

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 3

Ιούλιος 2015

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης

ISSN: 2407-9669

Πάτρα



International eJournal

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

Issue 3

July 2015

Publisher: Pantelis Georgogiannis

ISSN: 2407-9669

Patras, Greece

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 3

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

Γραμματεία:

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

Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία - σελιδοποίηση:

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

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 204, 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

Φυριπτής Εμμανουήλ, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

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

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Επιστημονική Επιτροπή

Αναστασιάδου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννυ, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

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

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δαμανάκης Μιχάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καμαριανός Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας
Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México
Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Μαυρίλας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Μήτσης Ναπολέων, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Μπάκας Θωμάς, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας
Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, Αναπλ. Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών
Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Παζώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ
Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων
Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.
Πλακίτση Κατερίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης
Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Σπινθουράκη Ιουλία-Αθηνά, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών
Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ
Τσεμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών
Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας
Τσιμπουκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ
Φραγκούλης Ιωσήφ, Επίκουρος Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ
Φτερνιάτη Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών
Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου
Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή, Επίκουρη Καθηγήτρια European University Cyprus

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

Περιεχόμενα

- Ο ρόλος της συνδιαμορφωτικής ανάγνωσης στην ανάπτυξη της ελληνικής γλώσσας ως μητρικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το παράδειγμα των «πολύκλωνων παραμυθιών» του Ευγένιου Τριβιζά** 7
Μαργαρώνη Μαίρη
- Η διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης της ελληνικής γλώσσας σε μεικτές γλωσσικά τάξεις του Νηπιαγωγείου: Ένα σενάριο μαθήματος που αξιοποιεί τη γνώση της μητρικής γλώσσας των νηπίων** 21
Σαμαρά Βασιλική
- Διδασκαλία της έννοιας του διαδικτύου με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στους μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού** 39
Σκορδιαλός Εμμανουήλ
- Το μάθημα της θρησκευολογίας στην εποχή του θρησκευτικού πλουραλισμού** 55
Πλακωτή Ελένη

Οι απόψεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας	69
<i>Κολοβός Χρήστος, Θωμά Ράλια</i>	
Η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων στα Ελληνικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια συγκριτική μελέτη	95
<i>Φρόση Λαμπρινή, Μαζηρίδου Ευδοξία</i>	
Διεύθυνση και Ηγεσία στο ελληνικό σχολείο: Το ασύμβατο μιας σχέσης;	117
<i>Γαλάνης Κωνσταντίνος</i>	
Οι διοικητικές θέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης και ο αποκλεισμός των γυναικών	135
<i>Κυρίκου Ευδοκία, Μπέντσου Δήμητρα</i>	
Ο επιμορφωτικός ρόλος του σχολικού συμβούλου στην ενδοσχολική επιμόρφωση με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα	153
<i>Παρασκευάς Παρασκευάς</i>	
Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης και φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού: Μια εναλλακτική πρόταση αξιολόγησης	167
<i>Βαρσαμίδου Αθηνά</i>	
Οι αντιλήψεις των Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών του Γυμνασίου για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού	187
<i>Παϊζη Όλγα</i>	

Μαργαρώνη Μαίρη

**Ο ρόλος της συνδιαμορφωτικής ανάγνωσης
στην ανάπτυξη της ελληνικής γλώσσας
ως μητρικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
Το παράδειγμα των «πολύκλωνων
παραμυθιών» του Ευγένιου Τριβιζά**

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου, εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους η λογοτεχνία για παιδιά και συγκεκριμένα τα βραβευμένα από την Ακαδημία Αθηνών πολύκλινα παραμύθια του Ευγένιου Τριβιζά *Τα 88 ντολμαδάκια* και *Τα 33 ροζ ρουμπίνια* συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας ως μητρικής σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. Η έμφαση δίνεται στον ρόλο που διαδραματίζει στα συγκεκριμένα έργα: α. η κατάργηση της συμβατικής, γραμμικής ανάγνωσης για την αναβάθμιση του αναγνώστη σε συνδιαμορφωτή του αφηγηματικού λόγου και σε αναγνώστη-συγγραφέα· β. η εφαρμογή των αρχών της διαθεματικότητας στη συγγραφή των εν λόγω έργων που προωθεί την καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας μέσα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα· γ. η λεκτική φαντασία και οι ενσωματωμένες στο λογοτεχνικό έργο γλωσσικές ασκήσεις για την καλλιέργεια των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών στον γραπτό λόγο: της κατανόησης και της παραγωγής του¹.

¹ Η μελέτη αποτελεί την επεξεργασμένη γραπτή μορφή προφορικής ανακοίνωσης στο 3^ο Διεθνές Συνέδριο «Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών» (Διοργάνωση: Μαράσλειο Διδασκαλείο

Abstract

The present paper, using the *Multifaceted Stories* by Eygenios Trivizas, namely *The 88 Stuffed Vine Leaves* and *The 33 Pink Rubies*, focuses on the role of co-formulating reading in establishing modern Greek as a mother tongue for children of the first classes of primary education. On a first level, the paper focuses on the techniques chosen by the author to minimize linear reading and to cultivate the technique of multifaceted and alternative narrative which leads to participatory reading. On a second level, the presentation and analysis of tasks that are embodied in the narrative takes place. These exercises contribute to substantially and creatively developing reading, and by extension writing, which are basic elements of cultivating the linguistic capability of the child.

1. Εισαγωγή

Καθώς η λογοτεχνία –μέσα από την αισθητική απόλαυση– συμβάλλει στην ανάπτυξη πολλαπλών γλωσσικών δεξιοτήτων, η χρήση της έχει πλέον καθιερωθεί στη διδασκαλία των γλωσσών τόσο ως μητρικών όσο και ως δευτέρων ή ξένων². Στην παρούσα μελέτη εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους η λογοτεχνία για παιδιά και συγκεκριμένα τα πολύκλινα παραμύθια του Ευγένιου Τριβιζά *Τα 88 ντολμαδάκια* και *Τα 33 ροζ ρουμπίνια* συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας ως μητρικής σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. Αρχικά εξετάζεται το βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της εν λόγω τριβιζιακής παραγωγής, η κατάργηση της συμβατικής, γραμμικής ανάγνωσης. Με τον τρόπο αυτό, ο αναγνώστης αναβαθμίζεται σε συνδιαμορφωτή του αφηγηματικού λόγου και σε αναγνώστη-συγγραφέα. Wreader είναι ο αγγλικός όρος, που δημιουργήθηκε για να αποδοθεί το καινούργιο status του τελευταίου, καθώς μπολιάζει την έννοια του αναγνώστη-reader με εκείνη του συγγραφέα-writer³. Η ενεργητική εμπλοκή του στην αναγνωστική διαδικασία αποτελεί de facto έρεισμα για την ανάπτυξη των γλωσσικών του δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα εξετάζεται η εφαρμογή των αρχών της διαθεματικότητας στα συγκεκριμένα έργα παιδικής λογοτεχνίας, σύμφωνα με τις οποίες η γνώση προσεγγίζεται ολιστικά και ο κόσμος προσλαμβάνεται ως ενότητα και όχι ως σύνολο κατακερματισμένων και ασύνδετων μεταξύ τους μερών⁴.

Δημοτικής Εκπαίδευσης σε συνεργασία με το Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου του Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α. και την Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα, 6-8 Μαΐου 2011).

2 Brumfit, C. J. & Carter, R. (Eds) (1986), *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press· Lazar, G. (1993), *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

3 Γιαννικοπούλου, Α. (2007), Από την «κινέζα κούκλα» στα «88 ντολμαδάκια» και τα «33 ρουμπίνια»: η λογική των υπερκειμένων στον παράλογο κόσμο των παραμυθιακών κειμένων. *Κείμενα*, 6 (DOI: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t6/arhra/tefzos6/downloads/giannikopoulou.pdf>) (προσπελάστηκε στις 15-4-2015)..

4 Beane, J. (1997), *Curriculum Intergration. Designing the Core of Democratic Education*. New York:

Τοιουτοτρόπως η μητρική γλώσσα καλλιεργείται μέσα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία –σύμφωνα με την παραδοσιακή διδακτική– διδάσκονταν αποκομμένα. Τέλος, αναδεικνύεται ο ρόλος της λεκτικής φαντασίας, όπως επίσης και ο ρόλος των ενσωματωμένων στα υπό εξέταση λογοτεχνικά έργα γλωσσικών ασκήσεων για την καλλιέργεια των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων για τον γραπτό λόγο: της κατανόησης και της παραγωγής του.

2. Από την αναγνωστική πορεία στις αναγνωστικές διαδρομές

Χαρακτηριστικό γνώρισμα των πολύκλωνων παραμυθιών του εξέχοντος σύγχρονου παραμυθά Τριβιζά⁵ είναι η κατάργηση της ευθύγραμμης αφήγησης και η υιοθέτηση μιας υπερκειμενικής λογικής⁶. Σύμφωνα με τις εξηγήσεις του ίδιου του συγγραφέα στην εισαγωγή του έργου του *Τα 88 ντολμαδάκια*, πρόκειται για ένα βιβλίο που «δε διαβάζεται από την αρχή ως το τέλος όπως τα συνηθισμένα βιβλία» (σ. 5), για «ένα παράξενο και σπάνιο βιβλίο που το διαβάζεις ξανά και ξανά και κάθε φορά σου λέει μια άλλη ιστορία» (σ. 3). Πρόκειται για «χίλια παραμύθια κρυμμένα στο ίδιο παραμύθι» (σ. 3). Πράγματι, τα υπό εξέταση τριβιζιακά κείμενα, καθώς είναι «ανοιχτά», πολυφωνικά και πλουραλιστικά, προσφέρουν στον μικρό αναγνώστη μια γκάμα επιλογών για τη διαμόρφωση πολλαπλών προσωπικών αναγνωστικών διαδρομών. Ο Τριβιζάς στο προαναφερθέν εισαγωγικό σημείωμα υπογραμμίζει τον καίριο ρόλο του αναγνώστη ως συνδιαμορφωτή και σε τελική ανάλυση ως συνδημιουργού του λογοτεχνικού του έργου: «Στο βιβλίο αυτό, εσύ αποφασίζεις τι θα γίνει σε όλα τα κρίσιμα σημεία, εσύ αποφασίζεις πώς συνεχίζεται και πώς τελειώνει η ιστορία!» (σ. 5). Με άλλα λόγια, ο μικρός αναγνώστης, χρησιμοποιώντας τα δομικά υλικά που απλόχερα του προσφέρονται, μεταμορφώνεται σε αρχιτέκτονα των δικών του αφηγήσεων. «Χτίζει» έτσι κάθε φορά και μια καινούργια αφήγηση και μάλιστα «εκ του ασφαλούς», επειδή πάντα έχει τη δυνατότητα να επιστρέφει στην αρχή και να δίνει διαφορετική συνέχεια ή τέλος στην ιστορία. Η έννοια της «κατασκευής» τού εκάστοτε αναγνωστικού αποτελέσματος επισημαίνεται και από τον ίδιο τον συγγραφέα: «Μπορεί το βιβλίο να είναι μεγάλο, αλλά είναι πολύ υγιεινό. Οι ενότητες, οι οποίες συγκροτούν τις ιστορίες είναι μικρές και εύπεπτες. Μπορεί μάλιστα, αν είναι κανείς τυχερός, να μαγειρέψει ένα παραμύθι μόνο με πέντε-έξι ενότητες»⁷.

Teacher College Press: Μαρσαγγούρας, Η. (2003), *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

5 Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1997). Ευγένιος Τριβιζάς, ένας σύγχρονος παραμυθάς. *Αιολικά Γράμματα*, 163, σ.σ. 32-35.

6 Γιακουμάτου, Μ. Τ. & Νικολαΐδου, Σ. (2004), Η λογοτεχνία μπροστά στην πρόκληση του διαδικτύου. Μια μελέτη της αναγνωστικής συμπεριφοράς του κοινού απέναντι σε ένα λογοτεχνικό υπερκείμενο. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.), *Πρακτικά Γ' Πανελληνίου Συνεδρίου «Η Λογοτεχνία σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 745-751.

7 Τριβιζάς, Ε. (1998), Ένα βιβλίο πολύ υγιεινό. *Διαβάζω*, 382, σ.σ. 18-19.

Τα πολύκλινα παραμύθια του Τριβιζά ανήκουν στην κατηγορία των βιβλίων «χωρίς τέλος»⁸, τουλάχιστον χωρίς κάποιο τέλος σύμφωνα με την παραδοσιακή του εκδοχή. Όντως σε πολλές σελίδες και των δύο βιβλίων υπάρχει η ένδειξη «τέλος», συνοδευόμενη ωστόσο πάντα από μια διευκρίνιση: «Αν δεν σου άρεσε αυτό το τέλος, διάβασε την ιστορία από την αρχή, διαλέγοντας αυτή τη φορά διαφορετικές συνέχειες» (σ. 22). Αλλά και στο «τέλος» του βιβλίου ο συγγραφέας προειδοποιεί τον αναγνώστη με κεφαλαία γράμματα: «Προσοχή! Προσοχή! Αυτή εκεί φαίνεται ότι είναι η τελευταία σελίδα του βιβλίου. Αλλά στην πραγματικότητα δεν είναι». (σ. 161). Η συνοδευτική εικονογραφία αποτυπώνει ένα μικρό ταξιδιώτη, στον οποίο ένα καθοδηγητικό βέλος υποδεικνύει να ακολουθήσει μια διαδρομή αντίθετη από το «τέρμα» προς το οποίο εκείνος οδεύει.

Σε τέτοιου είδους λογοτεχνικές συλλήψεις «χωρίς τέλος» έχει προ πολλού ασκηθεί κριτική. Συγκεκριμένα, ασκείται κριτική σχετικά με τις αρνητικές επιδράσεις που μπορεί να έχουν οι συνεχείς διακοπές του αφηγηματικού λόγου για το τελικό αισθητικό αποτέλεσμα του λογοτεχνικού έργου και για την καλλιτεχνική απόλαυση του αναγνώστη. Εστιάζεται επίσης στο κείμενο πλήγμα που υφίσταται το λογοτεχνικό βίωμα, το οποίο φαίνεται να θυσιάζεται τόσο στον βωμό μεταμοντέρνων λογοτεχνικών θεωριών και προσεγγίσεων όσο και στο ατέρμονο κυνήγι επίλυσης πάσης ύλης ασκήσεων και πάσης φύσεως διασκεδαστικών παιχνιδιών⁹. Πολύ περισσότερο, ασκείται κριτική σχετικά με τον τελικό βαθμό κατανόησης του αφηγηματικού λόγου από τους μικρούς και –εν μέρει– άπειρους αναγνώστες, από τη στιγμή μάλιστα που ο υπό συνεχή κατασκευή αφηγηματικός λόγος διακατέχεται από ρευστότητα και δεν εντάσσεται σε κανένα οικείο αφηγηματικό πλαίσιο, το οποίο θα βοηθούσε αισθητά στην κατανόηση¹⁰.

Ωστόσο, στους προβληματισμούς αυτούς αντιτίθεται η επιχειρηματολογία της αναίρεσης της μονολιθικότητας του λογοτεχνικού έργου της ανάδειξης μιας ευέλικτης πλοκής έναντι μιας άκαμπτης δομής¹¹ της κατάρριψης της αυθεντίας του συγγραφέα¹² της ανακατασκευής του κλασικού γλωσσολογικού σχήματος παραγωγής και πρόσληψης του λόγου «πομπός-μήνυμα-δέκτης»¹³ της αναδιαμόρφωσης και της αναβάθμισης του ρόλου του αναγνώστη. Σε τελική ανάλυση, τέτοια «ανοιχτά» λογοτεχνικά

8 Yelloweese-Douglas, J. (2000), *The End of Books – or Books without End? Reading Interactive Narratives*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

9 Γιαννικοπούλου, Α. (2004), Όταν η λογοτεχνία συναντά την τεχνολογία: Πολυμεσικά και υπερκειμενικά στοιχεία σε βιβλία για μικρά παιδιά. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.), *Πρακτικά Γ' Πανελληνίου Συνεδρίου «Η Λογοτεχνία σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 362-367.

10 Poulsen, D., Kintsch, E., Kintsch, W. & Premack, D. (1979), Children's comprehension and memory for stories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, p.p. 379-403.

11 Ακριτόπουλος, Α. (2007). Το σύγχρονο Παραμύθι του Ευγ. Τριβιζά: Μυθοπλασία και Λόγος. *Κείμενα*, 6 (DOI: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t6/arhtra/tefxos6/downloads/akritopoulos.pdf>) (προσπελάστηκε στις 15-4-2015).

12 Lanham, R. (1993). *The Electronic Word: Democracy, Technology, and the Arts*. Chicago: The University of Chicago Press.

13 Jakobson, R. (1998), *Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας* (μτφρ. Α. Μπερλής). Αθήνα: Εστία.

κείμενα αντικατοπτρίζουν βασικά χαρακτηριστικά της μετανεωτερικότητας, όπως την πολυπλοκότητα, τη ρευστότητα, την ανατροπή και την αντικαταστασιμότητα, ενώ παράλληλα προσδίδουν στο λογοτεχνικό βίωμα μια αίσθηση «δημοκρατικότητας». Πολύ περισσότερο, παρόμοια λογοτεχνικά έργα στηρίζονται στις αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης¹⁴, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές αναπτύσσουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα γλωσσικές δεξιότητες μέσω πειραματισμού και πρακτικής.

Ιδιαίτερα βοηθητικός για την ανακαλυπτική διαδικασία είναι ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνονται οι σελίδες των συγκεκριμένων παραμυθιών. Σε αντίθεση με τα περισσότερα λογοτεχνικά έργα για παιδιά στις σελίδες των οποίων αποτυπώνεται το κείμενο-μονόλογος του συγγραφέα, που στην καλύτερη περίπτωση συνοδεύεται και εμπλουτίζεται από διευρυντικές ή επεξηγηματικές εικόνες, οι σελίδες των εν λόγω παιδικών έργων περιλαμβάνουν ποικίλο υλικό: το κυρίως κείμενο, το οποίο επιλέγει κάθε φορά ο αναγνώστης· την πολλαπλή εικονογραφία (πρωτεύουσα και επιπρόσθετη), η οποία εστιάζει σε διάφορα αφηγηματικά σημεία του κυρίως κειμένου· τα προτεινόμενα από τον συγγραφέα εναλλακτικά αναγνωστικά μονοπάτια, για την επιλογή των οποίων απαιτείται συνήθως από τον αναγνώστη η επίλυση διαφόρων προβλημάτων ή η απόκρισή του σε ποικίλες ερωτήσεις. Έτσι, το τέλος της κάθε σελίδας αποτελεί και ένα καινούργιο αναγνωστικό σταυροδρόμι, όπου ο κάθε ταξιδιώτης-αναγνώστης είναι υπεύθυνος για τις επιλογές του αλλά και η κάθε επιλογή του έχει και τις συνέπειές της. Ο Τριβιζάς εξηγεί στο προλογικό σημείωμα από *Τα 88 ντολμαδάκια* την καινοτομία που εισάγει: «Καμιά φορά, για να βρεις τη σελίδα με τη συνέχεια που προτιμάς, πρέπει να λύσεις ένα αίνιγμα ή να απαντήσεις σε κάποια εύκολη ή δύσκολη ερώτηση. Είναι κι αυτό μέρος του παιχνιδιού που κάνει το διάβασμα του παράξενου αυτού βιβλίου ακόμα πιο ευχάριστο. Άλλοτε πάλι, μπορείς να γράφεις εσύ το τέλος της ιστορίας ή να συμπληρώσεις την εικονογράφηση. Επίσης, άμα θέλεις, μπορείς να χρωματίσεις τις ζωγραφιές στις σελίδες του βιβλίου».

Τα προβλήματα τα οποία ζητείται να επιλύσει ο αναγνώστης ή οι ερωτήσεις στις οποίες καλείται να απαντήσει στο τέλος της κάθε σελίδας, αφενός διακόπτουν τη ροή της αφήγησης και επομένως την επαφή του αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο και τη γλώσσα, αφετέρου προάγουν τη γλωσσική καλλιέργεια –σύμφωνα με τις αρχές της διαθεματικότητας– μέσα από διάφορα γνωστικά πεδία, όπως τα Μαθηματικά («Διάβασε τη συνέχεια στη σελίδα που για να βρεις τον αριθμό της, πρέπει να προσθέσεις δέκα στο εκατό και να αφαιρέσεις πέντε!»)· τη Γεωμετρία («Διάβασε τη συνέχεια στη σελίδα που ο πρώτος αριθμός της είναι όσα και τα τρίγωνα, ο δεύτερος είναι όσα και τα τετράγωνα και ο τρίτος είναι όσοι και οι κύκλοι στο μαγικό μολύβι»)· τη Λαογραφία («Διάβασε τη συνέχεια στη σελίδα που το πρώτο της ψηφίο είναι όσα και τα φύλλα ενός

14 Bruner, J. (1961), The Act of Discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), p.p. 21-32.

τυχερού τριφυλλιού και το δεύτερο το ίδιο με το πρώτο)· το Παραμύθι και τη Μυθολογία («Διάβασε τη συνέχεια στη σελίδα που τα πρώτα δύο ψηφία του αριθμού της είναι το διπλάσιο από τους νάνους στο παραμύθι της Χιονάτης και το τρίτο όσο και τα μάτια ενός Κύκλωπα».)· την Αισθητική Αγωγή («Ζωγράφισε ένα κόκκινο βουβάλι, ένα παγωτό χωνάκι και έναν επιλοχία με κράνος και μουστάκι και μετά συνεχίζουμε».)· τη Μουσική («Διάβασε τη συνέχεια στη σελίδα που το πρώτο ψηφίο του αριθμού της είναι δύο και το δεύτερο όσες και οι γραμμές του πενταγράμμου».)· το Εμείς και ο κόσμος («Διάβασε τη συνέχεια στη σελίδα που ο αριθμός της είναι ένα παραπάνω από τα πόδια της σαρανταποδαρούσας».)

Πολύ περισσότερο, οι εναλλακτικές προτάσεις του συγγραφέα για μη τυπικά εκπαιδευτικές δραστηριότητες («Πήγαινε να γλείψεις ένα κόκκινο γλειφιτζούρι και μετά συνεχίζουμε») καθιστά φανερή τη ρευστότητα των ορίων μεταξύ γλωσσικής και λοιπής ενασχόλησης καισχόλης. Όντως, η ποικίλη ενασχόληση με τη γλώσσα μέσα από το συνολικό λογοτεχνικό έργο παισιώνεται συχνά από ένα σύνολο απλών, καθημερινών και εν μέρει τετριμμένων δραστηριοτήτων. Έτσι, το λογοτεχνικό και κατ' επέκταση το γλωσσικό βίωμα εμβαπτίζεται στην καθημερινότητα των αναγνωστών («Ανοιγόκλεισε τρεις φορές το φως του δωματίου σου και μετά συνεχίζουμε»), ανάγοντάς την ταυτόχρονα στη σφαίρα του ονειρικού και της φαντασίας.

3. Η συμβολή της λογοτεχνίας για παιδιά στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων για τον γραπτό λόγο

Τα υπό εξέταση λογοτεχνικά έργα συμβάλλουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων της κατανόησης και της παραγωγής του γραπτού λόγου για παιδιά της πρωτοσχολικής ηλικίας, στα οποία κυρίως απευθύνονται. Στην παρούσα υποενοότητα, εξετάζεται η καλλιέργεια της καθεμιάς από τις δύο αυτές δεξιότητες χωριστά, αφού πρώτα γίνει λόγος για την καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης, απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη κυρίως –αλλά όχι μόνο– της αναγνωστικής ικανότητας¹⁵.

Ο όρος φωνολογική επίγνωση ή φωνολογική ενημερότητα είναι μια μεταγλωσσική δεξιότητα, η οποία αναφέρεται στην κατανόηση της φωνολογικής δομής της προφορικής γλώσσας. Αναφέρεται δηλαδή στην κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη φωνημικού και συλλαβικού επιπέδου. Το πρώτο επίπεδο αφορά την ικανότητα αναγνώρισης ότι η κάθε λέξη αποτελείται από μια διαδοχή απλών ήχων ή φωνημάτων. Το δεύτερο επίπεδο αφορά την ικανότητα αναγνώρισης ότι τα φωνήματα συνθέτουν συλλαβές, οι οποίες με

15 Παντελιάδου, Σ. (2000), *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα· Yopp, H. T. (1988), The Validity and Reliability of Phonemic Awareness Tests. *Reading Research Quarterly*, 23, p.p. 159-177.

τη σειρά τους συνθέτουν λέξεις. Το άτομο με καλή φωνολογική ενημερότητα είναι σε θέση να επιδρά και να χειρίζεται τα συγκεκριμένα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου¹⁶. Ένα πλήθος γλωσσικών ασκήσεων εμπεριέχονται στα εν λόγω παιδικά έργα και αποσκοπούν στην καλλιέργεια τόσο της φωνολογικής φωνημικής επίγνωσης («Βρες στην πρώτη παράγραφο της ιστορίας μια λέξη που αν προσθέσουμε στην αρχή της ένα «σ» (σίγμα), γίνεται κάτι που το χρησιμοποιούμε για να σκουπίζουμε και μετά συνεχίζουμε».)¹⁷, όσο και της φωνολογικής συλλαβικής επίγνωσης (Βρες τρεις τρισύλλαβες λέξεις στο κείμενο της ιστορίας και μετά συνεχίζουμε).

3.1. Η καλλιέργεια της δεξιάτητας της κατανόησης του γραπτού λόγου

Ως αναγνωστική κατανόηση ορίζεται η διαδικασία κατασκευής νοήματος από ένα γραπτό κείμενο με βάση ένα σύνολο αλληλοσυνδεδεμένων πληροφοριών που απορέουν από αυτό¹⁸. Σύμφωνα με την Παντελιάδου, η αναγνωστική διαδικασία είναι μια πολύπλευρη διαδικασία και έχει ως στόχο την κατάκτηση του νοήματος του κειμένου. Η αποτελεσματική αναγνωστική κατανόηση προϋποθέτει την ενεργητική και παράλληλα την κριτική συμμετοχή του αναγνώστη στην όλη διαδικασία, καθώς ο τελευταίος χρειάζεται να διατυπώνει υποθέσεις, όπως επίσης και να συνθέτει, να ερμηνεύει και να αξιολογεί τις κειμενικές ιδέες. Πιο αναλυτικά, η κατανόηση του γραπτού λόγου περιλαμβάνει την ανάπτυξη λεξιλογίου, την κυριολεκτική, την ερμηνευτική και την κριτική κειμενική κατανόηση, όπως επίσης και την αντανάκλαση και αποτίμηση των γραφομένων¹⁹. Όσον αφορά την ανάπτυξη του λεξιλογίου, ο αποτελεσματικός αναγνώστης χρειάζεται να είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί τις λέξεις και τα λεκτικά σύνολα και στη συνέχεια να κατανοεί τη σημασία τους²⁰. Αρωγό στοιχείο στην όλη προσπάθεια είναι η συνεχής επαφή και η εξοικείωσή του με πλούσιο λεξιλογικό υλικό. Η συνολική λογοτεχνική παραγωγή του Τριβιζά, των πολύκλωνων παραμυθιών συμπεριλαμβανομένων, χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα για τη χρήση πλούσιου λεξιλογίου, που συμβάλλει τα μέγιστα στον λεξιλογικό εμπλουτισμό των παιδιών της πρωτοσχολικής ηλικίας κυρίως σε μια εποχή λεξιπενίας²¹.

Τα έργα του Τριβιζά χαρακτηρίζονται για την πλούσια λεκτική φαντασία τους, η οποία στηρίζεται κυρίως στο παιχνίδι των λέξεων με τη χρήση –μεταξύ

16 Baal, E. (1993), Assessing Phoneme Awareness. *Language, Speech, and Hearing in Schools*, 24, p.p. 130-139.

17 Σ-κούπα.

18 Anderson, R., Hiebert, E. Scott, J. & Wilkinson, I. (1985), *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*. Washington DC: National Institute of Education.

19 Παντελιάδου, Σ. (2000), *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

20 Baar, R. & Sadow, M. (1985). *Reading Diagnosis for Teachers*. New York: Longman.

21 Ζερβού, Α. (2007), Ευγένιος ο παρωδός, της εποχής μας κληρωτός, ή οι περιπέτειες των λέξεων και των κειμένων. *Κείμενα*, 6 (DOI: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t6/arhtra/tefchos6/downloads/zervou.pdf>) (προσπελάστηκε στις 15-4-2015).

άλλων– συνδυασμών ηχητικών επαναλήψεων και ηχητικών παρετυμολογικών παιχνιδιών («... του ιππότη Ροδόλφου Ρουλεμάν, από τη Δυτική Ρουλεμάνδη, γιου του ξεπεσμένου άρχοντα Ριχάρδου Ρουλεμάν και της ενάρετης Ροζαμουνδής»), που συμβάλλουν στη δημιουργία του κωμικού στοιχείου και της παρωδίας²²· λεκτικών κατασκευών, που παραπέμπουν αντίστοιχα σε κατασκευές φανταστικών προσώπων, ζώων, πραγμάτων ή τόπων («πεταλουδόσαυρους», «τουνελόδρακους», «ονειροκάβουρες», «αστραποχελώνες», «φεγγαροπεταλούδες», «Ντολμανδία»)²³ και λεξιλογικών παραμορφώσεων, που δηλώνουν υπερβολή («βασιλιάς της Ντολμανδίας, ντολμαδιότατος, αρχικουζινάρχης, ντολμαδοπλάστης και επίτιμος πατατοτηγανιτής του παλατιού»)²⁴.

Ενδιαφέρουσα είναι η χρήση ποικίλων τεχνικών από την πλευρά του Τριβιζά για την καλλιέργεια του λεξιλογίου των μικρών του αναγνωστών, όπως η συχνή χρήση λεξιλογίου οργανωμένου ανά θεματικό πεδίο («... τον συμβούλεψε ο σοκολατένιος λαγός. Αυτή η ροζ κρέμα σαντιγί με τα πεντανόστιμα κομματάκια αφράτης φράουλας παχαίνει πάρα μα πάρα πολύ γρήγορα!»): σύμφωνα με την ιεραρχική δομή υπώνυμων/υπερώνυμων («Από τους πέτρινους μουχλιασμένους τοίχους κρέμονταν τσεκούρια, πριόνια, τανάλιες, τσουγκράνες, λαβίδες, τεράστια αγκαθωτά καρφιά και άλλα φρικιαστικά όργανα βασανιστηρίων.»): σύμφωνα με τις κατηγορίες συνωνύμων («άπληστος, αχόρταγος και φαταούλας»), αντιθέτων («κοντολέλεκας και ψηλολέλεκας») ή όρων κυριολεκτικής και μεταφορικής σημασίας («τρέχει η μύτη του»): με τη μορφή εννοιολογικών χαρτών («Φτάσανε στην όπερα την ώρα που άρχιζε η παράσταση. Ψάξανε στα θεωρεία, τη σκηνή, τα παρασκήνια και όλα τα καμαρίνια, αλλά πουθενά η μύτη»): ανάλογα με ηχητικούς συνδιασμούς και ηχητικά παιχνίδια («ροζ ερωδιό κάτω από μια ροδιά»): με σχήματα ομοιοκαταληξίας («κορίτσι με φακίδες και κόκκινες κοτσίδες»): ανάλογα με τη βασική ή μη βασική του σημασία («Άνοιξε το βαλιτσάκι της και έβγαλε από μέσα ένα τσιμπιδάκι, μια σφραγίδα και ένα κουτάκι με ταμπόν. Μελάνωσε τη σφραγίδα και σφράγισε το δοντάκι που πονούσε. Το γραμματόσημο της Γουατεμάλας ανάσανε με ανακούφιση.») Αναφορικά με το λεξιλόγιο, ο συγγραφέας ενδιαφέρεται επίσης για τη μορφοσυντακτική γλωσσική εξάσκηση των αναγνωστών του, όπως λ.χ. για την αναγνώριση και το διαχωρισμό των διάφορων μερών του λόγου («Διάβασε τη συνέχεια στη σελίδα που το πρώτο ψηφίο του αριθμού της είναι όσα και τα ουσιαστικά και το δεύτερο ψηφίο είναι όσα και τα επίθετα.»): για τη σωστή χρήση των πτώσεων και των αριθμών των ουσιαστικών («Θα σε αφήσω να φύγεις, είτε ο βασανιστής, αν μου πεις ποια είναι η γενική πτώση της λέξης “η

22 Τριβιζάς, Ε. (1993), Το χιούμορ και το παράλογο στην παιδική λογοτεχνία. *Η λέξη*, 118, σ.σ. 667-677.

23 Ακριτόπουλος, Α. (2007). Το σύγχρονο Παραμύθι του Ευγ. Τριβιζά: Μυθοπλασία και Λόγος. *Κείμενα*, 6, (DOI: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t6/arhtra/tefxos6/downloads/akritopoulos.pdf>) (προσπελάστηκε στις 15/4/2015)

24 Παπαντωνάκης, Γ. (2007), Ευγένιος Τριβιζάς: Παραμύθια από τη χώρα των χαμένων χαρταετών. *Κείμενα*, 6 (DOI: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t6/arhtra/tefxos6/downloads/papantonakis.pdf>). (προσπελάστηκε στις 15/4/2015)

γαργάρα”» / «ποιος είναι ο πληθυντικός της λέξης “η πιπεριά”».)· για τη σωστή χρήση των ρηματικών χρόνων («Θα σε αφήσω να φύγεις, είτε ο βασιανιστής, αν μου πεις ποιος είναι ο μέλλοντας χρόνος της λέξης “ξύνω”».) Το γεγονός ότι η επίλυση των συγκεκριμένων γλωσσικών ασκήσεων αποτελεί το κλειδί για το ξεκλείδωμα της εκάστοτε αφηγηματικής συνέχειας, ότι δηλαδή οι συγκεκριμένες ασκήσεις γίνονται με συγκεκριμένο σκοπό και έχουν συγκεκριμένο νόημα, τις καθιστά παιγνιώδεις και ελκυστικές ή τουλάχιστον λιγότερο βαρετές από το αν συμπεριλαμβάνονταν σε ένα εγχειρίδιο γραμματικοσυντακτικών ασκήσεων.

Το επόμενο στοιχείο που περιλαμβάνει η κατανόηση του γραπτού λόγου, είναι η κυριολεκτική κατανόηση του κειμένου. Αυτή η μορφή κατανόησης βασίζεται αποκλειστικά στο κείμενο, καθώς ο αναγνώστης καλείται να αναγνωρίσει και να ανακαλέσει με ακρίβεια πληροφορίες που εκφράζονται με σαφήνεια μέσα στην ιστορία, έτσι ώστε να είναι ελέγξιμο το τι και πόσο κατάλαβε. Στην κυριολεκτική κατανόηση του κειμένου για την ανάκληση βασικών και δευτερευουσών πληροφοριών ιδιαίτερα βοηθητική αναδεικνύεται η δημιουργία γνωστικών οργανωτών (cognitive organizers). Σαφώς τα πολύκλιωνα παραμύθια καλλιεργούν στο έπακρο την επιμέρους αυτή δεξιότητα κατανόησης του γραπτού λόγου. Η κατανόηση της πολυπλοκότητας των εναλλακτικών αφηγηματικών διαδρομών προϋποθέτει την αυξημένη παρατηρητικότητα του μικρού αναγνώστη σχετικά με το «ποιος», «τι», «πότε», «που» και «γιατί» της εκάστοτε ιστορίας. Εν συνεχεία, ας σημειωθεί ότι η ερμηνευτική και η κριτική προσέγγιση είναι αλληλένδετες πτυχές της κατανόησης του γραπτού λόγου. Η πρώτη προϋποθέτει τη σύνδεση του νέου αναγνωστικού υλικού με την προϋπάρχουσα γνώση του για παρόμοια θέματα. Με βάση προσωπικές του εμπειρίες ο εκάστοτε αναγνώστης μπορεί να διευκολυνθεί στην επεξεργασία των πληροφοριών που λαμβάνει από το κείμενο που διαβάσει. Η δεύτερη, η κριτική προσέγγιση, προσκαλεί τον μικρό αναγνώστη, στηριζόμενο στις δικές του εμπειρίες και γνώσεις, να αναγνωρίσει το στοιχείο του φανταστικού, να το αποκωδικοποιήσει και ενδεχομένως να κάνει γόνιμους και δημιουργικούς συνειρμούς με στοιχεία δικών του βιωμάτων.²⁵ Το τελευταίο συνδέεται άμεσα με το στοιχείο της αντανάκλασης και αποτίμησης των όσων αναγινώσκει, το οποίο παραπέμπει στην καλλιέργεια της συναισθηματικής ευαισθησίας του παιδικού αναγνώστη. Στο σημείο αυτό στόχος είναι η στροφή από τις ενδοκειμενικές αφηγηματικές/αναγνωστικές διαδρομές στο ταξίδι προς τον εσωτερικό του κόσμο, την αυτοπαρατήρηση, την ενδοσκοπήση και τον αναστοχασμό.

3.2. Η καλλιέργεια της δεξιότητας της παραγωγής του γραπτού λόγου

Η άλλη γλωσσική δεξιότητα που καλλιεργείται μέσα από τα πολύκλιωνα παραμύθια του Τριβιζά αναφορικά με τον γραπτό λόγο, είναι αυτή της παραγωγής του.

25 Παντελιάδου, Σ. (2000), *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βέβαια, όπως είναι γνωστό, η ανάγνωση και η γραφή δεν αποτελούν ξεχωριστές διαδικασίες αλλά είναι αλληλένδετες· αλληλεπιδρούν και διευκολύνουν η μια την άλλη. Ο Τριβιζάς, όπως επισημάνθηκε διεξοδικά, αναβαθμίζει τον ρόλο του αναγνώστη σε συνδημιουργό (writer). Προβλέπει συχνά στα υπό εξέταση έργα λευκές σελίδες, που περιμένουν να γραφούν από τους μικρούς αναγνώστες («Συνέχισε και τέλειωσε μόνος σου την ιστορία. Ο μονόκερως πλησίασε τον ιππότη, του χαμογέλασε με νόημα και του είπε ψιθυριστά στο αυτί...»). Στις περιπτώσεις αυτές οι αναγνώστες δύνανται να εξασκηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου και μάλιστα στη δημιουργική γραφή.

Με τις ασκήσεις δημιουργικής γραφής που προτείνει ο Τριβιζάς, ο μικρός αναγνώστης καλείται να διατρέξει τα τρία βασικά στάδια της παραγωγής γραπτού λόγου: α. Το στάδιο της προ-γραφής, όπου απαιτείται ο βασικός σχεδιασμός του αναγνώστη για αυτό που επιθυμεί να γράψει. Πρόκειται δηλαδή για ένα είδος πρόχειρης αποτύπωσης κάποιων γενικών σκέψεων. β. Το στάδιο της γραφής, όπου ο αναγνώστης-συγγραφέας μεταφέρει όλες τις σκέψεις και τις ιδέες του στον γραπτό λόγο. γ. Τέλος, το στάδιο της μετα-γραφής, όπου απαιτείται ο επανέλεγχος και οι τελικές τροποποιήσεις του γραπτού κειμένου²⁶.

Τα συστατικά στοιχεία του γραπτού λόγου που καλλιεργούνται στην περίπτωση της (δημιουργικής) γραφής, είναι τα γνωστικά, τα γλωσσικά και τα στυλιστικά. Τα γνωστικά στοιχεία σχετίζονται με την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου, το οποίο παρουσιάζει ένα κεντρικό θέμα συνήθως με επιμέρους θεματικές, που χαρακτηρίζονται από συνεκτικότητα και νοητική αλληλουχία. Τα γλωσσικά στοιχεία αφορούν την ορθή χρήση μορφοσυντακτικών και σημασιολογικών σχημάτων και είναι απαραίτητα για την κατανόηση του παραγόμενου γραπτού λόγου από τον αποδέκτη του. Τέλος, τα στυλιστικά στοιχεία, επίσης μέρος της ορθογραφικής δεξιότητας, αφορούν την ορθή χρήση των σημείων στίξης και των κεφαλαίων γραμμάτων. Χωρίς να είναι καθοριστικά για την κατανόηση του γραπτού κειμένου, τη διευκολύνουν και συμβάλλουν σημαντικά στον τρόπο παρουσίασής του και στον βαθμό ελκυστικότητάς του²⁷.

Τέλος, η εξάσκηση της δεξιότητας της παραγωγής του γραπτού λόγου αποτελεί σημαντική συμβολή στη συναισθηματική αγωγή των αναγνωστών («Σε ποιον αγαπημένο σου θα χάριζες εσύ τη μαργαρίτα που λέει πάντα “σ’ αγαπώ!”»;) και στη συναισθηματική επεξεργασία βιωμάτων τους («Γράψε ή ζωγράφισε στο κουτάκι τον χειρότερο εφιάλτη που έχεις δει ποτέ σου και μετά συνεχίζουμε»), γεγονός που αποτελεί –μεταξύ άλλων– σημαντικό στόχο των λογοτεχνικών κειμένων.

Επίλογος

Η λογοτεχνία (για παιδιά) συμβάλλει τα μέγιστα στην καλλιέργεια γλωσσικών

26 Goold, B. (1991), Curricular Strategies for Written Expression. In A. Bain, L. Baillet & L. Moats (Eds), *Written Language Disorders: Theory into Practice*. Austin Texas: Pro Ed, p.p. 185-220.

27 Hammill, D. & Bartel, N. (1995), *Teaching Students with Learning and Behavior Problem*. Austin Texas: Pro Ed.

δεξιοτήτων, η μεθοδική κατάκτηση των οποίων δύναται να οδηγήσει στη γλωσσική επάρκεια ενός ατόμου/παιδιού. Αν και στο σύντομο αυτό πόνημα, αναλύθηκε μόνο η συμβολή της λογοτεχνικής δημιουργίας στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του γραπτού λόγου, είναι σαφές ότι η ωφέλεια που απορρέει από τα λογοτεχνικά αναγνώσματα, αφορά και την κατανόηση και την παραγωγή του προφορικού λόγου.

Τα πολύκλιωνα παραμύθια του Τριβιζά –παράλληλα με την αισθητική απόλαυση που προσφέρουν– συμβάλλουν στη γλωσσική καλλιέργεια του γραπτού λόγου παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας με ποικίλους τρόπους. Η αφηγηματική τους πολυφωνικότητα και ο πλουραλισμός τους προσκαλεί τους μικρούς αναγνώστες σε μη γραμμικά αναγνώσματα και στην ανακάλυψη ή, πολύ περισσότερο, στη «συν-οικοδόμηση» του μυθοπλαστικού λόγου. Από την ενεργή εμπλοκή τους στην αναγνωστική-συγγραφική αυτή διαδικασία οι γλωσσικές δεξιότητες επωφελούνται, αναπτύσσονται και βελτιώνονται τα μέγιστα. Επιπλέον, οι ποικίλες ασκήσεις που είναι ενσωματωμένες στο λογοτεχνικό έργο, όντας ειδοποιό και όχι διακοσμητικό του χαρακτηριστικό, συμβάλλουν επίσης στην καλλιέργεια των συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων: αναπτύσσεται η φωνολογική φωνημική και συλλαβική επίγνωση· εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο μέσα από ποικίλες τεχνικές που αφορούν τόσο την κατανόηση του σημασιολογικού φορτίου μιας λέξης ή ενός λεκτικού συνόλου όσο και την ορθή μορφοσυντακτική του χρήση· καλλιεργείται η κυριολεκτική, η ερμηνευτική και η κριτική κατανόηση γραπτών κειμένων, παράλληλα με τη συναισθηματική τους αξιοποίηση· πριμοδοτείται η δημιουργική γραφή με τα γνωστικά, γλωσσικά και στυλιστικά της στοιχεία και τέλος υποβοηθάται η δόμηση της σκέψης και η αρχιτεκτονική της αποτύπωση στο χαρτί. Τα παραπάνω συνηγορούν τα μέγιστα για την αξιοποίηση της λογοτεχνίας (για παιδιά) και ειδικά της πρωτότυπης λογοτεχνικής παραγωγής, όπως αυτής του Τριβιζά, στην καλλιέργεια της μητρικής –και όχι μόνο– γλώσσας, παράλληλα με την αισθητική απόλαυση και τη συναισθηματική αγωγή που σαφώς υπηρετεί η λογοτεχνία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γιακουμάτου, Μ. Τ. & Νικολαΐδου, Σ. (2004), Η λογοτεχνία μπροστά στην πρόκληση του διαδικτύου. Μια μελέτη της αναγνωστικής συμπεριφοράς του κοινού απέναντι σε ένα λογοτεχνικό υπερκείμενο. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.), *Πρακτικά Γ' Πανελληνίου Συνεδρίου «Η Λογοτεχνία σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 745-751.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2004), Όταν η λογοτεχνία συναντά την τεχνολογία: Πολυμεσικά και υπερκειμενικά στοιχεία σε βιβλία για μικρά παιδιά. Στο

- Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.), *Πρακτικά Γ' Πανελληνίου Συνεδρίου «Η Λογοτεχνία σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 362-367.
- Jakobson, R. (1998), *Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας* (μτφρ. Α. Μπερλής). Αθήνα: Εστία.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1997). Ευγένιος Τριβιζάς, ένας σύγχρονος παραμυθάς. *Αιολικά Γράμματα*, 163, σ.σ. 32-35.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003), *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παντελιάδου, Σ. (2000), *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριβιζάς, Ε. (1993), Το χιούμορ και το παράλογο στην παιδική λογοτεχνία. *Η λέξη*, 118, σ.σ. 667-677.
- Τριβιζάς, Ε. (1998), Ένα βιβλίο πολύ υγιεινό. *Διαβάζω*, 382, σ.σ. 18-19.
- Τριβιζάς, Ευ. (1997). *Τα 88 ντολμαδάκια* (Τα πολύκλωνα παραμύθια, 1). Αθήνα: Καλέντης.
- Τριβιζάς, Ευ. (2003). *Τα 33 ροζ ρουμπίνια* (Τα πολύκλωνα παραμύθια, 2). Αθήνα: Καλέντης.

Ξενόγλωσση

- Anderson, R., Hiebert, E. Scott, J., & Wilkinson, I. (1985), *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*. Washington DC: National Institute of Education.
- Baal, E. (1993), Assessing Phoneme Awareness. *Language, Speech, and Hearing in Schools*, 24, p.p. 130-139.
- Baar, R. & Sadow, M. (1985). *Reading Diagnosis for Teachers*. New York: Longman.
- Beane, J. (1997), *Curriculum Intergration. Designing the Core of Democratic Education*. New York: Teacher College Press.
- Brumfit, C. J. & Carter, R. (Eds) (1986), *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1961), The Act of Discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), p.p. 21-32.
- Goold, B. (1991), Curricular Strategies for Written Expression. In A. Bain, L. Baillet & L. Moats (Eds), *Written Language Disorders: Theory into Practice*. Austin Texas: Pro Ed, p.p. 185-220.
- Hammill, D. & Bartel, N. (1995), *Teaching Students with Learning and Behavior Problem*. Austin Texas: Pro Ed.
- Lanham, R. (1993), *The Electronic Word: Democracy, Technology, and the Arts*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Lazar, G. (1993), *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Poulsen, D., Kintsch, E., Kintsch, W., & Premack, D. (1979), Children’s comprehension and memory for stories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, p.p. 379-403.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995), *Verbal Protocols of Reading: The Nature of constructively responsive Reading*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yellowees-Douglas, J. (2000), *The End of Books – or Books without End? Reading Interactive Narratives*. Ann Arbor: University of Michigan Pres.
- Yopp, H. T. (1988), The Validity and Reliability of Phonemic Awareness Tests. *Reading Research Quarterly*, 23, p.p. 159-177.

Ιστοσελίδες

- Ακριτόπουλος, Α. (2007), Το σύγχρονο Παραμύθι του Ευγ. Τριβιζά: Μυθοπλασία και Λόγος. *Κείμενα*, 6 (DOI: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t6/arthra/tefxos6/downloads/akritopoulos.pdf>) (προσπελάστηκε στις 15-4-2015).
- Γιαννικοπούλου, Α. (2007), Από την «κινέζα κούκλα» στα «88 ντολμαδάκια» και τα «33 ρουμπίνια»: η λογική των υπερκειμένων στον παράλογο κόσμο των παραμυθιακών κειμένων. *Κείμενα*, 6 (DOI: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t6/arthra/tefxos6/downloads/giannikopoulou.pdf>) (προσπελάστηκε στις 15-4-2015).
- Ζερβού, Α. (2007), Ευγένιος ο παρωδός, της εποχής μας κληρωτός, ή οι περιπέτειες των λέξεων και των κειμένων. *Κείμενα*, 6 (DOI: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t6/arthra/tefxos6/downloads/zervou.pdf>) (προσπελάστηκε στις 15-4-2015).
- Παπαντωνάκης, Γ. (2007), Ευγένιος Τριβιζάς: Παραμύθια από τη χώρα των χαμένων χαρταετών. *Κείμενα*, 6 (DOI: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t6/arthra/tefxos6/downloads/papantonakis.pdf>) (προσπελάστηκε στις 15-4-2015).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

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

Σαμαρά Βασιλική

Η διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης της ελληνικής γλώσσας σε μεικτές γλωσσικά τάξεις του Νηπιαγωγείου: Ένα σενάριο μαθήματος που αξιοποιεί τη γνώση της μητρικής γλώσσας των νηπίων

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα ξεκινά από το σκεπτικό της ανάγκης εξέτασης κάποιων παραμέτρων για τη διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης σε μεικτές τάξεις του νηπιαγωγείου και συγκεκριμένα σε δίγλωσσα ελληνο – αγγλόφωνα νήπια. Με βάση τις ερευνητικές παρατηρήσεις, παρουσιάζεται ένα σενάριο μαθήματος για την διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης στην κατηγορία δίγλωσσων νηπίων που αναφέρθηκε παραπάνω, όπως επίσης και οι αντίστοιχες δοκιμασίες.

Abstract

The present inquiry begins from the need of examination of certain parameters for the teaching of phonological awareness in mixed classrooms of kindergarten and concretely in bilingual greek -English speaking infants. With base the inquiring observations, is presented a script of course on the teaching of phonological awareness in the category of bilingual infants that was reported above, as also and the corresponding tasks.

1. Εισαγωγή

Η σημασία της φωνολογικής επίγνωσης έχει τονιστεί από αρκετούς επιστήμονες, οι οποίοι υποστηρίζουν, ότι η μέτρηση της φωνολογικής επίγνωσης των νηπίων, μπορεί να αποτελέσει προγνωστικό παράγοντα της μετέπειτα εμφάνισης αναγνωστικών δυσκολιών, παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα να αποτραπούν παρόμοια προβλήματα¹. Η παρούσα εργασία ξεκινά από το σκεπτικό της ανάγκης εξέτασης κάποιων παραμέτρων για τη διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης σε μεικτές τάξεις του νηπιαγωγείου και συγκεκριμένα σε δίγλωσσα ελληνο - αγγλόφωνα νήπια. Στο θεωρητικό επίπεδο, ορίζεται η φωνολογική επίγνωση, τα επίπεδά της και οι δοκιμασίες καλλιέργειας και αξιολόγησής της, ενώ ακολούθως αποσαφηνίζεται η σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της διγλωσσίας. Έπειτα, με βάση τις ερευνητικές παρατηρήσεις, που αφορούν τα συμπεράσματα σε ό, τι αφορά τις ομοιότητες και τις διαφορές σε ό, τι αφορά τη φωνολογική επίγνωση μεταξύ των δύο γλωσσών, παρουσιάζονται ένα σενάριο μαθήματος για την διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης στην κατηγορία δίγλωσσων νηπίων που αναφέρθηκε παραπάνω, όπως επίσης και οι αντίστοιχες δοκιμασίες. Τέλος, γίνονται προτάσεις για το πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η μητρική γλώσσα των δίγλωσσων παιδιών γενικά στο νηπιαγωγείο έτσι ώστε τα δίγλωσσα παιδιά να μνηθούν αβίαστα και πρόθυμα στην φωνολογική επίγνωση της ελληνικής γλώσσας, που αποτελεί για τα ίδια την «ξένη γλώσσα».

2. Αποσαφήνιση όρων

2.1 Φωνολογική επίγνωση

Ο όρος «φωνολογική επίγνωση» αναφέρεται «στην ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν τα φωνολογικά συστατικά των γλωσσικών μονάδων και να μπορούν να τα χειρίζονται κατά βούληση»²

Υπάρχουν τέσσερα επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης. Το πρώτο είναι η επίγνωση σε επίπεδο κατάληξης, που ορίζεται ως η ικανότητα αναγνώρισης και χειρισμού των καταλήξεων των λέξεων. Η αξιολόγησή της γίνεται συνήθως με δοκιμασίες ομοιοκαταληξίας (rhyme). Το δεύτερο επίπεδο είναι η επίγνωση για τα τμήματα της συλλαβής, που ορίζεται ως η ικανότητα συνειδητοποίησης του γεγονότος ότι η συλλαβή δομείται από δύο τμήματα, τα οποία είναι μεν μεγαλύτερα από τα φωνήματα, αποτελείται δε το καθένα από αυτά από φωνήματα. Το αρχικό τμήμα της συλλαβής (onset), περιλαμβάνει το σύμφωνο ή το σύμπλεγμα συμφώνων που ενδεχομένως υπάρχουν στη συλλαβή, ενώ το

1 Lundberg, I. (1998), Why is Learning to Read a Hard Task for Some Children; Scandinavian Journal of Psychology, Vol. 39, p.p. 155-157.

2 Gombert, J. E. (1992), Metalinguistic Development (T. Pownall, Trans.). London: Harvester Wheatsheaf.

τελικό τμήμα της συλλαβής (time), περιλαμβάνει το φωνήεν που υπάρχει πάντα στη συλλαβή, και το σύμφωνο ή τα σύμφωνα που έπονται.

Η παραπάνω ικανότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αγγλική γλώσσα, η δομή της συλλαβής της οποίας, χαρακτηρίζεται ως 'ιδιότροπη', με αποτέλεσμα να είναι πιο εύκολη η αναγνωστική αποκωδικοποίηση ομάδων γραμμάτων παρά γραμμάτων μεμονωμένων π.χ. προκειμένου να γίνει η αναγνωστική αποκωδικοποίηση της αγγλικής λέξης /flop/, η λέξη χωρίζεται σε δύο τμήματα, το αρχικό /fl/ και το τελικό /op/, τα οποία εκφέρονται αρχικά χωριστά και ακολουθεί στο τέλος η σύνθεσή τους.

Αντιθέτως, στην ελληνική γλώσσα, η κατανόηση της ενδοσυλλαβικής δομής αυτού του είδους, δεν θεωρείται σημαντική για την κατάκτηση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, διότι η δομή της συλλαβής είναι γραμμική, αποτελείται δηλαδή από μια σειρά φωνημάτων, τα οποία είναι διατεταγμένα διαδοχικά π.χ. η μονοσύλλαβη λέξη /φως/, αποτελείται από τους φθόγγους /φ/-/ω/-/ς/, των οποίων η διάταξη είναι γραμμική.

Το τρίτο είναι το επίπεδο της συλλαβικής επίγνωσης, που ορίζεται ως η ικανότητα συνειδητοποίησης ότι η προφορική λέξη αποτελείται από συλλαβές, όπως επίσης και η ικανότητα χειρισμού των συλλαβών αυτών.

Το τέταρτο, τέλος, επίπεδο είναι το επίπεδο της φωνημικής επίγνωσης, που ορίζεται ως η ικανότητα συνειδητοποίησης ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνήματα, καθώς και η ικανότητα χειρισμού των φωνημάτων αυτών³.

Επιπλέον, ως φωνολογική επίγνωση ορίζεται η ικανότητα να χειρίζεται καθένας τις φωνημικές μονάδες του λόγου και να στοχάζεται πάνω σε αυτές και αποτελεί μια από τις μεταγλωσσικές ικανότητες οι οποίες φανερώνουν μια στοχαστική σκέψη και ένα συνειδητό, σκόπιμο έλεγχο του υποκειμένου πάνω στη δομή και στις λειτουργίες της γλωσσικής διαδικασίας⁴.

Ελληνικές έρευνες, επίσης, αναφέρονται στη συνειδητοποίηση των φωνολογικών μερών του λόγου σε επίπεδο συλλαβής και φωνήματος, πέρα από το νόημα και την επικοινωνιακή τους φύση⁵.

2.2 Επίπεδα αναπαράστασης της φωνολογικής επίγνωσης

Η φωνολογική επίγνωση έχει δύο επίπεδα αναπαράστασης. Το πρώτο είναι το επιγλωσσικό επίπεδο, που ορίζεται ως η οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας που είναι ακόμη ασαφής. Ως καλύτερη μέθοδος αξιολόγησης του

3 Πόρποδας, Κ. (2002), Η Ανάγνωση, Πάτρα: Αυτοέκδοση.

4 Tumber, W.E., Herriman, M.L., & Nesdale A. R. (1988), Metalinguistic Abilities and beginning Reading. Reading Research Quarterly, 23, p.p. 154 – 158.

5 Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Θ., & Τσαντούλα, Δ. (2008), Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης της ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την Α Δημοτικού, τόμ. 1, σ.σ. 71 -88.

επιγλωσσικού επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης θεωρούνται, και για αυτό εφαρμόζονται, οι δοκιμασίες διάκρισης της ομοιότητας ή της διαφοράς μεταξύ των προφορικών λέξεων. Το δεύτερο είναι το μεταγλωσσικό επίπεδο, που ορίζεται ως η οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας, η οποία όμως είναι σαφής και υπάρχει η δυνατότητα ανάλυσης των στοιχείων της. Ως καλύτερη μέθοδος αξιολόγησης του μεταγλωσσικού επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης χρησιμοποιούνται οι δοκιμασίες συλλαβικής ή φωνημικής κατάτμησης, σύνθεσης, απαλοιφής, καθώς και οι δοκιμασίες συλλαβικής ή φωνημικής αντιστροφής⁶. Άλλοι ερευνητές, όμως, σήμερα, τονίζουν ότι υπάρχουν τρεις διαφορετικοί παράγοντες (επίπεδα) φωνολογικής επίγνωσης: ένας παράγοντας ομοιοκαταληξίας, ένας παράγοντας επιγλωσσικής ενημερότητας και ένας παράγοντας μεταγλωσσικής ενημερότητας⁷.

3. Διγλωσσία και φωνολογική επίγνωση

Κατά καιρούς, έχουν διατυπωθεί από επιστήμονες πολλοί, διαφορετικοί και αντιφατικοί ορισμοί σε ό, τι αφορά το φαινόμενο της διγλωσσίας. Η αντιφατικότητα αυτή οφείλεται στο ότι κάθε επιστήμονας τονίζει «διαφορετικές όψεις και διαφορετικά χαρακτηριστικά της διγλωσσίας»⁸.

Έτσι, ο ορισμός της διγλωσσίας έχει γίνει σε σχέση με διάφορα κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά είναι τα εξής: «η προέλευση, η γλωσσική ικανότητα, η στάση του δίγλωσσου και του περιβάλλοντος του απέναντι στις γλώσσες με τις οποίες έρχεται σε επαφή και η λειτουργία»⁹. Επίσης, «με τον όρο διγλωσσία εννοεί κανείς ότι ένα άτομο ανήκει σε δύο γλωσσικές κοινότητες σε σημείο που μπορεί να ανακλύψουν αμφιβολίες ως προς το ερώτημα με ποια από τις δύο γλώσσες έχει στενότερη σχέση ή ποια είναι η μητρική του γλώσσα ή ποια χειρίζεται με μεγαλύτερη άνεση ή σε ποια γλώσσα σκέφτεται»¹⁰. Ακόμα, δίγλωσσο θεωρείται το άτομο που γνωρίζει έστω ορισμένες λέξεις σε μια άλλη γλώσσα¹¹. Στο άλλο άκρο, έχει τονιστεί ότι ως δίγλωσσο θεωρείται μόνο το άτομο εκείνο, στο οποίο η κατοχή των γλωσσών είναι τόσο υψηλή όσο και αυτή της μητρικής γλώσσας¹². Διάκριση υπάρχει, επίσης, μεταξύ της ατομικής και της κοινωνικής διγλωσσίας. Ατομική διγλωσσία είναι «η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί περισσότερες από

6 Gombert, J.E. (1992), *Metalinguistic Development* (T. Pownall, Trans.). London: Harvester Wheatsheaf.

7 Αϊδίνης, Α. (2007), Δομή και ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας στην ελληνική γλώσσα. Στο: *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ.σ. 223-244.

8 Τριάρχη – Herrmann, B., H. (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

9 Skutnabb – Kangas, T. (1984), *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters, p.81.

10 Blocher. Στο: Τριάρχη – Herrmann, B., H. (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

11 Macnamara. Στο: Τριάρχη – Herrmann, B., H. (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

12 Bloomfield. Στο: Τριάρχη – Herrmann, B., H. (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

μια γλώσσες»¹³ και συγκεντρώνει το ενδιαφέρον περισσότερο των ψυχολόγων και των γλωσσολόγων. Κοινωνική διγλωσσία είναι η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες σε διαφορετικές καταστάσεις και κάθε φορά να αλλάζει αυτόματα τον γλωσσικό κώδικα¹⁴. Οι δίγλωσσοι μπορούν να ζουν ομαδικά σε μια περιοχή (π.χ. Καταλανοί) ή να είναι διασκορπισμένοι σε κοινότητες. Αυτή η διάσταση της διγλωσσίας ενδιαφέρει, κυρίως, τους κοινωνιολόγους και τους κοινωνιογλωσσολόγους¹⁵.

Στην παρούσα έρευνα, για τον ορισμό της διγλωσσίας, υιοθετείται ο προσδιορισμός του δίγλωσσου ατόμου, σύμφωνα με το κριτήριο της λειτουργικότητας¹⁶ και από την άποψη της ατομικής διγλωσσίας. Έτσι, ο όρος δίγλωσσα νήπια, αναφέρεται σε εκείνα τα νήπια που μπορούν να χρησιμοποιούν εναλλακτικά δύο γλώσσες¹⁷, την ελληνική και τη γλώσσα του πατέρα ή της μητέρας τους¹⁸.

Έχει υποστηριχθεί ότι ο παράγοντας διγλωσσία δε σχετίζεται με το βαθμό φωνολογικής ανάπτυξης των παιδιών¹⁹. Έτσι, τόσο τα μονόγλωσσα, όσο και τα δίγλωσσα παιδιά εμφανίζονται να έχουν τον ίδιο βαθμό φωνολογικής ανάπτυξης. Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκε και έρευνα που έδειξε ότι τα δίγλωσσα παιδιά φάνηκε να δυσκολεύονται στις δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης, μόνο σε σχέση με την ηλικία τους (προνήπια, νήπια), και με το αν είχαν εξασκηθεί φωνολογικά ή όχι²⁰. Ειδικότερα, όμως, αναφορικά με το συλλαβικό επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης, τα αποτελέσματα των ερευνών δεν συγκλίνουν υπέρ ή κατά των δίγλωσσων παιδιών. Έρευνα έδειξε ότι δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές υπέρ των δίγλωσσων παιδιών στις συλλαβικές δοκιμασίες, αν εξαιρέσουμε μια υπεροχή τους έναντι των μονόγλωσσων παιδιών, στη δοκιμασία συλλαβικής κατάταξης²¹. Όμως, άλλη έρευνα έδειξε μια υπεροχή των δίγλωσσων (σε αγγλικά και Urdu) παιδιών, ηλικίας 7-8 ετών, έναντι των μονόγλωσσων (αγγλόφωνων) συνομηλίκων τους, στη δοκιμασία απόφασης για το αν δύο λέξεις ομοιοκαταληκτούν ή όχι²².

13 Ooscaar. Στο: Τριάρχη – Herrmann, B., H. (2000), Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Αθήνα: Gutenberg.

14 Ooscaar. Στο: Τριάρχη – Herrmann, B., H. (2000), Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Αθήνα: Gutenberg.

15 Τριάρχη – Herrmann, B., H. (2000), Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Αθήνα: Gutenberg.

16 Skutnabb – Kangas, T. (1984), Bilingualism or Not: The Education of Minorities. Clevedon: Multilingual Matters, p.81.

17 Weinreich, U. (1968), Languages in Contact : finding and problems. Paris: Mouton.

18 Στην παρούσα εργασία την αγγλική ως πρώτη γλώσσα, όπως ορίζεται στο Τριάρχη – Herrmann, (2000), Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Αθήνα: Gutenberg.

19 Watson, I. (1991), Phonological Processing in Two Languages. In: E. Bialystok (Eds.), Language Processing in Bilingual Children. Cambridge: Cambridge University Press, p. p. 25-48.

20 Σαμαρά, Β. (2007), Διερεύνηση της φωνολογικής επίγνωσης παιδιών προσχολικής ηλικία. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Επιστήμες της Αγωγής με χρήση Νέων Τεχνολογιών, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

21 Bruck, M., & Genesee, F. (1995), Phonological Awareness in Young Second Language Learners. Journal of Child Language, Vol. 22, p.p. 307-324.

22 Mumtaz, S., & Humphreys, G. (2001), The effects of bilingualism on learning to read English: evidence from

4. Η φωνολογική επίγνωση στην ελληνική γλώσσα

Στην ηλικία των πέντε ετών, τα παιδιά έχουν κατακτήσει σε ένα ικανοποιητικό βαθμό τη φωνολογική επίγνωση μεταγλωσσικού επιπέδου. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο και με την κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης επιγλωσσικού επιπέδου, η οποία φαίνεται να είναι πολύ πιο δύσκολη για τα νήπια.

Υπάρχουν διαφορές στο βαθμό δυσκολίας που παρουσιάζουν οι δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης για τα παιδιά. Έρευνα έχει δείξει ότι η επίγνωση της συλλαβικής δομής είναι ευκολότερη από τη φωνημική επίγνωση και συνεπώς προγενέστερη²³. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις δοκιμασίες συλλαβικής επίγνωσης και ομοιοκαταληξίας ήταν σημαντικά μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες επιδόσεις τους στις δοκιμασίες φωνημικής επίγνωσης²⁴.

Σε ό, τι αφορά τις φωνημικές δοκιμασίες, οι ερευνητές διαφωνούν για το βαθμό δυσκολίας της κάθε μιας σε σχέση με τις άλλες. Έτσι, για παράδειγμα, η φωνημική σύνθεση παρουσιάζεται άλλοτε ως ευκολότερη²⁵ και άλλοτε ως πιο δύσκολη από τη φωνημική απομόνωση²⁶. Οι δοκιμασίες φωνολογικής αναγνώρισης - ταύτισης είναι από τις πιο εύκολες δοκιμασίες αξιολόγησης των μεταγλωσσικών ικανοτήτων και, για αυτόν το λόγο, συνιστώνται για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, προκειμένου να μετρηθεί ο βαθμός κατάκτησης της ικανότητας της φωνολογικής τους επίγνωσης²⁷. Ανάμεσα στις εύκολες δοκιμασίες, συγκαταλέγεται και η δοκιμασία φωνημικής απομόνωσης²⁸. Από την άλλη, η δοκιμασία της φωνημικής κατάτμησης θεωρείται μια από τις δυσκολότερες φωνημικές δοκιμασίες²⁹.

5. Η φωνολογική επίγνωση στην αγγλική γλώσσα

Γύρω στην ηλικία των 4 ετών, τα αγγλόφωνα νήπια φαίνεται ότι δεν έχουν κατακτήσει σε κανένα βαθμό τη φωνολογική επίγνωση μεταγλωσσικού επιπέδου.

the contrast between Urdu-English bilingual and English monolingual children. To: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9817.t01-1-00136/abstract> (Retrieved 20/2/2015).

23 Aidinis, A., & Nunes, T. (2001), The Role of Different Levels in Phonological Awareness. In the Development of Reading and Spelling in Greek. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal.

24 Μανωλίτσας, Γ. (2000), Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5 – 6 ετών. Αθήνα: Γρηγόρης.

25 Yopp, H.K. (1998). The Validity and Reliability of Phonemic Awareness Tests. Reading Research Quarterly, Vol. 23, p. 173.

26 Padelidou et al, Padelidou, D., Kotoulas, V., Botsas, G. (1998), Phonological Awareness Skills: Internal Structure and Hierarchy. Proceedings of the 12th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, Vol. 2, Thessaloniki., Παντελιάδου, Σ. (2001), Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα. Στο: Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.) Ανάδυση του Γραμματισμού: Έρευνα και Πρακτική. Αθήνα: Καστανιώτης, σ.σ. 151-189.

27 Παπούλια – Τζελέπη, Π. (2001), Ανάδυση του γραμματισμού. Αθήνα: Καστανιώτης.

28 Κοτούλας, Β. (2003), Φωνημική Επίγνωση και Εκδήλωση Αναγνωστικών Δυσκολιών. Γλώσσα, σ. 56.

29 Πόρποδας, Κ. (2002), Η Ανάγνωση. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Έρευνες στην αγγλική γλώσσα, που διεξήχθησαν στις Η.Π.Α κατέδειξαν το σημαντικό ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης στην εκμάθηση της ανάγνωσης, αλλά και την αναμφισβήτητη σχέση ανάμεσα στον προφορικό και στον γραπτό λόγο. Πιο συγκεκριμένα, ο γραπτός λόγος που καλείται να μάθει να διαβάζει ο μαθητής είναι ένα είδος της γραπτής αναπαράστασης του προφορικού λόγου.

Επίσης, η φωνολογική επίγνωση είναι αναγκαία αλλά όχι και επαρκής προϋπόθεση για την κατάκτηση των κανόνων γραφημικής – φωνημικής αντιστοιχίας της αγγλικής γλώσσας, αν και τα παιδιά που την κατέχουν θα βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση, όταν κληθούν να μάθουν ανάγνωση³⁰. Ακόμη, η φωνολογική επίγνωση είναι απαραίτητη για την απόκτηση της ικανότητας της φωνολογικής ανακωδικοποίησης, που αποτελεί τη βάση της ανάγνωσης ως φωνολογικής μετάφρασης των γραπτών λέξεων³¹. Τέλος, καθοριστικό ρόλο για τη εκμάθηση της ανάγνωσης της αγγλικής γλώσσας παίζει η επίγνωση της ενδοσυλλαβικής δομής. Πιο συγκεκριμένα, ενώ η επίγνωση της φωνημικής δομής της γλώσσας βοηθά το παιδί στο να κατανοήσει τη σχέση φωνημάτων – γραφημάτων, η επίγνωση της ενδοσυλλαβικής δομής, επειδή θεωρείται ευκολότερη από την επίγνωση της φωνημικής δομής, μπορεί να το βοηθήσει στα αρχικά στάδια της ανάγνωσης³².

6. Αποτελέσματα: Ομοιότητες - διαφορές της φωνολογικής επίγνωσης στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα.

Σε ό,τι αφορά τις ομοιότητες, η μάθηση της ανάγνωσης τόσο στην αγγλική και όσο και στην ελληνική γλώσσα, λόγω του ότι είναι και οι δύο αλφαβητικές γλώσσες, βασίζεται στη γνώση της φωνολογικής δομής της γλώσσας. Διαφαίνεται λοιπόν έτσι, ο αναγκαίος ρόλος της ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης. Και στις δύο γλώσσες κρίνεται καλό να γίνεται πρώτα η διδασκαλία της συλλαβικής φωνολογικής επίγνωσης και έπειτα της φωνημικής.

Αναφορικά με τις διαφορές, στην ελληνική γλώσσα αναπτύσσονται το φωνημικό και το συλλαβικό επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης, ενώ στην αγγλική γλώσσα, αναφέρεται επιπλέον, και ως πιο σημαντική για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, η επίγνωση για τα τμήματα της συλλαβής ή αλλιώς η επίγνωση της ενδοσυλλαβικής δομής. Αυτό συμβαίνει, διότι η αγγλική γλώσσα αποτελείται από αρκετές μονοσύλλαβες λέξεις, η γραφική σύνθεση των οποίων είναι τέτοια που η επίγνωση της ενδοσυλλαβικής δομής βοηθά στην ανάγνωσή τους.

Επίσης, η φωνολογική μετάφραση μιας γραπτής αγγλικής λέξης, κατά

30 Tunner, W. Στο: Πόρποδας, Κ. (2002), Η Ανάγνωση, Πάτρα: Αυτοέκδοση.

31 Tunner, W. Στο: Πόρποδας, Κ. (2002), Η Ανάγνωση, Πάτρα: Αυτοέκδοση.

32 Treiman, R., Broderick, V., Tincoff, R., & Rodriguez, K. (1998), Children's Phonological Awareness: Confusions between Phonemes that Differ Only in Voicing. *Journal of Experimental Methodology: Reading Research Quarterly*.

κανόνα, δεν αντιστοιχεί ακριβώς στη φωνημική δομή της λέξης, αλλά στη δομή των ενδοσυλλαβικών τμημάτων της. Αντιθέτως, στην ελληνική γλώσσα η συνειδητοποίηση της ενδοσυλλαβικής δομής δεν είναι αναγκαία, αφού οι μονοσύλλαβες λέξεις είναι ελάχιστες και οι πολυσύλλαβες λέξεις, κατά κανόνα, αποτελούνται από συλλαβές ανοιχτού τύπου, κυρίως δηλαδή από σύμφωνο ή σύμφωνα και φωνήεν ή δίψηφο φωνήεν και κάποιες φορές από φωνήεν ή δίψηφο φωνήεν μόνο του ή από φωνήεν και σύμφωνο.

Επιπλέον, στην αγγλική γλώσσα, η ανάπτυξη της φωνημικής επίγνωσης στο σχολείο αρχίζει στην ηλικία των τεσσάρων ετών για τα νήπια, ενώ στην ελληνική γλώσσα αρχίζει στην ηλικία των πέντε ετών.

7. Δοκιμασίες για την καλλιέργεια /αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης

Υπάρχουν διάφορες φωνολογικές δοκιμασίες, οι οποίες εφαρμόζονται τόσο για την καλλιέργεια, όσο και για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει η δοκιμασία φωνολογικής αναγνώρισης - ταύτισης, όπου περιλαμβάνονται οι δοκιμασίες αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας, φωνήματος και συλλαβικής έναρξης (onset) και λήξης (rime). Υπάρχουν, ακόμη, οι δοκιμασίες φωνολογικής κατάτμησης, όπου περιλαμβάνονται οι δοκιμασίες συλλαβικής, φωνημικής κατάτμησης, καθώς και οι διαδικασίες απομόνωσης φωνολογικών τμημάτων. Επιπλέον, υπάρχουν οι δοκιμασίες φωνολογικού χειρισμού - ελέγχου, στις οποίες περιλαμβάνονται οι δοκιμασίες απάλειψης, αντικατάστασης φωνολογικών τμημάτων, καθώς και οι δοκιμασίες αντιστροφής των φωνημάτων. Τέλος, υπάρχουν οι δοκιμασίες φωνολογικής σύνθεσης³³.

8. Σενάριο μαθήματος

8.1 Σκοπός

Να αναπτύξουν τα νήπια, και δη τα αγγλόφωνα, την ακαδημαϊκή ικανότητα στην ελληνική γλώσσα³⁴.

8.2 Διδακτικοί Στόχοι

Τα νήπια:

- Να κατανοήσουν ότι η ελληνική γλώσσα αποτελείται από φωνήματα που αντιστοιχίζονται με γραφήματα.

33 Μανωλίτσης, Γ. (2000), Μέτρηση και Αξιολόγηση Μεταγλωσσικών Ικανοτήτων Παιδιών Ηλικίας 5 – 6 ετών. Αθήνα: Γρηγόρης.

34 Cummins, J. Ένα παιδαγωγικό πλαίσιο για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, με τη βοήθεια των δικτύων αδελφοποιημένων τάξεων, (μτφρ) Παπαζαχαρίου – Χατζησταμάτη. Στο: σημειώσεις Καζούλλη Βασιλείας για το Π.Μ.Σ 'Επιστήμες της Αγωγής' του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ακαδημαϊκό έτος 2005 – 2006, εαρινό εξάμηνο.

- Να κατανοήσουν ότι κάποιες φορές η αντιστοίχιση φωνημάτων - γραφημάτων στην ελληνική γλώσσα δεν είναι απόλυτη.
- Να βρίσκουν το αρχικό, το τελικό και το μεσαίο φώνημα.
- Να παράγουν λέξεις με ομοιοκαταληξία.
- Να χωρίζουν προφορικώς τις λέξεις σε συλλαβές.
- Να φτιάχνουν ζευγάρια λέξεων που να έχουν το ίδιο άκουσμα, π.χ. φίδι – μύδι.
- Να συνειδητοποιήσουν τις ομοιότητες - διαφορές στο πώς βρίσκουν τα φωνήματα στην αγγλική και στην ελληνική γλώσσα, κάτι που θα τα βοηθήσει στην κατάκτηση της φωνημικής επίγνωσης της τελευταίας.

8.3 Λοιπά στοιχεία

Χρόνος (ενδεικτικός): 4 διδακτικές ώρες.

Διδακτικό υλικό: λίμερικ (ως αφόρμηση), προφορικές δοκιμασίες.

Μέθοδος: μαθητοκεντρική, διαλογική.

Παιδαγωγική διαχείριση: η τάξη ως ομάδα.

8.4 Δείγμα

Ελληνο - αγγλόφωνα παιδιά προσχολικής ηλικίας που κατέχουν την ελληνική γλώσσα στο επικοινωνιακό επίπεδο (επικοινωνιακή ικανότητα). Η επικοινωνιακή ικανότητα συνίσταται στην ικανότητά μας να μεταδίδουμε και να ερμηνεύουμε μηνύματα και να διαπραγματευόμαστε νοήματα με άλλους μέσα σε ορισμένο περιβάλλον³⁵. Πιο συγκεκριμένα, τα δίγλωσσα παιδιά χαρακτηρίζονται από αυξημένο βαθμό «επικοινωνιακής ευαισθησίας»³⁶, καθώς θεωρείται ότι αναγκάζονται νωρίς να συνειδητοποιήσουν ποια γλώσσα είναι η πιο κατάλληλη για την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται σε όλες τις επικοινωνιακές καταστάσεις³⁷.

8.5 Υποθέσεις του μαθήματος

Οι δοκιμασίες απευθύνονται σε ελληνο-αγγλόφωνα νήπια. Ως ελληνο-αγγλόφωνα νήπια νοούνται όσα έχουν ως μητρική τους γλώσσα την αγγλική, αλλά ταυτόχρονα κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό την επικοινωνιακή ικανότητα στην ελληνική γλώσσα. Τα ελληνο - αγγλόφωνα νήπια, σε γενικές

35 Hymes, D. (1972), Models of the interaction of language and social life. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rhinehart & Winston, p. p. 35-71.

36 communicative sensitivity

37 Baker, C. (2001). Στο Πύλη για την ελληνική γλώσσα., http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_03/13.html (προσπελάστηκε στις 20 Μαρτίου 2015).

γραμμαμές, δε θα δυσκολευτούν στις δοκιμασίες, διότι η δομή της ελληνικής γλώσσας είναι πιο εύκολη από εκείνη της αγγλικής και η γραφοφωνημική αντιστοιχία³⁸ πιο συνεπής και εκτεταμένη. Οι δοκιμασίες φωνημικής επίγνωσης θα δυσκολέψουν πολύ τα ελληνο-αγγλόφωνα νήπια, λόγω των εμπειριών που έχουν ήδη από τη δομή της μητρικής τους γλώσσας.

8.6 Μεθοδολογία

Αρχικά, προκειμένου να προκληθεί το ενδιαφέρον των νηπίων, χρησιμοποιείται ένα λίμερικ με θεματολογία που εντάσσεται στους κύκλους γνώσεων του νηπιαγωγείου (τα ζώα). Σε αρκετές δοκιμασίες χρησιμοποιούνται λέξεις του λίμερικ, σε μια προσπάθεια για μια διαθεματική προσέγγιση της γνώσης³⁹.

Υιοθετείται η μετασχηματιστική παιδαγωγική, όπου η μητρική γλώσσα εκλαμβάνεται ως κεφάλαιο και ως δικαίωμα⁴⁰ και για αυτόν τον λόγο αξιοποιείται καταλλήλως. Έτσι, χρησιμοποιείται ως κύριο βοήθημα για τα ελληνο - αγγλόφωνα νήπια η μητρική τους γλώσσα, που είναι η αγγλική.

Η εκπαιδευτικός, διεξάγει κάθε δοκιμασία, ξεκινώντας με ασκήσεις, που έχουν ως στόχο την καλλιέργεια και την αξιολόγηση των αντίστοιχων γνώσεων των νηπίων στη μητρική τους γλώσσα, και έπειτα προχωρά στη χρήση της ανάλογης δοκιμασίας που αφορά την επίγνωση του αντίστοιχου επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης στην ελληνική γλώσσα.

Οι επιλογές των λέξεων στις δοκιμασίες έγιναν, αφού λήφθηκε υπόψη η επίγνωση της ενδοσυλλαβικής δομής, που υποτίθεται ότι κατέχουν σε ένα ικανοποιητικό βαθμό, τα ελληνο - αγγλόφωνα νήπια. Έτσι, επιλέχτηκαν αγγλικές λέξεις που έχουν απλή και συναφή δομή με αυτή των ελληνικών λέξεων, που παρουσιάζονται σε κάθε δοκιμασία ξεχωριστά. Η επιλογή των λέξεων των δοκιμασιών έγινε έτσι ώστε οι περισσότερες, αν όχι όλες οι λέξεις, να συμφωνούν στον αριθμό των συλλαβών με τις αντίστοιχες λέξεις της ελληνικής γλώσσας.

Οι περισσότερες δοκιμασίες αξιολογούν τη συλλαβική επίγνωση και την εύρεση και παραγωγή της ομοιοκαταληξίας, και λιγότερο τη φωνημική επίγνωση, καθώς, όπως αναφέρεται στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, οι ικανότητες της συλλαβικής επίγνωσης των παιδιών

38 Στην ελληνική γλώσσα, δεν υπάρχει απόλυτη γραφοφωνημική αντιστοιχία. Έτσι, ορισμένα φωνήματα (π.χ. /u/, /b/, /g/) αποδίδονται στο γραπτό λόγο με δύο γράμματα (ou, μπ, γκ), ενώ αντίθετα, σε άλλες περιπτώσεις συνδυασμός φωνημάτων αποδίδεται με ένα γράμμα, όπως στην περίπτωση των /ks/, /ps/ που αποδίδονται με τα γράμματα ξ, ψ αντίστοιχα (Πετρούνιας, 1993).

39 Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2002). Στο <http://www.pischools.gr/programs/depps/> (προσπελάστηκε στις 29/01/2015).

40 Cummins, J., Ένα παιδαγωγικό πλαίσιο για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, με τη βοήθεια των δικτύων αδελφοποιημένων τάξεων, (μτφρ) Παπαζαχαρίου – Χατζησταμάτη. Στις σημειώσεις Καζούλλη Βασιλείας για το Π.Μ.Σ 'Επιστήμες της Αγωγής' του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ακαδημαϊκό έτος 2005 – 2006, εαρινό εξάμηνο.

είναι ευκολότερες και προγενέστερες⁴¹. Εντούτοις, παρατίθεται ένας ικανοποιητικός αριθμός φωνημικών δοκιμασιών, προκειμένου να αναπτύξει ο αναγνώστης μια πληρέστερη ιδέα. Επίσης, δεν χρησιμοποιήθηκαν οι δοκιμασίες φωνημικής κατάτμησης, αντιστροφής και πρόσθεσης φωνημάτων, καθώς και οι δοκιμασίες φωνημικής σύνθεσης, καθότι θεωρήθηκε ότι θα ήταν πολύ δύσκολο να ανταποκριθούν σε αυτές τα δίγλωσσα νήπια, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας.

Αρχικά δίνονται στα νήπια οι δοκιμασίες αξιολόγησης του συλλαβικού επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης και έπειτα οι δοκιμασίες αξιολόγησης του φωνημικού της επιπέδου. Αυτό γίνεται, επειδή η πορεία που επιλέγεται για τη διεξαγωγή των δοκιμασιών είναι η πορεία από το ευκολότερο προς το πιο δύσκολο, σύμφωνα με την αναπτυξιακή πορεία της κατάκτησης της φωνολογικής επίγνωσης από τα νήπια, όπως αυτή έχει ήδη παρουσιαστεί.

Για την υλοποίηση των δοκιμασιών που αφορούν την καλλιέργεια/ αξιολόγηση της φωνημικής επίγνωσης, προτείνεται να έρθουν στο νηπιαγωγείο οι γονείς των αγγλόφωνων νηπίων ως βοηθοί και να γίνουν οι εξής δραστηριότητες: Εντοπισμός φωνημάτων στην γλώσσα στόχο (στην ελληνική, στην προκειμένη περίπτωση) που δεν έχουν αντιστοιχία με φωνήματα της μητρικής γλώσσας των νηπίων, ομοιότητες – διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσών, καταγραφή αλφάβητου της ελληνικής γλώσσας και οπτικοποίησή του⁴². Παρακάτω, αναλύονται οι φωνολογικές δοκιμασίες που θα χρησιμοποιηθούν. Η χρήση του συμβόλου των αγκυλών ([]) αναφέρεται στην προφορά των λέξεων, ενώ η χρήση του συμβόλου των πλάγιων γραμμών (/ /) αναφέρεται στα φωνήματα των λέξεων.

8.7 Δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης

- Δοκιμασίες επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας

Δίνεται πρώτα ένα παράδειγμα ομοιοκαταληξίας στα αγγλικά: [naʊf] knife - [laʊf] life, αλλά και αντιπαράδειγματα: [bɒdi] body - [haʊs] house. Η νηπιαγωγός ρωτά τα παιδιά: Ακούγονται το ίδιο στο τέλος οι παραπάνω λεξούλες; Ποια λεξούλα ακούγεται το ίδιο στο τέλος με τη λέξη [windəʊ] window; η λέξη [rʊləʊ] pillow ή η λέξη [bjʊ:ti] beauty;

Ύστερα, η νηπιαγωγός διαβάζει το παρακάτω λίμερικ και λέει στα παιδιά:

41 Aidinis, A., & Nunes, T. (2001), The Role of Different Levels in Phonological Awareness. In the Development of Reading and Spelling in Greek. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal.

42 Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ. (2004), Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης. Πρόγραμμα 5, Εμπειρογνωμοσύνη. Στο: http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index_files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20%28Skourtou%20et%20al.%29.pdf (προσπελάστηκε στις 15/3/2015).

Βρείτε τις λεξούλες που λείπουν στο παρακάτω ποιηματάκι.

ΛΙΜΕΡΙΚ:

Ένας γατούλης έπλενε τη γούνα του
όλο τύπο
μες στις λιμνούλας το νερό που βρίσκεται
στον (κήπο-ενδεικτική)
Ένα χρυσόψαρο τρελό που ήταν
όλο νάζι,
μια δαγκωνιά στη μύτη του, του δίνει
και(φωνάζει-ενδεικτική)

Στην επόμενη φάση, δίνονται τα εξής παραδείγματα ανακατεμένα και η νηπιαγωγός κάνει την ίδια ερώτηση με παραπάνω. Στην παρένθεση υπάρχουν οι σωστές απαντήσεις: [flaú] Fly - [baú] bye (ακούγονται το ίδιο), [do:] door - [flo:] floor (ακούγονται το ίδιο), [cɛt] cat - [dɒg] dog (δεν ακούγονται το ίδιο), [nəʊz] nose - [núz] noise (δεν ακούγονται το ίδιο).

Έπειτα, η νηπιαγωγός λέει στα παιδιά: Βρείτε άλλες λεξούλες που να ακούγονται το ίδιο και τους εκφωνεί τις εξής λέξεις: [káno] κάνω -, [tónos] τόνος -, [pórta] πόρτα -, [míti] μύτη -, [yatúlis] γατούλης -, [treló] τρελό -, [gúna] γούνα -, [neró] νερό -, [dini] δίνει -.

• Δοκιμασία αναγνώρισης - ταύτισης συλλαβής

Δίνονται τα ακόλουθα παραδείγματα και η νηπιαγωγός λέει στα παιδιά: Κάθε φορά θα σας λέω δύο μικρές λεξούλες. Εσείς θα τις ακούτε προσεκτικά και θα μου λέτε, αν υπάρχει κάποιο κομμάτι που να ακούγεται το ίδιο και στις δύο λεξούλες: [aúkɒn] icon - [ɒnɔ] honor (έχουν, /on/), [tʃíldrən] children - [lemən] lemon (δεν έχουν).

Ακολουθεί η ίδια ερώτηση και για τις εξής ελληνικές λέξεις: [neró] νερό - [katharó] καθαρό, [guyúna] γουρούνα - [gúna] γούνα, [míti] μύτη - [mílo] μήλο, [kóta] κότα - [avgó] αβγό, [kolocíthi] κολοκύθι - [píta] πίτα.

• Δοκιμασία συλλαβικής κατάτμησης

Η νηπιαγωγός ρωτά: Στα παρακάτω ζευγάρια λέξεων ποια είναι η πιο μεγάλη λέξη; Τα παιδιά λένε ρυθμικά, χτυπώντας παλαμάκια, τις συλλαβές της κάθε λέξης, ενώ έπειτα τις λένε προφορικώς, δείχνοντας για κάθε φωνούλα ένα δαχτυλάκι κάθε φορά, και τέλος μετρούν τα δαχτυλάκια τους, για να δουν πόσες συλλαβές έχει η κάθε λέξη. Στην παρένθεση υπάρχουν οι σωστές απαντήσεις: [bɒtəm] bottom (/bɒt-/təm/), [klæpə] clapper (/klæ-/pə/), [bjuːˈti] beauty (/bjuː-/ti/), [bəna:nə] banana (/bə-/naː-/ nə/).

Η ίδια ερώτηση γίνεται και για τις ακόλουθες ελληνικές λέξεις. Δίνεται το εξής παράδειγμα: έχουμε τις λέξεις [deftéra] – [paraskeví] /de/ –/fte/ –/ra/ ‘3 συλλαβές’ /pa /–/ra/ –/ske/ – /ní/ ‘4 συλλαβές’, άρα η λέξη [paraskeví], είναι μεγαλύτερη από τη λέξη [deftéra]: [míti] μύτη - [spurgíti] σπουργίτι, [treló] τρελό - [katharó] καθαρό, [pórta] πόρτα - [paráθiρο] παράθυρο.

- **Δοκιμασία αναγνώρισης αρχικού φωνήματος**

Η νηπιαγωγός ρωτά τα παιδιά: Από ποια φωνούλα αρχίζουν οι λέξεις: [dθl] doll, [beibi] baby, [mɛn] man, [flaυθ] flower. Ύστερα, η νηπιαγωγός κάνει την ίδια ερώτηση για τις λέξεις: [míti] μύτη, [spurgíti] σπουργίτι, [treló] τρελό, [katharó] καθαρό, [pórta] πόρτα, [paráθiρο] παράθυρο. (Δίνονται για παράδειγμα οι λέξεις [katerina] Κατερίνα ‘αρχίζει από τη φωνούλα /k/’, και [milo] μήλο ‘αρχίζει από τη φωνούλα /m/’).

- **Δοκιμασία αναγνώρισης του τελικού φωνήματος**

Η νηπιαγωγός ρωτά τα παιδιά: Σε ποιες φωνούλες τελειώνουν οι λέξεις: [tʃaɪld] child, [təʊst] toast. Ύστερα, επαναλαμβάνει την ερώτηση για τις λέξεις: [míti] μύτη, [spurgíti] σπουργίτι, [treló] τρελό, [katharó] καθαρό, [pórta] πόρτα, [paráθiρο] παράθυρο. (Για παράδειγμα η λέξη [katerina] τελειώνει στη φωνούλα /a/, ενώ η λέξη [milo] τελειώνει στη φωνούλα /o/).

- **Δοκιμασίες απαλοιφής του τελικού φωνήματος**

Δίνονται τα ακόλουθα παραδείγματα και η νηπιαγωγός ρωτά: Πώς θα γίνουν οι παρακάτω λεξούλες αν σβήσουμε την τελευταία φωνούλα; Στην παρένθεση υπάρχουν οι σωστές απαντήσεις: [kæt] cat (/kæ/), [dθg] dog (/dθ/). Ύστερα επαναλαμβάνει την ερώτηση για τις ελληνικές λέξεις: [míti] μύτη, [spurgíti] σπουργίτι, [treló] τρελό, [katharó] καθαρό, [pórta] πόρτα, [paráθiρο] παράθυρο. Δίνει το εξής παράδειγμα: η λέξη [katerina] Κατερίνα, θα γίνει /katerin/, ενώ η λέξη [milo] μήλο, θα γίνει /mil/).

Έπειτα, η νηπιαγωγός κάνει την εξής ερώτηση: Ποια καινούρια λεξούλα θα έχουμε αν σβήσουμε (Στην παρένθεση υπάρχουν οι σωστές απαντήσεις): Το /h/ από τη λεξούλα [hai] hi; (/ai/), το /bə/ από τη λεξούλα [bəna:nə] banana; (/nana/), το /i/ από τη λεξούλα [sθri] sorry; (/sθr/). Έπειτα, επαναλαμβάνει την ερώτηση για τις εξής ελληνικές λέξεις: το /p/ από τη λεξούλα [páno] πάνω, το /ps/ από τη λεξούλα [psári] ψάρι, το /n/ από τη λεξούλα [lemóni] λεμόνι, ένα /ta/ από τη λεξούλα [patáta] πατάτα, το τελευταίο /a/ από τη λεξούλα [piatákia] πιατάκια, το /θ/ από τη λεξούλα /θa/, το /a/ από τη λεξούλα /na/ να.

- **Δοκιμασία αναγνώρισης του μεσαίου φωνήματος**

Η νηπιαγωγός ρωτά τα παιδιά: Ποια φωνούλα ακούγεται στη μέση στην λέξη [bʌnənə] banana (/nə/ η σωστή απάντηση). Ύστερα, δίνεται για παράδειγμα η λέξη /kalaθi/ καλάθι, διερεύνηση για το αν ακούν τα παιδιά στη μέση τη φωνούλα /a/ ή τη συλλαβή /la/. Ύστερα, η νηπιαγωγός κάνει την ίδια ερώτηση για τις εξής ελληνικές λέξεις: [katharó] καθαρό, [spurjítɪ] σπουργίτι, [patúsa] πατούσα, [mitára] μυτάρα.

- **Δοκιμασία αναγνώρισης φωνήματος σε οποιαδήποτε θέση**

Η νηπιαγωγός ρωτά τα παιδιά: Σε ποιες από τις ακόλουθες λέξεις ακούς τη φωνούλα /t/: [trein] train, [kɪt] cat, [neim] name. Ύστερα η νηπιαγωγός επαναλαμβάνει την ίδια ερώτηση για τις εξής ελληνικές λέξεις: [gata] γάτα, [kalamária] καλαμάρια, [tost] τoστ, [astrafterá] αστραφτερά, [ónira] όνειρα.

9. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Παραπάνω παρουσιάστηκε ένα σενάριο μαθήματος, το οποίο δομήθηκε, λαμβάνοντας υπόψη το υφιστάμενο γνωστικό υπόβαθρο των δίγλωσσων παιδιών σε ό, τι αφορά την φωνολογική επίγνωση στην πρώτη ή αλλιώς στην μητρική τους γλώσσα. Έγινε μια προσπάθεια, έτσι ώστε η προηγούμενη εμπειρία των παιδιών να μην λειτουργήσει ως εμπόδιο ή ως μειονέκτημα, σε ό, τι αφορά την κατάκτηση της νέας γνώσης ή καλύτερα την μεταφορά της ήδη υπάρχουσας γνώσης σε ένα νέο πλαίσιο, που αφορά την ξένη γλώσσα (την ελληνική).

Το παρόν σενάριο και η δημιουργία των δραστηριοτήτων του δομήθηκαν λαμβάνοντας υπόψη τα απαραίτητα θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα, πάνω στα οποία στηρίχτηκαν οι υποθέσεις του.

Ο απώτερος στόχος της παρούσας έρευνας είναι η παρουσίαση μιας πρακτικής για την δημιουργική αξιοποίηση του γνωστικού γλωσσικού υπόβαθρου των δίγλωσσων παιδιών, η ύπαρξη των οποίων είναι αυτονόητη στην σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία που ζούμε. Η συγκεκριμένη πρακτική θα μπορούσε να λειτουργήσει εποικοδομητικά και ως προς την κατεύθυνση της εκμάθησης από τα ελληνόφωνα / μονόγλωσσα παιδιά κάποιων λέξεων ή και κάποιων διαλόγων στην αγγλική γλώσσα.

Έτσι, με τη μορφή παιχνιδιού γίνεται η εισαγωγή της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων παιδιών στο νηπιαγωγείο και τα παιδιά αυτά αισθάνονται υπερήφανα για την καταγωγή τους και πιο πρόθυμα να συμμετάσχουν σε γλωσσικές δραστηριότητες που αφορούν την ισχυρή γλώσσα του περιβάλλοντός τους, που είναι στην προκειμένη περίπτωση η ελληνική. Οι δραστηριότητες χρήσης και αξιοποίησης της μητρικής

γλώσσας των δίγλωσσων παιδιών μπορούν να επεκταθούν και στην εμπλοκή των γονέων τους στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία, π.χ. κάποιος γονιός δίγλωσσου παιδιού μπορεί να έρθει στο νηπιαγωγείο και να διαβάσει στα ελληνόφωνα / μονόγλωσσα παιδιά ή να τους πει προφορικά στη μητρική του γλώσσα ένα παραδοσιακό παραμύθι, το οποίο στη συνέχεια μπορεί να το μεταφράσει το δίγλωσσο νήπιο / παιδί του, που κατέχει την ελληνική γλώσσα στο επικοινωνιακό επίπεδο. Κατά τον ίδιο τρόπο μπορούν να 'διαβαστούν' και να υλοποιηθούν στο νηπιαγωγείο συνταγές παραδοσιακών φαγητών, να χορέψουν τα δίγλωσσα νήπια έναν παραδοσιακό χορό και να μεταφράσουν τα λόγια του τραγουδιού της μητρικής τους γλώσσας. Μπορεί, επίσης, να γίνει οπτικοποίηση του αλφαβήτου της μητρικής τους γλώσσας, για να το μάθουν και τα ελληνόφωνα / μονόγλωσσα παιδιά.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αιδίνης, Α. (2007), Δομή και ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας στην ελληνική γλώσσα. Στο: *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ.σ. 223-244.
- Κωτούλας, Β. (2003), Φωνημική Επίγνωση και Εκδήλωση Αναγνωστικών Δυσκολιών. *Γλώσσα*, σ. 56.
- Μανωλίτσης, Γ. (2000), *Μέτρηση και Αξιολόγηση Μεταγλωσσικών Ικανοτήτων Παιδιών Ηλικίας 5 – 6 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαππας, Θ., & Τσαντούλα, Δ. (2008), *Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης της ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την Α Δημοτικού*, τόμ. 1.
- Παντελιάδου, Σ. (2001), Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα. Στο: Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του Γραμματισμού: Έρευνα και Πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001), *Ανάδυση του γραμματισμού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πετρούνιας, Ε. (1993), *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική Ανάλυση*. Θεσσαλονίκη: Studio University Studio Press.
- Πόρποδας, Κ. (2002), *Η Ανάγνωση*, Πάτρα.
- Σαμαρά, Β. (2007), *Διερεύνηση της φωνολογικής επίγνωσης παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Επιστήμες της Αγωγής με χρήση Νέων Τεχνολογιών, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τριάρχη – Herrmann, Β. Η. (2000), *Η δίγλωσσία στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Aidinis & Nunes (2001), The role of different levels in phonological awareness in the development of reading and spelling in greek. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*.
- Bruck, M., & Genesee, F. (1995), Phonological Awareness in Young Second Language Learners. *Journal of Child Language*, Vol. 22, p.p. 307-324.
- Cummins, J. Ένα παιδαγωγικό πλαίσιο για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, με τη βοήθεια των δικτύων αδελφοποιημένων τάξεων, (μτφρ) Παπαζαχαρίου – Χατζησταμάτη. Στο: *σημειώσεις Καζούλλη Βασιλείας για το Π.Μ.Σ 'Επιστήμες της Αγωγής' του Πανεπιστημίου Αιγαίου*, Ακαδημαϊκό έτος 2005 – 2006, εαρινό εξάμηνο.
- Gombert, J.E. (1992), *Metalinguistic Development* (T. Pownall, Trans.). London: Harvester Wheatsheaf.
- Hymes, D. (1972), Models of the interaction of language and social life. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rhinehart & Winston, p. p. 35-71.
- Lundberg, I. (1998), Why is Learning to Read a Hard Task for Some Children; *Scandinavian Journal of Psychology*, Vol. 39, p.p. 155-157.
- Padeliadou et al, Padeliadou, D., Kotoulas, V., Botsas, G. (1998), Phonological Awareness Skills: Internal Structure and Hierarchy. *Proceedings of the 12th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, Vol. 2, Thessaloniki.
- Skutnabb – Kangas, T. (1984), *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tummer, W.E., Herriman, M.L., & Nesdale A. R. (1988), Metalinguistic Abilities and beginning Reading. *Reading Research Quarterly*, 23, p.p. 154 – 158.
- Treiman, R., Broderick, V., Tincoff, R., & Rodriguez, K. (1998), Children's Phonological Awareness: Confusions between Phonemes that Differ Only in Voicing. *Journal of Experimental Methodology: Reading Research Quarterly*.
- Watson, I. (1991), Phonological Processing in Two Languages. In: E. Bialystok (Eds.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, p.p. 25-48.
- Weinreich, U. (1968), *Languages in Contact: finding and problems*. Paris: Mouton.
- Yopp, H.K. (1998), The Validity and Reliability of Phonemic Awareness Tests. *Reading Research Quarterly*, Vol. 23, p. 173.

Ιστοσελίδες

Baker, C. (2001), Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Στο:

Πύλη για την ελληνική γλώσσα., http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_03/13.html (προσπελάστηκε στις 20/3/2015).

Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2002). Στο: <http://www.pischools.gr/programs/depps/> (προσπελάστηκε στις 29/01/2015).

Mumtaz, S., & Humphreys, G. (2001), The effects of bilingualism on learning to read English: evidence from the contrast between Urdu-English bilingual and English monolingual children. To: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9817.t01-1-00136/abstract> (Retrieved 20/2/2015).

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ. (2004), Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης, Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης, Πρόγραμμα 5, Εμπειρογνωμοσύνη, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Στο: <http://old.psych.uoa.gr/~vrvanlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20%28Skourtu%20et%20al.%29.pdf> (προσπελάστηκε στις 11/1/2015).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Σαμαρά Βασιλική** είναι νηπιαγωγός, δασκάλα, και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου της ειδίκευσης στις 'Επιστήμες της Αγωγής – με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών' του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Τα Ερευνητικά ενδιαφέροντα της είναι η αναδυόμενη γραφή, ο γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία, η διδακτική των προμαθηματικών εννοιών, η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση για μια διαθεματική και βιωματική προσέγγιση της γνώσης.

Σκορδιαλός Εμμανουήλ

Διδασκαλία της έννοιας του διαδικτύου με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στους μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού

Περίληψη

Η ανάπτυξη των νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών έχει επιφέρει ριζικές αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης. Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στην υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία βασικών εννοιών του δικτύου και του διαδικτύου μέσα από μια σειρά βίντεο κινουμένων σχεδίων με δύο βασικούς ήρωες, τον Δημήτρη και τη Δανάη. Η επιλογή του κοριτσιού να παρουσιαστεί ως «ειδική» σε θέματα υπολογιστών δεν είναι τυχαία, αλλά απόλυτα συνειδητή και στοχεύει στην έγκυρη αποδόμηση των στερεοτύπων που θέλουν τη γυναίκα να μην έχει την καλύτερη δυνατή σχέση με την τεχνολογία. Τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας δείχνουν ότι με την ενσωμάτωση των εφαρμογών της πληροφορικής και της τεχνολογίας, η διαδικασία της μάθησης απέκτησε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι τα νέα διαδραστικά και ψηφιακά μέσα εκπαίδευσης επιτυγχάνουν τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και προσφέρουν διευκολύνσεις στους εκπαιδευτικούς, αλλά και πλεονεκτήματα μάθησης στους μαθητές μέσα από τις πολλές εφαρμογές τους.

Abstract

The development of Information and Communication Technologies (ICT) has induced radical changes in Education. This paper refers to the utilization and adoption of new technologies in the teaching of basic information about network and Internet, through a series of cartoon videos with two main characters, Dimitris and Danae. The choice of the girl to be presented as an “expert” in computers is not random. Its purpose is to change the stereotypes that claim that women do not have a strong relationship with technology and computers. This paper finally concludes that the lesson about network and Internet through ICT made the students’ interest stronger. This fact has to do with interactive and digital education, which improve the quality of teaching and offer not only valuable help to teachers, but also multiple advantages to students.

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι η έλευση της Κοινωνίας της Γνώσης έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές και έχει συμβάλει στη δημιουργία ενός νέου κοινωνικού γίνεσθαι, αναδεικνύοντας νέα πρότυπα και νέους τρόπους επικοινωνίας. Σημαντική παράμετρος της ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση είναι η παραγωγή και η χρησιμοποίηση εκπαιδευτικού ψηφιακού υλικού ως μαθησιακού εργαλείου προάγοντας τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της έρευνας «Survey of Schools: ICT in Education» (<http://ec.europa.eu/digital-agenda>) που πραγματοποιήθηκε για λογαριασμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όσο και της σύγχρονης συγκυρίας για την ανάγκη δημιουργίας καινοτόμων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων υψηλού επιπέδου στα ελληνικά σχολεία με την ταυτόχρονη αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια σειρά δέκα συνολικών επεισοδίων με σκοπό την εξοικείωση των μαθητών με τους υπολογιστές, το δίκτυο και το διαδίκτυο. Η συγκεκριμένη σειρά θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια επίδειξη ανάπτυξης πρωτότυπων εκπαιδευτικών δράσεων για τις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου με στόχο τόσο την ενεργό εμπλοκή των μαθητών με τη χρήση των Τ.Π.Ε. όσο και την εισαγωγή τους στις βασικές έννοιες των υπολογιστών και των δικτύων.

Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης εργασίας θεωρήθηκε σκόπιμο να δημιουργηθεί μια σειρά επεισοδίων, που να αποτελείται από δύο κύκλους περιλαμβάνοντας ο καθένας πέντε επεισόδια. Ο πρώτος κύκλος δίνει έμφαση στην εξοικείωση των μαθητών με τις βασικές έννοιες και τις δυνατότητες χειρισμού του υπολογιστή, ενώ ο δεύτερος εστιάζει στην έννοια του δικτύου και του διαδικτύου. Οι δύο κύκλοι αποτελούνται ανάλογα είτε από αυτοτελή επεισόδια είτε από άλλα που εξελίσσονται σε δύο μέρη, ανάλογα με τους επιδιωκόμενους στόχους. Η χρονική διάρκεια για κάθε επεισόδιο

κυμαίνεται περίπου από 7 έως 11 λεπτά ανάλογα με την αντίστοιχη θεματολογία και στοχοθεσία. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχτηκε τα επεισόδια να έχουν την προαναφερθείσα χρονική διάρκεια, είναι αφενός για να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών και αφετέρου για να μπορεί να υλοποιηθεί η κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση κατά τη διάρκεια του διδακτικού δώρου της Ευέλικτης Ζώνης. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον δεύτερο κύκλο των επεισοδίων.

Η αναγκαιότητα για τη δημιουργία της συγκεκριμένης σειράς κινουμένων σχεδίων προέκυψε αφενός λαμβάνοντας υπόψη το κενό που υφίσταται σχετικά με το υλικό, το σχεδιασμό και τη διδασκαλία της Πληροφορικής στο Δημοτικό Σχολείο και αφετέρου από το γεγονός ότι οι μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου δεν έχουν διδαχθεί ποτέ έως τώρα το μάθημα της Πληροφορικής από εξειδικευμένο καθηγητή.

Στο σημείο αυτό θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι η δημιουργία και η αξιοποίηση μιας σειράς κινουμένων σχεδίων μέσα στη σχολική αίθουσα απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή από τον εκπαιδευτικό σε πολλαπλούς άξονες. Οι άξονες αυτοί μπορούν να σχετίζονται τόσο με το σχεδιασμό όσο και με τη διαδικασία της παρουσίασης και της προβολής μέσα στην τάξη. Αναμφισβήτητα, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα παίξει καθοριστικό ρόλο στη διασφάλιση της ποιότητας της μάθησης, αλλά και στην ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών¹. Ο εκπαιδευτικός καλείται να σχεδιάσει κατάλληλα την εφαρμογή που θα χρησιμοποιήσει, συνοδεύοντάς την με εποικοδομητικές συζητήσεις και κατάλληλες εμπειρωτικές δραστηριότητες για να υλοποιηθεί η επίτευξη των στόχων του².

Η υιοθέτηση, η αξιοποίηση και η ένταξη των Τ.Π.Ε. στην ελληνική εκπαιδευτική διαδικασία, που να στηρίζεται στη δημιουργία ενός πρωτότυπου οπτικοακουστικού υλικού και η αξιοποίησή του μέσα στη σχολική τάξη καθώς και τα αποτελέσματα που αυτή επέφερε, είναι ένα εγχείρημα ενδιαφέρον αλλά και πολυσύνθετο ταυτόχρονα. Άμεση συνέπεια είναι να θεωρείται απαραίτητη η διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων και στη συνέχεια ο έλεγχός τους. Θεωρούμε γνωστό ότι στο υπάρχον εκπαιδευτικό μας σύστημα για τη διδασκαλία της Πληροφορικής στο Δημοτικό Σχολείο δεν έχει μέχρι τώρα δημιουργηθεί και εφαρμοστεί εκπαιδευτικό ψηφιακό υλικό κατάλληλο για να υποστηρίξει εξειδικευμένα τη διαδικασία της μάθησης στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Συνακολούθα, το βασικό ερευνητικό ερώτημα, που προκύπτει, είναι αν οι συγκεκριμένοι μαθητές, που δεν έχουν διδαχθεί σε καμία τάξη του Δημοτικού Σχολείου το μάθημα της Πληροφορικής, θα δυσκολευτούν να κατανοήσουν και να εμπειδώσουν βασικές έννοιες που σχετίζονται με το δίκτυο και το διαδίκτυο στο βαθμό που για πρώτη φορά θα έρθουν σε επαφή με αυτές.

1 Feenberg, A. (2000). *Questioning Technology*. Routledge: Kindle Edition.

2 Selnow, G. (1987). Society's Impact on Television: How the Viewing Public Shapes Television Programming. *Journal of Communication*, 2, 64-74.

Ειδικότερα, υποθέτουμε ότι τα αγόρια και τα κορίτσια δε γνωρίζουν εκ των προτέρων την έννοια του τοπικού, του μητροπολιτικού και του δικτύου ευρείας περιοχής και ότι μετά την πραγματοποίηση των αντίστοιχων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων θα έχουν αποκτήσει ένα καλό γνωστικό υπόβαθρό. Θεωρούμε ότι τα αγόρια θα έχουν ένα ακόμη προβάδισμα και θα είναι σε θέση να κατανοήσουν πολύ εύκολα και γρήγορα έννοιες που σχετίζονται με τα δίκτυα των υπολογιστών μετά την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Επιπρόσθετα, εικάζουμε ότι τα αγόρια θα έχουν εκ των προτέρων πιο σωστές αντιλήψεις, θα κάνουν υποθέσεις για τον αριθμό των υπολογιστών που απαρτίζουν ένα τοπικό δίκτυο και θα σκέφτονται για τη χρησιμότητα που εξυπηρετεί αυτή η σύνδεση λόγω των αναπαραστάσεων που έχουν από άλλα δίκτυα από την καθημερινότητά τους.

Ακόμη, εικάζουμε ότι οι περισσότεροι μαθητές παρόλο που ενδέχεται να χρησιμοποιούν αρκετά το διαδίκτυο, δε θα γνωρίζουν βασικές έννοιες που σχετίζονται με αυτό. Επίσης, υποθέτουμε ότι παρόλο που θα χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, δε θα είναι επαρκώς ενημερωμένοι για τους κινδύνους που υπάρχουν κατά την πλοήγησή τους σε αυτό και με ποιον τρόπο να τους αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά. Επίσης, τα αγόρια θα χρησιμοποιούν περισσότερο το διαδίκτυο σε σχέση με τα κορίτσια και τα δύο φύλα θα το χρησιμοποιούν για διαφορετικές ενασχολήσεις. Τέλος, δημιουργήθηκε το ενδιαφέρον να ερευνηθεί κατά πόσο οι μαθητές θα αποδεχτούν εύκολα και θα εξοικειωθούν με έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο διδακτικής προσέγγισης από αυτόν που έχουν συνηθίσει μέχρι τώρα στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Και αυτό γιατί πηγή της γνώσης παύει να είναι πια ο δάσκαλος και γίνεται μια πολυμεσική εφαρμογή.

Η σπουδαιότητα της μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να αποτελέσει σημείο αναφοράς για περαιτέρω μελέτες σχετικά με τις εφαρμογές των Τ.Π.Ε. που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Δημοτικού Σχολείου. Επίσης, εισαγάγει προβληματισμούς γύρω από τον τρόπο αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της παρεχόμενης παιδείας στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, η σπουδαιότητά της έγκειται και στην πρωτοτυπία της στηριζόμενη στο γεγονός ότι μέσα από μια ολοκληρωμένη σειρά δύο κύκλων επεισοδίων, η Δανάη, βασική πρωταγωνίστρια, προσπαθεί να εξηγήσει στο φίλο και συμμαθητή της, Δημήτρη, τον άλλο βασικό πρωταγωνιστή, από το πώς να πληκτρολογεί ένα κείμενο μέχρι και να προφυλάσσεται από τις «συμπληγάδες» του διαδικτύου. Τα ονόματά τους δε δόθηκαν τυχαία, αλλά τα υιοθετήσαμε λόγω του αρχικού τους γράμματος για να υπάρχει σύνδεση με το αρχικό γράμμα των λέξεων δίκτυο και διαδίκτυο. Επιπλέον, η επιλογή να παρουσιάσουμε τον χαρακτήρα του κοριτσιού, τη Δανάη, ως την «ειδική» σε θέματα υπολογιστών, δεν ήταν τυχαία αλλά απόλυτα συνειδητή. Με αυτή μας την επιλογή επιχειρούμε μια μικρή αλλά πιθανόν σημαντική απόπειρα στην έγκαιρη ανατροπή και αποδόμηση διαδεδομένων φυλετικών στερεοτύπων που θέλουν τη γυναίκα να μην έχει την καλύτερη δυνατή σχέση με την τεχνολογία.

Θεωρητική θεμελίωση

Το θεωρητικό πλαίσιο στηρίχτηκε σε τρεις βασικούς άξονες. Ο πρώτος σχετίζεται με την επιλογή των κατάλληλων θεωριών μάθησης, οι οποίες κατά καιρούς επέδρασαν στην ένταξη και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία³. Στη δεδομένη περίπτωση η καλύτερη επιλογή τόσο για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού βίντεο όσο και για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων είναι ο συνδυασμός των θεωριών του εποικοδομισμού και των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ο συνδυασμός αυτός υλοποιείται με τη δημιουργία αυθεντικών περιβαλλόντων, που αφενός προσφέρουν αυθεντικές μαθησιακές καταστάσεις και αφετέρου παρέχουν την ευκαιρία τόσο για ατομική οικοδόμηση της γνώσης όσο και για τη χρήση της γλώσσας στα πλαίσια της κοινωνικοπολιτισμικής αλληλεπίδρασης και των συνεργατικών⁴.

Ο δεύτερος άξονας του θεωρητικού πλαισίου στηρίζεται στη επίδραση του εκπαιδευτικού βίντεο και του οπτικοακουστικού υλικού στη μαθησιακή διαδικασία. Η εκπαιδευτική τους αξία συνίσταται, κυρίως, στη δυναμική της κινούμενης εικόνας και των ευκαιριών, που δημιουργεί για την υιοθέτηση καινοτόμων και εναλλακτικών διδακτικών τεχνικών, αλλά και στην υποστήριξη διδακτικών καταστάσεων που βελτιώνουν το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Ειδικότερα, το εκπαιδευτικό βίντεο, όταν είναι κατάλληλα σχεδιασμένο, μπορεί να ενεργοποιήσει μια σειρά από μηχανισμούς μάθησης και να αποτελέσει σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο. ⁵Επίσης, προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών παρέχοντας νέα μηνύματα και επιτρέποντας την ανάκληση προηγούμενων εμπειριών και γνώσεων, καθώς και την ανατροφοδότηση των γνώσεων αποτελώντας ταυτόχρονα ευχάριστο, εύχρηστο και ελκυστικό εργαλείο⁶. Σε κάθε περίπτωση, ένας αποτελεσματικός σχεδιασμός από τη σκοπιά της ποιότητας της μάθησης, συμβάλλει στην ανάπτυξη των γνωστικών και των συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών ^{7,8}.

Τέλος, ο τρίτος άξονας στηρίζεται στη στερεοτυπική αντίληψη που έχει επικρατήσει ότι οι γυναίκες δεν εξοικειώνονται τόσο εύκολα με τις τεχνολογίες. Στον τομέα της εκπαίδευσης οι νέες τεχνολογίες έχουν ενοχοποιηθεί για τη συντήρηση, την ενίσχυση και την αναπαραγωγή ορισμένων μορφών

3 Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

4 Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2011), *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό*, Τόμος Α', Γενικό μέρος, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

5 Λιοναράκης, Α. (2001). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού*. Στο Α. Λιοναράκης (επ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.

6 Μουζάκης, Χ. (2005). *Παιδαγωγική αξιοποίηση των εφαρμογών συμπεριμένου βίντεο στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. *Ανοικτή Εκπαίδευση*, 1, σ.σ. 20-44.

7 Romiszowski, A.C. (1986). *Developing auto-instructional materials*. London: Kogan Page.

8 Keegan, D. (2001). *Η ευρωπαϊκή πανεπιστημιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην αυγή της τρίτης χιλιετίας*. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, σ.σ. 15-31, Αθήνα: Προπομπός.

εκπαιδευτικών αποκλεισμών και ανισοτήτων που προϋπήρχαν, ανάμεσα στις οποίες σημαντική θέση κατέχει η ανισότητα μεταξύ των δύο φύλων, που όχι μόνο δεν αμφισβητείται στις μέρες μας, αλλά μάλλον στοιχειοθετείται ολοένα και περισσότερο. Εμπειρικές έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν σε διεθνές επίπεδο έχουν δείξει ότι οι γυναίκες έχουν μειωμένο ενδιαφέρον και χαμηλή επίδοση σε σχέση με τους άντρες, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τις στάσεις τους και συνέπεια συμβάλλει στην απόκτηση μειωμένης αυτοπεποίθησης και χαμηλής αυτοεκτίμησης σχετικά με τις ικανότητές τους στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Οι γυναίκες χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή σε χαμηλότερο ποσοστό συγκριτικά με τους άντρες, σε διαφορετικές ώρες, με διαφορετικά προγράμματα και για διαφορετικά ενδιαφέροντα.⁹

Κατά συνέπεια, η επιλογή να παρουσιαστεί ένα κορίτσι ως «ειδική» σε θέματα υπολογιστών είναι απόλυτα συνειδητή. Ταυτόχρονα, επιδιώκεται μέσα από την παραπάνω επιλογή μια μικρή αλλά πιθανόν σημαντική απόπειρα στην έγκαιρη ανατροπή και αποδόμηση διαδεδομένων φυλετικών στερεοτύπων, που μπορεί να περιορίσουν και να προκαθορίσουν τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών και μαθητριών, φτωχάινοντας τα επιστημονικά πεδία που τείνουν να κυριαρχούνται δυσανάλογα από το ένα από τα δύο φύλα. Μέσα στις νέες κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες που έχουν δημιουργηθεί και θα εξακολουθούν να επιταχύνονται με ραγδαίους ρυθμούς, η σχέση της σύγχρονης γυναίκας με την τεχνολογία χρειάζεται εξέταση σε βάθος χωρίς εμπάθειες και τυχόν προκαταλήψεις.

Περιγραφή πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού

Ως πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό για την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ένα εκπαιδευτικό βίντεο κινουμένων σχεδίων. Για τη δημιουργία του συγκεκριμένου βίντεο αξιοποιήθηκαν οι υποδομές της ιστοσελίδας www.goanimate.com, η οποία δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας βίντεο κινουμένων σχεδίων απευθείας στο διαδίκτυο μέσω της επιλογής από μια βιβλιοθήκη χαρακτήρων και σκηνικών¹⁰.

Όλες οι μορφές βίντεο μπορεί να υποστηριχθούν με μουσική υπόκρουση και ηχητικά εφέ. Επισημαίνεται ότι η εν λόγω ιστοσελίδα έχει τη λειτουργία text-to-voice και στα ελληνικά, δηλ. μπορεί να μετατρέψει το κείμενο που εισάγεται σε ήχο επιλέγοντας μεταξύ ανδρικής και γυναικείας φωνής. Όμως, ο επιτονισμός των λέξεων δεν ακολουθεί τη φυσική ροή του λόγου και αφετέρου η χροιά της φωνής δεν ανταποκρίνεται στην παιδική εμφάνιση των χαρακτήρων, που έχουν

9 Δαδαμόγια, Θ. (2009). *Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών με Κινητικές Αναπηρίες στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον*. Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση. Σύρος, 8-10 Μαΐου 2009.

10 <https://en.wikipedia.org/wiki/GoAnimate> (προσπελάστηκε στις 1/7/2015).

επιλεγεί για να πρωταγωνιστήσουν στη συγκεκριμένη σειρά των κινουμένων σχεδίων. Ως εκ τούτου, αποφασίστηκε η χρήση ενός ψηφιακού καταγραφικού φωνής, όπου ηχογραφήθηκε ξεχωριστά ο διάλογος κάθε σκηνής, μεταφορτώθηκε σε αρχεία wav. και στη συνέχεια υπέστη επεξεργασία με το λογισμικό Audacity, για να αλλάξει η χροιά της φωνής σε «αγορίστικη» και «κοριτσίστικη» αντίστοιχα. Το λογισμικό Audacity είναι ένα εξαιρετικά εύχρηστο, open-source λογισμικό καταγραφής και επεξεργασίας ήχου¹¹.

Τέλος, οι τίτλοι αρχής και τέλους δημιουργήθηκαν στο πρόγραμμα επεξεργασίας βίντεο AVS Video Editor και στη συνέχεια ενσωματώθηκαν στη σειρά των κινουμένων σχεδίων, γιατί η συγκεκριμένη εφαρμογή δεν υποστηρίζει ελληνικούς τίτλους¹².

Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας

Ως αρχική μέθοδος εκπαιδευτικής έρευνας επελέγη η επισκόπηση και συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο. Η αποκωδικοποίηση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου τροφοδότησε το σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης με τη δημιουργία του αντίστοιχου οπτικοακουστικού υλικού. Υπό αυτή την έννοια η ερευνητική μεθοδολογία υιοθετεί ένα σχήμα έρευνας-δράσης. Επιλέχθηκε η παραπάνω μέθοδος στο βαθμό που λειτουργεί ως κέντρισμα για την ενεργοποίηση και την υλοποίηση κάποιου προγράμματος και παράλληλα ενδιαφέρεται για καινοτομίες και αλλαγές.¹³ Επιπρόσθετα, για την τελική αξιολόγηση του συνόλου των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων εκτός από το ερωτηματολόγιο, θεωρήθηκε σκόπιμο να αξιοποιήσουμε και ένα ακόμη μεθοδολογικό εργαλείο της επισκόπησης, τη συνέντευξη. Από τα τέσσερα είδη συνεντεύξεων που υπάρχουν επιλέχθηκε η κατευθυντική λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που διαθέτει.

Γενικά συμπεράσματα αρχικού ερωτηματολογίου

Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές της συγκεκριμένης τάξης, παρόλο που δε διδάσκονται το μάθημα της Πληροφορικής ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο στο σχολείο τους, διαθέτουν αρκετές γνώσεις για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των μαθητών και των μαθητριών είναι σε θέση να περιγράψουν σωστά τι είναι ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής, στο βαθμό που οι περισσότεροι από αυτούς διαθέτουν σήμερα την αντίστοιχη συσκευή στο σπίτι τους.

Συνεχίζοντας, όλα τα κορίτσια της τάξης έχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή

11 <http://el.wikipedia.org/wiki/Audacity> (προσπελάστηκε στις 1/7/2015).

12 <http://www.avs4you.com/AVS-Video-Editor.aspx> (προσπελάστηκε στις 1/7/2015).

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

στο σπίτι τους, που είναι συνδεδεμένος με το διαδίκτυο, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα αγόρια είναι περίπου 70%. Ο χώρος, όπου φαίνεται να είναι το τοποθετημένος ο υπολογιστής, είναι κατά κύριο λόγο το σαλόνι ή η τραπεζαρία και σε μικρότερο βαθμό το δικό τους δωμάτιο. Μέσα από τις συγκεκριμένες απαντήσεις των μαθητών εικάζουμε ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής είναι τοποθετημένος σε ένα χώρο κοινό, όπου είναι εύκολα προσβάσιμος και ταυτόχρονα ορατός από τους γονείς. Με αυτόν τον τρόπο οι γονείς μπορούν εύκολα και γρήγορα να επιβλέπουν διακριτικά τα παιδιά τους κατά το χρονικό διάστημα που πλοηγούνται στο διαδίκτυο.

Το εντυπωσιακό στοιχείο είναι ότι όλα τα κορίτσια ασχολούνται σε ποσοστό 100% με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, γεγονός που καταρρίπτει την ερευνητική μας υπόθεση ότι τα αγόρια ασχολούνται περισσότερο με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, με βάση πάντα το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μας για τη σχέση της γυναίκας με την τεχνολογία. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός, που έρχεται να υποστηρίξει το παραπάνω συμπέρασμα, ότι τα κορίτσια εκτός του ότι παίζουν παιχνίδια στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και ακούν μουσική, έχουν προχωρήσει ακόμη ένα βήμα και πιο πέρα και έχουν μπει στη διαδικασία της αναζήτησης πληροφοριών, μια διαδικασία που είναι πιο σύνθετη και απαιτητική από τις δύο προαναφερθείσες. Αυτό καταφαίνεται και από το γεγονός ότι η πλειοψηφία των κοριτσιών γνωρίζουν άριστα να πλοηγούνται στο διαδίκτυο σε σύγκριση με το αντίστοιχο ποσοστό των αγοριών. Ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές είναι ενημερωμένοι για τους κινδύνους που μπορεί να συναντήσουν κατά την πλοήγησή τους στο διαδίκτυο, αλλά δε γνωρίζουν επαρκώς με ποιον τρόπο να τους αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά.

Η ενασχόληση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή κυμαίνεται από μία έως και τρεις φορές την εβδομάδα αφιερώνοντας ένα μισάωρο κάθε φορά μπροστά στην οθόνη του υπολογιστή. Και στο χρόνο ενασχόλησης με τον ηλεκτρονική υπολογιστή υπερέχουν και πάλι τα κορίτσια. Επιπρόσθετα, ομαδοποιώντας τις απαντήσεις των μαθητών, οι αντιλήψεις τους για το διαδίκτυο στηρίζονται στο γεγονός ότι πρόκειται για ένα «βοηθό», που μπορείς να χρησιμοποιείς ποικιλοτρόπως. Παράλληλα, κατά τη σταχυολόγηση των απαντήσεων των μαθητών διαπιστώθηκε ότι δε διαθέτουν επαρκείς και ολόπλευρες γνώσεις για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Τα βασικά μέρη από τα οποία αποτελείται ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής διαπιστώθηκε ότι δεν τα γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό ούτε τα αγόρια ούτε και τα κορίτσια. Εντούτοις, τα κορίτσια φαίνεται να είναι περισσότερο εξοικειωμένα σε σχέση με τα αγόρια με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή όσον αφορά την πληκτρολόγηση και την επεξεργασία ενός κειμένου καθώς και τις βασικές διεργασίες, που μπορούν να επιτελεστούν.

Όσον αφορά τις βασικές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στο δίκτυο και στο διαδίκτυο, όπως και ήταν αναμενόμενο, οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν είναι σε θέση να εντοπίσουν πού έγκειται η διαφοροποίησή τους, και

παράλληλα δε γνωρίζουν αν δυο υπολογιστές που δεν είναι συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο μπορούν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Ωστόσο, τα κορίτσια είναι αυτά που εκδήλωσαν ενδιαφέρον να μάθουν πού έγκειται η διαφοροποίηση ανάμεσα στο δίκτυο και στο διαδίκτυο, στάση που έρχεται για ακόμη μια φορά να ανατρέψει την ερευνητική μας υπόθεση για το μεγαλύτερο ενδιαφέρον των αγοριών για τεχνολογικές έννοιες.

Τέλος, όλοι οι μαθητές εκδήλωσαν επιθυμία να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές είτε από ένα σχετικό μάθημα Πληροφορικής που θα είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν στο σχολείο ή από την ίδια τους τη δασκάλα, όπως γίνεται και με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του Δημοτικού Σχολείου. Όλες οι παραπάνω απαντήσεις των μαθητών αποτέλεσαν και την αφορμή για την επιλογή του περιεχομένου του πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και των επιπρόσθετων εφαρμογών και δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν σε κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση, σε γόνιμο συγκερασμό πάντα με την αντίστοιχη στοχοθεσία. Στο σημείο αυτό θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε και να μη δεχτούμε ότι η συγκεκριμένη έρευνα είχε μικρή έκταση και δεν μπορούμε να δώσουμε μια καθολικότητα στα αποτελέσματά της. Αλλά θα μπορούσε να αποτελέσει την αφετηρία για μια πιο συστηματική έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών για να είναι περισσότερο έγκυρα τα αποτελέσματα και να μπορέσουν να γενικευτούν. Επίσης, θα μπορούσαμε, μέσα στα πλαίσια μιας μελλοντικής έρευνας, να μελετήσουμε πως η εμπλοκή των αγοριών και των κοριτσιών ενεργά με τις νέες τεχνολογίες θα επιφέρει αλλαγές στη στάση των δύο φύλων μακροπρόθεσμα.

Σχεδιασμός και υλοποίηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

Είναι γεγονός ότι η πραγματοποίηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης με βασικό άξονα την εξοικείωση των μαθητών με τις βασικές έννοιες του δικτύου και του διαδικτύου, οι οποίοι δεν έχουν διδαχθεί ποτέ μέχρι τώρα το μάθημα της Πληροφορικής, είναι ένα εγχείρημα δύσκολο, αλλά ταυτόχρονα πρωτότυπο και πολυσύνθετο. Για αυτό κρίνεται αναγκαίος ο καθορισμός των κεντρικών στόχων για την καλύτερη ανταπόκριση στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν να πραγματοποιηθούν στην Στ' τάξη του Ιδιωτικού Δημοτικού Σχολείου «Θεμιστοκλής» κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015, με τη συμμετοχή των 8 αγοριών και 9 κοριτσιών της τάξης.

Πιο συγκεκριμένα, ο γενικός σκοπός της εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι οι μαθητές μέσα από την παρακολούθηση των επεισοδίων και τη συμμετοχή τους σε μια σειρά δραστηριοτήτων να εξοικειωθούν και να κατανοήσουν βασικές έννοιες του δικτύου και του διαδικτύου. Βέβαια, σε κάθε επεισόδιο οι στόχοι εξειδικεύονται και θα παρουσιάζονται αναλυτικά πριν από κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση στο κεφάλαιο της υλοποίησης, που ακολουθεί.

Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης περιελάμβανε τρεις βασικές φάσεις, τη φάση της προετοιμασίας, τη φάση της υλοποίησης και τέλος τη φάση της αξιολόγησης. Η πρώτη φάση της προεργασίας και της προετοιμασίας ήταν απαραίτητη τόσο για τη συγκέντρωση του κατάλληλου υλικού όσο και για τη σχεδίαση και οργάνωση των μετέπειτα δραστηριοτήτων. Μέσα στα πλαίσια της συγκεκριμένης φάσης σχεδιάστηκε και δόθηκε στους μαθητές το αρχικό ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των πρότερων γνώσεων και των αντιλήψεων.

Σε κάθε περίπτωση οι διδακτικές παρεμβάσεις χαρακτηρίζονται από τη χρήση μιας πανομοιότυπης μεθοδολογίας και τεχνικών. Σε κάθε παρέμβαση υπάρχει ένας αριθμός από σχετικές ερωτήσεις (pre-test), οι οποίες απαντώνται πριν από τη διδασκαλία της ενότητας, προκειμένου να οριστικοποιηθούν οι επιμέρους λεπτομέρειες του σχεδιασμού της παρέμβασης. Επίσης, στο τέλος της κάθε διδακτικής παρέμβασης συμπληρώνεται ένα επιπλέον ερωτηματολόγιο (post-test) προκειμένου να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα της παρέμβασης.

Το κυρίως σώμα του πληροφοριακού υλικού επικοινωνείται με τη χρήση ενός ή περισσότερων βίντεο. Σε κάθε παρέμβαση το ένα από τα βίντεο είναι ειδικού σκοπού και αναπτύχθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας. Στις περιπτώσεις που χρησιμοποιήθηκαν πλέον του ενός βίντεο αυτά είναι ελεύθερης χρήσης και αφορούν θέματα συναφή με την αντίστοιχη διδακτική ενότητα.

Τα βίντεο πλαισιώνονται με μία σειρά από δράσεις, όπως ο καταγισμός ιδεών, η δημιουργία βιοματικών καταστάσεων, η διεκπεραίωση ομαδικών ή ατομικών project, προκειμένου να ενθαρρυνθεί η αυτενέργεια, η προσωπική εμπλοκή των μαθητών αλλά και να διαμορφωθεί ένα περιβάλλον συνεργατικής μάθησης. Τέλος, σε όλες τις διδακτικές παρεμβάσεις έγινε χρήση εφαρμογών λογισμικού Πληροφορικής (λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης Kidspiration, Power Point, Web 2.0-Prezi, Articulate Quiz Maker και Microsoft Mouse Mischief) σε ένα πλαίσιο έμμεσης ενίσχυσης του τεχνολογικού αλφαριθμητισμού.

Τέλος, ακολούθησε η φάση της αξιολόγησης, όπου μετά την ολοκλήρωση τόσο του πρώτου όσο και του δεύτερου κύκλου των επεισοδίων οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα ακόμη ερωτηματολόγιο, το οποίο αποσκοπούσε στη συγκέντρωση συγκριτικών αποτελεσμάτων από την υλοποίηση όλων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Η ανοιχτή ολιγόλεπτη συνέντευξη αποτέλεσε ακόμη ένα αξιολογικό εργαλείο, όπου ζητήθηκε από τους μαθητές που το επιθυμούσαν να μας μιλήσουν για την εμπειρία τους, τα συναισθήματά τους και τις γνώσεις που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Οι σύντομες αυτές συνεντεύξεις καταγράφηκαν με ψηφιακή κάμερα.

Συμπεράσματα από την υλοποίηση όλων των διδακτικών παρεμβάσεων

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πριν από κάθε διδακτική παρέμβαση προσφέρει ένα ενδιαφέρον σώμα πληροφορίας σχετικά με το γνωστικό

υπόβαθρο των μαθητών, στο ευρύτερο πεδίο της Πληροφορικής, έτσι όπως αυτό διαμορφώνεται εκτός σχολείου και τυπικών δικτύων εκπαίδευσης. Σταχυολογώντας τα πλέον ενδιαφέροντα στοιχεία που προέκυψαν από την αποδελτίωση των ερωτηματολογίων προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

- Οι μαθητές δίνουν έμφαση στα ορατά στοιχεία της τεχνολογίας και αδυνατούν μέσω μία εμπειρικής προσέγγισης να αντιληφθούν στοιχεία τα οποία σχετίζονται με την τεχνολογική υποδομή και τις τεχνικές προϋποθέσεις που συντελούν στην δημιουργία ενός αποτελέσματος ή υπηρεσίας. Κατά συνέπεια, είναι περισσότερο εξοικειωμένοι και αντιλαμβάνονται αρκετές τεχνικές λεπτομέρειες σε ότι αφορά τον ηλεκτρονικό υπολογιστή αλλά δεν συμβαίνει το ίδιο με την περίπτωση των δικτύων υπολογιστών.
- Στα πλαίσια της βιωματικής και άτυπης εκπαίδευσης τους, οι μαθητές ταυτίζουν τις υπηρεσίες του δικτύου με το ίδιο δίκτυο συγχέοντας ουσιαστικά το μέσο με το αποτέλεσμα. Συνεπώς, το δίκτυο για τους περισσότερους μαθητές είναι το facebook, το skype κ.λπ.
- Επίσης, δεδομένης της εξοικείωσης τους με το διαδίκτυο οι περισσότεροι μαθητές τείνουν να υποκαταστήσουν την γενικότερη έννοια των δικτύων υπολογιστών με την μερικότερη έννοια του διαδικτύου.
- Το προγενέστερο επίπεδο γνώσεων και παραστάσεων δεν διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με το φύλλο, καταδεικνύοντας μία σχετική μικρή εμφάνιση στερεότυπων εις βάρος των κοριτσιών. Μία επιμέρους διαφοροποίηση, που αξίζει να επισημανθεί, είναι ότι αποτυπώθηκε μία τάση υποτίμησης των κινδύνων από τη χρήση του διαδικτύου στην περίπτωση των αγοριών.

Μέσα από την ζωντανή εμπειρία των διδακτικών παρεμβάσεων καθώς και από τα αποτελέσματα των post-test ερωτηματολογίων αποδεικνύεται ότι η επέκταση των γνώσεων των μαθητών σε αρκετά πιο σύνθετες έννοιες όπως αυτή των δικτύων υπολογιστών και του διαδικτύου είναι εφικτή. Η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων χρειάζεται ως ένα βαθμό να αποδοθεί και στη χρησιμοποιούμενη μεθοδολογία και τις τεχνικές. Η χρήση των βίντεο και των κινούμενων σχεδίων σε συνδυασμό με παράπλευρες δράσεις που ενθαρρύνουν την προσωπική εμπλοκή των μαθητών αλλά και τη συνεργατική μάθηση, αποδεικνύεται εκ των πραγμάτων ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός συνδυασμός.

Επίσης, αξίζει να επισημανθεί ότι σε ζητήματα που οι μαθητές δεν είχαν προγενέστερες παραστάσεις, ο βαθμός εμπέδωσης των νέων γνώσεων είναι εντυπωσιακός. Αντίθετα, στην περίπτωση των εννοιών που σχετίζονται με το διαδίκτυο, όπου οι μαθητές έχουν ως ένα βαθμό εδραιωμένες αντιλήψεις, η μετατόπισή τους και η διόρθωση των προγενέστερων αντιλήψεων αποδείχθηκε συγκριτικά πιο δύσκολη. Το γεγονός αυτό μάλλον συνηγορεί υπέρ των λελογισμένων διδακτικών παρεμβάσεων ακόμη και για ζητήματα που φαντάζουν εξεζητημένα σε όσο το δυνατόν μικρότερη ηλικία. Η σημασία του θεσμοθετημένου εκπαιδευτικού δικτύου και ο χρόνος που διεξάγει τις παρεμβάσεις του οφείλει να

λαμβάνει υπόψη του το δεδομένο του εύρους και της ποιότητας των γνώσεων και αντιλήψεων που αποκτώνται μέσω άτυπων εκπαιδευτικών δικτύων. Τέλος, σε κάποιες παρεμβάσεις υπήρχαν δυσκολίες κατανόησης ορισμένων εξειδικευμένων τεχνικών λεπτομερειών. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την αναγκαιότητα εισαγωγής ενός βαθμού αφαίρεσης στην παρουσίαση της πληροφορίας, ο οποίος όμως δεν θα πρέπει να δημιουργεί θεμελιωδώς λανθασμένες αντιλήψεις.

Η σταχυολόγηση των απαντήσεων δείχνει ότι η έννοια του δικτύου είναι σχετικά απροσπέλαστη, ανεξάρτητα από το φύλο, για τη μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών στο βαθμό που η υποδομή των δικτύων δεν είναι ορατή. Κατά συνέπεια, ήταν αναμενόμενη η αδυναμία των μαθητών να προσδώσουν συγκεκριμένο περιεχόμενο στην αφηρημένη έννοια των δικτύων υπολογιστών. Ωστόσο, μετά την παρακολούθηση του σχετικού επεισοδίου και τη συμμετοχή στις ανάλογες δραστηριότητες διαπιστώσαμε ότι όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτου φύλου, κατανόησαν την έννοια του τοπικού δικτύου. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι μαθητές δε δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα να κατανοήσουν έννοιες που σχετίζονται με το δίκτυο και αυτό καταφαίνεται από την ορθότητα των απαντήσεων που έδωσαν σε ζητήματα για τα οποία οι μαθητές δεν είχαν μία προγενέστερη άποψη. Αντίθετα, στην περίπτωση του διαδικτύου, όπου οι μαθητές είχαν ήδη διαμορφώσει κάποιου είδους ερμηνευτικά σχήματα, η τροποποίηση των αντιλήψεων τους και η υιοθέτηση νέων προσεγγίσεων είναι σημαντικά δυσκολότερη. Επίσης, δεδομένης της εξοικείωσης τους με το διαδίκτυο, οι περισσότεροι μαθητές τείνουν να υποκαταστήσουν την γενικότερη έννοια των δικτύων υπολογιστών με την μερικότερη έννοια του διαδικτύου.

Η ερευνητική μας υπόθεση ότι τα κορίτσια θα δυσκολευτούν στην κατανόηση τεχνολογικών εννοιών απορρίπτεται και η απόρριψη αυτή στηρίζεται τόσο στα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αποδελτίωση των post-test όσο και την κωδικοποίηση των απαντήσεων από την ανοιχτή συνέντευξη καθώς και από τις παρατηρήσεις μας από τις σημειώσεις πεδίου. Το γνωστικό προβάδισμα που θεωρήσαμε ότι ενδεχομένως να διαθέτουν τα αγόρια στηριζόμενοι στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας απορρίπτεται από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συμπλήρωση των αντίστοιχων post-test. Το γεγονός αυτό ενισχύεται και από το οικογενειακό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται τα κορίτσια και χαρακτηρίζεται από υψηλά τυπικά εκπαιδευτικά προσόντα σε σχέση με αυτό των αγοριών.

Παρόλο που ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών και των μαθητριών της τάξης δε γνώριζαν, αν ο υπολογιστής τους έχει κάποια διεύθυνση, γεγονός που επιβεβαιώνει την ερευνητική μας υπόθεση, εντούτοις πιστεύουν ότι όλοι οι υπολογιστές δεν έχουν την ίδια ακριβώς διεύθυνση. Από τη μια εκπαιδευτική παρέμβαση στην άλλη, οι μαθητές φαίνεται να αποκτούν σταδιακά την ικανότητα να προσεγγίζουν ικανοποιητικά, έστω και με πρωτόλειο τρόπο, εξειδικευμένες έννοιες, όπως αυτές της διευθυνσιοδότησης ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή. Και

σε αυτή την περίπτωση εικάζουμε ότι οι παραστάσεις, που έχουν οι μαθητές από τον πραγματικό κόσμο τους οδηγούν να δώσουν και την αντίστοιχη απάντηση για τις διευθύνσεις των υπολογιστών που συγκροτούν ένα τοπικό δίκτυο.

Συνεχίζοντας, οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσιάζονται ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με την έννοια του διαδικτύου, ως απόρροια προγενέστερων εμπειριών και γνώσεων. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια υποθέτουν ότι το διαδίκτυο δεν έχει μόνο πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα με κυρίαρχο τη μεταφορά ιών. Στο σημείο αυτό θα ήταν παράλειψη να μη σημειωθεί ότι οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με το διαδίκτυο βασίζονται στις ήδη εδραιωμένες αντιλήψεις τους, οι οποίες δίνουν έμφαση στην υπηρεσία και στη χρηστικότητα, αλλά παράλληλα παρουσιάζονται απαντήσεις που υποδηλώνουν μία μετατόπιση και ενσωμάτωση νεότερων γνώσεων που προέκυψαν από τις διδακτικές παρεμβάσεις.

Στην περίπτωση των εννοιών που σχετίζονται με το διαδίκτυο, όπου οι μαθητές είχαν ήδη διαμορφώσει κάποιου είδους ερμηνευτικά σχήματα, η μετατόπισή τους και η διόρθωση των προγενέστερων αντιλήψεων αποδείχθηκε συγκριτικά πιο δύσκολη. Οι απαντήσεις των μαθητών φανερώνουν πως είναι σε γενικές γραμμές εξοικειωμένοι, μέσα από την εμπειρική χρήση, με τις εφαρμογές του web browsing και σε αρκετές περιπτώσεις οι αρνητικές τους απαντήσεις μάλλον οφείλονται στην άγνοια της σχετικής ορολογίας. Ωστόσο μετά την πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές πολύ γρήγορα εξοικειώθηκαν με αυτές τις έννοιες και ήταν σε θέση να τις χρησιμοποιούν σωστά. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια σε μεγάλο ποσοστό δε γνωρίζουν πώς μεταφέρονται οι πληροφορίες και τα δεδομένα στο διαδίκτυο. Μετά την πραγματοποίηση της αντίστοιχης εκπαιδευτικής παρέμβασης, το εντυπωσιακό είναι το σύνολο των αγοριών αδυνατεί να περιγράψει τον τρόπο που πραγματοποιείται αυτή η μεταφορά δεδομένων σε αντίθεση με τα κορίτσια που ήταν σε θέση την περιγράφουν. Σε αυτό το σημείο αξίζει ίσως να σχολιασθεί ότι η συγκεκριμένη ερώτηση αφορά ένα αρκετά εξειδικευμένο τεχνικό ζήτημα για το οποίο εμφανίζεται για πρώτη φορά μία δυσκολία κατανόησης.

Όσον αφορά την πλοήγησή τους στο διαδίκτυο τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια φαίνεται ότι έχουν συνειδητοποιήσει ότι αυτός ο θαυμαστός κόσμος εκτός από πλεονεκτήματα διαθέτει και μειονεκτήματα. Ταυτόχρονα, έχουν πληροφορηθεί από άτυπα κοινωνικά δίκτυα πληροφόρησης, όπως είναι οι γονείς τους, τη σπουδαιότητα της ασφαλούς πλοήγησης στο διαδίκτυο. Λόγω αυτού του γεγονότος δεν εκπλήσσει η ελλιπής ενημέρωση των αγοριών, που καταφαίνεται μέσα από μια τάση υποτίμησης των κινδύνων, η οποία παραπέμπει σε στερεότυπες λογικές που θέλουν τα κορίτσια να είναι πιο ευάλωτα. Μετά την ολοκλήρωση της αντίστοιχης εκπαιδευτικής παρέμβασης οι μαθητές φαίνεται ότι απέκτησαν ένα στέρεο γνωστικό υπόβαθρο τόσο για τους κινδύνους που μπορεί να αντιμετωπίσουν κατά την πλοήγησή τους στο διαδίκτυο, καθώς και την

αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτών. Σε γενικές γραμμές τα ενδιαφέροντα των μαθητών σε ό,τι αφορά τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του διαδικτύου εστιάζονται στην ψυχαγωγική του χρήση. Βέβαια, τα κορίτσια σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό τον χρησιμοποιούν και για εκπαιδευτικούς σκοπούς, ενώ τα αγόρια εστιάζουν αποκλειστικά και μόνο στην ψυχαγωγική χρήση αυτών.

Αξίζει βέβαια να αναφέρουμε το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε μικρό δείγμα μαθητών, συγκεκριμένης περιοχής και συγκεκριμένου ιδιωτικού σχολείου. Θα πρέπει να εκφραστεί ένας σκεπτικισμός σχετικά με την καθολικότητα του αποτελέσματος, αφού ενδεχομένως αν η έρευνα διεξαγόταν για παράδειγμα σε ένα υποβαθμισμένο δημόσιο σχολείο, διαπολιτισμικό, με μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών ή μαθητών που προέρχονται από φτωχότερες οικογένειες, τα αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά.

Συμπερασματικά, μέσα από το σύνολο των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, των αξιολογικών ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, διαπιστώθηκε μια σταδιακή και προοδευτική επέκταση των γνώσεων των μαθητών και κατανόηση σύνθετων εννοιών, παρόλο που ερχόταν σε επαφή για πρώτη φορά με αυτές και δε διέθεταν εκ των πρότερων ένα ανάλογο γνωστικό υπόβαθρο. Η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων χρειάζεται ως ένα βαθμό να αποδοθεί και στη χρησιμοποιούμενη μεθοδολογία και τις τεχνικές. Η χρήση των βίντεο και των κινούμενων σχεδίων σε συνδυασμό με παράπλευρες δράσεις, που ενθαρρύνουν την προσωπική εμπλοκή των μαθητών αλλά και τη συνεργατική μάθηση, αποδεικνύεται εκ των πραγμάτων ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός συνδυασμός. Το εντυπωσιακό είναι ότι οι μαθητές αποδέχτηκαν με μεγάλη άνεση και ευκολία το νέο τρόπο της διδακτικής προσέγγισης που χρησιμοποιήθηκε, παρόλο που το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο εστιάζόταν ήταν σε μεγάλο βαθμό άγνωστο σε εκείνους και στηριζόταν μόνοι στις άτυπες και εμπειρικές γνώσεις τους.

Μελλοντικές προεκτάσεις

Είναι αυτονόητο ότι η παρούσα έρευνα δεν μπορεί να εξαντλήσει το υπάρχον ερευνητικό πεδίο, αλλά μέσα από τα πρωτόλεια αποτελέσματά της υποδεικνύει νέες κατευθύνσεις για μελλοντικές προεκτάσεις της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση αυτή μπορούν να τεθούν ερωτήματα και περαιτέρω προβληματισμοί, που να διερευνήσουν σε βάθος μία σειρά από ζητήματα. Πρώτα πρώτα, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητικού πληθυσμού, έτσι ώστε να προκύψουν πιο στέρεα και έγκυρα ερευνητικά πορίσματα που θα μπορούν να γενικευτούν και να έχουν καθολική ισχύ. Θα μπορούσε να γίνει μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε μαθητές σχολείων που φοιτούν στα σχολεία που λειτουργούν με το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα και σε αυτούς που φοιτούν σε σχολεία όπου δε διδάσκεται το μάθημα της Πληροφορικής χρησιμοποιώντας το οπτικοακουστικό υλικό που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας.

Ενδιαφέρον θα ήταν να διερευνηθεί η φειτηνή απόδοση των μαθητών στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου και κατά πόσο η αντίληψη που είχαν διαμορφώσει για όλα αυτά που έμαθαν μέσα από το σύνολο των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων τους έχουν φανεί στην πράξη χρήσιμη και βοηθητική. Επίσης, θα είναι ενδιαφέρον να μελετήσουμε την εξέλιξη αυτών των μαθητών όσων αφορά τις επιδόσεις τους σε μαθήματα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που σχετίζονται με την Πληροφορική και την Τεχνολογία καθώς και την επιλογή των σπουδών τους για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα το blog που έχει ήδη δημιουργηθεί σε πρώτη φάση για να αναρτηθεί το υλικό που έχουμε δημιουργήσει θα μπορούσε να αποτελέσει για πολύτιμη πηγή αξιοποίησης εμπλέκοντας ενεργά τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Για τους εκπαιδευτικούς θα μπορούσε να αποτελέσει ένα γόνιμο περιβάλλον ανταλλαγής και κατάθεσης εμπειριών από την εφαρμογή στην τάξη τους του αντίστοιχου οπτικοακουστικού υλικού στους μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δαδαμόγια, Θ. (2009), *Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών με Κινητικές Αναπηρίες στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον*. Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση. Σύρος, 8-10 Μαΐου 2009.
- Keegan, D. (2001), *Η ευρωπαϊκή πανεπιστημιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην αγωγή της τρίτης χιλιετίας*. Στο Α. Λιοναράκης (επ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σ.15-31), Αθήνα: Προπομπός.
- Κόμης, Β. (2004), *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Λιοναράκης, Α. (2001), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού*. Στο Α. Λιοναράκης (επ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2011), *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό*, Τόμος Α΄, Γενικό μέρος, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μουζάκης, Χ. (2005), *Παιδαγωγική αξιοποίηση των εφαρμογών συμπίεσμένου βίντεο στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. *Ανοικτή Εκπαίδευση*, 1, 20-44 Στα Αγγλικά

Ξενόγλωσση

- Cohen, L., Manion, L. (1994), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Feenberg, A. (2000). *Questioning Technology*. Routledge: Kindle Edition.
- Romiszowski, A.C. (1986). *Developing auto-instructional materials*. London: Kogan Page.
- Selnow, G. (1987). Society's Impact on Television: How the Viewing Public Shapes Television Programming. *Journal of Communication*, 2, 64-74.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Εμμανουήλ Σκορδιαλός** είναι δάσκαλος στην Ιδιωτική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αποφοίτησε με «Άριστα» από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και απέκτησε μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στις Επιστήμες Αγωγής-Ειδική Εκπαίδευση από την Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Είναι τελειόφοιτος του τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (Κατεύθυνση Ψυχολογίας) του Πανεπιστημίου Αθηνών, ενώ παράλληλα παρακολουθεί δεύτερο μεταπτυχιακό πρόγραμμα στο Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Αθηνών με τίτλο «Πληροφορική στην Εκπαίδευση». Γνωρίζει άριστα και διδάσκει Αγγλικά, Γερμανικά και Ιταλικά. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στην παιδαγωγική αξιοποίηση και εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην Ειδική Αγωγή καθώς και στη διδακτική της Τεχνολογίας και των Μαθηματικών με την αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Πλακωτή Ελένη

**Το μάθημα της θρησκευτολογίας
στην εποχή
του θρησκευτικού πλουραλισμού**

Περίληψη

Με αφορμή τη δημοσίευση του Νέου Προγράμματος σπουδών (ΦΕΚ 182/23-1-2015) για το μάθημα των Θρησκευτικών και τη βούληση του Υπουργείου Παιδείας να τονιστεί περισσότερο η ιδέα του «θρησκευτικού πλουραλισμού», καταλήγοντας σε μια αποσπασματική διδασκαλία των θρησκειών στο Λύκειο, ασχοληθήκαμε με τη συγγραφή του παρόντος άρθρου.

Στόχος μας να καταδείξουμε από θρησκευτολογική σκοπιά, ότι η κάθε θρησκεία αποτελεί ένα ενιαίο όλον και δεν είναι ορθή η κατάτμηση και η σύγκριση ανόμοιων στοιχείων τους. Το παρόν άρθρο υποστηρίζει ότι ορθώς διδάσκεται το μάθημα της Θρησκευτολογίας στο λύκειο ως έχει σήμερα – γιατί έτσι στοχεύει σε απελευθέρωση του ατόμου από ηθικισμούς, φανατισμούς και μισαλλοδοξίες, με την καλλιέργεια κριτικού, ανοιχτού και οικουμενικού πνεύματος.

Abstract

On the occasion of the publication of the new curriculum (Government Gazette 182 / 23.01.2015) for the religious education and the willingness of the Ministry of

Education to emphasize more the idea of “pan-religion”, resulting in a fragmented teaching of religion in high school, we worked with the writing of this article.

Our aim is to demonstrate from a religious perspective, that every religion is a unified whole and it is not good segmentation and compare their disparate elements. This article argues that the lesson of Religious Studies in high school today is rightly taught - because it aims to release the individual from moralism, fanaticism and bigotry, by cultivating critical, open and ecumenical spirit.

1. Εισαγωγή

Μέχρι σήμερα διδάσκονται τα ξένα θρησκευόμενα στη δεύτερη τάξη του Λυκείου. Αν εξαιρέσει κανείς την αρχαία ελληνική θρησκεία, πρόκειται για ζωντανές θρησκείες, στις οποίες πιστεύει ένας τεράστιος αριθμός ανθρώπων σε όλο τον κόσμο. Ειδικότερα, στο δεύτερο μέρος του βιβλίου της Β΄ Λυκείου διδάσκεται αυτόνομα κάθε θρησκεία, με αφετηρία τη γένεσή της, την εξέλιξη και τη σημερινή της μορφή. Πιστεύουμε ότι ορθώς διδάσκονται με αυτό τον τρόπο τα ξένα θρησκευόμενα στην τάξη της Β΄ Λυκείου, γιατί οι μαθητές έχουν ήδη μάθει τη χριστιανική διδασκαλία στο δημοτικό και στο γυμνάσιο, που αποτελεί την επικρατούσα θρησκευτική διδασκαλία στην Ελλάδα, έχουν βιώσει τη χριστιανική πράξη και λατρεία και μπορούν και πρέπει να έχουν αντικειμενική ενημέρωση και για τις υπόλοιπες θρησκείες¹, στο Λύκειο. Σε αυτή την ηλικία είναι πλέον ώριμοι να αντιληφθούν και να συγκρίνουν τις διαφορετικές θρησκευτικές θεωρήσεις της ζωής και να επαναπροσδιορίσουν το περιεχόμενο της προσωπικής θρησκευτικής βιοθεωρίας τους².

Ωστόσο, το υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, μετά τη δημοσίευση του Νέου Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα των Θρησκευτικών (ΦΕΚ182/23-1-2015) στη χώρα μας, προκάλεσε μεγάλη αναστάτωση και αντιδράσεις από τους θεολόγους εκπαιδευτούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών γίνεται μάλιστα λόγος για το «πλουραλιστικό χαρακτήρα» του μαθήματος των θρησκευτικών, πράγμα που σημαίνει ότι δεν θα γίνει το μάθημα θρησκευτολογικό, αλλά θα ασχολείται με όλες τις θρησκείες αναμειγνύοντας τα στοιχεία αυτών ταυτόχρονα³.

Το γεγονός ότι αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών που δεν είναι Χριστιανοί αλλά πιστεύουν σε άλλες θρησκείες, οδήγησε σε σκέψεις για μια γενίκευση του μαθήματος της θρησκευτολογίας ήδη από τις πρώτες τάξεις του

1 Καραμούζης, Π. (2007) Πολιτισμός και Διαθρησκευτική αγωγή, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,, σ.σ. 62, 64.

2 Καλαϊτζίδης, Π. (2000), Θεολογικός ‘αυτοσχεδιασμός’ ή προγραμματισμός και αξιολόγηση; Εναλλακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των θρησκευτικών στο Ενιαίο Λύκειο. Στο: Π. Καλαϊτζίδης (επιμ), (2000), Γιατί «θρησκευτικά» σήμερα; Πρακτικά της Δημερίδας: Το μάθημα των θρησκευτικών στο Ενιαίο Λύκειο, (Α΄ Συνάντηση Θεολόγων Καθηγητών), (Βόλος 16-17 Απριλίου 1999), Αθήνα: Δόμος,, σ.45.

3 Νατσιός, Δ. (2012), Το μάθημα των Θρησκευτικών στον «κακό» της πανθρησκείας, Ο Σωτήρ, τεύχος 2049, σ. 314.

δημοτικού⁴. Θεωρήθηκε αναγκαία η γνώση της θρησκευτικής διδασκαλίας, των ηθών και εθίμων των ανθρώπων αυτών, που η καταγωγή τους έχει τις ρίζες της σε διαφορετικά θρησκευτικά περιβάλλοντα, εκτός του ευρωπαϊκού χριστιανισμού⁵. Στην κατεύθυνση αυτή έγιναν διάφορες προτάσεις για αλλαγές στο μάθημα των θρησκευτικών από το παραπάνω νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Ειδικότερα το Πρόγραμμα υιοθετεί την εννοιολογική κατάταξη της ύλης. Αποσπώνται στοιχεία από τον Χριστιανισμό, αλλά και τα άλλα θρησκευόμενα και παρατίθενται το ένα δίπλα στο άλλο. Συγκρίνουν «παρόμοια» στοιχεία με θεματική κατάταξη, κάτω από έναν αφηρημένο και γενικό τίτλο «θρησκεία».

Ωστόσο από θρησκευτολογική πλευρά, και απο θεολογική φυσικά, η παραπάνω κατάταξη των στοιχείων μιας θρησκείας και σύγκριση φαινομενολογική με κάποια στοιχεία άλλης δεν είναι αποδεκτή βιβλιογραφικά. Το σύνολο των θρησκευτολόγων επιστημόνων, που πολλές φορές τυγχάνουν και άθεοι, θεωρούν τη φαινομενολογική σύγκριση των στοιχείων των θρησκευτικών απαράδεκτο και ανεπίτρεπτο στη θρησκευτολογική επιστήμη. Η κάθε θρησκεία αποτελεί ένα «ενιαίο όλον», κάθε μέρος του οποίου συνδέεται ουσιαστικά και λειτουργικά με τα υπόλοιπα μέρη. Η σύγκριση ανόμοιων θρησκευτικών θα οδηγήσει τους μαθητές στη σύγχυση και κρίνεται θεολογικά και παιδαγωγικά μη ορθό.

Σύμφωνα με τη θρησκευτολογική επιστήμη ορθή είναι η διδασκαλία των διαφόρων θρησκευμάτων, όπως γίνεται σήμερα στο Λύκειο, χωρίς να τις συγκρίνουμε με το Χριστιανισμό, χωρίς να τις συγκρίνουμε και να προσπαθούμε να βρούμε κοινά και όμοια στοιχεία, καθώς, η κάθε θρησκεία είναι κάτι διαφορετικό⁶.

2. Αποσαφήνιση εννοιών

Η λέξη «θρησκεία» προέρχεται από το επίθετο «θρήσκος», που σημαίνει «αυτός που είναι ευλαβής στους θεούς». Έχει δύο όψεις: α) της θρησκείας γενικά ως αφηρημένη έννοια, β) των επιμέρους, συγκεκριμένων θρησκευτικών. Ακριβής ορισμός δεν μπορεί να δοθεί, γιατί το κεντρικό αντικείμενο της θρησκείας εμφανίζει μια εξαιρετική πολυμορφία και δεν προσδιορίζεται ως προς την ουσία του από κάποιον ορισμό.

Με το φαινόμενο της θρησκείας ασχολείται ο επιστημονικός κλάδος της θρησκευτολογίας, που εξετάζει τη θρησκεία ως αφηρημένη έννοια και τις επιμέρους θρησκείες του κόσμου, και διδάσκεται στην τάξη της Β΄ Λυκείου⁷.

4 Περσελή, Ε. (2002), Πολιτισμική ετερότητα και σχολική θρησκευτική αγωγή στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στην Ελλάδα, εισήγηση σε διεθνές συνέδριο στην (Αθήνα, Hotel Holiday Inn, 25-26/10/2002). Αθήνα, σ.2.

5 Φραγκόπουλος, Η. (Απρίλιος-Ιούνιος 2012), Η θέση μας για το νέο πρόγραμμα σπουδών στο δημοτικό και στο γυμνάσιο (πιλοτικό πρόγραμμα) – έτος 2011-2012, Κοινωνία, τεύχος 2, σ.123.

6 Σπαλιώρας, Κ.(2015), Ανάσχεση της εφαρμογής του Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών, άρθρο, σ.2, Αθήνα.

7 Τριανταφύλλου, Δ., Αργυρόπουλου Α. (2000), Θρησκευτικά, Χριστιανισμός και Θρησκευόμενα, σσ 26-27,

3. Το μάθημα της θρησκευολογίας στο Λύκειο σήμερα⁸.

Η κατανόηση των άλλων θρησκειών από τους μαθητές γίνεται μόνο στις τάξεις του Λυκείου και όχι νωρίτερα. Κατά τη γνώμη μας, η διδασκαλία των διαφόρων θρησκειών είναι ορθό να γίνεται στο Λύκειο και όχι στο Δημοτικό Σχολείο, καθώς στις τάξεις του Λυκείου δεν είναι εύκολος ο αποπροσανατολισμός του μαθητή.

Μάλιστα το μάθημα της Θρησκευολογίας κρίνεται κατάλληλο κυρίως στις τάξεις του Λυκείου, καθώς η διδασκαλία των θρησκειών αποτελεί κατάλληλη απάντηση στο έντονο ενδιαφέρον των παιδιών, σε αυτή την ηλικία, για τις ξένες θρησκείες, καθώς, καθημερινά, πλήθος προκλήσεων από διάφορα θρησκευόμενα και παραθρησκευτικά φαινόμενα φθάνουν σε αυτά⁹. Οι εφήβοι μαθητές δεν αρέσκονται σε μια διδασκαλία, η οποία παρουσιάζεται με δογματικό τρόπο¹⁰. Θέλουν να συγκρίνουν τις διάφορες θρησκείες, να καταλήγουν οι ίδιοι σε συμπεράσματα για την πίστη τους και να διαμορφώνουν οι ίδιοι τις απόψεις τους για τη ζωή¹¹. Ο προβληματισμός αυτός των εφήβων μαθητών είναι υγιής και δεν ενέχει κανέναν κίνδυνο, καθώς πιστεύουμε ότι μέσα από τη σύντομη έστω γνώση των υπόλοιπων θρησκειών, αναδεικνύεται η ανωτερότητα και η ζωντανή πραγματικότητα του Χριστιανισμού. Γι' αυτό το λόγο, πιστεύουμε ότι οι θεολόγοι δεν έχουμε λόγο να επιθυμούμε την περιφρόνηση, ή πολύ περισσότερο την κατάργηση του θρησκευολογικού μέρους της ύλης που διδάσκεται στη δημόσια εκπαίδευση¹².

Οι θεολόγοι οφείλουν να ενημερώνουν τους μαθητές με τρόπο αντικειμενικό για τις ξένες θρησκείες, πράγμα πολύτιμο στην πολυπολιτισμική κοινωνία, που ολοένα και περισσότερο η ελληνική κοινωνία μετατρέπεται. Επιδίωξη του θρησκευολογικού προσανατολισμού δεν είναι η δημιουργία κλίματος αντιπαλότητας μεταξύ της χριστιανικής πίστης και των θρησκευτικών πεποιθήσεων των άλλων, ούτε η καλλιέργεια ενός αισθήματος υπεροχής, αλλά η σωστή και αντικειμενική ενημέρωση, που θα έχει στόχο να αναπτύξουν οι μαθητές και θρησκευολογική σκέψη. Στόχος το μαθήματος είναι να καλλιεργηθεί ένα πνεύμα σεβασμού και ειρηνικής συνύπαρξης μεταξύ ανθρώπων διαφορετικής θρησκευτικής και πολιτισμικής προέλευσης. Ο θεολόγος καθηγητής οφείλει να αποφεύγει με κάθε τρόπο τον εγκλωβισμό στα νοσηρά φαινόμενα του εθνικισμού, του τυφλού φανατισμού και της θρησκευτικής μισαλλοδοξίας¹³.

Αθήνα: Πατάκης.

8 Μαρκαντώνης, Ν., (1988), Διδακτική των θεολογικών μαθημάτων, συμμετοχή στον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας του μαθήματος, Αθήνα: Γρηγόρης, σ 75.

9 Γιαγκάζογλου, Στ. (2005), Η φυσιολογία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος. Η θρησκευτική αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στο: συλλ. τόμο Τα Θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού, Εισηγήσεις Σεμιναρίου, Αθήνα, έκδ. Διακοινοβουλευτικής Συνέλευσης της Ορθοδοξίας - Βουλής των Ελλήνων, σ. 126.

10 Ζαμπέτας, Ε (24-1-2005), Κράτος και Εκκλησία στα σχολεία μας. Κατηχητισμός και μονολιθικότητα. Η διδασκαλία περί θρησκείας στην Ευρώπη - εφημ. Ελευθεροτυπία, σ.20.

11 Μπέγζος, Μ. (1997), Δημοκρατία στο μάθημα των Θρησκευτικών, Αφιέρωμα θρησκευολογία ή θρησκευτικά στα σχολεία, σε: Το Σχολείο και το Σπίτι, τόμ.6-7 (399-400)/1997, σ.368.

12 Ματσούκας, Ν. (2001), Μια άλλη διάσταση του θρησκευτικού μαθήματος - Καθ' οδόν, 17, σ. 17.

13 Βασιλόπουλος, Χ. (2007), Ομολογιακή ή θρησκευολογική θρησκευτική αγωγή; Ένα σύγχρονο δίλλημα,

Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Γέροντα Σωφρόνιου: «Ουχί μόνον οι χριστιανοί, αλλ' εισέτι και οι μη πιστεύοντες επιμόνωσ καλούνται να διευρυνθούν νοερώσ και να υπερπηδήσουν τά στενά πλαίσια των εθνικιστικών τάσεων ή πολιτιστικών παραδόσεων και να στοχάζονται επί πανανθρωπίνων διαστάσεων».

Πιστεύουμε ότι εκείνο που θα στερεώσει τελικά τους μαθητές στη χριστιανική πίστη δεν είναι η άγνοια των διαφόρων θρησκευμάτων, αλλά η σωστή ενημέρωσή τους πάνω σε κάθε τι που θα μπορούσε να τη ζημιώσει. Γι' αυτό είναι απαραίτητο η διδασκαλία των ξένων θρησκευμάτων, στη Β' Λυκείου να ανταποκρίνεται και στις βασικές αρχές και τους κυρίαρχους στόχους της φιλελεύθερης αγωγής, που χαρακτηρίζουν το δημόσιο σχολείο, καθώς και στα ψυχοπαιδαγωγικά χαρακτηριστικά του αναπτυσσόμενου ατόμου, με κυρίαρχο την προσωπική και λογική του αυτονομία. Το μάθημα πρέπει να προωθεί και να σέβεται την προσωπική αυτονομία του μαθητή¹⁴.

4. Τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος των ξένων θρησκευμάτων

Είναι επίσης σημαντικό, κατά τη γνώμη μας, το γεγονός ότι κατά τη διδασκαλία του μαθήματος, ο θεολόγος μπορεί να αισθάνεται ορισμένες φορές την παρόρμηση να αντιπαραβάλλει, «ευκαιρώσ - ακαίρώσ» το Χριστιανισμό με τα «κατώτερα» θρησκευματα, δίνοντας στους μαθητές την εντύπωση μιας σύγκρισης ανάμεσα σε «κατώτερες» θρησκείες και σε μια «ανώτερη». Στην προσπάθεια όμως αυτή διαπράττει παιδαγωγικό και μεθοδικό σφάλμα, όπως διαπιστώνεται και από τις αντιδράσεις των μαθητών, και το οποίο δύσκολα μπορεί να επανορθωθεί. Και αυτό γιατί τέτοιες αντιδράσεις προκαλούν την εντύπωση ότι ο καθηγητής υπερασπίζεται, με «ιδιοτέλεια», το Χριστιανισμό σε βάρος των άλλων θρησκευμάτων, μια και οι ίδιοι δεν έχουν αποκτήσει σαφή αντίληψη της διαφοράς¹⁵. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι οι έφηβοι είναι ευαίσθητοι σε θέματα κοινωνικών, φυλετικών και θρησκευτικών διακρίσεων, ώστε να μπορούν να παρεξηγήσουν εύκολα τη στάση του καθηγητή. Άλλωστε, όπως ήδη επισημάναμε, η γνώση και η σύγκριση είναι προτιμότερο να πραγματοποιείται από τους ίδιους τους μαθητές, όταν αυτοί είναι ώριμοι αρκετά. Οι καθηγητές που διδάσκουν σε τάξεις του Λυκείου, γνωρίζουν πολύ καλά ότι οι έφηβοι δεν αποδέχονται άκριτα κάποια γνώμη, εάν πρώτα δεν προβληματιστούν, δεν ασκήσουν κριτική πάνω σε αυτήν προκειμένου να την υιοθετήσουν.

Όσον αφορά στην επιλογή της ύλης, ο καθηγητής, λαμβάνοντας υπόψη το περιβάλλον και τις παραστάσεις των μαθητών, τα τυχόν προβλήματα που

(Πανηγυρικός λόγος) Θεσσαλονίκη, σ.σ. 1-13.

14 Βασιλόπουλος, Χ. (1996). *Θρησκευτική αγωγή και αυτονομία του παιδιού*, Θεσσαλονίκη – Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

15 Γιούλτσης, Β.(2004), Από τον «ξένο» στον «πλησίον»: η υπέρβαση της ξενοφοβίας του «άλλου». Στο: *Θεολογία και κόσμος σε διάλογο*. Τιμητικός τόμος στον καθηγητή Γεώργιο Μαντζαρίδη, Θεσσαλονίκη: Πουρναράς, σ. 219.

ίσως δημιουργούνται από την εμφάνιση παραθησκευτικών φαινομένων, ορίζει προτεραιότητες στα μαθήματα που θα διδάξει¹⁶. Ίσως, μάλιστα, χρειαστεί να αφιερώσει περισσότερο χρόνο, πληροφορώντας υπεύθυνα τους μαθητές. Για παράδειγμα, στα μεγάλα αστικά κέντρα υπάρχουν κάποιες «λέσχες Γιόγκα» ή λαμβάνουν χώρα «μορφωτικές συγκεντρώσεις», οι οποίες υπόσχονται να λύσουν τα προβλήματα των ανθρώπων με τη μύησή τους στην ανάλογη θρησκεία. Σε αυτή την περίπτωση δεν σημαίνει αθέτηση του Αναλυτικού Προγράμματος η αφιέρωση δύο διδακτικών ωρών στη συγκεκριμένη θρησκεία.

Βασική προϋπόθεση για την κατανόηση του μαθήματος από μέρους των μαθητών είναι η καλή γνώση των διαφόρων θρησκευτικών πηγών και η δυνατότητα διάκρισης σχέσεων και διαφορών μεταξύ τους. Κρίνεται σκόπιμο να παρατίθενται αποσπάσματα από τα ιερά κείμενα των διαφόρων θρησκειών, στα οποία εκφράζεται ο αυθεντικός χαρακτήρας της καθεμιάς. Με άλλα λόγια είναι καλό να διδάσκει ο καθηγητής τα διάφορα θρησκευόμενα με βάση τα δικά τους ιερά κείμενα.¹⁷

Επίσης, πολύ σημαντικό είναι η διδασκαλία της θρησκευσιολογικής ύλης να ακολουθεί επιστημονική μέθοδο, ώστε να εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα της παρεχόμενης γνώσης. Εννοείται ότι ο καθηγητής δεν θα είναι άχρωμος απέναντι στη χριστιανική πίστη προκειμένου να παρουσιάσει τις θρησκευτικές αντιλήψεις λαών με διαφορετικό πολιτισμό¹⁸.

Πρέπει ακόμη να σημειωθεί ότι οι ανά τον κόσμο θρησιολόγοι, όταν εξετάζουν τα διάφορα θρησκευτικά φαινόμενα δεν δίδουν σημασία στις «φαινομενικές» ομοιότητες ανάμεσα σε αυτά. Αντίθετα επικρατεί η άποψη ότι η «κάθε θρησκεία είναι ένα ξεχωριστό φαινόμενο, που γεννήθηκε κάτω από ιδιαίτερες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες». Ο ρόλος της Θρησιολογίας ως επιστήμης γενικά είναι να αποσαφηνίσει τις ιδιαιτερότητες κάθε θρησκείας και να εμβαθύνει στους λόγους εμφάνισης και εξέλιξής της¹⁹. Αυτού του είδους η έρευνα καλείται «ιστορικοκριτική μέθοδος» σε αντίθεση με τη «φαινομενολογία της θρησκείας», η οποία ασχολείται με τις επιφανειακές ομοιότητες των θρησκειών και είναι απορριπτέα σχεδόν από το σύνολο των επιστημόνων²⁰.

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν πρέπει, κατά τη γνώμη μας, να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός, ώστε να μην υποδεικνύει στους μαθητές μόνο τις «φαινομενικές» ομοιότητες ή διαφορές ανάμεσα στα θρησκευόμενα, αλλά αντιθέτως οφείλει έως

16 Βασιλόπουλος, Χ.. (1998), Ο μαθητής ως κριτήριο του περιεχομένου του μαθήματος των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

17 Μαρκαντώνης, Ν., (1998), Διδακτική των θεολογικών μαθημάτων, συμμετοχή στον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας του μαθήματος, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης, σ.78

18 Μαρκαντώνης, Ν., (1988), Διδακτική των θεολογικών μαθημάτων, συμμετοχή στον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας του μαθήματος, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης, σ.76.

19 Crawgord, R. (2002), Τι είναι θρησκεία., Αθήνα: Σαββάλας.

20 Barnes, L.P. (2011), What is wrong with the phenomenological approach to religious education? Religious education: The official journal of the Religious Education Association, 96:4, σ. 445.

ένα βαθμό, να εξηγήσει κατά πόσο δύο φαινόμενα είναι όμοια ή όχι και γιατί²¹. Για παράδειγμα, μπορούμε και πρέπει να εξηγήσουμε στα παιδιά γιατί η καύση των νεκρών δεν αρμόζει στην Ορθόδοξη παράδοση, και όχι μόνο να αναφερθούμε στο ότι δεν εφαρμόζεται στην δική μας πίστη. Κάτι τέτοιο βέβαια, είναι σωστό να γίνει στην κατάλληλη διδακτική ενότητα.

Οπωσδήποτε μια τέτοια προσπάθεια απαιτεί και κατάλληλη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό, αλλά η θρησκευολογία δεν είναι μια στείρα αναφορά σε θρησκείες, αλλά κριτική ενασχόληση με αυτές, και αναζήτηση των αιτιών που κρύβονται πίσω από αυτές. Άλλωστε, όπως όλοι ξέρουμε, οι καθηγητές που διδάσκουν στις τάξεις του Λυκείου, είναι άριστα προετοιμασμένοι, διότι διαφορετικά δεν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στο υψηλό επίπεδο του μαθήματος²².

Τέλος προκύπτει το ερώτημα της επάρκειας του χρόνου της διδασκαλίας: μπορεί κανείς μέσα σε μια διδακτική ώρα να εμβαθύνει σε ένα θρησκευτικό φαινόμενο; Εάν δεν μπορεί κανείς να κάνει κάτι τέτοιο, είναι εφικτό να γίνουν έστω κάποιες υποδείξεις, ή παρατηρήσεις πάνω σε κάποια χαρακτηριστικά στοιχεία. Για παράδειγμα είναι πολύ εύκολο, όταν αναφερόμαστε στον Ινδουισμό, στις κάστες, να ρωτήσουμε τους μαθητές αν κατά τη γνώμη τους το σύστημα αυτό ήταν και ένας «τρόπος κοινωνικής υποδούλωσης του πληθυσμού».

5. Γιατί είναι λάθος μια αποσπασματική διδασκαλία των θρησκειών, με θεματική κατάταξη

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 182/23-1-2015) εισάγει ένα νέο μοντέλο διδασκαλίας. Επιχειρείται η εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων και νέων θεωριών, που, όμως δεν ακολουθεί την ενιαία με τα άλλα μαθήματα γραμμή, αλλά την εννοιολογική κατάταξη της ύλης. Ανά θέμα εξετάζονται αποσπασματικά οι απόψεις των διαφόρων θρησκειών κάτω από το γενικό και αφηρημένο τίτλο “Θρησκεία”. Προωθεί, με άλλα λόγια το υπουργείο την αποσπασματική διδασκαλία των θρησκειών σε κάποια τάξη του Λυκείου, με θεματική κατάταξη, κατατέμοντας τα στοιχεία κάθε θρησκείας, οδηγώντας το μαθητή σε πλήρης σύγχυση. Προσπαθεί να ενοποιήσει, φοβούνται κάποιοι θεολογικοί κύκλοι, τις θρησκείες και το Χριστιανισμό κάτω από τη ιδέα της θρησκευτικότητας, η οποία είναι στη βάση της, τελικά «κοινή» για όλους. Ποικίλοι κύκλοι φθάνουν σε σημείο να υιοθετούν την ιδέα της πολυθρησκείας ή της Πανθρησκείας, τερατώδη και λανθασμένη πέρα για πέρα από θρησκευολογική άποψη²³.

21 Hella, E. & Wright, A. (2009), Learning ‘about’ and ‘from’ religion: phenomenography, the Variation Theory of Learning and religious education in Finland and the UK. *British Journal of Religious Education*, 31:1, σ. 53.

22 Καλαϊτζίδης, Π. (2000), Θεολογικός ‘αυτοσχεδιασμός’ ή προγραμματισμός και αξιολόγηση; Εναλλακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των θρησκευτικών στο Ενιαίο Λύκειο. Στο: Π. Καλαϊτζίδης (επιμ), (2000), Γιατί «θρησκευτικά» σήμερα; Πρακτικά της Διμερείδας: Το μάθημα των θρησκευτικών στο Ενιαίο Λύκειο - Α΄ Συνάντηση Θεολόγων Καθηγητών, Βόλος 16-17 Απριλίου 1999, Αθήνα: Δόμος, σ.44.

23 Σπαλιώρας, Κ.(2015), Ανάσχεση της εφαρμογής του Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος των

Ως απάντηση στην προσπάθεια του υπουργείου θα αναφέρουμε τις απόψεις του καθηγητή πανεπιστημίου Αθηνών και φωτεινού πνεύματος της Ορθοδοξής διανοήσης, επισκόπου Ανδρούσης, Αναστασίου Γιαννουλάτου. Τις απόψεις του ασπάζονται οι μεγαλύτεροι θρησκευολόγοι ερευνητές και η παρούσα εργασία.

Αναφέρεται ο παραπάνω, σε πανεπιστημιακές του σημειώσεις του, στα διάφορα θρησκευόμενα, και θεωρεί τη γνώση τους ως μια στοιχειώδης προϋπόθεση για την κατανόηση και την εξασφάλιση ανθρώπινης επαφής με τους ανθρώπους άλλων πολιτισμών. Επισημαίνει την αναγκαιότητα της θρησκευολογικής κατάρτισης των χριστιανών, ως ουσιαστική προϋπόθεση για μια ευρύτερη θεολογική προοπτική. Είναι χρέος των χριστιανών να κατανοούν την θρησκευτική κληρονομιά των ανθρώπων που προέρχονται από ξένες χώρες και συμβάλλει η γνώση των άλλων θρησκευμάτων στην επιλυση των προβλημάτων που προκύπτουν από τη συνάντηση του Χριστιανισμού με τις άλλες θρησκείες και στο ζήτημα της χριστιανικής μαρτυρίας «έως εσχάτων της γής»²⁴

Σε ίδιο έργο του αναφέρεται στις τρεις βασικές σύγχρονες θρησκευολογικές διαπιστώσεις, στις οποίες έχει καταλήξει η θρησκευολογία, η επιστήμη που εξετάζει τα ξένα θρησκευόμενα ²⁵.

A) όχι γενικότητες και ακρότητες. Όταν αναφέρεται κανείς σέ πράγματα που δεν γνωρίζει καλά, υπάρχει πάντα ο κίνδυνος της γενίκευσης ή της απλούστευσης. Το αποτέλεσμα τότε είναι αφελείς διατυπώσεις και ακρότητες. Τα διάφορα στοιχεία, που βρίσκονται μέσα στις θρησκείες, δεν είναι ούτε όλα υπέροχα, ούτε όλα σκοτάδι. Οι παλαιές, αόριστες γνώσεις για τις διάφορες θρησκείες δημιούργησαν κάποτε μία αρνητική ψευδαίσθηση: ότι είναι ανάξιες λόγου ή δαιμονικές. Με την αποσπασματική γνώση της σημερινής εποχής, κινδυνεύουμε να οδηγηθούμε σε μια άλλη, «θετική ψευδαίσθηση», να νομίσουμε δηλαδή ότι δεν υπάρχουν και πάρα πολλές διαφορές, ότι όλες είναι όμοιες. Ή κρίνοντας από ένα θρησκευόμενα π.χ. το κοντινό μας Ισλάμ, να γενικεύουμε τις απόψεις μας για όλα τα άλλα. Στις μέρες μας υπάρχει η δυνατότητα καλύτερης θρησκευολογικής γνώσης και βαθύτερης διερεύνησης του χριστιανικού μηνύματος.

B) Διπλή εξέλιξη. Αν μελετήσει κανείς την ιστορία των θρησκευμάτων, θά διαπιστώσει ένα είδος διπλής εξέλιξης. Από τη μια αναφέρεται μια ανοδική τάση προς την αναζήτηση του απόλυτου, της ανώτερης θείας πραγματικότητας και από την άλλη εκδηλώνεται ένας εκφυλισμός θρησκευτικών εκφράσεων και λατρευτικών μορφών (πολυθεϊστικές και πολυδαιμονικές θρησκείες). Πολλές φορές ακόμη και σε πολυθεϊστικές και πολυδαιμονικές θρησκείες «συντελείται

Θρησκευτικών, άρθρο, σ. 2, Αθήνα.

24 Γιαννουλάτος, Αν. (1989), Εισαγωγικά, η στάση των Χριστιανών έναντι των άλλων θρησκειών (πανεπιστημιακές σημειώσεις), Αθήνα: Σ.Αθανασόπουλος – Σ.Παπαδάμης & Σία Ε.Ε, σ 6.

25 Γιαννουλάτος, Αν. (1989), Εισαγωγικά, η στάση των Χριστιανών έναντι των άλλων θρησκειών (πανεπιστημιακές σημειώσεις), Αθήνα: Σ.Αθανασόπουλος – Σ.Παπαδάμης & Σία Ε.Ε, σ 55.

μα απροσδόκητη εισβολή υψηλότερης αντίληψης, που γίνεται συνειδητή σαν απρόοπτη επαφή με μια ανώτερη πραγματικότητα (π.χ. ο Ινδοϊσμός, που αν και λατρεύει πολλούς θεούς, πιστεύει και στο ανώτατο ον το Βράχμαν ή Μπράχμαν, με το οποίο προσπαθεί ο πιστός με την άσκηση να ενωθεί).

Γ) Οργανικά σύνολα. Δεν πρέπει να παραθεωρείται ότι τα θρησκευόμενα είναι οργανικά σύνολα και συστήματα και όχι συμπύλημα επιμέρους στοιχείων. Η τάση που έχουν ορισμένοι, να απομονώνουν διάφορα φαινόμενα και να τα παραλληλίζουν με αντίστοιχα άλλων θρησκευμάτων, συχνά οδηγεί σε λανθασμένες εκτιμήσεις. Ο κίνδυνος της φαινομενολογίας της θρησκείας είναι η ταύτιση στοιχείων, τα οποία εμφανίζονται και δρουν σε διαφορετικά πλαίσια. Τα επί μέρους συστατικά έχουν άλλες αντιδράσεις, όταν βρίσκονται το ένα κοντά στο άλλο (το αλάτι π.χ., το νωστό χλωριούχο νάτριο στη χημεία, είναι απαραίτητο για τη ζωή, ενώ το χλώριο μόνο του είναι δηλητήριο).

Οι θρησκείες είναι ζωντανό οργανισμοί και τα μέρη τους βρίσκονται σε συνάρτηση με το όλον. Δεν μπορούμε να αποσπούμε σημεία της διδασκαλίας τους και να τα ταυτίζουμε με ανάλογες εκφάνσεις άλλων θρησκειών, για να κάνουμε εύκολα θεωρητικά κατασκευάσματα²⁶.

Από τα παραπάνω, ειδικά δε από την τρίτη διαπίστωση, που είναι αποδεκτή από τη θρησκευολογική επιστήμη ως γενική και παγκοσμίως αποδεκτή αρχή, καταλαβαίνει κανείς ότι δεν μπορούμε να συγκρίνουμε τα στοιχεία των διαφόρων θρησκευμάτων, καθώς είναι ανόμοια μεταξύ τους. Μπορούμε να συγκρίνουμε σημεία ανάμεσα σε όμοια πράγματα. Η κάθε θρησκεία, όμως είναι ένα τελείως ξεχωριστό οργανικό σύνολο και πρέπει να εξετάζεται ως όλον, πράγμα που είναι σωστό και παιδαγωγικά και επιστημονικά και θεολογικά.

Για παράδειγμα δεν μπορούμε να συγκρίνουμε τις «κάστες», της διδασκαλίας του Ινδοϊσμού, με το δημοκρατικό πνεύμα που διακατέχει το Χριστιανισμό²⁷.

Κάστες: Οι Άριοι επέβαλαν το χωρισμό τη ινδικής κοινωνίας σε τέσσερις κάστες, δηλαδή κοινωνικές τάξεις (ιερείς, πολεμιστές, καλλιεργητές, χειρώνακτες). Στην τελευταία και κατώτερη τάξη ανήκαν οι αυτόχθονες κάτοικοι. Ο ινδολόγος Χέλμουτ Γκλάζεναπ υποστηρίζει ότι πρόκειται για διαίρεση της κοινωνίας με πολιτικό χαρακτήρα, προκειμένου να διατηρούν οι Άριοι το προβάδισμα έναντι των άλλων φυλών.

Η μεταπήδηση σε άλλη κοινωνική τάξη απαγορευόταν και μπορούσε να επιτευχθεί μόνο σε μια επόμενη ζωή εφόσον κανείς ζούσε σύμφωνα με τους κανόνες που η κάστα του επέβαλε. Στο σημείο αυτό πρέπει να προσπαθήσουμε να πετύχουμε μια ιστορικοκριτική προσέγγιση της ινδοϊστικής θρησκείας, και να τονίσουμε ότι οι κάστες συνδέονται με την προσπάθεια των Αρίων- κατακτητών

26 Γιαννουλάτος, Αν. (1989), Εισαγωγικά, η στάση των Χριστιανών έναντι των άλλων θρησκειών (πανεπιστημιακές σημειώσεις), Αθήνα: Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & Σία Ε.Ε, σ.56.

27 Δρίτσας Δ., Μόσχος, Δ., Παπαλεξανδροπούλου, Στ..(2003), Χριστιανισμός και θρησκευόμενα, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 257.

να επιβληθούν στους αυτόχθονες κατοίκους. Η δε παγκόσμια τάξη (ντάρμα) απαγόρευε γάμους ανάμεσα σε διαφορετικές κάστες και κάθε είδους μεταπήδηση από το ένα κοινωνικό στρώμα στο άλλο. Είναι σχεδόν βέβαιο ότι οι μαθητές θα καταλάβουν ότι οι κάστες και η παγκόσμια τάξη υπήρξε ένα μέσο «κοινωνικής υποδούλωσης» των πρώτων κατοίκων της χώρας από τους Άριους.

Επίσης η καύση των νεκρών από τους Ινδούς είναι τελειώς αντίθετη με την πίστη της εκκλησίας μας στην Ανάσταση του Ιησού Χριστού, που μας κάνει να αναμένουμε και την ανάσταση των δικών μας σωμάτων. Δεν μπορούμε να υιοθετούνται στοιχεία από άλλες θρησκείες, καθώς αυτό θα συγχύσει τους μαθητές, και θα οδηγήσει μόνο σε φαινόμενα θρησκευτικού συγκριτισμού.

Ο Χριστιανισμός δεν μπορεί επίσης να συγκριθεί στο θέμα της μεταθανάτιας ζωής με την αντίστοιχη διδασκαλία για τη μεταθανάτια ζωή στο Ισλάμ, καθώς στό Κοράνιο που θεωρείται ότι περιέχει τό λόγο του Θεού, έτσι όπως αποκαλύφθηκε στον Μωάμεθ, και γι' αυτό θεωρείται αλάθητο, μια βασική διδασκαλία είναι ότι αφενός οι πράξεις των ανθρώπων καθορίζονται από τη βούληση του Αλλάχ (κισμέτ), και αφετέρου ότι στην Τελική Κρίση η μεν ανταμοιβή των δικαίων συνίσταται σε μια παραδείσια ζωή, η δε τιμωρία σε φρικτά βασανιστήρια στην Κόλαση. Ιδιαίτερα τονίζεται η ανταμοιβή των πιστών που φονεύονται στη μάχη εναντίον των απίστων. Η ταχύτατη εξάπλωση του Ισλάμ οφείλεται κατά κύριο λόγο στις παροτρύνσεις του Κορανίου για «πόλεμο κατά των απίστων» ή «τζιχάντ», όπως ονομάζεται. Ο χαρακτήρας του Ισλάμ ήταν από την αρχή επιθετικός, προστάτευσε τους πιστούς του να μη μαρτυρήσουν, όπως οι Χριστιανοί, αλλά αναζήτησε μάρτυρες στους οπαδούς των άλλων θρησκειών. Οι πιστοί που συμμετέχουν στον ιερό πόλεμο θεωρείται ότι έχουν την ευλογία του Προφήτη.

Η ίδια η λέξη Ισλάμ στην αραβική γλώσσα σημαίνει «υποταγή» και η λέξη «μουσλίμ», δηλαδή μουσουλμάνος σημαίνει «υποταγμένος». Είναι χαρακτηριστικές λέξεις που δίνουν το στίγμα για να κατανοήσουμε τη θρησκεία αυτή, η οποία αποτελεί ταυτόχρονα μια πολιτική πραγματικότητα. Συνδυάζοντας την παραπάνω πρόταση με τον «ιερό πόλεμο» και τις υλικές απολαύσεις που υπόσχονται στους πολεμιστές κατά των «απίστων, αλλόθρησκων», κατανοεί κανείς εύκολα το πολιτικό – οικονομικό-στρατιωτικό υπόβαθρο, μέσα στο οποίο γεννήθηκε και αναπτύχθηκε αυτή η θρησκεία και τους λόγους της τεράστιας εξάπλωσής της. Επίσης κατανοεί κανείς και τη διαφορά με το πνεύμα της αγάπης του Ιησού Χριστού, που διαποτίζει τη Χριστιανική διδασκαλία. Επίσης εξηγεί και τη μαχητικότητα των Μουσουλμάνων.

Η θέση της γυναίκας είναι κατά πολύ κατώτερη από του άνδρα στο Ισλάμ. Για παράδειγμα το διαζύγιο είναι αποκλειστικό προνόμιο του άνδρα, που μπορεί ν' απολύσει τη γυναίκα μόνο δια του λόγου του. Η μουσουλμανική θρησκεία επιτρέπει την πολυγαμία του άνδρα και τη διατήρηση απεριόριστου αριθμού παλλακίδων. Έκφραση των περιορισμών της γυναίκας είναι η κάλυψη όχι μόνο του σώματος αλλά και της κεφαλής.

Οι Μουσουλμάνοι επιτρέπεται να παντρεύονται μέχρι και τέσσερις

γυναίκες. Ο Μουσουλμάνος έχει το δικαίωμα να νυμφευθεί Χριστιανή ή Εβραία, αλλά, αντίθετα, η γυναίκα δεν έχει αυτό το δικαίωμα. Τηρείται το έθιμο της προίκας αλλά με την αντίθετη φορά. Ο σύζυγος δίνει προίκα στη νύφη. Στο θέμα του διαζυγίου ο σύζυγος μπορεί απλά να ανακοινώσει επίσημα στη γυναίκα «από αυτή τη στιγμή σέ άπολύω» και ο γάμος λύεται. Η γυναίκα μπορεί να πάρει πρωτοβουλία για λύση του γάμου, μόνο με κοινή συναίνεση και με καταβολή αποζημίωσης.

Θα δώσουμε δύο τελευταία παραδείγματα φαινομενικά κοινών στοιχείων του Ισλάμ με το Χριστιανισμό. Βασική διδασκαλία στο Ισλάμ είναι ότι:

1. ο Θεός είναι ένας και ο Μωάμεθ ο τελευταίος προφήτης, αφού έχουν προηγηθεί ο Μωυσής, ο Ιησούς κ.α. και
2. Οι άγγελοι είναι δημιουργήματα του Θεού και εκτελούν τις εντολές του, εκτός από τον άγγελο Ιμπλίσ (Διάβολος), που εξέπεσε και ενοχλεί τους πιστούς

Οφείλει κανείς να σημειώσει ότι τά φαινομενικά κοινά στοιχεία με το Χριστιανισμό οφείλονται στο ότι ο Μωάμεθ επηρεάστηκε από τη διδασκαλία του Ιουδαϊσμού και του Χριστιανισμού. Σε αυτό το γεγονός οφείλεται η πίστη στον έναν και μοναδικό θεό, η προφητική κλήση του Μωάμεθ και το κηρυγματικό έργο που ανέλαβε. Ωστόσο, δεν μπορούμε να δεχτούμε τον Μωάμεθ ως προφήτη, καθώς δεν είχε κατανοήσει το περιεχόμενο της Αγίας Γραφής παρά μόνο εμπειρικά και επιπλέον δεν μπόρεσε να δεχτεί το Χριστό ως Μεσσία και λυτρωτή, όπως τον δέχτηκαν οι προφύτες της Παλαιάς Διαθήκης.

6. Συμπεράσματα

Μετά τα παραπάνω και συνοψίζοντας τα όσα διαλάβαμε στην παρούσα μελέτη, έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

1. Η διδασκαλία των ξένων θρησκευμάτων είναι απαραίτητη στο Λύκειο, καθώς απαντά στο έντονο ενδιαφέρον των παιδιών για καθετί ξένο, διαφορετικό που, καλώς ή κακώς, τα κατακλύζει στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία.
2. Η διδασκαλία των διαφόρων θρησκειών είναι σωστό να βασίζεται σε επιλεγμένες πηγές. Για την επιτυχία αυτού του σκοπού σημαντικό είναι να δίδονται «στοιχεία ταυτότητας» κάθε θρησκείας με χρήση αντιπροσωπευτικών κειμένων, καθώς και ανάλογο εποπτικό υλικό, κατά προτίμηση προβολή φωτεινών διαφανειών.
3. Κατά τη διδασκαλία ενός θρησκείας δεν αρκεί η απλή εξιστόρηση με βάση το σχήμα ίδρυση-εξάπλωση-σύγκριση. Σκοπός του μαθήματος είναι να προσφέρει αντικειμενική εικόνα των θρησκειών, όσον αφορά στα αίτια, τη διαμόρφωση και την εξέλιξή τους, ώστε οι μαθητές, μόνοι τους, να συγκρίνουν και να βγάλουν συμπεράσματα, αλλά και να τοποθετηθούν σωστά απέναντι στη χριστιανική πίστη.
4. Τέλος, σημαντικότερο όλων είναι να προσεγγίσουμε το μάθημα των ξένων θρησκευμάτων ως μια «απελευθερωτική» αγωγή, η οποία αντιμετωπίζει το

μαθητή ως πρόσωπο και συμβάλλει στην απελευθέρωσή του από ηθικισμούς, θρησκοληψίες, φανατισμούς και μισαλλοδοξίες, με την καλλιέργεια κριτικού, ανοιχτού και οικουμενικού πνεύματος. Μακροπρόθεσμος στόχος της είναι να βοηθήσει το μαθητή μελλοντικά να φτάσει σε ένα επίπεδο υπεύθυνης συνειδητής θρησκευτικής τοποθέτησης και συνειδητοποίησης του γεγονότος ότι η ζωή, στο σύνολο και στα επί μέρους της έχει και τη θρησκευτική της διάσταση, έτσι ώστε να είναι σε θέση να τη νοηματοδοτεί και από θρησκευτικής πλευράς. Τα παραπάνω δεν έρχονται σε αντίθεση με την ορθόδοξη πίστη, καθώς εκείνο που θα στερεώσει, τελικά, τους μαθητές στη χριστιανική πίστη δεν είναι η άγνοια των διαφόρων θρησκευμάτων, αλλά η σωστή ενημέρωσή τους πάνω σε ό,τι θα μπορούσε να τη ζημιώσει.

5. Δεν πρέπει να παραθεωρείται ότι τα θρησκευτάματα είναι οργανικά σύνολα και συστήματα και όχι συμπύλημα επιμέρους στοιχείων. Η τάση που έχουν ορισμένοι, να απομονώνουν διάφορα φαινόμενα και να τα παραλληλίζουν με αντίστοιχα άλλων θρησκευμάτων, συχνά οδηγεί σε λανθασμένες εκτιμήσεις. Ο κίνδυνος της φαινομενολογίας της θρησκείας είναι η ταύτιση στοιχείων, τα οποία εμφανίζονται και δρουν σε διαφορετικά πλαίσια.

Οι θρησκείες είναι ζωντανό οργανισμοί και τα μέρη τους βρίσκονται σε συνάρτηση με το όλον. Δεν μπορούμε να αποσπούμε σημεία της διδασκαλίας τους και να τα ταυτίζουμε με ανάλογες εκφάνσεις άλλων θρησκειών, για να κάνουμε εύκολα θεωρητικά κατασκευάσματα²⁸.

Από τα παραπάνω, καταλαβαίνει κανείς ότι δεν μπορούμε να συγκρίνουμε τα στοιχεία των διαφόρων θρησκευμάτων, καθώς είναι ανόμοια μεταξύ τους. Μπορούμε να συγκρίνουμε σημεία ανάμεσα σε όμοια πράγματα. Η κάθε θρησκεία, όμως είναι ένα τελείως ξεχωριστό οργανικό σύνολο και πρέπει να εξετάζεται ως όλον, πράγμα που είναι σωστό και παιδαγωγικά και επιστημονικά και θεολογικά.

Ελπίζουμε η πολιτεία να αναθεωρήσει και να προχωρήσει στην ανάσχεση της εφαρμογής του Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών, με ένα τέτοιο μοντέλο διδασκαλίας, και να εισακούσει τις διαμαρτυρίες και των θεολογικών κύκλων αλλά και της ίδιας της ΟΛΜΕ.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Crawford, R. (2002), *Τι είναι θρησκεία*, Αθήνα: Σαββάλας.
Schweitzer A., (1994), *Ιστορία της Ινδικής φιλοσοφίας*, (μτφρ.) Μάριος Βερέτας, Αθήνα: Ωρόρα.

28 Γιαννουλάτος, Αν. (1989), Εισαγωγικά, η στάση των Χριστιανών έναντι των άλλων θρησκειών (πανεπιστημιακές σημειώσεις), Αθήνα: Σ.Αθανασόπουλος – Σ.Παπαδάμης & Σία Ε.Ε, σ.56.

- Αθανασοπούλου Δ. (1994), *Το Κοράνιο και η Ελευθερία του Ευαγγελίου*, Αθήνα.
- Βασιλόπουλος Χ. (1996), *Θρησκευτική αγωγή και αυτονομία του παιδιού*, Θεσσαλονίκη – Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Βασιλόπουλος Χ. (1988), *Ο μαθητής ως κριτήριο του περιεχομένου του μαθήματος των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βασιλόπουλος Χ. (2007), Ομολογιακή ή θρησκειολογική θρησκευτική αγωγή; Ένα σύγχρονο δίλημμα. *Πανηγυρικός λόγος*. Θεσσαλονίκη, σ.σ. 1-13.
- Γιαγκάζογλου Σ. (2005), Η φυσιογνωμία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος. Η θρησκευτική αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στο: συλλ. τόμο *Τα Θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού*, Εισηγήσεις Σεμιναρίου, Αθήνα, έκδ. Διακοινοβουλευτικής Συνέλευσης της Ορθοδοξίας - Βουλής των Ελλήνων, σ.σ. 126-144.
- Γιαννουλάτος, Αν. (1989), *Εισαγωγικά, η στάση των Χριστιανών έναντι των άλλων θρησκειών* (πανεπιστημιακές σημειώσεις), Αθήνα: Σ.Αθανασόπουλος – Σ.Παπαδάμης & Σία Ε.Ε.
- Γιούλτσης Β. (2004), Από τον «ξένο» στον «πλησίον»: η υπέρβαση της ξενοφοβίας του «άλλου». Στο: συλλ. τόμο *Θεολογία και κόσμος σε διάλογο*. Τιμητικός τόμος στον καθηγητή Γεώργιο Μαντζαρίδη, Θεσσαλονίκη: Πουρναράς, σ.σ. 213-222.
- Δρίτσας Δ. Λ., Μόσχος, Δ. Ν., Παπαλεξανδροπούλου, Στ. Λ. (2003), *Χριστιανισμός και θρησκευόμενα*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ.σ. 256-260.
- Ζαμπέτας, Ε (24-1-2005), Κράτος και Εκκλησία στα σχολεία μας. Κατηχητισμός και μονολιθικότητα. Η διδασκαλία περί θρησκείας στην Ευρώπη - εφημ. *Ελευθεροτυπία*, σ.σ. 20-21.
- Καλαϊτζίδης, Π, (2000), Θεολογικός ‘αυτοσχεδιασμός’ ή προγραμματισμός και αξιολόγηση; Εναλλακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των θρησκευτικών στο Ενιαίο Λύκειο. Στο: Π. Καλαϊτζίδης (επιμ), (2000), *Γιατί «θρησκευτικά» σήμερα;* Πρακτικά της Δημερίδας: Το μάθημα των θρησκευτικών στο Ενιαίο Λύκειο, (Α΄ Συνάντηση Θεολόγων Καθηγητών), (Βόλος 16-17 Απριλίου 1999), Αθήνα: Δόμος, σ.σ. 39-56.
- Καραμούζης Π. (2007), *Πολιτισμός και Διαθρησκευτική αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρκαντώνης, Ν. (1998), *Διδακτική των θεολογικών μαθημάτων, συμμετοχή στον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας του μαθήματος*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσούκας Ν. (2001), Μια άλλη διάσταση του θρησκευτικού μαθήματος. *Καθ’ οδόν* 17, σσ. 15-20.
- Μουστάκης Γ. (1986), *Οι πέντε μεγάλες θρησκείες*, Αθήνα: Πατάκης.
- Μπέγζος, Μ. (1997), Δημοκρατία στο μάθημα των Θρησκευτικών, Αφιέρωμα θρησκειολογία ή θρησκευτικά στα σχολεία, σε: *Το Σχολείο και το Σπίτι*,

- τόμ.6-7 (399-400) /1997, σ.σ. 368-369.
- Νατσιός, Δ.. (2012), Το μάθημα των Θρησκευτικών στον «καιρό» της πανθρησκείας, *Ο Σωτήρ*, τεύχος 2049, σ.σ. 313-316.
- Περσελή, Ε. (2002), *Πολιτισμική ετερότητα και σχολική θρησκευτική αγωγή στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στην Ελλάδα*, εισήγηση σε διεθνές συνέδριο στην Αθήνα, Hotel Holiday Inn, 25-26/10/2002. Αθήνα, σ.σ.1-3.
- Ρεράκης Η. (2006), *Ο Άλλος στο Ελληνικό Σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Σπαλιώρας Κ., (2015), *Ανάσχεση της εφαρμογής του Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών*, άρθρο, Αθήνα.
- Στουραϊτής Γ. (1997), *Αρχαίες Θρησκείες και Χριστιανισμός*, Αθήνα: Βιβλιοθήκη του ρόδου.
- Τριανταφύλλου, Δ., Αργυρόπουλος Α.,(2000), *Θρησκευτικά, Χριστιανισμός και Θρησκευόμενα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Φραγκόπουλος, Η. (Απρίλιος-Ιούνιος 2012), Η θέση μας για το νέο πρόγραμμα σπουδών στο δημοτικό και στο γυμνάσιο (πιλοτικό πρόγραμμα) – έτος 2011-2012, *Κοινωνία*, τεύχος 2, σ.σ.118-127.

Ξενόγλωσση

- Barnes, L.P. (2011), What is wrong with the phenomenological approach to religious education?, *Religious education: The official journal of the Religious Education Association*, 96:4, 445-461.
- Hella, E. & Wright, A. (2009), Learning 'about' and 'from' religion: phenomenography, the Variation Theory of Learning and religious education in Finland and the UK. *British Journal of Religious Education*, 31:1, 53-64.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Πλακωτή Ελένη** γεννήθηκε το 1971 στη Λάρισα. Είναι πτυχιούχος της Θεολογικής σχολής ΑΠΘ, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του τμήματος Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας του ΑΠΘ και Διδάκτωρ Θρησκευσιολογίας της Θεολογικής Σχολής ΑΠΘ. Είναι παντρεμένη και έχει τρία παιδιά.

Στοιχεία επικοινωνίας: eplakoti@yahoo.gr

Κολοβός Χρήστος, Θωμά Ράλια

Οι απόψεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας

Περίληψη

Η επιτυχημένη επικοινωνία σχολείου – οικογένειας αποτελεί έναν από τους παράγοντες βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, καθώς οδηγεί στην ουσιαστική συνεργασία των δύο αυτών υποσυστημάτων. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων των γονέων μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την επικοινωνία σχολείου – οικογένειας. Διερευνώνται οι πεποιθήσεις των γονέων αναφορικά με τους παράγοντες που ευνοούν ή δυσχεραίνουν την επιτυχημένη επικοινωνία με τη διεύθυνση και τα μέλη της σχολικής μονάδας στην οποία φοιτούν τα παιδιά τους, καθώς και οι απόψεις τους για τη συμβολή της επικοινωνίας ως παράγοντα αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, ερευνάται η ανταπόκριση των γονέων στις προσκλήσεις της σχολικής μονάδας, του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων αλλά και οι λόγοι συμμετοχής τους στο Διοικητικό Συμβούλιο (Δ.Σ.) του. Τα αποτελέσματα της έρευνας υπογραμμίζουν τη θετική διάθεση των γονέων απέναντι στα μέλη της σχολικής μονάδας και την ανάγκη ύπαρξης επιτυχημένης επικοινωνίας των δύο φορέων. Ωστόσο, μέσα από

την έρευνα παρατηρείται μια τάση επικοινωνίας σε προσωπικό και όχι σε συλλογικό επίπεδο ανάμεσα στους γονείς και στα μέλη της σχολικής μονάδας.

Abstract

Successful communication between school and student's families is one of the key factors for improving the quality of education. Moreover, this factor contributes to the effectiveness of school as it leads to effective cooperation between these two subsystems, school and parents. The objective of this research is to record the views of parents of primary school pupils on the subject of their communication with school members. In particular, we investigated parents' beliefs about the factors that may facilitate or derange successful communication with the management and members of the school where their children are enrolled. We have also investigated parents' opinions on their participation on gatherings that are organized by the school or by the Association of Parents and their reasons for participation in its Board. The surveys' results highlight the positive attitude of parents towards the members of the school and the need for successful communication between the two subsystems. However, in this study we observed mainly an interpersonal type of communication between parents and teachers, leaving aside the collective communication between the subsystems of parents and school staff.

1. Εισαγωγή

Η σχολική μονάδα λειτουργεί ως ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο κοινωνικό σύστημα, που αντιστοιχεί στην πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την κοινωνία. Επίσης, βάσει της συστημικής θεωρίας, οι σχολικές μονάδες θεωρούνται ανοικτά συστήματα, των οποίων θεμελιώδες χαρακτηριστικό είναι η ανταλλαγή ενεργειών και πληροφοριών, προϋποθέσεις απαραίτητες για την εξέλιξη, την ανάπτυξη και την επιβίωσή τους¹.

Ένα από τα χαρακτηριστικά των ανοικτών συστημάτων, στην προκειμένη περίπτωση των σχολικών μονάδων, είναι η πολλαπλότητα των αλληλεξαρτήσεων και των αλληλεπιδράσεων που τις χαρακτηρίζει². Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς των μαθητών, οι σχέσεις της σχολικής μονάδας με τις κοινωνικές δομές δημιουργούν πληθώρα αλληλεξαρτήσεων και αλληλεπιδράσεων, άλλοτε αναμενόμενων και άλλοτε απρόβλεπτων, οι οποίες

1 Κοντάκος, Α. (2014), *Συστημική Εκπαιδευτική Ηγεσία* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ. Μοντέλα Σχεδιασμού & Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων, Χειμερινό εξάμηνο 2014 -2015, Ρόδος, σ. 5.

2 Κοντάκος, Α. (2014), *Συστημική Εκπαιδευτική Ηγεσία* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ. Μοντέλα Σχεδιασμού & Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων, Χειμερινό εξάμηνο 2014 -2015, Ρόδος, σ. 11.

επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της. Πρόκειται, δηλαδή, για πολλαπλά ενεργά υποσυστήματα τα οποία πρέπει να μελετηθούν, τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά ως προς το σύνολο των αλληλοσυνδέσεών τους.

Παράλληλα, η επικοινωνία στη συστημική προσέγγισή της, σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα των υποσυστημάτων, μια πρώτη εκδήλωσή της είναι η δημιουργία και η διατήρηση σχέσεων ανάμεσα στα μέλη τους. Πρόκειται για σχέσεις ουσιαστικές και θεμελιώδεις που χαρακτηρίζουν τα μέλη των υποσυστημάτων, παρέχοντάς τους την ελευθερία της ανάληψης πρωτοβουλιών μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες.

2. Ποιότητα στην εκπαίδευση και επικοινωνία σχολείου οικογένειας

2.1 Ποιότητα στην εκπαίδευση

Το ζήτημα της ποιότητας στην εκπαίδευση, για το οποίο γίνεται έντονος λόγος και ίσως και διάλογος την τελευταία δεκαετία στη χώρα μας, δεν είναι πρωτότυπο. Πρόκειται για ένα θέμα συνυφασμένο με την εκπαιδευτική διαδικασία και την εκπαιδευτική εξέλιξη, το οποίο έχει εκφραστεί μέσα από διάφορα κινήματα, όπως το κίνημα του αποτελεσματικού σχολείου και το κίνημα της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης^{3,4}.

Παρά τις προσπάθειες πολλών θεωρητικών και ερευνητών να δώσουν ένα σαφή ορισμό για την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση, αυτό δεν κατέστη δυνατό λόγω “της υποκειμενικότητας και του δυναμισμού που χαρακτηρίζουν τον όρο”⁵, καθώς και λόγω της εμπλοκής των προσωπικών κριτηρίων που τίθενται από τον αποδέκτη της υπηρεσίας ή του προϊόντος⁶. Κατά καιρούς οι απόπειρες εννοιολογικής αποσαφήνισης της έννοιας ορίζουν την εκπαίδευση ως ποιοτική όταν αυτή “συμβάλλει στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, στην ηθική του ανάταση και στην ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας και ακέραιου χαρακτήρα”⁷. Άλλες, πάλι, προσεγγίσεις κρίνουν την ποιότητα βάσει του τελικού παραγόμενου προϊόντος. Σε αυτή την περίπτωση της εκπαίδευσης αναφερόμαστε στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, ενώ δεν παραλείπεται και η αναφορά στα ποσοστά ικανοποίησης που παρουσιάζονται/ υποδηλώνονται από

3 Θωμά, Ρ., *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και τις μορφές αποτελεσματικής επικοινωνίας σχολείου - οικογένειας*. Στο <http://periodiko.inpatra.gr/issue1/> (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

4 Καρατζά – Σταυλιώτη, Ε., Λαμπρόπουλος, Χ., (2006), *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 272.

5 Κατσαρός, Ι. *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Στο http://attik.pde.sch.gr/sym06-gath/DATA/YIiko/Paragontes_sxolikis_apotelesmatikotitas.pdf (προσπελάστηκε στις 19/01/2015)

6 Κατσαρός, Ι. *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Στο http://attik.pde.sch.gr/sym06-gath/DATA/YIiko/Paragontes_sxolikis_apotelesmatikotitas.pdf (προσπελάστηκε στις 19/01/2015)

7 Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Αι., Σοφού, Ευ., Κούτρα, Χ. *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Στο http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_25_62.pdf (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

τον πελάτη (γονείς, αγορά εργασίας) με κριτήριο την ικανοποίηση των αναγκών του⁸. Ωστόσο, θεωρείται ότι οι παραπάνω ερμηνείες εκφράζουν αδυναμία σαφούς ορισμού της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση⁹.

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στις προσπάθειες περί εκπαιδευτικής ποιότητας θα αναφερθούμε στο κίνημα για το αποτελεσματικό σχολείο. Ξεκίνησε από την Αμερική, πήρε όμως πολύ γρήγορα παγκόσμιες διαστάσεις¹⁰ και διήρκεσε μέχρι περίπου τα τέλη της δεκαετίας του '80¹¹. Απώτερος στόχος του κινήματος υπήρξε η προσπάθεια έρευνας και ερμηνείας της επίδρασης της σχολικής μονάδας στα υποκείμενα που σχετίζονται άμεσα με αυτή, όσο και στις επιδόσεις των υποκειμένων.

Πρόκειται για ένα κίνημα που "προσπάθησε να ερευνήσει και να απαντήσει στο πρόβλημα της σχολικής κινητικότητας και επιτυχίας των μαθητών, μιας και στόχος του ήταν να ενισχύσει τους μαθητές που προέρχονταν από υποβαθμισμένα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, ώστε να ξεπεράσουν την κοινωνική τους μοίρα"¹².

Κατά καιρούς, οι ερευνητές έχουν αναφερθεί σε παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, οι οποίοι διαφοροποιούνται όμως διαρκώς, καθώς οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ακολουθούν την φυσική πορεία της εξέλιξης που σχετίζεται με την εξέλιξη των μελών της κοινωνίας. Επομένως, δεν είναι εύκολο να μελετηθεί και ν' αποτυπωθεί ο βαθμός αποτελεσματικότητας ενός ανοιχτού και διαρκώς εξελισσόμενου στην πάροδο του χρόνου συστήματος, όπως θεωρείται η κάθε σχολική μονάδα.

Δυστυχώς, αυτή η εξελικτική πορεία των εκπαιδευτικών θεσμών είναι κατανοητή και ερμηνεύσιμη μόνο από τους ερευνητές. Αν και παρατηρείται η αύξηση των παραγόντων που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού θεσμού, δεν είναι απολύτως κατανοητές από τους πολιτικούς οι ερευνητικές επισημάνσεις τις οποίες χαρακτηρίζουν ως αξιώματα¹³. Άλλωστε, αυτό που δεν έχει γίνει πλήρως κατανοητό ή και αποδεκτό από τους πολιτικούς είναι ότι "οι παράγοντες της αποτελεσματικότητας δεν είναι επεξηγήσιμες αλλά συσχετισμοί και αλληλεπιδράσεις"¹⁴, οι οποίοι διαφοροποιούνται, εμπλουτίζονται και αλλάζουν

8 Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Αι., Σοφού, Ευ., Κούτρα, Χ. *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Στο http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deflt_ekp/poiot_ekp_erevn/s_25_62.pdf (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

9 Ματθαίου, Δ. (2000), *Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: Βασικές έννοιες και παραδοχές*. Στο http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf (προσπελάστηκε 19/01/2015).

10 Θωμά, Ρ., *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και τις μορφές αποτελεσματικής επικοινωνίας σχολείου - οικογένειας*. Στο <http://periodiko.inpatra.gr/issue1/> (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

11 Κατσαρός, Ι., *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Στο http://atitk.pde.sch.gr/sym06-gath/DATA/Yliko/Paragontes_sxolikis_apotelesmatikotitas.pdf (προσπελάστηκε στις 19/01/2015)

12 Παμουκτσόγλου, Α., *Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του*. Στο <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos5/08%20pamouktsoglou%2081-91.doc> (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

13 MacBeath, J. (2001), *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο: ουτοπία και πράξη*, (μτφρ.) Χρ. Δούκας – Ζ. Πολυμεροπούλου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 37.

14 MacBeath, J. (2001), *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο: ουτοπία και πράξη*, (μτφρ.) Χρ. Δούκας – Ζ.

διαρκώς, λόγω των αλληλεπιδράσεων και των αλληλεξαρτήσεων των επιμέρους συστημάτων που αποτελούν το ευρύτερο σύστημα του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Πολλοί ερευνητές επέκριναν το κίνημα του «αποτελεσματικού σχολείου», καθώς αυτό εστίασε τις προσπάθειές του στον καθορισμό δεικτών που ορίζουν την αποτελεσματικότητα κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού και όχι στον τρόπο ενίσχυσης και βελτίωσής του με απώτερο στόχο τη συνολική βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης¹⁵.

Επίσης, παρατηρήθηκε μια διαφοροποίηση των ερευνών οι οποίες κυρίως δεν εστιάζουν στη μελέτη της σύνδεσης της σχολικής μονάδας με τη σχολική επίδοση των μαθητών- μια που αυτό θεωρείται “εκ των ων ουκ άνευ”¹⁶ - αλλά στη μελέτη των επιμέρους παραγόντων, οι οποίοι αν βελτιωθούν θα οδηγήσουν στην ουσιαστική βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Παράλληλα, η ίδια η εκπαίδευση αποτελώντας μια παραγωγική διαδικασία φάνηκε ως πρόσφορο πεδίο για την εφαρμογή του μοντέλου της “Διοίκησης Ολικής Ποιότητας” (ΔΟΠ). Το μοντέλο (ΔΟΠ) προσεγγίζοντας συστημικά “τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και το εκπαιδευτικό σύστημα”¹⁷ αναφέρεται στις κατηγορίες εισροών (π.χ. ανθρώπινο δυναμικό σχολικής μονάδας, αναλυτικά προγράμματα σπουδών, οικονομικοί πόροι σχολικής μονάδας) οι οποίες μετατρέπονται σε κατηγορίες εκροών (π.χ. μαθητικές επιδόσεις, ικανοποίηση) μέσα από ποιοτικές διαδικασίες (π.χ. διδακτική μεθοδολογία, διοίκηση¹⁸), διευρύνοντας έτσι τη σχολική πράξη^{19, 20, 21, 22}.

Μάλιστα, η εξεύρεση και η ποσοτική μέτρηση των δεικτών των εισροών και των εκροών της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθίσταται, αρκετές

Πολυμεροπούλου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.38.

15 Chapman, Ch., Harris, A. *Improving schools in difficult and challenging contexts: strategies for improvement*. Στο https://www.google.gr/url?sa=t&rc=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.rhodes.aegean.gr%2Fkontakos%2Fmasters%2Fmasters2%2FImproving%2520schools%2520in%2520difficultu%2520and%2520challenging%2520contextsstrategies%2520for%2520improvement.pdf&ei=tVJSMY2A4rUat-bgugK&usq=AFQjCNEYbt2kwaPnewBOD-BOIgfzPphaog&sig2=tdz mH6QOKqbOpLEhBO5_3A&bvnm=bv.85076809.d.bGQ (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

16 Reynolds, D., Teddie, C. (2001), Reflections on the critics and beyond them. *School Effectiveness and School Improvement*, vol12/1, p. 112.

17 Κατσαρός, Ι. *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Στο http://attik.pde.sch.gr/sym06-gath/DATA/Yliko/Paragontes_sxolikis_apotelesmatikotitas.pdf (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

18 Κατσαρός, Ι. *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Στο http://attik.pde.sch.gr/sym06-gath/DATA/Yliko/Paragontes_sxolikis_apotelesmatikotitas.pdf (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

19 Ladd, H.F, Walsh, R.P. (2001), Implementing value – added measures of school effectiveness: getting the incentives right. *Economics of Education Review*, vol.21/1, p.p. 16-17.

20 Καρατζά – Σταυλιώτη, Ε., Λαμπρόπουλος, Χ. (2006), *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 272.

21 Καρατζά – Σταυλιώτη, Ε., Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 273.

22 Ζωγόπουλος, Ευ. *Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Στο https://www.google.gr/url?sa=t&rc=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.taekpaideutika.gr%2Fekp_101-102%2F05.pdf&ei=J1zSVOfMO-H7ygPxmIdgBg&usq=AFQjCNHr rddOKR_xCAwFViYl_89mOrMGRA&sig2=NUacHVG5tbTHpcDkKgUF_A&bvnm=bv.85076809.d.bGQ (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

φορές, δύσκολη. Πιο συγκεκριμένα, ιδιαίτερη δυσκολία και περιπλοκότητα παρουσιάζεται στην εξεύρεση και ποσοτική μέτρηση των δεικτών των εκροών, καθώς στο σύστημα αυτό, όσον αφορά την εκπαίδευση, εμπλέκεται και ο ανθρώπινος παράγοντας²³. Τελικά, οι παραπάνω δείκτες εισροών και εκροών χρησιμοποιούνται για να “δηλώσουν τον ανώτατο βαθμό στο οποίο μπορεί να φτάσει, αυτό για το οποίο γίνεται λόγος²⁴”, δηλαδή η ποσοτική εκτίμηση της επίτευξης των στόχων της σχολικής μονάδας. Στην προκειμένη περίπτωση υποδηλώνεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης η οποία συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Βάσει της αποδελτίωσης των σχετικών ερευνών περί αποτελεσματικών εκπαιδευτικών οργανισμών και ποιότητας της εκπαίδευσης οι συσχετισμοί και οι αλληλεπιδράσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω θα πρέπει να γίνονται λαμβάνοντας υπόψη μας τα κοινά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τα αποτελεσματικά σχολεία²⁵ : α) οι υψηλές προσδοκίες, β) η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, γ) ο βαθμός “επαγγελματισμού” της διοίκησης του σχολείου, δ) ο βαθμός οργάνωσης του σχολικού περιβάλλοντος.

Σε ανάλογο περιεχόμενο με το παραπάνω, κινήθηκαν και οι τέσσερις κατηγορίες αποτελούμενες από δεκαέξι δείκτες συνολικά που τέθηκαν στη Σύνοδο της Λισαβόνας, η οποία έλαβε χώρα το 2000 στη Λισαβόνα της Πορτογαλίας. Απώτερος στόχος αυτής της Συνόδου ήταν η δημιουργία μιας κοινής βάσης δεικτών, η οποία θα βοηθούσε τις χώρες – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να μετρήσουν ποσοτικά την εκπαιδευτική ποιότητα του παρεχόμενου έργου²⁶. Οι τέσσερις κατηγορίες των δεικτών είναι οι εξής:

- Επιδόσεις
- Επιτυχία και μετάβαση
- Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης
- Πόροι και δομές.

Έναυσμα και σημείο αναφοράς της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν τόσο η τρίτη κατηγορία δεικτών της Ε.Ε “παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης” όπου περιλαμβάνεται ο δείκτης “συμμετοχή των γονέων”, όσο και η κατηγορία “συνεργασία σχολείου και οικογένειας” ο οποίος αναφέρεται από τον MacBeath²⁷ ύστερα από την αποδελτίωση σχετικών ερευνών.

23 Καρατζά – Σταυλιώτη, Ε., Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 273.

24 Σταμέλος, Γ., Μπαρτζακλή, Μ. *Διερευνώντας τη σχέση εκπαιδευτικού – γονέων για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης*. Στο <http://www.elemedu.upatras.gr/english/images/stamelos/SG04.pdf> (προσπελάστηκε 19/01/2015).

25 MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο: ουτοπία και πράξη*, (μτφρ.) Χρ. Δούκας – Ζ. Πολυμεροπούλου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 37.

26 European Commission. (2000), *European Report on the quality of School Education - Sixteen Quality Indicators*. Brussels.

27 MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο: ουτοπία και πράξη*, (μτφρ.) Χρ. Δούκας – Ζ. Πολυμεροπούλου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 37.

Ειδικότερα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, μεταξύ των εκροών της σχολικής μονάδας εκτός από την αγορά εργασίας, το εκπαιδευτικό σύστημα, την τοπική κοινωνία περιλαμβάνονται και οι γονείς των μαθητών. Ωστόσο, στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι λόγω του πολυσχιδούς ρόλου των γονέων και της άμεσης συνεργασίας που έχουν με τη σχολική μονάδα, ο Κατσαρός ακολουθώντας τις προτάσεις των Everard & Morris²⁸, εντάσσει τους γονείς στη ζώνη της μεθορίου των σχολικών μονάδων²⁹. Στη ζώνη αυτή εντάσσονται όλες εκείνες οι συνιστώσες – γονείς, όργανα λαϊκής συμμετοχής – οι οποίες συνεργάζονται άμεσα με το σχολείο και θα μπορούσαν να θεωρηθούν κυρίως στοιχεία του εσωτερικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού. Στον αντίποδα βρίσκονται οι συνιστώσες του εξωτερικού περιβάλλοντος, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα τον εκπαιδευτικό οργανισμό: «τοπική κοινωνία, τοπική αυτοδιοίκηση, κοινωνικοί και συνδικαλιστικοί φορείς, η κυβέρνηση, η αγορά, τα Μ.Μ.Ε., που μπορούν να επηρεάζουν και να ρυθμίζουν τη ζωή του σχολείου³⁰».

2.2 Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας

Η επικοινωνία των μελών της σχολικής μονάδας με τους γονείς των μαθητών μπορεί να χαρακτηριστεί ως επιτυχημένη όταν είναι αμφίδρομη, δηλαδή όταν υπάρχει ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα σε αυτά τα δύο συστήματα και ο λήπτης ανταποκριθεί θετικά στο μήνυμα του πομπού. Έτσι, δημιουργούνται υγιείς δεσμοί – σχέσεις ανάμεσα στη σχολική μονάδα και στην οικογένεια και επιτυγχάνεται η ουσιαστική συνεργασία σχολείου – οικογένειας.

Άλλωστε, δεν πρέπει να παραλείψουμε το γεγονός ότι “οι γονείς σε μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης με το παιδί ασκούν επιρροή στα κίνητρα του μαθητή, στις στάσεις, στις αξίες, στις αντιλήψεις, στις φιλοδοξίες του και επιδρούν στη μόρφωση του μέσω των εμπειριών που προέρχονται από το στενό και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον³¹”.

Ωστόσο, η επιτυχημένη επικοινωνία ανάμεσα στον πομπό και στον δέκτη δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς μια σειρά παραγόντων συμβάλλουν ή μη στην αποτελεσματικότητά της. Συνοψίζοντας μερικούς από αυτούς θα πρέπει να αναφερθούμε στην ανάγκη ύπαρξης σαφήνειας του μηνύματος του πομπού προς το δέκτη, στην ύπαρξη προθυμίας και ικανότητας για επικοινωνία, αλλά

28 Everard, B., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (μτφρ.) Δ. Κικίτζας. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 247.

29 Κατσαρός, Ι. *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Στο http://attik.pde.sch.gr/sym06-gath/DATA/Yliko/Paragontes_sxolikis_apotelesmatikotitas.pdf (προσπελάστηκε στις 19/01/2015)

30 Κατσαρός, Ι. *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Στο http://attik.pde.sch.gr/sym06-gath/DATA/Yliko/Paragontes_sxolikis_apotelesmatikotitas.pdf (προσπελάστηκε στις 19/01/2015)

31 Γκλιάου – Χριστοδούλου, Ν. *Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας*. Στο <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/074-083.pdf> (προσπελάστηκε 19/01/2015)

και στο σεβασμό του συνομιλητή^{32,33}. Η Κιρκιγιάννη³⁴ αποδελτιώνοντας σχετικές έρευνες δημιουργεί τέσσερις γενικές κατηγορίες παραγόντων που επηρεάζουν την επικοινωνία σχολείου – οικογένειας: παράγοντες που αφορούν την οικογένεια, παράγοντες που αφορούν την κοινότητα, παράγοντες που αφορούν το παιδί και τέλος παράγοντες που αφορούν το σχολείο.

Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα αναφορικά με τις σχέσεις της σχολικής μονάδας με τις οικογένειες των μαθητών. Συνοπτικά αναφέρουμε τα εξής: α) σταδιακό μοντέλο, β) οργανισμικό μοντέλο, γ) κοινωνικό μοντέλο, δ) πολιτικό μοντέλο, ε) οικοσυστημικό μοντέλο, στ) μοντέλο σχέσεων οικογένειας - σχολείου και ζ) μοντέλο γονικής εμπλοκής^{35,36,37,38,39}. Ωστόσο, το σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein⁴⁰, ακολουθώντας τη συστημική προσέγγιση, αναγνωρίζει την ύπαρξη αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα τρία συστήματα που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των μαθητών, δηλαδή της σχολικής μονάδας, της οικογένειας και τέλος της κοινότητας μέσα στην οποία ζουν και αναπτύσσονται οι μαθητές.

Ως προς τους τρόπους και τις μορφές της επικοινωνίας της σχολικής μονάδας

32 Σαΐτης, Χ. (2008), *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ. 239 - 241

33 Μπελαδάκης, Ε. *Η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας*. Στο http://www.special-edition.gr/pdf_dioik_anim/pdf_de_49/beladakis.pdf (προσπελάστηκε 19/01/2015).

34 Κιρκιγιάννη Φ.Π. *Επικοινωνία Σχολείου και Οικογένειας*. Στο https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.taekpaideutika.gr%2Fekp_103-104%2F09.pdf&ei=v2XSVJSdO6XmyQP9_YL4CA&usg=AFQjCNGCoESrXv3hwMswy77vS5MlZgK7rw&sig2=DWL00ShTG6xySvNSctoSrW&bvm=bv.85076809.bs.1.d.bGQ (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

35 Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, Ch.. L., Wilkins, A.S., Closson, Kr. *Why do parents become involved? Research Findings and Implications*. Στο https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCQOFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.vanderbilt.edu%2Fpeabody%2Ffamily-school%2Fpapers%2FHoover-Dempsey2005.pdf&ei=BWD SYIa3GJHgasvMgtgJ&usg=AFQjCNEPvMtWXJIK3aaikTYxoznJFSz83g&sig2=CeYlFfdSubBimv_YLH_AEQ&bvm=bv.85076809.d.bGQ (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

36 Σακελλαρίου, Μ. *Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινότητας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Στο https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pedagogy.gr%2Findex.php%2Fjournal%2Farticle%2Fdownload%2F2%2Fpdf&ei=oGPSVPyvC4rcavnDgdgC&usg=AFQjCNHO_cn726f6-HqAFHWAKMNYCCDFgO&sig2=Od6RD97ehfktZF812RGFQQ&bvm=bv.85076809.d.bGQ (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

37 Κοζυβά, Χρ. *Στάσεις και απόψεις γονέων σχετικά με την επικοινωνία σχολείου – οικογένειας και την επίδραση της στην επίδοση των παιδιών*. Στο <http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/897/1/kozyva.pdf> (προσπελάστηκε 19/01/2015)

38 Γιοβαζολιάς, Θ. *Συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας*. Στο https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCUQFjAB&url=http%3A%2F%2F2lyk-aliver.eyv.sch.gr%2Ffiles%2Fteachers%2Fodigies_mathimatwn%2Fsynergasia_scholeiou_ideke.pdf&ei=GTSTVMS8lfcapPJgKAN&usg=AFQjCNEYBnpEZ7dh7dNCnOOIBi_LlCkprw&sig2=xhxgm4mCkRy8KvWrZTWESQ&bvm=bv.85076809.d.bGQ (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

39 Κιρκιγιάννη Φ.Π. *Επικοινωνία Σχολείου και Οικογένειας*. Στο https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.taekpaideutika.gr%2Fekp_103-104%2F09.pdf&ei=v2XSVJSdO6XmyQP9_YL4CA&usg=AFQjCNGCoESrXv3hwMswy77vS5MlZgK7rw&sig2=DWL00ShTG6xySvNSctoSrW&bvm=bv.85076809.bs.1.d.bGQ (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

40 Epstein, J.L. *School, Family, Community Partnerships: Caring for the Children we Share*. Brussels. Στο http://www.sagepub.com/upm-data/6799_epstein_ch_1.pdf (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

με την οικογένεια, έχουν αναφερθεί ποικίλες κατηγοριοποιήσεις με γνωστότερη και πιο εύχρηστη της Epstein⁴¹, η οποία είναι γνωστή ως σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής και αναλύεται σε: 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 σε δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, συμμετοχή των γονέων στις λήψεις αποφάσεων του σχολείου, συνεργασία με την κοινότητα.

Ανάλογες τυπολογίες με μικρές, όμως διαφοροποιήσεις, έχουν προταθεί και από τους Fullan⁴² και Tomilson⁴³, ενώ ο Γεωργίου⁴⁴ δίνει μια περιορισμένη-σε σχέση με τις προαναφερθείσες- τυπολογία της επικοινωνίας που υπάρχει ανάμεσα στη σχολική μονάδα και στις οικογένειες των μαθητών, αναφερόμενος σε επίσημες ή τυπικές σχέσεις και σε ανεπίσημες ή άτυπες.

Η αгаστή συνεργασία της σχολικής μονάδας με τις οικογένειες των μαθητών αποτελεί στις μέρες μας ζητούμενο – άλλωστε αυτό φαίνεται και από την κείμενη νομοθεσία που αναφέρεται στη σύσταση και λειτουργία των οργάνων λαϊκής συμμετοχής (Ν. 1566/1985, Ν. 2621/1998). Ειδικότερα, στο Ν. 1566/1985 και στο Άρθρο 53 καταγράφεται η διαδικασία συγκρότησης Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων σε κάθε σχολική μονάδα. Με το Ν. 2621/1998 και το Άρθρο 2 αντικαθίσταται και συμπληρώνεται το άρθρο 53 του Ν. 1566/1985. Η συμμετοχή των γονέων σε συλλογικά όργανα προϋποθέτει πλέον τη συγκρότηση Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας μεριμνά, όπου δεν υπάρχει Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων να ιδρυθεί, αφού συγκληθεί Γενική Συνέλευση γονέων. Διαφαίνεται έτσι η αναγκαιότητα κατά το νομοθέτη της σύστασης συλλογικών οργάνων σε κάθε σχολική μονάδα.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι οι παράλληλοι δρόμοι δύο θεσμών που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών και στη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους – της οικογένειας και του σχολείου – έχουν αρχίσει να τέμνονται. Πρόκειται για μια εξέλιξη η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αναμενόμενη, αν λάβουμε υπόψη μας τις διεθνείς εξελίξεις τόσο σε οικονομικό όσο και σε πολιτικό επίπεδο αναφορικά με την καθιέρωση της ισότητας και της παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και τη θεώρηση της τελευταίας ως σημαντικό παράγοντα της οικονομικής, πολιτιστικής και πνευματικής ανάπτυξης μιας χώρας.

Επίσης η συνεργασία σχολείου – οικογένειας δίνει τη δυνατότητα τόσο στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις μεταξύ τους σχέσεις

41 Epstein, J.L. (1995), *School, Family, Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Colorado: Westview Project, p.390.

42 Fullan, M. (1982), *The Meaning of Educational Change*. Teachers' College Press, p.p 216-218

43 Tomilson, S. (1992). *Teachers and Parents: Home – School Partnerships*. London: Institute for Public Policy Research, p.p. 5-8.

44 Γεωργίου, Σ. Ν. (1996), Γονεϊκή Συμπεριφορά και Σχολική Επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τομ. 23, σ.σ.134-136.

και να ανταλλάξουν πληροφορίες αναφορικά με τα κίνητρα, τις επιδόσεις, τις ανάγκες και τη συμπεριφορά των μαθητών⁴⁵.

Παράλληλα, έρευνες που αφορούν τα αποτελέσματα της επιτυχημένης συνεργασίας της σχολικής μονάδας με τις οικογένειες των μαθητών υποστηρίζουν ότι “τα παιδιά που έχουν καλή επίδοση στο σχολείο και η συμπεριφορά τους είναι σωστή χαρακτηρίζονται από την ύπαρξη καλών σχέσεων μεταξύ οικογένειας και σχολείου”⁴⁶, ενώ άλλες έρευνες υπογραμμίζουν ότι οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες που παρέχονται από το σχολείο μπορούν να είναι αξιοποιήσιμες αν υπάρχει συσχετισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την εξωσχολική ζωή του μαθητή και ειδικότερα με το οικογενειακό του περιβάλλον^{47,48}.

Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών και στην κοινωνικοποίησή τους^{49,50,51,52,53,54}. Παράλληλα, δημιουργεί στους μαθητές αισθήματα ασφάλειας, οικειότητας και ενδιαφέροντος των γονιών τους γι’ αυτούς. Όλα τα παραπάνω ενισχύουν την

45 Κολοβός, Χ. & Θωμά, Ρ., *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και τις μορφές αποτελεσματικής επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας*. Στο <http://periodiko.inpatra.gr/issue1/> (προσπελάστηκε 19/01/2015)

46 Σαϊτής, Χ. (2008), *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 99.

47 Συμέου, Α., *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές*. Στο https://www.academia.edu/2091884/%CE%A3%CF%87%CE%AD%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82_%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85-%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B3%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CE%B9%CE%B1%CF%82_%CE%88%CE%BD%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%B5%CF%82_%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CE%AD%CF%82_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82_%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B5%CF%80%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AD%CF%82 (προσπελάστηκε 19/01/2015)

48 Σακελλαρίου, Μ. *Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Στο https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pedagogy.gr%2Findex.php%2Fjournal%2Farticle%2Fdownload%2F2%2Fpdf&ei=oGSPVPyyC4rcavnDgdgC&usq=AFOJCNHO_cn726f6-HqAFHWAKMnyCCDFgQ&sig2=Od6RD97ehftkZF812R8FQOq&bvm=bv.85076809.d.bGQ (προσπελάστηκε 19/01/2015)

49 Γεωργίου, Σ. Ν. (2000), *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

50 Hill, N.E., Craft, S.A. (2003). Parent – School Involvement and School Performance: Mediated Pathways Among Socioeconomically Comparable African – American and Euro – American Families. *Journal of Educational Psychology*, 95, p.p. 74-83.

51 Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, Ch.. L., Wilkins, A.S., Closson, Kr. *Why do parents become involved? Research Findings and Implications*. Στο https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCQOFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.vanderbilt.edu%2Fpeabody%2Ffamily-school%2Fpapers%2FHoover-Dempsey2005.pdf&ei=BWD SVIa3GJHgasvMgtgJ&usq=AFOJCNEPvMtWXJIK3aaikTYxoznJFSz83g&sig2=CEyJfJdSubBimv_YLH_AEQ&bvm=bv.85076809.d.bGQ (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

52 Κοζυβά, Χρ. *Στάσεις και απόψεις γονέων σχετικά με την επικοινωνία σχολείου – οικογένειας και την επίδραση της στην επίδοση των παιδιών*. Στο <http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/897/1/kozyva.pdf> (προσπελάστηκε 19/01/2015)

53 Σταμάτης, Π. *Επικοινωνία νηπιαγωγείου και οικογένειας: διερευνώντας απόψεις γονέων σε νηπιαγωγεία της Ρόδου*. Στο https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.elliepek.gr%2Fdocuments%2F6fo_synedrio_eisigiseis%2F49_stamatis_krasopoulou.pdf&ei=5FzSVJygKea7ygPVmYL4DO&usq=AFOJCNEfxdC6Vm8n21Blc_McAUM8mUV8VA&sig2=ie22NL7sA00s8DQqncYk3A&bvm=bv.85076809.d.bGQ (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

54 Κολοβός, Χ. & Θωμά, Ρ., *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και τις μορφές αποτελεσματικής επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας*. Στο <http://periodiko.inpatra.gr/issue1/> (προσπελάστηκε 19/01/2015)

αυτοπεποίθηση των μαθητών, τους παρωθούν και τους ενισχύουν να ασχοληθούν ερη υπευθυνότητα με τις σχολικές τους εργασίες^{55,56,57,58,59}.

Εκτός των παραπάνω, σχετικές έρευνες κατέδειξαν τη θετική επιρροή που μπορεί να έχει η συνεργασία σχολείου – οικογένειας στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών^{60,61,62}.

2.3 Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων των γονέων μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την επικοινωνία σχολείου – οικογένειας.

2.4 Γενική Υπόθεση

Οι γονείς επιθυμούν τη συνεργασία με τη σχολική μονάδα και το προσωπικό της, καθώς θεωρούν ότι αυτή συμβάλλει αποτελεσματικότητα στην πρόοδο των παιδιών τους. Υποστηρίζουν, ωστόσο, ότι υπάρχουν παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική επικοινωνία των δύο μερών, αλλά και άλλοι που δρουν ανασταλτικά σε αυτό.

55 Lopez, G. *The value of hard work: Lessons on parent involvement from an (im)migrant household*. Στο <https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fsitemap.umich.edu%2Ftabbye.chavous%2Ffiles%2Flopez2001.pdf&ei=QWTSVPqXNdbYarDOgoAM&usq=AFQjCNEhWBe69xvGFRiq91PdJEGQOIw6sQ&sig2=zhzBatdp4-ujC2ISZV7G6A&bvm=bv.85076809.d.bGQ> (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

56 Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, Ch. L., Wilkins, A.S., Closson, Kr. *Why do parents become involved? Research Findings and Implications*. Στο https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCQOFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.vanderbilt.edu%2Fpeabody%2Ffamily-school%2Fpapers%2FHoover-Dempsey2005.pdf&ei=BWD SYIa3GJHgasvMgtgJ&usq=AFQjCNEPvMtWXJIK3aaikTYxoznJFSz83g&sig2=CEyIfJdSubBimv_YLH_AEQ&bvm=bv.85076809.d.bGQ (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

57 Kraft, A.M., Dougherty, S.M. *The Effect of Teacher – Family Communication on Student Engagement: Evidence from a Randomized Field Experiment*. Στο https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CC8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fscholar.harvard.edu%2Ffiles%2Fmkraft%2Ffiles%2Fkraft_dougherty_teacher_communication_jree.pdf&ei=XWXSVPuKDYzgaof4gXg&usq=AFQjCNE06X9l-qEfx-5WMEwezNiSoCLcqq&sig2=SQ_OGDvylNrCW5anzH2NpA&bvm=bv.85076809.d.bGQ (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

58 Κολοβός, Χ. & Θωμά, Ρ. *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και τις μορφές αποτελεσματικής επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας*. Στο <http://periodiko.inpatra.gr/issue1/> (προσπελάστηκε 19/01/2015)

59 Gonzalez, A.R., Holbein, M.F.D., Quitter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 68, p.p. 509-510.

60 Henderson, A.T., Mapp, K. *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Στο <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

61 Γιοβαζολιάς, Θ. *Συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας*. Στο https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCUQFjAB&url=http%3A%2F%2F2lyk-aliver.eyv.sch.gr%2Ffiles%2Fteachers%2Fodigies_mathimatwn%2Fsynergasia_scholeiou_ideke.pdf&ei=GTSMVMS8IcfcapPJgKAN&usq=AFQjCNEYBnpEZ7dh7dNCnOOBi_LiCkprw&sig2=xhxm4mCkRy8KvWrZTWEsQ&bvm=bv.85076809.d.bGQ (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

62 Κιρκιγιάννη Φ.Π. *Επικοινωνία Σχολείου και Οικογένειας*. Στο https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.taekpaideutika.gr%2Fekp_103-104%2F09.pdf&ei=v2XSVJSD06XmyQP9_YL4CA&usq=AFQjCNGCoESrXv3hwMswy77vS5MlzgK7rw&sig2=DWLOOShTG6xySvNSctoSrw&bvm=bv.85076809.bs.1.d.bGQ (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

2.5 Επιμέρους Υποθέσεις

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

- Οι γονείς αναγνωρίζουν τη σημασία της λειτουργίας του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου που φοιτούν τα παιδιά τους και συμμετέχουν ενεργά σε αυτόν και στις δράσεις του.
- Οι γονείς έχουν την πεποίθηση ότι η επιτυχημένη επικοινωνία με τη διεύθυνση και το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της και στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Οι γονείς θεωρούν ότι υπάρχουν παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην επιτυχημένη επικοινωνία με το προσωπικό του σχολείου, αλλά και άλλοι που δρουν ανασταλτικά.
- Οι γονείς θεωρούν ότι ανταποκρίνονται επαρκώς στις προσκλήσεις της σχολικής μονάδας.

3. Μεθοδολογία

Μεθοδολογικά η παρούσα έρευνα εντάσσεται στις ποσοτικές έρευνες επισκόπησης πεδίου μικρής κλίμακας, καθώς πραγματοποιήθηκε σε συγκεκριμένη εκπαιδευτική περιοχή. Ειδικότερα, οι έρευνες επισκόπησης πεδίου δεν αφορούν την απλή καταγραφή πληροφοριών, αλλά προχωρούν στη συσχέτιση μεταβλητών. Απώτερος στόχος των ερευνών επισκόπησης πεδίου είναι “ο προσδιορισμός ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ ομάδων ατόμων και η διάγνωση των αιτιών και των αποτελεσμάτων που παρατηρούνται”⁶³, προσφεύγοντας στη “γενίκευση των δεδομένων”⁶⁴. Για τις ανάγκες των ερευνών αυτού του είδους χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια, τεστ, συνεντεύξεις προκειμένου να καταγραφούν λεπτομερώς τα δεδομένα της υπό μελέτη κατάσταση⁶⁵.

3.1 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Ανώνυμο ερωτηματολόγιο, σχεδιασμένο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, διανεμήθηκε πιλοτικά σε 10 γονείς Δημοτικών Σχολείων της περιοχής. Εντοπίστηκαν ασάφειες ως προς της διατύπωση των ερωτήσεων, έγιναν οι απαιτούμενες διορθώσεις και ακολούθησε η διανομή του στους γονείς των Δημοτικών Σχολείων της περιοχής. Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε στο χώρο των σχολείων έρευνας. Συγκεκριμένα τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε γονείς που το επισκέπτονταν τη σχολική μονάδα για να ενημερωθούν για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους.

63 Βάμβουκας, Μ. (2000), *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 84.

64 Cohen, M., Manion, L., Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (μτφρ) Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χρ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλιποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 293.

65 Βάμβουκας, Μ. (2000), *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ.σ. 82-85.

3.2 Ερευνητικά Εργαλεία

Η διερεύνηση των γονεϊκών απόψεων σχετικά με την επικοινωνία και τη συνεργασία τους με τη σχολική μονάδα των παιδιών τους έγινε με τη χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου αποτελούμενο από δεκατέσσερις (14) ερωτήσεις, το οποίο σχεδιάστηκε για τους σκοπούς της έρευνας. Αρχικά, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε πιλοτικά σε 10 γονείς Δημοτικών Σχολείων της περιοχής. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με χρήση του προγράμματος Microsoft Excel.

3.3 Το δείγμα

3.3.1 Περιγραφή του δείγματος

Δείγμα της έρευνας 226 γονείς μαθητών/τριών Δημοτικών Σχολείων μεγάλης αστικής πόλης της περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας.

3.3.2 Παρουσίαση και Ανάλυση του δείγματος

Από τα 318 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν, επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 226 (71%). Σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από την έρευνα, το 77% της σύνθεσης του δείγματος που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο ήταν γυναίκες και το 23% άνδρες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Φύλο γονέων

Φύλο γονέων	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ανδρες	52	23%
Γυναίκες	174	77%
Σύνολο	226	100.0

Αναφορικά με την ηλικία των γονέων του δείγματος, αφού ομαδοποιήθηκε, προέκυψε ότι η πλειονότητα αυτών ήταν ηλικίας μεταξύ 31-40 ετών (51,3%) και ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών (40,3%). Αντίθετα, ελάχιστοι ήταν ηλικίας μικρότερης των 30 ή μεγαλύτερης των 50 ετών (ποσοστό 8,4%). Φαίνεται ότι οι Έλληνες αποκτούν παιδιά μετά την ηλικία των 25 ή πριν των 45 ετών (συν 6 έτη ως την ηλικία πρώτης φοίτησης στο Δημοτικό) (Πίνακας 2).

Από τα παραπάνω στοιχεία κι απ' το γεγονός ότι η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε στο χώρο του σχολείου και σε γονείς που το επισκέφτηκαν για να ενημερωθούν για την επίδοση του παιδιού τους,

διαπιστώνεται ότι κατά κύριο λόγο την αρμοδιότητα επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας αναλαμβάνουν οι μητέρες των μαθητών.

Πίνακας 2: Ηλικία γονέων

Ηλικία γονέων	Συχνότητα N	Ποσοστό %
20-30	7	3,1
31-40	116	51,3
41-50	91	40,3
51 και άνω	12	5,3
Σύνολο	226	100.0

Όσον αφορά τις γραμματικές γνώσεις και το επίπεδο σπουδών των γονέων του δείγματος, προκύπτει ότι στην πλειονότητά τους είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας, Ανώτερης ή Ανώτατης Εκπαίδευσης, ενώ ένας γονέας στους δέκα έχει ολοκληρώσει μόνο το βασικό – υποχρεωτικό κύκλο σπουδών (Δημοτικό (2,7%)– Γυμνάσιο (6,6%)). Διαπιστώνεται, επομένως, ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών/τριών των πόλεων είναι σχετικά υψηλό (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Γραμματικές γνώσεις γονέων

Γραμματικές γνώσεις	Συχνότητα N	Ποσοστό %
A/θμια	6	2.7
Γυμνάσιο	15	6.6
Λύκειο	81	35.8
A.E.I / T.E.I	124	54.9
Σύνολο	226	100.0

4 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο πρώτο ερώτημα της έρευνας, το οποίο αφορά στην ύπαρξη Συλλόγου Γονέων και κηδεμόνων στο σχολείο φοίτησης των παιδιών τους, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων και σε ποσοστό 99,6% απάντησε καταφατικά. Διαπιστώνεται ότι οι γονείς αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα αυτού του οργάνου λαϊκής συμμετοχής και στηρίζουν τη λειτουργία του.

Αναζητώντας επιπλέον κατά πόσο οι γονείς συμμετέχουν τόσο στη συγκρότηση του Διοικητικού Συμβουλίου όσο και γενικότερα στις δράσεις του Συλλόγου Γονέων οι απαντήσεις δίστανται. Περίπου οι μισοί ερωτηθέντες

απάντησαν θετικά (48,2%) ενώ το 51,8% αυτών απέχει και φαίνεται ότι εξαντλεί την επικοινωνία του με το σχολείο σε ατομικό επίπεδο.

Εξήγηση στο παραπάνω θέμα δίνεται πιθανά από τις απαντήσεις του επόμενου ερωτήματός μας, όπου ζητείται από τους γονείς να αναφέρουν τους λόγους για τους οποίους οι γονείς συμμετέχουν στο Δ.Σ. του Συλλόγου Γονέων. Περισσότεροι από τους μισούς ερωτώμενους θεωρούν πως με αυτό τον τρόπο βοηθούν τα παιδιά τους (εκφράζοντας έτσι μια ωφελιμιστική αντίληψη) (ή ποσοστό 56,6%). Το 47,8% το κάνει πιστεύοντας ότι συνεισφέρει στο κοινωνικό σύνολο και τέσσερις στους δέκα (ή ποσοστό 39,8%) συμμετέχουν από αγάπη στο σχολείο ως θεσμό. Αξιοσημείωτο όμως είναι ότι ένας στους πέντε περίπου (ή ποσοστό 22,1%) θεωρεί πως η συμμετοχή κάποιων στο Δ.Σ. του Συλλόγου Γονέων αποτελεί γι' αυτούς σκαλοπάτι προσωπικής ή κοινωνικής καταξίωσης (Πίνακας 4). Ίσως εδώ έμμεσα διαφαίνεται και ένας από τους λόγους που μεγάλο μέρος των γονέων απάντησε στο προηγούμενο ερώτημα ότι δεν συμμετέχει στις δράσεις του Συλλόγου.

Πίνακας 4: Λόγοι συμμετοχής των γονέων στο Σύλλογο Γονέων & Κηδεμόνων του σχολείου

Παράγοντες	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Βοήθεια στα παιδιά τους	128	56.6
Κοινωνική συνεισφορά	108	47.8
Αγάπη για το σχολείο	90	39.8
Προσωπική ή κοινωνική καταξίωση	50	22.1
Άλλο	9	4.0

Αναζητώντας το βαθμό ικανοποίησης των γονέων από την επικοινωνία τους με τη διεύθυνση και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, από τις απαντήσεις τους διαφαίνεται ότι αυτός κινείται σε υψηλά επίπεδα. Το 92% των γονέων είναι «Αρκετά» έως «Πάρα πολύ» ευχαριστημένοι, 5,3% «Μέτρια» και 2,7% «Λίγο» ή «Καθόλου» ευχαριστημένοι. Διαπιστώνεται, λοιπόν, πως οι γονείς θεωρούν το σχολείο και το προσωπικό του φιλικά διακείμενο και με θετική διάθεση επικοινωνίας μαζί τους.

Σε μια ανοιχτή ερώτηση καταγραφής των θεμάτων που θα επιθυμούσαν οι γονείς να περιλαμβάνει η επικοινωνία τους με το σχολείο φοίτησης του παιδιού τους, η θεματολογία ποικίλει (Πίνακας 5). Κυριαρχεί, βέβαια, η θεματολογία παιδαγωγικής αντίληψης, χωρίς όμως να υστερούν δράσεις επικοινωνίας που σχετίζονται με ευαίσθητα κοινωνικά θέματα όπως το περιβάλλον, οι καλλιτεχνικές και αθλητικές δράσεις, οι εκθέσεις βιβλίων αλλά και οι κοινές εκδρομές που θα βοηθούσαν στη γνωριμία και την επικοινωνία μεταξύ των γονέων.

Πίνακας 5: Θέματα επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας

Θέματα επικοινωνίας	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Οργάνωση παιδαγωγικών συναντήσεων	165	73.0
Οργάνωση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων	111	49.1
Οργάνωση αθλητικών εκδηλώσεων	90	39.8
Πρωτοβουλίες για θέματα περιβάλλοντος	71	31.4
Κοινές εκδρομές	58	25.7
Εκθέσεις βιβλίων	89	39.4
Διαλέξεις – ομιλίες	89	39.4
Εκδηλώσεις εθιμοτυπικού χαρακτήρα	48	21.2
Άλλο	5	2.2

Θετική άποψη έχουν στην πλειοψηφία τους (91,6%) οι γονείς των μαθητών για την υφιστάμενη επικοινωνία σχολείου – οικογένειας, η οποία συντελεί και συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Μόλις το 5,3% θεωρεί ότι συμβάλλει «Μέτρια» και 3,1% «Λίγο» ή «Καθόλου». Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι γονείς έχουν συνειδητοποιήσει σε μεγάλο βαθμό την ανάγκη για επικοινωνία με το σχολείο, καθώς αυτή συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 6: Παράγοντες καλής επικοινωνίας γονέων με τη διεύθυνση και το προσωπικό της σχολικής μονάδας

Παράγοντες	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Στο καλό κλίμα του σχολείου	66	29.2
Στις προσπάθειες του διευθυντή του σχολείου	61	27.0
Στη δική σας διάθεση και προσπάθεια	44	19.5
Στην ωριμότητα του διδακτικού προσωπικού για αμφίδρομη επικοινωνία με τους γονείς	140	61.9
Άλλο	3	1.3

Η θετική εικόνα των γονέων για το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας στην οποία φοιτούν τα παιδιά τους διαπιστώνεται και από τις απαντήσεις τους στο επόμενο ερώτημα αναφοράς των παραγόντων που συμβάλλουν στην καλή επικοινωνία με τη διεύθυνση και το διδακτικό προσωπικό (Πίνακας 6). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων, οι προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού και του διευθυντή της σχολικής μονάδας, αλλά και γενικότερα

το «καλό κλίμα» του σχολείου, θεωρούνται ως οι σημαντικότεροι παράγοντες καλής επικοινωνίας.

Σε συνέχεια του προηγούμενου ερωτήματος ακολουθεί η καταγραφή των απόψεων των γονέων για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία τους με τη διεύθυνση και το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας. Από το σύνολο των 226 ερωτηθέντων απάντησαν 196 γονείς (ποσοστό 86,7%). Καταγράφεται μία κατάσταση για την οποία μάλλον υπεύθυνοι θεωρούνται όλοι οι εμπλεκόμενοι – γονείς και διδακτικό προσωπικό. Οι παράγοντες οι οποίοι συγκέντρωσαν τα υψηλότερα ποσοστά απαντήσεων αναφέρονται στην προσπάθεια αποφυγής παρέμβασης των γονέων στο παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών (34,2%), αλλά και στη στενότητα χρόνου από την πλευρά του διδακτικού προσωπικού (32,1%). Στον πίνακα 7 που ακολουθεί καταγράφονται αναλυτικά οι απαντήσεις των γονέων.

Πίνακας 7: Παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία των γονέων με τη διεύθυνση και το προσωπικό της σχολικής μονάδας

Παράγοντες	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Στο αρνητικό κλίμα του σχολείου	24	12.2
Στην έλλειψη χρόνου από πλευράς σας	54	27.6
Στη στενότητα χρόνου από την πλευρά του διδακτικού προσωπικού	63	32.1
Στην αποφυγή παρέμβασής σας στο παιδαγωγικό έργο των δασκάλων	67	34.2
Στην άγνοια από πλευράς σας των προβλημάτων του σχολείου	43	21.9
Άλλο	8	4.1
Χωρίς απάντηση	30	13.3

Οι γονείς θεωρούν σε πολύ μεγάλο βαθμό (94,7%) ότι ανταποκρίνονται «Αρκετά» (32,8%) έως «Πάρα πολύ» (61,9%) στις προσκλήσεις που τους απευθύνει το σχολείο για θέματα που σχετίζονται με την πρόοδο των παιδιών τους. Πολύ μικρό ποσοστό αυτών απαντούν «Μέτρια» ή «Λίγο», ενώ κανένας από τους ερωτηθέντες γονείς δεν έχει σημειώσει την απάντηση «Καθόλου» (Πίνακας 8).

Κατά συνέπεια, οι γονείς νιώθουν ικανοποιημένοι από το βαθμό ανταπόκρισής τους όσον αφορά στην επικοινωνία τους με το σχολείο και θεωρούν τον εαυτό τους

«καλό» γονέα, ο οποίος ενδιαφέρεται για το παιδί του και την πρόοδό του.

Πίνακας 8: Βαθμός ανταπόκρισης των γονέων για επικοινωνία με το σχολείο

Βαθμός ανταπόκρισης γονέων	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	140	61,9
Αρκετά	74	32,8
Μέτρια	11	4,9
Λίγο	1	0,4
Καθόλου	0	0,0
Σύνολο	226	100.0

Στο τελευταίο ερώτημα- πολλαπλής επιλογής- καταγραφής των λόγων που οι γονείς αποδίδουν την καλή επικοινωνία με το σχολείο, οι απαντήσεις ποικίλουν, με την πλειοψηφία των απαντήσεων να αναφέρεται στη θετική στάση των εκπαιδευτικών (79,6%). Συνοπτικά, φαίνεται ότι υπάρχει εκατέρωθεν θετική στάση και ενδιαφέρον για επικοινωνία, αλλά αρκετές φορές απαιτείται κάποιος να προσπαθήσει. Γενικά, όμως, στην πλειοψηφία τους οι γονείς έχουν θετική άποψη για τη διάθεση και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για επικοινωνία. Στον πίνακα 9 που ακολουθεί αποτυπώνονται αναλυτικά οι απαντήσεις των γονέων στο ερώτημα «Σε ποιους από τους παρακάτω λόγους θα αποδίδατε την καλή επικοινωνία σας με το σχολείο που φοιτά το παιδί σας;».

Πίνακας 9: Παράγοντες καλής επικοινωνίας με τη διεύθυνση και το προσωπικό της σχολικής μονάδας

Παράγοντες	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Στη δική σας προσπάθεια	65	28.8
Στη θετική στάση των εκπαιδευτικών	180	79.6
Στο ενδιαφέρον σας για το μέλλον του παιδιού σας	160	70.8
Στην προσπάθεια των δασκάλων να σας προσεγγίσουν	43	19.0
Άλλο	5	2.2

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να μελετήσει τις απόψεις των γονέων αναφορικά με την επικοινωνία τους με τη διεύθυνση και τα μέλη της σχολικής μονάδας.

Ειδικότερα, μελετήθηκαν δύο από τους έξι παράγοντες που αναφέρονται στο μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein⁶⁶. Ως προς τον πρώτο παράγοντα, της συμμετοχής των γονέων σε δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, διαπιστώνεται ότι οι γονείς αναγνωρίζουν τη σημασία της λειτουργίας του Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων της σχολικής μονάδας που φοιτούν τα παιδιά τους. Ωστόσο, παρουσιάζεται διάσταση απόψεων αναφορικά με τη συμμετοχή των γονέων στις δράσεις του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, καθώς μόνο οι μισοί ερωτηθέντες συμμετέχουν στις δράσεις του, ενώ οι άλλοι μισοί δηλώνουν πως δεν έχουν καμία συμμετοχή.

Πρόκειται για ένα γεγονός το οποίο θα μπορούσε να μας προβληματίσει, ειδικότερα αν λάβουμε υπόψη μας τις απαντήσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Η πλειονότητα των γονέων συνδέει τη συμμετοχή τους στο Δ.Σ. του Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων με την εξυπηρέτηση προσωπικών συμφερόντων και κυρίως με την παροχή βοήθειας στα παιδιά τους. Παρατηρούμε, λοιπόν, μια καχυποψία και μια τάση περιορισμού της επικοινωνίας με τη διεύθυνση και τα μέλη της σχολικής μονάδας σε προσωπικό και όχι σε συλλογικό επίπεδο, γεγονός που αποδεικνύει την αδυναμία των γονέων να κατανοήσουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως σύνολο υποσυστημάτων, ένα από τα οποία αποτελούν και οι ίδιοι.

Στην παραπάνω διαπίστωση, ότι δηλαδή, παρατηρείται μια τάση επικοινωνίας σε προσωπικό και όχι σε συλλογικό επίπεδο ανάμεσα στους γονείς και στα μέλη της σχολικής μονάδας οδηγούμαστε αν λάβουμε υπόψη μας: α) τα αυξημένα ποσοστά ανταπόκρισης των γονέων στις παιδαγωγικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς των μαθητών και β) τα θέματα που επιθυμούν οι γονείς να περιλαμβάνονται στην επικοινωνία τους με το σχολείο, όπου κύρια αναφορά γίνεται στις παιδαγωγικές συναντήσεις, άρα σε επικοινωνία ατομικού επιπέδου, ενώ ακολουθούν συλλογικές δράσεις όπως η οργάνωση καλλιτεχνικών και αθλητικών εκδηλώσεων.

Συμπεραίνουμε, επομένως, ότι ακόμα και στις μέρες μας επικρατεί η άποψη ότι η σχολική μονάδα επιτελεί κατά βάση εκπαιδευτικό έργο και δεν αντιμετωπίζεται ως πυρήνας μάθησης, συνάντησης, δημιουργικότητας, δραστηριοποίησης και ανταλλαγής απόψεων, ο οποίος θα μπορούσε να απευθύνεται ακόμα και στους ίδιους τους γονείς. Προφανώς, η ευθύνη για αυτή την άποψη χαρακτηρίζει και τα δύο υποσυστήματα τόσο εκείνο των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας όσο και εκείνο των γονέων.

Ως προς το δεύτερο παράγοντα του μοντέλου της Epstein⁶⁷ που αναφέρεται στην επικοινωνία σχολείου – οικογένειας, διαπιστώνουμε μέσα

66 Epstein, J.L. (1995), *School, Family, Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Colorado: Westview Project, p.p. 390 - 391.

67 Epstein, J.L. (1995), *School, Family, Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Colorado: Westview Project, p.p. 390 - 391.

από τα αποτελέσματα της έρευνας, πως οι γονείς θεωρούν ότι υπάρχουν τόσο οι παράγοντες που συμβάλλουν όσο και εκείνοι που δρουν ανασταλτικά στην επιτυχημένη επικοινωνία των γονέων με τη διεύθυνση και τα μέλη της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι η ωριμότητα του διδακτικού προσωπικού για αμφίδρομη επικοινωνία με τους γονείς θεωρείται ως θετικός παράγοντας επιτυχημένης επικοινωνίας. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι γονείς καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια για την αποφυγή παρέμβασής τους στο έργο των εκπαιδευτικών. Ο προαναφερθείς παράγοντας σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου από την πλευρά του διδακτικού προσωπικού θεωρούνται ως οι δύο σημαντικότεροι παράγοντες που δυσχεραίνουν την επιτυχημένη επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, ενώ η έλλειψη χρόνου των γονέων κατατάσσεται, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, στην τρίτη θέση αυτών που δυσχεραίνουν την επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό. Λαμβάνοντας υπόψη μας τους παραπάνω παράγοντες θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε στη διαπίστωση ότι οι γονείς θεωρούν εν μέρει υπεύθυνους τους εκπαιδευτικούς για τις όποιες δυσκολίες παρουσιάζονται στη μεταξύ τους επικοινωνία. Ωστόσο, το συμπέρασμα αυτό μπορεί να θεωρηθεί αβάσιμο, αν λάβουμε υπόψη μας ότι η πλειοψηφία των γονέων εκτιμά ότι η καλή επικοινωνία με το σχολείο που φοιτά το παιδί τους οφείλεται στη θετική στάση των εκπαιδευτικών. Προφανώς, οι ενέργειες των δύο υποσυστημάτων – των εκπαιδευτικών και των γονέων – έχουν οδηγήσει σε παρεξηγήσεις. Η υφιστάμενη εκατέρωθεν καχυποψία δρα ανασταλτικά στην επίτευξη μιας γνήσιας και ειλικρινούς επικοινωνίας. Τόσο από τη μεριά των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι οι γονείς παρεμβαίνουν στο έργο τους και αμφισβητούν την επιστημονική τους επάρκεια, όσο και από το μέρος των γονέων που θεωρούν πως δεν τους παρέχεται ο επαρκής χρόνος επικοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς. Απαιτείται η άρση αυτών των «παρεξηγήσεων», ώστε να οικοδομηθεί μια καλόπιστη και ειλικρινής σχέση, που θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η οποία συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Την ίδια άποψη φαίνεται πως έχουν και οι γονείς των μαθητών, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα.

Προφανώς, από τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώνεται ότι οι γονείς διάκεινται θετικά απέναντι στη διεύθυνση και στα μέλη της σχολικής μονάδας και θεωρούν ότι η επικοινωνία αποτελεί βασικό συστατικό επιτυχίας της σχέσης των δύο φορέων. Ωστόσο, θα πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες και από τα δύο υποσυστήματα προκειμένου να αναγνωριστεί και να υποστηριχθεί μέσα από ποικίλες δράσεις η αλληλεπίδραση των δύο υποσυστημάτων, με απώτερο στόχο τη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως κύτταρο μάθησης και συμμετοχής στην κοινότητα, ως φορέα αλλαγής και καινοτομίας. Το πρώτο βήμα όμως, θα πρέπει να γίνει από τα μέλη της σχολικής κοινότητας, καθώς αυτή είναι που μπορεί

μέσα από τις δράσεις της να πείσει τους γονείς ότι η συνεργασία σχολείου – οικογένειας σε συλλογικό και όχι αποκλειστικά σε ατομικό επίπεδο, θα οδηγήσει στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βάμβουκας, Μ. (2000), *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ.σ. 82 - 83.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (1996), Γονεϊκή Συμπεριφορά και Σχολική Επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τομ. 23, σ.σ.131-155.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000), *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, M., Manion, L., Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφρ) Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χρ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρá, Μ. Φίλιποπούλου. Αθήνα: Μεταίχιμο, σ. 293.
- Everard, B., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (μτφρ.) Δ. Κικίτζας. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 247.
- Καρατζά – Σταυλιώτη, Ε., Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 272 – 306.
- Κοντάκος, Α. (2014), *Συστημική Εκπαιδευτική Ηγεσία* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ. Μοντέλα Σχεδιασμού & Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων, Χειμερινό εξάμηνο 2014 -2015, Ρόδος, σ.σ. 1-21.
- MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο: ουτοπία και πράξη*, (μτφρ.) Χρ. Δούκας – Ζ. Πολυμεροπούλου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 37 -38.
- Σαΐτης, Χ. (2008), *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 99 και σ.σ. 239 - 241.

Ξενόγλωσση

- Epstein, J.L. (1995), *School, Family, Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Colorado: Westview Project, p.p. 387 - 414.
- European Commission. (2000), *European Report on the quality of School Education - Sixteen Quality Indicators*. Brussels.
- Fullan, M. (1982), *The Meaning of Educational Change*. Teachers' College Press, p.p. 215-228.

- Gonsalez, A.R., Holbein, M.F.D, Quitter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, vol.68, p.p. 507-529.
- Hill, N.E., Craft, S.A. (2003). Parent – School Involvement and School Performance: Mediated Pathways Among Socioeconomically Comparable African – American and Euro – American Families. *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, p.p. 74-83.
- Ladd, H.F, Walsh, R.P. (2001). Implementing value – added measures of school effectiveness: getting the incentives right. *Economics of Education Review*, vol.21/1 p.p. 1-17.
- Reynolds, D., Teddie, C. (2001). Reflections on the critics and beyond them. *School Effectiveness and School Improvement*, vol.12/1, p.p. 99-113.
- Tomilson, S. (1992). *Teachers and Parents: Home – School Partnerships*. London: Institute for Public Policy Research, p.p. 3-18.

Ιστοσελίδες

- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Αι., Σοφού, Ευ., Κούτρα, Χ. *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Στο http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_25_62.pdf (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).
- Bardroff – Zieger, L., Tann, J.M.A. *Improving Parent Involvement in Secondary Schools through Communication Technology*. Στο https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.literacyandtechnology.org%2Fuploads%2F1%2F3%2F6%2F8%2F136889%2Fjlt_vol13_2_zieger_tan.pdf&ei=cWbSVO_YDoWqywPbxYKwBA&usg=AFQjCNGFX08A8Uq2ErlW6pNP5m9NRWOn_w&sig2=76UY8tuaKGEjQy5muGOB_A&bvm=bv.85076809,bs.1,d.bGQ (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).
- Γιοβαζολιάς, Θ. *Συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας*. Στο https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCUQFjAB&url=http%3A%2F%2F2lyk-aliver.eyv.sch.gr%2Ffiles%2Fteachers%2Fodigies_mathimatwn%2Fsynergasia_scholiou_ideke.pdf&ei=tGTSVMS8IcfcapPJgKAN&usg=AFQjCNEYBnpEZ7dh7dNCnOOIBi_LiCkprw&sig2=xhxgm4mCkRy8KvWrZTWEsQ&bvm=bv.85076809,d.bGQ (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).
- Γκλιάου – Χριστοδούλου, Ν. *Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας*. Στο <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epi-theorisi/teyxos10/074-083.pdf> (προσπελάστηκε 19/01/2015)

- Chapman, Ch., Harris, A. *Improving schools in difficult and challenging contexts: strategies for improvement*. Στο https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.rhodes.aegean.gr%2Fkontakos%2Fmasters%2Fmasters%2FImproving%2520schools%2520in%2520difficultu%2520and%2520challenging%2520contextsstrategies%2520for%2520improvement.pdf&ei=tVjSVMY2A4rUat-bgugK&usg=AFQjCNEYbt2kwaPnewBOD-BOlgfzPphaog&sig2=tdzmH6QQKqbOpLEhBO5_3A&bvm=bv.85076809,d.bGQ (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).
- Epstein, J.L. *School, Family, Community Partnerships: Caring for the Children we Share*. Brussels. Στο http://www.sagepub.com/upm-data/6799_epstein_ch_1.pdf (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).
- Ζωγόπουλος, Ευ. *Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Στο https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.taekpaideutika.gr%2Fekp_101-102%2F05.pdf&ei=J1zSVOfMO-H7ygPxmIDgBg&usg=AFQjCNHrrddOKR_xCAwfViYl_89mOrMGR_A&sig2=NUacHVG5tbTHpcDkKgUF_A&bvm=bv.85076809,d.bGQ (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).
- Henderson, A.T., Mapp, K. *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Στο <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, Ch. L., Wilkins, A.S., Closson, Kr. *Why do parents become involved? Research Findings and Implications*. Στο https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.vanderbilt.edu%2Fpeabody%2Ffamily-school%2Fpapers%2FHoover-Dempsey2005.pdf&ei=BWDSVIA3GJHgasvMgtgJ&usg=AFQjCNEpvMtWXJIK3aaikTYxoznJFSz83g&sig2=CEyIfJdSubBimv_YLH_AEQ&bvm=bv.85076809,d.bGQ (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).
- Θωμά, Ρ. *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και τις μορφές αποτελεσματικής επικοινωνίας σχολείου - οικογένειας*. Στο <http://periodiko.inpatra.gr/issue1/> (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).
- Κατσαρός, Ι. Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο http://attik.pde.sch.gr/sym06-gath/DATA/Yliko/Paragontes_sxolikus_apotelesmatikotitas.pdf (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).
- Κιρκιγιάννη Φ.Π. *Επικοινωνία Σχολείου και Οικογένειας*. Στο <https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja>

- http://www.taekpaid-eutika.gr/%2Fekp_103-104/%2F09.pdf&ei=v2XSVJSdO6XmyQP9YL4CA&usg=AFQjCNGCoESrXv3hwMswy77vS5MlZgK7rw&sig2=DWL00ShTG6xySvNSctoSrw&bvm=bv.85076809,bs.1,d.bGQ (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).
- Κοζυβά, Χρ. *Στάσεις και απόψεις γονέων σχετικά με την επικοινωνία σχολείου – οικογένειας και την επίδραση της στην επίδοση των παιδιών*. Στο <http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/897/1/kozyva.pdf> (προσπελάστηκε 19/01/2015)
- Κολοβός, Χ., Θωμά, Ρ. *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και τις μορφές αποτελεσματικής επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας*. Στο <http://periodiko.inpatra.gr/issue1/> (προσπελάστηκε 19/01/2015)
- Kraft, A.M., Dougherty, S.M. *The Effect of Teacher – Family Communication on Student Engagement: Evidence from a Randomized Field Experiment*. Στο https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CC8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fscolar.harvard.edu%2Ffiles%2Fmkraft%2Ffiles%2Fkraft_dougherty_teacher_communication_jree.pdf&ei=XWXSVPuKDYzgaof4gXg&usg=AFQjCNE06X9l-qEfx-5WMEwezNiSoCLcqq&sig2=SQ_OGDvylNrCW5anzH2NpA&bvm=bv.85076809,d.bGQ (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).
- Lopez, G. *The value of hard work: Lessons on parent involvement from an (im)migrant household*. Στο <https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fsitemap.umich.edu%2Ftabbye.chavous%2Ffiles%2FLopez2001.pdf&ei=QWTSVPqXNdbYarDOgoAM&usg=AFQjCNEhWBe69xvGFRiq91PdJEGOOIw6sQ&sig2=zhzBatdp4-ujC2ISZV7G6A&bvm=bv.85076809,d.bGQ> (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).
- Μπελαδάκης, Ε. *Η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας*. Στο http://www.special-edition.gr/pdf_dioik_enim/pdf_de_49/beladakis.pdf (προσπελάστηκε 19/01/2015).
- Παμουκτσόγλου, Α. *Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του*. Στο <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos5/08%20pamouktsoglou%2081-91.doc> (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).
- Σακελλαρίου, Μ. *Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Στο https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pedagogy.gr%2Findex.php%2Fjournal%2Farticle%2Fdownload%2F2%2Fpdf&ei=oGPSVPyyC4rcavnDgdgC&usg=AFQjCNHO_cn726f6-HqAFHWAKMNYc

[CDfgQ&sig2=Od6RD97ehfktZF812RGFQQ&bvm=bv.85076809,d.bGQ](https://www.google.gr/url?sa=t&ct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.elliepek.gr%2Fdocuments%2F6o_synedrio_eisigiseis%2F49_stamatis_krasopoulou.pdf&ei=5FzSVJygKea7ygPVmYL4DQ&usg=AFQjCNEfxdC6Vm8n2IBlc_McAUM8mUV8VA&sig2=ie22NL7sA0Os8DQqncYk3A&bvm=bv.85076809,d.bGQ) (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

Σταμάτης, Π. *Επικοινωνία νηπιαγωγείου και οικογένειας: διερευνώντας απόψεις γονέων σε νηπιαγωγεία της Ρόδου*. Στο https://www.google.gr/url?sa=t&ct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.elliepek.gr%2Fdocuments%2F6o_synedrio_eisigiseis%2F49_stamatis_krasopoulou.pdf&ei=5FzSVJygKea7ygPVmYL4DQ&usg=AFQjCNEfxdC6Vm8n2IBlc_McAUM8mUV8VA&sig2=ie22NL7sA0Os8DQqncYk3A&bvm=bv.85076809,d.bGQ (προσπελάστηκε στις 19/01/2015).

Σταμέλος, Γ., Μπαρτζακλή, Μ. *Διερευνώντας τη σχέση εκπαιδευτικού – γονέων για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης*. Στο <http://www.elemedu.upatras.gr/english/images/stamelos/SG04.pdf> (προσπελάστηκε 19/01/2015).

Συμέου, Λ. *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές*. Στο: https://www.academia.edu/2091884/%CE%A3%CF%87%CE%AD%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82_%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85-%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B3%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CE%B9%CE%B1%CF%82_%CE%88%CE%BD%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%B5%CF%82_%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CE%AD%CF%82_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82_%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B5%CF%80%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AD%CF%82 (προσπελάστηκε 19/01/2015).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Ο κ. **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 διετούς Μετεκπαίδευσης του ίδιου Πανεπιστημίου με ειδικέυση 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.

Η κ.. **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 διετούς 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.

Φρόση Λαμπρινή
Μαζηρίδου Ευδοξία

**Η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων
στα Ελληνικά σχολεία
της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης:
Μια συγκριτική μελέτη**

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά τη διερεύνηση των απόψεων που έχουν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και γονείς με παιδιά στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τη συνεργασία σχολείου- οικογένειας και συγκρίνει τον τρόπο με τον οποίο αυτή υλοποιείται και το βαθμό ικανοποίησης από αυτήν των εμπλεκομένων στις δύο βαθμίδες. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της μελέτης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχουν διαφορές, οι οποίες θα μπορούσαν να οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι, ενώ η συνεργασία οικογένειας-σχολείου υφίσταται κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών στο Δημοτικό, αποτελεί ζητούμενο στη διάρκεια της φοίτησής τους στο Γυμνάσιο και το Λύκειο.

Abstract

The aim of the present study is to look into the views of primary-and- secondary-education teachers as well as into the views of parents whose children are

presently attending primary and secondary education so as to explore the co-operation between school and the family. It also aims to compare the way this co-operation is implemented and to what degree the people involved in both educational levels are content. A questionnaire, designed according to the study's goals, was completed for the collection of data. The results of the study show that there are differences which could lead to the conclusion that, while there is co-operation between family and school during the children's attendance of Elementary School, it doesn't appear to actually exist during their attendance of Junior and Senior High Schools.

1. Εισαγωγή

Οι σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια έχουν γίνει πεδίο προβληματικής και έρευνας ήδη από τον 18^ο αιώνα, καθώς οι δύο αυτοί θεσμοί είναι οι θεσμοί που θεωρούνται ως οι πιο σημαντικοί στην πορεία κοινωνικοποίησης του ατόμου. Πολλοί παιδαγωγοί, ανάμεσα στους οποίους οι Humboldt, Pestalozzi, Schleiermacher, είχαν τονίσει τη σπουδαιότητα και την ανάγκη συνεργασίας των δύο αυτών φορέων κοινωνικοποίησης.¹

Η συνεργασία και η καλή σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια είναι καθοριστικής σημασίας και μπορεί να προσφέρει πολλά οφέλη σε όλους τους εμπλεκόμενους^{2,3,4,5,6,7} και κυρίως στους μαθητές, η πρόοδος των οποίων, τόσο σε γνωστικό όσο και κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, αποτελεί άμεσο στόχο των δύο αυτών φορέων.^{8,9}

Οι παλαιότερες αντιλήψεις οι οποίες θεωρούσαν ότι το σχολείο και η οικογένεια είναι δύο πόλοι ανεξάρτητοι έχουν δώσει τη θέση τους σε νέες θεωρίες που τονίζουν την ανάγκη ύπαρξης γνήσιων και ουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Γι' αυτόν τον λόγο μάλιστα

1 Καστανίδου, Σ. (2004), Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 136, σ.σ 77-95.

2 Cairney, T. H. (2000), Beyond the classroom walls: the rediscovery of the family and community as partners in education. *Educational Review*, 52(2), p.p. 163-174.

3 Coleman, P. (1998), *Parent, student and teacher collaboration: the power of the three*. London: Sage.

4 Γεωργίου, Σ. (2000), *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

5 Μπρούζος, Α. (2006), Σχέσεις οικογενειακού-σχολικού περιβάλλοντος. Στο Ι. Μπίμπου-Νάκου & Α. Στογιαννίδου, (2006), *Πλαίσιο συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σ.σ. 52-94.

6 Μπρούζος, Α. (2007), Σχέσεις οικογενειακού-σχολικού περιβάλλοντος. Στο Ταχύρρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα με τίτλο: *Συσχετισμός οικογενειακού-κοινωνικού πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ, σ.σ. 72-104.

7 Sanders, G. & Epstein, L. (1998), International perspectives on school, family and community partnerships. *Childhood Education*, 74(6), p.p. 340-342.

8 Ho-Sui-Chu, E. & Willms, D. (1996), Effects of parental involvement on eight-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), p.p.126-141.

9 Tveit, A. D. (2009), A parental voice: parents as equal and dependent-rhetoric about parents, teachers, and their conversations. *Educational Review*, 61(3), p.p. 289-300.

εκπονούνται προγράμματα γονεϊκής εμπλοκής, αλλά και αναδιαμορφώνεται η ισχύουσα νομοθεσία που ρυθμίζει τις σχέσεις και το είδος της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς.¹⁰

Στοιχεία ερευνών, τόσο παλαιότερων όσο και πιο πρόσφατων, δείχνουν ότι η συνεργασία με τους γονείς έχει ως αποτέλεσμα καλύτερες επιδόσεις και καλύτερους βαθμούς,^{11,12,13} συμβάλλει στη μείωση των απουσιών,^{14,15} στην αύξηση του ποσοστού φοίτησης,¹⁶ στη μείωση του ποσοστού πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου,¹⁷ στη θετική στάση και συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο,^{18,19} στη συνεργασία των γονέων με τα παιδιά για τις κατ' οίκον εργασίες,²⁰ και στην ανάπτυξη κινήτρων και την οικοδόμηση καλών σχέσεων ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς.^{21,22} Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών για τη διάγνωση και αντιμετώπιση ειδικών προβλημάτων είτε αυτά είναι μαθησιακά προβλήματα είτε προβλήματα συμπεριφοράς.²³ Βέβαια υπάρχουν και έρευνες που λένε ότι οι θετικές συσχετίσεις εξαρτώνται από το είδος της γονεϊκής εμπλοκής. Ειδικότερα, αναφέρεται πως η εποπτεία της σχολικής συμπεριφοράς στο σπίτι, η προσπάθεια ανάπτυξης των ενδιαφερόντων του παιδιού και η επαφή με το σχολείο έχουν θετική συσχέτιση, ενώ η βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες και η πίεση για καλύτερα αποτελέσματα έχουν αρνητική συσχέτιση.²⁴

10 Ματσαγγούρας, Η. & Βέρδης, Α. (2003), Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: απόψεις ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, σ.σ. 5-22.

11 Hara, S.R. & Burke, D.J. (1998), Parent involvement: the key to improved student achievement. *School Community Journal*, 8(2), p.p. 219-228.

12 Haynes, Comer N.M & Hamilton-Lee, (1989), School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology*, 27(1), p.p. 87-90.

13 Laloumi-Vidali, E. (1997), Professional views on parents' involvement at the partnership level in preschool education. *International Journal of Early Childhood*, 29 (1), p.p. 19-25.

14 Γεωργίου, Σ. (2000), *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

15 Greenwood, G. & Hickman, W. (1991), Research and practice in parent involvement. Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), p.p. 279-288.

16 Gettinger, M. & Guetschow, W. (1998), Parental involvement in schools: parent and teacher perceptions of roles, efficacy, and opportunities. *Journal of Research and Development in Education*, 32(1), p.p. 38-52.

17 Rumberger, W., Ghatak, R., Poulos, G. & Ritter, L. (1990), Family influences on dropout behaviour in one California high school. *Sociology of Education*, 63, p.p. 283-299.

18 Trusty, J. (1996), Relationship of parental involvement in teens' career development to teens' attitudes, perceptions, and behavior. *Journal of Research and Development in Education*, 30(1), p.p. 317-323.

19 Ψάλτη, Α. & Γαβριηλίδου, Μ. (1995), Συνεργασία γονιών-σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα;. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, σ.σ. 71-75 (1^ο μέρος).

20 Epstein, L. & Lee, S. (1995), National patterns of school and family connections in the middle grades. In B. Ryan, G. Adams, T. Gullotta, R. Weissberg, & R. Hampton (Eds.), *The Family-School Connection: Theory, Research and Practice* (p.p. 108-154). London: Sage Publications.

21 Brodtkin, A. (1992), Parents and school: working together. *Instructor*, 101(5), p.p. 6-7.

22 Ψάλτη Α. & Γαβριηλίδου, Μ. (1995), Συνεργασία γονιών-σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα;. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, σ.σ. 71-75 (1^ο μέρος).

23 Φτιάκα, Ε. (2004), Σχέσεις σχολείου-οικογένειας στο Γενικό και το Ειδικό Σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, σ.σ. 67-85.

24 Γεωργίου, Σ. (2000), *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

2. Θεωρία

2.1. Συνεργασία σχολείου – οικογένειας: ερευνητικές διαπιστώσεις

Γονείς και εκπαιδευτικοί βιώνουν διαφορετικά την έννοια της συνεργασίας ανάμεσά τους.^{25,26} Σύμφωνα με τη Katz, οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με το πώς βιώνουν τη συνεργασία, μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες: στην πρώτη κατηγορία ανήκουν όσοι υποστηρίζουν το διαχωρισμό ρόλων και λειτουργιών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που επικεντρώνονται στο ρόλο των γονέων και αναζητούν τρόπους, ώστε γονείς και εκπαιδευτικοί να εργάζονται ο ένας στο πλευρό του άλλου, σε μια προσπάθεια «ισχυροποίησης» των γονέων και ανάθεσης σε αυτούς διδακτικών ρόλων. Στην τρίτη κατηγορία υπάγονται οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να έχουν ενεργότερο ρόλο στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.²⁷

Συχνά οι σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων διαταράσσονται, καθώς οι πρώτοι θεωρούν ότι οι γονείς δεν πρέπει να έχουν άποψη για το σχολείο και το μάθημα. Την αντίληψή τους αυτή με την ανάλογη στάση τη μεταβιβάζουν στους γονείς. Ακόμα, συχνά, θεωρούν ότι οι καλές επιδόσεις των παιδιών είναι αποτέλεσμα της δικής τους καλής διδακτικής, ενώ, αντίθετα, για τις κακές επιδόσεις ευθύνονται οι γονείς ή η ανεπάρκεια των μαθητών. Αποτέλεσμα της αντίληψης αυτής είναι διαταραχές στην επικοινωνία με τους γονείς, οι οποίοι αποφεύγουν την ευθεία σύγκρουση με τους εκπαιδευτικούς, καθώς θεωρούν ότι κάτι τέτοιο θα μπορούσε να αποβεί εις βάρος των παιδιών τους (π.χ. να επηρεάσει τη βαθμολογία τους), και σιγά σιγά οδηγούνται σε άρνηση της γνήσιας συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς.²⁸

Οι εκπαιδευτικοί συνήθως λειτουργούν συντηρητικά όσον αφορά τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας, υιοθετούν μια αμυντική στάση απέναντι στους γονείς θεωρώντας τους περίπου ως παρείσακτους που θα έρθουν να αναστατώσουν τη ζωή τους. Επιθυμούν την εμπλοκή των γονέων, αλλά με συγκεκριμένους όρους και χρονικούς περιορισμούς: να παρακολουθούν τις σχολικές γιορτές, να έρχονται την προκαθορισμένη ώρα, για να ακούσουν τους εκπαιδευτικούς να μιλούν για

25 Addi-Raccah, A. & Ainhoren, P. (2009), School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education*, 25, p.p. 805-813.

26 Tveit, A. D. (2009), A parental voice: parents as equal and dependent-rhetoric about parents, teachers, and their conversations. *Educational Review*, 61(3), 289-300.

27 Katz, L. G. (1984), Contemporary perspectives on the roles of mothers and teachers. In *More Talks with Teachers* (p.p. 1-26). Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED250099).

28 Μπρούζος, Α. (2006), Σχέσεις οικογενειακού-σχολικού περιβάλλοντος. Στο Ι. Μπίμπου-Νάκου & Α. Στογιαννίδου, (2006). *Πλαίσιο συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σ.σ. 52-94.

τα παιδιά τους, ή να επισκέπτονται το σχολείο για την προώθηση εθελοντικών δραστηριοτήτων του συλλόγου τους. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν συχνά την εμπλοκή των γονέων ως απειλή και προτιμούν αυτή να γίνεται από απόσταση και σύμφωνα με τους όρους που θέτουν οι ίδιοι.²⁹

Βασική διαφορά ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς είναι ότι για τους γονείς το παιδί τους είναι μοναδικό, ενώ για τους εκπαιδευτικούς είναι ένα από τα μέλη της τάξης. Έτσι, χρειάζεται να κτισθούν σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στους δύο αυτούς θεσμούς για να μπορέσει να λειτουργήσει η συνεργασία αποτελεσματικά.³⁰

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η έρευνα έχει εστιάσει κατά κύριο λόγο στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και όχι στις απόψεις των γονέων. Οι απόψεις των γονέων, στο βαθμό που γίνεται αναφορά σε αυτές, παρουσιάζονται στις περισσότερες των περιπτώσεων έμμεσα, δηλαδή μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών που αποτελούν το δείγμα των σχετικών ερευνών. Μία από τις ελάχιστες εξαιρέσεις για την ελληνική πραγματικότητα αποτελεί η έρευνα των Ματσαγγούρα και Πούλου³¹ στην οποία συμμετέχουν γονείς με παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εδώ θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η υφιστάμενη έρευνα έχει εστιάσει κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αφήνοντας στο περιθώριο τη δευτεροβάθμια. Επιπλέον, δεν έχουν ανιχνευθεί τυχόν διαφορές μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τη συνεργασία των δύο φορέων κοινωνικοποίησης δεδομένου ότι συντελείται μετάβαση από ένα εξελικτικό στάδιο, αυτό της παιδικής ηλικίας, σε ένα άλλο, αυτό της εφηβικής.^{32,33} Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί πως το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί κυρίως στις αντιλήψεις των εμπλεκόμενων για τη συνεργασία τους και λιγότερο στις πρακτικές με τις οποίες αυτή υλοποιείται. Η παρούσα έρευνα δεν φιλοδοξεί να καλύψει τα προαναφερόμενα κενά, αλλά επιχειρεί να αποτυπώσει σε ένα πρώτο επίπεδο την σχετική πραγματικότητα.

2.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, καθώς και των

29 Γεωργίου, Σ. (2000), *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

30 Καστανίδου, Σ. (2004), Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, σ.σ. 136, σ.σ. 077-95

31 Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2007). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, 11, σ.σ 27-41.

32 Cole, M. & Cole, S. R. (2002) (επιμ. Π. Βοριά & Ζ. Παπαληγούρα), *Η ανάπτυξη των παιδιών. Εφηβεία. Τόμος Γ'.* Αθήνα: Τυπωτήριο.

33 Morgan, V., Fraser, G., Dunn, S. & Cairns, A. (1993), A new order of cooperation and involvement?: relationships between parents and teachers in the integrated schools. *Educational Review*, 45(1), p.p. 43-52.

πρακτικών με τις οποίες αυτή υλοποιείται. Επίσης, στόχο αποτελεί η σύγκριση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας με εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας ως προς τις απόψεις και τις πρακτικές συνεργασίας που υιοθετούν, καθώς και η αντίστοιχη σύγκριση γονέων με παιδιά στην πρωτοβάθμια με γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

2.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα παραπάνω διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- E.1: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας;
- E.2: Ποιες πρακτικές υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς για την υλοποίηση αυτής της μεταξύ τους συνεργασίας;
- E3: Πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς από την μεταξύ τους συνεργασία;
- E4: Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και αυτούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις απόψεις και τις πρακτικές συνεργασίας που υιοθετούν και ως προς τον βαθμό ικανοποίησής τους;
- E5: Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους γονείς με παιδιά την πρωτοβάθμια και σε εκείνους με παιδιά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως προς τις απόψεις και τις πρακτικές συνεργασίας που υιοθετούν και ως προς τον βαθμό ικανοποίησής τους;

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Περιγραφή δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν 202 εκπαιδευτικοί από τους οποίους το 50.5% (N= 102) ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και το 49.5% (N= 100) εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συμμετείχαν, επίσης, 141 γονείς με παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 100 γονείς με παιδιά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το σύνολο του δείγματος διέμενε και εργαζόταν στη Θεσσαλονίκη και την ευρύτερη περιοχή κατά το σχολικό έτος 2011-2012, έτος διεξαγωγής της έρευνας.

3.2. Εργαλεία Έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκαν τέσσερα ερωτηματολόγια: α) Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, β) Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, γ) Ερωτηματολόγιο Γονέων με παιδιά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και δ) Ερωτηματολόγιο Γονέων με παιδιά στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η κατασκευή των ερωτηματολογίων στηρίχτηκε στη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και ακολούθησε πιλοτική

δοκιμή τους, η οποία οδήγησε στην τελική διαμόρφωσή τους.

Το κάθε ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος ζητούνται δημογραφικά στοιχεία και στο δεύτερο οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες καλούνται να απαντήσουν σε κλειστές ερωτήσεις τύπου Likert που αφορούν: α) στις απόψεις τους για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και για τους τρόπους που αυτή υλοποιείται και β) στο βαθμό ικανοποίησής τους από τη συνεργασία αυτή.

3.3. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Στόχος της μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς για την συνεργασία σχολείου και οικογένειας, καθώς και των εμπειριών τους από τη συνεργασία αυτή. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι διαφορές στις απόψεις και τις εμπειρίες από την συνεργασία σχολείου και οικογένειας α) μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και β) μεταξύ των γονέων με παιδιά στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για τον εντοπισμό στατιστικώς σημαντικών διαφορών μεταξύ των ομάδων που προαναφέρθηκαν συγκρίναμε τους μέσους όρους των απαντήσεών τους στις ερωτήσεις (εξαρτημένες μεταβλητές) που τους τέθηκαν εφαρμόζοντας τον έλεγχο ισότητας δύο μέσων τιμών Mann-Whitney. Στη συνέχεια δίνονται οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές που διαπιστώθηκαν.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

4.1. Διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις απόψεις και τις εμπειρίες τους από τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

1. *ως προς τις απόψεις τους για τη χρησιμότητα της συνεργασίας με τους γονείς.* Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας στη χρησιμότητα της συνεργασίας με τους γονείς ($z=-3.629$, $p=.000$) και στην πολύμορφη συμβολή της. Σύμφωνα με τους/τις δασκάλους/ες, η συνεργασία με τους γονείς συμβάλλει πολύ περισσότερο από ό τι πιστεύουν οι καθηγητές/τριες: α) στην καθοδήγηση των γονέων, ούτως ώστε να υποστηρίξουν τις μαθησιακές δραστηριότητες του παιδιού στο σπίτι ($z=-5.452$, $p=.000$), β) στην έκφραση γνώμης από την πλευρά των γονέων σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζει ο/η εκπαιδευτικός στην τάξη ($z=-2.556$, $p=.011$), αλλά και τις εργασίες που ανατίθενται από τον/την εκπαιδευτικό για το σπίτι

($z=-3.534$, $p=.000$), γ) στη διαμόρφωση κοινής στρατηγικής με τους γονείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς ($z=-5.497$, $p=.000$) ή μαθησιακών δυσκολιών ($z=-4.339$, $p=.000$), δ) στην εμπλοκή των γονέων σε δράσεις του σχολείου ($z=-5.113$, $p=.000$), και ϵ) στην ενημέρωση των γονέων σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο που ρυθμίζει τη λειτουργία του σχολείου και καθορίζει τον δικό τους ρόλο ($z=-4.324$, $p=.000$). (Πίνακας 1)

Πίνακας 1: Διαφορές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις απόψεις τους για τη χρησιμότητα της συνεργασίας με τους γονείς

Μεταβλητές	Μ. Ο. εκπ/ κών Α/θμιας εκπαίδευσης	Μ. Ο. εκπ/ κών Β/θμιας εκπαίδευσης	z	p
Χρησιμότητα συνεργασίας με τους γονείς	113	89,77	-3.629	.000
Η συνεργασία συμβάλλει στην καθοδήγηση των γονέων, ώστε να υποστηρίζουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του παιδιού στο σπίτι	122,1	80,49	-5.452	.000
Με τη συνεργασία οι γονείς εκφράζουν γνώμη για διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη	109,87	92,96	-2.556	.011
Με τη συνεργασία οι γονείς εκφράζουν γνώμη για τις εργασίες των παιδιών στο σπίτι	115,02	87,71	-3.534	.000
Με τη συνεργασία οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν κοινή στρατηγική με τους γονείς για προβλήματα συμπεριφοράς	121,97	80,63	-5.497	.000
Με τη συνεργασία οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν κοινή στρατηγική με τους γονείς για αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών	118,11	84,56	-4.339	.000
Η συνεργασία βοηθά την εμπλοκή των γονιών σε δράσεις τους σχολείου	121,08	81,53	-5.113	.000
Η συνεργασία βοηθά την ενημέρωση των γονέων γύρω από τη νομοθεσία που ρυθμίζει τη λειτουργία του σχολείου	118,36	84,30	-4.324	.000

2. ως προς τον αριθμό των προγραμματισμένων και μη προγραμματισμένων συναντήσεων με τους γονείς που πραγματοποιούν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αλλά και ως προς το είδος ($z=-8.726$, $p=.000$) και τα θέματα

αυτών των συναντήσεων. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι/ δασκάλες σε σύγκριση με τους καθηγητές/τριες πραγματοποιούν περισσότερες προγραμματισμένες ($z=-10.977$, $p=.000$) και μη προγραμματισμένες συναντήσεις ($z=-9.315$, $p=.000$) με τους γονείς και σε αυτές συζητούν πολύ περισσότερο θέματα που αφορούν στις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούν ($z=-7.238$, $p=.000$) και στις κατ' οίκον εργασίες ($z=-9.583$, $p=.000$). Επίσης, όπως προκύπτει και από τη μελέτη των αντίστοιχων ποσοστών, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να υπερτερούν οι ατομικές συναντήσεις με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/τριών (κυρίως ατομικές συναντήσεις: 91%, κυρίως ομαδικές συναντήσεις: 1%, και ατομικές και ομαδικές εξίσου: 8%), ενώ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι συναντήσεις με τους γονείς και κηδεμόνες είναι τόσο ατομικές όσο και ομαδικές (κυρίως ατομικές συναντήσεις: 28,4%, κυρίως ομαδικές συναντήσεις: 11,8%, και ατομικές και ομαδικές εξίσου: 59,8%). (Πίνακας 2)

Πίνακας 2: Διαφορές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τον αριθμό, το είδος και τα θέματα των συναντήσεων με τους γονείς

Μεταβλητές	Μ. Ο. εκπ/ κόν Α/θμιας εκπαίδευσης	Μ. Ο. εκπ/κόν Β/ θμιας εκπαίδευσης	z	p
Αριθμός προγραμματισμένων ομαδικών συναντήσεων με γονείς	142,36	59,23	-10.977	.000
Αριθμός μη προγραμματισμένων ομαδικών συναντήσεων με γονείς	132,57	63,79	-9.315	.000
Θέμα συζήτησεων: μέθοδος διδασκαλίας στην τάξη	128,62	72,38	-7.238	.000
Θέμα συζήτησεων: οι κατ' οίκον εργασίες	138,34	62,66	-9.583	.000
Είδος συναντήσεων με γονείς	132,31	70,07	-8.726	.000

3. ως προς τους τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών/τριών τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιλέγουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους/ τις εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας α) να καλέσουν τους γονείς απογευματινές ώρες, ούτως ώστε να μην έχουν πρόβλημα με την εργασία τους ($z=-6.238$, $p=.000$), β) να δώσουν το προσωπικό τους τηλέφωνο στον γονέα για να τους/τις καλέσει, όταν παραστεί ανάγκη ($z=-3.687$, $p=.000$), γ) να χρησιμοποιήσουν τετράδιο επικοινωνίας ($z=-3.898$, $p=.000$), δ) να τηλεφωνήσουν στους γονείς, όταν

πρέπει να τους ενημερώσουν ($z=-4.703$, $p=.000$), ε) να οργανώσουν ομιλίες ή/και συζητήσεις γύρω από θέματα που αφορούν την αγωγή και τις ανάγκες των παιδιών ($z=-3.172$, $p=.002$), ενώ οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας επιλέγουν α) να ορίσουν ώρες συνεργασίας με τους γονείς ($z=-2.865$, $p=.004$) και β) να ενημερώσουν τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους μέσω των ελέγχων ($z=-9.686$, $p=.000$). (Πίνακας 3)

Πίνακας 3: Διαφορές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τους τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς

Μεταβλητές	Μ. Ο. εκπ/ κών Α/θμιας εκπαίδευσης	Μ. Ο. εκπ/ κών Β/θμιας εκπαίδευσης	z	p
Καλώ τους γονείς απογευματινές ώρες ώστε να μην εμποδίζονται από την εργασία τους και να μπορούν να έρθουν	81,49	121,91	-6.238	.000
Δίνω το προσωπικό μου τηλέφωνο	90,35	112,87	-3.687	.000
Χρησιμοποιώ τετράδιο επικοινωνίας	93,67	109,49	-3.898	.000
Τηλεφωνώ στους γονείς, όταν πρέπει να τους ενημερώσω	87,92	115,35	-4.703	.000
Οργανώνω ομιλίες ή/και συζητήσεις για θέματα που αφορούν την αγωγή και τις ανάγκες των παιδιών	91,84	111,35	-3.172	.002
Δίνω στους γονείς ώρες συνεργασίας και το αφήνω στη δική τους ευχέρεια	104,96	97	-2.865	.004
Ενημερώνω για την πρόοδο κυρίως μέσω των ελέγχων	135,74	66,58	-9.686	.000

4. ως προς την ικανοποίηση από τον τρόπο και τη συχνότητα της συνεργασίας με τους γονείς και ως προς την αίσθηση επάρκειας όσον αφορά στις δεξιότητες

που απαιτούνται για μια καλή συνεργασία. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους/τις εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι/ες από τον τρόπο ($z=-9.653$, $p=.000$) και τη συχνότητα ($z=-9.668$, $p=.000$) της συνεργασίας με τους γονείς και αισθάνονται πιο επαρκείς σε επίπεδο δεξιοτήτων ($z=-4.253$, $p=.000$). (Πίνακας 4)

Πίνακας 4: Διαφορές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την ικανοποίηση από τον τρόπο και τη συχνότητα της συνεργασίας με τους γονείς και ως προς την αίσθηση αυτεπάρκειας σε δεξιότητες συνεργασίας

Μεταβλητές	Μ. Ο. εκπ/κών Α/ θμιας εκπαίδευσης	Μ. Ο. εκπ/ κών Β/θμιας εκπαίδευσης	z	p
Ικανοποίηση από τον τρόπο συνεργασίας με τους γονείς	137,74	64,54	-9.653	.000
Ικανοποίηση από τη συχνότητα των επαφών με τους γονείς	136,83	62,68	-9.668	.000
Αίσθηση επάρκειας όσον αφορά στις δεξιότητες που απαιτούνται για μια καλή συνεργασία με τους γονείς	115,86	86,85	-4.253	.000

5. ως προς τις αντιλήψεις τους για την εμπλοκή των γονέων στο έργο τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς της δευτεροβάθμιας ότι οι γονείς παρεμβαίνουν στο έργο τους ($z=-3.032$, $p=.002$) και θέλουν να έχουν άποψη για το διδακτικό κομμάτι της δουλειάς τους ($z=-5.433$, $p=.000$), ακόμη κι όταν δεν είναι σχετικοί με την εκπαίδευση. Επίσης, οι δάσκαλοι/δασκάλες ενοχλούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους/ τις καθηγητές/τριες από τις συχνές επισκέψεις των γονέων στο σχολείο ($z=-5.204$, $p=.000$), αλλά καλούν πιο συχνά τους γονείς, όταν δίνεται η ευκαιρία, να παρουσιάσουν θέματα σχετικά με την επαγγελματική τους ιδιότητα ($z=-5.976$, $p=.000$), ενώ οι καθηγητές/τριες πολύ περισσότερο από τους/ τις δασκάλους/ες δεν ανέχονται να έχουν οι γονείς άποψη για το διδακτικό κομμάτι της δουλειάς τους ($z=-2.246$, $p=.025$) και θεωρούν ότι οι γονείς αδιαφορούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους, γι αυτό και δεν ανταποκρίνονται, όταν τους καλούν στο σχολείο ($z=-5.631$, $p=.000$). (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Διαφορές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις αντιλήψεις τους για την εμπλοκή των γονέων στο έργο τους

Μεταβλητές	Μ. Ο. εκπ/κόν Α/ θμιας εκπαίδευσης	Μ. Ο. εκπ/κόν Β/ θμιας εκπαίδευσης	z	p
Οι γονείς αδιαφορούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους και δεν έρχονται πάντα, όταν τους καλώ	79,53	123,91	-5.631	.000
Οι γονείς παρεμβαίνουν στη δουλειά μου	112,48	90,3	-3.032	.002
Οι γονείς θέλουν να έχουν γνώμη για το διδακτικό κομμάτι της δουλειάς μου	122,25	80,33	-5.433	.000
Καλώ τους γονείς να παρουσιάσουν θέματα σχετικά με την επαγγελματική τους ιδιότητα, όταν δίνεται η ευκαιρία	122,92	79,66	-5.976	.000
Δεν ανέχομαι να έχουν οι γονείς άποψη για το διδακτικό κομμάτι της δουλειάς μου	93,25	109,92	-2.246	.025
Ενοχλούμαι από τις συχνές επισκέψεις των γονέων στο σχολείο	117,97	82,32	-5.204	.000

4.2. Διαφορές μεταξύ γονέων με παιδιά στην Πρωτοβάθμια και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως προς τις απόψεις και τις εμπειρίες τους από τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν διαφορές μεταξύ των γονέων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

1. ως προς τις απόψεις τους για τη χρησιμότητα της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, οι γονείς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς της δευτεροβάθμιας στη χρησιμότητα της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς ($z=-3.351$, $p=.001$) και στην πολύπλευρη συμβολή της. Σύμφωνα με τους γονείς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς βοηθάει πολύ περισσότερο από όσο πιστεύουν οι γονείς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: α) να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί τα πιθανά προβλήματα των παιδιών τους και να τα λάβουν υπόψη τους στη διδασκαλία και την αλληλεπίδραση μαζί τους ($z=-2.118$, $p=.034$), β) να τους καθοδηγήσουν στον τρόπο υποστήριξης της μελέτης των παιδιών τους στο σπίτι ($z=-11.125$, $p=.000$), γ) να εκφράσουν οι γονείς τη γνώμη τους για τις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη ($z=-2.436$, $p=.015$)

και για τις εργασίες που αναθέτουν στα παιδιά ($z=-7.423$, $p=.000$), δ) να διαμορφώσουν από κοινού γονείς και εκπαιδευτικοί στρατηγικές για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς ($z=-1.958$, $p=.050$) ή μαθησιακών δυσκολιών ($z=-11.958$, $p=.000$), αν υπάρχουν, ε) να εμπλακούν οι γονείς σε δράσεις του σχολείου ($z=-11.484$, $p=.000$), και στ) να ενημερωθούν οι γονείς σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο που ρυθμίζει τη λειτουργία του σχολείου και καθορίζει τον δικό τους ρόλο ($z=-8.670$, $p=.000$). (Πίνακας 6)

Πίνακας 6: Διαφορές γονέων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις απόψεις τους για τη χρησιμότητα της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς

Μεταβλητές	Μ. Ο. (Τ. Α.) γονέων Α/θμιας εκπαίδευσης	Μ. Ο. (Τ. Α.) γονέων Β/θμιας εκπαίδευσης	z	p
Χρησιμότητα συνεργασίας με τους/τις εκπαιδευτικούς	130,32	107,87	-3.351	.001
Με τη συνεργασία οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν προβλήματα των παιδιών και τα λαμβάνουν υπόψη στην διδασκαλία και την αλληλεπίδραση μαζί τους	127,68	111,58	-2.118	.034
Με τη συνεργασία οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν τους γονείς στον τρόπο υποστήριξης της μελέτης του παιδιού στο σπίτι	161,46	63,95	-11.125	.000
Με τη συνεργασία οι γονείς εκφράζουν γνώμη για διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη	129,33	109,25	-2.436	.015
Με τη συνεργασία οι γονείς εκφράζουν γνώμη για τις εργασίες των παιδιών στο σπίτι	147,33	83,88	-7.423	.000
Με τη συνεργασία οι γονείς διαμορφώνουν κοινή στρατηγική με τους/τις εκπαιδευτικούς για προβλήματα συμπεριφοράς	127,63	111,66	-1.958	.050
Με τη συνεργασία οι γονείς διαμορφώνουν κοινή στρατηγική με τους/τις εκπαιδευτικούς για αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών	163,74	59,97	-11.958	.000
Η συνεργασία βοηθά την εμπλοκή των γονιών σε δράσεις τους σχολείου	158,81	60,73	-11.484	.000
Η συνεργασία βοηθά την ενημέρωση των γονέων γύρω από τη νομοθεσία που ρυθμίζει τη λειτουργία του σχολείου	151,99	76,42	-8.670	.000

2. ως προς το είδος ($z=-6.749, p=.000$), τον αριθμό και τα θέματα των συναντήσεων στις οποίες καλούνται οι γονείς κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αλλά και ως προς το είδος των συναντήσεων που θα προτιμούσαν οι ίδιοι να έχουν με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους ($z=-4.046, p=.000$). Συγκεκριμένα, οι γονείς της πρωτοβάθμιας σε σύγκριση με τους γονείς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται σε περισσότερες ομαδικές ($z=-12.685, p=.000$) και ατομικές συναντήσεις ($z=-9.161, p=.000$) και σε αυτές συζητούν πολύ περισσότερο θέματα σχετικά με την επίδοση ($z=-3.343, p=.001$) και τη συμπεριφορά ($z=-3.146, p=.002$) των παιδιών τους, τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη ($z=-7.566, p=.000$), τις κατ' οίκον εργασίες ($z=-8.794, p=.000$) και το οικογενειακό περιβάλλον ($z=-5.081, p=.000$).

Πίνακας 7: Διαφορές γονέων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς το είδος, τον αριθμό και τα θέματα των συναντήσεων στις οποίες καλούνται και ως προς το είδος των συναντήσεων που θα προτιμούσαν να έχουν με τους εκπαιδευτικούς

Μεταβλητές	Μ. Ο. (Τ. Α.) γονέων Α/θμιας εκπαίδευσης	Μ. Ο. (Τ. Α.) γονέων Β/θμιας εκπαίδευσης	z	p
Αριθμός ομαδικών συναντήσεων με εκπαιδευτικούς	164,71	59,37	-12.685	.000
Αριθμός ατομικών συναντήσεων με εκπαιδευτικούς	151,22	76,6	-9.161	.000
Θέμα συζητήσεων: επίδοση	132,19	105,23	-3.343	.001
Θέμα συζητήσεων: συμπεριφορά	131,86	105,69	-3.146	.002
Θέμα συζητήσεων: μέθοδος διδασκαλίας στην τάξη	147,94	83,02	-7.566	.000
Θέμα συζητήσεων: οι κατ' οίκον εργασίες	152,4	76,72	-8.794	.000
Θέμα συζητήσεων: οικογενειακό περιβάλλον	138,11	96,88	-5.081	.000
Είδος συναντήσεων με εκπαιδευτικούς	144,6	87,73	-6.749	.000
Προτιμώμενο είδος συναντήσεων με εκπαιδευτικούς	129,31	100,33	-4.046	.000

Επίσης, όπως προκύπτει και από τη μελέτη των αντίστοιχων ποσοστών, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να υπερτερούν οι ατομικές συναντήσεις με τους/ τις εκπαιδευτικούς (κυρίως ατομικές συναντήσεις: 67%, κυρίως ομαδικές συναντήσεις: 21%, και ατομικές και ομαδικές εξίσου: 12%), ενώ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι συναντήσεις με τους/ τις εκπαιδευτικούς είναι τόσο ατομικές όσο

και ομαδικές (κυρίως ατομικές συναντήσεις: 29,1%, κυρίως ομαδικές συναντήσεις: 17%, και ατομικές και ομαδικές εξίσου: 53,9%). Τέλος, το ποσοστό των γονέων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που επιθυμούν τόσο ατομικές όσο και ομαδικές συναντήσεις είναι κατά πολύ μεγαλύτερο από αυτό των γονέων της δευτεροβάθμιας (γονείς πρωτοβάθμιας: 79,9%, γονείς δευτεροβάθμιας: 56,6%), ενώ το αντίστροφο συμβαίνει στην περίπτωση μόνο των ατομικών (γονείς πρωτοβάθμιας: 18,7%, γονείς δευτεροβάθμιας: 32,3%) ή μόνο των ομαδικών συναντήσεων (γονείς πρωτοβάθμιας: 1,5%, γονείς δευτεροβάθμιας: 11,1%). (Πίνακας 7)

3. *ως προς τους τρόπους επικοινωνίας με τους/τις εκπαιδευτικούς.* Συγκεκριμένα, οι γονείς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους γονείς της δευτεροβάθμιας ότι επικοινωνούν με τους/τις εκπαιδευτικούς α) τηλεφωνικά στο σπίτι τους ή στο κινητό τους ($z=-2.893$, $p=.004$) και β) με συναντήσεις στα διαλείμματα ($z=-4.367$, $p=.000$). (Πίνακας 8)

Πίνακας 8: Διαφορές γονέων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τους τρόπους επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς

Μεταβλητές	Μ. Ο. (Τ. Α.) γονέων Α/θμιας εκπαίδευσης	Μ. Ο. (Τ. Α.) γονέων Β/θμιας εκπαίδευσης	z	p
Τηλεφωνικά στο σπίτι ή στο κινητό τους	117,22	126,33	-2.893	.004
Συναντήσεις στα διαλείμματα	107,88	139,5	-4.367	.000

4. *ως προς την ικανοποίηση από τον τρόπο και τη συχνότητα της συνεργασίας με τους/τις εκπαιδευτικούς.* Συγκεκριμένα, οι γονείς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους γονείς της δευτεροβάθμιας είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τον τρόπο της συνεργασίας με τους/τις εκπαιδευτικούς ($z=-5.320$, $p=.000$), αλλά και από τη συχνότητα και τη διάρκεια των επαφών μαζί τους ($z=-6.520$, $p=.000$). (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Διαφορές γονέων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την ικανοποίηση από τον τρόπο και τη συχνότητα συνεργασίας με τους/τις εκπαιδευτικούς

Μεταβλητές	Μ. Ο. (Τ. Α.) γονέων Α/θμιας εκπαίδευσης	Μ. Ο. (Τ. Α.) γονέων Β/θμιας εκπαίδευσης	z	p
Ικανοποίηση από τον τρόπο συνεργασίας με τους/τις εκπαιδευτικούς	139,19	93,32	-5.320	.000
Ικανοποίηση από τη συχνότητα και τη διάρκεια των επαφών	143,99	87,61	-6.520	.000

5. ως προς τις αντιλήψεις τους, αλλά και την βιωμένη εμπειρία από την εμπλοκή τους στη σχολική ζωή. Συγκεκριμένα, οι γονείς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς της δευτεροβάθμιας δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ευγενικοί και πρόθυμοι να συζητήσουν μαζί τους για τα παιδιά τους, όταν πηγαίνουν στο σχολείο να τους/τις συναντήσουν ($z=-4.624$, $p=.000$), τους επιτρέπουν να παρακολουθούν ευκαιριακά τη διδασκαλία τους μέσα στην τάξη ($z=-2.096$, $p=.036$) και τους καλούν, τους ίδιους ή άλλους γονείς, να παρουσιάσουν στο σχολείο θέματα σχετικά με την επαγγελματική τους ιδιότητα ($z=-3.336$, $p=.001$).

Πίνακας 10: Διαφορές γονέων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις αντιλήψεις και τη βιωμένη εμπειρία από την εμπλοκή τους στη σχολική ζωή

Μεταβλητές	Μ. Ο. (Τ. Α.) γονέων Α/θμιας εκπαίδευσης	Μ. Ο. (Τ. Α.) γονέων Β/θμιας εκπαίδευσης	z	p
Οι εκπαιδευτικοί μου επιτρέπουν ευκαιριακά να παρακολουθώ διδασκαλία τους στην τάξη	123,05	114,6	-2.096	.036
Οι εκπαιδευτικοί με καλούν να παρουσιάσω θέματα σχετικά με την επαγγελματική μου ιδιότητα	129,99	108,33	-3.336	.001
Θεωρώ ότι δικαιούμαι να έχω άποψη για τον τρόπο που διδάσκονται τα μαθήματα στο σχολείο	135,39	100,72	-3.979	.000
Θεωρώ ότι δικαιούμαι να έχω άποψη για το είδος και την ποσότητα των εργασιών στο σπίτι	147,57	80,33	-7.729	.000
Οι εκπαιδευτικοί δεν ανέχονται να έχουν οι γονείς άποψη για το διδακτικό κομμάτι της δουλειάς τους	97,67	151,58	-6.143	.000
Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να ενοχλούνται από τις συχνές επισκέψεις των γονέων στο σχολείο	107,58	138,9	-3.704	.000
Οι εκπαιδευτικοί είναι ευγενικοί και πρόθυμοι να συζητήσουν με τους γονείς για τα παιδιά τους, όταν αυτοί τους επισκέπτονται	136,57	99,04	-4.624	.000

Οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται πραγματικά για τα παιδιά και δεν λαμβάνουν υπόψη όσα τους λένε οι γονείς	110,88	133,12	-2.719	.007
---	--------	--------	--------	------

Θεωρούν, επίσης, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς της δευτεροβάθμιας ότι δικαιούνται να έχουν άποψη για τον τρόπο που διδάσκονται τα μαθήματα στο σχολείο ($z=-3.979$, $p=.000$) και για το είδος και την ποσότητα των εργασιών στο σπίτι ($z=-7.729$, $p=.000$). Από την άλλη, οι γονείς της δευτεροβάθμιας πολύ περισσότερο από τους γονείς της πρωτοβάθμιας πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ανέχονται να έχουν οι γονείς άποψη για το διδακτικό κομμάτι της δουλειάς τους ($z=-6.143$, $p=.000$), ενοχλούνται από τις συχνές επισκέψεις των γονέων στο σχολείο ($z=-3.704$, $p=.000$), και θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται πραγματικά για τα παιδιά και δεν λαμβάνουν υπόψη όσα τους λένε οι γονείς ($z=-2.719$, $p=.007$). (Πίνακας 10).

5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τόσο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας, όσο και οι γονείς με παιδιά σε αυτή τη βαθμίδα πιστεύουν περισσότερο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας και οι γονείς με παιδιά στη δευτεροβάθμια στη χρησιμότητα της συνεργασίας των δύο φορέων. Μέσα από τη συνεργασία αυτή, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους, δίνεται η δυνατότητα υποστήριξης των μαθησιακών δραστηριοτήτων των παιδιών με έναν τρόπο συνεπή και αντίστοιχο του τρόπου και των μεθόδων που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός. Εξασφαλίζεται, δηλαδή, μια γονεϊκή εμπλοκή που δεν αντιστρατεύεται τους στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός για την μαθησιακή πορεία του παιδιού. Αποτελεί, εξάλλου, κοινό τόπο ότι το παιδί κατά τη φοίτησή του στο δημοτικό είναι καλό να υποστηρίζεται συστηματικά από τους γονείς κατά τη διαδικασία της μελέτης και της προετοιμασίας για την επόμενη μέρα, ενώ στην εφηβεία ανεξαρτητοποιείται και οι γονείς επιβάλλεται να ενισχύουν πρωτοβουλίες που αφορούν την αυτονόμησή του και να παρακολουθούν διακριτικά την εκπαιδευτική του πορεία.^{34, 35} Η συνεργασία των δύο φορέων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επεκτείνεται και σε άλλους τομείς, όπως είναι η από κοινού συμμετοχή σε δράσεις-εκδηλώσεις οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο.

Η μεγαλύτερη πίστη των δασκάλων στη χρησιμότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας έχει ως αποτέλεσμα περισσότερες συναντήσεις

34 Cole, M. & Cole, S. R. (2002) (επιμ. Π. Βοριά & Ζ. Παπαληγούρα), *Η ανάπτυξη των παιδιών. Εφηβεία. Τόμος Γ'*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

35 Morgan, V., Fraser, G., Dunn, S., & Cairns, A. (1993). A new order of cooperation and involvement?: relationships between parents and teachers in the integrated schools. *Educational Review*, 45(1), p.p. 43-52.

εκπαιδευτικών και γονέων στο δημοτικό σχολείο, προγραμματισμένες και μη, ατομικές και ομαδικές, καθώς και χρησιμοποίηση ποικίλων τρόπων για την υλοποίησή της σε σύγκριση με αυτό που συμβαίνει στο γυμνάσιο και το λύκειο. Έτσι, βλέπουμε καθιέρωση τετραδίων επικοινωνίας και τηλεφωνική επαφή πιο συχνή, ακόμη και εκτός ωρών λειτουργίας του σχολείου. Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι γονείς της πρωτοβάθμιας, επειδή συνήθως συνοδεύουν καθημερινά τα παιδιά τους στο σχολείο και τα παραλαμβάνουν μετά τη λήξη των μαθημάτων, έχουν περισσότερες ευκαιρίες επικοινωνίας με τους δασκάλους των παιδιών. Αυτό είναι πιθανό να εξασφαλίζει μια οικειότητα μεταξύ των δύο φορέων, η οποία ενισχύει την περαιτέρω συνεργασία τους με προγραμματισμένες ατομικές ή ομαδικές συναντήσεις. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιορίζουν τη συνεργασία τους με τους γονείς σε συγκεκριμένες, προτεινόμενες από αυτούς ώρες κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος, ώρες οι οποίες είναι πιθανό να συμπίπτουν με αυτές τις εργασίας των γονέων. Επιπλέον, καθώς οι μαθητές/τριες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση βρίσκονται σε μια ηλικία κατά την οποία έχουν μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας και λήψης αποφάσεων και αναλαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ευθύνη των πράξεών τους σε σχέση με τους μαθητές/τριες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε πολλές περιπτώσεις είναι πιο εύκολο για τον εκπαιδευτικό να απευθύνεται στους/στις ίδιους/ίδιες, για να ρυθμίσει θέματα που προκύπτουν στη σχολική καθημερινότητα και όχι στους γονείς τους. Ωστόσο, την μη προσέλευση των γονέων στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί την ερμηνεύουν ως αδιαφορία από την πλευρά των γονέων. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται πραγματικά για τα παιδιά και δεν λαμβάνουν υπόψη τις πληροφορίες που δίνουν οι ίδιοι γι' αυτά. Και οι δύο ομάδες αρθρώνουν λόγο αδιαφορίας για τα παιδιά, αδιαφορία που η κάθε ομάδα αποδίδει στην άλλη. Οι αλληλοκατηγορίες ενδεχομένως συνδέονται με την έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ των δύο φορέων και αμοιβαίας άρνησης ανάληψης ευθύνης σε περίπτωση προβλημάτων στην μαθησιακή πορεία του παιδιού.

Ενδιαφέρον είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν ως συχνότερο τρόπο-μέσο επικοινωνίας με τους γονείς την επίδοση βαθμολογίας μέσω των ελέγχων προόδου, κάτι που θα μπορούσε, βεβαίως, να θεωρηθεί ενημέρωση και όχι συνεργασία.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενοχλούνται από τις συχνές επισκέψεις των γονέων στο σχολείο, ενώ οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την τάση των γονέων να παρεμβαίνουν στο διδακτικό τους έργο. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενοχλούνται από τις παρεμβάσεις των γονέων στο έργο τους βρίσκεται σε συμφωνία με την πεποίθηση που εκφράζεται από τους γονείς που έχουν

παιδιά στην πρωτοβάθμια ότι δικαιούνται να παρεμβαίνουν. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τα βιβλιογραφικά δεδομένα σχετικά με την δυσανεμία που εκφράζεται από τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την παρέμβαση των γονέων στο εκπαιδευτικό τους έργο, αλλά και τις διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.^{36, 37, 38} Οι γονείς είναι πιο παρεμβατικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενδεχομένως γιατί, όπως προαναφέρθηκε, καθώς οι μαθητές/τριες βρίσκονται σε μια ηλικιακή φάση κατά την οποία χρειάζονται συνεχή καθοδήγηση, ασχολούνται περισσότερο με την προετοιμασία των παιδιών τους στο σπίτι και, επιπλέον, λόγω της σχετικής ευκολίας των γνωστικών αντικειμένων, είναι σε θέση να εκφέρουν άποψη γι' αυτά. Αντίθετα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς οι μαθητές/τριες ανεξαρτητοποιούνται, οι γονείς ασχολούνται σταδιακά όλο και λιγότερο με την προετοιμασία των παιδιών τους στο σπίτι, ενώ συγχρόνως η αυξανόμενη ακαδημαϊκή δυσκολία των γνωστικών αντικειμένων καθιστά δύσκολο για τους γονείς να διαμορφώσουν άποψη για το διδακτικό έργο των καθηγητών/τριών.

Το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η μεγαλύτερη ικανοποίηση τόσο των δασκάλων, όσο και των γονέων πρωτοβάθμιας από τη συνεργασία τους και όσον αφορά τη συχνότητα και ως προς τους τρόπους με τους οποίους αυτή υλοποιείται.

Καταλήγοντας, θα πρέπει να τονίσουμε τις διακριτές διαφορές μεταξύ των φορέων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα θέματα που εξετάστηκαν. Είναι φανερό ότι η συνεργασία οικογένειας-σχολείου, ενώ υφίσταται κατά τη διάρκεια της φοίτησης του παιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελεί ζητούμενο στη διάρκεια της φοίτησής του στη δευτεροβάθμια.

Ανεξάρτητα, ωστόσο, από τις επιμέρους διαφορές, οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εκφράζουν αμφιθυμικές απόψεις για τη συνεργασία των δύο φορέων ως αποτέλεσμα του γεγονότος ότι επιθυμούν συνεργασία, αλλά με τους δικούς τους όρους.^{39,40} Από την άλλη πλευρά, οι γονείς επιζητούν την συνεργασία, αλλά αγνοώντας τον αποδεκτό από το σχολείο τρόπο υλοποίησής της, αδυνατούν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, ενώ, συχνά, αποθαρρύνονται και ματαιώνονται από τον τρόπο που τους αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθούμε στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας. Τα αποτελέσματα που παρουσιάσαμε προέρχονται από ένα μικρό

36 Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
37 Morgan, V., Fraser, G., Dunn, S., & Cairns, A. (1993). A new order of cooperation and involvement?: relationships between parents and teachers in the integrated schools. *Educational Review*, 45(1), p.p. 43-52.
38 Tveit, A. D. (2009). A parental voice: parents as equal and dependent-rhetoric about parents, teachers, and their conversations. *Educational Review*, 61(3), p.p. 289-300.
39 Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2007). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, 11, σ.σ. 27-41.
40 Tveit, A. D. (2009). A parental voice: parents as equal and dependent-rhetoric about parents, teachers, and their conversations. *Educational Review*, 61(3), .p.p. 289-300.

δείγμα εκπαιδευτικών και γονέων από το αστικό κέντρο της Θεσσαλονίκης και τα περίχωρά της, το οποίο δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό. Άρα η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ελληνικό πληθυσμό θα ήταν επισφαλής. Για να έχουμε γενικεύσιμα αποτελέσματα, χρειάζεται μελέτη μεγαλύτερης εμβέλειας, στην οποία θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι απόψεις και των παιδιών για το συγκεκριμένο θέμα, ιδιαίτερα των εφήβων. Επίσης, θα ήταν σκόπιμη η συλλογή όχι μόνο ποσοτικών, αλλά και ποιοτικών δεδομένων για την εις βάθος διερεύνηση διαφόρων πτυχών του θέματος.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καστανίδου, Σ. (2004). *Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 136, σ.σ. 77-95.
- Ματσαγγούρας, Η. & Βέρδης, Α. (2003). *Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: απόψεις ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική*. Επιστημονικό Βήμα, 2, σ.σ. 5-22.
- Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2007). *Σχέσεις σχολείου και οικογένειας*. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. Μέντορας, 11, σ.σ. 27-41.
- Μπρούζος, Α. (2006). *Σχέσεις οικογενειακού-σχολικού περιβάλλοντος*. Στο Ι. Μπίμπου-Νάκου & Α. Στογιαννίδου, (2006). Πλαίσιο συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σ.σ. 52-94.
- Μπρούζος, Α. (2007). *Σχέσεις οικογενειακού-σχολικού περιβάλλοντος*. Στο Ταχύρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα με τίτλο: Συσχετισμός οικογενειακού-κοινωνικού πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ, σ.σ. 72-104.
- Φτιάκα, Ε. (2004). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας στο Γενικό και το Ειδικό Σχολείο*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 37, σ.σ. 67-85.
- Ψάλτη, Α., Γαβρηλίδου, Μ. (1995). *Συνεργασία γονιών-σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα;*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, σ.σ. 85, 71-75 (1^ο μέρος).

Ξενόγλωσση

Addi-Raccah, A. & Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' atti-

- tudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education*, 25, p.p. 805-813.
- Brodkin, A. (1992). Parents and school: working together. *Instructor*, 101(5), p.p. 6-7.
- Cairney, T. H. (2000). *Beyond the classroom walls: the rediscovery of the family and community as partners in education*. *Educational Review*, p.p. 52(2), p.p. 163-174.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2002) (επιμ. Π. Βοριά & Ζ. Παπαληγούρα). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Εφηβεία*. Τόμος Γ'. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration: the power of the three*. London: Sage.
- Epstein, L., & Lee, S. (1995). *National patterns of school and family connections in the middle grades*. In Ryan, B., Adams, G., Gullotta, T., Weissberg, R., Hampton, R. (Eds.), *The Family-School Connection: Theory, Research and Practice* (p.p. 108-154). London: Sage Publications.
- Gettinger, M. & Guetschow, W. (1998). *Parental involvement in schools: parent and teacher perceptions of roles, efficacy, and opportunities*. *Journal of Research and Development in Education*, 32(1), p.p. 38-52.
- Greenwood, G. & Hichman, W. (1991). *Research and practice in parent involvement. Implications for teacher education*. *The Elementary School Journal*, 91(3), p.p. 279-288.
- Hara, S. R. & Burke, D. J. (1998). *Parent involvement: the key to improved student achievement*. *School Community Journal*, 8(2), p.p. 219-228.
- Haynes, N. M., Comer, J. P., & Hamilton-Lee, M. (1989). *School climate enhancement through parental involvement*. *Journal of School Psychology*, 27(1), p.p. 87-90.
- Ho-Sui-Chu, E. & Willms, D. (1996). *Effects of parental involvement on eight-grade achievement*. *Sociology of Education*, 69(2), p.p. 126-141.
- Katz, L. G. (1984). *Contemporary perspectives on the roles of mothers and teachers*. In *More Talks with Teachers* (pp. 1-26). Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED250099).
- Laloumi-Vidali, E. (1997). *Professional views on parents' involvement at the partnership level in preschool education*. *International Journal of Early Childhood*, 29 (1), p.p. 19-25.
- Morgan, V., Fraser, G., Dunn, S., & Cairns, A. (1993). *A new order of cooperation and involvement?: relationships between parents and teachers in the integrated schools*. *Educational Review*, 45(1), p.p. 43-52.
- Rumberger, W., Ghatak, R., Poulos, G., & Ritter, L. (1990). *Family influences on dropout behaviour in one California high school*. *Sociology of Education*, 63, p.p. 283-299.
- Sanders, G. & Epstein, L. (1998). *International perspectives on school, family and*

- community partnerships. Childhood Education*, p.p. 74(6), p.p. 340-342.
- Trusty, J. (1996). *Relationship of parental involvement in teens' career development to teens' attitudes, perceptions, and behavior. Journal of Research and Development in Education*, 30(1), p.p. 317-323.
- Tveit, A. D. (2009). A parental voice: parents as equal and dependent-rhetoric about parents, teachers, and their conversations. *Educational Review*, 61(3), p.p. 289-300.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Λαμπρινή Φρόση** είναι Διευθύντρια Λυκείου της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, πτυχιούχος της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος και διδάκτορας Ψυχολογίας του Α.Π.Θ. Έχει διδάξει στο Πανεπιστήμιο και σε πλήθος επιμορφωτικών σεμιναρίων. Έχει εργαστεί σε ευρωπαϊκά προγράμματα ως ερευνήτρια και επιμορφώτρια εκπαιδευτικών. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή μεθόδων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, τον παράγοντα φύλο και τη διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση, καθώς και τον σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβατικών δράσεων στο σχολείο. **Στοιχεία επικοινωνίας:** lfrosi@psy.auth.gr, τηλ. 6972934568

Η κ. **Ευδοξία Μαζηρίδου** είναι Διευθύντρια Γυμνασίου της Δυτικής Θεσσαλονίκης, πτυχιούχος της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος και διδάκτορας Ψυχολογίας του ίδιου Πανεπιστημίου. Στο πλαίσιο των ερευνητικών της ενδιαφερόντων εντάσσεται ο υποστηρικτικός ρόλος του σχολείου και της οικογένειας στην ανάπτυξη του ατόμου καθώς και η συνεργασία των δύο συστημάτων για την επίτευξη κοινών στόχων. **Στοιχεία επικοινωνίας:** emazirido@psy.auth.gr, τηλ. 6974730075

Γαλάνης Κωνσταντίνος

Διεύθυνση και Ηγεσία στο ελληνικό σχολείο: *Το ασύμβατο μιας σχέσης;*

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των όρων «διεύθυνση» και «ηγεσία», μέσα στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το σύστημα αυτό διαμορφώνει τα χαρακτηριστικά της σχολικής διεύθυνσης ως μιας διεκπαιρωτικής λειτουργίας, η οποία δεν επιτρέπει στο σχολικό διευθυντή την ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας. Με βάση αυτή την παραδοχή, είναι βέβαιο ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ανάγκη από ριζικές αναθεωρήσεις και αλλαγές. Σε μια περίοδο γενικότερων αναπροσαρμογών ζητήματα για τον επανακαθορισμό του ρόλου της ηγεσίας στην εκπαίδευση επικαιροποιούνται και συναρτώνται ως προϋπόθεση με δομικές και λειτουργικές επιβαλλόμενες αλλαγές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι λειτουργίες αυτές διερευνώνται ενταγμένες μέσα στο πλαίσιο του μοντέλου της «διοίκησης μέσω στόχων». Στην εργασία τίθενται και ζητήματα του τρόπου επιλογής διευθυντικών στελεχών, , ώστε τα κριτήρια επιλογής των ηγετών να προσδιορίζονται σε συνάφεια με τις ανάγκες του διευρυμένου κοινωνικο-πολιτικού συστήματος, μέρος του οποίου είναι και η εκπαίδευση.

Abstract

In the present paper an attempt is made to investigate the relationship between the terms, “management” and “leadership” within the context of the Greek educational system. The features of school management are formed within it as a procedural operation which hinders school managers from assuming responsibilities and taking innovative actions according to the specific school peculiarities. On these grounds, the Greek educational system is surely in need of radical reforms and changes. Within a period of more general reforms, redefinitions about the role of leadership become a propos and are considered to be a prerequisite including compelling structural and operational changes in the educational environment. These operations are investigated within the model of “management though objectives”. The paper is also concerned with issues of selecting managers, so that leaders’ selection criteria are defined in line with the needs of the expanded socio-political system since education is part of it.

1. Εισαγωγή

Οι θεωρητικοί της Διοικητικής Επιστήμης έχουν διατυπώσει πλήθος ορισμών για την τέχνη/ επιστήμη της διοίκησης ή, πιο εστιασμένα, μιας από τις διαδικασίες της, δηλαδή της διεύθυνσης¹. Με δεδομένο ότι «αρχή σοφίας η των ονομάτων επίσκεψις»², από ετυμολογικής άποψης η έννοια «διοίκηση» παράγεται από το ρήμα διοικῶ=μεριμνῶ για την ολοκλήρωση ενός έργου³. Από το πλήθος των ορισμών για τη διοίκηση (management)⁴, προκύπτουν δύο κοινά χαρακτηριστικά: πρώτη ύπαρξη ενός οργανισμού με δεδομένη δομή και καταμερισμό ρόλων και δεύτερον η ύπαρξη σκοπών και μερικότερων στόχων των οποίων την ικανοποίηση επιδιώκει ο οργανισμός και τα μέλη που τον αποτελούν. Στα δύο αυτά κοινά χαρακτηριστικά του όρου «διοίκηση» εντάσσονται οι πρακτικές εναρμόνισης όλων των πόρων του οργανισμού για την επίτευξη των στόχων του, αλλά και των μελών του. Οι προσπάθειες αυτές μπορούν να σχηματισθούν, σύμφωνα με τον Χ. Σαΐτη⁵, ως μια μεθοδευμένη δραστηριότητα ώστε να προγραμματιστούν, να οργανωθούν και να αξιολογηθούν όλες οι επιμέρους δραστηριότητες που στοχεύουν στην επίτευξη του αποτελέσματος του οργανισμού. Στη διαδικασία αυτή είναι αναγκαίο –στο βαθμό κατά τον οποίο επιθυμούμε να αναφερόμαστε στο αποτελεσματικό

1 Childress, S. & Johnson, S.M. (2007). *Managing School Districts for High Performance: Cases in Public Education Leadership*. USA: Harvard Education Press.

2 Πρόκειται για ρήση του Αντισθένη, 445-360 π.Χ., Κυνικού φιλοσόφου. Σκουτερόπουλος, Ν.Μ. (επιμ.) (2006). *Οι Αρχαίοι Κυνικοί*. Αθήνα: Γνώση.

3 Κυριατζάκου, Κ. (2009). Το μοντέλο ηγεσίας που συναντάται στους διευθυντές σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

4 Αργυροπούλου, Ε. (2007). *Οργάνωση και διοίκηση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.

5 Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα.

management- να λαμβάνονται υπ' όψιν από τη διεύθυνση και οι διαπροσωπικές σχέσεις των φορέων διοίκησης στο σύνολο του γραφειοκρατικού οργανισμού.

Οι εισαγωγικές παρατηρήσεις σε ζητήματα οργάνωσης και στόχων της εκπαίδευσης αναφορικά με το μοντέλο διεύθυνσης μας επιτρέπεται να προσεγγίσουμε ειδικότερα ζητήματα, που σχετίζονται με τα μοντέλα ηγεσίας. Η έννοια της ηγεσίας και του φορέα της, δηλαδή του ηγέτη, απασχολεί όλο και περισσότερο τους σχετικούς επιστημονικούς τομείς, κυρίως οικονομικούς⁶. Ορισμοί της ηγεσίας (γενικά) έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί⁷, που ανταποκρίνονται στο κυρίαρχο επιστημονικό παράδειγμα⁸, που αναφέρεται σε θεωρητικές απόψεις για την οργάνωση και την αποτελεσματικότητα των φορέων σε ένα μοντέλο συνεργατικής αλληλοσύνδεσης των θεσμών. Ένας από αυτούς⁹ θεωρεί την ηγεσία ως κοινωνική λειτουργία, δηλ. ως μια σχέση ενός ατόμου (προσωπικότητας) με τη δημόσια λειτουργία του (που αφορά σε άλλα μέλη της κοινωνίας). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, ο ηγέτης δε νοείται μόνος αλλά είναι ο οδηγός (ηγούμενός) κάποιων άλλων, τους οποίους οδηγεί προς την επίτευξη ενός σκοπού. Οι ηγέτες διακρίνονται, ανάλογα με το χώρο της κοινωνικής δραστηριότητάς τους, σε πολιτικούς, θρησκευτικούς, στρατιωτικούς, εκπαιδευτικούς κτλ. ηγέτες¹⁰.

Ο παραπάνω ορισμός της ηγεσίας συμπυκνώνει ικανοποιητικά το σύνολο των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της έννοιας. Ανάλογα με τον επιστημονικό χώρο στον οποίο κινούνται οι συγγραφείς, τονίζεται άλλοτε το ένα και άλλοτε ένα άλλο χαρακτηριστικό. Για παράδειγμα ο D. Cohen θεωρεί ότι ο ηγέτης καθοδηγεί τα άτομα ώστε να ενσωματώνονται στο σύστημα και να προσαρμόζονται σε συνθήκες οικονομικής ανασφάλειας και αβεβαιότητας, συντελώνοντας και στην τυπική ή άτυπη απόκρυψη ζητημάτων, που σχετίζονται με την κοινωνική ανισότητα¹¹. Πράγματι, τις περισσότερες φορές οι εργαζόμενοι αντιδρούν σε κάθε μεταβολή που επιχειρείται στον κοινωνικό ή εργασιακό τους χώρο. Στην εποχή, όμως, του 21^{ου} αιώνα τα πράγματα μεταβάλλονται ραγδαία και κάθε τι νέο σε σύντομο χρονικό διάστημα θεωρείται, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο ξεπερασμένο. Επομένως, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των ηγετών είναι η ικανότητά τους να συμπαράσυσουν τους υπόλοιπους ώστε να στοχεύσουν στην επίτευξη των συνεχών μεταβαλλόμενων ή ανανεούμενων στόχων. Η ηγεσία οφείλει να οδηγεί τα άτομα προς τη συνειδητή και εθελοντική προσπάθεια επίτευξης ενός στόχου, αφού αυτή διακρίνεται σαφώς από έννοιες όπως η «εξουσία» ή η «δύναμη»¹². Η εθελοντική προσπάθεια επίτευξης στόχων προϋποθέτει τη διαμόρφωση, εκ μέρους του ηγέτη,

6 Ogulnick, S. (2015). *Leadership: Power and Consequences*. New York: Morgan James Publishing.

7 Northouse, P.G. (2012). *Leadership: Theory and Practice*. London: Sage.

8 Kuhn, T. (μτφρ. Γεωργακόπουλος, Γ. & Καλάς, Β. (2004). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*. Αθήνα: Σύγχρονα θέματα.

9 Κουτσούκης, Κ. (1990). *Η πολιτική ηγεσία*. Αθήνα: Ε. Αναστασίου

10 Northouse, P.G. (2014). *Introduction to Leadership: Concepts and Practice*. London: Sage.

11 Cohen, D. (μτφρ. Μητσός, Μ.) (2013). *Homo economicus*. Αθήνα: Πόλις.

12 Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1993). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. London: Sage.

μιας κατάλληλης «πολιτιστικής ταυτότητας», η οποία νοείται ως το σύνολο των κοινών οραμάτων και αξιών της κοινωνίας ή ενός οργανισμού. Η διαμόρφωση της πολιτιστικής αυτής ταυτότητας, με τη σειρά της, προϋποθέτει την ύπαρξη ή ανάπτυξη συγκεκριμένων ηγετικών δεξιοτήτων όπως είναι λ.χ. οι τεχνικές, οι επικοινωνιακές, οι οργανωτικές κτλ¹³. Αυτή η «πολιτιστική ταυτότητα» της κοινωνίας ή του οργανισμού δεν προτάσσει αποκλειστικά την εργασία ως τέτοια αλλά το ζήλο, τη σοβαρότητα, την αυτοπεποίθηση και την ένταση εκ μέρους των μελών κατά την εκτέλεση της εργασίας¹⁴.

2. Ηγεσία και Διεύθυνση

2.1. Ηγεσία και Διεύθυνση: το ασύμβατο μιας σχέσης

Στην υφιστάμενη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η διεύθυνση ενός σχολείου καθορίζεται από τις ισχύουσες κανονιστικές διατάξεις¹⁵. Αυτές καθορίζουν –εκτός κάποιων μεμονωμένων ασαφειών και γενικοτήτων- με την παραμικρή λεπτομέρεια το πλαίσιο λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας, προβλέποντας συγκεκριμένες αρμοδιότητες και «αποδεκτές συμπεριφορές» των εκπαιδευτικών, των διευθυντών, των μαθητών και των γονέων. Με βάση το κανονιστικό αυτό πλαίσιο, ο ρόλος της διεύθυνσης στο ελληνικό σχολείο είναι έντονα γραφειοκρατικός και διαικπεραιωτικός¹⁶. Αυτό σημαίνει ότι ο διευθυντής του σχολείου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καλείται, απλώς, να υπακούσει και να εκτελέσει τις αποφάσεις που λαμβάνονται άνωθεν, δηλαδή από τις κεντρικές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας. Το υπάρχον πλαίσιο καθηκόντων του διευθυντή¹⁷ (το γνωστό Καθηκοντολόγιο) περιορίζει, εάν δεν εκμηδενίζει, τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλίας, καινοτόμων δράσεων που να συνάδουν με τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας την οποία διευθύνει και, γενικά, του προσδίδει την ιδιότητα του γραφειοκράτη/ διευθυντή με άμεσο αποτέλεσμα την αποδυνάμωση του σχολείου ως προς την προοπτική να μεταβληθεί αυτό σε έναν μορφωτικό/ πολιτιστικό πυρήνα της τοπικής κοινωνίας μέσα στην οποία υφίσταται.

Τα ανωτέρω επιβεβαιώνονται και από σχετικές έρευνες¹⁸. Με δεδομένο ότι η εκπαιδευτική νομοθεσία προσδίδει στους διευθυντές σχολείων το ρόλο του «εκτελεστή» των κεντρικά καθοριζόμενων αποφάσεων, αποτελεί φυσική συνέπεια να αποτυπωθεί αυτό και στις ερευνητικές δραστηριότητες¹⁹.

13 Scheier, I.H. (1993). Building Staff : Volunteer Relations. USA: Energize Books.

14 Jonas, P.M. (2004). Secrets of Connecting Leadership and Learning With Humor. USA: R&L Education.

15 Πασιαρδής, Π. (2014). Εκπαιδευτική ηγεσία. Αθήνα: Μεταίχμιο.

16 Υφαντή, Α. (2012). Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο. Αθήνα: Λιβάνη.

17 Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Αθήνα: Γρηγόρη.

18 Μπρίνια, Β. (2010). Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων. Αθήνα: Σταμούλης.

19 Wragg, E. (2003). Διαχείριση της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Σαββάλας.

Έρευνες²⁰ έχουν δείξει ότι η συντριπτική πλειονότητα των διευθυντών δεν έχουν δεχτεί επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα, ενώ δεν θεωρούν σημαντική τη δημιουργική σχέση του σχολείου τους με την τοπική κοινωνία. Ο εκτελεστικός ρόλος του διευθυντή, ως προς τις αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης, και ο διεκπαιρωτικός χαρακτήρας εγγράφων της σχολικής καθημερινότητας διαμορφώνει τον παραδοσιακό τύπο του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο παραδοσιακός διευθυντής διορίζεται από τις προϊστάμενες αρχές –για την ακρίβεια επιλέγεται με, κατά βάση, ανεπαρκή κριτήρια²¹- και ως εκ τούτου προσπαθεί να λειτουργήσει στο σχολείο με τρόπο ώστε να ικανοποιούνται οι προσδοκίες των υπηρεσιακών παραγόντων που τον διόρισαν. Η σοβαρή δυσλειτουργία, όμως, που προκύπτει εδώ είναι η επιλογή του τρόπου με τον οποίο θα συμπεριφερθεί ο διευθυντής στην περίπτωση που οι προσδοκίες των υπηρεσιακών παραγόντων βρίσκονται σε αντίθεση με το συμφέρον των μαθητών ή των εκπαιδευτικών του σχολείου σε ορισμένες καταστάσεις.

Η δύσκολη θέση του σημερινού διευθυντή σχολείου αντανακλά και τις αντίστοιχες δυσχέρειες που συναντά ως προς τη δημιουργία ενός αρμονικού και αποδοτικού σχολικού κλίματος²². Για να δημιουργηθεί το αποδοτικό και δημιουργικό σχολικό κλίμα, βασικοί παράγοντες είναι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων. Ο Γ. Ιορδανίδης παρατηρεί ότι η στελέχωση των σχολείων λαμβάνει χώρα με τρόπο γραφειοκρατικό και, επομένως, ο διευθυντής: α) δε συμμετέχει στη διαδικασία στελέχωσης των σχολικών μονάδων, με αποτέλεσμα να μη «*διασφαλίζεται εξαρχής, κάποιος ελάχιστος βαθμός δέσμευσης (commitment) του προσωπικού αυτού με το διευθυντικό στέλεχος του σχολείου*» (σ. 25) και β) να μην μπορεί ο διευθυντής να πείσει εύκολα και με σχετική ταχύτητα τους εκπαιδευτικούς για το όραμα και την κουλτούρα του σχολείου, στο βαθμό που οι γραφειοκρατικές διαδικασίες στελέχωσης δε λαμβάνουν υπ' όψιν τέτοιου είδους παραμέτρους²³.

2.2. Ηγεσία και Διεύθυνση: μια μεταρρύθμιση που είναι ανάγκη να γίνει

Μέσα στο πλαίσιο των μεταβολών που συμβαίνουν σε όλους τους τομείς και επίπεδα της ζωής²⁴, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ανάγκη από

20 Μπενάκη, Σ. (2010). Λειτουργία και διοίκηση σχολικών μονάδων. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 18, 2012 από <http://users.sch.gr> Μπρίνια, Β. (2010). Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων. Αθήνα: Σταμούλη.

21 Κριεμάδης, Α. & Θωμοπούλου, Ι. (2012). Διοίκηση σχολικών μονάδων με έμφαση στην ποιότητα. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

22 Κούλα, Β. (2011). Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών και θεωρίες διοίκησης. Αθήνα: Κυριακίδη.

23 Ιορδανίδης, Γ. (2008). Παιδαγωγική ηγεσία και σχολικό κλίμα, Πρακτικά ΙΗ' Παγκύπριου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης με τον τίτλο Ο ρόλος της ηγεσίας στη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας και στη δημιουργία ενός ανθρώπινου και δημοκρατικού σχολείου, Λευκωσία, Κύπρος, σ.σ. 25-33

24 Bauman, Z. (μτφρ. Γεώργιας, Κ.) (2009). Ρευστοί καιροί. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ριζικές αναθεωρήσεις και αλλαγές. Έχει ανάγκη δηλαδή από μια εκτεταμένη μεταρρύθμιση²⁵. Η μεταρρύθμιση αυτή δεν είναι δυνατό να μη συμπεριλαμβάνει και το επίπεδο της διοίκησης, γενικά, αλλά και αυτό της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας ειδικότερα. Παρά τις όποιες επιφυλάξεις εκφράζονται από πολλούς για την υιοθέτηση του όρου management στην εκπαίδευση²⁶, η σχολική διεύθυνση πρέπει να εκσυγχρονιστεί με βάση συγκεκριμένες λειτουργίες, οι οποίες δεν υφίστανται. Επιβάλλεται μια αναθεώρηση στόχων και πολιτικών για τη διαμόρφωση μιας αποτελεσματικής ηγεσίας, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες οργάνωσης και λειτουργικότητας των σχολικών μονάδων και ευρύτερα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εκπαίδευση ως θεσμός θα πρέπει να συμβάλλει σε μια άλλη αφήγηση για την οργάνωση της κοινωνίας, με προώθηση αρχών και θέσεων, που να εντάσσουν θέματα για την αποτελεσματική λειτουργία της αγοράς εργασίας και ενίσχυση του ουμανισμού και της δημοκρατίας²⁷. Αυτές, σχηματικά, είναι οι εξής: σχεδιασμός, οργάνωση, διεύθυνση, έλεγχος και ανατροφοδότηση²⁸. Στο πλαίσιο των παραπάνω λειτουργιών ο διευθυντής- ηγέτης οφείλει να διαθέτει γνώσεις και δεξιότητες που να του επιτρέπουν να αξιοποιήσει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τους υλικούς και τους ανθρώπινους πόρους του σχολείου του. Θα πρέπει να διαθέτει επικοινωνιακές/ διαπροσωπικές δεξιότητες, καθώς και δεξιότητες ολιστικής σκέψης που σχετίζονται με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των παρεμβάσεων στις οποίες προέβη²⁹.

Παρατηρείται ότι η εκπαιδευτική και σχολική νομοθεσία θέτει το γενικό πλαίσιο σκοπών και στόχων των σχολείων αλλά ο διευθυντής μπορεί, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο που διευθύνει, να δημιουργήσει, να προβάλει και να προωθήσει το δικό του όραμα. Ενδεικτικά, όταν μία σχολική μονάδα διαθέτει μαθητικό πληθυσμό που αποτελείται από υψηλά ποσοστά αλλοδαπών, ο διευθυντής- ηγέτης οφείλει, στο γενικό όραμά του για το σχολείο, να συμπεριλάβει και στρατηγικούς στόχους ένταξης των μαθητών αυτών στην τοπική κι ευρύτερη κοινωνία. Ανάλογες πρέπει να είναι οι δράσεις του διευθυντή- ηγέτη και στην περίπτωση ύπαρξης ικανού ποσοστού μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στην περίπτωση αυτή η ίδρυση Τμήματος Ένταξης ή η ένταξη του σχολείου σε σχετικά πανεπιστημιακά προγράμματα είναι απαραίτητες ενέργειες. Ο καθορισμός και η σαφής διατύπωση

25 Σαϊτης, Χ. (2002). Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Αθήνα.

26 Everard, B & Moriss, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

27 Kalerante, E. (2013). Students' Democratic Participation in the School Environment: from a Passive Attitude to an Active Interaction in British Journal of Education, Society & Behavioural Science. Vol. 4(2): p.p. 167-175, 2014.

28 Ντούσκας, Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, (7), σ. 38

29 Μπενάκη, Σ. (2010). Λειτουργία και διοίκηση σχολικών μονάδων. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 18, 2012 από <http://users.sch.gr> (προσπελάστηκε στις 16/05/2015)

του σχολικού οράματος είναι κεφαλαιώδους σημασίας γιατί με βάση αυτό θα σχεδιαστεί το μελλοντικό σχέδιο δράσης του σχολείου, πράγμα που αποτελεί την κύρια αποστολή των εκπαιδευτικών ηγετικών στελεχών³⁰.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της σύγχρονης σχολικής ηγεσίας είναι η ορθολογική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δυναμικού³¹. Ο διευθυντής-ηγέτης οφείλει να διερευνήσει τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευτικών του και στη συνέχεια να καταναείμει ανάλογα τους ρόλους, είτε ατομικά είτε σε ομαδικό επίπεδο. Για παράδειγμα, όταν ένας εκπαιδευτικός διαθέτει θεατρικές γνώσεις, ο διευθυντής μπορεί, μεταδίδοντας το πολιτιστικό όραμά του, να τον παρακινήσει στη δημιουργία της θεατρικής ομάδας του σχολείου, η οποία θα αποτελείται από μαθητές και δασκάλους αλλά και από γονείς στο πλαίσιο της συνεργασίας με την τοπική κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό ο διευθυντής παρωθεί τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν δημιουργικές πρωτοβουλίες που να ανταποκρίνονται στα οράματα του σχολείου. Ειδικότερα, επιτρέπει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς, τους επιβραβεύει για τις πράξεις τους και διαμορφώνει ένα κλίμα συνεργατικών διαδικασιών με στόχο την ανάδειξη του συλλογικού εκπαιδευτικού έργου. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως συνεργάτες σε ένα διεγερμένο σχέδιο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας³². Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται το αυτοσυνείδημα των εκπαιδευτικών, άμεση συνέπεια του οποίου είναι η δημιουργία ενός σχολικού κλίματος που θα βασίζεται στην αυτενέργεια, στη συνεργασία και στη συνολική ποιοτική ανέλιξη της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς τους μαθητές³³.

Πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας αποτελεί η διάθεση του διευθυντή-ηγέτη να θέτει υψηλούς στόχους, τόσο για τον ίδιο όσο και για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Οι φορείς της σύγχρονης σχολικής ηγεσίας αφιερώνουν αρκετό από το χρόνο τους στην παρακολούθηση και τη διορθωτική παρέμβαση της μαθησιακής προόδου των μαθητών και της προσπάθειας των εκπαιδευτικών. Οι τιθέμενοι υψηλοί στόχοι εξασφαλίζουν τη μεγιστοποίηση των προσπαθειών της σχολικής κοινότητας προς την επίτευξή τους, αρκεί ο διευθυντής-ηγέτης να παρακολουθεί στενά την πορεία των πραγμάτων, αφού έρευνες έχουν δείξει³⁴ ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης φροντίζει **«να είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο»** (σ. 104).

Επομένως, η έννοια «ηγεσία» και οι συνακόλουθες πρακτικές των ηγετών δεν ταυτίζονται με τον όρο «διοίκηση». Η διοίκηση αναφέρεται σε όλο το φάσμα

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

31 Zecha, G. (1999). Critical Rationalism And Educational Discourse. Atlanta: Rodopi Bv Editions.

32 Kettner, P.M. & Moroney, R.M. (2012). Designing and Managing Programs: An Effectiveness-Based Approach. London: Sage.

33 Tan O.S. & National Institute of Education (2014). Teacher Effectiveness : Capacity Building In A Complex Learning Era. USA: Cengage Learning Asia.

34 Κιρκιγιάννη, Φ. (2007). Ο αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου. Τα Εκπαιδευτικά, σ.σ. 99-110.

δραστηριοτήτων ενός οργανισμού (π.χ. ενός σχολείου), ενώ η ηγεσία σκοπεύει στη μεταβολή κατεστημένων νοοτροπιών και πρακτικών με την οικειοθελή συμμετοχή των υφισταμένων και με βάση την επίτευξη υψηλών στόχων. Το θέμα της μεταβολής νοοτροπιών και πρακτικών σχετίζεται με την αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς, ώστε τα κοινωνικά υποκείμενα να ενσωματωθούν σε ένα νέο μοντέλο στρατηγικής και οργάνωσης του σχολείου συμβάλλοντας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος³⁵. Κύριο, επομένως, χαρακτηριστικό της σχολικής ηγεσίας είναι η ευελιξία στην λήψη αποφάσεων, ο συντονισμός και η προσαρμογή σε νέα δεδομένα. Σε μια περίοδο ταχύτατων εξελίξεων στην τεχνολογία και στην οικονομία η εκπαίδευση δεν έχει άλλη επιλογή από μια διαρκή αναζήτηση μηχανισμών και ευέλικτων λύσεων σε ποικίλα ζητήματα που προκύπτουν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον³⁶. Η αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς αναφέρεται σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής, στο μέτρο κατά το οποίο οτιδήποτε γύρω μας δεν παραμένει στατικό αλλά, αντιθέτως, μεταβάλλεται, συχνά με ασυνήθιστους ρυθμούς. Στη θέση του Ηρακλείτου «Τα πάντα ρει», από την αρχαία ήδη εποχή, το σχολείο οφείλει να ανταποκριθεί και αυτό θα επισυμβεί μόνο με την ουσιαστική αλλά και νομοθετική μεταλλαγή του διευθυντή- γραφειοκράτη σε διευθυντή-ηγέτη.

3. Μοντέλα Ηγεσίας

Πολλοί συγγραφείς έχουν αναπτύξει πλήθος ηγετικών μοντέλων. Οι τυπολογίες αυτές συχνά έχουν αλληλοεπικαλυπτόμενο χαρακτήρα³⁷. Από την τυπολογία του Πασιαρδή θα προκρίναμε ως μοντέλο ηγεσίας αυτό που βασίζεται στη διοίκηση μέσω στόχων³⁸. Η εφαρμογή των αρχών του συγκεκριμένου μοντέλου δεν απορρίπτει, κατά την άποψή μας, την υιοθέτηση αρχών και από άλλα μοντέλα ηγεσίας, τα οποία ενδεχομένως να αποδειχτούν χρήσιμα, στο βαθμό που θα προσαρμοστούν στις ιδιαίτερες συνθήκες μιας σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο αυτό, ελκυστική και ιδιαίτερα αποτελεσματική φαίνεται η εφαρμογή των αρχών και πρακτικών της συμμετοχικής ηγεσίας/ διοίκησης. Το μείγμα αυτών των μοντέλων ενδείκνυται για σχολικές μονάδες και για εκπαιδευτικούς, που έχουν «περάσει» την εμπειρία μιας αυταρχικής διεύθυνσης, όπως, επίσης, για σχολεία των οποίων οι μαθητές δεν επιτυγχάνουν υψηλά επίπεδα επιδόσεων.³⁹

35 Mezirow, J. (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

36 Everard, B & Moriss, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

37 Komives, S.R. & Wagner, W. (2009). *Leadership for a Better World: Understanding the Social Change Model of Leadership Development*. San Francisco: Jossey-Bass.

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

39 Rubin, H. (2009). *Collaborative Leadership: Developing Effective Partnerships for Communities and*

Η επιλογή του μοντέλου, όπως αυτό περιγράφεται παραπάνω, στηρίζεται σε δύο παραμέτρους. Πρώτον οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη σαφή διατύπωση κι επίτευξη υψηλών εκπαιδευτικών στόχων, ως παράγοντες της αποτελεσματικής λειτουργίας του σύγχρονου σχολείου⁴⁰. Δεύτερον: το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) αποδίδει βαρύνουσα σημασία στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και προσέγγισης της γνώσης⁴¹. Πράγματι, έρευνες έχουν δείξει τα πολλαπλά οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων και των ανακαλυπτικών μεθόδων πεδίου, όπου οι μαθητές πειραματίζονται, ανταλλάσσουν απόψεις και συμμετέχουν σε συντονισμένες δράσεις⁴². Στο βαθμό που η ομαδική εργασία των μαθητών οδηγεί σε επιθυμητά αποτελέσματα, δηλαδή ότι προάγεται το εκπαιδευτικό έργο και οι μαθητές αισθάνονται ικανοποιημένοι σε μια διαδικασία ανταλλαγής απόψεων, που μέσω των προς μελέτη θεμάτων ενισχύεται η επαφή τους με τη γνώση⁴³. Το μοντέλο της ομαδικής εργασίας μπορεί να εφαρμοστεί και στον τρόπο διεύθυνσης ενός σχολείου με υποκείμενα, αυτή τη φορά, τους δασκάλους και το διευθυντή, που συμμετέχουν σε μια ανατροφοδοτική συμμετοχική διαδικασία επίλυσης εκπαιδευτικών ζητημάτων, προγραμματισμού εκπαιδευτικής λειτουργίας και οποιωνδήποτε θεμάτων σχετίζονται με τη γνώση, αλλά και την ικανοποίηση μαθητών και εκπαιδευτικών⁴⁴.

Η πεμπτουσία, θα λέγαμε, του μοντέλου της διοίκησης μέσω στόχων είναι η διαδικασία που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και τη σχολική ηγεσία να συνδιαμορφώνουν τους στόχους του σχολείου. Εάν οι εκπαιδευτικοί καταφέρουν να θέσουν τους επιμέρους (δικούς τους) υψηλούς στόχους με δική τους ευθύνη, οι οποίοι να ανταποκρίνονται στους γενικούς σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και στους σκοπούς της σχολικής μονάδας, τότε αναμένεται να καταβάλουν τη μέγιστη δυνατή προσπάθεια, ώστε να τους επιτύχουν⁴⁵. Για παράδειγμα, εάν σε ένα σχολείο το γνωστικό επίπεδο των μαθητών είναι –κατά μέσο όρο– μέτριο ή κάτω του μετρίου, τότε ο διευθυντής- ηγέτης επισημαίνει το πρόβλημα και προσπαθεί να μεταβάλει την κατάσταση. Ως στόχος, λοιπόν, προσδιορίζεται η βελτίωση του μαθησιακού επιπέδου των μαθητών. Στο βαθμό που ο διευθυντής- ηγέτης θα παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς προς την κατεύθυνση να εσωτερικεύσουν το στόχο του σχολείου και να αναπτύξουν ατομικό

Schools. London: Corwin.

40 Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1993). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. London: Sage.

41 <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

42 Cangelosi, J.S. (2007). *Classroom Management Strategies: Gaining and Maintaining Students' Cooperation*. New York: Wiley.

43 Holli, B. & Beto, J. (2008). *Communication and Education Skills for Dietetics Professionals*. America: LWW.

44 Van Maele, D. & Forsyth, P.B. (2014). *Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging*. Germany: Springer.

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

και ομαδικό σχέδιο δράσης και παρεμβάσεων με προκαθορισμένο χαρακτήρα και «βήματα», τότε το συγκεκριμένο μοντέλο μπορεί να αποβεί αποτελεσματικό. Η αποτελεσματικότητα, φυσικά, ελέγχεται μέσω της αξιολόγησης της όλης προσπάθειας, τόσο σε ατομικό όσο –και κυρίως- σε ομαδικό επίπεδο.

Η άλλη συνιστώσα του προτεινόμενου μοντέλου, δηλαδή αυτή της συμμετοχικής διοίκησης, είναι εξίσου σημαντική με τους στόχους. Η ανάληψη ευθύνης εκ μέρους των εκπαιδευτικών οδηγεί στην κινητοποίησή τους και στην εκδίπλωση δεξιοτήτων που, ενδεχομένως, βρίσκονταν σε λανθάνουσα μορφή. Μια αποτελεσματική ηγεσία μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί να αισθανθούν ασφαλείς και δημιουργικοί, ώστε να παρουσιάζουν τις απόψεις τους και να συμμετέχουν στην επίλυση ζητημάτων και στην προώθηση ιδεών, που βελτιώνουν τις συνθήκες ζωής και συνύπαρξης εκπαιδευτικών και μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Η ηγεσία μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής κοινότητας, προωθώντας καινοτόμα προγράμματα συμμετοχής σε συλλογικές δράσεις, που αναβαθμίζουν το ρόλο των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τους χώρο⁴⁶. Η εκχώρηση αρμοδιοτήτων –συστατικού στοιχείου της σχολικής ηγεσίας- καθιστά τους εκπαιδευτικούς συμμετοχούς στα εκπαιδευτικά δρώμενα, τονώνει την αυτοεικόνα τους και τους καθιστά περισσότερο ενεργητικούς και αποδοτικούς. Για παράδειγμα: στην αρχή του σχολικού έτους, και για να δώσει το στίγμα του ο σχολικός ηγέτης, μπορεί να αναθέσει σε ομάδα εκπαιδευτικών των παραγωγή του ωρολογίου προγράμματος, αντί να το καταρτίσει ο ίδιος. Ο ρόλος του είναι επιβοηθητικός και συντονιστικός, θέτοντας στην ομάδα εργασίας σύνταξης του προγράμματος τις παραμέτρους του κανονιστικού πλαισίου (αριθμό ωρών των μαθημάτων κτλ.). Στο πλαίσιο δε των αλλαγών που προγραμματίζει ο διευθυντής-ηγέτης, μπορεί να θέσει και παραμέτρους άλλου είδους. Εάν δημιουργηθεί ένα περιβάλλον συνεργασίας στο σχολείο θα μπορέσουν να επιλυθούν και πρακτικά ζητήματα, που σχετίζονται με την φυσική παρουσία των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο σχολικό περιβάλλον μόνο τις ώρες, που έχουν διδακτικό ωράριο. Με αποτέλεσμα να διαρρηγγύεται η σχέση εκπαιδευτικού με τον εκπαιδευτικό χώρο και ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί ως απλός διεκπεραιωτής, χωρίς να εξοικειώνεται με τα ειδικότερα θέματα του σχολείου. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά περατώνουν το διδακτικό τους έργο στο 4ωρο ή 5ωρο και φεύγουν από το σχολείο ή, ακόμα, προσέρχονται σε αυτό τη δεύτερη διδακτική ώρα με αποτέλεσμα την απώλεια επαφής με τους συναδέλφους και την απώλεια δημιουργικού χρόνου ανταλλαγής απόψεων πριν την έναρξη των μαθημάτων. Ο σχολικός ηγέτης οφείλει να πείσει τους εκπαιδευτικούς για το άτοπο των πρακτικών αυτών και

46 Baker, D. (2014). *The Schooled Society: The Educational Transformation of Global Culture*. California: Stanford University Press.

να δώσει σαφείς οδηγίες για τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών προσπαθειών και μέσω του προγράμματος. Επίσης, θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν λειτουργικά προβλήματα στην κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος, ώστε να μεγιστοποιηθεί η απόδοση των μαθητών και να δημιουργηθεί μια λειτουργική συνάφεια μεταξύ των διδασκόμενων μαθημάτων και της αντοχής των μαθητών. Έτσι, θα ήταν δυνατόν να προτείνει στη συντακτική ομάδα του προγράμματος να λάβει υπόψη της κατά τη σύνταξη του προγράμματος την «καμπύλη του Γκάους», σύμφωνα με την οποία τα «δύσκολα» ή «απαιτητικά» μαθήματα κατανέμονται στις μεσαίες ημέρες της εβδομάδας (Τρίτη, Τετάρτη, Πέμπτη) ενώ τα «εύκολα» ή –καλύτερα- τα δημιουργικά να μπαίνουν, όσο αυτό είναι δυνατό, στην αρχή και το τέλος της εβδομάδας.

Η διαδικασία της αλλαγής ή του μετασχηματισμού παγιωμένων πρακτικών εκ μέρους του ηγέτη μέσω παρεμβάσεων όπως η παραπάνω, μπορεί να συνοψιστεί κατά το ακόλουθο σχήμα. Ο αντιπαιδαγωγικός χαρακτήρας σύνταξης του προγράμματος από το Σύλλογο Διδασκόντων (εισροή) μετασχηματίζεται μέσω της πρακτικής που περιγράφηκε ανωτέρω (επεξεργασία), με αποτέλεσμα τη δημιουργία και παγίωση ενός Συλλόγου Διδασκόντων που θα προκρίνει παιδαγωγικά και όχι άλλου είδους κριτήρια (εκροή). Δηλαδή στη σύνταξη του προγράμματος η κατανομή των μαθημάτων θα γίνει με βάση επιτημονικά κριτήρια, όπου θα ληφθούν υπόψη σύγχρονες παιδαγωγικές και ψυχολογικές αρχές και ειδικότερα ζητήματα λειτουργικής οργάνωσης των σχολικών μονάδων. Έτσι, παρατηρούμε ότι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών ή οι επιθυμίες τους αποκτούν διαφορετικό περιεχόμενο, καθώς αναδεικνύεται ένας διευρυμένος στόχος για την επιστημονική συνάφεια των επιλογών και την ικανοποίηση ευρύτερων απαιτήσεων του εκπαιδευτικού συστήματος⁴⁷. Η αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συνεξετάζεται με αντίστοιχες αναπροσαρμογές της στάσης και της συμπεριφοράς των ηγετών. Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η εκπαιδευτική κοινότητα, όταν λειτουργεί με δημοκρατικά κριτήρια υπάρχουν ανοιχτές διαδικασίες, ώστε εκπαιδευτικοί και διευθυντές να αλληλεπιδρούν και να ανατροφοδοτούν τις σκέψεις τους με γνώμονα ένα διευρυμένο συμφέρον, που συσχετίζεται με τους στόχους της εκπαιδευτικής κοινότητας και του ευρύτερου συστήματος στο οποίο εντάσσεται ο θεσμός της εκπαίδευσης⁴⁸. Οι μετασχηματιστικές παρεμβάσεις του διευθυντή- ηγέτη είναι αναγκαίο, σύμφωνα με το μοντέλο μας, να τύχουν της συναίνεσης των εκπαιδευτικών. Αυτό προϋποθέτει δεξιότητες συμμετοχικής λήψης των αποφάσεων εκ μέρους του ηγέτη, οι οποίες σταδιακά θα γίνουν «κτήμα» και των δασκάλων. Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται: α) με το πρόσωπο του ηγέτη

47 Everard, B & Moriss, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

48 Caroll, A. (2014). The Feedback Imperative: How to Give Everyday Feedback to Speed Up Your Team's Success. Texas: River Grove Books.

και β) με την κατάρτισή του. Ως προς το πρώτο ο ηγέτης χρειάζεται να διαθέτει κοινωνικές/ επικοινωνιακές δεξιότητες, να έχει αναπτύξει ενσυναισθητικές λειτουργίες, να είναι ικανός να εγείρει τον ενθουσιασμό, να έχει αίσθηση του χιούμορ κτλ. Ως προς το δεύτερο είναι απαραίτητο να γνωρίζει συγκεκριμένες στρατηγικές και τα «βήματα» που θα οδηγήσουν σε μια, πράγματι, ωφέλιμη συμμετοχική απόφαση. Πρέπει με άλλα λόγια πρώτον, να περιγραφεί με σαφήνεια το όποιο πρόβλημα υφίσταται στο σχολείο και να προταθούν λύσεις –με την ισότιμη συμμετοχή όλων- προς την κατεύθυνση της αλλαγής κατεστημένων τρόπων και πρακτικών που επικρατούν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Δεύτερον, να παράσχει στο σύνολο των διδασκόντων πληροφορίες για τον εφικτό χαρακτήρα της προτεινόμενης λύσης/ απόφασης. Τρίτον, να διευκολυνθεί η ομάδα των εκπαιδευτικών να παράγει εναλλακτικές λύσεις που θα είναι ρεαλιστικές, δηλαδή εφαρμόσιμες στο πλαίσιο των ιδιαίτερων συνθηκών του σχολείου και τέταρτον από τις εναλλακτικές λύσεις να επιλεγεί η πιο πρόσφορη με δημοκρατικές διαδικασίες και με την ταυτόχρονη δέσμευση όλων ότι θα εφαρμοστεί⁴⁹. Σύμφωνα δε με το μοντέλο που προκρίνουμε ο διευθυντής- ηγέτης είναι απαραίτητο να πείσει τους εκπαιδευτικούς να προχωρήσουν σε διαδικασίες αξιολόγησης της εφαρμογής της απόφασης και να υπάρξει ανατροφοδότηση. Με τον τρόπο αυτό αναμένεται ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ομάδες καθώς και η εκχώρηση της αρμοδιότητας για (συμμετοχική) λήψη αποφάσεων θα αυξήσει την παραγωγικότητα αυτών των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2004).

4. Σύστημα επιλογής διεθυντικών στελεχών

Το πρόβλημα της στελέχωσης των σχολικών μονάδων με αποτελεσματικούς διευθυντές (αλλά και υποδιευθυντές) είναι τόσο σημαντικό όσο και πολύπλοκο. Σημαντικό, αφού ο διευθυντής αποτελεί την κινητήρια δύναμη και τον καθοριστικότερο παράγοντα επιτυχίας ή αποτυχίας των σκοπών και στόχων της σχολικής μονάδας. Πολύπλοκο, αφού στη διαδικασία στελέχωσης και καθορισμού ανάλογων κριτηρίων εμπλέκονται παράγοντες, μέρος των οποίων είναι δύσκολο να αποσαφηνιστούν.

Η κεντρική διοίκηση μέσω κανονιστικών πλαισίων έχει διαμορφώσει ένα πλέγμα κριτηρίων επιλογής διεθυντικών στελεχών⁵⁰. Τα κριτήρια αυτά βασίζονται στην «αρχαιότητα» (έτη υπηρεσίας), στην προϋπηρεσία σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης και στα τυπικά προσόντα (πτυχία). Εσχάτως στα μοριοδοτούμενα προσόντα συμπεριλήφθηκε η γνώση των Νέων Τεχνολογιών και η επάρκεια σε ξένες γλώσσες. Τα σεμινάρια, οι επιμορφώσεις και μια σειρά άλλων προσόντων υπάγονται στα συνεκτιμώμενα κριτήρια, ενώ το συγγραφικό

49 Τασούλα, Β. (2010). Διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικό οργανισμό. Προβλήματα και αντιφάσεις της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 12, 2013 από http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educconf/1/14_.pdf (προσπελάστηκε στις 17/05/2015)

50 Fowler, F.C. (2012). Policy Studies for Educational Leaders: An Introduction. London: Pearson

έργο για την κάλυψη διευθυντικών θέσεων δεν συμπεριλαμβάνεται καθόλου. Τέλος, στη διαδικασία επιλογής εντάσσεται και η συνέντευξη.

Κατά την άποψή μας τα έτη υπηρεσίας είναι ένα κριτήριο που αναδεικνύει την εμπειρία του υποψήφιου διευθυντή. Επίσης, τα τυπικά προσόντα, δηλαδή οι σπουδές και τα πτυχία ή οι μεταπτυχιακοί τίτλοι είναι και αυτό ένα κριτήριο που φανερώνει μια «επιστημοσύνη» του υπό κρίσιν εκπαιδευτικού. Φρονούμε, όμως, ότι αυτά τα κριτήρια είναι επισφαλής και δεν είναι δόκιμο να έχουν οριζόντια εφαρμογή. Είναι δυνατό –και συχνό θα λέγαμε το φαινόμενο- να διαθέτει ένας διευθυντής τρία πτυχία και να μην είναι καθόλου αποδοτικός. Άρα, περισσότερη σημασία έχει το είδος των τυπικών προσόντων που διαθέτει κανείς, παρά ο αριθμός τους. Είναι, με άλλα λόγια, εξαιρετικά πιθανό ο διευθυντής που διαθέτει σπουδές στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων να συμβάλει αποτελεσματικά στη δημιουργία ενός αποδοτικού και δημοκρατικού σχολείου, ανοιχτού στην κοινωνία με δασκάλους και μαθητές που θα χαίρονται να πηγαίνουν σε αυτό. Για παράδειγμα, θεωρούμε λανθασμένη και αντιεπιστημονική την πρακτική σύμφωνα με την οποία μοριοδοτούνται το ίδιο ένα μεταπτυχιακό δίπλωμα με θεολογικό θέμα (και ας έχει, καταχρηστικά, σχέση με την εκπαίδευση) με ένα αντίστοιχο δίπλωμα που σχετίζεται με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Το πτυχίο αυτό έχει προσφέρει –κατά τεκμήριο- τη θεωρητική τουλάχιστον κατάρτιση στον κάτοχό του, ώστε να αναλάβει τη διεύθυνση ενός σχολείου.

Μία άλλη παράμετρος της δικής μας πρότασης για την επιλογή διευθυντικών στελεχών σχετίζεται με την προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση στο παρελθόν. Το κριτήριο αυτό δεν προσεγγίζει κατ' ουδένα τρόπο την ποιότητα της εργασίας ή την απόδοση του υποψήφιου διευθυντή στην πρότερη θέση του. Απλώς, μετράται χρονικά η προϋπηρεσία. Δεν τίθενται, δηλαδή, κριτήρια αξιολόγησης του έργου του, ώστε να μοριοδοτηθεί ανάλογα. Κατά την άποψή μας η μοριοδότηση σε σχέση με την προϋπηρεσία στη διεύθυνση ενός σχολείου πρέπει να λειτουργεί με βάση την απόδοση του διευθυντή. Η μοριοδότηση πρέπει να λαμβάνει χώρα με κριτήρια που να στηρίζονται σε συγκεκριμένες αρχές διοικητικής επάρκειας και απόδοσης και να συνοδεύονται πάντοτε από το ερώτημα: «Σε ποιο βαθμό ο διευθυντής του σχολείου ανταποκρίθηκε σε αυτά;». Τέτοιου είδους κριτήρια μπορεί να είναι: η υιοθέτηση καινοτόμων δράσεων, τα περιβαλλοντικά, πολιτιστικά και άλλα προγράμματα, η εισαγωγή Νέων Τεχνολογιών (λ.χ. διαδραστικοί πίνακες), η ενδοσχολική επιμόρφωση, το «άνοιγμα» του σχολείου στην τοπική κοινωνία, η δημιουργία Σχολής Γονέων, η συνεργασία με πανεπιστημιακά τμήματα, οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας, η αποδοτική συνεργασία με τους γονείς, η συμμετοχικότητα στις αποφάσεις, η ενεργοποίηση των σχολικών οργάνων (π.χ. το Συμβούλιο Σχολικής Κοινότητας), οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις σε δύσκολες μαθησιακές περιπτώσεις κτλ. Δυστυχώς, όλα τα ανωτέρω δεν συνυπολογίζονται κατά τη διαδικασία των «κρίσεων» και αυτό αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, μία από τις

αιτίες της «κακοδαιμονίας» της ελληνικής εκπαίδευσης.

Σημαντικό, επίσης, κριτήριο επιλογής διευθυντών αποτελεί η συνέντευξη. Η διαδικασία αυτή χαρακτηρίζεται από διάτρητες και αναξιοπίστες ενέργειες που σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με το «σύστημα πελατειακών σχέσεων» της ελληνικής κοινωνίας και της πολιτικής ζωής. Παρ' όλα αυτά θεωρείται σημαντικό βήμα προόδου η μείωση των μορίων που δυνητικά έπαιρνε ο υποψήφιος διευθυντής στη συνέντευξη από 20 σε 15, κατά τις «κρίσεις» του 2011. Το μέτρο αυτό περιόρισε σημαντικά το φαινόμενο να ανεβαίνουν πολλές θέσεις προς τα επάνω στη σχετική κλίμακα άτομα τα οποία, πριν τη συνέντευξη, βρίσκονταν σε χαμηλές θέσεις. Επιπροσθέτως, σημαντικό είναι το μέτρο, σύμφωνα με το οποίο οι ερωτήσεις προς τους υποψήφιους προέρχονται από τράπεζα θεμάτων, γνωστών από πρώτα στους ενδιαφερόμενους. Με το μέτρο αυτό αμβλύθηκε κατά πολύ η πρακτική των «εύκολων» ερωτήσεων προς κάποιους και των «δύσκολων» προς άλλους, μια πρακτική που βασίστηκε και αυτή σε αδιαφανείς και αναξιοκρατικές (κομματικές) προσεγγίσεις.

Παρ' ότι, λοιπόν, τα μέτρα αυτά στρέφονται προς τη σωστή κατεύθυνση, πολύ απέχει ακόμα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τη στελέχωση των σχολικών μονάδων με πραγματικούς ηγέτες που θα μετασχηματίσουν τις σχολικές/παιδαγωγικές πρακτικές. Κατά την άποψή μας, το πρώτο που είναι απαραίτητο να γίνει, όσον αφορά στη δημιουργία ενός νέου μοντέλου επιλογής διευθυντών, είναι η αλλαγή της σύνθεσης του οργάνου που κάνει τις επιλογές. Τα μέλη του νέου αυτού οργάνου (σε αντικατάσταση του ΠΥΣΠΕ) θα πρέπει να αποτελούνται από πανεπιστημιακούς καθηγητές διάφορων ειδικοτήτων, από διοικητικούς προϊσταμένους, από σχολικούς συμβούλους και από ψυχολόγους. Οι αιρετοί εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών μπορούν να συμμετέχουν, χωρίς, όμως, δικαίωμα βαθμολόγησης κι επιλογής. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται κάθε αναξιοκρατική επιλογή που στηρίζεται σε μια κακώς εννοούμενη «συναδελφικότητα». Τα μέλη του νέου οργάνου πρέπει να αξιολογούν όσα αναφέρθηκαν σε προηγούμενη παράγραφο και ακόμα την παιδαγωγική και –κυρίως- διοικητική επάρκεια, τη συναισθηματική ισορροπία, τις ικανότητες ενσυναίσθησης, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, τις ικανότητες πειθούς και το βαθμό προσαρμογής του υποψήφιου διευθυντή στα νέα εκπαιδευτικά, διοικητικά, παιδαγωγικά, τεχνολογικά κ.ά. δεδομένα.

Όσον αφορά στα τυπικά προσόντα, αυτά θα πρέπει να μοριοδοτούνται συγκρατημένα. Αντιθέτως, βαρύνουσα σημασία είναι ανάγκη να αποδίδεται στο είδος του πτυχίου και στο βαθμό συσχέτισής του με τη διευθυντική εργασία. Επιπροσθέτως, η διαδικασία αξιολόγησης των υποψηφίων θα πρέπει να λαμβάνει πολύ σοβαρά υπόψη τα «πεπραγμένα» του υποψήφιου κατά την προηγούμενη θητεία του, όπως αυτά προαναφέρθηκαν. Στο ζήτημα των επιμορφώσεων, επίσης, διαφορετική πρέπει να είναι η μοριοδότηση, αφού λαμβάνεται υπόψη και το είδος/θέμα της επιμόρφωσης. Για παράδειγμα, τυχόν σεμινάρια στη σχολική διοίκηση πρέπει να μοριοδοτούνται περισσότερο από σεμινάρια που σχετίζονται,

ας πούμε με τη δυσλεξία, εφόσον πρόκειται για επιλογή διευθυντή. Φυσικά, η διαδικασία πρέπει να είναι αντίστροφη, ενδεχομένως, εάν πρόκειται για επιλογή σχολικού συμβούλου. Κατά την άποψή μας το συγγραφικό έργο πρέπει να συνοπολογίζεται, με έμφαση σε άρθρα ή βιβλία που αναφέρονται στο ρόλο του διευθυντή ή στη διοικητική επιστήμη γενικότερα.

Εκτός από τα ανωτέρω, καταλυτικό ρόλο προς την κατεύθυνση της παραγωγής και ανάδειξης διευθυντών, οι οποίοι θα πληρούν και τα προσόντα του ηγέτη, θα διαδραματίσει η ίδρυση ενός οργανισμού για την κατάρτιση στελεχών της εκπαίδευσης, ήτοι διευθυντών (υποδιευθυντών), σχολικών συμβούλων, διευθυντών εκπαίδευσης κτλ. Ο προτεινόμενος οργανισμός μπορεί να στηριχτεί στα οργανωτικά πρότυπα της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης ή να αποτελέσει μέρος αυτής. Βεβαίως, πρέπει κατά τη διαδικασία ίδρυσης τέτοιας σχολής να ληφθεί υπόψη και η εμπειρία άλλων κρατών, όπως λ.χ. των Η.Π.Α. με το πρόγραμμα μαθητείας στη σχολική διοίκηση της Καλιφόρνιας (Πασιαρδής, 2004). Θεωρούμε σκόπιμο να τονίσουμε ότι κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής του θεσμικού και ουσιαστικού ρόλου του διευθυντή πρέπει να συνοδεύεται και από ανάλογες υποστηρικτικές ενέργειες, όπως αυτή που μόλις προτεινάμε.

Είναι απαραίτητο όσοι αναλαμβάνουν τις πολιτικές αποφάσεις, όσον αφορά στην εκπαίδευση, να λαμβάνουν υπ' όψιν τα πορίσματα και τις απόψεις των ειδικών επιστημόνων. Αναφερθήκαμε πριν στην προνομιακή μοριοδότηση πτυχίων που σχετίζονται με την επιστήμη της Διοίκησης και δη της εκπαιδευτικής. Για να υπάρξει, όμως, μοριοδότηση πρέπει να υπάρχουν μεταπτυχιακοί τίτλοι εκπαιδευτικής διοίκησης. Στο ζήτημα αυτό η Ελλάδα βρίσκεται αρκετά πίσω. Όπως υποστηρίζει ο Πασιαρδής (1990) πρέπει να δημιουργηθούν περισσότερα μεταπτυχιακά προγράμματα στην εκπαιδευτική διοίκηση και αξιολόγηση, μέσω των οποίων όσοι επιθυμούν να γίνουν διευθυντές να προετοιμαστούν αποτελεσματικά. Το νέο σχολείο έχει ανάγκη από νέους διευθυντές που θα δρουν υποκινητικά προς τους εκπαιδευτικούς, με τρόπο ενθουσιώδη και δημιουργικό. Οι δεξιότητες αυτές είναι διδακτές, όπως, βέβαια, και μια σειρά άλλες τεχνικού περισσότερο χαρακτήρα. Επιπροσθέτως, η πρακτική άσκηση των μεταπτυχιακών φοιτητών και μελλόντων διευθυντών θα εξασφαλίσει υψηλά ποσοστά επιτυχίας. Απαραίτητη θεωρείται ακόμα και η συνεχής επιμόρφωση των ήδη διευθυντών, μέσω των Π.Ε.Κ., των πανεπιστημίων κτλ.

5. Επίλογος

Συμπερασματικά, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που πρέπει (και μπορεί) να γίνει, συμπεριλαμβάνει απαραίτητως τη νοηματοδότηση του νέου ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας, με γνώμονα τις ανάγκες για αλλαγή και καινοτομία, τη συμμετοχικότητα, τη δημοκρατική λειτουργία, τον έλεγχο (αξιολόγηση) των

όποιων αποτελεσμάτων και την ανατροφοδότηση. Σε περίοδο γενικευμένης ανασφάλειας και αβεβαιότητας ο ηγέτης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον πρέπει να λάβει υπόψη του τα δεδομένα όπως διαμορφώνονται σε μια σύνθετη πολιτικο-οικονομική κατάσταση και να αντιληφθεί ότι ο θεσμός της εκπαίδευσης θα πρέπει να λειτουργήσει και να ευθυγραμμιστεί με τα λειτουργικά δεδομένα και άλλων θεσμικών δομών. Η εκπαιδευτική κοινότητα είναι μια δυναμική κοινότητα ανθρώπων, επομένως θέματα αποτελεσματικής λειτουργίας και οργάνωσης θα πρέπει να διεκπεραιώνονται σε ένα περιβάλλον επικοινωνίας και συνεργασίας ατόμων και φορέων, που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Ο ηγέτης συνεξετάζει ζητήματα με τους εκπαιδευτικούς, επανορίζει στόχους και επιλύει ζητήματα μέσα από το διάλογο, ο οποίος συμβάλλει στην ανατροφοδότηση της ηγεσίας με επιχειρήματα- σκέψεις των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα εξασφαλίζει τη συναίνεση τους σε σημαντικές αποφάσεις, που σχετίζονται στο μικρο-επίπεδο με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στο μακρο-επίπεδο με τη λειτουργικότητα και την αξιοπιστία του εκπαιδευτικού θεσμού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αργυροπούλου, Ε. (2007). *Οργάνωση και διοίκηση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Bauman, Z. (μτφρ. Γεώργιας, Κ.) (2009). *Ρευστοί καιροί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, D. (μτφρ. Μητσός, Μ.) (2013). *Homo economicus*. Αθήνα: Πόλις.
- Everard, B & Moriss, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ιορδανίδης, Γ. (2008). *Παιδαγωγική ηγεσία και σχολικό κλίμα*, Στο: Πρακτικά ΙΗ΄ Παγκύπριου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης με τίτλο: Ο ρόλος της ηγεσίας στη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας και στη δημιουργία ενός ανθρώπινου και δημοκρατικού σχολείου, Λευκωσία, Κύπρος, σ.σ. 25-33
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2007). *Ο αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου*. Τα Εκπαιδευτικά, σ.σ. 99-110.
- Κούλα, Β. (2011). *Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών και θεωρίες διοίκησης*. Αθήνα: Κυριακίδη.
- Κουτσούκης, Κ. (1990). *Η πολιτική ηγεσία*. Αθήνα: Ε. Αναστασιού
- Κριεμάδης, Α., Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση σχολικών μονάδων με έμφαση στην ποιότητα*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Kuhn, T. (μτφρ. Γεωργακόπουλος, Γ., Καλφάς, Β. (2004). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*. Αθήνα: Σύγχρονα θέματα.

- Κυριατζάκου, Κ. (2009). *Το μοντέλο ηγεσίας που συναντάται στους διευθυντές σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Μπρίνια, Β. (2010). *Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ντούσκας, Ν. (2007). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο*. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, (7), σ. 38
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα.
- Σκουτερόπουλος, Ν.Μ. (επιμ.) (2006). *Οι Αρχαίοι Κυνικοί*. Αθήνα: Γνώση.
- Υφαντή, Α. (2012). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Wragg, E. (2003), *Διαχείριση της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Ξενόγλωσση

- Baker, D. (2014). *The Schooled Society: The Educational Transformation of Global Culture*. California: Stanford University Press.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1993). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. London: Sage.
- Cangelosi, J.S. (2007). *Classroom Management Strategies: Gaining and Maintaining Students' Cooperation*. New York: Wiley.
- Caroll, A. (2014). *The Feedback Imperative: How to Give Everyday Feedback to Speed Up Your Team's Success*. Texas: River Grove Books.
- Childress, S. & Johnson, S.M. (2007). *Managing School Districts for High Performance: Cases in Public Education Leadership*. USA: Harvard Education Press.
- Holli, B. & Beto, J. (2008). *Communication and Education Skills for Dietetics Professionals*. America: LWW.
- Jonas, P.M. (2004). *Secrets of Connecting Leadership and Learning With Humor*. USA: R&L Education.
- Kalerante, E. (2013). *Students' Democratic Participation in the School Environment: from a Passive Attitude to an Active Interaction in British Journal of Education, Society & Behavioural Science*. Vol. 4(2): 167-175, 2014.
- Kettner, P.M., Moroney, R.M. (2012). *Designing and Managing Programs: An Effectiveness-Based Approach*. London: Sage.
- Komives, S.R. & Wagner, W. (2009). *Leadership for a Better World: Understanding the Social Change Model of Leadership Development*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Northouse, P.G. (2012). *Leadership: Theory and Practice*. London: Sage.
- Northouse, P.G. (2014). *Introduction to Leadership: Concepts and Practice*. London: Sage.
- Rubin, H, (2009). *Collaborative Leadership: Developing Effective Partnerships for Communities and Schools*. London: Corwin.
- Ogulnick, S. (2015). *Leadership: Power and Consequences*. New York: Morgan James Publishing.
- Scheier, I.H. (1993). *Building Staff: Volunteer Relations*. USA: Energize Books.
- Tan O.S. & National Institute of Education (2014). *Teacher Effectiveness: Capacity Building In A Complex Learning Era*. USA: Cengage Learning Asia.
- Van Maele, D. & Forsyth, P.B. (2014). *Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging*. Germany: Springer.
- Zecha, G. (1999). *Critical Rationalism And Educational Discourse*. Atlanta: Rodopi Bv Editions.

Ιστοσελίδες

- Μπενάκη, Σ. (2010). *Λειτουργία και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 18, 2012 από <http://users.sch.gr> (προσπελάστηκε στις 16/05/2015).
- Τασούλα, Β. (2010). *Διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικό οργανισμό. Προβλήματα και αντιφάσεις της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 12, 2013 από http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educconf/1/14_.pdf (προσπελάστηκε στις 17/05/2015).
- Στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (προσπελάστηκε στις 15/05/2015).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Γαλάνης Κωνσταντίνος Δ.** γεννήθηκε στο Αιτωλικό Αιτ/νίας. Σπούδασε παιδαγωγικά στη Μαράσλειο Παιδαγωγική Ακαδημία, στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης και στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Παν/μίου Αθηνών. Είναι απόφοιτος του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας του Παντείου Παν/μίου και το 2013 έλαβε μεταπτυχιακό τίτλο στις Επιστήμες της Αγωγής από το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Έχει διδάξει στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών τα αντικείμενα Αξιολόγηση του Εκπ/κού Έργου και Διδακτική της Ιστορίας στο 2ο ΠΕΚ Αθήνας. Από το 1985 υπηρετεί τη δημόσια πρωτοβάθμια εκπ/ση και είναι διευθυντής στο 4ο Δημ. Σχολείο Κηφισιάς.

Κυρίκου Ευδοκία
Μπέντσου Δήμητρα

Οι διοικητικές θέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης και ο αποκλεισμός των γυναικών

Περίληψη

Το άρθρο πραγματεύεται την υποεκπροσώπηση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Εξετάζει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην προσπάθειά τους να εξελιχθούν επαγγελματικά, γνωστές και ως φαινόμενο της “γυάλινης οροφής”, οι οποίες αποτελούν τροχοπέδη για την ανέλιξή τους στις ανώτατες διοικητικές θέσεις. Μέσω μιας βιβλιογραφικής ανασκόπησης, παρουσιάζεται πώς αντανακλώνται στο φύλο στερεότυπα, προκαταλήψεις, καθώς και διακρίσεις, που σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, οι οποίοι εξετάζονται παράλληλα, ευθύνονται για τη χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών. Προτείνονται, τέλος, τρόποι που θα συμβάλουν στην εξάλειψη αυτών των εμποδίων, έτσι ώστε να υπάρχει σεβασμός στη διαφορετικότητα και στην αρχή των ίσων ευκαιριών μεταξύ των δύο φύλων.

Abstract

The present article deals with the underrepresentation of women in leading educational positions. It examines the difficulties women face in their attempt

to reach top management positions, difficulties that constitute a main barrier to their career development and are widely known as the “glass-ceiling effect”. The article shows how gender reflects the stereotypes and prejudices of our society, the latter being responsible for the low representation of women in education, along with a number of other factors, also analyzed. It also proposes some ways which can contribute to the elimination of all these barriers, enhancing the feeling of respect to the principle of equal gender opportunities.

1. Εισαγωγή

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται πως στον εργασιακό χώρο, παρόλο που ο αριθμός των γυναικών σε θέσεις ηγετικές έχει αυξηθεί σημαντικά, εξακολουθεί να είναι μικρός συγκριτικά με τον αριθμό των ανδρών. Ποιες όμως είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες, οι οποίες αποτελούν εμπόδιο στην επαγγελματική τους ανέλιξη, αποκλείοντας τις από τις ανώτατες διοικητικές θέσεις; Πως μπορεί η διαχείριση της διαφορετικότητας να συμβάλει στην εξάλειψη αυτών των εμποδίων, ώστε να υπάρχει σεβασμός στην αρχή των ίσων ευκαιριών μεταξύ των δύο φύλων; Αυτά είναι κάποια από τα ερωτήματα που θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν, ώστε να σχηματιστεί μια εικόνα για το πώς τα στερεότυπα για το φύλο, σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες ευθύνονται για τη χαμηλή αντιπροσώπηση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις. Συγκεκριμένα, η προσοχή στρέφεται στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης.

2. Η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στο χώρο της εκπαίδευσης

Μια πρόσφατη έρευνα του ΚΕΘΙ, βάσει στατιστικών στοιχείων, προσπάθησε να αποτυπώσει την κατανομή των δύο φύλων σε όλες τις βαθμίδες στο χώρο της εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης έδειξαν πως το 59% των εκπαιδευτικών των δύο κύκλων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά το τρέχον έτος, είναι γυναίκες ενώ, το 41% άνδρες. Όσον αφορά την εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών των δύο φύλων στις διοικητικές θέσεις στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως αυτή καταγράφεται κατά τη σχολική χρονιά 2001-2002, οι άνδρες κατείχαν συνολικά το 56% των θέσεων στη διοικητική ιεραρχία ενώ οι γυναίκες το 44%¹.

Τελικά «γιατί οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν»². Ένας προβληματισμός που αν και διατυπώθηκε το 1980 εξακολουθεί να είναι επίκαιρος

1 Μαραγκουδάκη, Ε. (2008), Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Όψεις συνέχειας και μεταβολής. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου & Λ. Φρόση (επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ.σ.13-76.

2 Strober, M. & Tyack, D. (1980), Why Do Women Teach and Men Manage? A report on research on schools. *Journal of Women in Culture and Society*, Vol.5, No 3, p. 494.

απεικονίζοντας την κατάσταση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι πολλές οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί και μεγάλος ο αριθμός των συγγραφέων που έχουν προσπαθήσει να εξηγήσουν γιατί οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κατέχουν το μεγαλύτερο ποσοστό στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι άνδρες στις διοικητικές θέσεις.

Από πολύ νωρίς τα αγόρια και τα κορίτσια δέχονται διαφορετικά μηνύματα από το στενό και ευρύτερο περιβάλλον τους σχετικά με τους ρόλους τους οποίους οι άντρες και οι γυναίκες καλούνται να παίξουν στην κοινωνία, με αποτέλεσμα να διαμορφώνονται στερεότυπα για τα επαγγέλματα που θεωρούνται καταλληλότερα ανάλογα με το φύλο (πρβ. 'ανδρικά' και 'γυναικεία' επαγγέλματα αντίστοιχα). Λόγω της υψηλής εκπροσώπησης των γυναικών στο χώρο της εκπαίδευσης, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανήκει στην κατηγορία των 'γυναικείων' επαγγελμάτων, καθώς έχει ταυτιστεί με στερεότυπα για τους ρόλους της γυναίκας και ειδικότερα τον ρόλο της μητέρας που φροντίζει για την ανατροφή των παιδιών³. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο οι γυναίκες κατά το σχολικό έτος 1998-99 καταλάμβαναν το 98,7% των θέσεων στα νηπιαγωγεία και το 57,2% των θέσεων στα δημοτικά (σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας), καθώς η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συνδέεται περισσότερο με τη φροντίδα και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, που αποτελεί προέκταση του ρόλου της μητέρας, ενώ η δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση συνδέεται περισσότερο με την απόκτηση γνώσεων⁴.

Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία σημαντικός αριθμός καθηγητριών διαθέτει ένα δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακό τίτλο⁵, προσόντα τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στη μοριοδότηση για την επιλογή διοικητικών στελεχών σύμφωνα με τις διατάξεις του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου. Ακόμη και αν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις, σήμερα, με τις δυνατότητες που τους δίνει η τεχνολογία για σπουδές εξ αποστάσεως με ευέλικτα εκπαιδευτικά προγράμματα, έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν επιπλέον τυπικά προσόντα για να διεκδικήσουν και να εξασφαλίσουν μια διοικητική θέση. Επομένως, συμπεραίνεται ότι ο αποκλεισμός των γυναικών από τις ηγετικές θέσεις δε συνδέεται με την έλλειψη τυπικών προσόντων αλλά με τις παρακάτω παραμέτρους:

3 Αναγνωστοπούλου, Μ., Αρβανίτη, Ι. & Κανταρτζή, Ε. (2004), Η ανάληψη διδασκαλίας στην Α' τάξη από γυναίκες εκπαιδευτικούς: επιλογή ή συμμόρφωση;. Στο: Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη & Π. Στραβάκου (επιμ.) (2004), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Κυριακίδη, σ.σ. 171-179.

4 Μαραγκουδάκη, Ε. (2008), Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Όψεις συνέχειας και μεταβολής. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου & Λ. Φρόση (επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προσθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μελέτη*. Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ.σ.13-76.

5 Μαραγκουδάκη, Ε. (2001), Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού και ο καταμερισμός εργασίας με βάση τον παράγοντα φύλο κατά το χρονικό διάστημα 1974-1997, *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος ΦΠΨ*, Ιωάννινα, (ανάτυπο).

- «Την απουσία ευκαιριών για εξοικείωση των γυναικών με το γραφειοκρατικό και τεχνικιστικό περιεχόμενο των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των διοικητικών θέσεων.
- Τις συλλογικές κοινωνικές αναπαραστάσεις, οι οποίες ταυτίζουν τις διοικητικές θέσεις με το ανδρικό πρότυπο.
- Τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν συνήθως οι γυναίκες που κατέχουν διοικητικές θέσεις, ακριβώς εξαιτίας των συλλογικών αυτών κοινωνικών νοοτροπιών.
- Την ασυμβατότητα των υποχρεώσεων, που δημιουργούν οι θέσεις διοικητικής ευθύνης, με εκείνες που έχουν οι γυναίκες στο χώρο της οικογένειας και τέλος
- Τον κυβερνητικό παρεμβατισμό και ασφυκτικό έλεγχο της στελέχωσης των διοικητικών υπηρεσιών της Εκπαίδευσης από το εκάστοτε κόμμα»⁶.

3. Το μεγάλο δίλημμα των γυναικών “Καριέρα ή Οικογένεια”

Όπως αναφέρεται παραπάνω, ο αποκλεισμός των γυναικών από ηγετικές θέσεις σκιαγραφεί την κυρίαρχη θέση του ανδρικού φύλου και τη σχέση ανάμεσα στα δύο φύλα, ενώ πολλοί παράγοντες φαίνεται ότι συνεισφέρουν στη συγκέντρωση των γυναικών σε χαμηλότερες βαθμίδες ιεραρχίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Καραου και Bush έδειξαν ότι το ενδιαφέρον των γυναικών να εξελιχθούν επαγγελματικά είναι χαμηλό και πως την ευθύνη για τη χαμηλή εκπροσώπηση τους στις ανώτατες διοικητικές θέσεις την έχουν οι ίδιες⁷. Οι γυναίκες, αν και δεν υστερούν σε προσόντα έναντι των ανδρών, δε φαίνεται να έχουν σαν κύριο στόχο την κατάληψη ηγετικών θέσεων και αυτό συμβαίνει γιατί ακόμη και σήμερα ο πρωταρχικός τους ρόλος είναι αυτός της φροντίδας της οικογένειάς τους. Ένας λόγος που οι γυναίκες επιλέγουν το επάγγελμα της εκπαιδευτικού είναι το γεγονός ότι τους παρέχει τη δυνατότητα να συνδυάζουν την εργασία με την οικογένεια⁸. Οι γυναίκες μπαίνουν στο δίλημμα “καριέρα ή οικογένεια”, ένα δίλημμα που δεν έχουν οι άνδρες λόγω των καθιερωμένων κοινωνικών προτύπων που θέλουν τη μητέρα να αναλαμβάνει την ανατροφή των παιδιών και τον πατέρα να αναζητάει την εξέλιξή του στον εργασιακό τομέα για να συντηρεί την οικογένειά του. Σύμφωνα με τον παραδοσιακό τρόπο διαχωρισμού των οικιακών εργασιών οι γυναίκες είναι αυτές που έχουν την ευθύνη για τις οικιακές εργασίες. Σήμερα

6 Μαραγκουδάκη, Ε. (2008), Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Όψεις συνέχειας και μεταβολής. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου & Λ. Φρόση (επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ.49.

7 Καραου, Μ. & Bush, Τ. (2007), Invisible barriers: the career progress of women secondary school principals in Greece, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 37, No. 2, p.p. 221–237.

8 Αναγνωστοπούλου, Μ., Αρβανίτη, Ι., Κανταρτζή, Ε. (2004), Η ανάληψη διδασκαλίας στην Α΄ τάξη από γυναίκες εκπαιδευτικούς: επιλογή ή συμμόρφωση;. Στο: Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη, Στο: Στραβάκου, Π. (επιμ.) (2004), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Κυριακίδη, σ.σ. 171-179.

παρόλο που αυτό φαίνεται να έχει αλλάξει, αφού ολοένα και περισσότεροι άντρες συμμετέχουν στις οικιακές δουλειές και συνεισφέρουν στην ανατροφή των παιδιών, οι γυναίκες εξακολουθούν να έχουν την μεγαλύτερη ευθύνη για την ανατροφή τους καθώς και για το νοικοκυριό, ακόμη και αν δουλεύουν εκτός σπιτιού με πλήρες ωράριο εργασίας⁹. Συμπεραίνει κανείς λοιπόν ότι για τις γυναίκες το φορτίο είναι βαρύτερο όταν έχουν παράλληλα και την ευθύνη των οικιακών υποχρεώσεων και την εργασία τους. Είναι συχνό το φαινόμενο, γυναίκες να αποσύρονται από την εργασία τους για να μεγαλώσουν τα παιδιά τους ή να αναζητούν μια εργασία με λιγότερες ώρες απασχόλησης. Αυτό έχει αντίκτυπο στην απόκτηση προϋπηρεσίας και στην επαγγελματική ανέλιξη. Σύμφωνα με την Coleman η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών εκπαιδευτικών είναι πιο αργή από εκείνη των ανδρών, λόγω του γεγονότος ότι συνδέεται με την ηλικιακή ανάπτυξη των παιδιών τους¹⁰. Οι γυναίκες περιμένουν να μεγαλώσουν τα παιδιά τους για να ασχοληθούν πιο ενεργά με τα επαγγελματικά τους.

Όμως ακόμη και όταν έρθει η στιγμή που μια γυναίκα αποκτά μια ηγετική θέση, η αντίληψη που επικρατεί στον περίγυρο της είναι ότι δεν θα τα καταφέρει λόγω του φύλου της και πως η θέση εργασίας της θα πρέπει να είναι υποστηρικτική. Αυτό έχει ως συνέπεια πολλές γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις να μιμούνται τον τρόπο με τον οποίο οι άνδρες ασκούν τα διοικητικά τους καθήκοντα στην προσπάθεια τους να επιβληθούν¹¹.

4. Ο όρος της “γυάλινης οροφής”

Οι δυσκολίες που συνδέονται με τις περιορισμένες δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης των γυναικών ορίστηκαν ως “glass ceiling” από δύο δημοσιογράφους του Wall Street Journal, όρος που έχει υιοθετηθεί από διάφορους κλάδους της επιστήμης, αποτελώντας σημείο αναφοράς στη μελέτη των ανισοτήτων των δύο φύλων στην εργασία¹². Η γυάλινη οροφή αναφέρεται σε μη ορατά εμπόδια, τα οποία αποτελούν φραγμό στην ανέλιξη των γυναικών σε υψηλές διοικητικές θέσεις περιορίζοντας τις σε χαμηλότερες. Οι λόγοι του αποκλεισμού τους από υψηλόμισθες θέσεις δύναμης και εξουσίας δεν είναι η έλλειψη των απαραίτητων προσόντων αλλά οι στερεότυπες αντιλήψεις για τους ρόλους και τις ικανότητες των γυναικών και ο αποκλεισμός τους από τα ανεπίσημα δίκτυα

9 Eagly, A. H. & Carli, L. L. (2007), *Through the Labyrinth: The truth about How Women become Leaders*, Boston: Harvard Business School Press.

10 Coleman, M. (2001), Achievement against the odds: the female secondary headteachers in England and Wales. *School Leadership and Management*, Vol.21, No 1, p.81.

11 Coleman, M. (2001), Achievement against the odds: the female secondary headteachers in England and Wales. *School Leadership and Management*, Vol.21, No 1, p.89.

12 Hymowitz, C. & Schellhardt, T. D. (1986), The glass ceiling: Why women can't break the invisible barrier that blocks them from top jobs. Special Report on the Corporate Woman. *Wall Street Journal*, Vol.1, No.4, p.p.4-5.

αλληλοϋποστήριξης και αλληλεγγύης¹³. Εκτός από το μεταφορικό όρο “glass ceiling” (γυάλινη οροφή), μια πιο πρόσφατη μεταφορά χρησιμοποιήθηκε από τους Eagly και Carly για την απεικόνιση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες: το επαγγελματικό “ταξίδι” των γυναικών παρομοιάζεται με έναν “λαβύρινθο”, γεμάτο προκλήσεις καθόλη τη διάρκειά του, που εκτός από δυσδιάκριτα εμπόδια έχει και προοπτικές επιτυχημένης “πλοήγησης”¹⁴.

5. Ο ρόλος των στερεότυπων στη διαμόρφωση του “γυναικείου” και “ανδρικού” τρόπου διοίκησης

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας της Brinia η πλειοψηφία των διευθυντών στα σχολεία πιστεύει πως τα στοιχεία της προσωπικότητας και του χαρακτήρα των ανδρών είναι εξίσου σημαντικά με αυτά των γυναικών¹⁵. Οι άνδρες που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα διέκριναν τα εξής ανδρικά χαρακτηριστικά: «ανεξαρτησία, αντικειμενικότητα, αναλυτική σκέψη, αυτοπεποίθηση, φιλοδοξία και δυναμισμό»¹⁶ με το χαρακτηριστικό του δυναμισμού να θεωρείται από την πλειοψηφία ως το πιο σημαντικό του ανδρικού φύλου. Επιπλέον, επισήμαναν ότι ένας επιτυχημένος διευθυντής πέραν των παραπάνω χαρακτηριστικών που προσιδιάζουν στο ανδρικό φύλο, θα πρέπει να διαθέτει και χαρακτηριστικά όπως επικοινωνιακές δεξιότητες και αίσθημα δικαιοσύνης. Η παραπάνω έρευνα έδειξε επίσης πως ο κύριος λόγος για τον οποίο η πλειοψηφία του δείγματος ακολούθησε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν ήταν τα χρήματα αλλά η αγάπη για τα παιδιά, ενώ όλοι οι άνδρες αρνήθηκαν πως το φύλο τους αποτέλεσε πλεονέκτημα που τους έδωσε περισσότερες ευκαιρίες έναντι των γυναικών στο να γίνουν διευθυντές. «Οι γυναίκες που συμμετείχαν στην ίδια έρευνα υποστήριξαν πως τα γυναικεία χαρακτηριστικά είναι ο συναισθηματισμός η ευαισθησία, η εκφραστικότητα, η συνεργασία, η διαίσθηση, η λεπτότητα και η αποδοχή ιδεών»¹⁷.

Μελετώντας τα στοιχεία της παραπάνω έρευνας μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι τα στερεότυπα που θέλουν τους άνδρες στις διοικητικές θέσεις συνδέονται με τις αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά των ανδρών. Στοιχεία όπως ο δυναμισμός, η αυτοπεποίθηση, η φιλοδοξία και η αντικειμενικότητα, τα οποία θεωρούνται ανδρικά χαρακτηριστικά, αποτελούν κάποια από τα βασικά στοιχεία ενός επιτυχημένου διευθυντή. Είναι πολλοί αυτοί που βλέπουν το

13 Baxter, J. & Wright, E., O. (2000), The glass ceiling hypothesis, a comparative study of the United States, Sweden and Australia. *Gender and Society*, Vol 14 , No.2, p. 276.

14 Eagly, A. H. & Carli, L.L. (2007), *Through the Labyrinth: The truth about How Women become Leaders*, Boston: Harvard Business School Press.

15 Brinia, V. (2012), Men vs women, educational leadership in primary schools in Greece: an empirical study. *International Journal of Educational Management*, Vol.26, No.2, p.p. 175-191.

16 Brinia, V. (2012), Men vs women, educational leadership in primary schools in Greece: an empirical study. *International Journal of Educational Management*, Vol.26, No.2, p. 183.

17 Brinia, V. (2012), Men vs women, educational leadership in primary schools in Greece: an empirical study. *International Journal of Educational Management*, Vol.26, No.2, p. 184.

συναισθηματισμό και την ευαισθησία, δηλαδή χαρακτηριστικά που θεωρούνται ‘γυναικεία’, ως αδύνατα σημεία ενός διευθυντή και πιστεύουν πως μια γυναίκα δε μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις μιας ηγετικής θέσης. Ακόμη και οι ίδιες οι γυναίκες φοβούνται πως δε θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν δυσκολίες, όπως είναι για παράδειγμα η επιβολή της πειθαρχίας στους μαθητές καθώς και οι ίδιοι οι μαθητές έχουν μεγαλώσει με τα στερεότυπα που θέλουν τις γυναίκες πιο ευαίσθητες και υποχωρητικές, με αποτέλεσμα πολλές φορές να μη συμμορφώνονται με τους κανόνες και να έχουν παραβατική συμπεριφορά. Αυτό δε σημαίνει όμως ότι τα ‘ανδρικά’ χαρακτηριστικά αποτελούν αποκλειστικό γνώρισμα των ανδρών και δεν τα συναντάμε και στις γυναίκες ή αντίστροφα, ούτε ότι θα πρέπει να υποτιμάμε τα χαρακτηριστικά των γυναικών. Τόσο τα γυναικεία όσο και τα ανδρικά χαρακτηριστικά είναι σημαντικά για τις ηγετικές θέσεις, παρόλο που πολλοί άνθρωποι συνδέουν την αποτελεσματική διοίκηση με τα κύρια ανδρικά χαρακτηριστικά, αυτά δηλαδή της επιθετικότητας και της κυριαρχίας. Η διοίκηση για να είναι αποτελεσματική χρειάζεται ένα συνδυασμό ανδρικών και γυναικείων χαρακτηριστικών, όπως η ικανότητα ενός ηγέτη να πείθει, να δίνει κίνητρα, να εμπνέει τους άλλους, να αναλαμβάνει ρίσκα και να είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες, να είναι ευσυνειδητός, ακέραιος και έμπιστος, να είναι ευφυής, εξωστρεφής με αυτοπεποίθηση¹⁸. Συνεπώς, μπορεί υποστηριχθεί ότι δεν είναι τα χαρακτηριστικά ανάμεσα στα δύο φύλα αυτά που οδηγούν στον αποκλεισμό των γυναικών από τις διοικητικές θέσεις, ούτε το γεγονός ότι κάποιιοι θεωρούν πως υστερεί ο γυναικείος τρόπος διοίκησης από τον ανδρικό, γιατί και τα δύο φύλα μπορούν να είναι εξίσου αποτελεσματικά και κατάλληλα για τις διευθυντικές θέσεις. Οι γυναίκες αποκλείονται εξαιτίας των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων για τα χαρακτηριστικά των δύο φύλων οι οποίες τις επηρεάζουν αρνητικά στο να διεκδικήσουν μια ηγετική θέση. Οι γυναίκες μεγαλώνουν με τις αντιλήψεις και τα στερεότυπα πως ο χαρακτήρας και η φύση τους δε συνάδουν με τις διοικητικές θέσεις, με αποτέλεσμα να αισθάνονται πως δεν είναι κατάλληλες, για θέσεις ηγετικές και πως η κοινωνία δεν θα τις αποδεχθεί σε αυτές. Η στερεότυπη εικόνα ενός ηγέτη ταυτίζεται με τα ανδρικά χαρακτηριστικά και τους ρόλους που καλούνται να παίξουν οι άνδρες σε μια κοινωνία ενώ η εικόνα της γυναίκας ταυτίζεται με το ρόλο της μητέρας που είναι στη φύση της να νοιάζεται και να φροντίζει τους άλλους· μιας εικόνας, δηλαδή, που δεν έχει καμία σχέση με τη στερεότυπη του ηγέτη και η οποία την τοποθετεί σε μειονεκτική θέση έναντι των ανδρών στην προσπάθειά της να διεκδικήσει μια ηγετική θέση στον επαγγελματικό τομέα. Μια ανάλυση μελετών πάνω στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις των Davison και Burke με τη χρήση του “Goldberg Paradigm”, η οποία ενισχύει τη διαπίστωσή μας για τα στερεότυπα, επιβεβαιώνει τον ρόλο των προκαταλήψεων

18 Eagly, A. H., Carli, L.L. (2007), *Through the Labyrinth: The truth about How Women become Leaders*, Boston: Harvard Business School Press.

στην επιλογή ατόμων με βάση το φύλο τους για διάφορες θέσεις¹⁹. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη ανάλυση έδειξε πως για θέσεις που θεωρούνται ανδρικές, όπως για παράδειγμα οι ηγετικές, και για θέσεις που θεωρούνται ουδέτερες, υπήρχε έντονη προτίμηση για άνδρες υποψήφιους, ενώ για θέσεις που θεωρούνται γυναικείες, όπως είναι για παράδειγμα αυτή της γραμματειακής υποστήριξης, υπήρχε μεγάλη προτίμηση για γυναίκες υποψήφιες. Όμως το γεγονός ότι οι γυναίκες έχουν να αντιμετωπίσουν τα στερεότυπα μπορεί να έχει και θετικά αποτελέσματα στην άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης από αυτές· αυτό συμβαίνει γιατί οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τις κάνουν πιο μαχητικές και πιο διεκδικητικές. Ταυτόχρονα στην προσπάθειά τους να καταρρίψουν τα στερεότυπα οι γυναίκες αφοσιώνονται σε αυτό που κάνουν και δίνουν το 100% των δυνατοτήτων τους χρησιμοποιώντας με αποτελεσματικότητα τα δυνατά “γυναικεία” τους χαρακτηριστικά ως αξίες, ικανές και ανταγωνιστικές ηγέτιδες.

6. Οι πηγές των στερεοτύπων

Είναι ξεκάθαρο από τη βιβλιογραφία που σχετίζεται με θέματα φύλου και διοίκησης ότι για να επέλθει η ισότητα και να περάσουν οι γυναίκες πάνω από τη “γυάλινη οροφή” που τις εμποδίζει να φθάσουν στις ανώτερες διοικητικές βαθμίδες θα πρέπει να κατανοηθούν οι πηγές των φραγμών, ώστε να μπορέσουν να καταρριφθούν τα εμπόδια αυτά. Ο ρόλος των κοινωνικών στερεοτύπων στην υποεκπροσώπηση των γυναικών σε διοικητικές θέσεις είναι καθοριστικός. Είναι πρωταρχικής λοιπόν σημασίας να εντοπιστεί η πηγή γέννησης των στερεοτύπων αυτών και να προβλεφθούν δράσεις και προγράμματα που θα αποσκοπούν στην αποδόμηση τους. Η πατριαρχική δομή της κοινωνίας παράγει και αναπαράγει τις αντιλήψεις για τους διαφορετικούς ρόλους ανάμεσα στα δύο φύλα, οι οποίες εκφράζονται μέσα στην οικογένεια, στο σχολείο και στον εργασιακό χώρο. Είναι απαραίτητη λοιπόν η μετάδοση αξιών και αντιλήψεων μέσω ορθών παιδαγωγικών πρακτικών από τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης του παιδιού, την οικογένεια και το σχολείο δηλαδή, που θα συμβάλουν στην αντιμετώπιση των κοινωνικών και έμφυλων ανισοτήτων. Η διαφορετική ταυτότητα του κάθε φύλου δημιουργεί πεποιθήσεις και στερεότυπα για τα χαρακτηριστικά των δύο φύλων, που επηρεάζουν αρνητικά την ισότητα. Δεν είναι τυχαίο ότι τα αγόρια τείνουν να επιλέγουν σπουδές πάνω σε επαγγέλματα που θεωρούνται ανδρικά και γι’ αυτό απολαμβάνουν υψηλού κοινωνικού κύρους, ενώ τα κορίτσια σε επαγγέλματα που θεωρούνται γυναικεία και ως εκ τούτου έχουν χαμηλότερο κοινωνικό κύρος, επιλογές οι οποίες αποτυπώνουν την ανισότητα των δύο φύλων. Επίσης στα σχολεία οι μαθητές δεν έχουν συνηθίσει να βλέπουν τις

19 Davison, H. K. & Burke, M. J. (2000), A meta-analysis of sex discrimination in simulated selection contexts. *Journal of Vocational Behavior*, Vol.56, p.p. 225-248.

γυναίκες σε θέσεις εξουσίας και για το λόγο αυτό οι μαθήτριες δε διδάσκονται πως μπορούν να επιδιώκουν και να διεκδικούν, μελλοντικά, την ανέλιξή τους σε διοικητικές θέσεις²⁰. Το γεγονός αυτό παίζει καθοριστικό ρόλο στη διατήρηση των στερεότυπων σχέσεων ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά τις θέσεις εξουσίας. Με τον τρόπο αυτό αναπαράγονται τα στερεότυπα, κατά τα οποία οι μαθητές ακολουθούν τους προκαθορισμένους, παραδοσιακούς ρόλους και μεγαλώνοντας επιλέγουν εκείνα τα επαγγέλματα που ταιριάζουν στο φύλο τους, τα οποία ανταποκρίνονται στις προσδοκίες της κοινωνίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Κούκη για την επίδραση που ασκεί το φύλο στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των νέων έδειξαν, μεταξύ άλλων, πως τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια του δείγματος στην πλειοψηφία τους έχουν ως στόχο την απόκτηση πανεπιστημιακών σπουδών με το ποσοστό των κοριτσιών να υπερτερεί του ποσοστού των αγοριών, αποδεικνύοντας πως τα κορίτσια επιδιώκουν περισσότερο τις ακαδημαϊκές σπουδές. Η έρευνα του Κούκη έδειξε επίσης πως στην πλειοψηφία τους τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια επιλέγουν επαγγέλματα που είναι παραδοσιακά συνδεδεμένα με το φύλο. Για παράδειγμα, τα επαγγέλματα παροχής φροντίδας και τα επαγγέλματα που σχετίζονται με το χώρο της μόδας, της ομορφιάς και της αισθητικής αποτελούν αποκλειστικά γυναικεία επιλογή ενώ επαγγέλματα τεχνικά, ανδρική²¹.

Επιπλέον, πολύ σημαντικός είναι και ο ρόλος των ΜΜΕ και κυρίως της τηλεόρασης στη διαμόρφωση και διατήρηση των στερεοτύπων. Τα μηνύματα των διαφημίσεων, οι τηλεοπτικές εκπομπές και οι σειρές δημιουργούν κουλτούρες και στερεότυπα και καλλιεργούν τις ανισότητες, αντί το σεβασμό της διαφορετικότητας στις διάφορες κοινωνίες και στον εργασιακό χώρο. Οι διακρίσεις αυτές πηγάζουν από τη δομή της κοινωνίας που πολλές φορές καλλιεργεί τις κοινωνικές διακρίσεις και ανισότητες με αποτέλεσμα η τηλεόραση να τις αναπαράγει. Σχετικά με τη διαφορετικότητα του φύλου, διακρίνεται για παράδειγμα η εικόνα και ο ρόλος της γυναίκας ως συζύγου, μητέρας, νοικοκυράς κλπ., γεγονός που αναπαράγει τα παραδοσιακά στερεότυπα. Μια έρευνα των Κακαβούλια, Κάππα και Λιάπη στον τομέα των ενημερωτικών εκπομπών έδειξε πως η επιλογή της θεματολογίας των πρωινών γυναικείων εκπομπών στην Ελλάδα περιορίζεται μόνο σε θέματα μαγειρικής, μόδας, ομορφιάς και αστρολογίας, χωρίς να δίνεται καμία σημασία σε θέματα που αφορούν την επαγγελματική ζωή των γυναικών²².

20 Φρόση, Α, Κουμπιτζή Ε. & Παπαδήμου, Χ. (2001), *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μελέτη Επισκόπησης)*. Στο: http://www.kethi.gr/attachments/159_FYLO_SXOLIKI_PRAGMATIKOTITA.pdf (προσπελάστηκε στις 10/09/2014)

21 Κούκης, Ν. (2011), *Εμφύλια στερεότυπα και εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών και μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση του 1ου ΕΠΑΛ Αμαρουσίου*. Στο: http://www.aspete-sep.gr/praktika2synedriou/doc_download/1-020 (προσπελάστηκε στις 08/09/2014)

22 Κακαβούλια, Μ., Κάππα, Β. & Λιάπη, Μ. (2001), *Φύλο και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης: Στοχευμένη Έρευνα Πεδίου*, Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ. 62.

7. Η γέννηση και η αναπαραγωγή των στερεοτύπων

Για να γίνει πιο εύκολα κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο γεννιούνται και αναπαράγονται τα στερεότυπα θα πρέπει να γίνει αναφορά στη σύγχρονη αντίληψη για το φύλο ως κοινωνική κατασκευή. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή «ο βιολογικός διαχωρισμός του ανθρώπου για λόγους αναπαραγωγής αποτέλεσε τη βάση για την κατασκευή του ‘κοινωνικού φύλου’ που περιγράφει διαφορές και ανισότητες ως αποτέλεσμα κοινωνικών διαδικασιών, άσχετες με τη βιολογική τους προέλευση²³». Από το σύνολο των ταυτοτήτων που υιοθετεί ο άνθρωπος στη διάρκεια της ζωής του, η κοινωνική ταυτότητα του φύλου είναι μια από τις πιο σημαντικές και διαμορφώνεται από τα πρώτα στάδια της ζωής του.

Μέσω της κοινωνικοποίησης, ο άνθρωπος από τα πρώιμα στάδια της ζωής του, διαμορφώνει τη συμπεριφορά του και υιοθετεί διάφορους τρόπους ζωής. Οι πιο βασικοί ίσως φορείς στα πρώτα αυτά στάδια της ζωής του είναι η οικογένεια του και το σχολείο. Στους φορείς αυτούς εντοπίζεται η πηγή της γέννησης των στερεοτύπων.

Η οικογένεια, ως φορέας κοινωνικοποίησης των παιδιών, λειτουργεί με τρόπο που γεννάει και αναπαράγει στερεότυπα. Οι γονείς καθώς και τα υπόλοιπα συγγενικά πρόσωπα ενός παιδιού, συνηθίζουν από νωρίς να προσφέρουν διαφορετικά παιχνίδια στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια και τους προτρέπουν να ασχοληθούν με διαφορετικές δραστηριότητες, οι οποίες πιστεύουν πως συνάδουν περισσότερο με το φύλο τους. Με τον τρόπο αυτό, από την προσχολική ήδη ηλικία, συνειδητά ή ασυνειδητά, επιβάλλουν στα παιδιά διαφορετικούς ρόλους με αποτέλεσμα να καλλιεργούνται στερεότυπα και διαφορετικές προσδοκίες²⁴. Οι διαφορετικές προσδοκίες που μεταδίδονται στα δύο φύλα από την προσχολική ηλικία, αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία χτίζεται το κοινωνικό φύλο και δομούνται τα στερεότυπα, τα οποία ενισχύονται στη συνέχεια από τους επόμενους φορείς κοινωνικοποίησης που συναντά το παιδί στα επόμενα στάδια της ζωής του, όπως αυτόν του σχολείου.

Τα παιδιά κατά την περίοδο της ένταξης τους στους βρεφονηπιακούς σταθμούς βρίσκονται στην ηλικία όπου χτίζεται η διάκριση του βιολογικού από το κοινωνικό φύλο. Το παιδί μαθαίνει να αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα μέλη των κοινωνικών ομάδων στις οποίες συμμετέχει και αναπτύσσει γνώσεις και ικανότητες μίμησης των προτύπων του ίδιου φύλου. Το παιδί δηλαδή συνειδητοποιεί το βιολογικό του φύλο και αφομοιώνει μέσα από

23 Κοτρωνίδου, Ι. (2012), Παιδαγωγικές πρακτικές και ταυτότητες φύλου στο νηπιαγωγείο, *Ανθρωπιστικές και Θετικές Επιστήμες: Θεωρία και Πράξη*, Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Αθήνα, σ. 1.

24 Κοτρωνίδου, Ι. (2012), Παιδαγωγικές πρακτικές και ταυτότητες φύλου στο νηπιαγωγείο, *Ανθρωπιστικές και Θετικές Επιστήμες: Θεωρία και Πράξη*, Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Αθήνα.

την αλληλεπίδραση τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού του φύλου²⁵. Συνεπακόλουθα δημιουργείται μεγάλος προβληματισμός για τον τρόπο με τον οποίο οι βρεφονηπιακοί σταθμοί και τα νηπιαγωγεία, σε συνδυασμό με την οικογένεια των παιδιών, δημιουργούν, αναπαράγουν ή αποδομούν στερεότυπα σαν βασικοί φορείς της κοινωνικοποίησης τους, υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση των αξιών και των προτύπων συμπεριφοράς.

8. Η ισότητα των δύο φύλων και ο γενικός σκοπός της Ελληνικής εκπαίδευσης

Ο γενικός σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα «είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν αρμονικά»²⁶. Παρόλο που οι ίσες ευκαιρίες και η ισότητα των δύο φύλων παρουσιάζονται στον κύριο σκοπό της εκπαίδευσης και είναι και νομικά κατοχυρωμένες, οι έρευνες δείχνουν πως η πραγματικότητα είναι διαφορετική. Τα αποτελέσματα μιας σχετικής έρευνας της Τσουρουφλή έδειξαν πως οι καθηγητές έχουν διαφορετικές προσδοκίες από τα κορίτσια και διαφορετικές από τα αγόρια, ενώ διαφέρει και η μεταχείριση των μαθητών στην τάξη ανάλογα με το φύλο τους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος φάνηκε πως έδιναν μεγαλύτερη προσοχή στην τάξη στους μαθητές θέτοντάς τους περισσότερες ερωτήσεις και ζητώντας τους να κάνουν περισσότερες εργασίες ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις έδειχναν απέναντί τους μεγαλύτερη φιλικότητα, ανοχή και επιείκεια. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα αγόρια να συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα, ενώ οι επιπτώσεις για τα κορίτσια από την έλλειψη προσοχής ήταν σοβαρές²⁷. Τα συμπεράσματα της έρευνας των Φρόση και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των επιλογών των μαθητών και μαθητριών είναι τα παρακάτω:

- Οι εκπαιδευτικοί συχνά αποδίδουν στερεότυπα χαρακτηριστικά στα αγόρια και τα κορίτσια με αυθαίρετο τρόπο, όπως για παράδειγμα ότι τα αγόρια είναι εξυπνότερα ενώ τα κορίτσια πιο μελετηρά.
- Οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται διαφορετικά στα αγόρια από ότι στα κορίτσια, ενθαρρύνοντας έτσι την εξωτερίκευση στερεότυπων παραδοσιακών ρόλων.
- Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν πως είναι ευαίσθητοποιημένοι

25 Κοτρωνίδου, Ι. (2012), Παιδαγωγικές πρακτικές και ταυτότητες φύλου στο νηπιαγωγείο, *Ανθρωπιστικές και Θετικές Επιστήμες: Θεωρία και Πράξη*, Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Αθήνα.

26 Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ167, τ. Α', Άρθρο 1, Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. σ.1

27 Τσουρουφλή, Μ. (2008), Το φύλο και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη, σε ένα ελληνικό δευτεροβάθμιο σχολείο. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.), *Εκπαιδευτικοί και φύλο*, Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ.σ. 307-308.

υπέρ της ισότητας των δύο φύλων ενώ δεν αντιλαμβάνονται ότι και οι ίδιοι αναπαράγουν και ενθαρρύνουν καθημερινά στο σχολείο στερεότυπες αντιλήψεις για τα δύο φύλα.

- Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν πως τα θεωρητικά μαθήματα είναι πιο ‘γυναικεία’ ενώ τα θετικά πιο ‘ανδρικά’.
- Παρά την αναγνώριση της σημασίας της γυναικείας εργασίας οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να πιστεύουν πως ο πρωταρχικός στόχος των κοριτσιών είναι η δημιουργία οικογένειας.
- Αναγνωρίζεται η ανάγκη ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των δύο φύλων²⁸.

Από τα παραπάνω κρίνεται η αναγκαιότητα και η τεράστια σημασία των επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα σεβασμού διαφορετικότητας και ισότητας, ώστε να καταφέρουν τα σχολεία να λειτουργούν προάγοντας και διασφαλίζοντας την ίση μεταχείριση των δύο φύλων. Αυτό όμως δεν είναι αρκετό. Τόσο η κοινωνία όσο και το εκπαιδευτικό μας σύστημα εξακολουθεί να γεννάει και να αναπαράγει τις προκαταλήψεις για τις έμφυλες διακρίσεις. Οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί φορείς οφείλουν να προβούν στη χάραξη μιας εκσυγχρονισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία θα έχει σαν σκοπό την αποτελεσματική αντιμετώπιση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και την αποδόμηση τους. Αυτό είναι σε θέση να το επιτύχουν με:

- Την ανάλυση, αξιολόγηση και αναμόρφωση των περιεχομένων των βιβλίων και του εκπαιδευτικού υλικού όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, όπου κρίνεται σκόπιμο κατόπιν έρευνας, για την απαλλαγή του από σεξιστικά χαρακτηριστικά.
- Την πρακτική εφαρμογή σύγχρονων προγραμμάτων και νέων παιδαγωγικών μεθόδων που θα ευνοούν τη δημιουργική μάθηση, η οποία θα είναι απαλλαγμένη από προκαταλήψεις και έμφυλες διακρίσεις.
- Την ενημέρωση και τις συντονισμένες προσπάθειες ευαισθητοποίησης των γονέων μέσω προγραμμάτων που θα εφιστούν την προσοχή τους και θα αποτρέπουν τη σεξιστική παρέμβαση κατά τη διαδικασία αλληλεπίδρασης με τα παιδιά τους.
- Την αέναη ενημέρωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης σε θέματα που άπτονται της ισότητας των δύο φύλων.

9. Σεβασμός στη διαφορετικότητα και ίσες ευκαιρίες στο τομέα της εκπαίδευσης

Το σχολείο αποτελεί ένα από τους πρώτους και βασικότερους φορείς κοινωνικοποίησης. Κάθε σχολική τάξη είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας στην οποία οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές

28 Φρόση, Λ., Δελιγιάννη-Κουϊμπτζή, Β. (2001), Αν τα αγόρια διαβάζανε όσο τα κορίτσια, η διαφορά θα ήταν χαώδης... Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών, Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας, τόμος 4ος, σ.σ. 349-366.

τους διδάσκουν αξίες, στάσεις, αντιλήψεις, πεποιθήσεις και συμπεριφορές, οι οποίες αρκετές φορές μεταφέρουν στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων. Είναι πολύ σημαντικό να αναπτυχθούν δραστηριότητες στα σχολεία σε θέματα σεβασμού της διαφορετικότητας. Στο εξωτερικό, σε αντίθεση με την Ελλάδα, ο τομέας αυτός είναι ανεπτυγμένος εδώ και αρκετά χρόνια και σε πολλές χώρες τα σχολεία υλοποιούν προγράμματα για την ισότητα των δύο φύλων με τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται σε θέματα ισότητας των δύο φύλων, ενώ διδάσκονται και σχετικά μαθήματα. Είναι απαραίτητο να αναληφθούν πρωτοβουλίες και στην Ελλάδα που θα έχουν ως στόχο την αλλαγή των αντιλήψεων και των στάσεων που επικρατούν σχετικά με τον καταμερισμό της εργασίας ανάμεσα στον άντρα και στη γυναίκα και την εξάλειψη των προκαταλήψεων. Η αλήθεια είναι πως το θέμα του ρόλου των δυο φύλων και της ισότητας αναδείχθηκε σχετικά πρόσφατα και οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλώσει σε ένα πατριαρχικό κοινωνικό περιβάλλον με στερεότερες αντιλήψεις για το ρόλο των φύλων. Όμως έχουν αρχίσει να γίνονται κάποιες προσπάθειες εξάλειψης των στερεοτύπων σχετικά με τους ρόλους του κάθε φύλου. Έχουν ξεκινήσει για παράδειγμα να πραγματοποιούνται επιμορφωτικά προγράμματα εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα ισότητας των δύο φύλων, ο αριθμός των οποίων όμως είναι ακόμη περιορισμένος. Επίσης, σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση αυτή είναι η εισαγωγή μαθημάτων σχετικά με το σεβασμό της διαφορετικότητας και της ισότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα οποία συμβάλλουν στην προετοιμασία εκπαιδευτικών απαλλαγμένων από στερεότυπα και συμπεριφορές για τους ρόλους των δύο φύλων, περισσότερο ευαισθητοποιημένων σε θέματα ισότητας, που θα δίνουν στους μαθητές ίσες ευκαιρίες ανεξαρτήτου φύλου. Αυτό από μόνο του δεν είναι αρκετό. Η οργάνωση των σχολείων και το αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες θα πρέπει να αλλάξει. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετέχουν σε περισσότερα προγράμματα πάνω σε θέματα ισότητας και σεβασμού της διαφορετικότητας, ενώ θα πρέπει να παροτρύνουν και τους γονείς να συμμετέχουν και αυτοί σε αντίστοιχα σεμινάρια, έτσι ώστε να μπορούν να συνεργάζονται στην προσπάθεια αυτή της εξάλειψης των στερεοτύπων. Θα πρέπει να εισαχθούν νέα μαθήματα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης που να μαθαίνουν στους μαθητές για την ισότητα των δύο φύλων και το σεβασμό της διαφορετικότητας γενικά. Εξίσου σημαντικό είναι η οργάνωση της τάξης και του σχολικού κλίματος δεδομένου ότι παίζουν σπουδαίο ρόλο στη διαδικασία ανάπτυξης του ατόμου. Για την αποδόμηση των κυρίαρχων στερεοτυπικών αντιλήψεων, κρίνεται σκόπιμο οι εκπαιδευτικοί να αλλάξουν το κλίμα που επικρατεί μέσα σε μια τάξη και να μάθουν να αποφεύγουν την διάκριση της προσοχής αλλά και της όλης της στάσης τους, απέναντι στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια. Ζούμε σε μία εποχή όπου τα νέα δεδομένα στον εργασιακό χώρο, η οικονομική κρίση, η μεγάλη μετανάστευση αυξάνουν την ανάγκη για την εκπαίδευση των μαθητών σε θέματα σεβασμού της διαφορετικότητας, όχι μόνο της ισότητας των δύο φύλων αλλά και

της καταγωγής, της θρησκείας, της εμφάνισης και τα λοιπά. Τέλος είναι απαραίτητο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να διδάσκονται και μαθήματα οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων ώστε και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που νιώθουν ανασφάλεια για το αν θα τα καταφέρουν σε μια διοικητική θέση να αποκτούν το θεωρητικό υπόβαθρο, την αυτοπεποίθηση και τη σιγουριά ότι μπορούν και αυτές να τα καταφέρουν εξίσου καλά, αφού κατέχουν τη γνώση για τη δομή, την οργάνωση και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

10. Συμπεράσματα

Η υποεκπροσώπηση των γυναικών στις διευθυντικές θέσεις στερεί τον εκπαιδευτικό καθώς και τον επιχειρηματικό τομέα από ένα αξιόλογο και ικανό δυναμικό που διαθέτει προσόντα και μπορεί να προσφέρει πολλά στην κοινωνία γενικότερα. Οι γυναίκες, παρόλο που δεν υστερούν σε προσόντα έναντι των ανδρών, δε φαίνεται να έχουν σαν κύριο στόχο την κατάληψη ηγετικών θέσεων. Αυτό συμβαίνει γιατί ακόμη και σήμερα ο πρωταρχικός τους ρόλος είναι αυτός της φροντίδας της οικογένειας τους. Είναι συχνό το φαινόμενο, γυναίκες να αναζητούν μια εργασία με λιγότερες ώρες απασχόλησης ή να αποσύρονται από την εργασία τους για να μεγαλώσουν τα παιδιά τους και να περιμένουν για να ασχοληθούν πιο ενεργά με τα επαγγελματικά τους αφού αυτά μεγαλώσουν. Αυτό έχει αντίκτυπο τόσο στην απόκτηση προϋπηρεσίας όσο και στην επαγγελματική τους ανέλιξη. Όμως ακόμη και όταν έρθει η στιγμή που μια γυναίκα αποκτά μια ηγετική θέση, η αντίληψη που επικρατεί στον περίγυρο της είναι ότι δεν θα τα καταφέρει λόγω του φύλου της και πως η θέση εργασίας της θα πρέπει να είναι υποστηρικτική. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες μεγαλώνουν με τις αντιλήψεις και τα στερεότυπα πως ο χαρακτήρας και η φύση τους δε συνάδουν με τις διοικητικές θέσεις, με αποτέλεσμα να αισθάνονται πως δεν είναι κατάλληλες, για θέσεις ηγετικές και πως η κοινωνία δεν θα τις αποδεχθεί σε αυτές. Η στερεότυπη εικόνα ενός ηγέτη ταυτίζεται με τα ανδρικά χαρακτηριστικά και τους ρόλους που καλούνται να παίξουν οι άνδρες σε μια κοινωνία ενώ η εικόνα της γυναίκας ταυτίζεται με το ρόλο της μητέρας που είναι στη φύση της να νοιάζεται και να φροντίζει τους άλλους. Η εικόνα αυτή της γυναίκας, η οποία δεν έχει καμία σχέση με τη στερεότυπη του ηγέτη, την τοποθετεί σε μειονεκτική θέση έναντι των ανδρών στην προσπάθειά της να διεκδικήσει μια ηγετική θέση στον επαγγελματικό τομέα. Οπότε συμπεραίνεται πως ο αποκλεισμός των γυναικών από τις υψηλές διοικητικές θέσεις δεν οφείλεται στην έλλειψη των απαραίτητων προσόντων αλλά στις στερεότυπες αντιλήψεις για τους ρόλους και τις ικανότητες τους.

Η πατριαρχική δομή της κοινωνίας παράγει και αναπαράγει τις αντιλήψεις για τους διαφορετικούς ρόλους ανάμεσα στα δύο φύλα, οι οποίες εκφράζονται μέσα στην οικογένεια, στο σχολείο και στον εργασιακό χώρο. Η οικογένεια, ως φορέας κοινωνικοποίησης των παιδιών, λειτουργεί με τρόπο που γεννάει και

αναπαράγει στερεότυπα και καλλιεργεί διαφορετικές προσδοκίες στα δύο φύλα από την προσχολική ηλικία. Οι προσδοκίες αυτές αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία χτίζεται το κοινωνικό φύλο και δομούνται τα στερεότυπα, τα οποία ενισχύονται στη συνέχεια από τους επόμενους φορείς κοινωνικοποίησης που συναντά το παιδί στα επόμενα στάδια της ζωής του, όπως αυτόν του σχολείου. Συνεπακόλουθα δημιουργείται μεγάλος προβληματισμός για τον τρόπο με τον οποίο οι βρεφονηπιακοί σταθμοί και τα νηπιαγωγεία, σε συνδυασμό με την οικογένεια των παιδιών, δημιουργούν, αναπαράγουν ή αποδομούν στερεότυπα σαν βασικοί φορείς της κοινωνικοποίησης τους, υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση των αξιών και των προτύπων συμπεριφοράς.

Για την αντιμετώπιση των κοινωνικών και έμφυλων ανισοτήτων, είναι απαραίτητη η μετάδοση αξιών και αντιλήψεων μέσω ορθών παιδαγωγικών πρακτικών από τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης του παιδιού, δηλαδή την οικογένεια και το σχολείο. Είναι πολύ σημαντικό να αναπτυχθούν δραστηριότητες στα σχολεία που άπτονται σε θέματα σεβασμού της διαφορετικότητας. Οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί φορείς οφείλουν να προβούν στη χάραξη μιας εκσυγχρονισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία θα έχει σαν σκοπό την αποτελεσματική αντιμετώπιση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και την αποδόμηση τους. Τέλος, θα πρέπει να αλλάξει η οργάνωση των σχολείων και το αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες και να εισαχθούν νέα μαθήματα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης που να μαθαίνουν στους μαθητές για την ισότητα των δύο φύλων και το σεβασμό της διαφορετικότητας.

Είναι πολύ σημαντικό να κατανοηθεί πως η μεγαλύτερη συμμετοχή των γυναικών στις διοικητικές θέσεις στον τομέα της εκπαίδευσης θα συμβάλει στην εξάλειψη των κοινωνικών στερεοτύπων και αντιλήψεων που θέλουν τον άνδρα στις θέσεις ηγεσίας, ενώ θα υποκινήσει και θα ενθαρρύνει και άλλες γυναίκες στη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια μικρής ηλικίας βλέποντας ολοένα και περισσότερες γυναίκες διευθύντριες στα σχολεία, θα αποβάλλουν τη στερεότυπη εικόνα που θέλει τους διευθυντές να είναι άνδρες και θα αποτελέσουν πρότυπο για τις μαθήτριες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αναγνωστοπούλου, Μ., Αρβανίτη, Ι. & Κανταρτζή, Ε. (2004), Η ανάληψη διδασκαλίας στην Α΄ τάξη από γυναίκες εκπαιδευτικούς: επιλογή η συμμόρφωση;. Στο: Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη & Π. Στραβάκου (επιμ.) (2004), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Κυριακίδη, σ.σ. 171-179.

- Κακαβούλια, Μ., Κάππα, Β. & Λιάπη, Μ. (2001), *Φύλο και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης: Στοχευμένη Έρευνα Πεδίου*, Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ.σ.1-112.
- Κανταρτζή, Ε. & Ανθόπουλος, Κ. (2006), Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 11, σ.σ. 5-19.
- Κοτρωνίδου, Ι. (2012), Παιδαγωγικές πρακτικές και ταυτότητες φύλου στο νηπιαγωγείο, *Ανθρωπιστικές και Θετικές Επιστήμες: Θεωρία και Πράξη*, Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Αθήνα
- Μαραγκοδάκη, Ε. (2001), Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού και ο καταμερισμός εργασίας με βάση τον παράγοντα φύλο κατά το χρονικό διάστημα 1974-1997, *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος ΦΠΨ*, Ιωάννινα, (ανάτυπο).
- Μαραγκοδάκη, Ε. (2008), Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Όψεις συνέχειας και μεταβολής. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σ. Ζιόγου-Καραστεργίου & Λ. Φρόση (επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ.σ.13-76.
- Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ167, τ. Α', Άρθρο 1, Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Τσουρουφλή Μ. (2008), Το φύλο και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη, σε ένα ελληνικό δευτεροβάθμιο σχολείο. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.), *Εκπαιδευτικοί και φύλο*, Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ.σ. 291-312.
- Φρόση, Λ. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2001), Αν τα αγόρια διαβάζανε όσο τα κορίτσια, η διαφορά θα ήταν χαώδης... *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών*, Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας, τόμος 4ος, σ.σ. 349-366.

Ξενόγλωσση

- Baxter, J. & Wright, E. O. (2000), The glass ceiling hypothesis, a comparative study of the United States, Sweden and Australia. *Gender and Society*, Vol 14, No.2, p.p. 275-294.
- Brinia, V. (2012), Men vs women, educational leadership in primary schools in Greece: an empirical study. *International Journal of Educational Management*, Vol.26, No.2, p.p. 175-191.
- Coleman, M. (2001), Achievement against the odds: the female secondary headteachers in England and Wales. *School Leadership and Management*, Vol.21, No 1, p.p. 75-100.
- Davison, H. K. & Burke, M. J. (2000), A meta-analysis of sex discrimination in

- simulated selection contexts. *Journal of Vocational Behavior*, Vol.56, p.p. 225-248.
- Eagly, A. H. & Carli, L. L., (2007), *Through the Labyrinth: The truth about How Women become Leaders*, Boston: Harvard Business School Press.
- Hoyt, C. (2010), Women, Men, And Leadership: Exploring the Gender Gap at the Top. *Social and Personality Psychology Compass*, Vol.4, No 7, p.p. 484-498
- Hymowitz, C. & Schellhardt, T. D. (1986), The glass ceiling: Why women can't break the invisible barrier that blocks them from top jobs. Special Report on the Corporate Woman. *Wall Street Journal*, Vol.1, No.4 , p.p. 4-5
- Kaparou, M. & Bush, T. (2007), Invisible barriers: the career progress of women secondary school principals in Greece, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 37, No. 2, p.p. 221-237
- Strober, M. & Tyack, D. (1980), Why Do Women Teach and Men Manage? A report on research on schools. *Journal of Women in Culture and Society*, Vol.5, No 3, p.p. 494-503.

Ιστοσελίδες

- Κούκης, Ν. (2011), *Έμφυλα στερεότυπα και εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών και μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση του 1ου ΕΠΙΑ Αμαρουσίου*. Στο: http://www.aspete-sep.gr/praktika2synedriou/doc_download/1-020 (προσπελάστηκε στις 08/09/2014)
- Φρόση, Λ., Κουϊτζή Ε., Παπαδήμου, Χ. (2001), *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μελέτη Επισκόπησης)*. Στο: http://www.kethi.gr/attachments/159_FYLO_SXOLIKI_PRAGMATIKOTITA.pdf (προσπελάστηκε στις 10/09/2014)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Κυρίκου Ευδοκία** είναι απόφοιτη του Τμήματος Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών, της Ανώτερης Σχολής Τουριστικής Εκπαίδευσης Ρόδου και κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο Μ.Β.Α. από το Πανεπιστήμιο της Λευκωσίας. Έχει εργαστεί σαν στέλεχος σε μεγάλες ξενοδοχειακές μονάδες της Ρόδου και σαν επιστημονική συνεργάτιδα στην Ανώτερη Σχολή Τουριστικής Εκπαίδευσης Ρόδου διδάσκοντας μαθήματα οικονομικού και τουριστικού ενδιαφέροντος. Παράλληλα έχει παρακολουθήσει πολυάριθμα εκπαιδευτικά σεμινάρια και έχει συμμετάσχει σε αρκετά διεθνή συνέδρια. **Στοιχεία επικοινωνίας:** evdkir@hotmail.com.

Η κ. **Μπέντσου Δήμητρα** είναι Οικονομολόγος, απόφοιτη του τμήματος Οικονομικής και Περιφερειακής Ανάπτυξης του Πάντειου Πανεπιστημίου, με μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης “Περιβάλλον και Ανάπτυξη” στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Από το 2013 εργάζεται ως επιστημονική συνεργάτιδα στην Ανώτερη Σχολή Τουριστικής Εκπαίδευσης Ρόδου - Α.Σ.Τ.Ε.Ρ. Έχει παρακολουθήσει πολυάριθμα εκπαιδευτικά σεμινάρια, ενώ έχει συμμετάσχει σε πλήθος διεθνών συνεδρίων. Στοιχεία επικοινωνίας: dimi_mpr@hotmail.com

Παρασκευάς Παρασκευάς

Ο επιμορφωτικός ρόλος του σχολικού συμβούλου στην ενδοσχολική επιμόρφωση με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα

Περίληψη

Στόχος της επιμόρφωσης είναι να συμβάλλει στη βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών και μετέπειτα σε μια εκπαίδευση ποιότητας. Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι η επιμόρφωση που γίνεται μέσα στο σχολείο και πραγματοποιείται σε επίπεδο ατομικό ή συλλογικό. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν είτε να λύσουν κάποιο πρόβλημα, που απασχολεί τους μαθητές ή το σχολείο τους, είτε να ασχοληθούν με την εκπόνηση νέου διδακτικού υλικού, να μελετήσουν ή να αναθεωρήσουν προγράμματα σπουδών, που εφαρμόστηκαν σε πειραματικό στάδιο, να επεξεργαστούν θέματα διοίκησης ή θέματα επικοινωνίας με τους μαθητές. Ο Σχολικός Σύμβουλος θα πρέπει να επιδιώκει την αναβάθμιση και την αλλαγή με σκοπό την ανάπτυξη των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς του, αλλά και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, υποστηρίζοντας προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Abstract

The target of teacher's training is to promote professional and personal development of teachers and improve educational quality. The school based in

service training is a kind of training that take place in schools environment and touch as personals as collectives needs of trainee. In this framework teachers resolve daily problems, create new tutorials, design curriculum and manage administrative and communicative themes. The role of school advisor have to be the aspiration of the step-up, the change and the development of schools as such as the entire educational system, supporting school based training programs.

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση για να επιτελέσει το έργο της κατά τον 21ο αιώνα και να υπηρετήσει τους στόχους της, πρέπει να μάθει στο άτομο πώς να μαθαίνει, πώς να ενεργεί, πώς να ζει με τους άλλους και πώς να υπάρχει. Αυτό προϋποθέτει εκπαιδευτικούς με ευρεία κλίμακα διδακτικών ικανοτήτων, γνωστική επάρκεια, δυνατότητα συναισθηματικής κατανόησης, υπομονή, ταπεινότητα και τελικά αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς με φιλομάθεια, ευρύτητα πνεύματος και κυρίως ικανούς να μεταδώσουν την αγάπη για τη μάθηση¹.

Η επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας, καθώς συμβάλλει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Εξάλλου η ποιότητα της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον/την εκπαιδευτικό, καθώς είναι εκείνος/η ο/η οποίος/α συνδιαμορφώνει τη σχολική πραγματικότητα και συμβάλλει στην προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και στην αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης². Στην πορεία μάλιστα, προς την «κοινωνία της γνώσης», το σχολείο οφείλει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις για ευελιξία, προσαρμοστικότητα και αλλαγή: α) στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του, β) στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, γ) τη χρησιμοποίηση και εφαρμογή εκπαιδευτικών μέσων και πρακτικών και δ) την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος³.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθορίζεται από ποικίλες θεσμικές προδιαγραφές (οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, Α.Π.Σ. και «παραπρόγραμμα», δεσμεύσεις των πολιτισμικών κωδίκων, περιρρέουσα ατμόσφαιρα «των αξιών της αγοράς», προσδοκίες των ομάδων αναφοράς), αλλά αυτό που τελικά θέτει την σφραγίδα στην καθημερινή διδακτική πράξη είναι η προσωπική απάντηση του εκπαιδευτικού στην πραγματικότητα του θεσμού. Η επιμόρφωση επομένως των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ως η βασική προϋπόθεση που θα συμβάλλει

1 UNESCO, (1999). «Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση υπό την προεδρία του J.Delors», (μτφ. Ομάδα εργασίας του Κ.Ε.Ε.), Αθήνα: Gutenberg.

2 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Αθήνα: Π.Ι.

3 Μπουζάκης, Σ. (2000). Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των Δασκάλων – Διδασκαλιστών και των Νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος, Αθήνα: Gutenberg.

στην υποστήριξη, ανατροφοδότηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα⁴.

2. Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου

Ο Σχολικός Σύμβουλος «...Συμμετέχει στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία ευθύνης του, ενθαρρύνει και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζεται μαζί τους για την εφαρμογή του κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.»⁵.

Επίσης, ο Σχολικός Σύμβουλος:

- Ενθαρρύνει υποστηρίζει και καθοδηγεί τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης των σχολείων της αρμοδιότητάς του
- Ενισχύει τις πρωτοβουλίες των σχολικών μονάδων για την επιμόρφωσή τους και δημιουργεί θετικά κίνητρα στην εκπαίδευση
- Βοηθά τους εκπαιδευτικούς και τους ενθαρρύνει να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και δραστηριότητες για την αντιμετώπιση επιμέρους προβλημάτων του σχολικού έργου, τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής και την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης
- Συνεργάζεται με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων με σκοπό τον προγραμματισμό των παιδαγωγικών συναντήσεων με το διδακτικό προσωπικό και την οργάνωση της επιμόρφωσής τους (ενδοσχολική επιμόρφωση)⁶.

Ο Σχολικός Σύμβουλος εκμεταλλευόμενος τις δυνατότητες που του παρέχει το παραπάνω θεσμικό πλαίσιο, έχει τη δυνατότητα να ενεργοποιήσει τις σχολικές μονάδες της περιοχής ευθύνης του, ώστε να προβούν σε υλοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης ή αυτομόρφωσης για την διεκπεραίωση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αναγκών ή προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, εντάσσοντάς την στο πλαίσιο του ετήσιου προγραμματισμού λειτουργίας.

Πέραν όμως του θεσμικού πλαισίου ο Σχολικός Σύμβουλος θα πρέπει να επιδιώκει την αναβάθμιση και την αλλαγή με σκοπό την ανάπτυξη των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς του, αλλά και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Πρέπει να έχει όραμα και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς σε αυτό, συμβάλλοντας σταδιακά στη βελτίωση παγιωμένων αντιλήψεων και συμπεριφορών, ενεργοποιώντας τους σε νέες μεθόδους μάθησης, σε συλλογικές διαδικασίες διοίκησης και στην εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση.

Ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να αφιερώνει χρόνο για συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς. Το να μιλάνε για τις αξίες και τα πιστεύω είναι πολύ σημαντικό, αλλά πιο σημαντικό είναι η δημιουργία ενός κλίματος μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αμφισβητήσουν ο ένας τον άλλον και να αλλάξουν

4 Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ., (2008). Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

5 Φ.353.1./324/105657/Δ1/ΥΠΕΠΘ (ΦΕΚ 1340/2002, τ. Β), άρθρο 8, παρ. β

6 Άρθρο 1 παρ.1 του Ν. 1304/82 και Άρθρο 8 παρ.4 του Ν.2525/97

τα πιστεύω τους, όταν τους παρουσιάζονται στοιχεία και επιχειρήματα⁷. Με την πείρα και τις γνώσεις του ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί να προσφέρει στοιχεία και επιχειρήματα στους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα εποικοδομητικό κλίμα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας θεωρείται ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα του έργου της, αφού με τις γνώσεις και τις εμπειρίες του μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη σύνδεση θεωρίας και πράξης, συμβουλευόντας και ενθαρρύνοντας τους/τις εκπαιδευτικούς στην ανάληψη νέων και πιο δημιουργικών ρόλων, στο να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να μοιράζονται την ευθύνη για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Αν καταφέρει ο Σχολικός Σύμβουλος να χτίσει μία σχέση δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτού και των εκπαιδευτικών της αρμοδιότητάς του, τότε οι πιθανότητες αυξάνονται, ώστε οι εκπαιδευτικοί να τον εμπιστευθούν και τα σχολεία θα επιθυμούν και θα αναζητούν την ενίσχυση και στήριξη του έργου τους από τον ίδιο.

3. Προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης

Η έννοια της επιμόρφωσης περιλαμβάνει όλες εκείνες τις οργανωμένες διαδικασίες, θεσμοθετημένες ή μη, που στοχεύουν στη συμπλήρωση – ανανέωση της βασικής εκπαιδευτικής κατάρτισης του/της εκπαιδευτικού, ώστε να είναι σε θέση κατά τη θητεία του να βελτιώνει τις σχετικές με το διδακτικό έργο γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, καθώς και να εξελίσσεται ο ίδιος ως άτομο. Τελικός στόχος της επιμόρφωσης είναι να συμβάλει στη βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών και μετέπειτα σε μια εκπαίδευση ποιότητας⁸.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι η επιμόρφωση που γίνεται μέσα στο σχολείο και πραγματοποιείται σε επίπεδο ατομικό ή συλλογικό, για να καλύψει επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών συγκεκριμένων σχολείων αλλά και να καλλιεργήσει στους εκπαιδευτικούς τη διάθεση της ενεργούς συμμετοχής στην επιμόρφωση.

Ως προς τη φιλοσοφία της η ενδοσχολική επιμόρφωση έχει ως βασικό στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχει η συγκεκριμένη σχολική μονάδα με τελικό αποδέκτη τους μαθητές. Είναι μια μορφή ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που αφορά το διδακτικό προσωπικό μιας σχολικής μονάδας και αποτελεί μέρος μίας σχεδιασμένης διαδικασίας ανάπτυξης

7 MacBeath, J. (2005). Αυτοαξιολόγηση: Ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού. (Σ. Γεωργιάδου, μετάφρ.). Αθήνα: Κλειδάριθμος.

8 Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001), Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.

του συγκεκριμένου σχολείου⁹.

Βασικό πλεονέκτημα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης θεωρείται το γεγονός ότι μέσω αυτής τόσο η επισήμανση όσο και η ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών και ενδιαφερόντων γίνονται πιο προσιτές στη βάση του κάθε σχολείου χωριστά. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ευκολότερα η απαραίτητη αντιστοιχία αναγκών και επιμόρφωσης, διευκολύνοντας την υιοθέτηση και εφαρμογή σύγχρονων προσεγγίσεων στη σχολική τάξη¹⁰.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση γενικότερα:

- Στοχεύει στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Αποβλέπει, δηλαδή, να φέρει αλλαγές: στις πρακτικές που ακολουθούνται στην τάξη, στις επιδόσεις των μαθητών, καθώς και στη στάση και τα πιστεύω των εκπαιδευτικών.
- Εντάσσεται στην πολιτική βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.
- Έχει ενδιάμεσους στόχους την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την προσωπική/επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών¹¹.

Τα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης πρέπει να είναι συστηματικά σχεδιασμένα και να εμπλέκουν σε όλα τα στάδια υλοποίησής τους τόσο τους άμεσα ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς (ομάδες εκπαιδευτικών ή το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού), όσο και εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. Σχολικούς Συμβούλους, τοπικές αρχές κ.ά.), που να είναι επιστημονικά καταρτισμένοι, έτσι ώστε να υποστηρίζουν και να ενισχύσουν τις προσπάθειες της σχολικής μονάδας. Κάθε σύγχρονη διαδικασία επιμόρφωσης, είναι πλέον έργο ειδικών και δεν μπορεί να στηρίζεται ούτε στο αυτοδίδακτο ούτε στην εμπειρίας κάποιων εκπαιδευτικών¹².

Ο Σχολικός Σύμβουλος στα προγράμματα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης πρέπει να είναι συν-οργανωτής, συν-σχεδιαστής, συν-εργάτης, σύμβουλος, καθοδηγητής, εμπνευστής. Βρίσκεται δίπλα στους εκπαιδευτικούς, όπως και ο νόμος υπογραμμίζει, για να ενθαρρύνει, να υποστηρίξει, να καθοδηγεί, να ενισχύει, να βοηθά και να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς στη προσπάθεια οργάνωσης και υλοποίησης προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Στη διάρκεια αυτών των διαδικασιών ανατροφοδοτεί, συμβουλεύει, καθοδηγεί, ενώ πρέπει να είναι σε θέση να προσφέρει σε καθένα/καθεμιά από τους/τις εκπαιδευτικούς πληροφορίες, που να τους επιτρέψουν να επανεξετάσουν

9 Παπαναούμ, Ζ., (2007), Ενδοσχολική επιμόρφωση (των εκπαιδευτικών), στο: Π. Ξωχέλλης (επιμ.), Λεξικό της Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σ.σ. 257-260

10 Ηλιάδη, Α., *Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως δυναμική-εξελικτική παράμετρος στη σχολική κοινότητα*. Στο <http://www.matia.gr/egrapsan/arthra-meletes/entoscholiki-epimorfosi.html> (προσπελάστηκε στις 5/1/2015)

11 Παπαναούμ, Ζ. (2001). «Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: τί, πότε, πώς και γιατί». Στο: Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Ζήτη, σ.σ. 152-157,

12 Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001), Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.

και να προβληματιστούν πάνω στη θεωρία που ακολουθούν, καθώς και να δημιουργήσουν μια νέα, προσωπική θεωρία.

4. Ετήσιος προγραμματισμός

Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μία από τις λειτουργίες της διοίκησης και συνδέεται στενά με την αυτονομία της σχολικής μονάδας και την λήψη αποφάσεων. Προσδιορίζονται, δηλαδή, οι μελλοντικοί στόχοι, επιλέγεται η καταλληλότερη από τις εναλλακτικές πορείες προς αυτούς και προσδιορίζονται τα απαραίτητα μέσα, οι επιμέρους ενέργειες και η ανάπτυξή τους στον χρόνο¹³.

Ο προγραμματισμός της σχολικής μονάδας συνήθως επικεντρώνεται σε δραστηριότητες παιδαγωγικού και διοικητικού περιεχομένου, όπως η κατανομή των τμημάτων, ο καθορισμός του ωρολογίου προγράμματος, των εφημεριών και των εκδρομών, η οργάνωση των εκδηλώσεων κατά τη διάρκεια του έτους, η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου κ.ά.

Εκτός από τα παραπάνω ο προγραμματισμός είναι δυνατόν να συμβάλει και στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου από τη σχολική μονάδα. Αυτό μπορεί να γίνει όταν η σχολική μονάδα καθιερώσει ένα «*συνεχές πρόγραμμα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, δηλαδή όταν οι προτεραιότητες της ανάπτυξης σχεδιάζονται λεπτομερώς και χαράσσονται στρατηγικές αναφορικά με τους στόχους, τους οποίους πρέπει να επιδιώξει στο προβλεπόμενο χρονικό διάστημα*»¹⁴.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας θεσμός με στρατηγική σημασία, καθώς βαδίζει παράλληλα με την πορεία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και της προσωπικής εξέλιξής τους. Στοχεύει, εκτός των άλλων, στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξής τους, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες που σχετίζονται με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος¹⁵, καθώς και να είναι σε θέση να κάνουν συνειδητές επιλογές, αφού εξετάζουν τις αφετηρίες, τους σκοπούς και τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής τους πράξης, αλλά και τους υλικούς και ιδεολογικούς όρους που κυριαρχούν στο σχολείο και στην κοινωνία¹⁶.

Είναι μια ενδο-υπηρεσιακή/ενδο-σχολική επιμόρφωση, η οποία θα πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια της θητείας των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, παράλληλα και σε συνδυασμό με την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Ως

13 Κατσαρός, Ι. (2008), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ. 55-62.

14 Χατζήπαναγιώτου, Π., (2000), Ο προγραμματισμός των δράσεων της σχολικής μονάδας: Παραδείγματα εφαρμογής, στο Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.) Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, Θεσσαλονίκη, σ.σ. 59-66.

15 Χατζήπαναγιώτου, Π. (2001), Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζήτηματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.

16 Μαυρογιώργος, Γ., (1996), Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 89, σ.σ 19-26.

πρωταρχικό σκοπό θα έχει «τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών-θεωρητικών ή πρακτικών, επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων»¹⁷.

Η χρονική διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος ορίζεται στο ένα έτος, ενώ η αξιολόγησή του θα γίνεται σύμφωνα με το μοντέλο της διαμορφωτικής αξιολόγησης κατά την εξέλιξή του, σκοπεύοντας, με βάση τις πληροφορίες που θα συγκεντρώνονται, στην έγκαιρη διάγνωση τυχόν λανθασμένης πορείας, την επανεξέταση των δεδομένων και τον εκ νέου προσανατολισμό του¹⁸. Συγκεκριμένα στο τέλος κάθε τριμήνου θα αναπροσαρμόζεται, θα αξιολογείται η πρόοδος που έχει σημειωθεί και θα σημειώνονται οι δράσεις που θα υλοποιηθούν στη συνέχεια.

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συμμετοχικότητα και η αποκέντρωση στη λήψη των αποφάσεων. Όλοι οι ενδιαφερόμενοι φορείς (διευθυντής, σύλλογος διδασκόντων, σχολικός σύμβουλος, διευθυντής εκπαίδευσης, σύλλογος γονέων, σχολική επιτροπή, σχολικό συμβούλιο) απαιτείται να εμπλακούν σε κάθε στάδιο του προγραμματισμού και σε κάθε θέμα του περιεχομένου του¹⁹. Η συμμετοχή όλων και κυρίως των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία τόσο του σχεδιασμού όσο και της υλοποίησης του προγραμματισμού.

Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών

Η διαδικασία της διερεύνησης των αναγκών είναι σημαντική για δύο λόγους²⁰:

1. Ο πρώτος σχετίζεται με την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων-επιμορφούμενων (όταν το πρόγραμμα καλύπτει τις ανάγκες των συμμετεχόντων, τότε προωθείται η ενεργητική συμμετοχή τους).
2. Ο δεύτερος λόγος σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος (ένα πρόγραμμα είναι αποτελεσματικό όταν επιτυγχάνονται οι στόχοι του).

Η επιλογή της μεθόδου ή του μοντέλου διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών εξαρτάται από το είδος των πληροφοριών που επιθυμούμε να συλλέξουμε, τον διαθέσιμο χρόνο, αλλά και το προφίλ της ομάδας των επιμορφουμένων²¹. Οι συχνότερα χρησιμοποιούμενες μέθοδοι και τεχνικές είναι το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη, η παρατήρηση, η ανάλυση περιεχομένου κειμένων-γραπτών τεκμηρίων, η μελέτη στατιστικών στοιχείων κ.ά.²².

17 Μαυρογιώργος, Γ., (1999), Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, τόμ. Β' Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Ε.Α.Π., Πάτρα.

18 Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001), Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.

19 Πετρίδου, Ε., (2002), Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση, στο Καμάλης, Α. (επιμ.) Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων (κείμενα εισηγήσεων), Θεσσαλονίκη, σ.σ. 152-164.

20 Καραλής, Θ. (2005). Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων (τόμος Β'). Πάτρα: ΕΑΠ

21 Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001), Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.

22 Καραλής, Θ. (2005). Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων (τόμος

Ένας τρόπος διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε μια Εκπαιδευτική Περιφέρεια είναι η συζήτηση με το Σχολικό Σύμβουλο, όταν αυτός επισκέπτεται ένα σχολείο είτε με αφορμή κάποιο άλλο σημαντικό θέμα που τους απασχολεί είτε αποκλειστικά για το ζήτημα αυτό. Η επιλογή αυτή έχει το πλεονέκτημα ότι είναι παρών στη διαδικασία ο ίδιος ο Σχολικός Σύμβουλος, οπότε έχει άμεση εποπτεία και συνεισφορά στη διαμόρφωση των προτάσεων και στην παροχή διευκρινίσεων, όταν αυτό είναι αναγκαίο. Από την άλλη όμως υπάρχει η αδυναμία, καθώς ο Σχολικός Σύμβουλος όταν επισκέπτεται μια σχολική μονάδα έχει συνήθως και άλλα θέματα να συζητήσει και να αντιμετωπίσει και επιπλέον με την παρουσία του ίσως να δημιουργείται μια σχετική ανασφάλεια μεταξύ των εκπαιδευτικών, προκειμένου αυτοί να εκφράσουν χωρίς δισταγμούς τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Μία δεύτερη επιλογή είναι να συζητήσει το θέμα των επιμορφωτικών αναγκών ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου και να αποφασίσει ποια θέματα επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να αποτελέσουν θεματικές της επιμόρφωσης είτε σε επίπεδο σχολείου είτε σε επίπεδο Περιφέρειας. Η επιλογή αυτή έχει το πλεονέκτημα ότι ο Σχολικός Σύμβουλος δεν είναι παρών, ώστε να δυσκολεύονται κάποιοι εκπαιδευτικοί να εκφράσουν τις επιθυμίες τους για επιμόρφωση, οπότε ο σύλλογος διδασκόντων με μεγαλύτερη ευχέρεια συζητά, προβληματίζεται και καταλήγει στις προτάσεις για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Η αδυναμία όμως που παρουσιάζει η επιλογή αυτή έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να μην ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί όλων των σχολείων και επιπλέον οι θεματικές που θα προταθούν να είναι εντελώς περιορισμένες κάτι που δεν βοηθά στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης.

Τέλος, μια τρίτη επιλογή αποτελεί η αποστολή από το Σχολικό Σύμβουλο ενός σύντομου και περιεκτικού ερωτηματολογίου που να περιγράφει με σαφήνεια αυτό που πρέπει να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Η επιλογή αυτή έχει τα περισσότερα πλεονεκτήματα και βοηθά αποτελεσματικά στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης, αφού κάθε εκπαιδευτικός με το ερωτηματολόγιο έχει τη δυνατότητα μόνος του και κυρίως ανώνυμα να επιλέξει τις θεματικές που επιθυμεί και έτσι να εκφράσει συγκεκριμένα τις προτιμήσεις του. Είναι μια επιλογή όμως που προσφέρεται κυρίως για την περίπτωση οργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων σε επίπεδο Περιφέρειας και όχι σε επίπεδο σχολείου.

Αποκλείοντας την τρίτη επιλογή, καθώς πλεονεκτεί μόνον σε επίπεδο Περιφέρειας, καταλήγουμε στις δύο πρώτες επιλογές και κυρίως στη δεύτερη, καθώς η θεματική της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι κάτι που θα πρέπει να προταθεί μέσα από συζήτηση και προβληματισμό των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και μόνον αν ζητήσουν και την συνδρομή του Σχολικού Συμβούλου θα πρέπει να συμμετάσχει και ο ίδιος²³.

B^{*)}. Πάτρα: ΕΑΠ

23 Καράμηνας, Ι. (2013), Ο Σχολικός Σύμβουλος ως Εκπαιδευτής Ενηλίκων, Αθήνα: Γρηγόρη.

Πρόταση εφαρμογής

Για τις ανάγκες της παρούσης εργασίας θεωρούμε ότι ο σύλλογος διδασκόντων της σχολικής μονάδας σε συνεδρίασή του στην αρχή της σχολικής χρονιάς θέτει τις βάσεις του σχεδιασμού και της υλοποίησης του προγραμματισμού ενδοσχολικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης επιλογής είναι δεδομένη, καθώς οι εξελίξεις στο χώρο των επιστημών και της τεχνολογίας είναι ραγδαίες και συγχρόνως απαραίτητη η δοκιμή και αξιολόγηση μεθόδων διδασκαλίας με τη χρήση Η/Υ.

Στο σύγχρονο σχολείο ο Η/Υ θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και η χρήση του ως εκπαιδευτικό εργαλείο διαμορφώνει ένα νέο, βελτιωμένο και συνεχώς εξελισσόμενο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης. Η διδασκαλία με τη βοήθεια Η/Υ αποτελεί μία μεθοδολογία που εξελίσσεται δυναμικά και σήμερα γίνεται ευρύτερα προσιτή, ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία²⁴. Η κατάληξη της συζήτησης του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου είναι και η διατύπωση της αποστολής του.

Η αποστολή του σχολείου, ως ιδρύματος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αποτελεί η ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας, προκειμένου να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του σύγχρονου περιβάλλοντος. Με βάση την αποστολή αυτή ο σύλλογος διδασκόντων προγραμματίζει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί και κατ' επέκταση το σχολείο να εναρμονιστούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου περιβάλλοντος.

Στόχος αποτελεί ο εμπλουτισμός των μεθόδων διδασκαλίας σε όλες τις τάξεις του σχολείου, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώσουν τελικά την χρήση του Η/Υ με την αξιοποίηση αντίστοιχων λογισμικών στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Κριτήριο επιτυχίας αποτελεί η εφαρμογή από κάθε εκπαιδευτικό δύο (2) τουλάχιστον δραστηριοτήτων με τη χρήση Η/Υ με λογισμικό της επιλογής του, τις οποίες και θα παρακολουθήσουν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του σχολείου.

Αναφορικά με την περιγραφή της υφιστάμενης κατάστασης θεωρούμε ότι το συγκεκριμένο σχολείο είναι ένα τυπικό 12/θέσιο δημοτικό σχολείο, στο οποίο υπηρετούν 17 εκπαιδευτικοί με οργανική θέση. Η επιμόρφωση θα περιλαμβάνει το σύνολο των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει το πρόγραμμα επιμόρφωσης για την απόκτηση βασικών γνώσεων χρήσης Η/Υ του ΥΠΕΠΘ και έχουν πιστοποίηση Α' επιπέδου, ενώ δύο από αυτούς απέκτησαν και την πιστοποίηση Β' επιπέδου.

Στην υποδομή και τον εξοπλισμό του σχολείου περιλαμβάνεται ειδική αίθουσα Η/Υ, στην οποία λειτουργεί πλήρες δίκτυο 9 Η/Υ με πρόσβαση

24 Τζιμογιάννης, Α., (1999), Διδασκαλία Φυσικής και Υπολογιστές: Μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση, Σύγχρονη Εκπαίδευση, σ. 105, σ.σ. 115-121.

στο Internet, η οποία και μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια του προγράμματος όσες φορές χρειαστεί με την υποστήριξη και του εκπαιδευτικού Πληροφορικής του σχολείου. Επιπλέον μπορεί το υπάρχον δίκτυο Η/Υ να διευρυνθεί με την απόκτηση και άλλων μονάδων Η/Υ σε συνεργασία με το σύλλογο γονέων και τη σχολική επιτροπή.

Ο Σχολικός Σύμβουλος είναι πιστοποιημένος Επιμορφωτής Β' επιπέδου, γεγονός που δίνει τη δυνατότητα συνεργασίας και στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χρήση Η/Υ στην καθημερινή διδακτική πράξη στο σχολείο.

Αριστες επίσης είναι και οι σχέσεις με τη Δημοτική Επιτροπή Παιδείας καθώς και με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου.

Όσον αφορά το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης του προγράμματος, αυτό θα διαρκέσει το τρέχον σχολικό έτος. Πιο συγκεκριμένα το πρώτο τρίμηνο η επιμόρφωση θα στοχεύσει στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων στη χρήση Η/Υ στην εκπαίδευση, καλύπτοντας εισαγωγικές έννοιες πληροφορικής και βασικά στοιχεία χρήσης προσωπικού Η/Υ, χρήση επεξεργαστή κειμένου, υπολογιστικών φύλλων, λογισμικού παρουσίασης, διαδίκτυο και επικοινωνίες.

Η επιμόρφωση θα γίνει εντός του σχολείου, στην αίθουσα Η/Υ, με επιμορφωτές τον Σχολικό Σύμβουλο αλλά και τους δύο εκπαιδευτικούς που έχουν αποκτήσει πιστοποιητικό δεξιοτήτων στη χρήση Η/Υ Β' επιπέδου του προγράμματος του ΥΠΕΠΘ. Θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως επιμορφωτές και εκπαιδευτικοί με πιστοποίηση επιμορφωτή Β' επιπέδου που υπηρετούν σε όμορες σχολικές μονάδες μετά από σχετική άδεια του Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Για την επιτυχή έκβαση των παραπάνω οι εκπαιδευτικοί θα χωριστούν σε δύο ομάδες. Η καθεμιά θα παρακολουθεί το πρόγραμμα επιμόρφωσης εντός ωραρίου μια ημέρα την εβδομάδα και για ένα δίωρο. Το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών θα διαμορφωθεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε την καθορισμένη ημέρα και ώρα να μπορούν να το παρακολουθήσουν χωρίς να δημιουργείται πρόβλημα στην ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Τα δύο επόμενα τρίμηνα η επιμόρφωση θα αφορά στην απόκτηση ορισμένων εισαγωγικών γνώσεων για την περαιτέρω αξιοποίηση των δυνατοτήτων του Η/Υ στην εκπαιδευτική διαδικασία, με τη βοήθεια εκπαιδευτικού λογισμικού και της καλλιέργειας του τρίπτυχου γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, με στόχο οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες που προσφέρουν οι Η/Υ για την αναβάθμιση της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Η επιμόρφωση θα γίνεται στο σχολείο με την παρακολούθηση αλλά και τη διεξαγωγή από τους ίδιους τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς διδασκαλιών με τη χρήση Η/Υ.

Μετά το πέρας του συγκεκριμένου προγράμματος επιμόρφωσης θα είναι δυνατόν να διαχυθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες που θα αποκτηθούν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και στους νεότερους συναδέλφους τους, που τυχόν θα έρθουν στο σχολείο κατά τα επόμενα σχολικά έτη.

Η αξιολόγηση θεωρείται ζωτικής σημασίας στάδιο στο πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, προϋποθέτει την συμμετοχή όλων όσων εμπλέκονται και δεν αφορά αποκλειστική ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας ή του Σχολικού Συμβούλου ή κάποιου άλλου φορέα. Το πλάνο της αξιολόγησης περιλαμβάνει τόσο την τελική όσο και την διαμορφωτική.

Με τον όρο διαμορφωτική αξιολόγηση αναφερόμαστε στην αξιολόγηση που διενεργείται με σκοπό τη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων του προγράμματος της ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση θα επιδιωχθεί η ανατροφοδότηση των συντελεστών του προγράμματος με τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την υιοθέτηση των κατάλληλων διορθωτικών παρεμβάσεων, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα υλοποίησης του προγράμματος. Αυτό θα αφορά:

- τον εντοπισμό των αποκλίσεων σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος και τη διατύπωση προτάσεων για την επίτευξη των αρχικών στόχων,
- την ανάδειξη των πιθανών εναλλακτικών λύσεων σε σχέση με αυτές που έχουν ακολουθηθεί και οι οποίες αξιολογήθηκαν ως ανεπαρκείς,
- ένα συνεχή «διάλογο», ανάμεσα στους συντελεστές και συμμετέχοντες του προγράμματος.

Η τελική αξιολόγηση που θα γίνει στο τέλος του προγράμματος θα αφορά τη διατύπωση τελικών συμπερασμάτων και κρίσεων σε σχέση με την επίτευξη των στόχων του προγράμματος και την αποτύπωση των παραγόντων που συνεισέφεραν στη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος.

Προβλήματα

Το πιο σημαντικό στοιχείο για την υλοποίηση ενδοσχολικών προγραμμάτων επιμόρφωσης είναι ο χρόνος. Η έλλειψη χρόνου δεν αφήνει το περιθώριο στο σύλλογο διδασκόντων και στο διευθυντή του σχολείου να δραστηριοποιηθούν στην οργάνωση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Ο φόρτος εργασίας, η πίεση της διδακτικής ύλης και η μη τήρηση της προβλεπόμενης παραμονής των εκπαιδευτικών στο σχολείο μειώνει ακόμη περισσότερο το χρόνο που θα μπορούσε να διατεθεί για την επιμόρφωσή τους.

Μία άλλη παράμετρος μη υλοποίησης προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι η έλλειψη ικανότητας από τον διευθυντή. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί την κινητήριο δύναμη την ψυχή του σχολείου και σε αυτόν επαφίεται αν η σχολική μονάδα λειτουργεί μέσα σε πνεύμα συνεργασίας και δημιουργικότητας.

Σημαντικό εμπόδιο είναι και η οικονομική στήριξη, καθώς τα σχολεία δεν έχουν την δυνατότητα να οργανώσουν ενδοσχολικές επιμορφώσεις αφού δεν έχουν κονδύλια που να στηρίζουν τις προσπάθειές τους.

Η άγνοια των εκπαιδευτικών για τα δικαιώματά τους είναι ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας, ώστε τα σχολεία να μη προβαίνουν στην οργάνωση ενδοσχολικών επιμορφώσεων, αφού οι ίδιοι δεν γνωρίζουν αυτή τη δυνατότητα.

Η κουλτούρα, το θετικό κλίμα της σχολικής μονάδας και η συνεργασία αποτελούν βασικούς παράγοντες για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Τα σχολεία δεν έχουν ακόμη τη κουλτούρα, ούτε τα κίνητρα για οργάνωση της επιμόρφωσής τους, καθώς είναι έντονη η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν στην εκπαιδευτική πράξη.

Τέλος, ένας πολύ σημαντικός παράγοντας είναι η συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων στο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου. Εκτιμούμε πως, αν οι σχολικοί σύμβουλοι συμμετείχαν ενεργά στα στάδια της λειτουργίας του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (στόχοι, διερεύνηση περιβάλλοντος, πολιτικές, στόχοι, δράσεις), θα μπορούσαν μέσα από αυτή τη διαδικασία να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς στην οργάνωση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Η συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων είναι ζωτικής σημασίας για τη σχολική μονάδα όχι μόνο για τον πιο πάνω λόγο αλλά για την σωστή καθοδήγηση προς επίτευξη των σκοπών και των στόχων της.

Θεωρούμε ότι η γενίκευση της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου θα συμβάλει θετικά στην οργάνωση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης ή αυτομόρφωσης για την διεκπεραίωση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αναγκών ή προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, καθώς οριοθετεί το πλαίσιο, διευκρινίζοντας τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του συνόλου των υπηρετούντων εκπαιδευτικών σε μία σχολική μονάδα, αναδεικνύοντάς την έτσι ως τον πυρήνα για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης.

Επίλογος

Η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί μία από τις στρατηγικές που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και θεωρείται ο πυρήνας για την αυτόνομη δράση του σχολείου στο πλαίσιο της διοικητικής αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Όσον αφορά τώρα τον προβληματισμό σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή διαφοροποιείται από σχολείο σε σχολείο εξαιτίας της ιδιαιτερότητας κάθε σχολικού πλαισίου, δηλαδή του ανθρώπινου, του οργανωτικού και του υλικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας.

Ως καθοριστικοί παράγοντες για την εφαρμογή και την ποιότητα των προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης θα μπορούσαν ακόμη να αναφερθούν: η προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού και η στάση του ως

προς την ατομική επαγγελματική ανάπτυξη του, η παρουσία ή η απουσία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, συνεργασίας και δέσμευσης του διδακτικού προσωπικού σε κοινούς στόχους, το προφίλ και η συμπεριφορά της διεύθυνσης του σχολείου, ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας που υιοθετεί η ομάδα συντονισμού της επιμόρφωσης, καθώς και η υποστηρικτική ή μη δράση των ομάδων αναφοράς (π.χ. Σχολικός Σύμβουλος).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

- Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων* (τόμος Β'). Πάτρα: ΕΑΠ
- Καράμηνας, Ι. (2013), *Ο Σχολικός Σύμβουλος ως Εκπαιδευτής Ενηλίκων*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κατσαρός, Ι. (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: σ.σ. 55-62.
- Κατσαρού Ε., Δεδούλη Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- MacBeath, J. (2005). *Αυτοαξιολόγηση: Ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα*. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. (Σ. Γεωργιάδου, μετάφρ.). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μαυρογιώργος, Γ., (1996), *Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 89, σ.σ. 19-26.
- Μαυρογιώργος, Γ., (1999), *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*, τόμ. Β' Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Ε.Α.Π., Πάτρα.
- Μπουζάκης, Σ. (2000). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των Δασκάλων – Διδασκαλιστών και των Νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλης, (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη: σ.σ. 257-260.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Π.Ι.
- Παπαναούμ, Ζ. (2001). *Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: τί, πότε, πώς και γιατί*. Στο: Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά Α' Πανελληνίου Συνεδρίου, σ.σ. 152-157, Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Παπαναούμ, Ζ., (2007), *Ενδοσχολική επιμόρφωση (των εκπαιδευτικών)*, Στο: Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ.σ. 257-260

- Πετρίδου, Ε., (2002), *Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση*, στο Καψάλης, Α. (επιμ.). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων (κείμενα εισηγήσεων)*, Θεσσαλονίκη, σ.σ. 152-164.
- Τζιμογιάννης, Α., (1999), *Διδασκαλία Φυσικής και Υπολογιστές: Μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 105, σ.σ. 115-121.
- Χατζηπαναγιώτου, Π., (2000), *Ο προγραμματισμός των δράσεων της σχολικής μονάδας: Παραδείγματα εφαρμογής*, Στο Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.) *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Θεσσαλονίκη, σ.σ. 59-66.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001), *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.
- UNESCO, (1999). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση υπό την προεδρία του J.Delors*, (μτφ. Ομάδα εργασίας του Κ.Ε.Ε.). Αθήνα: Gutenberg.

Νόμοι

Φ.353.1/324/105657/Δ1/ΥΠΕΠΘ (ΦΕΚ 1340/2002, τ. Β)
Φ.12 /427/79844/Γ1/11-06-2013/ΥΠΙΑΙΘΠΑ
Ν.2525/97
Ν. 1304/82

Ιστοσελίδες

Ηλιάδη, Α., *Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως δυναμική-εξελικτική παράμετρος στη σχολική κοινότητα*. Στο <http://www.matia.gr/egrapsan/arthra-meletes/endscholiki-epimorfosi.html> (προσπελάστηκε στις 5/1/2015).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Παρασκευάς Παρασκευάς** είναι εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.). Έχει τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία Ρόδου και εξομοίωση στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. Έχει μετεκπαιδευτεί στη Γενική Αγωγή στο Διδακταλείο «Δ. ΓΛΗΝΟΣ» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ε.Α.Π. Υπηρετεί ως Σχολικός Σύμβουλος στη 6η Περιφέρεια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών. **Στοιχεία Επικοινωνίας:** pparaskeya@sch.gr

Βαρσαμίδου Αθηνά

**Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης
και φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού:
Μια εναλλακτική πρόταση
αξιολόγησης**

Περίληψη

Ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού είναι ένα εργαλείο που διασφαλίζει την επαγγελματική ανάπτυξη αυτού που αποφασίζει να το εντάξει στην καθημερινή διδακτική πράξη. Ένα ευρύ φάσμα μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δείχνει πως ο φάκελος υλικού είναι ένα δυναμικό εργαλείο ανάπτυξης, αλλά και αυτοαξιολόγησης του κατόχου. Στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου, θα δείξουμε τη σημασία του φακέλου υλικού ως εργαλείου αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένα μοντέλα: αυτά των Karl Popper, Wolf & Dietz's και Dysthe & Engelsen.

Abstract

Teacher portfolio is a tool that ensures professional development to anyone who decides to implant it in the teaching process. A vast variety of professional development models for teachers make clear that portfolio is a dynamic mean

that can reflect through time the owner's evolution and facilitate at the same time his evaluation. In the context of the present article will demonstrate the importance of teacher portfolio as an evaluation and professional development tool by taking into account specific models by Karl Popper¹, Wolf & Dietz's² and Dysthe & Engelsen³.

1. Εισαγωγή

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών πρέπει να αντιμετωπίζεται διευρυμένα, καθώς πλήθος μεταβλητών μπορεί να επηρεάσει την πορεία της σταδιοδρομίας τους. Όλα τα προτεινόμενα από τη συναφή βιβλιογραφία μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης⁴, τα οποία διαρθρώνονται σε αλληλένδετα, διαδοχικά στάδια, αναγνωρίζουν παράγοντες, όπως τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών, τις αντιλήψεις τους για τους ίδιους και την εργασία τους, την επιρροή του οικογενειακού και εργασιακού περιβάλλοντος, ως στοιχεία μείζονος σημασίας που έχουν αντίκτυπο, θετικό ή αρνητικό στη διαδικασία ανάπτυξής τους. Όπως εύλογα προκύπτει από τα προηγούμενα, η επαγγελματική ανάπτυξη ενός νεοδιόριστου εκπαιδευτικού διαφέρει από αυτή του εκπαιδευτικού με περισσότερα έτη υπηρεσίας, καθώς υπάρχει, σαφώς, διαφοροποίηση σε επίπεδο αναγκών. Ο εκπαιδευτικός που βρίσκεται στην αρχή της σταδιοδρομίας του και πρέπει να ξεπεράσει την πίεση, το αίσθημα μοναξιάς, τις αμφιβολίες για τις ικανότητες του, σίγουρα, πρέπει να αντιμετωπίζεται διαφορετικά, στο πλαίσιο ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης, από έναν εκπαιδευτικό που διανύει μια φάση ενδεχόμενης στασιμότητας λόγω πολλών ετών υπηρεσίας. Από την άλλη, ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού εκλαμβάνεται ως βασικό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης και μπορεί να αποτελέσει μια εκ των έσω αυθεντική μαρτυρία για τον τρόπο διεξαγωγής τόσο της εκπαιδευτικής, όσο και της αξιολογικής διαδικασίας. Ένα βασικό ερώτημα που ανακύπτει είναι ο βαθμός σύνδεσης του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού με την επαγγελματική βελτίωσή του και εν συνεχεία με την αξιολόγησή του μέσα από την προσωπική εμπλοκή του στη διαδικασία (συνεχής αυτοαξιολόγηση και ανατροφοδότηση)

1 Popper, K.R. (1979). *Objective knowledge*. Oxford: Oxford University Press.

2 Wolf, K., Dietz, M. (1998). Teaching portfolios: purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly*, Winter, p.p. 9-23.

3 Dysthe, O., Engelsen, K.N. (2004). Portfolios and assessment in teacher education in Norway: a theory-based discussion of different models in two sites. *Assessment & Education in Higher Education*, 29 (2), pp. 239-258.

4 Στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου, μεταξύ των προτεινόμενων από τη σχετική βιβλιογραφία μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που αναδεικνύουν το φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού ως εργαλείο αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, επιλέγουμε να εστιάσουμε στα σχήματα των K. Popper (1979), Wolf & Dietz's (1998) p.p. 9-23 και Dysthe & Engelsen (2004) p.p. 240-258, αφενός λόγω της επιβεβλημένης σύντομης έκτασης του άρθρου, αφετέρου λόγω της μεταξύ τους συνάφειας.

και τούτο θα προσεγγίσουμε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

2. Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης

Η αναδίφηση της συναφούς βιβλιογραφίας^{5,6,7,8} μας επιτρέπει να διακρίνουμε και να απομονώσουμε έναν βασικό παράγοντα που συμβάλλει στη διαμόρφωση των σύγχρονων στρατηγικών επαγγελματικής ανάπτυξης: Πρόκειται για την ολόενα αυξανόμενη έμφαση που δίνεται στο ρόλο και στην ευθύνη των εκπαιδευτικών να μπορούν να ρυθμίζουν, βάσει προσωπικών κριτηρίων, τη μάθησή τους. Η θέση αυτή υπολανθάνει τον επαναπροσδιορισμό των αναγκών των εκπαιδευτικών αναφορικά με παγιωμένες παραδοχές που αφορούν στη μάθηση και στη διδασκαλία τους (για παράδειγμα στα Μαθηματικά και στις Θετικές Επιστήμες γενικότερα, δίνεται πλέον έμφαση στην επίλυση αυθεντικών προβλημάτων, κάτι που προϋποθέτει αλλαγή θεώρησης αναφορικά με την παραδοσιακή φύση των Μαθηματικών). Τις τελευταίες δεκαετίες διαμορφώθηκε από πολλούς ερευνητές, διεθνώς, ένα πλήθος μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τα οποία, στηρίζουν τη διάρθρωσή τους σε μια πλειάδα παραγόντων. Έτσι, οι Joyce & Showers⁹ εντοπίζουν πέντε βασικούς άξονες που πρέπει να διατρέχουν κάθε μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης: α) εξερεύνηση της θεωρίας, β) επίδειξη ή προσομοίωση, γ) πρακτική δεξιοτήτων, δ) ανατροφοδότηση από ειδικούς, ε) εκγύμναση και εφαρμογή στον εργασιακό χώρο. Ο Huberman¹⁰ διευρύνει τη θέση των Joyce & Showers¹¹ και προσθέτει στο μοντέλο που ο ίδιος προτείνει ένα επιπλέον στοιχείο, αυτό του στοχασμού. Κάνει λόγο για ομάδες εργασίας που μοιράζονται πρακτικές, κάτι που αντανακλά την αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας που έχουν οι προσωπικές πεποιθήσεις και θεωρίες των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αλλαγής. Οι Borko & Putman¹² υποστηρίζουν πως η αποδοχή αλλαγών στις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι η βάση

5 Borko, H., Putman, B. (1995). Teaching portfolios: a new alternative, *Journal of Teaching Education*, 49 (6), p.p. 35-65.

6 Bell, B., & Gilbert, J. (1996). *Teacher Development: A model from science education*. London: Falmer Press.

7 Goldsmith, L., & Schifter, D. (1997). Understanding teachers in transition: characteristics of a model for developing teachers, in: Fennema, E. & Nelson, B. (Eds). *Mathematics Teachers in Transition*, p.p 19-54. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

8 Tytler, R., Smith, R., Grover, P., & Brown, S. (1999). A comparison of professional developments models for teachers of primary Mathematics and Science. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 27 (3), p.p. 193-213.

9 Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving in service training: the messages of research, *Educational Leadership*, 37 (5), p.p. 379-385.

10 Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: some intersections, in: Guskey, T. & Huberman, M. (Eds.) *Professional Development in education: new paradigms and practices*, pp. 193-224, New York: Teachers College Press.

11 Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving in service training: the messages of research, *Educational Leadership*, 37 (5), p.p. 379-385.

12 Borko, H., Putman, B. (1995). Teaching portfolios: a new alternative, *Journal of Teaching Education*, 49 (6), p.p. 35-65.

της επιτυχίας ενός μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ ο Guskey^{13,14,15} θεωρεί πως πολλά στοιχεία, όπως η σημασία αλλαγών, η ανάγκη υποστηρικτικών ομάδων, η ανάγκη ανατροφοδότησης, η ανάγκη για συνεχή παρακολούθηση και στήριξη, χαρακτηρίζουν ένα επιτυχημένο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο Hopkins¹⁶ μελετώντας την αλληλεπίδραση μεταξύ ψυχολογικής κατάστασης των εκπαιδευτικών και σχολικού κλίματος συμπεραίνει πως η αλλαγή στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, άρα η ανάπτυξή τους, μπορεί να είναι αποτέλεσμα της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ προσωπικών κινήτρων και σχολικού κλίματος. Οι Joyce & Showers, σε νεότερη μελέτη τους¹⁷ συσχετίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής μονάδας και θεωρούν πως η επιτυχημένη εφαρμογή καινοτομιών ορίζεται από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε «ομάδες υποστήριξης». Σε άλλα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης δίνεται έμφαση στη γνωστική ενδυνάμωση και ανανέωση¹⁸, σε άλλα στην επιστημολογική ανάπτυξη¹⁹, σε άλλα η επαγγελματική ανάπτυξη συμβαδίζει με την προσωπική και την κοινωνική^{20,21}. Η μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας μας επιτρέπει ακόμα να διακρίνουμε την παγιωμένη θέση από πολλούς ερευνητές²² πως η γνώση των εκπαιδευτικών είναι κυρίως «τέχνη», η οποία ορίζεται ως απόρροια της καθημερινής εμπειρίας, είναι βαθιά υποκειμενική και διαισθητική και ως εκ τούτου δεν αρκεί για να εγγυηθεί την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο Ματσαγούρας²³ κάνει λόγο για τρία μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία θα μπορούσε να πει κανείς, παραπέμπουν σε διαφορετικές αντιλήψεις του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών: α) το τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματικής

13 Guskey, T.R. (1995). Professional development in education: in search of the optimal mix, in: Guskey, t. & Huberman, M. (Eds.) Professional Development in education: new paradigms and practices, pp. 114-131, New York: Teachers College Press.

14 Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. Teachers and Teaching: Theory and practice, 8 (3/4), pp.381-391.

15 Guskey, T. (2003). Analyzing list of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. NASP Bulletin, 87 (637), pp.38-54.

16 Sprinthall, N.A., Reiman, A.J., & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development, in: J. Staff and Educational Development Association (2000). The SEDA teacher accreditation Scheme, Birmingham, SEDA, available at: <http://www.seda.demon.co.uk/taccred.html> (consulté en 2009).

17 Joyce, B., & Showers, B. (1995). Student Achievement through Staff Development: Fundamentals of school renewal, 2nd ed., pp. 79-85, New York: Longman.

18 Sprinthall, N.A., Reiman, A.J., & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development, in: J. Staff and Educational Development Association (2000). The SEDA teacher accreditation Scheme, Birmingham, SEDA, available at: <http://www.seda.demon.co.uk/taccred.html> (consulté en 2009).

19 Perry, W.G. (1970). Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme. New York: Holt, Rinehart & Winston.

20 Guskey, T.R. (1986). Staff development and the process of teacher change, Educational Researcher, 15 (5), p.p. 5-12.

21 Bell, B., & Gilbert, J. (1996). Teacher Development: A model from science education. London: Falmer Press.

22 Sprinthall, N.A., Reiman, A.J., & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development, in: J. Staff and Educational Development Association (2000). The SEDA teacher accreditation Scheme, Birmingham, SEDA, available at: <http://www.seda.demon.co.uk/taccred.html> (consulté en 2009).

23 Ματσαγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη, Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), Επimόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 63-81.

ανάπτυξης, το οποίο έχει τις ρίζες του στη Θετικιστική Παιδαγωγική, β) το ερμηνευτικό μοντέλο, η βάση του οποίου είναι η Ερμηνευτική Παιδαγωγική και γ) το στοχαστικο-κριτικό μοντέλο, του οποίου βασική θεωρητική υποδομή αποτελεί η Κριτική Παιδαγωγική, η οποία μεταξύ άλλων επιδιώκει να καταστήσει εμφανείς τις δεσμεύσεις που ασκεί το κοινωνικό σύστημα στο εκπαιδευτικό και να υπογραμμίσει τις ευθύνες και τις δυνατότητες που έχει η εκπαίδευση να συμβάλει στη χειραφέτηση του ατόμου και στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας. Αξίζει να επισημάνουμε πως σχεδόν σε όλα τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης που εφαρμόζονται διεθνώς, απαντάται το τρίπτυχο τύπων εκπαιδευτικού που προτείνεται από την αγγλόφωνη βιβλιογραφία: ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής (teacher as researcher) του Stenhouse²⁴, ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας (teacher as reflective practitioner) του Schön²⁵ και ο εκπαιδευτικός-developer (teacher as developer) των Joyce & Showers²⁶. Επιγραμματικά, οφείλουμε να επισημάνουμε πως ο εκπαιδευτικός-ερευνητής, μέσα από τη συστηματική διερεύνηση των πρακτικών του, επιδιώκει την απόκτηση γνώσης στο επίπεδο της αναπαράστασης, ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για την πληρέστερη εικόνα αυτού που κάνει και των αποτελεσμάτων που πετυχαίνει, ενώ ο εκπαιδευτικός-developer στοχεύει στην ανάπτυξη και βελτίωση προσεγγίσεων μοντέλων και πλάνων εργασίας. Για τον εκπαιδευτικό-developer, η μίμηση, η «εκγύμναση» και η «συμβουλευτική» είναι οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης.

3. Φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού και επαγγελματική ανάπτυξη με βάση τη θεωρία του Karl Popper²⁷

Όπως ήδη έχουμε υπογραμμίσει η αποδοχή, η χρήση και η εφαρμογή του φάκελου υλικού του εκπαιδευτικού συμβάλλουν στην επαγγελματική ενδυνάμωση και ανάπτυξη του, καθώς αφενός τον καθιστούν στοχαζόμενο επαγγελματία και υπεύθυνο της εξέλιξής του, αφετέρου τον εμπλέκουν σε μια διαδικασία διαρκούς αυτοαξιολόγησης και αυτορρύθμισης^{28,29,30,31}. Οι εκπαιδευτικοί,

24 Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann Educational Books.

25 Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.

26 Joyce, B., & Showers, B. (1995). Student Achievement through Staff Development: Fundamentals of school renewal, 2nd ed., pp. 79-85, New York: Longman.

27 Popper, K.R. (1979). Objective knowledge. Oxford: Oxford University Press.

28 Little, J.W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. New York, NY: Teachers College Press.

29 Mc Diarmid, G. W. (1994). Realizing New Learning for all Students: A framework for the professional development of Kentucky Teachers. National Center for Research on Teacher Learning. Michigan State University: East Lansing, Michigan.

30 Dilworth, M., Imig, D.G. (1995). Professional Teacher Development. The Eric Review, 3 (1), p.p. 5-11.

31 Teitel, L., Ricci, M., Coogan, J. (1998). Experienced teachers construct teaching portfolios: A culture of compliance vs a culture of professional development, in: N. Lyons (Eds.). With portfolio in hand: validating the

τηρώντας φάκελο υλικού, καθίστανται υπεύθυνοι για τη γνώση τους, γίνονται «αυτόνομοι μανθάνοντες», επιτυχημένοι επαγγελματίες και είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν και να επιλύουν προβλήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία τους. Ταυτόχρονα, αναλαμβάνουν έναν διττό ρόλο: Από τη μια το ρόλο του στοχαζόμενου επαγγελματία και από την άλλη, αυτόν του ερευνητή³².

Το μοντέλο του Karl Popper (1979): Το μοντέλο που προτείνει ο Popper για την επιστημονική ανάπτυξη της γνώσης των εκπαιδευτικών, αποτυπώνεται στο παρακάτω σχήμα που ο ίδιος επινόησε:

$$P1 \Rightarrow TT \Rightarrow EE \Rightarrow P2$$

Είναι πολύ σημαντικό, προκειμένου να γίνει κατανοητό το σχήμα και να ερμηνεύσουμε τη σύνδεση του με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και το φάκελο υλικού, να εστιάσουμε σε κάθε ένα από τα στοιχεία του. Το πρώτο στοιχείο (P1) ο Popper το ονομάζει «ταυτοποίηση-εντοπισμός του προβλήματος» (problem identification) στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Ως πρόβλημα κατά τη διδακτική πράξη, σύμφωνα με τον Robinson³³, ορίζεται μια δέσμη θεωρητικών περιορισμών που συνδέονται με την αναζήτηση μιας λύσης, η οποία, αφού επιλεγεί και εφαρμοστεί σε όσους περισσότερους περιορισμούς έχουν εκ των προτέρων εντοπιστεί και συνθέτουν το πρόβλημα, θα χαρακτηριστεί ικανοποιητική. Η ταυτοποίηση ή ο ορισμός του προβλήματος συνδέεται με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις, προγενέστερες θεωρίες και απόψεις, προκειμένου να εντοπίσουν και να επιλέξουν εκείνα τα προβλήματα που απαιτούν άμεσες λύσεις στην καθημερινή και τρέχουσα διδακτική πρακτική τους. Το δεύτερο στοιχείο (TT) είναι η διαμόρφωση μιας δοκιμαστικής λύσης ή μιας δοκιμαστικής θεωρίας (tentative theory) για την επίλυση του προβλήματος. Βέβαια, η εφαρμογή μιας δοκιμαστικής ή πειραματικής θεωρίας μπορεί να ενέχει ρίσκο από την πλευρά του εκπαιδευτικού, καθώς σπάνια μια τέτοια θεωρία έχει προηγούμενη πρακτική εφαρμογή, υπό την έννοια πως κάθε πρακτική αρθρώνεται σε μια θεωρία, η οποία όμως δεν είναι δοκιμαστική. Το τρίτο στοιχείο (EE) είναι ο περιορισμός ή η αποβολή του λάθους (error elimination). Ο Popper θεωρεί πως η γνώση χρειάζεται συνεχώς επανάληψη και ανανέωση, διαφορετικά «εκπίπτει». Όταν ο εκπαιδευτικός εφαρμόσει μια δοκιμαστική θεωρία στην πράξη, τότε έχει αυτόματα το κατάλληλο πεδίο, μέσα στο οποίο η θεωρία αυτή θα ελεγχθεί ως προς την καταλληλότητά της για την επίλυση του προβλήματος που ανέκυψε. Επομένως, το λάθος θα περιοριστεί ή θα απομακρυνθεί τελείως, όταν ελεγχθεί κριτικά από τον εκπαιδευτικό η δοκιμαστική θεωρία που εφαρμόστηκε για να λυθεί το πρόβλημα και εν συνεχεία προταθεί η αναθεώρησή της. Το τέταρτο και τελευταίο

new teacher professionalism. New York NY: Teachers College Press, pp. 678-689.

32 Bailey, K.M., Curis, A., Nunan, D. (2001). Pursuing professional development: the self as source. Boston: Heinle & Heinle.

33 Robinson, V.J.M. (1993). Problem based methodology. Oxford: Pergamon Press.

στοιχείο (P2) είναι ο εντοπισμός και η ταυτοποίηση νέων προβλημάτων, τα οποία θα προκύψουν από την αναθεώρηση των δοκιμαστικών θεωριών. Με τον τρόπο αυτό εκκινά ένας νέος κύκλος του Popper (Popper Cycle). Η επαγγελματική γνώση βελτιώνεται όταν μια σειρά από κύκλους του Popper τίθεται σε εφαρμογή και αυτό συμβαίνει όταν διαδοχικές δοκιμαστικές θεωρίες αποδεικνύονται κατάλληλες για την επίλυση περισσότερων προβλημάτων ή τουλάχιστον για λιγότερες διαμφεύσεις ως προς τις λύσεις τους σε σχέση με τις προηγούμενες που είχαν δοκιμαστεί. Το portfolio σύμφωνα με τη θεωρία επαγγελματικής ανάπτυξης της γνώσης των εκπαιδευτικών του Karl Popper αποτελεί ένα εργαλείο, το οποίο μπορεί να συμβάλει στη διάρθρωση καθενός από τα τέσσερα στοιχεία που προτεινόμενου σχήματος. Οι Chitpin & Evers³⁴ πραγματοποίησαν μια έρευνα, κατά την οποία οι έξι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να λάβουν μέρος, χρησιμοποίησαν το φάκελο υλικού προκειμένου να καταγράψουν, με τους δικούς τους προσωπικούς όρους, το βαθμό της επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Στην έρευνα συμμετείχαν έξι εκπαιδευτικοί -δύο άνδρες και τέσσερις γυναίκες- οι οποίοι επιλέχθηκαν από τους Καναδούς ερευνητές, προκειμένου να εντάξουν στην καθημερινή διδασκαλία τους το φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού και να αποτιμήσουν την επαγγελματική βελτίωσή τους. Προέρχονταν από την περιοχή Ontario District School Board. Επιλέχθηκαν με βάση τα έτη υπηρεσίας, το φύλο, τις τάξεις διδασκαλίας, έτσι ώστε να υπάρχει αντιπροσωπευτικότητα. Οι φάκελοι που χρησιμοποιήθηκαν δεν δημιουργήθηκαν αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας, αλλά για να δείξουν, με αυθεντικό τρόπο την επαγγελματική βελτίωση των εμπλεκόμενων. Οι ερευνητές μελέτησαν ενδελεχώς το περιεχόμενο των έξι φακέλων, για να διασταυρώσουν και να επαληθεύσουν τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις που έκαναν με τους εκπαιδευτικούς. Οι φάκελοι, όπως ήταν αναμενόμενο, δημιούργησαν ερωτήματα, τα οποία όμως λύθηκαν με τη διαδικασία των συνεντεύξεων. Η έρευνα επικεντρώθηκε στην ανάλυση του περιεχομένου του φακέλου από τη μια και στην ανάλυση των πληροφοριών των συνεντεύξεων από την άλλη. Καθώς το περιεχόμενο του φακέλου, αλλά και η ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των συνεντεύξεων αντικατοπτρίζουν το στοχασμό και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, οι ερευνητές έδειξαν πως οι προσωπικές εμπειρίες και θεωρίες επηρεάζουν την επαγγελματική γνώση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με βάση το μοντέλο του Popper³⁵. Το βασικό εύρημα της έρευνας ήταν πως η ανάπτυξη της επαγγελματικής γνώσης των εκπαιδευτικών, με βάση το φάκελο υλικού, κινείται πάνω στο μοντέλο του φιλοσόφου Karl Popper. Με άλλα λόγια, η χρήση του portfolio βοήθησε τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς α) να εντοπίζουν προβλήματα ή να διακρίνουν αυτά που χρήζουν

34 Chitpin, S., Evers, C.W. (2005). Teacher professional development as knowledge building: A Popperian analysis, in, Teachers and Teaching: Theory & Practice, 11, pp.419-433.

35 Chitpin, S., Evers, C.W. (2005). Teacher professional development as knowledge building: A Popperian analysis, in, Teachers and Teaching: Theory & Practice, 11, pp.419-433.

άμεσης λύσης, β) να προτείνουν δοκιμαστικές θεωρίες για την επίλυσή τους, γ) να ελέγχουν τις χρησιμοποιούμενες θεωρίες και τις δοκιμαστικές λύσεις και να τις αναθεωρούν και δ) να εντοπίζουν νέα προβλήματα και να επιχειρούν νέες αναθεωρήσεις των δοκιμαστικών λύσεων. Συνοπτικά, η παραπάνω έρευνα κατέδειξε πως με βάση το ποππεριανό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί υιοθετώντας το φάκελο υλικού, λειτουργούν ως αυτόνομοι μαθητάντες, αλλά και αυτομαθητάντες. Στον πίνακα 1 που ακολουθεί, αποτυπώνεται η επαγγελματική ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικού που συμμετείχε στην έρευνα με βάση τη θεωρία συνεχόμενων κύκλων του Popper.

Πίνακας 1: Παράδειγμα επαγγελματικής ανάπτυξης με χρήση φακέλου υλικού με βάση τη θεωρία των συνεχόμενων κύκλων του Karl Popper³⁶

P1 => TT => EE => P2

1ος κύκλος του Popper	2ος κύκλος του Popper	3ος κύκλος του Popper	4ος κύκλος του Popper	5ος κύκλος του Popper
P1: Ταυτοποίηση –εντοπισμός ενός αρχικού προβλήματος: (π.χ) Πώς μπορώ να βελτιώσω τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης των μαθητών μου;	P2: Πώς μπορώ να εντοπίζω προβλήματα της διδασκαλίας μου και να βελτιώνομαι;	P3: Πώς η γραφή και η ανάγνωση μπορούν να διδαχθούν καλύτερα σε ένα γλωσσικά και πολιτισμικά ετερογενές κοινό μαθητών;	P4: Πώς μπορεί να βελτιωθεί η διδασκαλία των αγγλικών στο πλαίσιο της εκμάθησης κι άλλων γλωσσών από τους μαθητές;	P5: Πώς μπορούν οι γονείς να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον;
TT1: Εφαρμογή της δοκιμαστικής θεωρίας Η δοκιμαστική θεωρία που επιλέγεται περιλαμβάνει μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση: ο δάσκαλος διαβάζει στην τάξη, χρησιμοποιεί τραγούδια για τη διδασκαλία του αλφαβήτου, ωθεί τους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες.	TT2: Διατήρηση των τρεχόντων πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης, με παράλληλη υιοθέτηση του φακέλου υλικού και με κριτικό αναστοχασμό σε αυτόν.	TT3: Επιτυγχάνεται με την ενσωμάτωση στο μάθημα της εμπειρίας των μαθητών από τις ζωές τους, τις οικογένειές τους, τα ενδιαφέροντά τους, τα σχέδιά τους.	TT4: Επιτυγχάνεται με τη δημιουργία μιας κοινότητας για ανάγνωση και γραφή εντός του σχολείου και ενθαρρύνοντας παράλληλα την εμπλοκή των γονέων.	TT5:

36 Chitpin, S., Evers, C.W. (2005). Teacher professional development as knowledge building: A Popperian analysis, in, Teachers and Teaching: Theory & Practice, 11, p.p.419-433.

EE1: Περιορισμός ή απώλεια του λάθους Η ανατροφοδότηση από τους μαθητές δείχνει πως αυτή η προσέγγιση δεν είναι και τόσο αποτελεσματική (δίνεται το έναυσμα για την ενεργοποίηση του 2ου συνεχόμενου κύκλου οικοδόμησης της επαγγελματικής γνώσης, P2).	EE2: Ανατροφοδότηση από τη χρήση του φακέλου, θετική υποδοχή από τους μαθητές, αλλά παράλληλα εντοπίζεται η πολιτισμική ετερότητα των μαθητών (ενεργοποιείται ο 3ος κύκλος και το P3).	EE3: Στοιχεία για τις ζωές των μαθητών που δείχνουν πως έχουν πολλές δραστηριότητες εκτός σχολείου και πως μαθαίνουν κι άλλες γλώσσες (ενεργοποιείται ο 4ος κύκλος και το P4).	EE4: Παρατηρούνται δυσκολίες στην υπόθεση συμμετοχής και εμπλοκής των γονέων. (ενεργοποιείται ο 5ος κύκλος και το P5)	EE5:
---	--	--	---	------------

Είναι σημαντικό, επίσης, να τονίσουμε ένα άλλο εξίσου ενδιαφέρον σημείο της θεωρίας του Karl Popper, το οποίο βρίσκεται σε συνάφεια με τη χρήση και υιοθέτηση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού, κατά τη διδακτική πράξη: Σκέφτηκε πως θα μπορούσε να αναπτύξει, ανεξάρτητα της γνώσης, κριτήρια, έτσι ώστε να επιτύχει το ζητούμενο, που είναι, όπως τονίζει πάντα, η αναθεώρηση της ίδιας της γνώσης, αφού η στατικότητα εμποδίζει τη βελτίωση. Η προσπάθεια εξεύρεσης αυτών των αντικειμενικών, ανεξάρτητων κριτηρίων τον οδήγησε στη σύλληψη των *τριών κόσμων*. Ο *κόσμος 1* είναι ο υλικός κόσμος, ο οποίος αναφέρεται σε οτιδήποτε χειροπιαστό. Ο *κόσμος 2* είναι ο κόσμος της ανθρώπινης συνείδησης, της γνώσης, των σκέψεων και των συναισθημάτων. Και τέλος ο *κόσμος 3* είναι ο κόσμος των αφηρημένων ιδεών, των προβλημάτων, των λύσεων, των αποδείξεων και των έγκυρων συμπερασμάτων. Ο φάκελος υλικού ανήκει στον κόσμο 1, δηλαδή στον υλικό κόσμο, από όπου ανάγεται στον κόσμο 2, ενεργοποιώντας τον εκπαιδευτικό που τον χρησιμοποιεί, προκειμένου να επιλυθούν τα προβλήματα που χαρακτηρίζουν τον κόσμο 3. Πρόκειται ουσιαστικά για μια αλυσίδα ή για ένα πέρασμα από τον ένα «κόσμο» στον άλλο, κάτι που συμβαίνει λογικά στην πραγματική ζωή, αλλά με τη χρήση του φακέλου, βρίσκει εφαρμογή και στην εκπαιδευτική διεργασία.

4. Το portfolio model των Wolf & Dietz³⁷

Από τη συναφή με τον ατομικό φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού βιβλιογραφία, επιλέγουμε να προσεγγίσουμε με περισσότερη έμφαση το μοντέλο των Wolf &

37 Wolf, K., Dietz, M. (1998). Teaching portfolios: purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly*, Winter, p.p. 9-23.

Dietz επειδή θεωρούμε πως αρθρώνεται στη βάση του μοντέλου του Popper που ήδη αναλύσαμε και πως ταυτόχρονα απορρέει από αυτό.

Οι Wolf & Dietz κάνουν λόγο για επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η οποία υποστηρίζεται από τον ατομικό φάκελο και προσθέτουν πως η μάθηση των εκπαιδευτικών διευκολύνεται όταν λαμβάνει χώρα σε αυθεντικές συνθήκες, στο πλαίσιο των οποίων ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με άλλους στην επίλυση προβλημάτων, ερευνά τη δική του διδασκαλία, παρατηρεί συναδέλφους και παρέχει ανατροφοδότηση ως κριτικός φίλος.

Ο φάκελος υλικού, σε ένα τέτοιο πλαίσιο, αποτελεί ένα εργαλείο συνεχούς ανάπτυξης και αυτορρύθμισης. Ο ορισμός του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού που δίνεται από τους Wolf & Dietz συνάδει με τους ορισμούς της συναφούς βιβλιογραφίας: Ο φάκελος υλικού συνδέεται με την επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών, αποτελεί προσωπικό τεκμήριο της καθημερινής εργασίας τους και ως εκ τούτου διατρέχεται από αίσθημα ιδιοκτησίας. Ο εκπαιδευτικός που τον δομεί, φωτίζει αθέατες πλευρές της διδασκαλίας του και αυτοαξιολογείται.

Ο βασικός σκοπός του φακέλου υλικού είναι, όπως έχουμε ήδη υπογραμμίσει, η επαγγελματική ανάπτυξη, με άλλα λόγια η βελτίωση της διδασκαλίας, καθιστώντας τον εκπαιδευτικό μανθάνοντα και επιτρέποντάς τον να θέτει συνεχώς νέους στόχους. Τα τρία βασικά στοιχεία που διέπουν όλους τους ορισμούς (συλλογή, επιλογή και στοχασμός, collection-selection-reflection)³⁸ αποτυπώνονται και στον ορισμό των Wolf & Dietz, οι οποίοι χαρακτηρίζουν το φάκελο ως ένα εργαλείο που προωθεί το στοχασμό των εκπαιδευτικών κατά τη διδακτική πράξη.

Εμμένοντας στο πλαίσιο ανάλυσης της θεωρίας του Popper για τους τρεις κόσμους, οι Wolf & Dietz προσαρμόζουν το μοντέλο τους σε αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν πως ο φάκελος υλικού αποτελεί το χειροπιαστό τμήμα του 1^{ου} κόσμου του Popper.

Με τη μεσολάβηση του εκπαιδευτικού, επιτυγχάνεται η μετάβαση στο 2^ο επίπεδο, εκεί όπου ενεργοποιείται ο ανθρώπινος παράγοντας, δηλαδή, ο στοχασμός και η κριτική σκέψη των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να παραχθούν πιο συγκροτημένες θεωρίες για την επίλυση προβλημάτων στο 3^ο επίπεδο (ή στον 3^ο κόσμο, χρησιμοποιώντας ακριβώς τους όρους του Popper).

Στον πίνακα 2 που ακολουθεί, αποτυπώνεται το μοντέλο των Wolf & Dietz.

38 Kieffer, R.D., Faust, M.A. (1993). Portfolio process and teacher change: elementary, secondary and university teachers reflect upon their initial experiences with portfolio assessment. Paper presented at the National Reading Conference. Charleston.

Πίνακας 2: Το portfolio model των Wolf & Dietz (1998:9-23)

Portfolio model (1ος Κόσμος του Popper)	Στόχος (2ος Κόσμος του Popper)	Διαδικασία (3ος Κόσμος του Popper)
Χειροπιαστό αντικείμενο που σχετίζεται με τον υλικό κόσμο, αλλά που στοχεύει στην επαγγελματική βελτίωση κι ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	Να ανακαλύψουν, να μελετήσουν και να στοχαστούν επί της διδασκαλίας τους (να περάσουν από τον υλικό κόσμο στον ιδεατό).	Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τους στόχους τους και συγκροτούν φακέλους, οι οποίοι αντικατοπτρίζουν αυτούς τους στόχους, βρίσκουν λύσεις, τροποποιούν τη διδασκαλία τους ή την προσαρμόζουν (μεταβαίνουν στο 3ο επίπεδο, εκεί όπου κυριαρχούν οι λύσεις, τα συμπεράσματα και οι αποδείξεις).
Κοινό-ακροατήριο	Δομή	Περιεχόμενο
Εκπαιδευτικός - Συνάδελφοι	Προκαθορισμένη βάση δεικτών	Επιλεγμένα τμήματα της εργασίας των εκπαιδευτικών

5. Το μοντέλο φακέλου των Dysthe & Engelsen³⁹

Οι Zeichner & Wray⁴⁰ διακρίνουν τρία είδη φακέλων υλικού του εκπαιδευτικού. Καταρχάς, κάνουν λόγο για το *φάκελο μάθησης* (learning portfolio) και επισημαίνουν πως αυτός ο τύπος φακέλου χρησιμοποιείται κυρίως στα ακαδημαϊκά προγράμματα κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, στη συνέχεια αναφέρονται στο *φάκελο πιστοποίησης* (credential portfolio), ο οποίος συχνά χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει την ετοιμότητα των αποφοίτων των παιδαγωγικών τμημάτων, προκειμένου να αποκτήσουν την αρχική άδεια διδασκαλίας πριν το διορισμό τους και τέλος αναφέρονται στο *φάκελο επίδειξης* (employment or showcase portfolio), ο οποίος μπορεί να περιέχει αντιπροσωπευτικό υλικό της εργασίας των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ή και τμήματα της εργασίας των μαθητών τους, με σκοπό την επαγγελματική ενδυνάμωση, αλλά και πιθανή αξιολόγησή τους. Οι Νορβηγοί μελετητές Dysthe & Engelsen των πανεπιστημίων Bergen & Stord/Haugesund, προτείνουν έναν τέταρτο τύπο φακέλου⁴¹, ο οποίος δεν ανταποκρίνεται ακριβώς στις παραπάνω

39 Dysthe, O., Engelsen, K.N. (2004). Portfolios and assessment in teacher education in Norway: a theory-based discussion of different models in two sites. *Assessment & Education in Higher Education*, 29 (2), p.p. 239-258..

40 Zeichner, K., Wray, S. (2000). The teaching portfolio as a vehicle for student teacher development: what we know and what we need to know. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

41 Το μοντέλο φακέλου που προτείνεται από τους Dysthe & Engelsen (2004:240-258) στηρίχθηκε στο πρόγραμμα Alternative Assessment in Teacher Education το οποίο εφαρμόστηκε στο Department of Teacher Education του Πανεπιστημίου του Όσλο, στο Department of Teacher Education του University College of Vestfold & στο Stord/ Haugesund σε προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών.

κατηγορίες των Zeichner & Wray, αλλά εμπεριέχει στοιχεία τους.

Τον χαρακτηρίζουν *φάκελο μάθησης και αξιολόγησης* (learning and assessment portfolio) και στηρίζουν τη σύλληψη και τη δόμησή του στην κοινωνικοπολιτιστική διάσταση της μάθησης και της αξιολόγησης. Δανειζόμενοι στοιχεία από τη θεωρία του Vygotsky⁴², θεωρούν πως κατά την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διεργασίας, οι άνθρωποι, προκειμένου να κατακτήσουν και να θεμελιώσουν τη γνώση, αναπτύσσουν και χρησιμοποιούν φυσικά, τεχνικά και νοητικά εργαλεία. Τα εργαλεία αυτά που επιστρατεύονται δεν είναι παρά πηγές στις οποίες έχουν πρόσβαση και τις οποίες χρησιμοποιούν για να καταλάβουν τον κόσμο που τους περιβάλλει και εν συνεχεία να δράσουν. Ο φάκελος υλικού, υπό αυτήν την οπτική, εκλαμβάνεται ως ένα *εργαλείο διαμεσολάβησης* (mediating tool), τόσο για την κατάκτηση της γνώσης, όσο και για την περαιτέρω βελτίωση του χρήστη και κατόχου. Αν επομένως ο φάκελος ειδικά αποκλειστικά ως αξιολογικό εργαλείο προκειμένου να μετρηθεί η απόδοση του εκπαιδευτικού, τότε η επικέντρωση θα γίνει μόνο στην αποτίμηση ενός τελικού προϊόντος και θα παραγκωνιστεί κάτι το ουσιώδες: δεν θα εξεταστεί η προσωπική πορεία του κατόχου προς τη μάθηση, συνεπώς ο βαθμός της επαγγελματικής ανάπτυξής του. Έτσι, ο φάκελος καθίσταται ένα μεμονωμένο και στατικό εργαλείο και χάνει τη δυναμική που εμπεριέχει. Οι Dysthe & Engelsen προσθέτουν ακόμα πως για να ενεργοποιηθεί η δυναμική του φακέλου, αλλά και για να καταστεί σαφές πως όταν το εργαλείο διαμεσολάβησης αλλάζει, αλλάζει ταυτόχρονα και η διαδικασία μάθησης, οι κάτοχοι αλλά και οι εμπνευστές μπορούν να στραφούν προς την ψηφιοποίηση του περιεχομένου του φακέλου, κάτι που θα αναδείξει μια διαφορετική, αλλά χρηστική πλευρά του φακέλου. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως στη Νορβηγία υπάρχει μετά το τέλος της δεκαετίας του 1990 ένα ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη χρήση του φακέλου υλικού, τόσο σε σχέση με την αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εν υπηρεσία εκπαιδευτικών, όσο και για την πιστοποίηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της ακαδημαϊκής κατάρτισής τους.

Το μοντέλο φακέλου που προτείνουν οι Νορβηγοί μελετητές (learning and assessment portfolio) στηρίζεται στο τρίπτυχο «συλλογή-αναστοχασμός-επιλογή» που εντοπίζεται στη συναφή βιβλιογραφία⁴³ και ο σκοπός του είναι να δείξει από ποιους παράγοντες εξαρτάται η πιθανή μάθηση κατά την εξέλιξη των διαφόρων φάσεων της, μέσα από τη διαδικασία ένταξης του φακέλου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά και ποιες επιλογές γίνονται σε σχέση με αυτούς τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν κάθε «φάση μάθησης»⁴⁴. Στο μοντέλο φακέλου που

42 Vygotsky, L.S. (1987). *Thought and Language*, Athens: Gnosis publications.

43 Klenowski, V. (2002) *Developing Portfolios for Learning and Assessment: Processes and Principles*, London: Routledge Falmer, p.p.34-36.

44 Σύμφωνα με τους ερευνητές, ο όρος «φάση μάθησης» (learning phase) απορρέει από την πεποίθηση τους πως ο φάκελος υλικού υποστηρίζει πλήρως τη μάθηση και πως αυτή αρθρώνεται σε φάσεις ή στάδια. Τονίζουν

προτείνουν αναφέρουν τρεις φάσεις, οι οποίες αρθρώνονται ως εξής:

1^η φάση μάθησης: Η διάρθρωση αυτής της φάσης στηρίζεται στη συλλογή γραπτών, προφορικών και οπτικών ντοκουμέντων, τα οποία αφού συγκεντρωθούν, μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργία ενός φακέλου εργασίας (working portfolio). Η μάθηση, κατά την εξέλιξη αυτής της πρώτης φάσης, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες που ποικίλουν από περίπτωση σε περίπτωση. Οι ερευνητές συγκέντρωσαν κάποιες βασικές ερωτήσεις, προκειμένου να ορίσουν το ρόλο του φακέλου υλικού κατά την εξέλιξη αυτής της 1^{ης} φάσης μάθησης. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις που δίνονται μπορούν να σχηματοποιήσουν την εικόνα των παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση. Οι ερωτήσεις αυτές σχετίζονται τόσο με το μακρο-επίπεδο, όσο και με το μικρο-επίπεδο:

- α) *Οργάνωση*: -Πώς οργανώνεται η διαδικασία της μάθησης; -Ποιοι συνδυασμοί γίνονται από τον εκπαιδευτικό για να οργανωθεί η μάθηση;
- β) *Ατομικό-Συλλογικό επίπεδο*: -Ποια σχέση υπάρχει μεταξύ ατομικής και συλλογικής/συνεργατικής εργασίας; -Ποιο είδος εργασίας τελικά επικρατεί κατά τη διδακτική πράξη; -Ποιο είδος προωθούν ή προτιμούν οι εκπαιδευτικοί;
- γ) *Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας*: -Οι νέες τεχνολογίες χρησιμοποιούνται μόνο για την οργάνωση του φακέλου ή ακόμα για ανατροφοδότηση, συζήτηση και συνεργασία; -Υπάρχει αποδοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών;
- δ) *Στρατηγικές γραφής και ανατροφοδότηση*: -Πώς οργανώνονται οι στρατηγικές γραφής; -Ποιος παρέχει ανατροφοδότηση και πώς αυτή η διαδικασία οργανώνεται; (ομάδες/εκπαιδευτικός, γραπτά/προφορικά, ατομικά/συλλογικά, ψηφιακά/συμβατικά)
- ε) *Μετα-διαδικασία*: -Ποια είναι η θέση εννοιών, όπως ο στοχασμός, η διαπραγμάτευση, ο διάλογος, η μεταγνώση επί των κριτηρίων που έχουν οριστεί σε σχέση με τη θεματική και το περιεχόμενο του φακέλου;

Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από την παραπάνω ανάλυση, η 1^η φάση μάθησης μέσω του φακέλου αρθρώνεται σε σχέση με την οργάνωση, την εναλλαγή μεταξύ ατομικής και συνεργατικής αντίληψης για τη μάθηση, τις πρακτικές ανατροφοδότησης, τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας και τη «μετα-διαδικασία». Γίνεται λόγος για διαμορφωτική αξιολόγηση κατά την εξέλιξη αυτής της φάσης, η οποία αν και υπήρχε ανέκαθεν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, εντούτοις με τη χρήση του φακέλου η συνεχής αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει σε διαφορετικό πλαίσιο: Είναι δυνατή η διαμόρφωση και ανάπτυξη κριτηρίων για την προσωπική πρόοδο των κατόχων του φακέλου και

δε, πώς η μάθηση μέσω του φακέλου, που αποτελεί εκ των πραγμάτων μια αυθεντική διαδικασία, δεν μπορεί να είναι γραμμική, αλλά εξελίσσεται με συνέχεια και επαναληπτικότητα (μέσα από τις φάσεις ή στάδια που διακρίνουν).

παράλληλα οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν πλήρως, να δεχτούν τα κριτήρια αυτά και να καταστούν οι ίδιοι υπεύθυνοι για την επαγγελματική ανάπτυξή τους.

2^η φάση μάθησης: Ενώ η 1^η φάση μάθησης, όπως διαπιστώσαμε, συνδέεται με τη συλλογή, αυτή η 2^η φάση σχετίζεται με την επιλογή υλικού από τον κάτοχο για τη δημιουργία ενός φακέλου παρουσίασης (presentation portfolio). Οι βασικές ερωτήσεις, που τίθενται προκειμένου να οριστεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν κατά τη 2^η φάση, είναι:

α) Αυτοαξιολόγηση: -Η αυτοαξιολόγηση εντάσσεται στη διαδικασία επιλογής του υλικού που θα τοποθετηθεί στο φάκελο; Με άλλα λόγια, ο κάτοχος του φακέλου χρησιμοποιεί κριτήρια και στοχάζεται κριτικά επί των επιλογών που κάνει;

β) Κριτήρια: -Ο κάτοχος του φακέλου έχει αποσαφηνίσει ρητά κριτήρια επιλογής της εργασίας που θεωρεί καλή και πρέπει να τοποθετηθεί στο φάκελο; -Τα κριτήρια είναι απόρροια στοχασμού; -Πώς επελέγησαν τα συγκεκριμένα κριτήρια (σε συνεργασία ή διαπραγμάτευση με άλλους εκπαιδευτικούς;) - Ποια είναι τα τελικά κριτήρια επιλογής;

γ) Αναστοχασμός: -Οι εκπαιδευτικοί που οργανώνουν το φάκελο τους κλήθηκαν να παράγουν γραπτά κείμενα, όπου θα αναλύουν και θα επεξηγούν τον τρόπο επιλογής του υλικού για το φάκελο;

-Σε ποια συμπεράσματα οδηγεί η ανάλυση περιεχομένου των γραπτών αναφορών;

Βιβλιογραφικά⁴⁵ προκύπτει πως η διαδικασία επιλογής κατά τη συγκρότηση του φακέλου υλικού προωθεί την αυτοαξιολόγηση και στρέφει την προσοχή των εμπλεκόμενων στον ορισμό ποιοτικών κριτηρίων αποτίμησης. Ένα χαρακτηριστικό στοιχείο της 2^{ης} φάσης είναι το γεγονός πως οι φάκελοι δεν αξιολογούνται άμεσα, αλλά έμμεσα: Οι κάτοχοι επιλέγουν από το φάκελο τα στοιχεία της εργασίας τους που θέλουν να παρουσιάσουν ψηφιακά ή προφορικά ή ακόμα εντοπίζουν εκείνα τα στοιχεία που θα ήθελαν να παρουσιάσουν και γραπτά. Αυτή η διαδικασία (και εδώ γίνεται λόγος για συνεχή αξιολόγηση) περιλαμβάνει τις δυο θεμελιώδεις έννοιες που διατρέχουν τους ορισμούς του φακέλου υλικού: αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμός. Διαπιστώνουμε, επομένως, πως δίνεται μεγάλη βαρύτητα από τους Νορβηγούς μελετητές στην ανάπτυξη των δύο πρώτων φάσεων μάθησης.

3^η φάση μάθησης: Η 3^η φάση μάθησης, μέσω του φακέλου υλικού, είναι πιο σύντομη σε σχέση με τις δύο προηγούμενες. Εάν οι δυο προηγούμενες φάσεις χαρακτηρίζονταν από τη διαμορφωτική αξιολόγηση, στην παρούσα

45 Seegers, M., Dochy, F., Cascallar, E. (2003). Optimising new modes of assessment: in search of qualities and standards. Dordrecht-Boston-London, Kluwer Academic Press.

φάση γίνεται λόγος για τελική ή αθροιστική αξιολόγηση. Το στοιχείο που χαρακτηρίζει τη φάση αυτή είναι ο *στοχασμός*. Οι παράγοντες που καθορίζουν την ανάπτυξη αυτής της φάσης απορρέουν από τις απαντήσεις που δίνονται στις παρακάτω ερωτήσεις:

- α) Αντικείμενο και μορφή αξιολόγησης:** -Τι αξιολογείται τελικά στο φάκελο; - Ο ίδιος ο φάκελος ή η διαδικασία συγκρότησής του; Με άλλα λόγια, το τελικό προϊόν (οπότε η επικέντρωση γίνεται σε μια τελική αξιολόγηση) ή στη διαδικασία δόμησης (οπότε γίνεται λόγος για διαμορφωτική αξιολόγηση);
- β) Η εμπλοκή του κατόχου:** -Ο κάτοχος του φακέλου έχει τελικά άμεση εμπλοκή στη διαδικασία υιοθέτησης και χρήσης του φακέλου ή απλώς ακολουθεί υποδείξεις που του γίνονται; -Τι βαθμό ελέγχου και συμμετοχής έχει ο ίδιος στο αντικείμενο αξιολόγησης;
- γ) Κριτήρια:** -Υπάρχουν ρητά ή άρρητα κριτήρια; Τα κριτήρια αναφέρονται μόνο στο τελικό προϊόν ή και στη διαδικασία συγκρότησης;
- δ) Αξιολογητής:** -Ποιος αποτιμά τελικά την αξία του φακέλου; Κάποιος εξωτερικός αξιολογητής, ο διευθυντής ή η αξιολόγηση έγκειται αποκλειστικά στον κάτοχο χωρίς παρέμβαση άλλων; -Η αυτοαξιολόγηση ποια θέση κατέχει;
- ε) Στοχασμός:** -Υπάρχει τρόπος ώστε να τεθούν νέοι μαθησιακοί στόχοι για περαιτέρω βελτίωση στη βάση του αξιολογικού αποτελέσματος;

Στην 3^η φάση μάθησης μέσω του φακέλου γίνεται λόγος, όπως έχουμε επισημάνει, για τελική αξιολόγηση, η οποία μπορεί να αναπτυχθεί σε τρεις άξονες: α) αξιολόγηση και μέτρηση αποκλειστικά του συνόλου του περιεχομένου του φακέλου, β) ο φάκελος μπορεί να αποτελέσει πηγή από όπου οι δυνάμει εκπαιδευτικοί θα αντλήσουν υλικό που θα παρουσιάσουν ψηφιακά ή προφορικά προκειμένου να αξιολογηθεί (δηλαδή θα αξιολογηθεί το τμήμα του φακέλου που επιλέγεται από τον κάτοχο), γ) οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν γραπτές αναφορές, με βάση το περιεχόμενο του φακέλου και να τις παρουσιάσουν (και στην περίπτωση αυτή, θα αξιολογηθεί τμήμα του φακέλου). Βέβαια, οι Νορβηγοί μελετητές διαπιστώνουν πως παρά την πρόθεση να αξιολογείται ο εκπαιδευτικός μόνο με βάση το φάκελο υλικού, εντούτοις οι παραδοσιακές γραπτές εξετάσεις κατέχουν σημαντική θέση στη διαδικασία αξιολόγησης. Έτσι, παρά τη σταδιακή επικράτηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο, παρατηρείται η κατ' εξακολούθηση επικράτηση των παραδοσιακών γραπτών εξετάσεων. Η διαπιστωμένη απόκλιση μεταξύ της σπουδαιότητας που δίνεται κατά την ανάπτυξη του φακέλου στις δύο πρώτες φάσεις μάθησης και της υποβάθμιση αυτής κατά το στάδιο της τελικής αξιολόγησης στην 3^η φάση αποτελεί ένα θέμα προς διερεύνηση, όπως υπογραμμίζουν οι Dysthe & Engelsen⁴⁶.

46 Dysthe, O., Engelsen, K.N. (2004). Portfolios and assessment in teacher education in Norway: a theory-based

Συμπερασματικά, από τη διάρθρωση των φάσεων μάθησης μέσα από την ανάπτυξη του φακέλου που προτείνουν οι Νορβηγοί μελετητές, διαπιστώνουμε τα εξής:

- Ο φάκελος υλικού μπορεί να επηρεάσει θετικά την παιδαγωγική διαδικασία, ευνοώντας ταυτόχρονα και τον εκπαιδευτικό (μελλοντικό και εν υπηρεσία), αλλά και το μαθητή.
- Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη μάθηση που λαμβάνει χώρα σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο. Η μάθηση επηρεάζεται από συγκεκριμένους παράγοντες που εντοπίζονται, εάν απαντηθούν οι θεμελιώδεις ερωτήσεις που τίθενται.
- Αν και η συνεργασία κατέχει εξέχοντα ρόλο στη διαδικασία συγκρότησης του φακέλου, εντούτοις, αναγνωρίζεται εξίσου και ο ατομικός ρόλος του εκπαιδευτικού. Με άλλα λόγια, ενεργοποιείται η αυτοαξιολόγηση και ο αναστοχασμός.
- Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη ψηφιοποίηση του φακέλου και στην ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας στη διαδικασία δόμησης του φακέλου υλικού.
- Γραπτές, προφορικές ή διαδικτυακές αναφορές μεταξύ εκπαιδευτικών μπορούν να αποτελέσουν συμπληρωματικό υλικό του φακέλου και βέβαια υλικό προς αξιολόγηση.
- Ένα βασικό πρόβλημα που εντοπίζεται κατά τη διάρκεια συγκρότησης του φακέλου είναι ο φόρτος εργασίας, ειδικά κατά το πρώτο εξάμηνο, λόγω του γεγονότος πως πρέπει να αναπτυχθούν ιδιαίτερες δεξιότητες αναφορικά με το εργαλείο διαμεσολάβησης (είδος φακέλου, ανάπτυξη συνεργασίας, πιθανή ένταξη και χρήση νέων τεχνολογιών).
- Τομείς βελτίωσης για την ανάπτυξη και χρήση του φακέλου μπορεί να είναι: α) η επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης του περιεχομένου, β) οι γραπτές αναφορές στοχασμού του κατόχου, γ) οι έννοιες αυτοαξιολόγησης και επιλογή.
- Η τελική αξιολόγηση που γίνεται μπορεί να εκληφθεί ως υβριδική με την έννοια πως, συνήθως, οι παραδοσιακές εξετάσεις συνυπάρχουν μαζί με το φάκελο υλικού ή κυριαρχούν. Ως πιο επιτυχής μορφή τελικής αξιολόγησης θα μπορούσε να εκληφθεί ένας φάκελος υλικού που δεν θα συνδυάζονταν με γραπτές εξετάσεις, αλλά αποκλειστικά με προφορικές ή με συνέντευξη του κατόχου.

Σχηματικά, το μοντέλο φακέλου υλικού που προτείνεται από τους Νορβηγούς μελετητές⁴⁷ αποτυπώνεται στον πίνακα 3 που ακολουθεί:

discussion of different models in two sites. *Assessment & Education in Higher Education*, 29 (2), p.p. 240-258.
47 47 Dysthe, O., Engelsen, K.N. (2004). Portfolios and assessment in teacher education in Norway: a theory-based discussion of different models in two sites. *Assessment & Education in Higher Education*, 29 (2), p.p. 240-258.

Πίνακας 3: Το portfolio model των Dysthe & Engelsen (2004:240-258)

Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία συγκρότησης του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού		
1η φάση μάθησης (διαμορφωτική αξιολόγηση)	2η φάση μάθησης (διαμορφωτική αξιολόγηση)	3η φάση μάθησης (συνολική-τελική αξιολόγηση)
-σχεδιασμός και οργάνωση των δραστηριοτήτων -εναλλαγή ατομικού-συλλογικού στοιχείου στη δόμηση -νέες τεχνολογίες -στρατηγικές γραπτού λόγου/έκφρασης -πρακτικές ανατροφοδότησης -μεταγνωστικές δεξιότητες/στοχασμός Δόμηση φακέλου εργασίας (working portfolio): χαρακτηριστικό στοιχείο η συλλογή (collection)	-επιλογή υλικού -αυτοαξιολόγηση -κριτήρια -αναστοχασμός Δόμηση φακέλου παρουσίασης (presentation portfolio): χαρακτηριστικό στοιχείο η επιλογή (selection)	-καθορισμός του αντικείμενου αξιολόγησης -μορφή επιλεγείσας αξιολογικής διαδικασίας -βαθμός εμπλοκής του κατόχου -κριτήρια -καθορισμός αξιολογητή -στοχασμός/νέοι πιθανοί μαθησιακοί στόχοι -χαρακτηριστικό στοιχείο ο στοχασμός (reflection)

6. Επίλογος

Στο πλαίσιο της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να πειραματιστούν σε νέες πρακτικές, προκειμένου να βελτιωθούν οι ίδιοι, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα την ενδυνάμωση των μαθητών τους, αλλά και την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Η έννοια της απόδοσης λόγου κατέχει εξέχουσα θέση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, ωστόσο είναι εξαιρετικά δύσκολο να ορίσει κανείς αξιόπιστα την αποτελεσματική διδασκαλία ως προϊόν της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, πέρα από στοιχειώδεις γενικότητες. Η διδασκαλία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από

το πλαίσιο και στην καλή διδασκαλία η εφαρμογή της σοφίας, της έμπνευσης, της εμπειρίας, της γνώσης του περιεχομένου, καθώς και παιδαγωγικών και οργανωτικών στρατηγικών, είναι αδύνατο να αποτιμηθούν με ακρίβεια και αξιοπιστία. Το έργο των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να γίνει κατανοητό, εάν δεν γίνουν αντιληπτές, πρωτίστως, οι προσωπικές τους αντιλήψεις σχετικά με αυτό. Με άλλα λόγια, η *αυτοαξιολόγηση* του εκπαιδευτικού κρίνεται ως η πλέον σημαντική πρακτική, προκειμένου να διαμορφωθεί μια σαφής εικόνα για το έργο που επιτελεί. Στην πλειοψηφία τους, τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης στηρίζονται στην προσωπική εκτίμηση του εκπαιδευτικού και προωθούν άμεσα ή έμμεσα την ιδέα της συμμετοχής του ίδιου του εκπαιδευτικού στην ακολουθούμενη αξιολογική διαδικασία με βασικό εργαλείο αποτίμησης το φάκελο υλικού. Πιο συγκεκριμένα, ο κάθε φάκελος καθίσταται μοναδικός λόγω της συμμετοχής του ίδιου του εκπαιδευτικού στην κατασκευή του και στη βάση αυτής της λογικής μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα αυθεντικό εργαλείο αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού και να βοηθήσει αποτελεσματικά στην περαιτέρω επαγγελματική βελτίωσή του. Ο φάκελος μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μια αποτελεσματική μέθοδος ενθάρρυνσης του εκπαιδευτικού να αξιολογήσει τις ικανότητές του και να βελτιωθεί, καθώς μπορεί να αποτελέσει το συνδετικό κρίκο μεταξύ των φορέων αξιολόγησης (διευθυντών, σχολικών συμβούλων, εξωτερικών αξιολογητών, μεντόρων) και του ίδιου. Το σημαντικότερο πλεονέκτημα είναι πως ο ίδιος ο εκπαιδευτικός περιγράφει τη διδασκαλία του υπό την προσωπική του οπτική γωνία. Κατά τη φάση συγκρότησης του φακέλου, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως στοχαζόμενος επαγγελματίας και εντοπίζει τα σημεία στα οποία πρέπει να βελτιωθεί. Με τη χρήση του φακέλου ως εργαλείου αξιολόγησης ή μέτρησης της βελτίωσης, απόδοσης και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, οικοδομούνται σχέσεις εμπιστοσύνης, δέσμευσης και ενθουσιασμού μεταξύ των εμπλεκόμενων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη*, Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ 63-81.

Ξενόγλωσση

Bailey, K.M., Curis, A., Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development: the self as source*. Boston: Heinle & Heinle.

Bell, B., & Gilbert, J. (1996). *Teacher Development: A model from science education*. London: Falmer Press.

- Borko, H., Putman, B. (1995). *Teaching portfolios: a new alternative*, Journal of Teaching Education, 49 (6), p.p. 35-65.
- Chitpin, S., Evers, C.W. (2005). *Teacher professional development as knowledge building: A Popperian analysis*, in, Teachers and Teaching: Theory & Practice, 11, p.p.419-433.
- Dilworth, M., Imig, D.G. (1995). *Professional Teacher Development. The Eric Review*, 3 (1), p.p. 5-11.
- Dysthe, O., Engelsen, K.N. (2004). *Portfolios and assessment in teacher education in Norway: a theory-based discussion of different models in two sites*. Assessment & Education in Higher Education, 29 (2), p.p. 239-258.
- Goldsmith, L., & Schifter, D. (1997). *Understanding teachers in transition: characteristics of a model for developing teachers*, in: Fennema, E. & Nelson, B. (Eds). Mathematics Teachers in Transition, pp 19-54. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guskey, T. (2002). *Professional Development and Teacher Change. Teachers and Teaching: Theory and practice*, 8 (3/4), p.p.381-391.
- Guskey, T. (2003). *Analyzing list of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership*. NASP Bulletin, 87 (637), pp.38-54.
- Guskey, T.R. (1986). *Staff development and the process of teacher change*, Educational Researcher, 15 (5), p.p. 5-12.
- Guskey, T.R. (1995). *Professional development in education: in search of the optimal mix*, in: Guskey, t. & Huberman, M. (Eds.) Professional Development in education: new paradigms and practices, p.p. 114-131, New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1995). *Professional careers and professional development: some intersections*, in: Guskey, T. & Huberman, M. (Eds.) Professional Development in education: new paradigms and practices, pp. 193-224, New York: Teachers College Press.
- Joyce, B., & Showers, B. (1980). *Improving in service training: the messages of research*, Educational Leadership, 37 (5), p.p. 379-385.
- Joyce, B., & Showers, B. (1995). *Student Achievement through Staff Development: Fundamentals of school renewal*, 2nd ed., p.p. 79-85, New York: Longman.
- Kieffer, R.D., Faust, M.A. (1993). *Portfolio process and teacher change: elementary, secondary and university teachers reflect upon their initial experiences with portfolio assessment*. Paper presented at the National Reading Conference. Charleston.
- Little, J.W. (1993). *Teachers' professional development in a climate of educational reform*. New York, NY: Teachers College Press.
- Mc Diarmid, G. W. (1994). *Realizing New Learning for all Students: A frame-*

- work for the professional development of Kentucky Teachers*. National Center for Research on Teacher Learning. Michigan State University: East Lansing, Michigan.
- Perry, W.G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Popper, K.R. (1979). *Objective knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Robinson, V.J.M. (1993). *Problem based methodology*. Oxford: Pergamon Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seegers, M., Dochy, F., Cascallar, E. (2003). *Optimising new modes of assessment: in search of qualities and standards*. Dordrecht-Boston-London, Kluwer Academic Press.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books.
- Teitel, L., Ricci, M., Coogan, J. (1998). *Experienced teachers construct teaching portfolios: A culture of compliance vs a culture of professional development*, in: N. Lyons (Eds.). *With portfolio in hand: validating the new teacher professionalism*. New York NY: Teachers College Press, pp. 678-689.
- Tytler, R., Smith, R., Grover, P., & Brown, S. (1999). *A comparison of professional developments models for teachers of primary Mathematics and Science*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 27 (3), pp. 193-213.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Thought and Language*, Athens: Gnosis publications.
- Wolf, K., Dietz, M. (1998). *Teaching portfolios: purposes and possibilities*. *Teacher Education Quarterly*, Winter, pp. 9-23.
- Zeichner, K., Wray, S. (2000). *The teaching portfolio as a vehicle for student teacher development: what we know and what we need to know*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Ιστοσελίδες

- Sprinthall, N.A., Reiman, A.J., & Thies-Sprinthall, L. (1996). *Teacher professional development*, in: J. Staff and Educational Development Association (2000). *The SEDA teacher accreditation Scheme*, Birmingham, SEDA, available at: <http://www.seda.demon.co.uk/taccred.html> (consulté en 2009).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Αθηνά Βαρσαμίδου** είναι Εκπαιδευτικός Β΄θμιας εκπαίδευσης και Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Κρήτης. **Στοιχεία επικοινωνίας:** athina10v@yahoo.gr & avarsamidou@edc.uoc.gr

Παΐζη Όλγα

Οι αντιλήψεις των Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών του Γυμνασίου για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα μιας έρευνας σχετικά με το ποιες είναι οι αντιλήψεις των ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών του Γυμνασίου για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στην αρχή παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο με την αποσαφήνιση των όρων «σχολικός εκφοβισμός» και «αλλοδαποί μαθητές» και οι σημαντικότερες θεωρίες που αφορούν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στη συνέχεια, ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, όπου διατυπώνονται οι υποθέσεις της έρευνας, παρουσιάζεται η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος, με βάση τους πίνακες και την ανάλυσή τους, αναπτύσσονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα.

Abstract

The aim of this paper is to present the results of a survey on what the perceptions of Greek and foreign high school students of the phenomenon

of bullying. At first presents the theoretical framework by clarifying the terms “bullying” and “foreign students” and the most important theories regarding the phenomenon of bullying. Then follows the research part, where the assumptions of research made, presents the methodology and results of the investigation. Finally, based on the tables and analyzing them, set out the conclusions that emerged from the research.

1. Εισαγωγή

Στη σημερινή διαπολιτισμική σχολική πραγματικότητα ανάμεσα στους έλληνες μαθητές είναι και πολλοί αλλοδαποί μαθητές. Οι μαθητές αυτοί προσπαθούν να συμβιώσουν σ’ ένα νέο παιδαγωγικό και σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις. Η έρευνα αυτή έχει σκοπό να διερευνήσει ποιες είναι οι αντιλήψεις των ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών του Γυμνασίου για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Επομένως, τα ερωτήματα που τίθενται είναι ποιες είναι οι αντιλήψεις για τους μαθητές που ασκούν βία και ποιες είναι οι αντιλήψεις για τους μαθητές που δέχονται βία μέσα από μια σύγκριση μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών.

Στηναρχήπαρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο με την αποσαφήνιση των όρων «σχολικός εκφοβισμός» και «αλλοδαποί μαθητές» και οι σημαντικότερες θεωρίες που αφορούν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στη συνέχεια, ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, όπου διατυπώνονται οι υποθέσεις της έρευνας, παρουσιάζεται η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος, με βάση τους πίνακες και την ανάλυσή τους, αναπτύσσονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση Όρων

2.1.1. Ο όρος «σχολικός εκφοβισμός»

Ο σχολικός εκφοβισμός (αγγλ. bullying) είναι ένα φαινόμενο νεανικής παραβατικότητας. Ο σχολικός εκφοβισμός αναφέρεται στη χρήση βίας μεταξύ μαθητών ή συνομηλίκων παιδιών με στόχο να προκληθεί πόνος ή αναστάτωση. Ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται ως «η ηθελημένη, απρόκλητη και επαναλαμβανόμενη άσκηση βίας (ψυχολογικής, σωματικής, λεκτικής, κοινωνικής ή σεξουαλικής) από ένα άτομο προς ένα άλλο, με σκοπό να το μειώσει, να το εξευτελίσει ή να το εξαναγκάσει σε κάποια πράξη»¹. Επίσης, «είναι η επιθετική

1 Ακαλέστου, Μ., Τσιάντης, Α., *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Το πρόγραμμα παρέμβασης*. Στο: http://www.epsyse.gr/uploads/images/teuxos_35_1.pdf (προσπελάστηκε στις 12/05/2014).

συμπεριφορά που είναι εσκεμμένη, απρόκλητη και επαναλαμβανόμενη, αποτελεί κατάχρηση εξουσίας και εμπεριέχει ανισότητα στη δύναμη αντικειμενική (π.χ. σωματική) ή αντιληπτή (π.χ. προσωπικότητας)»².

2.1.2. Ο όρος «αλλοδαποί μαθητές»

Ο όρος «αλλοδαποί μαθητές» αναφέρεται στους μαθητές που ζουν σε μία χώρα αλλά προέρχονται από άλλες χώρες³. Σύμφωνα με τον Γεώργιο Μπαμπινιώτη αλλοδαπός μαθητής είναι «κάθε μαθητής που προέρχεται από άλλη χώρα, ο ξένος»⁴. Οι μαθητές αυτοί ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμό από αυτό που καλούνται να ενσωματωθούν. Πρέπει να γίνουν αποδεκτοί στο νέο σχολικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Πρόκειται για Αλλοδαπούς μετανάστες διαφόρων εθνικοτήτων⁵. Στην πραγματικότητα, ο αλλοδαπός συσχετίζεται με την πολιτική απόκτησης υπηκοότητας που εφαρμόζει κάθε χώρα. Στην περίπτωση της Ελλάδας ισχύει η πολιτική *jus sanguinis*, σύμφωνα με την οποία «αλλοδαποί» νοούνται όλοι όσοι δεν έχουν ελληνική υπηκοότητα και ελληνική καταγωγή (*foreigners*), συμπεριλαμβανομένων όχι μόνο αυτών που έχουν γεννηθεί στην αλλοδαπή αλλά και όσων έχουν γεννηθεί στη χώρα μας⁶.

2.2. Θεωρίες για τον σχολικό εκφοβισμό

2.2.1. Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός εκφράζεται με διάφορες μορφές. Αυτές είναι η σωματική και η λεκτική, που είναι άμεσες, η κοινωνική που είναι έμμεση, η ηλεκτρονική⁷ και η ψυχολογική⁸. Στην πρώτη ο μαθητής χτυπάει, κλωτσάει, σπρώχνει, φτύνει, βάζει τρικλοποδιά, κλέβει, κρύβει και καταστρέφει τα πράγματα. Στη δεύτερη κοροϊδεύει, προσβάλλει, βρίζει, κάνει σεξουαλικά υπονοούμενα και χειρονομίες. Στην κοινωνική εκβιάζει, απειλεί με σωματική βία και απαιτεί χρήματα ή πράγματα, διαδίδει φήμες, απομονώνει κοινωνικά, προδίδει τα μυστικά και γράφει προσβλητικά γκράφιτι. Στην ηλεκτρονική ο μαθητής

2 Καραβόλτσου, Α. (2013), *Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ.4.

3 Γεωργιγιάννης, Π., Ορφανίδη, Ι., Χουρμουζιάδου, Χ. Μ. (2012), *Κίνητρα, διαμεσολαβήσεις και επιδόσεις στην εκπαίδευση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*. Αθήνα: Ίων, σ.28.

4 Μπαμπινιώτης, Γ. (2006), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 124

5 Γεωργιγιάννης, Π. (2008), *Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, τόμος 7^{ος}. Πάτρα: Αυτοέκδοση, σ.193.

6 Ζωγραφάκης, Στ., Κόντης, Α., Μητράκου, Θ. (2009), *Τα βήματα των μεταναστών στην ελληνική οικονομία*. Αθήνα: Ι.ΜΕ.ΠΟ, σ.σ.16-17.

7 Καραβόλτσου, Α. (2013), *Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ.5.

8 Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός. Αιτίες, επιπτώσεις, αντιμετώπιση*. Στο: http://www.epsyep.gr/images/gia_goneis.pdf (προσπελάστηκε στις 11/05/2014).

μέσω κινητού τηλεφώνου ή διαδικτύου απειλεί, προσβάλλει, δημοσιοποιεί πληροφορίες και εικόνες χωρίς άδεια και γελοιοποιεί⁹. Τέλος, στην ψυχολογική εκβιάζει. Η τελευταία βέβια αποτελεί συνάρτηση όλων των άλλων¹⁰.

2.2.2. Αίτια του σχολικού εκφοβισμού

Τα περιβάλλοντα που επηρεάζουν το άτομο να βρεθεί στη θέση του θύματος ή του θύτη είναι η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα. Το άτομο αλληλεπιδρά με όλα αυτά. Αρχικά στην οικογένεια σημαντικό παράγοντα κινδύνου διαδραματίζουν οι αυταρχικοί γονείς, που τιμωρούν αλλά δεν υποστηρίζουν τα παιδιά τους και χρησιμοποιούν τη βία ως μέσο για να λύσουν τα προβλήματά τους. Δεν συμπεριφέρονται στοργικά απέναντί τους αλλά παράλληλα ανέχονται και τη βίαιη συμπεριφορά των παιδιών τους. Στη συνέχεια, το σχολείο αποτελεί παράγοντα κινδύνου όταν δεν ενθαρρύνει τους μαθητές να λαμβάνουν μέρος σε μαθητικές δραστηριότητες και να συνεργάζονται με σκοπό τη δημιουργική μάθηση. Επίσης, δείχνει μειωμένο ενδιαφέρον για τη συναισθηματική ζωή των μαθητών και υπολείπεται στα προγράμματα ψυχοκοινωνικής αγωγής. Τέλος, η κοινότητα φέρει μεγάλη ευθύνη καθώς το ποσοστό της ανεργίας και της εγκληματικότητας είναι πολύ υψηλό. Δεν υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων και αναπτύσσει κοινωνικές νόρμες που ενθαρρύνουν τη βία κατά των μεταναστών, των γυναικών και των παιδιών¹¹.

2.2.3. Χαρακτηριστικά θυτών και θυμάτων

Οι μαθητές – θύτες χαρακτηρίζονται από μια έντονη προσωπικότητα. Συνήθως παρουσιάζουν επιθετικότητα, σωματική δύναμη και αντλούν ευχαρίστηση από τη βία και ικανοποίηση με το να κακομεταχειρίζονται τους άλλους. Γενικότερα έχουν την ανάγκη για έλεγχο και εξουσία. Έχουν υψηλή αυτοπεποίθηση και θετική αυτοεικόνα. Επίσης επιζητούν να έχουν γύρω τους θαυμαστές, οι οποίοι στην ουσία είναι άτομα που τους φοβούνται¹². Από την άλλη μεριά, οι μαθητές-θύματα παρουσιάζουν αποστροφή προς τη βία, είναι ευαίσθητοι και ανεκτικοί. Είναι άτομα μοναχικά, αγχώδη και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Δε δίνουν στόχο και περπατάνε με το κεφάλι προς τα κάτω. Τις περισσότερες φορές δε κοιτάνε το συνομιλητή τους στα

9 Καραβόλτσου, Α. (2013), *Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ.5.

10 Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός. Αιτίες, επιπτώσεις, αντιμετώπιση*. Στο: http://www.epsypt.gr/images/gia_goneis.pdf (προσπελάστηκε στις 11/05/2014).

11 Καραβόλτσου, Α. (2013), *Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ.σ.9-10.

12 Hawker, D.S.J., Boulton, M.J. (2000), *Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies*. *Journal of Child Psychiatry*, 41, σ.σ. 441-455.

μάτια, δεν χαιρετάνε, δεν κάνουν εύκολα κοινωνικές επαφές και γενικότερα είναι παιδιά τα οποία θέλουν να γίνονται αόρατα¹³.

2.3. Υποθέσεις της έρευνας

Η γενική υπόθεση της έρευνας είναι ότι οι αντιλήψεις των ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών του Γυμνασίου για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι παρόμοιες ανεξαρτήτως εθνικότητας.

- Οι έλληνες και οι αλλοδαποί μαθητές δε φοβούνται τους βίαιους μαθητές.
- Οι έλληνες και οι αλλοδαποί μαθητές δε θαυμάζουν τους βίαιους μαθητές.
- Οι έλληνες και οι αλλοδαποί μαθητές έχουν ασκήσει βία.
- Οι έλληνες και οι αλλοδαποί μαθητές δε νιώθουν χαρά όταν εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.
- Οι έλληνες και οι αλλοδαποί μαθητές πιστεύουν ότι ο βίαιος μαθητής θα πρέπει να τιμωρείται.
- Οι έλληνες και οι αλλοδαποί μαθητές έχουν υποστεί από τους συμμαθητές τους σωματική βία.
- Οι έλληνες και οι αλλοδαποί μαθητές έχουν υποστεί από τους συμμαθητές τους λεκτική βία.
- Οι έλληνες και οι αλλοδαποί μαθητές έχουν πέσει θύμα εκφοβισμού από εξωσχολικά άτομα.
- Οι έλληνες και οι αλλοδαποί μαθητές έχουν πέσει θύμα εκφοβισμού από άλλα παιδιά του σχολείου τους.
- Οι έλληνες και οι αλλοδαποί μαθητές αναφέρουν στους γονείς τους όταν πέσουν θύμα σχολικού εκφοβισμού.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 100 μαθητές των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Από αυτούς οι 50 είναι Έλληνες, 25 αγόρια και 25 κορίτσια και οι υπόλοιποι 50 είναι αλλοδαποί, 25 αγόρια και 25 κορίτσια αντίστοιχα.

3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών του Γυμνασίου για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια. Στο πρώτο μέρος συγκεντρώνονται δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων της έρευνας, ενώ στο

13 Smith, P.K., Nika, V., Papisideri, M. (2004), *Bullying and violence in schools: An international perspective and findings in Greece*. Psychology, 11, σ.σ. 184-203.

δεύτερο μέρος τα υποκείμενα δηλώνουν τις αντιλήψεις τους για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, απαντώντας την κλίμακα έξι διαβαθμίσεων (1= καθόλου, 2=ελάχιστα, 3=λίγο, 4=αρκετά, 5=πολύ, 6=πάρα πολύ). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών, οι οποίες αποτέλεσαν τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας. Συγκεκριμένα οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν το φύλο και η εθνικότητα. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου και στην παρούσα έρευνα περιελάμβανε δύο ενότητες. Η πρώτη αφορούσε τις αντιλήψεις για τους μαθητές που ασκούν βία και η δεύτερη αφορούσε τις αντιλήψεις για τους μαθητές που δέχονται βία. Οι ερωτήσεις των δύο ενοτήτων αποτέλεσαν τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας. Συγκεκριμένα, η κλίμακα συμπεριελάμβανε 10 ερωτήσεις για τους έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές. Ειδικότερα οι ερωτήσεις ήταν:

1. Φοβάμαι τους βίαιους μαθητές,
2. Θαυμάζω τους βίαιους μαθητές,
3. Έχω ασκήσει βία,
4. Νιώθω χαρά όταν εμπλέκομαι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού,
5. Ο βίαιος μαθητής πρέπει να τιμωρείται,
6. Έχω υποστεί από τους συμμαθητές μου σωματική βία,
7. Έχω υποστεί από τους συμμαθητές μου λεκτική βία,
8. Έχω πέσει θύμα εκφοβισμού από εξωσχολικά άτομα,
9. Έχω πέσει θύμα εκφοβισμού από άλλα παιδιά του σχολείου μου και
10. Αναφέρω στους γονείς μου όταν πέσω θύμα σχολικού εκφοβισμού.

Τα υποκείμενα της έρευνας έπρεπε να καταχωρίσουν στη διαβαθμισμένη κλίμακα από το «καθόλου» μέχρι το «πάρα πολύ» το βαθμό στον οποίο θεωρούσαν ότι η ερώτηση ανταποκρίνονταν στον εαυτό τους.

3.3. Τρόπος επεξεργασίας δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS. Συγκεκριμένα, σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής συσχέτισης των μεταβλητών ανά 2 χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Crosstabulation και το κριτήριο Pearson χ^2 για να διαπιστωθεί αν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ των δύο συνόλων.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στους πίνακες που ακολουθούν θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας μέσω της ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών ανά φύλο και εθνικότητα.

4.1. Ο φόβος για τους βίαιους μαθητές

Σύμφωνα με τον πίνακα 1, οι έλληνες μαθητές (τα αγόρια) δεν φοβούνται τους βίαιους μαθητές «καθόλου» σε ποσοστό 56%, ενώ το 44% συνολικά

φοβάται και συγκεκριμένα το 28% φοβάται «ελάχιστα» και το 16% «λίγο». Από την άλλη μεριά, οι ελληνίδες μαθήτριες δε φοβούνται «καθόλου» σε ποσοστό 16%, ενώ συνολικά φοβάται το 84%. Αναλυτικότερα, το 40% φοβάται «ελάχιστα», το 32% «λίγο» και το 12% «αρκετά».

Πίνακας 1: Οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το αν φοβούνται τους βίαιους μαθητές ανά φύλο και εθνικότητα σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα/Φύλο		N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	Αγόρι	25	56,0%	28,0%	16,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Κορίτσι	25	16,0%	40,0%	32,0%	12,0%	0,0%	0,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	25	68,0%	20,0%	12,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Κορίτσι	25	24,0%	36,0%	32,0%	8,0%	0,0%	0,0%

Έλληνας: $p = 0,02 < 0,05$

Αλλοδαπός: $p = 0,01 < 0,05$

Από την άλλη μεριά, οι αλλοδαποί μαθητές (τα αγόρια) φοβούνται τους βίαιους μαθητές σε ποσοστό 32%, αφού το 20% φοβάται «ελάχιστα» και το 12% «λίγο». Το 68% δε φοβάται «καθόλου». Αντίστοιχα, τα αλλοδαπά κορίτσια φοβούνται τους βίαιους μαθητές σε ποσοστό 76% συνολικά, καθώς το 36% φοβάται «ελάχιστα», το 32% «λίγο» και το 8% «αρκετά». Το 24% δε φοβάται «καθόλου».

4.2. Ο θυμασμός προς τους βίαιους μαθητές

Πίνακας 2: Οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το αν θαυμάζουν τους βίαιους μαθητές ανά φύλο και εθνικότητα σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα/Φύλο		N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	Αγόρι	25	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Κορίτσι	25	92,0%	4,0%	0,0%	0,0%	4,0%	0,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	25	92,0%	8,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Κορίτσι	25	76,0%	20,0%	0,0%	0,0%	4,0%	0,0%

Έλληνας: $p = 0,35 > 0,05$

Αλλοδαπός: $p = 0,26 > 0,05$

Στον πίνακα 2 βλέπουμε ότι οι έλληνες μαθητές και συγκεκριμένα τα αγόρια δε θαυμάζουν τους βίαιους μαθητές, αφού εκφράζουν τη βεβαιότητά τους κατά 100% συγκεντρωτικά στη διαβάθμιση «καθόλου». Όσον αφορά τα κορίτσια το 92% δε θαυμάζει τους βίαιους μαθητές «καθόλου». Το 8% συνολικά τους θαυμάζει καθώς δήλωσε το 4% «ελάχιστα» και το 4% «πολύ».

Από την άλλη μεριά οι αλλοδαποί μαθητές και συγκεκριμένα τα αγόρια δε θαυμάζουν τους βίαιους μαθητές σε ποσοστό 92% αφού απάντησαν «καθόλου», ενώ το 8% τους θαυμάζει «ελάχιστα». Όσον αφορά τα αλλοδαπά κορίτσια, το 76% δε θαυμάζει τους βίαιους μαθητές «καθόλου» ενώ το 24% συγκεντρωτικά τους θαυμάζει καθώς το 20% δήλωσε «ελάχιστα» και το 4% «πολύ».

4.3. Η άσκηση βίας

Στον πίνακα 3 παρατηρούμε ότι οι έλληνες μαθητές (αγόρια) δηλώνουν ότι έχουν ασκήσει βία σε ποσοστό 56%, καθώς απάντησαν ότι το 40% έχει ασκήσει «ελάχιστα» και το 16% «λίγο». Όμως, το 44% δεν έχει ασκήσει βία «καθόλου». Από την άλλη, τα κορίτσια δηλώνουν ότι έχουν ασκήσει βία σε ποσοστό 40%. Οι δηλώσεις του για τις διαβαθμίσεις «ελάχιστα», «λίγο», «αρκετά» και «πολύ» καταγράφονται σε 28%, 4%, 4% και 4% αντίστοιχα. Επίσης, ένα ποσοστό 60% δηλώνει ότι δεν έχει ασκήσει βία «καθόλου».

Πίνακας 3: Οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το αν έχουν ασκήσει βία ανά φύλο και εθνικότητα σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα/Φύλο		N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	Αγόρι	25	44,0%	40,0%	16,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Κορίτσι	25	60,0%	28,0%	4,0%	4,0%	4,0%	0,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	25	56,0%	28,0%	16,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Κορίτσι	25	68,0%	16,0%	8,0%	4,0%	4,0%	0,0%

Έλληνας: $p = 0,29 > 0,05$

Αλλοδαπός: $p = 0,44 > 0,05$

Από την άλλη μεριά, οι αλλοδαποί μαθητές (αγόρια) δηλώνουν ότι έχουν ασκήσει βία σε ποσοστό 44%, καθώς απάντησαν ότι το 28% έχει ασκήσει «ελάχιστα» και το 16% «λίγο». Όμως, το 56% δεν έχει ασκήσει βία «καθόλου». Αντίστοιχα, τα κορίτσια δηλώνουν ότι έχουν ασκήσει βία σε ποσοστό 32%. Οι

δηλώσεις του για τις διαβαθμίσεις «ελάχιστα», «λίγο», «αρκετά» και «πολύ» καταγράφονται σε 16%, 8%, 4% και 4% αντίστοιχα. Επίσης, το 68% δηλώνει ότι δεν έχει ασκήσει βία «καθόλου».

4.4. Το αίσθημα της χαράς όταν υπάρχει εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού

Στον πίνακα 4 βλέπουμε ότι οι έλληνες μαθητές και συγκεκριμένα τα αγόρια δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται χαρά όταν εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε ποσοστό 88% συγκεντρωτικά, γιατί απάντησαν «καθόλου». Επίσης, το 12% συνολικά δήλωσε ότι χαίρεται καθώς το ποσοστό των δηλώσεων στις διαβαθμίσεις «ελάχιστα» και «αρκετά» είναι 4% και 8% αντίστοιχα. Παράλληλα, οι ελληνίδες μαθήτριες δεν νιώθουν χαρά σε ποσοστό 92% συγκεντρωτικά, γιατί απάντησαν «καθόλου». Επίσης, το 8% συνολικά δήλωσε ότι χαίρεται αφού απάντησαν στις διαβαθμίσεις «λίγο» με ποσοστό 4% και «πάρα πολύ» με ποσοστό 4%.

Πίνακας 4: Οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το αν νιώθουν χαρά όταν εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ανά φύλο και εθνικότητα σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα/Φύλο		N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	Αγόρι	25	88,0%	4,0%	0,0%	8,0%	0,0%	0,0%
	Κορίτσι	25	92,0%	0,0%	4,0%	0,0%	0,0%	4,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	25	84,0%	8,0%	0,0%	8,0%	0,0%	0,0%
	Κορίτσι	25	92,0%	0,0%	4,0%	0,0%	0,0%	4,0%

Έλληνας: $p = 0,29 > 0,05$

Αλλοδαπός: $p = 0,19 > 0,05$

Όσον αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές και συγκεκριμένα τα αγόρια δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται χαρά όταν εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε ποσοστό 84% συγκεντρωτικά, γιατί απάντησαν «καθόλου». Επίσης, το 16% συνολικά δήλωσε ότι χαίρεται καθώς το ποσοστό των δηλώσεων στις διαβαθμίσεις «ελάχιστα» και «αρκετά» είναι 8% και 8% αντίστοιχα. Παράλληλα, τα αλλοδαπά κορίτσια δεν νιώθουν χαρά σε ποσοστό 92% συγκεντρωτικά, γιατί απάντησαν «καθόλου». Επίσης, το 8% συνολικά δήλωσε ότι χαίρεται αφού απάντησαν στις διαβαθμίσεις «λίγο» με ποσοστό 4% και «πάρα πολύ» με ποσοστό 4%.

4.5. Η τιμωρία του βίαιου μαθητή

Στον πίνακα 5 φαίνεται ότι οι έλληνες μαθητές απάντησαν σε ποσοστό 100% συγκεντρωτικά ότι ο βίαιος μαθητής θα πρέπει να τιμωρείται, απαντώντας στις διαβαθμίσεις «λίγο», «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ» με ποσοστά 8%, 28%, 8% και 56% αντίστοιχα. Αναφορικά με τις ελληνίδες μαθήτριες, το 94% συγκεντρωτικά δηλώνουν ότι ο βίαιος μαθητής πρέπει να τιμωρείται, καθώς οι απαντήσεις στις διαβαθμίσεις «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ» ανέρχονται σε ποσοστά 24%, 36% και 36% αντίστοιχα. Αντίθετα, το 4% του συνόλου των κοριτσιών δηλώνει ότι ο βίαιος μαθητής δεν πρέπει να τιμωρείται «καθόλου».

Πίνακας 5: Οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το αν ο βίαιος μαθητής θα πρέπει να τιμωρείται ανά φύλο και εθνικότητα σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα/Φύλο		N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	Αγόρι	25	0,0%	0,0%	8,0%	28,0%	8,0%	56,0%
	Κορίτσι	25	4,0%	0,0%	0,0%	24,0%	36,0%	36,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	25	0,0%	0,0%	8,0%	24,0%	16,0%	52,0%
	Κορίτσι	25	4,0%	0,0%	0,0%	20,0%	24,0%	52,0%

Έλληνας: $p = 0,07 > 0,05$

Αλλοδαπός: $p = 0,48 > 0,05$

Από την άλλη μεριά, οι αλλοδαποί μαθητές απάντησαν σε ποσοστό 100% συγκεντρωτικά ότι ο βίαιος μαθητής θα πρέπει να τιμωρείται, απαντώντας στις διαβαθμίσεις «λίγο», «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ» με ποσοστά 8%, 24%, 16% και 52% αντίστοιχα. Αναφορικά με τα αλλοδαπά κορίτσια, το 94% συγκεντρωτικά δηλώνουν ότι ο βίαιος μαθητής πρέπει να τιμωρείται, καθώς οι απαντήσεις στις διαβαθμίσεις «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ» ανέρχονται σε ποσοστά 20%, 24% και 52% αντίστοιχα. Αντίθετα, το 4% του συνόλου των κοριτσιών δηλώνει ότι ο βίαιος μαθητής δεν πρέπει να τιμωρείται «καθόλου».

4.6. Η υποβολή σε σωματική βία από τους συμμαθητές

Στον πίνακα 6 φαίνεται ότι οι έλληνες μαθητές απάντησαν σε ποσοστό 72% ότι δεν έχουν υποστεί σωματική βία από τους συμμαθητές τους «καθόλου» ενώ το 28% δήλωσε ότι έχει υποστεί «ελάχιστα». Αναφορικά με τα κορίτσια, το 72% δήλωσε ότι δεν έχει υποστεί σωματική βία «καθόλου» ενώ το 28% συγκεντρωτικά δήλωσε ότι έχει υποστεί, καθώς οι απαντήσεις στις διαβαθμίσεις «ελάχιστα», «λίγο» και «αρκετά» ανέρχονται σε ποσοστά 12%, 8% και 8% αντίστοιχα.

Πίνακας 6: Οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το αν έχουν υποστεί από τους συμμαθητές τους σωματική βία ανά φύλο και εθνικότητα σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα/Φύλο		N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	Αγόρι	25	72,0%	28,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Κορίτσι	25	72,0%	12,0%	8,0%	8,0%	0,0%	0,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	25	68,0%	32,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Κορίτσι	25	68,0%	20,0%	4,0%	8,0%	0,0%	0,0%

Έλληνας: $p = 0,13 > 0,05$

Αλλοδαπός: $p = 0,3 > 0,05$

Από την άλλη μεριά, οι αλλοδαποί μαθητές απάντησαν σε ποσοστό 68% ότι δεν έχουν υποστεί σωματική βία «καθόλου», ενώ το 32% δήλωσε ότι έχει υποστεί «ελάχιστα». Αναφορικά με τα αλλοδαπά κορίτσια, το 68% δήλωσε ότι δεν έχει υποστεί σωματική βία «καθόλου», ενώ το 32% συνολικά δήλωσε ότι έχει υποστεί καθώς οι απαντήσεις στις διαβαθμίσεις «ελάχιστα», «λίγο» και «αρκετά» ανέρχονται σε ποσοστά 20%, 4% και 8% αντίστοιχα.

4.7. Η υποβολή σε λεκτική βία από τους συμμαθητές

Πίνακας 7: Οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το αν έχουν υποστεί από τους συμμαθητές τους λεκτική βία ανά φύλο και εθνικότητα σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα/Φύλο		N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	Αγόρι	25	24,0%	16,0%	28,0%	16,0%	0,0%	16,0%
	Κορίτσι	25	24,0%	40,0%	16,0%	4,0%	8,0%	8,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	25	60,0%	16,0%	12,0%	8,0%	0,0%	4,0%
	Κορίτσι	25	24,0%	40,0%	20,0%	0,0%	8,0%	8,0%

Έλληνας: $p = 0,16 > 0,05$

Αλλοδαπός: $p = 0,046 < 0,05$

Στον πίνακα 7 βλέπουμε ότι οι έλληνες μαθητές και συγκεκριμένα τα αγόρια δήλωσαν ότι έχουν υποστεί λεκτική βία από τους συμμαθητές τους σε ποσοστό 76% συγκεντρωτικά, καθώς το ποσοστό των δηλώσεων στις διαβαθμίσεις

«ελάχιστα», «λίγο», «αρκετά» και «πάρα πολύ» είναι 16%, 28%, 16% και 16% αντίστοιχα. Όμως, το 24% των αγοριών απάντησε ότι δεν έχει υποστεί λεκτική βία «καθόλου». Παράλληλα, οι ελληνίδες μαθήτριες έχουν υποστεί λεκτική βία σε ποσοστό 76% συγκεντρωτικά, αφού απάντησαν στις διαβαθμίσεις «ελάχιστα» με ποσοστό 40%, «λίγο» με ποσοστό 16%, «αρκετά» με ποσοστό 4%, «πολύ» με ποσοστό 8% και «πάρα πολύ» με ποσοστό 8%. Το 24% των κοριτσιών απάντησε ότι δεν έχει υποστεί «καθόλου».

Από την άλλη μεριά, οι αλλοδαποί μαθητές και συγκεκριμένα τα αγόρια δήλωσαν ότι έχουν υποστεί λεκτική βία από τους συμμαθητές τους σε ποσοστό 40% συγκεντρωτικά, καθώς το ποσοστό των δηλώσεων στις διαβαθμίσεις «ελάχιστα», «λίγο», «αρκετά» και «πάρα πολύ» είναι 16%, 12%, 8% και 4% αντίστοιχα. Όμως, το 60% των αγοριών απάντησε ότι δεν έχει υποστεί λεκτική βία «καθόλου». Παράλληλα, οι αλλοδαπές μαθήτριες έχουν υποστεί λεκτική βία σε ποσοστό 76% συγκεντρωτικά, αφού απάντησαν στις διαβαθμίσεις «ελάχιστα» με ποσοστό 40%, «λίγο» με ποσοστό 20%, «πολύ» με ποσοστό 8% και «πάρα πολύ» με ποσοστό 8%. Το 24% των κοριτσιών απάντησε ότι δεν έχει υποστεί «καθόλου».

4.8. Θύμα εκφοβισμού από εξωσχολικά άτομα

Πίνακας 8: Οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το αν έχουν πέσει θύμα εκφοβισμού από εξωσχολικά άτομα ανά φύλο και εθνικότητα σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα/Φύλο		N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	Αγόρι	25	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Κορίτσι	25	84,0%	12,0%	0,0%	4,0%	0,0%	0,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	25	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Κορίτσι	25	84,0%	12,0%	0,0%	4,0%	0,0%	0,0%

Έλληνας: $p = 0,11 > 0,05$

Αλλοδαπός: $p = 0,11 > 0,05$

Στον πίνακα 8 παρατηρούμε ότι οι έλληνες μαθητές (αγόρια) δηλώνουν ότι δεν έχουν πέσει θύμα εκφοβισμού από εξωσχολικά άτομα «καθόλου» σε ποσοστό 100%. Από την άλλη, τα κορίτσια δηλώνουν ότι δεν έχουν πέσει θύμα «καθόλου» σε ποσοστό 84%. Το 16% δήλωσε ότι έχει πέσει θύμα, καθώς οι δηλώσεις τους για τις διαβαθμίσεις «ελάχιστα» και «αρκετά»

καταγράφονται σε 12% και 4% αντίστοιχα.

Από την άλλη μεριά, οι αλλοδαποί μαθητές (αγόρια) δηλώνουν ότι δεν έχουν πέσει θύμα εκφοβισμού από εξωσχολικά άτομα «καθόλου» σε ποσοστό 100%. Από την άλλη, τα κορίτσια δηλώνουν ότι δεν έχουν πέσει θύμα «καθόλου» σε ποσοστό 84%. Το 16% δήλωσε ότι έχει πέσει θύμα, καθώς οι δηλώσεις τους για τις διαβαθμίσεις «ελάχιστα» και «αρκετά» καταγράφονται σε 12% και 4% αντίστοιχα.

4.9. Θύμα εκφοβισμού από άλλα παιδιά του σχολείου

Στον πίνακα 9 βλέπουμε ότι οι έλληνες μαθητές και συγκεκριμένα τα αγόρια δηλώνουν ότι δεν έχουν πέσει θύμα εκφοβισμού από άλλα παιδιά του σχολείου τους «καθόλου» κατά 88%, ενώ το 12% έχει πέσει «ελάχιστα». Όσον αφορά τα κορίτσια το 72% δεν έχει πέσει θύμα «καθόλου». Το υπόλοιπο 28% συνολικά δήλωσε ότι έχει πέσει θύμα και συγκεκριμένα δήλωσε «ελάχιστα» με ποσοστό 20% , «λίγο» με ποσοστό 4% και «πολύ» με ποσοστό 4%.

Πίνακας 9: Οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το αν έχουν πέσει θύμα εκφοβισμού από άλλα παιδιά του σχολείου τους ανά φύλο και εθνικότητα σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα/Φύλο		N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	Αγόρι	25	88,0%	12,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Κορίτσι	25	72,0%	20,0%	4,0%	0,0%	4,0%	0,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	25	92,0%	8,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Κορίτσι	25	68,0%	24,0%	4,0%	0,0%	4,0%	0,0%

Έλληνας: $p = 0,41 > 0,05$

Αλλοδαπός: $p = 0,41 > 0,05$

Οι αλλοδαποί μαθητές και συγκεκριμένα τα αγόρια δηλώνουν ότι δεν έχουν πέσει θύμα εκφοβισμού από άλλα παιδιά του σχολείου τους «καθόλου» κατά 92%, ενώ το 8% έχει πέσει «ελάχιστα». Όσον αφορά τα αλλοδαπά κορίτσια το 68% δεν έχει πέσει θύμα «καθόλου». Το υπόλοιπο 32% συνολικά δήλωσε ότι έχει πέσει θύμα και συγκεκριμένα δήλωσε «ελάχιστα» με ποσοστό 24% , «λίγο» με ποσοστό 4% και «πολύ» με ποσοστό 4%.

4.10. Η αναφορά στους γονείς όταν πέσουν θύμα σχολικού εκφοβισμού

Πίνακας 10: Οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το αν αναφέρουν στους γονείς τους όταν πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού ανά φύλο και εθνικότητα σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα/Φύλο		N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	Αγόρι	25	24,0%	32,0%	0,0%	20,0%	8,0%	16,0%
	Κορίτσι	25	16,0%	8,0%	12,0%	12,0%	32,0%	20,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	25	24,0%	32,0%	0,0%	4,0%	12,0%	28,0%
	Κορίτσι	25	16,0%	8,0%	12,0%	0,0%	28,0%	36,0%

Έλληνας: $p = 0,047 < 0,05$

Αλλοδαπός: $p = 0,08 > 0,05$

Στον πίνακα 10 βλέπουμε ότι οι έλληνες μαθητές και συγκεκριμένα τα αγόρια δήλωσαν ότι αναφέρουν στους γονείς τους όταν πέσουν θύμα σχολικού εκφοβισμού σε ποσοστό 76% συγκεντρωτικά, καθώς το ποσοστό των δηλώσεων στις διαβαθμίσεις «ελάχιστα», «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ» είναι 32%, 20%, 8% και 16% αντίστοιχα. Το 24% δεν το αναφέρει «καθόλου». Παράλληλα, οι ελληνίδες μαθήτριες δηλώνουν ότι το αναφέρουν στους γονείς τους σε ποσοστό 84% συγκεντρωτικά, αφού απάντησαν στις διαβαθμίσεις «ελάχιστα» με ποσοστό 8%, «λίγο» με ποσοστό 12%, «αρκετά» με ποσοστό 12%, «πολύ» με ποσοστό 32% και «πάρα πολύ» με ποσοστό 20%. Το 16% δεν το αναφέρει «καθόλου».

Από την άλλη μεριά, οι αλλοδαποί μαθητές και συγκεκριμένα τα αγόρια δήλωσαν ότι αναφέρουν στους γονείς τους όταν πέσουν θύμα σχολικού εκφοβισμού σε ποσοστό 76% συγκεντρωτικά, καθώς το ποσοστό των δηλώσεων στις διαβαθμίσεις «ελάχιστα», «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ» είναι 32%, 4%, 12% και 28% αντίστοιχα. Το 24% δεν το αναφέρει «καθόλου». Παράλληλα, οι αλλοδαπές μαθήτριες δηλώνουν ότι το αναφέρουν στους γονείς τους σε ποσοστό 84% συγκεντρωτικά, αφού απάντησαν στις διαβαθμίσεις «ελάχιστα» με ποσοστό 8%, «λίγο» με ποσοστό 12%, «πολύ» με ποσοστό 28% και «πάρα πολύ» με ποσοστό 36%. Το 16% δεν το αναφέρει «καθόλου».

5. Συμπεράσματα της έρευνας

Αναλύοντας τα δεδομένα της έρευνας, καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα με βάση την ερμηνεία των αποτελεσμάτων:

Τόσο οι έλληνες όσο και οι αλλοδαποί μαθητές και συγκεκριμένα

τα αγόρια δε φοβούνται τους βίαιους μαθητές καθώς τα υψηλότερα ποσοστά παρατηρούνται στη διαβάθμιση «καθόλου». Παρατηρώντας τις διαβαθμίσεις τους ως προς το φύλο βλέπουμε ότι τα κορίτσια, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, φοβούνται τους βίαιους μαθητές περισσότερο, καθώς τα υψηλότερα ποσοστά παρατηρούνται στη διαβάθμιση «ελάχιστα».

Τα υποκείμενα της έρευνας, αγόρια και κορίτσια, ανεξάρτητα από το φύλο και την εθνικότητά τους, δηλώνουν σε υψηλό βαθμό ότι δε θαυμάζουν τους βίαιους μαθητές, αφού το υψηλότερο ποσοστό τους παρατηρείται στη διαβάθμιση «καθόλου».

Συνεχίζοντας, τόσο οι έλληνες όσο και οι αλλοδαποί μαθητές δηλώνουν ότι δεν έχουν ασκήσει βία αφού το υψηλότερο ποσοστό τους συγκεντρώνεται στη διαβάθμιση «καθόλου». Από την ανάλυση των δεδομένων που αφορά το υπόλοιπο ποσοστό, προκύπτει ότι οι έλληνες μαθητές έχουν ασκήσει περισσότερη βία σε σύγκριση με τα αλλοδαπά αγόρια και τα κορίτσια, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, καταγράφοντας συνολικά υψηλότερα ποσοστά στη διαβάθμιση «ελάχιστα».

Επίσης, τα αγόρια και τα κορίτσια, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, δεν αισθάνονται χαρά όταν εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Αυτό διαπιστώνεται από το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεών τους συγκεντρώνεται στη διαβάθμιση «καθόλου».

Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώνεται ότι οι αλλοδαποί μαθητές, αγόρια και κορίτσια καθώς και οι έλληνες μαθητές πιστεύουν ότι πρέπει να τιμωρείται ο βίαιος μαθητής αφού το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνεται στη διαβάθμιση «πάρα πολύ». Επιπλέον, το μεγαλύτερο ποσοστό των ελληνίδων μαθητριών εντοπίζεται στις διαβαθμίσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» ισοδύναμα.

Τα υποκείμενα της έρευνας, αγόρια και κορίτσια, ανεξάρτητα από το φύλο τους και την εθνικότητά τους, δηλώνουν σε υψηλό βαθμό ότι δεν έχουν υποστεί σωματική βία από τους συμμαθητές τους, καταγράφοντας τα μεγαλύτερα ποσοστά στη διαβάθμιση «καθόλου». Όμως, παρατηρώντας τα ποσοστά στις υπόλοιπες διαβαθμίσεις έχουν υποστεί ελάχιστη βία εξίσου όλοι αφού το υψηλότερο ποσοστό τους παρατηρείται στη διαβάθμιση «ελάχιστα».

Συνεχίζοντας, οι αλλοδαποί μαθητές δεν έχουν υποστεί λεκτική βία σε τόσο μεγάλο βαθμό όσο οι έλληνες μαθητές, αφού απάντησαν 60% «καθόλου». Επίσης, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι τα κορίτσια, ανεξάρτητα από εθνικότητα, έχουν υποστεί λεκτική βία, καταγράφοντας συνολικά υψηλότερα ποσοστά στη διαβάθμιση «ελάχιστα».

Τα υποκείμενα της έρευνας, αγόρια και κορίτσια, ανεξάρτητα από το φύλο και την εθνικότητά τους, δηλώνουν σε υψηλό βαθμό ότι δεν έχουν πέσει θύμα από εξωσχολικά άτομα «καθόλου». Παρατηρώντας τα ποσοστά στις υπόλοιπες διαβαθμίσεις τα κορίτσια, ανεξάρτητα από εθνικότητα, έχουν πέσει θύμα από εξωσχολικά άτομα αφού το υψηλότερο ποσοστό τους ως

προς τη θυματοποίηση παρατηρείται στη διαβάθμιση «ελάχιστα».

Επιπρόσθετα, τόσο οι έλληνες όσο και οι αλλοδαποί μαθητές δηλώνουν ότι δεν έχουν πέσει θύμα εκφοβισμού από άλλα παιδιά του σχολείου «καθόλου» στο μεγαλύτερο ποσοστό. Επίσης, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι τα κορίτσια έχουν πέσει θύμα σε σύγκριση με τα αγόρια περισσότερο, καταγράφοντας συνολικά υψηλότερα ποσοστά στη διαβάθμιση «ελάχιστα».

Ολοκληρώνοντας, ως προς την αναφορά του φαινομένου στους γονείς διαπιστώνεται ότι τα αγόρια, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το αναφέρουν «ελάχιστα», ενώ τα κορίτσια, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το αναφέρουν «πολύ» και «πάρα πολύ». Από την ερμηνεία των δεδομένων δεν διαπιστώθηκε η εθνικότητα να επηρεάζει τις αντιλήψεις των μαθητών, παρα μόνο το φύλο σε κάποιες δηλώσεις τους.

Από την παραπάνω ερμηνεία των ευρημάτων προκύπτει ότι οι έλληνες και αλλοδαποί μαθητές έχουν παρόμοιες αντιλήψεις για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Είναι φανερό ότι ο σχολικός εκφοβισμός ασκείται ανεξάρτητα από την εθνικότητα με κάποια διαφοροποίηση ως προς το φύλο. Το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν 100 μαθητές, όμως τα ευρήματα ήταν σημαντικά προκειμένου να διαπιστώσουμε αυτό που μπορεί να συμβαίνει σ' ένα μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών. Θύτες και θύματα μπορεί να είναι οποιαδήποτε πρόσωπα, είτε πρόκειται για έλληνες μαθητές είτε για αλλοδαπούς. Χρειάζεται κατανόηση του φαινομένου από τους μαθητές και συμβουλευτική υποστήριξη ώστε τα αγόρια να αναφέρουν στους γονείς τους αυτό που τους έχει συμβεί σε περίπτωση που υπάρξουν θύματα. Τα κορίτσια λόγω του χαρακτήρα τους το αναφέρουν στους γονείς τους ζητώντας με τον τρόπο αυτό βοήθεια. Επομένως, είναι χαρακτηριστικό ότι σε μια διαπολιτισμική κοινωνία, τόσο οι έλληνες μαθητές όσο και οι αλλοδαποί βιώνουν ίδιες καταστάσεις που τους ωθούν να συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο. Τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια αναπτύσσουν την ίδια συμπεριφορά συγκρινόμενα μεταξύ τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργογιάννης, Π. (2008), *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, τόμος 7^{ος}. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π., Ορφανίδη, Ι., Χουρμουζιάδου, Χ. Μ. (2012), *Κίνητρα, διαμεσολαβήσεις και επιδόσεις στην εκπαίδευση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*. Αθήνα: Ίων.
- Ζωγραφάκης, Στ., Κόντης, Α., Μητράκου, Θ. (2009), *Τα βήματα των μεταναστών στην ελληνική οικονομία*. Αθήνα: Ι.ΜΕ.ΠΟ.

- Καραβόλτσου, Α. (2013), *Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2006), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

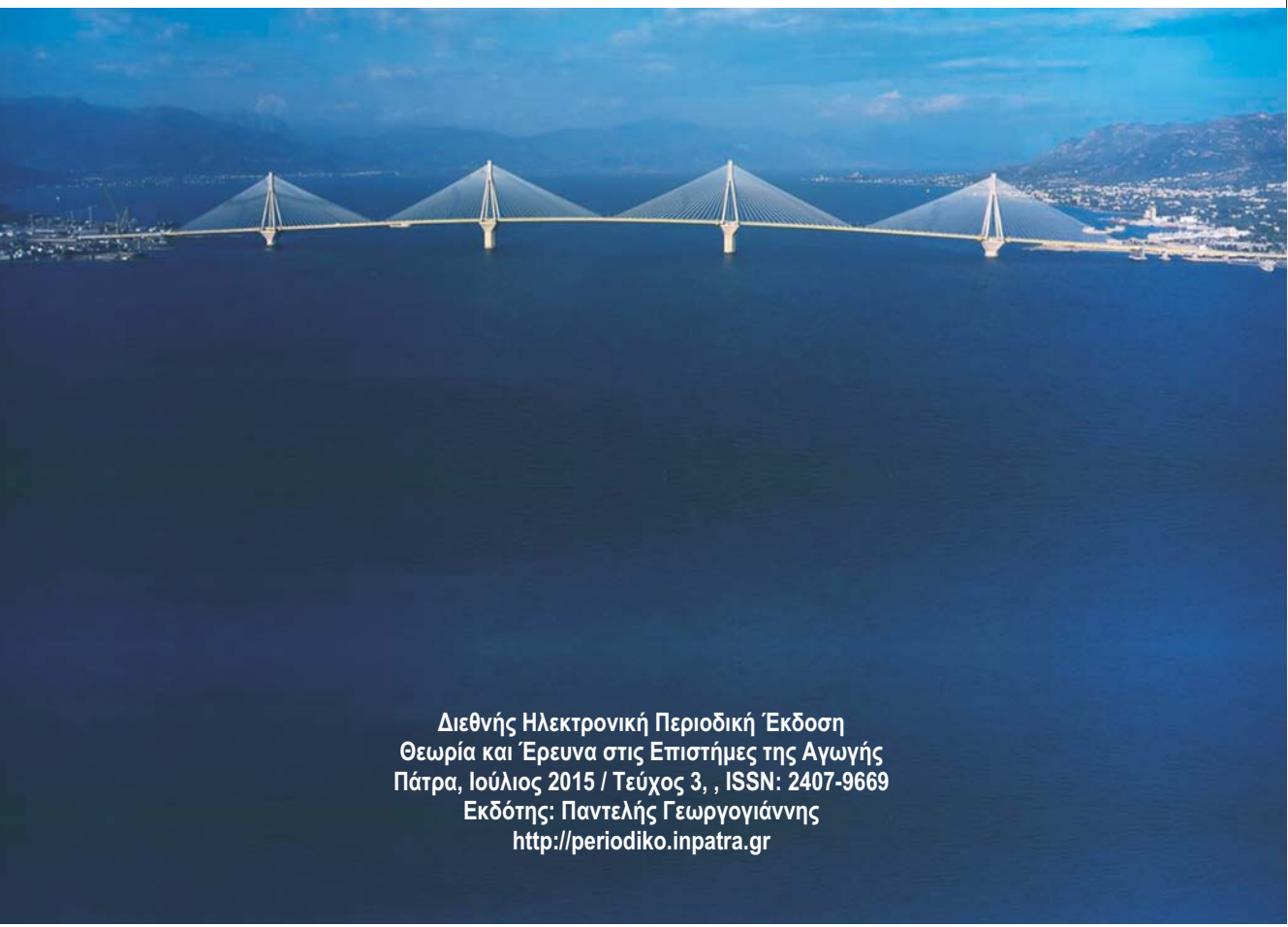
- Hawker, D.S.J., Boulton, M.J. (2000), *Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies*. Journal of Child Psychiatry, 41.
- Smith, P.K., Nika, V., Papisideri, M. (2004), *Bullying and violence in schools: An international perspective and findings in Greece*. Psychology, 11.

Ιστοσελίδες

- Ακαλέστου, Μ., Τσιάντης, Α., *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Το πρόγραμμα παρέμβασης*. Στο: http://www.epsype.gr/uploads/images/teuxos_35_1.pdf (προσπελάστηκε στις 12/05/2014)
- Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός. Αιτίες, επιπτώσεις, αντιμετώπιση*. Στο: http://www.epsype.gr/images/gia_goneis.pdf (προσπελάστηκε στις 11/05/2014).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Όλγα Παϊζή** είναι μόνιμη φιλόλογος και διδάσκει από το 2005 στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έχει αποφοιτήσει από το τμήμα φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Επίσης, έχει δύο μεταπτυχιακά. Το πρώτο έχει τίτλο «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» με κατεύθυνση «Αγωγή και Πολιτισμός» του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου και το δεύτερο είναι στις «Επιστήμες της Αγωγής» με κατεύθυνση «Θεωρία, Πρακτική και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας» του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Βρίσκεται στο 4ο έτος των σπουδών της στο τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών με κατεύθυνση Ιστορίας ύστερα από κατατακτήριες εξετάσεις. Γνωρίζει άριστα αγγλικά, ιταλικά και υπολογιστές. **Στοιχεία Επικοινωνίας:** olgapaizi11@gmail.com.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Ιούλιος 2015 / Τεύχος 3, , ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>