαλος ενίσχυε την κάθε θετική προσπάθεια του μαθητή με ΕΜΔ κάτι που δείχνει εξάρτηση από το δάσκαλο και ανάγκη για προσοχή και επιβράβευση.

Επομένως, η ερευνητική υπόθεση συμφωνεί με τους David – Channe, Ziegler, Conrad και Ma - Wyatt και συνεργάτες και επιβεβαίωσε τα ευρήματά τους σύμφωνα με τα οποία οι δίγλωσσοι μαθητές που έχουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη μητρική τους γλώσσα, θα έχουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και στην δεύτερη γλώσσα/ γλώσσα σχολείου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργογιάννης, Π. & Κουνέλη, Β. 2012. Μορφές και μοντέλα διγλωσσίας. Στο Γεωργογιάννης, Π. *Διγλωσσία και Δίγλωσση εκπαίδευση*. σ.σ. 19-32.
- Γιαννέλη, Π. 2011. *Σύγκριση γλωσσικού προφίλ ελληνόφωνου και αλλοδαπού νηπίου (5-6 ετών)*. Διδακτορική διατριβή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τμήμα Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών.
- Κυριαζόπουλος, Π. & Σαμαντά Ε. 2011. *Μεθοδολογία Έρευνας και Εκπόνηση Διπλωματικών Εργασιών*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική
- Κωτούλας, Β., 2004. Έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικές δυσκολίες. Στο Π. Παπούλια – Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επ.) *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (σ.σ. 143-178). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιβανίου, Ε. 2013. *Τι είναι η Δυσλεξία; Ποιες οι πρόσφατες επιστημονικές εξηγήσεις και ορισμοί*. Διαθέσιμο στο: <http://www.dyslexia.gr>
- Μπαφαλούκα, Μ. 2011. *Αξιολόγηση και Αποκατάσταση Δυσλεξίας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Πετράκης: Αθήνα
- Παρασκευόπουλος, Ι. 1993. *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Πολυχρόνη, Φ., 2011. *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο
- Τριάρχη - Herrmann, Β. 2000. *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία ψυχολογιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Τριάρχη - Herrmann, Β. 2012. Η απόκτηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας κατά την παιδική ηλικία: πορίσματα διεθνών ερευνών και μελετών. Στο Γεωργογιάννης, Π. 2012. *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση*. σ.σ. 36-60.

Ξενόγλωσση

- Adams, M. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

- American Psychiatric Association 1994: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th ed. (DSM-IV). Washington, DC: American Psychiatric Association, 1994.
- American Psychiatric Association 2000: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th ed. (DSM-IV). Washington, DC: American Psychiatric Association, 2000.
- Arsenian, S. 1937. *Bilingualism and mental development*. New York: Columbia University Press.
- Baker, C, 2001. Foundations of Bilingual Education And Bilingualism. Multilingual Matters.
- Baker, C. 1993. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Third edn. Multilingual Matters, Clevedon.
- Bialystok, E. 2011. The Bilingual Advantage. *The New York Times* [online]. Available at http://www.nytimes.com/2011/05/31/science/31conversation.html?_r=0 [Accessed on 23 January 2014].
- Bialystok, E., Craik, F., Klein, R., Viswanathan, M. 2007. Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, v45(2), 2007, pp. 459-464. Available at < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0028393206004076>> [Accessed on 23 January 2014].
- Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness. In M.L. Kamil, P. B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, vol. III* (pp. 483 - 502). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Cazden, C.B., and Snow, C.E. (eds.) (1990). English Plus: Issues in Bilingual Education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 508. Sage, London
- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters LTC.
- Cummins, J. 1989. *Empowering minority students*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- Darcy, N.T. 1953. A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence. *Journal of Genetic Psychology*. Issue:82, pp. 21-57.
- Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Katz, L., Liberman, L. Y., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Fowler, A. E. & Shaywitz, B. A., 1994. Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology*, (86), pp.6 – 23.
- Garcva, O. 2011. *Bilingual Education in the 21st Century : A Global Perspective* [e-book]. UK: Wiley. Available at <http://uel.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=819439> [Accessed 20 January 2014],
- Grosjean, F. 2011. What are the Effects of Bilingualism? The consequences of bilingualism as seen by studies over time. *Psychology Today* [online]. Available at < <http://www.psychologytoday.com/blog/life-bilingual/201106/what-are-the-effects-bilingualism>> [Accessed on 23 January 2014].
- Hoskyn, M., 2004. Language processes and reading disabilities. Στο B.Y.L. Wong (ed.) *Learning about Learning Disabilities (3rd. ed.)*. (σελ. 93 – 132). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Krashen, S. 1996. *Under attack: The case against bilingual education*. Culver City, CA:

- Language Education Associates.
- Mackey, W.F. 1956. Towards a redefinition of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics*. Issue:2, pp. 4-11.
- Mackey, W.F. 1959. *Bilingualism*. Encyclopaedia Britannica.
- McLaughlin, B. 1978. *Second Language Acquisition in childhood*. Hillsdale, N.J.
- Macnamara, J. 1966. *Bilingualism and Primary Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Snowling, M. J., 2000. Language and literacy skills: Who is at risk and why. Στο D. Bishop & L. B. Leonard (eds.) *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. (σελ. 245 – 250). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Snowling, M. and Stackhouse, J., 1997. *Dyslexia Speech and Language. A practitioner's Handbook*. Whurr Publishers: London.
- Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, M., Scanlon, D., 2004. Specific reading disability (dyslexia): What have we learnt the past four decades. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, issue: 45(1), pp. 2-40.
- Vygotsky, L. 1962. *Thought and Language* (E. Hanfmann and G. Vakar eds. and transl.). MIT Press: Cambridge, MA
- Weinreich, U. 1964. Languages in contact. Findings and Problems. Mouton: The Hague
- Willig, A. 1985. A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of Educational Research*, 55, pp. 269-316
- Ziegler, C., Conrad, P., Ma – Wyatt, A., Ladner, D., Schulte-Körne, G., (2003). Developmental dyslexia in different languages: language specific or universal? *Journal of Experimental Child Psychology*, issue:86 (3), p. 169-193.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Δερμεντζή Αθηνά** είναι Καθηγήτρια Αγγλικών, κάτοχος MA in Special Education. Σπούδασε στη Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας. Κάτοχος διπλώματος του Πανεπιστημίου Cambridge, ασχολείται με τη διδασκαλία των Αγγλικών ως ξένη γλώσσα από το 2003. Έχει εμπειρία με μαθητές που παρουσίαζαν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) και ασχολήθηκε με την Ειδική Αγωγή, ολοκληρώνοντας το Μεταπτυχιακό στο Μητροπολιτικό Κολλέγιο σε συνεργασία με το University of East London. Έχει παρακολουθήσει σεμινάρια και ημερίδες πάνω στη δυσλεξία και την υποστήριξη μαθητών με ΕΜΔ. Ο τομέας εξειδίκευσής στο Master ήταν η Διγλωσσία και οι ΕΜΔ. Η Διπλωματική Εργασία περιείχε έρευνα που διεξήχθη σε Αγγλόφωνο ιδιωτικό σχολείο της Αθήνας. E-mail: athina.derme@gmail.com

Η κ. Γιαννέλη Παναγιώτα είναι Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και κάτοχος μεταπτυχιακού με ειδίκευση στις Μαθησιακές Δυσκολίες (NIU, ΗΠΑ). Απόφοιτος Φιλοσοφικής Αθηνών. Εδώ και 20 χρόνια, διδάσκει ως Καθηγήτρια Ελληνικών ως δεύτερης/ ξένης γλώσσα στο Lycie Franco Hellenique Eugene Delacroix. Ταυτόχρονα είναι καθηγήτρια στο Μητροπολιτικό Κολλέγιο Αθηνών ως ειδική παιδαγωγός, στο τμήμα Λογοθεραπείας και στο Μεταπτυχιακό τμήμα Ειδικής Αγωγής σε συνεργασία με το University of East London. Αντιπρόεδρος Ελληνικής Εταιρείας Δυσλεξίας. E-mail: pgianneli@metropolitan.edu.gr

Κρέκης Δημήτριος

**Διερεύνηση των χαρακτηριστικών
μιας ολοκληρωμένης παρατήρησης
διδασκαλίας με σκοπό την αξιολόγηση και
κατάθεση πρότασης ατομικής διαμορφωτικής
αξιολόγησης εκπαιδευτικού**

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αρχικά διερευνά τα χαρακτηριστικά μιας ολοκληρωμένης παρατήρησης διδασκαλίας με σκοπό την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Έπειτα καταθέτει μια δειγματική πρόταση αξιολόγησης της διδασκαλίας, ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, με τη χρήση εντύπων παρατήρησης. Από μια πληθώρα εντύπων παρατήρησης επιλέχθηκε για χρήση το Διαμορφωτικό Σύστημα Αξιολόγησης της Διδασκαλίας (ΔΙΣΑΕ) λόγω των πλεονεκτημάτων που παρουσιάζει για τη διαμορφωτική αξιολόγηση, ως προς την ευχρηστία, την ευελιξία και εγκυρότητα. Το κάθε έντυπο παρατήρησης αποτελεί κατά κάποιο τρόπο έναν φακό που εστιάζει σε συγκεκριμένα κριτήρια της διδασκαλίας. Στα κριτήρια που εστιάζει το ΔΙΣΑΕ, ο παρατηρούμενος εκπαιδευτικός έδειξε να τα υπερκαλύπτει σε αρκετά υψηλό βαθμό.

Abstract

This paper, first explores the characteristics of an integrated teaching observation, to evaluate the teacher. After, depositing a sample proposal evaluation of teaching, of a particular teacher, using observation forms. From a multitude of forms for observation, selected for using the Configurator Evaluation System of Teaching (CEST), due to its advantages for

formative assessment, as to the usability, flexibility and reliability. Each observation form is somehow a lens, that focuses on specific criteria of teaching. The criteria focuses CEST, the observed teacher showed them exceeds a sufficiently high degree.

1. Εισαγωγή / Σκοπός της εργασίας.

Η εργασία αυτή αποτελεί μια πρόταση ατομικής αξιολόγησης εκπαιδευτικού και αποτελεί δείγμα, για το πώς πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση της διδασκαλίας, με χρήση συγκεκριμένων εντύπων παρατήρησης. Είναι μια πρόταση και δοκιμή, που μπορεί να βοηθήσει στον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης στην πράξη, αναδεικνύοντας πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα και δυσκολίες. Ο σκοπός της εργασίας είναι διπλός, καθώς πρώτον γίνεται μια κριτική τοποθέτηση για τα χαρακτηριστικά στοιχεία που πρέπει να έχει μια ολοκληρωμένη παρατήρηση διδασκαλίας και δεύτερον γίνεται ανάλυση και παρουσίαση μιας παρατήρησης διδασκαλίας σε τάξη για διαμορφωτικούς σκοπούς αξιολόγησης. Η παρατήρηση είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία που βοηθάει στη μελέτη της διδακτικής διαδικασίας, επιδιώκοντας την ανάπτυξη και συνεχή βελτίωση. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι οι παρατηρητές να είναι εξαιρετικά καταρτισμένοι και να χρησιμοποιούν τα πιο έγκυρα εργαλεία παρατήρησης, που καλύπτουν επαρκώς τα χαρακτηριστικά μια αποτελεσματικής διδασκαλίας. Στην πράξη αναδεικνύεται ότι ένα μόνο εργαλείο παρατήρησης δεν μπορεί εύκολα να καλύψει όλες τις πτυχές αποτελεσματικότητας του έργου ενός εκπαιδευτικού.

2. Κριτική τοποθέτηση σε σχέση με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν μια παρατήρηση διδασκαλίας.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία όπου η ηγεσία ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή σχολείου συλλέγει πληροφορίες σχετικές με τη διδασκαλία, τον εκπαιδευτικό και το μαθησιακό περιβάλλον με σκοπό τη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωσή τους³⁵. Δεν αποτελεί διαδικασία ελεγκτικού και διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη σκοπεύοντας στη διαρκή αναβάθμιση της εκπαιδευτικής ποιότητας και των εκπαιδευτικών παραγόντων. Διακρίνονται δυο μορφές αξιολόγησης η διαμορφωτική και η συγκριτική / τελική. Στην πρώτη, που είναι η περίπτωση που μας ενδιαφέρει, γίνεται διαγνωστική εργασία με αποτέλεσμα να μάθουμε τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού, ενώ στη δεύτερη συλλέγουμε χρήσιμες πληροφορίες για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων σχετικών με το επαγγελματικό του μέλλον³⁶. Στην πρώτη η θεωρητική βάση στηρίζεται στην επιθυμία για βελτίωση, στην διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, στη δημιουργία προφίλ δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και στη χρήση πολλαπλών κριτηρίων και πηγών αξιολόγησης. Η δεύτερη στηρίζεται στην ύπαρξη διαφορών στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, στην αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, στην ύπαρξη κινήτρων για παρώθηση και βελτίωση μέσω αμοιβών, στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας και στις αποφάσεις για

35 Πασιαρδής, Π. (1996). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 10-70.

36 Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ. (2011). Μέθοδοι, διαδικασίες και έντυπα παρατήρησης της διδασκαλίας στην τάξη. Στο *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Τόμος II*. Πασιαρδής, Π. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ.σ. 204-277.

προαγωγή³⁷. Ένα από τα αξιώματα της αξιολόγησης είναι ότι δεν αποτελεί μια πράξη ή ένα στιγμιαίο γεγονός αλλά μια διαδικασία που περιλαμβάνει κριτήρια αξιολόγησης, εργαλεία, συλλογή δεδομένων, ανάλυση και ερμηνείες³⁸. Η αξιολόγηση που στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα έχει ως αξίωμα και τη συστηματική παρατήρηση μέσα στην τάξη, κάτι που θεωρείται γεγονός απαραίτητο τόσο στη διαμορφωτική όσο και στην τελική αξιολόγηση, αν και από μόνο του θεωρείται επέμβαση στην όλη διαδικασία.

Για την πρακτική υλοποίηση της αξιολόγησης αναπτύχθηκαν διάφορες μέθοδοι και στρατηγικές. Οι πιο σύγχρονες από αυτές προσπαθούν να τροποποιήσουν το ρόλο των αξιολογητών από παθητικό, σε περισσότερο συνεργατικό και συμμετοχικό³⁹. Μια σημαντική στρατηγική είναι η κλινική επιθεώρηση, στηριζόμενη κατά πολύ στην **παρατήρηση** της διδασκαλίας στην τάξη και σχετιζόμενη κατά κύριο λόγο με τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Στα γνωρίσματα της κλινικής επιθεώρησης βρίσκουμε κάποια σημαντικά στοιχεία που αφορούν την παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη, όπως την εγκαθίδρυση σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης, τη συστηματική διαδικασία, την επίδειξη επαγγελματισμού από εκπαιδευτικό και επιθεωρητή/ αξιολογητή, την προϋπόθεση ότι ο παρατηρητής πρέπει να είναι γνώστης των θεμάτων διδασκαλίας και μάθησης και την ανάγκη συνεχούς ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και κατάρτισης σε θέματα παρατήρησης⁴⁰. Ένας προτεινόμενος κύκλος κλινικής επιθεώρησης δίνει μεγάλη έμφαση στην παρατήρηση και περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

1. Συνάντηση πριν από την παρατήρηση
2. Παρατήρηση της διδασκαλίας
3. Ανάλυση και στρατηγική
4. Συνάντηση έπειτα από τη παρατήρηση
5. Κριτική ανάλυση ύστερα από τη συζήτηση⁴¹.

Άλλες σύγχρονες στρατηγικές αξιολόγησης όπως η συμβουλευτική, η μεντορική και η συναδελφική καθοδήγηση στηρίζονται και αυτές στην **παρατήρηση** της διδασκαλίας. Η συμβουλευτική είναι συνεργατική στη φύση της στοχεύοντας στην ανάπτυξη κοινοτήτων επαγγελματικής πρακτικής. Η μεντορική συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας όταν ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, συνεργατικά και σε κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργάζεται με έναν νεοδιόριστο με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας⁴². Η συναδελφική καθοδήγηση συμβάλλει στην ανάπτυξη συναδελφικού διαλόγου και στην αλληλοβοήθεια με σκοπό τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, μέσα από τακτικές συναντήσεις, παρατηρήσεις διδασκαλιών και συζητήσεις ανατροφοδότησης, ενώ ταυτόχρονα μειώνει τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται λόγω της παρουσίας ενός εξωτερικού παρατηρητή. Άλλες

37 Δημητρίου, Δ. & Κυριακίδης, Λ. (2013). Επαναπροσδιορίζοντας τα «αυτονόητα» της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, (15), σ.σ. 5-10.

38 Σαββίδης, Γ. (2011). Ο ρόλος της επιθεώρησης-αξιολόγησης. Στο *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Τόμος II*. Πασιαρδής, Π. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ.σ. 23-52

39 Σαββίδης, Γ. (2011). Ο ρόλος της επιθεώρησης-αξιολόγησης. Στο *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Τόμος II*. Πασιαρδής, Π. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ.σ. 23-52

40 Glickman, D., Gordon, P., & Ross-Gordon, M. (2010). *Supervision and instructional leadership* (8th ed.). Boston, MA: Pearson, σ.σ. 25-60.

41 Sergiovanni, T. & Starratt, R. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th ed.). New York: McGraw-Hill, σ.σ. 16-60.

42 Sullivan, S. & Glanz, J. (2009). *Supervision that improves teaching and learning: Strategies and techniques* (3rd ed.). New York: Corwin Press, σ.σ. 10-35.

στρατηγικές αξιολόγησης, που μπορούν να συνδυαστούν με τις παραπάνω για καλύτερα αποτελέσματα, είναι η αυτοαξιολόγηση, η αυτοκατευθυνόμενη αξιολόγηση, οι φάκελοι επιτευγμάτων εκπαιδευτικών, η έρευνα δράσης και η διαφοροποιημένη αξιολόγηση⁴³.

Στα πλαίσια των επιτυχημένων εκπαιδευτικών συστημάτων, για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, σημαντική ως διαδικασία είναι η επιθεώρηση, με σκοπό την παροχή βοήθειας για βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης, έχοντας και αυτή ως βασικό εργαλείο την παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη. Ο επιθεωρητής-αξιολογητής για να πετύχει στο ρόλο του πρέπει να έχει αποσαφηνισμένες απόψεις για το τι είναι διδασκαλία, για τους σκοπούς της, για τις προϋποθέσεις που εγγυώνται την επιτυχία της, και για τη σχέση μεταξύ διδασκαλίας, μάθησης και Αναλυτικού Προγράμματος⁴⁴. Ο τρόπος θεώρησης του Αναλυτικού Προγράμματος είναι καθοριστικός για τη διδασκαλία, καθώς υπάρχουν τέσσερις θεωρήσεις για αυτό, που το βλέπουν ως διδασκόμενο, ως σχεδιασμένο, ως μανθανόμενο και ως αξιολογούμενο, ενώ τα τελευταία χρόνια δίνεται έμφαση στο μανθανόμενο, με μετατόπιση της προσοχής στα αποτελέσματα της διδασκαλίας και της μάθησης⁴⁵. Ο αξιολογητής πρέπει να γνωρίζει για την αυθεντική μάθηση, την στροφή δηλαδή από την παθητική πρόσληψη πληροφοριών από τους μαθητές στην ενεργό εμπλοκή τους στην αναπαραγωγή γνώσεων και κατανόησης μέσα από μαθητοκεντρικές και συνεργατικές διδακτικές προσεγγίσεις. Η καλή διδασκαλία και η ουσία της σχολικής ζωής, είναι σήμερα η διαρκής αναζήτηση τρόπων για βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης, ενώ καλοί εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που γνωρίζουν βαθιά τις διδακτικές μεθόδους, το μαθησιακό περιβάλλον, τα χαρακτηριστικά των μαθητών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα⁴⁶. Σήμερα έργο των επιθεωρητών-αξιολογητών είναι η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για να εξετάσουν με ποιο τρόπο θα αξιολογήσουν αυτά που έμαθαν οι μαθητές και πώς θα επανασχεδιαστεί η διδασκαλία για την επίτευξη ικανοποιητικών μαθησιακών αποτελεσμάτων μάθησης. Μέσα από την παρατήρηση της διδασκαλίας διαπιστώνεται ότι ο κάθε εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί διαφορετική προσέγγιση στη διδασκαλία ενός θέματος, για αυτό ο αξιολογητής πρέπει να συζητάει μετά την παρατήρηση με τον εκπαιδευτικό για να διαφανεί και ο τρόπος που αυτός αντιλαμβάνεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα, οι απόψεις του, οι προτεραιότητες που θέτει και τι επιδιώκει να πετύχει ανάλογα με του στόχους του. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις επιθεώρησης-αξιολόγησης, είναι απαλλαγμένες από ιεραρχικούς ρόλους εξουσίας, σέβονται την αυτονομία των εκπαιδευτικών, δημιουργούν συνθήκες αποδοτικής συνεργασίας, προσφέροντας ένα περιβάλλον θετικό και υποστηρικτικό ως προς το έργο που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί⁴⁷. Αυτό είναι σημαντικό γιατί η διδασκαλία είναι πολύ περισσότερο από την απλή εφαρμογή των οδηγιών που έχουν δοθεί σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθώς πρέπει να εμπεριέχει και την υιοθέτηση αλλαγών όπως η αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών μέσα

43 Σαββίδης, Γ. (2011). Ο ρόλος της επιθεώρησης-αξιολόγησης. Στο *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Τόμος II*. Πασιαρδής, Π. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ.σ. 23-52.

44 Σαββίδης, Γ. (2011). Ο ρόλος της επιθεώρησης-αξιολόγησης. Στο *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Τόμος II*. Πασιαρδής, Π. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ.σ. 23-52.

45 Sergiovanni, T. & Starratt, R. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th ed.). New York: McGraw-Hill, σ.σ. 16-60.

46 Σαββίδης, Γ. (2011). Ο ρόλος της επιθεώρησης-αξιολόγησης. Στο *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Τόμος II*. Πασιαρδής, Π. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ.σ. 23-52.

47 Osterman, K. (2009). Foreword to the third edition. In S. Sullivan, & J. Glanz, *Supervision that improves teaching and learning: Strategies and techniques* (pp. vii-x) (3rd ed.). New York: Corwin Press, σ.σ. 225-270.

από διαδικασίες διαμορφωτικής αξιολόγησης, η συμμετοχή τους σε καλοσχεδιασμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης, η ανάληψη ρόλων συν-επιθεωρητών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και η χρήση ποικιλίας πηγών πληροφόρησης για την αξιολόγηση, με ταυτόχρονη απεξάρτηση από τη μαζική συλλογή πληροφοριών και την ολική εξάρτηση από όργανα παρατήρησης κατά την αξιολόγηση, είναι τα σύγχρονα πορίσματα των ερευνών πάνω στην επιθεώρηση-αξιολόγηση⁴⁸.

Αναφορικά με την παρατήρηση της διδασκαλίας για διαμορφωτικούς σκοπούς είναι πολύ σημαντική, καθώς βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να ενημερωθούν για τη συμπεριφορά τους, να ανακαλύψουν εναλλακτικές πρακτικές διδασκαλίας, να καθορίσουν τις προσωπικές διδακτικές τους δυνατότητες, να επικεντρώσουν το στοχασμό τους σε σημαντικές περιοχές των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, ευελιξία, αυτάρκεια, ενθουσιασμό, ρεαλισμό και αυτοπεποίθηση⁴⁹. Από την άλλη οι παρατηρητές για να είναι αποδοτικοί πρέπει να μπορούν να παρατηρούν-επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας που είναι το μαθησιακό κλίμα, η σαφήνεια του μαθήματος, η διαχείριση της τάξης, η ποικιλία στη διδακτική διαδικασία, η έμφαση στη μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου, η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, η καλλιέργεια ανώτερων νοητικών λειτουργιών και η επιτυχία των μαθητών. Επίσης σημαντικό είναι ο παρατηρητής να έχει ένα πλάνο εστίασης της παρατήρησης, γιατί διαφορετικά μπορεί να παρατηρήσει πολλά δεδομένα, αλλά λίγα να είναι συγκεκριμένα και σημαντικά για την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά της τάξης που κάνουν μοναδικό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού όπως η κινητικότητα, η αμεσότητα, οι διακοπές και η δυναμική της ομάδας και ο παρατηρητής πρέπει να είναι ικανός να τα παρατηρεί⁵⁰. Η κινητικότητα αναφέρεται στα εναλλασσόμενα γεγονότα της τάξης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό, και η αμεσότητα αναφέρεται στην ανάγκη γρήγορης αντίδρασης σε γεγονότα για να μη δημιουργηθεί κενό στη ροή του μαθήματος και χαθεί η πειθαρχία. Οι διακοπές του μαθήματος από γονείς, εκπαιδευτικούς, διευθυντές ή μαθητές και οι τρόποι αντιμετώπισής τους από τον εκπαιδευτικό, καθώς και η δυναμική της ομάδας που ελαχιστοποιεί τις αναταραχές και μεγιστοποιεί τη δημιουργική συνεργασία είναι σημαντικά στοιχεία προς παρατήρηση. Η παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη επηρεάζεται από παράγοντες που ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες που πρέπει να λάβει υπόψη του ένας παρατηρητής: εσωτερικές πηγές επιρροής που αφορούν παράγοντες που σχετίζονται με τον παρατηρητή και εξωτερικές πηγές επιρροής που αφορούν την ικανότητα και την επίδοση των μαθητών, το σχολείο, την τάξη και την ύλη του μαθήματος, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τάξης, την πείρα και τη μόρφωση του εκπαιδευτικού και τέλος, τη συμμετοχική ή συνεργατική συμπεριφορά των μαθητών⁵¹.

48 Σαββίδης, Γ. (2011). Ο ρόλος της επιθεώρησης-αξιολόγησης. Στο *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Τόμος II*. Πασιαρδής, Π. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ.σ. 23-52.

49 Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ. (2011). Μέθοδοι, διαδικασίες και έντυπα παρατήρησης της διδασκαλίας στην τάξη. Στο *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Τόμος II*. Πασιαρδής, Π. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ.σ. 204-277.

50 Σαββίδης, Γ. (2011). Ο ρόλος της επιθεώρησης-αξιολόγησης. Στο *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Τόμος II*. Πασιαρδής, Π. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ.σ. 23-52.

51 Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ. (2011). Μέθοδοι, διαδικασίες και έντυπα παρατήρησης της διδασκαλίας στην τάξη. Στο *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Τόμος II*. Πασιαρδής, Π. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ.σ. 204-277.

Είναι αυτονόητο ότι η εφαρμογή μιας τόσο πολύπλοκης και ευαίσθητης διαδικασίας όπως η αξιολόγηση, που αγγίζει τόσες πλευρές της υπόστασης του εκπαιδευτικού, δεν είναι εύκολη υπόθεση και γίνεται δυσκολότερη στην περίπτωση της Ελλάδας, διότι εφαρμόζοντας-δοκιμάζοντας την αξιολόγηση και πάλι μετά από πολλά χρόνια, ανακαλούνται αρνητικές εμπειρίες στη συλλογική μνήμη του κλάδου⁵². Για αυτό και εφαρμόσαμε το ΔΙΣΑΕ, ένα σχετικά απλό και εύχρηστο σύστημα αξιολόγησης. Σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα που διαθέτουν «κουλτούρα αξιολόγησης» ίσως το καλύτερο σύγχρονο σύστημα, που προσπαθεί να υπερβεί τα προβλήματα της αξιολόγησης είναι το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ). Αυτό προσπαθεί να συνδυάσει διαφορετικά μοντέλα αξιολόγησης και προτείνει τρεις κλειδούς παρατήρησης της διδασκαλίας. Η πρώτη είναι περιγραφική κλειδα παρατήρησης και περιλαμβάνει πέντε παράγοντες, τον προσανατολισμό, τη δόμηση, την εφαρμογή, τη μοντελοποίηση της διδασκαλίας και τις τεχνικές ερωτήσεων⁵³. Η δεύτερη κλειδα βασίζεται στο σύστημα του Flanders⁵⁴ και εξετάζει τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους. Η τρίτη κλειδα χρησιμοποιεί μια πεντάβαθμη κλίμακα Λίκερτ που συμπληρώνεται από τον παρατηρητή μετά το τέλος του μαθήματος, αφορά επτά παράγοντες της διδασκαλίας και πέντε διαστάσεις μέτρησης που σε συνδυασμό με τις άλλες κλειδούς προσφέρει μεγάλη αξιοπιστία και καθιστά το ΔΜΕΑ από τα καλύτερα συστήματα διαμορφωτικής αξιολόγησης σήμερα⁵⁵.

Όποιο σύστημα και αν εφαρμοστεί σημαντική είναι η διασφάλιση κάποιων προϋποθέσεων. Πρώτη είναι η επιμόρφωση των αξιολογητών, στη φιλοσοφία, τη δομή, τα κριτήρια και τις διαδικασίες του πλαισίου αξιολόγησης. Πρέπει να γίνεται προετοιμασία των αξιολογητών στους τρόπους δημιουργίας θετικού κλίματος, ενημέρωσης του αξιολογούμενου για τις διαδικασίες και τις προσδοκίες της αξιολόγησης, στήριξης του κατά την προετοιμασία με προγραμματισμό, προετοιμασία, υλικό και ανατροφοδότησή του, μετά την αξιολόγηση⁵⁶. Δεύτερη προϋπόθεση είναι να γίνονται ασκήσεις εφαρμογής στις διαδικασίες συνέντευξης - συζήτησης πριν και μετά τη διαδικασία παρακολούθησης διδασκαλιών στη τάξη, αλλά και δοκιμαστική αξιολόγηση σεναρίων που θα δίνονται στους επιμορφούμενους αξιολογητές και θα ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες βαθμίδες και δεδομένα κριτήρια⁵⁷. Τρίτη είναι η ένταξη κεντρικών κριτηρίων του πλαισίου αξιολόγησης, όπως είναι ο σχεδιασμός και η

52 Γαλιούρης, Π. & Κουλουμπαρίτη, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2014). *Προκαταρκτικές ενέργειες για την εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης. Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)*. Αθήνα: ΙΕΠ, σ.σ.5-41.

53 Δημητρίου, Δ. & Κυριακίδης, Α. (2013). Επαναπροσδιορίζοντας τα «αυτονόητα» της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου, (15)*, σ.σ. 5-10.

54 Flanders, N. (1970). *Analyzing Teacher Behavior: Reading*, MA: Addison-Wesley, σ.σ. 30-65.

55 Δημητρίου, Δ. & Κυριακίδης, Α. (2013). Επαναπροσδιορίζοντας τα «αυτονόητα» της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου, (15)*, σ.σ. 5-10.

56 Isori, M. (2009). "Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", *OECD Education Working Papers*, No. 23, Paris: OECD Publishing, σ.σ. 6-36.

57 Γαλιούρης, Π. & Κουλουμπαρίτη, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2014). *Προκαταρκτικές ενέργειες για την εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης. Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)*. Αθήνα: ΙΕΠ, σ.σ. 5-41.

προετοιμασία της διδασκαλίας, η διατύπωση ασκήσεων αναζήτησης σχέσεων και κριτικής σκέψης, σε διαφορετικές ευκαιρίες και μορφές επιμόρφωσης.

3. Παρουσίαση και ανάλυση της παρατήρησης της διδασκαλίας.

Μια πρωτεύουσα δραστηριότητα ως παρατηρητής είναι η επιλογή του εκπαιδευτικού που θα παρατηρηθεί. Μετά από συνεννόηση επιλέχθηκε εκπαιδευτικός της Β' τάξης Δημοτικού Σχολείου των Ιωαννίνων, γνωστός και φιλικά προσκείμενος στον παρατηρητή. Αυτό έγινε γιατί υπάρχει μια δυσκολία, ένας αρνητισμός και πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων στους περισσότερους εκπαιδευτικούς όταν τους ζητηθεί να παρατηρηθεί η διδασκαλία τους. Έτσι μέσα από ένα γνωστό πρόσωπο έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί η απαραίτητη ευχάριστη σχέση και η σημαντικότερη φυσική συμπεριφορά που δίνει πιο αξιόπιστα αποτελέσματα στην παρατήρηση. Αφού ενημερώθηκε ο παρατηρούμενος εκπαιδευτικός για το στόχο της επίσκεψης-παρατήρησης, στη συνέχεια έγινε ενημέρωση για τους στόχους του εκπαιδευτικού για το συγκεκριμένο μάθημα (που ήταν των Μαθηματικών), κάτι που βοηθάει στην κατανόηση του πλαισίου μέσα στο οποίο θα κινηθούν οι διάφορες μαθητικές δραστηριότητες. Ο στόχος του μαθήματος ήταν να μπορούν οι μαθητές να υπολογίζουν ένα αποτέλεσμα κάνοντας κάθετη πρόσθεση διψήφιων αριθμών με κρατούμενο. Έγινε επιλογή μιας διδακτικής ώρας και ημέρας για παρατήρηση, έγινε ενημέρωση για το γενικό γνωστικό επίπεδο των μαθητών, που ο εκπαιδευτικός προσδιόρισε ως αρκετά καλό με απουσία αλλόγλωσσων και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, και καθορίστηκε πώς θα συστηθεί ο παρατηρητής στα παιδιά και πού θα καθίσει, ώστε να είναι εύκολη η καταγραφή των παρατηρήσεων με ταχύτητα και συστηματικότητα. Η παρατήρηση διεξήχθη την τρίτη διδακτική ώρα, έγινε με ηρεμία, η ροή του μαθήματος και η καταγραφή ήταν ομαλή, δόθηκε μεγάλη προσοχή στις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού που παρατηρήθηκε, αποφεύγοντας τις διάφορες εκφράσεις προσώπου, που μπορεί να προκαλέσουν αρνητικούς υπαινιγμούς και τέλος δόθηκαν ευχαριστίες στον εκπαιδευτικό για τη συμβολή του. Αμέσως μετά τη λήξη έγινε αναθεώρηση και συμπλήρωση των σημειώσεων γιατί οι ενδεχόμενες καθυστερήσεις θέτουν σε κίνδυνο την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητα της παρατήρησης⁵⁸.

Ο σκοπός της αξιολόγησης αυτής είναι διαμορφωτικός, έχει δηλαδή βελτιωτικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, στοχεύει στη στήριξη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού αποσκοπώντας στην ποιοτική βελτίωσή του και στην προαγωγή της μάθησης που συντελείται στο σχολείο, μετά τον εντοπισμό αδυναμιών⁵⁹. Στη συγκεκριμένη περίπτωση χρησιμοποιήθηκε ένα από τα πιο διαδεδομένα συστήματα διαμορφωτικής αξιολόγησης, το ΔΙΣΑΕ (Διαμορφωτικό Σύστημα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών), που εκπονήθηκε από τους Harris & Hill⁶⁰. Επιλέχθηκε γιατί είναι ένα ολοκληρωμένο σύστημα, εύκολο στη χρήση, που μπορεί να βοηθήσει όλους τους εκπαιδευτικούς στα διάφορα στάδια

58 Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ. (2011). Μέθοδοι, διαδικασίες και έντυπα παρατήρησης της διδασκαλίας στην τάξη. Στο *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Τόμος II*. Πασιαρδής, Π. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ.σ. 204-277.

59 Δημητρόπουλος, Γ. (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 40-65.

60 Harris, M. & Hill, J. (1982). *Developmental Teacher Evaluation Kit*. Austin, TX: Southwest Educational Dev. Lab, σ.σ. 40-85.

της σταδιοδρομίας τους, ενώ η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του θεωρείται υψηλή⁶¹. Μπορεί να είναι διαμορφωμένο με παλαιότερες επιστημονικές απόψεις του 1982, όμως είναι ακόμα επίκαιρο και για την Ελλάδα, που από το 1982 δεν έχει κανένα σύστημα αξιολόγησης, η χρήση του και μόνο είναι μια πρόοδος στον τομέα αυτόν. Το όργανο αυτό εμπεριέχει 22 μορφές διδακτικής συμπεριφοράς, διατυπωμένες όπως έχουν ερευνηθεί και διασταυρωθεί μέσα από τα ερευνητικά πορίσματα για τους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς και σχολεία⁶². Τα έντυπα συμπλήρωσης του ΔΙΣΑΕ δεν εμπεριέχουν κλίμακες και βαθμολογίες κατάταξης των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών κάτι που βοηθάει στην αποφυγή δημιουργίας κατηγοριοποιήσεων και αρνητικών συναισθημάτων. Το σύστημα λειτουργεί κυκλικά, προχωρώντας από τη μια δραστηριότητα στην άλλη και μπορούν να διακριθούν τρεις φάσεις:

Φάση 1: Προδιαγνωστική διεργασία

Φάση 2: Εστιασμένη διαμορφωτική ανάλυση

Φάση 3: Προγραμματισμός για επαγγελματική επιμόρφωση και βελτίωση⁶³

Έτσι, την ημέρα της επίσκεψης, πριν γίνει η παρατήρηση της διδασκαλίας, σύμφωνα με τη Φάση 1, δόθηκε πρώτα στον εκπαιδευτικό για συμπλήρωση το έντυπο αυτοαξιολόγησης για το προφίλ των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του εκπαιδευτικού. Αυτό περιλαμβάνει 100 ερωτήσεις χωρισμένες σε τετράδες όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει δύο απαντήσεις κάθε φορά. Οι 100 ερωτήσεις είναι χωρισμένες σε ομάδες αντιπροσωπεύοντας 6 περιοχές παρατήρησης. Αφού ο εκπαιδευτικός μόνος του το μελέτησε και το συμπλήρωσε προσεκτικά, χωρίς να συμπληρώσει τις σελίδες με τα αριθμητικά αποτελέσματα, παρουσιάστηκε η ανάλυση των απαντήσεων του (Παράρτημα 1). Είχε δικαίωμα επιλογής 50 από τις 100 ερωτήσεις, ποσοστό 50%, που μπορεί να ερμηνευτεί ότι αν ο εκπαιδευτικός έχει αυτό το ποσοστό σε κάποια περιοχή τότε είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο. Αυτό το συμπληρωμένο έντυπο δεν μελετήθηκε από τον παρατηρητή πριν την παρατήρηση της διδασκαλίας, για να μην υπάρξουν επιρροές και προκαταλήψεις επηρεάζοντας την αξιοπιστία. Έτσι δημιουργήθηκε ένα πρώτο προφίλ της διδακτικής απόδοσης του εκπαιδευτικού.

Έπειτα δόθηκε το έντυπο παρατήρησης στην τάξη για να το δει ο εκπαιδευτικός, πριν γίνει η παρατήρηση και συμπληρωθεί, για να έχει γνώση, λιγότερο άγχος, αγωνία και καχυποψία και περισσότερο φυσική συμπεριφορά. Παραθέτονται και τα αποτελέσματα της παρατήρησης (Παράρτημα 2), για σύγκριση και εξαγωγή συμπερασμάτων. Στην περιοχή 1, συστηματικότητα, η συγκεκριμένη παρατήρηση έδειξε ότι ο εκπαιδευτικός έκανε ένα οργανωμένο μάθημα με ακολουθία, ροή και χωρίς καθυστερήσεις. Η διαχείριση του χρόνου ήταν ορθή ενώ ταυτόχρονα άφησε ικανοποιητικό χρόνο στους μαθητές για να συμπληρώσουν τις εργασίες τους. Συνέδεσε τη γνώση με προηγούμενες προσπάθειες να εξηγήσει τις όποιες δυσκολίες των μαθητών και ανέθεσε δευτερεύουσες

61 Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ. (2011). Μέθοδοι, διαδικασίες και έντυπα παρατήρησης της διδασκαλίας στην τάξη. Στο *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Τόμος II*. Πασιαρδής, Π. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ.σ. 204-277.

62 Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ. (2011). Μέθοδοι, διαδικασίες και έντυπα παρατήρησης της διδασκαλίας στην τάξη. Στο *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Τόμος II*. Πασιαρδής, Π. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ.σ. 204-277.

63 Harris, M. & Hill, J. (1982). *Developmental Teacher Evaluation Kit*. Austin, TX: Southwest Educational Dev. Lab, σ.σ. 40-85.

εργασίες (π.χ. σβήσιμο πίνακα) σε παιδιά που επιθυμούσαν. Στην περιοχή 2, φιλικότητα, έδειξε να είναι φιλικός προς τους μαθητές, μιλούσε ευγενικά, ήρεμα και θετικά, ενώ ενδιαφέρθηκε ατομικά για τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζει το καθένα. Φάνηκε να υπάρχει οικειότητα μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών, πλησίασε τα παιδιά όποτε χρειαζόταν για να τα βοηθήσει, ενώ απευθύνονταν σε όλα με το μικρό τους όνομα. Στην περιοχή 3, επικοινωνία, μιλούσε καθαρά με απλό λεξιλόγιο, επανέλαβε τις ορθές απαντήσεις για να ακουστούν καλύτερα και έδωσε ξεκάθαρες οδηγίες. Έκανε ερωτήσεις που ζητούσαν σύντομες και ξεκάθαρες απαντήσεις και χρησιμοποίησε ερωτήσεις ανάκλησης γνώσεων και σύγκρισης. Στην περιοχή 4, ενθουσιασμός, προσπάθησε να βάλει τα παιδιά να σκεφτούν πότε κάνουμε πρόσθεση, να πάρουν εικονικούς ρόλους σε ένα πρόβλημα πρόσθεσης και να σκεφτούν τη λύση. Μιλούσε, έγραφε και έδειχνε στον πίνακα και στον υπολογιστή για επίτευξη οπτικοακουστικής συμμετοχής των αισθήσεων. Είπε ότι η κάθετη πρόσθεση με κρατούμενο είναι ένα «πονηρό κόλπο» για να λύνουμε δύσκολες προσθέσεις, προσπαθώντας να παρακινήσει το ενδιαφέρον. Στην περιοχή 5, εξατομίκευση της διδασκαλίας, αρχικά εντόπισε και επανέφερε τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, χρησιμοποίησε εποπτεία και οπτικοποίηση με τον προτζέκτορα, ενώ οργάνωσε τη διδασκαλία με βάση τις εξατομικευμένες απορίες-ερωτήσεις των παιδιών προσπαθώντας να τις λύσει όλες και να μην αφήσει κενά. Στην περιοχή 6, χρήση νέων τεχνολογιών, χρησιμοποίησε υπολογιστή και προβολέα, προβάλλοντας διαρκώς τη σελίδα του βιβλίου μαθητή στον πίνακα για καλύτερη συγκέντρωση της προσοχής των μαθητών. Αξιοποίησε τον πίνακα και τον άβακα δίνοντας ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να τα χρησιμοποιήσουν λύνοντας και δείχνοντας κάθετες προσθέσεις με κρατούμενο σε αυτά. Όλα τα προαναφερόμενα στοιχεία προσμετρήθηκαν και η σύνθεσή τους δημιούργησε ένα δεύτερο προφίλ του εκπαιδευτικού.

Στη συνέχεια, αφού μελετήθηκαν τα δεδομένα που καταγράφηκαν, έγινε συνάντηση για να συγκριθούν, συζητηθούν και αναλυθούν και για να δημιουργηθούν ερμηνείες σχετικά με τις δυνατότητες και αδυναμίες που παρατηρήθηκαν και χρειάζονται πιθανή διερεύνηση. Υπήρξε ευχάριστο κλίμα, συναινετικές αποφάσεις και δεν προέκυψαν σημεία διαφωνίας καθώς δεν υπήρξαν και αρνητικά συμπεράσματα για τον εκπαιδευτικό. Μέσα από την παρατήρηση προέκυψαν θετικά συμπεράσματα για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού. Οι πληροφορίες για όλους τους τομείς παρατήρησης, όπως συστηματικότητα, φιλικότητα, προφορική επικοινωνία, ενθουσιασμός, εξατομίκευση και χρήση νέων τεχνολογιών, έδειξαν εμφανείς δυνατότητες. Στον τομέα προφορική επικοινωνία, η αυτοαξιολόγηση έδειξε μια σχετική αδυναμία, κάτι που δεν διαπιστώθηκε-επιβεβαιώθηκε μέσα από την παρατήρηση. Έτσι δεν εφαρμόστηκε η Φάση 2, για εστιασμένη ανάλυση συγκεκριμένων αδυναμιών, αφού δεν βρέθηκαν. Τα αποτελέσματα δεν είναι τυχαία καθώς ο εκπαιδευτικός έχει 17 έτη διδακτικής εμπειρίας, πιστοποιημένες πολύ καλές γνώσεις υπολογιστή και εκπαιδευτικών λογισμικών, ενώ παρακολουθεί ανά τακτά διαστήματα σεμινάρια για να είναι σε επαφή με τις εξελίξεις της παιδαγωγικής. Επιπλέον, δήλωσε ότι πάντα προετοιμάζεται για τα μαθήματα διαβάζοντας και το «Βιβλίο του δασκάλου», τόσο για τους στόχους του συγκεκριμένου μαθήματος, όσο και για τις ιδέες που βρίσκει εκεί για να γίνεται το μάθημα πιο οργανωμένο και εμπλουτισμένο με ευχάριστες δραστηριότητες. Από τη δική μας πλευρά δηλώσαμε ότι μέσα από την παρατήρηση απουσιάζει η εργασία των παιδιών σε δυάδες-ομάδες καθώς και τα παιχνίδια ρόλων και το θεατρικό παιχνίδι κάτι που θα έκανε ακόμα πιο βιωματική τη

μάθηση. Ο εκπαιδευτικός συμφώνησε ότι δεν ήταν τυχαία η απουσία των δυο τελευταίων χαρακτηριστικών και ότι θα επιθυμούσε και ο ίδιος περισσότερη επιμόρφωση πάνω στη χρήση δραστηριοτήτων με ομαδικά θεατρικά παιχνίδια για περαιτέρω βελτίωση της διδασκαλίας του. Με αυτόν τον τρόπο, ως ανατροφοδότηση, βρέθηκε κοινός τόπος και για τη Φάση 3, τον προγραμματισμό επιμορφώσεων για επαγγελματική βελτίωση.

Το ΔΙΣΑΕ είναι ένα σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης που δίνει δυνατότητα εύρεσης αδυναμιών για βελτίωση. Ταυτόχρονα, όπως στην περίπτωση μας, αναγνωρίζει και τα επιτεύγματα, ενώ δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας αρχείου επιτυχιών, τυχόν αδυναμιών και του ιστορικού τους. Ένα άλλο σημαντικό πλεονέκτημα είναι ότι δένει τα επιμορφωτικά προγράμματα με τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες που επισημάνθηκαν, δίνοντας νόημα στις επιμορφώσεις. Είναι βασισμένο σε γεγονότα αλλά έχει αδυναμία την απαίτηση υψηλής ποιότητας αξιόπιστων παρατηρήσεων αλλιώς κινδυνεύει η εγκυρότητα-αντικειμενικότητα της αξιολόγησης⁶⁴.

Σύνοψη

Στην πρόταση ατομικής αξιολόγησης εκπαιδευτικού που παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία, χρησιμοποιήθηκε το ΔΙΣΑΕ, όπως διαμορφώθηκαν τα έντυπά του από τον Πασιαρδή⁶⁵, για να εντοπιστούν τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού και να δημιουργηθεί η εικόνα των επιμορφωτικών του αναγκών με σκοπό τη βελτίωση. Η παρατήρηση και η αξιολόγηση της διδασκαλίας προϋποθέτει βαθιά γνώση της διδακτικής κυρίως από την πλευρά του αξιολογητή και πνεύμα αποδοχής και συνεργασίας από όλους. Ως παρατηρητής έγινε προσπάθεια να καταγραφούν συγκεκριμένα γεγονότα, άμεσα, για να μην ξεχαστούν αργότερα και χωρίς να παρεμβάλλονται υποκειμενικές κρίσεις και γνώμες που επηρεάζουν την αντικειμενικότητα. Αυτή η πρόταση αξιολόγησης πλεονεκτεί και στο ότι είναι απαλλαγμένη από ιεραρχικές δομές και εμπόδια, απουσία τεχνητών και ανταγωνιστικών ρόλων, κάτι που διευκολύνει τον διάλογο και τον αναστοχασμό και την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών⁶⁶. Ίσως αυτό το σημαντικό χαρακτηριστικό να αναδεικνύει και τη **συναδελφική παρατήρηση** σε μία από τις πιο αξιολογικές μεθόδους, όταν σκοπός είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, προτείνουμε, για να είναι παραγωγικοί οι αξιολογικοί τρόποι και τα συμπεράσματα, αυτά να συγκριθούν με δεδομένα από άλλες αξιολογήσεις προσωπικού, είτε σε εθνικό, είτε σε διεθνές επίπεδο. Αυτή η πρόταση αξιολόγησης, θα δώσει συμπεράσματα που μπορούν να χρησιμεύσουν και για τις άλλες αξιολογήσεις προσωπικού, για διαμορφωτικούς αλλά και για τελικούς σκοπούς, καθώς αποτελεί μια δοκιμή για τους τρόπους εφαρμογής της ατομικής αξιολόγησης του προσωπικού στην πράξη. Ιδίως στον Ελλαδικό χώρο υπάρχει ένα μεγάλο κενό στον τομέα αυτό, με απουσία αξιολόγησης εδώ και 30 και πλέον χρόνια. Παρά τις όποιες δυσκολίες στην πρακτική εφαρμογή της

64 Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ. (2011). Μέθοδοι, διαδικασίες και έντυπα παρατήρησης της διδασκαλίας στην τάξη. Στο *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Τόμος II*. Πασιαρδής, Π. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ.σ. 204-277.

65 Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ.10-70.

66 Sullivan, S. & Glanz, J. (2009). *Supervision that improves teaching and learning: Strategies and techniques* (3rd ed.). New York: Corwin Press, σ.10-35.

αξιολόγησης εκπαιδευτικών και στις δυσκολίες της συγκεκριμένης πρότασης, αυτή η προσπάθεια μπορεί να προσφέρει πληροφορίες, δεδομένα και εμπειρίες που μπορούν να αξιοποιηθούν στους μελλοντικούς σχεδιασμούς, αποφάσεις και εφαρμογές.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Γιαλούρης, Π. & Κουλουμπαρίτση, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2014). *Προκαταρκτικές ενέργειες για την εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης. Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΑ 152/2013)*. Αθήνα: ΙΕΠ
- Δημητρίου, Δ. & Κυριακίδης, Λ. (2013). Επαναπροσδιορίζοντας τα «αυτονόητα» της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, (15), 5-10.
- Δημητρόπουλος, Γ. (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ. (2011). Μέθοδοι, διαδικασίες και έντυπα παρατήρησης της διδασκαλίας στην τάξη. Στο *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Τόμος II*. Πασιαρδής, Π. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Σαββίδης, Γ. (2011). Ο ρόλος της επιθεώρησης-αξιολόγησης. Στο *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Τόμος II*. Πασιαρδής, Π. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Ξενόγλωσση

- Glickman, D., Gordon, P., & Ross-Gordon, M. (2010). *Supervision and instructional leadership* (8th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing Teacher Behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Harris, M. & Hill, J. (1982). *Developmental Teacher Evaluation Kit*. Austin, TX: Southwest Educational Dev. Lab.
- Isort, M. (2009). "Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", *OECD Education Working Papers*, No. 23, Paris: OECD Publishing.
- Osterman, K. (2009). Foreword to the third edition. In S. Sullivan, & J. Glanz, *Supervision that improves teaching and learning: Strategies and techniques* (pp. vii-x) (3rd ed.). New York: Corwin Press.
- Sergiovanni, T. & Starratt, R. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2009). *Supervision that improves teaching and learning: Strategies and techniques* (3rd ed.). New York: Corwin Press.

Παράρτημα 1

Ανάλυση αποτελεσμάτων εντύπου αυτοαξιολόγησης

Στην περιοχή 1 που αφορά τη συστηματικότητα, διαπιστώνουμε ότι έχει 11 από τα 17 ερωτηθέντα χαρακτηριστικά, ποσοστό 64,70%, κάτι που δείχνει ότι είναι ιδιαίτερα συστηματικός. Στην περιοχή 2 που αφορά τη φιλικότητα, επέλεξε 11 στα 19 χαρακτηριστικά, ποσοστό 57,90%, κάτι που δείχνει έντονη φιλικότητα προς τους μαθητές. Στην περιοχή 3 που αφορά την ικανότητα στην προφορική επικοινωνία επέλεξε 3 στα 11 ερωτήματα, ποσοστό 27,30%, κάτι που δείχνει μια σχετική αδυναμία στο συγκεκριμένο τομέα. Στην περιοχή 4 που αφορά τον ενθουσιασμό, απάντησε σε 11 από 21, ποσοστό 52,40%, που είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικό. Στην περιοχή 5 που αφορά τη φιλικότητα, επέλεξε 11 στα 19, ποσοστό 57,90% και δείχνει μεγάλη φιλικότητα. Τέλος στην περιοχή 6 που αφορά τη χρήση νέων τεχνολογιών, επέλεξε 8 από 16, ποσοστό 50% που δείχνει ότι χρησιμοποιεί αρκετά τις νέες τεχνολογίες.

Παράρτημα 2 – Καταγραφή παρατήρησης.

Διαμορφωτικό Σύστημα Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού (ΔιΣΑΕ)

Εργαλείο παρατήρησης στην τάξη

Εκπαιδευτικός: AN. Τάξη: B Μάθημα: Μαθηματικά

Σχολείο: Ιωαννίνων Παρατηρητής: Κρέκης Δημήτριος

 Ημερ.: 14-03-2014

Θέμα: Κάθετη πρόσθεση με κρατούμενο Χρόνος: 10:00
ως 11:00

Γενικές οδηγίες: Το εργαλείο αυτό πρέπει να χρησιμοποιηθεί ως ένας οδηγός για την παρατήρηση και την καταγραφή των 22 συμπεριφορών του ΔιΣΑΕ. Ο παρατηρητής πρέπει να καταγράφει με αντικειμενικές, περιγραφικές σημειώσεις όλες τις συμπεριφορές του εκπαιδευτικού που μπορεί να είναι σχετικές με τις συμπεριφορές του οργάνου. Δεν πρέπει να καταγράφονται γνώμες ή κρίσεις.

Καταγραφή παρατήρησης

1. Συστηματικός: είναι οργανωμένος, συστηματικός, έχει στόχους και είναι καλά προετοιμασμένος.

1α. Οργανώνει τις μαθησιακές ασχολίες με τέτοιο τρόπο για να προσφέρει μια ομαλή ροή των γεγονότων με την ελάχιστη δυνατή σύγχυση ή χάσιμο χρόνου.

- Αφόρμηση – προπαρασκευή. Σύνδεση με τα προηγούμενα, είδε και θύμισε τι γνωρίζουν οι μαθητές για την οριζόντια και κάθετη πρόσθεση.
- Το μάθημα είχε αρχή, μέση και τέλος με παρουσίαση στην αρχή της νέας γνώσης, έπειτα ανάλυση και τέλος άσκηση. Είχε ακολουθία και ροή.

- Πέρασμα από μια δραστηριότητα στην άλλη χωρίς καθυστερήσεις π.χ. «πάμε τώρα γρήγορα να δούμε....».

1β. Εκχωρεί υπευθυνότητες στους μαθητές, γονείς και άλλους και κρατεί την ενέργεια και το δυναμισμό του για πιο απαιτητικά καθήκοντα.

- Αναθέτει σε παιδιά που θέλουν να σβήσουν τον πίνακα, να μοιράσουν φωτοτυπίες, να φέρουν τον άβακα.

1γ. Κοινοποιεί τους στόχους, τη σειρά που θα ακολουθηθεί, τη λογική του μαθήματος και τις ευθύνες που θα έχουν οι μαθητές προτού αρχίσει το μάθημα

- «Θα περάσουμε στο μάθημα 34 του βιβλίου σας». Θα δούμε πως γίνεται η κάθετη πρόσθεση με κρατούμενο.
- «Θα αναλύσουμε τα στάδια της κάθετης πρόσθεσης με κρατούμενο». Θα εξηγήσουμε τι είναι το κρατούμενο.

1δ. Διατηρεί τον κατάλληλο ρυθμό κατά τη διάρκεια του μαθήματος για να βεβαιωθεί ότι όλοι έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στη διάθεσή τους για να τελειώσουν τις εργασίες τους.

- Αφήνει κάποιο χρόνο στους μαθητές να δουν και να σκεφτούν μια εργασία μόνοι τους.
- «Κοιτάξτε λίγο από μόνοι σας τι λέει η εργασία 2 και σκεφτείτε πως θα τη λύσουμε».
- Αφήνει χρόνο για να προλάβουν να απαντήσουν ή να γράψουν όλοι οι μαθητές τις ασκήσεις.

2. Φιλικός: είναι ζεστός, θετικός, εξωστρεφής.

2^α. Μιλά στους μαθητές με θετικό τόνο, τους ενθαρρύνει και τους επαινεί με διάφορους τρόπους

- Μιλά ήρεμα και έχει θετικό τόνο – «Θέλω όλοι σας να συγκεντρωθείτε να κάνουμε την εργασία 1».
- Ενθαρρύνει και επαινεί – Λέει: «Ωραία - Ποιος θα το πει! - Πολύ ωραίο το έκανες. Το έλυσες αμέσως. Μπράβο σου! - Ποιος το βρήκε; Πολύ σωστά! Το βρήκες!».

2β. Εκφράζει προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές του βλέποντάς τους και ως ανθρώπους και όχι μόνο ως μαθητές.

- Απευθύνεται στους μαθητές με τα μικρά τους ονόματα. Όταν κάποιο παιδί λέει ότι του πονάει το χέρι πλησιάζει για να το δει και να το βοηθήσει.
- «Έχετε όλοι βιβλίο; Βρήκατε το κεφάλαιο 34;».

- «Βλέπετε όλοι τον πίνακα; Ποιος δεν το κατάλαβε να σηκώσει χέρι για να τον βοηθήσω».
- Δείχνει συμπάθεια, ενδιαφέρον και ζεστασιά στους μαθητές του όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και σε άλλους χώρους.
- Στο σχολείο δείχνει ενδιαφέρον για τα παιδιά π.χ. ξεκουμπώνει χαλασμένο μπουφάν, δένει κορδόνια μαθητή.
- Επιδεικνύει ενδιαφέρον και στοργή προς τους μαθητές όχι μόνο με λόγια, αλλά και με άλλους τρόπους.
- Κινείται προς τους μαθητές. Πάει κοντά τους όταν του ζητάνε κάτι για να βοηθήσει.

3. Άνετος στην προφορική επικοινωνία: ακούει, αποδέχεται, ενθαρρύνει και ερωτά.

3^α. Επικοινωνεί με σαφήνεια και ακρίβεια.

- Δίνει ξεκάθαρες οδηγίες. – «Ανοίξτε το βιβλίο Μαθηματικών στο κεφ. 34. Πάνω ψηλά στην αρχή της σελίδας δείχνει...». Χρησιμοποιεί απλό και κατανοητό λεξιλόγιο.
- Χρήση κατάλληλου και όχι δύσκολου λεξιλογίου.
- Απαγγέλλει με σαφήνεια και σωστό ύφος.

3β. Ενθαρρύνει και καθοδηγεί τις απαντήσεις των μαθητών του, καθώς και την αλληλεπίδραση μαθητή-εκπαιδευτικού

- Κάνει ερωτήσεις που ζητούν σύντομες και ξεκάθαρες απαντήσεις των μαθητών.
- Επαναλαμβάνει δυνατά τις σωστές απαντήσεις-λύσεις που δίνουν τα παιδιά για να τις ακούσουν όλοι.
- Υποβοηθάει και καθοδηγεί τις απαντήσεις τους π.χ. στην πρόσθεση με κρατούμενο. «Τι λέμε τώρα; Τι κάνουμε μετά; Τελειώσαμε τώρα;».

3γ. Χρησιμοποιεί πολλές διαφορετικές τεχνικές για την υποβολή ερωτήσεων οι οποίες προκαλούν τους μαθητές να σκέφτονται σε διάφορα επίπεδα

- Ερωτήσεις ανάκλησης γνώσεων π.χ. «πόσο κάνει 7+5;». Ερωτήσεις σύγκρισης π.χ. «βλέπετε τις διαφορές της κάθετης πρόσθεσης χωρίς κρατούμενο και αυτής με κρατούμενο;».

4. Ενθουσιώδης: έχει φαντασία, είναι δημιουργικός, δείχνει ενδιαφέρον και αποφεύγει τις ανιαρές εργασίες.

4^α. Εκφράζει ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για την ύλη του μαθήματος, καθώς και για άλλα συναφή γεγονότα.

- Χρησιμοποιεί τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών του, καθώς και την επικαιρότητα από όπου αντλεί θέματα για συζήτηση.
- Κατευθύνει τη διδασκαλία με γνώμονα τις ατομικές ανάγκες των μαθητών του. Λαμβάνει μέρος σε εργασίες που ενεργοποιούν όλες τις αισθήσεις, βοηθώντας και λαμβάνοντας μέρος ο ίδιος.

- Ρωτάει τα παιδιά πότε κάνουμε πρόσθεση για να τα παρακινήσει να σκεφτούν.
- Δίνει εικονικούς ρόλους π.χ. λέει σε ένα παιδί ότι έχει 18 καραμέλες και σε ένα άλλο ότι έχει 25. Ρωτά πόσες έχουν και οι δύο μαζί για να σκεφτούν και να βρουν τη λύση.

4β. Χρησιμοποιεί μια πληθώρα τεχνικών και προσεγγίσεων για να παρουσιάσει την ύλη του.

- Μιλάει.
- Γράφει στον πίνακα για οπτικοποίηση και εξηγεί.
- Χρησιμοποιεί το βιβλίο και ζητά από τους μαθητές να προσέχουν στο συγκεκριμένο σημείο που βρίσκονται.
- Προβάλλει στον πίνακα με υπολογιστή και προτζέκτορα τη σελίδα του βιβλίου για προσέχουν καλύτερα όλοι και να μη χάνονται.
- Λέει ότι η κάθετη πρόσθεση με κρατούμενο είναι ένα «πονηρό κόλπο» για να λύνουμε δύσκολες προσθέσεις με σκοπό να παρακινήσει το ενδιαφέρον.

5. Εξατομίκευση: μεταχειρίζεται τον κάθε μαθητή σαν ένα ξεχωριστό άτομο.

5α. Συλλέγει, οργανώνει και αναλύει διαγνωστικές πληροφορίες σχετικά με τις τρέχουσες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του.

- Ρωτώντας για την πρόσθεση προσπαθεί να επαναφέρει και να εντοπίσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών.
- «Έχουμε ξαναδεί κάθετη πρόσθεση;».

5β. Προγραμματίζει τις διδακτικές του ενέργειες με τέτοιο τρόπο, ώστε να ικανοποιήσει τις ατομικές ανάγκες των μαθητών του.

- Χρησιμοποιεί εποπτεία και οπτικοποίηση, γράφει κάθετες προσθέσεις στον πίνακα και προβάλλει τη σελίδα του βιβλίου με υπολογιστή και προτζέκτορα στον πίνακα.
- Κατευθύνει τη διδασκαλία με βάση τις εξατομικευμένες ερωτήσεις-απορίες των παιδιών προσπαθώντας να τις λύσει όλες και να μην αφήσει κενά. Απαντά στις απορίες όλων των παιδιών.

6. Χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας: χρησιμοποιεί διαφορετική τεχνολογία κάθε φορά για να κάνει δραματοποιήσεις, επιδείξεις.

6α. Χρησιμοποιεί μια πληθώρα οπτικοαουστικών μέσων τακτικά ως ένα από τα κύρια μέρη του μαθήματός του.

- Χρήση υπολογιστή-προτζέκτορα για καλύτερη συγκέντρωση της προσοχής των μαθητών.
- Χρήση πίνακα, βιβλίου και άβακα.

6β. Εμπλέκει τους μαθητές του τακτικά σε εμπειρίες που ενεργοποιούν όλες τις

αισθήσεις τους, όπως δραματοποιήσεις, παιχνίδια, σχέδια και κατασκευές.

- Χρησιμοποιεί πίνακα και άβακα και δίνει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να λύσουν και να δείξουν κάθετες προσθέσεις.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. Κρέκης Δημήτριος είναι Εκπαιδευτικός ΠΕ 70. Είναι πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ. Έχει κάνει μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο Δ. Γληνός στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ. και κατέχει μεταπτυχιακό στην «Εκπαιδευτική ηγεσία και εκπαιδευτική πολιτική» στο Α.Π.ΚΥ. Email: dikrekis@yahoo.gr

Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος

**Προσεγγίζοντας ολιστικά
την Αειφόρο Ανάπτυξη
από την οπτική
της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

Περίληψη

Η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί διαρκές αίτημα σε οικονομικό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό επίπεδο, καθώς δύναται να συμβάλλει ποικιλοτρόπως στην επίλυση πλήθους σημαντικών προβλημάτων. Από την άλλη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσφέρει λύσεις και απαντά σε προβλήματα που αφορούν την κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ο ρατσισμός, η ξеноφοβία, οι άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση κ.ά, στα οποία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της και η αειφόρος ανάπτυξη. Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η ολιστική προσέγγιση της αειφόρου ανάπτυξης από την οπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ειδικότερα μέσω των αρχών που τη διέπουν. Ως μελέτη περίπτωσης αναλύεται η περιοχή των Σκουριών στη Χαλκιδική.

Summary

Sustainable development constitutes an ongoing demand on an economic, social and environmental level, as it can contribute to the solution of a vast number of critical problems in various ways. On the other hand, intercultural education provides solutions and resolves problems concerning society and the educational system, such as the infringement of human rights, racism, xenophobia, unequal educational opportunities etc,

which are also points of focus for sustainable development. The aim of the present paper is the holistic approach of sustainable development from the viewpoint of intercultural education and especially through the principles that govern it. The region of Skouries in Halkidiki is analysed as a case study.

1. Εισαγωγή

Οι τελευταίες δύο δεκαετίες χαρακτηρίζονται από σημαντικές αλλαγές σε οικονομικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτών των ποικίλων αλλαγών που επισυμβαίνουν στο κοινωνικό σύνολο, με εθνική και παγκόσμια διάσταση, αναγκαίο ρόλο κατέχουν οι θεωρήσεις της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες συλλαμβάνονται, ώστε να προσφέρουν λύσεις σε προβλήματα και απαντήσεις σε ερωτήματα που απασχολούν το σύνολο της κοινωνίας. Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η ολιστική προσέγγιση της αειφόρου ανάπτυξης από την οπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ειδικότερα μέσω των αρχών που τη διέπουν.

Αναφορικά με το πρόταγμα της αειφόρου ανάπτυξης έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί. Ο παραδεδομένος ορισμός σε παγκόσμιο επίπεδο είναι αυτός της Επιτροπής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη, η οποία όρισε στην έκθεσή της, γνωστή ως έκθεση Brundtland, την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης ως εκείνης που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος, χωρίς να στερεί το δικαίωμα των μελλοντικών γενιών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες⁶⁷. Τρεις έννοιες κυριαρχούν στο συγκεκριμένο ορισμό: η ανάπτυξη, οι ανάγκες και οι μελλοντικές γενιές⁶⁸.

Αντίστοιχα και ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση υφίσταται πληθώρα ορισμών, αλλά μολαταύτα δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Μια επιτυχής και συνοπτική προσέγγιση της έννοιας υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως σκοπό την προετοιμασία ανεξάρτητων ανθρώπων για τη συμμετοχή τους σε μια δημοκρατική, πολυπολιτισμική κοινωνία που χαρακτηρίζεται από την πολιτιστική, εθνική, γλωσσική και θρησκευτική διαφορά και ανισότητα⁶⁹.

Συνεπώς, δύναται να υποστηριχθεί ότι η αειφόρος ανάπτυξη και η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως έννοιες βρίσκονται στο προσκήνιο, σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, και έχουν υπάρξει πολλές προσπάθειες να οριστούν που έχουν τύχει μεγαλύτερης ή μικρότερης αποδοχής. Κοινή συνισταμένη των διαφορετικών ορισμών αποτελεί η επιδίωξη για βελτίωση του βιοτικού επιπέδου του ανθρώπου.

2. Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η μελέτη των αρχών που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόησή της ως έννοιας, καθώς μέσω αυτών αναδεικνύονται οι μακροπρόθεσμοι στόχοι και οι επιδιώξεις της. Ανάλογα με τον τρόπο προσέγγισης του

67 WCED (1987), *Our common future (The Brundtland Report)*. World Commission on Environment and Development. Oxford: Oxford University Press, pp. 1-2.

68 Blowers, A. (1993), *The Time for Change*, In: A. Blowers, A. (ed.), *Planning for a Sustainable Development*, Town and Country Planning Association, London: Earthscan Publication, p. 5

69 Batelaan, P., & Van Hoof, C. (1996), *Cooperative learning in intercultural education* *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (3), pp. 5-16.

κάθε ερευνητή - μελετητή αναδεικνύονται, μικρότερες ή μεγαλύτερες, διαφοροποιήσεις στη θεώρηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση αυτές εστιάζουν στη βελτίωση της επικοινωνίας και των ανθρωπίνων σχέσεων σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο.

Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν:

- Η εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση
- Η εκπαίδευση για την αλληλεγγύη
- Η εκπαίδευση για το διαπολιτισμικό σεβασμό
- Η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης⁷⁰

Ιδιαίτερης αναφοράς και ανάλυσης χρήζει η έννοια της ενσυναίσθησης. Ως ενσυναίσθηση δύναται να οριστεί η ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής στάσης του «εγώ» στη θέση του «άλλου» υπό την έννοια της αποδοχής και της ένταξης των προσδοκιών του στη συμπεριφορά του απέναντι «σε αυτόν». Ο «άλλος», όμως, γίνεται κατανοητός κυρίως ως πρόσωπο που λειτουργεί σε ένα πλαίσιο δυνατοτήτων και περιορισμών, το οποίο στιγματίζει τις κοινωνικές συνθήκες διαβίωσής του⁷¹. Επίσης, ενσυναίσθηση καλείται η γνωστική επίγνωση της εσωτερικής κατάστασης ενός άλλου ανθρώπου, καθώς και η αυθόρμητη συναισθηματική ανταπόκριση προς αυτόν⁷². Η ενσυναίσθηση συνιστά αλτρουιστικό κίνητρο, το οποίο συνεισφέρει στην ανάπτυξη θετικής αλληλεγγύας συμπεριφοράς⁷³ προς τους άλλους ανθρώπους. Ειδικότερα στη σύγχρονη εποχή, περισσότερο από άλλοτε, είναι αναγκαία η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στην προσπάθεια για επίλυση των τόσο σημαντικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο άνθρωπος στην καθημερινότητά του.

Επίσης, ως παραδοχές - βάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που δύναται να λογιστούν και ως αρχές της, θεωρούνται:

- Η αναγνώριση της ετερότητας
- Η κοινωνική συνοχή
- Η ισότητα
- Η δικαιοσύνη⁷⁴

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προσεγγίζουν ζητήματα που διαχρονικά συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία των κοινωνικών θεσμών και στην ψυχική και συναισθηματική ισορροπία και βελτίωση κάθε ανθρώπου ατομικά.

3. Οι διαστάσεις - πυλώνες της αειφόρου ανάπτυξης

Η αειφόρος ανάπτυξη συνιστά μια εξαιρετικά δημοφιλή και πολυεπίπεδη επιταγή που στα συμφραζόμενα της πολιτικής ρητορικής εμφανίζει συνεχή αύξηση της επιρροής της

70 Essinger, H. (1988), *Interkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung*. In: G. Pommerin (Hrsg.), *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*. Frankfurt, pp. 58 – 72. Essinger, H. (1990), *Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*. *Die Bruecke*, 52, pp. 22 – 31.

71 Γκόβαρης, Χ. (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

72 Hoffman, M. L. (1989), *Empathy and Prosocial Activism*, In: N. Eisenberg, J. Reykowski, E. Staub (ed.), *Social and Moral Values – Individual and Societal Perspectives*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 65-85.

73 Taylor, S., Peplau, L. A., Sears, D. (1994), *Social Psychology*. New Jersey: Prentice Hall.

74 Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 240.

τόσο ως ιδεολογία, όσο και ως πολιτικό αντικείμενο και εργαλείο⁷⁵, ενώ παράλληλα, περικλείει και συνθέτει στοιχεία από διάφορες θεωρίες ανάπτυξης και μοντέλα άσκησης πολιτικής⁷⁶. Ως έννοια, κινείται σε τρία παράλληλα επίπεδα, το οικονομικό, το κοινωνικό και το περιβαλλοντικό και σε πέντε κάθετα, το διεθνές, το περιφερειακό, το εθνικό, το τοπικό και το οικιακό⁷⁷.

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η αειφόρος ανάπτυξη είναι μια έννοια που περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις - πυλώνες: την οικονομική, την κοινωνική και την περιβαλλοντική⁷⁸. Το αίτημα της αειφόρου ανάπτυξης είναι δυνατό να γίνει πράξη, μόνο εφόσον επιτευχθεί ριζική αλλαγή του «συμβολαίου» ανάμεσα στον άνθρωπο και στο φυσικό περιβάλλον. Ο ορθός - κατάλληλος μετασχηματισμός, για να πετύχει το σκοπό του, είναι απαραίτητο να δεσμεύει σε ηθικά κριτήρια⁷⁹ τη σχέση τόσο μεταξύ των ανθρώπων, όσο και μεταξύ ανθρώπου και φύσης.

Η αειφόρος ανάπτυξη οφείλει να προσαρμόζεται στις υπάρχουσες περιβαλλοντικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες μιας περιοχής, γι' αυτό εκφράζεται η άποψη ότι έχει αντίστοιχα τέσσερις διαστάσεις: το περιβάλλον, την οικονομία, την κοινωνία και τον πολιτισμό⁸⁰. Άλλοι επιστήμονες⁸¹ θεωρούν ως διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης την περιβαλλοντική, την οικονομική, τη θεσμική και την κοινωνική, ενώ ο Pawlowski⁸² διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους, υποστηρίζοντας ότι έχει επτά διαστάσεις, την οικονομική, την περιβαλλοντική και την κοινωνική που είναι οι πιο γνωστές, αλλά και την ηθική, την τεχνική, τη νομική και την πολιτική.

Συνοψίζοντας μπορεί να υποστηριχθεί ότι η πλειονότητα των επιστημόνων συνηγορούν στην άποψη ότι η αειφόρος ανάπτυξη έχει τρεις διαστάσεις την οικονομική, την κοινωνική και την περιβαλλοντική που περικλείουν άλλους επιμέρους τομείς για τους οποίους ορισμένοι επιστήμονες εκφράζουν την άποψη ότι αποτελούν ξεχωριστή διάστασή της. Σε κάθε περίπτωση θεωρείται πιο σωστή η προσέγγιση που υποστηρίζει ότι η αειφόρος ανάπτυξη έχει τρεις διαστάσεις την οικονομική, την κοινωνική και την

75 Danaher, M. (1998), Towards sustainable development in Japanese environmental policy – making. *Sustainable Development*, 6, pp. 101-110.

76 Δελλαδέτσιμας, Π. (1997), Η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης, ο σχεδιασμός του χώρου και η περίπτωση της Ελλάδας. *Τόπος*, 12, σ.σ. 31-53.

77 WCED (1987), *Our common future (The Brundtland Report)*. World Commission on Environment and Development. Oxford: Oxford University Press.

78 Tisdell, C. (1991), *Environmental Economics: Policies for Environmental Management and Sustainable Development*. Sydney: Elgar · Ghai, D. & Vivian, J. (1992), *Grassroots Environmental Action. People's Participation in Sustainable Development*. London: Routledge · Gough, S. (2002), Increasing the value of the environment: A “real options” metaphor for learning. *Environmental Education Research*, 8 (1), pp. 61-72 ·

Giddings, B., Hopwood, B., O' Brien, G. (2002), Environment, economy and society: fitting them together into Sustainable Development. *Sustainable Development*, 10, pp. 187-196.

79 Carvalho, G. (2001), Sustainable development: is it achievable within the existing international political economy context?. *Sustainable Development*, 9, pp. 61-73.

80 Roberts, P. & Hills, P. (2002), Sustainable Development: Analysis and policy in East and West – the cases of Hong Kong and Scotland. *Sustainable Development*, 10, pp. 117-121.

81 Spangenberg, J. (2002), Institutional sustainability indicators: an analysis of the institutions in Agenda 21 and a draft set of indicators for monitoring their effectivity. *Sustainable Development*, 10, pp. 103-115 ·

Τσαντίλης, Δ. (2003), Οι 3+1 διαστάσεις της αειφορίας, Στο: Η. Ευθυμίουπουλος & Μ. Μοδινός (επιμ.), *Οι δρόμοι της αειφορίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 41-61.

82 Pawlowski, A. (2008), How many dimensions does Sustainable Development have?. *Sustainable Development*, 16, pp. 81-90.

περιβαλλοντική, καθώς αυτές αναντίρρητα περιλαμβάνουν πλήθος άλλων θεματικών που ορισμένοι επιστήμονες θεωρούν ως διακριτές διαστάσεις της.

4. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι διαστάσεις - πυλώνες της αειφόρου ανάπτυξης

Η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί έννοια σύνθετη, πολυσχιδή, με διαστάσεις που προσεγγίζουν διάφορους τομείς θεμάτων. Για την ολιστική προσέγγιση της αειφόρου ανάπτυξης, από τη σκοπιά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πραγματοποιείται η παραδοχή, που είναι σύμφωνη με την ξενόγλωσση⁸³ και την ελληνική βιβλιογραφία⁸⁴, ότι έχει κατά κύριο λόγο τρεις διαστάσεις: την οικονομική, την περιβαλλοντική και την κοινωνική. Εκτός από αυτές τις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης υφίστανται και άλλες που περικλείονται κατά περίπτωση στις τρεις υπό μελέτη.

Βασική επιδίωξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Χωρίς την ύπαρξη ενσυναίσθησης σε οικονομικό επίπεδο δεν είναι δυνατό να γίνουν κατανοητές οι οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο «άλλος» σε επίπεδο ατόμου ή κράτους, καθώς, επίσης, η ανεργία, η χαμηλά αμοιβόμενη εργασία, τα εισοδήματα κάτω από τα όρια της φτώχειας και η αδυναμία του να ανταποκριθεί οικονομικά σε βασικές του ανάγκες. Τα παραπάνω προβλήματα που αγγίζουν την οικονομική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης δύνανται να εισέλθουν σε τροχιά επίλυσης, εφόσον υφίσταται ενσυναίσθηση μεταξύ των ανθρώπων, καθώς αυτή επιφέρει την επιθυμία και την κινητοποίησή τους, προκειμένου να βρεθούν λύσεις σε αυτά.

Παράλληλα, η ενσυναίσθηση συνεισφέρει καταλυτικά στη συνειδητοποίηση και κατανόηση των συνεπειών που επιφέρουν για τον άνθρωπο σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, τα μεγάλα περιβαλλοντικά προβλήματα, όπως: η ρύπανση των υδάτων, η διαχείριση των φυσικών πόρων, το φαινόμενο του θερμοκηπίου, η μείωση των αποθεμάτων του πόσιμου νερού, η καταστροφή της χλωρίδας και της πανίδας, τα σοβαρά ατυχήματα σε πυρηνικά εργοστάσια, βιομηχανίες χημικών προϊόντων κ.ά. Σε κάθε περίπτωση η υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος ωθεί σταδιακά πληθυσμιακές ομάδες να μετακινηθούν προς περιβαλλοντικά πιο αναβαθμισμένες περιοχές⁸⁵. Οι πληθυσμοί που μετακινούνται αποτελούνται κυρίως από ηλικιωμένους, γυναίκες και παιδιά, καθώς αυτοί είναι πιο ευάλωτοι σε τέτοιου είδους προβλήματα⁸⁶. Υπό αυτές τις συνθήκες, σημαντικό πρόβλημα θα συνεχίσουν να αντιμετωπίζουν όσοι δε θα μετακινηθούν, οι οποίοι θα βιώνουν την καθημερινή υποβάθμιση της ποιότητας

83 Tisdell, C. (1991), *Environmental Economics: Policies for Environmental Management and Sustainable Development*, Sydney: Elgar · Ghai, D., Vivian, J. (1992), *Grassroots Environmental Action. People's Participation in Sustainable Development* (Introduction of the book). London: Routledge · Gough, S. (2002), Increasing the value of the environment: A "real options" metaphor for learning. *Environmental Education Research*, 8 (1), pp. 61-72 · Giddings, B., Hopwood, B., O' Brien, G. (2002), Environment, economy and society: fitting them together into Sustainable Development. *Sustainable Development*, 10, pp. 187-196.

84 Λιαράκου, Γ. & Φλογαίτη, Ε. (2007), *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος · Φλογαίτη, Ε. (2011), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.

85 Δημητρίου, Α. (2009), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

86 Diamond, J. (2005), *Κατάρρευση. Πως οι κοινωνίες επιλέγουν να αποτύχουν ή να επιτύχουν*, Αθήνα: Κάτοπτρο.

της ζωής τους που σε ορισμένες ακραίες περιπτώσεις μπορεί να τους στερήσει ακόμα και την ίδια τους τη ζωή. Όταν κανείς θέσει τον εαυτό του στη θέση αυτού που διψά, που βιώνει τις συνέπειες της ρύπανσης των υδάτων στην ποιότητα του νερού ή ενός πυρηνικού ατυχήματος, τότε είναι αναμενόμενο ότι θα μεταβάλλει την περιβαλλοντική του συμπεριφορά προς τη σωστή κατεύθυνση. Αναμφίβολα, σωστή κατεύθυνση είναι αυτή της επίλυσης ή της σταδιακής άμβλυνσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Σε κοινωνικό επίπεδο η εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση καθιστά σαφές ότι είναι αναγκαία η υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η καταπολέμηση του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και του αναλφαριθμητισμού, ζητημάτων που ενδιαφέρουν άμεσα την αειφόρο ανάπτυξη. Σκεπτόμενος κανείς το συνάνθρωπο του, όταν καταπατούνται τα ανθρώπινα δικαιώματά του ή βιώνει το ρατσισμό και την ξενοφοβία, τότε είναι αναμενόμενο να προβληματιστεί για τον ορθό τρόπο αντιμετώπισης των άδικων πρακτικών αυτού του είδους. Επομένως, μέσω της ενσυναίσθησης αναδεικνύεται η ανάγκη για εξάλειψη ή περιορισμό αυτών των φαινομένων, καθώς και η επιθυμία να προχωρήσουμε ένα βήμα περισσότερο στην απονομή δικαιοσύνης και στην επίτευξη αλληλεγγύης, οι οποίες συνιστούν βασικές αξίες της αειφορίας⁸⁷.

Η εκπαίδευση του έθνους της αλληλεγγύης επιδιώκει την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, ώστε να αμβλύνεται η κοινωνική ανισότητα και η αδικία. Με αυτό τον τρόπο είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν προβλήματα οικονομικής φύσης, όπως: η ανεργία, η φτώχεια, η πείνα και η ανέχεια σε ατομικό και παγκόσμιο επίπεδο. Η αλληλεγγύη στις οικονομικές δυσχέρειες των συνανθρώπων μας αποτελεί το πρώτο βήμα για την επίλυση τους. Σε κάθε περίπτωση αποτελεί ιδιαίτερα ενθαρρυντικό μήνυμα ότι στον ελλαδικό χώρο, σε μια εποχή έντονης οικονομικής κρίσης, έχουν ενεργοποιηθεί τα κοινωνικά ανταντακλαστικά και εμφανίζονται προσπάθειες, μικρές ή μεγάλες, για την άμβλυνση των οικονομικών δυσκολιών των συνανθρώπων μας που βασικό στοιχείο τους είναι η αλληλεγγύη.

Τα μεγάλα περιβαλλοντικά προβλήματα αποτελεί κοινή παραδοχή ότι είναι ανέφικτο να αντιμετωπιστούν χωρίς την ύπαρξη συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των κρατών και των τοπικών κοινωνιών. Δίχως αλληλεγγύη δεν έχουν νόημα οι παγκόσμιες διασκέψεις και τα πρωτόκολλα για το περιβάλλον, καθώς δε γίνονται σεβαστά και δεν εφαρμόζονται από το σύνολο των κρατών που τα υπογράφουν, ανεξάρτητα αν αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα ή μικρότερα περιβαλλοντικά προβλήματα ή αν ευθύνονται περισσότερο ή λιγότερο για τη δημιουργία τους. Επιπροσθέτως, η αλληλεγγύη συμβάλλει στην άρση της ανεξέλεγκτης κυριαρχίας του ανθρώπου πάνω στη φύση και των σοβαρών ανισοτήτων στην εκμετάλλευση των φυσικών πόρων μεταξύ των κρατών. Η αλληλεγγύη έχει ως βάση της, την αναγνώριση του θεμελιώδους δικαιώματος του ανθρώπου να έχει ισότιμη πρόσβαση στους φυσικούς πόρους και να διαβιεί σε ένα περιβάλλον που του κατοχυρώνει το δικαίωμα στη ζωή⁸⁸.

Κανένα κοινωνικό σύνολο δε δύναται να λειτουργήσει ομαλά χωρίς την ύπαρξη αλληλεγγύης μεταξύ των μελών του, καθώς αυτή αμβλύνει την κοινωνική ανισότητα και την αδικία και αναπτύσσει σταδιακά τη συλλογική συνείδηση, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών. Μέσω της εκπαίδευσης για την αλληλεγγύη

87 Milbrath, L. W. (1989), *Envisioning a Sustainable Society. Learning Our Way Out*. Albany: Suny.

88 Φλογαίτη, Ε. (2011), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.

αναπτύσσεται ο σεβασμός και η αποδοχή του «άλλου», στοιχεία που αποτελούν προαπαιτούμενα για την ομαλή λειτουργία του κοινωνικού συνόλου.

Η εκπαίδευση για το διαπολιτισμικό σεβασμό προσεγγίζει την οικονομική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης, καθώς καθιστά σαφές ότι δε γίνεται να βρίσκεται το σύνολο των ανθρώπων στο ίδιο επίπεδο οικονομικής ευημερίας, οπότε είναι απαραίτητο να υπάρχει σεβασμός και βοήθεια προς τους οικονομικά αδύναμους λαούς για να βελτιώσουν το βιοτικό τους επίπεδο. Η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου προϋποθέτει τη λήψη μέτρων και την άσκηση πολιτικών προς αυτή την κατεύθυνση. Μέτρα και πολιτικές, όμως, που θα αποδεικνύουν την ύπαρξη πραγματικού διαπολιτισμικού σεβασμού και δε θα περιέχουν στοιχεία που θα υποτιμούν την αξιοπρέπεια και θα περιορίζουν την αυτοτέλεια των οικονομικά ασθενέστερων ανθρώπων τόσο σε ατομικό, όσο και επίπεδο λαού.

Η κοινωνική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης συνδέεται στεγανά με το διαπολιτισμικό σεβασμό. Χωρίς το διαπολιτισμικό σεβασμό είναι ανέφικτη η συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά ερεθίσματα στο ίδιο κοινωνικό σύνολο, αλλά και η συνεργασία μεταξύ των κρατών, η οποία αποτελεί το θεμέλιο λίθο για την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς αυτός συνιστά προαπαιτούμενο, προκειμένου να ενταχθούν και να δημιουργήσουν άνθρωποι με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά στο νέο κοινωνικό τους περιβάλλον είτε αυτό είναι εντός της χώρας καταγωγής τους, είτε εκτός αυτής. Ο διαπολιτισμικός σεβασμός εξασφαλίζει αρχικά το σεβασμό στον άνθρωπο και στη συνέχεια σε ό,τι αυτός πρεσβεύει σε επίπεδο αξιών και πολιτισμού.

Αναμφίβολα, ο διαπολιτισμικός σεβασμός είναι απαραίτητος για την κατανόηση θεμάτων που σχετίζονται με την περιβαλλοντική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης. Αν δεν υπάρχει διαπολιτισμικός σεβασμός δεν είναι δυνατό να κατανοήσει κανείς τους ανθρώπους του Νεπάλ που κόβουν τα δάση για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους⁸⁹, ούτε τις χώρες που παράγουν πυρηνική ενέργεια, θέτοντας σε ενδεχόμενο ατύχημα σε κίνδυνο όλο τον πλανήτη ή χρησιμοποιούν μεταλλαγμένους σπόρους για την παραγωγή αγροτικών προϊόντων. Ο διαπολιτισμικός σεβασμός συνδέεται έμμεσα με την ανοχή για ορισμένες πράξεις των «άλλων», αλλά σε καμία περίπτωση δε συνεπάγεται άκριτη αποδοχή τους. Ο σεβασμός, η κατανόηση και η συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων συνιστούν κεντρικές έννοιες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που δύνανται να προωθήσουν αξίες της αειφορίας όπως η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη και η ισότητα, ώστε να δημιουργήσουν ένα κοινωνικά αειφόρο μέλλον⁹⁰.

Η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης συνεισφέρει στην εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, ώστε να μπορέσουν οι λαοί να ανοίξουν μεταξύ τους διάλογο και να επικοινωνήσουν. Η κοινωνική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης αναφέρεται ενάντια στο ρατσισμό και στην ξενοφοβία, άρα και ενάντια στα εθνικά στερεότυπα και στις προκαταλήψεις. Η αντιμετώπιση αυτών των δύσκολων φαινομένων δημιουργεί τις προϋποθέσεις για καταπολέμηση του εθνικιστικού τρόπου σκέψης που δυσχεραίνει την επίτευξη της κοινωνικής αειφορίας.

Ασφαλώς, η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης αγγίζει σημαντικά θέματα της οικονομίας, καθώς ο αντίστοιχος τρόπος σκέψης ενδιαφέρεται και

89 Sattaur, O. (1992), Δένδρα για τους ανθρώπους στο Νεπάλ, στο Κ. Χατζημηχάλης (επιμ.), *Περιφερειακή ανάπτυξη και πολιτική. Κείμενα από τη διεθνή εμπειρία*. Αθήνα: Εξάντας, σ.σ. 126-131.

90 Φλογαίτη, Ε. (2011), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.

περιχαράκωνεται γύρω από τα οικονομικά συμφέροντα ενός κράτους, αδιαφορώντας για την οικονομική κατάσταση των άλλων λαών. Η καταπολέμηση του εθνικιστικού τρόπου σκέψης συνεισφέρει στη δημιουργία πιο υγιών οικονομικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων και των κρατών. Οι υγιείς οικονομικές σχέσεις οδηγούν μακροπρόθεσμα στην ύπαρξη ομαλότητας σε παγκόσμιο επίπεδο και στην αειφόρο ανάπτυξη.

Επιπροσθέτως, είναι άξιο αναφοράς ότι αρκετά περιβαλλοντικά προβλήματα δύνανται να επιλυθούν, υπό τον όρο να ξεπεραστεί ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης στην αντιμετώπισή τους. Η διαχείριση των υδάτων, του ορυκτού πλούτου και των φυσικών πόρων γενικότερα με εθνικιστικό τρόπο δε βοηθά στην ορθή αξιοποίησή τους και συχνά προκαλεί διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ των κρατών. Παραδείγματος χάρη η χρήση του νερού στην περιοχή των ποταμών Τίγρη και Ευφράτη, η αξιοποίηση των κοιτασμάτων πετρελαίου στην περιοχή του Ιράκ και του φυσικού αερίου στις καυκάσιες περιοχές κ.ά αποτελούν σημεία έντονων αντιπαραθέσεων, καθώς πέρα από το περιβαλλοντικό υποκρύπτεται και τεράστιο οικονομικό ενδιαφέρον. Αναμφισβήτητα, η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης συνιστά άσκηση στην κριτική σκέψη έναντι του περιβάλλοντος. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η άσκηση στην κριτική σκέψη δεν εξασφαλίζει ένα αειφόρο μέλλον με περιβαλλοντική δικαιοσύνη, αλλά συνεισφέρει για να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις προς αυτή την κατεύθυνση⁹¹.

Η κοινωνική, η οικονομική και η περιβαλλοντική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης συνδέονται με την αρχή της αναγνώρισης της ετερότητας. Ένα κοινωνικό σύνολο που αναγνωρίζει την ετερότητα, τους «διαφορετικούς» ανθρώπους είναι εφικτό να λειτουργεί ομαλά, καθώς αποκτά τεχνηέντως με έμμεσο τρόπο ομοιογένεια. Συγκεκριμένα, η αναγνώριση της ετερότητας συμβάλλει στην ομαλοποίηση και σύσφιξη των ανθρωπίνων σχέσεων και οδηγεί μακροπρόθεσμα στην αύξηση της κοινωνικής συνοχής, η οποία είναι απαραίτητη για κάθε κοινωνικό σύνολο.

Η αναγνώριση της ετερότητας προσεγγίζει την οικονομική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης, καθώς εξελισσόμενη επιφέρει το σεβασμό στην ετερότητα. Ο σεβασμός στην ετερότητα δε συνάδει με την οικονομική εκμετάλλευση του «άλλου» σε επίπεδο αμοιβής στην εργασία, ωρών απασχόλησης και δυσμενών συνθηκών εργασίας. Αποτελεί αναμφίβολα αναγνωρίσιμη πρακτική πολλών εργοδοτών η χαμηλά αμειβόμενη, ανασφάλιστη και πέρα του οκταώρου εργασία, ειδικότερα όταν απασχολούν αλλοδαπούς εργαζομένους. Αυτή η πρακτική παύει να υφίσταται, όταν υπάρχει πραγματική αναγνώριση και κατ' επέκταση σεβασμός της ετερότητας.

Η περιβαλλοντική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης συνδέεται με την αναγνώριση της ετερότητας και την ανεκτικότητα σε αυτή. Η ανεκτικότητα μπορεί να συνεισφέρει, ώστε η περιβαλλοντική κρίση να αντιμετωπιστεί μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες και το διάλογο χωρίς καταναγκασμούς⁹². Γι' αυτό γίνεται κατανοητή και εν μέρει αποδεκτή η καταστροφή των δασών σε συγκεκριμένες περιοχές του πλανήτη, η παραγωγή πυρηνικής ενέργειας, η μόλυνση των υδάτων, η κατασπατάληση των φυσικών πόρων κ.ά. Μέσω της αναγνώρισης της ετερότητας συνειδητοποιεί κανείς ότι δε λειτουργούν οι άνθρωποι και τα κράτη στο σύνολό τους με τον ίδιο τρόπο, κατανοεί και δείχνει ανοχή στη συμπεριφορά τους και προσπαθεί να δημιουργήσει τις

91 Φλογαΐτη, Ε. (2011), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.

92 Φλογαΐτη, Ε. (2011), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.

απαραίτητες συνθήκες για επίλυση των προβλημάτων. Η ανεκτικότητα συνδέεται με την αναγνώριση και το σεβασμό της διαφορετικότητας των ανθρώπων, των κοινωνιών και των πολιτισμών και επιδιώκει τη συνεργασία ως μέσο για την από κοινού εξεύρεση ισότιμων λύσεων στα περιβαλλοντικά προβλήματα⁹³.

Η κοινωνική συνοχή αποτελεί ζητούμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συνιστά προαπαιτούμενο και για τις τρεις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, η κοινωνική συνοχή διεμβολίζει την κοινωνική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης, καθώς συνεισφέρει στην ομαλή λειτουργία του κοινωνικού συνόλου, δημιουργώντας συνεκτικούς δεσμούς μεταξύ των ανθρώπων και μειώνοντας τις μεταξύ τους αντιπαραθέσεις. Η μείωση των κοινωνικών αντιπαραθέσεων αποτελεί αναγκαιότητα για την οικοδόμηση της κοινωνικής συνοχής.

Παράλληλα, η ύπαρξη κοινωνικής συνοχής συμβάλλει στη μείωση των οικονομικών ανισοτήτων και στη δικαιότερη κατανομή του πλούτου. Η άμβλυνση των οικονομικών ανισοτήτων και η δικαιότερη κατανομή του πλούτου αποτελεί διαρκές αίτημα των οικονομικά ασθενέστερων. Η ανισοκατανομή του πλούτου αποτελεί στοιχείο αποσύνθεσης της συνοχής του κοινωνικού συνόλου, καθώς προκαλεί προστριβές στρέφοντας τη μία κοινωνική ομάδα εναντίον της άλλης.

Σε περιβαλλοντικό επίπεδο η κοινωνική συνοχή, επεκτεινόμενη σε επίπεδο κρατών, επιδρά καταλυτικά στην ορθολογική κατανομή των πόρων και στην αντιμετώπιση σοβαρών περιβαλλοντικών προβλημάτων. Είναι απαραίτητο να υπάρχει ισορροπία στην κατανάλωση των φυσικών πόρων και ορθολογική αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, καθώς σε διαφορετική περίπτωση αυτά διογκώνονται και προκαλούνται αναταραχές, σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, οι οποίες διαταράσσουν την κοινωνική συνοχή και τις σχέσεις μεταξύ των κρατών.

Η αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αναφέρεται στην ισότητα αγγίζει και τις τρεις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης. Η ισότητα είναι απαραίτητη σε οικονομικό επίπεδο για να μπορεί να λειτουργήσει αειφόρα η οικονομία. Προφανώς, η ισότητα δε συνεπάγεται ίσα εισοδήματα για όλους, ούτε ίδιο βιοτικό επίπεδο, αλλά είναι συνδεδεμένη με ένα ελάχιστο, εξασφαλισμένο επίπεδο ζωής που διασφαλίζεται από μια ικανοποιητικά αμοιβόμενη και μόνιμη εργασία, από δίκαιη φορολόγηση και από κατοχυρωμένα εργασιακά δικαιώματα. Σημαντικό στοιχείο για την οικονομική αειφορία συνιστά το δίκαιο εμπόριο. Το δίκαιο εμπόριο συνδέεται άμεσα με την αρχή της ισότητας και αφορά τόσο την τιμή αγοράς των προϊόντων, όσο και την πρόσβαση σε αυτά.

Η κοινωνική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης βρίσκει εφαρμογή στην τήρηση των νόμων, στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στην καταπολέμηση των διακρίσεων, στην παροχή υπηρεσιών πρόνοιας και στην ικανοποίηση του αισθήματος της ασφάλειας. Χωρίς αυτά οι κοινωνικά αδύναμοι υφίστανται καταπίεση, δυσκολεύει η καθημερινότητά τους, οδηγούνται στην κοινωνική περιθωριοποίηση, δε βιώνουν το αίσθημα της ισότητας, οπότε δεν υφίσταται αειφόρος ανάπτυξη.

Από την άλλη, η ισότητα στο επίπεδο της περιβαλλοντικής διάστασης της αειφόρου ανάπτυξης αφορά την ανάγκη για ίση πρόσβαση σε φυσικούς πόρους (πχ νερό), για επαφή με τη φύση (πχ πρόσβαση στα δάση, στις δημόσιες παραλίες)

93 Goffin, L. (1997), *L'education relative a l'environnement, un defi pour le 21^e siecle. Papier de rference: Forum Planet 'Ere, Montrial, 6 – 10 Novembre 1997.*

και στην κατανάλωση του ορυκτού πλούτου και των μη ανανεώσιμων φυσικών πόρων. Εάν υφίστανται αποκλεισμοί ή περιορισμοί (πχ σε πόσιμο νερό) δεν μπορεί κανείς να συζητά για ισότητα και για αειφόρο ανάπτυξη. Παρόλο που τα παραπάνω θεωρούνται για τους περισσότερους αυτονόητα, σημαντικό τμήμα του πληθυσμού τόσο στον ελλαδικό χώρο, όσο και ευρύτερα βιώνει αντίστοιχες μορφές άνισης μεταχείρισης, οι οποίες πρέπει να εξαλειφθούν άμεσα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει τη δικαιοσύνη, η οποία εμβολίζει και τις τρεις υπό μελέτη διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, δικαιοσύνη απαιτείται για την απρόσκοπτη λειτουργία της οικονομίας, για τη θέσπιση υγιών σχέσεων μεταξύ εργαζομένου και εργοδότη και για την κατανομή του πλούτου. Υπάρχει πληθώρα παραδειγμάτων που αποδεικνύουν ότι δεν υφίσταται δικαιοσύνη στους αντίστοιχους τομείς. Ειδικά, όσον αφορά τις σχέσεις εργοδότη και εργαζόμενου, ο τελευταίος βρίσκεται συχνά στη δύσκολη θέση να αποδέχεται καταφανώς άδικες πρακτικές και συμπεριφορές απέναντί του, προκειμένου να διασφαλίσει την εργασιακή του θέση και ένα ελάχιστο εισόδημα από αυτή.

Σε κοινωνικό επίπεδο η ύπαρξη δικαιοσύνης εξασφαλίζει την ομαλή λειτουργία του κοινωνικού συνόλου, υγιείς σχέσεις μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών ομάδων, κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και σεβασμό μεταξύ των ανθρώπων. Η ύπαρξη πραγματικής δικαιοσύνης σε επίπεδο κοινωνικού συνόλου και η βίωση του αντίστοιχου συναισθήματος επιφέρει κοινωνική ειρήνη, ομαλότητα και αυξάνει την κοινωνική συνοχή.

Όσον αφορά την περιβαλλοντική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης αυτή συνδέεται με τη δικαιοσύνη ως προς τα περιβαλλοντικά ανθρώπινα δικαιώματα που δεν πρέπει να περιορίζονται⁹⁴. Σε περιπτώσεις όπου υφίσταται καταφανής καταπάτηση των περιβαλλοντικών δικαιωμάτων του ανθρώπου (πχ Ασωπός ποταμός) η δικαιοσύνη τόσο ως θεσμός, όσο και ως λειτουργία οφείλει να επιτελεί το ρόλο της και να επεμβαίνει άμεσα προστατεύοντας τον άνθρωπο και το περιβάλλον. Έλλειψη δικαιοσύνης σε περιβαλλοντικά ζητήματα μπορεί να προκαλέσει σε σύντομο χρονικό διάστημα αναταραχές και προβλήματα σε περιβαλλοντικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο.

Ανακεφαλαιώνοντας, συμπεραίνει κανείς ότι μεταξύ των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης υφίσταται σημαντική και συχνά άρρηκτη σύνδεση. Η σύνδεση αυτή αφορά ευρύτερες κοινωνικές και πανανθρώπινες αξίες όπως: η ισότητα, η δικαιοσύνη, η κοινωνική συνοχή, η αλληλεγγύη⁹⁵ κ.ά.

5. Μελέτη περίπτωσης: Η περιοχή “Σκουριές” στη Χαλκιδική

Η περιοχή “Σκουριές” στη Χαλκιδική αποτελεί χαρακτηριστική περίπτωση, στην οποία βρίσκουν εφαρμογή όσα αναλύθηκαν στην προηγούμενη ενότητα αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη. Η περιοχή των Σκουριών έχει γίνει γνωστή πανελλαδικά εξαιτίας των αντιδράσεων για την επένδυση σε μεταλλεία χρυσού. Συγκεκριμένα, οι κάτοικοι της περιοχής χωρίστηκαν σε δύο αντιμαχόμενες πλευρές: Σε

94 Sachs, W. (2004), Environment and Human Rights. *Development*, 47 (1), pp. 42-49.

95 Μπάκας, Θ. (2003), Οι κοινωνικές αξίες στο σύγχρονο Δημοτικό σχολείο μέσα από τα βιβλία «Η Γλώσσα μου» της Ε΄ Δημοτικού. Στο Ε. Κουτσουβάνου (επιμ.) (2003). *Γνώσεις, Αξίες και Δεξιότητες στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ, Αθήνα, σ.σ. 453-463.

αυτούς που είναι υπέρ της επένδυσης και της λειτουργίας των μεταλλείων και σε αυτούς που εναντιώνονται σε αυτή. Οι υπερασπιστές της επένδυσης υποστηρίζουν ότι θα δημιουργηθούν θέσεις εργασίας με ικανοποιητικές μισθολογικές απολαβές που θα συνεισφέρουν στη μείωση της ανεργίας και της φτώχειας στην περιοχή, στην τόνωση της τοπικής και εθνικής οικονομίας, χωρίς επιβάρυνση του περιβάλλοντος, καθώς υποστηρίζεται ότι η εταιρεία που εκμεταλλεύεται τα ορυχεία θα λάβει όλα τα απαραίτητα μέτρα προστασίας, ενώ παράλληλα, θα περιοριστεί το μεταναστευτικό ρεύμα, κυρίως νέων ανθρώπων, προς αναζήτηση εργασίας.

Όσοι τάσσονται ενάντια στη λειτουργία των μεταλλείων χρυσού έχουν παντελή έλλειψη εμπιστοσύνης στην απόφαση έγκρισης των περιβαλλοντικών όρων λειτουργίας τους, καθώς και στους μηχανισμούς περιβαλλοντικής επιθεώρησης και ελέγχου, εξαιτίας παλαιότερων ανοιχτών περιβαλλοντικών πληγών στην περιοχή. Συγχρόνως, περιβαλλοντικές οργανώσεις και επιστημονικοί φορείς εκφράζουν σοβαρές επιφυλάξεις, επιστημονικά τεκμηριωμένες, για τη λειτουργία των μεταλλείων, ενώ προβλέπουν καταστροφή της χλωρίδας και της πανίδας, υποβάθμιση των υδατικών πόρων και εν τέλει μια ρυπογόνο οικονομική δραστηριότητα που υπονομεύει το μέλλον της περιοχής μακροχρόνια. Ως προς τις νέες θέσεις εργασίας υποστηρίζεται ότι αυτές θα έχουν διάρκεια, περίπου δέκα ετών, όση η μεταλλευτική περίοδος, ενώ στη συνέχεια δε θα υπάρξει καμία εξασφάλιση για τους εργαζόμενους. Επιπλέον, εκτιμούν ότι μεσομακροπρόθεσμα θα υπάρξει μετακίνηση τμήματος του πληθυσμού λόγω της υποβάθμισης του φυσικού περιβάλλοντος.

Η παραπάνω διάσταση απόψεων δημιούργησε κοινωνικό και περιβαλλοντικό αδιέξοδο, καθώς η διαδικασία της περιβαλλοντικής αδειοδότησης προκάλεσε αμφιλογίες και δεν είχε την απαιτούμενη κοινωνική νομιμοποίηση με αποτέλεσμα να προκληθούν κοινωνικές εντάσεις, βίαιες συγκρούσεις των κατοίκων με την αστυνομία, αλλά και μεταξύ τους, καθώς και συλλήψεις κατοίκων για τις αντιδράσεις τους στην έναρξη της υλοτόμησης του δάσους στις Σκουριές. Γεννάται, επομένως, το ερώτημα: Πώς θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην επίλυση των προβλημάτων της περιοχής η αειφόρος ανάπτυξη και η διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Η κοινωνική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης αναφέρεται στη διαμόρφωση συναινέσεων και στην επίλυση διαφορών, ενώ η περιβαλλοντική προσεγγίζει ζητήματα, όπως οι φυσικοί πόροι, το εύθραυστο του φυσικού περιβάλλοντος και η επίδραση των ανθρωπίνων αποφάσεων και πράξεων σε αυτό, ενώ η οικονομική διάσταση προτάσσει την ευαισθητοποίηση αναφορικά με τα όρια της οικονομικής μεγέθυνσης και τις επιπτώσεις της στην κοινωνία και στο περιβάλλον⁹⁶. Τα παραπάνω αποτελούν αναγκαίες συνθήκες και ζητούμενα για την επίλυση των διαφορών που υφίστανται μεταξύ των κατοίκων στην περιοχή των Σκουριών. Αν είχαν διασφαλιστεί οι συγκεκριμένες συνθήκες δε θα διαμορφώνονταν η παρούσα κατάσταση στις Σκουριές.

Από την πλευρά της η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, η οποία έχει διαταραχθεί σημαντικά στην περιοχή των Σκουριών, εξαιτίας της έλλειψης εμπιστοσύνης των κατοίκων στη ακριβοδικία του θεσμού της δικαιοσύνης και στις πρακτικές που θα ακολουθήσει η εταιρεία που θα εκμεταλλευτεί τα μεταλλεία. Μεταξύ των αντιμαχόμενων πλευρών δεν υφίσταται ενσυναίσθηση,

96 Unesco (2005), UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. International Implementation Scheme. Draft. Paris: Unesco.

καθώς προσεγγίζουν αμφοτέρως από διαφορετική οπτική τη συγκεκριμένη κατάσταση και δεσμεύονται από διαφορετικές σκοπεύσεις. Η μία πλευρά κινείται με γνώμονα την απασχόληση και τον περιορισμό της φτώχειας, ενώ η άλλη την προστασία του περιβάλλοντος, τη διαφύλαξη των περιβαλλοντικών δικαιωμάτων και τη διασφάλιση των φυσικών πόρων για τις επόμενες γενιές. Συγχρόνως, έχει απολεσθεί το αίσθημα της ισότητας και η αλληλεγγύη μεταξύ των κατοίκων σε οικονομικό και περιβαλλοντικό επίπεδο για την παρούσα, αλλά και τις επόμενες γενιές. Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα περιόριζε σημαντικά τα παραπάνω αρνητικά φαινόμενα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη συνεισφέρουν να αποκτήσει ο μαθητής γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που αποσκοπούν στο σεβασμό του ανθρώπου και του περιβάλλοντος. Έχοντας ως δεδομένο ότι ο κοινωνικοπολιτισμικός χώρος στον οποίο ζει και αναπτύσσεται ο άνθρωπος συνιστά τμήμα ενός ευρύτερου οικοσυστήματος⁹⁷, αυτές οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις αποτελούν τον πυλώνα στον οποίο θα στηρίζονταν η αναζήτηση εφικτών και αειφόρων λύσεων στην περιοχή των Σκουριών. Η ύπαρξη ενσυναίσθησης θα βοηθούσε τη μία πλευρά να κατανοήσει τα κίνητρα της στάσης της άλλης, προσπορίζοντας την ελάχιστη δυνατή συναίνεση και τους αναγκαίους κοινούς τόπους περί του πρακτέου. Έτσι θα διασφαλιζόταν η κοινωνική συνοχή, ενώ παράλληλα, θα αναζητούνταν από κοινού λύσεις που θα εγγυόταν σε μεγαλύτερο βαθμό την προστασία του περιβάλλοντος, τη δημιουργία θέσεων εργασίας και την ισόκυρη πρόσβαση των επόμενων γενεών στους φυσικούς πόρους. Για την εύρεση αυτών των λύσεων θα ήταν απαραίτητη η δημιουργία ενός δικτύου αλληλεγγύης μεταξύ των κατοίκων κυρίως σε οικονομικό επίπεδο, ώστε να αμβλυνθούν οι συνέπειες της ανεργίας και της συνεπαγόμενης φτώχειας, οι οποίες ωθούν στη λήψη αποφάσεων, υπό καθεστώς πίεσης, με βραχυπρόθεσμο και όχι μακροπρόθεσμο ορίζοντα.

Εν κατακλείδι η περιοχή των Σκουριών συνιστά το ιδανικότερο παράδειγμα στον ελλαδικό χώρο για τις δυνατότητες από κοινού συνεισφοράς της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην επίλυση σύγχρονων σημαντικών προβλημάτων με τοπικό, αλλά και εθνικό χαρακτήρα.

6. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η ολιστική προσέγγιση της αειφόρου ανάπτυξης από την οπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από όσα αναλύθηκαν παραπάνω προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα. Αρχικά, δύναται να συμπεράνει κανείς ότι υφίσταται σημαντική σύνδεση ανάμεσα στην αειφόρο ανάπτυξη και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Εν συνεχεία διαπιστώνεται ότι πεδία κοινής δράσης για τις δύο θεματικές αποτελούν ζητήματα αιχμής για την οικονομία, την κοινωνία και το περιβάλλον όπως: η φτώχεια, η ανεργία, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κ.ά, που αποβλέπουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου και στην ομαλή λειτουργία του κοινωνικού συνόλου. Παράλληλα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η αειφόρος ανάπτυξη επιδιώκουν την επαναφορά κοινωνικών αξιών που τείνουν να εκλείψουν όπως η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, η ισότητα, η κοινωνική συνοχή κ.ά.

⁹⁷ Μάγος, Κ. (2005), Από τους πλανήτες στη γειτονιά μας. Όταν η περιβαλλοντική συναντά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα σ' ένα σχέδιο εργασίας. Στο Α. Γεωργόπουλος (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 171-188.

Η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε για την περιοχή των Σκουριών ανέδειξε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη δύνανται να συμβάλουν στην επίλυση σημαντικών προβλημάτων όχι μόνο σε θεωρητικό, αλλά και σε πρακτικό επίπεδο προλαμβάνοντας τη δημιουργία αντιπαραθέσεων και συνεισφέροντας στην υιοθέτηση δίκαιων και αειφόρων λύσεων.

Για να γίνουν πράξη οι επιδιώξεις της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προτείνεται αυτές να εισέλθουν με εμφανή, οργανωμένο και συντονισμένο τρόπο στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της πραγματοποίησης μιας αντίστοιχης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η είσοδος αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε μέσω της δημιουργίας αντίστοιχων αυτόνομων γνωστικών αντικειμένων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αν και κάτι τέτοιο δεν έχει υιοθετηθεί διεθνώς⁹⁸, είτε μέσω των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων όπως η περιβαλλοντική εκπαίδευση και η αγωγή υγείας, που έχουν αντίστοιχα πεδία δράσης. Επίσης, ωφέλιμη θα ήταν η αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων, κυρίως των λεγόμενων κοινωνικών μαθημάτων, προς αυτή την κατεύθυνση.

Για να υπάρξουν, όμως, τα προσδοκώμενα οφέλη απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η μεθοδική και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις αντίστοιχες θεματικές. Η απουσία ουσιαστικής επιμόρφωσης καθιστά δυσχερή ή και ανέφικτη την ευώδοση οποιασδήποτε πολιτικής, ενώ ταυτόχρονα αποφέρει πενιχρά αποτελέσματα σε μαθησιακό και κατ' επέκταση κοινωνικό επίπεδο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Brunel, S. (2007), *Η Βιώσιμη Ανάπτυξη*, (μτφρ.) Γ. Γεωργάτος. Αθήνα: Βήμα γνώση.
- Diamond, J. (2005), *Κατάρρευση. Πως οι κοινωνίες επιλέγουν να αποτύχουν ή να επιτύχουν*, (μτφρ.) Α. Μπαματζόγλου. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Rachels, J. (2010), *Στοιχεία ηθικής φιλοσοφίας*, (μτφρ.) Σ. Νικολαΐδου & Β. Σακελλαρίου. Αθήνα: Οκτώ.
- Sattaur, O. (1992), Δένδρα για τους ανθρώπους στο Νεπάλ. Στο: Κ. Χατζημιχάλης (επιμ.), *Περιφερειακή ανάπτυξη και πολιτική. Κείμενα από τη διεθνή εμπειρία*. Αθήνα: Εξάντας, 126-131.
- Γκόβαρης, Χ. (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δελλαδέτσιμας, Π. (1997), Η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης, ο σχεδιασμός του χώρου και η περίπτωση της Ελλάδας. *Τόπος*, 12, 31-53.
- Δημητρίου, Α. (2009), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε. (2007), *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Μάγος, Κ. (2005), Από τους πλανήτες στη γειτονιά μας. Όταν η περιβαλλοντική

98 Νικολάου, Γ. (2007), Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. Στο συνέδριο «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», 17-20 Μαΐου 2007, Ιωάννινα: ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σ.σ. 1173-1185.

- συναντά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα σ' ένα σχέδιο εργασίας. Στο Α. Γεωργόπουλος (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg, 171-188.
- Μπάκας, Θ. (2003), Οι κοινωνικές αξίες στο σύγχρονο Δημοτικό σχολείο μέσα από τα βιβλία «Η Γλώσσα μου» της Ε' Δημοτικού. Στο Ε. Κουτσουβάνου (επιμ.), *Γνώσεις, Αξίες και Δεξιότητες στη σύγχρονη εκπαίδευση. Πρακτικά 2^ο Πανελληνίου συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ*. Αθήνα, 453-463.
- Νικολάου, Γ. (2007), Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. Στο συνέδριο «*Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*», 17-20 Μαΐου 2007, Ιωάννινα: ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 1173-1185.
- Σαρτζετάκης, Ε. & Παπανδρέου, Α. (2002), Βιώσιμη ανάπτυξη: Οικονομική επιστήμη και Διεθνές Θεσμικό Πλαίσιο. *Αγορά Χωρίς Σύνορα*, 8 (2), 103-117.
- Τσαντίλης, Δ. (2003), Οι 3+1 διαστάσεις της αειφορίας. Στο: Η. Ευθυμιόπουλος & Μ. Μοδινόγ (επιμ.), *Οι δρόμοι της αειφορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 41-61.
- Φλογαίτη, Ε. (2011), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.

Ξενόγλωσση

- Batelaan, P. & Van Hoof, C. (1996), Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (3), 5-16.
- Blowers, A. (1993), The Time for Change, In: A. Blowers (ed.), *Planning for a Sustainable Development, Town and Country Planning Association*, London: Earthscan Publication, 1-18.
- Carvalho, G. (2001), Sustainable development: is it achievable within the existing international political economy context?. *Sustainable Development*, 9, 61-73.
- Danaher, M. (1998), Towards sustainable development in Japanese environmental policy – making. *Sustainable Development*, 6, 101-110.
- Essinger, H. (1988), Interkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung. In: G. Pommerin (Hrsg.), *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*. Frankfurt, 58 – 72.
- Essinger, H. (1990), Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. *Die Bruecke*, 52, 22-31.
- Ghai, D. & Vivian, J. (1992), *Grassroots Environmental Action. People's Participation in Sustainable Development*. London: Routledge.
- Giddings, B., Hopwood, B., O' Brien, G. (2002), Environment, economy and society: fitting them together into Sustainable Development. *Sustainable Development*, 10, 187-196.
- Goffin, L. (1997), *L'education relative a l'environnement, un défi pour le 21^e siècle. Papier de référence: Forum Planet 'Ere*, Montréal, 6 – 10 Novembre 1997.
- Gough, S. (2002), Increasing the value of the environment: A “real options” metaphor for learning. *Environmental Education Research*, 8 (1), 61-72.
- Hoffman, M. L. (1989), Empathy and Prosocial Activism, In: N. Eisenberg, J. Reykowski, E. Staub (ed.), *Social and Moral Values – Individual and Societal Perspectives*,

- New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 65-85.
- Milbrath, L. W. (1989), *Envisioning a Sustainable Society. Learning Our Way Out*. Albany: Suny.
- Pawlowski, A. (2008), How many dimensions does Sustainable Development have?. *Sustainable Development*, 16, 81-90.
- Roberts, P. & Hills, P. (2002), Sustainable Development: Analysis and policy in East and West – the cases of Hong Kong and Scotland. *Sustainable Development*, 10, 117-121.
- Sachs, W. (2004), Environment and Human Rights. *Development*, 47 (1), 42-49.
- Spangenberg, J. (2002), Institutional sustainability indicators: an analysis of the institutions in Agenda 21 and a draft set of indicators for monitoring their effectivity. *Sustainable Development*, 10, 103-115.
- Taylor, S., Peplau, L. A, Sears, D. (1994), *Social Psychology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Tisdell, C. (1991), *Environmental Economics: Policies for Environmental Management and Sustainable Development*. Sydney: Elgar.
- Unesco (2005), *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. International Implementation Scheme*. Draft. Paris: Unesco.
- WCED (1987), *Our common future (The Brundtland Report)*. World Commission on Environment and Development. Oxford: Oxford University Press.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο Γιώργος Καδιγιαννόπουλος εργάζεται ως καθηγητής Οικιακής Οικονομίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού στη *Βιώσιμη Ανάπτυξη* με ειδίκευση σε θέματα *Αγωγής Καταναλωτή* και διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει υπάρξει υπότροφος της Εργατικής Εστίας, του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών και του Ιδρύματος Χαροκόπου – Πετρούτση. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζονται σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αειφόρου ανάπτυξης, αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, οικιακής οικονομίας και νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Εργασίες του έχουν δημοσιευθεί σε πανελλήνια και διεθνή συνέδρια.

Κολοβός Χρήστος Θωμά Ράλια

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και τις μορφές αποτελεσματικής επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας

Περίληψη

Το θέμα που απασχολεί την παρούσα έρευνα είναι η επικοινωνία της ελληνικής σχολικής μονάδας με τους γονείς των μαθητών της και πώς αυτή επιδρά στις σχέσεις των δυο αυτών θεσμών (σχολείο-οικογένεια). Διερευνάται το κατά πόσο η σχολική μονάδα χρησιμοποιεί την επικοινωνία αυτή, τι την ευνοεί αλλά και τι τη δυσχεραίνει, ποιες μορφές παίρνει και ποια διάθεση υπάρχει στους εκπαιδευτικούς, ώστε αυτή να έχει αμφίδρομη πορεία και ουσιαστικό αποτέλεσμα. Αναμένουμε ότι και τα πρόσωπα που συγκεκριμενοποιούν αυτούς τους δύο θεσμούς, εκπαιδευτικοί και γονείς, θα βρίσκονται σε συνεχή συνεργασία και αμοιβαία ανατροφοδότηση, λειτουργώντας ως «συγκοινωνούντα δοχεία» εμπειριών και στόχων.

Abstract

This study examines the communication that exists between parents and personnel in Greek schools and how this type of communication affects the relationships between them. We investigate whether the school personnel uses this communication, whether there are any difficulties or conveniences, what are its types and last but not least, whether the school personnel has a positive attitude towards this communication in order to be meaningful and effective. We expect that parents and teachers will be in constant cooperation and mutual feedback, acting as “communication vessels” of experiences and goals.

Εισαγωγή

Το σχολείο, ως θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας, αντανακλά την ίδια την ιδεολογία της, και είναι ένα σύστημα ανοικτό, γιατί υπάρχει και λειτουργεί μέσα σ' ένα ευρύτερο περιβάλλον. Ως ανοικτό σύστημα δέχεται την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος και εν συνεχεία ασκεί τη δική του επίδραση πάνω σε αυτό. Εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (διευθυντής, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς), ως επιμέρους υποσυστήματα, βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, η οποία διέπεται από ένα σύνολο κανόνων και αξιών¹.

Επίσης, το σχολείο θεωρείται ως ο κατεξοχήν κοινωνικοποιητικός φορέας του ατόμου, καθώς αναλαμβάνει να το εφοδιάσει με δεξιότητες, οι οποίες θα το καταστήσουν ικανό και λειτουργικό μέλος της κοινωνίας. Προκειμένου λοιπόν το σχολείο να εκπληρώνει το σκοπό αυτό, οφείλει να ακολουθεί τις κοινωνικές εξελίξεις, να προσαρμόζεται στα νέα κοινωνικά δεδομένα και να αναθεωρεί το αναλυτικό του πρόγραμμα, σύμφωνα με τις εκάστοτε κοινωνικές ανάγκες.

Στις μέρες μας, η παραδοχή ότι η εκπαίδευση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της οικονομικής, κοινωνικής και ανθρώπινης ανάπτυξης και προόδου είναι κοινή, γι' αυτό ακριβώς το λόγο εντείνεται και ο προβληματισμός για τις προοπτικές και την ποιότητα της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως συντηρητικός θεσμός, πολλές φορές αντιστέκεται στις αλλαγές. Η υλοποίηση και η αποδοχή της αλλαγής του σχολείου απαιτεί όχι μόνο πολλές και ποικίλες συντονισμένες δράσεις και θεσμικές αλλαγές, αλλά χρόνο και χρήμα. Ωστόσο, τα ελληνικά σχολεία οφείλουν «να επανακαθορίσουν τους στόχους τους, να διευρύνουν τα πεδία δράσης τους και να ανανεώσουν τις πρακτικές, τις μεθόδους, αλλά και τη φιλοσοφία τους, εγκαταλείποντας παραδοσιακές αντιλήψεις και παρωχημένες στρατηγικές δράσης»², προκειμένου αυτά να καταστούν ικανά να προετοιμάσουν πολίτες που θα μπορούν να αντεπεξέλθουν στο διεθνή ανταγωνισμό.

Τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται ότι δυο θεσμοί της κοινωνίας που μέχρι το πρόσφατο παρελθόν υπήρχαν και λειτουργούσαν σχεδόν ανεξάρτητα – η οικογένεια και το σχολείο – αρχίζουν να προσεγγίζουν ο ένας τον άλλον, αντιλαμβανόμενοι τον κοινό τους στόχο: την αγωγή του παιδιού, όχι όμως, με τη στενή έννοια της παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά με την ευρύτερη έννοια της κοινωνικοποίησης. Επίσης, στις μέρες μας διακηρύσσεται από τους παιδαγωγούς ότι, δεν μπορεί να είναι αρκετά αποτελεσματική οποιαδήποτε αγωγή προσφέρει το σχολείο χωρίς τη συμπαράσταση της οικογένειας.

1. Ορίζοντας την επικοινωνία

Επικοινωνία είναι η διαδικασία κατά την οποία ανταλλάσσουν μηνύματα (με τη χρήση συμβόλων, ήχων ή χειρονομιών) και πληροφορίες τουλάχιστον δύο άτομα, ο πομπός (ο οποίος αποστέλλει το μήνυμα) και ο δέκτης (ο οποίος λαμβάνει το

1 Πασιαρδής, Π. και Πασιαρδή, Γ. (2000), *Αποτελεσματικά Σχολεία, Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός

2 Δάρρα, Μ. (2002), Η βελτίωση της ποιότητας: Νέα πρόκληση και προοπτική για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.) (2002), *Η εκπαίδευση απέναντι στις του 21^{ου} αιώνα. Νέες οριζόντιες και προοπτικές*, επιμέλεια. Αθήνα: Λιβάνη, σ.σ. 182.

μήνυμα) και αλληλεπιδρούν σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες, αναπτύσσοντας μια κοινωνική σχέση. Κάθε επικοινωνιακή συμπεριφορά είναι μοναδική, ενώ επηρεάζεται από ενδογενείς αλλά και εξωγενείς παράγοντες (ηλικία, φύλο, αντιλήψεις πομπού και δέκτη, συνθήκες εργασίας κ.α.)^{3,4}.

Βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη ουσιαστικής και επιτυχημένης επικοινωνίας είναι: η ύπαρξη πομπού και δέκτη, η ύπαρξη ενός μηνύματος με καθορισμένο περιεχόμενο και σκοπό, ο συγκεκριμένος χώρος και ο χρόνος αλληλεπίδρασης των επικοινωνούντων και η ανατροφοδότηση. Για να υπάρξει επιτυχία στην επικοινωνία πρέπει οι επικοινωνούντες να έχουν έναν κοινό κώδικα, ώστε το μήνυμα που αποστέλλει ο πομπός να συμφωνήσει με αυτό που αντιλαμβάνεται ο δέκτης^{5,6}.

Η επικοινωνία ενδέχεται να είναι μονόδρομη ή αμφίδρομη. Στη μονόδρομη επικοινωνία ο πομπός μεταβιβάζει το μήνυμα προς κάποιο δέκτη, χωρίς να αναμένει ανταπόκριση. Αντίθετα, η αμφίδρομη επικοινωνία βασίζεται στην ανατροφοδότηση, καθώς τα μηνύματα που αποστέλλονται αποκωδικοποιούνται από έναν ή περισσότερους δέκτες. Τα μηνύματα του πομπού πρέπει να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα και να προσαρμόζονται στο νοητικό και γλωσσικό επίπεδο του δέκτη. Η αντιστροφή ρόλων, η αποκωδικοποίηση, η ανατροφοδότηση και η επανάδραση είναι τα βασικά στοιχεία της επιτυχούς αμφίδρομης επικοινωνίας⁷.

Κατά τη διαδικασία όμως της επικοινωνίας ενδέχεται να παρουσιαστούν εμπόδια τα οποία επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της. Αυτά είναι πιθανόν να οφείλονται στην έλλειψη ικανοτήτων των επικοινωνούντων, την διάθεση-προθυμία τους και στις δύσκολες συνθήκες κατά τις οποίες μεταδίδεται το μήνυμα⁸.

2. Η αναγκαιότητα της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας

Εύλογα τίθεται το ερώτημα αν η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας είναι αναγκαία ή όχι. Πρέπει ο γονέας να ενσωματώνεται στο σχολείο ως συνεργάτης ή να περιορίζεται στον παραδοσιακό ρόλο της μεταφοράς των παιδιών από και προς το σχολείο; Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, άλλοι θεωρούν ότι το επαγγελματικό τους status διακυβεύεται αν οι γονείς εμπλακούν σε δραστηριότητες που τυπικά ανήκουν στη δική τους δικαιοδοσία, ενώ άλλοι εξαρτούν την επιτυχία του έργου τους και από τη συμμετοχή των γονέων. Οι απόψεις δίστανται και απορρέουν από δύο αντιτιθέμενες θεωρίες για τις σχέσεις σχολείου - οικογένειας.

Η ανάγκη της επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια είναι νομικά

3 Σταμάτης, Π.Ι., *Παιδαγωγική επικοινωνία: το παράδειγμα της απτικής συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο*. Στο <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15262#page/1/mode/2up> (Προσπελάστηκε 24/8/2014).

4 Σταμάτης, Π.Ι., *Η παιδαγωγική επικοινωνία στη νεοελληνική λογοτεχνία: παράδειγμα από τον Ιωάννη Κονδύλλακη*. Στο <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/stamatis.htm> (προσπελάστηκε 23/08/2014).

5 Σταμάτης, Π.Ι. (2003), Προϋποθέσεις επιτυχίας κάθε επικοινωνιακής διαδικασίας. *Νέα της ipa* (international police association), том.77, σ.σ. 18-20.

6 Δημητριάδης, Δ. & Μιχιάτης, Σ. (2007), *Επικοινωνία και επίλυση συγκρούσεων*. Αθήνα: ΕΚΔΔΑ-ΙΝΕΠ, σ.σ. 1-9.

7 Ρεζ, Γ. & Βαρσαμίδου, Α., Η έννοια της επικοινωνίας-Επικοινωνία στη σχολική μονάδα. Στο http://www.simotas.org/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=169&catid=68&Itemid=37 (Προσπελάστηκε, 24/08/2014)

8 Σαΐτης, Χ. (2007), Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Σαΐτης, 239-255.

κατοχυρωμένη. Οι Νόμοι 1566/1985 (Άρθρα 48-53) και 2621/1998 (Άρθρο 2) αναφέρονται στη συγκρότηση Συνομοσπονδίας Γονέων σε εθνικό επίπεδο, Ομοσπονδίας Γονέων σε επίπεδο νομού, Ένωσης Γονέων σε επίπεδο δήμου, Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ανάλογα με τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους οι παραπάνω ομάδες συμμετέχουν σε αντίστοιχα συμβούλια σε επίπεδο αντίστοιχα εθνικό, νομού, δήμου, σχολικής μονάδας εκφράζοντας τη γνώμη τους και επηρεάζοντας τις σχετικές αποφάσεις.

Απ' την άλλη, πλήθος μελετών αναφέρονται στη σημαντικότητα της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας υπογραμμίζοντας τα θετικά αποτελέσματα αυτής τόσο για τους μαθητές όσο και για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, «οι δυνατοί δεσμοί σχολείου – οικογένειας συσχετίζονται επίσης με τη βελτίωση της διδακτικής απόδοσης του εκπαιδευτικού, με την ενίσχυση της γονεϊκής αυτοπεποίθησης και αυτάρκειας και με την ενασχόληση των γονιών με την προσωπική τους επιμόρφωση»⁹. Μάλιστα, δεν είναι λίγοι οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι «υποδεικνύουν ότι κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής χρειάζεται να τύχει απόλυτης προτεραιότητας η ενίσχυση της εμπλοκής της οικογένειας στις διαδικασίες του σχολείου»¹⁰.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συνεργάζονται στενά με την οικογένεια των μαθητών τους ωφελούνται πολλαπλώς: κατανοούν καλύτερα τόσο τις ανάγκες των μαθητών όσο και των γονέων τους, συλλέγουν πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους, οι οποίες τους δίνουν τη δυνατότητα να αναπροσαρμόσουν τη διδασκαλία τους. Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί, με τις πληροφορίες που αποκτούν, μπορούν να ενισχύσουν θετικά τις κατάλληλες συμπεριφορές του μαθητή, ώστε να αυξήσουν τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή του τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο. Σημαντικό, επίσης, κρίνεται το γεγονός ότι μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους γονείς οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν κοινωνική ενίσχυση και στήριξη^{11, 12, 13, 14}.

Παράλληλα, η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων παρέχει σταθερότητα στο μαθητή. Οι δύο σημαντικότεροι χώροι όπου το παιδί ζει και κινείται (σχολείο – οικογένεια) είναι σε άμεση επαφή και συνεργασία αυξάνοντας με αυτό τον τρόπο τις ευκαιρίες για μάθηση και προσωπική εξέλιξη. Επομένως, παρατηρείται καλύτερη σχολική επίδοση και γνωστική ανάπτυξη του μαθητή, θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο, μεγαλύτερη

9 Συμέου, Λ., (2003), Σχέσεις σχολείου – οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.36, σ.σ.101-103.

10 Κιρκιγιάννη, Φ. (2012), Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 103-104, σ.σ. 100.

11 Epstein, J.L. (1986), Parents reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, pp. 277-294.

12 Σαμαρά, Αι. (2010), Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Προτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη δημιουργία αγωγικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας: Η περίπτωση των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων. Μεταπτυχιακή εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, σ.σ. 34-64.

13 Γιοβαζολιάς, Θ. (2011), *Συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σ.σ. 9-21, 34-39.

14 Σταμάτης, Π.Ι., *Επικοινωνία νηπιαγωγείου και οικογένειας: διερευνώντας απόψεις γονέων σε νηπιαγωγεία της Ρόδου*. Στο http://www.elliepek.gr/documents/60_synedrio_eisigiseis/49_stamatis_krasopoulou.pdf (Προσπελάστηκε, 23/8/2014).

επιμονή στην ολοκλήρωση εργασιών και ενισχυμένη αίσθηση ευθύνης για μάθηση¹⁵.

Η αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία σχολείου – οικογένειας και ειδικότερα η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς βοηθούν τους πρώτους να κατανοήσουν καλύτερα τις μεθόδους που πρέπει να χρησιμοποιήσουν για να ενισχύσουν την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους¹⁶.

Εξάλλου, η επιτυχής επικοινωνία και συνεργασία σχολείου – οικογένειας αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. Οι ορισμοί βέβαια που υπάρχουν για την έννοια του αποτελεσματικού σχολείου είναι διαφορετικοί. Εξαρτώνται από ποικίλους παράγοντες όπως «το κοινωνικό – πολιτισμικό πλαίσιο και οι αξίες που πρεσβεύουν το σχολείο, το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι μαθητές, οι γονείς και το γενικότερο κοινωνικό – οικονομικό πλαίσιο του σχολείου»¹⁷. Η πλειοψηφία αυτών συνδέει το αποτελεσματικό σχολείο με την ικανοποίηση των αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας, η οποία, με τη σειρά της, είναι ένα από τα αποτελέσματα της επιτυχημένης επικοινωνίας σχολείου - οικογένειας¹⁸.

15 Becher, R., *Parental Involvement: A review of research and principles of successful practice*. Στο <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED247032.pdf> (προσπελάστηκε στις 24/8/2014).

Mann, D. (1975), *Ten years of decentralization: A review of the involvement of urban communities in school decision - making*. Στο <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED111908.pdf> (Προσπελάστηκε 24/08/2014).

Epstein, J.L., *School, Family, Community Partnerships: Caring for the Children we Share*. Στο http://www.sagepub.com/upm-data/6799_epstein_ch_1.pdf (Προσπελάστηκε 24/08/2014)

Kurdek, L.A., Fine, M.A., & Sinclair, R.J. (1995). School Adjustment in Sixth Graders: Parenting Transitions, Family Climate, and Peer Norm Effects. *Child Development*, 66, pp 430-445.

Zelman, G.L., & Waterman, J.M., (1998), Understanding the Impact of Parent – School Involvement on Children’s Educational Outcomes. *The Journal of Educational Research*, 91, (6), pp 370-380.

Hoover – Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S., Closson, K.E., *Why do parents become involved? Research findings and implications*. Στο <http://www.vanderbilt.edu/peabody/family-school/papers/Hoover-Dempsey2005.pdf> (Προσπελάστηκε, 24/8/2014)

Weiss, H.B., Kreider, H.M., Lopez, E.M., Chtamna, C.M. (2005), *Preparing Educators to Involve Families: From Theory to Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp 3-12.

Στογιαννίδου, Α. (2006), Συνεργασία ψυχολόγων και εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης. Στο Ι. Μπίμπου – Νάκου & Α. Στογιαννίδου (Επ. Εκδ.), *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*, σ.σ. 299-313

16 Epstein, J.L., Dauber, S.L. (1993), Parents Attitudes and Practices of Involvement in Inner -City Elementary and Middle Schools. In N.F. Chavkin (Ed.): *Families and Schools in a pluralistic Societ*. Albany NY: State University of New York Press, pp 53-73.

17 Θωμά, Ρ. (2010), Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας, *Επιστημονικό Βήμα*, τομ. 14, σ.σ.23.

18 Sammons, P. - Hillman, J. - Mortimore, P., *Key characteristics of effective school: A review of school effectiveness research*. Στο <http://www.highreliabilityschools.co.uk/resources/files/downloads/school-effectiveness/psjhpml1995.pdf> (προσπελάστηκε 24/08/2014)

European Commission, *European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators*. Στο http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11063_en.htm (προσπελάστηκε 24/8/2014)

MacBeath, J. (2001), *Η Αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Οντοπία και πράξη*, (μτφρ.) Χ. Δούκας, Ζ. Πολυμεροπούλου Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 90-105, 107-134.

Παμοκτσόγλου, Α. (2001), Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τομ. 5, σ.σ. 81-90.

Ρεζ, Γ., Βαρσαμίδου, Α., *Αποτελεσματικά σχολεία: Μύθος και πραγματικότητα*. Στο <http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra26.htm> (προσπελάστηκε, 24/8/2014)

Mortimore, P. (1991), School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 3: 213-229

Θωμά, Ρ. (2010), Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας, *Επιστημονικό Βήμα*, τομ. 14, σ.σ.15-24.

Gaskell, J. (1995), *Secondary Schools in Canada: The national report of the exemplary schools project*.

3. Τρόποι και μορφές επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας

Είναι γεγονός ότι η επιτυχημένη επικοινωνία με τους γονείς οφείλεται κατά ένα μεγάλο ποσοστό στην ικανότητα του διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας να μπορεί να συνεργάζεται, να διακρίνει τα προβλήματα, να τα προλαμβάνει, αλλά και να επικεντρώνει την προσοχή του σε οικογένειες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (οικονομικές, διαλυμένες οικογένειες κλπ)¹⁹.

Στη χώρα μας μια τέτοια κατηγοριοποίηση έγινε από το Γεωργίου, ο οποίος διακρίνει τις σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας σε επίσημες ή τυπικές και σε ανεπίσημες ή άτυπες. Οι τυπικές ή επίσημες σχέσεις αναπτύσσονται μεταξύ εκπροσώπων των δύο μερών, των γονέων από τη μια και της διοίκησης της εκπαίδευσης από την άλλη²⁰.

Στις άτυπες ή ανεπίσημες σχέσεις περιλαμβάνεται η διαπροσωπική και λιγότερο τυπική αλληλεπίδραση κάθε εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών του. Σε κάθε επιμέρους επίπεδο (τυπικό - άτυπο) περικλείονται πολλές ειδικότερες μορφές επικοινωνίας. Κατά συνέπεια και οι δυο πλευρές μπορούν να αναλάβουν ποικίλους ρόλους, με αποτέλεσμα να συναντάμε στη βιβλιογραφία πολλές, διαφορετικές ανάλογα με το συγγραφέα, «τυπολογίες» σχετικά με τις μορφές επικοινωνίας. Ορισμένες από αυτές τις τυπολογίες οι οποίες χρήζουν ιδιαίτερης αναφοράς είναι του Fullan, Tomilson, της Epstein και της Μυλωνάκου - Κεκέ^{21, 22, 23, 24}.

Η τυπολογία του Fullan θεωρείται μια από τις πρώτες τυπολογίες που αφορούν την επικοινωνία σχολείου – οικογένειας. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι υπάρχουν τέσσερις τρόποι συμμετοχής των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: συμμετοχή στη διδασκαλία στο σπίτι, συμμετοχή στη διδασκαλία στο σχολείο, προσφορά εθελοντικής εργασίας της οικογένειας μέσα στο σχολείο και συμμετοχή των γονιών στη διοίκηση του σχολείου²⁵.

Σύμφωνα με τον Tomilson η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο μπορεί να έχει τις εξής μορφές: ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια με γραπτό, προφορικό τρόπο ή με επισκέψεις στο σχολείο, προσωπική εμπλοκή των γονιών σε θέματα εκπαιδευτικής φύσης, την άτυπη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου ως μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και την επίσημη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας ως εκλεγμένα μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων.

Η τυπολογία που έχει προταθεί από την Epstein θεωρείται ως η πιο αποδεκτή

Toronto: Canadian Education Association, pp 82-85.

Sergiovanni, T. J., Green, (2009), *The Principalsip: a Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn and Bacon, 256-289.

19 Σαΐτης, Χ. (2007), Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Σαΐτης, 239-255.

20 Γεωργίου, Στ. (1996), Γονεϊκή Συμπεριφορά και Σχολική Επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τομ.23, σ.σ.131-155.

21 Fyllan, M. (1982), *The Meaning of Educational Change*. New York: Theacher's College Press, pp 215-228.

22 Tomilson, S. (1992), *Teachers and Parents: Home - School Partneships*. London: Institute for Public Policy Research, 19-35.

23 Epstein, J.L., *School, Family, Community Partnerships: Caring for the Children we Share*. Στο http://www.sagepub.com/upm-data/6799_epstein_ch_1.pdf (Προσπελάστηκε 24/08/2014)

24 Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006), *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 34-35.

25 Συμέου, Λ., (2003), *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές*. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.36, σ.σ.101-103.

και εύχρηστη τυπολογία. Ειδικότερα, η κατηγοριοποίηση της Epstein περιλαμβάνει έξι τύπους επικοινωνίας γονέων και σχολικής μονάδας: βοήθεια του σχολείου στο σπίτι, επικοινωνία σχολείου – οικογένειας, εθελοντική βοήθεια των γονέων σε δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, βοήθεια των παιδιών στις σχολικές εργασίες / σχολική μελέτη στο σπίτι από τους γονείς, συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση και στις λήψη αποφάσεων του σχολείου, συνεργασία σχολείου – κοινότητας²⁶.

Τέλος, η τυπολογία της Μυλωνάκου - Κεκέ αναφέρει εκτός των παραπάνω τη λειτουργία προγραμμάτων συνεκπαίδευσης γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών τα οποία στοχεύουν στην απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας και στη συνεργασία ατόμων ανεξαρτήτως ηλικίας, κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης, μορφωτικού επιπέδου. Τέλος, στην ίδια τυπολογία αναφέρονται και οι συναντήσεις των οικογενειών με διάφορες ομάδες για τη χάραξη κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Βέβαια, οι παραπάνω τυπολογίες δεν μπορούν να θεωρηθούν πανάκεια, καθώς η κάθε σχολική μονάδα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά που την καθιστούν μοναδική. Ωστόσο, οι προαναφερθείσες τυπολογίες μας δίνουν κάποια στοιχεία για τις μορφές επικοινωνίας που μπορεί να αναπτυχθούν στις σχολικές μονάδες.

4. Η Έρευνα

4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επικοινωνία σχολείου- οικογένειας.

Τα βασικά ερωτήματα στα οποία απαντά η έρευνα είναι τα εξής:

- Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αναγκαία την επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών τους και για ποιους λόγους;
- Πόσο συχνά λαμβάνει χώρα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών/τριών τους και με ποιες μορφές συμβαίνει αυτό;
- Ποιοι λόγοι συμβάλλουν στην καλή επικοινωνία και ποιοι αντίστοιχα λειτουργούν ανασταλτικά σ' αυτό;
- Πώς αναμένουν οι εκπαιδευτικοί την επικοινωνιακή στάση των γονέων απέναντί τους;
- Είναι σταθερές και συστηματικές οι επαφές εκπαιδευτικών-γονέων ή περιστασιακές και τυχαίες και ποιο είναι το περιεχόμενο των συναντήσεών τους;

4.2 Συλλογή δεδομένων και το δείγμα της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε μια επιστημονικά τεκμηριωμένη δειγματοληπτική τεχνική. Η επιλογή μιας κατάλληλης τεχνικής είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον υπό εξέταση πληθυσμό και ιδιαίτερα με τα χαρακτηριστικά του. Στην έρευνά μας, ως υπό εξέταση πληθυσμός θεωρείται το σύνολο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (διευθυντές/τριες, δάσκαλοι/λες και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων), οι οποίοι υπηρετούν στα δημόσια Δημοτικά Σχολεία της πόλης του Αγρινίου κατά το σχολικό έτος

26 Κιρκιγιάννη, Φ. (2012), Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 103-104, σ.σ. 95-119.

2012-13, ενώ ως δειγματοληπτική μονάδα ορίζεται ο διευθυντής/ντρια, ο δάσκαλος/λα και ο εκπαιδευτικός ειδικότητας αντίστοιχα^{27, 28}.

Έχοντας ως στόχο στην παρούσα έρευνα να απαντήσουμε τα διερευνητικά ερωτήματα, κρίναμε ως πιο κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση την ποσοτική ανάλυση. Η ποσοτική προσέγγιση βασίζεται στη μετάφραση θεωρητικών εννοιών σε εμπειρικά μετρήσιμα ποσοτικοποιημένα στοιχεία, έτσι ώστε να αναδεικνύονται εμπειρικές γενικεύσεις. Έτσι, η παρούσα έρευνα εντάσσεται από μεθοδολογική άποψη στις έρευνες επισκόπησης πεδίου μικρής κλίμακας, εφόσον έγινε μόνο σε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική περιοχή^{29, 30}.

«Οι ερευνητές επισκόπησης προσπαθούν να συλλέξουν πληροφορίες από μια μικρότερη ομάδα ή υποσύνολο πληθυσμού, κατά τρόπο ώστε η γνώση που αποκομίζουν να είναι αντιπροσωπευτική του συνολικού μελετώμενου πληθυσμού. Το ελκυστικό σημείο μιας έρευνας επισκόπησης βρίσκεται στο γεγονός ότι προσφεύγει στη γενικευσιμότητα των δεδομένων»³¹.

Από τους 85 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα το 53% αυτών ήταν γυναίκες και το 47% άντρες. Εξ αυτών, έξι στους δέκα ήταν ηλικίας 41-50 ετών (ή ποσοστό 58,8%). Η σύνθεση του δείγματός μας ως προς τα έτη υπηρεσίας έχει ως εξής: το 10,6% «1-5 έτη», το 15,3% «6-10 έτη», το 21,2% «11-15 έτη», το 16,5% «16-20 έτη» και το 36% «21 και άνω έτη». Αναφορικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα το 52,9% ήταν δάσκαλοι /ες, το 28,3% εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων, ενώ το 18,8% ήταν διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων.

5. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

5.1. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα επικοινωνίας σχολείου –οικογένειας

Οι εκπαιδευτικοί ευελπιστούν στη βοήθεια των γονέων προκειμένου πολλές φορές να συνεχιστεί, να συμπληρωθεί, να εμπεδωθεί και να ολοκληρωθεί στο σπίτι η δουλειά που γίνεται στο σχολείο, καθώς η έλλειψη χρόνου δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό αρκετές φορές όλα αυτά να τα ολοκληρώσει στο σχολείο.

Για το σκοπό αυτό ανατίθενται απ' τους εκπαιδευτικούς οι λεγόμενες κατ' οίκον εργασίες τις οποίες ο μαθητής πρέπει να φέρει σε πέρας. Βασική προϋπόθεση και απαίτηση των εκπαιδευτικών είναι αυτές να μην πραγματοποιούνται από τους γονείς, αλλά απλά αυτοί να στέκονται αρωγοί, επεξηγώντας τυχόν σημεία που δεν καταλαβαίνει ο μαθητής, δίνοντάς του στοιχεία να προχωρήσει τη σκέψη του κ.τ.λ. Πολλές φορές κάποιοι γονείς αυτό το εκλαμβάνουν ότι λειτουργούν ως «αντί αυτού» δηλαδή ότι αντικαθιστούν τον εκπαιδευτικό.

27 Καραγεώργος, Δ. (2002), *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας, σ.σ. 105-106.

28 Κυριαζή, Ν. (2005), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα..* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 113-115.

29 Βάμβουκας, Μ. (2000), *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 89.

30 Cohen, M., Manion, L., Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 289-297.

31 Cohen, M., Manion, L., Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 293.

Διερωτάται βέβαια κανείς κατά πόσο οι γονείς είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού. Στις μικρές τάξεις οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σχεδόν στο σύνολό τους ότι οι γονείς δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα γιατί το μορφωτικό τους επίπεδο έχει βελτιωθεί σημαντικά σε σχέση με το παρελθόν. Στις μεγαλύτερες όμως τάξεις, όπου το επίπεδο των παρεχόμενων στο σχολείο γνώσεων είναι υψηλό, αρκετοί γονείς αδυνατούν να ανταποκριθούν στην κατ' οίκον βοήθεια στο μαθητή.

Με βάση το σκεπτικό αυτό, τίθεται στους εκπαιδευτικούς το ερώτημα της χρησιμότητας της επικοινωνίας σχολείου –οικογένειας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, διαπιστώνεται η καθολική σχεδόν αποδοχή της αναγκαιότητας επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών τους, καθώς σε ποσοστό 98,8% συμφωνούν με αυτό και μόλις ένας διαφωνεί. Ειδικότερα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (54,1%) θεωρεί ότι η καλή επικοινωνία σχολείου – οικογένειας βοηθά στην ανάπτυξη των μεταξύ τους σχέσεων, ενώ μόλις το 1,2% θεωρεί ότι αυτή βοηθά λίγο.

Με το επόμενο ερώτημα εξετάζεται κατά πόσο η καλή και τακτική επικοινωνία των γονέων με τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους βοηθά τον ίδιο το μαθητή. Άλλωστε το σχολείο αποτελεί για το μαθητή ένα διαφορετικό απ' το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο έχει ανάγκη από συναισθηματική στήριξη. Επίσης, η επικοινωνία αυτή δείχνει στο μαθητή το ενδιαφέρον των γονέων του γι' αυτό, αλλά και ότι οι γονείς του είναι πάντα ενήμεροι για τη σχολική επίδοση και συμπεριφορά του.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας αντιλαμβάνομενοι τα παραπάνω συμφωνούν στο σύνολό τους πως η επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού τους επιδρά θετικά στην επίδοσή του. Το 89,4% αυτών ή εννιά στους δέκα συμφωνούν «πάρα πολύ έως αρκετά» και ένας στους δέκα συμφωνεί μέτρια (ποσοστό 10,6%). Απουσιάζουν οι απαντήσεις «λίγο» και «καθόλου» (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Βαθμός βοήθειας της επικοινωνίας προς το μαθητή /τρια

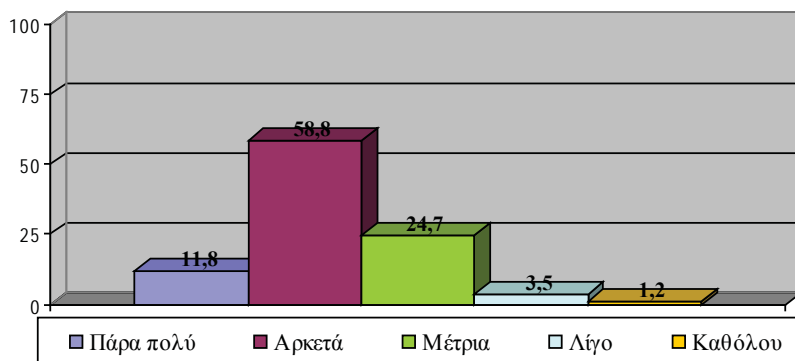
Βαθμός	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	30	35.3
Αρκετά	46	54.1
Μέτρια	9	10.6
Λίγο	0	0.0
Καθόλου	0	0.0
Σύνολο	85	100.0

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν όμως ότι οι γονείς δε συνειδητοποιούν «πάρα πολύ» τη σημασία που έχει η καλή επικοινωνία σχολείου – οικογένειας για το μαθητή (ποσοστό 11,8%). «Αρκετά» συνειδητοποιεί το παραπάνω γεγονός το 58,8% των γονέων, ένας στους τέσσερις γονείς το συνειδητοποιεί «μέτρια» κι ελάχιστοι «λίγο» ή «καθόλου».

Κατά συνέπεια διαφαίνεται ότι η παρουσία των γονέων στο σχολικό χώρο

και η συνομιλία με τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους, δημιουργεί σ' αυτό αισθήματα ασφάλειας, οικειότητας και ενδιαφέροντος των γονέων του γι' αυτό.

Γράφημα 1: Ο βαθμός συνειδητοποίησης της σημαντικότητας της επικοινωνίας από τους γονείς



Από μια σειρά χαρακτηριστικών του «καλού γονέα» που παρουσιάστηκαν σε μια ανοιχτού τύπου ερώτηση προς τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, ύστερα από ταξινόμηση αυτών, παρατίθενται οι πιο αντιπροσωπευτικές (Πίνακας 2). Από τους 43 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, τέσσερις στους δέκα θεωρούν ως «καλό» γονέα αυτόν που προσέρχεται στο σχολείο του παιδιού του με θετική διάθεση και πνεύμα συνεργασίας απέναντι στον εκπαιδευτικό όσο και στο σχολείο ως θεσμό (ποσοστό 39,5%), τρεις στους δέκα (ή ποσοστό 27,9%) θεωρούν πως ο «καλός» γονέας δεν πρέπει να αποκρύπτει τίποτα απ' το διδακτικό προσωπικό του σχολείου του παιδιού του, είτε αυτό αναφέρεται σε οικογενειακά θέματα είτε σε θέματα υγείας του παιδιού. Το 18,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί πως η αγάπη και το πραγματικό ενδιαφέρον προς το παιδί είναι αυτό που καθορίζει τον «καλό» γονέα και το 14% πιστεύει πως ο «καλός» γονέας εμπιστεύεται τον εκπαιδευτικό στο έργο του και στην επιστημονική του κατάρτιση.

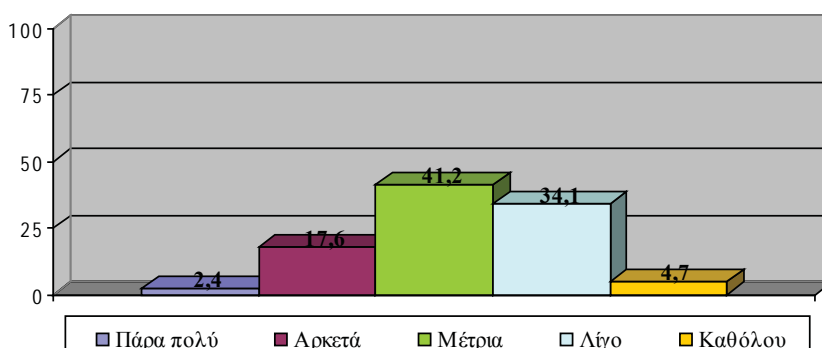
Πίνακας 2: Τα χαρακτηριστικά του «καλού γονέα»

Χαρακτηριστικά	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Θετική διάθεση και πνεύμα συνεργασίας	17	39.5
Αγάπη και ενδιαφέρον	8	18.6
Ενημέρωση του εκπαιδευτικού για θέματα υγείας και οικογενειακά	12	27.9
Εμπιστοσύνη στο έργο του εκπαιδευτικού	6	14.0
Σύνολο	43	100.0

Είναι γνωστό πλέον πως οι πρακτικές επικοινωνίας έχουν αλλάξει. Στο ερώτημα λοιπόν αν η επικοινωνία και η επαφή του εκπαιδευτικού έχει αλλάξει σε σχέση με το παρελθόν, όπου μπορούσε να συναντήσει το γονέα του μαθητή του στο δρόμο ή και στο καφενείο, φαίνεται απ' τα αποτελέσματα της έρευνας πως πράγματι η επικοινωνία είναι

πλέον πιο τυπική και περισσότερο καθορισμένη, αφού ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς θεωρεί πλέον πως η άτυπη επικοινωνία στο δρόμο ισχύει ακόμη «πάρα πολύ έως αρκετά» (ή ποσοστό 20%), δυο στους πέντε θεωρούν πως αυτό συμβαίνει «μέτρια» (ή ποσοστό 41,2%) κι επίσης δυο στους πέντε «λίγο» έως «καθόλου» (ή ποσοστό 38,8%) (Γράφημα 2).

Γράφημα 2: Η συχνότητα τυχαίας επικοινωνίας εκτός σχολείου



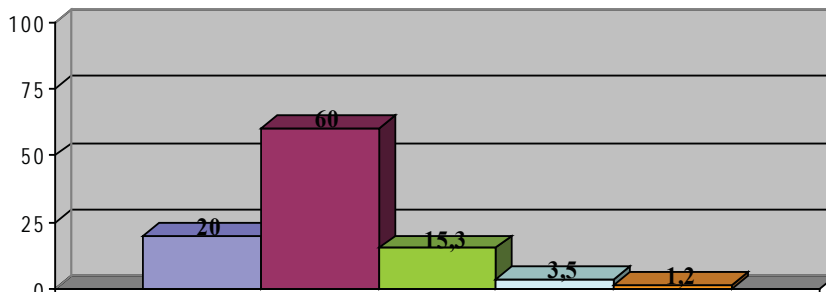
Η αναγκαιότητα ενημέρωσης των εκπαιδευτικών γύρω από θέματα επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας, διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην επόμενη ερώτηση. Η πλειοψηφία αυτών (54,1%) θεωρεί ότι έχει αρκετή ανάγκη ενημέρωσης για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να προσεγγίσει και στη συνέχεια να επικοινωνήσει με το γονέα (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Η αναγκαιότητα ενημέρωσης του εκπαιδευτικού σε θέματα επικοινωνίας

Βαθμός	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	12	14.1
Αρκετά	46	54.1
Μέτρια	17	20.0
Λίγο	7	8.3
Καθόλου	3	3.5
Σύνολο	85	100.0

Σε συνέχεια του παραπάνω ερωτήματος του κατά πόσο ο τρόπος προσέγγισης των γονέων από τους εκπαιδευτικούς θεωρείται ένα αρκετά σημαντικό θέμα, ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί εάν αυτό θα πρέπει να ενταχθεί σε ειδικά προγράμματα οργανωμένης επιμόρφωσής τους. Οι απαντήσεις είναι παραπλήσιες της προηγούμενης και δείχνουν την «αγωνία» των εκπαιδευτικών για μια καλύτερη και αποδοτικότερη επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών τους. Αναλυτικά, οχτώ στους δέκα εκπαιδευτικούς αυτό το θεωρούν «πάρα πολύ έως αρκετά» σημαντικό (ή ποσοστό 80%), το 15,3% θεωρεί την επιμόρφωση «μέτρια» αναγκαιότητα, ενώ το 4,7% θεωρεί την επιμόρφωση «λίγο έως «καθόλου» αναγκαία (Γράφημα 3).

Γράφημα 3: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού σε θέματα επικοινωνίας



Το δεύτερο μέρος της έρευνάς μας αφορά στις μορφές επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας. Έτσι, το πρώτο ερώτημα στο δεύτερο μέρος της έρευνάς μας αναφέρεται στο ποιος κάνει το «πρώτο βήμα» επικοινωνίας, ο εκπαιδευτικός ή ο γονέας.

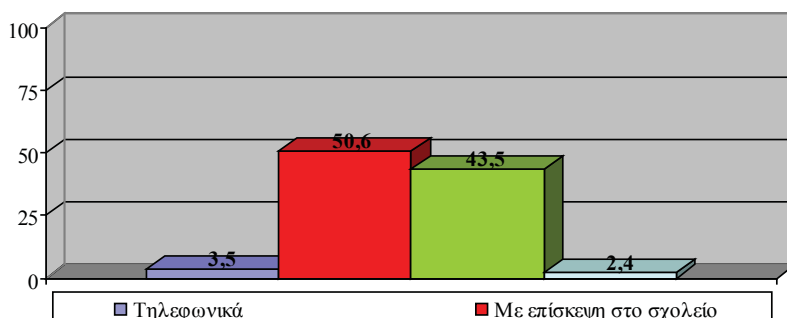
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όπως αυτά παρατίθενται στον πίνακα 4, φαίνεται ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων απάντησε πως την πρωτοβουλία για επικοινωνία την παίρνουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 54,1%. Αρκετές φορές η επικοινωνία είναι αμφίδρομη και γίνεται από κοινού μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (ή ποσοστό 34,1%). Άξιο απορίας είναι το πολύ μικρό ποσοστό (3,5%) των γονέων που αναλαμβάνουν πρωτοβουλία επικοινωνίας. Σπάνια την πρωτοβουλία αυτή την αναλαμβάνει η διεύθυνση του σχολείου (ποσοστό 8,3%). Προφανώς αυτό θα συμβαίνει σε πολύ σοβαρές περιπτώσεις.

Πίνακας 4: Η πρωτοβουλία για την επικοινωνία σχολείου – οικογένειας

Τρόπος Επικοινωνίας	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Οι γονείς	3	3.5
Ο δάσκαλος/λα	46	54.1
Η διεύθυνση του σχολείου	7	8.3
Από κοινού	29	34.1
Σύνολο	85	100.0

Αναφορικά με τη μορφή που παίρνει η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο και αναζητώντας τον τρόπο που λαμβάνει αυτή χώρα, διαπιστώνεται από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας ότι κατά κύριο λόγο οι γονείς επισκέπτονται οι ίδιοι το σχολείο του παιδιού τους (ποσοστό 50,6%) ή συνδυαστικά χρησιμοποιούν και το τηλέφωνο το οποίο τους εξασφαλίζει πιθανώς χρόνο από την εργασία τους, κόπο αλλά και έξοδα μετακίνησης (ποσοστό 43,5%), ελάχιστοι επικοινωνούν μόνο τηλεφωνικά (ποσοστό 3,5%) όπως κι ελάχιστοι περιμένουν μια τυχαία συνάντηση στο δρόμο, στην αγορά κ.ο.κ. (ποσοστό 2,4%) για να επικοινωνήσουν με τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους (Γράφημα 4).

Γράφημα 4: Τρόπος επικοινωνίας σχολείου - οικογένειας



Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνομενη τις δυσκολίες των γονέων φαίνεται ανοιχτή σε διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας μαζί τους. Έτσι, στην ερώτηση που αφορούσε στις δυνατότητες επικοινωνίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, η πλειοψηφία των τελευταίων απάντησε σε ποσοστό 48,2% ότι παρέχει αρκετή ελευθερία στους γονείς να επικοινωνούν μαζί τους όποτε το επιθυμούν. Πάντως, αυξημένο είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών (35,3%) που δηλώνει ότι παρέχει «πάρα πολύ» στους γονείς την παραπάνω δυνατότητα επικοινωνίας.

Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στην πλειοψηφία τους θετικά στο ερώτημα εάν καλούν τους γονείς των μαθητών τους σε ομαδικές συγκεντρώσεις και σε μεμονωμένες συναντήσεις. Σε ποσοστό 92,9% δίνουν τη δυνατότητα αυτή στους γονείς (Πίνακας 5).

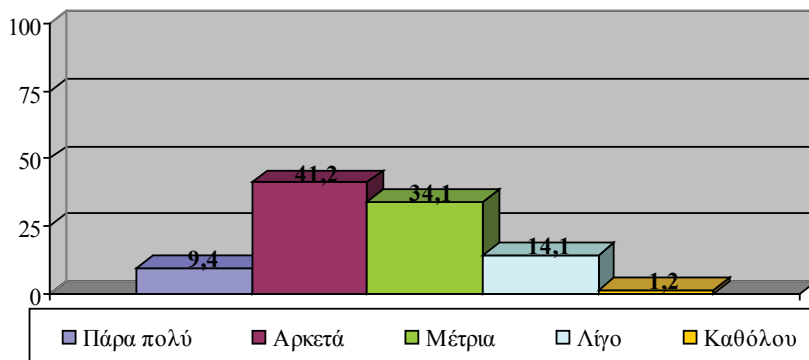
Αξιοσημείωτο όμως και το ποσοστό της τάξης του 7,1% των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δήλωσαν πως δεν αναζητούν την επικοινωνία με τους γονείς και δεν προσφέρουν σ' αυτούς τη δυνατότητα για επικοινωνία μέσα από συγκεντρώσεις και μεμονωμένες συναντήσεις.

Πίνακας 5: Πρόσκληση των γονέων σε συγκεντρώσεις ενημέρωσης

Επιλογή	Συχνότητα N	Ποσοστό %
ΝΑΙ	79	92.9
ΟΧΙ	6	7.1
Σύνολο	85	100.0

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας, και στο ερώτημα για το χρόνο που μπορεί να αφιερώσουν σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τους γονείς των μαθητών τους, ένας στους δέκα (ή ποσοστό 9,4%) απαντά πως δεν είναι διατεθειμένος να αφιερώσει απεριόριστο χρόνο και γι' αυτό, έχουν στην πλειοψηφία τους όμως τη διάθεση να αφιερώσουν «αρκετό» (41,2%) έως «μέτριο» (34,1%) από το χρόνο τους. Σημαντικό ότι ποσοστό της τάξης του 15,3% των εκπαιδευτικών δεν αναζητά την επικοινωνία και δήλωσε ότι δίνει «λίγο» ή καθόλου» τη δυνατότητα στους γονείς για επικοινωνία (Γράφημα 5).

Γράφημα 5: Η δυνατότητα αφιέρωσης χρόνου του εκπαιδευτικού στο γονέα για ενημέρωση



Πάντως, είναι γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 89,4% ορίζει συγκεκριμένη ημέρα και ώρα επικοινωνίας με τους γονείς. Σημαντικό ποσοστό της τάξης του 10,6% των εκπαιδευτικών δεν ορίζει συγκεκριμένη ώρα επικοινωνίας, χωρίς αυτό απαραίτητα να τυγχάνει αρνητικής ερμηνείας, καθώς, πιθανώς οι εκπαιδευτικοί αυτοί να παρέχουν σχετική ευχέρεια επικοινωνίας στους γονείς (πίνακας 6).

Πίνακας 6 : Ορισμός συγκεκριμένων ωρών επικοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
ΝΑΙ	76	89.4
ΟΧΙ	9	10.6
Σύνολο	85	100.0

6. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, διαπιστώνεται ότι στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο η ανάγκη για επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και της οικογένειας των μαθητών έχει συνειδητοποιηθεί εκατέρωθεν. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς βοηθά τόσο στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ τους όσο και τον ίδιο το μαθητή αναφορικά με τις επιδόσεις, τα κίνητρά του και τη συμπεριφορά του. Μάλιστα, η σημαντικότητα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην αποτελεσματική επικοινωνία σχολείου – οικογένειας φαίνεται και από τη θετική διάθεσή τους να ενημερωθούν με ειδικές επιμορφώσεις / προγράμματα εκπαίδευσης, καθώς δηλώνουν ότι οι γνώσεις τους επί του θέματος θα μπορούσαν να βελτιωθούν.

Προσπαθώντας να σκιαγραφήσουμε τη μορφή που παίρνει το φαινόμενο της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων μέσα από τα δεδομένα της έρευνας, διαπιστώνεται ότι η πρωτοβουλία αυτής προέρχεται

κυρίως απ' το σχολείο ή σε συνεργασία αυτού με την οικογένεια, ενώ σε πολύ μικρό ποσοστό διαφαίνεται η πρωτοβουλία του γονέα. Σε κάποιες περιπτώσεις παρεμβαίνει και η διεύθυνση του σχολείου. Πιθανώς θα αναφερόμαστε σε σοβαρές περιπτώσεις, όπου αδυνατεί να τις διευθετήσει ο εκπαιδευτικός.

Κύριος τρόπος επικοινωνίας παραμένει η επίσκεψη του γονέα στο σχολείο χωρίς όμως να υστερεί και η χρήση του τηλεφώνου, καθώς ο σύγχρονος τρόπος ζωής με τους πολύασχολους γονείς και η διαδεδομένη χρήση της σταθερής και κινητής τηλεφωνίας ωθούν πολλούς γονείς σ' αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας. Σε τούτο βέβαια βοηθούν: α) η δυνατότητα που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στους γονείς να επικοινωνούν όποτε αυτοί επιθυμούν πέραν των προκαθορισμένων ομαδικών ή μεμονωμένων συναντήσεων που γίνονται ανά μήνα ή στη λήξη του κάθε τριμήνου και β) η θετική διάθεση των εκπαιδευτικών να αφιερώνουν αρκετό από το χρόνο τους πέρα απ' το διδακτικό, ώστε να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με τους γονείς για θέματα που σχετίζονται με την επίδοση ή τη συμπεριφορά των μαθητών τους. Συνήθως τέτοιες μη προγραμματισμένες συναντήσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, των κενών διδακτικού έργου, στην αρχή και στο τέλος της ημέρας, ακόμη κι εκτός σχολείου.

Από τις απαντήσεις του μισού του δείγματός μας (43 από τους 85) σκιαγραφείται και το προφίλ του «καλού γονέα», όπως τον αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί. Αναμένουν λοιπόν ο γονέας να προσέρχεται στο σχολείο με θετική διάθεση και πνεύμα συνεργασίας. Επιθυμούν επίσης να ενημερώνουν τον εκπαιδευτικό για όλα τα θέματα που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την επίδοση και την όλη παρουσία του παιδιού στο σχολείο (θέματα υγείας, οικογενειακά κ.τ.λ) και να τον εμπιστεύονται στο έργο του. Αυτή η έλλειψη εμπιστοσύνης των γονέων προς το έργο των εκπαιδευτικών, ίσως τους κάνει πιο επιφυλακτικούς σε προοπτικές διεύρυνσης της επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια. Οι εκπαιδευτικοί όμως πρέπει να συνειδητοποιήσουν το τεράστιο δυναμικό που μπορούν να αντλήσουν από τους γονείς χωρίς να σκέφτονται πως το έργο τους θα επηρεαστεί και θα δημιουργηθούν προβλήματα από τη γονεϊκή εμπλοκή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βάμβουκας, Μ. (2000), *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 89.
- Γεωργίου, Στ. (1996), Γονεϊκή Συμπεριφορά και Σχολική Επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τομ.23, σ.σ.131-155.
- Cohen, M., Manion, L., Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφρ) Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χρ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλιποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 289-297.
- Γιοβαζολιάς, Θ. (2011), *Συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σ.σ. 9-21, 34-39.
- Δάρρα, Μ. (2002), Η βελτίωση της ποιότητας: Νέα πρόκληση και προοπτική για την

- εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.) (2002), *Η εκπαίδευση απέναντι στις του 21^{ου} αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές*, επιμέλεια. Αθήνα: Λιβάνη, σ.σ. 182.
- Δημητριάδης, Δ. & Μιχιώτης, Σ. (2007), *Επικοινωνία και επίλυση συγκρούσεων*. Αθήνα: ΕΚΔΔΑ – ΙΝΕΠ, σ.σ. 1-9.
- Θωμά, Ρ. (2010), Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό Βήμα*, τομ. 14, σ.σ.15-24.
- Καραγεώργος, Δ. (2002), *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας, σ.σ. 105-106.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2012), Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 103-104, σ.σ. 95-119.
- Κυριαζή, Ν. (2005), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα..* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 113-115.
- MacBeath, J. (2001), *Η Αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*, (μτφρ.) Χ. Δούκας, Ζ. Πολυμεροπούλου Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 90-105, 107-134.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006), *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 34-35.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001), Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τομ. 5, σ.σ. 81-90.
- Πασιαρδής, Π. και Πασιαρδή, Γ. (2000), *Αποτελεσματικά Σχολεία, Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Σαΐτης, Χ. (2007), Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Σαΐτης, 239-255.
- Σαμαρά, Αι. (2010), *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη δημιουργία αγωγής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας: Η περίπτωση των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων*. Μεταπτυχιακή εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, σ.σ. 34-64.
- Σταμάτης, Π.Ι. (2003β), Προϋποθέσεις επιτυχίας κάθε επικοινωνιακής διαδικασίας. *Νέα της ίρα* (international police association), τομ.77, σ.σ. 18-20.
- Στογιαννίδου, Α. (2006), Συνεργασία ψυχολόγων και εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης. Στο Ι. Μπίμπου – Νάκου & Α. Στογιαννίδου (Επ. Εκδ.), *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*, σ.σ. 299-313.
- Συμέου, Λ., (2003), Σχέσεις σχολείου – οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.36, σ.σ.101-103.

Ξερόγλωσση

- Epstein, J.L. (1986), Parents reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, pp. 277-294.
- Epstein, J. (1992), School and family partnership. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, 6th edition. New York: De Gruyter, pp 1139-1151.
- Epstein, J.L., Dauber, S.L. (1993), Parents Attitudes and Practices of Involvement in Inner -City Elementary and Middle Schools. In N.F. Chavkin (Ed.): *Families*

- and Schools in a pluralistic Societ. Albany NY: State University of New York Press, pp 53-73.
- Fyllan, M. (1982), *The Meaning of Educational Change*. New York: Theacher's College Press, pp 215-228.
- Gaskell, J. (1995), *Secondary Schools in Canada: The national report of the exemplary schools project*. Toronto: Canadian Education Association, pp 82-85.
- Kurdek, L.A., Fine, M.A., & Sinclair, R.J. (1995). School Adjustment in Sixth Graders: Parenting Transitions, Family Climate, and Peer Norm Effects. *Child Development*, 66, pp 430-445.
- Mortimore, P. (1991), School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 3: 213-229.
- Sergiovanni, T. J., Green, (2009), *The Principalsip: a Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn and Bacon, 256-289.
- Tomilson, S. (1992), *Teachers and Parents: Home –School Partenships*. London: Institute for Public Policy Research, 19-35.
- Weiss, H.B., Kreider, H.M., Lopez, E.M., Chtamna, C.M. (2005), *Preparing Educators to Involve Families: From Theory to Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp 3-12.
- Zelman, G.L., & Waterman, J.M., (1998), Understanding the Impact of Parent – School Involvement on Children's Educational Outcomes. *The Journal of Educational Research*, 91, (6), pp 370-380.

Ιστοσελίδες

- Becher, R., *Parental Involvement: A review of research and principles of successful practice*. Στο <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED247032.pdf> (προσπελάστηκε στις 24/8/2014).
- Epstein, J.L., *School, Family, Community Partnerships: Caring for the Children we Share*. Στο http://www.sagepub.com/upm-data/6799_epstein_ch_1.pdf (Προσπελάστηκε 24/08/2014)
- European Commission, *European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators*. Στο http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11063_en.htm (προσπελάστηκε 24/8/2014)
- Hoover – Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S., Closson, K.E., *Why do parents become involved? Research findings and implications*. Στο <http://www.vanderbilt.edu/peabody/family-school/papers/Hoover-Dempsey2005.pdf> (Προσπελάστηκε, 24/8/2014).
- Mann, D. (1975), *Ten years of decentralization: A review of the involvement of urban communities in school decision – making*. Στο <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED111908.pdf> (Προσπελάστηκε 24/08/2014).
- Ρεξ, Γ., Βαρσαμίδου, Α., *Αποτελεσματικά σχολεία: Μύθος και πραγματικότητα*. Στο <http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra26.htm> (προσπελάστηκε, 24/8/2014)
- Ρεξ, Γ. & Βαρσαμίδου, Α., Η έννοια της επικοινωνίας-Επικοινωνία στη σχολική μονάδα. Στο http://www.simotas.org/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=169&catid=68&Itemid=37 (Προσπελάστηκε, 24/08/2014)

- Sammons, P. - Hillman, J. - Mortimore, P., *Key characteristics of effective school: A review of school effectiveness research*. Στο http://www.highreliabilityschools.co.uk/_resources/files/downloads/school-effectiveness/psjhpml1995.pdf (προσπελάστηκε 24/08/2014)
- Σταμάτης, Π.Ι., *Παιδαγωγική επικοινωνία: το παράδειγμα της απτικής συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο*. Στο <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15262#page/1/mode/2up> (Προσπελάστηκε 24/8/2014).
- Σταμάτης, Π.Ι., *Η παιδαγωγική επικοινωνία στη νεοελληνική λογοτεχνία: παράδειγμα από τον Ιωάννη Κονδυλάκη*. Στο <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/stamatis.htm> (προσπελάστηκε 23/08/2014).
- Σταμάτης, Π.Ι., *Επικοινωνία νηπιαγωγείου και οικογένειας: διερευνώντας απόψεις γονέων σε νηπιαγωγεία της Ρόδου*. Στο http://www.elliepek.gr/documents/60_synedrio_eisigiseis/49_stamatis_krasopoulou.pdf (Προσπελάστηκε, 23/8/2014).

Βιογραφικά συγγραφέων

Ο Κολοβός Χρήστος γεννήθηκε το 1966 στο χωριό Ροσκά του Νομού Ευρυτανίας. Αποφοίτησε απ' την Αρσάκειο Παιδαγωγική Ακαδημία Πατρών το 1987. Είναι επίσης Πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Διπλωματούχος του Διδασκαλείου διευτούς Μετεκπαίδευσης του ίδιου Πανεπιστημίου με ειδίκευση στη Διδακτική της Φυσικής, Πτυχιούχος του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Α.Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας και κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στη Διαχείριση και Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Από το 1989 μέχρι σήμερα εργάζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ από το 2011 είναι Διευθυντής στο 6ο Δημοτικό Σχολείο Αγρινίου. Email: chkolovos@gmail.com

Η Θωμά Ράλια γεννήθηκε το 1978 στη Νίκαια Αττικής. Αποφοίτησε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ το 1978. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στην Πληροφορική στην Εκπαίδευση του Πανεπιστημίου της Αθήνας και στη Διαχείριση και Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Διπλωματούχος του Διδασκαλείου διευτούς Μετεκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών με ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, ενώ από το 2013 είναι Υποψήφια Διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Εργάζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από το 2002 έως σήμερα. Email: rallou24@gmail.com

Κάρτσελου Χριστίνα

**Παιδική Λογοτεχνία:
Απόπειρες προσδιορισμού.
Παραδείγματα από το 19^ο και 20^ο αιώνα
(1850 – 1940)**

Περίληψη

Κάθε προσέγγιση στο χώρο του παιδικού βιβλίου καθιστά απαραίτητη τη διαδικασία του ορισμού του. Για το παιδικό βιβλίο ωστόσο στα τέλη του 19^{ου} αι. και στις αρχές του 20^{ου} μια τέτοια διαδικασία συναντά ιδιαίτερες δυσκολίες, καθώς τότε αρχίζει να σταθεροποιεί την παρουσία του στο λογοτεχνικό χώρο, να διαμορφώνει τα χαρακτηριστικά του και να συγκεκριμενοποιεί τους στόχους και τη λειτουργία του. Γι' αυτό και κάθε προσπάθεια προσδιορισμού της λογοτεχνίας για παιδιά την περίοδο αυτή θα είναι μονάχα μια απόπειρα, όχι τόσο για τη διατύπωση ενός περιεκτικού και ακριβούς ορισμού, αλλά για την αναζήτηση των χαρακτηριστικών εκείνων που συμβάλλουν στη σύνθεση του περιεχομένου και της ιδιομορφίας της.

Abstarct

Any approach to children's literature requires the process of its definition. However, regarding the children's book in the late 19th and the early 20th century such a process is experiencing particular difficulties, as it was only that time when it begun to stabilize its presence in the literary field, to form its characteristics and to specify its objectives and its functioning. Therefore any effort to define literature for children

this period is only an attempt, not as much for the formulation of an inclusive and exact definition, but for the search of the characteristics that contribute to the composition of its content and its specificity.

1. Εισαγωγή

Στον πρόλογο του βιβλίου του *Παιδικά και νεανικά βιβλία του 19^{ου} αιώνα*, ο Κυριάκος Ντελόπουλος υποστηρίζει την εμφάνιση και διαμόρφωση της παιδικής λογοτεχνίας ως ένα ανεξάρτητου είδους το οποίο έχει αρχίσει να διαχωρίζεται από το ευρύτερο σώμα της λογοτεχνίας ήδη από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα¹. Στο βιβλίο του καταγράφονται 986 τίτλοι βιβλίων που απευθύνονται σε παιδιά, αριθμός ικανός να υποστηρίξει την παραπάνω διαπίστωση. Άλλωστε από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα που αρχίζει να εκδηλώνεται στην Ελλάδα το ενδιαφέρον για τα ευρωπαϊκά πράγματα, θα εκδοθούν και οι πρώτες μεταφράσεις δημοφιλών βιβλίων της Δύσης, όπως το *Τύχαι Τηλεμάχου* του Finelon ή *Νέος Ροβινσώνας* του J.H. Campe κ.α. Η καθιέρωση εξάλλου της υποχρεωτικής εκπαίδευσης το 19^ο αιώνα στην Ελλάδα θα δημιουργήσει ένα νέο αναγνωστικό κοινό, αυτό των μαθητών, και συνάμα τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του παιδικού βιβλίου, το οποίο θα δεχθεί στην πορεία του την επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών που συντελούνται, των νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων που επικρατούν, των αισθητικών ρευμάτων που εμφανίζονται και των ιστορικοπολιτικών εξελίξεων που σημαδεύουν την ελληνική ιστορία. Στη διάρκεια των πρώτων δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα, το παιδικό βιβλίο, με συγκεκριμένη πλέον μορφή, χαρακτήρα και ρόλο και με την υποστήριξη των εκδοτών, «θα οδεύει προς τις κατακτήσεις του»².

2. Βιβλία «χάριν των παιδών»

Αναζητώντας την ταυτότητά της, η παιδική λογοτεχνία θα συγκεκριμενοποιήσει καταρχάς το βασικό της αποδέκτη, το παιδί. Στην πλειοψηφία τους τα βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά θα αρχίσουν να περιέχουν στη σελίδα τίτλου τους ενδείξεις που θα εξειδικεύουν με τρόπο άμεσο το αναγνωστικό τους κοινό, διακρίνοντάς το από αυτό της οικογένειας ή των ενηλίκων: «δια τα παιδιά», «χάριν των παιδών», «χάριν της νεολαίας», «προς χρήσιν αρρένων και κορασίων», «προς χρήσιν των Ελληνοπαιδών», κ.α. Η διάκριση αυτή γίνεται και με τη συνηθισμένη για την εποχή ένδειξη «δια τους μαθητάς» η οποία ουσιαστικά προσδιορίζει ηλικιακά τον αναγνώστη αναφερόμενη στην κύρια ιδιότητα που προσδίδεται στο παιδί μετά τη θεσμοθέτηση της δημοτικής εκπαίδευσης, αυτή του μαθητή. Στη διάρκεια άλλωστε του 19^{ου} αιώνα δε νοείται παιδί που να μην είναι μαθητής. Το παιδί θα πρέπει να διαβάσει, να μαθαίνει να διαβάσει, να πηγαίνει σχολείο. Η ιδιότητα του μαθητή έχει ταυτιστεί με την ιδιότητα του παιδιού κι η ένδειξη επομένως «δια τα παιδιά» έχει ακριβώς την ίδια σημασία με αυτή «δια τους μαθητάς»³.

Αρκετά βιβλία φέρουν επίσης την ένδειξη «προς χρήσιν δημοτικών σχολείων»

1 Ντελόπουλος, Κ. (1995), *Παιδικά και νεανικά βιβλία του 19ου αιώνα*. Αθήνα: Ε.Λ.Ι.Α., σ.11.

2 Ντελόπουλος, Κ. (2008), *Τα παιδικά αναγνώσματα των πάππων μας. Η ευρωπαϊκή σκηνή και το ελληνικό προσκήνιο*. Αθήνα: Πατάκη, σ. 104-105.

3 Ντελόπουλος, Κ. (2008), *Τα παιδικά αναγνώσματα των πάππων μας. Η ευρωπαϊκή σκηνή και το ελληνικό προσκήνιο*. Αθήνα: Πατάκη, σ. 27-28.

κι εντάσσονται, σε μια αρχική αποτίμηση, στην κατηγορία των σχολικών εγχειριδίων. Τα όρια ωστόσο ανάμεσα στο σχολικό κι εξωσχολικό βιβλίο είναι και θα παραμείνουν αρκετά συγκεχυμένα τον αιώνα αυτό. Πολλά από τα βιβλία που προορίζονται από τους εκδότες τους για σχολική χρήση εμφάνιζαν λογοτεχνικές αρετές και χρησιμοποιήθηκαν και ως εξωσχολικά αναγνώσματα⁴. Καθ' όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα η αμοιβαιότητα ανάμεσα στα εξωσχολικά και σχολικά βιβλία είναι έντονη και καθοριστική για τη διαμόρφωση και σύνθεση των πρώτων: σχολικά εγχειρίδια αλλά και εξωσχολικά αφηγηματικά και ποιητικά έργα είναι το αναγνωστικό υλικό με το οποίο η λογοτεχνία θα τροφοδοτήσει την ελληνική παιδεία, συμμετέχοντας έτσι άμεσα στο θέμα της αγωγής των παιδιών⁵. Αρκετές εκδόσεις του 19^{ου} αι. χαρακτηρίζονται επίσης και ως παιδαγωγικές, όπως π.χ. *Ασμάτια παιδαγωγικά* ή *Παιδαγωγικά στιχουργήματα* κ.α. τονίζοντας με τον τρόπο αυτό τους στόχους στους οποίους αποβλέπουν, δηλαδή την αγωγή και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

Σταδιακά οι εκδόσεις που απευθύνονται σε παιδιά θα αρχίσουν να προσδιορίζονται ως «παιδικές». Το επίθετο «παιδικό» θα χαρακτηρίσει τους τίτλους πολλών έργων, όπως π.χ. *Παιδικαί Σελίδες*, *Παιδικά Διηγήματα* κ.α. ενώ με την επωνυμία *Παιδική Βιβλιοθήκη* θα καταγραφούν σειρές που προορίζονταν για το παιδικό κοινό. Την ένδειξη αυτή βέβαια διακρίνει μια ιδιαιτερότητα, εφόσον αρχικά παραπέμπει σε βιβλία που γράφτηκαν από παιδιά, και γι' αυτό ονομάστηκαν παιδικά⁶. Εντούτοις είναι ένας προσδιορισμός που θα επικρατήσει και θα συνεχίσει να αναφέρεται σε εκδόσεις του 20^{ου} αιώνα, αλλά και στον ίδιο τον όρο παιδική λογοτεχνία που θα χρησιμοποιηθεί για να εκφράσει το νέο αυτό λογοτεχνικό είδος.

Στον πρόλογο της ποιητικής συλλογής του Α. Κατακουζηνού, *Η Μούσα των παιδών*, το 1884, ο Ν. Παπαδόπουλος, διευθυντής τότε της *Διάπλασης των Παιδών*, θα τονίσει μια ακόμη βασική πτυχή του παιδικού βιβλίου: «Βιβλία ωρισμένα προς χρήση των παιδίων πρέπει να περιέχωσι μόνον ό,τι η παιδική ηλικία απαιτεί». Τα παιδικά βιβλία θα πρέπει να διακρίνονται από την απλότητα, τόσο του περιεχομένου όσο και τους ύφους τους, εφόσον απευθύνονται σε παιδιά: «Ουδέποτε δε να μη λησμονής ότι γράφων δια τους ανθρώπους αυτής της ηλικίας και της αναπτύξεως πρέπει κατά μέρος ν' αφήσης και την πολλήν σου σοφίαν και την περι το γράφειν δεινότητα και την γλωσσικήν σου αίσθησιν»⁷. Παιδικό επομένως δεν είναι το βιβλίο που απευθύνεται μόνο στο παιδικό κοινό, αλλά είναι γραμμένο με βάση το παιδί. Είναι δηλαδή το βιβλίο που συντίθεται στη βάση των αναγκών, των χαρακτηριστικών και των δυνατοτήτων του παιδιού, θέτοντας αυτό και την ιδιαιτερότητά του ως κέντρα αναφοράς. «Τα μόνα βιβλία» διαβάζουμε σε μια παιδική έκδοση του 1893 «τα οποία είναι καταληπτά υπό του παιδός και ανταποκρίνονται εις την αρέσκειάν του, είναι εκείνα τα βιβλία, τα γραφέντα ουχι δια τον παίδα, αλλ' επί του παιδός»⁸.

Η παραπάνω άποψη διακρίνεται από ασάφεια, η οποία ωστόσο μπορεί να δικαιολογηθεί αν ληφθεί υπόψη η ίδια ασάφεια που διακρίνει την έννοια της παιδικής ηλικίας, τόσο ως προς τα όρια όσο κι ως προς τα χαρακτηριστικά της⁹. Οι παιδαγωγικές

4 Ντελόπουλος, Κ. (1995), *Παιδικά και νεανικά βιβλία του 19ου αιώνα*. Αθήνα: Ε.Λ.Ι.Α., σ.19.

5 Ντελόπουλος, Κ. (1989), *Η «παιδική αποθήκη» και ο Δημήτρης Πανταζής. Το πρώτο ελληνικό παιδικό περιοδικό και ο εκδότης του*. Αθήνα: Ε.Λ.Ι.Α., σ.13.

6 Ντελόπουλος, Κ. (1995), *Παιδικά και νεανικά βιβλία του 19ου αιώνα*. Αθήνα: Ε.Λ.Ι.Α., σ.14.

7 Ανώνυμος. (1861), *Περί των εν τοις δημοτικαίς σχολείοις διδασκόντων βιβλιαρίων*. *Φιλίστωρ*, 17, σ. 236.

8 Κουρτίδου, Π. Γ. & Κωνσταντινίδου, Γ. (1893), *Τηλέμαχος ή Νέος Ροβινσών*. Κων/πολη: Α. Κορομηλά.

9 Escarpit, D. (1995), *Η παιδική και νεανική λογοτεχνία στην Ευρώπη. Ιστορική επισκόπηση*, (μτφρ) Αθήνη

αντιλήψεις σχετικά με το παιδί και τον τρόπο διαπαιδαγώγησής του διαφοροποιούνται στο πέρασμα του χρόνου και το παιδικό βιβλίο θα συμπορευτεί με αυτές, διαμορφώνοντας ανάλογα το περιεχόμενο και τη λειτουργία του. Μέχρι το 19^ο αιώνα η νεοελληνική παιδαγωγική σκέψη θα ταυτίσει εννοιολογικά τη φύση του παιδιού με τη φύση του ανθρώπου, αντιμετωπίζοντας το παιδί σαν μικρογραφία του ενήλικου, σαν ανθρωπάκο¹⁰. Μέσα στο πλαίσιο αυτό δεν υπάρχει μια ξεχωριστή λογοτεχνική εκδοτική παραγωγή ειδικά για παιδιά τα οποία θα στραφούν σε αναγνώσματα, λογοτεχνικά και μη, από το χώρο των ενηλίκων¹¹. Σταδιακά, και κάτω από την επίδραση των νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων που εμφανίζονται κι επικρατούν, η παιδική ηλικία αρχίζει να διαφοροποιείται ως μια ξεχωριστή περίοδος στη ζωή του ανθρώπου, με τα δικά της ιδιαίτερα γνωρίσματα και δικές της πνευματικές ανάγκες. Σε συνδυασμό με τη γενίκευση της υποχρεωτικής στοιχειώδους εκπαίδευσης, θα επηρεάσουν σημαντικά το μέγεθος και τη φύση του αναγνωστικού κοινού στο οποίο απευθύνεται μια «ιδιαιτέρη» λογοτεχνία με τα δικά της χαρακτηριστικά, η παιδική λογοτεχνία¹².

3. «Δια τους παίδας διδασκαλία τερπνή και ωφέλιμος»: ο διδακτισμός

Το παιδικό βιβλίο θα περιλάβει ένα ευρύ φάσμα λογοτεχνικών ειδών κι έργων: αισώπειους μύθους, διασκευασμένες ή πρωτότυπες μυθολογίες, διηγήματα, μυθιστορήματα, ποιητικές συλλογές, ανθολογίες, λευκώματα, παραμύθια, θεατρικά έργα, ιστορίες, χρηστομάθειες, προσευχητάρια και ηθικά εγχειρίδια. Τα περισσότερα από τα βιβλία που εκδίδονται για το παιδικό αναγνωστικό κοινό διακρίνονται ωστόσο για ένα κοινό τους χαρακτηριστικό: τον έντονο διδακτισμό. Όπως σημειώθηκε παραπάνω, το παιδικό βιβλίο από την αρχή του θα υπηρετήσει εκπαιδευτικούς σκοπούς ενώ η επικρατούσα αντίληψη για την περίοδο που εξετάζουμε, κυρίως το 19^ο αιώνα, αποβλέπει στο παιδικό βιβλίο για τη μόρφωση, ηθική, εθνική και θρησκευτική των παιδιών - μαθητών¹³. Εξάλλου, η διδακτική λογοτεχνία αποτέλεσε μια από τις πρώτες μορφές της παιδικής λογοτεχνίας, τονίζοντας είτε την ηθική της διάσταση, μέσω των μύθων και των παραμυθιών, είτε την παιδαγωγική της, μέσω των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία μάλιστα θα αποτελέσουν και τους βασικούς φορείς των ηθικών, θρησκευτικών και κοινωνικών αξιών της ελληνικής κοινωνίας¹⁴.

Η εκδοτική δραστηριότητα για παιδιά θα βασιστεί σε δύο βασικά γνωρίσματα που αποδίδονται στην παιδική ηλικία: το εύπλαστο του παιδικού χαρακτήρα και την ηθική απειρία, επισημαίνει η Δ. Μακρυνιώτη¹⁵. Διαβάζουμε χαρακτηριστικά στον

Στέση. Αθήνα: Καστανιώτη σ.σ. 11-12.

10 Νούτσος, Μπ. (1986), Οι παρομοιώσεις για το παιδί στη νεοελληνική παιδαγωγική. Στο: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολογίας (I.A.E.N.) (εκδ) (1986), *Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*, 2, Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου (Αθήνα, 1-5 Οκτωβρίου 1984). Αθήνα, σ. 452.

11 Ντελόπουλος, Κ. (2008), *Τα παιδικά αναγνώσματα των πάπων μας. Η ευρωπαϊκή σκηνή και το ελληνικό προσκήνιο*. Αθήνα: Πατάκη, σ. 20.

12 Πάτσιου, Β. (1995). «*Η Διάπλασις των Παιδών*» (1879 - 1922). *Το πρότυπο και η συγκρότησή του*. Αθήνα: Καστανιώτη, σ. 13.

13 Λέφας, Γ. (1942). *Ιστορία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΟΕΣΒ, σ. 14.

14 Πάτσιου, Β. (1995). «*Η Διάπλασις των Παιδών*» (1879 - 1922). *Το πρότυπο και η συγκρότησή του*. Αθήνα: Καστανιώτη, σ. 12.

15 Μακρυνιώτη, Δ. (1986). *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834-1919*. Αθήνα-Γιάννενα: Δωδώνη, σ. 44.

πρόλογο ενός παιδικού βιβλίου όπου ο συγγραφέας απευθύνεται στα παιδιά: «Αγαπητά μου παιδιά η απειρία σας, και η προς την ηλικία σας φυσική ανοησία, δύνανται να σας εκθέτουν εις πολλούς κινδύνους. Δια να σας παραστήσω δέ τινες εξ αυτών, συνέγραψα το αν χείρας σας τούτο βιβλίον μου»¹⁶.

Το παιδί, ως μελλοντικός πολίτης είναι επίσης και ο μελλοντικός εκφραστής της ιδεολογίας και των θεσμών της ελληνικής κοινωνίας και τα αναγνώσματα που του προσφέρονται θα υπηρετήσουν πρωτίστως το σκοπό αυτό και δευτερευόντως την ψυχαγωγία του. Όπως μάλιστα αναγράφεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Συλλόγου προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων, σκοπός του συλλόγου είναι η έκδοση «διδασκτικών και συντελεστικών ή ψυχαγωγικών βιβλίων προς τον υψηλόν της παιδεύσεως σκοπόν προσηρμοσμένων», την έλλειψη των οποίων επισημαίνει από την εκδοτική παραγωγή της εποχής¹⁷. Το διδακτικό και ωφέλιμο στοιχείο θα αποτελέσει προτεραιότητα των παιδικών βιβλίων, σε συνδυασμό «μετά του τερπνού», που επιβάλλεται λόγω της ηλικίας του κοινού όπου απευθύνεται. Είναι ενδεικτικός των παραπάνω ο πρόλογος στο βιβλίο «Η Μούσα των Παίδων» όπου αναφέρεται ότι τα ποιήματα που περιέχει «ανυψούσι τον νουν προς τον θεόν, κρατύνουσι την προς την πατρίδα και τους γονείς αγάπην και τον προς τους ανωτέρους σεβασμόν, εξασκούνσι το πνεύμα, εγείρουσι τον προς μάθησιν έρωτα, διδάσκουσι, τέρπουσι, διασκεδάζουσι, και συντελούσι προς ηθικήν των παιδων διάπλασιν»¹⁸.

Η εκδοτική παραγωγή θα είναι ανάλογη και ο διδακτισμός συνήθως, έμμεσα ή άμεσα, θα κυριαρχεί σε αυτή, ως ένα απαραίτητο χαρακτηριστικό του παιδικού βιβλίου: ηθοπλαστικά έργα, στα οποία πολλές φορές η διδασχία θα εξαντλείται στην καθηκοντολογία και την διδασχία εις βάρος της λογοτεχνικής αισθητικής, εθνικά και πατριωτικά αναγνώσματα με θεματική αντλημένη από την αρχαία ελληνική ιστορία, τη μυθολογία, την ελληνική επανάσταση ή την Αγία Γραφή, ώστε να προβληθεί η αξία της φιλοπατρίας και του ελληνισμού, καθώς και θρησκευτικά αναγνώσματα με στόχο τη «χριστιανικήν της ελληνικής νεολαίας διάπλασιν»¹⁹. Ο διδακτισμός των βιβλίων θα είναι τέτοιος, ώστε καθιστά δύσκολη, όπως διαπιστώνει η Μ. Καρπόζηλου, τη διάκριση, εκείνη την εποχή, των παιδικών βιβλίων σε λογοτεχνικά και σε βιβλία γνώσεων²⁰. Τα περισσότερα από τα βιβλία αυτά προσαρμόζονται στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της εποχής κι εντάσσονται στην κατηγορία των «ελεύθερων αναγνώσμάτων», βιβλία δηλαδή τα οποία είναι μεν εκτός σχολικού προγράμματος, ωστόσο κρίνονται κι εγκρίνονται από το Υπουργείο Παιδείας ως κατάλληλα κι απαραίτητα για τους μαθητές, είτε «διότι συμπληρώνουν ή εμπεδώνουν την σχολικήν διδασκαλίαν, είτε διότι τυγχάνουν βοηθητικά μέσα αυτής»²¹.

Στο σύνολο των παιδικών βιβλίων συγκαταλέγονται και αρκετές εκδόσεις που προορίζονται για σχολική χρήση: αναγνωστικά βιβλία, ανθολογίες ποιημάτων,

16 Blanchard, P. (1852). *Αι περιπέτειαι της παιδικής ηλικίας*. Σμύρνη: Σταμενή.

17 Ο Εν Αθήναις Προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων Σύλλογος (1872), *Έκθεσις των πεπραγμένων από της συστάσεως αυτού μέχρι τούδε*. Εν Αθήναις: Α. Κορομηλά, σ. 44.

18 Κατακουζηνού, Αλ. (1884). *Η Μούσα των Παίδων. Ποιήματα δια παιδιά*. Αθήνα: Ν.Π. Παπαδόπουλος.

19 Μελάς, Α. (1870). *Χριστιανικά Δείγματα μετά ασμάτων προς οικοδομήν των Ελληνοπαίδων υπό της ιεράς Συνόδου της Ελλάδος*. Αθήνα: Σ. Κ. Βλαστός.

20 Καρπόζηλου, Μ. (1994), *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

21 Γ.Μ.Β. Αναγνώσματα Νεοελληνικά. Στο *Νεώτερον Ελληνικόν Εγκυκλοπαιδικόν Λεξικόν «Ηλιος»*. Αθήνα: Ηλιος, σ. 630.

συλλογές λογοτεχνικών κειμένων, εγχειρίδια ιστορίας και γεωγραφίας κ.α. Τα βιβλία αυτά αναγράφουν στον τίτλο τους ενδείξεις που τα διακρίνουν από τα εξωσχολικά αναγνώσματα κι αφορούσαν κυρίως τη βαθμίδα της εκπαίδευσης, την τάξη, τη σχετική έγκριση του Υπουργείου Παιδείας κ.α. Πολλά από τα βιβλία αυτά όμως διαθέτουν τέτοιο περιεχόμενο και σχεδιασμό ώστε ξεφεύγουν από την ακαμψία και τη στενότητα που επέβαλε η σχολική τους χρήση, παρουσιάζοντας λογοτεχνικές αρετές που προσιδιάζουν περισσότερο σε ένα εξωσχολικό βιβλίο²². Η Μ. Παπαδάκη τα εντάσσει στην κατηγορία της παιδικής λογοτεχνίας «αφού πολλά (από αυτά τα βιβλία) γραμμένα από λογοτέχνες έχουν κι εκείνα μορφή λογοτεχνική»²³.

Ωστόσο ο διδακτισμός των παιδικών βιβλίων παραμένει κυρίαρχος κι αυτό συνδέεται, σύμφωνα με τη Β. Πάτσιου, με την αντίληψη που υπάρχει εκείνη την περίοδο σχετικά με τον ιδιαίτερο ρόλο του αποδέκτη και το σκοπό των βιβλίων που προορίζονται για παιδιά. Το καθορισμένο -ηλικιακά- κοινό της παιδικής λογοτεχνίας προϋποθέτει τη διατύπωση ενός καθορισμένου μηνύματος το οποίο ωστόσο δεν επιλέγεται ελεύθερα, αλλά υπακούει στη ανάγκη της μετάδοσης γνώσεων και της ηθικής και κοινωνικής διαπαιδαγώγησης, όπως άλλωστε ορίζει η εποχή και οι αντιλήψεις της²⁴. Το αποτέλεσμα θα είναι μια λογοτεχνία διδακτική, διαμορφωτική και διαπλαστική του παιδιού²⁵.

4. Παιδικά λογοτεχνήματα: η επίδραση του δημοτικισμού

Το 19^ο αιώνα, η λογοτεχνία που απευθύνεται στο παιδικό κοινό, πρωτότυπη και μεταφρασμένη, θα προσαρμοστεί στα γλωσσικά πρότυπα της εποχής της, χρησιμοποιώντας μια τεχνική και άκαμπτη γλώσσα, την καθαρεύουσα. Η γλώσσα αυτή θα στερήσει από την παιδική λογοτεχνία ένα βασικό συστατικό της γνώρισμα: την παιδικότητα. Ακατανόητη για το παιδί, καθώς δεν είναι η φυσική του γλώσσα, ανίκανη να το συγκινήσει ηθικά και ψυχολογικά, δημιουργεί έναν λόγο στείρο, χωρίς φαντασία κι εύθυμη διάθεση, δίχως παραστατικότητα και σαφήνεια²⁶. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ζ. Βαλάση «η παιδική λογοτεχνία της καθαρεύουσας δεν έχει καμία σχέση ούτε με την αλήθεια, ούτε με τη λογοτεχνία»²⁷.

Πλησιάζοντας μόνο προς το 1880 κάτω από την επίδραση του ρεύματος του δημοτικισμού που θα επηρεάσει σημαντικά την πνευματική ζωή του τόπου, η γλώσσα και μαζί με αυτή το ύφος του παιδικού βιβλίου, αλλάζει. Γίνεται πιο απλή, λιγότερο επιτηδευμένη και προσκολλημένη στους σχολικούς κανόνες, πιο καταληπτή και προσιτή για τα παιδιά- αναγνώστες²⁸. Οι δημοτικιστές θα στρέψουν έντονα το

22 Ντελόπουλος, Κ. (1995), *Παιδικά και νεανικά βιβλία του 19ου αιώνα*. Αθήνα: Ε.Λ.Ι.Α., σ. 33.

23 Μαυροειδή – Παπαδάκη, Σ. (1937), Το παιδί στην παιδική λογοτεχνία. *Παιδαγωγική*, 7, σ. 99.

24 Πάτσιου, Β. (1995). «*Η Διάπλασις των Παιδών*» (1879 - 1922). *Το πρότυπο και η συγκρότησή του*. Αθήνα: Καστανιώτη, σ. 15.

25 Πάτσιου, Β. (1995). «*Η Διάπλασις των Παιδών*» (1879 - 1922). *Το πρότυπο και η συγκρότησή του*. Αθήνα: Καστανιώτη, σ. 15.

26 Ανώνυμος. (1861), Περί των εν τοις δημοτικίσι σχολείοις διδακτικών βιβλιαρίων. *Φιλίστωρ*, 17, σ. 235-236

27 Τζίμα - Βαλάση, Ζ. (1996), Η ιδεολογία στην ελληνική λογοτεχνία για μικρά παιδιά -παραμύθια, μικρές ιστορίες, ποιήματα- από το 1850 ως τις μέρες μας. Στο: Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής (Ο.Μ.Ε.Ρ.) (εκδ), *Μετά-πτυχιακά: εξελίξεις και προοπτικές στην προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή*, Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ. (Αθήνα, 26 -27 Απριλίου 1996). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 56.

28 Ντελόπουλος, Κ. (2008), *Τα παιδικά αναγνώσματα των πάπων μας. Η ευρωπαϊκή σκηνή και το ελληνικό*

ενδιαφέρον τους στο παιδί και την εκπαίδευσή του και μέσα στο πλαίσιο αυτό η συστηματική εκδοτική δραστηριότητα για το παιδικό κοινό θα τεθεί σχεδόν ως εθνική ανάγκη²⁹: «Αν η φιλολογία ενός έθνους είναι η πολύτιμη άνθιση ζωής πλούσιας και πολιτισμού δυσκολοαπόχτητου, παιδική φιλολογία δεν είναι βέβαια εύκολο να δημιουργηθεί μέσα σε λίγα χρόνια. Ωστόσο μια από τις μεγαλύτερες και βιαστικότερες εθνικές μας ανάγκες είναι να δώσουμε στα παιδιά μας βιβλία, να βοηθήσουμε να μορφωθούν όλες οι χιλιάδες ελληνόπουλα, η αυριανή γενεά»³⁰.

Ως εκφραστής μιας νέας αντίληψης, ο δημοτικισμός θα προσδώσει ένα επιπλέον βασικό χαρακτηριστικό στην παιδική λογοτεχνία: τη λογοτεχνική αξία που οφείλει να διαθέτει το βιβλίο που απευθύνεται σε παιδιά. Το παιδικό βιβλίο για παιδιά δε θα είναι μόνο ηθοπλαστικό, διδακτικό, ψυχαγωγικό. Θα είναι πρωτίστως λογοτεχνικό. Η αισθητική εξάλλου μόρφωση των παιδιών, κάτω μάλιστα και από την επίδραση του Σχολείου Εργασίας, θα αποτελέσει σταθερό ζητούμενο της παιδαγωγικής σκέψης τον 20^ο αιώνα. Συνεπώς η λογοτεχνικότητα του παιδικού βιβλίου καθίσταται ασφαλές κριτήριο της αξίας και της καταλληλότητάς του. Ενδεικτικά αυτής της νέας αντιμετώπισης είναι όσα αναγράφονται στο εσώφυλλο των εκδόσεων της *Παιδικής Βιβλιοθήκης* του Εκπαιδευτικού Ομίλου: «Τα βιβλία αυτά θα έχουν πάντα λογοτεχνική αξία· γιατί μόνο ό,τι είναι όμορφο και με τέχνη γραμμένο μπορεί να συγκινήσει το παιδί, και αξίζει να του το δώσουμε»³¹.

Στις αρχές συνεπώς του 20^{ου} αιώνα η παιδική φιλολογία, τα βιβλία «προς χρήση των παιδιών», συνιστά πλέον ένα ιδιαίτερο λογοτεχνικό είδος που απευθύνεται στο παιδικό αναγνωστικό κοινό και προσαρμόζεται στην ιδιαιτερότητά του, στοχεύει στην αγωγή και τη μόρφωση του αναγνώστη διαθέτοντας ωστόσο όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που το καταξιώνουν ως ένα είδος τέχνης. Είναι χαρακτηριστικό ότι το πρακτικό της επιτροπής για τη σύνταξη των αναγνωστικών το 1918, στο οποίο παρουσιάζεται η προβληματική του εκπαιδευτικού δημοτικισμού για το παιδικό βιβλίο, κάνει λόγο για βιβλία τα οποία ανταποκρίνονται στην ηλικία και την ψυχική ανάπτυξη των παιδιών, με ζωντανό ύφος, ρεαλιστικά, με χιουμοριστική και αισιόδοξη διάθεση, απαλλαγμένα από δογματισμούς και κενή λογοκοπία. Όπως διαπιστώνει ο Χ. Γεωργίου, οι θέσεις αυτές αποτελούν ουσιαστικά τις ειδολογικές συμβάσεις της σύγχρονης παιδικής λογοτεχνίας³².

Ο Π. Νιρβάνας, στο άρθρο του «Βιβλία για παιδιά», κάνει λόγο για «παιδιάτικη τέχνη» και «παιδιάτικο λογοτεχνικό είδος» και μάλιστα το δυσκολότερο από όλα καθώς ακολουθεί και σέβεται την αισθητική των παιδιών, η οποία είναι βέβαια ξεχωριστή από αυτή των ενηλίκων, όχι όμως και κατώτερη³³. Ανάλογα ορίζει την παιδική λογοτεχνία

προσκήνιο. Αθήνα: Πατάκη, σ. 30.

29 Μέσα στα πλαίσια αυτά ο Εκπαιδευτικός Όμιλος θα προκηρύξει διαγωνισμό για αλφαβητάριο ενώ το 1913 ιδρύει την Παιδική Βιβλιοθήκη με σκοπό να καλύψει το κενό που υπάρχει στην χώρα του παιδικού βιβλίου. Από το 1913 έως το 1920 θα εκδοθούν εννέα λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά, γραμμένα στη βάση των παιδαγωγικών, γλωσσικών και αισθητικών αντιλήψεων του Ε.Ο. Γεωργίου, Χ., Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός και Παιδικό Βιβλίο. Στο <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/georgiou.htm>. (Προσπελάστηκε στις 24/10/2014)

30 Ανώνυμος. (1913), Η παιδική μας βιβλιοθήκη. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου*, σ. 334.

31 Αδάμ. (1913), *Από το χωριό μου*. Αθήνα.

32 Γεωργίου, Χ., Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός και Παιδικό Βιβλίο. Στο <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/georgiou.htm>. (Προσπελάστηκε στις 24/10/2014)

33 Νιρβάνας, Π. (1919), Βιβλία για παιδιά. *Ο Νουμάς*, 53/662, σ. 834. Στο ίδιο άρθρο ο Νιρβάνας κάνει μια

και ο Π. Χάρης: «Η παιδική λογοτεχνία είναι βέβαια ένα ξεχωριστό είδος Τέχνης. Έχει δηλαδή κοινά τα κεφαλαιώδη γνωρίσματα που έχουν όλα τα καλά λογοτεχνήματα»³⁴. Στις θεωρητικές αναζητήσεις των συγγραφέων και των κριτικών του 20^{ου} αιώνα, η παιδική λογοτεχνία πλέον αποτελεί ένα είδος τέχνης. Το σημείο αναφοράς της, το παιδί, την διαφοροποιεί από το ευρύτερο σώμα της λογοτεχνίας ως προς τα επιμέρους της στοιχεία, προσδίδοντάς της μιαν ιδιαιτερότητα, στη βάση της όμως παραμένει λογοτεχνία. Την άποψη αυτή εκφράζει έμμεσα και ο Γ. Ξενόπουλος όταν σημειώνει: «Αλλά παιδικό λογοτέχνημα που δεν αρέσει πρώτα στους μεγάλους, δεν κάνει για παιδιά. Αυτός είναι ο κανόνας: δεν πρέπει να δίνουμε στα παιδιά παρά κομμάτια που η τέχνη τους, η ποίησή τους, συγκινεί κι εμάς τους ίδιους. Καλά κομμάτια μόνο για παιδιά δεν υπάρχουν. Η κομμάτια που άρεσαν μόνο στα παιδιά δε θα ήταν καλά»³⁵. «Και γ' αυτό», γράφει ο Π. Νιρβάνας, «ένας ποιητής, που θα μπορούσε να δώσει στα παιδιά ένα βιβλίο, άξιο να το θαυμάσουν και να το αγαπήσουν, θα μπορούσε να καυχηθή άλλο τόσο, όσο κι αν έγραφε' ένα αριστούργημα για τους μεγάλους»³⁶. Ανάλογες αντιλήψεις θα διατυπώσουν κι άλλοι συγγραφείς που ασχολήθηκαν με το παιδικό βιβλίο, σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα σχολιάζοντας και τον αντίλογο της, την απαξιωτική δηλαδή θέση την οποία επιφυλάσσει η κριτική στο παιδικό βιβλίο ως ένα κατώτερο λογοτεχνικό είδος³⁷.

Η σχέση ανάμεσα στο παιδικό βιβλίο και την ευρύτερη λογοτεχνία δεν υπήρξε μονοσήμαντη. Η λογοτεχνία των ενηλίκων θα λειτουργήσει καθοδηγητικά ως προς το παιδικό βιβλίο, ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια της εμφάνισής του, ενώ θα το τροφοδοτήσει με πολυάριθμα έργα τα οποία μολοντί γράφτηκαν αρχικά για μεγάλους, σταδιακά ιδιοποιήθηκαν από το παιδικό κοινό για να χαρακτηριστούν τελικά ως παιδικά. Στην ιδιότυπη αυτή κατηγορία συγκαταλέγονται ορισμένα έργα που θεωρούνται κλασικά της παιδικής λογοτεχνίας, όπως π.χ. *Ο Ροβινσών Κρούσος*, *Τα ταξίδια του Γκιούλιμπερ*, *Ο Δον Κιχώτης*, *Οι περιπέτειες του Τομ Σώγιερ* κ.α. Η ένταξή τους στο χώρο της παιδικής λογοτεχνίας ωστόσο έγινε κάτω από πολυάριθμες μεταγραφές και διασκευές προκειμένου να καταστούν κατάλληλα για τα παιδιά. Στη μεταποιητική αυτή διαδικασία τοποθετεί ο Π. Χάρης τη σχέση ανάμεσα στην παιδική και την ευρύτερη λογοτεχνία: «Υπάρχουν πολλοί που υποστηρίζουν ότι ο καλός λογοτέχνης γράφει για τους μεγάλους και για τους μικρούς και δεν διστάζουν να δώσουν στο παιδί κάθε σελίδα βαριά από την ουσία της ζωής και γραμμένη με τέχνη [...]. Ένα καλό λογοτεχνικό έργο είναι φυσικά προσφορά και στην παιδική ηλικία. Αλλά μόνο όταν διασκευαστεί, όταν πλουτιστεί, όταν αλαφρωθεί από σελίδες που δεν αποκλείεται να βάλουν σε μάταιο κόπο το παιδικό μυαλό ή να προκαλέσουν επιζημίες παρεξηγήσεις. Έτσι, όλη η σοβαρή λογοτεχνία μιας χώρας μπορεί να γίνει παιδική λογοτεχνία [...]. Το ίδιο μπορεί να γίνει και με τη λογοτεχνία μας»³⁸.

Η εισαγωγή του παιδιού ως θέματος και αφηγηματικού υποκειμένου των παιδικών αναγνωσμάτων αρχίζει να συνιστά ένα επιμέρους προσδιοριστικό στοιχείο του παιδικού βιβλίου. Σε ανυπόγραφο άρθρο του 1937 διαβάζουμε: «Παιδικά αναγνώσματα είναι όσα βιβλία και γενικώς δημοσιεύματα που έχουν γραφεί για

σημαντική διευκρίνιση: «Βιβλία προορισμένα για παιδιά, δεν μπορούν να γράφουν τα ίδια τα παιδιά».

34 Χάρης, Π. (1927), Η Παιδική Λογοτεχνία στην Ελλάδα. *Ελληνική Δημιουργία*, 1/8, σ. 339.

35 Ξενόπουλου, Γρ. (1971), *Απαντα*, 11. Αθήνα: Μπίρη, σ. 331

36 Νιρβάνας, Π. (1919), Βιβλία για παιδιά. *Ο Νουμάς*, 53/662, σ. 835

37 Καζαντζάκη, Γ. (1913), Τι διαβάζουν τα παιδιά μας. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, τόμ. 3. Αθήνα, σ. 223

38 Χάρης, Π. (1933), Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, Τα Παιδικά. *Νέα Εστία*, 161, σ. 958.

παιδιά και με ήρωες κυρίως παιδιά από συγγραφείς που γνωρίζουν καλά τον παιδικό κόσμο»³⁹. Η πλειοψηφία των παιδικών αναγνωσμάτων θα χρησιμοποιήσει ως ήρωες της παιδιά, πιθανότατα προκειμένου να διευκολύνει την ταύτιση του αναγνώστη με τα πρόσωπα της ιστορίας. Ωστόσο ένα βιβλίο δεν καθίσταται αυτόχρονα παιδικό έχοντας ως ήρωες παιδιά. Υπάρχουν εξάλλου έργα όπου οι ήρωές τους είναι ενήλικοι ή δεν προσδιορίζεται η ηλικία τους κι όμως εντάσσονται στο χώρο της παιδικής λογοτεχνίας. Υπάρχει διαφορά, γράφει η Σ. Μαυροειδή Παπαδάκη, ανάμεσα σε ένα βιβλίο που γράφτηκε για παιδιά και σε ένα που έχει ήρωες του παιδιά μα γράφτηκε για μεγάλους, τόσο ως προς τους σκοπούς όσο και ως προς τα μέσα που μεταχειρίζεται⁴⁰.

4. Συμπεράσματα

Από τα βιβλία που εκδίδονται στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στις αρχές του 20^{ου} με προορισμό το παιδικό αναγνωστικό κοινό, ορισμένα από αυτά θα κριθούν περισσότερο ή λιγότερο κατάλληλα για το παιδί στην πορεία εξέλιξης του παιδικού βιβλίου, βασισμένα στις προδιαγραφές που θέτουν κάθε φορά οι αισθητικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις της εποχής. Καθώς όμως η παιδική λογοτεχνία θα συγκεκριμενοποιεί τα χαρακτηριστικά και τη λειτουργία της, τα έργα αυτά σταδιακά θα εμπλουτίζονται και θα εξειδικεύονται προκειμένου να ανταποκριθούν στην ανάγκη για μόρφωση και ψυχαγωγία του παιδιού, ενώ θα προσαρμόζονται, θεματικά και υφολογικά, ολοένα και περισσότερο στον αποδέκτη τους. Μέσα από αυτή τη συνεχή διαμόρφωση, είναι δύσκολη η διατύπωση ενός περιεκτικού και ολοκληρωμένου ορισμού για το παιδικό βιβλίο. Έργα λογοτεχνικά και μη, εξωσχολικά και σχολικά, ποιητικά και αφηγηματικά, πρωτότυπα και μεταφρασμένα, με εικονογράφηση ή χωρίς, με ποικίλη θεματολογία και ύφος, γραμμένα όμως πάντοτε για το παιδί, αποτέλεσαν κι αποτελούν το σώμα της παιδικής λογοτεχνίας. Κι ίσως τελικά το μοναδικό κριτήριο που καθιστά ένα βιβλίο παιδικό είναι η αποδοχή του ή όχι από τον ίδιο τον αναγνώστη του ως τέτοιο: «Ξέρει (το παιδί) το έργο και με το ενδιαφέρον ή την αποστροφή του το υποβάλλει σ' ένα κριτικό μέτρο μοναδικό σε αντικειμενικότητα. Το παιδί είναι ο αναγνώστης που δεν γνωρίζει ελαφρυντικά. Δέχεται τα καλά έργα και παραδέχεται μόνο τις καλές εποχές της παιδικής λογοτεχνίας»⁴¹.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αδάμ. (1913), *Από το χωριό μου*. Αθήνα.

Καρπόζηλου, Μ. (1994), *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κουρτιδου, Π. Γ. & Κωνσταντινίδου, Γ. (1893), *Τηλέμαχος ή Νέος Ροβινσών*.
Κωνσταντινούπολη: Α. Κορομηλιά.

Μελάς, Λ. (1870), *Χριστιανικά Δεήσεις μετά ασμάτων προς οικοδομήν των Ελληνοπαίδων υπό της ιεράς Συνόδου της Ελλάδος*. Αθήνα: Σ.Κ. Βλαστός.

39 Ανώνυμος.(1937), *Παιδαγωγική*, 1/3-4, σ. 50.

40 Μαυροειδή – Παπαδάκη, Σ. (1937), Το παιδί στην παιδική λογοτεχνία. *Παιδαγωγική*, 7, σ. 99

41 Χάρης, Π. (1927), Η Παιδική Λογοτεχνία στην Ελλάδα. *Ελληνική Δημοκρατία*, 1/8, σ. 339.

- Escarpit, D. (1995), *Η παιδική και νεανική λογοτεχνία στην Ευρώπη. Ιστορική επισκόπηση*, (μτφρ) Αθήνη Στέση. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κατακουζηνού, Αλ. (1884). *Η Μούσα των Παιδών. Ποιήματα δια παιδιά*. Αθήνα: Ν.Π. Παπαδόπουλος.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1986). *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834-1919*. Αθήνα-Γιάννενα: Δωδώνη.
- Ντελόπουλος, Κ. (1995), *Παιδικά και νεανικά βιβλία του 19ου αιώνα*. Αθήνα: Ε.Λ.Ι.Α.
- Ντελόπουλος, Κ. (1989), *Η «παιδική αποθήκη» και ο Δημήτρης Πανταζής. Το πρώτο ελληνικό παιδικό περιοδικό και ο εκδότης του*. Αθήνα: Ε.Λ.Ι.Α.
- Ντελόπουλος, Κ. (2008), *Τα παιδικά αναγνώσματα των πάππων μας. Η ευρωπαϊκή σκηνή και το ελληνικό προσκήνιο*. Αθήνα: Πατάκη.
- Ξερόπουλος, Γρ. (1971), *Άπαντα*, 11. Αθήνα: Μπίρη.
- Ο Εν Αθήναις Προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων Σύλλογος. (1872), *Έκθεσις των πεπραγμένων από της συστάσεως αυτού μέχρι τούδε*. Αθήνα: Α. Κορομηλά.
- Πάτσιο, Β. (1995). «*Η Διάπλασις των Παιδών*» (1879 - 1922). *Το πρότυπο και η συγκρότησή του*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Blanchard, P. (1852). *Αι περιπέτειαι της παιδικής ηλικίας*. Σμύρνη: Σταμενή.
- Ανώνυμος. (1861), *Περί των εν τοις δημοτικοίς σχολείοις διδακτικών βιβλίων. Φιλίστωρ*, 17, σ.σ. 234-236.
- Γ.Μ.Β. Αναγνώσματα Νεοελληνικά. Στο *Νεώτερον Ελληνικόν Εγκυκλοπαιδικόν Λεξικόν «Ήλιος»*. Αθήνα: Ήλιος, σ.σ. 629-630.
- Καζαντζάκη, Γ. (1913), *Τι διαβάζουν τα παιδιά μας. Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 3. Αθήνα, σ.σ. 224-225.
- Μαυροειδή – Παπαδάκη, Σ. (1937), *Το παιδί στην παιδική λογοτεχνία. Παιδαγωγική*, 7, σ.σ. 98-100.
- Νιρβάνας, Π. (1919), *Βιβλία για παιδιά. Ο Νουμάς*, 53/662, σ.σ. 834-835
- Χάρης, Π. (1927), *Η Παιδική Λογοτεχνία στην Ελλάδα. Ελληνική Δημιουργία*, 1/8, σ.σ. 339-344.
- Χάρης, Π. (1933), *Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, Τα Παιδικά. Νέα Εστία*, 161, σ. 958.
- Ανώνυμος. (1913), *Η παιδική μας βιβλιοθήκη. Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου*, σ.σ. 334 -337.
- Ανώνυμος. (1937), *Παιδαγωγική*, 1/3-4, σ. 50.
- Νούτσος, Μπ. (1986), *Οι παρομοιώσεις για το παιδί στη νεοελληνική παιδαγωγική. Στο: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας (Ι.Α.Ε.Ν.) (εκδ), Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*, 2, Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου (Αθήνα, 1-5 Οκτωβρίου 1984). Αθήνα, σ.σ. 449-452.
- Τζίμα - Βαλάση, Ζ. (1996), *Η ιδεολογία στην ελληνική λογοτεχνία για μικρά παιδιά -παραμύθια, μικρές ιστορίες, ποιήματα- από το 1850 ως τις μέρες μας. Στο: Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής (Ο.Μ.Ε.Ρ.) (εκδ), Μετά-πτυχιακά: εξελίξεις και προοπτικές στην προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή*, Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ. (Αθήνα, 26 -27 Απριλίου 1996). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 54-57.
- Γεωργίου, Χ., *Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός και Παιδικό Βιβλίο*. Στο <http://www.eri-ande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/georgiou.htm>. (Προσπελάστηκε στις 24/10/2014)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η Καρτσέλου Χριστιάννα γεννήθηκε στην Αθήνα το 1975. Σπούδασε παιδαγωγικά και φιλοσοφία στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Εργάζεται ως δασκάλα στην Α/θμια εκπαίδευση και τα τελευταία χρόνια ζει στο Ηράκλειο Κρήτης. **Στοιχεία επικοινωνίας:** xkartselou@yahoo.gr

Τουτουδάκη Μαρίνα

Σχέδιο Επαγγελματικής Ένταξης Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει ένα σχέδιο ένταξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε σχολείο της ελληνικής δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το σχέδιο αφορμάται από SWOT analysis, βάσει της οποίας διαγράφεται το προφίλ του σχολείου, με τις δυνατότητες, αδυναμίες, ευκαιρίες και απειλές που το χαρακτηρίζουν. Ακολούθως παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και της ένταξής τους στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Με βάση αυτές τις κατηγορίες στοιχείων, παρουσιάζονται οι τέσσερις βασικές δράσεις της ένταξης, που αφορούν στις ενέργειες της διευθύντριας, στον ρόλο του μέντορα, στη δημιουργία ομάδων εργασίας και στην παρακολούθηση διδασκαλίας.

Abstract

This study presents a plan of induction for teachers newly appointed at a greek state secondary school. The plan has been created by means of SWOT analysis, according to which the school's profile has been described along with its strengths and weaknesses as well as the opportunities and threats related to it. Furthermore, the basic characteristics of teachers and their induction to the school unit have been

described. Based on this evidence, four basic actions concerning the induction are presented, as related to the activities of the headteacher, the role of the mentor, the creation of working teams and the attendance to teaching sessions.

1. Εισαγωγή

Στον εκπαιδευτικό χώρο, ο όρος «ένταξη» αναφέρεται στις ενέργειες με τις οποίες οι νέοι εκπαιδευτικοί μπουνται -κυρίως κατά το πρώτο έτος εργασίας τους- στα μυστικά του επαγγέλματος¹, περνώντας από το στάδιο της θεωρητικής εκπαίδευσης στο στάδιο της πρακτικής εφαρμογής. Στην επίτευξη ομαλής και επιτυχημένης ένταξης ενός νέου εκπαιδευτικού σε μια σχολική μονάδα καθοριστικό ρόλο παίζει η ιδιαίτερη «φυσιογνωμία» της μονάδας αυτής², όπως και οι ανάγκες του ίδιου του νέου. Με βάση αυτές τις παραμέτρους πρέπει να οργανώνεται ένα σχέδιο ένταξης με σαφώς προσδιορισμένες δραστηριότητες, ώστε ο νέος εκπαιδευτικός να οικειοποιηθεί την κουλτούρα και τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία του σχολείου και να αναπτύξει τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για επιτυχή άσκηση των καθηκόντων του.

Η παρούσα εργασία αναλύει ένα σχέδιο ένταξης νέων εκπαιδευτικών (μόνιμων νεοδιόριστων, αναπληρωτών ή ωρομίσθιων) το οποίο πρόκειται να εφαρμοστεί σε Γυμνάσιο της Κρήτης. Αρχικά παρουσιάζεται το προφίλ του σχολείου, όπως προκύπτει μετά από Swot analysis και μελέτη παραγόντων που συνδέονται με τη φυσιογνωμία του. Ακολούθως αναλύονται τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών και αναπτύσσονται οι δράσεις ένταξης και ο τρόπος εφαρμογής τους.

2. Προφίλ Σχολείου

Για την αποτύπωση του προφίλ ενός σχολείου απαραίτητη είναι η αναφορά σε συγκεκριμένους «φυσιογνωμικούς» δείκτες: «χωροταξική τοποθέτηση, ανθρώπινο δυναμικό, υποδομές, εκπαιδευτικές δραστηριότητες, προγράμματα, συνεργασία με φορείς, θέση στο ευρωπαϊκό και διεθνές στερέωμα»³. Σύμφωνα με τους παραπάνω δείκτες, το σχολείο αναφοράς παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά: είναι δημόσιο Γυμνάσιο στον Άγιο Νικόλαο Κρήτης, ιδρύθηκε πριν από 28 χρόνια και στα 9 τμήματά του φοιτούν 250 μαθητές. Ποσοστό 20% του συνόλου των φοιτούντων είναι αλλοδαποί, οι περισσότεροι εκ των οποίων έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και μιλούν καλά ελληνικά. Οι σχέσεις τους με τους υπόλοιπους μαθητές είναι καλές, παρόλο που κάποιοι από τους Έλληνες μαθητές κάποτε τους αντιμετωπίζουν εχθρικά, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται εντάσεις.

Το προσωπικό αριθμεί 23 καθηγητές όλων των ειδικοτήτων. Αρκετοί εργάζονται στο σχολείο πολλά χρόνια και οι σχέσεις όλων, με λίγες εξαιρέσεις, κρίνονται καλές με ελάχιστες εντάσεις, κυρίως λόγω άρνησης ή αδιαφορίας κάποιων ως προς τις εξωδιδασκτικές τους υποχρεώσεις. Το σχολείο δεν διαθέτει ψυχολόγο,

1 Kastanidou, S., & Iordanidis, G. (2012), The contribution of School Principal of Secondary Education in the induction of novice teachers in Greece. *MENON*, 1, σ.139.

2 Μαυρογιώργος, Γ., Ιντζίδης, Β., & Καραντζόλα, Ε., *Οδηγός αποτύπωσης φυσιογνωμίας της σχολικής μονάδας*. Στο : http://www.protovoulia.org/sites/default/files/ATT_1-2H3.pdf (προσπελάστηκε στις 3/8/2014).

3 Μαυρογιώργος, Γ., Ιντζίδης, Β., & Καραντζόλα, Ε., *Οδηγός αποτύπωσης φυσιογνωμίας της σχολικής μονάδας*. Στο : http://www.protovoulia.org/sites/default/files/ATT_1-2H3.pdf (προσπελάστηκε στις 3/8/2014).

υπάρχει όμως κοντά επαρκώς στελεχωμένο ΚΕΔΔΥ. Επίσης, δεν διαθέτει διοικητικό προσωπικό, μετά την προ διετίας συνταξιοδότηση της γραμματέως, με αποτέλεσμα η γραμματειακή υποστήριξη να είναι ευθύνη της καθηγήτριας των Γαλλικών. Ο σύλλογος γονέων, τέλος, είναι ιδιαίτερα δραστήριος και βοηθά το σχολείο -οικονομικά και όχι μόνο-, αντισταθμίζοντας έτσι την έλλειψη στήριξης από την Τοπική Αυτοδιοίκηση.

Αναφορικά με τις κτιριακές εγκαταστάσεις, διαθέτει από τις πιο σύγχρονες στην περιοχή: αίθουσα εκδηλώσεων, κλειστό γυμναστήριο, μεγάλες αίθουσες δύο ορόφων, πλήρως εξοπλισμένα εργαστήρια πληροφορικής, τεχνολογίας και φυσικών επιστημών, μεγάλο προαύλιο. Ακριβώς απέναντι υπάρχουν αθλητικές υποδομές του Δήμου και γύρω πολλά άλλα σχολεία διαφόρων βαθμίδων. Παρόλα αυτά, το κτιριακό πρόβλημα είναι οξύτατο, καθώς την τελευταία τριετία το σχολείο συστεγάζεται με νεοσύστατο Γυμνάσιο. Παρά τα όποια προβλήματα όμως, η καλή διάθεση των νεότερων κυρίως διδασκόντων είναι η αιτία πολλών καινοτόμων δραστηριοτήτων, που προβάλλουν το σχολείο στην τοπική και όχι μόνο κοινωνία: προγράμματα περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, αγωγής υγείας, χορωδία, διακρίσεις σε αγώνες και διαγωνισμούς. Αναφορικά με ευρύτερες συνεργασίες, εκπονούνται προγράμματα etwinning και υπάρχει από δεκαετίας αδελφοποίηση με ελληνικό σχολείο του εξωτερικού. Υπάρχει, τέλος, ολοκληρωμένος εσωτερικός κανονισμός⁴, που ρυθμίζει τις παραπάνω δραστηριότητες αλλά και θέματα που άπτονται των υποχρεώσεων και δικαιωμάτων μαθητών και διδασκόντων.

Όλα τα παραπάνω εσωτερικά και εξωτερικά στοιχεία του σχολείου συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ιδιαίτερης κουλτούρας του⁴, η οποία με τη σειρά της διαμορφώνει υγιείς σχέσεις και -σε γενικές γραμμές- ευχάριστη ατμόσφαιρα στον σύλλογο διδασκόντων⁵.

3. Νέοι Εκπαιδευτικοί : Χαρακτηριστικά και Ανάγκες

Στο παραπάνω σχολείο δεν εργάζονται συχνά νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, καθώς οι υπηρετούντες στις περισσότερες οργανικές θέσεις έχουν μόνιμη κατοικία στη γύρω περιοχή, με αποτέλεσμα το προσωπικό να είναι σταθερό. Για τον λόγο αυτό, μόνο για το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας και για κάποιες φιλολογικές ώρες απαιτούνται αναπληρωτές, καθώς η κατέχουσα οργανικά τη θέση του κλάδου ΠΕ15 είναι αποσπασμένη στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και μία φιλόλογος έχει μειωμένο ωράριο ως Διευθύντρια. Τα κενά καλύπτονται συνήθως με εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στη διάθεση του ΠΥΣΔΕ. Όταν, όμως, αυτό δεν είναι εφικτό, τοποθετούνται νεοδιόριστοι, αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι, συνήθως χωρίς προϋπηρεσία. Στην πλειοψηφία τους επισκέπτονται την Κρήτη για πρώτη φορά, αναλαμβάνουν όμως με ενθουσιασμό τα νέα τους καθήκοντα.

Δεδομένης της έλλειψης εμπειρίας, τέτοιοι νέοι συνάδελφοι επιβάλλεται να τύχουν βοήθειας και στήριξης⁶, καθώς οι πρώτες εργασιακές εμπειρίες έχουν καθοριστική σημασία στην επαγγελματική τους ανάπτυξη⁷, την απόκτηση δηλαδή γνώσεων και δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών⁸. Η είσοδος στο

4 Iordanides, G., & Vryoni, M. (2013), School Leaders and the Induction of New Teachers. *ISEA*, 41:1, σ. 80-81.

5 Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Πάτρα: Ε.Α.Π, σ.22.

6 Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Πάτρα: Ε.Α.Π, σ.49-50.

7 Iordanides, G., & Vryoni, M. (2013), School Leaders and the Induction of New Teachers. *ISEA*, 41:1, σ.75.

8 Kastanidou, S., & Iordanidis, G. (2012), The contribution of School Principal of Secondary Education in the

επάγγελμα είναι άλλωστε, κατά τους Dolmage (1996) και Berliner (2001)⁹, η πρώτη από τις πέντε καθοριστικές περιόδους της ανάπτυξης αυτής, και αν συνοδευτεί από άσχημες εμπειρίες ακολουθείται από αρνητικότερες συνέπειες σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Αν, αντίθετα, οι εμπειρίες είναι θετικές, οι νέοι ενθαρρύνονται, εξασφαλίζοντας αυτοπεποίθηση και ευελιξία στην αντιμετώπιση προβλημάτων¹⁰.

Είναι άλλωστε, προφανές, ότι έχουν ιδιαίτερες επαγγελματικές και συναισθηματικές ανάγκες¹¹. Συγκεκριμένα: έχουν θεωρητικές γνώσεις ως αποτέλεσμα υψηλού επιπέδου σπουδών¹², που όμως δεν διασφαλίζουν διδακτική επάρκεια, καθώς η πραγματικότητα της τάξης ποτέ δεν παρουσιάζει την ιδυλλιακή εικόνα που οι εκπαιδευτικοί έχουν στο μυαλό τους αποφοιτώντας από το πανεπιστήμιο¹³. Το γεγονός αυτό τους αγχώνει και απαιτείται επιμόρφωση για να μπορέσουν να εφαρμόσουν τις θεωρητικές γνώσεις σε πρακτικά θέματα¹⁴. Μόνο έτσι θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στα σύνθετα καθήκοντα του διδάσκοντα: μεταλαμπαδέυση γνώσεων με παράλληλη εξασφάλιση πειθαρχίας, σεβασμού, συνεργασίας με συναδέλφους, μαθητές και γονείς¹⁵.

Οι παραπάνω ανάγκες εντείνονται από το ότι οι Έλληνες νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους υπήρξαν μακροχρόνια άνεργοι και έτσι έχουν αποκοπεί για χρόνια από την εκπαιδευτική διαδικασία¹⁶. Στο σχολείο, παρόλα αυτά, όλοι περιμένουν από αυτούς να είναι εξίσου αποτελεσματικοί με τους υπόλοιπους. Κάποιοι μεγαλύτεροι συνάδελφοι, μάλιστα, τους αντιμετωπίζουν απ' υψηλού ή δεν τους δίνουν την παραμικρή σημασία. Ήδη από την πρώτη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων διαφαίνεται η προσπάθεια να τους αναθέσουν τα δυσκολότερα τμήματα και πολλαπλάσιες εξωδιδακτικές υποχρεώσεις, παρά το αυξημένο ωράριο εργασίας που έχουν ως νέοι. Παράλληλα, δυσκολίες τους δημιουργεί η επικοινωνία με τους γονείς και η εξασφάλιση πειθαρχίας¹⁷, καθώς οι μαθητές συνήθως είναι ζωντοί, οι σχέσεις ορισμένων τεταμένες και κάποιοι γονείς ιδιότροποι.

Έτσι, ο αρχικός ενθουσιασμός μετριάζεται, αυξάνεται η ανασφάλεια,

induction of novice teachers in Greece. *MENON*, 1, σ.131.

9 Dolmage (1996) & Berliner (2001), αναφ. στο Iordanides, G., & Vryoni, M. (2013). School Leaders and the Induction of New Teachers. *ISEA*, 41:1, σ.81.

10 Kastanidou, S., & Iordanidis, G. (2012), The contribution of School Principal of Secondary Education in the induction of novice teachers in Greece. *MENON*, 1, σ.130.

11 Πέτρου, Α., Κουτούζης, Μ., & Μιχαηλίδου, Α., *Οι απόψεις και οι προβληματισμοί των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με τις αρχικές τους ανάγκες και την αντιμετώπισή τους*. Στο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/m2.pdf (προσπελάστηκε στις 4/8/2014).

12 Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Μ.Π.Ε.Ε) (2010), *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Π.Ι, σ.18.

13 Πέτρου, Α., Κουτούζης, Μ., & Μιχαηλίδου, Α., *Οι απόψεις και οι προβληματισμοί των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με τις αρχικές τους ανάγκες και την αντιμετώπισή τους*. Στο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/m2.pdf (προσπελάστηκε στις 4/8/2014).

14 Ashby, P., Hobson, A., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P., Roper, T., Chambers, G., & Healy, J., *Beginner Teachers' Experiences of Initial Teacher Preparation, Induction and Early Professional Development: A review of literature*. University of Nottingham.

15 Μανωλάκος, Π. (2010), Η εισαγωγική επιμόρφωση και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 12, Ιανουάριος 2010, σ.50-51.

16 Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουνάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Πάτρα: Ε.Α.Π, σ.193.

17 Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Μ.Π.Ε.Ε) (2010), *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Π.Ι, σ.27.

νιώθουν απομονωμένοι -στοιχείο που εντείνει η μοναχική φύση του επαγγέλματος¹⁸- και αβοήθητοι απέναντι στον όγκο εργασίας και τη γραφειοκρατία των εξωδιδασκτικών υποχρεώσεων¹⁹. Παράλληλα, ο ξαφνικός –όπως συνήθως συμβαίνει στη χώρα μας- διορισμός συχνά τους αναγκάζει να βρεθούν απότομα μακριά από τους δικούς τους, γεγονός που τους δημιουργεί προβλήματα κοινωνικοποίησης και αγωνία για την προσαρμογή τους στο άγνωστο και με διαφορετική κουλτούρα μέρος²⁰. Όλα τα παραπάνω έχουν αποτελέσει αιτία παραίτησης νέων εκπαιδευτικών²¹, σε ποσοστό ως και 50% στα πέντε πρώτα χρόνια εργασίας²².

4. Ένταξη Νέων Εκπαιδευτικών

4.1. Βασικά Χαρακτηριστικά Ένταξης

Η υποδοχή και ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο είναι μέρος της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, των ενεργειών δηλαδή που σχετίζονται με «προγραμματισμό, επιλογή, πρόσληψη, υποδοχή, ανάπτυξη, αξιολόγηση, αμοιβή εργαζομένων, συνθήκες υγιεινής και ασφάλειας, εργασιακές σχέσεις»²³. Δυστυχώς στη χώρα μας, παρότι θεσμοθετημένη, η διαδικασία ένταξης σπάνια είναι οργανωμένη και συστηματική. Αντίθετα, εξαρτάται κάθε φορά από τη διάθεση και το ταλέντο του όποιου διευθυντή, ενώ πολλές φορές ο νεοδιόριστος αφήνεται μόνος του να βρει τρόπο «επιβίωσης». Το γεγονός αυτό ενέχει σοβαρό κίνδυνο αρνητικών μακροπρόθεσμων συνεπειών στην επαγγελματική του ανάπτυξη.

Σε κάθε περίπτωση, είναι επιβεβλημένη η μακροπρόθεσμη οργάνωση μιας διαδικασίας υποδοχής και ένταξης, με δράσεις θεσμοθετημένες αλλά και άτυπες²⁴, που σχετίζονται με την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική κάθε σχολικής μονάδας και διαμορφώνονται με βάση την οργανωτική αυτονομία της²⁵. Μεγάλη ευθύνη για την οργάνωση αυτή φέρει στην περίπτωση του σχολείου αναφοράς η διευθύντρια και ακολούθως

18 Πέτρου, Α., Κουτούζης, Μ., & Μιχαηλίδου, Α., *Οι απόψεις και οι προβληματισμοί των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με τις αρχικές τους ανάγκες και την αντιμετώπισή τους*. Στο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/m2.pdf (προσπελάστηκε στις 4/8/2014).

19 Ashby, P., Hobson, A., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P., Roper, T., Chambers, G., & Healy, J., *Beginner Teachers' Experiences of Initial Teacher Preparation, Induction and Early Professional Development: A review of literature*. University of Nottingham. Στο: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/222236/DCSF-RW076.pdf (προσπελάστηκε στις 2/8/2014).

20 Πέτρου, Α., Κουτούζης, Μ., & Μιχαηλίδου, Α., *Οι απόψεις και οι προβληματισμοί των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με τις αρχικές τους ανάγκες και την αντιμετώπισή τους*. Στο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/m2.pdf (προσπελάστηκε στις 4/8/2014).

21 Ashby, P., Hobson, A., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P., Roper, T., Chambers, G., & Healy, J., *Beginner Teachers' Experiences of Initial Teacher Preparation, Induction and Early Professional Development: A review of literature*. University of Nottingham. Στο: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/222236/DCSF-RW076.pdf (προσπελάστηκε στις 2/8/2014).

22 Kastanidou, S., & Iordanidis, G. (2012), The contribution of School Principal of Secondary Education in the induction of novice teachers in Greece. *MENON, 1*, σ.131.

23 Κουτούζης, Μ. (1999), *Γενικές αρχές μάνατζμεντ*. Πάτρα:ΕΑΠ, σ.96.

24 Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Πάτρα: Ε.Α.Π, σ.241.

25 Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Διακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., & Χαλκιώτης, Δ. (2008), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση*. Πάτρα: Ε.Α.Π, σ.121.

ο σύλλογος διδασκόντων. Από κοινού οφείλουν να οργανώσουν την «υποστηρικτική διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης», μέσω της οποίας οι νέοι θα συνειδητοποιήσουν την ιδιαίτερη κουλτούρα και τους κανόνες της μονάδας²⁶ και θα διευκολυνθούν στον προσδιορισμό στόχων, την οργάνωση και αξιολόγηση κάθε διδασκαλίας, την εξασφάλιση πειθαρχίας των μαθητών και την αποδοχή από τους υπόλοιπους διδάσκοντες.

Απαραίτητη προϋπόθεση ενός τέτοιου σχεδίου ένταξης είναι η SWOT analysis. Τα τέσσερα γράμματα του όρου αντιπροσωπεύουν στην αγγλική τις έννοιες «δυνατότητες, αδυναμίες, ευκαιρίες, απειλές/ strengths, weaknesses, opportunities, threats» και αποτελεί μέθοδο μελέτης των αδυναμιών αλλά και των δυνατών σημείων του σχολείου²⁷. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, που αναδείχθηκαν από τη SWOT ANALYSIS και πρέπει να ληφθούν υπόψη στην επιλογή δραστηριοτήτων ένταξης, είναι η απουσία ψυχολόγου, η έλλειψη πόρων, η δυσκολία αντιμετώπισης ορισμένων μαθητών και γονέων, καθώς και η δυσκολία παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων λόγω απόστασης από αστικά-ακαδημαϊκά κέντρα. Από την άλλη μεριά, όμως, το ΚΕΔΔΥ με τους ψυχολόγους του βρίσκεται κοντά, ο σύλλογος γονέων είναι υποστηρικτικός και υπάρχει το πλεονέκτημα του σταθερού, έμπειρου και δραστήριου προσωπικού. Πρέπει επίσης να ληφθούν υπόψη και τα χαρακτηριστικά των νέων: έλλειψη διδακτικής επάρκειας, αίσθημα απομόνωσης, άγχος λόγω πολυποικιλίων νέων ευθυνών²⁸. Με βάση όλα τα παραπάνω, τέσσερις δράσεις είναι οι πιο ενδεδειγμένες:

4.2. Σχέδιο Ένταξης

4.2.1. Δράση 1: Οικειοποίηση Κουλτούρας -Ενέργειες Διευθύντριας

Το πρώτο μέρος του σχεδίου ένταξης αφορά αποκλειστικά δράσεις της διευθύντριας, ως «ηγέτιδας, καθοδηγήτριας και εμπυχωχτριας» της σχολικής μονάδας²⁹. Αρχίζουν από την πρώτη μέρα παρουσίας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και χωρίζονται σε τέσσερις τομείς³⁰:

Α. Τομέας προσδοκιών: Η αρχή γίνεται με ενέργειες αυτονότητες, όπως το να συστήσει τους νεοφερμένους στο λοιπό προσωπικό και αργότερα στον σύλλογο γονέων, να τους δείξει τις εγκαταστάσεις, να τους παραχωρήσει ντουλάπι ή ράφι στη βιβλιοθήκη και να τους δώσει κλειδιά³¹. Παράλληλα, σε ειδικό έντυπο³² θα τους δώσει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την ιστορία, την οργάνωση και

26 Jordanides, G., & Vryoni, M. (2013), School Leaders and the Induction of New Teachers. *ISEA*, 41:1, σ. 84.

27 Nguyen Quoc Hung, L., *Using SWOT Analysis To Understand The Institutional Environments: A Guide For Can Tho University*. Στο : <http://www.usca.edu/essays/vol182006/quoc1.pdf> (προσπελάστηκε στις 2/8/2014).

28 Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάρης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Πάτρα: Ε.Α.Π, σ.50.

29 Πέτρου, Α., Κουτούζης, Μ., & Μιχαηλίδου, Α., *Οι απόψεις και οι προβληματισμοί των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με τις αρχικές τους ανάγκες και την αντιμετώπισή τους*. Στο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/m2.pdf (προσπελάστηκε στις 4/8/2014).

30 Gimbert & Fultz (2009), αναφ.στο Kastanidou, S., & Iordanidis, G. (2012), The contribution of School Principal of Secondary Education in the induction of novice teachers in Greece. *MENON*, 1, σ.132.

31 Everard, K. B., & Morris, G. (1999), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*,(μτφρ.)Δ.Κίκιζας. Πάτρα: ΕΑΠ, σ.106.

32 Μαυρογιώργος, Γ., Ιντζίδης, Β., & Καραντζόλα, Ε., *Οδηγός αποτίμησης φυσιογνωμίας της σχολικής μονάδας*. Στο : http://www.protovoulia.org/sites/default/files/ATT_1-2H3.pdf (προσπελάστηκε στις 3/8/2014).

λειτουργία του σχολείου, κυρίως όμως για τον κανονισμό του. Έτσι οι νέοι θα ενσωματωθούν γρήγορα στην κουλτούρα του σχολείου, μεγάλο μέρος της οποίας διαμορφώνει ή τροποποιεί η ίδια με τις αποφάσεις και το παράδειγμά της³³.

Β. Τομέας αντιλήψεων σχετικά με τους νέους: από την πρώτη μέρα η διευθύντρια θα παρουσιάσει με σαφήνεια τους στόχους που πρέπει να εκπληρώσουν οι νέοι εκπαιδευτικοί, καθώς και το σχετικό χρονοδιάγραμμα³⁴. Με διεισδυτική ματιά θα μελετήσει τον χαρακτήρα και τις κλίσεις τους, τους λόγους που επέλεξαν το επάγγελμα, τις εμπειρίες τους³⁵. Έτσι θα καταφέρει, εκτός από το να κερδίσει τη φιλία τους, να τους αναθέσει καθήκοντα που ταιριάζουν στις κλίσεις αυτές³⁶, διευκολύνοντάς τους να επιτύχουν στις προσπάθειές τους. Κατανόηση του χαρακτήρα, άλλωστε, συνεπάγεται ρεαλιστικές απαιτήσεις εκ μέρους της, ώστε να μην τους δημιουργεί άγχος³⁷.

Γ. Τομέας σχέσεων: Είναι ευθύνη της διευθύντριας να εγκαθιδρύσει θετικό πλέγμα σχέσεων, με βάση την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των διδασκόντων. Για αυτό θα απαιτήσει όλοι, χωρίς διακρίσεις, να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και στον προγραμματισμό³⁸. Ισοτιμία θα επιβάλλει, επίσης, στην κατανομή μαθημάτων, τάξεων και εξωδιδασκτικών υποχρεώσεων, αντιστεκόμενη στη συνήθη πρακτική των μεγαλύτερων καθηγητών να σχηματίζουν κλίκες, αναλαμβάνοντας τα πιο ήρεμα τμήματα και ελάχιστες εξωδιδασκτικές υποχρεώσεις. Δημοκρατικά και με τόλμη επιβάλλεται να αποθαρρύνει τέτοιες κλίκες και να βοηθήσει τους νέους, περιορίζοντας τα καθήκοντα και την ποικιλία μαθημάτων που διδάσκουν. Εφαρμόζοντας πολιτική «ανοιχτών θυρών»³⁹, ακούγοντας, βοηθώντας και εκτιμώντας κάθε προσπάθεια, θα εξασφαλίσει ισότητα, συμμετοχή και συνεργασία, ώστε όλοι να επικοινωνούν οριζόντια και κάθετα μεταξύ τους, μέσα και έξω από το σχολείο⁴⁰. Έτσι οι νέοι νιώθουν ότι μπορούν να πουν στους συναδέλφους και στη διευθύντρια τα προβλήματά τους, για να βρουν ουσιαστική στήριξη⁴¹.

Δ. Τομέας της επαγγελματικής ανάπτυξης: οι παραπάνω ενέργειες, σε συνδυασμό με συνεχή ενθάρρυνση για επιδίωξη κάθε μορφής επιμόρφωσης και με διευκόλυνση σχετικών προσπαθειών, οδηγούν αναπόφευκτα σε επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιόριστων, που διευκολύνει την ένταξή τους. Στην περίπτωση, βέβαια, της συγκεκριμένης σχολικής

33 Iordanides, G., & Vryoni, M. (2013), School Leaders and the Induction of New Teachers. *ISEA*, 41:1, σ.78.

34 Everard, K. B., & Morris, G. (1999), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, (μτφρ.) Δ.Κίκιζας, Πάτρα: Ε.Α.Π, σ.106.

35 Ashby, P., Hobson, A., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P., Roper, T., Chambers, G., & Healy, J., *Beginner Teachers' Experiences of Initial Teacher Preparation, Induction and Early Professional Development: A review of literature*. University of Nottingham. Στο: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/222236/DCSF-RW076.pdf (προσπελάστηκε στις 2/8/2014).

36 Iordanides, G., & Vryoni, M. (2013), School Leaders and the Induction of New Teachers. *ISEA*, 41:1, σ.83-86.

37 Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουνάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Πάτρα: Ε.Α.Π, σ.249-252.

38 Iordanides, G., & Vryoni, M. (2013), School Leaders and the Induction of New Teachers. *ISEA*, 41:1, σ.78,82.

39 Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουνάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Πάτρα: Ε.Α.Π, σ.173.

40 Iordanides, G., & Vryoni, M. (2013), School Leaders and the Induction of New Teachers. *ISEA*, 41:1, σ.85-86.

41 Ashby, P., Hobson, A., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P., Roper, T., Chambers, G., & Healy, J., *Beginner Teachers' Experiences of Initial Teacher Preparation, Induction and Early Professional Development: A review of literature*. University of Nottingham. Στο: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/222236/DCSF-RW076.pdf (προσπελάστηκε στις 2/8/2014).

μονάδας, τα οικονομικά μέσα είναι πενιχρά, άρα η όποια επιμόρφωση δεν θα πρέπει να έχει κόστος. Περιορίζεται συνεπώς σε συμμετοχή σε ημερίδες ή σεμινάρια τα οποία δεν απαιτούν οικονομική συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

Όλα τα παραπάνω, βέβαια, δεν είναι απλά ούτε αυτονόητα για τη συγκεκριμένη διευθύντρια και γενικότερα για τους Έλληνες διευθυντές, που είναι επιφορτισμένοι με πλήθος διδακτικών και διοικητικών καθηκόντων. Εγκλωβισμένοι στη σχολική γραφειοκρατία, χωρίς γραμματειακή υποστήριξη και με παντελή έλλειψη χρόνου και μέσων, αδυνατούν αρκετές φορές να παρέχουν την απαραίτητη βοήθεια στους νέους συνεργάτες⁴². Αν πάλι το επιτύχουν, αυτό γίνεται ενστικτωδώς, καθώς στην πλειοψηφία τους δεν έχουν την απαραίτητη σχετική εκπαίδευση.

4.2.2. Δράση 2: Μέντορας

Η απουσία συμβουλευτικής υπηρεσίας στο σχολείο καθιστά τη μεντορική συμβουλευτική ακόμα πιο απαραίτητη, ίσως την καθοριστικότερη από τις εφαρμοζόμενες μεθόδους ένταξης των νεοδιόριστων⁴³. Δυστυχώς, παρότι θεσμοθετημένος από το 2010⁴⁴ και με μηδενικό απαιτούμενο κόστος, ο μέντορας απουσιάζει από τα ελληνικά σχολεία. Ένας προοδευτικός διευθυντής, όμως, μπορεί, υπό τη δική του διακριτική εποπτεία, να τον εντάξει στην εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου. Απαιτείται, βέβαια, προσεκτική επιλογή των υποψηφίων μεντόρων, σχετική εκπαίδευση -που στην περίπτωση του σχολείου αναφοράς δεν υπάρχει- και απαλλαγή τους από εξωδιδακτικές δραστηριότητες, προκειμένου να ασχοληθούν με τις ιδιαίτερες ανάγκες των νέων⁴⁵. Θα μπορέσουν, έτσι, να λειτουργήσουν ως καθοδηγητές-εμπνευστές για τους νεοδιόριστους, ασκώντας συμβουλευτική, «συνεξετάζοντας δηλαδή, προβλήματα... και διευκολύνοντας τη λύση τους, με συνέπεια, αυτογνωσία, πληροφόρηση, παρέμβαση, λήψη αποφάσεων, ψυχολογική στήριξη, ανάπτυξη υγιών σχέσεων, σωστή επικοινωνία,...»⁴⁶. Με τον τρόπο αυτό θα διευρύνουν τους «ορίζοντες δράσης» των νέων και θα τους βοηθήσουν να αναθεωρήσουν απόψεις και να υπερβούν προκαταλήψεις⁴⁷.

Η διευθύντρια θα τους επιλέξει μετά από διερεύνηση της προσωπικότητας κάθε νέου και εντοπισμό εκπαιδευτικών με κοινά χαρακτηριστικά, υπομονή, διάθεση

42 Kastanidou, S., & Iordanidis, G. (2012), The contribution of School Principal of Secondary Education in the induction of novice teachers in Greece. *MENON*, 1, σ.140.

43 Ashby, P., Hobson, A., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P., Roper, T., Chambers, G., & Healy, J., *Beginner Teachers' Experiences of Initial Teacher Preparation, Induction and Early Professional Development: A review of literature*. University of Nottingham. Στο: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/222236/DCSF-RW076.pdf (προσπελάστηκε στις 2/8/2014).

44 Kastanidou, S., & Iordanidis, G. (2012), The contribution of School Principal of Secondary Education in the induction of novice teachers in Greece. *MENON*, 1, σ.133.

45 Ashby, P., Hobson, A., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P., Roper, T., Chambers, G., & Healy, J., *Beginner Teachers' Experiences of Initial Teacher Preparation, Induction and Early Professional Development: A review of literature*. University of Nottingham. Στο: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/222236/DCSF-RW076.pdf (προσπελάστηκε στις 2/8/2014).

46 Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Πάτρα: Ε.Α.Π, σ.199.

47 Ashby, P., Hobson, A., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P., Roper, T., Chambers, G., & Healy, J., *Beginner Teachers' Experiences of Initial Teacher Preparation, Induction and Early Professional Development: A review of literature*. University of Nottingham. Στο: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/222236/DCSF-RW076.pdf (προσπελάστηκε στις 2/8/2014).

προσφοράς, γνώσεις και δεξιότητες όμοιες με αυτές που πρέπει να αναπτύξουν οι νέοι. Καθώς η ομοιότητα των ειδικοτήτων σίγουρα κάνει την εργασία τους αποδοτικότερη, στην προκειμένη περίπτωση ο μέντορας του νέου φιλόλογου είναι φιλόλογος. Στην περίπτωση όμως του εκπαιδευτικού ΠΕ15, επειδή δεν υπάρχει άλλος καθηγητής Οικιακής Οικονομίας, ως μέντορας ενδείκνυται να οριστεί εκπαιδευτικός παρεμφερούς ειδικότητας και συγκεκριμένα κλάδου ΠΕ4-Γεολόγων, αφού το αντικείμενό του (Γεωγραφία) διδάσκεται ως δεύτερη ανάθεση από τον κλάδο ΠΕ15. Και οι δύο, αν χρειαστεί, μπορούν να συμβουλευθούν τους ειδικούς του γειτονικού ΚΕΔΔΥ.

Οι μέντορες χρειάζεται να δουλέψουν πάνω στις ξεχωριστές ανάγκες των νέων αφιερώνοντας αρκετό χρόνο σε κάθε έναν, για να του δώσουν την απαραίτητη για τη βελτίωσή του ανατροφοδότηση⁴⁸. Αρχικά, όπως και ο διευθυντής, θα διερευνήσουν τον χαρακτήρα των νεοδιόριστων, ώστε να κερδίσουν την εμπιστοσύνη τους, εφαρμόζοντας την κατάλληλη μέθοδο εκπαίδευσης. Ιδανική θεωρείται εκείνη του «συνεργατικού στοχασμού», που ισορροπεί ανάμεσα στη συναισθηματική στήριξη και την κριτική συμβουλευτική, καθοδηγώντας τον εκπαιδευόμενο σε «βαθύτερα επίπεδα σκέψης». Επίσης, συνειδητοποιώντας το βάρος της ταμπέλας του καινούριου που φέρουν οι νέοι, θα προσπαθήσουν διακριτικά για την αποτίναξη του βάρους αυτού: αρχίζοντας ως «οδηγοί», γίνονται «σύντροφοι εκπαίδευσης» για να καταλήξουν «φορείς αλλαγής», όταν πια μπορούν να χαλαρώσουν την ένταση της επίβλεψης και να επιδιώξουν απόλυτη αυτενέργεια του νέου σε επίπεδο προσωπικό (σχέσεις με συναδέλφους και μαθητές) και επαγγελματικό (οργάνωση διδασκαλίας και ανταπόκριση σε εξωδιδακτικά καθήκοντα)⁴⁹.

Διατηρώντας συνεχή ειλικρινή επαφή μαζί τους⁵⁰, και αξιοποιώντας τον πλούτο της εμπειρίας τους, οι νέοι θα εξασφαλίσουν την απαραίτητη συναισθηματική στήριξη και ώθηση σε δράση, προσπαθώντας όσο μπορούν για καλύτερα αποτελέσματα, αφού ξέρουν ότι παρακολουθούνται, με τη θετική έννοια πάντα⁵¹. Η σχέση αλληλεπίδρασης που αναπόφευκτα δημιουργείται προσφέρει άλλωστε και στους μέντορες, κυρίως όμως στους νέους. Σταδιακά, σε μικρό διάστημα, μαθαίνουν να αξιολογούν τις δυνατότητές τους, να βελτιώνουν τις σχέσεις τους με συναδέλφους και μαθητές, να συζητούν ανησυχίες και φόβους και να διαμορφώνουν τελικά τη δική τους επαγγελματική ταυτότητα, εξασφαλίζοντας ηρεμία και απομάκρυνση του άγχους με το οποίο ξεκίνησαν⁵².

4.2.3. Δράση 3: Ομάδες Εργασίας

Μη θεσμοθετημένος αλλά ιδιαίτερα οικονομικός και αποδοτικός τρόπος ένταξης

48 Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2013), Supervisors' Perception of Instructional Supervision. *ISEA*, 41:1, σ.98.

49 Ashby, P., Hobson, A., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P., Roper, T., Chambers, G., & Healy, J., *Beginner Teachers' Experiences of Initial Teacher Preparation, Induction and Early Professional Development: A review of literature*. University of Nottingham. Στο: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/222236/DCSF-RW076.pdf (προσπελάστηκε στις 2/8/2014).

50 Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Πάτρα: Ε.Α.Π, σ.50.

51 Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2013). Supervisors' Perception of Instructional Supervision. *ISEA*, 41:1, σ.98.

52 Ashby, P., Hobson, A., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P., Roper, T., Chambers, G., & Healy, J., *Beginner Teachers' Experiences of Initial Teacher Preparation, Induction and Early Professional Development: A review of literature*. University of Nottingham. Στο: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/222236/DCSF-RW076.pdf (προσπελάστηκε στις 2/8/2014).

είναι η δημιουργία ομάδων εργασίας, σε κάθε μία από τις οποίες θα ενταχθεί κάθε νέος⁵³. Η συχνότητα των συνεδριάσεων θα είναι μεγαλύτερη τους δύο πρώτους μήνες και μικρότερη τους επόμενους, όταν πλέον οι νέοι θα έχουν αποκτήσει αρκετές γνώσεις. Η πλειοψηφία των μελών κάθε ομάδας πρέπει να είναι εκπαιδευτικοί ίδιας ή παρεμφερούς (κυρίως για τον εκπαιδευτικό της Οικιακής Οικονομίας) ειδικότητας, άρα στο σχολείο αναφοράς θα είναι φιλόλογοι και εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ4 που διδάσκουν Γεωγραφία. Η ένταξη σε τέτοια ομάδα διευκολύνει τη συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων για τα μαθήματα και τα καθημερινά προβλήματα της σχολικής ζωής⁵⁴. Έτσι, σε συνδυασμό με την αντίστοιχη εξατομικευμένη εργασία του μέντορα, εξασφαλίζεται η απαραίτητη στήριξη και καθοδήγηση και βελτιώνεται η απόδοση των νέων σε δύο τομείς: εξωτερικό (σχέσεις με άλλους) και εσωτερικό (γνώσεις και αυτοπεποίθηση)⁵⁵. Είναι, άλλωστε ο μόνος τρόπος επιμόρφωσης σε ένα σχολείο που δεν διαθέτει πόρους και βρίσκεται μακριά από επιμορφωτικά κέντρα. Εννοείται πάντα πως η διευθύντρια διευκολύνει οποιαδήποτε ουσιαστική δραστηριότητα της ομάδας.

Παράλληλα, η αλληλεπίδραση που δημιουργείται περιορίζει την ανασφάλεια και το αίσθημα κατωτερότητας που μπορεί να έχουν οι νέοι, καθώς συχνά αποδεικνύεται ότι έχουν καλύτερες και περισσότερες ιδέες από τους παλιότερους⁵⁶. Ειδικά στην περίπτωση εκπαιδευτικών που δυσκολεύονται να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις, ίσως λόγω της ξαφνικής αλλαγής περιβάλλοντος ή έμφυτης δειλίας, η ομάδα μπορεί να καλύψει και άλλο κενό: τα μέλη της θα βοηθήσουν τον νέο να αποκτήσει κοινωνικές σχέσεις, παροτρύνοντάς τον να τους συνοδέψει και σε δραστηριότητες εκτός σχολείου, αστειευόμενοι μαζί του ή βοηθώντας τον στις εξωδιδασκτικές του υποχρεώσεις⁵⁷.

Η κάθε ομάδα, τέλος, θα αναλάβει τη δημιουργία στη βιβλιοθήκη του σχολείου μιας ξεχωριστής «γωνιάς ειδικότητας», με τη σύμφωνη γνώμη της διευθύντριας και την απαραίτητη οικονομική στήριξη του συλλόγου γονέων (κύρια πηγή εσόδων του σχολείου). Με ευθύνη του αρχηγού, που θα λειτουργήσει και ως συντονιστής μαθημάτων, θα προγραμματιστεί η αγορά βιβλίων σχετικών με τα μαθήματα που αφορούν τα μέλη της ομάδας. Παράλληλα, θα συγκεντρωθούν όλα τα σχολικά βιβλία καθώς και τα αντίστοιχα βιβλία του καθηγητή, ενώ οι εμπειρότεροι θα οργανώσουν ντοσιέ με προσωπικές σημειώσεις, ψηφιακό υλικό, φύλλα εργασίας και διαγωνίσματα, προσβάσιμα σε όλα τα μέλη της ομάδας. Έτσι οι νέοι μπορούν, ακόμα και όταν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας απουσιάζουν, να έχουν μια μικρή «τράπεζα πληροφοριών», που θα τους βοηθήσει να λύσουν απορίες και να σχεδιάσουν μια διδασκαλία.

4.2.4. Δράση 4: Παρατήρηση Διδασκαλίας

Η παρακολούθηση διδασκαλίας είναι ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός άτυπος τρόπος σύσφιξης σχέσεων με παράλληλη μετάδοση γνώσης και εμπειρίας, κατά τον οποίο

53 Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Πάτρα: Ε.Α.Π, σ.202.

54 Iordanides, G., & Vryoni, M. (2013). School Leaders and the Induction of New Teachers. *ISEA*, 41:1, σ. 85-86.

55 Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2013), Supervisors' Perception of Instructional Supervision. *ISEA*, 41:1, σ.101.

56 Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Πάτρα: Ε.Α.Π, σ.202.

57 Iordanides, G., & Vryoni, M. (2013), School Leaders and the Induction of New Teachers. *ISEA*, 41:1, σ.85-86.

ο νέος παρακολουθεί τη διδασκαλία ενός εμπειρότερου συναδέλφου ή επιτρέπει την παρακολούθηση δικής του⁵⁸. Μπορεί να οργανωθεί στο πλαίσιο συνεργασίας μιας ομάδας αλλά και με βάση τη μεντορική ή συναδελφική-φιλική σχέση, και συμβάλλει στη βελτίωση της απόδοσης ενός νέου εκπαιδευτικού περισσότερο από τις θεωρητικές γνώσεις που απέκτησε κατά τη διάρκεια των σπουδών του⁵⁹.

Κατά την παρακολούθηση διδασκαλίας εμπειρότερου συναδέλφου, είναι φανερό ότι περνούν πρότυπα μέσω μίμησης, συζήτησης και επίλυσης αποριών⁶⁰. Οι νέοι παρατηρούν μοντέλα συμπεριφοράς και εργασίας σε πραγματικό χρόνο και διαμορφώνουν έτσι στρατηγικές και ικανότητες-ευαισθησίες σχετικά με τον χειρισμό της τάξης και την οργάνωση της διδασκαλίας. Μαθαίνουν να αναλύουν και να αξιολογούν τις δικές τους μεθόδους, τη διαχείριση του χρόνου και της τάξης, διαπιστώνουν πως και άλλοι αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία προβλήματα παρόμοια με τα δικά τους, και προβαίνουν σε διορθώσεις, διδασκόμενοι από λάθη και επεξεργαζόμενοι προϋπάρχουσες εμπειρίες⁶¹. Έχουν άλλωστε αρκετές, αφού για τους εκπαιδευτικούς άτυπη «μαθητεία» στο επάγγελμα υπάρχει ήδη από τα σχολικά τους χρόνια⁶².

Σημαντικό είναι, όμως, να παίρνουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση και μέσα από δική τους διδασκαλία. Ωστόσο, το να παρακολουθούνται είναι πάντα δυσκολότερο από το να είναι οι ίδιοι παρατηρητές. Εδώ είναι μεγάλη η ευθύνη των μεντόρων: πρέπει, παρακολουθώντας διακριτικά τους νέους, να τους κάνουν να νιώσουν άνετα και να ζητήσουν μόνοι τους παρακολούθηση της δικής τους διδασκαλίας. Σε συνεννόηση με τη διευθύντρια, σε πρώτη φάση οι μέντορες θα περιοριστούν στη χρήση των δικών τους διδασκαλιών ως μοντέλων, 2 φορές την εβδομάδα. Μετά τους δύο πρώτους μήνες θα ζητήσουν αλλαγή ρόλων, ώστε οι δικές τους διδασκαλίες να συνδυαστούν και με παρακολούθηση από τους ίδιους τουλάχιστον μίας διδασκαλίας κάθε νέου εβδομαδιαίως και αργότερα ανά δεκαπενθήμερο. Αυτό, βέβαια, μπορεί να γίνει και από τον μέντορα αλλά και από οποιονδήποτε φίλο-συνάδελφο που ο νέος εμπιστεύεται⁶³.

5. Καταληκτικές Επισημάνσεις

Για την επιτυχία των παραπάνω δραστηριοτήτων και τη βελτίωση της απόδοσης των νεοδιόριστων, δεν αρκεί ένα σχέδιο ένταξης, όσο καλά οργανωμένο κι αν

58 Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2013), Supervisors' Perception of Instructional Supervision. *ISEA*, 41:1, σ.100.

59 Ashby, P., Hobson, A., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P., Roper, T., Chambers, G., & Healy, J., *Beginner Teachers' Experiences of Initial Teacher Preparation, Induction and Early Professional Development: A review of literature*. University of Nottingham. Στο: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/222236/DCSF-RW076.pdf (προσπελάστηκε στις 2/8/2014).

60 Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Διακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., & Χαλκιάτης, Δ. (2008), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση*. Πάτρα: Ε.Α.Π, σ.207.

61 Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2013), Supervisors' Perception of Instructional Supervision. *ISEA*, 41:1, σ.95.

62 Ashby, P., Hobson, A., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P., Roper, T., Chambers, G., & Healy, J., *Beginner Teachers' Experiences of Initial Teacher Preparation, Induction and Early Professional Development: A review of literature*. University of Nottingham. Στο: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/222236/DCSF-RW076.pdf (προσπελάστηκε στις 2/8/2014).

63 Ashby, P., Hobson, A., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P., Roper, T., Chambers, G., & Healy, J., *Beginner Teachers' Experiences of Initial Teacher Preparation, Induction and Early Professional Development: A review of literature*. University of Nottingham. Στο: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/222236/DCSF-RW076.pdf (προσπελάστηκε στις 2/8/2014).

είναι. Απαραίτητη είναι και η συνεργασία-συναίνεση και των ίδιων. Αν δεν έχουν συνειδητοποιήσει την έλλειψη γνώσεων και διδακτικής επάρκειας καθώς και την ανάγκη για συνεργασία και καθοδήγηση, δεν πρόκειται να επιδιώξουν οποιασδήποτε μορφής γνώση⁶⁴, ούτε να αξιοποιήσουν την εμπειρία άλλων και να πειραματιστούν, ώστε να υπερβούν τα εμπόδια για να γίνουν επιτυχημένοι, συνειδητοποιημένοι εκπαιδευτικοί⁶⁵. Απαιτείται λοιπόν και δική τους προσπάθεια, για να μάθουν πώς να μαθαίνουν, αξιοποιώντας όλες τις ευκαιρίες που τους προσφέρονται.

6. Παράρτημα

6.1. Swot Analysis⁶⁶

Στοιχεία Μονάδας	Εσωτερικό περιβάλλον		Εξωτερικό περιβάλλον	
	Δυνατότητες	Αδυναμίες	Ευκαιρίες	Απειλές
Χωροθέτηση	Άκρη της πόλης, άνετη κυκλοφορία	Μακριά από αστικά-ακαδημαϊκά κέντρα	Εύκολη μεταφορά μαθητών	Καφετέριες ακριβώς απέναντι, ενήλικοι θαμώνες
Μαθητές	Υψηλό επίπεδο επιδόσεων	Μεγάλα τμήματα, ανομοιογενή/ πολλοί αλλοδαποί	Γονείς που παρακολουθούν την επίδοση των παιδιών τους / υποστηρικτικός σύλλογος γονέων	Παραβατικότητα μαθητών γειτονικών σχολείων
Προσωπικό	Έμπειρο, επαρκές, σταθερό σε ποσοστό 95%	Δεν υπάρχει γραμματέας, ψυχολόγος, φύλακας	Γεινιάση του ΚΕΔΔΥ	Απουσία προγραμμάτων επιμόρφωσης
Διευθύντρια	Νέα, δραστήρια, ανοιχτή σε νέες ιδέες	Άπειρη		
Υποδομές	Εργαστήρια εξοπλισμένα	Στενότητα χώρου λόγω συστέγασης/ Η σχολική βιβλιοθήκη υπολειτουργεί	Απέναντι βρίσκεται το κλειστό γυμναστήριο της πόλης	Συχνές δολιοφθορές τα απογεύματα (συνθήματα στους τοίχους, απόπειρες διάρρηξης)
Δραστηριότητα	Πολλές πολιτιστικές δραστηριότητες	Όχι επαρκής προβολή των δραστηριοτήτων	Καινοτόμα προγράμματα-άνοιγμα στην κοινωνία/ευρωπαϊκές συνεργασίες	
Σχέση με κοινωνία	Εύκολη επικοινωνία με συναδέλφους άλλων σχολείων	Κάποιοι γονείς είναι ιδιότροποι, απαιτητικοί, αμόρφωτοι νεόπλουτοι		Τεράστια σχολικά συγκροτήματα τριγύρω: Περίπου 1500 μαθητές / Ελάχιστη οικονομική στήριξη από τον Δήμο
Λειτουργία	Πλήρης κάλυψη αναλυτικού προγράμματος	Συχνή απόλεια ωρών/ γραφειοκρατία		Συχνά δεν ολοκληρώνεται η διδακτέα ύλη

64 Πέτρου, Α., Κουτούζης, Μ., & Μιχαηλίδου, Α., *Οι απόψεις και οι προβληματισμοί των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με τις αρχικές τους ανάγκες και την αντιμετώπισή τους*. Στο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/m2.pdf (προσπελάστηκε στις 4/8/2014).

65 Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Πάτρα: Ε.Α.Π, σ.192.

66 Nguyen Quoc Hung, L., *Using SWOT Analysis To Understand The Institutional Environments: A Guide For Can Tho University* Στο : <http://www.usca.edu/essays/vol182006/quoc1.pdf> (προσπελάστηκε στις 2/8/2014).

6.2. Σχέδιο Ένταξης

Δράση	Θέμα/Ενέργειες	Προγραμματισμός χρόνου	Αρμόδιος	Πόροι	Ανάγκη που καλύπτεται
Οικειοποίηση κουλτούρας / Ενέργειες Διευθύντριας	-Γνωριμία με τον χώρο -Πληροφορίες	1η μέρα	Διευθύντρια	--	Οικειοποίηση κουλτούρας
	-Παρουσίαση υποχρεώσεων -Χρονοδιάγραμμα	1η μέρα	Διευθύντρια	--	Ανταπόκριση σε καθήκοντα
	Εξασφάλιση ισότιμης μεταχείρισης	Σεπτέμβριος-Ιούνιος	Διευθύντρια	--	Ένταξη στην ομάδα
	Ενθάρρυνση επιμόρφωσης	Σεπτέμβριος-Ιούνιος	Διευθύντρια	--	-Αυτοβελτίωση -Ανάπτυξη γνώσεων
Μέντορες	Συμβουλευτική	Σεπτέμβριος-Ιούνιος	-Φιλολόγος -Γεωλόγος		-Βελτίωση πρακτικής -Αλληλεπίδραση -Ανάπτυξη γνώσεων
Ομάδες εργασίας	-Συμβουλευτική -Συνεργασία -Σχέσεις οικειότητας -Τράπεζα πληροφοριών	Σεπτέμβριος- Οκτώβριος: 2 φορές/ εβδομάδα Οκτώβριος- Δεκέμβριος: 1φορά/ εβδομάδα Ιανουάριος-Ιούνιος: 1φορά/15νθήμερο	-Ομάδα φιλόλογων -Ομάδα καθηγητών ΠΕ4	Χορηγία συλλόγου γονέων για αγορά βιβλίων	-Βελτίωση πρακτικής -Αλληλεπίδραση -Ανάπτυξη γνώσεων -Κοινωνικοποίηση
Παρατήρηση διδασκαλίας από τον νέο	-Μίμηση -Συμβουλευτική	Σεπτέμβριος- Οκτώβριος: 2 φορές/ εβδομάδα Οκτώβριος- Δεκέμβριος: 1φορά/ εβδομάδα Ιανουάριος-Ιούνιος: 1φορά/15νθήμερο	-Μέντορες -Φίλοι	--	-Βελτίωση πρακτικής -Αλληλεπίδραση -Ανάπτυξη γνώσεων
Παρατήρηση διδασκαλίας του νέου	-Μίμηση -Συμβουλευτική	Οκτώβριος- Δεκέμβριος: 1φορά/ εβδομάδα Ιανουάριος-Ιούνιος: 1φορά/15νθήμερο	-Μέντορες -Φίλοι	--	-Βελτίωση πρακτικής -Αλληλεπίδραση -Ανάπτυξη γνώσεων

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσες

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Διακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., & Χαλκιώτης, Δ. (2008), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση*. Πάτρα: Ε.Α.Π
- Κουτούζης, Μ. (1999), *Γενικές αρχές μάνατζμεντ*. Πάτρα:Ε.ΑΠ.

- Μανωλάκος, Π. (2010), Η εισαγωγική επιμόρφωση και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 12, Ιανουάριος 2010.
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Μ.Π.Ε.Ε). (2010), *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Π.Ι.
- Everard, K. B., & Morris, G. (1999), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, (μτφρ.)Δ. Κίκιζας. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ξενόγλωσσες

- Iordanides, G., & Vryoni, M. (2013), School Leaders and the Induction of New Teachers. *ISEA*, 41:1.
- Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2013), Supervisors' Perception of Instructional Supervision. *ISEA*, 41:1.
- Kastanidou, S., & Iordanidis, G. (2012), The contribution of School Principal of Secondary Education in the induction of novice teachers in Greece. *MENON*, 1.

Ιστοσελίδες

- Ashby, P., Hobson, A., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P., Roper, T., Chambers, G., & Healy, J., *Beginner Teachers' Experiences of Initial Teacher Preparation, Induction and Early Professional Development: A review of literature*. University of Nottingham. Στο: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/222236/DCSF-RW076.pdf (προσπελάστηκε στις 2/8/2014).
- Μαυρογιώργος, Γ., Ιντζίδης, Β., & Καραντζόλα, Ε., *Οδηγός αποτίμωσης φυσιολογίας της σχολικής μονάδας*. Στο: http://www.protovoulia.org/sites/default/files/ATT_1-2H3.pdf (προσπελάστηκε στις 3/8/2014).
- Nguyen Quoc Hung, L., *Using SWOT Analysis To Understand The Institutional Environments: A Guide For Can Tho University* Στο: <http://www.usca.edu/essays/vol182006/quoc1.pdf> (προσπελάστηκε στις 2/8/2014).
- Πέτρου, Α., Κουτούζης, Μ., & Μιχαηλίδου, Α., *Οι απόψεις και οι προβληματισμοί των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με τις αρχικές τους ανάγκες και την αντιμετώπισή τους*. Στο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/m2.pdf (προσπελάστηκε στις 4/8/2014).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Κατάγομαι από το νομό Λασιθίου της Κρήτης. Ολοκλήρωσα τις προπτυχιακές μου σπουδές στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, στο τμήμα φιλολογίας, και διανύω το τελευταίο έτος των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο ΕΑΠ, με αντικείμενο «Σπουδές στην Εκπαίδευση». Έχω εργαστεί 8 χρόνια στην ιδιωτική εκπαίδευση και 16 χρόνια σε δημόσιο σχολείο. Από το 2013 είμαι διευθύντρια στο 2^ο Γυμνάσιο Αγίου Νικολάου Λασιθίου. Γνωρίζω Αγγλικά και Ισπανικά και έχω επάρκεια και άδεια διδασκαλίας και στις δύο γλώσσες. Είμαι παντρεμένη και μητέρα δύο παιδιών. Στοιχεία επικοινωνίας: martoul0@gmail.com

Σιδηρόπουλος Δημήτριος

**Δημιουργικές και εκφραστικές
εικαστικές και μουσικές δραστηριότητες
θεραπευτικής τέχνης: συμβολή στην
προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας
των μαθητών στη σχολική τάξη**

Περίληψη

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι μαθητές που συμμετέχουν σε δημιουργικές και εκφραστικές εικαστικές και μουσικές δραστηριότητες θεραπευτικής τέχνης -ως συνδυασμό πολυ-αισθητηριακών και διαφοροποιημένων τεχνικών και μεθόδων- βελτιώνουν τις γνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και συνακολούθως προάγουν την ψυχοκοινωνική τους υγεία, αφού κινητοποιούνται και ενδυναμώνονται στη δημιουργικότητα, στην αυτογνωσία, στην αυτοεκτίμηση και στη λεκτική -και μη λεκτική- έκφραση των συναισθημάτων, σκέψεων και βιωμάτων τους. Στην παρούσα εργασία γίνεται μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση της φιλοσοφίας και της μεθοδολογίας, που διέπει την υλοποίηση δημιουργικών και εκφραστικών εικαστικών και μουσικών δραστηριοτήτων θεραπευτικής τέχνης με στόχο την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Summary

According to the literature, students who participate in creative and expressive artistic and musical activities of art therapy -as combination of multi-sensory and varied techniques and methods- enhance cognitive and socio-emotional skills and concomitantly promote

psychosocial health, primarily mobilized and empower creativity, self-awareness, self-esteem and verbal -and nonverbal- expression of their feelings, thoughts and experiences. In this present work a brief literature review of philosophy and methodology governing the implementation of creative and expressive artistic and musical activities of art therapy to promote the psychosocial health of students within the classroom.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι μαθητές που συμμετέχουν στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση δημιουργικών και εκφραστικών εικαστικών και μουσικών δραστηριοτήτων θεραπευτικής τέχνης:

- α) αναπαριστούν και εκφράζουν την πραγματικότητα, που βιώνουν μέσω της γλώσσας των εικόνων, των ήχων και του σώματος¹,
- β) διεγείρουν τις αισθήσεις τους καθώς δίνουν σχήμα και μορφή στα βιώματα τους,
- γ) ενεργοποιούν και αναπτύσσουν την προσωπική τους ταυτότητα, καθώς αποδεσμεύουν αυθόρμητα λανθάνουσες εγγενείς δυνατότητες². και
- δ) αμβλύνουν και διαχειρίζονται συμπεριφορές παρορμητισμού, θυμού και άγχους στην καθημερινή σχολική τους ζωή.

Έτσι οι μαθητές διερευνούν και κατανοούν τον εσωτερικό τους κόσμο, τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους, κινούνται προς τον εξωτερικό τους κόσμο, αλληλεπιδρούν και βρίσκουν νέα υπαρκτά νοήματα και προοπτικές στην προσωπική και κοινωνική τους ζωή³. Επίσης οι μαθητές που εμπλέκονται και δραστηριοποιούνται σε δημιουργικές και εκφραστικές εικαστικές και μουσικές δραστηριότητες θεραπευτικής τέχνης στη σχολική τάξη⁴:

- α) αντιλαμβάνονται, περι-χωρούν και σέβονται την διαφορετική βιο-ιστορία των συμμαθητών τους,
- β) αναπτύσσονται ολόπλευρα, αρμονικά και ισόρροπα, αφού ασκούνται στην ευλυγισία της σκέψης, στη δράση και στην αυτοκυριαρχία⁵,
- γ) συμμετέχουν, ενεργοποιούνται και οικοδομούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής τάξης⁶,
- δ) γνωρίζουν τον εαυτό τους και αναδεικνύουν τις έμφυτες δημιουργικές τους δυνατότητες⁷.

1 Marshall, J. (2005). Connecting art, learning, and creativity: A Case for curriculum integration. *Studies in Art Education*, vol. 46(3), p.p. 227-241.

2 Cohen, L. (1989). A continuum of adaptive creative behavior. *Creativity Research Journal*, vol. 2, p.p. 169-183.

3 Pearson, M. & Wilson, H. (2008). Using expressive counseling tools to enhance emotional literacy, positive emotional functioning and resilience: Improving therapeutic outcomes with expressive therapies. *Counseling, Psychotherapy and Health*, vol. 4(1), p.p. 1-19.

4 Uhrmacher, P. (2009). Toward a theory of aesthetic learning experiences. *Curriculum Inquiry*, vol. 39, p.p. 613-636.

5 Gullatt, D. (2008). Enhancing student learning through arts integration. Implications for the profession. *The High School Journal*, vol. 91(4), p.p. 12-25.

6 Kossak, M. (2009). *Therapeutic attunement: A transpersonal view of expressive arts therapy. The arts in psychotherapy*, vol. 36, p.p. 13-18.

7 Deaver, S. (2002). What constitutes art therapy? *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, vol. 19(1), p.p. 23-27.

- ε) ασκούνται στις ποιοτικές σχέσεις, στα προβλήματα με πολλαπλές λύσεις και στους πολλούς τρόπους ερμηνείας του κόσμου,
- στ) εξοικειώνονται με τη ρευστότητα και απροσδιοριστία των πραγμάτων, με το πεπερασμένο της γλώσσας και με τη σημαντικότητα των μικρών διαφορών και λεπτομερειών,
- ζ) ενισχύονται να εκφράζουν τα ανείπωτα και να αναπαριστούν εικαστικά και μουσικά την καθημερινή πραγματικότητα, που βιώνουν και
- η) ανακαλύπτουν το εύρος και την ποικιλία των πραγμάτων που είναι ικανά να φανταστούν, να μοιραστούν με τους συμμαθητές τους και να πράξουν⁸.

2. Δημιουργικές και εκφραστικές εικαστικές και μουσικές δραστηριότητες θεραπευτικής τέχνης

Στο πλαίσιο που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν δημιουργικές και εκφραστικές εικαστικές και μουσικές δραστηριότητες θεραπευτικής τέχνης με βιωματικό, μεθοδικό και ρεαλιστικό τρόπο συμβάλλουν στην άμβλυνση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας και της πρώιμης σχολικής διαρροής καθώς επιδρούν σημαντικά στην προσωπική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών⁹. Αυτός ήταν και ο λόγος, που υλοποιήθηκαν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα δημιουργικών και εκφραστικών εικαστικών και μουσικών δραστηριοτήτων θεραπευτικής τέχνης σε σχολικές μονάδες, που βρίσκονταν σε υποβαθμισμένες κοινωνικο-πολιτισμικά περιοχές,¹⁰ αφού οι μαθητές πέραν της ικανοποίησης των έμφυτων ψυχοκοινωνικών τους αναγκών για επάρκεια, αυτονομία και κοινωνικές σχέσεις:¹¹:

- α) υπερβαίνουν την τυποποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη μετατοπίζουν από τη σφαίρα της διανοητικότητας και της ορθολογικότητας -στην οποία είναι συνηθισμένοι- στον κόσμο της φαντασίας και της πρωτοτυπίας, στον οποίο τα παιδιά είναι περισσότερο εξοικειωμένα¹²,
- β) διευκολύνουν τους μαθητές να καταστούν περισσότερο δημιουργικοί -και συνακόλουθα περισσότερο αυτο-θεραπευτικά ισχυροί, γιατί καθώς επεξεργάζονται τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, 'ξεκλειδώνουν' και αναπτύσσουν σε ένα βαθύτερο και υψηλότερο επίπεδο το βαθμό της αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησής τους¹³,
- γ) ενισχύουν τους συναισθηματικούς δεσμούς της ομάδας και οικοδομούν ένα κλίμα αλληλο-περιχώρησης και αλληλο-κατανόησης, αφού στη διάρκεια υλοποίησης των

8 Eisner, E. (2002). The state of the arts and the improvement of education. *Art Education Journal*, vol. 1(1), p.p. 2-6.

9 Essex, M., Frostig, K., & Hertz, J. (1996). In the service of children: Art and expressive therapies in public schools. *Art Therapy*, vol. 13(3), p.p. 181-190.

10 Sutherland, J. & Waldman, G. (2010). Art Therapy Connection: Encouraging troubled youth to stay in school and succeed. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, vol. 27(2), p.p. 69-74.

11 Deci, E. & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, vol. 11(4), 227-268.

12 McNiff, S. (2011). Artistic expressions as primary modes of inquiry. *British Journal of Guidance & Counseling*, vol. 39(5), p.p. 385-396.

13 Levick, M. (2009). Commentary. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, vol. 26(3), p.p. 139.

- παραπάνω δραστηριοτήτων αδρανοποιούνται και βρίσκονται σε υπο-λανθάνουσα κατάσταση οι κοινωνικο-ψυχολογικοί μηχανισμοί άμυνας των μαθητών¹⁴,
- δ) υποστηρίζουν τους μαθητές να υπερβούν τους ισχύοντες λεκτικούς -και μη- λεκτικούς “λογοκριτές”, που λειτουργούν ατύπως εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης, αφού τους δίνεται η ευκαιρία να εκφράσουν άμεσα και δημόσια τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους με ελευθερία, παρηρησία, ειλικρίνεια και ευθύτητα¹⁵

3. Ψυχοκοινωνική υγεία των μαθητών

Η ψυχοκοινωνική υγεία των μαθητών σχετίζεται με τα κοινωνικά δίκτυα, τις επαφές και τη συναισθηματική στήριξη, που αναπτύσσουν οι μαθητές με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής ομάδας. Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 καταγράφηκε σε ερευνητικές μελέτες ότι οι μαθητές με χαμηλό βαθμό ψυχοκοινωνικής υγείας¹⁶:

- α) συμμετέχουν στις δραστηριότητες της σχολικής τάξης με περιορισμένη ενεργητικότητα και αυτονομία,
- β) εναντιώνονται στην εσωτερικευση των νορμών, αρχών και αξιών, που επικαθορίζουν τη δομο-λειτουργία της σχολικής τάξης¹⁷,
- γ) απέχουν συστηματικά από την εύρεση εναλλακτικών προτάσεων στην επίλυση προβλημάτων, που ανακύπτουν στην καθημερινή σχολική ζωή, καθώς παραμένουν προσκολλημένοι στις εθιμικές τους θεωρήσεις και συμπεριφορές¹⁸

Στον αντίποδα, οι μαθητές είναι περισσότερο ψυχοκοινωνικά υγιείς στο σχολικό πλαίσιο της τάξης στο βαθμό που:

- α) επιδεικνύουν ευελιξία, υπευθυνότητα και ανοιχτότητα στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν,
- β) έχουν αισιοδοξία, θετική διάθεση και εσωτερικά κίνητρα για αλλαγή και μάθηση,
- γ) έχουν εν-νόηση και εν-συναίσθηση των επιδράσεων του άμεσου και ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος¹⁹,
- δ) οικοδομούν και αναπτύσσουν στέρεες διαπροσωπικές σχέσεις με τα μέλη της ομάδας αναφοράς,
- ε) διατυπώνουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους με πραγματισμό, ευκρίνεια και αυθορμητισμό,
- ζ) έχουν τις αναγκαίες κοινωνικοσυναίσθηματικές και (μετα)γνωστικές δεξιότητες για να εκπληρώσουν τις προσωπικές επιδιώξεις, τις υποχρεώσεις και τις κοινωνικές προσδοκίες²⁰,

14 Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, vol. 70, 323–367.

15 Ornstein, A. (2006). Artistic creativity and the healing process. *Psychoanalytic Inquiry*, vol. 26(3), p.p. 386-406.

16 Bush, J. (1997). The development of school art therapy in Dade County Public Schools: Implications for future change. *Art Therapy*, vol. 14(1), p.p. 9-14.

17 Bru, E. (2006) Factors associated with disruptive behavior in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 5(1), p.p. 23-43.

18 Cooper, P. & Upton, G. (1990) An ecosystemic approach to emotional and behavioral difficulties in schools. *Educational Psychology*, vol. 10(4), p.p. 301-322

19 Nelson, J., Martella, R., & Marchand-Martella, N. (2002). Maximizing student learning: The effects of a comprehensive school-based program for preventing problem behaviors. *Journal of Emotional and Behavior Disorders*, vol. 10, p.p. 136–148.

20 Anderson, C., & Kincaid, D. (2005). Applying behavior analysis to school violence and discipline problems:

η) έχουν αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των γνώσεων, συναισθημάτων και εμπειριών τους και θ) βιώνουν καθημερινές εμπειρίες ασφάλειας, έγνοιας και φροντίδας στην ομάδα ένταξης²¹.

Ως προς τη διασφάλιση και βελτίωση της ψυχοκοινωνικής υγείας των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται πρωτίστως να την προσδιορίζουν ως αποτέλεσμα της εσωτερίκευσης από τους μαθητές δυσλειτουργικών παγιωμένων αντιλήψεων και πρακτικών και να τη σχετίσουν με τους ιδιαίτερους εξωσχολικούς και ενδοσχολικούς παράγοντες, που επιδρούν στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών²². Έτσι θα διαχειριστούν τις όποιες δυσλειτουργικές συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών πρωτίστως στη βάση του υφισταμένου πλαισίου της δομολειτουργίας της σχολικής τάξης -και των οικογενειών τους- και δευτερευόντως σε ατομικό επίπεδο. Αυτό θα πραγματοποιηθεί σταδιακά και μεθοδικά, καθώς θα επιτυγχάνουν μικρές θετικές μετασχηματιστικές αλλαγές στις εθιμικές δυσλειτουργικές αντιλήψεις, συμπεριφορές και στάσεις των μαθητών, των γονέων και των ιδίων ως προσώπων και επαγγελματιών²³.

4. Εκπαιδευτικοί και δημιουργικές και εκφραστικές εικαστικές και μουσικές δραστηριότητες θεραπευτικής τέχνης

Οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως αισθάνονται άβολα, αμήχανα και μερικές φορές έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες για να κατανοήσουν τη φιλοσοφία, τη μεθοδολογία και την αποτελεσματικότητα της εμπλοκής τους σε δημιουργικές και εκφραστικές εικαστικές και μουσικές δραστηριότητες θεραπευτικής τέχνης, όταν τις αντιλαμβάνονται ως πηγές χαλάρωσης, παιγνιδιού και ψυχαγωγίας. Γι' αυτό το λόγο χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να έχουν εκπαιδευτεί επαρκώς στις βασικές τους σπουδές στο Πανεπιστήμιο και να επιμορφώνονται συνεχώς στη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας ώστε:

- α) να τροποποιήσουν και να διευρύνουν τις παγιωμένες μονοδιάστατες μεθοδολογικές και διδακτικές τους πρακτικές, υιοθετώντας ένα εναλλακτικό ρεπερτόριο γνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών στοχοθεσιών²⁴ και
- β) να συνειδητοποιήσουν τη σημαντικότητα του παιδευτικού και κοινωνικοποιητικού τους ρόλου στην υλοποίηση και διάχυση δημιουργικών και εκφραστικών δραστηριοτήτων προκειμένου η ομάδα της σχολικής τάξης να επωφεληθεί από τις συγκεκριμένες βιωματικές εμπειρίες μάθησης²⁵.

Πρωτίστως δε οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διατυπώσουν τις θέσεις και εκτιμήσεις τους ως προς την αποτελεσματικότητα των δημιουργικών και εκφραστικών

School wide positive behavior support. *Behavior Analyst*, vol. 28, p.p. 49–63.

21 Midgley, C., Kaplan, A. & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, vol. 93(1), p.p. 77–86.

22 Payton, J., Graczyk, P., Wardlaw, D., Bloodworth, M., Tompsett, C. & Weissberg, R. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, vol. 70, p.p. 179–185

23 Bronfenbrenner, U. (1977) Towards an Experimental Ecology of Human Development. *The American Psychologist*, vol. 32(7), p.p. 513-53.

24 Henley, D. (1997). Expressive arts therapy as alternative education: Devising a therapeutic curriculum. *Journal of the American Art Therapy Association*, vol. 14(1), p.p. 15-22.

25 Moriya, D. & HaSharon, R. (2006). Ethical Issues in School Art Therapy. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, vol. 23(2), p.p. 59-65.

εκπαιδευτικών δράσεων θεραπευτικής τέχνης στην ανάπτυξη των γνωστικών, συναισθηματικών και αισθητικοκινητικών δεξιοτήτων και, συνακόλουθα στη βελτίωση της ψυχοκοινωνικής υγείας των μαθητών. Στην περίπτωση αυτή θα περιορίσουν τις παρανοήσεις και τις υπερβολικές προσδοκίες τους και θα προσανατολίσουν και παρωθήσουν τους μαθητές στην εν-συναίσθηση, στην επανα-νοηματοδότηση και στη θετική αναδιαμόρφωση παγιωμένων εμπειριών, σκέψεων και συναισθημάτων²⁶.

4.1 Εικαστικές δραστηριότητες θεραπευτικής τέχνης στη σχολική τάξη

Οι εικαστικές δραστηριότητες θεραπευτικής τέχνης στη σχολική τάξη βοηθούν τους μαθητές να έρθουν σε επαφή με τον «άνθρωπο δημιουργό» που κρύβουν μέσα τους για να αναπτυχθούν ως πρόσωπα. Μέσω της συμμετοχής τους στις εικαστικές δραστηριότητες (ζωγραφική, ψηφιδωτό, κολάζ, μακέτα, πηλοπλαστική, κατασκευές, τύπωμα, συζήτηση/ αναστοχασμός στο εικαστικό έργο) οι μαθητές έχουν την ευκαιρία:

- α) να εκφράσουν συναισθήματα και σκέψεις και να διερευνήσουν τις κοινωνικο-γνωστικές παραδοχές τους,
- β) να επεξεργαστούν τις ποικίλες ψυχοκοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, να αναδείξουν και να καλλιεργήσουν τις εγγενείς/επίκτητες δυνατότητές τους²⁷,
- γ) να αναπτύξουν λεκτικές και μη δεξιότητες επικοινωνίας στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τα μέλη της σχολικής τάξης,
- δ) να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις στο σχολείο²⁸ και
- ε) να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και αναπτύξουν ιδέες τις οποίες δύνανται, να τις εκφράσουν και να τις κοινοποιήσουν και με ποικίλους πολύτεχνους εικαστικούς τρόπους²⁹.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η μεθοδολογική διαδικασία δημιουργίας ενός εικαστικού έργου -μέσω της χρήσης ποικίλων μεθόδων τεχνικών και εικαστικών υλικών- λειτουργεί θεραπευτικά και ενδυναμωτικά για τους μαθητές, που βελτιώνουν την ψυχοκοινωνική τους υγεία, καθώς:

- α) αναδύουν εικόνες της συνειδητότητας και του υπο-συνειδήτου τους και οικοδομούν γέφυρες μεταξύ του λεκτικού και του άρρητου, του φανταστικού και του πραγματικού, της διαίσθησης και του ορθολογισμού,
- β) προάγουν την ψυχοσωματική ενότητα και αμβλύνουν την ένταση και συχνότητα αγχωδών αντιδράσεων³⁰,
- γ) αίρουν τους ποικίλους μηχανισμούς ψυχολογικούς άμυνας (απόθηση, άρνηση, παραίτηση, επιθετικότητα) και διευκολύνουν την αλληλεπίδραση, την ανοιχτή στάση, την ευαισθησία και
- δ) ασκούν τους μαθητές στην υιοθέτηση δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων, δοκιμής

26 Pleasant-Metcalf, A. & Rosal, M. (1997). The use of art therapy to improve academic performance. *Journal of the American Art Therapy Association*, vol. 14(1), p.p. 30-36.

27 McMurray, M., Schwartz-Mirman, O. & Maizel, S. (2000). Art therapy: Indications for treatment of choice. *The Arts in Psychotherapy*, vol. 27(3), p.p. 191-196.

28 Gullatt, D. (2007). Research links the arts with student academic gain. *The Educational Forum*, vol. 70(3), p.p. 211-220.

29 Reynolds, M., Nabors, L., & Quinlan, A. (2000). The effectiveness of art therapy: Does it work? *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, vol. 17(3), p.p. 207-213.

30 Curry, N. & Kasser, T. (2005). Can coloring mandalas reduce anxiety? *Art Therapy*, vol. 22(2), 81-85.

νέων ρόλων και διαχείρισης δυσλειτουργικών προτύπων συμπεριφοράς³¹.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στις εικαστικές δραστηριότητες θεραπευτικής τέχνης είναι υποστηρικτικός και εμπνευστικός -περισσότερο ή λιγότερο κατευθυντικός ανάλογα με το βαθμό συνοχής και ετοιμότητας της σχολικής ομάδας- ώστε οι μαθητές θα νιώθουν ασφαλείς και ελεύθεροι να δημιουργήσουν και να εκφραστούν πέραν οποιαδήποτε κριτικής και εξουσίας³². Ως προς αυτό το σκοπό, οι εκπαιδευτικοί:

- α) ανιχνεύουν τομείς της κοινωνικο-γνωστικής, συναισθηματικής ανάπτυξης και της προσωπικότητας των μαθητών,
- β) συζητούν με τους μαθητές για το νόημα και τα συναισθήματα, που ήθελαν να επισημάνουν στο σχεδιασμό και στο περιεχόμενο της κατασκευής και ολοκλήρωσης του εικαστικού δημιουργήματος,
- γ) επιδιώκουν το διάλογο και την αλληλεπίδραση θέτοντας καίρια ερωτήματα για να διευκολύνουν την ελεύθερη έκφραση των βιωμάτων μεταξύ των μελών της ομάδας σχετικά με τα έργα και τη διαδικασία δημιουργίας τους³³,
- δ) ανατροφοδοτούν τους μαθητές με εναλλακτικές προτάσεις, που προάγουν την εν-συναίσθηση, τον αυθορμητισμό, την αυθεντικότητα και την αυτεπίγνωση,
- ε) χρησιμοποιούν τεχνικές συμβουλευτικής και καθοδηγούμενης φαντασίας για τη διερεύνηση ορισμένων περιοχών της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης ή τραυματικών εμπειριών των μαθητών,³⁴
- στ) ενεργοποιούν τους μαθητές εμπλέκοντάς τους σε δραστηριότητες συζητήσεων στην ομάδα, δημιουργικής γραφής, αναστοχασμού και επίλυσης προβλημάτων³⁵ και
- ζ) δίνουν οδηγίες για τη δημιουργία ενός εικαστικού έργου που στοχεύει στη διαχείριση συναισθηματικών δυσκολιών και στην ενίσχυση θετικών συμπεριφορών μέσω του πειραματισμού με διάφορα υλικά, τεχνικές και χρώματα³⁶.

Στο παραπάνω πλαίσιο υλοποίησης εικαστικών δραστηριοτήτων θεραπευτικής τέχνης στη σχολική τάξη, οι μαθητές κοινωνικοποιούνται, αποκτούν ένα σύνθετο ρεπερτόριο βιωμάτων, ρόλων και δεξιοτήτων και διαμορφώνουν μία θετική εικόνα του εαυτού τους, καθώς ανακαλύπτουν με υγιή εκπαιδευτική διέξοδο να εκφράσουν και να διοχετεύσουν τις ποικίλες αναπτυξιακές, συναισθηματικές και επικοινωνιακές τους δυσκολίες³⁷.

Μεγάλη σημασία στις εικαστικές δραστηριότητες θεραπευτικής τέχνης έχει το είδος των εικαστικών υλικών (υγρός πηλός, νερομπογιές, μαλακή πλαστελίνη, λαδομπογιές, μαρκαδόροι (λεπτοί), κολάζ, σκληρή πλαστελίνη, μαρκαδόροι (χοντροί), ξυλομπογιές, μολύβια), που οι μαθητές επιλέγουν να κάνουν χρήση. Αυτό συμβαίνει,

31 Seefeld, C. (1995). Art - A serious work. *Young Children*, vol. 50(3), 39-45.

32 Green, G. (1999). New genre public art education. *Art Journal*, vol. 58(1), p.p. 80-83.

33 Doug, B. (2008). The arts and cultural sector. Research, and Art Education. *Studies in Art Education*, vol. 49(3), p.p. 373-376.

34 Saunders, E. & Saunders, J. (2000). Evaluating the effectiveness of art therapy through quantitative outcomes -focused study. *Arts in Psychotherapy*, vol. 27(2), p.p. 99-106.

35 Silver, R. & Lavin, C. (1977). The role of art in developing and evaluating cognitive skills. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 10, p.p. 416-424.

36 Doug, B. (2008). The arts and cultural sector. Research, and Art Education *Studies in Art Education*, vol. 49(3), p.p. 373-376.

37 Fliegel, L. (2000). An unfound door: Reconceptualizing art therapy as a community-linked treatment. *American Journal of Art Therapy*, vol. 38(3), p.p. 81-89.

επειδή πέραν της δημιουργικής λειτουργίας, τα υλικά μπορούν να είναι λιγότερα ή περισσότερα ελεγχόμενα από τους εκπαιδευτικούς και συνακολούθως να επιδράσουν διαφορετικά στη συναισθηματική τους κατάσταση, στους ψυχολογικούς μηχανισμούς άμυνας και στο βαθμό ελευθερίας της αυτό-έκφρασης τους³⁸. Οι εικαστικές δραστηριότητες θεραπευτικής τέχνης μπορεί να υλοποιηθούν και από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής τάξης, προκειμένου να ενδυναμωθούν στην κριτική συνειδητοποίηση, από μέρους τους των κοινωνικο-πολιτισμικών συνθηκών και παραγόντων³⁹, που επιδρούν στις τρέχουσες κοινωνικο-συναισθηματικές τους δυσκολίες και να οραματιστούν καλύτερους όρους προσωπικής ανάπτυξης και ύπαρξης⁴⁰. Έτσι, η εικαστική δημιουργία υπό οποιαδήποτε μορφή και τεχνική καθίσταται προνομιακό εργαλείο προσωπικής και κοινωνικής χειραφέτησης και όχημα για την ενεργοποίηση και τη δράση των ενηλίκων, πέραν του προσωπικού, στο πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο⁴¹.

4.2 Μουσικές δραστηριότητες θεραπευτικής τέχνης στη σχολική τάξη

Οι μουσικές δραστηριότητες θεραπευτικής τέχνης αποτελούν πολυ-λειτουργικές μορφές κοινωνικής αλληλεπικοινωνίας, έκφρασης προσωπικών και συλλογικών συναισθημάτων, συμβολικής αναπαράστασης σκέψεων, κοινωνικής συμμετοχής, συναισθηματικής εκπαίδευσης, αξιολόγησης/διαχείρισης συναισθηματικών δυσκολιών και προσωπικής ενδυνάμωσης και αλλαγής των μαθητών⁴². Στη βιβλιογραφία συμπεριλαμβάνονται εξελικτικά, ανθρωπιστικά, ψυχοδυναμικά και συμπεριφοριστικά θεωρητικά μοντέλα μουσικών δραστηριοτήτων θεραπευτικής τέχνης. Όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις επικεντρώνονται στο έκδηλο ή λανθάνον περιεχόμενο των μουσικών δραστηριοτήτων (συναισθήματα, συνειρμοί) και ενεργοποιούν τους μαθητές στον αυτοσχεδιασμό, στην επιλογή της μελωδίας, στο τραγούδι και στις ελεύθερες μουσικές συνθέσεις με κρουστά και άλλα μουσικά όργανα⁴³. Όσο για το αποτέλεσμα των ομαδικών και ατομικών μουσικών δραστηριοτήτων των μαθητών στη σχολική τάξη, αυτό δεν υπόκειται σε κανενός είδους αξιολόγηση με βάση μουσικά ή αισθητικά κριτήρια⁴⁴.

Οι μουσικές δραστηριότητες θεραπευτικής τέχνης προσιδιάζουν σε ζωτικές βιο-φυσιολογικές λειτουργίες και εμπειρίες (ρυθμός καρδιάς, αναπνοή, τόνος φωνής)⁴⁵ και συμβάλλουν στην απόκτηση αυτογνωσίας, θετικής αυτοεκτίμησης, στην τροποποίηση δυσλειτουργικών κοινωνικών συμπεριφορών, στην ανάπτυξη συναισθημάτων ασφάλειας

38 Withrow, R. (2004). The use of color in art therapy. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, vol. 43(1), p.p. 33-40.

39 Doug, B. (2008). The arts and cultural sector. Research, and Art Education *Studies in Art Education*, vol. 49(3), p.p. 373-376.

40 Milbrandt, M. (2010). Understanding the role of art in social movements and transformation. *Journal of Art For Life*, vol. 1(1), p.p. 7-18.

41 Marche, T. (1998). Looking outward, looking in: Community in art education. *Art Education*, vol. 42 (4), p.p. 8-17.

42 North, A. & Hargreaves, D. (2009). The power of music. *The Psychologist*, vol. 22 (12), p.p. 1012-1014.

43 Carr, C. & Wigram T. (2009). Music therapy with children and adolescents in mainstream schools: A systematic review. *British Journal of Music therapy*, vol. 23(1), p.p. 3-18.

44 Cobbett, S. (2009). Including the excluded: Music therapy with adolescents with social, emotional and behavioral difficulties. *British Journal of Music therapy*, vol. 23(2), p.p., 15-24.

45 Michel, D. & Pinson, J. (2005) Music therapy in principle and practice. *Music Ther Perspect*, vol. 23(2), p.p. 154-156.

και στη βελτίωση της ψυχικής και συναισθηματικής ευεξίας του ανθρώπου⁴⁶. Στη σχολική τάξη, οι μαθητές που εμπλέκονται ενεργά σε μουσικές δραστηριότητες θεραπευτικής τέχνης προσαρμόζονται καλύτερα στο σχολικό κοινωνικό περιβάλλον, ενισχύονται στη δημιουργικότητα και στην έκφραση των συναισθημάτων και συγκινήσεων τους,⁴⁷ επικοινωνούν μη λεκτικά, διαμορφώνουν/αποκαθιστούν σχέσεις με την κοινωνική ομάδα αναφοράς και οργανώνουν/ρυθμίζουν την ψυχο-συναισθηματική τους ζωή, θεμελιώδη λειτουργία της συναισθηματικής νοημοσύνης⁴⁸. Μέσα από τις ομαδικές μουσικές δραστηριότητες οι μαθητές δέχονται πολυ-αισθητηρικά ερεθίσματα, τα οποία προσελκύουν/ασκούν την προσοχή τους και ενεργοποιούν τις αντιληπτικές, οπτικές, ακουστικές και κιναισθητικές τους ικανότητες⁴⁹.

Ιδιαίτερος τα ακουστικά, μελωδικά και ρυθμικά μουσικά ερεθίσματα θεωρείται ότι επιδρούν σημαντικά στην ανάπτυξη των κοινωνικο-γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στην απόκτηση οριζοντίων δεξιοτήτων ζωής, στην αποκατάσταση της ψυχολογικής ισορροπίας, στον αυτοέλεγχο των συναισθημάτων και στο συντονισμό νοητικών και κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών⁵⁰. Οι μουσικές δραστηριότητες θεραπευτικής τέχνης (τραγούδι⁵¹, αρμονία, παίξιμο μουσικών οργάνων, κίνηση, άκουσμα, μουσική δημιουργία, συζήτηση/αναστοχασμός για μουσικό έργο) ως μορφή αυτό-θεραπείας ελευθερώνουν τις αισθήσεις, προβάλλουν τις εσωτερικές εμπειρίες σε εξωτερικές παραστάσεις/μορφές και κινητοποιούν θετικούς μετασχηματισμούς και προσωπικές αλλαγές στις δυσλειτουργικές σκέψεις, στα αρνητικά συναισθήματα, στην κακή συναισθηματική/αγχώδη διάθεση και στις αποκλίνουσες κοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών⁵². Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στις παραπάνω δραστηριότητες θεραπευτικής τέχνης είναι εμπνευστικός και υποστηρικτικός, αφού θα χρειαστεί να διαχειριστεί τις ισχυρές αντιστάσεις μαθητών, που αρνούνται να συμμετέχουν ενεργά στο παίξιμο οργάνων, στο τραγούδι ή σε μουσικο-κινητικά παιχνίδια.

Σε επίπεδο μεθοδολογίας, οι μαθητές μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων:

- α) συντονίζονται με τις κινήσεις των μελών της ομάδας και παράγουν μουσικές συνθέσεις,
- β) εκτελούν μουσικο-κινητικές ασκήσεις, παίζουν/διαλέγονται με μουσικά όργανα και
- γ) εκτελούν συγκεκριμένα μουσικά θέματα⁵³.

Έτσι, οι μαθητές, μέσω των μουσικών ήχων και των συναισθημάτων που δημιουργούνται στο πλαίσιο της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης με τα μέλη της σχολικής ομάδας, αποκτούν νέες κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες, εμπειρίες και

46 Oaksford, M., Morris, E., Grainger, B. & Williams, J. (1996). Mood, reasoning, and central executive processes. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, vol. 22, p.p. 476-492.

47 Thaut, M. (1989). Music therapy, affect modification, and therapeutic change. *Music Therapy Perspectives*, vol. 7, p.p. 55-62.

48 Wetherick, D. (2009). In search of a theory: Reflections on music therapy and psychodynamics. *British Journal of Music Therapy*, vol. 23(2), p.p. 32-40.

49 Malloch, S. & Trevarthen, C. (2000). The dance of wellbeing: Defining the musical therapeutic effect. *Nordic Journal of Music Therapy*, vol. 9(2), p.p. 3-17.

50 Wigram, T. (1999). Assessment methods in music therapy: a humanistic or natural science framework? *Nordic Journal of Music Therapy*, vol. 8(1), p.p. 6-24.

51 Aldridge, D. (2011). Song as life is ending. *Journal of Holistic Health Care*, vol. 8(1), p.p. 41-44.

52 Hargreaves, D. & North, A. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*. vol. 27(1), p.p. 71-83.

53 Cohen, N. (1994). Speech and song: Implications for therapy. *Music Therapy Perspectives*, vol. 12(1), p.p. 8-14.

νοηματοδοτήσεις⁵⁴ και ενδυναμώνονται για να αναπαραστήσουν αυτοσχέδια και αυθόρμητα τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές τους δυσκολίες και τις ενδοψυχικές και διαπροσωπικές τους συγκρούσεις στο πλαίσιο του δραματικού παιγνιδιού ρόλων⁵⁵. Ως προς αυτό το σκοπό οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικίλες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, όπως είναι:

- α) η παθητική/αντιληπτική, στην οποία οι μαθητές σε κύκλο ακροώνται επιλεγμένα από τον εκπαιδευτικό μουσικά κομμάτια χαλάρωσης, κολάζ με διάφορα υλικά και στη συνέχεια συζητούν στην ολομέλεια για τα συναισθήματα που τους προκάλεσαν και τη σύνδεσή τους με την καθημερινή τους ζωή,
- β) την ενεργητική, στην οποία η ομάδα των μαθητών αυτοσχεδιάζει μουσικές συνθέσεις σε κύκλο με μουσικά όργανα (ξυλόφωνο, φλογέρα, κρουστά) και τη φωνή τους και εκτελούν ελεύθερες μουσικο-κινητικές ασκήσεις ξεκινώντας με το ρυθμό/λόγο, που δίνει ένα μέλος της ομάδας κάθε φορά, ενώ η ομάδα συμμετέχει κάνοντας τροποποιήσεις και παραλλαγές,
- γ) η μεικτή, στην οποία οι μαθητές ζωγραφίζουν ακούγοντας μουσική και ακολούθως συζητούν για την εικαστική παραγωγή
- δ) η μουσικοκινητική έκφραση, στην οποία οι μαθητές συμμετέχουν σε δομημένα ή αυτοσχέδια ρυθμικά κινητικά παιγνίδια,
- ε) η χαλάρωση, στην οποία οι μαθητές ακούν επιλεγμένη μουσική και στη συνέχεια συζητούν σε ηρεμία και με λιγότερο άγχος, στ) η μουσική παραγωγή, στην οποία οι μαθητές παράγουν μουσικές συνθέσεις και τραγούδια
- ζ) ο μουσικός αυτοσχεδιασμός,
- η) η μουσική αναψυχή, στην οποία οι μαθητές συνθέτουν και μαθαίνουν ένα μουσικό όργανο και συμμετέχουν σε μουσικές παραστάσεις και συναυλίες και
- θ) η φωνητική έκφραση, στην οποία οι μαθητές παρωθούνται να απελευθερώσουν τη φωνή τους από τους ποικίλους περιορισμούς, τις αναστολές και τις φοβίες της επίκρισης ώστε να απομάθουν να ζουν στη σιωπή⁵⁶.

5. Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία έγινε μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση της φιλοσοφίας και της μεθοδολογίας, που διέπει την υλοποίηση δημιουργικών και εκφραστικών εικαστικών και μουσικών δραστηριοτήτων θεραπευτικής τέχνης στη σχολική τάξη με στόχο την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας των μαθητών μέσω της ενδυνάμωσής τους στη δημιουργικότητα, στην αυτογνωσία, στην αυτοεκτίμηση και στη λεκτική - και μη λεκτική- έκφραση των συναισθημάτων, σκέψεων και βιωμάτων τους⁵⁷. Από τα παραπάνω κρίνεται σκόπιμο, η σχολική κοινότητα και οι εκπαιδευτικοί να συμπεριλάβουν

54 Ulfarsdottir, L. & Erwin, P. (1999). The influence of music on social cognitive skills. *The Arts in Psychotherapy*, vol. 26(2), p.p. 81–84.

55 North, A., Hargreaves, D. & Hargreaves, J. (2004). Uses of music in everyday life. *Music Perception*, vol. 22(1), p.p. 41–77.

56 Schögl, B. (1998) *Music as a tool in communications research. Nordic Journal of Music Therapy*, vol. 7(1), p.p. 40–49.

57 Cruz, R., & Sabers, D. (1998). Dance/movement therapy is more effective than previously reported. *The Arts in Psychotherapy*, vol. 25(2), p.p. 101–104.

στον προγραμματισμό και στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού τους έργου δημιουργικές και εκφραστικές εικαστικές και μουσικές δραστηριότητες θεραπευτικής τέχνης στο βαθμό που μεριμνούν και φροντίζουν για την ολόπλευρη ψυχοσωματική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών. Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αποτελεί μία κρίσιμη παιδαγωγική επιλογή, αφού στο βαθμό που υλοποιηθεί, τα οφέλη από τις συγκεκριμένες εμπειρίες μάθησης και ζωής είναι πολλαπλά και σημαντικά. Ως προς αυτό το σκοπό, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να υποστηριχθούν και να επιμορφωθούν με τρόπο μεθοδικό, ώστε να συνειδητοποιήσουν τη σπουδαιότητα του παιδαγωγικού και κοινωνικού τους ρόλου στην υλοποίηση και διάχυση των αναφερόμενων δημιουργικών και εκφραστικών εικαστικών και μουσικών δραστηριοτήτων θεραπευτικής τέχνης στη σχολική τάξη.

Βιβλιογραφία

- Aldridge, D. (2011). Song as life is ending. *Journal of Holistic Health Care*, vol. 8(1), p.p. 41-44.
- Anderson, C., & Kincaid, D. (2005). Applying behavior analysis to school violence and discipline problems: School wide positive behavior support. *Behavior Analyst*, vol. 28, p.p. 49–63.
- Bronfenbrenner, U. (1977) Towards an Experimental Ecology of Human Development. *The American Psychologist*, vol. 32(7), p.p. 513-531.
- Bru, E. (2006) Factors associated with disruptive behavior in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 5(1), p.p. 23-43.
- Bush, J. (1997). The development of school art therapy in Dade County Public Schools: Implications for future change. *Art Therapy*, vol. 14(1), p.p. 9-14.
- Carr, C. & Wigram T. (2009). Music therapy with children and adolescents in mainstream schools: A systematic review. *British Journal of Music therapy*, vol. 23(1), p.p. 3-18.
- Cobbett, S. (2009). Including the excluded: Music therapy with adolescents with social, emotional and behavioral difficulties. *British Journal of Music therapy*, vol. 23(2), p.p., 15-24.
- Cohen, L. (1989). A continuum of adaptive creative behavior. *Creativity Research Journal*, vol. 2, p.p. 169-183.
- Cohen, N. (1994). Speech and song: Implications for therapy. *Music Therapy Perspectives*, vol. 12(1), p.p. 8-14.
- Cooper, P. & Upton, G. (1990) An ecosystemic approach to emotional and behavioral difficulties in schools. *Educational Psychology*, vol. 10(4), p.p. 301-322.
- Cruz, R., & Sabers, D. (1998). Dance/movement therapy is more effective than previously reported. *The Arts in Psychotherapy*, vol. 25(2), p.p. 101–104.
- Curry, N. & Kasser, T. (2005). Can coloring mandalas reduce anxiety? *Art Therapy*, vol. 22(2), 81-85.
- Deaver, S. (2002). What constitutes art therapy? *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, vol. 19(1), p.p. 23-27.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, vol. 11(4), 227-268.

- Doug, B. (2008). The arts and cultural sector. Research, and Art Education *Studies in Art Education*, vol. 49(3), p.p. 373-376.
- Eisner, E. (2002). The state of the arts and the improvement of education. *Art Education Journal*, vol. 1(1), p.p. 2-6.
- Essex, M., Frostig, K., & Hertz, J. (1996). In the service of children: Art and expressive therapies in public schools. *Art Therapy*, vol. 13(3), p.p. 181-190.
- Fliegel, L. (2000). An unfound door: Reconceptualizing art therapy as a community-linked treatment. *American Journal of Art Therapy*, vol. 38(3), p.p. 81-89.
- Green, G. (1999). New genre public art education. *Art Journal*, vol. 58(1), p.p. 80-83.
- Gullatt, D. (2008). Enhancing student learning through arts integration. Implications for the profession. *The High School Journal*, vol. 91(4), p.p. 12-25.
- Gullatt, D. (2007). Research links the arts with student academic gain. *The Educational Forum*, vol. 70(3), p.p. 211-220.
- Hargreaves, D. & North, A. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*. vol. 27(1), p.p. 71-83.
- Henley, D. (1997). Expressive arts therapy as alternative education: Devising a therapeutic curriculum. *Journal of the American Art Therapy Association*, vol. 14(1), p.p. 15-22.
- Kossak, M. (2009). Therapeutic attunement: A transpersonal view of expressive arts therapy. *The arts in psychotherapy*, vol. 36, p.p. 13-18.
- Levick, M. (2009). Commentary. Art Therapy. *Journal of the American Art Therapy Association*, vol. 26(3), p.p. 139.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2000). The dance of wellbeing: Defining the musical therapeutic effect. *Nordic Journal of Music Therapy*, vol. 9(2), p.p. 3-17.
- Marshall, J. (2005). Connecting art, learning, and creativity: A Case for curriculum integration. *Studies in Art Education*, 46(3), vol. p.p. 227-241.
- Marche, T. (1998). Looking outward, looking in: Community in art education. *Art Education*, vol. 42 (4), p.p. 8-17.
- McMurray, M., Schwartz-Mirman, O. & Maizel, S. (2000). Art therapy: Indications for treatment of choice. *The Arts in Psychotherapy*, vol. 27(3), p.p. 191-196.
- McNiff, S. (2011). Artistic expressions as primary modes of inquiry. *British Journal of Guidance & Counseling*, vol. 39(5), p.p. 385-396.
- Michel, D. & Pinson, J. (2005) Music therapy in principle and practice. *Music Ther Perspect*, vol. 23(2), p.p. 154-156.
- Midgley, C., Kaplan, A. & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, vol. 93(1), p.p. 77-86.
- Milbrandt, M. (2010). Understanding the role of art in social movements and transformation. *Journal of Art For Life*, vol. 1(1), p.p. 7-18.
- Moriya, D. & HaSharon, R. (2006). Ethical issues in school art therapy. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, vol. 23(2), p.p. 59-65.
- Nelson, J., Martella, R., & Marchand-Martella, N. (2002). Maximizing student learning: The effects of a comprehensive school-based program for preventing problem behaviors. *Journal of Emotional and Behavior Disorders*, vol. 10, p.p. 136-148.

- North, A. & Hargreaves, D. (2009). [The power of music](#). *The Psychologist*, vol. 22 (12), p.p. 1012-1014.
- North, A., Hargreaves, D. & Hargreaves, J. (2004). Uses of music in everyday life. *Music Perception*, vol. 22(1), p.p. 41-77.
- Oaksford, M., Morris, E., Grainger, B. & Williams, J. (1996). Mood, reasoning, and central executive processes. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, vol. 22, p.p. 476-492.
- Ornstein, A. (2006). Artistic creativity and the healing process. *Psychoanalytic Inquiry*, vol. 26(3), p.p. 386-406.
- Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, vol. 70, 323-367.
- Payton, J., Graczyk, P., Wardlaw, D., Bloodworth, M., Tompsett, C., & Weissberg, R. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, vol. 70, p.p. 179-185.
- Pearson, M. & Wilson, H. (2008). Using expressive counseling tools to enhance emotional literacy, positive emotional functioning and resilience: Improving therapeutic outcomes with expressive therapies. *Counseling, Psychotherapy and Health*, vol. 4(1), p.p. 1-19.
- Pleasant-Metcalf, A. & Rosal, M. (1997). The use of art therapy to improve academic performance. *Journal of the American Art Therapy Association*, vol. 14(1), p.p. 30-36.
- Reynolds, M., Nabors, L., & Quinlan, A. (2000). The effectiveness of art therapy: Does it work? *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, vol. 17(3), p.p. 207-213.
- Saunders, E. & Saunders, J. (2000). Evaluating the effectiveness of art therapy through quantitative outcomes -focused study. *Arts in Psychotherapy*, vol. 27(2), p.p. 99-106.
- Schøglger, B. (1998) Music as a tool in communications research. *Nordic Journal of Music Therapy*, vol. 7(1), p.p. 40-49.
- Seefeld, C. (1995). Art - A serious work. *Young Children*, vol. 50(3), 39-45.
- Silver, R. & Lavin, C. (1977). The role of art in developing and evaluating cognitive skills. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 10, p.p. 416-424.
- Sutherland, J. & Waldman, G. (2010). Art Therapy Connection: Encouraging troubled youth to stay in school and succeed. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, vol. 27(2), p.p. 69-74.
- Thaut, M. (1989). Music therapy, affect modification, and therapeutic change. *Music Therapy Perspectives*, vol. 7, p.p. 55-62.
- Uhrmacher, P. (2009). Toward a theory of aesthetic learning experiences. *Curriculum Inquiry*, vol. 39, p.p. 613-636.
- Ulfarsdottir, L. & Erwin, P. (1999). The influence of music on social cognitive skills. *The Arts in Psychotherapy*, vol. 26(2), p.p. 81-84.
- Wetherick, D. (2009). In search of a theory: Reflections on music therapy and psychodynamics. *British Journal of Music therapy*, vol. 23(2), p.p. 32-40.
- Wilson, D., Gottfredson, D., & Najaka, S. (2001). School-based prevention of problem

behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, vol.17, p.p. 247–272.

Wigram, T. (1999) Assessment methods in music therapy: a humanistic or natural science framework? *Nordic Journal of Music Therapy*, vol. 8(1), p.p. 6–24.

Withrow, R. (2004). The use of color in art therapy. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, vol. 43(1), p.p. 33–40.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο Δημήτρης Σιδηρόπουλος υπηρετεί ως Σχολικός Σύμβουλος στην 3^η Εκπαιδευτική Περιφέρεια Α/θμιας Εκπαίδευσης Νομού Θεσσαλονίκης. Είναι διδάκτορας του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Πτυχιούχος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του Α.Π.Θ με μεταπτυχιακές σπουδές στη Σχολική Παιδαγωγική και στην Κοινωνική Θεολογία έχει εργαστεί ως επιστημονικός συνεργάτης στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ και στην Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης.

Μαστρογιάννης Αλέξιος

Η οργάνωση, η κατανόηση και η αναγνωσιμότητα του εγχειριδίου των Μαθηματικών της Έκτης Δημοτικού, ως καθοριστικές πτυχές αξιολόγησής του

Περίληψη

Μια σημαντική και απαραίτητη εκπαιδευτική διεργασία αποτελεί η συχνή αξιολόγηση αλλά και η ανανέωση των σχολικών εγχειριδίων. Αδιαμφισβήτητα, τα μεταξιολογικά δεδομένα μπορούν να προσφέρουν και να δωρίσουν ζωτικές νησίδες και ισχυρές παραμέτρους βελτίωσης στις επόμενες γενιές των βιβλίων. Στην ελληνική εκπαίδευση, ωστόσο, μια τέτοια εξελικτική διαδικασία είναι θεσμικά παραμελημένη. Βέβαια, από πολλούς μεμονωμένους ερευνητές, συλλόγους και ομίλους παρουσιάζονται αρκετές κριτικές και έρευνες με αντικείμενο μελέτης σχολικά εγχειρίδια. Η παρούσα εργασία, ως μέρος ευρύτερης έρευνας εξετάζει τις απόψεις μάχιμων εκπαιδευτικών ως προς την οργάνωση, την κατανόηση και την αναγνωσιμότητα του εγχειριδίου των Μαθηματικών της Έκτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Γενικά, φάνηκε, όπως και σε άλλες έρευνες αποτυπώθηκε, ότι η πλειονότητα των δασκάλων είναι μάλλον ικανοποιημένοι από αυτές τις πτυχές του εγχειριδίου. Μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις, τα πλέον επιδοκιμαστικά σχόλια προήλθαν από τους εμπειρότερους, στη διδασκαλία του συγκεκριμένου εγχειριδίου, εκπαιδευτικούς.

Abstract

An important and necessary educational process is the frequent evaluation and renewal of

textbooks. Certainly, meta-evaluation data can offer parameters of strong improvement in the next generation of books. However, in Greek education, such an evolutionary process is institutionally neglected. Of course, many individual researchers, educational associations and groups display several reviews and researches about the textbooks. This review, as part of a wider research, examines the teachers' point of view in organizing, understanding and readability of mathematics textbook of sixth grade of Primary School. In general terms, as it has been recorded in other studies, most of the teachers are rather satisfied with these aspects of this textbook. It is worth noting that in some cases the most positive comments came from those who are the most experienced in teaching this textbook.

1. Εισαγωγή

Στην ελληνική εκπαίδευση, από ιδρύσεως του νεοελληνικού κράτους, το σχολικό βιβλίο έχει κεφαλαιώδη και καταλυτική λειτουργία, ως ο κύριος μοχλός και έρεισμα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Το εγχειρίδιο, μάλλον *de facto*, καθορίζει το περιεχόμενο και την ουσία του γνωστικού αντικείμενου, από την πλευρά των μαθητών αλλά και των διδασκόντων, αφού κάθε μάθημα εκπροσωπείται, σχεδόν αποκλειστικά, από το σχολικό εγχειρίδιο¹. Συνεπακόλουθα, η ανάγκη της μελέτης και αξιολόγησης των εγχειριδίων, ως θεμελιωδών στοιχείων της καθημερινής διδακτικής πρακτικής αλλά και της εμπειρίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο, κρίνεται ως επιτακτική. Οι εμπειρίες και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα εγχειρίδια, αδιαμφισβήτητα θεωρούνται ως λίαν πολύτιμες, ώστε να εκτιμηθεί η υπάρχουσα κατάσταση στο χώρο των σχολικών βιβλίων. Στα πλαίσια αυτά η παρούσα ερευνητική παρέμβαση μελετά τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ως μέσο αξιολόγησης της εφαρμογής των Αναλυτικών Προγραμμάτων και του σχολικού εγχειριδίου των Μαθηματικών, στις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Ειδικότερα, η εργασία αυτή, που αποτελεί τμήμα ευρύτερης έρευνας, εξετάζει τις απόψεις εκπαιδευτικών όσον αφορά στην οργάνωση, την κατανόηση και την αναγνωσιμότητα του τρέχοντος εγχειριδίου των Μαθηματικών της Έκτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Μάλιστα, η τρέχουσα εργασία αντλεί και εδράζει την πρωτοτυπία της, καταρχάς στην επικαιρότητά της, τη χρονική διαφοροποίηση της δηλαδή, ως προς τις άλλες έρευνες, αφού η τελευταία (του Ινστιτούτου Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών) αφορούσε στο σχολικό έτος 2008-2009. Επιπλέον, μια ελκυστική, ερευνητικά παράμετρος θα αναφέρεται στην επιρροή, των ετών διδασκαλίας του εγχειριδίου, ως προς τις κρίσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών. Ακόμα στην έρευνα αυτή, η οποία απευθύνθηκε αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς που δίδασκαν, κατά το σχολικό έτος 2010-2011, στην Έκτη τάξη του Δημοτικού τέθηκαν και ερωτήματα (επιμέρους στόχοι της έρευνας, που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια) τα οποία δεν απασχόλησαν άλλες πρότερες μελέτες.

Είναι αδιαμφισβήτητο, καταγεγραμμένο γεγονός ότι η εισαγωγή των τρεχόντων σχολικών εγχειριδίων το 2006 πυροδότησε πολλές συζητήσεις όσον αφορά στο τελικό αποτέλεσμα, δηλαδή γύρω από την δομή, το περιεχόμενο και τη μορφή των νέων βιβλίων². Πολλές μελέτες και έρευνες είδαν, έκτοτε, το φως της δημοσιότητας, κατά το

1 Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών (Ι.Π.Ε.Μ.) (2009), *Νέα σχολικά βιβλία, Εμπειρίες των εκπαιδευτικών*. Πανελλαδική έρευνα, Αθήνα

2 Αλχατζίδης, Δ., Αναγνωστόπουλος, Ν. & Μπούσιου, Ε. (2007), Προβλήματα κατά την παραγωγή των

συντριπτικός πλείστον αρνητικός. Επιπλέον και η «παπαγαλία» και η στείρα αποστήθιση αποτέλεσε πεδίο απορριπτικών σχολίων από τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές³. Το βιβλίο της Έκτης Δημοτικού συγκριτικά με τα υπόλοιπα εγχειρίδια των Μαθηματικών ωστόσο, έλαβε θετικότερες και ευμενέστερες κριτικές και οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται, γενικά, αρκετά ικανοποιημένοι από τη χρήση του⁴. Μάλιστα, αυτή η γενική θετικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τις συγκεκριμένες πτυχές του εγχειριδίου (οργάνωση, κατανόηση και αναγνωσιμότητα) αλλά και ο επιζητούμενος εξοβελισμός της πνευματοκτόνου παπαγαλίας συνθέτουν και τις δύο κύριες ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας.

2. Τα σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών

Αποτελεί πανθομολογούμενη, παγκόσμια παραδοχή ότι οι μαθητές περνούν μεγάλο μέρος του χρόνου τους στις αίθουσες, εργαζόμενοι με έτοιμα υλικά, όπως εγχειρίδια, φύλλα εργασίας και προγράμματα ηλεκτρονικών υπολογιστών⁵, τα οποία σχεδιάστηκαν, αποκλειστικά, με στόχο να υπηρετήσουν και να βελτιώσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση⁶. Μάλιστα, η πλέον κοινή δραστηριότητα στις τάξεις δεν είναι άλλη από την εργασία των μαθητών, κατά μόνας ή ομαδοσυνεργατικά, μπροστά στα εγχειρίδιά τους⁷. Αναμφισβήτητα, αυτά τα μέσα διδασκαλίας οριοθετούν το θεμελιώδες μαθησιακό πλαίσιο, διαμορφώνουν το παιδαγωγικό και διδακτικό στυλ και, ασφαλώς, διαδραματίζουν κυρίαρχο και καθοριστικό ρόλο και στο μάθημα των Μαθηματικών και επηρεάζουν σαφώς και καταφανώς το «τι» και το «πώς» στη διδασκαλία τους^{8,9}. Όντως, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν κατά κόρον τα εγχειρίδια κατά τον προγραμματισμό των μαθημάτων αλλά και ως αυθεντικές, πλούσιες πηγές δραστηριοτήτων¹⁰, ενώ και οι

νέων σχολικών εγχειριδίων: Απόψεις συγγραφέων και κριτών. *Συνέδριο Παν/μίου Ιωαννίνων με τίτλο: «Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*, Ιωάννινα 17 - 20 Μαΐου 2007

3 Λακασάς, Α. (2008), *Σπαζοκεφαλιές τα βιβλία του Δημοτικού*. Εφημερίδα Καθημερινή, 05-10-08

4 Μαστρογιάννης, Α. (2014β), Τρέχοντα σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο: Οχτώ χρόνια ... φαγούρα. *7ο Επιστημονικό Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή: «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία: ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις»*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Ελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Πάτρα, 27-29 Ιουνίου 2014

5 Haggarty, L. & Pepin, B. (2001), An investigation of mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: Who gets an opportunity to learn what? In Winter, J. (Ed.), *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics* 21(2), July 2001

6 Jamieson-Proctor, R., & Byrne, C. (2008), Primary teachers' beliefs about the use of mathematics textbooks. In: Goos, M., Brown, R. & K. Makar (Eds.), *Navigating currents and charting directions. Proceedings of the 31st annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. Brisbane, QLD: MERGA, pp. 295-302

7 Sumpter, L. (2010), Younger students' conceptions about mathematics and mathematics education. In *Proceedings of the MAV16 Conference*, June 26-29, 2010, Tallinn University of Applied Sciences, Estonia

8 Koehler Zeringue, J., Spencer, D., Mark, J. & Schwinden, K. (2010), Influences on Mathematics Textbook Selection: What Really Matters? Paper presented at the *NCTM Research Pre-session*, April 2010, San Diego, CA

9 O'Keeffe, L. & O'Donoghue, J. (2011), The Use of Evidence Based Research on Mathematics Textbooks to Increase Student Conceptual Understanding. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSSE)*, Volume 2, Issue 1, pp. 304-311

10 Haggarty, L. & Pepin, B. (2001), An investigation of mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: Who gets an opportunity to learn what? In Winter, J. (Ed.), *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics* 21(2), July 2001

Newton, D. & Newton, L. (2006), Could elementary mathematics textbooks help give attention to reasons in the classroom? *Educational Studies in Mathematics*, (2006) 64, Springer

ίδιοι οι μαθητές φαίνεται να προτιμούν, να επιλέγουν και να αποδέχονται το σχολικό εγχειρίδιο, ως ένα σημαντικό, διαμεσολαβητικό εργαλείο μάθησης, σε σύγκριση με τη χρησιμοποίηση άλλων διδακτικών μέσων¹¹. Τα εγχειρίδια των Μαθηματικών είναι ο κλασικός και ο σημαντικότερος πόρος για τη διδασκαλία και τη μάθηση των Μαθηματικών¹², δίχως καθόλου, βέβαια, να παραγνωρίζεται ότι είναι ιστορικά και διαχρονικά καταγραμμένη η συνύφανσή τους, αλλά και η ταύτισή τους με την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των Μαθηματικών¹³. Τα εγχειρίδια συμβάλλουν καίρια και καταλυτικά στη διατήρηση και στη μεταβίβαση όλων σχεδόν των μαθηματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, παρέχοντας τις αναγκαίες ερμηνείες των Μαθηματικών στους δασκάλους, στους μαθητές και στους γονείς τους. Πάντως για όλη αυτή την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, Μαθηματικά είναι, απλώς, ό,τι είναι γραμμένο στα εγχειρίδια¹⁴. Έτσι, εάν ένα μαθηματικό θέμα καλύπτεται από το εγχειρίδιο, οι μαθητές το μαθαίνουν. Διαφορετικά, εάν λείπει από το κείμενο, τότε, γενικά, οι μαθητές δεν το μαθαίνουν¹⁵. Μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις, κάποια εγχειρίδια Μαθηματικών αποτελούν ιστορικά κειμήλια και θεωρούνται οι καλύτεροι μάρτυρες και καταγραφείς των Προγραμμάτων Σπουδών των Μαθηματικών του παρελθόντος αλλά και των τότε παιδαγωγικών προθέσεων και στόχων¹⁶.

Τα ερευνητικά δεδομένα δικαιώνουν και προσυπογράφουν την υπεροχή και την επικράτηση του εγχειριδίου ως ενός δυναμικού και αναντικατάστατου εκπαιδευτικού εργαλείου, καθώς περισσότερο από το 90% των δασκάλων παραδέχονται, από παλιά, ότι το σχολικό εγχειρίδιο είναι το συνηθέστερα χρησιμοποιούμενο, διδακτικό μέσο¹⁷. Η καθημερινή διδακτική διαδικασία είναι ευθέως και ουσιωδώς εξαρτώμενη από το σχολικό εγχειρίδιο¹⁸. Όπως αναφέρεται στο ΟΕΠΕΚ¹⁹, οι δάσκαλοι αφιερώνουν το 90 έως 95% της διδασκαλίας τους χρησιμοποιώντας το επιλεγμένο, έτοιμο διδακτικό υλικό, ενώ στο 80% του διδακτικού χρόνου αξιοποιούνται θέματα, τα οποία αντλούνται από τα σχολικά

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) (2008), *Κριτήρια αξιολόγησης και αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού*. Ανάδοχος Φορέας: Euricon Ε.Π.Ε. Δεκέμβριος 2008

11 Ediger, M. (2006), Writing in the mathematics curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 33(2), pp. 120-123

12 Rezat, S. (2009), The utilization of mathematics textbooks as instruments for learning. In *Proceedings of CERME 6*, January 28th-February 1st, 2009, Lyon France

13 Jamieson-Proctor, R., & Byrne, C. (2008), Primary teachers' beliefs about the use of mathematics textbooks. In Goos, M., Brown, R. & K. Makar (Eds.), *Navigating currents and charting directions. Proceedings of the 31st annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. Brisbane, QLD: MERGA, pp. 295-302

14 Johansson, M. (2006), *Teaching Mathematics with Textbooks. A Classroom & Curricular Perspective*. Doctoral Thesis. Luleå University of Technology, Department of Mathematics

15 Koehler Zeringue, J., Spencer, D., Mark, J. & Schwinden, K. (2010), Influences on Mathematics Textbook Selection: What Really Matters? Paper presented at the *NCTM Research Pre-session*, April 2010, San Diego, CA

16 Love, E. & Pimm, D. (1996). 'This is so': a text on texts. In Bishop, A. J., Clements, K., Keitel, C., Kilpatrick, J. & Laborde, C. (Eds.), *International Handbook of Mathematics Education*. Vol. 1, pp. 371-409, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

17 Mc Knight, C., Crosswhite, J., Dossey, A., Kifer, E., Swafford, O., Travers, J. & Cooney, J. (1987), *The Underachieving Curriculum: Assessing U. S. school maths from an international perspective*. Champaign, IL: Stipes

18 Μαστρογιάννης, Α. (2014α), Τα σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών ως πολυσύνθετα, δυναμικά, διδακτικά συστήματα και η αξιολόγησή τους. *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*, Τεύχος 7, σελ. 102- 125

19 Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) (2008), *Κριτήρια αξιολόγησης και αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού*. Ανάδοχος Φορέας: Euricon Ε.Π.Ε. Δεκέμβριος 2008

εγχειρίδια. Σε κάθε περίπτωση, η διεθνής βιβλιογραφία αποδέχεται ότι οι πεποιθήσεις των δασκάλων για την εκπαίδευση των Μαθηματικών και την αξία των συγκεκριμένων εγχειριδίων αλλά και η αυτοπεποίθησή τους, όπως και η ικανότητά τους να διδάσκουν είναι ζωτικοί παράγοντες, που επηρεάζουν τις αποφάσεις τους, οι οποίες αφορούν στον τρόπο αξιοποίησης αλλά και στη συχνότητα χρήσης των σχολικών εγχειριδίων²⁰.

3. Η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων των Μαθηματικών

Η επιλογή των εκπαιδευτικών υλικών είναι κρίσιμη, όχι μόνο λόγω του άμεσου αντίκτυπου στη διδασκαλία και τη μάθηση των Μαθηματικών αλλά και επειδή τα υλικά αυτά μπορούν, αποδεδειγμένα, να προωθήσουν την ποιότητα της μάθησης των Μαθηματικών²¹. Το εγχειρίδιο είναι ένα βιβλίο που παράγεται για εκπαιδευτική χρήση, απαλλαγμένο από παιδαγωγικά οδυνηρές θεωρητικοποιήσεις και επιστημονικές πολυπλοκότητες. Βασικός του στόχος είναι η πετυχημένη και αποτελεσματική αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης σε σχολική. Τα εγχειρίδια είναι φορείς μηνυμάτων πολλαπλώς κωδικοποιημένων²², τα οποία μέσα από κατάλληλες και φωτεινές διδακτικές παρεμβάσεις απαιτείται να αποκρυπτογραφηθούν.

Η συγγραφή των εγχειριδίων των Μαθηματικών, εξαιτίας της πολυμορφίας και της ιδιαιτερότητας του μαθήματος (αλυσιδωτή δομή, μαθηματική γλώσσα, σχολαστικότητα, συντομία, ακρίβεια κ.λπ.), παραμένει εσαεί μια διαρκής, υψηλή παιδαγωγική και επιστημονική πρόκληση. Η μεγάλη παιδαγωγική, διδακτική και επιστημονική αξία του σχολικού εγχειριδίου, επ' ουδενί δεν τίθεται σε διαπραγμάτευση και αμφισβήτηση, αφού μαζί με τον δάσκαλο αντιπροσωπεύουν τη διπολική, μαθηματική αυθεντία στην τάξη²³.

Η αυστηρότητα και η συνοχή, η προσεκτική προσέγγιση των μαθηματικών εννοιών, η έμφαση και η αποσαφήνιση των ορισμών, η παρόθηση που προσφέρουν και γενικά η εύληπτη παρουσίαση του μαθηματικού περιεχομένου είναι απαραίτητες διδακτικές λειτουργίες και μαθησιακές πτυχές ενός επιτυχημένου, σχολικού βιβλίου Μαθηματικών²⁴.

Όσον αφορά στην οργάνωση ενός εγχειριδίου, αυτή περιλαμβάνει τη διαρθρωτική παρουσίαση των μαθημάτων, των παραδειγμάτων και των ασκήσεων. Η πλημμελής άστοχη και φύρδην μίδγην οργάνωση δημιουργεί μαθησιακές ανασχές, ακυρώνει συνεργατικές και ενεργητικές πρακτικές και ματαιώνει τις άκρως απαραίτητες διδακτικές παροτρύνσεις. Επιπλέον, η σπειροειδής διάταξη της ύλης²⁵ αλλά και η παροχή ευκαιριών στους μαθητές για οικοδόμηση των μαθηματικών ιδεών, μέσω του τριπλού

20 Jamieson-Proctor, R., & Byrne, C. (2008), Primary teachers' beliefs about the use of mathematics textbooks. In Goos, M., Brown, R. & K. Makar (Eds.), *Navigating currents and charting directions. Proceedings of the 31st annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. Brisbane, QLD: MERGA, pp. 295–302

21 Koehler Zeringue, J., Spencer, D., Mark, J. & Schwinden, K. (2010), Influences on Mathematics Textbook Selection: What Really Matters? Paper presented at the *NCTM Research Pre-session*, April 2010, San Diego, CA

22 Love, E. & Pimm, D. (1996), 'This is so': a text on texts. In Bishop, A. J., Clements, K., Keitel, C., Kilpatrick, J. & Laborde, C. (Eds.), *International Handbook of Mathematics Education*. Vol. 1, pp. 371-409, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

23 Μαστρογιάννης, Α. (2014α), Τα σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών ως πολυσύνθετα, δυναμικά, διδακτικά συστήματα και η αξιολόγησή τους. *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*, Τεύχος 7, σελ. 102- 125

24 Mc Crory, R. (2006), Mathematicians and mathematics textbooks for prospective elementary teachers. *Notice of the AMS*, 53(1) (2006), pp. 20–29

25 Crawford, D. & Snider, V. (2000), Effective Mathematics Instruction. The Importance of Curriculum. *Education & Treatment of Children*, 23, pp. 122–142

τρόπου, κατά τον Bruner, αναπαράστασης της γνώσης αποτελούν πολύτιμες εξαρτήσεις ενός αποτελεσματικού, σχολικού εγχειριδίου Μαθηματικών. Για παράδειγμα,²⁶ σε πολλά παραδοσιακά, αμερικανικά εγχειρίδια δίνονται πολύ απλές έννοιες σχετικά με προβλήματα πρόσθεσης και αφαίρεσης. Μια τέτοια απλοϊκή προσέγγιση, ωστόσο, είναι ατυχής, διότι οι μικροί μαθητές μπορούν ήδη να λύνουν αυτά τα είδη προβλημάτων. Εξάλλου, πολλά Προγράμματα Σπουδών άλλων χωρών περιλαμβάνουν συνθετότερες εννοιολογικές και προβληματικές καταστάσεις. Γενικά, η αμερικανική εκπαίδευση έχει θετικό αντίκτυπο στην ακρίβεια των μαθητών, κατά την εκτέλεση πράξεων στην Αριθμητική, αλλά μάλλον ισχυρή επίδραση στη χρήση και υιοθέτηση στρατηγικών επίλυσης²⁷.

Το επίπεδο αναγνωσιμότητας, η γλώσσα και ο μαθηματικός λόγος του βιβλίου αλλά και ο βαθμός ανταπόκρισής τους στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών είναι, επίσης, άλλη μια αξιολογη συνιστώσα ενός εγχειριδίου Μαθηματικών²⁸. Ακόμη, η σαφήνεια και η συνοπτικότητα των εξηγήσεων είναι αδιαμφισβήτητα σημαντικές παράμετροι ενός σχολικού βιβλίου καθώς οι μαθητές διαβάζοντας το βιβλίο πρέπει και να το κατανοήσουν, αλλά και να διατηρήσουν τις νέες γνώσεις, που θα αποκτήσουν.

Τελικά, η σπουδαιότητα του σχολικού εγχειριδίου είναι αδιαπραγμάτευτη, αφού μπορεί να παρομοιαστεί με παραδοσιακό λυχνάρι, που φωτίζει όλα τα (πολλά) σκοτεινά μονοπάτια μιας διδασκαλίας. Εξαιτίας αυτής της σημαντικότητάς του ως κρίσιμου και αναντικατάστατου μέσου διδασκαλίας, σωρεία αξιολογικών αναλύσεων, κρίσεων, ερευνών και προτάσεων έχουν δημοσιευτεί σε περιοδικά και εφημερίδες, αλλά και παρουσιαστεί σε συνέδρια, για το σχολικό βιβλίο²⁹. Μάλιστα, η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων αποτελεί μια νομοτελειακή, και απαραίτητη συνθήκη για υψηλή ποιότητα σπουδών. Κατά τον Μαστρογιάννη³⁰, για τα εγχειρίδια των Μαθηματικών, οι κύριοι προσανατολισμοί κατά την αξιολόγησή τους στρέφονται γύρω από:

- το περιεχόμενο
- την κατανόηση του περιεχομένου και την οργάνωση
- την αναγνωσιμότητα
- τα φυσικά χαρακτηριστικά (χρηστικότητα, μέγεθος, σχήμα)
- την ενίσχυση της ισότητας και τη διαχείριση της ετερότητας, μέσω μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων στη μάθηση
- την εξατομικευμένη διδασκαλία, την παροχή βοήθειας και την ικανοποίηση των αναγκών ενός ευρέος φάσματος μαθητών (χαρισματικών αλλά και αδύναμων)
- την εισαγωγή αυθεντικής (εναλλακτικής) αξιολόγησης,
- την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία

26 Clements, H. D. & Sarama, J. (2014), *Learning and Teaching Early Math: The Learning Trajectories Approach*. 2nd edition. London: Taylor & Francis Ltd

27 Clements, H. D. & Sarama, J. (2014), *Learning and Teaching Early Math: The Learning Trajectories Approach*. 2nd edition. London: Taylor & Francis Ltd

28 Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών (Ι.Π.Ε.Μ.) (2009), *Νέα σχολικά βιβλία, Εμπειρίες των εκπαιδευτικών*. Πανελλαδική έρευνα, Αθήνα

29 Μαστρογιάννης, Α. (2014β), Τρέχοντα σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο: Οχτώ χρόνια ...φαγούρα. 7ο Επιστημονικό Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή: «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία: ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις». Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Ελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Πάτρα, 27-29 Ιουνίου 2014

30 Μαστρογιάννης, Α. (2014α), Τα σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών ως πολυσύνθετα, δυναμικά, διδακτικά συστήματα και η αξιολόγησή τους. *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*, Τεύχος 7, σελ. 102- 125

- τα βοηθητικά υλικά και την παροχή υποστήριξης στους δασκάλους αλλά και στους γονείς
- την προσαρμογή και αξιοποίηση των νέων ερευνητικών δεδομένων

4. Η έρευνα

Από τους αμέσως παραπάνω 10 αξιολογικούς πυλώνες, και σε σχέση με το εγχειρίδιο των Μαθηματικών της Έκτης Δημοτικού, η παρούσα εργασία θα εστιαστεί στον κατά σειρά δεύτερο και τρίτο. Συγκεκριμένα, η μελέτη της οργάνωσης, της κατανόησης και της αναγνωσιμότητας του τρέχοντος εγχειριδίου των Μαθηματικών της τελευταίας τάξης του Δημοτικού υπήρξε μέρος ευρύτερης έρευνας³¹, η οποία εξέταζε τις στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ως μέσο αξιολόγησης της εφαρμογής των Αναλυτικών Προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων των Μαθηματικών, στις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Πληθυσμό αναφοράς της έρευνας αποτέλεσαν 100 συνολικά δάσκαλοι, οι οποίοι δίδασκαν κατά το 2011 στην Έκτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν στη Δυτική Ελλάδα, Θεσσαλία, Δυτική Μακεδονία αλλά και σε σχολεία ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο Μόναχο της Γερμανίας. Η επιλογή του δείγματος καθορίστηκε από την προσβασιμότητα του ερευνητή στα σχολεία. Κατά συνέπεια, το δείγμα δε λογίζεται ως αντιπροσωπευτικό, αλλά πρόκειται για δείγμα ευκολίας.

Στον πίνακα 1 εμφανίζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος, ως προς τα χρόνια υπηρεσίας.

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος (χρόνια υπηρεσίας)

Χρόνια συνολικής υπηρεσίας				
1-5	6-15	16-25	>25	Σύνολο
%	%	%	%	%
6,1	26,3	36,4	31,3	100,0

Από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι από το σύνολο των 99 εκπ/κών (ποσοστό 100%) που ανταποκρίθηκαν σε αυτό το ερώτημα, το 6,1% είναι νεοδιόριστοι και έχουν από 1-5 χρόνια υπηρεσίας, το 26,3% έχουν από 6-15 χρόνια, το 36,4% από 16-25 χρόνια και το 31,3% διαθέτει περισσότερα από 25 χρόνια υπηρεσίας. Διαφαίνεται και εδώ η τάση και η «σχολική πραγματικότητα», της ανάληψης, δηλαδή των μεγάλων τάξεων από έμπειρους εκπαιδευτικούς.

Παρακάτω στον πίνακα 2 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα χρόνια διδασκαλίας του εγχειριδίου.

Τα νέα εγχειρίδια εισήχθησαν στην ελληνική εκπαίδευση τον Σεπτέμβριο

31 Μαστρογιάννης, Α. (2011β), *Απόψεις εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης ως μέσο αξιολόγησης της εφαρμογής των Α.Π. και σχολικών εγχειριδίων των Μαθηματικών στις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*. Διπλωματική εργασία για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδικεύσεως, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα ΤΕΠΑΕΣ

του 2006. Η σχολική χρονιά 2010-2011 ήταν η πέμπτη χρονιά διδασκαλίας τους. Από τους 86 εκπαιδευτικούς που απάντησαν σε αυτό το ερώτημα το 17,4% δίδασκε το εγχειρίδιο για πρώτη φορά, το 40,7% για δεύτερη χρονιά, το 32,6% για τρίτο χρόνο, το 8,1% για τέταρτη χρονιά και το 1,2% για πέμπτο χρόνο.

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα χρόνια διδασκαλίας του εγχειριδίου

Χρόνος διδασκαλίας του εγχειριδίου					
1ος	2ος	3ος	4ος	5ος	Σύνολο
%	%	%	%	%	%
17,4	40,7	32,6	8,1	1,2	100,0

Για την έρευνα αυτή αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, εξαιτίας των πολλών πλεονεκτημάτων, που προφέρει η χρησιμοποίησή του³², ενώ για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS. Το ερωτηματολόγιο περιείχε, κυρίως κλειστές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και χωρίστηκε σε δύο ενότητες: α) σε γενικές ερωτήσεις, οι οποίες αιτούνταν κάποια από τα προσωπικά στοιχεία των υποκειμένων και β) σε ειδικές ερωτήσεις, στις οποίες ανήκουν και αυτές που αναφέρονται στην παρούσα εργασία. Ουπόλοιπες αφορούσαν στις υπόλοιπες αξιολογικές παραμέτρους και κριτήρια, που μνημονεύθηκαν στο τέλος της προηγούμενης ενότητας. Τα σχετικά, κλειστά ερωτήματα που εξέταζαν τις εκτιμήσεις και τις στάσεις των δασκάλων, ως προς την οργάνωση, την κατανόηση και την αναγνωσιμότητα του εγχειριδίου των Μαθηματικών της Έκτης Δημοτικού εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα 3.

Στις ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε η τετράβαθμη κλίμακα μέτρησης Likert^{33, 34}, η οποία αποτελείται από μια σειρά προτάσεων στις οποίες ζητείται από τους ερωτώμενους να απαντήσουν, δηλώνοντας με ολιγάριθμους βαθμούς τη συμφωνία ή τη διαφωνία για καθεμία από τις δηλώσεις, που συγκροτούν την ερώτηση. Η κλίμακα Likert, που χρησιμοποιήθηκε στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είχε ως εξής (η εισαγωγή στον Η/Υ έγινε μέσω του προγράμματος Dbase):

- Ναι πολύ/ Συμφωνώ απόλυτα = 1
- Ναι, αρκετά/ Συμφωνώ αρκετά = 2
- Όχι, λίγο/ Διαφωνώ αρκετά = 3
- Όχι, καθόλου/ Διαφωνώ απόλυτα = 4

Προστέθηκε ακόμη ως 5η κατηγορία, η οποία κατά τη στατιστική ανάλυση έδωσε τη δυνατότητα να καταγραφεί ο αριθμός των εκπαιδευτικών, αλλά δε λήφθηκε υπόψη κατά την εξαγωγή μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων, η κατηγορία:

- Δεν έχω γνώμη/ Δεν απαντώ = 5

Κατά την περιγραφή των αποτελεσμάτων εμφανίζονται ο μέσος όρος

32 Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

33 Κυριαζή, Ν. (2000), Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

34 Φίλιας, Β. (1998). (Γενική εποπτεία), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg

(μ.ο) αλλά και η τυπική απόκλιση (τ.α) ως συνοπτικά μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος. Η κωδικοποίηση των δεδομένων για την εξαγωγή των τιμών των παραπάνω δεικτών έγινε με τον εξής τρόπο: Συμφωνώ απόλυτα (Σ.Α)=4, Συμφωνώ αρκετά (Σ.ΑΡ)=3, Διαφωνώ αρκετά (Δ.ΑΡ)=2 και Διαφωνώ απόλυτα (Δ.Α)=1. Έτσι, μ.ο: 3,12 σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατά μέσο όρο συμφώνησαν αρκετά με το εξεταζόμενο στοιχείο ή το θεώρησαν αρκετά σημαντικό ή αποτελεσματικό.

Επιπλέον, μια ελκυστική ερευνητικά παράμετρος εστίασε και στην επιρροή των ετών διδασκαλίας του εγχειριδίου, ως προς τις κρίσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Στο επίπεδο της επαγωγικής στατιστικής, ως βασική ανεξάρτητη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε η δίτιμη κατηγορική μεταβλητή «χρόνια διδασκαλίας του εγχειριδίου των Μαθηματικών» με κατηγορίες 1=1-2 χρόνια και 2=3-5 χρόνια. Για τον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα σε αυτή τη δίτιμη κατηγορική μεταβλητή και σε μια ποιοτική, όπως αυτές που προηγήθηκαν, εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο για ανεξάρτητα δείγματα των Mann-Whitney.

Αξίζει να προστεθεί, τέλος, ότι για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, υιοθετήθηκε το $p=.05$. Προτιμήθηκε, μάλιστα, στις περιπτώσεις όπου εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, να αναγράφεται στους σχετικούς πίνακες το επίπεδο σημαντικότητας με έντονους χαρακτήρες και με την ακριβή του τιμή.

Όσον αφορά τώρα στο εγχειρίδιο της Έκτης Δημοτικού, σε πρότερες μελέτες και έρευνες οι αρνητικές κριτικές εστιάστηκαν³⁵, καταρχάς, στην χρηστικότητα του (μέγεθος, σχήμα, βιβλιοδεσία), στην υπερβολική ποσότητα της ύλης, στη δυσκολία των (σε πολλές περιπτώσεις αινιγματικών και διφορούμενων) ασκήσεων και στη φλυαρία κατά τη διατύπωση των προβλημάτων. Ως άμεσα επακόλουθα, φυσικά, μιας τέτοιας δυσχερούς σχολικής συγκυρίας, καταγράφονται η μείωση του ενδιαφέροντος, η απογοήτευση και η αδυναμία συμφιλίωσης με τα Μαθηματικά, που ως πολιτισμικό αγαθό, όμως, είναι αναφαίρετο δικαίωμα όλων. Ακόμα το σχολικό εγχειρίδιο της Στ' τάξης χαρακτηρίστηκε αποσπασματικό, ιδεολογικά μεροληπτικό, μονομερές και προπαγανδιστικό. Επικρίθηκε και για τις αλγοριθμικές, και άνευ επεξηγήσεων, τεχνικές και μεθοδολογίες του. Πολλά θεωρήματα και προτάσεις κρίθηκε ότι παρουσιάζονται αναιτιολόγητα. Η υπερβολική χρήση χρώματος και εικόνων και ο βερμπαλισμός των κειμένων του αποτέλεσαν, επίσης, πεδίο απορριπτικών σχολίων, δεδομένου ότι, με αυτόν τον ανεπιτυχή και άστοχο τρόπο, καταστρατηγούνται ιδιότητες και βασικά γνωρίσματα των Μαθηματικών, όπως η αυστηρότητα, η ακρίβεια, η συντομία και η μονοσημαντότητα των νοημάτων τους³⁶.

Βέβαια, το εγχειρίδιο Μαθηματικών της Στ' τάξης, συγκριτικά με τα υπόλοιπα του Δημοτικού σχολείου, συγκεντρώνει ηπιότερες και θετικότερες

35 Μαστρογιάννης, Α. (2014β), Τρέχοντα σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο: Οχτώ χρόνια ...φαγούρα. *7ο Επιστημονικό Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή: «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία: ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις»*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Ελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Πάτρα, 27-29 Ιουνίου 2014

36 Μαστρογιάννης, Α. & Σωτηρακόπουλος, Γ. (2008), Σχολικό Εγχειρίδιο Μαθηματικών Στ' Δημοτικού: Μια μονοσημική εφαρμογή. 2ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: *Το νέο εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ – Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης*. Διοργάνωση ΚΕΔΕΚ, Άρτα, 14-16 Μαρτίου, 2008

κριτικές, εντούτοις έχουν καταλογισθεί και σε αυτό επιστημολογικές, μεθοδολογικές, διδακτικές αλλά και άλλες αδυναμίες.

Μια πρώτη περίπτωση γλωσσικού ατοπήματος εντοπίζεται στη διαφοροποίηση από την ευκλείδεια σημασιολογία, όσο αφορά στον ορισμό του κύκλου – κυκλικού δίσκου, αφού σύμφωνα με το εγχειρίδιο ως κύκλος ορίζεται μόνο η γραμμή και ως κυκλικός δίσκος η γραμμή με την επιφάνεια που περικλείει. Φυσικά και η έκφραση «κυκλικός δίσκος» είναι συντακτικώς εσφαλμένη, καθότι ένας δίσκος, ως ένα κυκλικό και επίπεδο σχήμα, παραμένει εσαεί... κυκλικός³⁷.

Επίσης, μian άλλη σοβαρή, επιστημονική «γλωσσική» αστοχία σηματοδοτεί η άμετρη χρήση αστεϊσμών και γλωσσικών φαιδρολογημάτων στους τίτλους πολλών μαθημάτων. Αν και μια θεμελιώδης συνιστώσα αξιολόγησης μαθηματικού εγχειριδίου είναι ο βαθμός ενθάρρυνσης των μαθητών, στη σωστή χρήση της μαθηματικής γλώσσας και του μαθηματικού λεξιλογίου, το σχολικό βιβλίο της Έκτης Δημοτικού δημιουργεί διδακτικά προσκόμματα και παρακωλύει τη μάθηση, εξαιτίας της «υποκλοπής» και αφαίρεσης του μαθηματικού νοήματος από πολλές μαθηματικές έννοιες, που χαρακτηρίζονται από πολυσημία. Για παράδειγμα, εκφράσεις σε τίτλους όπως «Είμαστε και οι πρώτοι», «Πολλοί είμαστε πιο δυνατοί» και «Σου δίνουμε τον... λόγο μας», μέσω της απόδοσης καθημερινής, μονοσημικής διάστασης στις λέξεις «πρώτος», «δύναμη» και «λόγος», απομακρύνεται η διακριτή, μαθηματική σημασία τους με άμεση γνωστική συνέπεια τις παρανοήσεις και τη μαθησιακή υπονόμευση³⁸.

5. Περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας

Οι μαθητές αξίζουν και χρειάζονται την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση στα μαθηματικά, γεγονός που θα τους επιτρέψει να εκπληρώσουν τις προσωπικές τους φιλοδοξίες και τους επαγγελματικούς τους στόχους, σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο.

Νέα γνώση, εργαλεία, και νέοι τρόποι και μέθοδοι, που αφορούν στα μαθηματικά συνεχίζουν να προκύπτουν και να εξελίσσονται, συγκροτώντας ένα τεράστιο όγκο επιστημονικών γνώσεων, με πολλαπλές εφαρμογές σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους, που όλοι απαιτούν ένα υπόβαθρο μαθηματικής γνώσης^{39, 40}.

Η ανάγκη να γίνονται Μαθηματικά κατανοητά και να μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην καθημερινή ζωή και στον εργασιακό χώρο δεν ήταν ποτέ μεγαλύτερη. Οι ρυθμοί

37 Μαστρογιάννης, Α. (2014β), Τρέχοντα σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο: Οχτώ χρόνια ...φαγούρα. 7ο Επιστημονικό Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή: «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία: ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις». Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Ελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Πάτρα, 27-29 Ιουνίου 2014

38 Μαστρογιάννης, Α. (2014β), Τρέχοντα σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο: Οχτώ χρόνια ...φαγούρα. 7ο Επιστημονικό Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή: «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία: ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις». Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Ελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Πάτρα, 27-29 Ιουνίου 2014

39 National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000), *Principles and standards for school mathematics*, Reston: VA: NCTM

40 Κλιάπης, Π. & Κασσιώτη, Ο. (2005), Η Νέα διδακτική προσέγγιση στη διδασκαλία των Μαθηματικών της Στ' Δημοτικού: Εργαλείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Επιστημονική ημερίδα με Διεθνή Συμμετοχή. Διοργάνωση: Παράρτημα Μακεδονίας της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος & Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας*, Θεσσαλονίκη 18 Ιουνίου 2005

αξιοποίησης των Μαθηματικών είναι συνεχώς αυξανόμενοι, αφού⁴¹:

- υποστηρίζουν όλο και περισσότερο (και μέσω της τεχνολογίας) την καθημερινή ζωή
- τα Μαθηματικά ως μέρος της πολιτιστικής κληρονομιάς είναι ένα από τα μέγιστα πολιτιστικά και διανοητικά επιτεύγματα της ανθρωπότητας και οι πολίτες πρέπει να αναπτύξουν μια εκτίμηση και μια κατανόηση αυτού του επιτεύγματος, συμπεριλαμβανομένων των αισθητικών ακόμα και των ψυχαγωγικών πτυχών του.
- ο εργασιακός χώρος που απαιτεί υψηλό επίπεδο μαθηματικής σκέψης και επίλυσης προβλήματος είναι δραματικά ευρύς.

Κατά τους συγγραφείς του, το εγχειρίδιο των Μαθηματικών της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου⁴²:

- οργανώνει το μάθημα με κατάλληλες δραστηριότητες, ώστε να μπορούν οι μαθητές να πραγματευθούν και να καλύψουν την έννοια, που μελετάται.
- διατηρεί την ισορροπία ανάμεσα σε αυτό που οι μαθητές είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν και στο μαθηματικά ακριβές, ώστε να υποστηρίξουν την ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών και διαδικασιών.
- ακολουθεί τρόπους εργασίας και επικοινωνίας στην τάξη που συνάδουν με τη διαφορετική προσέγγιση της μαθηματικής γνώσης και τον διαφορετικό ρόλο των μαθητών στην οικοδόμησή της.

Στον παρακάτω πίνακα 3 αποτυπώνονται τα ποσοστά των απαντήσεων των 100 εκπαιδευτικών του δείγματος, ως προς την οργάνωση, την κατανόηση, την αναγνωσιμότητα και τη συγχρονικότητα του εγχειριδίου Μαθηματικών της Στ' τάξης του Δημοτικού. Στην 5η στήλη του πίνακα: Ε.ε+Δ.ε.γ/Δ.α καταγράφονται, ως προσθετοί, οι χαμένες πληροφορίες, όπου Ε.ε: Εγκατάλειψη ερώτησης και Δ.ε.γ/Δ.α: Δεν έχω γνώμη/Δεν απαντώ.

Γενικά οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν αρκετά (μ.ο: 2,03) ότι η ύλη του βιβλίου παρουσιάζεται με έναν αποσπασματικό τρόπο (μ.ο: 2,11). Ποσοστό 4,3% Σ.Α, 21,5% Σ.ΑΡ, 54,8% Δ.ΑΡ και 19,4% Δ.Α. Στη συνέχεια, αρκετά ικανοποιημένοι δηλώνουν, αφού δέχονται ότι το εγχειρίδιο, μέσω της χρήσης σχετικών κενών ή και διαφορετικών χρωμάτων βοηθά τους μαθητές να ξεχωρίζουν εύκολα την ολοκλήρωση μιας ενότητας ή υποενότητας (μ.ο: 3,04). Αναλυτικότερα ποσοστό 27,3% Σ.Α, 51,5% Σ.ΑΡ, 19,2% Δ.ΑΡ και 2,0% Δ.Α.

Επίσης, φαίνεται κατά μέσο όρο (2,12) να διαφωνούν ότι αντιστρατεύεται τον γνήσιο μαθηματικό λόγο, εξαιτίας του βερβαλισμού των εικόνων του, αφού 3,4% Σ.Α, 23,6% Σ.ΑΡ, 55,1% Δ.ΑΡ και 18,0% Δ.Α.

Οι τρεις επόμενες δηλώσεις αντιμετωπίστηκαν κατά μέσο όρο εξίσου, από τους εκπαιδευτικούς: «Προσφέρει και διατυπώνει τη μαθηματική γνώση οργανωμένα, συστηματοποιημένα, με ακρίβεια και συντομία», «Συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση των εννοιών, μέσω μιας λογικής ακολουθίας, σχετικών μαθηματικών ιδεών» και «Προσφέρει τις έννοιες με απλότητα, σαφήνεια και επιστημονική συνέπεια» με μέσους

41 National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000), *Principles and standards for school mathematics*, Reston: VA: NCTM

42 Κλιάπης, Π. & Κασσιώτη, Ο. (2005), Η Νέα διδακτική προσέγγιση στη διδασκαλία των Μαθηματικών της Στ' Δημοτικού: Εργαλείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Επιστημονική ημερίδα με Διεθνή Συμμετοχή. Διοργάνωση: Παράρτημα Μακεδονίας της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος & Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας*, Θεσσαλονίκη 18 Ιουνίου 2005

όρους 2,74, 2,72 και 2,73 αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, με την πρώτη δήλωση 12,1 Σ.Α, 53,5 Σ.ΑΡ, 30,3 Δ.ΑΡ και 4,0 Δ.Α. Όσον αφορά στη δεύτερη 10,4% Σ.Α, 57,3% Σ.ΑΡ, 26,0% Δ.ΑΡ και 6,3% Δ.Α. Για την τρίτη εξέφρασαν απόλυτη συμφωνία το 9,2%, ενώ 60,2% Σ.ΑΡ, 25,5% Δ.ΑΡ και 5,1% Δ.Α.

Περισσότερο συμφωνούν (μ.ο; 2,88) ότι το βιβλίο αναπτύσσει τις έννοιες με πολλαπλές αναπαραστάσεις (αριθμητικές, γραφικές, γεωμετρικές, συμβολικές κλπ.), αφού 13,7% Σ.Α, 63,2% Σ.ΑΡ, 21,1% Δ.ΑΡ και 2,1% Δ.Α. Επίσης, ότι ενθαρρύνει τους μαθητές να διαμορφώσουν, να αναπαραστήσουν και να εκφράσουν τις μαθηματικές έννοιες γραπτώς, προφορικώς και με εικόνες (μ.ο; 2,88). Συγκεκριμένα 13,0% Σ.Α, 59,0% Σ.ΑΡ, 25,0% Δ.ΑΡ και τέλος 3,0% Δ.Α.

Υψηλός καταγράφεται ο μέσος όρος (3,06) για την επόμενη δήλωση ότι δηλαδή, το εγχειρίδιο εισάγει τις νέες μαθηματικές έννοιες, με τη βοήθεια δραστηριοτήτων και όχι λυμένων προβλημάτων Τα ποσοστά (Σ.Α: 23,0%), (Σ.ΑΡ: 64,0%), (Δ.ΑΡ: 9,0%), και (Δ.Α: 4,0%) δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά με την παραπάνω δήλωση.

Συμφωνούν σχετικά και στις επόμενες αποφάνσεις ότι το εγχειρίδιο «ενθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη μαθηματική γλώσσα, το λεξιλόγιο, τους μαθηματικούς συμβολισμούς και να ξεχωρίζουν διαφορούμενες πολυσημικές λέξεις», ότι «Προκαλεί τους μαθητές να ασχοληθούν με τα Μαθηματικά και να αναπτύξουν τη μαθηματική τους σκέψη» και ότι «επιλύει, (υπο)δειγματικά, προβλήματα και ασκήσεις» με μέσους όρους αντίστοιχα 2,85, 2,87 και 2,92. Συγκεκριμένα τα ποσοστά για την πρώτη περίπτωση είναι ότι 14,7% Σ.Α, 60,0% Σ.ΑΡ, 21,1% Δ.ΑΡ και 4,2% Δ.Α. Στη δεύτερη 12,4% Σ.Α, 64,9% 19,6% Δ.ΑΡ και 3,1% Δ.Α. Με κάποια, σχετικώς θετικότερη διαφοροποίηση καταγράφονται τα ποσοστά που αφορούν στην (υπο)δειγματική επίλυση προβλημάτων, δεδομένου ότι 20,2% Σ.Α, 55,6% Σ.ΑΡ, 20,2% Δ.ΑΡ και 4,0% Δ.Α.

Ακολούθως, το 71,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνούν από αρκετά έως απόλυτα ότι το βιβλίο παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες να ασχοληθούν με ανοιχτά προβλήματα με μια λύση, η οποία επιτυγχάνεται μέσω διαφορετικών προσεγγίσεων ή με προβλήματα με πολλές και διαφορετικές, σωστές απαντήσεις (μ.ο: 2,77). Αναλυτικότερα 12,8% Σ.Α, 58,5% Σ.ΑΡ, 21,3% Δ.ΑΡ, ενώ 7,4% Δ.Α.

Περισσότερο ικανοποιημένοι παρουσιάζονται και συμφωνούν μάλλον αρκετά (μ.ο: 2,95) ότι το εγχειρίδιο εξασκεί, συχνά, τους μαθητές στην ανάπτυξη ικανότητας εκτέλεσης, των πολύ χρήσιμων νοερών υπολογισμών. Λεπτομερέστερα, 17,3% Σ.Α, 61,2% Σ.ΑΡ, 20,4% Δ.ΑΡ και 1,0% Δ.Α. Επίσης το 75,5 του δείγματος συμφωνεί αρκετά μέχρι απόλυτα ότι προάγεται και η μελέτη προτύπων-μοτίβων, ως σημαντικών μαθηματικών εργαλείων (μ.ο: 2,83). Τα σχετικά ποσοστά είναι: 10,6% Σ.Α, 64,9% Σ.ΑΡ, 21,3% Δ.ΑΡ και 3,2% Δ.Α.

Η διατύπωση ερωτήσεων, για αυτοέλεγχο και συζήτηση καταχωρίζεται στα μεγάλα ατού του βιβλίου, σύμφωνα με τα υποκείμενα του δείγματος, αφού 34,0% Σ.Α, 51,5% Σ.ΑΡ, ενώ μόλις 13,4% Δ.ΑΡ και 1,0% Δ.Α (μ.ο: 3,19).

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι, μέσω του εγχειριδίου, προάγεται ο λεγόμενος «Μαθηματικός Αλφαριθμητισμός» στη βάση των πολλών βιωματικών δραστηριοτήτων του και της μαθηματοποίησης προβλημάτων καθημερινής ζωής, σε μάλλον ικανοποιητικό βαθμό (μ.ο: 2,81). Πιο διεξοδικά, ποσοστό 9,5% Σ.Α, 65,3% Σ.ΑΡ, 22,1% Δ.ΑΡ και 3,2% Δ.Α.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν αρκετά με τη διατύπωση ότι το εγχειρίδιο διατυπώνει τα προβλήματα με φλυαρία. 5,2% Σ.Α, 17,5% Σ.ΑΡ, 55,7% Δ.ΑΡ και 21,6% Δ.Α (μ.ο: 2,06). Θετικοί στάθηκαν, ωστόσο, στη δήλωση ότι οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, μέσω των ασκήσεων, αφού 16,5% Σ.Α, 68,0% Σ.ΑΡ, 13,4% Δ.ΑΡ και μόνο 2,1% Δ.Α (μ.ο: 2,99).

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την κατανόηση, την οργάνωση και την αναγνωσιμότητα του βιβλίου του των Μαθηματικών της Στ' τάξης. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της κατανομής

Κατανόηση - Οργάνωση - Αναγνωσιμότητα	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	Δίχως απάντηση	Δείκτες	
	%	%	%	%		μ. ο.	τ. α.
Είναι αποσπασματικό	4,3	21,5	54,8	19,4	7+0	2,11	0,758
Μέσω της χρήσης σχετικών κενών ή και διαφορετικών χρωμάτων βοηθά τους μαθητές να ξεχωρίζουν εύκολα την ολοκλήρωση μιας ενότητας ή υποενότητας	27,3	51,5	19,2	2,0	0+1	3,04	0,741
Αντιστρατεύεται τον γνήσιο μαθηματικό λόγο, εξαιτίας του βερμπαλισμού των εικόνων του	3,4	23,6	55,1	18,0	4+7	2,12	0,736
Προσφέρει και διατυπώνει τη μαθηματική γνώση οργανωμένα, συστηματοποιημένα, με ακρίβεια και συνομία	12,1	53,5	30,3	4,0	1+0	2,74	0,723
Συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση των εννοιών, μέσω μιας λογικής ακολουθίας, σχετικών μαθηματικών ιδεών	10,4	57,3	26,0	6,3	3+1	2,72	0,736
Προσφέρει τις έννοιες με απλότητα, σαφήνεια και επιστημονική συνέπεια	9,2	60,2	25,5	5,1	2+0	2,73	0,697
Αναπτύσσει τις έννοιες με πολλαπλές αναπαραστάσεις (αριθμητικές, γραφικές, γεωμετρικές, συμβολικές κλπ.)	13,7	63,2	21,1	2,1	3+2	2,88	0,650
Ενθαρρύνει τους μαθητές να διαμορφώσουν, να αναπαραστήσουν και να εκφράσουν τις μαθηματικές έννοιες γραπτώς, προφορικά και με εικόνες	13,0	59,0	25,0	3,0	0+0	2,82	0,687
Εισάγει τις νέες μαθηματικές έννοιες, με τη βοήθεια δραστηριοτήτων και όχι λυμένων προβλημάτων	23,0	64,0	9,0	4,0	0+0	3,06	0,694
Ενθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη μαθηματική γλώσσα, το λεξιλόγιο, τους μαθηματικούς συμβολισμούς και να ξεχωρίζουν διαφορούμενες πολυσημικές λέξεις	14,7	60,0	21,1	4,2	2+3	2,85	0,714
Προκαλεί τους μαθητές να ασχοληθούν με τα μαθηματικά και να αναπτύξουν τη μαθηματική τους σκέψη	12,4	64,9	19,6	3,1	2+1	2,87	0,656

Επλύει, (υπο)δειγματικά, προβλήματα και ασκήσεις	20,2	55,6	20,2	4,0	1+0	2,92	0,752
Παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες να ασχοληθούν με ανοιχτά προβλήματα με μια λύση, η οποία επιτυγχάνεται μέσω διαφορετικών προσεγγίσεων ή με προβλήματα με πολλές και διαφορετικές, σωστές απαντήσεις	12,8	58,5	21,3	7,4	2+4	2,77	0,768
Εξασκεί, συχνά, τους μαθητές στην ανάπτυξη ικανότητας εκτέλεσης, των πολύ χρήσιμων νοερών υπολογισμών	17,3	61,2	20,4	1,0	2+0	2,95	0,648
Προάγει τη μελέτη προτύπων-μοτίβων, ως σημαντικών μαθηματικών εργαλείων	10,6	64,9	21,3	3,2	3+3	2,83	0,650
Διατυπώνει ερωτήσεις, για αυτοέλεγχο και συζήτηση	34,0	51,5	13,4	1,0	3+0	3,19	0,697
Προάγει το λεγόμενο «Μαθηματικό Αλφαριθμητισμό» μέσω των πολλών βιομαθηματικών δραστηριοτήτων και της μαθηματικοποίησης προβλημάτων καθημερινής ζωής	9,5	65,3	22,1	3,2	3+2	2,81	0,641
Διατυπώνει τα προβλήματα με φλυαρία	5,2	17,5	55,7	21,6	3+0	2,06	0,775
Εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία μέσω των ασκήσεων	16,5	68,0	13,4	2,1	2+1	2,99	0,621
Παρουσιάζει τις ασκήσεις με κλιμακούμενη δυσκολία	23,5	67,3	8,2	1,0	2+0	3,13	0,586
Περιέχει δύσκολες και σε πολλές περιπτώσεις αινιγματικές και διαφορούμενες ασκήσεις	10,3	32,0	46,4	11,3	2+1	2,41	0,826
Ενθαρρύνει τους μαθητές να υποθέτουν, να παρατηρούν να πειραματίζονται, να εξηγούν, να προβλέπουν και να υπερασπίζονται τις ιδέες τους, με ποικίλους τρόπους	14,7	54,7	26,3	4,2	2+3	2,80	0,738
Αποθαρρύνει την αποστήθιση	24,0	54,2	15,6	6,3	4+0	2,96	0,807

Πολύ ικανοποιημένοι δήλωσαν με την κλιμακούμενη δυσκολία, την οποία παρουσιάζουν οι ασκήσεις του βιβλίου, καθότι 23,5%, Σ.Α, 67,3% Σ.ΑΡ, και μόνο 8,2% Δ.ΑΡ και 1,0% Δ.Α, με τελικό, υψηλό μέσο όρο 3,13.

Ως προς τις ασκήσεις του βιβλίου πάλι, ποσοστό 10,3%, το οποίο Σ.Α και 32,0%, που Σ.ΑΡ, δέχτηκε ότι περιέχονται δύσκολες και σε πολλές περιπτώσεις αινιγματικές και διαφορούμενες ασκήσεις. Αντίθετα 46,4% Δ.ΑΡ και 11,3% Δ.Α (μ.ο: 2,41).

Ακόμα, ποσοστό 14,7% Σ.Α, 54,7% Σ.ΑΡ, 26,3% Δ.ΑΡ και 4,2% Δ.Α (μ.ο: 2,80) δήλωσε ότι το βιβλίο ενθαρρύνει τους μαθητές να υποθέτουν, να παρατηρούν να πειραματίζονται, να εξηγούν, να προβλέπουν και να υπερασπίζονται τις ιδέες τους, με ποικίλους τρόπους.

Τέλος, στα πλεονεκτήματα, κατά τους εκπαιδευτικούς, καταγράφεται και η αποθαρρυντική λειτουργία του εγχειριδίου ως προς την αποστήθιση (μ.ο: 2,96). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν σε ποσοστό 24,0% ότι Σ.Α, 54,2% ότι Σ.ΑΡ, 15,6% ότι Δ.ΑΡ και τέλος 6,3% ότι Δ.Α.

6. Εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών - Συζήτηση και μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας

Η δημιουργία αισθητικά, επιστημονικά και παιδαγωγικά άρτιων διδακτικών εγχειριδίων είναι συνεχές ζητούμενο και μέλημα μιας κοινωνίας, που επενδύει στη γνώση. Βιβλία τα οποία θα υιοθετούν και θα προάγουν την ενεργητική συμμετοχή, την αυτενέργεια, την κριτική σκέψη με έναν μεθοδολογικά και οργανωτικά σεβαστό και αποδοτικό τρόπο. Βάση, απαραίτητως, θα αποτελούν τα σύγχρονα πορίσματα και οι αντιλήψεις των εμπλεκόμενων επιστημών, της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και της διδακτικής, τα οποία και θα αξιοποιούνται, κατάλληλα και ποικιλοτρόπως.

Από τις απαντήσεις φάνηκε ότι οι δάσκαλοι διαφωνούν αρκετά ότι η ύλη του σχολικού εγχειριδίου της Στ' Δημοτικού βιβλίου είναι αποσπασματική. Η αποσπασματικότητα, όμως, του βιβλίου αυτού, σε παλαιότερες αξιολογήσεις⁴³, καταγραφόταν ως ένα από τα μειονεκτήματά του, εξαιτίας της Γεωμετρίας. Ωστόσο, αν και δε βρίσκει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας, η Γεωμετρία, στο τρέχον εγχειρίδιο, μάλλον παρουσιάζεται αποσπασματικά και άκαιρα, όπως συνέβαινε και στο προηγούμενο εγχειρίδιο.

Ως προς την παρουσίαση της ύλης και τη χρήση της μαθηματικής γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνήσουν, μάλλον αρκετά, ότι το εγχειρίδιο προσφέρει και διατυπώνει τη μαθηματική γνώση οργανωμένα, συστηματοποιημένα, με ακρίβεια και συντομία και συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση των εννοιών, μέσω μιας λογικής ακολουθίας, σχετικών μαθηματικών ιδεών, τις οποίες προσφέρει με απλότητα, σαφήνεια και επιστημονική συνέπεια, μέσω πολλαπλών αναπαραστάσεων (αριθμητικών, γραφικών, γεωμετρικών, συμβολικών κ.λπ.). Βέβαια, κάτι που ισχύει γενικά, τα νέα βιβλία ψέγονται, εξαιτίας των χασμάτων τους κατά την παρουσίαση της ύλης τους, καθότι πολλές φορές αναφέρεται μία έννοια, μετά μελετάται μια άλλη και ύστερα από κάποια κεφάλαια παρατηρείται επιστροφή στην πρώτη έννοια⁴⁴.

Μια διαφοροποίηση επέρχεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τα χρόνια διδασκαλίας του εγχειριδίου, ως προς την ενθάρρυνση των μαθητών να διαμορφώσουν, να αναπαραστήσουν και να εκφράσουν τις μαθηματικές έννοιες γραπτώς, προφορικώς και με εικόνες (Πίνακας 4). Οι δάσκαλοι με περισσότερα από δυο χρόνια διδασκαλίας του εγχειριδίου συμφωνούν αρκετά ότι αυτό επιτυγχάνεται, ενώ οι συνάδελφοί τους με 1-2 χρόνια κρατούν ουδέτερη στάση. Μια πιθανή εξήγηση, ίσως να ευθυγραμμίζεται, αλλά και να πηγάζει από την εμπειρία και την απορρέουσα δυνατότητα αξιοποίησης αυτών των διαφορετικών αναπαραστάσεων.

Οι 100 δάσκαλοι της Στ' Δημοτικού συμφωνούν (συμπαρατασσόμενοι και με άλλες κριτικές⁴⁵ και έρευνες για το βιβλίο) παραπάνω από αρκετά ότι οι νέες μαθηματικές

43 Μαστρογιάννης, Α. & Σωτηρακόπουλος, Γ. (2008), Σχολικό Εγχειρίδιο Μαθηματικών Στ' Δημοτικού: Μια μονοσημική εφαρμογή. 2ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: *Το νέο εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ – Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης*. Διοργάνωση ΚΕΔΕΚ, Άρτα, 14-16 Μαρτίου, 2008

44 Λακασάς, Α. (2008), *Σπαζοκεφαλιές τα βιβλία του Δημοτικού*. Εφημερίδα Καθημερινή, 05-10-08

45 Μαστρογιάννης, Α. (2014β), Τρέχοντα σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο: Οχτώ χρόνια ...φαγούρα. 7ο Επιστημονικό Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή: «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία: ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις». Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Ελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Πάτρα, 27-29 Ιουνίου 2014

έννοιες εισάγονται, με τη βοήθεια δραστηριοτήτων και όχι λυμένων προβλημάτων

Οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν αρκετά ότι το βιβλίο αντιστρατεύεται τον γνήσιο μαθηματικό λόγο, εξαιτίας του βερβυλισμού των εικόνων του, αν και η υπερβολική χρήση χρώματος και εικόνων στάθηκε εστία αρνητικής κριτικής, παλαιότερα.

Κατά τον Παπαδοπετράκη⁴⁶, τα σχολικά βιβλία δεν είναι πλέον βιβλία γραπτού λόγου που διανθίζονται με κάποιες εικόνες, αλλά βιβλία εικόνων, που διανθίζονται και με αποσπάσματα κειμένων, ή με κάποια κείμενα. Τα σχολικά βιβλία, μέσω του ιμπεριαλισμού της εικόνας, επιμένουν μέχρι την 6η Δημοτικού (όπως συμβαίνει με τα βιβλία των Μαθηματικών) να πληροφορούν το παιδί για το τι πρέπει να κάνει, με εικόνες και χρωματιστές βούλες, γεγονός, βέβαια που δεν καλλιεργεί την κριτική ικανότητα της σκέψης.

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν αρκετά ότι το εγχειρίδιο ενθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη μαθηματική γλώσσα, το λεξιλόγιο, τους μαθηματικούς συμβολισμούς και να ξεχωρίζουν διαφορούμενες πολυσημικές λέξεις. Όπως, όμως, και παραπάνω αναφέρθηκε η προσωπική μας εκτίμηση είναι διαφορετική, όσον αφορά τουλάχιστον στη χρήση της γλώσσας. Ας σημειωθεί ότι λανθασμένη προσέγγιση συνιστά και η ταύτιση της γλώσσας των αριθμών με τις προτεραιότητες των πράξεων και με τεχνικές επίλυσης προβλημάτων, όπως άστοχα αναφέρεται στο εγχειρίδιο. Η γλώσσα των αριθμών, ως μια ειδική γλώσσα, σύμφωνα με την επιστημολογική θεώρηση καθορίζεται ως ένα σύστημα που αποτελείται από 3 τουλάχιστον σύνολα. Το αλφάβητο με τα 10 σύμβολα-ψηφία, ένα σύνολο από συντακτικούς κανόνες (π.χ. το 0 δεν τοποθετείται πρώτο, εκτός αν είναι μόνο του) και ένα από σημασιολογικούς (η ανάλυση αριθμών σε δυνάμεις του 10).

Επίσης, μερικώς διευκρινίζεται ότι οι εκφράσεις «ισοδύναμα κλάσματα» και «ίσα κλάσματα» είναι ταυτόσημες. Στο σχετικό κεφάλαιο, η έκφραση «ισοδύναμα κλάσματα» εμφανίζεται 13! φορές, τις περισσότερες με έντονα γράμματα, η λέξη «ίσα», ακριβώς μία (1), ενώ θα έπρεπε τα μεγέθη, να ήταν ακριβώς αντίστροφα. Κλάσματα όπως π.χ. τα $3/7$ και $9/27$ είναι, απλώς και μόνο, ίσα. Η έκφραση «ισοδύναμα» αποκτά διαφορετική και ιδιαίτερη σημασία στα Μαθηματικά.

Ως προς την παρουσίαση των προβλημάτων και των ασκήσεων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το εγχειρίδιο σε ικανοποιητικό βαθμό επιλύει, (υπο)δειγματικά, προβλήματα και ασκήσεις, εμπλέκοντας ενεργά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία μέσω των ασκήσεων τις οποίες παρουσιάζει, μάλιστα με κλιμακούμενη δυσκολία. Ακόμα εμφανίζονται να συμφωνούν, σχετικά αρκετά, ότι παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες να ασχοληθούν με ανοιχτά προβλήματα με μια λύση, η οποία επιτυγχάνεται μέσω διαφορετικών προσεγγίσεων ή με προβλήματα με πολλές και διαφορετικές, σωστές απαντήσεις.

Στην ακριβώς παραπάνω δήλωση (Πίνακας 4) υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, ανάμεσα στους έμπειρους στη διδασκαλία του εγχειριδίου και στους λιγότερο έμπειρους (1-2 χρόνια). Οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία 3-5 χρόνων στη διδασκαλία του βιβλίου συμφωνούν αρκετά με τη δήλωση, κάτι που δεν ισχύει και δεν αφορά στους λιγότερο έμπειρους. Και εδώ, μάλλον, διαφαίνεται ότι η εμπειρία ανοίγει δρόμους και αυξάνει τις διόδους και διεξόδους διδακτικής αξιοποίησης μαθηματικών

46 Παπαδοπετράκης, Ε. (2008), Ο ρόλος της παραγωγίας στη διδασκαλία της άγνοιας. *Περιοδικό ΟΥΤΟΠΙΑ*, τεύχος Ιανουαρίου-Φεβρουαρίου 2008

θεμάτων, στα οποία οι μαθητές απαιτείται να μπορούν εύκολα να κάνουν δοκιμές και πειραματισμούς, ώστε να οδηγηθούν στη λύση ή στην επίλυση προβλημάτων, που επιδέχονται διαφορετικές λύσεις. Επίσης, διαφοροποίηση υπήρξε και ως προς την κλιμάκωση της δυσκολίας των ασκήσεων. Όπως φαίνεται στον πίνακα 4, στις τέσσερις (4) σχετικές δηλώσεις οι περισσότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί διάκεινται ευμενέστερα και αξιολογούν θετικότερα και ευνοϊκότερα τη γενική ποιότητα του εγχειριδίου (διδασκική, παιδαγωγική, επιστημονική, μεθοδολογική κλπ). Έτσι οι δάσκαλοι με 1-2 χρόνια εμπειρία διδασκαλίας του εγχειριδίου συμφωνούν αρκετά ότι το βιβλίο παρουσιάζει τις ασκήσεις με κλιμακούμενη δυσκολία, ενώ οι έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο εγκωμιαστικοί, ως προς αυτή τη μεθοδολογική πρακτική του βιβλίου.

Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις που αφορούν στο βιβλίο του Δασκάλου των Μαθηματικών της Στ' τάξης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Δηλώσεις	1-2 χρόνια		3-5 χρόνια		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	z	p
Ενθαρρύνει τους μαθητές να διαμορφώσουν, να αναπαραστήσουν και να εκφράσουν τις μαθηματικές έννοιες γραπτός, προφορικά και με εικόνες	2,68	0,68	3,00	0,68	-2,22	.027
Παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες να ασχοληθούν με ανοιχτά προβλήματα με μια λύση, η οποία επιτυγχάνεται μέσω διαφορετικών προσεγγίσεων ή με προβλήματα με πολλές και διαφορετικές, σωστές απαντήσεις	2,62	0,85	3,00	0,64	-2,14	.032
Παρουσιάζει τις ασκήσεις με κλιμακούμενη δυσκολία	3,02	0,59	3,29	0,57	-2,03	.043
Αποθαρρύνει την αποστήθιση	2,72	0,81	2,94	0,68	-2,87	.004

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δέχονται, επίσης ότι το εγχειρίδιο μαθηματικών της Στ' τάξης του Δημοτικού προάγει τον λεγόμενο «Μαθηματικό Αλφαριθμητισμό» μέσω των πολλών βιωματικών δραστηριοτήτων του και της μαθηματοποίησης προβλημάτων καθημερινής ζωής, αφού δίδεται έμφαση στις στρατηγικές, τεχνικές και τις μεθόδους επίλυσης προβλημάτων.

Διαφωνούν αρκετά δε, ότι διατυπώνει τα προβλήματα με φλυαρία, αν και είναι περισσότερο επιφυλακτικοί ως προς την δυσκολία, την αινιγματικότητα και την ασάφεια κάποιων ασκήσεων, γεγονός που αναδείχθηκε και από παλαιότερες κριτικές.

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά ότι το εγχειρίδιο εξασκεί, συχνά, τους μαθητές στην ανάπτυξη ικανότητας εκτέλεσης, των πολύ χρήσιμων νοερών υπολογισμών και σχεδόν αρκετά ότι ενθαρρύνει τους μαθητές να υποθέτουν, να παρατηρούν, να πειραματίζονται, να εξηγούν, να προβλέπουν και να υπερασπίζονται τις ιδέες τους, με ποικίλους τρόπους. Σχεδόν αρκετά συμφωνούν επίσης, ότι προάγει τη μελέτη προτύπων-μοτίβων, ως σημαντικών μαθηματικών εργαλείων.

Είναι καταγραμμένοι στη βιβλιογραφία⁴⁷ ο τετραπλός, σημαντικός ρόλος των ερωτήσεων στην εκπαιδευτική πράξη, αφού συμβάλλουν:

- στη δημιουργία ευνοϊκού παιδαγωγικού κλίματος
- στην κατανόηση, εμπέδωση και αναζήτηση της γνώσης από τον μαθητή
- στην ανάπτυξη και ενίσχυση των ανώτερων πνευματικών λειτουργιών
- στην αξιολόγηση των στόχων και των επιδόσεων των μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν, κατά μέσο όρο, παραπάνω από αρκετά, ότι το εγχειρίδιο καλύπτει, εξυπηρετεί και αξιοποιεί, τουλάχιστον, τις τρεις τελευταίες προδιαγραφές των ερωτήσεων, όπως παρουσιάστηκαν προηγουμένως, καθότι δέχονται ότι στις σελίδες του βιβλίου διατυπώνονται ερωτήσεις, για αυτοέλεγχο και συζήτηση.

Η αποστήθιση δεν ενθαρρύνεται μέσω του εγχειριδίου, κατά τους δασκάλους, αφού αυτοί συμφωνούν αρκετά με αυτή τη δήλωση. Οι εμπειρότεροι στη διδασκαλία συμφωνούν περισσότερο για αυτή την αποθάρρυνση του εγχειριδίου (Πίνακας 4). Οι δάσκαλοι με 1-2 χρόνια εμπειρίας, ίσως να στηλιτεύουν λίγο περισσότερο το εγχειρίδιο, επειδή οι ίδιοι να καταφεύγουν σε διδακτικές πρακτικές αποστήθισης, ως μια διαχρονική παιδαγωγική πανάκεια ελλειμματικότητας (ή απειρίας, καλύτερα).

Η μνήμη, ως μια υπέρτατη γνωστική διαδικασία, λόγω και της σπουδαιότητας και σημασίας της στην εκπαίδευση και τη μάθηση, έχει απασχολήσει τους επιστήμονες και έχει εγείρει, κατά κόρον, τις φιλοδοξίες τους για την αποσαφήνιση των μηχανισμών και των δομών των πλαισίων αναφοράς και λειτουργίας της⁴⁸. Είναι, όμως, ερευνητικά⁴⁹ αλλά και καθημερινά επιβεβαιωμένο, πως ένα μεγάλο μέρος από τις προσλαμβάνουσες πληροφορίες και γνώσεις, αποβάλλεται, εξοβελίζεται και ξεχνιέται. Η αυτολεξεί για παράδειγμα, στείρα αποστήθιση μαθημάτων είναι εξοντωτική, ανόητη και καταστρεπτική, αν και συχνή, ελληνική εκπαιδευτική πρακτική. Μετά από παρέλευση ολίγων ημερών, οποιοσδήποτε μαθητής θα θυμάται ένα μικρό ποσοστό της ύλης, το οποίο μάλιστα, θα παραμένει, περίπου, σταθερό, για αρκετό χρονικό διάστημα.

Είναι, πανταχού παρούσα, δυστυχώς, ακόμα και σήμερα, στο, κατ'επίφαση, «Σύγχρονο Σχολείο», η καταπνικτική για την παιδική παραγωγικότητα, δημιουργικότητα και σκέψη, πρακτική της στείρας αποστήθισης. Η πνευματοκτόνος αυτή διαδικασία επιβαρύνει τη μνήμη και υποκλέπτει τον πολύτιμο μαθητικό χρόνο, αφαιρώντας κάθε περιθώριο συμφιλίωσης και οικοδόμησης υγιούς σχέσης, με το Σχολείο και με τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα⁵⁰.

Ο διάσημος Βρετανός μαθηματικός και φιλόσοφος Bertrand Russell (1872 - 1970) άκρως εύστοχα και λυπηρά σημείωνε: «Το ξεκίνημα της άλγεβρας ήταν πολύ δύσκολο, ίσως ως αποτέλεσμα κακής διδασκαλίας. Έπρεπε να αποστηθίσω: το τετράγωνο του αθροίσματος δύο αριθμών είναι ίσο με το άθροισμα των τετραγώνων τους αυξημένο κατά το διπλάσιο γινόμενο τους. Δεν είχα την παραμικρή ιδέα τι σήμαινε

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

48 Μαστρογιάννης, Α. (2011α), *Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Εκπαιδευτικό Λογισμικό και Θεωρίες Μάθησης*. Αργίνο: Αυτοέκδοση

49 Πόρποδας, Κ. (2003), *Η μάθηση και οι δυσκολίες της*. Πάτρα: Αυτοέκδοση

50 Μαστρογιάννης, Α. (2009), *Εκπαιδευτικό Υλικό με χρήση Δυναμικών Περιβαλλόντων Γεωμετρίας*. Διπλωματική εργασία για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδικότητας. Παν/μιο Πατρών, Τμήμα Μαθηματικών

αυτό και, όταν δεν μπορούσα να θυμηθώ τα λόγια, ο δάσκαλος μου πέταγε το βιβλίο στο κεφάλι, γεγονός που δεν παρακινούσε, με κανένα τρόπο, τη νοημοσύνη μου»⁵¹.

Το σημερινό Σχολείο, και δη το ελληνικό, βρίθεται συμπεριφοριστικών μεθόδων και πρακτικών, που παρασέρνουν τα παιδιά και αντιδρούν μηχανικά και «παπαγαλίστικα», σε βάρος της παραγωγικής, δημιουργικής και κριτικής σκέψης τους. Το φαινόμενο αυτό της «εκπαίδευση της άγνοιας» είναι τόσο συνηθισμένο, που το εκπαιδευτικό μας σύστημα προσαρμόζεται στη κατάσταση αυτή, υποβαθμίζοντας ή και καταργώντας, ενίοτε, διαδικασίες που καλλιεργούν την κριτική, ορθολογική σκέψη και τη λογική συμπερασματολογία. Ταυτόχρονα δεν είναι λίγοι αυτοί που, εσφαλμένα, θεωρούν ότι «τουλάχιστον η παπαγαλία καλλιεργεί τη μνήμη»⁵²!

Εν κατακλείδι βέβαια θα αναφερθεί ότι οι αρχικές υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν, δεδομένου ότι η γενική, σχετική αποδοχή του εγχειριδίου των Μαθηματικών της Στ' Δημοτικού από τους εκπαιδευτικούς καταγράφηκε και αναδείχθηκε και στην παρούσα έρευνα. Επιπλέον, και ο εξοστρακισμός της στείρας αποστήθισης από τις σελίδες του εγχειριδίου αποτέλεσε πεδίο επαινετικών κριτικών των εκπαιδευτικών του δείγματος.

7. Συμπεράσματα, Προτάσεις

Η παρούσα εργασία αφορούσε στην οργάνωση, την κατανόηση και την αναγνωσιμότητα του εγχειριδίου των Μαθηματικών της Έκτης Δημοτικού. Υπήρξε τμήμα γενικότερης έρευνας, που μελετούσε τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ως μέσο αξιολόγησης της εφαρμογής των Αναλυτικών Προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων των Μαθηματικών, στις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, με αιχμή του «ερευνητικού δόρατος» το εγχειρίδιο των Μαθηματικών της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η παρουσίαση της ύλης μέσω των κεφαλαίων και ενοτήτων γίνεται οργανωμένα και συστηματοποιημένα, ενώ η χρήση της μαθηματικής γλώσσας και η οικοδόμηση των εννοιών πληροί αρκετά, όλες τις επιστημονικές, παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές και μεθόδους.

Ως προς την παρουσίαση των προβλημάτων και των ασκήσεων, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά ότι δίδεται έμφαση στις στρατηγικές, τεχνικές και τις μεθόδους επίλυσης προβλημάτων, ότι προάγεται ο «μαθηματικός αλφαριθμητισμός» και τέλος, ότι οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, μέσω των (υπο)δειγματικά λυμένων προβλημάτων και των κλιμακούμενων (σε δυσκολία) ασκήσεων.

Επιπλέον, η αποστήθιση, αυτή η μάστιγα του ελληνικού, εξοντωτικού σχολείου, αυτός ο παιδαγωγικός μιθριδατισμός, είναι σε ικανοποιητικό βαθμό εξοβελισμένη από τις σελίδες του εγχειριδίου, κατά τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Μέσω της επαγωγικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, στις λίγες (5) δηλώσεις, που προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, δείχτηκε ότι οι εμπειρότεροι (3-5 χρόνια) στη διδασκαλία του εγχειριδίου, το πριμοδοτούν και το επιδοκιμάζουν περισσότερο, σε αντίθεση με τους λιγότερο εμπειρους (1-2 χρόνια), οι οποίοι τηρούν μια κάπως, μετριοπαθή (αυστηρή) στάση, παραμένοντας φειδωλοί στους θετικούς χαρακτηρισμούς τους.

51 Russell, B. (1967-1969), *The autobiography of Bertrand Russell* [3vols], London: Allen & Unwin

52 Παπαδοπετράκης, Ε. (2008), Ο ρόλος της παπαγαλίας στη διδασκαλία της άγνοιας. *Περιοδικό ΟΥΤΟΠΙΑ*, τεύχος Ιανουαρίου-Φεβρουαρίου 2008

Τα τρέχοντα εγχειρίδια των Μαθηματικών ήδη διάγουν τον ένατο χρόνο χρήση τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και μάλλον οι εκπαιδευτικές συνθήκες είναι ώριμες για την αντικατάστασή τους. Όντως, τον Φεβρουάριο του 2014 ανακοινώθηκε στη βουλή των Ελλήνων ότι μέχρι τέλος του 2015 θα υπάρχουν νέα σχολικά εγχειρίδια, για όλες τις τάξεις της ελληνικής εκπαίδευσης. Φυσικά, απομένει η πραγματοποίηση αυτής της εξαγγελίας, αφού ως ένα «ασυνεπές ίδιον» της ελληνικής πολιτικής σκηνής, πολλά υπεσχημένα παραμένουν στα (παχιά και αέρινα) λόγια των κρατούντων και ιθύνοντων.

Σε κάθε περίπτωση, είναι διαχρονική η αναγκαιότητα ύπαρξης νέων βιβλίων στη σχολική διαδικασία μετά, ασφαλώς, από μια πρόσφορη και σεβαστή περίοδο εφαρμογής των προηγούμενων, ενώ αδιαπραγμάτευτη και υψηλής προτεραιότητας στρατηγική παραμένει η διαφάνεια και η αντικειμενικότητα κατά την έγκριση των εγχειριδίων.

Συνεπακόλουθα, κάθε εισαγωγή νέων εγχειριδίων επιβάλλεται να ακολουθείται από συνεχή αξιολόγηση και βελτίωση. Αυτή η απαραίτητη προϋπόθεση, όμως, δεν τηρείται στο ελληνικό σύστημα. Μάλιστα, η συμμετοχή και των μάχιμων εκπαιδευτικών αλλά και άλλων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαδικασία αξιολόγησης, μέσω συμπλήρωσης ερωτηματολογίων ή άλλου πρόσφορου μέσου πρέπει να αποτελούν άξονες μιας πλουραλιστικής αξιολογικής διαδικασίας.

Ίσως ακόμη, και η καθιέρωση πολλαπλού βιβλίου και δυνατότητα επιλογής εναλλακτικού βιβλίου από τον ίδιο τον διδάσκοντα να αποτελέσει μια σοφή και αποτελεσματική κίνηση.

Τέλος και γενικά, μια καλή επένδυση στην υγεία και την ισορροπία και τα όνειρα των επόμενων γενιών θα κομίζει, οπωσδήποτε, κάθε νέο-ανανεωμένο εγχειρίδιο, με εξορθολογισμένη ύλη, βασισμένο στα τελευταία πορίσματα της εκπαιδευτικής επιστήμης, το οποίο θα στοχεύει στον εκσυγχρονισμό όλων των μεθόδων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και πάνω από όλα θα εξοστρακίζει την «παπαγαλία» και θα προάγει την κριτική σκέψη, την κριτική και δημιουργική προσέγγιση της γνώσης, αλλά και θα σέβεται τον μαθητικό χρόνο και την παιδική, γλυκιά αθωότητα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλχατζίδης, Δ., Αναγνωστόπουλος, Ν. & Μπούσιου, Ε. (2007), Προβλήματα κατά την παραγωγή των νέων σχολικών εγχειριδίων: Απόψεις συγγραφέων και κριτών. Συνέδριο Παν/μίου Ιωαννίνων με τίτλο: «*Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*», Ιωάννινα 17 - 20 Μαΐου 2007
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών (Ι.Π.Ε.Μ.) (2009), *Νέα σχολικά βιβλία, Εμπειρίες των εκπαιδευτικών*. Πανελλαδική έρευνα, Αθήνα
- Κλιάπης, Π. & Κασσιώτη, Ο. (2005), Η Νέα διδακτική προσέγγιση στη διδασκαλία των Μαθηματικών της Στ' Δημοτικού: Εργαλείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Επιστημονική ημερίδα με Διεθνή Συμμετοχή. Διοργάνωση: Παράρτημα Μακεδονίας της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος & Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας*, Θεσσαλονίκη 18 Ιουνίου 2005

- Κυριαζή, Ν. (2000), *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004), *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική παροκαί σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg
- Λακασάς, Α. (2008), *Σπαζοκεφαλιές τα βιβλία του Δημοτικού*. Εφημερίδα Καθημερινή, 05-10-08
- Μαστρογιάννης, Α. (2014α), Τα σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών ως πολυσύνθετα, δυναμικά, διδακτικά συστήματα και η αξιολόγησή τους. *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*, Τεύχος 7, σελ. 102- 125
- Μαστρογιάννης, Α. (2014β), Τρέχοντα σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο: Οχτώ χρόνια ...φαγούρα. *7ο Επιστημονικό Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή: «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία: ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις»*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Ελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Πάτρα, 27-29 Ιουνίου 2014
- Μαστρογιάννης Α. (2011α), *Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Εκπαιδευτικό Λογισμικό και Θεωρίες Μάθησης*. Αργίνο: Αυτοέκδοση
- Μαστρογιάννης, Α. (2011β), *Απόψεις εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης ως μέσο αξιολόγησης της εφαρμογής των Α.Π. και σχολικών εγχειριδίων των Μαθηματικών στις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*. Διπλωματική εργασία για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα ΤΕΠΑΕΣ
- Μαστρογιάννης, Α. (2009), *Εκπαιδευτικό Υλικό με χρήση Δυναμικών Περιβαλλόντων Γεωμετρίας*. Διπλωματική εργασία για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης. Παν/μιο Πατρών, Τμήμα Μαθηματικών
- Μαστρογιάννης, Α. & Σωτηρακόπουλος, Γ. (2008), *Σχολικό Εγχειρίδιο Μαθηματικών Στ' Δημοτικού: Μια μονοσημική εφαρμογή*. *2ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: Το νέο εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ – Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης*. Διοργάνωση ΚΕΔΕΚ, Άρτα, 14-16 Μαρτίου, 2008
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) (2008), *Κριτήρια αξιολόγησης και αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού*. Ανάδοχος Φορέας: Euricon Ε.Π.Ε. Δεκέμβριος 2008
- Παπαδοπετράκης, Ε. (2008), Ο ρόλος της παπαγαλίας στη διδασκαλία της άγνοιας. *Περιοδικό ΟΥΤΟΠΙΑ*, τεύχος Ιανουαρίου-Φεβρουαρίου 2008
- Πόρποδας, Κ. (2003), *Η μάθηση και οι δυσκολίες της*. Πάτρα: Αυτοέκδοση
- Φίλιας, Β. (1998), (Γενική εποπτεία), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg

Ξενόγλωσση

- Clements, H. D. & Sarama, J. (2014), *Learning and Teaching Early Math: The Learning Trajectories Approach*. 2nd edition. London: Taylor & Francis Ltd
- Crawford, D. & Snider, V. (2000), Effective Mathematics Instruction. The Importance of Curriculum. *Education & Treatment of Children*, 23, pp. 122–142
- Ediger, M. (2006), Writing in the mathematics curriculum. *Journal of Instructional Psy-*

- chology, 33(2), pp. 120-123
- Haggarty, L. & Pepin, B. (2001), An investigation of mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: Who gets an opportunity to learn what? In Winter, J. (Ed.), *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics* 21(2), July 2001
- Jamieson-Proctor, R., & Byrne, C. (2008), Primary teachers' beliefs about the use of mathematics textbooks. In Goos, M., Brown, R. & K. Makar (Eds.), *Navigating currents and charting directions. Proceedings of the 31st annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. Brisbane, QLD: MERGA, pp. 295–302
- Johansson, M. (2006), *Teaching Mathematics with Textbooks. A Classroom & Curricular Perspective*. Doctoral Thesis. Luleå University of Technology, Department of Mathematics
- Koehler Zeringue, J., Spencer, D., Mark, J. & Schwinden, K. (2010), Influences on Mathematics Textbook Selection: What Really Matters? Paper presented at the *NCTM Research Pre-session*, April 2010, San Diego, CA
- Love, E. & Pimm, D. (1996), 'This is so': a text on texts. In Bishop, A. J., Clements, K., Keitel, C., Kilpatrick, J. & Laborde, C. (Eds.), *International Handbook of Mathematics Education*. Vol. 1, pp. 371-409, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Mc Crory, R. (2006), Mathematicians and mathematics textbooks for prospective elementary teachers. *Notice of the AMS*, 53(1) (2006), pp. 20–29.
- Mc Knight, C., Crosswhite, J., Dossey, A., Kifer, E., Swafford, O., Travers, J. & Cooney, J. (1987), *The Underachieving Curriculum: Assessing U. S. school maths from an international perspective*. Champaign, IL: Stipes
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000), *Principles and standards for school mathematics*, Reston: VA: NCTM
- Newton, D. & Newton, L. (2006), Could elementary mathematics textbooks help give attention to reasons in the classroom? *Educational Studies in Mathematics*, (2006) 64, Springer
- O'Keeffe, L. & O'Donoghue, J. (2011), The Use of Evidence Based Research on Mathematics Textbooks to Increase Student Conceptual Understanding. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, Volume 2, Issue 1, pp. 304-311
- Rezat, S. (2009), The utilization of mathematics textbooks as instruments for learning. In *Proceedings of CERME 6*, January 28th-February 1st, 2009, Lyon France
- Russell, B. (1967-1969), *The autobiography of Bertrand Russell* [3vols], London: Allen & Unwin
- Sumpter, L. (2010), Younger students' conceptions about mathematics and mathematics education. In *Proceedings of the MAVI16 Conference*, June 26-29, 2010, Tallinn University of Applied Sciences, Estonia

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο Μαστρογιάννης Αλέξιος, πτυχιούχος του τμήματος Μαθηματικών του Παν/μίου Πατρών, είναι Σχολικός Σύμβουλος της 3ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης

Αιτωλ/νίας. Σπούδασε, επίσης, σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο Υπολογιστικά Μαθηματικά, Πληροφορική, Παιδαγωγικά, Διδακτική των Θετικών Επιστημών και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση στα Πανεπιστήμια Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Πατρών, Ιωαννίνων και Αιγαίου. Έχει συγγράψει αρκετά βιβλία, μαθηματικού, τεχνολογικού και παιδαγωγικού περιεχομένου. Πολλά άρθρα του έχουν δημοσιευτεί σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά Περιοδικά και Συνέδρια. Είναι επιμορφωτής (ΠΕ 60/70) «Β' Επιπέδου» στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία και Ειδικός Επιστήμονας - Αξιολογητής στα «Μαθηματικά Α' Δημοτικού», στο πλαίσιο της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών». Στοιχεία επικοινωνίας: alexmastr@yahoo.gr



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Ιανουάριος 2015 / Τεύχος 1, , ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>