

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

του Δασκάλου

ΤΕΥΧΟΣ

23

ΙΟΥΝΙΟΣ 2019

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ
ΒΗΜΑ
του Δασκάλου

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ του Δασκάλου

Ετήσιο επιστημονικό περιοδικό
του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ
Νίκης 33 - 105 57 ΑΘΗΝΑ
Τηλ.: 210 3314837

ISSN: 1105-297X

Ιδιοκτήτης: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ
Υπεύθυνος Έκδοσης: Κωνσταντίνος Λολίτσας
Υπεύθυνος Σύνταξης: Παναγιώτης Ρουμπής

Παραγωγή: Σολδάτος Χαράλαμπος, Αρμένη Βραΐλα 1, Τ.Κ 114 73 Αθήνα - τηλ. 210 6443321
e-mail: soldhar@otenet.gr - site: www.soldatos.eu

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ *του Δασκάλου*

ΙΟΥΝΙΟΣ 2019

ΤΕΥΧΟΣ

23

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελ..

Εισαγωγικό Σημείωμα 9

Οδηγίες για τους συγγραφείς 11

Γεροκώστα Αντωνία

Κριτική αποτίμηση των σύγχρονων στρατηγικών της Κύπρου και της Ελλάδας πάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων 15

Γιαννέλος Αχιλλέας

Αξιολόγηση Σχολικών Εγχειριδίων. Όψεις, λειτουργίες και σχολιασμένα παραδείγματα 23

Καραγιάννη Μαρία

Η διαχείριση της διαφοράς στη σχολική εκπαίδευση:
Η περίπτωση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα 43

Κωνσταντινίδης Μαρίνος

Το σύστημα επιλογής Διευθυντών και Υποδιευθυντών Δημόσιων και Μειονοτικών Σχολείων της Θράκης: διαδικασία εκσυγχρονισμού ή συντήρησης; 59

Μπαλτάς Χαράλαμπος

Η πρόσληψη του Celestin Freinet στην Ελλάδα από τον μεσοπόλεμο μέχρι τις μέρες μας 77

Νάτσια Ελευθερία

Ο Νέος Τύπος Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα
Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, από την οπτική των εν ενεργεία νηπιαγωγών 91

Νούσια Χρυσούλα

Η Σχολική κουλτούρα βασικός άξονας αλλαγής και αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση 117

Πυργιωτάκης Γιώργος

Το θέμα της αγωγής των παιδιών σε μια σύγχρονη κοινωνία 133

Σαββίδου Δέσποινα

Εθνοπολιτισμική ετερότητα: Στάσεις και αντιλήψεις των Διευθυντών /-ντριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Δημοτικά Σχολεία της Περιφέρειας Θεσσαλονίκης 151

Στρέμπας Κωνσταντίνος

Διεύρυνση της αποδοχής της Διαφορετικότητας σε μαθητές της Ε΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Συμβουλευτική παρέμβασης μέσω της Τέχνης - Μελέτη περίπτωσης 165

Στρίγκας Κωνσταντίνος, Τσιμπίρης Αλκιβιάδης, Βαρσάμης Δημήτρης, Πράμας Χρήστος, Μιχαηλίδης Γεώργιος

Εξ αποστάσεως Επιμόρφωση Δασκάλων. Εφαρμογή, Στατιστική Ανάλυση και Αποτίμηση..... 205

Τσιαπλές Νικόλαος, Τυριακίδου Πολυνίκη

Παιχνίδια πολιτικής και εκπαιδευτικές αλλαγές μέσω ενίσχυσης της κουλτούρας στο ολιγοθέσιο σχολείο 237

Με το ξεκίνημα της τρίτης χιλιετίας οι κοινωνίες μετασχηματίζονται αδιάκοπα και μαζί τους μεταβάλλονται οι θεσμοί και οι αξίες. Η εκπαίδευση, ως κοινωνικός θεσμός, δεν είναι δυνατόν να παραμένει παθητικός δέκτης των εξελίξεων. Οι προοπτικές στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής έχουν σηματοδοτήσει μια πορεία εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής πράξης. Η αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών, η προσπάθεια οριοθέτησης και επαναπροσδιορισμού στόχων που αντανακλούν τις αξίες στο μέλλον και ο ρόλος που καλείται να παίξει το σχολείο, αξιώνουν ένα μεγάλο βαθμό ετοιμότητας της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η διαμόρφωση θέσεων, η άσκηση εποικοδομητικής κριτικής και η αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται η εκπαίδευση, επιβάλλεται να αποτελούν το επίκεντρο του ενδιαφέροντός μας.

Το περιοδικό φιλοδοξεί να αποτελέσει βήμα διαλόγου και να ενισχύσει τον προβληματισμό στην εκπαίδευση και γενικότερα στην κοινωνία. Μέσα από την ανάδειξη και τη μελέτη σημαντικών εκπαιδευτικών ζητημάτων επιδιώκει να συζητήσει προβλήματα της εκπαίδευσης και να προσδιορίσει τους όρους με τους οποίους θα υποδεχτούμε το μέλλον.

Ειδικότεροι στόχοι του περιοδικού είναι:

- η μελέτη σημαντικών εκπαιδευτικών προβλημάτων γενικά και ειδικότερα: των προβλημάτων της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, των σκοπών και των περιεχομένων των Προγραμμάτων Σπουδών, της οργάνωσης, της διοίκησης και της υλικοτεχνικής υποδομής της εκπαίδευσης, της μόρφωσης και της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, της διδασκαλίας και της σχολικής πράξης·
- η ενίσχυση του εκπαιδευτικού στο καθημερινό του έργο με την παροχή της αναγκαίας επιστημονικής στήριξης·
- η υιοθέτηση ενεργού συμμετοχής και στάσης στην προσπάθεια ανανέωσης των εκπαιδευτικών μας αντιλήψεων και βελτίωσης των πολιτιστικών μας πραγμάτων·
- η συμβολή στην οργάνωση μιας εκπαίδευσης που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής.

Για την υλοποίηση των στόχων αυτών θεωρούμε απαραίτητη την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία κάθε συναδέλφου, ώστε το περιοδικό να καταστεί ένα σημείο αναφοράς στον εκπαιδευτικό χώρο.

Τα Διοικητικά Συμβούλια

Οι εργασίες θα πρέπει να είναι πρωτότυπες και να υποβάλλονται αποκλειστικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στη Γραμματεία Έκδοσης του Περιοδικού (e-mail: mail@ipem-doe.gr). Οι εργασίες δημοσιεύονται μετά από διαδικασία ανώνυμης κρίσης από δύο τουλάχιστον κριτές, σύμφωνα με τη διεθνή επιστημονική δεοντολογία.

Αξιολόγηση εργασιών

Η Συντακτική Επιτροπή, αφού λάβει υπόψη τις εισηγήσεις των κριτών, αποφασίζει για τη δημοσίευση ή την απόρριψη της εργασίας.

- (α) Σε περίπτωση θετικής κρίσης και των δύο κριτών, η εργασία δημοσιεύεται.
- (β) Σε περίπτωση αρνητικής κρίσης και των δύο κριτών, η εργασία δεν δημοσιεύεται.
- (γ) Σε περίπτωση θετικής εισήγησης του ενός από τους κριτές και αρνητικής του άλλου, η Συντακτική Επιτροπή αποστέλλει την εργασία σε τρίτο κριτή και αυτή δημοσιεύεται ή όχι ανάλογα με την εισήγησή του.
- (δ) Στις περιπτώσεις στις οποίες με βάση τα συμπεράσματα των κριτών απαιτούνται διορθώσεις μικρής ή μεγάλης έκτασης, οι κρίσεις κοινοποιούνται από τη Συντακτική Επιτροπή στο συγγραφέα, ο οποίος, αν συμφωνεί, κάνει τις προτεινόμενες διορθώσεις και αποστέλλει το διορθωμένο κείμενο εκ νέου στη Συντακτική Επιτροπή. Η Συντακτική Επιτροπή στέλνει το νέο κείμενο στους κριτές για την τελική κρίση.

Μορφή εργασιών

Οι εργασίες θα πρέπει να υποβάλλονται ηλεκτρονικά σε αρχείο επεξεργαστή κειμένου. Η διαμόρφωση της σελίδας να είναι A4 με περιθώρια 2cm από όλες τις πλευρές, σε διπλό διάστημα και μέγεθος γραμματοσειράς 12στιγμών. Η εργασία δεν μπορεί να υπερβαίνει τις 30 σελίδες. Στην πρώτη σελίδα να εμφανίζεται ο τίτλος, τα ονόματα και τα πλήρη στοιχεία των συγγραφέων, δηλώνοντας και τον υπεύθυνο για επικοινωνία. Στη δεύτερη σελίδα να εμφανίζεται μόνο ο τίτλος της εργασίας χωρίς τα στοιχεία των συγγραφέων. Κάθε εργασία θα πρέπει να συνοδεύεται από περίληψη στα ελληνικά και μια ευρέως ομιλούμενη γλώσσα (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ισπανικά) μέχρι 150 λέξεις. Οι υποσημειώσεις στο σώμα του κειμένου θα πρέπει να αποφεύγονται. Όταν σε εξαιρετικές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται, να βρίσκονται στο τέλος της αντίστοιχης σελίδας και να αριθμούνται με τη μορφή εκθέτη χωρίς παρενθέσεις ή αγκύλες. Το μέσο μέγεθός τους να είναι έως 40 λέξεις. Δεν επιτρέπονται υποσημειώσεις που αποτελούν βιβλιογραφικές αναφορές. Οι ενότητες και οι υποενότητες δεν θα πρέπει να αριθμούνται. Οι επικεφαλίδες των ενοτήτων να γράφονται σε πεζή και έντονη γραμματοσειρά, αφήνοντας μία κενή γραμμή από το τέλος της προηγούμενης ενότητας. Οι επικεφαλίδες των υποενοτήτων να γράφονται με πλάγια και έντονη γραμματοσειρά.

Τα σχήματα που αναφέρονται στο κείμενο να εμφανίζονται με αριθμητική σειρά και να περιγράφονται από κατάλληλες λεζάντες. Επιπλέον, κάθε σχήμα να αποτελεί ξεχωριστό αρχείο υψηλής ανάλυσης σε τόνους του γκρι μορφής tiff (300ppi). Οι πίνακες που αναφέρονται στο κείμενο, να εμφανίζονται με αριθμητική σειρά και να περιγράφονται από κατάλληλους τίτλους και λεζάντες. Να περιέχουν μόνο οριζόντιες γραμμές οι οποίες να ορίζουν την αρχή και το τέλος τους και να διαχωρίζουν τα δεδομένα από τους τίτλους.

Οργανωτικό Σχήμα του περιοδικού

Την εποπτεία έκδοσης του περιοδικού έχει η Συντακτική Επιτροπή. Η Επιτροπή έχει σκοπό την προώθηση των στόχων του περιοδικού κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Συντακτική Επιτροπή:

Παναγιώτης Ρουμπής
Ιωάννης Κανελλόπουλος
Δημήτριος Χαλβατζιδάκης
Αθανάσιος Γκουτζέλας

Υποδείγματα αναφορών

Άρθρο από επιστημονικό περιοδικό:

Goodfellow, R. (2005). "Academic literacies and e-learning: A critical approach to writing in the online university." *International Journal of Educational Research* 43 (7- 8): 481-494.

Άρθρο από ένα περιοδικό του διαδικτύου:

Δασκαλόπουλος, Δ. (2003, Νοέμβριος). Καβάφης: ελληνικός και οικουμενικός. *Νέα Εστία*, 1761, 556-559. Ανακτήθηκε Μάιος 01, 2004 από <http://genesis.ee.auth.gr/dimakis/neaest/Neaestia.html>

Βιβλίο:

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Βιβλίο με επιμελητές έκδοσης:

Ματσαγγούρας, Η. (Επιμ.). (1995). *Η εξέλιξη της διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κεφάλαιο βιβλίου:

Μπουζάκης, Σ. (1995). Η διδακτική στο χώρο της Γερμανίας και οι επιδράσεις της στην Ελλάδα: Μία κριτική, ερμηνευτική προσέγγιση, στο Η. Ματσαγγούρας(Επιμ.), *Η εξέλιξη της διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση* (σ.183-192). Αθήνα: Gutenberg.

Πρακτικά συνεδρίων:

Γιαννακάκη Π. (1998). Η οικοδόμηση της γνώσης στο σχολείο: Διαδικασίες, λογικές και οι διαμεσολαβήσεις του υποκειμένου, στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα: Πρακτικά του Ιου Πανελλήνιου συνεδρίου (Ναύπακτος 1998)*, (σ. 117-124). Αθήνα: Ατραπός.

Οδηγίες προς συγγραφείς

Τα άρθρα κρίνονται στη βάση της επιστημονικής επάρκειας και μόνο. Κά-
νενας/καμία συγγραφέας δεν μπορεί να υποστεί θετική ή αρνητική διάκρι-
ση ως προς το φύλο, τη φυλή, τη θρησκεία ή την εθνικότητα. Η Συντακτική
Επιτροπή διατηρεί το δικαίωμα να αρνηθεί τη δημοσίευση ενός άρθρου, εάν
υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτό απηχεί ή υποστηρίζει σεξιστικά, ρατσιστικά και
γενικότερα προσβλητικά σχόλια ή απόψεις, τα οποία κατευθύνονται εναντίον
μιας πολιτισμικής, θρησκευτικής ή εθνικής μειονότητας.

**Παρακαλούνται οι συγγραφείς των άρθρων στα στοιχεία επικοι-
νωνίας - αλληλογραφίας να αναγράφουν υποχρεωτικά e-mail και
κινητό τηλέφωνο.**

Κριτική αποτίμηση των σύγχρονων εθνικών στρατηγικών της Κύπρου και της Ελλάδας πάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων

Της Αντωνίας Γεροκώστα του Δημητρίου
Εκπαιδευτικός ΠΕΟΙ

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια συνέβησαν πολλές αλλαγές σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, παγκοσμίως, στην Ευρώπη και συνάμα, σε Ελλάδα και Κύπρο. Αυτές οι αλλαγές έχουν αντίκτυπο σε όλες τις πτυχές της ζωής, ακόμα και στην εκπαίδευση (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2011).

Η οικονομική και κοινωνική κρίση μπορεί να αντιμετωπιστεί, μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία βασίζεται στους στόχους της στρατηγικής «Ευρώπη 2020». Η στρατηγική αυτή προσφέρει τις κατάλληλες συνθήκες στους ενηλίκους, για να μπορέσουν να προσαρμοστούν στις αλλαγές, τόσο στην οικονομία, όσο και στη σύγχρονη κοινωνία. Η εκπαίδευση των ενηλίκων είναι το κατάλληλο μέσο για τη βελτίωση των δεξιοτήτων των ατόμων, με σκοπό την οικονομική ανάκαμψη και την προσαρμογή στα νέα κοινωνικο-δημογραφικά δεδομένα (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2011).

Abstract

There have been many changes at a financial and social level globally speaking in Europe, thus including Greece and also Cyprus. These kinds of changes have an impact on all aspects of life, even education.

The financial and social crisis can be faced through adult education, which is thus based on the «Europe2020» strategic goals. This strategy offers the proper adult setting and means so that they can adjust to the changes not only concerning economy, but also current society. Adult education is the most suitable means for skills to be improved in order for the financial recession and the adjustment to the new socio-demographic data (Council of Europe,2011).

Σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές προκλήσεις και ανάγκες

Στην εποχή μας, η νέα παγκόσμια πραγματικότητα έχει ως δεδομένο την κρίση στον οικονομικό και κοινωνικό τομέα. Είναι φυσικό, επομένως, η Ελλάδα και η Κύπρος να μην εξαιρούνται από αυτή τη λαίλαπα. Οι κοινωνικο-οικονομικές συνέπειες της κρίσης σε Κύπρο και Ελλάδα, που σχετίζονται με τη δια βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων, αναλύονται παρακάτω.

1) Σύμφωνα με την Eurostat A' (2015), τα τελευταία τρία χρόνια ο αριθμός των συμμετεχόντων ενηλίκων στη δια βίου μάθηση έχει παραμείνει σταθερός στην Ελλάδα και έχει μειωθεί στην Κύπρο. Οι λόγοι, για τους οποίους συμβαίνει αυτό είναι:

- Οι ενήλικες δεν κρίνουν απαραίτητη τη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση
- Η έλλειψη κατάλληλων προϋποθέσεων
- Το υψηλό κόστος
- Η έλλειψη υποστήριξης από τους εργοδότες και το κράτος
- Τα προγράμματα κατάρτισης, τα οποία δεν σχετίζονται με το αντικείμενο εργασίας τους ή οργανώνονται ακατάλληλη στιγμή
- Οι οικογενειακές υποχρεώσεις και οι προσωπικοί λόγοι
- Η μεγάλη απόσταση του τόπου διεξαγωγής των προγραμμάτων κατάρτισης, σε σχέση με τον τόπο διαμονής των ενηλίκων
- Η αρνητική στάση των ενηλίκων απέναντι στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση
- Τα προβλήματα υγείας και η ηλικία των ενηλίκων
- Μη πρόσβαση στις σύγχρονες τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας (υπολογιστή και διαδίκτυο) (Eurostat B, 2015).

Όσον αφορά το φύλο, οι δύο χώρες μελέτης, Ελλάδα και Κύπρος, διαφέρουν μεταξύ τους. Σύμφωνα με την Eurostat Γ' (2015), η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων, των ανδρών ήταν μεγαλύτερη, σε σχέση με τις γυναίκες στην Ελλάδα (3,1% άνδρες / 2,8% γυναίκες), ενώ στην Κύπρο, το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών ήταν μεγαλύτερο (6,3% άνδρες / 7,3% γυναίκες).

2) Όπως σε όλη την Ευρώπη, έτσι και στην Ελλάδα και την Κύπρο, τα ποσοστά αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν αυξηθεί ανάμεσα στα άτομα ηλικίας 30-34, σύμφωνα με μελέτη που διεξήχθη στο Εργατικό δυναμικό (Eurostat Δ' 2015).

3) Τα τελευταία χρόνια δεν υπάρχει οικονομική ανάπτυξη και αυτό επιβεβαιώνεται με τα ποσοστά μεταβολής του ΑΕΠ, τα οποία έχουν πτωτική τάση, ειδικά τα έτη 2011-2013, σε Ελλάδα και Κύπρο (Eurostat Ε' 2015).

4) Τα ποσοστά γήρανσης του πληθυσμού στην Ευρώπη έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα και στην Κύπρο, ενώ στον αντίποδα έχουν αυξηθεί τα ποσοστά υπογονιμότητας. Στην Κύπρο, το ποσοστό του πληθυσμού άνω των 65 ετών, είναι 13,3%, σύμφωνα με την απογραφή του 2011 (ΥΣΤΑΤ), σε σχέση με το 1992 που ήταν 11,0%. Επιπλέον, το ποσοστό των παιδιών κάτω των 15 ετών

ήταν 16,1% το 2011, ενώ το 1992 ανερχόταν σε 25% (Γραφείο Ο.Ε.Υ. Λευκωσίας, 2011).

5) Η φτώχεια είναι μία από τις κύριες επιπτώσεις της κρίσης. Το 2013, στην Ελλάδα, το ποσοστό των ατόμων που βίωναν τη φτώχεια και την αποστέρηση άγγιξε το 22,3% σε σχέση με το 2009, που ήταν 19,4%. Στην Κύπρο, ο αριθμός των ατόμων που έχουν αγγίξει τα όρια της φτώχειας αντιστοιχεί σε ποσοστό το 27,8% του συνολικού πληθυσμού το 2013, πάνω από τον μέσο όρο της Ευρώπης, που είναι 24,5% (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015).

6) Η ανεργία είναι, επίσης, συνέπεια της κρίσης. Στην Ευρώπη, το ποσοστό των ανέργων άγγιξε το 27,3% κατά μέσο όρο, κατά τα έτη 2009-2013. Αυτό σημαίνει ότι η αναλογία των εργαζομένων και ανέργων είναι 3/1 αντίστοιχα. Στην Ελλάδα, την ίδια περίοδο, το ποσοστό των ανέργων άγγιξε το 18,2% κατά μέσο όρο, με το υψηλότερο ποσοστό (27,3%) να καταγράφεται για τη χώρα το 2013. Την ίδια χρονιά, οι μακροχρόνια άνεργοι, δηλαδή αυτοί που αναζητούν εργασία από 12 μήνες και άνω, ανήλθε στο 66,8% του συνόλου των ανέργων (Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΣΕ, 2014). Στην Κύπρο, το ποσοστό ανεργίας ήταν 16,1 το 2014, ενώ ήταν 8 μονάδες κάτω το 2009. Οι μακροχρόνια άνεργοι είχαν, επίσης, ποσοστό 16,1% το 2014, ενώ ήταν 11,9% το 2012 και 15,9% το 2013 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015).

Όσον αφορά το φύλο, στην Ελλάδα, το ποσοστό ανεργίας στις γυναίκες κινείται σταθερά ανοδικά και είναι μεγαλύτερο από το σύνολο του εργατικού δυναμικού και, σαφώς, υψηλότερο σε σχέση με τους άντρες. Μάλιστα, τα έτη 2013-2014, το μέσο ποσοστό ανεργίας στις γυναίκες ήταν μεγαλύτερο του 30% (Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΣΕ, 2015). Στην Κύπρο, τα έτη 2009-2013, οι άντρες είχαν μικρότερο ποσοστό ανεργίας από τις γυναίκες. Ειδικά, το έτος 2013, οι γυναίκες είχαν ποσοστό ανεργίας 41,7% και είναι άνεργες, για πάνω από 6 μήνες, έναντι των αντρών που το ποσοστό τους ήταν 38,6% (Παρατηρητήριο Ισότητας Κύπρου, 2015).

7) Η μονογονεϊκή οικογένεια είναι μια μορφή οικογένειας, που εμφανίζεται συχνά, τα τελευταία χρόνια, λόγω της αύξησης διαζυγίων και γέννησης παιδιών από ανύπαντρους γονείς. Στην Ελλάδα, το ποσοστό των μονογονεϊκών οικογενειών άγγιξε το 12% του συνόλου των οικογενειών και αποτελείται στην πλειονότητα τους από 2,4 άτομα, με αρχηγό τη μητέρα (Κακλαμάνη, Ντύκεν, 2009). Η Κύπρος ανήκει στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με το χαμηλότερο ποσοστό οικογενειών με ένα γονέα. Το ποσοστό μονογονεϊκών οικογενειών άγγιξε το 9,9% του συνόλου των οικογενειών, σύμφωνα με τη Eurostat και με βάση το κέντρο απογραφής περιφερειών και δήμων (Σωματείο Μονογονεϊκών Οικογενειών Κύπρου, 2014).

8) Η παρουσία μεταναστών και προσφύγων σε Ελλάδα και Κύπρο είναι ένα γεγονός που κατέχει εξέχουσα θέση στα ζητήματα αυτών των χωρών. Στην Ελλάδα, το 2009, στην αρχή της κρίσης, κατοικούσαν 620.000 νόμιμοι μετανάστες (αδιευκρίνιστος ο αριθμός των παράνομων) και 48.000, που αναζητούσαν άσυλο. Το 2011, υπήρχε μείωση του μεταναστευτικού πληθυσμού (Παπαστεργίου, Τάκου, 2013). Στην Κύπρο, το 2011, ο αριθμός των μεταναστών έφτασε στους 107.383,

με μείωση του πληθυσμού, τα έτη 2011-2013, κατά 30,2% (Κούρος, Παπαδάκης, 2014).

Η είσοδος των προσφύγων στην Ελλάδα μέσω των νησιών του Αιγαίου, το 2015, ήταν πρωτοφανής λόγω της εμπόλεμης κατάστασης στη Συρία και στην ευρύτερη περιοχή. Μέχρι και τον Σεπτέμβριο του 2015, εισήλθαν στην χώρα 271.156 πρόσφυγες, παρουσιάζοντας αύξηση κατά 251% σε σχέση με το 2014 και 530% σε σχέση με το 2013 (Υπουργείο Οικονομίας, Υποδομών, Ναυτιλίας και Τουρισμού, 2015). Στην Κύπρο, ο αριθμός των προσφύγων είναι μικρός, λόγω της γεωγραφικής της θέσης.

Στρατηγικές και δράσεις εκπαίδευσης ενηλίκων της Ελλάδας και της Κύπρου

Τα τελευταία χρόνια, σε Ελλάδα και Κύπρο, έχουν εφαρμοστεί στρατηγικές και δράσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων και στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, με σκοπό να καλύψουν τις σύγχρονες ανάγκες και προκλήσεις, που εμφανίζουν οι δύο χώρες και η Ευρώπη, γενικά. Οι νέες εθνικές στρατηγικές για τη δια βίου μάθηση στοχεύουν στην κάλυψη των κοινωνικο-οικονομικών απαιτήσεων των χωρών της Ευρώπης. Παρακάτω, παρατίθενται οι στρατηγικές για τις δύο χώρες μελέτης, οι οποίες δε διαφέρουν πολύ, καθώς τους απασχολούν τα ίδια κοινωνικο-οικονομικά ζητήματα και αποτελούν μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία έχει κοινούς στόχους για τα κράτη – μέλη της για τη δια βίου μάθηση.

Κύπρος

Η Εθνική Στρατηγική δια βίου μάθησης 2014-2020 της Κυπριακής Δημοκρατίας ορίζει τους στόχους, με τους οποίους, σκοπεύει να αντιμετωπίσει τα σύγχρονα κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα. Οι προκλήσεις, αυτής της στρατηγικής, είναι:

- 1) η αντιμετώπιση των συνεπειών της οικονομικής κρίσης
- 2) η τροποποίηση των συστημάτων δια βίου μάθησης, ώστε να εναρμονιστούν στη νέα οικονομική πραγματικότητα της Κύπρου
- 3) η αναβάθμιση της εκπαίδευσης και κατάρτισης, ώστε να είναι αποτελεσματικές και ποιοτικές
- 4) η ενθάρρυνση της διαφάνειας των προσόντων και της κινητικότητας
- 5) η αναπροσαρμογή της διακυβέρνησης της δια βίου μάθησης και της ποιότητας και του πλαισίου της εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Οι τομείς προτεραιότητας της Κυπριακής Δημοκρατίας, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της χώρας, μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων, περιλαμβάνουν:

- 1) Αναγνώριση της δια βίου μάθησης και προσπάθεια βελτίωσης της πρόσβασης και συμμετοχής όλων
- 2) Αναβάθμιση της εκπαίδευσης και κατάρτισης, ώστε να είναι αποτελεσματικές και ποιοτικές
- 3) Ενίσχυση της μελέτης και ανάπτυξης για τη στήριξη της δια βίου μάθησης
- 4) Αναβάθμιση της απασχόλησης (ένταξη / επανένταξη στην αγορά εργασίας)

(Γενική Διεύθυνση Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων, Συντονισμού και Ανάπτυξης, 2014).

Ελλάδα

Οι στρατηγικές και δράσεις για τη δια βίου μάθηση, που αναγνωρίστηκαν και λήφθηκαν υπόψη για τη χρήση των Επιχειρησιακών προγραμμάτων του ΕΣΠΑ, είναι οι εξής (Σιμόπουλος, Κύρδη, 2013):

1) Αύξηση και διερεύνηση της συμμετοχής των ενηλίκων (16-66+ έτη) στη δια βίου μάθηση – αντιμετώπιση των δυσκολιών συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων, κοινωνικά ευπαθών ομάδων. Είναι απαραίτητη η προώθηση της μάθησης στους ενήλικες, μέσω της ενημέρωσης αυτών, της ενίσχυσης ελκυστικών προγραμμάτων, ειδικά σε ηλικίες άνω των 55 ετών και ευπαθείς ομάδες (άνεργοι, μετανάστες, άτομα σε στάδιο απεξάρτησης κ.ά., της αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και χρήσης των τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνίας (ΤΠΕ) και προαγωγής ευέλικτων προγραμμάτων που θα προσαρμόζονται στους ενήλικες.

2) Βελτίωση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ενηλίκων και συσχέτισή τους με την αγορά εργασίας. Είναι αναγκαία η αναβάθμιση και ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού περιεχομένου των φορέων δια βίου μάθησης. Επίσης, επιβάλλεται η συνεργασία των δομών αυτών με την αγορά εργασίας, μέσω της ενίσχυσης των επιχειρήσεων, ώστε να μπορούν να μετέχουν οι εργαζόμενοι σε εκπαιδευτικά προγράμματα και μέσω της πρακτικής άσκησης των εκπαιδευόμενων.

3) Αναβάθμιση της ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση και στην κατάρτιση των ενηλίκων. Κύριοι άξονες είναι:

η ποιότητα και αναβάθμιση των δομών της δια βίου μάθησης, μέσα από τη θεσμοθέτηση, την έρευνα και την ενίσχυση των παροχών στους ενήλικες

η επάρκεια των εκπαιδευτών ενηλίκων και η ενοποίηση όλων των μητρώων των εκπαιδευτών στην εκπαίδευση και κατάρτιση των ενηλίκων.

4) Δικτύωση των φορέων δια βίου μάθησης, αποκέντρωσή τους και σύνδεσή τους με τις περιφέρειες και τους δήμους. Με την δικτύωση των φορέων επιτυγχάνεται η κάλυψη των διαφορετικών απαιτήσεων κάθε εκπαιδευόμενης ομάδας και αίρονται οι ανισότητες που παρατηρούνται στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και εκπαιδευτικά αποτελέσματα μεταξύ των περιφερειών.

5) Σύνδεση τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Η θέσπιση ενός ενιαίου συστήματος αναγνώρισης και πιστοποίησης προσόντων, που περιέχει όλες τις μορφές εκπαίδευσης, κατάρτισης και επαγγελματικής εμπειρίας, βοηθά τα άτομα να αξιοποιήσουν και να κατανοήσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους.

Αντιμετώπιση κοινωνικο-οικονομικών αναγκών

Στην Ευρώπη, οι παγκόσμιες αλλαγές σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, καθιέρωσαν τη δια βίου μάθηση, να είναι ευέλικτη και ανοικτή, ώστε να προσαρμόζεται στις νέες εξελίξεις. Οι χώρες της Ευρώπης εφαρμόζουν «Κυβερνητικές στρατηγικές», με τις οποίες τα κράτη-μέλη ευνοούν τη δια βίου μάθηση για την αντιμετώπιση των προκλήσεων – αναγκών τους. Στόχοι των πολιτικών στρατηγικών, που βασίζονται σε μία κοινή γραμμή σε όλη την Ευρώπη, είναι η ενίσχυση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας και η διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής (Πρόκου, 2007).

Στην Κύπρο, με την ενημέρωση των φορέων και πολιτών για το αναθεωρημένο ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την εκπαίδευση ενηλίκων (2012-2014), μέσα από συνέδρια, ημερίδες, δραστηριότητες και εγχειρίδια, εξετάστηκε η αντιμετώπιση των κοινωνικο-οικονομικών ζητημάτων της χώρας μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, πριν την εφαρμογή των στρατηγικών της. Επίσης, εξετάστηκαν οι δυνατότητες, που έχει η δια βίου μάθηση στην Κύπρο για την καλύτερη επίτευξη των στόχων της. Εθνικός στόχος της χώρας είναι η αύξηση της συμμετοχής των ενηλίκων στις δομές της δια βίου μάθησης (από 7,7% το 2010 σε 12% το 2020) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2014).

Στην Ελλάδα, η συμμετοχή των Ελλήνων πολιτών στη εκπαίδευση ενηλίκων και στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, κινείται σε χαμηλά επίπεδα, με κύριους λόγους αυτούς που προαναφέρθηκαν στην πρώτη ενότητα, με επακόλουθο η χώρα να κατέχει μία από τις τρεις τελευταίες θέσεις στην Ευρώπη. Η παρέμβαση του κράτους με εθνικές στρατηγικές και οι θετικές πρωτοβουλίες των φορέων δια βίου μάθησης, μπορούν να ενισχύσουν τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση. Η δια βίου μάθηση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την έξοδο της χώρας από την κρίση και την αντιμετώπιση των κοινωνικο-οικονομικών της προβλημάτων (Karalis, 2013).

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση ενηλίκων και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι βασικές συνιστώσες για την ανάπτυξη και προσαρμογή των ενηλίκων στις νέες κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις. Οι στρατηγικές και οι δράσεις που εφαρμόζονται στη δια βίου μάθηση, πρέπει να έχουν στόχο την ενίσχυση της θέσης του ενήλικα στην εργασία και την κοινωνία και να απευθύνονται στους εργαζομένους, τους ανέργους και τους εργοδότες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γενική Διεύθυνση Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων, Συντονισμού και Ανάπτυξης, (2014). Εθνική Στρατηγική δια βίου μάθησης 2014-2020. Κυπριακή Δημοκρατία
- Γραφείο Ο.Ε.Υ. Λευκωσίας, (2011). Πρεσβεία της Ελλάδος στην Κύπρο Γραφείο Οικονομικών και Εμπορικών Υποθέσεων Ετήσια Έκθεση 2011
- Ευρωπαϊκή επιτροπή, (2015). Έκθεση χώρας – Κύπρος 2015
- Eurostat, (2015).
- A. Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex and age
Ανακτήθηκε το Νοέμβριο 11, 2015:
http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfse_01&lang=en
- B. Main obstacle to participation in life long learning
<https://drive.google.com/file/d/0B1SDM6H9U8IdR0hmaWZSV29aQU0/view?pli=1>
- Γ. Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex and age
<http://goo.gl/GIH4yL>
- Δ. Tertiary educational attainment by sex, age group 30-34
http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_41&plugin=1
- E. Real GDP growth rate - volume
<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tec00115&plugin=1>
- Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΣΕ, (2014). Η ελληνική οικονομία και η απασχόληση. Ετήσια έκθεση 2014
- Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΣΕ, 2015. Η αγορά εργασίας και οι εργασιακές σχέσεις στην Ελλάδα. Ενημέρωση. Μηνιαία Έκδοση του ΙΝΕ/ΓΣΣΕ. Σεπτέμβριος – Οκτώβριος 2015
- Κακλαμάνη Σ., Ντύκεν Μ., (2009). Νοικοκυριά και οικογένειες στην Ελλάδα. Εργαστήριο Δημογραφικών και Κοινωνικών Αναλύσεων
- Karalis T, (2013). Motivation and Barriers to the Participation of Adults in Lifelong Education. Athens: Labour Institute of Trade Union Confederation and the Small Enterprises Institute of General Confederation of Professionals, Craftsmen and Merchants of Greece
- Κούρος Θ, Παπαδάκης Γ, (2014). Θρησκεία, Κοινωνική Ένταξη και Μετανάστευση στην Κύπρο. Έκθεση για το ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο: «Ερευνα για τον ρόλο της θρησκείας σε ομάδες μειονότητας και ομάδες πλειονότητας στην κυπριακή κοινωνία», Τμήμα Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Οικονομική και κοινωνική επιτροπή της Ελλάδας, (2015). Το κοινωνικό δίκτυο ασφάλειας για τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής. Προτάσεις και μέτρα πολιτικής
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, (2014). Ανανεωμένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων 2012-14. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού
- Παπαστεργίου Β, Τάκου Ε, (2013). Η μετανάστευση στην Ελλάδα. Έντεκα μύθοι και περισσότερες αλήθειες. Ίδρυμα Ρόζα Λουξεμβουργκ

- Παρατηρητήριο Ισότητας Κύπρου, (2015). Η Οικονομική κρίση – προκλήσεις για την Ισότητα των Φύλων στα αποτελέσματα της κοινωνικής και δημοσιονομικής πολιτικής της Κύπρου
- Πρόκου Ε., (2007). Η «κυβερνητική στρατηγική» για τη διά βίου εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα. Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη, 2 (2), 179-192
- Σιμόπουλος Β, Κύρδη Κ, (2013). Εθνικό Πρόγραμμα, Διά Βίου Μάθησης 2013-2015, Στρατηγικό Πλαίσιο. Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (2011). Ψήφισμα του Συμβουλίου σχετικά με ένα ανανεωμένο ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την εκπαίδευση ενηλίκων. Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης
- Σωματείο Μονογονεϊκών Οικογενειών Κύπρου, (2014), Στην Κύπρο οι λιγότερες μονογονεϊκές οικογένειες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ανακτήθηκε το Νοέμβριο 12, 2015 από: <http://www.singleparentscy.org/index.php/enimerosi/statistika>
- Υπουργείο Οικονομίας, Υποδομών, Ναυτιλίας και Τουρισμού, (2015). Επιπτώσεις από τις ροές προσφύγων στα νησιά του Αιγαίου. Συνοπτική έκθεση

Αξιολόγηση Σχολικών Εγχειριδίων. Όψεις, λειτουργίες και σχολιασμένα παραδείγματα

Αχιλλέας Γιαννέλος

Δάσκαλος στο 94 Δ.Σ. Αθήνας, Κοινωνιολόγος, M.Sc. Συμβουλευτικής, Δρ. Παιδαγωγικών Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων είναι μια απαραίτητη και κρίσιμη διαδικασία που σχετίζεται με την επιτυχία των στόχων της εκπαίδευσης. Το σχολικό εγχειρίδιο επιτελεί σημαντικές λειτουργίες και στην πραγματικότητα ταυτίζεται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ωστόσο, στην Ελλάδα, η αξιολόγηση των εγχειριδίων βρίσκεται σε προδρομικό στάδιο. Δεν υπάρχει θεσμοθετημένη και συστηματικά σχεδιασμένη διαδικασία αξιολόγησης, ούτε των εγχειριδίων, ούτε της χρήσης τους. Αν και δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτά κριτήρια αξιολόγησης, είναι αποδεκτό ένα «πλαίσιο» αξιολόγησης, το οποίο βασίζεται στον έλεγχο του βαθμού επιτυχίας των λειτουργιών που θα έπρεπε να επιτελούν τα εγχειρίδια. Το θεωρητικό αυτό πλαίσιο παρουσιάζεται συνοπτικά σε αυτή την εργασία και πλαισιώνεται με αντιπροσωπευτικές περιπτώσεις επιλεγμένων παραδειγμάτων, για συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο. Μέσα από τις περιπτώσεις αυτές και τον συσχετισμό τους με το πλαίσιο που αναφέρθηκε, παρέχεται ένα πρακτικό και αυθεντικό παράδειγμα εφαρμογής, αναδεικνύοντας θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα.

Λέξεις - κλειδιά: Σχολικά εγχειρίδια, πλαίσιο αξιολόγησης, παραδείγματα.

Evaluation of school text-books. Aspects, functions and criticized examples

Summary

The evaluation of school text-books is a necessary and crucial procedure related to the success of the education targets. The school text-book performs important functions and it is actually identified with the school curriculum. But in Greece the evaluation of text-books is in innovating stage. There isn't an enacted and

systematically planned evaluation procedure neither for the text-books nor for their use. Even if there aren't commonly acceptable evaluation criteria, a "framework" of evaluation based on the checking of the success the books should have is accepted. This theoretical "framework" is presented in brief in this essay, with represented examples, for a certain school text-book. Through these examples and their correlation with the "framework" already referred, a practical and authentic example is provided, showing theoretical and practical issues.

Key words: *school text-books, framework of evaluation, examples.*

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία δεν είναι «αξιολόγηση» κάποιου σχολικού εγχειριδίου, και πολύ περισσότερο δεν έχει το νόημα του να αποφανθεί περί καλού ή κακού συγκεκριμένου εγχειριδίου. Κάτι τέτοιο δεν ανήκει στους σκοπούς και τα όριά της. Δηλαδή δεν είναι μια εμπειρική ποσοτική ή ποιοτική έρευνα που μέσα από τις αντίστοιχες επιστημονικές διαδικασίες και μεθοδολογία οδηγεί σε αξιολογικές γενικεύσεις. Είναι μια θεωρητική, αλλά και πρακτική περιγραφή του ζητήματος της αξιολόγησης των εγχειριδίων με επιλεγμένα και σχολιασμένα παραδείγματα. Η διάρθρωσή της ξεκινάει με την επισήμανση της έννοιας του σχολικού εγχειριδίου και της θεωρητικής παντοδυναμίας του, ακριβώς εξαιτίας των σημαντικών λειτουργιών που επιτελεί και της ταύτισής του με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στη συνέχεια παρατίθεται η διαδρομή και το ασυστηματοποίητο και αποσπασματικό σκεπτικό της αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα. Παρουσιάζονται συνοπτικά οι μορφές, οι θεωρίες, οι μέθοδοι και οι άξονες αξιολόγησης που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί, από τους οποίους, παρά την ποικιλία τους, φαίνεται να προκύπτει ένα αρκετά σαφές «πλαίσιο» σχετικά με τις λειτουργίες που θα αξιολογούνται. Στο δεύτερο μέρος έχουν επιλεγεί μεμονωμένα παραδείγματα από το εγχειρίδιο της Κ.Π.Α Ε' Δημοτικού. Σκοπός της επιλογής τους και του αντίστοιχου σχολιασμού τους είναι μόνο και μόνο να κάνουν σαφέστερους και πιο απτούς τους άξονες και τις λειτουργίες που προκύπτουν από το παραπάνω θεωρητικό «πλαίσιο». Στο τέλος γίνονται κάποιες προτάσεις και επισημαίνονται παράμετροι που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη προσέγγιση, οι οποίες θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες σε πραγματικές αξιολογήσεις εγχειριδίων και στην αποτελεσματικότητά τους.

Έννοια σχολικού εγχειριδίου - λειτουργίες

Για να συσχετιστεί και να αποκτήσει τη βαρύτητα και σημαντικότητα που της αναλογεί η έννοια «αξιολόγηση σχολικού εγχειριδίου» είναι απαραίτητο να αναλύσουμε, όσο καταχρηστικό και αν ακούγεται, την έννοια «σχολικό εγχειρίδιο», ώστε να γίνει σαφές ότι δεν ταυτίζεται με την γενική έννοια «βιβλίο». Δηλαδή να δούμε πώς ορίζεται, ποια χαρακτηριστικά (θα έπρεπε να) έχει ως εκπαιδευτικό μέσο, γιατί είναι ιδιαίτερα σημαντικό, ποιες λειτουργίες (θα πρέπει να) επιτελεί, ποια είναι η «παιδαγωγική» του, και τέλος πώς αυτή η παιδαγωγική επηρεάζει, έως και καθορίζει τους δύο στενά αλληλοσχετιζόμενους τομείς: τη διδασκαλία

και τη μάθηση.

Ως «εγχειρίδιο» ορίζεται το βιβλίο που εκθέτει με αυστηρά συστηματικό τρόπο τις βασικές και πιο έγκυρες γνώσεις μιας επιστήμης (Σαλτερής, 2008). Ως σχολικό εγχειρίδιο στη χώρα μας εννοούμε ένα συγκεκριμένο «βιβλίο» το οποίο δημιουργήθηκε με συγκεκριμένη διαδικασία και σχεδιάστηκε με συγκεκριμένο σκοπό. Ειδικότερα, είναι το «βιβλίο» για το οποίο το Υπουργείο Παιδείας διατύπωσε (μέσω προκήρυξης συγγραφής του) τις προδιαγραφές του και ανέλαβε την εποπτεία της συγγραφής, έκδοσης και (δωρεάν) διανομής του με σκοπό να χρησιμοποιηθεί σε συγκεκριμένη τάξη σχολείου για τη διδασκαλία συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου.

Η σημαντικότητα του σχολικού εγχειριδίου γίνεται αντιληπτή αν σκεφτούμε ότι με βάση αυτό σχεδιάζεται, και κατά συνέπεια από αυτό κατευθύνεται ολόκληρη η πορεία διδασκαλίας. Μεταξύ των χαρακτηριστικών του είναι ότι αποτελεί «συλλογή» έγκυρου υλικού εύκολα και άμεσα προσεγγίσιμου, εντός και εκτός σχολείου, υλικό το οποίο κοινωνικοποιεί, ασκεί σε δεξιότητες, διαφοροποιεί τη σχολική εργασία κ.λπ. (Μπονίδης, 2005). Επίσης, λόγω των προδιαγραφών του, δεν είναι υπερβολή να πούμε ότι το εγχειρίδιο υποκαθιστά το Αναλυτικό Πρόγραμμα, περιέχει επαρκές υλικό και προβλέπει και τρόπους αξιολόγησης του μαθητή (Κατσαρού, Δεδούλη, 2008). Εκτός όμως από την «επιστημονική» βαρύτητα, τα εκάστοτε σχολικά εγχειρίδια αντιπροσωπεύουν σημειολογικά και μια ιδιαίτερη πολιτική, κοινωνική και ιδεολογική τάση, η οποία διαπιστώνεται και από το ότι η αντικατάστασή τους «αποτελεί μέγιστη ενέργεια εκπαιδευτική αλλαγής για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα» (Σαλτερής, 2008), ενώ «αποτελούν μεγάλο διακύβευμα σε εποχές εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αλλαγών» (Κουλουμπαρίτη, 2015).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, καθώς και την αναφορά του Ματσαγγούρα (2006) ότι τα χαρακτηριστικά του εγχειριδίου το κάνουν να παίζει ιδιαίτερο και καθοριστικό ρόλο ως προς στο περιεχόμενο και τη μορφή της διδασκαλίας, τη διαδικασία μάθησης, καθώς και την ιδεολογική κοινωνικοποίηση (στάσεις, αξίες, ιδεολογία), είναι φανερό ότι αναδεικνύονται σημαντικές λειτουργίες τις οποίες επιτελεί. Ταυτόχρονα, αναδύεται η ανάγκη αξιολόγησης των λειτουργιών αυτών.

Αναλυτικότερα, η Κουλουμπαρίτη (2015, σελ 27) επισημαίνει επτά κύριους ρόλους που παίζει ένα σχολικό βιβλίο. Τον παιδαγωγικό, δηλαδή τη μετατροπή της επιστημονικής γνώσης σε διδάξιμη γνώση μέσω της διδακτικής και μαθησιακής λειτουργίας του ρόλου αυτού. Τον επιστημονικό, δηλαδή τη μεταφορά έγκυρης και επιστημονικής γνώσης του κάθε γνωστικού αντικείμενου. Τον ιδεολογικό, δηλαδή τη διαμόρφωση στάσεων, αξιών, αντιλήψεων κ.λπ. Τον αισθητικό, δηλαδή την αισθητική καλλιέργεια του μαθητή μέσω του γενικού «στησίματος» του εγχειριδίου με εικόνες, γραφικά κ.λπ. Τον κοινωνικοποιητικό, δηλαδή τη δημιουργία κοινών μορφωτικών παραστάσεων και μαθησιακών εμπειριών όλων των μαθητών που διδάσκονται με το συγκεκριμένο εγχειρίδιο. Τον οικονομικό, καθώς είναι δωρεάν και εύκολα διαμοιραζόμενο και προσβάσιμο. Των τεχνικών στοιχείων, δηλαδή τα γενικότερα χαρακτηριστικά, όπως βιβλιοδεσία, ποιότητα

χρώματα κ.λπ. Μέσα από τους παραπάνω ρόλους, το εγχειρίδιο λειτουργεί ως «μέσο διδασκαλίας», δηλαδή κάνει άμεσα ή έμμεσα σαφείς τις παιδαγωγικές αρχές και τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος, μοντελοποιεί τη διδασκαλία παρέχοντας και όλο το υλικό που απαιτείται για αυτήν εξασφαλίζοντας ομοιογένεια και ισότητα στην ύλη για όλους, μετατρέπει την επιστημονική γνώση σε σχολική και αποτελεί σημείο αναφοράς (και άσκησης) για όλους τους μαθητές και τους άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενους με την εκπαιδευτική διαδικασία. Όμως, εκτός από «μέσο διδασκαλίας» που προαναφέρθηκε, λειτουργεί και ως «μέσο μάθησης», καθώς προκαλεί το ενδιαφέρον του μαθητή, παρέχει δραστηριότητες μάθησης, αυτομάθησης, αξιολόγησης και συνεργασίας κ.λπ. (ό.π.)

Έννοια αξιολόγησης σχολικών εγχειριδίων

Είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί από την αρχή ότι η *αξιολόγηση εγχειριδίων* δεν ταυτίζεται με την *αξιολόγηση της χρήσης των εγχειριδίων*. Η δεύτερη είναι διαφορετική ως προς τους στόχους και τις παραμέτρους από την πρώτη και δεν περιλαμβάνεται στις όψεις και λειτουργίες που προσεγγίζει η παρούσα εργασία.

Η αξιολόγηση των εγχειριδίων (θα έπρεπε να) είναι μια φάση του κύκλου ζωής των εγχειριδίων, η οποία έπεται του σχεδιασμού και της χρήσης τους, και προηγείται της απόφασης απόσυρσης ή βελτίωσής τους. Αν η διαδικασία αυτή είναι συνεχής και διαμορφωτική, θεωρητικά θα μπορούσε να ελέγχει την εγκυρότητα και καταλληλότητα των εγχειριδίων και έτσι να επιτελείται μια σταδιακή και εποικοδομητική βελτίωσή τους (Κεσίδου, 2013). Αυτή την αδρή στοχοθεσία αναφέρει και ο ΟΕΠΕΚ (2008) σχετικά με την αξιολόγησή τους και συγκεκριμένα ότι αποβλέπει στο: α) Να γίνει γνωστή η καταλληλότητα και αποτελεσματικότητά τους. β) Να ελεγχθεί αν είναι συμβατά με τις αρχές της σύγχρονης εκπαίδευσης. γ) Να κριθεί ποια στοιχεία πρέπει να επαναληφθούν, απορριφθούν, τροποποιηθούν κ.λπ. Η ικανοποίηση της προφανούς αυτής ανάγκης, δηλαδή του ελέγχου των εγχειριδίων, είναι πιο περίπλοκη από όσο φαίνεται αρχικά, καθώς στην Ελλάδα, όπως εύστοχα επισημαίνει ο Σαλτερής (2008), οι εκπαιδευτικές πολιτικές σπάνια έχουν ιδεολογικοπολιτική καθαρότητα και πολλές φορές ακυρώνονται κατά τη φάση εφαρμογής τους.

Η αξιολόγηση των εγχειριδίων στην Ελλάδα, αλλά και παγκοσμίως, δεν έχει ιδιαίτερα μεγάλη παράδοση ως συγκεκριμένη, στοχευμένη και συστηματικά σχεδιασμένη διαδικασία. Διεθνώς, και μέχρι τη δεκαετία του 1970 εστίαζε στην επισήμανση στερεοτύπων και προκαταλήψεων που υπάρχουν στα σχολικά βιβλία, ενώ από και μετά άρχισαν να διερευνούν και άλλους γενικότερους τομείς, όπως τις κοινωνικοπολιτισμικές αντιλήψεις, την πολιτική παραγωγής των βιβλίων, τα ιδεολογικά τους μηνύματα και το ρόλο τους στην κοινωνικοποίηση του μαθητή. Αντίστοιχα, στην Ελλάδα παρατηρήθηκαν από τη δεκαετία του 1980 σχετικές δράσεις και έρευνες αξιολόγησης σχολικών εγχειριδίων, όπως οι διακρατικές βαλκανικές συναντήσεις εμπειρογνομώνων, η έρευνα της Φραγκουδάκη (το 1979) για την ιδεολογία των βιβλίων της Γλώσσας του Δημοτικού, η σύσταση μονάδας έρευνας σχολικού βιβλίου στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,

καθώς και σχετικές με το θέμα εργασίες μεμονωμένων ερευνητών (Μπονίδης, 2004). Η πλειοψηφία των ερευνών ακολουθούσε τη δημοφιλή κοινωνιολογική τάση της εποχής και συνήθως εστιάζονταν σε ζητήματα κοινωνικοποιητικής λειτουργίας, ιδεολογίας, φύλου κ.λπ. Αυτή η κατεύθυνση, όσον αφορά το συγκεκριμένο πεδίο φαίνεται να ήταν το επιστημονικό trendy της εποχής, ενώ δεν αξιολογούνταν με την ίδια βαρύτητα οι γνωσιακές, διδακτικές, μαθησιακές κ.λπ. παράμετροι των σχολικών εγχειριδίων, ένα αντικείμενο το οποίο είναι σαφώς πιο πολύπλοκο και δύσκολο. Επίσης αυτές οι δράσεις δεν λάμβαναν υπόψη την παράμετρο «χρήσης» του εγχειριδίου από μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς δεν τα προσέγγιζαν ως «διδασκτικά μέσα», αλλά τα προσέγγιζαν πιο πολύ ως «κείμενο» και «περιεχόμενο» τα οποία και διερευνούσαν (Σοφού κ.ά., 2010), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπήρξαν και κάποιες μεμονωμένες ερευνητικές δραστηριότητες και διατριβές (Παπαγιαννόπουλος, 2011), οι οποίες ακολούθησαν και τη δεύτερη προσέγγιση.

Στο σκεπτικό της αξιολόγησης σχολικού εγχειριδίου αναδεικνύεται φυσικά το ερώτημα αν υπάρχει «θεωρία αξιολόγησης», στην οποία ενδεχομένως θα μπορούσαν να βασιστούν μέθοδοι, τεχνικές και εργαλεία αξιολόγησης. Κατά καιρούς, όπως θα δούμε στη συνέχεια, έχουν προταθεί μέθοδοι και κριτήρια και από μεμονωμένους ερευνητές, αλλά και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο ορίζει και τις «προδιαγραφές» των σχολικών εγχειριδίων που προκηρύσσει.

Σε μια πλήρη και εμπεριστατωμένη ανάλυση, ο Ματσαγγούρας (2006, σελ.64), αποφαινεται ότι μπορεί να μην υπάρχει μια μοναδική θεωρία για την αξιολόγησή τους, σίγουρα όμως προκύπτει ένα «πλαίσιο θεώρησης» του εγχειριδίου. Αυτό το αρκετά γενικό και ευέλικτο πλαίσιο θεώρησης περιλαμβάνει 5 κριτήρια τα οποία αναφέρονται στο Μακρο - επίπεδο ανάλυσης (στο συνολικό έργο/βιβλίο) και άλλα 7 κριτήρια τα οποία αναφέρονται στο Μικρο - επίπεδο ανάλυσης (στην κάθε ωριαία διδακτική ενότητα του βιβλίου). Ο κεντρικός πυρήνας που συνδέει όλα τα κριτήρια και των δύο επιπέδων ανάλυσης και που επιβεβαιώνει ότι το κριτήριο αξιολογεί τον συγκεκριμένο τομέα στον οποίο απευθύνεται, είναι η «αρχή της διαμεσολάβησης». Δηλαδή, το κάθε κριτήριο εξετάζει αν στο συγκεκριμένο τομέα, το εγχειρίδιο ικανοποιεί τον διαμεσολαβητικό του ρόλο. Το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο χτίζεται γύρω από την άποψη ότι το σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να λειτουργεί ως «διδασκτικός διαμεσολαβητής» κατά την επιτέλεση των: α) Γνωσιακών λειτουργιών, δηλαδή της μετατροπής της ακαδημαϊκής γνώσης σε σχολική, μέσω της επιλογής του περιεχομένου του βιβλίου και του τρόπου οργάνωσης του περιεχομένου αυτού. β) Διδακτικών λειτουργιών, δηλαδή της στήριξης μαθητοκεντρικών μορφών διδασκαλίας μέσω της κατά κύριο λόγο βυγκοτσκιανής προσέγγισης και κατά δεύτερο λόγο του κονστρουκτιβισμού. γ) Μαθησιακών λειτουργιών, δηλαδή το να κάνει τη σχολική γνώση κατανοητή, λειτουργική και ενδιαφέρουσα.

Από τη στιγμή που κάνουμε δεκτό και θεωρείται ικανοποιητικό ένα πλαίσιο αξιολόγησης, κλιμακώνοντας και εξειδικεύοντας, οδηγούμαστε σε μεθόδους και στη συνέχεια σε κριτήρια. Οι μέθοδοι ανάλυσης και αξιολόγησης (Μπονίδης, 2004)

μπορούμε να πούμε ότι χωρίζονται – τεχνητά, καθώς δεν σημαίνει ότι σε μια ανάλυση/αξιολόγηση δεν χρησιμοποιούνται συνδυαστικά – σε: α) Ποσοτική, δηλαδή γίνονται ποσοτικές- στατιστικές καταγραφές (π.χ. των εννοιών, των δηλώσεων, των στερεοτύπων, των εικόνων κ.λπ.) των περιεχομένων των εγχειριδίων. Από την επεξεργασία αυτών των καταγραφών προκύπτουν συμπεράσματα σχετικά με τις λειτουργίες των εγχειριδίων και τον βαθμό στον οποίο αυτές επιτελούνται. β) Ποιοτική, με προφανή την αντιδιαστολή της ως προς την προσέγγιση από την ποσοτική, η οποία υποδιαιρείται σε: i) ερμηνευτική ii) ανάλυσης περιεχομένου iii) ανάλυσης λόγου. Ο Μπονίδης (ό. π.) προσθέτει και την μεικτή ανάλυση, ως συνδυασμό των παραπάνω μεθόδων, καθώς και το «μεθοδολογικό εργαλείο ανάλυσης Weinbrenner». Το «εργαλείο» αυτό φαίνεται πολύ ενδιαφέρον και επεξεργασμένο και χωρίζει την ανάλυση του εγχειριδίου σε δύο τομείς: Α) Στη διαδικασία παραγωγής του, δηλαδή την έγκριση, ανάθεση, εισαγωγή στα σχολεία, χρήση, κατάρτιση. Β) Στο εγχειρίδιο ως προϊόν και μέσο διδασκαλίας και επικοινωνίας με επιμέρους υποκατηγορίες: i) θεωρία της επιστήμης (την αναζήτηση της αλήθειας, τον τρόπο σχηματισμού εννοιών, τις αξιολογικές κρίσεις, την ιδεολογία), ii) την εμφάνιση, iii) την επιστήμη στην οποία αναφέρεται (έγκυρο, σύγχρονο), iv) τη διδακτική μεθοδολογία, v) την παιδαγωγική επιστήμη, vi) την επίδραση στην κοινωνία (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς). Σε μια άλλη ανάλυση μεθόδων, ο Ματσαγγούρας (2006, σελ. 61) αναφέρει ως μεθόδους οι οποίες συνάδουν με την αξιολόγηση της γνωσιακής, διδακτικής, μαθησιακής, κοινωνικοποιητικής και ιδεολογικής λειτουργίας του εγχειριδίου τις: i) ερμηνευτική, ii) ποσοτική ανάλυση περιεχομένου iii) ποιοτική ανάλυση περιεχομένου iv) κριτική ανάλυση λόγου v) ανάλυση εγχειριδίου ως πολυτροπικού μέσου (με έμφαση στη γραμματική της εικόνας κ.λπ.).

Κλιμακώνοντας και εξειδικεύοντας από τις μεθόδους αξιολόγησης προς πιο συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης, πρέπει να αναφέρουμε πως το ΥΠΕΠΘ (2002β) εστιάζει σε: i) τους αντικειμενικούς στόχους (δηλαδή αν το εγχειρίδιο είναι συμβατό με τους στόχους, την ύλη και τις δεξιότητες που αναφέρει το Πρόγραμμα Σπουδών, καθώς και συμβατό με τις ανάγκες της ομάδας - στόχου), ii) το περιεχόμενο, iii) την οργάνωση, και iv) την εργονομία. Το Ι.Ε.Π. έχει δημοσιεύσει «άξονες κριτηρίων», οι οποίοι συνοψίζουν κριτήρια τα οποία ελέγχουν τις: α) Γνωσιακή λειτουργία, με κριτήρια το περιεχόμενο να είναι επιστημονικό, αξιόπιστο, να επιλέγει τα σημαντικά, να συσχετίζει τις έννοιες μεταξύ τους κ.λπ. β) Διδακτική λειτουργία, με κριτήρια την ενεργοποίηση του μαθητή, την οικοδόμηση εννοιών κ.λπ. γ) Μαθησιακή λειτουργία, με κριτήρια την ανάπτυξη δεξιοτήτων, κριτικής σκέψης, ομαδοσυνεργατικών, διερευνητικών κ.λπ. δ) κριτήρια για τη δόμηση, εικονογράφηση, τυπογραφικά χαρακτηριστικά, γλώσσα κειμένου κ.λπ. ε) κριτήρια ελέγχου συμβατότητας με το Αναλυτικό Πρόγραμμα στ) κριτήρια ελέγχου ιδεολογικών και κοινωνικοπολιτικών λειτουργιών του εγχειριδίου (Κατσαρού, Δεδούλη, 2008).

Ο Ο.Ε.Π.ΕΚ. (2008), αναφέρει ότι τα εφαρμοζόμενα κριτήρια πρέπει να ελέγχουν τους άξονες: α) περιεχομένου, β) τρόπου με τον οποίο αυτό το περιεχόμενο

επικοινωνεί με τον αναγνώστη, γ) οργάνωση αυτού του περιεχομένου και μεθοδολογία χρήσης του και δ) υλικής υπόστασης του εγχειριδίου. Στο ίδιο, με παραπομπή στον Παπαρηγορίου (2005), αναφέρει ότι πρέπει να κρίνονται: α) Το Περιεχόμενό του. Δηλαδή να ελέγχεται αν αυτό έχει επιστημονική εγκυρότητα, επαρκή παραδείγματα, κατάλληλες γνώσεις και ασκήσεις, προωθεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τις μεταγνωστικές ικανότητες, την κριτική σκέψη, τη διεπιστημονικότητα κ.λπ. β) Η Δομή και Οργάνωσή του. Δηλαδή αν έχει συνοψίσεις, λέξεις κλειδιά, εισαγωγικές παρατηρήσεις, σημεία έμφασης, κατάλληλη εικονογράφηση κ.λπ. γ) Η Παιδαγωγική και Διδακτική του καταλληλότητα. Δηλαδή αν συνάδει και υπηρετεί τη στοχοθεσία του Bloom δ) Η Τεχνική και Αισθητική του αρτιότητα ε) Η δυνατότητα ευρύτερης αξιοποίησής του από τον μαθητή.

Σε προηγούμενο σημείο, όπου περιγράψαμε μεθόδους ανάλυσης, είχαμε αναφέρει τα δύο επίπεδα ανάλυσης (Μάκρο και Μίκρο) που σύμφωνα με τον Μανταλαράκη εμπεριέχουν 5 και 7 κριτήρια αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι τα 5 κριτήρια του Μάκρο - επιπέδου είναι: Συμβατότητα με το Πρόγραμμα Σπουδών, Δόμηση, Ελκυστικότητα, Χρηστικότητα, Τυπογραφικά χαρακτηριστικά. Αντίστοιχα, τα 7 κριτήρια του Μίκρο- επιπέδου είναι: Γνωστικό περιεχόμενο, διαδικασίες Αναπλαισίωσης, Κειμενογλωσσικές προδιαγραφές, Διδακτικές διαδικασίες που υποστηρίζει, Μαθησιακές διαδικασίες που ενεργοποιεί, διαδικασία Αξιολόγησης, Εικονογράφηση. Αντίστοιχα κριτήρια αναφέρει και ο Μπονίδης (2004), τα οποία αφορούν: α) Εξωτερική εμφάνιση, Κείμενο και Περιεχόμενο, β) Παιδαγωγική καταλληλότητα, γ) Σχέση με Πρόγραμμα Σπουδών και Διδακτικομεθοδολογική καταλληλότητα δ) Επιστημονική εγκυρότητα ε) Σχέση με Κοινωνία. Τέλος, ο Ξωχέλης (2005), προτείνει αξιολόγηση α) Επιστημονικής εγκυρότητας, β) Διαφανούς Αξιοπιστίας, δηλαδή την μη ύπαρξη γενικεύσεων και κρυφών παραδοχών με τις οποίες ερμηνεύεται η πραγματικότητα, γ) Διδακτικής καταλληλότητας, δ) Παιδαγωγικής καταλληλότητας.

Από την παράθεση διαφόρων κριτηρίων που προτείνονται και ανεξάρτητα προσέγγισης φιλοσοφίας και μεθόδου ανάλυσης είναι φανερό ότι υπάρχουν κοινές προτάσεις κριτηρίων, τα οποία παρά τις μικρότερες ή μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις και εξειδικεύσεις τους, όλα περιστρέφονται γύρω από ένα συγκεκριμένο πυρήνα αξόνων και λειτουργιών προς αξιολόγηση.

Ως προς την «τεχνική» διαδικασία της αξιολόγησης τώρα (Ξωχέλης ό.π.), αυτή θα μπορούσε να είναι α) εσωτερική, β) εξωτερική, γ) εξωτερική μετά από δοκιμαστική εφαρμογή. Ο Μπονίδης (2015, σελ 115), αναλύει 3 παρόμοιες μορφές αξιολόγησης ως: α) Εσωτερική. Πραγματοποιείται από τους ίδιους τους συγγραφείς κατά τη διάρκεια συγγραφής του βιβλίου, ή κατά τη δοκιμαστική εφαρμογή του, ή κατά τη γενικευμένη χρήση του β) Εξωτερική, ποιοτική και ποσοτική. Πραγματοποιείται από i) εξωτερικούς εμπειρογνώμονες κατά τη διαδικασία/φάση έγκρισης του βιβλίου, ii) εξωτερικούς ερευνητές που απευθύνονται και στους μαθητές και εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της δοκιμαστικής χρήσης του γ) Διαρκής. Εσωτερική και εξωτερική κατά τη διάρκεια χρήσης του.

Στην Ελλάδα, εκτός από μεμονωμένους ερευνητές (Παπαγιαννόπουλος, 2011)

παρατηρούμε τελευταία και από το Υπουργείου Παιδείας κάποιες δράσεις αξιολόγησης των εγχειριδίων με διάφορες από τις προαναφερόμενες μορφές. Για παράδειγμα, η μορφή αξιολόγησης που αναφέρει ο Μπονίδης από εξωτερικούς εμπειρογνώμονες κατά τη διαδικασία έγκρισης του εγχειριδίου μας παραπέμπει στην γνωστή περίπτωση κατά την οποία, κάτω από τα ονόματα των συγγραφέων των εγχειριδίων συναντάμε την χαρακτηριστική φράση «κριτές – αξιολογητές» όπου παρατίθενται μερικά ακόμη ονόματα. Αυτή είναι ίσως και η μοναδική θεσμοθετημένη και ευρέως και συστηματικά εφαρμοζόμενη μορφή- διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων από το ίδιο το υπουργείο. Η αξία της και η αποτελεσματικότητά της και κατά πόσον είναι «επί τοις ουσίας» αυτή η μορφή της αξιολόγησης είναι ένα ζήτημα, το οποίο προφανώς σχετίζεται και με τον τρόπο και τις διαδικασίες παραγωγής των εγχειριδίων στην Ελλάδα. Επίσης, η εσωτερική διαρκής αξιολόγηση θα μπορούσε να αντιστοιχισθεί με τη διαδικασία κατά την οποία το ΥΠ.Π.Θ. (2014) ζήτησε από τους Σχολικούς Συμβούλους μέσω φυλλαδίου – ερωματολογίου που τους απέστειλε, να διερευνήσουν κάποιους άξονες όπως κατά πόσο κάποιο γνωστικό αντικείμενο περιέχει δύσκολες έννοιες για τους μαθητές ή αν το περιεχόμενο της ύλης είναι δυσανάλογο με τον διδακτικό χρόνο κ.λπ.

Η εξωτερική, διαρκής αξιολόγηση θα μπορούσε να αντιστοιχισθεί με την απόφαση του Ι.Ε.Π το 2014 να δημοσιεύσει πρόσκληση ενδιαφέροντος για συγκρότηση μητρώου αξιολογητών σχολικών εγχειριδίων (υπ' αριθμ. 1166/11-2-14 ΑΔΑ: ΒΙΡΜΟΞΛΦ-547), μέσω της οποίας θα συγκροτούνταν ομάδες εργασίας για την αξιολόγηση όλων των εγχειριδίων, ενώ το 2015 έγινε η ανάθεση της αξιολόγησης στις ομάδες που συγκροτήθηκαν και η παράδοση των αξιολογήσεων. Επίσης μορφή διαρκούς εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης είναι αυτή που δρομολογήθηκε από το Ι.Ε.Π (2016) με πανελλήνια έρευνα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Στ' Δημοτικού και αποτίμηση του χρησιμοποιούμενου εγχειριδίου από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ή έχουν διδάξει το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Με την αξιολόγηση αυτή ζητούνταν από τους εκπαιδευτικούς να κρίνουν τη σκοπιμότητα ύπαρξης διαφόρων θεματικών ενοτήτων μέσα στο εγχειρίδιο, καθώς και αν το εγχειρίδιο παρέχει σύγχρονη και κατανοητή κοινωνική και πολιτική γνώση. Επίσης να αξιολογήσουν την παιδαγωγική και διδακτική του καταλληλότητα, την αισθητική του και τα τυπογραφικά του χαρακτηριστικά, τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες που παρέχει. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι την αποτίμηση αυτή την ζητούσε και ως έμμεση αποτίμηση της χρήσης του εγχειριδίου. Η ενέργεια αυτή θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης του εγχειριδίου, η οποία είχε προηγηθεί από την αντίστοιχη ομάδα εμπειρογνομόνων που προαναφέρθηκε. Σε προηγούμενο σημείο είχαμε αναφέρει πως η αξιολόγηση της χρήσης του εγχειριδίου δεν είναι ακριβώς το ίδιο με την αξιολόγηση του ίδιου του εγχειριδίου. Ο τρόπος χρήσης του εγχειριδίου επηρεάζει καθοριστικά τον βαθμό επιτυχίας των στόχων της εκπαίδευσης και σχετίζεται και με ευρύτερα ζητήματα επιμόρφωσης και εκπαιδευ-

σης των εκπαιδευτικών πάνω στη χρήση του εγχειριδίου. Μάλιστα η αξιολόγηση της χρήσης του προσφέρει ιδιαίτερα συμπεράσματα και δίνει πολλαπλασιαστική αξία στη γενική φιλοσοφία της αξιολόγησης και στη χρησιμότητά της για βελτιώσεις των εγχειριδίων. Τέλος, μια άλλη δράση που ασφαλώς θα επηρεάσει το σχολικό εγχειρίδιο είναι η συγκρότηση ομάδων εργασίας από το Ι.Ε.Π τον Ιούνιο του 2016, με αντικείμενο τον «εξορθολογισμό της ύλης» όλων των διδακτικών αντικειμένων.

Παραδείγματα

Όπως αναφέρεται και στην Εισαγωγή, η παρούσα εργασία δεν «αξιολογεί» κάποιο εγχειρίδιο, καθώς κάτι τέτοιο έχει άλλες προδιαγραφές, ανάγκες, στόχους και απαιτήσεις. Παρουσιάζει επιλεκτικά κάποια μεμονωμένα «παραδείγματα» προκειμένου να κάνει σαφέστερη και πιο πρακτική την παράθεση των μοντέλων, αξόνων, λειτουργιών που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες. Από το παραπάνω σκεπτικό είναι προφανές ότι δεν ήταν σκόπιμο να επιλεγούν παραδείγματα τα οποία θα πλαισιώνουν κάποιο αυστηρά συγκεκριμένο μοντέλο με τα αυστηρά αποκλειστικά και μόνο δικά του κριτήρια και άξονες. Ωστόσο, τα «παραδείγματα» που παρουσιάζονται από συγκεκριμένο εγχειρίδιο, την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή της Ε΄ τάξης (2008), αναφέρονται σε άξονες και λειτουργίες του εγχειριδίου, οι οποίες αναδεικνύονται ως σημαντικές και κοινές από όλες τις προσεγγίσεις και μεθόδους του «πλαισίου» που παρουσιάστηκε στις προηγούμενες ενότητες. Τονίζεται ιδιαίτερα ότι η παράθεση των επιλεγμένων (σχολιασμένων και παραλληλισμένων με τις λειτουργίες) παραδειγμάτων δεν λειτουργεί ως μέρος μεθοδολογίας αξιολόγησης εγχειριδίου με γενίκευση συμπερασμάτων. Τέλος, κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε ότι δεν παραθέτουμε παραδείγματα που σχετίζονται με τα «τυποεκδοτικά χαρακτηριστικά» του εγχειριδίου, καθώς τα σύγχρονα εγχειρίδια (στη συντριπτική τους πλειοψηφία) έχουν πολύ υψηλό επίπεδο σε αυτόν τουλάχιστον τον τομέα, εξαιτίας των σύγχρονων γραφιστικών και τυποεκδοτικών μεθόδων που εφαρμόζονται.

Παράδειγμα σχετικά με τη διαδικασία που σχετίζεται με τη λειτουργία παραγωγής, χρήσης και αξιολόγησης εγχειριδίου

Όπως προαναφέρθηκε, η απόφαση αντικατάστασης των εγχειριδίων, μέσω της προκήρυξης συγγραφής νέων, αποτελεί για την Ελλάδα μείζονα πολιτική απόφαση με πολλές (πολιτικές και ιδεολογικές) προεκτάσεις. Το ζήτημα αυτό γίνεται ακόμη πιο ιδιότυπο, καθώς η διαδικασία εντάχθηκε σε κάποια ευρωπαϊκά προγράμματα, χρησιμοποιώντας και ακολουθώντας τους όρους των αντίστοιχων Τεχνικών Δελτίων αυτών των χρηματοδοτήσεων. Ασφαλώς δεν πρέπει να αγνοηθούν κατά τη συγκεκριμένη φάση της διαδικασίας οι πιέσεις από εκδοτικούς οίκους και οι διαπραγματεύσεις για τη συγκρότηση των συγγραφικών ομάδων. Το εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής έχει διαφορετική διαδρομή παραγωγής από τα άλλα εγχειρίδια. Έτσι, ενώ τα ΑΠΣ και ΔΕΕΠΣ για τα γνωστικά

αντικείμενα του Δημοτικού στα οποία εκτός από τους γενικούς σκοπούς, στόχους, περιεχόμενο, θεματικές ενότητες, τρόπο αξιολόγησης κ.λπ., προέβλεπαν και τις προδιαγραφές και τις οδηγίες συγγραφής των νέων εγχειριδίων, τα οποία θα υπηρετούσαν τα παραπάνω ΑΠΣ και ΔΕΕΠΣ (ΥΠ.Ε.Π.Θ 2002) είχαν ήδη δημοσιευτεί, με τα αντίστοιχα ΦΕΚ, και είχαν αρχίσει να συγγράφονται τα εγχειρίδια για το κάθε γνωστικό αντικείμενο, δεν έγινε το ίδιο και για το συγκεκριμένο μάθημα. Αυτό, είχε ως αποτέλεσμα, ενώ το 2006 κυκλοφόρησαν τα νέα εγχειρίδια των υπόλοιπων μαθημάτων με βάση τα νέα ΑΠΣ και ΔΕΕΠΣ, για την ΚΠΑ δεν είχε ολοκληρωθεί η συγγραφή του και ίσχυε το παλιό εγχειρίδιο. Κάποια στιγμή το 2006, και ενώ τα άλλα εγχειρίδια που υπηρετούσαν τα Νέα Προγράμματα ήταν ήδη στα σχολεία, τότε συγκροτήθηκε ομάδα συγγραφής και για το συγκεκριμένο μάθημα. Το εγχειρίδιο που προέκυψε, χρησιμοποιήθηκε στα σχολεία, και σε επόμενες εκδόσεις του μέχρι σήμερα έγιναν κάποιες διορθώσεις και τροποποιήσεις, προφανώς μέσω παρατηρήσεων και προτάσεων των σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών. Το εγχειρίδιο συνέχισε να χρησιμοποιείται και το 2015 αξιολογήθηκε από εξωτερικούς εμπειρογνώμονες με προκήρυξη του Ι.Ε.Π. στο πλαίσιο του ευρωπαϊκά χρηματοδοτούμενου προγράμματος «Νέο Σχολείο - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών». Λογικά η επόμενη φάση θα πρέπει να είναι η «αξιολόγησή» του από εκπαιδευτικούς που το διδάσκουν. Η αξιολόγηση των συμπερασμάτων που θα προκύψουν από τον συνδυασμό των δύο αυτών αξιολογήσεων, θεωρητικά θα οδηγήσει σε τροποποιήσεις, διορθώσεις - περισσότερο ή λιγότερο εκτεταμένες - ή και αντικατάστασή του. Τέλος το συγκεκριμένο εγχειρίδιο είναι πιθανό να τροποποιηθεί και εξαιτίας της τελευταίας σχετικής δράσης, η οποία όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, αφορά σε συγκρότηση ομάδων εργασίας από το Ι.Ε.Π τον Ιούνιο του 2016, με αντικείμενο τον «εξορθολογισμό της ύλης» όλων των διδακτικών αντικειμένων.

Μετά τις καθυστερήσεις και την ιδιαίτερη διαδρομή που όπως περιγράψαμε ακολούθησε το συγκεκριμένο εγχειρίδιο μέχρι την εισαγωγή και χρήση του στα σχολεία, είναι πολύ σημαντικό ότι το 2015 το εγχειρίδιο υποβλήθηκε σε εξωτερική αξιολόγηση από 2 ανεξάρτητους αξιολογητές και έναν συντονιστή, ύστερα από προκήρυξη, διαδικασία αρκετά πρωτόγνωρη και απαραίτητη για την Ελλάδα.

Παράδειγμα σχετικά με τη «λειτουργία συμβατότητας του εγχειριδίου με το Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ και ΔΕΕΠΣ) του αντίστοιχου γνωστικού αντικειμένου»

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, το σχολικό εγχειρίδιο στην Ελλάδα «υποκαθιστά» το ΑΠΣ και ΔΕΕΠΣ, αποτελεί «μεταγραφή» του και λειτουργεί σαν τέτοιο. Ένα πρώτο παράδειγμα που θα ήταν σκόπιμο να παρουσιαστεί σχετίζεται με τη συμβατότητα του εγχειριδίου με το ΑΠΣ και ΔΕΕΠΣ. Η λειτουργία αυτή είναι αρκετά ιδιάζουσα για το εγχειρίδιο της ΚΠΑ της Ε' τάξης. Ενώ μέσω της επιλογής του περιεχομένου του, της διάταξης και οργάνωσης της

ύλης κ.λπ. υπηρετούνται πολλοί από τους στόχους των ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ, αυτό πετυχαίνεται χωρίς το συγκεκριμένο εγχειρίδιο να ακολουθεί τη δομή, διάταξη ενοτήτων, κεφαλαίων κ.λπ. του ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ 2002).

Γενικά, τα περιεχόμενά του εγχειριδίου, δεν αντιστοιχούν σε αυτά που προβλέπει το ΑΠΣ για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. Ειδικότερα, το «νήμα» με βάση το οποίο επιλέγονται και διατάσσονται οι θεματικές και τα περιεχόμενα σύμφωνα με το ΑΠΣ βασίζονται στη σχέση: 1.άτομο/ομαδες και κοινωνία→2. άτομο και πολιτεία→3.άτομο και ευρωπαϊκή ένωση→4. άτομο και διεθνής κοινότητα. Όμως, αντί για αυτό, από το εγχειρίδιο ακολουθήθηκε επιλογή και δόμηση περιεχομένου με βάση το σχήμα: 1. Είμαστε όλοι πολίτες, 2. Έχουμε δικαιώματα και υποχρεώσεις, 3. Ζούμε στη δημοκρατία, 4. Συμμετέχουμε στη λήψη αποφάσεων. Η συνειδητή αυτή διαφοροποίηση υποστηρίζεται και ερμηνεύεται από τη συντονίστρια/επόπτρια του έργου συγγραφής του εγχειριδίου σε ξεχωριστή δημοσιευμένη εργασία της (Κουλουμπαρίτση, 2015, σελ 20). Εκεί, η συντονίστρια αναδεικνύει και υποστηρίζει την αναγκαιότητα της παραδοχής ότι «τα σχολικά εγχειρίδια δεν συνεπάγονται την άκριτη μεταγραφή του Αναλυτικού Προγράμματος». Επίσης υποστηρίζει τον καθοριστικό ρόλο που (πρέπει να) έχει ο συντονιστής/επόπτης του έργου συγγραφής του κάθε εγχειριδίου.

Η επιχειρηματολογία της για την παραπάνω «παρέκκλιση» συνοψίζεται σε τρεις λόγους/θέσεις: α) Επιστημονικούς λόγους (ενδημικοί της Πολιτικής Επιστήμης), β) Παιδαγωγικούς λόγους, και γ) λόγους Εγκυρότητας και αξιοπιστίας περιεχομένου. Ειδικότερα, από την συντονίστρια/επόπτρια δηλώνεται ότι κατά τη στιγμή της ανάθεσης της συγγραφής του εγχειριδίου (βλ. και προηγούμενο παράδειγμα όπου περιγράφεται η ιδιόμορφη περίπτωση παραγωγής του συγκεκριμένου εγχειριδίου), το υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα ήταν μάλλον παρωχημένο και ξεπερασμένο από τις εξελίξεις στην Πολιτική επιστήμη και τις αρχές της πολιτεότητας. Επιπλέον, το Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της συγκεκριμένης (Ε΄) τάξης, σύμφωνα με τη συντονίστρια/επόπτρια παρουσίαζε επικαλύψεις με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του αντίστοιχου μαθήματος της ΣΤ΄ τάξης.

Για τους παραπάνω λόγους η συντονίστρια αναφέρει ότι αποφασίστηκε να μην ακολουθηθεί το συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά το περιεχόμενο του εγχειριδίου να βασιστεί σε ένα συγκεκριμένο «μοντέλο», αυτό των Gogan & Derricott (ό.π., σελ. 23), το οποίο σύμφωνα με την συντονίστρια προσεγγίζει το ζήτημα της «πολιτεότητας» μέσα από τη σημαντικότητα του ενεργού αξιόμαχου και δραστήριου πολίτη.

Όπως φαίνεται από την ανάλυση των στοιχείων, έχουμε μια αρκετά ιδιόμορφη περίπτωση. Από τον έλεγχο/αξιολόγηση της λειτουργίας συμβατότητας του εγχειριδίου με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, προκύπτει αφενός παρέκκλιση και μη συμβατότητα περιεχομένου και θεματικών ενοτήτων, αφετέρου υπηρετήση αρκετών στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος παρά την επιλογή διαφορετικής προσέγγισης από το εγχειρίδιο, και παράλληλα ανάλυση και επιχειρηματολογία της σκόπιμης και συνειδητής αυτής παρέκκλισης. Είναι προφανές, ότι στην περίπτωση αυτή η συστηματική και πλήρης αξιολόγηση της παραπάνω λειτουργίας

του εγχειριδίου, όπως αυτή που ανατέθηκε από το Ι.Ε.Π (2014), θα παρείχε πολύ χρήσιμα στοιχεία.

Παράδειγμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής λειτουργίας

Στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο, από την οργάνωση του περιεχομένου και την παρουσίαση κάθε διδακτική ενότητας, φαίνεται ότι ακολουθούνται οι σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικομεθοδολογικές αρχές, οι οποίες προβλέπονται και προτείνονται και ως οριζόντιοι στόχοι από τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ. Το εγχειρίδιο, ως προς αυτή τη λειτουργία, φαίνεται να έχει ακολουθήσει τις προδιαγραφές και τις οδηγίες προς τους συγγραφείς για μια σύγχρονη μεθοδολογική αντίληψη στην προσπάθεια επιτυχίας των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων τα οποία αφορούν γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις. Έτσι το «στήσιμο» της κάθε ενότητας (αλλά και των σχεδίων εργασίας που προτείνονται) καλλιεργεί την ενεργό εμπλοκή των μαθητών μέσω συμμετοχικών και βιωματικών δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα παρατηρείται ποικιλία διδακτικών δραστηριοτήτων και τεχνικών όπως «ερμηνεία εικόνων», «μελέτες περίπτωσης», «προσομοιώσεις», «ενοσιολογικοί χάρτες», «διαγράμματα», «παιχνίδια ρόλων» κ.λπ. Αντίστοιχα, τα σχέδια εργασίας παροτρύνουν σε οργανωμένες «συλλογικές διερευνήσεις», «συναποφάσεις» και «αυτορρυθμίσεις».

Η έρευνα, σύνθεση και παρουσίαση των σχεδίων με ενδοομαδικές και διομαδικές επεξεργασίες ασκούν σε δεξιότητες επιχειρηματολογίας και λήψης απόφασης. Είναι σαφές ότι η προσέγγιση που προτείνει το εγχειρίδιο λαμβάνει υπόψη την ισορροπία γνωστικών, κοινωνικών και ψυχοσυναισθηματικών διαστάσεων, ενώ προτρέπει και στην αναζήτηση και αξιοποίηση επιπλέον υλικού. Επίσης βοηθά και προτρέπει το μαθητή στην αυτενέργεια και την κριτική σκέψη με διερευνητικές και ανακαλυπτικές δραστηριότητες. Ακόμα δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει (υπό κάποιες προϋποθέσεις που αναφέρονται στην τελευταία ενότητα αυτής της εργασίας) ως διαμεσολαβητής της γνώσης και όχι ως απλώς πάροχός της.

Όσον αφορά την αξιολόγηση του μαθητή, έχει αρκετές και διαφόρων ειδών ασκήσεις ατομικής κυρίως αξιολόγησης του μαθητή, η οποία όμως με κατάλληλους εκπαιδευτικούς χειρισμούς μπορεί να γίνει και ομαδική. Σε συνδυασμό με το σωστό «στήσιμο» της κάθε διδακτικής ενότητας με προοργανωτές (τίτλο, τι θα μάθω, τι έμαθα, σημεία έμφασης κ.λπ.) ο μαθητής μπορεί και να αυτοαξιολογηθεί και να ενημερωθεί για τον βαθμό ανταπόκρισής του στους στόχους τόσο διαμορφωτικά όσο και τελικά. Ακόμα, τα προτεινόμενα σχέδια εργασίας παρέχουν στους μαθητές μέσω της υλοποίησής τους και στοιχεία μεταγνώσης.

Βέβαια δεν υποστηρίζεται διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπως επίσης και δεν υπάρχουν ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας. Εδώ και πάλι είναι καθοριστικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού για τους χειρισμούς και τις προσαρμογές στις οποίες θα προβεί, καθώς και η δυνατότητα να καλυφθούν τα παραπάνω «κενά» μέσω στοχευμένης κατανομής ρόλων κατά την υλοποίηση των σχεδίων εργασίας. Γενικά, το κείμενο έχει καλό «εσωτερικό διάλογο» και το εγχειρίδιο στο σύνολό

του καλή οργανωτική δομή με διάκριση κεφαλαίων και περιεκτικές περιλήψεις, οργανωμένες ενότητες και (ίσως «ευρείς») υπότιτλους ενότητων.

Εκτός από την επιτυχημένη διδακτικομεθοδολογική του πρόταση, το εγχειρίδιο είναι αποτελεσματικό και ως προς την παιδαγωγική του λειτουργία. Είναι προφανές ότι έχει γίνει συστηματική και συνειδητή προσπάθεια εξουδετέρωσης προκαταλήψεων. Έχει διαπολιτισμική διάσταση, και επαρκή εκπροσώπηση μειονοτήτων, φύλων κ.λπ., αλλά όχι των ΑμεΑ. Καλλιεργεί δημοκρατικές αξίες και στάσεις όπως η ισότητα, η αλληλεγγύη, ο αλληλοσεβασμός, η προστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων, η δικαιοσύνη, η αποδοχή και συμβάλλει ενάντια στην ξενοφοβία και το ρατσισμό. Είναι πολύ σημαντικό ότι αυτές τις στάσεις τις παρουσιάζει και τις αναδεικνύει όχι μετωπικά και άμεσα, αλλά συσχετιζόμενες μεταξύ τους οριζόντια και διαθεματικά. Τέλος, είναι προφανές ότι οι διδακτικές ενότητες έχουν λάβει υπόψη τον πραγματικό διδακτικό χρόνο (ωριαίο και ετήσιο) που αντιστοιχεί στο διδακτικό αντικείμενο. Όμως οι πολλοί στόχοι που αφορούν το συγκεκριμένο μάθημα, όπως αυτοί ορίζονται από το ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, τους οποίους αναγκαστικά προσπαθεί να υπηρετήσει το εγχειρίδιο, μέσω μιας ορθής και καλών προθέσεων μεθοδολογική πρότασης, θα μπορούσαν, θεωρητικά πάντα, να λειτουργήσουν αρνητικά στον οριζόντιο στόχο της κριτικής σκέψης. Εδώ ίσως και πάλι αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού για τον «τρόπο χρήσης» του εγχειριδίου.

Παράδειγμα Γνωσιολογικής λειτουργίας και Επιστήμης στην οποία αναφέρεται

Και αυτή η λειτουργία παραδείγματος δεν έχει στεγανά με τις λειτουργίες των άλλων παραδειγμάτων, καθώς όλες σχετίζονται, αλληλοεπηρεάζονται και επικαλύπτονται. Είναι προφανές ότι ο βαθμός εγκυρότητας και επάρκειας των επιστημονικών εννοιών, καθώς και ο επιστημονικά ορθός συσχετισμός τους, καθορίζει τις γενικεύσεις και τα ερμηνευτικά σχήματα στα οποία οδηγείται ο μαθητής, τα οποία επεξεργαζόμαστε στην επόμενη λειτουργία. Για αυτό κάποια παραδείγματα σχολιάζονται και ως προς τη συγκεκριμένη λειτουργία του εγχειριδίου, αλλά και ως προς την επόμενη που ακολουθεί.

Στο παράδειγμα της συγκεκριμένης λειτουργίας χρησιμοποιούμε δεδομένα που σχετίζονται με το επαρκές, έγκυρο και επιστημονικά αξιόπιστο περιεχόμενο, με το αν έχει γίνει επιλογή των βασικών (πυρηνικών) εννοιών της επιστήμης στην οποία αναφέρεται το εγχειρίδιο, καθώς και με τη σαφήνεια και τον επιστημονικά ορθό συσχετισμό των εννοιών αυτών. Για παράδειγμα, πολλές φορές, είναι δυνατόν η «επιστημονική» γνώση, κατά τη μετατροπή της σε «σχολική» (διδάξιμη) γνώση να χάσει την επιστημονικότητα της αν δοθεί στον μαθητή μέσα από υπεραπλοϊκά σχήματα. Ένας τρόπος για να αποφευχθεί αυτό είναι να δίνονται οι επιστημονικοί ορισμοί κάποιων βασικών εννοιών και στη συνέχεια να γίνονται αναγωγές, παραγωγές, εφαρμογές διερευνήσεις, μελέτες περίπτωσης, αποδομήσεις, αντιθέσεις κ.λπ.

Για χάρη της εφαρμογής διερευνητικών και παραγωγικών διδακτικών ενεργειών και μεθόδων είναι πιθανό ο μαθητής να οδηγηθεί σε σύγχυση ως προς την ουσία και τα καθοριστικά συστατικά κάποιων εννοιών, καθώς και ως προς τον συσχετισμό αυτών των εννοιών μεταξύ τους. Εδώ δεν πρέπει να γίνεται σύγχυση με την άποψη που υποστηρίζει ότι είναι φυσικό στις κοινωνικές επιστήμες να μην υπάρχει ενιαία «ερμηνεία» των δεδομένων. Όμως αυτό δεν σημαίνει ότι δεν απαιτείται σαφήνεια και πληρότητα, ως προϋπόθεση για κοινωνικό και πολιτικό εγγραμματισμό.

Στο παράδειγμα που επιλέξαμε μπορούμε να πούμε ότι παρατηρούμε ασάφεια ή μη αναφορά και συσχετισμό των εννοιών «ιθαγένεια» και «υπηκοότητα». Επίσης, οι αναφορές στις έννοιες «κράτος» και «έθνος» είναι μόνο λανθάνουσες και χωρίς συσχετισμό. Η έννοια του «πολίτη» η οποία (πολύ σωστά) είναι κυρίαρχη, προκύπτει ότι μάλλον δεν σχετίζεται με καμία από τις παραπάνω έννοιες, παρά μόνο με την ιθαγένεια. Η σύγχυση και η ασάφεια γίνεται ακόμα μεγαλύτερη αν λάβουμε υπόψη ότι για την «ιθαγένεια» συντάχθηκε ο νόμος 3838/2010, με τις προϋποθέσεις που έθετε για αυτή. Το 2013 το Σ.τ.Ε. τον έκρινε αντισυνταγματικό και μετά από ένα χρόνο νομικού κενού, συντάχθηκε νέος νόμος το 2014 με διαφορετικές προϋποθέσεις απόκτησης. Οι έννοιες που προαναφέρθηκαν αποφεύγεται να παρουσιαστούν και να συσχετιστούν μεταξύ τους, πχ. το «κράτος», ως πολιτικός θεσμός που διαθέτει ο μονοπώλιο της νόμιμης άσκησης της βίας στο πλαίσιο μιας εδαφικής περιοχής (Τσαούση, 1984, σελ 167) και το «εθνικό κράτος» ως μια, έστω στην πλειονότητά του, ομοιογενής κοινότητα (Τσαούση, 1984, σελ 75). Στην Πολιτική επιστήμη η έννοια «κράτος» συνδέεται με την έννοια του «υπηκόου», ενώ η έννοια «εθνικό κράτος» συνδέεται με την έννοια του κυρίαρχου λαού και του «πολίτη» (ό. π., σελ 75). Όμως στο εγχειρίδιο με τον τρόπο παράθεσης των εννοιών γίνονται διάφοροι χαοτικοί συσχετισμοί της έννοιας του «πολίτη». Επίσης, είναι αξιοσημείωτο ότι στο εγχειρίδιο δεν αναφέρεται πουθενά η έννοια της «κοινωνικοποίησης», ούτε και της «κοινωνικής συνείδησης» - όσο απλοποιημένα θα μπορούσε να γίνει - η οποία εξασφαλίζει την κοινωνική συνοχή και καθορίζει και την ατομική συμπεριφορά και τις κοινωνικές σχέσεις (ό. π. σελ. 251).

Από το επιλεγμένο παράδειγμα θα μπορούσαμε να σχολιάσουμε ότι δίνεται μάλλον ανισόρροπη έμφαση στην «πολιτική» αγωγή, με την έννοια της διεκδίκησης, σε σχέση με την «κοινωνική» αγωγή, παρόλο που και οι δύο είναι έννοιες που συσχετίζονται και καθεμιά αποκτά νόημα μέσα από την άλλη. Επίσης δίνεται έμφαση στην έννοια «κοινότητα», έννοια στενότερη από την «κοινωνία». Η έννοια «κοινωνία», η οποία είναι καθολικό, αυτοτελές και οργανωμένο σύνολο ανθρώπων που έχει συνείδηση της ιδιαίτερης υπόστασής του καθώς και συνέχεια στο χρόνο, εμφανίζεται ως λανθάνουσα ή ανύπαρκτη.

Επιπλέον θα μπορούσαμε να σχολιάσουμε ότι χαρακτηριστικές περιπτώσεις ασάφειας που μπορούν να οδηγήσουν σε σύγχυση είναι η θεώρηση/παρουσίαση της οικολογίας (σε αρχική έκδοση του εγχειριδίου) ως πολιτικό κόμμα, που «διαδηλώνει», όπως επίσης και η παρουσίαση του σπουδαίου θεσμού του Συνηγόρου

του Παιδιού ως να έχει -αρχικά τουλάχιστον - εκτελεστική εξουσία, καθώς και η πιθανή σύγχυση από τον μαθητή της έννοιας «δικαίωμα» με την έννοια «προνόμιο». Τα παραπάνω σχολιασμένα παραδείγματα ίσως μας επαναφέρουν και πάλι την ανάγκη και τον καταλυτικό ρόλο του εκπαιδευτικού για την αποφυγή συγχύσεων και παρανοήσεων.

Παράδειγμα λειτουργίας εγχειριδίου σε σχέση με τη Θεωρία Επιστήμης, Ιδεολογίας, ρόλου Περιρρέουσας Ατμόσφαιρας, επίδρασης στην κοινωνία.

Χρησιμοποιώντας (σχολιασμένα) παραδείγματα για αυτή τη λειτουργία θα αναφερθούμε σε ζητήματα διαφάνειας και αξιοπιστίας, καθώς και ανίχνευσης απλοϊκών (όχι απλών) και ατεκμηρίωτων γενικεύσεων κατά το σχηματισμό των εννοιών, μέσω των οποίων επιχειρείται να ερμηνευτεί η πραγματικότητα. Τέτοιες περιπτώσεις, αν και όταν ανιχνεύονται, συνήθως εκφράζουν μια συγκεκριμένη κοινωνικοπολιτική ή και ιδεολογική περιρρέουσα ατμόσφαιρα, η οποία συνήθως αντιπροσωπεύει την επίσημη ή ανεπίσημη ιδεολογική ηγεμονία της εποχής.

Όπως έχει αναφερθεί και στο παράδειγμα της παιδαγωγικής λειτουργίας του εγχειριδίου, από την επισκόπηση του περιεχομένου του, δεν προκύπτουν στερεότυπα που να σχετίζονται με ρατσιστικά, σεξιστικά, θρησκευτικά κ.λπ. ζητήματα. Αντιθέτως φαίνεται να έχει δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο θέμα αυτό.

Στην προσπάθεια του εγχειριδίου να ακολουθήσει τις σύγχρονες επιταγές της διδακτικής, παρατηρούμε - κάτι που είναι πολύ χρήσιμο - εννοιολογικά διαγράμματα. Ωστόσο, ενδεικτικά, σε κάποιο από αυτά, ο μαθητής κατά κάποιο τρόπο οδηγείται «εκβιαστικά» σε υπεραπλοϊκές γενικεύσεις. Έτσι, στο συγκεκριμένο παράδειγμα, και προκειμένου να δοθεί έμφαση στην ανάγκη ανάπτυξης οικολογικής συνείδησης, ο μαθητής μπορεί εύκολα, μέσω του επαγωγικού, «διερευνητικού» διαγράμματος που παρουσιάζεται, να συμπεράνει για παράδειγμα ότι η κατανάλωση σοκολάτας από τον ίδιο τον μαθητή συνδέεται «αιτιωδώς» με την καταστροφή των δασών.

Επίσης, σε άλλο παράδειγμα, παρατηρείται ταύτιση και μη διαχωρισμός της θεωρίας ή «γνώσης» από τη μια, και του απλοϊκού και άστοχου «παραδείγματος» από την άλλη, μέσω ατυχών συγκρίσεων, οι οποίες δεν έχουν τα επιστημονικά χαρακτηριστικά ώστε να οδηγήσουν στο συμπέρασμα ή στη γενίκευση που θα ήταν επιθυμητή. Συγκεκριμένα, και προκειμένου να ενισχυθεί η γενίκευση και να τονιστεί το δικαίωμα απόκτησης ιθαγένειας χωρίς διαδικασίες αποκλεισμού, συγκρίνεται ο τρόπος απόκτησης ιθαγένειας σε Ελλάδα και ΗΠΑ. Σε άλλο σημείο, με χρήση της αναμφισβήτητης σημαντικής αξίας της μεθόδου «μελέτης περίπτωσης» - για την οποία όμως πρέπει να δίνονται επαρκή και σφαιρικά δεδομένα ώστε να προκύπτει τεκμηριωμένη απόφαση - διαπιστώνεται μέσω μιας αρκετά ιδεοληπτικής προσέγγισης ότι η δημιουργία υπόγειου παρκινγκ είναι άνευ όρων και ανεξαρτήτως προδιαγραφών, ενάντια στο καλό της τοπικής κοινωνίας. Ως αποτέλεσμα προκύπτει ότι όλοι οφείλουν να αγωνιστούν για την ακύρωση της

κατασκευής του απολαμβάνοντας στο τέλος την νίκη των συγκεκριμένων «καλών» ενάντια σε κάποιους απροσδιόριστους «κακούς». Η συνείδηση περιβαλλοντικής προστασίας διατρέχει (και πολύ σωστά) μεγάλο μέρος του βιβλίου και του προσανατολισμού των δραστηριοτήτων του. Ωστόσο, σε άλλο σημείο παρουσιάζεται απλοϊκά μέσα από δραστηριότητα, ως «λύση», κατά κάποιον τρόπο, σε παγκόσμιο περιβαλλοντικό πρόβλημα, η συμμετοχή (όπως ενημερώνει τους μαθητές προσκεκλημένη μητέρα να μιλήσει για το πρόβλημα αυτό) σε μια Μ.Κ.Ο στην οποία συμμετέχει και η ίδια!

Ως προς την αδήριτη ανάγκη καλλιέργειας της συνείδησης του «ενεργού πολίτη» που διεκδικεί μαχητικά - ένα από τα πολλά θετικά σημεία του εγχειριδίου ως στοχοθεσία - και της νέας μορφής πολιτειότητας που απαιτούν οι παγκοσμιοποιημένες συνθήκες παρατηρούμε πιθανότητα σύγχυσης ανάμεσα στις έννοιες «δικαίωμα» και «προνόμιο». Σε ένα είδος ποσοτικής παράθεσης που θα μπορούσαμε ενδεικτικά να αναφέρουμε με την ευκαιρία στο σημείο αυτό είναι ότι στην ανάπτυξη της ενότητας με τον τίτλο «Έχουμε Δικαιώματα και Υποχρεώσεις» αναφέρεται 5 φορές η λέξη/έννοια «δικαίωμα» και 1 φορά η λέξη/ έννοια υποχρέωση μην κάνοντας αντιληπτή τη σχέση μεταξύ τους.

Τα επιλεγμένα (και σχολιασμένα) παραδείγματα που παραθέσαμε σε σχέση με τις παραπάνω λειτουργίες αναδεικνύουν και πάλι τον «καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτικού», χωρίς την στοχευμένη παρέμβαση του οποίου οι μαθητές μπορεί να οδηγηθούν σε διαστρεβλωμένες γενικεύσεις. Το παρακάτω επιλεγμένο παράδειγμα αποτελεί παρόμοια χαρακτηριστική περίπτωση. Σε μια προσπάθεια να τονιστεί η αδιαμφισβήτητη αξία και η σημαντικότητα της ενεργού συμμετοχής του πολίτη στα κοινά, αναφέρεται η γνωστή και ταλαιπωρημένη φράση (από τον Επιτάφιο του Περικλή) «όποιος δεν ασχολείται με τα πολιτικά είναι άχρηστος». Η απλοϊκή και «στεγνή» παράθεση αυτής της φράσης, χωρίς ευρύτερη συζήτηση περί του πώς αντιλαμβάνονταν τότε την «πολιτική» σε σχέση με σήμερα, καθώς και η απλοϊκή αναγωγή της στη σημερινή κοινωνία/πραγματικότητα, μπορεί να οδηγήσει τον μαθητή ακόμα και στο συμπέρασμα ότι όποιος δεν είναι «πολιτικός» (σχεδόν με την επαγγελματική διάσταση της έννοιας) ίσως και να είναι άχρηστος ως άνθρωπος! Για την καθ' όλα θεμιτή και αναγκαία υπηρετήση του στόχου του εγχειριδίου να καλλιεργηθεί ο ενεργός - ακτιβιστής πολίτης, πολλές έννοιες και ερμηνείες περιστρέφονται γύρω από ένα λανθάνον ερμηνευτικό σχήμα, το οποίο διατρέχει σε αρκετά σημεία τα περιεχόμενα, και το οποίο συνοψίζεται στο: «δικαιώματα και αγώνας για την κατάκτησή τους». Η κυριαρχία αυτού του σχήματος φαίνεται να βάζει σε δεύτερη μοίρα και να αντικαθιστά την ανάγκη κατανόησης από τον μαθητή των δημοκρατικών θεσμών μέσα από ένα σχήμα ομόκεντρων κύκλων που να αφορούν το «τοπικό, το εθνικό, το ευρωπαϊκό, το διεθνές», όπως προβλέπεται και από το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Σχολιάζοντας περαιτέρω τα παραπάνω παραδείγματα πρέπει να πούμε ότι υπεραπλοϊκές και αποσπασματικές επιχειρηματολογίες, κυρίως συναισθηματικού τύπου, δεν ερμηνεύουν την πραγματικότητα ούτε «διευθετούν» τα προβλήματα. Ειδικότερα η ταύτιση της «ιδιότητας του πολίτη» με την «πολιτική συμμετοχή»

(όπως την παρουσιάζει), με την ιεροποίηση του πανό και την αγωνιστική μορφή διεκδίκησης είναι μάλλον ατυχής και αυθαίρετη, καθώς δεν είναι δυνατόν να αξιολογείται προκαταβολικά ως θετική και οφειλόμενη η κάθε μορφής «πολιτική συμμετοχή». Παρόμοια, η «μη πολιτική συμμετοχή» (με τον τρόπο που την εμφανίζει) δεν μπορεί να χαρακτηριστεί μονολιθικά ως «απολιτική συμπεριφορά» (Lenk, 1990, σελ.159). Σχετική με τα απλοϊκά παραδείγματα και τις γενικεύσεις που παρουσιάζει το βιβλίο είναι όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα αυτής της εργασίας, η παρουσίαση της οικολογίας ως «κόμμα», (κάποιοι άνθρωποι διαδηλώνουν κρατώντας ένα πανό με το λογότυπο ενός κόμματος που στον τίτλο του έχει τη λέξη/ έννοια «οικολόγοι»), αν και σε επόμενες εκδόσεις απαλείφτηκε αυτή η φωτογραφία. Επίσης η γενικά και αόριστα εξιδανίκευση κάποιας Μ.Κ.Ο., η παρουσίαση της οποίας ως «λύση» σε περιβαλλοντικό ζήτημα, είναι υπερβολική και ιδεολογικά φορτισμένη. Σχετικό με το παραπάνω είναι ότι στην Ελλάδα το 2014 υπήρχαν 35000 Μ.Κ.Ο. από τις οποίες ενεργές ήταν ελάχιστες καθώς είχαν ιδρυθεί με σκοπό να λάβουν κρατική χρηματοδότηση (Βήμα, 2014).

Τα σχολιασμένα παραδείγματα που επιλέξαμε ως προς την «περιρρέουσα ατμόσφαιρα» που εκπέμπει το εγχειρίδιο, δεν μειώνουν τις προθέσεις του για την καλλιέργεια και τη διαμόρφωση «κριτικά σκεπτόμενων πολιτών». Αυτός ο στόχος, αν επιτευχτεί, είναι απαραίτητη προϋπόθεση, για «δημιουργικές παρεμβάσεις» των πολιτών στο δημόσιο γίνεσθαι. Ωστόσο, φαίνεται να υπερισχύει η έμφαση στη «συνθηματική» παρέμβαση ως αυτοσκοπός και ως εκπλήρωση πολιτικού καθήκοντος. Τέλος, στο εγχειρίδιο, δεν παρατηρείται, κατά την άποψή μας, αυτό που επισημαίνεται σε κάποιες δημοσιευμένες αρνητικές κριτικές για το εγχειρίδιο (Πεχτελίδης 2016, σελ. 211), δηλαδή ότι σε αυτό «...δίνεται έμφαση σε καθορισμένες ηθικές υποχρεώσεις και ευθύνες οι οποίες προσδιορίζουν με σαφήνεια τι πρέπει να κάνει ή τι δεν πρέπει ενώ δεν κάνει λόγο για το δικαίωμα των πολιτών να ασκούν κριτική, να εναντιώνονται...». Πολύ περισσότερο, δεν προκύπτει κατά την άποψή μας το συμπέρασμα ότι το εγχειρίδιο παράγει «απολιτικά ατομικιστική εκδοχή» (ό. π.) .

Επίλογος

Όπως έγινε σαφές και στην αρχή αυτής της εργασίας, σκοπός της δεν ήταν να «αξιολογήσει» κάποιο σχολικό εγχειρίδιο, καθώς τότε θα έπρεπε να ακολουθήσεις τις επιστημονικές μεθόδους και διαδικασίες της ποσοτικής ή ποιοτικής εμπειρικής έρευνας. Μέσα από τις θεωρητικές απόψεις περί αξιολόγησης, τη συστηματοποίηση και τον σχολιασμό τους, καθώς και την παράθεση επιλεγμένων και σχολιασμένων παραδειγμάτων, ώστε να γίνουν πιο απτά, αναδείχθηκαν σημαντικά ζητήματα όψεων και λειτουργιών, ειδικά για την Ελλάδα, που το ζήτημα βρίσκεται σε προδρομικό στάδιο.

Σημεία τα οποία χρήζουν συστηματικής διερεύνησης και προβληματισμού όπως αυτά προέκυψαν είναι: α) Ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο να επιτελέσει ή όχι το σχολικό εγχειρίδιο τις λειτουργίες του. Ο ρόλος αυτός συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την επιτυχία ή όχι των σκοπών της εκπαίδευσης. Η

αξία του εγχειριδίου έχει άμεση και πολλαπλασιαστική σχέση με τον «τρόπο χρήσης» του από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται συνεχή επιμόρφωση (Σαλτερής, 2008) ως προς τον «τρόπο χρήσης» των εγχειριδίων, ενώ πρέπει να έχει και βαθιά (όχι αποσπασματική) γνώση του επιστημονικού περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου το οποίο διδάσκει. Επίσης πρέπει να έχει την ικανότητα μετασχηματισμού της επιστημονικής- ακαδημαϊκής γνώσης σε διδάξιμη και παιδαγωγικά αξιοποιήσιμη. Ακόμα να έχει γνώση των μαθητών του (με τα αναπτυξιακά τους χαρακτηριστικά), καθώς και γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Κουλουμπάρη 2015). Ασφαλώς σε επιστημονικά σχεδιασμένες διαδικασίες για την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων, δεν μπορεί να απουσιάζει η παράμετρος που σχετίζεται και με την αξιολόγηση της «χρήσης» του εγχειριδίου. β) Μια δεύτερη παρατήρηση αφορά την ενδεχόμενη ανάγκη επαναπροσδιορισμού του όρου της διαθεματικότητας, ώστε αυτή να μην εκφυλίζεται σε «χαοτικούς συσχετισμούς». Επίσης, η μείωση των στόχων και του όγκου της ύλης, που θα κάνει τα εγχειρίδια πιο εύχρηστα χωρίς να τα μετατρέψει σε αλμανάκ θεωρητικής παιδαγωγικής, όπου παρατίθενται μεγάλος όγκος ύλης, υπερβολικά πολλοί στόχοι και ασάφειες, ενδεδυμένα με έναν μανδύα εξερευνητικής/διασκεδαστικής μεθοδολογίας (Σαλτερής, 2008).

Απαραίτητη είναι η δοκιμαστική/πειραματική εφαρμογή των εγχειριδίων, αλλά και η θεσμοθέτηση ενός συγκεκριμένου συστήματος αξιολόγησής τους (εσωτερική, εξωτερική, διαμορφωτική). γ) Κατά τη συγγραφή, αλλά και τη χρήση των εγχειριδίων να λαμβάνονται υπόψη και τα 3 μοντέλα μάθησης, με σειρά προτεραιότητας περισσότερο τον κονστрукτιβισμό, λιγότερο το κριτικό μοντέλο (επεξεργασίας πληροφοριών) και ακόμη λιγότερο το συμπεριφοριστικό μοντέλο. Οι γνώσεις που παρέχουν πρέπει να περιορίζονται στο ουσιώδες και στο βασικό, διαρθρωμένες σε ενιαίο κύκλο με σχέσεις συνάφειας μεταξύ τους που θα προτρέπουν σε ανακυκλωτική διαδικασία μάθησης (Σαλβαράς, 1999). δ) Τέλος, στην ιδανική περίπτωση, το εγχειρίδιο πρέπει να λειτουργεί σαν «διδασκικός διαμεσολαβητής» για τον μαθητή και να του παρέχει και τη δυνατότητα αυτόνομης χρήσης και αξιοποίησής του από αυτόν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΒΗΜΑ (2014). Χριστόπουλος, Δ. «Προβλήματα κτήσης ιθαγένειας».23-11-2014
- Ι.Ε.Π. (2016). Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» και Αποτίμηση χρήσης του χρησιμοποιούμενου βιβλίου ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Ανακτήθηκε Απρίλιος 2016 από http://iep.edu.gr/lime_survey/index
- Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008) Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού, στο ΥΠΕΠΘ/ Π.Ι. *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης (σ.197-214). Αθήνα.*
- Κεσίδου, Ε. (2013). Αξιολόγηση σχολικού βιβλίου Αγγλικών Δ΄ Δημοτικού. *Πρακτικά 3ου συνεδρίου Μεταπτυχιακών φοιτητών τομέα Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη 2013.*(σελ 156-159)
- Ανακτήθηκε Ιανουάριος 2015 από <http://www.proslipsis.gr>
- Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε΄ Δημοτικού (2012). Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Κλώντζα, Ο. (2014). «Το ζήτημα των Μ.ΚΟ». ΒΗΜΑ 19-10-2014
- Lenk, K.(1990) *Πολιτική Κοινωνιολογία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική Αξιολόγηση της Γνωσιακής Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* 7 , 60-92
- Μπαλάτς, Χ. (2010). Κοινωνικές κατασκευές του πολιτικού και πολιτικός εγγραμματισμός: το παράδειγμα των νέων βιβλίων Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στο *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω: Πρακτικά 5ου πανελλήνιου συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙΕΠΕΚ)1790-8574.*
- Ανακτήθηκε: Μάιος 02, 2014 από: http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio
- Μπονίδης, Κ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπονίδης, Κ. (2005). Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων, στο Χ. Βέικου (Επιμ.), *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο. Πρακτικά του πανελλήνιου συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Θεσσαλονίκη 2005),* (σ.106-119)
- Μπονίδης, Κ. (2015). Η έρευνα και η αξιολογική έρευνα των σχολικών βιβλίων: Το πεδίο οι διαστάσεις και το μεθοδολογικό ζήτημα, στο Κουλουμπαρίτση, Α. (Επιμ). *Το σχολικό Βιβλίο* (σ.110-142). Αθήνα: Γρηγόρη
- Ξωχέλης, Π. (2005). Τα κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων, στο Χ. Βέικου (Επιμ.), *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο. Πρακτικά του πανελλήνιου συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Θεσσαλονίκη 2005),* (σ.32-38)
- Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2008). Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Κριτήρια Αξιολόγησης και Αξιοποίησης Εκπαιδευτικού Υλικού. Αθήνα.

- Παπαγιαννόπουλος, Δ. (2011). Παιδαγωγική αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού Σχολείου. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Παπαρηγόριου, Ι. (2005). Γράφοντας ένα σχολικό βιβλίο: Δυνατότητες και περιορισμοί, στο Χ. Βέικου (Επιμ.), *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο. Πρακτικά του πανελλήνιου συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Πεχτελίδης, Γ.(2015). Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας. ISBN 976- 960- 630- 411- 4
Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Αθήνα.
Ανακτήθηκε Απρίλιος 2016 από <http://www.Kallipos.gr>
- Σαλβαράς, Ι. (1999). Διαμόρφωση ενός Γενικού Πλαισίου Προδιαγραφών για τη σύνταξη Αναλυτικών προγραμμάτων και τη χρήση Σχολικών Βιβλίων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 1, 33-44
- Σαλτερής, Ν. (2008). Η αντικατάσταση των σχολικών εγχειριδίων και εκπαιδευτικές πολιτικές: δομές, χαρακτηριστικά και αδιέξοδα. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* 42- 43
- Σοφού, Ε., Κατσαντώνη, Σ., Ταβουλαρη, Ζ. (2010). Η διδακτική της χρήσης των σχολικών βιβλίων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 16, 104-119
- Τσαούση, Γ.Δ. (1984). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Γκούτενμπεργκ
- ΥΠ.Π.Θ. (2014). Ερωτηματολόγιο σχετικά με το προς διδασκαλία περιεχόμενο των Γνωστικών Αντικειμένων του Δημοτικού. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <http://www.iep.gr/images.suvey>. Ανακτήθηκε: Ιανουάριος 2015
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2002α). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τόμος Α΄ ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ *Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2002β). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. Τόμος Β΄ Προδιαγραφές διδακτικών βιβλίων και οδηγίες προς συγγραφείς.(σ.767-810) Αθήνα.

Η διαχείριση της διαφοράς στη σχολική εκπαίδευση: Η περίπτωση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Μαρία Καραγιάννη

Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών,

Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ΠΕ60

Περίληψη

Στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα, η σχολική εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί στο αίτημα για μετασχηματισμό των θεωρητικών και πρακτικών διαδικασιών της στη βάση μιας νέας πολιτικής της ετερότητας, ώστε η διαφορά να μην αναγνωρίζεται ως κριτήριο διάκρισης αλλά ως ευκαιρία μάθησης. Εστιάζοντας στο ζήτημα της διαφοράς στον χώρο της εκπαίδευσης, η παρούσα εργασία θα προβεί σε μια σύντομη παρουσίαση των βασικών εκπαιδευτικών μοντέλων διαχείρισης της διαφοράς και θα προσεγγίσει το διεθνές και ευρωπαϊκό νομικό πλαίσιο για την καταπολέμηση των διακρίσεων στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, θα εξετάσει τη θέση και το ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην επίσημη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.

Λέξεις κλειδιά: *μοντέλα διαχείρισης της διαφοράς, νομικό πλαίσιο καταπολέμησης των διακρίσεων, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.*

Summary

In the era of advancing globalization, school education faces the challenge of transforming its theoretical and practical procedures according to a new politics of difference, shifting from the conceptualization of difference as deviance to the recognition of difference as a resource for learning. Focusing on the notion of difference in the field of school education, this paper attempts to present the main approaches of difference in education policies and provide an overview of the international and European legislative framework for combating discrimination in education. Finally, this paper aims to explore the intercultural dimension of Greek education policy and practice.

Keywords: *approaches of difference, legislative framework for combating discrimination, intercultural education, Greek education policy.*

Εισαγωγή

Η μεταπολεμική πραγματικότητα των παγκόσμιων εξελίξεων, τα αιτήματα των κοινωνικών κινημάτων με έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα και το δικαίωμα στην ισότητα, ανέδειξαν ως κυρίαρχο παράδειγμα στο δημόσιο λόγο και τις πρακτικές των σύγχρονων πλουραλιστικών κοινωνιών την πολυπολιτισμικότητα. Ειδικότερα με την επικράτηση της «νέας τάξης πραγμάτων», που σηματοδότησαν οι αλλαγές και οι μετασχηματισμοί σε διεθνοπολιτικό επίπεδο από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, η νεωτερική σκέψη που προέβαλε την ομοιογένεια, αποδυναμώνεται διαρκώς και καλείται να ανταποκριθεί στις ιδεολογικές μεταλλάξεις και αμφισβητήσεις σταθερών νοημάτων που αναδεικνύουν ως κυρίαρχη προβληματική στις εκσυγχρονισμένες πλουραλιστικές κοινωνίες το ζήτημα της ετερότητας (Τσουκαλάς, 2010, σσ. 15-23).

Σε μια εποχή που το ζήτημα των ταυτοτήτων και των διακρίσεων βρίσκεται στο επίκεντρο της δημοσιότητας κι ενώ το δόγμα της υπεροχής της κυρίαρχης φυλετικής, εθνοτικής, πολιτισμικής ομάδας συνθέτει την επίσημη ρητορική πολιτικών παραγόντων και φορέων τόσο στον ελληνικό και ευρωπαϊκό χώρο, όσο και διεθνώς, η σχολική εκπαίδευση καλείται να διαχειριστεί το ζήτημα της διαφοράς και να αποποιηθεί τον μονοπολιτισμικό προσανατολισμό της που την καθιστά μια πολιτισμική και ιστορική διαδικασία διαιώνισης της δυτικής πατριαρχικής κουλτούρας (Parekh, 1997). Ανησυχητικά είναι τα ερευνητικά στοιχεία που παραθέτει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε πρόσφατη έκθεσή της αναφορικά με τη διαιώνιση των μεγάλων διαφορών στις επιδόσεις των μαθητών προερχόμενων από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και την πραγματικότητα της ανισότητας που παραμένει μεγάλη πρόκληση για το σύνολο των ευρωπαϊκών κρατών συνιστώντας «απειλή για την κοινωνική συνοχή και για τη μακροπρόθεσμη ευημερία των κοινωνιών μας» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017, σελ. 15).

Με δεδομένη τη διαρκώς αυξανόμενη πολυπολιτισμική και πολυφυλετική ποικιλότητα που συνθέτει τον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης –ιδίως με την μαζική εισροή προσφυγικών πληθυσμών των τελευταίων ετών– αλλά και την ανάδυση του ρατσιστικού εκφοβισμού ως την εντονότερη μορφή σχολικής βίας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, που αποτελεί ένα «πολύ συνηθισμένο είδος εκφοβισμού και στη χώρα μας» (Παπαχρήστος & Μαυροκεφαλίδου, 2014, σελ. 143), αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της εξάλειψης των κοινωνικών, πολιτισμικών και άλλου είδους αποκλεισμών μαθητών από το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και της αναδιαμόρφωσης του προσανατολισμού της προς την κατεύθυνση της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Εστιάζοντας στην προσέγγιση της διαφοράς στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και εξετάζοντας το γενικότερο νομικό πλαίσιο για την καταπολέμηση των διακρίσεων στην εκπαίδευση, η παρούσα εργασία θα κάνει μια σύντομη παρουσίαση των μοντέλων του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος που έχουν αναδειχθεί διεθνώς με στόχο τη διαχείριση της διαφοράς και θα επικεντρωθεί στο μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που προωθείται και στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο.

Μοντέλα εκπαιδευτικού συστήματος αναφορικά με τη διαχείριση της διαφοράς

Ο ιδεολογικός προσανατολισμός της σχολικής διδασκαλίας και μάθησης καθορίζεται από το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα που εφαρμόζεται σε κάθε κράτος ως μέρος της επίσημης εκπαιδευτικής του πολιτικής, οριζόμενη από το ισχύον νομοθετικό του πλαίσιο. Είναι ευρύτατα διαδεδομένη η παραδοχή πως τα εκπαιδευτικά συστήματα των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών χαρακτηρίζονται από μονοπολιτισμικό προσανατολισμό, αγνοώντας στην πράξη τις έννοιες του πλουραλισμού και της ποικιλομορφίας και προβάλλοντας τη σχολική γνώση ως ουδέτερη, αντικειμενική και οικουμενική αλήθεια μέσω μιας ομογενοποιητικής τάσης που χαρακτηρίζει συνολικά τη σχολική διαδικασία και διασφαλίζει την επιβολή και τη διαιώνιση ενός ευρωκεντρικού μοντέλου εκπαίδευσης (Parekh, 1997). Μέσω του ισχύοντος παραδοσιακού αναλυτικού προγράμματος που αντανακλά την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, προβάλλονται οι ταυτότητες, οι εμπειρίες, τα κατορθώματα των ατόμων με ευρωπαϊκή προέλευση, περιθωριοποιώντας ή παραλείποντας τις ιστορίες, τα βιώματα, τις οπτικές των λεγόμενων μειονοτικών ομάδων (Coelho, 2007· Cummins, 1988).

Τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν στις ευρωπαϊκές χώρες και στις Η.Π.Α. διαφορετικά μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο τη διαχείριση της διαφοράς. Παρότι αναπτύχθηκαν και καθιερώθηκαν σε συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους, αποτελώντας τα κυρίαρχα παραδείγματα της εκάστοτε εκπαιδευτικής πρακτικής, εν τούτοις, τα μοντέλα αυτά δεν αντικαθιστούν το ένα το άλλο, αλλά μπορεί να συνυπάρχουν στο πλαίσιο του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Άλλωστε, όπως επισημαίνει ο Banks (1993, σσ. 28-29) βασιζόμενος στη θεωρία του Kuhn, στο χώρο της εκπαίδευσης σπανίζουν οι επιστημονικές επαναστάσεις κατά τις οποίες τα νέα παραδείγματα αντικαθιστούν τα κυρίαρχα και είναι σύνθετος φαινόμενο η πολυπαραδειγματικότητα.

◦ Το μοντέλο της αφομοίωσης

Η αφομοιωτική προσέγγιση αποτέλεσε κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική στις δυτικές χώρες υποδοχής μεταναστών ως τη δεκαετία του 1960, με στόχο την αντιμετώπιση της εισροής μαθητών διαφορετικής φυλετικής, εθνικής, πολιτισμικής υπαγωγής στους κόλπους των εκπαιδευτικών τους συστημάτων (Γκόβαρης, 2007, σελ. 24). Βασική συνιστώσα του αφομοιωτικού μοντέλου είναι η εξάλειψη των ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών πληθυσμών και η επιβολή των προτύπων της κυρίαρχης ομάδας υποδοχής, ώστε να επιτευχθεί η σύνθεση ενός ομογενοποιημένου κοινωνικού συνόλου που θα ασπάζεται έναν κοινό πολιτισμό (Γκόβαρης, 2004, σσ.46-51). Η αφομοιωτική ιδεολογία, με αρχές την κοινή μεταχείριση των μαθητών και την παράβλεψη της διαφοράς, προσδίδει στην εκπαιδευτική διαδικασία μια μονοπολιτισμική διάσταση.

◦ Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Η αναγνώριση της πολυμορφίας στη βάση της αμοιβαίας ανοχής αποτελεί την

αρχή της ιδέας της ενσωμάτωσης, όπως αναπτύχθηκε στα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1960 (Τροyna, 1992, σελ. 68). Στην πράξη, η ανεκτικότητα της ετερότητας από τη μεριά της κυρίαρχης ομάδας οριοθετείται ως το σημείο εκείνο που δεν «απειλεί» τις δικές της κοινωνικές και πολιτισμικές θεωρήσεις, ενώ από τη μεριά των λεγόμενων μειονοτικών ομάδων ως το σημείο της εναρμόνισης, δηλαδή του μετασχηματισμού της ταυτότητάς τους ως προαπαιτούμενου για την ενσωμάτωσή τους στο πατριαρχικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Συνεπώς, η αποδοχή της ποικιλομορφίας κι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα οριοθετούνται με επίκεντρο την κυρίαρχη κουλτούρα και αποσκοπούν στη διασφάλιση της μονοπολιτισμικής της εκπαιδευτικής πολιτικής (Γκόβαρης, 2004, σσ. 51-53).

◦ *Το μοντέλο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης*

Τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης δέχθηκαν έντονες κριτικές για το μονοφυλετικό και μονοπολιτισμικό τους προσανατολισμό, που οδήγησε τελικά τα παιδιά των λεγόμενων μειονοτικών πληθυσμών σε σχολική αποτυχία και κοινωνικό αποκλεισμό (Γκόβαρης, 2004· Τροyna, 1992). Μια από τις αιτίες αποτέλεσε η θεμελιώδης αρχή τους περί «στέρησης» (“deprivation”) και έμφυτης κατωτερότητας των παιδιών προερχόμενων από οικονομικά ασθενείς ομάδες σε σύγκριση με τα παιδιά της μεσαίας και ανώτερης τάξης, σύμφωνα με την οποία το πρόβλημα της ανισότητας τοποθετείται σε επίπεδο ατομικό κι όχι θεσμικό, όπως εύστοχα επισημαίνουν οι Kincheloe και Steinberg (2002). Στον απόηχο των έντονων επικρίσεων που δέχτηκαν τα συγκεκριμένα μοντέλα και με στόχο την ανάδειξη του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1970 το μοντέλο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Τροyna, 1992). Συγκεκριμένα στις Η.Π.Α., με αφορμή την κατάργηση των φυλετικών διακρίσεων και τη νομιμοποίηση των ατομικών δικαιωμάτων τη δεκαετία του 1960, η πολυπολιτισμική τάση αποτέλεσε μια εναλλακτική προσέγγιση έναντι του τότε θεσμοποιημένου αφομοιωτικού μοντέλου με σύνθημα την εξασφάλιση προνομίων και ευκαιριών σε όλους για συμμετοχή και πρόοδο σε μια κοινωνία ισότητας και δικαιοσύνης.

Σύμφωνα με τον αμερικανό παιδαγωγό James Banks (2010) –που θεωρείται από πολλούς ως ο εμπνευστής της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης– οι βασικότερες συνιστώσες της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εξής:

α) στηρίζεται στην ιδέα πως όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως φυλής, φύλου, τάξης, θρησκείας, πολιτισμικής προέλευσης, πρέπει να βιώνουν την εκπαιδευτική ισότητα

β) αποτελεί ένα μεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό κίνημα που αποσκοπεί στο μετασχηματισμό ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες για σχολική επιτυχία σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως υπαγωγών

γ) είναι μια συνεχής κι αδιάκοπη διαδικασία για την επίτευξη της εκπαιδευτικής ισότητας και την εξάλειψη κάθε μορφής διάκρισης

Η Nieto (2010), γνωστή αμερικανίδα μελετήτρια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, συνοψίζει τις βασικές αρχές του πολυπολιτισμικού μοντέλου υπό μια κοι-

νωνικοπολιτική θεώρηση του εκπαιδευτικού πλαισίου, σημειώνοντας πως:

«η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και βασικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Αντιμετωπίζει και απορρίπτει τον ρατσισμό και άλλες μορφές διάκρισης στα σχολεία και την κοινωνία και αποδέχεται και προβάλλει τον πλουραλισμό (εθνοτικό, φυλετικό, γλωσσικό, θρησκευτικό, οικονομικό, έμφυλο, μεταξύ άλλων) που φέρουν οι μαθητές, οι κοινότητές τους, οι εκπαιδευτικοί. [...] Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση προάγει τις δημοκρατικές αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης» (σελ. 68).

Το μοντέλο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει δεχτεί έντονες κριτικές, οι σημαντικότερες από τις οποίες εστιάζονται στην προβολή της ιδέας περί πλουραλιστικής αρμονίας υπό το απλουστευτικό σύνθημα «Είμαστε όλοι ίδιοι». Πιο συγκεκριμένα, η επικέντρωση της πολυπολιτισμικής προσέγγισης στην «υπόθεση επαφής» (Γκόβαρης, 2007, σελ. 27), δηλαδή στην αντίληψη πως η εξοικείωση, η κατανόηση κι η αποδοχή της διαφοράς καταπολεμούν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις για τους Άλλους και αποδυναμώνουν τη ρατσιστική ιδεολογία, αγνοούν το θεσμοθετημένο σύστημα διακρίσεων, τοποθετώντας το σε επίπεδο ατομικό και διαπροσωπικό (Sleeter, 1991, σελ. 11).

• *Το μοντέλο της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*

Η αρχή της κατανόησης, της αποδοχής και της εκτίμησης της πολιτισμικής και φυλετικής ετερότητας που διέπει τα προγράμματα και το υλικό των διδακτικών παρεμβάσεων με πολυπολιτισμικό προσανατολισμό, είναι σημαντικά στοιχεία, ωστόσο, υπό την οπτική της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης δεν είναι επαρκή όταν δεν πραγματώνονται σε ένα πλαίσιο καταπολέμησης της θεσμικής ανισότητας και της αδικίας (Brown, 2005, σσ.45-47). Διαφοροποιούμενη από την πολυπολιτισμική προσέγγιση, η αντιρατσιστική εκπαίδευση –η οποία άρχισε να αναπτύσσεται ήδη από τη δεκαετία του 1980 στη Μεγάλη Βρετανία και στις Η.Π.Α. – εστιάζεται στο θεσμοποιημένο σύστημα δόμησης του κοινωνικού οικοδομήματος που αναπαράγει και συντηρεί τις άνισες σχέσεις ισχύος και την άδικη κατανομή προνομίων μεταξύ των μελών της κυρίαρχης ομάδας και των λεγόμενων μειονοτικών ομάδων. Η διαφοροποίηση αυτή των δύο προσεγγίσεων αντανακλάται σε επίπεδο λεκτικό και εννοιολογικό, όπως εύστοχα επισημαίνει ο Gillborn (2004, σελ. 37) με την πολυπολιτισμικότητα να αναφέρεται σε έννοιες όπως, «ισότητα», «πολιτισμός», «προκατάληψη», «άγνοια», σε αντίθεση με τις έννοιες-κλειδιά όπως, «καταπίεση», «διαμάχη», «ισχύς», «δομή», «αγώνας» του αντιρατσιστικού κινήματος.

Εν ολίγοις, η διαφορά μεταξύ των δυο μοντέλων εκπαίδευσης έγκειται στη θεώρηση του ρατσιστικού φαινομένου. Για την αντιρατσιστική εκπαίδευση, ο ρατσισμός αποτελεί ένα θεσμικό και δομημένο σύστημα προνομίων, προτύπων, παραδόσεων, ρυθμίσεων και ιδεολογικών μηχανισμών που φυσικοποιούν τις ιεραρχημένες σχέσεις των μελών της κοινωνίας και εξασφαλίζουν την ισχύ στην κυρίαρχη φυλετική και πολιτισμική ομάδα (Thompson, 1997). Πρωταρχική, επομένως, επιδίωξη κάθε αντιρατσιστικής προσέγγισης που εφαρμόζεται στην εκ-

παίδευση –όπως και σε άλλα θεσμικά και πολιτισμικά πλαίσια– είναι η εξέταση των ζητημάτων της ισχύος και της δικαιοσύνης, καθώς και η επίτευξη σημαντικών αλλαγών στις άνισες δομές ισχύος του κοινωνικού συστήματος.

Η ευρύτητα του εννοιολογικού προσδιορισμού της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης έχει οδηγήσει κάποιους θεωρητικούς στην υιοθέτηση μιας συνθετικής προσέγγισης μεταξύ του περιγραφικού-πολυπολιτισμικού μοντέλου και του αναλυτικού-αντιρατσιστικού, υπό τον όρο «αντιρατσιστική πολυπολιτισμική εκπαίδευση» (Massey, 1991). Αντίθετα, για άλλους μελετητές δεν υφίσταται διάκριση ανάμεσα στις δυο προσεγγίσεις, αφού η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι εξ' ορισμού αντιρατσιστική (Nieto, 2010, σσ.68-72). Ωστόσο, για τους περισσότερους, το μοντέλο της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης αποτελεί την καταλληλότερη εκπαιδευτική προσέγγιση για την επίτευξη μιας δημοκρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής στις σύγχρονες ρατσιστικοποιημένες κοινωνίες (Thompson, 1997). Απευθυνόμενη σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φυλετικής, πολιτισμικής ή άλλης υπαγωγής, η αντιρατσιστική εκπαίδευση, σύμφωνα με το ορισμό της Coelho (2007):

«αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα θεσμικών πρακτικών που έχουν σκοπό να μειώσουν την προκατάληψη και τη μεροληψία, να προάγουν τη δικαιοσύνη στην εκπαίδευση και να αναπτύξουν σε όλα τα παιδιά τις ικανότητες για κοινωνική δράση και αλληλεπίδραση μέσα σε μια φυλετικά και πολιτισμικά πλουραλιστική κοινωνία» (σσ. 482-483).

◦ Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» και ο σημασιολογικός διαχωρισμός της από την «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλαπλών ερμηνευτικών προσπαθειών και ζήτημα αντιπαράθεσεων μεταξύ πολλών μελετητών. Στις Η.Π.Α., διαπολιτισμικό (“intercultural”) ονομαζόταν το εκπαιδευτικό μοντέλο που αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1930 στο πλαίσιο της πολιτικής της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών στην αμερικανική κουλτούρα (Banks, 2002, σελ. 12). Στην Ευρώπη, ο όρος «διαπολιτισμική αγωγή» αναδύεται κατά τη δεκαετία του 1980 και τείνει να σημαίνει «το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών, με τις οποίες ρυθμίζονται μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σε όλα τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου, όπου αναπόφευκτα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις, στον τρόπο ζωής», σύμφωνα με τις Κανακίδου και Παπαγιάννη (1998). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναπτύχθηκε ως το καταλληλότερο μοντέλο για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των εθνοτικών μειονοτικών ομάδων, κυρίως σε επίπεδο γλωσσικό και πολιτισμικό, και ως το αποτελεσματικότερο για τη διαχείριση των πολλαπλών μορφών ετερότητας που παρουσιάζονταν πλέον στους κόλπους των ευρωπαϊκών κοινωνιών (Gropas & Triandafyllidou, 2011). Κατά τον Γκότοβο (2003), η διαπολιτισμική παιδαγωγική «ως αναλυτικός κλάδος ασχολείται σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο με τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης υποκειμένων και ομάδων που είναι ή λογίζονται ως διαφορετικά μεταξύ τους, όταν η αλληλεπίδραση αυτή

αφορά παιδαγωγικά πεδία (οικογένεια, σχολείο, ομάδες συνομηλίκων, επαγγελματικό περιβάλλον, μέσα μαζικής επικοινωνίας κ.α.)» (σελ. 4).

Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της διαπολιτισμικής προσέγγισης βρίσκεται η ενίσχυση της ειρηνικής συνύπαρξης και της επικοινωνίας μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων και η ανάδειξη της δυναμικής λειτουργίας των σχέσεων αλληλεξάρτησης, αλληλεπίδρασης και αλληλεγγύης μεταξύ τους (Παπάς, 1998, σσ. 296-297). Στο σχολικό περιβάλλον, ο διαπολιτισμικός λόγος αρθρώνεται γύρω από τις βασικές αρχές της «ισότητας» και της «αναγνώρισης», αποσκοπώντας στην ανάδειξη της διαφοράς ως ευκαιρία μάθησης κι όχι ως στοιχείο διάκρισης, σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2007, σελ. 32).

Διεθνές και ευρωπαϊκό νομικό πλαίσιο για την καταπολέμηση των διακρίσεων στην εκπαίδευση

Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας εντάσσεται στην επίσημη ρητορική της εκπαιδευτικής πολιτικής των σύγχρονων εκδημοκρατισμένων κοινωνιών μόλις κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα (Gropas & Triandafyllidou, 2011, σελ. 399). Η μεταπολεμική αυτή περίοδος συνιστά την απαρχή του αγώνα για την απόρριψη του δόγματος της βιολογικής ανισότητας των ανθρώπων –στο οποίο θεμελιώθηκε το ρατσιστικοποιημένο σύστημα της κοινωνικής δομής– μέσα από διάφορες διεθνείς συνθήκες. Η «Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα»¹ (10.12.1948), που υιοθέτησε και πιστοποίησε η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, όσο και η «Διεθνής Σύμβαση για την Εξάλειψη κάθε Μορφής Φυλετικής Διάκρισης»² (04.01.1969) των Ηνωμένων Εθνών –η οποία αποτελεί την παλιότερη και την ευρύτερα επικυρωμένη σύμβαση– κατοχυρώνουν την ίση μεταχείριση των ανθρώπων και καταργούν οποιαδήποτε διάκριση ως προς τη φυλή, το φύλο, την εθνική ή την κοινωνική καταγωγή κ.ά.

Επειδή είναι ευρέως αποδεκτό πως «ο αγώνας εναντίον του ρατσισμού αρχίζει με την εκπαίδευση. Μπορεί κανείς να εκπαιδεύσει τα παιδιά, όχι τους μεγάλους», όπως σημειώνει ο Τζελούν (1998, σελ. 12), ο θεσμός της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται και αναδεικνύεται μέσα από πολυάριθμες διεθνείς συνθήκες και κείμενα ως πρωτεύουσα σημασία στην απόρριψη στερεοτυπικών ιδεών στο συλλογικό φαντασιακό και την καταπολέμηση κάθε είδους διάκρισης. Από τις πρώτες συμβάσεις για την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση είναι η «Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση»³ που υιοθετήθηκε από την Unesco (14.12.1960), με την οποία αποκηρύσσεται κάθε είδους διάκριση σε οποιοδήποτε εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποσαφηνίζοντας πως ο όρος «διακρίσεις» αναφέρεται σε κάθε διαφοροποίηση, εξαίρεση, περιορισμό ή προτίμηση που βασίζεται στη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, σε πολιτική ή άλλη πεποίθηση, την εθνική ή κοινωνική προέλευση, την οικονομική κατάσταση ή κοινωνική καταγωγή (άρθρο 1). Επίσης, στο κείμενο της «Διακήρυξης για τη Φυλή και τη Φυλετική

1 Βλ. http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/grk.pdf

2 Βλ. <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4c2aff2b2>

3 Βλ. <http://afroditi.uom.gr/chaireunesco/index.php/basic-text/85-basic-text.html>

Προκατάληψη»⁴ της Γενικής Διάσκεψης του Εκπαιδευτικού, Επιστημονικού και Πολιτιστικού Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών (Παρίσι, 27.11.1978), όπου, μεταξύ άλλων, καταρρίπτεται κάθε δόγμα περί ανισότητας των φυλών που στοιχειοθετείται σε ψευδείς, ανήθικες επιστημονικές έρευνες (άρθρο 2.1), δηλώνεται απερίφραστα πως οι φυλετικές προκαταλήψεις συνδέονται ιστορικά με την άνηση άσκηση εξουσίας και ισχυροποιούνται στις οικονομικοκοινωνικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των ατόμων και των διαφόρων ομάδων (άρθρο 2.3), ενώ όσον αφορά στην εκπαίδευση διακηρύσσεται:

«τα κράτη, σύμφωνα με τις συνταγματικές αρχές και διαδικασίες τους, καθώς και άλλες αρμόδιες αρχές και το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, έχουν την ευθύνη να μεριμνούν ώστε οι εκπαιδευτικοί πόροι όλων των χωρών να χρησιμοποιούνται στην καταπολέμηση του ρατσισμού, ειδικότερα να διασφαλίζουν πως τα αναλυτικά προγράμματα και τα εγχειρίδια ασχολούνται με επιστημονικά και ηθικά ζητήματα αναφορικά με την ανθρώπινη ενότητα και ποικιλομορφία και πως αποκλείουν κάθε ταπεινωτική διάκριση εις βάρος οποιουδήποτε ατόμου με το να εκπαιδεύουν τους δασκάλους για την επίτευξη αυτών των στόχων...»⁵ (άρθρο 5.2).

Η κατοχύρωση των δικαιωμάτων του παιδιού, μεταξύ άλλων και η πρόσβαση στην εκπαίδευση, εξασφαλίζεται ρητά στη «Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού» (1989)⁶, η οποία υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών. Όπως αναφέρεται ρητά, η σύμβαση αφορά σε όλα τα παιδιά «χωρίς καμιά διάκριση φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων του παιδιού ή των γονέων του ή των νόμιμων εκπροσώπων του» (άρθρο 2).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η εκπαιδευτική πολιτική για την καταπολέμηση των διακρίσεων εντάσσεται στο θεσμικό πλαίσιο για την ίση μεταχείριση και την ίση πρόσβαση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στην «Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την Προάσπιση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών» (1950)⁷, την οποία έχουν επικυρώσει όλες οι Ευρωπαϊκές χώρες, απαγορεύεται κάθε είδους διάκριση (άρθρο 14), ενώ στο Πρώτο Πρόσθετο Πρωτόκολλο της Σύμβασης (1952) κατοχυρώνεται το δικαίωμα στην εκπαίδευση (άρθρο 2). Οι θεμελιώδεις αυτές αρχές κατοχυρώνονται και στον «Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (2000)⁸, στα άρθρα 14 και 21 αντίστοιχα. Επιπλέον, με την Οδηγία 2000/43/ΕΚ⁹ για τη φυλετική ισότητα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο θέσπισε το νομικό πλαίσιο ρυθμίσεως για την καταπολέμηση των διακρίσεων λόγω φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής και την εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης σε όλους τους τομείς της ζωής, μεταξύ άλλων και στην εκπαίδευση.

4 Βλ. «Declaration on Race and Racial Prejudice» στο Office of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR), <http://www.ohchr.org/english/law/pdf/race.pdf>

5 Η απόδοση στα ελληνικά είναι ατομικής μεταφραστικής προσπάθειας.

6 Βλ. <https://www.unicef.gr/to-πλήρες-κείμενο-της-σύμβασης-για-τα-δικαιώματα-του-παιδιού/a4-366-22>

7 Βλ. http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ELL.pdf

8 Βλ. http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_el.pdf

9 Η σχετική Οδηγία ενσωματώθηκε στη ελληνική νομοθεσία με τον Ν. 3304/2005 (ΦΕΚ 16, τ.Α')

Η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας ως συνιστώσας της επίσημης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής αρχίζει να εντοπίζεται μόλις από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, συνδεδεμένης με τη μεταναστευτική πολιτική που ακολούθησαν οι ευρωπαϊκές χώρες ως κοινωνίες υποδοχής πληθυσμιακών ομάδων ποικίλης εθνοτικής, φυλετικής, πολιτισμικής, θρησκευτικής καταγωγής. Βασικό στόχο της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολούθησε η εκάστοτε ευρωπαϊκή χώρα σε εθνικό επίπεδο αποτέλεσε η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των αλλοεθνών ή μειονοτικών μαθητών (Gropas & Triandafyllidou, 2011). Η επικέντρωση στην εκπαίδευση των «άλλων» μαθητών και την αντιμετώπιση της σχολικής τους αποτυχίας, ενίσχυσε, ωστόσο, την προνομιακή θέση των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας στο εκπαιδευτικό σύστημα και ανήγαγε τη δυτική κουλτούρα σε πρότυπο προς μίμηση.

Η διαχείριση της διαφοράς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στον ελλαδικό χώρο, το δόγμα της ομοιογενούς σύνθεσης του ελληνικού πληθυσμού έχει αρχίσει να καταρρίπτεται εμφανώς από τις αρχές περίπου της δεκαετίας του 1990 με την είσοδο οικονομικών, κυρίως, μεταναστών στον ελληνικό χώρο και τελευταίως με την μαζική εισροή προσφυγικών πληθυσμών. Η πολυπολιτισμική και πολυφυλετική ποικιλότητα πλέον διαφαίνεται έντονα στους κόλπους της ελληνικής εκπαίδευσης, όπου σύμφωνα με την απογραφή του μαθητικού πληθυσμού κατά το σχολικό έτος 2011-2012, ο ένας στους επτά μαθητές προέρχεται από μεταναστευτικές ή μειονοτικές ομάδες, με τον αριθμό των μαθητών που προέρχονται από Αφρικανικές χώρες να σημειώνει άνοδο (Παπαχρήστος & Μαυροκεφαλίδου, 2014), ενώ αυξάνεται διαρκώς κι ο αριθμός των παιδιών προσφύγων που εντάσσονται στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, φτάνοντας στα 2.000 παιδιά από το σύνολο των 20.000 παιδιών προσφύγων που βρίσκονται στη χώρα μας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017, σελ. 7).

Στην περίπτωση του ελληνικού παραδείγματος για τη διαχείριση της ποικιλομορφίας στο σχολικό πλαίσιο, η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να διακριθεί σε δύο περιόδους:

α) στην εποχή της «εκπαίδευσης των ξένων», όπου κυριαρχούσε η «υπόθεση του ελλείμματος»,

β) στην εποχή της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» με στόχο την ανάδειξη της διαφοράς, έχοντας ως ορόσημο τη νομοθετική κατοχύρωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το 1996, όπως εξαιρετικά σημειώνει ο Δαμανάκης (2000, σελ. 8).

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται η μετάβαση από τον Ν.1566/85¹⁰ (αρ. 1, παρ.1), ο οποίος καθόριζε ως σκοπό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την ανάπτυξη των μαθητών «ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή» και τη διαπαιδαγώγησή τους στις αρχές του σεβασμού των ανθρωπίνων αξιών, ώστε να «αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό», στη νομοθετική κατοχύρωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τον Ν.2413/96. Στο μετα-

10 Βλ. http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf

γενέστερο νόμο με τίτλο «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ Α', 124/17-6-96)¹¹, δηλώνεται ρητά πως «σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (κεφ. Ι', αρ. 34).

Παρά το ενθαρρυντικό στοιχείο της αναφοράς στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εντούτοις η νομοθετική κατοχύρωσή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνδέθηκε αποκλειστικά με την εκπαίδευση των μαθητών διαφορετικής «κοινωνικής» και «πολιτιστικής» προέλευσης και την ίδρυση ξεχωριστών σχολικών μονάδων ή τμημάτων διαπολιτισμικής προσέγγισης. Μια τέτοια θεώρηση ανήγαγε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε υπόθεση των μαθητών της μειοψηφίας, διατηρώντας τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών.

Γεγονός αποτελεί, πάντως, πως από τη ρύθμιση του Ν. 2413/96 κι έπειτα, η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρεται όλο και συχνότερα στους κόλπους της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας, σε μια προσπάθεια να αποτελέσει βασική συνιστώσα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Χαρακτηριστικό μέτρο για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την καταπολέμηση των ανισοτήτων στη σχολική πραγματικότητα είναι η εισαγωγή του θεσμού των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) με τον Ν. 3879/2010 (ΦΕΚ 163/21-09-2010)¹² ως αντισταθμιστικό μέτρο στην σχολική αποτυχία του μαθητικού πληθυσμού ποικίλης εθνοτικής, πολιτιστικής, κοινωνικής και άλλης καταγωγής. Βασικός σκοπός των ΖΕΠ είναι η προώθηση της ισότιμης ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών που προέρχονται από τις λεγόμενες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, προκειμένου να «ενισχυθεί η μαθητική ένταξη, η προσαρμογή και η ανάπτυξη στο σχολικό περιβάλλον, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου» (Κουτούζης κ.α., 2012, σελ. 12). Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εντάσσονται στις ΖΕΠ δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ενδυνάμωση όλων των μαθητών, ώστε να βιώσουν την αναγνώριση και την εκπαιδευτική ισότητα μέσα από δραστηριότητες που «προάγουν τη δημιουργικότητα, την κοινωνικο-συναισθηματική έκφραση, τη διεύρυνση, τη συνεργασία και τον πολιτισμό στη διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική του διάσταση» (ΦΕΚ 56/26-01-2011, σελ. 1094)¹³.

Στο επίπεδο της γενικότερης οργάνωσης των προγραμμάτων σπουδών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με την υιοθέτηση του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ) (ΦΕΚ 303 & 304/13-3-2003)¹⁴, είναι εμφανής η προώ-

11 Βλ. <https://nomoi.info/ΦΕΚ-Α-124-1996-σελ-1.html>

12 Βλ. <https://nomoi.info/ΦΕΚ-Α-163-2010-σελ-1.html>

13 Βλ. <http://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-56-2011-wrologio-programma-prwtovathmias-zep-klimaka.pdf>

14 Τα κείμενα των ΦΕΚ των νέων ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ περιλαμβάνονται στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, βλ. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

θηση των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής αγωγής, όπως είναι η αναγνώριση, ο σεβασμός και η αποδοχή της ετερότητας. Συγκεκριμένα, στο ΦΕΚ 303/13-03-2003 (σφ. 3733-3735) τονίζεται η ανάγκη διαμόρφωσης ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των σύγχρονων πλουραλιστικών και πολυπολιτισμικών κοινωνιών, ελαχιστοποιώντας την επιβολή ενός «μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου» και την «ενίσχυση φαινομένων ξеноφοβίας και ρατσισμού», εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές και ενισχύοντας την πολιτισμική τους ταυτότητα. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα διαπολιτισμικής κατεύθυνσης του Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο (ΦΕΚ 304/2003) εντοπίζεται στο πρόγραμμα της Μελέτης Περιβάλλοντος και συγκεκριμένα στον άξονα «ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση», όπου αναφέρεται πως θα πρέπει να δοθούν ευκαιρίες στα νήπια ώστε «να συνειδητοποιούν τη μοναδικότητά τους αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται» (σελ. 4320). Μεταξύ των ενδεικτικών διαθεματικών δραστηριοτήτων που προτείνονται για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου, αναφέρεται ρητά πως «τα παιδιά με κατάλληλες δραστηριότητες, π.χ. με συγκρίσεις χαρακτηριστικών, τη ζωγραφική, τις προσωπικές διηγήσεις, τις αφηγήσεις κ.ά. κατανοούν τη μοναδικότητά τους [...] ενθαρρύνονται να ανταλλάσσουν εμπειρίες, να μαθαίνουν για τον τρόπο ζωής των άλλων [...] παροτρύνονται να αποδέχονται ανθρώπους με διαφορετικές γλωσσικές, πολιτιστικές ή θρησκευτικές καταβολές [...] ευαισθητοποιούνται μέσα από συζητήσεις, λογοτεχνικά κείμενα [...] για τις ιδιαίτερες ανάγκες κάποιων ανθρώπων». Ειδικότερα η παιδική λογοτεχνία –απαλλαγμένη από λανθασμένες εντυπώσεις και στερεοτυπικές πεποιθήσεις– αποτελεί ένα αποτελεσματικό μέσο πολιτισμικής συνειδητοποίησης, κατανόησης των ζητημάτων της κοινωνικής ανισότητας και διάκρισης, αλλά και αποδόμησης του ιστορικοκοινωνικού αφηγήματος της κυρίαρχης ομάδας περί υπεροχής (Καραγιάννη, 2009).

Η τάση ενίσχυσης της διαπολιτισμικής κατεύθυνσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διαφαίνεται και από το νέο νόμο 4415/16 που περιλαμβάνει ρυθμίσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, με κυριότερη τη μετατροπή των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πειραματικά σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία θα εφαρμόζουν «σε πειραματική βάση ερευνητικά και καινοτόμα προγράμματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού λόγω φυλετικής καταγωγής και πολιτισμικής προέλευσης, με στόχο την περαιτέρω γενίκευση της εφαρμογής τους στα λοιπά σχολεία» (σελ.8429). Συγκεκριμένα, στο άρθρο 20 ορίζεται πως «η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού», ενώ μεταξύ των σκοπών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρεται η «ενίσχυση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου στη βάση του σεβασμού των δημοκρατικών αξιών και των δικαιωμάτων του παιδιού», η «αντιμετώπιση των αρνητικών διακρίσεων που δημιουργούνται με βάση τις πολιτισμικές διαφορές, την ξеноφοβία και τον ρατσισμό», καθώς και

η λήψη μέτρων και υποστηρικτικών δομών που «ευνοούν την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής σε πλαίσιο ισοτιμίας και με σεβασμό στη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας».

Αξιοσημείωτο είναι πως στο νέο νόμο γίνεται αναφορά σε «κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα και δράσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα που απευθύνονται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας», αναδεικνύοντας το ζήτημα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με έρευνες, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο (Γεωργογιάννης, 2009· Nieto, 2010) η «διαπολιτισμική επάρκεια» και «ετοιμότητα» των εκπαιδευτικών, δηλαδή η κατάρτισή τους στη διαπολιτισμική παιδαγωγική και η «ικανότητα διαχείρισης, αλλά και μετουσίωσης των γνώσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Γεωργογιάννης, 2009, σελ. 38) αντίστοιχα, χαρακτηρίζονται από ελλειμματικότητα. Η αδυναμία τους να διαχειριστούν ζητήματα όπως η ετερότητα, η κοινωνική ανισότητα, οι διακρίσεις, καθιστά τους εκπαιδευτικούς ανεπαρκείς και ανέτοιμους να διαμορφώσουν και να εφαρμόσουν προγράμματα διαπολιτισμικής κατεύθυνσης και να ανταποκριθούν στο έργο τους, οριζόμενο από τις απαιτήσεις της διαρκώς αναμορφούμενης πολυπολιτισμικής και πολυφυλετικής παγκοσμιοποιημένης πραγματικότητας, όπως καταδεικνύουν πρόσφατες έρευνες σε επίπεδο Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017· Δανιηλίδου & Βορβή, 2014).

Επίλογος

Μισό περίπου αιώνα μετά την ανάδειξη της ιδεολογίας περί πλουραλισμού και ανεκτικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης, μεταρρυθμιστικά κινήματα όπως αυτό της διαπολιτισμικότητας δεν έχουν καταφέρει να αποδομήσουν την κανονικοποιημένη σχολική γνώση που συντηρεί και αναπαράγει το δόγμα της υπεροχής της κυρίαρχης ομάδας, ούτε να εξαλείψουν τις διακρίσεις εις βάρος των λεγόμενων μειονοτικών ομάδων, με αποτέλεσμα η δομική ανισότητα να συνεχίζει να αποτελεί την κύρια αιτία πολλών εκ των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στα σύγχρονα διαπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Στον απόηχο των θεσμοθετημένων ατομικών δικαιωμάτων και των επικυρωμένων διεθνών συμβάσεων για την εξάλειψη των διακρίσεων, οι απαιτήσεις των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών για ανάδειξη της διαφοράς και η πραγματικότητα της ραγδαίας αύξησης φαινομένων μισαλλοδοξίας και ρατσιστικής βίας, θέτουν ένα νέο πλαίσιο θεώρησης της σχολικής εκπαίδευσης. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών κοινωνιών καλούνται να ανταποκριθούν στην πρόκληση της ανασύνθεσής τους στη βάση των αρχών της ισότητας, της δικαιοσύνης και της ιστορικοκοινωνικής αλήθειας και της ανάδειξης της διαφοράς ως ευκαιρία μάθησης. Στόχος τους δεν αρκεί να είναι η κατανόηση, η αποδοχή και η εκτίμηση των πολιτισμικών διαφορών, αλλά ο μετασχηματισμός της σχολικής εκπαίδευσης, ώστε να λειτουργεί ως μέσο ενδυνάμωσης και χειραφέτησης των μαθητών, υποστηρίζοντάς τους στην απόκτηση των κατάλληλων γνώσεων

και δεξιοτήτων –ακαδημαϊκών και κοινωνικών– που απαιτούνται για την αντικειμενική αξιολόγηση των εμπειριών και των βιωμάτων στους, την πρόσληψη και κατανόηση των πολλαπλών ταυτοτήτων που συνθέτουν την ατομική και συλλογική τους υποκειμενικότητα, προκειμένου ως ενήλικοι πολίτες να προβούν στην κοινωνική αλλαγή.

Στην περίπτωση της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης, η αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος προς μια πραγματικά διαπολιτισμική κατεύθυνση, προϋποθέτει την αναγνώριση πως «η διαφορά αποτελεί πάντα προϊόν της ιστορίας, του πολιτισμού, της ισχύος και της ιδεολογίας» και την ανάδειξη της ιδέας πως «οι διαφορές ανακύπτουν μεταξύ και ανάμεσα στις ομάδες και πρέπει να κατανοηθούν με βάση τους όρους των ιδιαιτεροτήτων της δημιουργίας τους» (McLaren, 1995, σελ. 126). Αναγνωρίζοντας τη διαφορά ως έναν ιστορικοκοινωνικά κατασκευασμένο παράγοντα ιεράρχησης και διάκρισης των μαθητών με στόχο τη διατήρηση της κυρίαρχης κουλτούρας, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα επιτύχει την αποδόμηση της κυρίαρχης κουλτούρας ως νόρμας, με βάση την οποία οι «άλλοι» μαθητές, δηλαδή όσοι δεν προέρχονται από την κυρίαρχη ομάδα, υποβάλλονται σε διαδικασία σύγκρισης, συνειδητής και ασυνειδητής, καταλήγοντας να θεωρούν την ταυτότητά τους ως αποκλίνουσα από το πρότυπο. Η πρόκληση, επομένως, έγκειται στο να κατορθώσει να απαλλαγεί από τους μονοπολιτισμικούς λόγους και τις πρακτικές εκείνες που αναπαράγονται στους κόλπους της εκπαιδευτικής οργάνωσης και διαδικασίας και προσάπτουν αξιωματικά στους «άλλους» μαθητές το σύνδρομο της ελλειμματικότητας ως εξατομικευμένο φαινόμενο, δικαιολογώντας τη χαμηλή ακαδημαϊκή τους επίδοση (Cummins, 1988, σσ.137-138).

Σε ένα τέτοιο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η μεταρρυθμιστική προσπάθεια δεν περιορίζεται απλά στην αντικατάσταση των σχολικών εγχειριδίων, αλλά εκτείνεται σε όλους τους τομείς του αναλυτικού προγράμματος, εμπλέκοντας όλα τα γνωστικά αντικείμενα με την προϋπόθεση να αντανακλούν τη διαπολιτισμική φιλοσοφία και να την ενισχύουν μέσω των ποικίλων γνωστικών στοιχείων, των μεθοδολογικών πρακτικών και τεχνικών που εμπλέκονται σε κάθε διδακτική πράξη (Gillborn, 2000, σελ. 132). Την πτυχή αυτή της αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται πως ασπάζεται ο νέος νόμος 4415/2016, κάνοντας αναφορά στην «εκπόνηση κατάλληλων σχολικών προγραμμάτων, σχολικών βιβλίων και διδακτικών υλικών» (σελ. 8429).

Ολοκληρώνοντας, στην πρόκληση που βιώνει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απέναντι στην αποτελεσματική διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας και του φυλετικού πλουραλισμού, οφείλει να ανταποκριθεί μέσω μιας συνεχούς και δυναμικής διαδικασίας μετασχηματισμού του στη βάση των εννοιών της κοινωνικής δικαιοσύνης, του σεβασμού της ετερότητας και του διαπολιτισμικού διαλόγου, οι οποίες αποτελούν θεμελιώδεις αρχές σχεδιασμού και ανάπτυξης πολιτικών και πρακτικών της βιώσιμης ανάπτυξης, όπως ορίζει η UNESCO (Tilbury & Mulà, 2009).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγγελοπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Συμβουλευτική Παρέμβαση. Απόψεις Εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 63 (34), 13-27.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49. doi: 10.3102/0091732X019001003
- Banks, J. A. (2002). Race, Knowledge Construction, and Education in the USA: Lessons from history. *Race Ethnicity and Education*, 5 (1), 7-27. doi:10.1080/13613320120117171
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.) (σσ. 3-30). Hoboken, NJ: Wiley.
- Brown, B. (2005). *Unlearning discrimination in early years*. London: Trentham Books.
- Γεωργιαννής, Π. (2009). Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α'βάθμιας και Β'βάθμιας εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση (τομ. 1). Πάτρα: αυτοέκδοση.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2007). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Στο Ν. Μήτσης (Επιμ.). *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Πρόγραμμα: «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο»* (σσ. 23-37). Βόλος: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία* (Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου, Επιμ.). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Cummins, J. (1988). From multicultural to anti-racist education: an analysis of programmes and policies in Ontario. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority Education: From Shame to Struggle* (σσ. 127-166). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες Αγωγής*, 1-3, 3-23.
- Δανηλίδου, Ε. & Βορβή, Ι. (2014). Ερευνητικά δεδομένα για την κατάρτιση και τις αντιλήψεις φιλολόγων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, (2), 175-190.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017). *Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης 2017 - Ελλάδα*. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 11, 2017 από:
https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-el_el.pdf
- Gillborn, D. (2000). *Racism and Antiracism in Real Schools: Theory - Policy - Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Gillborn, D. (2004). Antiracism: From policy to praxis. In G. Ladson-Billings & D. Gillborn, D. (Eds.). *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education* (σσ. 35-48). London: RoutledgeFalmer.
- Gropas, R., & Triandafyllidou, A. (2011). Greek education policy and the challenge of migration: an “intercultural” view of assimilation. *Race Ethnicity and Education*, 14(3), 399-419. doi:10.1080/13613324.2010.543394
- Καραγιάννη, Μ. (2009). Πέρα από τον φράχτη: Μια Μεθοδολογική Πρόταση για την

- Αξιολόγηση του Έγχρωμου Άλλου στο Σύγχρονο Εικονογραφημένο Βιβλίο.
KEIMENA - Ηλεκτρονικό περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας, 9. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου 2009, από http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=146:p9t9&catid=53:tefxos9&Itemid=88
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (2002). *Changing multiculturalism*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α., Μαλούτας, Θ. Παπαδάκης, Ν. & Συρίγος, Γ. (2012). Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας. *Working Papers*, 26, Αθήνα: ΕΚΚΕ. <http://www2.ekke.gr/publications/wp/wp26.pdf>
- Massey, I. (1991). *More than skin deep: Developing anti-racist multicultural education in schools*. London: Hodder and Stoughton.
- McLaren, P. (1995). White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism. In P. McLaren, *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era* (σσ. 117–144). New York: Routledge.
- Nieto, S. (2010). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Παπαχρήστος, Κ., & Μαυροκεφαλίδου, Ε. (2014). Σχολική βία και πολυπολιτισμικότητα: Η αναγκαιότητα διαπολιτισμικών παρεμβάσεων. Στο Σ. Κούτρας (Επιμ.), *Η Ψυχική Υγεία των Παιδιών στην Κοινωνία της Κρίσης. Ο ρόλος των γονιών και των εκπαιδευτικών* (σσ.139-149). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Parekh, B. (1997). Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, & C. Modgil. *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα–Προβληματισμοί* (Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Π. Χαραμής, Επιμ.) (σσ. 44-64). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Sleeter, C. E. (1991). Introduction. Multicultural education and empowerment. In C. E. Sleeter (Ed.), *Empowerment through multicultural education* (σσ. 1–23). Albany, NY: State University Press of New York.
- Τζελούν, Τ. Μπ. (1998). *Ο ρατσισμός όπως τον εξήγησα στην κόρη μου* (Α. Βερυκοκάκη, Μτφρ.). Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνης.
- Thompson, A. (1997). For: Anti-Racist Education. *Curriculum Inquiry*, 27, 7–44.
- Tilbury, D., & Mulà, I. (2009). *Review of Education for Sustainable Development Policies from a Cultural Diversity and Intercultural Dialogue: Gaps and Opportunities for Future Action*. Paris: UNESCO.
- Troyna, B. (1992). Can You See the Join? A Historical Analysis of Multicultural and Antiracist Education Policies. In D. Gill, B. Mayor & M. Blair (Eds.), *Racism and Education: Structures and Strategies* (σσ. 63-91). London: Sage Publications.
- Τσουκαλάς, Κ. (2010). *Η επινόηση της ετερότητας: «ταυτότητες» και «διαφορές» στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Καστανιώτης.

«Το σύστημα επιλογής Διευθυντών και Υποδιευθυντών Δημόσιων και Μειονοτικών Σχολείων της Θράκης: διαδικασία εκσυγχρονισμού ή συντήρησης;»

Μαρίνος Κωνσταντινίδης, Εκπαιδευτικός

Απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αλεξανδρούπολης, απόφοιτος της Νομικής Σχολής Θράκης και κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος του Τμήματος Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξέινων Χωρών του ΔΠΘ.

Περίληψη

Όπως είναι γενικά παραδεκτό ο ρόλος του Διευθυντή και του Υποδιευθυντή είναι κομβικός στην εύρυθμη λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου. Όταν όμως η διαδικασία επιλογής τους είναι αξιοκρατική και αδιάβλητη, θεωρείται πιο ενισχυμένη η θέση των στελεχών αυτών. Με το πέρασμα των ετών και μετά από πολλούς πειραματισμούς, η πολιτεία αποφάσισε, τουλάχιστον όσον αφορά τα δημόσια Δημοτικά Σχολεία, τη θεσμοθέτηση ενός πλαισίου, με μοριοδοτούμενα κριτήρια κατά άξονες, για την παιδαγωγική συγκρότηση, την υπηρεσιακή κατάσταση, τη διοικητική και διδακτική εμπειρία, αλλά και τη θέσπιση προφορικής συνέντευξης ενώπιον συμβουλίου επιλογής των υποψηφίων Διευθυντών. Στα Μειονοτικά Σχολεία προβλέπεται διορισμός των στελεχών, από μονοπρόσωπο όργανο, τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ο οποίος αφού λάβει υπόψη του το θεσμικό πλαίσιο (νομοθεσία του 1978), αποφασίζει τον ορισμό Διευθυντών και Υποδιευθυντών. Αυτή η διαδικασία μπορεί να θεωρηθεί «συντηρητισμός», αφού απουσιάζει ο θεσμός του συμβουλίου επιλογής και τα μοριοδοτούμενα κριτήρια, ενώ υπάρχουν κάποιες «δειλές» προσπάθειες εκσυγχρονισμού του πλαισίου αυτού, με Υπουργική Απόφαση το 2013, με την οποία θεσμοθετούνται κάποια κριτήρια επιλογής, απέχουν πολύ από τη διαδικασία επιλογής στελεχών των Δημόσιων Σχολείων. Κατά την παρούσα εργασία επιδιώκεται να απαντηθεί το ερώτημα του τίτλου της, προσεγγίζοντας, αρχικά με μια ιστορικοπολιτική αναδρομή, στη μειονοτική εκπαίδευση, αποτυπώνοντας το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο επιλογής και για τους δύο τύπους σχολείων και στη συνέχεια από τη σύγκριση και τις διαφοροποιήσεις των δύο διαδικασιών, αναδεικνύονται οι ουσιαστικές διαφορές, οι οποίες μπορούν να επιλυθούν με νομοθετικές παρεμβάσεις.

Abstract

As is generally accepted, the role of the Director and the Deputy Director is central to the proper functioning of the Primary School. However, when their selection process is meritocratic and fair, the position of these strains is considered to be stronger. Over the years, and after many experiments, the state has decided, at least with regard to public primary schools, to establish a framework, based on criteria based on axes, on pedagogical composition, status, administrative and teaching experience, but and the introduction of a verbal interview before a selection board for candidate deputy directors. In Minority Schools, the appointment of executives, by a single body, the Regional Director of Education, which takes into account the institutional framework (1978 legislation), decides on the appointment of Directors and Deputy Directors. This process can be considered “conservatism”, since the selection council is absent and the criteria being compounded, and there are some “trivial” attempts to modernize this framework, with a Ministerial Decision in 2013, which establishes some selection criteria, from the process of selecting the staff of the Public Schools. In the present study, the question of its title is intended to be answered by initiating a minority education, initially with a historical political recension, capturing the existing institutional framework of choice for both types of schools and then comparing and differentiating the two processes, substantive differences are highlighted, which can be resolved by legislative interventions.

Ιστορικό- πολιτικό πλαίσιο

Η λήξη των Βαλκανικών πολέμων, εκτός από τη μεγάλη αύξηση των συνόρων και του πληθυσμού της Ελλάδας, προκάλεσε και μεγάλη αλλοίωση στη γλωσσική και θρησκευτική ομοιογένεια των Ελλήνων υπηκόων της, αφού το 15% του συνολικού πληθυσμού είναι πια μειονοτικός (μουσουλμάνοι, Εβραίοι, Βλάχοι, Αλβανοί, Αρμένιοι, Βούλγαροι), ενώ με τη συνθήκη των Σεβρών το 1920 η ενσωμάτωση της Δυτικής Θράκης στον Ελληνικό κορμό, θα αυξήσει το συνολικό ποσοστό των δίγλωσσων και αλλόγλωσσων πολιτών, αλλά και τη διαμάχη με τα γειτονικά κράτη σχετικά με την εθνοτική και εθνική τους ταυτότητα. (Τσιτσελίκης 1996, σελ.272).

Με την απογραφή του 1920 στη Δυτική Θράκη κατοικούν 84000 μουσουλμάνοι, 68000 Έλληνες, 35000 Βούλγαροι και 4000 Αρμένιοι και Εβραίοι, οι οποίοι θρησκευτικά είναι χριστιανοί, μουσουλμάνοι και εβραίοι αντίστοιχα. Οι μουσουλμάνοι μπορεί να χωριστούν σε τρεις υποκατηγορίες, στους τουρκογενείς, τους πομάκους και τους τσιγγάνους. Πρόκειται για τυπολογία, που ακολουθεί «αντικειμενικά» πολιτιστικά κριτήρια γλώσσας, τοπικότητας, καταγωγής, τρόπου ζωής και η οποία είναι αρχικά αποδεκτή ως εργαλείο από τη σκοπιά της κοινωνιολογίας και ιδιαίτερα διαδεδομένη στον εντόπιο δημόσιο λόγο των κατοίκων της Θράκης (Νοταράς 2008, σελ.77).

Η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας στην ουσία αντιμετωπίστηκε

ως εκπαίδευση μιας ομάδας έξω από το κράτος. Η εθνο-πολιτισμική διαφορετικότητα θεωρήθηκε, σε διάφορους βαθμούς, ως αποκλίνουσα συμπεριφορά, και αντιμετωπίστηκε ως πολιτική παραβατικότητα και ως έλλειμμα νομιμοφροσύνης. Εξαιτίας αυτού, η διαχείριση της διαφορετικότητας υπήρξε, επί μακρόν, ασχολία των λίγων και των «έμπιστων» ειδικών, και κρατήθηκε πάντοτε έξω από ό,τι θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο «νόμιμου» προβληματισμού του πολίτη, ιδίως όταν τα χαρακτηριστικά των «διαφορετικών» προσέγγιζαν εκείνα του πληθυσμού όμορου κράτους (Μαυρομάτης 2007, σελ. 26).

Η Ελλάδα αναγνώρισε τυπικά τα εκπαιδευτικά δικαιώματα της συγκεκριμένης ομάδας και απέφυγε κατά κανόνα την ανάμειξη στα εκπαιδευτικά της ζητήματα. Με τον τρόπο αυτό θέλησε να αποφύγει αντιδράσεις της ίδιας της μειονότητας και της Τουρκίας για καταστρατήγηση και καταπίεση των μουσουλμάνων (Τσιούμης 2012, σελ. 5). Αυτό σήμαινε βέβαια στην πράξη ότι η μειονοτική εκπαίδευση λειτουργούσε ως το 1936 σχεδόν αποκλειστικά ως τουρκική, καθώς στα περισσότερα σχολεία διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας δεν υπήρχε και όταν υπήρχε ήταν απλά γλωσσικό μάθημα. Έως το 1966 η κατάσταση βελτιώθηκε ελάχιστα, αφού σύμφωνα με πηγές του αρχείου του συντονιστικού Γραφείου Μειονοτικών Σχολείων, ο αριθμός των Ελλήνων δασκάλων το 1946 είναι 20 και το 1951 είναι 81, ενώ το 1966 υπάρχουν 96 σχολεία κυρίως ορεινών περιοχών χωρίς Έλληνα δάσκαλο (Ηλιάδης 2004, σελ. 63). Την περίοδο αυτή το σύνολο των βιβλίων έρχονταν από την Τουρκία, οι συνθήκες υποδομής ήταν κακές, η ποιότητα των δασκάλων χαμηλή (απόφοιτοι δημοτικού ή ιεροσπουδαστηρίου), η οργάνωση των σχολίων περιορισμένη, ενώ η συμμετοχή και χρηματοδότηση του κράτους σχεδόν μηδενική. Μια αναλυτική όμως προσέγγιση του θέματος με χρονική αλληλουχία, και τις αντίστοιχες νομοθετικές ρυθμίσεις, θα βοηθούσε τον αναγνώστη στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

Η πρώτη ρύθμιση που αφορά «Μουσουλμανικά ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα» στην Ελλάδα απαντάται από το 1913 σε συνθήκη που συνομολογείται μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, η οποία κυρώνεται με το Νόμο 4213, πρωτ. αριθμός 3, παράγραφοι 15, 16 σελίδα 4-5 (Φ.Ε.Κ. 229 τ.Α'/14-11-1913), «Περί κυρώσεως της μεταξύ Ελλάδας & Τουρκίας Συμβάσεως περί ειρήνης της 14/11/ 1913».

Από πολύ νωρίς η Ελλάδα εισάγει την υποχρεωτική διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στα «Οθωμανικά σχολεία», όπως αποκαλούνται, με το αρθ. 1 του Ν. 568/31-12-1914/12-1-1915 «περί διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας εν Οθωμανικούς και Ισραηλιτικούς σχολείους των Νέων Χωρών». Στο άρθ. 1 του παραπάνω νόμου αναγράφεται ρητά ότι διδάσκεται υποχρεωτικά η ελληνική γλώσσα, όπως και η γλώσσα των μειονοτικών μαθητών με την προϋπόθεση ότι φοιτούν 20 μαθητές, αλλά είναι τουλάχιστο αμφίβολο, αν αυτή διδάσκεται (Τσιτσελίκης Κ. -Χριστόπουλος Δ. 1997, σελ. 319).

Το 1923 υπογράφεται η Συνθήκη της Λωζάνης, η οποία θεωρείται ως αφετηρία και βάση αναφοράς της Μειονοτικής Εκπαίδευσης. Στο άρθ. 41 της συνθήκης προβλέπεται ότι το κράτος αναλαμβάνει την υποχρέωση παροχής εκπαίδευσης «εν τη ίδια γλώσση» των μουσουλμάνων στα δημοτικά σχολεία, όπως και η δυ-

νατότητα διδασκαλίας της επίσημης γλώσσας. Συγκεκριμένα το ελληνικό κράτος αναλαμβάνει την οργάνωση μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος στις περιοχές, όπου «διαμένει σημαντική αναλογία υπηκόων». Στο πλαίσιο της ιδιωτικής εκπαίδευσης, η συνθήκη προβλέπει το δικαίωμα στην ίδρυση και διαχείριση σχολείων από μέλη της μειονότητας ή αντιπροσωπευτικών οργάνων τους.

Έως τη λήξη της δεκαετίας γίνονται οι πρώτες προσπάθειες θέσπισης ενός νομικού πλαισίου, που θα διέπει τα Μειονοτικά σχολεία. Ενδεικτικό της κατάστασης, που επικρατούσε, είναι το γεγονός, που ο νομοθέτης αναγκάζεται το 1936 να επαναλάβει στο άρθρ. 2 παρ. 7 του Αναγκαστικού Νόμου 132, άρθρο 2, παράγραφος 7, σελίδα 3 (Φ.Ε.Κ. 419 τ.Α'/25-9-1936) «Περί διορισμού επιθεωρητών μουσουλμανικών σχολείων» την υποχρεωτική διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στα «Μουσουλμανικά Σχολεία». Ενώ προκαλεί ενδιαφέρον το γεγονός, ότι τα σχολεία αποκαλούνται «Τουρκικά» και δια στόματος του πρωθυπουργού Ελευθερίου Βενιζέλου «Τσιτσελίκης Κ. 1996, σελ.285).

Το 1949 ιδρύεται στην Κομοτηνή πρότυπο ιεροσπουδαστήριο (Μεντρεσές), του οποίου οι απόφοιτοι διορίζονται ως εκπαιδευτικοί λειτουργοί ή ως θρησκευτικοί ιεροουργοί.

Στο μεταπολεμικό πολιτικό πλαίσιο και όταν οι αντίστοιχες μειονότητες των δύο κρατών βρίσκονται σε αριθμητική ισορροπία, υπογράφεται στην Άγκυρα την 20ή Απριλίου 1951 Μορφωτική Συμφωνία μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, η οποία κυρώνεται με το Νόμο 2073, (Φ.Ε.Κ. 103 τ.Α'/23-4-1952) «Περί κυρώσεως της μεταξύ Ελλάδας-Τουρκίας Μορφωτικής Συμφωνίας της 20/4/1951». Η Συμφωνία απαιτεί συμμόρφωση στις συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης, επί «του πνευματικού, καλλιτεχνικού και επιστημονικού πεδίου», ενώ τα περισσότερα άρθρα της Συνθήκης ξεκινούν με τη διατύπωση «θέλουνσιν ενθαρρύνει», δηλώνοντας έτσι την απουσία συγκεκριμένης νομικής δέσμευσης. Η αοριστία και η γενικότητα των διατάξεων είναι τέτοια, που την κάνει να μη διαφέρει ουσιαστικά από άλλη αντίστοιχη συνθήκη, ενώ η εφαρμογή της επαφίεται στη Μόνιμη Μικτή Επιτροπή, που θα συσταθεί για το σκοπό αυτό (Τσιτσελίκης Κ. –Χριστόπουλος Δ. 1997, σελ. 322).

Με το Νομοθετικό Διάταγμα 2567/1952 ιδρύεται το Γυμνάσιο Τζελάλ Μπαγιάρ, το οποίο έχει ιδιωτικό χαρακτήρα, εποπτεύεται από το ΥΠΠΕΘ, διοικείται από Σχολική Εφορεία, που μισθοδοτεί μουσουλμάνους δασκάλους. Ο διευθυντής είναι μουσουλμάνος, ενώ στο πρόγραμμα του σχολείου η ελληνική γλώσσα έχει ξεχωριστή θέση.

Διατάξεις του παραπάνω Νομοθετικού Διατάγματος καταργούν το Νομοθετικό Διάταγμα 2567/1953, ενώ καθορίζουν ότι ο τρόπος λειτουργίας, το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα των πρωτοβάθμιων σχολείων εναπόκειται στο ΥΠΠΕΘ. Επίσης η άδεια ίδρυσης πρωτοβάθμιων σχολείων χορηγείται από το Γενικό Διοικητή Θράκης.

Το 1954 επιδιώκεται η πρώτη μεταπολεμική νομοθετική ρύθμιση της πρωτοβάθμιας Μειονοτικής Εκπαίδευσης, με την υπογραφή του Νομοθετικού Διατάγματος, 3065 (Φ.Ε.Κ. 239 τ.Α'/9-10-1954) «Περί τρόπου ιδρύσεως και λειτουργ-

γίας τουρκικών σχολείων και στοιχειώδους εκπαίδευσως Δυτικής Θράκης και ρυθμίσεως ζητημάτων τίνων αφορώντων εις της εποπτείας αυτών», όπου περιγράφεται ο τρόπος και η λειτουργία σχολείων για τη μειονότητα.

Με το Νομοθετικό Διάταγμα 3065/1954 προβλέπει ανάλογες ρυθμίσεις με σημαντικότερη την υπαγωγή των τουρκικών σχολείων, όπως αποκαλούνται τώρα, στο καθεστώς των δημοσίων σχολείων, ενώ οι χριστιανοί δάσκαλοι υπάγονται σε διαφορετικό καθεστώς (Τσιτσελίκης Κ. 2001, σελ. 39).

Η Υπουργική Απόφαση 149251/1957 μεταβάλλει την αναλογία μαθημάτων τουρκικών/ελληνικών, ως προς τις ρυθμίσεις της Λωζάνης, αφού παρεμβαίνει στα προγράμματα των μειονοτικών δημοτικών σχολείων, ορίζοντας διδακτικές αρχές, τις ώρες διδασκαλίας ανά μάθημα και το περιεχόμενό του.

Η Υπουργική Απόφαση 28767/1965 ρυθμίζει την ίδρυση του μειονοτικού Γυμνασίου Ξάνθης ως ιδιωτικού και τον τρόπο λειτουργίας του.

Αν η Συμφωνία του 1951 πολλές φορές χρησιμοποιείται από όλες τις πλευρές για να θεμελιώσει θέσεις και αντιθέσεις στα θέματα της Μειονοτικής Εκπαίδευσης, το Πρωτόκολλο του 1968 είναι αυτό που κάθε φορά συνοδεύει τις διακηρύξεις οποιουδήποτε των εμπλεκομένων, κρατών και μειονοτήτων. Το ελληνο-τουρκικό μορφωτικό πρωτόκολλο, 20-12-1968, «Περί ρυθμίσεως μορφωτικών και εκπαιδευτικών θεμάτων» υπογράφηκε από την δικτατορική κυβέρνηση στην Ελλάδα και φαίνεται ότι και οι δύο πλευρές, αν και κατανοούν την ανάγκη μιας μίνιμουμ συνεννόησης στα εκπαιδευτικά ζητήματα των εκατέρωθεν μειονοτήτων τους, αρνούνται να εισάγουν διατάξεις κανονιστικού εκτελεστού χαρακτήρα. Στο κείμενο όμως εμφανίζεται η ρήτρα αμοιβαιότητας κατά την εφαρμογή των συστάσεων, κάτι που στην πράξη αποδείχθηκε τροχοπέδη στην εφαρμογή τους, αφού η μια χώρα κατηγορούσε την άλλη για μη εφαρμογή. Το μεγαλύτερο μέρος του Πρωτοκόλλου αφιερώνεται στα σχολικά εγχειρίδια, ενώ οι δύο χώρες συχνά αλληλοκατηγορούνται ότι δεν τηρούν τις δεσμεύσεις που προβλέπονται για τα εγχειρίδια (Τσιτσελίκης Κ. –Χριστόπουλος Δ. 1997, σελ. 324).

Στο χρονικό διάστημα έως το 1973 προωθήθηκαν ρυθμίσεις, που επέφεραν αλλαγές, αποσπασματικές πάντα, αν και συχνότερα είχαν ανεπίσημο χαρακτήρα, κυρίως εγκυκλίων. Έτσι ο διορισμός υποδιευθυντών γινόταν με βάση διαταγές με αριθ. 5639/12-8-1967 απόφαση Υπουργού Παιδείας, 228/14-10-1967 Γενικού Επιθεωρητή Ξένων και Μειονοτικών σχολείων, 471/24-11-1972 Διοικητικού Επιθεωρητού Μειονοτικών σχολείων Μέσης και Δημοτικής Εκπαίδευσης και 290/11-4-1974 του ίδιου οργάνου. Καταλυτική η διαταγή του ΥΠΠΕΘ με αριθ. 12366/678/13-11-1972 «Περί διορισμού Υποδιευθυντών Μειονοτικών Σχολείων», όπου αναφέρεται ότι σε σχολεία με 100 μαθητές και άνω, μπορούν να διορίζονται υποδιευθυντές κρατικοί χριστιανοί δάσκαλοι.

Μεγάλη τομή στα εκπαιδευτικά πράγματα της μειονότητας αποτέλεσε η ίδρυση της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ) το 1969 με το Βασιλικό Διάταγμα, 31 (Φ.Ε.Κ. 8 τ.Α'/22-1-1969) «Περί ιδρύσεως Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας ενός τμήματος εν τη πόλει της Θεσσαλονίκης, προς μόρφωσιν και επιμόρφωσιν ημεδαπών μουσουλμάνων διδασκάλων). Η ΕΠΑΘ στόχευε

στη σταδιακή αντικατάσταση των διαφόρων τύπων δασκάλων των μειονοτικών πρωτοβάθμιων σχολείων και ειδικότερα τους απόφοιτους από αντίστοιχες σχολές της Τουρκίας, αποκλείοντας έτσι το ιδεολογικό φορτίο αποφοίτησης από Τουρκική Παιδαγωγική σχολή (Τσιτσελίκης Κ. –Χριστόπουλος Δ. 1997, σελ. 326).

Με το Νομοθετικό Διάταγμα, 1109 (Φ.Ε.Κ. 17 τ.Α'/31-1-1972) «Περί τροποποιήσεως, συμπληρώσεως, αντικαταστάσεως διατάξεων του Νομοθετικού Διατάγματος 3065/1954 & ρυθμίσεως ζητημάτων τινών αφορούντων εις την εκπαίδευσιν της εν Δυτική Θράκη μειονότητας» κατοχυρώνεται η ανάθεση διδασκαλίας στα μειονοτικά σχολεία από απόφοιτους της ΕΠΑΘ και διατάξεις σχετικές με την ίδρυση, τη λειτουργία, τους διδάσκοντες, τα βιβλία και την επιμόρφωση των μειονοτικών δασκάλων (Μπαλτσιώτης Λ-Τσιτσελίκης Κ. 2001, σελ.40).

Μετά το έτος 1968, κατά το οποίο με το Πρωτόκολλο και την ίδρυση της ΕΠΑΘ σχηματοποιήθηκε η μειονοτική εκπαίδευση, οι νόμοι 694, (Φ.Ε.Κ. 264 τ.Α'/16-9-1977) «Περί Μειονοτικών Σχολείων της Μουσουλμανικής Μειονότητας εις Δυτικήν Θράκην» και 695, (Φ.Ε.Κ. 264 τ.Α'/16-9-1977) «Περί ρυθμίσεως θεμάτων τινών του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού των Μειονοτικών Σχολείων και της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας», της έδωσαν τη μορφή που ακόμη και σήμερα διατηρεί, αλλά κυρίως κατέγραψαν τη στάση της διοίκησης απέναντι στη μειονοτική εκπαίδευση (Τσιτσελίκης Κ. –Χριστόπουλος Δ. 1997, σελ. 327). Στον πρώτο νόμο αναφέρεται ότι η εκπαίδευση της μειονότητας διέπεται από τη συνθήκη της Λοζάνης, ενώ δεν παραλείπει να αναφέρει τις επιφυλάξεις της «διακρατικής αμοιβαιότητας». Επίσης ρυθμίζει θέματα καθεστώτος και νομικής φύσης μειονοτικών σχολείων, της ίδρυσής τους με αίτημα στο Νομάρχη, η λειτουργία τους, η σχολική εφορεία, που υπάγεται στη δικαιοδοσία του Νομάρχη, το διδακτικό προσωπικό, η διεύθυνση, η διδασκαλία, οι τελετές, οι σχολικές δραστηριότητες, ο ρόλος των γονέων ((Μπαλτσιώτης Λ-Τσιτσελίκης Κ. 2001, σελ.41). Ακόμη, στο νόμο 695/1977 ρυθμίζονται θέματα πρόσληψης μη μουσουλμάνων δασκάλων, τους Επιθεωρητές Μειονοτικών Σχολείων, η διδασκαλία της Τουρκικής γλώσσας σε μη μειονοτικά σχολεία και η προτίμηση των Θρακιωτών και ομογενών χριστιανών στα μειονοτικά σχολεία. Σημαντική είναι η παρέμβαση του νόμου στη λειτουργία της ΕΠΑΘ, αφού ρυθμίζει τον τρόπο εισαγωγής υποψηφίων, το διδακτικό προσωπικό, την πρόσληψη αποφοίτων και ρητή προτίμηση αυτών, την εισαγωγή αποφοίτων ιεροσπουδαστηρίων και αρμοδιότητες Διευθυντή, υποδιευθυντή και καθηγητών.

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε μια προσπάθεια να απεικονιστεί η κατάσταση της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Θράκη την περίοδο από το έτος 1910 έως τα μέσα της δεκαετίας του 1970. Αναγράφονται οι κυριότερες νομοθετικές ρυθμίσεις με χρονολογική σειρά, τα σημαντικότερα ζητήματα, που αφορούν, όπως και οι συνέπειες που προκαλούνται. Η εντύπωση που σκιαγραφείται είναι ότι έως το 1950 περίπου, στα μειονοτικά σχολεία, τα οποία αλλάζουν συχνά ονομασία, χαρακτηριστικό ασαφούς προσανατολισμού στοχοθεσίας εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας, επικρατεί εκπαιδευτική αρρυθμία, αφού η εκπαίδευση υλοποιείται χωρίς κεντρικό έλεγχο, παρέχεται υποτυπώδες επίπεδο γνώσης από μουσουλμά-

νους δασκάλους με ελλιπή μόρφωση, κρατικοί δάσκαλοι δεν διορίζονται σε πολλά σχολεία, ενώ το μη ορισμένο με σαφήνεια πλαίσιο οργάνωσης των σχολείων επιτρέπει παρεμβάσεις από κύκλους της μειονότητας. Στη δεκαετία του 1960 η κατάσταση βελτιώνεται, αλλά οι ρυθμίσεις, που επιβάλλει η πολιτεία παραμένουν περιστασιακές και στοχεύουν στον έλεγχο των σχολείων.

Σχολική μονάδα

Η σχολική μονάδα, ως πυρήνας του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι ένας οργανισμός, που στόχο έχει την επιτέλεση συγκεκριμένων σκοπών και έργου και αποτελείται από έμψυχα στοιχεία όπως το μαθητικό δυναμικό, το εκπαιδευτικό προσωπικό, το διοικητικό στελεχιακό δυναμικό, βοηθητικό προσωπικό, αλλά και άψυχα στοιχεία όπως κτηριακές εγκαταστάσεις, εξοπλισμός, εργαστήρια, ενώ αντανακλά και εκφράζει τις ιδιαίτερες κοινωνικές, γεωγραφικές, υλικές και πολιτισμικές συνθήκες της τοπικής κοινωνίας.

Πρωταρχικοί λόγοι της λειτουργίας της είναι να διδάξει και να διαπαιδαγωγήσει τους μαθητές που φοιτούν σε αυτή, ακολουθώντας τον γενικό προσανατολισμό και τους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος (Ξωχέλλης, 2015, σ. 83), ενώ αναδεικνύεται σε κυρίαρχο όργανο εφαρμογής εκπαιδευτικής πολιτικής (Τζήκας, 2007, σ. 48).

Στην περιοχή της Θράκης, είναι ιδρυμένα και λειτουργούν τα Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία, αφού η Μουσουλμανική Μειονότητα είναι η μόνη αναγνωρισμένη μειονότητα (Ασκούνη 2006, σελ.13), με το δίγλωσσο πρόγραμμα που εφαρμόζουν και το οποίο είναι προϊόν εφαρμογής διμερών κρατικών συνθηκών. Έχουν στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας που φοιτούν σε αυτά, την προσφορά εφοδίων για την μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία και την συμβολή τους στην κοινωνική ισότητα. Επίσης, αποτελούν τόπο γνωριμίας πολιτισμών και παρέχουν ασφαλές πλαίσιο για τη διατήρηση της ταυτότητας των μαθητών.

Διοίκηση σχολικής μονάδας

Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ο θεμέλιος λίθος λειτουργίας της. Βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι ο διοικητικός, αλλά και επιστημονικά και παιδαγωγικά υπεύθυνος στο χώρο αυτό (ΦΕΚ 1340/16-10-2002 αρ. 27). Ο ρόλος του κεφαλαιώδης (Σαΐτη, 2008,σελ. 46), αφού θέτει υψηλούς στόχους και εξασφαλίζει προϋποθέσεις επίτευξής τους, για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία, καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και φροντίζει για τη μετατροπή της μονάδας σε τόπο επιμόρφωσης, εφαρμόζει την κείμενη νομοθεσία, εκπροσωπεί το σχολείο σε όλους τους φορείς και παίρνει όλα τα απαραίτητα μέτρα για διαμόρφωση συνθηκών υγιεινής και καθαριότητας στο σχολείο. Πρέπει ο ίδιος να αποτελεί πρότυπο στο σύλλογο διδασκόντων σε θέματα διδακτικά, παιδαγωγικά, επαγγελματικά, υπηρεσιακά, ενώ είναι ο εμψυχωτής όλων όσοι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους

και των ενδιαφερόντων τους, συμβάλλοντας στην επαγγελματική τους ανέλιξη και αποτελεσματικότητα (Στραβάκου 2003, σελ 27-29).

Πλέον απαραίτητα για την επιτυχή εκτέλεση του έργου του Διευθυντή, αποτελούν πρωτοβουλίες, που προωθούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων συντονισμού ομάδας και διαμόρφωσης κατάλληλου κλίματος, τη διαχείριση υλικών και πόρων, αναδεικνύοντας έτσι γνωρίσματα και αρετές αληθινού ηγέτη.

Τα παραπάνω ισχύουν και για τον Διευθυντή του Μειονοτικού Δημοτικού Σχολείου, ο οποίος είναι απαραίτητα Μουσουλμάνος στο θρήσκευμα, ρύθμιση που απορρέει από την αρχή της αμοιβαιότητας και προκύπτει από το άρθρο 45 της Συνθήκης της Λωζάνης, (Μπαλτσιώτης Λ.-Τσιτσελίκης Κ. 2001, σελ.36). Ο ρόλος του έχει μεγαλύτερη βαρύτητα, διότι στο σχολείο του υπηρετούν και Χριστιανοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν στο Ελληνόγλωσσο πρόγραμμα. Το πλαίσιο αυτό καθιστά τη διαχείριση λειτουργίας του Μειονοτικού Σχολείου ευαίσθητη, με αρκετές ιδιαιτερότητες (ανάλογα με τη χωροταξική θέση του σχολείου), όμως ταυτόχρονα και ελκυστική για όσους ενδιαφέρονται είτε για προκλήσεις είτε για διερεύνηση του «διαφορετικού».

Ο Υποδιευθυντής της Σχολικής Μονάδας

Ο Υποδιευθυντής της Σχολικής Μονάδας στα δημόσια σχολεία είναι το δεύτερο ιεραρχικά σημαίνουν πρόσωπο του σχολείου με πολύ σημαντικές αρμοδιότητες, όπως εκτός της αναπλήρωσης και της συνεργασίας με τον Διευθυντή, είναι υπεύθυνος για τη διοργάνωση μαθητικών εκδηλώσεων, για τη διεκπεραίωση αλληλογραφίας, τη διανομή διδακτικών βιβλίων, την κατάρτιση καταστάσεων εφημεριών, όπως για την καλή λειτουργία του εξοπλισμού και των εποπτικών μέσων (ΦΕΚ 1340/τ. β'/16-10-2002, αρ. 33).

Διαφορετικός και πιο αξιοσημείωτος είναι ο ρόλος του Υποδιευθυντή στα Μειονοτικά Σχολεία. Με την 16287/8-2-1978 Υπουργική Απόφαση ορίζονται τα καθήκοντα του Υποδιευθυντή, που σε μεγάλο βαθμό είναι ταυτόσημα με του Διευθυντή. Ο Υποδιευθυντής είναι Χριστιανός στο θρήσκευμα κι μαζί με τον Διευθυντή είναι υπεύθυνοι για την τήρηση των αρχείων και στατιστικών του σχολείου, στην οργάνωση εκδηλώσεων, τους μαθητικούς ελέγχους, τις σχολικές υποδομές, την οικονομική διαχείριση των δαπανών του σχολείου και γενικότερα για όλη τη λειτουργία του.

Επιπλέον, στον Υποδιευθυντή ανατίθεται η ανάληψη πρωτοβουλιών και μέτρων για την ενίσχυση διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, τον έλεγχο στις εξετάσεις, την αναφορά στον Διευθυντή για την όποια παραβατική συμπεριφορά του προσωπικού, τη συνυπογραφή με τον Διευθυντή όλων των εγγράφων, την εφαρμογή της κείμενης νομοθεσίας, και ασκεί επιπλέον των αρμοδιοτήτων του και όλες τις αρμοδιότητες του Διευθυντή των Δημοσίων Σχολείων.

Μελετώντας τις αρμοδιότητες, που ανατίθενται στον υποδιευθυντή μειονοτικού σχολείου, παρατηρείται ότι σε κάποια σημεία ξεπερνούν και αυτές του διευθυντή. Αρχικά, στα πρώτα έτη λειτουργίας των μειονοτικών σχολείων, οι εκτελούντες χρέη διευθυντή ήταν παλαιομουσουλμάνοι σχεδόν ανεκπαιδευτοί, με ελάχιστη

έως μηδαμινή ευχέρεια χρήσης της ελληνικής γλώσσας. Ήταν απαραίτητο λοιπόν η διοίκηση, σε όσα μειονοτικά σχολεία υπήρχε χριστιανός δάσκαλος, να παρέχει εξουσίες και αρμοδιότητες, σημαντικές για την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων. Ταυτόχρονα όμως εξυπηρετείτο και άλλος σκοπός. Στο πλαίσιο αντιπαράθεσης μεταξύ των δύο κρατών για τη μειονοτική εκπαίδευση, οι διάφορες κατηγορίες εκπαιδευτικών, «συντηρητικοί» και «νεωτεριστές», αντιμετωπίστηκαν όχι τόσο ως εκπαιδευτικοί λειτουργοί, αλλά ως φορείς εθνικής πολιτικής, μέσω των οποίων επιχειρήθηκε η προώθηση πολιτικών επιδιώξεων (Ασκούνη 2006, σελ. 90). Η παρουσία του υποδιευθυντή για τη διοίκηση, ενέπνεε σιγουριά και εμπιστοσύνη και συχνά αποτελούσε τη δύναμη, που θα προωθούσε με ασφάλεια την εκπαιδευτική πολιτική.

Σήμερα, αν και στο μειονοτικό σχολείο το ωρολόγιο πρόγραμμα έχει εμπλουτισθεί με προσθήκες μαθημάτων από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, τα σχολικά εγχειρίδια του ελληνόγλωσσου προγράμματος είναι αρκετά προσαρμοσμένα στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (εγχειρίδια προγράμματος εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων) και οι σχέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού αρμονικές, πολλές αρμοδιότητες υπερεξουσίες του υποδιευθυντή συνεχίζουν να ισχύουν, έστω και αν δεν ασκούνται. Αυτό φανερώνει ίσως, ότι συνεχίζει η ελληνική πολιτεία να διακατέχεται από συναισθήματα αβεβαιότητας και καχυποψίας. Άλλωστε σε ένα μεγάλο αριθμό σχολείων, που είναι διθέσια, ο ορισμός των δύο εκπαιδευτικών ως στελεχών είναι υποχρεωτικός, αφού δεν υπάρχουν άλλοι εκπαιδευτικοί ως εναλλακτική πρόταση, με αποτέλεσμα να αναιρείται εκ των πραγμάτων το παραπάνω σκεπτικό.

Θεσμικό Πλαίσιο επιλογής

Σύστημα Επιλογής στελεχών Δημόσιου Δημοτικού Σχολείου - Μικρή ιστορική αναδρομή

Την τελευταία τριαντακονταετία όλα τα συστήματα επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων κινούνται περίπου στον ίδιο άξονα (Ν. 2043/92, Ν. 2188/94, Π.Δ. 25/2002, Ν. 3467/2006, Ν. 3848/2010, Ν. 4327/2015, Ν. 4473/2017, Ν. 4547/2018), με κριτήρια, όπως τον χρόνο υπηρεσίας, τη διοικητική εμπειρία, την επιστημονική συγκρότηση και τη μοριοδοτούμενη συνέντευξη του υποψηφίου από τα συμβούλια επιλογής, με μικρές διαφοροποιήσεις από νόμο σε νόμο. Ο Ν. 4327/2015 έφερε ριζικές αλλαγές, αφού εκτός της μοριοδότησης της εκπαιδευτικής υπηρεσίας και διδακτικής εμπειρίας, η συνέντευξη αντικαταστάθηκε από την ψηφοφορία για τον εκάστοτε υποψήφιο από τους εκπαιδευτικούς της αντίστοιχης μονάδας. Το Συμβούλιο της Επικρατείας όμως έκρινε τον Νόμο αντισυνταγματικό. Στη συνέχεια θεσπίστηκε ο Ν. 4473/2017, που διακατέχεται από την ίδια περίπου φιλοσοφία, αφού θεσμοθετείται και πάλι η συνέντευξη υποψηφίου, ενώ ζητείται από τον Σύλλογο Διδασκόντων δήλωση αποτίμησης για τον υποψήφιο. Η αποτίμηση αυτή δεν μοριοδοτείται αλλά υποβάλλεται στο συμβούλιο επιλογής για συνεκτίμηση των προσόντων.

Με τη διάταξη του άρθρου 22 παρ. 6 του Ν. 4547/2018 που ακολούθησε, ανα-

γράφονται οι προϋποθέσεις επιλογής όπως παρακάτω: «Διευθυντές σχολικών μονάδων και Ε.Κ. επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με δεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία στη βαθμίδα αυτή, οι οποίοι έχουν ασκήσει για οκτώ (8) τουλάχιστον έτη διδακτικά καθήκοντα σε σχολικές μονάδες. Από τα ανωτέρω οκτώ (8) έτη άσκησης διδακτικών καθηκόντων, τα τρία (3) τουλάχιστον έτη πρέπει να έχουν διανυθεί σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας, έχοντας συμπληρώσει σε αυτά το 50% τουλάχιστον του υποχρεωτικού τους ωραρίου. [...] Ειδικότερα..... διευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.».

Με τη διάταξη του άρθρου 23 του ίδιου Νόμου, αναγράφονται τα κριτήρια επιλογής: «1. Οι υποψήφιοι κατατάσσονται στους πίνακες της παρ. 1 του άρθρου 21 με βάση το άθροισμα των μονάδων τις οποίες συγκεντρώνουν, σύμφωνα με την κατά το άρθρο 24 αποτίμηση των εξής κριτηρίων : α) επιστημονική συγκρότηση, β) διοικητική και διδακτική εμπειρία, γ) προσωπικότητα και γενική συγκρότηση. 2. Κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης της παραγράφου 3 του άρθρου 21 είναι η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, η επιστημονική του συγκρότηση, η διοικητική και διδακτική του εμπειρία, η ικανότητά του να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιδεικνύει συνεργατικότητα και να επιλύει προβλήματα, ιδίως διδακτικά, διοικητικά, οργανωτικά και λειτουργικά, η συνεισφορά του στη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, η συμμετοχή του στο σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων, καθώς και οι ικανότητες διοίκησης ή και οργάνωσης εκπαιδευτικών ή παιδαγωγικών δράσεων.».

Στη διάταξη του άρθρου 24, αναγράφεται η αποτίμηση των κριτηρίων επιλογής «Άρθρο 24 – Αποτίμηση κριτηρίων επιλογής. 1. Για την κατάταξη στους πίνακες επιλογής της παραγράφου 2 του άρθρου 21, τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αποτιμώνται με σαράντα πέντε (45) κατά ανώτατο όριο μονάδες, σύμφωνα με τις παραγράφους 2, 3, 4, 5, και 6. 2. Το κριτήριο της επιστημονικής συγκρότησης αξιολογείται με ... του τριμήνου δεν υπολογίζεται. Αξιοσημείωτη είναι η διάταξη της παραγράφου 4 του άρθρου αυτού, που αναλύει τον τρόπο διεξαγωγής προφορικής συνέντευξης «4. Χρόνος μικρότερος κριτήριο της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης αποτιμάται με 14 κατά ανώτατο όριο μονάδες. Το κριτήριο αυτό αποτιμάται με προσωπική συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής, η οποία μαγνητοφωνείται για να διασφαλίζεται η διαφάνεια. Μέσω της συνέντευξης εκτιμώνται... κάθε υποψηφίου.

Στη διάταξη του άρθρου 26 παρ. 4 αναγράφονται τα μέλη που απαρτίζουν το συμβούλιο Επιλογής Διευθυντή σχολείου: «Η κατάρτιση των πινάκων επιλογής και η επιλογή των διευθυντών ή προϊσταμένων σχολικών μονάδων και Ε.Κ., καθώς και η επιλογή των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και των υποδιευθυντών και υπευθύνων τομέων Ε.Κ., πραγματοποιείται από τα Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή Π.Υ.Σ.Δ.Ε., στα οποία συμμετέχουν επιπλέον ένας (1) εκπαιδευτικός με δεκαπενταετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία ...στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης, ο οποίος υπηρετεί με οργανική θέση στην οικεία Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα επιπλέον μέλη του πρώτου εδαφίου ορίζονται, με τους αναληρωτές τους,

με απόφαση του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης.»

Στο άρθρο 29 περιγράφεται η διαδικασία τοποθέτησης των παραπάνω στελεχών και στα άρθρα 30, 31, 32, 33 περιγράφεται ο χρόνος θητείας των στελεχών, η διαδικασία απαλλαγής τους όπως και μετάθεσής τους «Άρθρο 30 – Θητεία στελεχών και ανάληψη υπηρεσίας. 1. Η επιλογή και τοποθέτηση των στελεχών της εκπαίδευσης γίνεται για τριετή θητεία, σειρά κατάταξης».

Σύστημα επιλογής Υποδιευθυντών Δημόσιων Σχολικών Μονάδων

Εξαιτίας της σπουδαιότητας του ρόλου του Υποδιευθυντή σε μία σχολική μονάδα και του σημαντικού έργου που επιτελεί, ο νομοθέτης, στο άρθρο 30 παρ. 6 του Ν. 4547/2018, ορίζει ότι: «Υποδιευθυντής ορίζεται στις σχολικές μονάδες όπου φοιτούν περισσότεροι από εκατόν είκοσι (120) μαθητές. Αν στις σχολικές μονάδες του πρώτου εδαφίου φοιτούν περισσότεροι από διακόσιους εβδομήντα (270) μαθητές ορίζεται και δεύτερος υποδιευθυντής. Στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) υποδιευθυντής ορίζεται εφόσον φοιτούν περισσότεροι από τριάντα (30) μαθητές και αν φοιτούν περισσότεροι από ογδόντα (80) μαθητές ορίζεται και δεύτερος υποδιευθυντής. Αν κατά τη διάρκεια της προκηρυχθείσας θητείας των υποδιευθυντών ο αριθμός των μαθητών της σχολικής μονάδας, όπως διαμορφώνεται μέσα στο μήνα Σεπτέμβριο, δεν δικαιολογεί τον ορισμό ενός ή περισσότερων υποδιευθυντών, σύμφωνα με τα προηγούμενα εδάφια, με απόφαση του οικείου Διευθυντή Εκπαίδευσης αναστέλλεται η άσκηση των καθηκόντων του υποδιευθυντή ή των υποδιευθυντών που πλεονάζουν. Αν έχουν τοποθετηθεί υποδιευθυντές Α' και Β' θεωρείται ως πλεονάζων κατά προτεραιότητα ο υποδιευθυντής Β'. Αν ο αριθμός των μαθητών, όπως διαμορφώνεται μέσα το μήνα Σεπτέμβριο, δικαιολογεί τον ορισμό ενός ή περισσότερων υποδιευθυντών σε σχολική μονάδα για την οποία δεν έχει προκηρυχθεί τέτοια θέση επιλέγονται και τοποθετούνται ένα ή περισσότεροι υποδιευθυντές, αντίστοιχα, σύμφωνα με τις διατάξεις του παρόντος Κεφαλαίου για το υπόλοιπο της τρέχουσας θητείας, κατά το οποίο εξακολουθούν να συντρέχουν οι προϋποθέσεις της παρούσας.»

Η διαδικασία επιλογής Υποδιευθυντή περιγράφεται στην παρ. 4 του άρθρου 25 του παραπάνω Νόμου ως εξής: «Οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, καθώς και οι υποδιευθυντές και οι υπεύθυνοι των τομέων Ε.Κ. επιλέγονται από το αρμόδιο σύμφωνα με την παράγραφο 1 του άρθρου 26, υπηρεσιακό συμβούλιο, ύστερα από πρόταση του οικείου συλλόγου διδασκόντων, η οποία διατυπώνεται σε συνεδρίαση, στην οποία δε συμμετέχουν τα μέλη που κωλύονται σύμφωνα με το άρθρο 7 του Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας (ν. 2690/1999, Α' 45), καθώς και οι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί. Η πρόταση, μαζί με το πρακτικό του συλλόγου διδασκόντων, διαβιβάζονται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ή του Ε.Κ. στο αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο, το οποίο, ύστερα από έλεγχο της συνδρομής των προϋποθέσεων και της νομιμότητας της διαδικασίας διαμόρφωσης της πρότασης, προτείνει στον οικείο Διευθυντή Εκπαίδευσης την τοποθέτηση των υποδιευθυντών ή υπευθύνων τομέων Ε.Κ.. Αν σε σχολική μονάδα προβλέπεται και

δεύτερος υποδιευθυντής, σύμφωνα με την παράγραφο 6 του άρθρου 30 ο σύλλογος διδασκόντων προτείνει και τη σειρά τοποθέτησης των δύο υποδιευθυντών (υποδιευθυντής Α' και Β'). Αν ο σύλλογος διδασκόντων δεν διατυπώσει πρόταση για την επιλογή των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων, καθώς και των υποδιευθυντών και των υπευθύνων Ε. Κ. ή για τα σειρά τοποθέτησης των υποδιευθυντών, αποφασίζει σχετικά το αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο. Στην περίπτωση που υποψηφίοι για τη θέση υποδιευθυντή σχολικής μονάδας είναι περισσότεροι από τις θέσεις που προβλέπονται, ο σύλλογος διδασκόντων και το αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο λαμβάνουν υπόψη τα κριτήρια της παραγράφου 2 του άρθρου 23 και ειδικότερα την ικανότητα του υποψηφίου να επιδεικνύει πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας, συνέπεια και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες.»

Ο καθορισμός των προθεσμιών και της διαδικασίας υποβολής αιτήσεων, καθώς και κάθε άλλο θέμα σχετικό με τη διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης υποδιευθυντών, αναγράφονται στην αριθ. (Φ.361.22/39/159796/Ε3/26-9-2019 ΥΑ).

Σύστημα επιλογής Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Μειονοτικών Δημοτικών Σχολείων της Θράκης

Η πρώτη νομοθετική παρέμβαση της ελληνικής πολιτείας στον τρόπο επιλογής Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Μειονοτικών Δημοτικών Σχολείων της Θράκης υλοποιήθηκε με την αριθμού. 16287/8-2-1978 Υπουργική Απόφαση, σε εφαρμογή του Νόμου 694/13-9-1977 «Περί Μειονοτικών Σχολείων της Μουσουλμανικής Μειονότητας εις Δυτικήν Θράκην».

Σύμφωνα με την αριθμού. 16287/8-2-1978 Υπουργική Απόφαση, «Περί τρόπου διορισμού Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Μειονοτικών Δημοτικών Σχολείων και αρμοδιοτήτων και καθηκόντων Υποδιευθυντών των Σχολείων αυτών» και σύμφωνα με το άρθρο 7, παράγραφος 1, εδάφιο δ, του Νόμου 694/1977 «περί Μειονοτικών Σχολείων της Μουσουλμανικής Μειονότητας εις Δυτικήν Θράκην», αποφασίζουμε: Καθορίζουμε τον τρόπο διορισμού των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Μειονοτικών Δημοτικών Σχολείων και τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα αυτών ως εξής:

Διορισμός Διευθυντού και Υποδιευθυντού.

1. Διευθυντής των Μειονοτικών Δημοτικών σχολείων, διορίζεται Μουσουλμάνος διδάσκαλος με απόφαση του Νομάρχου μετά από πρόταση του Γενικού Επιθεωρητού των Μειονοτικών Σχολείων εισηγήσει του οικείου Επιθεωρητού Δημοτικής εκπαίδευσεως Μειονοτικών σχολείων και γνώμη του ιδρυτού. Από τους υπηρετούντες Μουσουλμάνους διδασκάλους προτιμάται ο δημόσιος εκπαιδευτικός λειτουργός, απόφοιτος της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας, εφ' όσον υπάρχει.

2. Υποδιευθυντής των Μειονοτικών Δημοτικών σχολείων διορίζεται Χριστιανός διδάσκαλος δημόσιος εκπαιδευτικός λειτουργός με απόφαση του Νομάρχου μετά από πρόταση του οικείου Επιθεωρητού. Προηγήθηκε η 42617/27-4-1977 ΥΑ του

ΥΠΠΕΘ «Περί καθορισμού αρμοδιοτήτων και καθηκόντων υποδιευθυντών Μειονοτικών Σχολείων». Σημειώνουμε ότι αντιθέτως με τη θέση διευθυντή, αυτή του υποδιευθυντή πάντα κατέχεται από «χριστιανό» δάσκαλο.

Η 16287/8-2-1978 ΥΑ, επικαιροποιείται με την αριθμ. ΑΣ. 367/42790/Ζ2/19-4-2010, όπου στην παρ.6 ορίζεται ότι για τον τρόπο διορισμού των Διευθυντών και Υποδιευθυντών Μειονοτικών Σχολείων, ισχύουν τα όσα ορίζονται στην 16287/8-2-1978 ΥΑ, δηλαδή δεν προκαλείται καμία αλλαγή στο υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο.

Σε ερώτημα του Συντονιστικού Γραφείου Μειονοτικών Σχολείων της Θράκης για τη διαδικασία επιλογής Διευθυντή και Υποδιευθυντή στις 30-8-2010, η Διεύθυνση Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων απάντησε, με το αριθ. ΑΣ 1098/106950/Ζ2/1-9-2010 έγγραφό της ότι ελλείψει συγκεκριμένων κριτηρίων, θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη ο ν. 3848/2010 και τα κριτήρια που αναφέρονται σε αυτόν. Η παραπάνω διαδικασία όμως ή δε λήφθηκε καθόλου υπόψη ή υιοθετήθηκε μερικώς.

Η πιο πρόσφατη νομοθετική πρωτοβουλία στο θέμα, ελήφθη με την αριθ. 1983Σ/11597/Ζ1/12-8-2013 ΥΑ, όπου διορίζονται για ένα έτος Διευθυντές και Υποδιευθυντές, με κριτήρια επιλογής «την προσωπικότητα και τη γενική συγκρότηση και κυρίως την ικανότητα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να επιλύουν προβλήματα (διδασκικά, διοικητικά, οργανωτικά) ...».

Σύμφωνα λοιπόν με το ΦΕΚ 2120 – 28 Αυγούστου 2013 «Διορισμός Διευθυντών – Υποδιευθυντών Μειονοτικών σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» και τις Αποφάσεις αριθμού 1983Σ/111597/Ζ1 /12-8-2013, «καθορίζουμε τον τρόπο διορισμού των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Μειονοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως εξής:

1.α. Διευθυντής των Μειονοτικών Σχολείων της Πρωτοβάθμιας ή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διορίζεται εκπαιδευτικός του μειονοτικού προγράμματος.

β. Υποδιευθυντής των Μειονοτικών Σχολείων της Πρωτοβάθμιας ή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διορίζεται εκπαιδευτικός του ελληνόγλωσσου προγράμματος.

γ. Οι εκπαιδευτικοί προς διορισμό στις θέσεις των Διευθυντών και των Υποδιευθυντών των Μειονοτικών σχολείων, για κάθε σχολική μονάδα, προέρχονται από τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς στην ίδια σχολική μονάδα.

2. Ο διορισμός των Διευθυντών και των Υποδιευθυντών των Μειονοτικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:

α. Πραγματοποιείται με απόφαση του Συντονιστή Μειονοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με την έναρξη κάθε σχολικού έτους και η θητεία τους διαρκεί για ένα (1) σχολικό έτος.

β. Υπακούει σε κάποια κριτήρια. Κριτήρια επιλογής των υπό διορισμό σε αυτές τις θέσεις εκπαιδευτικών, είναι ιδίως η προσωπικότητα και η γενική συγκρότησή τους και, κυρίως, η ικανότητά τους να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να επιλύουν προβλήματα (διδασκικά, διοικητικά, οργανωτικά, λειτουργικά), να δημιουργούν κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους. Βασικό κριτήριο είναι η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η οποία συνεπάγεται από: α) την επιστημονική – παιδα-

γωγική συγκρότηση των εκπαιδευτικών και κυρίως το επίπεδο των σπουδών ή επιμορφώσεων στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και την πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών και Τ.Π.Ε. και β) την υπηρεσιακή κατάσταση, τη διοικητική εμπειρία και τη συνολική υπηρεσία στη μειονοτική εκπαίδευση, όπως προκύπτει από τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία του υποψηφίου αλλά και την προϋπηρεσία σε άσκηση διοικητικού έργου.»

Σύγκριση συστημάτων επιλογής Διευθυντών και Υποδιευθυντών Δημόσιων και Μειονοτικών Σχολείων

Μελετώντας κανείς τις διαδικασίες επιλογής Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Δημόσιων και Μειονοτικών Σχολείων προβαίνει στις παρακάτω διαπιστώσεις:

Α. Ως στελέχη των Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων επιλέγονται εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συγκεντρώνουν προϋποθέσεις συγκεκριμένων κριτηρίων, που περιλαμβάνονται σε νόμους, Προεδρικά Διατάγματα και Υπουργικές Αποφάσεις και μάλιστα με συγκεκριμένη μοριοδότηση ανά κριτήριο. Δεν απαιτείται από την παρούσα εργασία κριτική της μοριοδότησης, που διαμορφώνεται από το νομοθέτη, διότι αυτή μπορεί να είναι προϊόν ευρύτατου εκπαιδευτικού διαλόγου.

Β. Για την επιλογή στελεχών στα δημόσια σχολεία, υπεύθυνο είναι διευρυμένο συμβούλιο επιλογής, το οποίο ελέγχει την ορθότητα των στοιχείων των υποβληθέντων φακέλων των υποψηφίων, με αναρτήσεις προσωρινών και οριστικών πινακών και κύρωση αυτών.

Γ. Δίνεται στους υποψηφίους των δημόσιων σχολείων η δυνατότητα υποβολής ένστασης, εφόσον θεωρούν ότι δεν τους προσμετρήθηκαν ορισμένα προσόντα, που μοριοδοτούνται ή δεν μοριοδοτήθηκαν οι υποψηφιότητές τους σωστά. Η ένσταση εκδικάζεται από το συμβούλιο επιλογής.

Δ. Οι υποψήφιοι των δημόσιων σχολείων υποβάλλονται σε διαδικασία προφορικής συνέντευξης και μάλιστα ηχογραφημένης, κατά τη διάρκεια της οποίας αναλύουν μελέτη περίπτωσης, που οι ίδιοι αντιμετώπισαν. Όσες αρνητικές κριτικές και να έχουν διατυπωθεί για την ποιότητα των συνεντεύξεων σε παρόμοιες περιπτώσεις, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί ότι δίνεται η δυνατότητα στο συμβούλιο επιλογής να διαμορφώσει πρόσθετη άποψη δια ζώσης για τον υποψήφιο και όχι μόνο από την έρευνα του φακέλου του. Αποτρεπτικά σε περιπτώσεις στοχοποίησης υποψηφίων λειτουργεί πια η δυνατότητα που έχουν οι υποψήφιοι να λάβουν για δικαστική χρήση και να αξιοποιήσουν ηχογραφημένο υλικό της συνέντευξης, αφού η Αρχή Προσωπικών Δεδομένων έχει γνωμοδοτήσει θετικά, περιορίζοντας έτσι τη διαβλητότητα των επιλογών.

Αντίστοιχα, κατά τη διαδικασία επιλογής - ορισμού στελεχών στα Μειονοτικά σχολεία, δεν ισχύουν όσα περιγράφονται παραπάνω. Το θεσμικό πλαίσιο θεωρείται «συντηρητικό», ενώ δεν υιοθετούνται ασφαλιστικές δικλείδες για όσο το δυνατόν ακριβοδίκαιες επιλογές.

Α. Αρχικά, η πρώτη εμφανέστατη διαφορά που διαπιστώνεται είναι κατά τη διαδικασία, αφού στα δημόσια σχολεία ονομάζεται «επιλογή», ενώ στα Μειονο-

τικά σχολεία «ορισμός», όπως και η διάρκεια της θητείας τους, που στα δημόσια σχολεία κυμαίνεται από δύο έως τέσσερα έτη, ανάλογα με τον νόμο και στα Μειονοτικά σχολεία η θητεία ορισμού άσκησης καθηκόντων είναι ετήσια.

Β. Κατά τη διαδικασία ορισμού δεν υπάρχουν μοριοδοτούμενα κριτήρια επιλογής, παρά μόνο το σκεπτικό της παρ.2 της 1983Σ/115977/Ζ1/12-8-2013 ΥΑ, όπου αναφέρονται κριτήρια, που όμως μπορεί να αποτιμηθούν «διαφορετικά», αφού δεν μοριοδοτούνται. Άλλωστε ο νομοθέτης με μεγάλη καθυστέρηση υιοθέτησε κάποια κριτήρια, ενώ η παραπομπή στα κριτήρια του Νόμου 3848/2010 δεν εφαρμόστηκε ποτέ.

Γ. Δεν προβλέπεται συμβούλιο επιλογής, ενώ για την απόφαση ορισμού των στελεχών υπεύθυνος είναι ο Περιφερειακός Διευθυντής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού λάβει υπόψη την αποστολή από μέρους των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, των αιτήσεων των ενδιαφερομένων και πίνακα με στοιχεία, όπως τα έτη υπηρεσίας και πρόσθετα προσόντα (επιπλέον πτυχία ΑΕΙ ή αποδεικτικά γνώσης ξένων γλωσσών και Η/Υ). Ο παραπάνω πίνακας δεν είναι αξιολογικός ούτε ζητείται εισήγηση από τον Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Δ. Στη διαδικασία ορισμού δεν προβλέπεται ηχογραφημένη προφορική συνέντευξη, η οποία θα συνέβαλε στη διαμόρφωση πιο ολοκληρωμένης εικόνας για τους υποψηφίους.

Συμπεράσματα

Η δομή και οι κανόνες που διέπουν το εκπαιδευτικό σύστημα της μειονότητας στη Θράκη εντάσσονται σε δύο διαφορετικές κατηγορίες πολιτικών. Πρώτον σε εκείνη που σχετίζεται με την εκπαιδευτική πολιτική, που παρουσιάζει αντιστοιχίες προς τις μεταβολές που συντελέστηκαν στο υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα (μαθήματα ειδικοτήτων, νέα σχολικά εγχειρίδια, βελτίωση υποδομών), με μικρή όμως σημασία στην τελική διαμόρφωση της μειονοτικής εκπαίδευσης, (τουλάχιστο έτσι εκλαμβάνεται από την ίδια τη μειονότητα) και δεύτερον με την πολιτική που έχει σχέση με τη γενικότερη στάση απέναντι στη μειονότητα, όπως αυτή συχνά επηρεάζεται από τις διακυμάνσεις των ελληνοτουρκικών σχέσεων (Μπαλτσιώτης Λ.-Τσιτσελίκης Κ. 2001, σελ.337). Και για τις δύο πλευρές η εκπαίδευση αντιπροσωπεύει ένα ισχυρό πεδίο ελέγχου της μειονότητας (Ασκούνη 2006,σελ.374), που δεν έχει ως στόχο την ποιότητα της εκπαίδευσης. Βασική επιδίωξη της τουρκικής πολιτικής ήταν και είναι η ανάπτυξη και ενίσχυση της τουρκικής συνείδησης της μειονότητας, ενώ μέλημα των ελληνικών αρχών είναι ο περιορισμός της τουρκικής επιρροής και ο πολιτικός έλεγχος του πληθυσμού.

Έτσι η εκπαίδευση της μειονότητας, αντί να καλλιεργήσει στοιχεία, που θα επέτρεπαν στα μέλη της τη συμμετοχή στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, στο οποίο ανήκουν ως πολίτες, ενίσχυσε με πολλούς τρόπους τον ιδεολογικό και κοινωνικό διαχωρισμό τους. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 με την μεταστροφή της ελληνικής πολιτικής προς τη μειονότητα και την αποκατάσταση της ισονομίας και ισοπολιτείας, φαίνεται ότι η εκπαίδευση αποκτά καθοριστική σημασία (αυξάνεται η ροή φοίτησης μαθητών της μειονότητας και στις άλλες δομές, εκτός δημοτικού

σχολείου και εισάγεται η ποσόστωση εισόδου στα ΑΕΙ). Τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία συνεχίζουν να φιλοξενούν τον μεγαλύτερο όγκο των παιδιών της μειονότητας, αφού το θεωρούν «το δικό τους» σχολείο, που διασφαλίζει την προστασία της ταυτότητάς τους (Ασκούνη 2006, σελ.380). Στα σχολεία αυτά, στις πόλεις και κωμοπόλεις διδάσκουν πολλοί εκπαιδευτικοί, σε κάποια από αυτά και Τούρκοι μετακλητοί, ως απόρροια της Συμφωνίας του 1951, γεγονότα που εντείνουν το ενδιαφέρον της ελληνικής πολιτείας για έλεγχο. Βραχίονες ελέγχου λειτουργίας των παραπάνω σχολείων είναι ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής, που η διαδικασία τοποθέτησής τους διαφοροποιείται από αυτήν των δημοσίων σχολείων.

Από τη σύγκριση των δύο συστημάτων επιλογής στελεχών αποδεικνύεται ότι ο νομοθέτης έχει σίγουρα διαφορετική στοχοθεσία. Στα μεν δημόσια σχολεία είναι πολύπλοκη διαδικασία, με ασφαλιστικές δικλίδες όμως, που εμπεριέχει μοριοδότηση συγκεκριμένων κριτηρίων ανά κατηγορία (υπηρεσιακή κατάσταση, διοικητική-διδασκτική εμπειρία, επιστημονική συγκρότηση) ενώ η όποια διαφοροποίηση στη μοριοδότηση, που έχει καταγραφεί σε όλες τις αλλαγές του θεσμικού πλαισίου, δεν παίζει σημαίνοντα ρόλο, αφού οι αποκλίσεις είναι μικρές. Επιπλέον, η θεσμοθέτηση καθορισμένης θητείας, όπως και συμβουλίου επιλογής και η ηχογραφημένη προφορική συνέντευξη των υποψηφίων, εκπληρώνουν σε μεγάλο βαθμό τα αιτήματα και τις αξιώσεις για όσο το δυνατόν αξιοκρατικές επιλογές, αφού αποφασίζει ικανός αριθμός προσώπων (συνήθως επτά μέλη).

Στα Μειονοτικά σχολεία δεν πραγματοποιείται διαδικασία επιλογής, αλλά διορισμός από μονοπρόσωπο όργανο, τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης χωρίς μοριοδοτούμενα κριτήρια, οπότε σίγουρα δεν σηματοδοτείται αντικειμενικότητα και διαφάνεια επιλογής, χωρίς φυσικά να αποδίδεται μομφή στον έχοντα την ευθύνη διορισμού των στελεχών, αφού αυτό είναι το θεσμικό πλαίσιο. Η έλλειψη μοριοδοτούμενων συγκεκριμένων κριτηρίων, συχνά λειτουργεί ανασταλτικά ιδιαίτερα στους εκπαιδευτικούς του μειονοτικού προγράμματος. Δεν ενδιαφέρονται για την απόκτηση πρόσθετων προσόντων, αφού με το υπάρχον σύστημα ορισμού, θεωρούν ότι δεν θα λαμβάνονται υπόψη. Η συγκεκριμένη άποψη θεμελιώνεται με βάση την ολοκλήρωση διαδικασίας προκήρυξης Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου μειονοτικού προγράμματος, κατά την οποία από τους τέσσερις υποψηφίους για τη θέση Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου μειονοτικού προγράμματος, κανείς δεν υπέβαλε πιστοποιητικό σπουδών άλλης σχολής ΑΕΙ και ΤΕΙ ή ξένης γλώσσας. Ο νομοθέτης γνωρίζοντας την κατάσταση αυτή και για να μη μείνει κενή η θέση ΣΣΕ, προέβλεψε στη διάταξη του άρθρου 22 παρ. 3 του Ν. 4547/2018, το δικαίωμα υποβολής αίτησης, χωρίς την απαραίτητη γνώση ξένης γλώσσας και το απαραίτητο όριο ετών υπηρεσίας, μόνο για τους υποψηφίους του μειονοτικού προγράμματος.

Το πλαίσιο αυτό σίγουρα μπορεί να χαρακτηριστεί «συντηρητικό», αφού παραμένει σχεδόν ίδιο με αυτό που εφαρμόζονταν προ δεκαετιών, όταν οι βλέψεις της πολιτείας ήταν ο πολιτικός έλεγχος, ενώ συχνά ο διορισμός των στελεχών γίνονταν με κριτήριο το ποσοστό νομιμοφροσύνης στη διοίκηση. Ποια δικαιολογία και ποια επιχειρήματα μπορούν να σταθούν σήμερα, όταν στο ίδιο οικοδομικό

τετράγωνο, λειτουργούν ένα δημόσιο και ένα μειονοτικό σχολείο και είναι διαφορετικός ο τρόπος επιλογής των στελεχών σε αυτά; Επιλογή από συμβούλιο επιλογής με μοριοδοτούμενα κριτήρια στο ένα και επιλογή από μονοπρόσωπο όργανο χωρίς συγκεκριμένη μοριοδότηση στο άλλο αντίστοιχα; Διάτρητη διαδικασία, που δημιουργεί συναισθήματα αδικίας και εύνοιας σε κάποιους.

Θεωρείται πιθανό ότι η ελληνική πολιτεία ακόμη δεν έχει αποβάλλει εντελώς τις φοβίες και την καχυποψία του παρελθόντος, εξαιτίας του τρόπου συμπεριφοράς κύκλων της μειονότητας και διατηρεί πολλές επιφυλάξεις για τη λειτουργία του μειονοτικού σχολείου.

Η δημιουργία ενός θεσμικού πλαισίου επιλογής στελεχών για το μειονοτικό σχολείο απαιτείται για να διασφαλίζει τους όρους κοινωνικής συμμετοχής για τα μέλη της μειονότητας, αποδεχόμενο ταυτόχρονα την ιδιαίτερη γλώσσα και ταυτότητά της. Αυτό θα πρέπει να υπάρξει στις πρώτες προτεραιότητες της ελληνικής πολιτείας, δείχνοντας έτσι εκσυγχρονιστικές τάσεις. Η αλλαγή του θεσμικού πλαισίου επιλογής στελεχών στα μειονοτικά σχολεία, θα είναι σίγουρα ένας εκσυγχρονιστικός μοχλός βελτίωσης των εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία, αφού θα πιέζονται πια για απόκτηση προσόντων, που θα τους προσδίδει κύρος και γνώση. Απαιτείται λοιπόν άμεσα η τροποποίησή του, ώστε στους δύο τύπους σχολείων να ισχύουν οι ίδιες παράμετροι, τα ίδια μέτρα και σταθμά, σύμφωνα με την συνταγματική αρχή του άρθρου 4 για την τυπική αλλά και ουσιαστική ισότητα.

Είναι βέβαιο ότι τα Μειονοτικά σχολεία έχουν ιδιαιτερότητες στη λειτουργία τους, οι οποίες όμως μπορούν να αντιμετωπιστούν με ειλικρινή στάση, αποφασιστικότητα και πνεύμα ισότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ασκούνη, Ν. (2006). *«Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη»*. Αθήνα, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια
- Δημάση, Μ. Παπασταμάτης, Α. Στόγιος, Ι. (2014). *«Μουσουλμανική Μειονότητα στη Θράκη: Εκπαιδευτικοί προβληματισμοί»*, στο: / Mare Ponticum Volume 4/2014
- Ηλιάδης, Χ. (2004). *«Η εθνική ταυτότητα της μουσουλμανικής μειονότητας και η εκπαιδευτική πολιτική»*. Μελέτη αρχειακών πηγών 1945-1967, μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα
- Μπαλτσιώτης, Λ.-Τσιτσελίκης, Κ. (2001). *«Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης»*. Αθήνα – Κομοτηνή, Εκδόσεις Σάκουλα.
- Ξωχέλλης, Π. (2015). *«Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης»*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Πλεξουσάκη, Ε. (2006). *«Στην Ελλάδα ή στην Τουρκία;»*, στο Ε. Παπαταξιάρχης (επιμ.), *«Περιπέτειες της ετερότητας. Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα»*. Αθήνα, Αλεξάνδρεια, σ. 181-208.
- Σαϊτης, Χ. (2008). *«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»*. Αθήνα: Πατάκης.
- Στραβάκου, Π. (2003). *«Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης»*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Τζίκας, Δ. (2007). *«Πώς να μιλήσετε σε ένα παιδί για...»* Αθήνα: Κοάν.
- Τσιμπιρίδου, Φ. (2004). *«Αποχρώσεις μιας “μειονοτικής κατάστασης”*. Η περίπτωση της ελληνικής Θράκης σήμερα», στο *«Μειονότητες στην Ελλάδα»* Αθήνα, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ. 101-118.
- Τσιούμης, Κ. (2008). *«Μειονοτικές Ομάδες στην Ελλάδα (1919-1945)»*, Ζυγός, Θεσσαλονίκη

Η πρόσληψη του Celestin Freinet στην Ελλάδα από τον μεσοπόλεμο μέχρι τις μέρες μας

Χαράλαμπος Μπαλτάς

Δάσκαλος στο 35ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών,

Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Ομάδας «Το Σκασιαρχείο»

Η Παιδαγωγική του Celestin Freinet στην εκπαίδευση και η πρόσληψή της στην Ελλάδα βρίσκεται μεταξύ των ιταλικών, αγγλοσαξονικών, ρώσικων και των γερμανικών επιρροών της Νέας Αγωγής. Πρόκειται για μια Παιδαγωγική γαλλικής καταγωγής που μειοψηφεί στην ελληνική ιστορία της εκπαίδευσης. Ο Celestin Freinet είναι το κύριο όνομα της μειοψηφούσας γαλλικής επιρροής και ο κυριότερος εκφραστής αυτής της Παιδαγωγικής στην Ελλάδα που αργότερα πήρε το όνομα της θεσμικής παιδαγωγικής. Το κείμενο εδώ αποβλέπει στην ορατότητα αυτής της Παιδαγωγικής και στην ιστορική αποκατάσταση της παρουσίας του έργου του στα ελληνικά συμφραζόμενα. Αφορμή για το άρθρο που ακολουθεί αποτέλεσε η προβολή της ταινίας «Το Σκασιαρχείο» (1949) το 2010 στον κινηματογράφο Φιλίπ από το Νεανικό Πλάνο, όπου με την παρουσία και της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας δόθηκε μια υπόσχεση στο κοινό πως θα γίνει ένα αφιέρωμα στο περιοδικό «Διδασκαλικό Βήμα» για τον Γάλλο παιδαγωγό. Αυτή την υπόσχεση καλύπτει η ιστορική έρευνα που ακολουθεί. Η δημιουργία της Παιδαγωγικής Ομάδας «Το Σκασιαρχείο – Πειραματικοί Ψηλαφισμοί για ένα Σχολείο της Κοινότητας» ακολούθησε μετά την προβολή και σήμερα κλείνει τον κύκλο της πρώτης δεκαετίας.

Εισαγωγή

Η θεωρία της πρόσληψης στην Παιδαγωγική αφορά τον τρόπο που υποδεχόμαστε ιδέες που διακινούνται, μεταφράσεις και μίξεις που γίνονται καθώς ενώνονται παραδοσιακά στοιχεία με μοντέρνα. Η πρόσληψη του Celestin Freinet στην Ελλάδα γίνεται σε τρεις φάσεις. Ωστόσο όμως θα μπορούσαμε να πούμε αφοριστικά πως δεν περιλαμβάνονται στην ελληνική ιστορία της εκπαίδευσης.¹⁵ Η πρώτη φάση αφορά στον μεσοπόλεμο (1925 - 1940) και στα χρόνια μετά την αντίσταση (1944 - 1947), η δεύτερη στην μεταπολεμική κοινωνία (1950 - 1967) με την δικτατορία (1967 - 1974) και η τρίτη στην μεταπολίτευση (1974 -) μέχρι σήμερα, με τα χρόνια της ελληνικής κρίσης (2010 -).

Στον μεσοπόλεμο τα κύρια χαρακτηριστικά της Παιδαγωγικής Freinet αφορούν το τυπογραφείο και την αλληλογραφία. Ο κινηματογράφος θεωρήθηκε αρνητικό μέσο για την παιδική ηλικία και δεν τον εισάγουν στα σχολεία, ούτε πολύ περισσότερο με το πνεύμα του Freinet. (Θεοδοσίου, 2000: 185 – 199). Επίσημα εισάγεται μετά το 1935. Στη δεύτερη φάση (1950 – 1974), στα χρόνια που ακολουθούν τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, ο Freinet διαβάζεται για την ψυχολογία του παιδιού και τη δυναμική των ομάδων. Ο ρόλος του Χάρη Πάτση είναι σημαντικός την δεκαετία του '40 και τα χρόνια που ακολουθούν, τη δεκαετία του '50 μέχρι και το '70. Η τεχνική για τη δυναμική των ομάδων και οι σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια ή το δημοκρατικό περιεχόμενο στις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους, είναι αυτό που θα απασχολήσει τη μετεξέλιξη της Παιδαγωγικής αυτής από τους επιγόνους του σε Θεσμική Παιδαγωγική, τη δεκαετία του '60. Ο Freinet στην τρίτη φάση της ελληνικής μεταπολίτευσης (1974 -) θα μπορούσε να θεωρηθεί η απάντηση στις αναπαραγωγικές θεωρίες για την εκπαίδευση, όπως αυτή του Althusser (Βεργίδης, 1984: 27 - 34). Έτσι προσλαμβάνεται στην ελληνική μεταπολίτευση, μέσα από το βιβλίο του που μεταφράζεται, Το σχολείο του λαού (1977). Είναι η περίοδος όπου η Κριτική και η Θεσμική Παιδαγωγική έρχονται πολύ κοντά. Τα χρόνια που ακολουθούν οι ιδέες του αφορούν το τυπογραφείο, την κριτική στα έτοιμα αναγνωστικά, την έμφαση στη μητρική γλώσσα, τον κινηματογράφο από τα παιδιά, την αρχιτεκτονική και τη θεσμική παιδαγωγική. Οι ιδέες του συνεχίζουν την πορεία τους στα χρόνια της ελληνικής κρίσης (2010 -) με την προβολή της ταινίας «Το Σκασιαρχείο» (2010). Η δημιουργία της Παιδαγωγικής Ομάδας «Το Σκασιαρχείο – Πειραματικοί Ψηλαφισμοί για ένα Σχολείο της Κοινότητας» μετά το 2010 είναι η ιδέα μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής μέσα στην ελληνική κρίση που να ταιριάζει με τα κοινωνικά κινήματα και τους μετασχηματισμούς της κοινωνίας. Είναι η Παιδαγωγική που μπορεί να συνδεθεί με το σχολείο της κοινότητας μέσα από τη χρήση αντισταθμιστικών πολιτισμικών πρακτικών στον κυρίαρχο και ηγεμονικό πολιτισμό, με την πρόληψη, με τον συμ-

15 Τουλάχιστο σε τρεις ιστορίες της ελληνικής εκπαίδευσης δεν αναφέρεται καθόλου ο Celestin Freinet. Δες Χρήστου Λέφα, *Ιστορία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα 1942. Επίσης Κωνσταντίνος Καλαντζής, *Η παιδεία εν Ελλάδι 1935 – 1951*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2002. Τέλος, Αλέξης Δημαράς, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Το 'ανακοπτόμενο άλμα, Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833 – 2000*, επιμέλεια έκδοσης Βάσω Βασιλού – Παπαγεωργίου, Μεταίχμιο Αθήνα 2013. Ο Celestin Freinet απουσιάζει από την ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης.

μετοχικό σχεδιασμό των παιδιών και με την αρχιτεκτονική, έτσι ώστε το σχολείο να είναι μια κριτική και θεσμική συνομιλία με τον κόσμο, την ενηλικίωση και την κοινότητα. Είναι μια Παιδαγωγική που μπορεί να συνδεθεί με τον κοινωνικό μετασχηματισμό, τον συνεταιρισμό, την παραγωγή της υποκειμενικότητας και τη σχολική κουλτούρα της αφής, του υλισμού των αισθήσεων, της συμμετοχικής παρατήρησης και της (συν)εργασίας.

Η πρόσληψη του Celestin Freinet στον μεσοπόλεμο

Η Παιδαγωγική του Freinet είναι μια (συν)εργατική παιδαγωγική στην εκπαίδευση, η οποία σήμερα συνεχίζει τη δράση της στη Γαλλία και στον κόσμο με τις παιδαγωγικές συναντήσεις του Συνεργατικού Ινστιτούτου του Μοντέρνου Σχολείου (ICEM) και της Διεθνούς Συνομοσπονδίας των Κινήματων για το Μοντέρνο Σχολείο (FIMEM). Κύριο χαρακτηριστικό της είναι τα υλικά (διάταξη του χώρου, επίπλωση, χαρτί, αρχεία, βιβλιοθήκη, κήπος) και οι τεχνικές, όπως του τυπογραφείου, των πλάνων εργασίας, του συμβουλίου τάξης και της αλληλογραφίας. Μια Παιδαγωγική που συνομιλεί ευθέως με τα σχολεία της κοινότητας του Αμβούργου τη δεκαετία του '20 και έχει τις αναφορές της στα παιδαγωγικά ζητήματα που ανέδειξε ο Makarehko με τον σταθμό «Μάξιμ Γκόρκι». Αυτό που απασχολεί τον Freinet είναι η επιδίωξη ενός σχολείου που θα ενώνει την πνευματική με τη χειρωνακτική εργασία. Αλλά αυτό που τον κάνει διαφορετικό είναι πως δεν περιμένει την μεγάλη επαναστατική στιγμή για να βάλει μπροστά το έργο του. Αυτό σημαίνει πως το σχολείο μπορεί να αρχίσει στην *πράξη τώρα*. Κι αυτό σημαίνει, μεταξύ άλλων, τυπογραφείο, αλληλογραφία, κινηματογράφος, συλλογικές δράσεις με τα παιδιά, συμβούλιο τάξης, πλάνα εργασίας (ατομικά, διαφοροποιημένα και συλλογικά), δημόσια σφαίρα, εφημερίδες, βιβλιοθήκες και λόγο στα παιδιά.

Ο Freinet, κάνοντας υποθέσεις, συμμετείχε στη «Διεθνή των Εργατών της Παιδείας» (ΔΕΠ), στη Γαλλία το 1925, εκεί που συμμετείχε και ο Θοδωρής Βλιζιώτης, ο πρώτος μεταφραστής του στην Ελλάδα, στο περιοδικό *Νέα Αγωγή* (1926).¹⁶ Τη χρονιά αυτή είχαν πάει στη Γαλλία ο Θοδωρής Βλιζιώτης, ο Ιορδάνης Ιορδανίδης και η Ρόζα Ιμβριώτη, όμως αυτός που ανέλαβε το μεταφραστικό έργο ήταν ο Θοδωρής Βλιζιώτης. Το περιοδικό *Νέα Αγωγή* (1925 - 1928) και η παιδαγωγική του ομάδα ήταν κομμουνιστές που εκφράζαν τη γραμμή του Εκπαιδευτικού Ομίλου και του Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδας. Αυτή η ομάδα που έφερε για πρώτη φορά τον Freinet στην Ελλάδα, μετά την αποχώρηση της Ρόζας Ιμβριώτη, θα μετεξελιχθεί στη συνέχεια σ' αυτό που αποκλήθηκε «Αριστερή Παράταξη των Δασκάλων», (Κατσαντώνης, 1998), την πρώτη πολιτική έκφραση της αριστεράς στον συνδικαλισμό των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά ο Freinet μεταφράζεται στην Ελλάδα ως μέλος της «Διεθνούς των Εργατών της Παιδείας» που είχε ως βασική

16 C. Freinet, «Το σχολείο εργασίας», μετάφραση Θ.Β(λιζιώτη), περιοδικό *Νέα Αγωγή*, 1 – 8 - 1926, 5 στο Παναγιώτης Νούτσος, *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα, από το 1875-1974, Τόμος Γ΄, Η εδραίωση του «μαρξισμού-λενισμού» και οι αποκλίνουσες ή οι ετερογενείς επεξεργασίες* (1926 - 1955), Γνώση, Αθήνα 1933, σελ. 459.

της επιδίωξη την κριτική στον πόλεμο και τον καπιταλισμό, αποβλέποντας στη συνεργασία των δασκάλων όλου του κόσμου. (Νούτσος, 2003: 172 – 190). Είναι η περίοδος της πλήρους διάκρισης αστικού/ εργατικού κόσμου και αντανακλάται στις μεταφράσεις αυτής της περιόδου από την ομάδα που εισήγαγε τον Freinet στην Ελλάδα.¹⁷ Ο Freinet εισάγεται στην Ελλάδα ως κομμουνιστής κι ως δάσκαλος του τυπογραφείου και του «Σχολείου Εργασίας». Το όραμα για μια εκπαίδευση των εργατών είναι στο προσκήνιο. Ακολουθεί η μετάφραση του κειμένου του Freinet για το «Ενιαίο Σχολείο στην Ρωσία» (1931) στο περιοδικό «Πρωτοπόροι» (διευθυντής Πέτρος Πικρός).¹⁸ Αυτές οι μεταφράσεις είναι και η πιο πολιτική στιγμή της εισαγωγής των ιδεών του, καθώς αυτά που θα ακολουθήσουν θα αποσιωπήσουν τις κομμουνιστικές αναφορές στο πρόσωπό του.

Στην πράξη όμως οι ιδέες του μπαίνουν σε εφαρμογή στα τέλη της δεκαετίας του '20, όχι όμως με κομμουνιστικό πρόσημο υποχρεωτικά. Ο Τζάνος Τσαγκιάς, ο πρώτος δάσκαλος που αλληλογραφεί με τον Freinet το 1929, ήταν αντιπρόεδρος της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (1928) τη χρονιά των κινητοποιήσεων των δασκάλων με αίτημα την εναρμόνιση της ιδιότητας του δημόσιου υπαλλήλου με την ιδιότητα του πολίτη, με κατάληξη βέβαια τη συντηρητική πολιτική του ιδιώνυμου (ν. 4225/ 1929), του νόμου που έκανε δυνατές τις εκτοπίσεις των δασκάλων για λόγους πολιτικής ασφάλειας του καθεστώτος από την κομμουνιστική προπαγάνδα. Έτσι, τη δεκαετία του '30 έχουμε τις πρώτες προσπάθειες Ελλήνων εκπαιδευτικών να γνωρίσουν και να εφαρμόσουν την μέθοδο Freinet. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν να εφαρμόσουν τις ιδέες του Freinet, δεν έχουν ευθεία σχέση με τις κομμουνιστικές ιδέες ή το κομμουνιστικό κόμμα. Έχουν όμως σχέση με την εργατική τάξη, την πρόοδο, την παιδοκεντρικότητα και τον πειραματισμό. Ο δάσκαλος Μίλτος Κουντουράς στην Θεσσαλονίκη και ο δάσκαλος Τζάνος Τσαγκιάς στην Νέα Ιωνία της Αθήνας είναι οι πρώτοι που ασχολούνται με το έργο του Freinet. Ο Τζάνος Τσαγκιάς μεταφράζει πρώτος το βιβλίο του Freinet, «Όχι πια αναγνωστικά - Το τυπογραφείο στο Δημοτικό Σχολείο» (1933) με πρόλογο του ίδιου του Freinet, με τον οποίο έχει αλληλογραφία.¹⁹ Τα σχολεία που αποκτούν τυπογραφείο μέσα στο ίδιο το σχολείο, είναι αυτά της Καλογρέζας και της Ελευθερούπολης, στη Νέα Ιωνία, μια περιοχή προσφύγων, μεταναστών και φτωχών ανθρώπων. (Σαπουντζάκης, Λυκούδης, 2007). Επίσης και το Μαρά-

17 Δες Joseph Boyer, *Αστική και προλεταριακή ηθική*, μετάφραση Δώρα Γιώτη (ψευδώνυμο του Θ. Βλιζιώτη), Αθήνα 1927. Ρόζα Ιμβριώτη (μετάφραση), *Το ενιαίο σχολείο εργασίας στην Ρωσία, Τα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα*, Αθήνα 1928. Για το βιογραφικό του Θεοδωρή Βλιζιώτη, του Ιορδάνη Ιορδανίδη και της Ρόζας Ιμβριώτη δες Γιώργος Γάτος (επιμέλεια), *41 γράμματα του Γληνού στον Δελμούζο*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003.

18 Δες Celestin Freinet, «Το ενιαίο σχολείο στη Ρωσία», περιοδικό *Πρωτοπόροι*, Ιούνης 1931. [περιοδικό *Θέματα Παιδείας*, τχ. 15/16, 2003/2004, σελ. 76]

19 Το γράμμα του Freinet δημοσιεύεται στην αρχή του βιβλίου με ημερομηνία 23 – 1- 1929. Γράφει μεταξύ άλλων ο Freinet: «Διευκρινίζω την πρότασή μου. Είδατε πως γράφουν τα δικά μας παιδιά στο περιοδικό *La Gerbe*. Φτάνει να ζητήσετε από τα δικά σας να σας διηγηθούν τη ζωή τους δηλ., πως τρώνε, πως ζουν οι γονείς τους, η γύρω φύση τους, τα ζώα και φυτά, τα τοπικά έθιμα κλπ και είμαι βέβαιος πως καθετί που θα γράψουν θα είναι ενδιαφέρον, φτάνει μόνο να είναι η αληθινή έκφραση τους, η ίδια η ζωή των παιδιών». Δες Celestin Freinet, *Όχι πια αναγνωστικά - Το τυπογραφείο στο Δημοτικό Σχολείο*, μετάφραση - διασκευή Τζ. Τσαγκιά, Εκδοτικός Οίκος Κοντομάρη, Αθήνα 1933, σελ. 8.

σλειο Διδασκαλείο την ίδια περίοδο αποκτά τυπογραφείο με τον εκπαιδευτικό Γιάννη Ζομπανάκη, γνωστό από τη διδακτική της Αγωγής του Πολίτη τα χρόνια που ακολουθούν.

Οι ιδέες του Freinet, ενώ επιδοκιμάζονται παιδαγωγικά, εφαρμόζονται περισσότερο από πρόσωπα που δεν έχουν ευθεία σχέση με τον κομμουνισμό, όπως από τον δάσκαλο Τζάνο Τσαγκιά, ο οποίος ήταν προοδευτικός αλλά όχι κομμουνιστής. Η περίπτωση αυτού του δασκάλου είναι σημαντική γιατί σώζονται τα κείμενα των παιδιών, από τα οποία μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες για τη θεματολογία και το παρεχόμενο της ελεύθερης έκφρασής τους. Ο Τζάνος Τσαγκιάς εξέδιδε και το δεκαπενθήμερο περιοδικό *Η Ζωή μας* (1930 - 1933), συνεπής με τις ιδέες του Freinet για ένα έντυπο των παιδιών για το οποίο δεν έχουμε στοιχεία. Την αλληλογραφία του Τζάνου Τσαγκιά με τον Freinet, και τα πρώτα κείμενα των παιδιών με την μέθοδο του Freinet τα έχουμε στην έκδοση του βιβλίου «Όχι πια αναγνωστικά» (1933). Σε μια περίοδο που όλοι οι εκπαιδευτικοί της γερμανικής Παιδαγωγικής εξέδιδαν αναγνωστικά, αυτοί οι δάσκαλοι μιλούσαν για το τέλος τους! Αυτός ο δάσκαλος εφαρμόζει την Παιδαγωγική στα προσφυγόπουλα της Νέας Ιωνίας και της Καλογρέζας στο πλαίσιο της αντίληψης του για το «Σχολείο Εργασίας», μέσα σε δύσκολες συνθήκες. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1938, η Ρόζα Ιμβριώτη θα κάνει το πρώτο αναγνωστικό με την μέθοδο Freinet, χωρίς να το οδηγήσει στο τυπογραφείο. Ενώ η ίδια έχει κάνει αναγνωστικό για τα παιδιά το 1934 κάνει κι ένα αναγνωστικό από τα παιδιά.²⁰ Ας μη ξεχνάμε ότι η ίδια θα συμμετέχει συλλογικά στα αναγνωστικά «Τα παιδάκια» (1932), «Ο κόσμος του παιδιού» (1932) και θα γράψει «Τ' αετόπουλα» (1944) στα χρόνια της αντίστασης.

Η αλληλογραφία είναι η δεύτερη τεχνική του Freinet που τίθεται σε εφαρμογή στην Ελλάδα στο τέλος του μεσοπολέμου. Στο περιοδικό *Εκπαιδευτικά Χρονικά* (1936–1937) έχουμε δημοσιεύσεις και από άλλους δασκάλους που εφαρμόζουν τη μέθοδο της αλληλογραφίας του Freinet, όπως ο Ε. Αθανασιάδης στη Καστανιά της Βέροιας, ο Κ. Δημαράς στο Δοβρόιο Τρικάλων και ο Ε. Φέτσης στη Λευκάδα. (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1980: 315.). Η αλληλογραφία όμως είναι χειρόγραφη και δεν ακολουθήθηκαν και οι υπόλοιπες τεχνικές του Freinet. Για τον δάσκαλο Ευστάθιο Αθανασιάδη δεν έχουμε μια πληρέστερη εικόνα του έργου του. Συσχέτισε την τεχνική της αλληλογραφίας με τη μαθητική κοινότητα των παιδιών, οδηγώντας την παιδαγωγική του στην αυτοδιαχείριση, τους συνεταρισμούς και την άμεση δημοκρατία των παιδιών. (Μπαλής, 1979: 347 – 357). Ωστόσο, το γαλλικό ρεύμα των ιδεών του Freinet είναι μειοψηφικό και αφορά ένα μικρό αριθμό δασκάλων. Επίσης, μέχρι και το τέλος του μεσοπολέμου οι ιδέες του Freinet αφορούσαν περισσότερο τις τεχνικές παρά τις πολιτικές αναφορές του. Αυτό φαίνεται και μέσα από τα πρόσωπα που χρησιμοποιούν την παιδαγωγική του, τα κείμενα και τη δημόσια σφαίρα του μεσοπολέμου. Αν θα μπορούσε να έχει ριζοσπαστικά χαρακτηριστικά, αυτό αφορά την πρόσληψη του πρώτου άρθρου του που μεταφράζεται στο περιοδικό *Νέα Αγωγή* (1926) κι αργότερα με

20 Ρόζα Ιμβριώτη (επιμέλεια), *Αναγνωσμάτιο φτιαγμένο από τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου, Καισαριανή 1938/1939, Τα παιδιά δουλεύουν το βιβλίο μας*, Αθήνα 1939.

την ισχνή παρουσία του στο περιοδικό *Πρωτοπόροι* (1931) και *Νέοι Πρωτοπόροι* (1934), την περίοδο της αναστολής του εκπαιδευτικού του έργου στο σχολείο του στη Γαλλία για λόγους πολιτικούς.

Αξίζει να αναφερθούμε και στα χρόνια που ακολουθούν μετά το μεσοπόλεμο, τα χρόνια της αντίστασης στον ναζισμό. Είναι η περίοδος που αναδεικνύεται το έργο του Χάρη Πάτση, ο οποίος εφαρμόζει τις ιδέες του Freinet και του Decroly στο 35ο Δημοτικό Εξαρχείων και στο Πειραματικό Σχολείο Αθηνών. Το πνεύμα για το προλεταριακό σχολείο και για τον αντιφασιστικό αγώνα ήταν αυτό που επικράτησε στην Ευρώπη από τους ανθρώπους αυτούς που εργάστηκαν στο μεσοπόλεμο για ένα άλλο κόσμο ειρηνικό. Κυρίως αυτός ο αγώνας είχε τα πολιτικά χαρακτηριστικά του κομμουνισμού ενάντια στο φασισμό. Από το τυπογραφείο του Freinet επιβιώνει το πνεύμα του. Η εφημερίδα τοίχου των παιδιών στα σχολεία ή τους τοίχους των γειτονιών, ήταν η ελεύθερη έκφραση των παιδιών κατά του φασισμού, όπως την επιζητούσε ο ίδιος ο Freinet, αλλά αυτή δεν πιστώθηκε σ' αυτόν. Η λογική του τυπογραφείου υλοποιείται στα χρόνια της Εθνικής Αντίστασης (1941 – 1944) από τους κομμουνιστές και τους ανθρώπους που συνεργάζονται μαζί τους. Η εμπειρία του Εθνικού Απελευθερωτικού Μετώπου (ΕΑΜ) ανέδειξε πλευρές της οικειοποίησης του τυπογραφείου, της σχολικής ζωής και της κοινότητας, χωρίς όμως να έχουν γίνει ευθείες αναφορές στο όνομά του. Η δημιουργία των βιβλίων *Τ' αετόπουλα* (1944) και η *Ελεύθερη Ελλάδα* (1944) έχουν το πνεύμα του τυπογραφείου, της διάδοσης των ιδεών της σχολικής κοινότητας και του ιδιαίτερου ρόλου του δασκάλου που συντονίζει την καθημερινή ζωή των παιδιών.

Οι προοδευτικοί δάσκαλοι στο σύνολό τους με τη λήξη του εμφυλίου πολέμου (1949) διώκονται, απολύονται, εκτελούνται, πεθαίνουν ή εξορίζονται. Οι ριζοσπαστικές παιδαγωγικές ιδέες ηττώνται μαζί με τις πολιτικές, με τη λήξη του εμφυλίου πολέμου. (Κατσαντώνης 1984). Στα χρόνια που ακολούθησαν οι ιδέες του δεν βρήκαν πρόσφορο έδαφος στα σχολεία, λόγω του έντονου αντικομμουνισμού. Το «Σχολείο Εργασίας» της Παιδαγωγικής του Freinet δεν έγινε το κύριο ρεύμα. Η γερμανική Παιδαγωγική ήταν αυτή που καθόρισε εν πολλοίς την εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης στην Ελλάδα. Ήταν αυτή που συγχρόνως έδωσε το νόημα στη σχολική κοινότητα, αλλά και το πήρε πίσω, όταν η κοινότητα ταυτίστηκε με τον φασισμό. Η αυτοδιαχείριση των παιδιών και το ενεργητικό σχολείο ταυτίστηκαν με τον κομμουνιστικό κίνδυνο. Τα ανθρώπινα δικαιώματα (1948) για την Γαλλία ήταν μια ευκαιρία δημιουργίας και προβολής του «Σκασιαρχείου» (1949), αλλά για την Ελλάδα ήταν η κατασκευή εκ νέου της «Αγωγής του Πολίτη» (1949) με τον Κωνσταντίνο Τσάτσο. Ήταν ένας κρυμμένος αντικομμουνισμός, μια ευκαιρία για τη μετάβαση στα φιλελεύθερα ιδεώδη της δύσης και την αστική δημοκρατία, με τον εκτοπισμό, την απόλυση, τη φήμωση και την εκτέλεση όλων των προοδευτικών δασκάλων.

Ο Celestin Freinet μετά τον β' παγκόσμιο πόλεμο

Στο πλαίσιο της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948), γυρίζεται η ταινία Σκασιαρχείο (1949) με θέμα την παιδαγωγική μέθοδο και το έργο του Freinet που διαδίδεται σ' όλο τον κόσμο. Η Μυρσίνη Κλεάνθους – Παπαδημητρίου είναι αυτή που βλέπει πρώτη στη Γαλλία την ταινία αυτή που γυρίζεται για τη ζωή του Freinet. Είναι η πρώτη συγγραφέας που αφιερώνει στη «Νέα Αγωγή» (1952) - ένα τρίτομο έργο - ένα μεγάλο κεφάλαιο για το τυπογραφείο και τη συνεταιριστική εκπαίδευση του Freinet. Στα χρόνια που έπονται του εμφυλίου πολέμου εκδίδονται τα πρώτα του βιβλία του για την ψυχολογία του παιδιού, όπως το *Σχολείο και Οικογένεια* (1954) και *Η ανιχνευτική πείρα του παιδιού και η αγωγή* (1955) με πρωτοβουλία του εκδότη Γ. Α. Βασδέκη. Τα βιβλία και το περιοδικό του ίδιου εκδότη *Σχολείο και Ζωή* με διευθυντή έκδοσης τον Γ. Ζομπανάκη, στάλθηκαν στις βιβλιοθήκες των δημοτικών σχολείων.²¹ Οι μαρτυρίες που έχουμε μέσα από διάσπαρτα κείμενα της περιόδου είναι πως πολλοί δάσκαλοι/ες, εφαρμόζοντας τις αρχές του τυπογραφείου και της παιδικής δημοσιογραφίας, εκδίδουν περιοδικά και παιδικές εφημερίδες. Αυτό όμως που μπορεί να δει κανείς είναι ότι στη δεκαετία του '50 οι αναφορές με το όνομα του Freinet στο κυρίαρχο παιδαγωγικό ρεύμα είναι φειδωλές, καθώς κυριαρχεί η παιδαγωγική του εντύπου για τα παιδιά κι όχι από τα παιδιά. Στο περιοδικό *Σχολείο και Ζωή* ενώ υπάρχουν κείμενα για τη χρήση εφημερίδας στο σχολείο, όπως του Γ. Ζομπανάκη, σπάνια υπάρχει η μνημόνευση του Freinet.

Το περιοδικό που αφιερώνει πολλές σελίδες στον Freinet είναι το Νέο Σχολείο (1950 – 1970) του Χάρη Πάτση. Επίσης είναι αυτός που έχει αλληλογραφία μαζί του, στο πλαίσιο της ενεργού δράσης του για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. (Πάτσης, 2009: 43). Η μελέτη του «Από την Έκθεση στην ελεύθερη έκφραση του παιδιού» (1950) και η μετάφραση «Το τυπογραφείο στο σχολείο» (1951) είναι οι πρώτες του εργασίες πάνω στο έργο του Freinet που δημοσιεύονται στο περιοδικό του Νέο Σχολείο (1950 – 1970). Ο Χάρης Πάτσης δημοσιεύει μεταφρασμένα κείμενα του Freinet, όπως για παράδειγμα «Το Νέο Σχολείο είναι μια ανάγκη» (1955), «Η πειθαρχία στο σχολείο» (1955) και «Η ευνοϊκή περίοδος για την εκπαίδευση» (1955). Την δεκαετία του '50 το δημοσιογραφικό κείμενο για τον Freinet που μεταφράζεται από τον Γιώργο Κυριαζόπουλο είναι το «Ένα σχολείο χωρίς βιβλία και τετράδια» (1957).²² Την δεκαετία του '60 μεταφράζονται μια σειρά από κείμενα του Freinet από τον Χάρη Πάτση με τίτλους όπως «Η αγωγή βρίσκεται σε σταυροδρόμι» (1963 – 1965) και «Η παιδαγωγική εκμετάλλευση των κέντρων ενδιαφέροντος» (1965). Το πρώτο μεταφρασμένο κείμενο

21 Τα δύο πρώτα δοκίμια του Freinet που μεταφράζονται από τον Γ. Α. Βασδέκη είναι το *Δοκίμιο συγκριμένης ψυχολογίας εφαρμοσμένης στην Αγωγή* (1953) και *Η Αγωγή της Εργασίας* (1953). Δες επίσης C. Freinet, *Σχολείο και οικογένεια*, μετάφραση - πρόλογος Γ. Α. Βασδέκη, εκδόσεις *Σχολείο και Ζωή*, Αθήνα 1954. C. Freinet, *Η ανιχνευτική πείρα του παιδιού και η αγωγή*, μετάφραση - πρόλογος Γ. Α. Βασδέκη, εκδόσεις *«Σχολείο και Ζωή»*, Αθήνα 1955.

22 Δες Γ. Κυριαζόπουλος (επιμέλεια), «Ένα σχολείο χωρίς βιβλία και τετράδια του Celestin Freinet», μετάφραση Γ. Κυριαζόπουλος, περιοδικό *Νέο Σχολείο*, έτος Ζ', Ιούνιος – Αύγουστος 1957, σελ. 696 – 699. [Η μετάφραση έγινε από το *Constellation*, τχ. 65, Σεπτέμβριος 1953]

της γυναίκας του Elise Freinet θα το έχουμε το 1968 στο ίδιο περιοδικό. Τα κείμενα που μεταφράζονται είναι κι άλλα πολλά κι ο Χάρης Πάτσης είναι θερμός υποστηρικτής του Freinet.²³ Είναι η περίοδος των νέων κατευθύνσεων της Θεσμικής Παιδαγωγικής. Αυτό όμως που μπορεί να δει κανείς είναι πως πια δεν χρησιμοποιείται το πολιτικό πλαίσιο της προηγούμενης περιόδου, η αναφορά στον κομμουνισμό κι αυτό γιατί ο Freinet διαγράφηκε από το Κομμουνιστικό Κόμμα ήδη από τις αρχές του '50. Αυτό φαίνεται και από την αλληλογραφία του δασκάλου Κωνσταντίνου Κίτσου που αλληλογραφεί το 1954 κι αυτός με τον Freinet. Το προλεταριακό σχολείο του Freinet, για τους αντιπάλους του, παύει να αναφέρεται στην εργατική τάξη και τον κομμουνισμό κι έτσι γνωρίζει μεγαλύτερη διάδοση των τεχνικών του. Η πολιτική του ταυτότητα απομακρύνεται από το παιδαγωγικό έργο. Ο αντικομμουνισμός ενώ στην αρχή είναι η αιτία που δεν διαδίδεται το έργο του, τώρα, με τη διαγραφή του από το κόμμα, παύει να έχει αρνητικό ρόλο.²⁴

Ωστόσο, μια ματιά πάνω στις ιδέες του κάνει κάποιον/ κάποια να βλέπει τον τρόπο που συνεχίστηκε η Παιδαγωγική του μέσα από την Θεσμική Παιδαγωγική. Η ψυχολογία του παιδιού, οι ποινές, οι τιμωρίες, τα δικαιώματα του παιδιού και η δημιουργία ομάδων γίνονται κεντρικότερα ζητήματα την δεκαετία του '60. Ο Μάης του '68 για την Ελλάδα θα είναι η εξέγερση της νεολαίας στο Πολυτεχνείο, τον Νοέμβρη του 1973. Η πρώτη χάρτα των σχολείων Freinet δημοσιεύεται τον Απρίλιο του 1968 και μεταφράζεται στη χώρα μας το 1981. Στη διάρκεια της δικτατορίας των συνταγματαρχών, τη χρονιά του Πολυτεχνείου (1973), μεταφράζεται μια συνέντευξη του μαθητή του Πωλ Μπελμπαστύ, ο οποίος αναφέρεται στην Παιδαγωγική του Freinet, στο πώς τον άγγιξε, ποιο ήταν το αίτημα για την εκπαίδευση, με ποιο τρόπο εργαζόταν ως μαθητής, πώς έβλεπε την εφημερίδα που αναφερόταν πάνω στη παιδαγωγική του και τι σήμαινε γι' αυτόν να είναι δάσκαλος.²⁵ Την ίδια περίοδο εν μέσω της δικτατορίας η διευθύντρια της Σχολής Νηπιαγωγών Καλλιθέας Π. Κυριαζοπούλου – Βαληνάκη θα ταξιδέψει μαζί με του/ τις σπουδαστές/ στριες στο σχολείο του Freinet στην Γαλλία.²⁶ Το πνεύμα της αντιαυταρχικής Παιδαγωγικής ξεκινά την ιστορική του πορεία στα χρόνια που ακολουθούν.

23 Στα τέλη του 2019 θα έχουμε ένα βιβλίο συγκεντρωτικό των μεταφράσεων του Χάρη Πάτση με τη συμβολή του της Παιδαγωγικής Ομάδας του «Σκασιαρχείου».

24 Κωνσταντίνος Κίτσος, *Επιστημονικοί προσανατολισμοί της συγχρόνου παιδαγωγικής*, «Σχολείο και Ζωή», Αθήνα 1955, σελ. 110. Μετά από ταξίδι του στη Γαλλία, αυτός ο συντηρητικός καθηγητής της Παιδαγωγικής Ακαδημίας των Ιωαννίνων, αφού αναφέρεται στους 4.000 δασκάλους που δουλεύουν με την Παιδαγωγική του Freinet στη Γαλλία, γράφει για «την απαλλαγή τους από πολιτικά δόγματα εις την παιδαγωγικήν των σκέψιν και εργασίαν».

25 Πωλ Μπελμπαστύ, «Πορτραίτο ενός εκπαιδευτικού», μετάφραση Βενετία Σταυροπούλου, περιοδικό *Ηριδανός*, τχ.4, Μάιος – Ιούνιος 1973, σελ. 113 – 129.

26 Π. Κυριαζοπούλου – Βαληνάκη, Παιδαγωγική, Συστήματα και μέθοδοι, *Σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις*, Εκδόσεις Αδελφοί Βλάσης, Αθήνα 1977, σελ. 208 – 230.

Ο Celestin Freinet στην ελληνική μεταπολίτευση

Η περίοδος που θα ακολουθήσει τη δικτατορία των Συνταγματαρχών στην Ελλάδα, αυτή της πρώτης φάσης της μεταπολίτευσης (1974 – 1985) θα έχει για πρώτη φορά πολλούς ριζοσπαστικούς τίτλους βιβλίων για την εκπαίδευση, στο πνεύμα της αντιαυταρχικής αγωγής. Η αναζήτηση μιας διαφορετικής εκπαίδευσης, η απόπειρα πολλών εκπαιδευτικών να επεξεργαστούν το πρόβλημα της αυθεντίας, το χάσμα των γενεών, καθώς και το κίνημα της νεολαίας που πήρε χαρακτηριστικά νέου κοινωνικού κινήματος με την κριτική στον καπιταλισμό, είναι τα κύρια στοιχεία της νέας περιόδου. Στην πρώτη περίοδο της μεταπολίτευσης θα εκδοθεί το σημαντικότερο έργο του Freinet., *Το σχολείο του λαού* (1977), με την πρώτη βιβλιοκριτική από την Άννα Φραγκουδάκη (Φραγκουδάκη, 1979: 61 – 66). Είχε προηγηθεί το ενδιαφέρον παιδαγωγών και κοινωνικών κινήματων για τη Νέα Αγωγή, καθώς η αναζήτηση μια διαφορετικής εκπαίδευσης ήταν πια ένα αίτημα που άγγιζε όλο και περισσότερους ανθρώπους. Ενδεικτικές μαρτυρίες της εποχής, όπως του Στέφανου Κολοβού, δείχνουν το ενδιαφέρον ενός εκπαιδευτικού που συσχετίζεται με την Παιδαγωγική του Freinet, με τη βιβλιοθήκη, την έκδοση σχολικής εφημερίδας με την ενισχυτική διδασκαλία και τις εξορμήσεις της τάξης έξω από το σχολείο. (Κολοβός, 2005: 195.). Στα σχολεία της περιόδου αυτής χρησιμοποιήθηκε ο πολύγραφος για την έκδοση των σχολικών εντύπων, αλλά και τα φωτοτυπικά μηχανήματα μόλις ήρθαν στα ελληνικά σχολεία στα μέσα της δεκαετίας του '80 και γίνονταν παντού μικρές άτυπες σχολικές βιβλιοθήκες.

Οι εκδόσεις «Οδυσσέας», «Ανδρομέδα», «Γλάρος» και «Καστανιώτης» πρωτοστατούν. Το 1979 μεταφράζεται ένα από τα πρώτα δοκίμια του Freinet, το άρθρο του «Για ένα προλεταριακό σχολείο» (1924).²⁷ Συγχρόνως, στην ίδια έκδοση, μεταφράζονται τα κείμενα του Jean Oury «Μερικά προβλήματα ομάδων στην ψυχιατρική και παιδαγωγική πρακτική» (1962) και των Aida Vasquez και Ferdinand Oury «Οι παιδαγωγικές δυνατότητες της συνεργατικής τάξης» (1967) στο πλαίσιο της Θεσμικής Παιδαγωγικής, ανθρώπων που συνεργάζονται με τον Felix Guattari και είναι στο ρεύμα της αμφισβήτησης της επίσημης ψυχιατρικής και του ασύλου.²⁸ Όμως οι μεταφράσεις στη μεταπολίτευση προχωρούν με γοργούς ρυθμούς και σύντομα η αγορά κατακλύζεται από βιβλία αμφισβήτησης του σχολείου. Ειδικότερα η πρώτη περίοδος (1975 - 1985) στην Ελλάδα μέσα από την διακίνηση τέτοιων ιδεών, μνημονεύεται ως περίοδος πειραματισμών για τα σχολεία. Το «Εργαστήρι» (1975 – 1985), ένα ιδιωτικό σχολείο που μολιάστηκε με τις ιδέες του Freinet και με πρωτεργάτρια την Αναστασία Βαφέα ήταν ένας τέτοιος πειραματισμός. Χαρακτηριστικό βιβλίο του εργαστηρίου που τυπώθηκε με

27 Σελεστέν Φρενέ, «Για ένα προλεταριακό σχολείο: το τελευταίο στάδιο του καπιταλιστικού σχολείου», μετάφραση Γιόλα Γεωργαντζή, στο Νίκος Μπαλής (επιμέλεια), *Η ιδεολογία της Εκπαίδευσης και η μάθηση της Ελευθερίας*, Καστανιώτης, Αθήνα 1979, σελ. 325 - 331.

28 Jean Oury, «Μερικά προβλήματα ομάδων στην ψυχιατρική και παιδαγωγική πρακτική», μετάφραση Γιώργος Παπακυριάκης, στο Νίκος Μπαλής (επιμέλεια), *Η ιδεολογία της Εκπαίδευσης και η μάθηση της Ελευθερίας*, Καστανιώτης, Αθήνα 1979, σελ. 246 – 263. Αυτό το κείμενο διαβάστηκε στο συνέδριο για τον Freinet το 1962. Επίσης Aida Vasquez και Ferdinand Oury, «Οι παιδαγωγικές δυνατότητες της συνεργατικής τάξης», μετάφραση Ελένη Καρβούνη, στο Νίκος Μπαλής (επιμέλεια), *Η ιδεολογία της Εκπαίδευσης και η μάθηση της Ελευθερίας*, Καστανιώτης, Αθήνα 1979, σελ. 152 – 176.

την Παιδαγωγική Freinet είναι «Οι εννιά ιστορίες».²⁹ Πάλι όμως, τα αναγνωστικά βιβλία στο σχολείο, έτοιμα ή δημιουργημένα από τα παιδιά, ήταν το ίδιο θέμα που τέθηκε στη μεταπολίτευση, όπως και στον μεσοπόλεμο. Η κριτική είναι στο έτοιμο βιβλίο και η Παιδαγωγική του Freinet προβάλλεται ως αυτή που είναι ικανή να κάνει τα παιδιά να δημιουργήσουν τα δικά τους βιβλία. Η τεχνική «Όχι πια αναγνωστικά» βρίσκει πάλι ένα γόνιμο έδαφος. (Ψαλίδα 1976: 32 – 39). Το βιβλίο δεν είναι εκ των προτέρων έτοιμο. Το βιβλίο επίσης που εκδίδεται του Mario Lodi *Τα θρανία της άνοιξης* (1980) είναι μια εφαρμογή των ιδεών του Freinet στην Ιταλία μέσα στην αναζήτηση ενός ιταλικού δρόμου γι' αυτήν την Παιδαγωγική. Είναι η περίοδος της ριζοσπαστικής σε τίτλους βιβλιοθήκης στο χώρο της Παιδαγωγικής στην Ελλάδα και ο Freinet έχει κι αυτός τη θέση του.

Μαζί με τις παιδαγωγικές ιδέες της Θεσμικής Παιδαγωγικής, επίσης, οι ιδέες της Κριτικής Παιδαγωγικής με τη μεταφορά των παιδαγωγικών αντιλήψεων του Paulo Freire, κερδίζουν συνεχώς έδαφος. Ο Freire, είναι ο παιδαγωγός που εν πολλοίς σηματοδοτεί την ελληνική μεταπολίτευση, λόγω της γενίκευσης του μαζικού αλφαριθμητισμού των ενηλίκων και της κριτικής συνειδητοποίησης των υποκειμένων, ως αίτημα των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων. Από τη δημόσια σφαίρα αυτής της περιόδου επίσης γίνεται αισθητή η παρουσία μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής με κατεύθυνση τον σοσιαλισμό, η οποία εν πολλοίς βασίζεται στις ιδέες της θεσμικής και της κριτικής παιδαγωγικής. Η Θεσμική Παιδαγωγική θα είναι σε διάλογο μαζί της με το έργο του Δημήτρη Βεργίδη, μέσα από τις εκδόσεις «Ανδρομέδα». Η Κριτική και η Θεσμική Παιδαγωγική είναι οι δύο μεγάλες παραδόσεις μιας παιδαγωγικής της αντίστασης στην Ελλάδα της μεταπολίτευσης και ο διάλογος ανάμεσα σ' αυτές τις δύο παραδόσεις είναι ανοιχτός ακόμη και σήμερα.

Κι ενώ στην Ευρώπη η Παιδαγωγική Freinet γίνεται δημόσια στις αρχές της δεκαετίας του '90, στα χρόνια που ακολουθούν στην Ελλάδα ο εκσυγχρονισμός της δεκαετίας του '90 κάνει την Παιδαγωγική υποχρέια της διοίκησης. Τα ευρωπαϊκά προγράμματα, οι καλές πρακτικές και οι νέοι θεσμοί που γνωρίζει το σχολείο δεν συνδέονται με την Παιδαγωγική όπως την γνωρίζαμε παραδοσιακά. Η διαθεματικότητα, η πρόληψη και η αρχιτεκτονική γίνονται τα νέα πεδία της σχέσης της πόλης και του σχολείου. Το έργο της Κυριακής Τσουκαλά στην αρχιτεκτονική και η σχέση της με την Παιδαγωγική είναι αυτό που σηματοδοτεί την έμμεση παρουσία του ανοιχτού σχολείου του Freinet από το πρώτο συνέδριο της ΔΟΕ το 1983 μέχρι και σήμερα. Το διδακτικό και μεταφραστικό έργο της Δέσποινας Καρακατσάνη, της Μαρίας Σφυρόερα και του Χρήστου Τουρτούρα είναι κι αυτό επίσης στην κατεύθυνση της Παιδαγωγικής Freinet. Ο Freinet διδάσκεται στα Πανεπιστήμια, όπως το Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Ηλικίας (ΤΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Αθηνών και στα Πανεπιστήμια Πελοποννήσου, Θεσσαλονίκης και Θεσσαλίας, γνωρίζει δημοσιεύσεις από περιοδικά (*Εκπαιδευτική Κοινότητα, Στο νησί της αλφάβητου, Σύγχρονα Θέματα, Παιδεία και Κοινωνία*) και εμπνέει

29 Ζωή Κεραμέα (επιμέλεια), *Εννιά ιστορίες που έγραψαν και τύπωσαν τα παιδιά της ομάδας τυπογραφείου του σχολείου 'Το Εργαστήρι'*, Θεμέλιο, Αθήνα 1984.

την ίδρυση του Νεανικού Πλάνου (1998) για την παραγωγή ταινιών μικρού μήκους από τα παιδιά με την Κάμερα Ζιζάνιο. Μερικές σχολικές μονάδες επίσης μετά το 2000 εμπνέονται από τις ιδέες του Freinet, όπως το Δίκτυο Σχολείων Συνεργατικής Μάθησης, με την ομάδα της Μίκας Φατούρου που συνδύασε τις αρχές του δασκάλου Μίλτου Κουντουρά μ' αυτές του Freinet. Ένα από τα πρώτα σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης που εφαρμόζει από τα μέσα της δεκαετίας του 2000 τις τεχνικές Freinet (τυπογραφείο, ελεύθερο κείμενο, βιβλιοθήκη, συμβούλιο τάξης, συλλογικά πλάνα εργασίας, Τι Νέα;, κήπος, Όχι έτοιμα αναγνωστικά, από – σχολειοποίηση) είναι το 35ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών στα Εξάρχεια. (Μπαλτάς, 2011: 27 - 55). Πρόκειται για ένα σχολείο που από το 2010 συνδυάζει την παιδαγωγική του Freinet με τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), όπως στο γαλλικό παράδειγμα. (Παγώνη, 2007). Η συμβολή της ταινίας «Το Σκασιαρχείο» το 2010 είναι καθοριστική. Οι πλατείες και η περίοδος μετά το 2011 είναι ο χρόνος δημιουργίας του Αντιφασιστικού Μετώπου Παιδείας, με τις πρώτες συζητήσεις να αφορούν τις διώξεις των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική και αντιφασιστική δράση τους. Συνέχεια αυτών των συζητήσεων και του φιλμ «Σκασιαρχείο» (1949) είναι και η Παιδαγωγική Ομάδα «Το Σκασιαρχείο», με πρώτα μέλη το Χαράλαμπο Μπαλτά, την Ειρήνη Καλαπανίδα, την Σοφία Λάχλου, τον Νίκο Θεοδοσίου και τη Δέσποινα Καρακατσάνη κι αμέσως μετά, μεταξὺ άλλων, τη Στέλλα Μπαδικιάν, τον Χάρη Παπαδόπουλο, τη Φωτεινή Παπαρήγα, το Γιάννη Φωτεινό και την Αθηνά Καρανάση. Σήμερα οι εκπαιδευτικοί που επιμορφώνονται με την Παιδαγωγική Freinet είναι περίπου 500. Με σημαντική επίσης συμβολή των Γάλλων πανεπιστημιακών Denis Morin, Olivier Francom και Pierre Laffite. Το 2015 με την ταινία που υποτίτλισε «Ο δάσκαλος που άφηνε τα παιδιά να ονειρεύονται» (2006) συνέβαλλε σ' ένα κύκλο εκδηλώσεων στην Ελλάδα με θέμα το σχολείο που ονειρευόμαστε. Μια πρωτοβουλία που πήρε και η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας με εισηγήσεις και ομιλητές.

Η Παιδαγωγική Freinet αποκτά πια χαρακτηριστικά κινήματος μέσα στα κινήματα. «Το Σκασιαρχείο με εισήγηση του γαλλικού ICEM είναι από το 2018 μέλος της Διεθνούς Συνομοσπονδίας των Κινημάτων για το Μοντέρνο Σχολείο (FIMEM). Τα συνεργατικά σχολεία, κυρίως όμως ως τάξεις με την Παιδαγωγική Freinet, γίνονται πολλά. Στην περίοδο της ελληνικής κρίσης οι προβολές των τεσσάρων ταινιών για την Παιδαγωγική Freinet, το «Σκασιαρχείο» (2010), «Η πατάτα – η τιμή και το κέρδος» (2012), «Ο δάσκαλος που άφηνε τα παιδιά να ονειρεύονται» (2015) και «Η μάθηση είναι ιερή! Στα πρώτα βήματα μιας τάξης Freinet» (2016) κάνουν αίσθηση και ταυτίζονται με τις επιθυμητές αλλαγές για την έξοδο από την κρίση. Επίσης «Η θυσία του Κόρτσακ» (2013) και το «Σχολείο – Επανάσταση» (2017) δίνουν τον αντιφασιστικό τόνο στην παιδαγωγική δράση. Οι ιδέες του Freinet, με την δημιουργία του «Σκασιαρχείου» ως σωματίου το 2017, του «Δικτύου Συνεργατικών Σχολείων» από το 2016 και του «Πιλοτικού Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» πάλι από το 2016, σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), συμμετέχουν στον ευρύτερο μετασχηματισμό της ελληνικής εκπαίδευσης. Η συμμετοχή στην έκδοση του δη-

μοσιογραφικού εντύπου «Παιδεία και Κοινωνία» (2015 – 2018) έδωσε τον τόνο στη δημόσια σφαίρα, μαζί με τις εκδόσεις των βιβλίων της ομάδας, για το σχολείο που θέλουμε. Μέχρι στιγμής η Παιδαγωγική Ομάδα έχει κάνει τέσσερις εκδόσεις, υποτιτλίζει φιλμ, διαθέτει μεγάλη βιβλιοθήκη και εγκαινιάζει διαρκώς καινούρια υλικά. Ο/ Η εκπαιδευτικός Freinet συναντιέται με τις ετερότητες: τον τυπογράφο, τον αρχιτέκτονα, τον γεωπόνο, τον πολιτικό επιστήμονα, τον ψυχαναλυτή, τον γιατρό και τον καλλιτέχνη. Οι πέντε ιστότοποι της Παιδαγωγικής Freinet δείχνουν την οριζόντια διάταξη των ομάδων μεταξύ τους και την αυτονομία τους. Οι διαφορετικές συνεργασίες (όπως με την Περιφέρεια Αττικής, το Γαλλικό Ινστιτούτο, το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και πολλούς άλλους φορείς) και η Κοινωνική Παιδαγωγική στα ζητήματα του προσφυγικού δείχνουν επίσης τις ιδέες της Παιδαγωγικής Freinet ως παρέμβαση στην πολιτική και την κοινωνία.

Στόχος είναι ένα σχολείο της κοινότητας, με το τρίπτυχο αυτού του σχολείου να είναι το τάξη – αυλή – κοινότητα και μέρος του να είναι μια εκπαίδευση έξω από το σχολείο [deschooling], με την υπαίθρια διδασκαλία να λαμβάνει μια υψηλή θέση. Η υπαίθρια διδασκαλία, η φορητή βιβλιοθήκη και οι διαδρομές στην πόλη είναι οι νέες σχέσεις αρχιτεκτονικής και παιδαγωγικής για να έχουμε το σχολείο της κοινότητας. Και η (συν) εργασία, τώρα που η εργασία δεν γνωρίζει τις ίδιες σχέσεις με το κεφάλαιο όπως στο παρελθόν, είναι μια αιτία να μετακινηθούν οι γραμμές στην εκπαίδευση. (Λάχλου, Μπαλτάς, Καρακατσάνη, 2017). Οι τεχνικές Freinet που αγαπήθηκαν στα σχολεία μας (μικρά βιβλία, Τι νέα;, συμβούλιο τάξης, αλληλογραφία, κινηματογράφος, πλάνα εργασίας, κήπος, τυπογραφείο) - με την παρεμβαίνουσα μη κατευθυντικότητα του Lobrot - άνοιξαν το χώρο της άμεσης δημοκρατίας, του άρθρου 12 των δικαιωμάτων του παιδιού και των πρώτων «κυβερνήσεων των παιδιών». Και οι ιδέες του Janusz Korczak που ξεκινούν από το δικαίωμα του παιδιού στο σεβασμό και τη δικαιοσύνη (παιδικό δικαστήριο) και φτάνουν μέχρι την κοινότητα και το ολοκαύτωμα, συνάδουν κι αυτές μετά το 2012 – ευρωπαϊκό έτος Korczak - με τις αλλαγές στην κοινωνία και το σχολείο. Όπως και οι παιδαγωγικές ιδέες του M. Lobrot και του Mario Lodi που γνωρίζουν κι αυτές άνθιση στο πνεύμα αυτής της Παιδαγωγικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασιάδης, Ε., (1979), «Η αυτοδιοίκηση στο σχολείο μου» (1952), στο Νίκος Μπαλής (επιμέλεια), *Η ιδεολογία της Εκπαίδευσης και η μάθηση της Ελευθερίας*, Αθήνα: Καστανιώτης
- Βεργίδης, Δ., (1984), «Μπροστά στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης», περιοδικό *Αντιθέσεις*, τχ. 19.
- Θεοδοσίου, Ν. (2000), *Στα παλιά τα σινεμά, Το χρονικό των κινηματογράφων στην Ελλάδα*, Αθήνα.
- Κατσαντώνης, Γ., (1984), *Εκπαιδευτικοί και Εθνική Αντίσταση*, εκδόσεις, Αθήνα: Καρανάση
- Κατσαντώνης Γ., (1998), *Η αριστερή παράταξη των δασκάλων στον μεσοπόλεμο*, Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Κλεάνθους Παπαδημητρίου Μ., (1980), *Η Νέα Αγωγή, Θεωρίες και Μέθοδοι*, τ. γ', Αθήνα: Βιβλία Για Όλους
- Κολοβός, Στ., (2005), *Παιδαγωγικές πρακτικές και εμπειρίες, Ένα οδοιπορικό στη δημόσια στοιχειώδη εκπαίδευση της δεκαετίας του '80*, Αθήνα: Παρασκήνιο
- Λάχλου Σ., Μπαλτάς Χ., Καρακατσάνη Δ., (2017), (επιμέλεια), *Celestin Freinet, Θεσμική και Κριτική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Εκδόσεις των Συναδέλφων
- Λόντι, Μ., (1980), *Τα θρανία της άνοιξης*, Αθήνα: Οδυσσέας
- Νούτσος Χ., (2003), «Για μια νέα 'Διεθνή των Εργατών της Παιδείας στην Ευρώπη';», στο Χ. Αθανασιάδης, Αλ. Πατραμάνης (επιμέλεια), *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*, Αθήνα: ΙΝΕ – ΓΣΕΕ
- Μπαλτάς, Χ., (2011), «Εγγραμματισμός, πολιτειότητα και δημόσια σφαίρα: το παράδειγμα του σχολικού εντύπου «Οι φίλεις των παιδιών» (2008 – 2011)», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.165
- Παγώνη, Μ., (2007), (επιμέλεια), *Αφιέρωμα στον Freinet, Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 99
- Πάτσης, Χ., (2009), *Στις επάλξεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης*, Αθήνα
- Σαπουντζάκης Χ., Λυκούδης, Μ., (2007), *Τα πρώτα σχολεία των προσφύγων στη Νέα Ιωνία, (1ο δημοτικό, ελληνικό σχολείο, ημιγυμνάσιο)*, Αθήνα: Εκδόσεις ΚΕ.ΜΙ.ΠΟ.
- Φραγκουδάκη, Αν., (1979), «Πέντε βιβλία για τα προβλήματα της παιδικής ηλικίας», *Ο Πολίτης*, τχ. 26
- Φρενέ, Σ., (1977), *Το σχολείο του λαού*, Αθήνα: Οδυσσέας
- Ψαλίδα, Κ., (1976), «Μια πρόταση για την κατάργηση των σχολικών εγχειριδίων», *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 4

Ο Νέος Τύπος Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, από την οπτική των νηπιαγωγών.

Ελευθερία Νάτσια

Νηπιαγωγός, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στο Σχεδιασμό, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Εκπαίδευσης, από το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Προσχολική Εκπαίδευση της Σχολής Επιστημών Αγωγής και το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα καταγράφονται οι απόψεις των νηπιαγωγών για το Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και την αντίστοιχη αναμόρφωση στο διδακτικό ωράριο και στο ωρολόγιο πρόγραμμα (Φ.361.22/44/130272/Δ1). Η έρευνα αφορά την αναγκαιότητα, τη λειτουργικότητα και την αποδοχή της αλλαγής αυτής από την εκπαιδευτική κοινότητα. Η έρευνα έλαβε χώρα τον Ιούνιο του 2017 στα νηπιαγωγεία του Νομού Ιωαννίνων. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις. Η στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων έγινε με το λογισμικό SPSS 22.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί είναι αντίθετοι με τον αποκλεισμό της εκπαιδευτικής κοινότητας από τη συζήτηση για τις αλλαγές που έλαβαν χώρα και την απουσία αξιολόγησης της πρότερης κατάστασης λειτουργίας του νηπιαγωγείου. Επίσης δεν συμφωνούν με την αποκοπή του ολοήμερου νηπιαγωγείου από το πρωινό πρόγραμμα και την κατάργηση του εναλλασσόμενου ωραρίου, ενώ το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα δεν φαίνεται να εξυπηρετεί τη φιλοσοφία και τις πρακτικές του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου.

Λέξεις κλειδιά: *Ολοήμερο Νηπιαγωγείο, Ωρολόγιο Πρόγραμμα Νηπιαγωγείου.*

Abstract

In the present study are recorded the early childhood educators' views on the new type of the kindergarden school, as well as the new timetable for the kindergarden schools.

The accomplishment of this study is based on questionnaire distributed to all educators employed in the municipality of Ioannina, and took place in June 2017. The questionnaire consisted of open-ended and closed-ended questions. The analysis of the results became with the use of the statistical software IBM SPSS Statistics 22.

The present findings showed that the educators are opposite to their exclusion from the dialogue on the educational issues, and also to the absence of evaluation of the previews structure and function of all day kindergarden school. Moreover they are not in favour of reforming the type of full day kindergarden school and the alternate shift, while the new timetable does not match the philosophy and practices of curriculum for the kindergarden school.

Keywords: *Full-day kindergarden, timetable of kindergarden school*

Εισαγωγή

Στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα έλαβαν χώρα στην Ευρώπη εκπαιδευτικές αλλαγές, οι οποίες κατηγοριοποιούνται ως δομικές (όπως για παράδειγμα επιμήκυνση της υποχρεωτικής φοίτησης), αλλαγές ουσιαστικές (όπως για παράδειγμα τα Αναλυτικά Προγράμματα με μορφή Curriculum) και μεθοδολογικές αλλαγές (όπως για παράδειγμα η διαφοροποιημένη διδασκαλία). Οι αλλαγές αυτές χαρακτηρίζονται ως εξωτερικές μεταρρυθμίσεις, όταν αφορούν το οργανωτικό σχήμα της εκπαίδευσης και εσωτερικές μεταρρυθμίσεις, όταν αφορούν τις ουσιαστικές πτυχές της εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, από τη δεκαετία του 1960 έως σήμερα έγιναν τέσσερις ευρέως φάσματος εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις: των ετών 1964-1976, η δεύτερη του 1982-85, η τρίτη των ετών 1997-2000 και η τελευταία των ετών 2010-2013 (Βρεττός-Καψάλης, 1999· Κιτσαράς, 2004· Ξωχέλης, 2015). Το έτος 2016 στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της τελευταίας κυβέρνησης, με την Υ.Α. Φ.361.22/44/130272/Δ1, καθορίστηκε το Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, αλλάζοντας το τοπίο στον χώρο των νηπιαγωγείων.

Η αλλαγή αυτή έγινε αφού είχαν προηγηθεί μια σειρά άλλων παρεμβάσεων στο θεσμό του Νηπιαγωγείου και του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου: χαρακτηριστικά αναφέρουμε την αύξηση του απαιτούμενου αριθμού μαθητών για τη δημιουργία πρωινού υποχρεωτικού τμήματος με ελάχιστο αριθμό τα 14 παιδιά (Ν. 4386/2016), καθώς επίσης και η ισχύς προϋποθέσεων για την εγγραφή μαθητών στο ολοήμερο πρόγραμμα. Αποτέλεσμα αυτών των παρεμβάσεων ήταν το κλείσιμο και η συγχώνευση πολλών τμημάτων νηπιαγωγείων και η συρρίκνωση των ολοήμερων τμημάτων, μιας και δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις. Την ίδια στιγμή που θεσμοθετήθηκαν τα κατώτερα όρια για τη λειτουργία των τμημάτων, κανείς δεν ασχολήθηκε με τα ανώτερα, δηλαδή την αναλογία ενός/μιας νηπιαγωγού

προς 25 μαθητές. Επιπλέον τέθηκε σε εφαρμογή το διδακτικό ωράριο των νηπιαγωγών, το οποίο είχε ψηφιστεί το 2013 (4386/2016, ΦΕΚ/83/Α/11-05-16). Στο άρθρο 12 του νόμου 1566/1985 προστέθηκε παράγραφος, η οποία αφορά το ημερήσιο και εβδομαδιαίο ωράριο εργασίας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα νηπιαγωγεία, «Το διδακτικό ωράριο των νηπιαγωγών καθορίζεται κατά ανάλογο τρόπο με των δασκάλων» (Αρ. Πρωτ.127187/Ε1/01-08-2016 ΦΕΚ 2524/2016). Το γεγονός αυτό παρόλο που ήταν προς τη σωστή κατεύθυνση, αποτελώντας χρόνιο αίτημα του κλάδου των εκπαιδευτικών, δημιούργησε κάποιες δυσλειτουργίες, λόγω του ότι στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου όλη η ώρα λειτουργίας του λογίζεται ως διδακτικός χρόνος (Μπιρμπίλη, 2012), με αποτέλεσμα ο χρόνος διδακτικής εργασίας να είναι κατά πολύ μεγαλύτερος των 25 ωρών που προβλέπεται από το νόμο και μάλιστα χωρίς τη δυνατότητα χορήγησης υπερωριών. Επίσης άλλαξε η ώρα προσέλευσης και αποχώρησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο καθώς και ο χαρακτήρας του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, το οποίο χαρακτηρίζεται στο εξής ως προαιρετικό και δεν αποτελεί αμιγές τμήμα, παρά αποτελείται από παιδιά που προέρχονται από όλα τα πρωινά υποχρεωτικά τμήματα τα οποία έχουν εγγραφεί στο ολοήμερο πρόγραμμα. Καταργείται, επίσης το εναλλασσόμενο ωράριο των νηπιαγωγών που εργάζονταν στο ολοήμερο πρόγραμμα, μιας και αυτό δεν υφίσταται με την προηγούμενη μορφή του. Σε ένα νηπιαγωγείο ήταν δυνατό να παρέχεται σε ένα τμήμα ολοήμερο πρόγραμμα και σε άλλο κλασικό πρόγραμμα. Στην περίπτωση αυτή τα τμήματα ως προς το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα λειτουργούσαν ανεξάρτητα, ούτως ώστε τα παιδιά που φοιτούσαν είτε στο κλασικό είτε στο ολοήμερο πρόγραμμα δημιουργούσαν αμιγή τμήματα, παρακολουθώντας το κάθε πρόγραμμα στο σύνολό του και αποχωρούσαν με τη λήξη του κάθε προγράμματος και σε καμιά περίπτωση νωρίτερα (Εγκύκλιος Φ.32/209/97290/Γ1). Με τα νέα δεδομένα τα αμιγή τμήματα ολοήμερου προγράμματος δεν υφίστανται πλέον και εκτός από τα μονοθέσια νηπιαγωγεία στα οποία λειτουργεί ολοήμερο τμήμα, ως επί το πλείστον με τους ίδιους μαθητές, στα διθέσια και πάνω, το ολοήμερο τμήμα δημιουργείται όπως προαναφέραμε μετά την αποχώρηση των μαθητών από όλα τα πρωινά υποχρεωτικά τμήματα. Επίσης τα νηπιαγωγεία στο εξής μπορούν να λειτουργούν και ως πολυθέσια, κατά τρόπο αντίστοιχο με τα δημοτικά (Ν.4386/2016).

1. Σκοποί και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα μελέτη θεωρήθηκε αναγκαίο να διενεργηθεί μετά από τις εκπαιδευτικές αλλαγές της τελευταίας τριετίας, οι οποίες εκτός του μεγάλου αριθμού παρεμβάσεων σε μικρό χρονικό διάστημα, χαρακτηρίζονται και από αλλαγές έως ανατροπές σε δομικό αλλά και ουσιαστικό επίπεδο στις δομές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τον αντίκτυπο αυτής της διαδικασίας στην εκπαιδευτική κοινότητα θα προσπαθήσουμε να διαπραγματευτούμε με την παρούσα έρευνα.

Η αναμόρφωση που συντελέστηκε είχε μεγάλη επίδραση στον παράγοντα εκπαιδευτικό και συγκεκριμένα στο ωράριο διδασκαλίας των νηπιαγωγών και το ωρολόγιο πρόγραμμα, επίσης στην οργάνωση και εφαρμογή του Αναλυτικού

Προγράμματος με τα νέα δεδομένα και κυρίως στη δομή του νηπιαγωγείου, με την αποκοπή του Ολοήμερου τμήματος από τον ενιαίο κορμό του Νηπιαγωγείου.

Οι παραπάνω αλλαγές κινητοποίησαν άμεσα την εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία μέσω των Συλλόγων Εκπαιδευτικών, κατά τόπους και της Διδακταλικής Ομοσπονδίας, σε κεντρικό επίπεδο, εξέφρασαν τις ανησυχίες τους, τις επιφυλάξεις τους και τις αντιρρήσεις τους, ενώ μέσω δράσεων σε διάφορα επίπεδα (κινητοποιήσεις, ενημερώσεις, απεργίες, στάσεις εργασίας, επιστημονικές ημερίδες, κ.α.), προσπάθησαν να αναδείξουν τα ζητήματα, άλλοτε να αποτρέψουν την ψήφιση και άλλοτε την εφαρμογή τους. Σε τοπικό επίπεδο θεωρήθηκε αναγκαίο να συνεισφέρουμε στη γενικότερη προσπάθεια για βελτίωση της δημόσιας εκπαίδευσης και με την διεξαγωγή μιας έρευνας για τις απόψεις των άμεσα ενδιαφερόμενων και συγκεκριμένα των εν ενεργεία νηπιαγωγών, οι οποίες και γνωρίζουν την κατάσταση αλλά και επηρεάζονται άμεσα. Το γεγονός αυτό βρίσκεται σε αντιστοιχία με την άποψη που θέλει τους εκπαιδευτικούς να είναι όσο ποτέ άλλοτε εκτεθειμένοι στις επιρροές της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, γι' αυτό και παρατηρείται ιδιαίτερη ενασχόληση με τα θέματα αυτά (Μαυρογιώργος, 2008).

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1 Ολοήμερο Νηπιαγωγείο

Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο θεσπίστηκε με το νόμο 2525/1997, άρθρο 3 (ΦΕΚ 188, τ. Α') και είναι ένας καινοτόμος θεσμός της εκπαίδευσης, με τον οποίο μπορεί να ικανοποιούνται ταυτόχρονα οι σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών του νηπιαγωγείου αλλά και της οικογένειας. Το διευρυμένο ωράριο του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, προσφέρει στα παιδιά επιπλέον χρόνο για παιδαγωγικές δραστηριότητες, που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή του (Γλιάου, 2004). Σκοπός του ολοήμερου νηπιαγωγείου είναι η αναβάθμιση της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης και η ολοκληρωμένη προετοιμασία των μαθητών για το δημοτικό σχολείο, η ενίσχυση του ρόλου της κρατικής μέριμνας, με στόχο τη μείωση των μορφωτικών και κοινωνικών διακρίσεων, καθώς και η εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων (Νόμος 2525/1997) και όλα αυτά τα πλεονεκτήματα αποδίδονται στη δυνατότητα που παρέχει το ωράριο του ολοήμερου νηπιαγωγείου. Επίσης σε ένα ολοήμερο πρόγραμμα η μάθηση γίνεται ευχάριστα και με πιο ξεκούραστο τρόπο, ενώ το πρόγραμμα έχει μεγαλύτερη συνοχή καθώς υπάρχει η δυνατότητα να υλοποιούνται δραστηριότητες πιο ολοκληρωμένα και αποτελεσματικά. Οι νηπιαγωγοί έχουν το χρόνο για περισσότερη εμπάθυνση, για ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που έχουν σχεδιάσει με άνεση, για εκτίμηση της επιτυχίας των σχεδιασμών τους, για παρατήρηση των μαθητών τους, για μελλοντικούς σχεδιασμούς. Μεγάλο μέρος της επιτυχίας του προγράμματος στηρίζεται στη συνεργασία των νηπιαγωγών, στην ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, στην επίλυση προσωπικών συγκρούσεων, στη λήψη από κοινού αποφάσεων, στον επιμερισμό των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων, στην αμοιβαία υποστήριξη, στην ενιαία γραμμή δράσης τους, στη συνέχεια και τη συνέπεια του προγράμ-

ματος, ώστε να έχει ενδιαφέρον για τα παιδιά (Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου 2007). Τα πλεονεκτήματα που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Clark & Kirk, 2000) και αποδίδονται στον περισσότερο χρόνο και στη συνέχεια του ημερήσιου προγράμματος του ολοήμερου, είναι εφικτά όταν δεν διακόπτεται η συνέχεια του ημερήσιου προγράμματος, αντιμετωπίζοντας τα δυο προγράμματα ως διαφορετικά, παρά ως ένα ενιαίο με κοινούς σκοπούς και στόχους (Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, 2007). Οι γονείς στην Ελλάδα λόγω του ότι το ολοήμερο πρόγραμμα εξυπηρετεί τους εργαζόμενους γονείς, αλλά κυρίως διαπιστώνοντας τις θετικές επιδράσεις της εκπαιδευτικής διάστασης του διευρυμένου ωραρίου, έχουν διαμορφώσει θετική άποψη για το ολοήμερο πρόγραμμα (Ντολιοπούλου, 2003 · Πατινιώτης, 2005). Στο ολοήμερο τμήμα οι δυο νηπιαγωγοί συνεργάζονται στενά για την ανάπτυξη του προγράμματος, στη βάση της συμφωνίας και συνέχειας, «μοιράζονται» την ίδια ομάδα παιδιών, έχοντας τη δυνατότητα της παρατήρησης, της καταγραφής και της τεκμηρίωσης της πορείας αγωγής και μάθησης του παιδιού από δυο διαφορετικές σκοπιές, ώστε να σχεδιάσουν το κατάλληλο πρόγραμμα, αλλά και εξατομικευμένη ενασχόληση ή σε μικρές ομάδες. Αυτή η διαδικασία του «διδύμου», εμπεριέχει εκτός από τα στοιχεία της καλύτερης γνώσης της τάξης τους και της αντικειμενικότερης αντιμετώπισης των καταστάσεων, κυρίως και την διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης των νηπιαγωγών (Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου. 2007).

2.2 Αναλυτικό και Ωρολόγιο πρόγραμμα

Όσον αφορά το παιδαγωγικό πλαίσιο της εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αυτό περιλαμβάνει τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τα διδακτικά βιβλία και το υπόλοιπο υποστηρικτικό υλικό, τις οδηγίες διδασκαλίας, τα διάφορα Καινοτόμα Προγράμματα και τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών. Το πλαίσιο αυτό δέχεται επιρροές από πολλούς παράγοντες, κυρίως όμως από τις μεταρρυθμίσεις που διαδέχονται η μια την άλλη, ώστε δεν αφήνουν περιθώρια εφαρμογής μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά επίσης επηρεάζεται από την έλλειψη συνοχής των βαθμίδων μεταξύ τους, από τα Ωρολόγια Προγράμματα που είναι ασφυκτικά αλλά και την ανεπάρκεια του σχολικού χρόνου (ΥΠΕΠΘ, 2008).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι το επίσημο έγγραφο της πολιτείας το οποίο περιλαμβάνει το «τι θα διδαχθεί», που αφορά το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το «πώς θα διδαχθεί» που αφορά τις μεθόδους της διδασκαλίας και το «για ποιο σκοπό θα διδαχθεί», που αφορά τη φιλοσοφία και τον ιδεολογικό προσανατολισμό του προγράμματος, ο οποίος απορρέει από τους εκάστοτε δημιουργούς του (Yang, 2001· Χατζηγεωργίου, 2001). Σε γενικές γραμμές καθορίζει τα μορφωτικά αγαθά, τα οποία θα διδαχθούν σε κάθε σχολικό έτος και σε καθορισμένο χρόνο και με βάση τα οποία το σχολείο επιδιώκει την επίτευξη των επίσημων σκοπών της αγωγής (Κιτσαράς, 2004· Καψάλης & Χαράλάμπους, 1995). Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα ορίζει τόσο τις μέρες όσο και τις ώρες της εβδομάδας που θα λάβουν χώρα οι διάφορες δραστηριότητες. Αποτελεί ουσιαστικά έναν

κώδικα διεκπεραίωσης των δραστηριοτήτων της αγωγής (Κιτσαράς, 2004). «Λέγοντας ωρολόγιο πρόγραμμα, εννοούμε τη διάταξη της διδακτέας ύλης, δηλαδή των μαθημάτων, και τη διδασκαλία τους σε ορισμένες ημέρες της εβδομάδας και ώρες της ημέρας, με διάφορα διαλείμματα και διακοπές» (Δερβίσης, 1982). Η εφαρμογή του Ωρολογίου Προγράμματος, της οργάνωσης δηλαδή του σχολικού χρόνου, καθορίζεται με εγκύκλιο του αρμόδιου υπουργείου σε κεντρικό επίπεδο και αποτυπώνει την αξιοποίηση του σχολικού χρόνου και της κατανομής του ανά διδακτικό αντικείμενο και τάξη.

Ο τρόπος που χρησιμοποιείται και κατανέμεται ο σχολικός χρόνος δεν αποτελεί τυχαία επιλογή που έχει σαν στόχο της απλώς τη διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά εκφράζει και επιβάλλει την «επίσημη» θεωρία για τη διδασκαλία, η οποία απορρέει από το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Ματσαγγούρας, 2001). Επίσης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την υλοποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος, δεδομένου ότι οριοθετεί το ενδεδειγμένο χρονικό πλαίσιο αναφοράς και δημιουργεί τις συνθήκες για την ανάπτυξη του Περιεχομένου Σπουδών (ΥΠ.Ε.Π.Θ. Π.Ι., 1999: 84). Τα ίδια τα προγράμματα και τα σχολικά μαθήματα γίνονται διακριτά και μετρήσιμα με όρους μονάδας χρόνου με αποτέλεσμα την αποξενωτική σχέση με τη μάθηση (Μαυρογιώργος, 2008).

Διαχρονικά, αν μελετήσουμε τα Ωρολόγια Προγράμματα του ελληνικού δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, το στοιχείο που αναδεικνύεται είναι ότι ο σχολικός χρόνος είναι αυστηρά προγραμματισμένος, ανελαστικός, ευθύγραμμος και κατανεμημένος σε ώρες μαθημάτων που διαδέχονται η μια την άλλη (μοντέλο του συνεχούς ωραρίου). Το γεγονός αυτό δημιουργεί προβληματισμό σε σχέση με τη δυνατότητα εφαρμογής στην εκπαιδευτική διαδικασία μεθόδων «μη παραδοσιακών» αλλά και διδακτικών μέσων, όπως χάρτες, οπτικό υλικό, διαφάνειες, εκπαιδευτικό λογισμικό, εργαστήρια, Η/Υ κ.α, προκειμένου να αξιοποιείται ποιοτικά (Κωνσταντίνου, 2004· Σοφού, 2002).

Σε έρευνες αναφέρεται ότι τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών και ωρολόγια προγράμματα δεν επιτρέπουν την υιοθέτηση ευέλικτων παιδαγωγικών πρακτικών (Ασλανίδου, Γεωργιάδης, Μενεξές, Οικονόμου, Πάντα, Σταυρίδης & Παπαδόπουλος, 2008), τη διαφοροποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών, την προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής (Husti, 1992, όπ. αναφ. στο Σοφού, 2002) με αποτέλεσμα η ανελαστική χρήση του χρόνου να μην επιτρέπει τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (National Education Commission on Time and Learning, 1994, όπ. αναφ. στο Σοφού, 2002), αλλά και να μην μπορεί να διαχειριστεί το απρόβλεπτο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σοφού, 2002).

2.3 Ωρολόγιο πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο

Το κάθε νηπιαγωγείο, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, συντάσσει το δικό του ωρολόγιο πρόγραμμα, με το οποίο καθορίζονται η έναρξη και λήξη του προγράμματος, η κατανομή των «διδακτικών» ωρών καθώς και η διάρκεια του διαλείμματος. Κατά αυτόν τον τρόπο προσδιορίζεται ακριβώς το ωράριο εργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών, σύμφωνα πάντα με τον τρόπο λειτουργίας που προ-

βλέπεται στο Προεδρικό Διάταγμα.

Στο Νηπιαγωγείο το ημερήσιο πρόγραμμα αποτελείται από μια ισορροπημένη αλληλοδιαδοχή δραστηριοτήτων. Για να επιτευχθεί αυτή η ισορροπία είναι απαραίτητο να αντιλαμβανόμαστε ολόκληρη τη «μέρα» του νηπιαγωγείου ως μαθησιακή εμπειρία, κι όχι μόνο τις οργανωμένες δραστηριότητες, και πάντα στη βάση του ότι «πρόγραμμα» για τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι «όλες» οι αλληλεπιδράσεις, οι εμπειρίες, οι δραστηριότητες, οι ρουτίνες, τα γεγονότα, προσχεδιασμένα ή μη, που συμβαίνουν μέσα σε ένα περιβάλλον το οποίο έχει σχεδιαστεί για να ενθαρρύνει και να διευκολύνει την ανάπτυξη και τη μάθησή τους (Goodfellow, 2009· World Bank, 1999· Μπιρμπίλη, 2012).

Επίσης το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, το οποίο διευθετεί το «σχολικό χρόνο», ακολουθεί κατά τη σύνταξή του συγκεκριμένες αρχές και λαμβάνει υπόψη τις ικανότητες και τις ανάγκες των νηπίων της συγκεκριμένης ηλικίας, τη σωματική και ψυχική τους υγεία, το βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων, τη δίκαιη κατανομή μεταξύ των μαθημάτων, καθώς και τη σωστή και εναρμονισμένη εναλλαγή τους, ώστε να αποφεύγονται η ανία και η κόπωση (Μπάκας, 2010). Επιπλέον αυτών, καθοριστικής σημασίας θεωρούνται, η ηλικία των μαθητών, η ώρα και η μέρα, καθώς και οι ιδιαίτερες συνθήκες καθενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, ενώ επίσης το επίπεδο της ομάδας παίζει σημαντικό ρόλο στην σωστή κατανομή του χρόνου.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν προϋποθέσεις, οι οποίες προσδιορίζουν αποφασιστικά το βαθμό αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η σωματική και ψυχική υγεία των μαθητών αποτέλεσε για μεγάλο χρονικό διάστημα κεντρικό σημείο για την σύνταξη των Ωρολογίων Προγραμμάτων (Εξαρχόπουλος, 1946· Πετρουλάκης, 1963· Γιαννούλης, 1980· Μαυρογιώργος, 1989).

Η διευθέτηση του χρόνου με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα αφορά στο σύνολο της τάξης, δηλαδή θεωρείται αυτονόητη η συμμετοχή όλων και στον ίδιο βαθμό. Η διάρκεια της διδακτικής ώρας προσδιορίζεται, κυρίως από τις πνευματικές ικανότητες των παιδιών, την ηλικία και το είδος της εργασίας που εκτελείται. Το παιδί της ηλικίας νηπιαγωγείου δεν είναι σε θέση να συγκεντρώνει την προσοχή του για μεγάλο χρονικό διάστημα σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, με αποτέλεσμα να αισθάνεται ανία, πλήξη και κόπωση, πιο γρήγορα σε σχέση με ένα παιδί μεγαλύτερης ηλικίας. Για όλους αυτούς τους λόγους η διδακτική ώρα στο νηπιαγωγείο, ανάλογα και με τη δραστηριότητα αλλά και το μέγεθος της ομάδας, κυμαίνεται μεταξύ 15 και 20 λεπτών της ώρας (Κιτσαράς, 2004). Πρέπει ακόμη να τονιστεί ότι στο νηπιαγωγείο δεν ισχύουν αυστηροί σχολικοί κανόνες, η εφαρμογή του Ωρολογίου Προγράμματος είναι ελαστική και με την εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών στο Νηπιαγωγείο η εφαρμογή γίνεται πιο ευέλικτη.

Σχετικά με το βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων, η σύνταξη του Ωρολογίου Προγράμματος θα πρέπει να προβλέπει αυτές να γίνονται σε χρόνο που τα παιδιά έχουν περισσότερη διάθεση για εργασία. Για το νηπιαγωγείο, είναι οι πρωινές

ώρες που θεωρούνται καταλληλότερες, αφού πρώτα παρέλθει το διάστημα των ελεύθερων δραστηριοτήτων με την προσέλευση των μαθητών, ώσπου να μπορέσουν να εγκλιματιστούν και να αποφορτιστούν. Κεντρικός άξονας για την εφαρμογή του Ωρολογίου Προγράμματος οφείλει να είναι το συμφέρον των μαθητών, για παράδειγμα σε περιπτώσεις δραστηριοτήτων όπου το ενδιαφέρον των παιδιών είναι αυξημένο και μπορεί να διαρκέσουν περισσότερο της μιας διδακτικής ώρας, η δραστηριότητα δεν διακόπτεται επειδή έτσι αναγράφεται στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (Κιτσαράς, 2004).

Η διαδικασία σύνταξης των Ωρολογίων Προγραμμάτων αρχικά αφορούσε το Δημοτικό και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η οποία αποτέλεσε το υπόδειγμα για την αντίστοιχη οργάνωση του χρόνου στο Νηπιαγωγείο. Ήδη από το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο, το 1896, διακρίνουμε όλα εκείνα τα στοιχεία του Ωρολογίου Προγράμματος του Δημοτικού, σε μια προσπάθεια προσαρμογής στις ανάγκες των παιδιών της ηλικιακής ομάδας του νηπιαγωγείου και ακολουθώντας περισσότερο φιλελεύθερες αρχές, δηλαδή αποφεύγοντας τον αυστηρό και άκαμπτο προγραμματισμό (Κιτσαράς, 2004· Μπάκας, 2009).

2.4 Ο σχολικός χρόνος

Αποτελεί κοινό τόπο η εξέλιξη των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών στις σύγχρονες κοινωνίες, αλλαγές οι οποίες με τη σειρά τους επιβάλλουν τον επαναπροσδιορισμό πολλών εννοιών, όπως και αυτόν της εκπαίδευσης αλλά και του ρόλου του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο γίγνεσθαι. Στο χώρο της εκπαίδευσης παρατηρείται ότι παρά τις ραγδαίες αλλαγές στη σημερινή εποχή, οι οποίες ανατρέπει τον επηρεάζουν, ένα από τα στοιχεία, ο σχολικός χρόνος παραμένει οργανωμένος στα ίδια πρότυπα και αναπαράγει το ίδιο μοντέλο, με ομοιόμορφα και άκαμπτα ωράρια, με οργάνωση που είναι η ίδια από τις αρχές του 20ου αιώνα και μάλιστα στηριγμένη σε παιδαγωγικές, ψυχολογικές, βιολογικές αρχές (αντοχή του παιδιού), αλλά και σε αρχές της υγιεινής (Σοφού, 2000· Κορωναίου, 1998· Μαυρογιώργος, 1992).

Η σύγχρονη προβληματική όμως στο χώρο της εκπαίδευσης αναδεικνύει ζητήματα που έχουν σχέση με την αλλαγή αυτής της άκαμπτης και ομοιόμορφης χρήσης του σχολικού χρόνου, αναζητώντας επιλογές ποιοτικής χρήσης του · ο χρόνος επηρεάζει το σχεδιασμό και την εκπλήρωση των στόχων ενός προγράμματος, αρκεί να παρέχεται περισσότερο εποικοδομητικός χρόνος και όχι η διάρκεια αυτή καθαυτή (Κορωναίου, 1998). Ο σχολικός χρόνος χαρακτηρίζεται ως «νευραλγικό σημείο» της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσω του οποίου είναι δυνατή η εφαρμογή χρονικών πλαισίων προσαρμοσμένων περισσότερο με τις σημερινές απαιτήσεις της κοινωνίας και του σχολείου (Caride, 1994, όπ. αναφ. στο Σοφού, 2002). Επιπλέον σήμερα προβάλλεται σαν τάση από μέρος της επιστημονικής κοινότητας το αναλυτικό πρόγραμμα υπό διαπραγμάτευση (Παπανδρέου, 2017), ενώ σε πολλά Αναλυτικά Προγράμματα δίνεται έμφαση στη διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει παιδιά και κοινωνίες. Στο πλαίσιο αυτό παιδιά και εκπαιδευτικοί συνδιαμορφώνουν την εκπαιδευτική πράξη (Rudduck, 2007, όπ. αναφ. στο

Τσάφος, 2014), ενώ σαν παράδειγμα της τάσης αυτής αναφέρεται το αναδυόμενο πρόγραμμα (Stacey, 2009, όπ. αναφ. στο Παπανδρέου, 2017) το οποίο αποτελεί βασικό σημείο του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος και που απαιτεί την ευελιξία του προγράμματος κατά την ανάπτυξή του.

Τα Ωρολόγια Προγράμματα διαχειρίζονται το σχολικό χρόνο του οποίου η οργάνωση δεν θα μπορούσε να συνδεθεί άμεσα με την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης, μπορεί όμως λαμβάνοντας υπόψη ότι θέτει τα χρονικά όρια μέσα στα οποία θα λάβει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία, να αποτελέσει παράγοντα διευκόλυνσης ή παρεμπόδισης άλλων παραμέτρων, όπως των παιδαγωγικών μεθόδων. Υπό αυτή την έννοια μπορεί να επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης (Σοφού, 2002). Οι Βρεττός και Καψάλης (1999), αναφέρουν την κατανομή του χρόνου, ως έναν παράγοντα ανάμεσα σε άλλους, οι οποίοι επιδρούν στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και αφορά περισσότερο την κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου. Οι παράγοντες αυτοί είναι δύσκολο να προσπελαστούν διότι η ουσία και η ύπαρξή τους έχει σχέση με τα θεσμικά και οργανωτικά πλαίσια λειτουργίας του σχολείου, αλλά και τη δομή των σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας και φυσικά δεν καταγράφεται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.

Η Κορωναίου (1998), αναφέρει ως ποιοτικές διαστάσεις του χρόνου, την ψυχολογική, την κοινωνική και την παιδαγωγική.

- Η ψυχολογική διάσταση, σύμφωνα με μελέτες επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του παιδιού σε σχέση με την ηλικία, στην τάση του παιδιού να πριμοδοτεί τις χρονικές στιγμές και τα περιεχόμενα που το κάνουν να νιώθει άνετα και το αντίθετο, με συνέπεια, αυτό το γεγονός με τη σειρά του να επιδρά στους βιολογικούς ρυθμούς.
- Η κοινωνική διάσταση έχει να κάνει με τους ρυθμούς και τις διάρκειες της σχολικής εργασίας που οργανώνονται κεντρικά από το υπουργείο. Κάποια παιδιά αποδέχονται κι άλλα όχι τους ρυθμούς αυτούς, πολλές φορές δημιουργείται πίεση που συχνά οδηγεί στην αποτυχία, επίσης ουσιαστικά παρατηρείται διαφορετική χρήση του σχολικού χρόνου (Μαυρογιώργος, 1992)· και δεδομένου ότι ο σχολικός χρόνος αναγνωρίζεται ως κοινωνικός, που επηρεάζεται από τις ιστορικές εποχές, τις κοινωνικές ομάδες και την κοινωνία, απαιτείται αναδιοργάνωσή του.
- Η παιδαγωγική διάσταση αφορά την αναγνώριση ότι κατά την παιδαγωγική πρακτική, απαιτούνται διαφορετικές χρονικές διάρκειες για τις σχολικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα μια μεγάλη διάρκεια μπορεί να εξυπηρετεί τις απαιτήσεις μιας ομαδικής εργασίας, κ.ά.

2.5 Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις

Η εκπαίδευση είναι ένα σύστημα και ως τέτοιο, οποιαδήποτε αλλαγή σε ένα ή περισσότερα μέλη επιφέρει αλλαγές και στα άλλα μέλη του συστήματος (Βρεττός-Καψάλης, 1999). Επίσης, σημειώνουν οι ίδιοι συγγραφείς, η ενασχόληση με τα εκπαιδευτικά ζητήματα, δεν μπορεί να είναι ουδέτερη, που σημαίνει να αγνοεί τη δεδομένη κατάσταση και συγκυρία, σε πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο.

Ωστόσο, σχετικά με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, προκειμένου να είναι βιώσιμες και αποτελεσματικές, στη βιβλιογραφία αναφέρονται κάποιες πολύ βασικές προϋποθέσεις.

- Ως μια πολύ βασική προϋπόθεση, είναι ο μακρόπνοος και συστηματικός σχεδιασμός και η συνέπεια στην εφαρμογή του, που περιλαμβάνει την αρχική προετοιμασία αλλά και την αξιολόγηση των προς εφαρμογή εκπαιδευτικών μέτρων.
- Έναν άλλο βασικό όρο για την επιτυχία μιας μεταρρύθμισης αποτελεί η σαφήνεια της αφετηρίας και των επιδιωκόμενων στόχων, με τη στέρεη θεμελίωση των επιχειρούμενων εκπαιδευτικών αλλαγών. Αυτός ο όρος αντανάκλα την προϋπόθεση ότι η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να έχει διακηρυγμένους και σαφείς στόχους και επιπλέον να στηρίζεται στην τεκμηριωμένη ανάλυση των εκπαιδευτικών και κοινωνιολογικών δεδομένων και συνθηκών καθώς επίσης και των αιτημάτων της κοινωνίας στα οποία επιχειρεί να ανταποκριθεί.
- Η αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού συστήματος ως ενιαίου συνόλου, αποτελεί μια επίσης βασική προϋπόθεση.
- Η στήριξη σε επιστημονικά δεδομένα αποτελεί επίσης βασική προϋπόθεση επιτυχίας μιας μεταρρύθμισης, διότι σημαίνει ότι η μεταρρύθμιση δοκιμάζεται και συνοδεύεται από επιστημονικό έλεγχο και αξιολόγηση με βάση την επιστημονική δεοντολογία. Ενώ επίσης επιστημονική στήριξη αποτελούν και τα απαραίτητα «υποστηρικτικά» μέτρα που θα πρέπει να συνοδεύουν την εφαρμογή της μεταρρύθμισης.
- Η επιδίωξη της ευρύτερης δυνατής συναίνεσης και αποδοχής από τους εμπλεκόμενους φορείς, αποτελεί έναν επίσης απαραίτητο όρο για να τελεσφορήσει μια μεταρρύθμιση. Στην προκειμένη περίπτωση οι ομάδες αναφοράς είναι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι μαθητές, οι επιστημονικοί και οι συνδικαλιστικοί φορείς (Ξωχέλλης, 2015).

2.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα

Οι ραγδαίες αλλαγές σε τομείς όπως της γνώσης, της τεχνολογίας, των κοινωνικών σχέσεων, των επιστημών, οδηγούν τα μέσα αγωγής, παιδαγωγικά και μεθοδολογικά να προσαρμοστούν προς τα νέα δεδομένα αλλά και οι τρόποι μάθησης να εκσυγχρονίζονται και οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόζονται κι αυτοί προς τις νέες καταστάσεις και εξελίξεις. Στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται συγκεντρωτικό, με ασφυκτικό έλεγχο (Κωνσταντίνου, 2005) και εξάρτηση των εκπαιδευτικών από την εκάστοτε πολιτική εξουσία (Κυπριανός, 2007). Το

γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό να είναι παθητικοί δέκτες των αποφάσεων της πολιτείας, με μικρά περιθώρια αντίδρασης. Οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες σήμερα, που επέφεραν ανακατατάξεις στα επαγγέλματα, μείωσαν το ειδικό βάρος των μισθωτών, στους οποίους ανήκουν και οι εκπαιδευτικοί, ώστε μαζί με τα μειωμένα εργασιακά κίνητρα και τις χαμηλές οικονομικές απολαβές, δεν είναι δυνατό να ανατρέψουν εύκολα αυτό το παθητικό κλίμα (Κυπριανός, 2007).

Σήμερα απαιτείται ένας εκπαιδευτικός που δεν είναι απλώς εκτελεστής προγραμμάτων ή μεταφορέας γνώσεων (Κουτσελίνη, 2001), αλλά που να μπορεί να εναντιώνεται σε καταστάσεις, να εκφράζει την άποψή του, να παρεμβαίνει διαμορφωτικά με προτάσεις. Ως επαγγελματίας και κοινοτικός εταίρος, ο εκπαιδευτικός σήμερα, απαιτείται να έχει ρόλο ενεργητικό, παιδαγωγικό, με διαφάνεια όντας ο κυρίαρχος της τάξης αλλά και της σχολικής μονάδας, με ισχυρή γνώση και παιδαγωγικό υπόβαθρο που θα του επιτρέπει να αυτό-ανανεώνεται και να ανταπεξέρχεται στις οποιεσδήποτε καταστάσεις αντιμετωπίζει. Συνάμα επιβάλλεται η ανάπτυξη στάσεων προσωπικής ευθύνης, για την ανάπτυξη κουλτούρας συλλογικών διαδικασιών και συμμετοχής του σε συλλογικά όργανα για τη λήψη αποφάσεων, κοινωνική συμμετοχή σε δημόσιο διάλογο και ανάδειξη των εκπαιδευτικών ζητημάτων στην κοινωνία (Κουτσελίνη, 2001· Σακελλαρίου, 2006).

Η μελέτη και η έρευνα θεμάτων που έχουν σχέση με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις πρέπει να αποτελούν ζητήματα προτεραιότητας για τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής, τους ειδικούς επιστήμονες και τους εκπαιδευτικούς. Οι Χατζηγεωργίου & Λειριάς (2001) αναφέρουν ότι η ερμηνεία της σχολικής πραγματικότητας, καθημερινά, από τον εκπαιδευτικό, αναδεικνύεται σε μια αναπόφευκτη εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της ιδιαίτερης σημασίας που έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια, στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή (Χατζηγεωργίου & Φωτεινός, 2002). Με βάση την παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ίσως οι μόνοι ειδικοί που μπορούν να διαπιστώσουν και να κρίνουν αν κάτι έχει θετικά αποτελέσματα στην πράξη, ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες που έχουν εντάξει τον αναστοχασμό στην επαγγελματική τους καθημερινότητα (Lee, 2005· Van Veen & Van de Ven, 2008· Schon, 1983, όπ. αναφ. στο Αγγελάκη και συν. 2012), τότε δικαιωματικά αναγνωρίζονται ως ισότιμοι εταίροι σε μια διαδικασία εκπαιδευτικών αλλαγών. Εξασφαλίζοντας ο εκπαιδευτικός τη συμμετοχή του σε διαδικασίες εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ο ρόλος του αποκτά ιδιαίτερη σημασία ως φορέα κοινωνικής αλλαγής. Επιπλέον αν δεν περιοριστεί ή περιορίσει ο ίδιος τον εαυτό του σε απλό «εφαρμοστή», αλλά μπορέσει να σταθμίσει και κατανοήσει με ορθό τρόπο το ρόλο του, θα αναπτυχθεί επαγγελματικά αλλά κυρίως θα συνεισφέρει στην ανανέωση του σχολείου. Η διαδικασία αυτή απαιτεί συνεργασίες αλλά πολλές φορές και αντιδικίες με άλλους παράγοντες της επιστήμης, της διοίκησης, επαγγελματίες, κοινωνικούς φορείς κ.α. Από αυτή την οπτική οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται αλλά και επηρεάζουν, αλλά κυρίως πρέπει να λειτουργούν ως επαγγελματίες της γνώσης και της επιστήμης της εκπαίδευσης (Βρεττός-Καψάλης, 1994· Kalantzis & Cope, 2013· Σακελλαρίου, 2012).

3. Μεθοδολογία και δείγμα της έρευνας

Η Katz (1993, 1999) προτείνει για την αξιολόγηση προγραμμάτων πέντε διαδικασίες: α) την από πάνω προς τα κάτω προοπτική (top down perspective), που απηχεί την άποψη των ερευνητών, των επαγγελματιών και γενικά των ενηλίκων και αξιολογεί συγκεκριμένα χαρακτηριστικά· β) την από κάτω προς τα επάνω προοπτική (bottom-up perspective), που απηχεί τη βιωμένη από τα παιδιά πραγματικότητα του προγράμματος· γ) την από έξω προς τα μέσα προοπτική (outside-inside perspective) που απηχεί τις απόψεις των γονέων που βιώνουν ένα πρόγραμμα· δ) την εσωτερική προοπτική (inside perspective) που απηχεί τις απόψεις του προσωπικού του προγράμματος· ε) την εξωτερική προοπτική (outside perspective) που απηχεί τις απόψεις της κοινότητας και της κοινωνίας όσον αφορά το πρόγραμμα και την προσφορά του. Στη συγκεκριμένη έρευνα θα επικεντρωθούμε στην αξιολόγηση του νέου ωρολογίου προγράμματος από την εσωτερική προοπτική (inside perspective).

Το εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο. Οι τρεις θεματικοί άξονες στη βάση των οποίων οργανώθηκε το ερωτηματολόγιο είναι οι εξής: 1) το εργασιακό πλαίσιο, 2) το παιδαγωγικό πλαίσιο και 3) το κοινωνικό πλαίσιο, διαστάσεις που αφορούν τους εμπλεκόμενους στο εκπαιδευτικό σύστημα· συγκεκριμένα, τους εκπαιδευτικούς, ως επιστήμονες και επαγγελματίες, την κοινωνία (μαθητές, γονείς, κοινότητα), αλλά την καθαυτού εκπαιδευτική διαδικασία. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν σχετικά με τις προαναφερόμενες διαστάσεις προέρχονται από την οπτική των εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο οργανώθηκε με ερωτήσεις κλειστού τύπου, σε κλίμακα likert, ενώ περιείχε και ανοιχτές ερωτήσεις. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι νηπιαγωγοί του Νομού Ιωαννίνων. Διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια σε όλα τα νηπιαγωγεία και συγκεντρώθηκαν τελικά 90. Το δείγμα αποτελείται μόνο από γυναίκες νηπιαγωγούς. Η έρευνα έλαβε χώρα τον Ιούνιο του 2017, ένα χρόνο έπειτα από την θέσπιση και εφαρμογή του Νέου Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου καθώς και του Νέου Ωρολογίου Προγράμματος στα νηπιαγωγεία. Οι απαντήσεις από τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και επεξεργάστηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS, αλλά και των Word και Excel για Windows. Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ακολουθείται η μεθοδολογική πορεία κατά την οποία ο ερευνητής συντάσσει, αναλύει, ερμηνεύει και αξιολογεί τους πίνακες, τα διαγράμματα που προκύπτουν από τα κλειστά ερωτήματα αλλά και τις απαντήσεις από τα ανοικτά ερωτήματα.

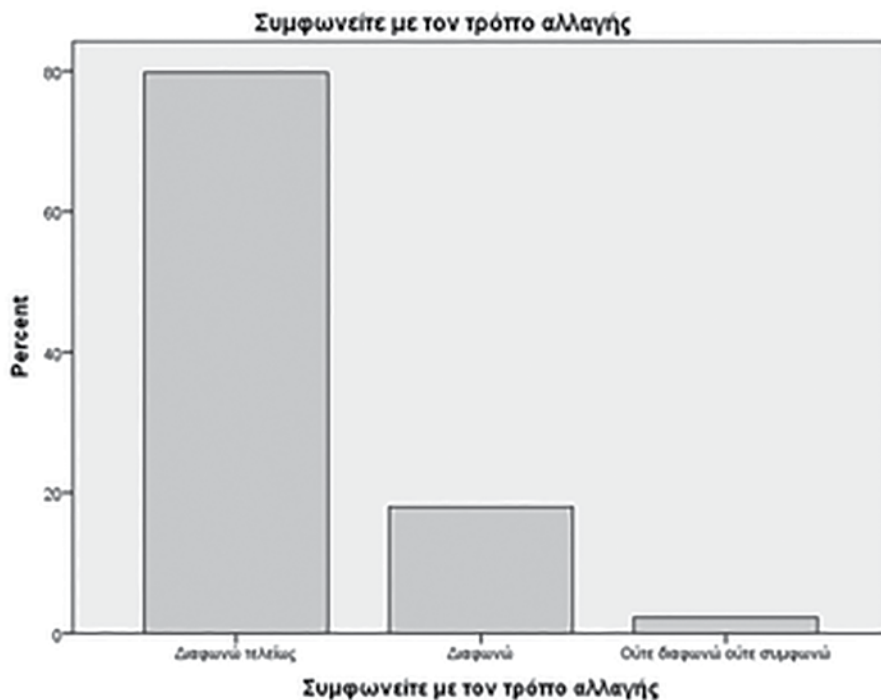
4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, η ανάλυση και η επεξεργασία του εμπειρικού υλικού οργανώθηκε σε τρεις βασικούς ερευνητικούς άξονες που ακολουθούν την οργάνωση του ερωτηματολογίου: Διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών σε σχέση με τις αλλαγές που συντελέστηκαν, όσον αφορά: το εργασιακό πλαίσιο, το παιδαγωγικό πλαίσιο και το κοινωνικό πλαίσιο.

• **Θεματική 1: Διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για τις αλλαγές που συντελέστηκαν, όσον αφορά το εργασιακό πλαίσιο.**

Οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια κλίμακα 1-5 καταγράφοντας το βαθμό στον οποίο συμφωνούν με την ερώτηση που τίθεται. Συγκεκριμένα: 1: Διαφωνώ τελείως/ 2: Διαφωνώ/ 3: Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ/ 4: Συμφωνώ/ 5: Συμφωνώ απόλυτα.

Πίνακας 1



Οι νηπιαγωγοί όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1 είναι κάθετα αντίθετοι με τον τρόπο με τον οποίο προέκυψε η αλλαγή αυτή και μάλιστα διαφωνούν τελείως σε ποσοστό 79,8% και διαφωνώ σε ποσοστό 18%.

Όσον αφορά την απουσία πιλοτικής εφαρμογής των αλλαγών και αν συμφωνούν με αυτή, το ποσοστό ανέρχεται στο 96,6 % για την επιλογή διαφωνώ και

διαφωνώ τελείως. Ενώ ανάλογα ποσοστά, (92,0%), παρατηρούνται όσον αφορά τη διαφωνία τους για την απουσία ενημέρωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με την αλλαγή.

Σχόλια ερωτώμενων:

«Οι όποιες αλλαγές έδειξαν πλήρη άγνοια (του υπουργείου) για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το νηπιαγωγείο».

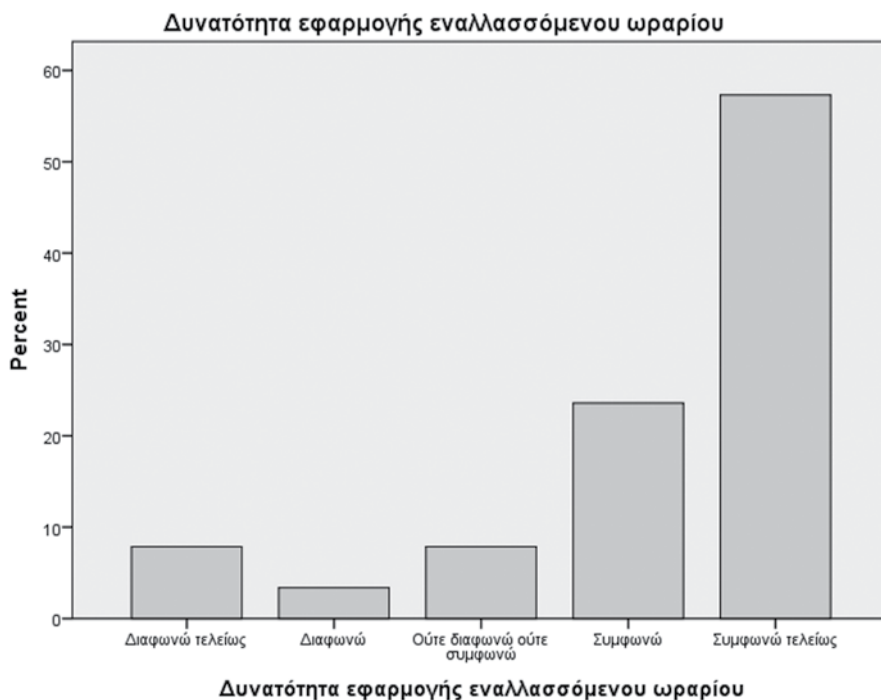
«Είναι τουλάχιστο αντιδημοκρατικό να παίρνονται αποφάσεις που αφορούν κάποιους, την εργασία τους, τη ζωή τους, χωρίς να ζητείται καν η γνώμη τους».

«Η πιλοτική εφαρμογή θα έδειχνε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε τελικά με την εφαρμογή του».

Σχετικά με τα εργασιακά τους δικαιώματα και αν διασφαλίζονται με τα νέα δεδομένα, οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό 85,4%, θεωρούν ότι αυτό δεν συμβαίνει. Αντίθετα μάλιστα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν σε μεγάλο ποσοστό ότι καταστρατηγούνται τα εργασιακά τους δικαιώματα μιας και υπήρξε αύξηση του διδακτικού τους ωραρίου.

Επίσης, σε ποσοστό 91,0% οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι οι θέσεις τους είναι επισφαλείς, δεδομένης της αύξησης του ελάχιστου απαιτούμενου αριθμού μαθητών για τη λειτουργία τμήματος και τις προϋποθέσεις εγγραφής των μαθητών. Το γεγονός αυτό, δηλαδή των προϋποθέσεων εγγραφής στη δομή του ολοήμερου νηπιαγωγείου, είναι που διαμορφώνει, επίσης, το ποσοστό 87,6% των νηπιαγωγών οι οποίοι θεωρούν ότι η νέα δομή σαφώς και δεν αφορά περισσότερους ωφελούμενους.

Πίνακας 2



Το εναλλασσόμενο ωράριο, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 2, είναι επιθυμία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 80,9%, ενώ 7,9% δεν έχουν αποκρυσταλλώσει ακόμη άποψη.

Επίσης ποσοστό 70,8%, αθροιστικά για την επιλογή πολύ και πάρα πολύ, των νηπιαγωγών καταγράφει προβλήματα σχετικά με τις ώρες λειτουργίας, με τη σειρά και τη διάρκεια των διαλειμμάτων σε ποσοστό 83,1%, αθροιστικά από μέτρια, έως πολύ και πάρα πολύ. Ενώ το 51,7% των νηπιαγωγών θεωρεί ότι υπάρχουν προβλήματα σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό με τις ώρες προσέλευσης και αποχώρησης.

Οι νηπιαγωγοί συμφωνούν σε ποσοστό 78,89%, με την άποψη ότι το νέο διευρυμένο πρόγραμμα ελλοχεύει κινδύνους για το θεσμό του νηπιαγωγείου, ενώ 95,0% θεωρεί ότι καταργείται ο θεσμός και ο χαρακτήρας του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου όπως είχε θεσπιστεί και ίσχυε έως τώρα. Επίσης το 70,0% των νηπιαγωγών διαφωνεί με την κατάργηση του ενιαίου προγράμματος στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο, καθώς και με τον χαρακτηρισμό «προαιρετικό» για το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο σε ποσοστό 75,5%.

• Θεματική 2: Διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για τις αλλαγές που συντελέστηκαν όσον αφορά το παιδαγωγικό πλαίσιο

Πίνακας 3

Συμβατότητα με τη φιλοσοφία του νηπιαγωγείου (ηλικιακή ομάδα, ΟΝ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	43	48,3	48,3	48,3
	Λίγο	15	16,9	16,9	65,2
	Μέτρια	27	30,3	30,3	95,5
	Πολύ	1	1,1	1,1	96,6
	Πάρα πολύ	3	3,4	3,4	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

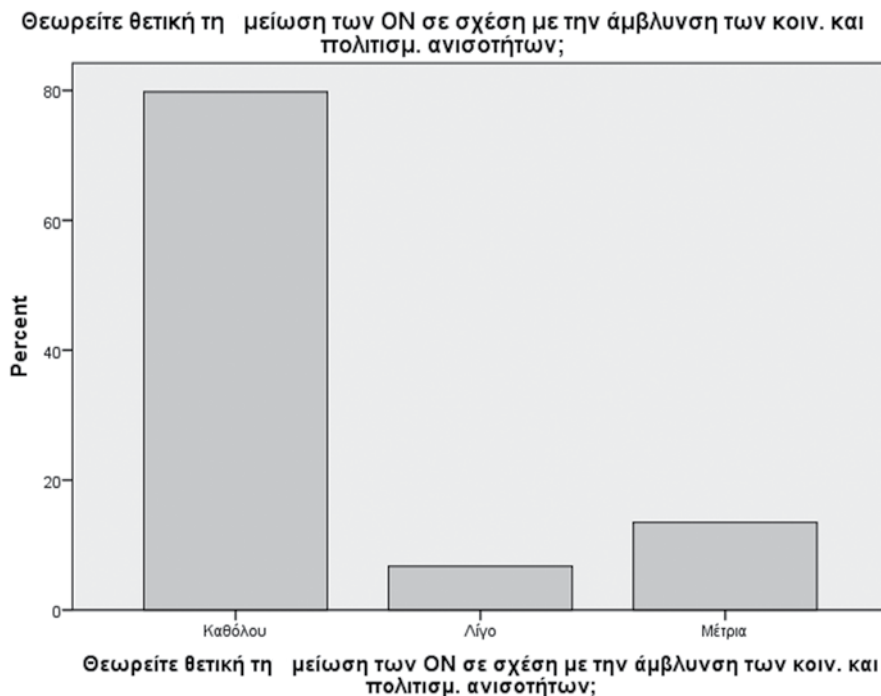
Από την ανάλυση των δεδομένων (Πίνακας 3) είναι φανερό ότι οι νηπιαγωγοί δεν θεωρούν το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα συμβατό με τη φιλοσοφία και την πρακτική του Νηπιαγωγείου. Οι νηπιαγωγοί σε μεγάλο ποσοστό (48,3%) απάντησαν ότι δεν είναι καθόλου συμβατό και επίσης μεγάλο είναι το ποσοστό που απάντησαν μέτρια (30%).

Σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την επίτευξη ή όχι των στόχων του μέσω του συγκεκριμένου Ωρολογίου Προγράμματος, τα μεγαλύτερα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών συγκεντρώνουν οι επιλογές καθόλου (31,5%), λίγο (20,2%), μέτρια (31,5%), ενώ μόλις ποσοστό 13,5% απαντά ότι οι στόχοι επιτυγχάνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Αναφορικά με την ύπαρξη κινδύνου απώλειας του κλίματος χαράς και δημιουργικότητας λόγω του μη ευέλικτου ωραρίου, οι νηπιαγωγοί απάντησαν πολύ σε ποσοστό 29,5% και πάρα πολύ 9,0%, μέτρια 20,2%, λίγο 9,0% και καθόλου 31,5%. Παρόμοια, οι νηπιαγωγοί για τον κίνδυνο σχολειοποίησης του νηπιαγωγείου με την εφαρμογή του νέου ωρολογίου προγράμματος, απάντησαν σε ποσοστό 22,5%, πάρα πολύ, 47,2% πολύ, 13,5% μέτρια, 5,6% λίγο και 11,2% καθόλου.

Όσον αφορά τη διασφάλιση της συνεργασίας μεταξύ των νηπιαγωγών με την εφαρμογή του νέου προγράμματος για το ολοήμερο, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (47,2%) απάντησαν καθόλου, 20,2% λίγο, 24,7% μέτρια, ενώ το μικρότερο ποσοστό (3,4%) καταγράφεται για την επιλογή πάρα πολύ.

Πίνακας 4



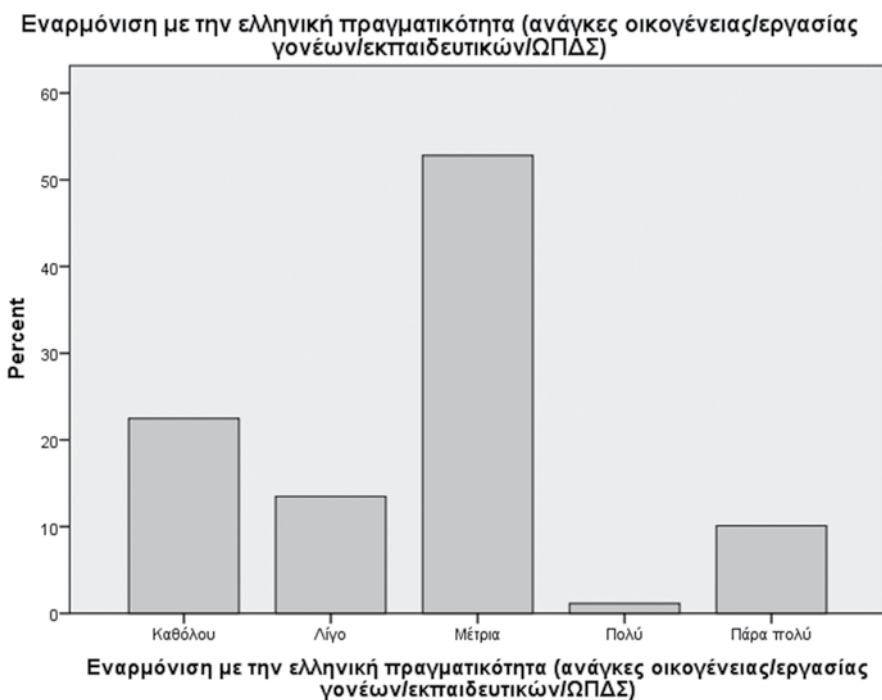
Σε ποσοστό 79,8% οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η τάση συρρίκνωσης των ολοήμερων τμημάτων λειτουργεί αρνητικά σε σχέση με την άμβλυνση των κοινωνικών και πολιτισμικών ανισοτήτων των παιδιών. Επιπλέον, η επίτευξη του αντισταθμιστικού ρόλου του νηπιαγωγείου με βάση τα νέα δεδομένα, θεωρείται από τις νηπιαγωγούς σε ποσοστό 55,1% ότι επιτυγχάνεται μέτρια, σε ποσοστό 19,1% ότι επιτυγχάνεται λίγο και σε ποσοστό 10,1% ότι δεν επιτυγχάνεται καθόλου. Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα εξομαλύνει τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των παιδιών σε ποσοστό 25,8% καθόλου, σε ποσοστό 22,5% λίγο και σε ποσοστό 36,0% σε μέτριο βαθμό.

• Θεματική 3: Διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για τις αλλαγές που συντελέστηκαν όσον αφορά το κοινωνικό πλαίσιο

Στο ερώτημα για το αν το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα εξυπηρετεί την ελληνική οικογένεια, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (36,0%) απάντησαν ότι εξυπηρετεί μέτρια, ακολούθως ποσοστό 27,0% ότι δεν εξυπηρετεί καθόλου, 20,2% ότι εξυπηρετεί λίγο, ενώ μόλις 9,0% και 7,95 ότι εξυπηρετεί πολύ και πάρα πολύ, αντίστοιχα.

Επίσης σχετικά με το αν εξυπηρετεί ο Νέος Τύπος Ολοήμερου Νηπιαγωγείου την ελεύθερη πρόσβαση των παιδιών όλων των οικογενειών, οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό 33,7% απάντησαν καθόλου, 14,6% λίγο, 33,7% μέτρια, 10,1% πολύ και 7,9% πάρα πολύ. Όσον αφορά την ασφάλεια των παιδιών κατά την προσέλευση και αποχώρηση, οι νηπιαγωγοί απάντησαν ότι διασφαλίζεται σε ποσοστό 23,9% πάρα πολύ, 28,4% πολύ, 30,7% μέτρια, 11,4% λίγο και 5,7% καθόλου.

Πίνακας 5



Στην ερώτηση αν το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα εναρμονίζεται με την κοινωνική πραγματικότητα (τις ανάγκες των οικογενειών και των εκπαιδευτικών), το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (52,8%) απάντησαν μέτρια, ποσοστό 22,5% καθόλου, 13,5% λίγο, ενώ μόλις ποσοστό 1,1% ότι εναρμονίζεται πολύ και 10,1% πάρα πολύ.

5. Ανάλυση και Ερμηνεία των Αποτελεσμάτων

Το μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που είναι αντίθετοι με τον τρόπο που προέκυψε η αλλαγή αυτή, μιας και η εγκύκλιος εισαγωγής του νέου προγράμματος ανακοινώθηκε στην περίοδο των θερινών διακοπών, επιβεβαιώνει για μια

φορά ακόμη την τακτική του υπουργείου να προβαίνει σε μεταρρυθμίσεις ξαφνικά, με τρόπο που μοιάζει να παίρνονται αποφάσεις εν θερμώ. Παρατηρείται η έλλειψη ενός εκτενούς και δημοκρατικού διαλόγου και αυτό που ακολουθείται ως τακτική είναι να ανακοινώνονται αποφάσεις και τετελεσμένα γεγονότα από την πολιτειακή ηγεσία (Χρυσafiδης, 2009). Καταστρατηγείται το νομικό και ηθικό δικαίωμα των εκπαιδευτικών, ως εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, να εκφράζουν την άποψή τους (Ξωχέλης, 2015). Ενώ το γεγονός της άμεσης εφαρμογής, χωρίς πιλοτική εφαρμογή, η απουσία επιστημονικής τεκμηρίωσης των αλλαγών, αλλά και η απουσία αποτίμησης της προηγούμενης δομής, δεν απαντούν στις προϋποθέσεις για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ώστε να είναι βιώσιμες (Ξωχέλης, 2015). Αρκεί να αναφέρουμε ότι στις 26 Αυγούστου δημοσιεύεται το ΦΕΚ-2670_2016 και από τις 11 Σεπτεμβρίου, με την έναρξη του διδακτικού έτους, ξεκινά η εφαρμογή του. Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι το χρονικό αυτό διάστημα δεν επαρκεί ούτε για διάλογο, ούτε για επιμόρφωση των νηπιαγωγών, ενώ επιπλέον λειτούργησε ανατρεπτικά στον οικογενειακό προγραμματισμό των οικογενειών αλλά και των εκπαιδευτικών.

Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι καταστρατηγούνται τα εργασιακά τους δικαιώματα διότι στο νηπιαγωγείο, πέραν των διδακτικών ωρών, οι ώρες των διαλειμμάτων, της προσέλευσης και αποχώρησης, είναι διδακτικός χρόνος. Ολόκληρη η «μέρα» στο νηπιαγωγείο αποτελεί μαθησιακή εμπειρία, κι όχι μόνο οι οργανωμένες δραστηριότητες, δεδομένου ότι «πρόγραμμα» για τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι «όλες» οι αλληλεπιδράσεις, οι εμπειρίες, οι δραστηριότητες, οι ρουτίνες, τα γεγονότα, προσχεδιασμένα ή μη, που συμβαίνουν μέσα σε ένα περιβάλλον το οποίο έχει σχεδιαστεί για να ενθαρρύνει και να διευκολύνει την ανάπτυξη και τη μάθησή τους (Goodfellow, 2009· World Bank, 1999· Μπιρμπίλη, 2012).

Ο χαρακτηρισμός του ολοήμερου νηπιαγωγείου ως «προαιρετικό» και κυρίως η δυνατότητα άμεσης αναστολής λειτουργίας των ολοήμερων τμημάτων ακόμη και κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους λόγω μείωσης των μαθητών, δημιούργησε στις νηπιαγωγούς εργασιακή ανασφάλεια και απώλεια θετικού κλίματος (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010). Οι νηπιαγωγοί διαφωνούν επίσης με την κατάργηση του ενιαίου προγράμματος στο ολοήμερο τμήμα, διότι κατά αυτόν τον τρόπο χάνεται η συνοχή του ενιαίου προγράμματος και ο χαρακτήρας του, στοιχία τα οποία προσδίδουν ποιότητα στο ολοήμερο πρόγραμμα (Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, 2007). Ταυτόχρονα με την κατάργηση του εναλλασσόμενου ωραρίου στο νηπιαγωγείο, καταργείται ο υπεύθυνος δάσκαλος του ολοήμερου στο δημοτικό και προβλέπεται διαφορετικός εκπαιδευτικός ως υπεύθυνος ολοήμερου για κάθε μέρα, μια διαφοροποίηση η οποία εισάγεται χωρίς επιστημονική τεκμηρίωση. Οι νηπιαγωγοί θεωρούν σημαντική και απαραίτητη τη συνεργασία των δυο νηπιαγωγών, παρόλο που δεν προβλέπεται επίσημα χρόνος για αυτή (Π.Δ. 79, 2017). Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία που αναφέρει ότι η επιτυχία στο ολοήμερο πρόγραμμα στηρίζεται στη συνεργασία και στην ενιαία γραμμή δράσης των δυο νηπιαγωγών (Μπάκας, 2010). Τα κριτήρια και οι προϋποθέσεις εγγραφής στο ολοήμερο νηπιαγωγείο αποδεικνύουν ότι δεν

αντιμετωπίζεται καθαρά σαν εκπαιδευτική δομή. Ενώ φαίνεται να χάνει από τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα, διότι δεν μπορεί να επιλεγεί αποκλειστικά και μόνο για τα παιδαγωγικά του οφέλη, παρά για λόγους φύλαξης, όπως προκύπτει από τα στοιχεία της έρευνας.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα χαρακτηρίζεται αυστηρό από τις νηπιαγωγούς και επιπλέον θεωρούν ότι δεν είναι συμβατό με τη φιλοσοφία του νηπιαγωγείου. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με έρευνα (Νάτσια, 2018), όπου επίσης καταγράφεται ότι το ισχύον Ωρολόγιο Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, χαρακτηρίζεται ως αυστηρό κι όχι ευέλικτο. Ενώ οι ανησυχίες τους για τον κίνδυνο σχολειοποίησης του νηπιαγωγείου εντείνονται και από το γεγονός της ομοιότητας των ωρολογίων προγραμμάτων των δυο δομών, του νηπιαγωγείου και του δημοτικού. Το ευέλικτο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου ικανοποιεί τις απαιτήσεις της σχολικής εργασίας, η οποία στηρίζεται αλλά ταυτόχρονα και προωθεί την προσωπική αυτονομία του μαθητή, τη δυνατότητα περισσότερων επιλογών και παρεμβάσεων στην κατάκτηση της γνώσης. Επίσης το Ωρολόγιο Πρόγραμμα που δεν βασίζεται στον αυθαίρετο κατακερματισμό του χρόνου αλλά ούτε και της γνώσης, απαντά στις ανάγκες για ευέλικτη οργάνωση με βάση τους ρυθμούς των παιδιών (Κορωναίου, 1998). Ενώ και οι διεθνείς εξελίξεις ενισχύουν τη διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής πρακτικής, ώστε οι ρυθμοί μάθησης να προσαρμόζονται ανάλογα με την ετοιμότητα του κάθε ατόμου (Βαλιαντή, 2015· Μαντζίνη, 2017).

Το εναλλασσόμενο ωράριο φαίνεται να αποτελεί απαίτηση των νηπιαγωγών, δεδομένου ότι αποκόπτονται, χάνοντας την επαφή, από τη μια ή την άλλη εκπαιδευτική διαδικασία (πρωινή ή μεσημεριανή βάρδια) με αποτέλεσμα να υπάρχουν εκπαιδευτικοί «δυο ταχυτήτων», όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι νηπιαγωγοί. Επίσης λόγω μετακίνησης πολλών εκπαιδευτικών, για διάφορους λόγους, κάθε χρόνο σε άλλο σχολείο, υπάρχει η πιθανότητα να εργάζονται στο ίδιο πλαίσιο, είτε πρωινό υποχρεωτικό είτε ολοήμερο, για πολλά έτη συνέχεια. Επιπλέον αναφέρεται από τις νηπιαγωγούς ότι αντιμετωπίζουν διαφορετικό φόρτο εργασίας σε κάθε βάρδια, εξαιτίας του γεγονότος ότι στα πρωινά τμήματα φοιτούν περισσότερα παιδιά από ότι στο ολοήμερο, λόγω περιορισμένης πρόσβασης, όπως προαναφέραμε.

Ένα από τα προβλήματα που αναφέρθηκε από τις νηπιαγωγούς σχετικά με τις ώρες λειτουργίας του σχολείου, τη σειρά και τη διάρκεια των διαλειμμάτων, αφορά την πρόβλεψη για διάλειμμα 20 λεπτών για το πρόγευμα και για το διάλειμμα των παιδιών (είτε στην αυλή, είτε εντός των αιθουσών), γεγονός το οποίο είναι δύσκολο να εφαρμοστεί με παιδιά αυτής της ηλικίας. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα χρειάζεται διορθώσεις ώστε να είναι αναπτυξιακά κατάλληλο. Ένα δεύτερο παράδειγμα αποτελεί το ότι το πέρας της διδακτικής ώρας, σύμφωνα με το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα, συμβαίνει χωρίς να λαμβάνεται υπόψη αν η τάξη έχει τελειώσει προ πολλού την επεξεργασία ενός θέματος ή αντίθετα η τάξη βρίσκεται στην κορύφωση της διερεύνησής της (Βρεττός - Καψάλης, 1999, Κορωναίου, 1998) και απαιτείται κι άλλος χρόνος.

Σχετικά με την απώλεια του κλίματος χαράς και δημιουργικότητας, οι νηπιαγω-

γοί είναι πολύ προβληματισμένοι, λόγω του αυστηρού ωρολογίου προγράμματος το οποίο δεν ανταποκρίνεται στη φιλοσοφία του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου και της εφαρμογής του, η οποία θα πρέπει σύμφωνα με τα επίσημα έγγραφα του υπουργείου για το αναλυτικό πρόγραμμα να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και να στηρίζεται στην ανάπτυξη των παιδιών. Επίσης το ισχύον Ωρολόγιο Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, μοιάζει να απαντά περισσότερο σε αυτό που ο Μαυρογιώργος (1992) ονομάζει «ανάγνωση της απασχόλησης του διδακτικού προσωπικού», που παραπέμπει σε γραφειοκρατικό τρόπο λειτουργίας του σχολείου, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2004) και λιγότερο σε εκπαιδευτικές ανάγκες (Κορωναίου, 1998). Ωστόσο, από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, έγινε ξεκάθαρο ότι οι νηπιαγωγοί δεν είναι διατεθειμένοι να θυσιάσουν το κλίμα χαράς και δημιουργικότητας της τάξης τους, εφαρμόζοντας το αυστηρό ωρολόγιο πρόγραμμα το οποίο δεν εξυπηρετεί τους σκοπούς του σχολείου τους. Αυτό, όμως, έρχεται σε αντίθεση με την υπηρεσιακή και επαγγελματική τους ιδιότητα, ως υπαλλήλων δημόσιας υπηρεσίας, ρόλος από τον οποίο απορρέουν συγκεκριμένες υποχρεώσεις, μιας και υπόκεινται στη διοικητική νομοθεσία. Επιπλέον, οι σχολικοί κανονισμοί, που διευθετούν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής κοινότητας δρουν δεσμευτικά για τον εκπαιδευτικό (Κωνσταντίνου, 2005). Συγκεκριμένα ο Διοικητικός Κώδικας Δημοσίων Υπαλλήλων (2015) (άρθρα 29, 30) ορίζει ότι «ο υπάλληλος παρέχει την εργασία του μέσα στον οριζόμενο από τις κείμενες γενικές ή ειδικές διατάξεις χρόνο» και το καθηκοντολόγιο (Φ353/1/324/105657/Δ1/08-10-2002 ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΦΕΚ 1340 τ. Β') επίσης ορίζει στο άρθρο 36, παράγραφος 11, «προσέρχονται στο σχολείο έγκαιρα ..., εφαρμόζουν το ωρολόγιο πρόγραμμα ». Ρυθμίζονται κατά αυτόν τον τρόπο οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά όμως, αξίζει να γίνει αναφορά στο άρθρο 45 του Διοικητικού Κώδικα Δημοσίων Υπαλλήλων για την Ελευθερία της έκφρασης, «...των επιστημονικών απόψεων και της υπηρεσιακής κριτικής των πράξεων της προϊστάμενης αρχής», το οποίο «αποτελεί δικαίωμα των υπαλλήλων και τελεί υπό την εγγύηση του Κράτους».

Οι Βρεττός-Καψάλης (1999) επισημαίνουν ότι «η αναγκαιότητα αλλαγών επιβάλλεται σε περιόδους όπου υπάρχει ασυμφωνία και έλλειψη αντιστοιχίας ανάμεσα στους σκοπούς του σχολείου και τις ανάγκες της κοινωνίας», γεγονός το οποίο προκύπτει από τις ριζικές αλλαγές στις κοινωνικές συνθήκες, οι οποίες με τη σειρά τους απαιτούν αναμόρφωση και αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών δομών και περιεχομένων. Ωστόσο οι αλλαγές που θεσμοθετήθηκαν, σύμφωνα πάντα με τις απαντήσεις των νηπιαγωγών, δεν προσανατολίζονται σε αλλαγές ουσιαστικές προς την άμβλυνση των κοινωνικών και πολιτισμικών ανισοτήτων των παιδιών, αλλά ούτε και την επίτευξη του αντισταθμιστικού ρόλου του νηπιαγωγείου, ενώ δημιουργούνται ασυμφωνίες και αναντιστοιχίες και μάλιστα περισσότερες από το παρελθόν. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η κοινωνία εξαρτάται από τα σχολεία, τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση και την κατάρτιση της νέας γενιάς ιδιαίτερα μάλιστα στην σημερινή εποχή (Σακελλαρίου & Κόσνολας, 2009), όμως αυτή η τάση συρρίκνωσης της δομής του νηπιαγωγείου,

που παρατηρείται σήμερα και καταγράφεται από την έρευνα, δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και οικογένειας. Ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή, της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, λόγω της αναγνώρισης της αξίας των παιδιών και της παιδικής ηλικίας, αλλά και των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων, προκαλούνται επιπλέον ανάγκες αντισταθμιστικών παρεμβάσεων από το σχολείο και στην περίπτωση αυτή το διευρυμένο ωράριο φαίνεται ότι μπορεί να αντιμετωπίσει τις νέες καταστάσεις πιο αποτελεσματικά (Μπέλλου, 2004· Κυπριανός, 2007· Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, 2007· Community Preventive Services Task Force, 2014)· συγκεκριμένα ο θεσμός του νηπιαγωγείου και ειδικά του διευρυμένου ωραρίου (ολοήμερο νηπιαγωγείο) απαντά στις προκλήσεις αυτές αποδεδειγμένα (Elicker & Mathur, 1997· Πατινώτης, 2005). Επομένως το γεγονός της ύπαρξης προϋποθέσεων για την εγγραφή των παιδιών στο ολοήμερο πρόγραμμα, που λειτουργεί περιοριστικά στην πρόσβαση όλων ανεξαιρέτως, καθώς και η αύξηση του ελάχιστου ορίου εγγραφών για τη λειτουργία ολοήμερων τμημάτων, δεν απαντά στις προκλήσεις της σημερινής εποχής.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι νηπιαγωγοί δεν φαίνεται να είναι θετικοί απέναντι στο Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο, το οποίο επίσης φαίνεται να δημιουργεί σειρά προβλημάτων σε διάφορα επίπεδα, ενώ ο Νέος Τύπος Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, με την απουσία συνεργασίας των δυο νηπιαγωγών και την απώλεια που ενιαίου προγράμματος, αλλάζει ριζικά το χαρακτήρα του ολοήμερου νηπιαγωγείου.

Όπως πολύ σωστά αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία, Ολοήμερο Νηπιαγωγείο δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να σημαίνει απλά χρονική επιμήκυνση του κλασικού ωραρίου με έμφαση στην ακαδημαϊκή διδασκαλία και μετατροπή του χώρου του νηπιαγωγείου σε αίθουσα δημοτικού σχολείου (Fromberg, 2000). Η φοίτηση των νηπίων στο νηπιαγωγείο, είναι μια μοναδική χρονική περίοδος στη ζωή του κάθε παιδιού και το νηπιαγωγείο έχει θεσμικά δικό του πρόγραμμα, δικούς του στόχους και δικές του πρακτικές και είναι απαραίτητο να αντιμετωπίζεται με ένα ιδιαίτερο και ξεχωριστό τρόπο.

Ταυτόχρονα, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί από κανέναν σήμερα πως οι αλλαγές που αφορούν τον σύγχρονο κόσμο και την εκπαίδευση, δεν εφαρμόζονται ούτε καρποφορούν με εγκυκλίους και νομοθετήματα και κυρίως χωρίς να συμμετέχουν και να δραστηριοποιούνται πρόσωπα με δυνατότητα αυτονομίας, σε επίπεδο αποφάσεων και πράξης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 1983· Κουτσελίνη, 1997), που σημαίνει ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ουσιαστικής σημασίας. Επιπλέον η ανανέωση και ο εκσυγχρονισμός του σχολείου δεν γίνεται μόνο με τις οργανωτικές αλλαγές, αλλά κυρίως με την ανανέωση των στόχων και των περιεχομένων της διδασκαλίας και της μάθησης (Westphalen, 1982), ενώ η συζήτηση για τον εκπαιδευτικό ή σχολικό χρόνο, ο οποίος ούτε αναπληρώνεται, ούτε αγοράζεται, ούτε αποθηκεύεται παρά μόνο οργανώνεται και αξιοποιείται (Κωνσταντίνου, 2005), συνδέεται και με τις νέες αντιλήψεις της παιδαγωγικής (Κορωναίου, 1998),

Καταληκτικά, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν πρέπει να υπαγορεύονται, ούτε να αποτελούν προϊόν αντιγραφής, αλλά ούτε και επαναστατικές αλλαγές, παρά να αποτελούν εγχειρήματα, με επιχειρήματα που στηρίζονται στην ανταπόκριση σε σαφείς κοινωνικές ανάγκες, που λαμβάνουν υπόψη τα πορίσματα των επιστημονικών ερευνών, αλλά έχουν και την μεγαλύτερη δυνατή συναίνεση των εμπλεκόμενων, που τις κάνουν βιώσιμες (Ξωχέλης, 2015).

Παρόλο που τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν λόγω του περιορισμένου δείγματος και το ότι προέρχεται από μια μόνο γεωγραφική περιοχή της Ελλάδας, εντούτοις καταγράφονται κάποιες γενικές τάσεις σχετικά με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου. Ωστόσο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η καταγραφή των απόψεων των νηπιαγωγών σε μια μεγαλύτερη κλίμακα, καθώς επίσης και των άλλων εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, για τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του ολοήμερου νηπιαγωγείου, αλλά και του ωρολογίου προγράμματος, με στόχο να γίνει η απαρχή για ανάδειξη επιμέρους ζητημάτων τα οποία θα λειτουργήσουν βελτιωτικά στη χάραξη μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αντί επιλόγου

Δεν θα μπορούσε να υπάρξει καλύτερος επίλογος από την παράθεση του σχολίου μιας νηπιαγωγού, το οποίο απηχεί ακριβώς την πραγματικότητα όσον αφορά την προβληματική της συγκεκριμένης έρευνας.

*«Ευχαριστώ για τη δυνατότητα έκφρασης της άποψής μου.
Είναι κάτι που συμβαίνει πρώτη φορά στα 28 χρόνια που
υπηρετώ το νηπιαγωγείο και το θεωρώ πολύ σημαντικό (τη
συγκεκριμένη δυνατότητα).»*

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελάκη, Χ., Γκολφινόπουλου, Γ., Διδάχου, Ε., Παπαδάκου, Ε., Ρήγα, Β. (2012). 4+1 Κλειδιά για την Αυτομόρφωση της Νηπιαγωγού, Αθήνα. ΟΜΕΡ.
- Ασλανίδου, Σ., Γεωργιάδης, Μ., Μενεξές, Γ., Οικονόμου, Α., Πάντα, Δ., Σταυρίδης, Φ., Παπαδόπουλος, Σ. (2008). Διαχείριση του χρόνου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ερευνητική μελέτη. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Βαλιαντή, Σ. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. Ανακτήθηκε 10.04.2018. akonid/index_htm_files/18_5_2015
- Γιαννούλης, Ν. (1980) *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική*. Αθήνα 1980, σελ 245
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2004). «Προτεραιότητες και καινοτομίες για το νηπιαγωγείο του 21ου αιώνα». Στο: Π. Αγγελίδης και Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος* (σελ. 85-99), Αθήνα, «Τυπωθήτω»-Γιώργος Δαρδανός.
- Clark, P. & Kirk, E. (2000). All-day kindergarden. *Childhood Education*. Volume 76, Number 4. (Summer 2000): 228-231.
- Community Preventive Services Task Force (2014). Recommendations for full-day kindergarden for children of low income and racial/ethnic-minority families. *American Journal of Preventive Medicine*. Volume 46, Number 3. (324-326)
- Δερβίσης, Σ. (1982) *Σύγχρονη Γενική Διδακτική*. 2η έκδοση, Θεσσαλονίκη 1982 σελ.345-346.
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1946) *Γενική Διδακτική*. τ. Α'. Αθήνα: Ρούγκας.
- Elicker J. & Mathur S. (1997). What do they all day? Comprehensive evaluation of a full-day kindergarden. *Early Childhood Research Quarterly*. Volume 12 Number 4 (459-480).
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Education*, 298, 271-305.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2011). «Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου». «Νέο Σχολείο» ΕΣΠΑ 2007-2013, «Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3-Οριζόντια Πράξη», με κωδικό MIS 295450.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). Towards a new learning: the scholar social knowledge workspace, in theory and practice. *E-Learning and Digital Media*, Volume 10, Number 4. www.worwgs.co.uk/ELEA.
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα, Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κορωναίου, Α. (1998). *Η αναγκαιότητα της αναδιάρθρωσης του σχολικού χρόνου στη σημερινή εποχή*. Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 1, τεύχος 2, Αύγουστος 1998. <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressKoronaίου.html>
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία - Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2005). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή-*

Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών.
Αθήνα: Gutenberg.

- Lee, H. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
- Μαντζίκος, Κ. (2017). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, 104, 92-101.
- Ματσαργούρας, Η. (2001). Θεωρία της διδασκαλίας. *Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικό - κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1989): *Ωρολόγιο Πρόγραμμα Διδασκαλίας: Διαδοχικές «αναγνώσεις»*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 44, σελ.21-30.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992): *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία, Για μια Αντί (-παλη) Πρόταση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Εκπαίδευση και χρόνος: Μορφές κατανόησης, κατανομή/ διευθέτησης και αξιοποίησης του χρόνου στην εκπαίδευση, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., κ.α. (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α', ΕΑΠ, Αθήνα.
- Μπάκας, Θ. (2009). Η εξέλιξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα 1897-2007. Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας.
- Μπάκας, Θ. (2010). Οργάνωση Διοίκηση & Λειτουργία του Σύγχρονου Νηπιαγωγείου. Ιωάννινα: Ιδίου.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2012). Το νέο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου: τι αλλάζει; *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* 89, Σεπτέμβριος – Οκτώβριος, 104-108.
- Νάτσια, Ε. (2018). *Απόψεις νηπιαγωγών για την ποιότητα των αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης* (μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων / Π.Τ.Ν., Ιωάννινα.
- Νόμος 2525/23.9.1997 Φ.Ε.Κ. 188, τεύχος Α': «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», άρθρο 3.
- Νόμος 4386/2016 (Φ.Ε.Κ.83, τ.Α'/11-5-2016) «Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις».
- Ντολιοπούλου, Ε. (2003). «Το ολοήμερο νηπιαγωγείο και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 35, 8-12.
- Ξωχέλης, Π. (2015). Σχολική Παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παλάτος, Γ. (2005). Το σχολικό βιβλίο: πώς είναι και πώς θα θέλατε να είναι. Στο ΥΠ.Ε. Π.Θ.- Π.Ι., *Διδακτικό υλικό και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί-Ανταπόκριτες-Προοπτικές* (Πρακτικά συνεδρίου 17/19-02-2005). Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ, σς. 32-38.
- Παπανδρέου, Μ. (2017). Εισαγωγή. Στο: Μ. Παπανδρέου (Επιμ.), *Αναλυτικά Προγράμματα, Προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας-Σχεδιασμός, αξιολόγηση και εφαρμογή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πατινώτης, Ν. (2005). *Το ολοήμερο νηπιαγωγείο*, Αθήνα, «Τυπωθήτω» - Γιώργος Δαρδανός.
- Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14.
- Πετρουλάκης, Ν.(1963): *Γενική Διδακτική*. σελ. 106 και 116. Αθήνα: Καμπανάς.

- ΠΔ 79/2017-ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017. Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων.
- Rudduck, J. (2007). Student voice, student engagement, and school reform. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds). *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. Dordrecht: Springer, pp. 587-610.
- Σακελλαρίου, Μ. (2006). «Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης», *Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη*, 1, 21-37.
- Σακελλαρίου, Μ. & Κόνσολας, Μ. (2009). Εισαγωγή στο Μ. Σακελλαρίου & Μ. Κόνσολας (Επιμ.), *Μέθοδος Διδασκαλίας. Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σακελλαρίου, Μ. (2012). *Εισαγωγή στη διδακτική της Παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Σοφού, Ε. (2002). Αιχμάλωτοι του χρόνου: η αναγκαιότητα της ευέλικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, σς. 223-238.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Τόμος Α', Β', Γ'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Stacey, S. (2009). *Emergent curriculum in early childhood settings: From theory to practice*. USA: Readleaf Press.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα - Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί - Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., (2007). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Πατάκης.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φ.Ε.Κ. 353/1/324/105657/Δ1/08-10-2002 ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΦΕΚ 1340 τ. Β'
- Van Veen, K. & Van de Ven, P.H. (2008). Integrating theory and practice. Learning to teach L1 language and literature. In *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 8(4), 39-60.

Ηλεκτρονικές πηγές

- Goodfellow, J. (2009). The Early Learning Framework: Getting started. *Research in Practice Series*. Ανάκτηση από http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/pdf/rips/RIPO904_sample.pdf
- Κώδικας Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων ΝΠΔΔ. Υπουργείο Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης. Διοικητική μεταρρύθμιση και Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση, Γενική Διεύθυνση Οικονομικών και Διοικητικών Υπηρεσιών, Διεύθυνση προμηθειών, Υποδομών και Διαχείρισης Υλικού. Τμήμα Διαρκούς Κώδικα Νομοθεσίας «ΡΑΠΤΑΡΧΗΣ». Αθήνα 16/7/2015. www.minadmin.gov.gr/wp.../20150721_kodikas_katastasis_dimosion_ypallilon.doc
- Καθηκοντολόγιο εκπαιδευτικών. <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/kathhkontologio.html>
- World Bank (1999). *ECCD Briefs-A Sample Curriculum Framework for Early Childhood Programs*. The Consultative Group on ECCD. Ανάκτηση από: www.ecdgroup.com/download/bw1scfei.pdf

Η Σχολική κουλτούρα βασικός άξονας αλλαγής και αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση

Νούσια Χρυσούλα

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κάτοχος μεταπτυχιακού Διπλώματος στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία θα προβάλλουμε τη σημασία της κουλτούρας και τη σπουδαιότητά της ως κινητήριας δύναμης λειτουργίας στους σχολικούς οργανισμούς. Σκοπός και στόχος είναι να αναδείξουμε ότι στα σχολεία με ώριμες κουλτούρες παρατηρήθηκε ένα αποδεκτό σύστημα κοινών αξιών, ομοφωνία για τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιηθούν οι επιδιώξεις, ανάληψη ηγετικού ρόλου από το διευθυντικό προσωπικό και συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων σε διαδικασίες ρουτίνας που σχετίζονται με την κουλτούρα.

Για τη βελτίωση των σχολικών μονάδων αλλά και για αναγκαίες αλλαγές σ' αυτήν ο παράγοντας κουλτούρα δεν μπορεί να αγνοηθεί, αφού η κουλτούρα καθορίζει την αποτελεσματικότητά τους. Συμπερασματικά, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι «Σχολική Κουλτούρα» είναι οι στάσεις, οι απόψεις, οι αξίες και οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα άτομα στη σχολική μονάδα. Αναμφίβολα, το θέμα της κουλτούρας στον οργανισμό γίνεται το κέντρο για μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, μεγάλη ή μικρή, δεν είναι εύκολη και απαιτούνται όραμα και σαφείς στόχοι, αλλά πρώτιστα μελέτη και καλή γνώση της πραγματικότητας.

ABSTRACT

In this work we will highlight the importance of culture and its importance as a driving force in school institutions. The aim and goal is to show that in schools with healthy cultures an acceptable system of common values has been observed, unanimity on how to achieve the goals, taking a lead role from management staff and involving all involved in routine processes related to culture. To improve school units and to make necessary changes to it, the culture factor cannot be ignored since culture determines their effectiveness. In conclusion, one might argue that "School Culture" is the attitudes, views, values and behaviors that individuals display in the school unit. Undoubtedly, the issue of culture in the

organization becomes the center for an educational reform, big or small, it is not easy and requires vision and clear goals, but primarily study and a good knowledge of reality.

Λέξεις Κλειδιά: *Κουλτούρα, σχολική κουλτούρα, σχολείο, σχολική ατμόσφαιρα.*

Εισαγωγή

Η έννοια της Κουλτούρας

Μεγάλη προσοχή έχει δοθεί από διάφορους μελετητές στον ορισμό της έννοιας της κουλτούρας. Είδαμε παραπάνω κάποιες εννοιολογικές προσεγγίσεις του όρου. Η έννοια της κουλτούρας είναι σύνθετη, πολύπλοκη και πολυσυζητημένη και συχνά έχει χρησιμοποιηθεί ως συνώνυμη με άλλες έννοιες όπως π.χ. κλίμα, γιατί το κλίμα είναι ουσιαστικά η ερμηνεία της κουλτούρας (Kowalski και Reitzug, 1993).

Για παράδειγμα ο Ouchi (1981) όρισε την έννοια της κουλτούρας ως *τα σύμβολα, τις τελετουργίες και τους μύθους που μεταφέρουν τις αξίες και αντιλήψεις του οργανισμού στους εργαζομένους*. Ο Mintzberg (1989) χαρακτηρίζει την κουλτούρα ως *την ιδεολογία του οργανισμού και η οποία περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις συνήθειές του που τον διαφοροποιούν από άλλους οργανισμούς*. Ο Robbins (1998) ορίζει την κουλτούρα ως *ένα σύστημα κοινών αντιλήψεων που ξεχωρίζει τον ένα οργανισμό από τον άλλο*.

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι η κουλτούρα συνίσταται από *άμεσα φανερά και αφανή πρότυπα συμπεριφοράς που αποκτώνται και μεταδίδονται με κοινές νόρμες, αξίες, φιλοσοφίες, αντιλήψεις και παραδοχές που συλλειτουργούν στο σχηματισμό της*.

Τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια της κουλτούρας και η σπουδαιότητά της ως κινητήριας δύναμης λειτουργίας των διαφόρων οργανισμών απασχόλησε πολλούς μελετητές στην προσπάθειά τους να αντιληφθούν προβλήματα, δυσκολίες ή ακόμη πολύπλοκες σχέσεις που αναπτύσσονται σ' αυτούς.

Ο όρος *κουλτούρα* είναι ένα γλωσσικό δάνειο που προέκυψε ως αντιστοίχιση του γερμανικού *kultur*, σημαίνει την *«καλλιέργεια του πνεύματος, την παιδεία αλλά και το σύνολο της πνευματικής παράδοσης και δημιουργίας ενός κοινωνικού συνόλου»* ως λανθασμένο συνώνυμο της λέξης πολιτισμός, όρου του οποίου η κουλτούρα είναι υποσύνολο. Στα ελληνικά συχνά η έννοια συναντάται και με μία επιφανειακή χροιά, όταν καλείται να αποδώσει μόνο τα επιφανή στοιχεία της σοβαροφάνειας και ενδεχομένως της επίδειξης σε θέματα διανόησης, ως ένας όρος "κουλτουριάρη"

Ο όρος *κουλτούρα*, εκ του λατινικού *cultura* (<colere), εμφανίζεται με τη σημερινή του έννοια για πρώτη φορά μεταφορικά από τον Κικέρωνα³⁰ για να επανέλθει πολύ αργότερα και πάλι με πνευματική έννοια κατά την Αναγέννηση. Παρόλο που εμφανίστηκε πριν από τον όρο πολιτισμό, η λέξη *κουλτούρα* θα παραμείνει στο περιθώριο μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα. Οι σχετικά νέες επιστήμες της

30 Tusculanæ Quaestiones II, 13

κοινωνιολογίας και της ανθρωπολογίας, εμπνεόμενες από τη γερμανική kultur, θα προτιμήσουν τη χρήση της λέξης *κουλτούρα* από τον *πολιτισμό* (civilization), γιατί δίνει προτεραιότητα στην ιδέα της μοναδικότητας και της ενότητας μιας δεδομένης κοινωνίας. Στα ελληνικά συνήθως δε γίνεται αυτή η διάκριση και η συχνότερη απόδοση του συγκεκριμένου όρου είναι «*πολιτισμός*».

Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις

Η λέξη κουλτούρα έχει δημιουργήσει μεγάλη σύγχυση μεταξύ των ερευνητών και των θεωρητικών που προσπάθησαν να την ορίσουν και αποτελεί εξαιρετικά αμφιλεγόμενη και πολυσήμαντη έννοια. Ο κοινωνιολόγος Γκυ Ροσέ αναφέρει ότι ο όρος εμφανίζεται το 1871 και εκφράζει τη «διαμόρφωση του πνεύματος». Έκτοτε, επιχειρήθηκε ο ορισμός της, κυρίως από ανθρωπολόγους³¹, ενώ αρχικά ταυτίστηκε με τον όρο «πολιτισμός». Ο διαχωρισμός έγινε από τους κλασσικούς κοινωνιολόγους (π.χ. Ντυρκέμ), καθώς η κουλτούρα συνδέθηκε με μία δεδομένη κοινωνία, ενώ ο πολιτισμός με ευρύτερα σύνολα στο χώρο και το χρόνο.

Η πολυπλοκότητα της έννοιας διατηρείται μέχρι σήμερα και εμφανίζεται με διάφορες κατηγοριοποιήσεις για την καλύτερη μελέτη της, όπως εθνική, λαϊκή, αστική, ταξική, μαζική κ.ά. Ο Λουί Πορσέ αναφέρει και τον όρο «τρίτη κουλτούρα», εννοώντας τα εξωσχολικά δίκτυα διάδοσης γνώσεων και πληροφοριών, όπου κυριαρχούν τα ΜΜΕ. Κατά τον Εντγκάρ Μορέν, η κουλτούρα, με την ανθρωπολογική της έννοια, είναι αυτό που αντιπαράκειται στη φύση και περιλαμβάνει ότι δεν ανάγεται σε έμφυτες συμπεριφορές. Και αυτός με τη σειρά του συμπεραίνει ότι «η κοινωνία μας χαρακτηρίζεται από πολλές κουλτούρες και όχι μία». Ο ψυχοπαιδαγωγός Ζωρζ Σνυντέρς προτείνει δύο κατηγορίες κουλτούρας αναφορικά με τη σχολική και την κουλτούρα των νέων. Την πρωτογενή κουλτούρα που περιλαμβάνει τη μαζική και την επεξεργασμένη κουλτούρα που χαρακτηρίζει την καλλιεργημένη.

Άλλοι ερευνητές, ωστόσο, δεν προσπάθησαν να ορίσουν τη λέξη «κουλτούρα», απλώς προσπάθησαν να την προσεγγίσουν ως έννοια. Για τον Πιερ Ανρί Σομπάρντε Λω είναι μια δυναμική έννοια, είναι δημιουργία και δράση, είναι ένα κίνημα. Ο ιστορικός και κοινωνιολόγος Μισέλ ντε Σερτώ στο βιβλίο του «Η κουλτούρα στον πληθυντικό» τονίζει ότι δεν υπάρχουν σταθερές λέξεις για να χαρακτηρίσουμε τα πολιτιστικά προβλήματα. «Είναι αδύνατο» γράφει «να επιβάλλουμε ένα εννοιολογικό ορισμό σε αυτές τις λέξεις, επειδή οι σημασίες τους συνδέονται με ιδεολογικές λειτουργίες και δυσανάλογα συστήματα». Αρνείται επίσης την έννοια της λαϊκής κουλτούρας και προτείνει ως εναλλακτικό όρο τη «συνήθη κουλτούρα».

Ο κοινωνιολόγος Ζοφρ Ντυμαζιντιέ μιλά για τη «ζωντανή κουλτούρα», ορίζοντάς την ως την κουλτούρα που «*βλέπεται και ακούγεται στην πόλη*», η οποία δεν ταυτίζεται με την ανθρωπιστική ή τη συνήθη κουλτούρα.

31 Τέυλορ, Μαλινόφσκι, Σαπίρ κ.ά.

Εννοιολογικοί άξονες για τον ορισμό της κουλτούρας

Οι θεωρητικοί γενικότερα κινήθηκαν σε δύο σημασιολογικούς άξονες για να ορίσουν την έννοια κουλτούρα. Σύμφωνα με τον πρώτο, η λέξη αναφέρεται *στο σύνολο των φιλοσοφικών, μουσικών, λογοτεχνικών ή καλλιτεχνικών δημιουργιών και αναφερόμαστε στην καλλιεργημένη ή σοφή ή ανθρωπιστική κουλτούρα, η οποία εντοπίζεται σε υψηλά επεξεργασμένα προϊόντα της γνώσης και της τέχνης*. Ο δεύτερος άξονας είναι αυτός που αναφέρεται *στο σύνολο των πρακτικών και των γνώσεων, διανοητικών και υλικών και είναι πιο κοντά στην προσέγγιση των ανθρωπολόγων*. Σε αυτό το επίπεδο περιλαμβάνονται οι τρόποι που κάποιος αισθάνεται, σκέφτεται και πράττει (π.χ. τροφή, ενδυμασία, τρόποι συμπεριφοράς, κώδικες επικοινωνίας κ.τ.λ.).

Η κουλτούρα αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα για κάθε οργανισμό και δίνει σ' αυτόν ξεχωριστή οντότητα. Αποτελεί τον κοινωνικό δεσμό σ' έναν οργανισμό, «μια ομάδα ανθρώπων με έναν ή περισσότερους κοινούς στόχους, τους οποίους επιδιώκουν μέσω επίσημα καθορισμένων αρχών και θεσμών» και δίνει τα πρότυπα επίπεδα συμπεριφοράς στα καινούρια μέλη του οργανισμού, βοηθώντας στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη αισθήματος αφοσίωσης. Έτσι, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί, ότι το στοιχείο της κουλτούρας αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του οργανισμού και ειδικότερα της συμπεριφοράς και τρόπου σκέψης των μελών του οργανισμού.

1.1 Εισαγωγή

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η κουλτούρα αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του οργανισμού και ειδικότερα της συμπεριφοράς και τρόπου σκέψης των μελών του οργανισμού. Ειδικότερα, η κουλτούρα σε μια σχολική μονάδα, επηρεάζει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και γενικότερα την αποτελεσματικότητά της (Kowalski και Reitzug, 1993).

Η σπουδαιότητα της κουλτούρας στους σχολικούς οργανισμούς έχει τονιστεί από διάφορους μελετητές. Συγκεκριμένα, με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών για τα αποτελεσματικά σχολεία, οι παράγοντες αποτελεσματικότητας (εκπαιδευτική ηγεσία, υψηλές προσδοκίες, έμφαση στη διδασκαλία, σχολικό κλίμα, κτλ.) αποτελούν στοιχεία του εννοιολογικού πλαισίου λειτουργίας της σχολικής μονάδας και σχετίζονται άμεσα με την κουλτούρα του οργανισμού και με το βαθμό που αυτή είναι υγιής. Αναλυτικότερα, στα σχολεία με υγιείς κουλτούρες παρατηρήθηκε ένα αποδεκτό σύστημα κοινών αξιών, ομοφωνία για τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιηθούν οι επιδιώξεις, ανάληψη ηγετικού ρόλου από το διευθυντικό προσωπικό και συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων σε διαδικασίες ρουτίνας που σχετίζονται με την κουλτούρα.

Συνεπώς, για τη βελτίωση των σχολικών μονάδων αλλά και για αναγκαίες αλλαγές σ' αυτήν ο παράγοντας *κουλτούρα* δεν μπορεί να αγνοηθεί, αφού η κουλτούρα καθορίζει την αποτελεσματικότητά τους. Το διευθυντικό και εκπαιδευτικό προσωπικό και οι μαθητές των σχολικών μονάδων μπορούν να διαδραματίσουν

σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση και βελτίωση της σχολικής κουλτούρας πράγμα που θα επεξηγηθεί στη συνέχεια με την παρουσίαση δέκα διαφορετικών αρχών που συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση.

1.2 Σχολική Κουλτούρα

Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός παρουσιάζει τα δικά του χαρακτηριστικά, ανεξάρτητα από εκείνα των ατόμων ή των ομάδων που εργάζονται ή φοιτούν σ' αυτόν. Το κλίμα σε μια σχολική μονάδα μπορεί να είναι ευχάριστο και δημιουργικό ή καταθλιπτικό και απωθητικό. Μπορεί να δίνει την εικόνα εγρήγορης ή μια εικόνα στατικής. Μπορεί να αποπνέει αίσθηση έμπνευσης και αισιοδοξίας ή φθοράς και απογοήτευσης. Ο οργανισμός είναι δυνατόν να σέβεται και να στηρίζει το ανθρώπινο δυναμικό του ή να αδιαφορεί γι' αυτό. Ακόμη και το ίδιο το κτίριο που τον στεγάζει μπορεί να είναι καθαρό και ευπρεπισμένο ή βρώμικο και εγκαταλελειμμένο (Δημητρόπουλος, 1999).

Τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν μία σχολική μονάδα και καθορίζουν την «ατμόσφαιρα» που επικρατεί μέσα σ' αυτή, συνθέτουν το κλίμα της μονάδας ή αλλιώς την «κουλτούρα» της. Θα λέγαμε ότι η κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας είναι η εικόνα του εαυτού των ίδιων των μελών της. Αναφέρεται σε θέματα που είναι αποδεκτά από όλα τα μέλη μιας σχολικής μονάδας (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές) και μ' αυτά δένονται μεταξύ τους στενά, καθώς αποκτούν ταυτόχρονα και μια διαφορετική ταυτότητα από τα μέλη μιας άλλης σχολικής μονάδας. Αντανακλά το σχολικό κλίμα και ασφαλώς επηρεάζει καθοριστικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Σε κάθε περίπτωση, η «κουλτούρα» αυτή διαφαίνεται από την πρώτη κιόλας επίσκεψη στη μονάδα: αντανακλάται στην εικόνα που παρουσιάζει το κτίριο, στις ζωγραφιές ή εκθέσεις των μαθητών που βρίσκονται κρεμασμένες στους τοίχους ή που απουσιάζουν απ' αυτούς, στα πρόσωπα των εκπαιδευτικών της καθαριότητας, του διευθυντή, στα μάτια των μαθητών, στις πρώτες κουβέντες που θα ακούσει ο επισκέπτης από ένα διάλογο, στον τρόπο που θα τον υποδεχτούν και θα τον καλημερίσουν.

Τελικά, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι «Σχολική Κουλτούρα» είναι οι στάσεις, οι απόψεις, οι αξίες και οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα άτομα στη σχολική μονάδα όπου φοιτούν ή εργάζονται. Είναι ο συνδυασμός κάποιων εξωτερικών και εσωτερικών στοιχείων:

- Η *εξωτερική διάσταση της κουλτούρας* έχει να κάνει με την αισθητική, τις ανέσεις και τις παροχές του χώρου όπως αίθουσες, εξοπλισμός, διακόσμηση, καθαριότητα, άνεση, το υλικό, δηλαδή, περιβάλλον.
- Η *εσωτερική διάσταση*, η οποία αποτελεί και τον πυρήνα, την ουσία της κουλτούρας, αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις και τα συναισθήματα: την αίσθηση ικανοποίησης, την υπερηφάνεια για τη σχολική μονάδα, τους κοινούς στόχους.

Το πώς ακριβώς αντιλαμβάνεται η μονάδα τον «εαυτό της», διαμορφώνει αυτό που τελικά γίνεται η ίδια και αυτό που εκπροσωπεί για τις άλλες (Αθανασούλα-

Ρέππα, 1999 - Everard & Morris, 1999).

1.3 Βελτίωση κουλτούρας

Ο προσδιορισμός και η διαμόρφωση της κουλτούρας αποτελεί ίσως έναν από τους πρώτους στόχους ενός διευθυντή (Barth, 1990; Campo, 1993; Snowden και Gordon, 1998) ο οποίος προσπαθεί να αναπτύξει υγιή κουλτούρα στη σχολική μονάδα, αφού η κουλτούρα έχει φανεί μέσα από έρευνες ότι είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη υψηλών ακαδημαϊκών επιπέδων μεταξύ των μαθητών (Campo, 1993).

Συγκεκριμένα, ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύπλευρος. Αρχικά φαίνεται να είναι απαραίτητο να γνωρίζει πολύ καλά τα διάφορα στοιχεία της κουλτούρας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και το βαθμό στον οποίο αυτά ενθαρρύνουν ή εμποδίζουν την πρόοδο των μαθητών και την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Barth, 1990). Παράλληλα, κρίνεται αναγκαίο να δημιουργηθούν ευκαιρίες στα μέλη της σχολικής μονάδας να συζητήσουν και να επανεξετάσουν τις δικές τους αξίες και παραδοχές σ' ό,τι αφορά τη διδακτική πράξη.

Συχνά, για το σκοπό αυτό, έχουν σχεδιαστεί διάφορα ερωτηματολόγια με θέματα που αφορούν τους σκοπούς του σχολείου, τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών, τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, το αίσθημα συλλογικότητας, την εμπιστοσύνη, την ποιότητα, την αναγνώριση και την ακεραιότητα, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να αξιολογήσουν την κουλτούρα του δικού τους σχολείου.

Η εξέταση της σχολικής κουλτούρας μέσα από νόρμες συμπεριφοράς που την κατευθύνουν και έτσι όπως εκδηλώνεται από τους εκπαιδευτικούς, αποτελεί σημείο αναφοράς για την ανάπτυξη ολοκληρωμένης εικόνας της κουλτούρας. Σε κάθε οργανισμό, οι νόρμες συμπεριφοράς που αναπτύσσονται διαχρονικά, επηρεάζουν τις προσδοκίες, το εργασιακό περιβάλλον και τις σχέσεις των μελών του οργανισμού και είναι σημαντικές για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Εξετάζοντας τις νόρμες της κουλτούρας μπορούμε να την κατανοήσουμε καλύτερα. Διάφοροι μελετητές (Stoll και Fink, 1996; Barth, 1990) έχουν ξεχωρίσει συγκεκριμένες νόρμες της κουλτούρας των οποίων η υιοθέτησή είναι δυνατόν να συμβάλει στην ενδυνάμωση και βελτίωση της σχολικής μονάδας. Για παράδειγμα, νόρμες συμπεριφοράς όπως η καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, η υιοθέτηση κοινών στόχων, η ύπαρξη κοινού οράματος και αποστολής θεωρούνται σημαντικές για σκοπούς βελτίωσης.

Ειδικότερα:

Κοινοί στόχοι - γνωρίζουμε πού θέλουμε να φτάσουμε-Τα μέλη της σχολικής κοινότητας γνωρίζουν την κοινή κατευθυντήρια γραμμή που καθοδηγεί την πορεία τους. Με έμφαση στη διδασκαλία και μάθηση και την επίτευξη καλύτερων επιδόσεων εργάζονται με υπευθυνότητα για την επίτευξη του κοινού οράματος.

Συνυπευθυνότητα - Η ανάληψη κοινής ευθύνης σε ό,τι αφορά τη μάθηση από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας βοηθά στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή οποιασδήποτε βελτιωτικής προσπάθειας. Με την εκδήλωση ανάλογης συμπερι-

φοράς οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν το μήνυμα ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες προσεγγίσεις στηριζόμενοι στη συνεργασία.

Συνεργασία - Η συνεργασία όλων των εμπλεκομένων με διάφορους τρόπους οδηγεί στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Η ανάπτυξη μεντορικής σχέσης, ο προγραμματισμός, η αμοιβαία παρατήρηση και η ανατροφοδότηση είναι μερικά παραδείγματα συνεργασίας που βοηθούν στην ανάπτυξη συλλογικότητας, υπευθυνότητας και αλληλεξάρτησης.

Συνεχής μάθηση/βελτίωση - Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα της δια βίου μάθησης και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για οργάνωση και συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια και συζητήσεις, δημιουργώντας έτσι ευκαιρίες αναστοχασμού και συνεργασίας με συναδέλφους.

Στήριξη/υποστήριξη - Η συνεργασία και η αμοιβαία στήριξη μεταξύ των μελών μιας σχολικής μονάδας δεν περιορίζεται στο σχολικό χώρο αλλά εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους και σε μη εργάσιμο χρόνο. Για παράδειγμα, το διευθυντικό προσωπικό αφιερώνει χρόνο στους εκπαιδευτικούς για συζήτηση, επίλυση προβλημάτων και γενικότερη παροχή στήριξης στις προσπάθειές τους, που εστιάζονται στην αποτελεσματικότερη βελτίωση της μονάδας.

Αμοιβαίος σεβασμός - Τα μέλη της σχολικής μονάδας εκδηλώνουν σεβασμό και εμπιστοσύνη στους συναδέλφους τους αναγνωρίζοντας ότι όλοι έχουν κάτι να προσφέρουν για το καλό της μονάδας τους.

Ευλικρινής και ανοικτή επικοινωνία - Η επικοινωνία θεωρείται σημαντική παράμετρος στη δημιουργία θετικού κλίματος και στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Η επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκομένων με διάφορους τρόπους είναι ουσιαστική για σκοπούς ενημέρωσης, αντιμετώπισης και επίλυσης δυσκολιών που πιθανόν να εμποδίζουν την πραγματοποίηση των κοινών στόχων.

Αναγνώριση και εκτίμηση - Η αναγνώριση των προσπαθειών μαθητών και εκπαιδευτικών και ο έπαινος είναι συμπεριφορές που στηρίζουν προσπάθειες βελτίωσης στη σχολική μονάδα.

Πειραματισμός με καινούριες πρακτικές σχετικές με τη διδακτική πράξη - Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ενθάρρυνση και στήριξη από μέρους της διεύθυνσης κατά τη διάρκεια εφαρμογής καινούριων διδακτικών προσεγγίσεων. Η μελέτη και η εφαρμογή καινούριων προσεγγίσεων αποτελούν μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης κάθε εκπαιδευτικού και προϋποθέτουν την παροχή ψυχολογικής στήριξης, ειδικά όταν υπάρχει η πιθανότητα αποτυχίας σε κάτι καινούριο και ενθάρρυνσης για περισσότερη προσπάθεια ή για περαιτέρω πειραματισμούς.

Η ενδυνάμωση της κουλτούρας στο σχολικό οργανισμό και η διατήρησή της μέσα από διάφορες στρατηγικές στηρίζεται στη συνεργατική προσπάθεια όλων των εμπλεκομένων και στην καλλιέργεια των κατάλληλων νορμών συμπεριφοράς που τροφοδοτούν τις υπάρχουσες αξίες, φιλοσοφίες και παραδοχές της. Σε περιπτώσεις που κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω και αποτελεσματικότερη αλλαγή στην κουλτούρα χρειάζεται μια πιο δραστική διαδικασία.

1.4 Μεταβολή κουλτούρας

Η κουλτούρα σε κάθε οργανισμό δεν είναι μία και αναλλοίωτη στη σημερινή κοινωνία. Με άλλα λόγια η σχολική κουλτούρα δεν είναι στατική. Η κουλτούρα ενός οργανισμού είναι δυνατόν να δεχτεί κάποιες αλλαγές, αφού λειτουργεί σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία. Η αλλαγή στην κουλτούρα μπορεί να συμβεί με διαφορετικούς τρόπους και για διαφορετικούς λόγους. Για παράδειγμα, η αναπτυξιακή αλλαγή (evolutionary) είναι απρογραμμάτιστη, ασυνείδητη απλά γιατί κάποιες νέες αξίες και πιστεύω, εισάγονται καθώς άλλες αδυνατούν. Αντίθετα, η προσθετική αλλαγή (additive) παρατηρείται όταν νόρμες, πιστεύω και αξίες τροποποιούνται με την εισαγωγή καινοτομιών. Τέλος, η μετασχηματιστική αλλαγή (transformative) είναι συνειδητή και αποσκοπεί στην αλλαγή νορμών και αξιών. Η μετασχηματιστική αλλαγή συνήθως παρατηρείται μέσα από τις ενέργειες ή πράξεις νέου διευθυντικού προσωπικού σε μια σχολική μονάδα (Stoll και Fink, 1996).

Αναμφίβολα, το θέμα της αλλαγής της κουλτούρας είναι πολύ σημαντικό και σύμφωνα με τους Putman και Burke (1992) οποιοδήποτε πέρασμα από τη μια κουλτούρα στην άλλη είναι οδυνηρό, άσχετα από το πόσο ωφέλιμη θα είναι η καινούρια κουλτούρα. Έτσι οι οργανισμοί διστάζουν να αλλάζουν παραδοσιακούς ρόλους, να ρισκινδυνεύουν, να προσαρμόζονται στις εκάστοτε συνθήκες και πολύ συχνά, εκπαιδευτικοί και διευθυντές εξαιτίας των φόβων τους παραμένουν απαθείς και υποστηρίζουν ότι το σχολείο τους δεν πρέπει-και δεν μπορεί-να αλλάξει.

Το κλίμα κάθε οργανισμού πρέπει να είναι τέτοιο που να ενθαρρύνει τις αλλαγές, τις μεταρρυθμίσεις και τις καινοτομίες και να ενθαρρύνει το προσωπικό του στο να βρίσκει καινούριους και αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων, έστω και αν αυτοί περικλείουν υψηλό βαθμό κινδύνου. Η κουλτούρα και το κλίμα διαδραματίζουν πολύ σημαντικούς ρόλους στην ενθάρρυνση και δημιουργία μιας αλλαγής. Η κουλτούρα διαμορφώνει αξίες και πιστεύω για θετική στάση απέναντι στην αλλαγή και το κλίμα ενθαρρύνει ερμηνείες της κουλτούρας που μεταφράζονται σε επιθυμητές ενέργειες.

Η αλλαγή στην κουλτούρα είναι πολύπλοκη και αυτό που μπορεί να λεχθεί με βεβαιότητα είναι ότι η αλλαγή στην κουλτούρα δεν είναι εύκολη ούτε και γρήγορη υπόθεση, αλλά χρειάζεται συστηματική προσπάθεια και τη συμβολή όλων των άμεσα εμπλεκόμενων. Σύμφωνα με τους Deal και Peterson (1990), το διευθυντικό προσωπικό σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές μπορούν να εργαστούν για την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος, το οποίο να στηρίζεται σε σημαντικές για τον οργανισμό αξίες και πιστεύω. Η ανάπτυξη κοινού οράματος με ξεκάθαρες και σαφείς διαδικασίες και μέσα για την υλοποίησή του επιτρέπουν την επιτυχία των εκπαιδευτικών αλλαγών.

2.1 Εισαγωγικές έννοιες

Ένας σημαντικός τομέας της διεθνούς έρευνας στα εκπαιδευτικά πράγματα είναι αυτός που ασχολείται με δύο (κατά βάση) έννοιες: της σχολικής κουλτούρας και της σχολικής ατμόσφαιρας. Τα αποτελέσματα των ερευνών είναι σημαντικά ως προς τη σημασία που έχουν αυτές οι δύο παράμετροι στη λεγόμενη *αποτελεσματικότητα του σχολείου*. Και φυσικά, όταν λέμε αποτελεσματικότητα, δεν εννοούμε μόνο την επιτυχία του μαθητή στη διαδικασία εισαγωγής του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί και χωρίς να παρακολουθεί καθόλου το σχολείο!). Εννοούμε κυρίως τη διαμόρφωση μιας προσωπικότητας αυτόνομης, ελεύθερης, υποψιασμένης, ενδυναμωμένης κ.λ.π. Όλες αυτές τις ιδιότητες δηλαδή που είναι απαραίτητες σε έναν σύγχρονο πολίτη.

2.1.1 Η Σχολική Κουλτούρα

Η ολιστική αντιμετώπιση του σχολείου ή των εκπαιδευτικών θεμάτων γενικότερα, απαιτεί ένα ευρύ πλαίσιο μέσα στο οποίο εξετάζονται τα σχολικά θέματα, τα προβλήματα και γενικά οι πολύπλοκες σχέσεις που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον. Η έννοια της σχολικής κουλτούρας προσφέρει αυτή τη δυνατότητα.

Η σχολική κουλτούρα μπορεί να περιγραφεί με τα *«παγιομένα μοντέλα αξιών, πεποιθήσεων και παραδόσεων που έχουν σχηματιστεί με την πάροδο του χρόνου και τα οποία είναι ίσως αντιληπτά σε διαφορετικό βαθμό από τα μέλη της κοινότητας»* (Stolp, 1994). Τα μοντέλα αυτά εκφράζονται με σύμβολα όπως τελετές, πρόσωπα που θαυμάζονται ή πολιτιστικά δίκτυα και με τις πεποιθήσεις των μελών της σχολικής κοινότητας. Άλλοι εστιάζουν στις κοινές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των διευθυντών. Άλλοι θεωρούν πιο σημαντική την επικοινωνία, η οποία μπορεί να γίνεται με ορατά σύμβολα που καταδεικνύουν τι θεωρείται πραγματικά σημαντικό στο σχολείο. Τέτοια μέσα επικοινωνίας μπορεί να είναι οι σχολικές εφημερίδες, δηλώσεις, ανακοινώσεις, κώδικες συμπεριφοράς, παραδόσεις, ‘μύθους’, κ.α. που αποκαλύπτουν τις πραγματικές αξίες του σχολείου (Renchler, 1992).

Μια σχηματική παράσταση της σχολικής κουλτούρας και των στοιχείων της που όμως δίνει βασικό ρόλο στις αξίες του σχολείου, (Missouri Center for School Improvement, Project ASSIST) έχει τη μορφή πυραμίδας, όπου στη βάση της υπάρχει η κοινότητα και ανεβαίνοντας τα σκαλοπάτια βρίσκουμε διαδοχικά τις έννοιες της σχολικής κουλτούρας, των αξιών και τέλος στοιχεία όπως παραδόσεις, ιστορίες, σύμβολα, πρόσωπα, συμπεριφορές, μύθοι, πεποιθήσεις κ.λ.π.

Παραδόσεις, ιστορίες, σύμβολα, πρόσωπα, συμπεριφορές, πεποιθήσεις κ.λ.π.

Αξίες

Σχολική κουλτούρα

Κοινότητα

Σχήμα 1.1: Η πυραμίδα των αξιών του σχολείου

2.1.2 Συνέπειες της σχολικής κουλτούρας

Η σημασία της σχολικής κουλτούρας προκύπτει από τη σχέση της με την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (αν και αυτό είναι κάτι που αμφισβητείται) αλλά κυρίως με τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα, με την αποδοχή από τα μέλη της σχολικής κοινότητας των στόχων της και με τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη δουλειά τους (Stolp, 1994).

Θεωρείται ότι μέσω της κουλτούρας του το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει είτε διορθωτικά σε μια εσφαλμένη οικογενειακή αγωγή είτε, αντίθετα, ως ενισχυτής μιας αγωγής που οδηγεί τα νεαρά άτομα σε κοινωνική απόκλιση.

Συγκρινόμενο με την οικογένεια, το σχολείο προσθέτει τις νέες έννοιες που επιτρέπουν τη βελτίωση ή τροποποίηση της συμπεριφοράς που προσκτήθηκε από την επίδραση του γονεϊκού περιβάλλοντος. Στο σχολείο είναι πιο ορατός ο απόηχος αυτού 'που συμβαίνει στην κοινωνία' και η πρώτη γεύση της κοινωνικής οργάνωσης και λειτουργίας (Τζανή, 2004).

Την ευθύνη της μιας ή της άλλης λειτουργίας την επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί. Αυτοί είναι οι ενσαρκωτές του σχολείου, οι κύριοι αντιπρόσωποι της κοινότητας.

2.1.3 Η σχολική κουλτούρα στην κριτική παιδαγωγική

Ο McLaren (1998) με τον όρο "κουλτούρα" υπονοεί τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μια κοινωνική ομάδα ζει και αντιλαμβάνεται τις δεδομένες περιστάσεις και τις συνθήκες της ζωής. Στο χώρο της κριτικής θεωρίας, η κουλτούρα είναι στενά συνδεδεμένη με τη δομή των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε ομάδες διαφορετικής τάξης, γένους ή ηλικίας, που παράγουν εξάρτηση και καταπίεση. Επίσης, η κουλτούρα αναλύεται όχι μόνο ως ένας τρόπος ζωής, αλλά ως μορφές παραγωγής, μέσα από τις οποίες διαφορετικές ομάδες με τις κοινωνικές τους σχέσεις ορίζουν και πραγματοποιούν τις επιθυμίες τους μέσα από άνισες σχέσεις ισχύος ενώ θεωρείται και ως ένα πεδίο αγώνων.

2.2 Η σχολική ατμόσφαιρα

Η σχολική ατμόσφαιρα παίζει επίσης ουσιαστικό ρόλο σε κάθε σχολείο. Είναι ένα στοιχείο που πρέπει να ληφθεί υπόψη σε κάθε προσπάθεια βελτίωσης ενός σχολείου ή ακόμα και αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εμπιστο-

σύνη, ο σεβασμός, οι αμοιβαίες υποχωρήσεις και το ενδιαφέρον για το καλό των άλλων μπορούν να έχουν δυναμικά αποτελέσματα στις διαπροσωπικές σχέσεις καθηγητών και μαθητών αλλά και στην ακαδημαϊκή επιτυχία και την εν γένει πρόοδο των μαθητών (Saddlemire & Manning, 1999). Η σχολική ατμόσφαιρα ή κλίμα μπορεί να οριστεί ως 'η ατμόσφαιρα (φιλική, εχθρική κ.λ.π.) που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα, σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σ' αυτήν και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις σχολικών αποτελεσμάτων' (Πασιαρδή, 2001).

Η *σχολική ατμόσφαιρα* αντίστοιχα είναι για τα σχολεία ό,τι είναι για τους ανθρώπους οι στάσεις τους. Η ατμόσφαιρα είναι η στάση του σχολείου, που αντανακλάται στα αισθήματα και στις προσδοκίες των μελών του οργανισμού. Περιγράφει τη ζωή του σχολείου. Η ατμόσφαιρα είναι σαν μια ακαθόριστη και διεισδυτική διανοητική παρουσία που γίνεται αντιληπτή από τα μέλη της κοινότητας και είναι σε ένα μεγάλο βαθμό ένα παράγωγο της κουλτούρας του σχολείου.

2.2.1 Τρόποι "μέτρησης" της σχολικής ατμόσφαιρας

Σχέσεις καθηγητών - μαθητών

- Ασφάλεια και συντήρηση
- Διοίκηση
- Ακαδημαϊκή προέλευση των μαθητών
- Αξίες των μαθητών ως προς τη συμπεριφορά
- Καθοδήγηση
- Σχέσεις μεταξύ των μαθητών
- Σχέσεις γονέων και σχολικής κοινότητας
- Διαχείριση της εκπαίδευσης
- Δραστηριότητες των μαθητών (Hanna, 1998)
- Ενδιαφέροντα μαθητών
- Σημαντικές εμπειρίες μαθητών
- Σημαντικά αισθήματα για το σχολείο
- Η ατμόσφαιρα στο κυλικείο του
- Δομή του κτηρίου
- Επίπεδα θέρμανσης και φωτισμού
- Η ασφάλεια που νοιώθουν οι μαθητές στο χώρο του σχολείου
- Επίπεδο του θορύβου κ.λ.π. (Freiberg, 1998).

Σε μια έρευνα που έγινε σε πάνω από εκατό σχολεία στην Αμερική, όπου είχε ως σκοπό να αναδειχτούν τυχόν σχέσεις της σχολικής ατμόσφαιρας ή του σχολικού κλίματος με διάφορες σχολικές δραστηριότητες και προγράμματα, εντοπίστηκαν ως παράγοντες του καλού σχολικού κλίματος τα σύνθετα εκπαιδευτικά προγράμματα (intramural programs) (Hanna, 1998). Πρόκειται για προγράμματα που περιέχουν πολλές δραστηριότητες και τα οποία πραγματοποιούνται σε εβδομαδιαία βάση εκτός μαθημάτων. Μέσα από αυτά, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν και να εξερευνήσουν πολλά από τα καθημερινά ενδιαφέροντά τους, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μαζί με τους μεγάλους, να δουλεύουν

με τους συμμαθητές τους για κοινό σκοπό και η συμμετοχή σε όλα αυτά να γίνεται με δομημένο τρόπο. Βρέθηκε ότι τα προγράμματα επηρεάζουν ιδιαίτερα τους τομείς των σχέσεων μεταξύ καθηγητών και μαθητών, των σχέσεων μεταξύ των γονέων και της σχολικής κοινότητας και τη διαχείριση της εκπαίδευσης.

Το στοιχείο κλειδί για την επιτυχία αυτών των δραστηριοτήτων είναι η υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Η προσπάθεια για ένα θετικό σχολικό περιβάλλον είναι μια διαδικασία που συνεχίζεται διαρκώς και το πιθανότερο να μην ολοκληρωθεί ποτέ. Είναι όμως μια προσπάθεια που θεωρείται ότι θα φέρει τη βελτίωση που θέλουμε στο χώρο του σχολείου (Saddlemire & Manning, 1999).

2.3 Το σχολείο ως κοινότητα

Ένας τρόπος προσέγγισης της έννοιας του καλού σχολικού κλίματος είναι η μελέτη του σχολείου ως μια κοινότητα.

Ένα σχολείο, θεωρείται ότι λειτουργεί σαν ζωντανή και ενεργή σχολική κοινότητα, αν έχει κοινό σύστημα αξιών για το σχολείο και την εκπαίδευση, κοινές δραστηριότητες που συνδέουν τα μέλη της κοινότητας μεταξύ τους και με τις παραδόσεις του σχολείου και μια ηθική που εκφράζει ενδιαφέρον για τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Έξι έννοιες μπορούν να προσδιοριστούν σχετικά με μια σχολική κοινότητα: ο σεβασμός, το ενδιαφέρον, η περιεκτικότητα, η εμπιστοσύνη, η ενδυνάμωση και η αφοσίωση.

Σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως μια κοινότητα, υπάρχει ανοιχτή επικοινωνία, μεγάλη συμμετοχή, η εργασία σε ομάδες κυριαρχεί και υπάρχει ποικιλία απόψεων. Τα μέλη του προσωπικού έχουν μια κοινή άποψη για το μέλλον του σχολείου, μια κοινή αίσθηση της αιτίας και κοινές αξίες. Νοιάζονται, εμπιστεύονται και σέβονται ο ένας τον άλλον, ενώ αναγνωρίζουν την προσπάθεια και την επιτυχία ο ένας του άλλου (Royal και Rossi, 1997).

Μέσα σε μια σχολική κοινότητα που λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο, τα μέλη της παρουσιάζουν ορισμένες κοινές στάσεις (Missouri Center for School Improvement, Project ASSIST 2008):

- Αντιμετώπιση με ευαισθησία και φροντίδα
- Ακούν 'ενεργά' για να γνωρίζουν και να κατανοούν
- Είναι πρόθυμοι να μοιραστούν τη γνώση
- Συμφωνούν ή διαφωνούν με άλλα μέλη
- Συμμετέχουν ενεργά βοηθώντας την ομάδα
- Δουλεύουν με άλλα μέλη για τους κοινούς σκοπούς
- Εστιάζουν σε ιδέες, υποθέσεις ή συνέπειες, αλλά δεν επιτίθενται σε άλλα μέλη για τα κίνητρά τους
- Δουλεύουν για ευγενείς σκοπούς και υποστηρίζουν τις αποφάσεις της ομάδας

Σε ένα σχολείο που λειτουργεί με πνεύμα κοινότητας, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους και γνωρίζουν τις απόψεις των άλλων μελών του σχολείου γι' αυτούς. Αυτό έχει σαν συνέπεια και οι μαθητές

με τη σειρά τους να έχουν αυτήν την αίσθηση της κοινότητας στο σχολείο, μια που οι στάσεις και οι συμπεριφορές του προσωπικού αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς για τους μαθητές. Έτσι, εμπλέκονται συχνότερα σε σχολικές δραστηριότητες, έχουν θετικότερες σκέψεις για το σχολείο και αισθάνονται πιο συχνά άσχημα όταν δεν είναι συνεπείς. Ένα τέτοιο σχολείο τονώνει την πνευματική και την κοινωνική τους ανάπτυξη και τους δίνει τις αναγκαίες εμπειρίες, ώστε να προετοιμαστούν για πλήρη συμμετοχή σε μια δημοκρατική κοινωνία (Royal & Rossi, 1997).

Συμπεράσματα

Μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, μεγάλη ή μικρή, δεν είναι εύκολη και απαιτούνται όραμα και σαφείς στόχοι, αλλά πρώτιστα μελέτη και καλή γνώση της πραγματικότητας.

Αναμφίβολα, το θέμα της κουλτούρας στον οργανισμό έγινε κέντρο ενδιαφέροντος στη μελέτη της οργανωτικής συμπεριφοράς, αφού οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών έδειξαν ότι η κουλτούρα επηρεάζει άμεσα και συσσωρευτικά τη συμπεριφορά και την επίδοση των μελών του οργανισμού. Για την τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων αυτών, έχουν συνταχθεί και χρησιμοποιηθεί πλήθος ερωτηματολογίων, τα οποία εξετάζουν και προσπαθούν να αναλύσουν τις τάσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Είναι γνωστό ότι οι κρατικοί μηχανισμοί είναι δυσκίνητοι και, τις περισσότερες φορές, αρτηριοσκληρωτικοί. Δεν θα μπορούσαν να διαφέρουν και στο θέμα της κουλτούρας της παιδείας εν γένει και ειδικότερα της κουλτούρας στις σχολικές μονάδες. Παρ' όλα αυτά, οι σύγχρονες τάσεις των ειδικών εκπαιδευτικών υποδεικνύουν μια νέα πνοή στα θέματα αυτά, την οποία οφείλει να λάβει πολύ σοβαρά υπ' όψη του το σύστημα διοίκησης και να την εφαρμόσει στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο ρόλος του διευθυντικού και εκπαιδευτικού προσωπικού είναι καθοριστικός στη βελτίωση και στην αλλαγή της κουλτούρας. Ο διευθυντής, ως ηγέτης της σχολικής μονάδας στα σχολεία του 21ου αιώνα, θα πρέπει να γνωρίζει την κουλτούρα της, έτσι όπως εκδηλώνεται στα διάφορα επίπεδά της και να βρίσκεται σε εγρήγορση, παρακολουθώντας τις εσωτερικές και εξωτερικές επιδράσεις στη σχολική μονάδα που πιθανόν να επιφέρουν αλλαγές σ' αυτήν. Φυσικά, αρωγοί στην προσπάθεια αυτή θα πρέπει να είναι όλα τα στελέχη του εκπαιδευτικού προσωπικού και η πολιτική της κουλτούρας της σχολικής μονάδας να καθορίζεται από κοινού, σε συνδυασμό, φυσικά, με τις οδηγίες του Υπουργείου.

Οι όποιες παρατηρήσεις και προτάσεις από τις επιμέρους εκπαιδευτικές μονάδες θα πρέπει να τεκμηριώνονται και να υποβάλλονται αρμόδια στο Υπουργείο, το οποίο με τη σειρά του θα πρέπει αφ' ενός να διαθέτει τα έμπειρα στελέχη και αφ' ετέρου να είναι σε θέση να τις μελετήσει και να προβεί σε σχετική έρευνα (αν απαιτείται), με σκοπό να εξαχθούν άμεσα συμπεράσματα και να τεθούν νέοι στόχοι, πραγματοποιήσιμοι, οι οποίοι να προάγουν την παιδεία στο σύνολό της.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση, Ανάπτυξη και Πολιτική: Η Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*. Αθήνα: Έλλην.
- Γκότοβος, Θ., Μαυρωγιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου (1986), *Κριτική και εκπαιδευτική πράξη*, Γιάννενα, Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαγάκης Γ.(επ) (2005), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ Ζ (2003), *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Δάρδανος.
- Χατζηπαναγιώτου Π.(2001), *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών .Ζητήματα οργάνωσης Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*, Αθήνα, Δάρδανος.
- Κορωνάιου, Α., (1992), *Νέοι και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα, Μάρτιος 1992 (πρώτη έκδοση).
- Κριαράς, Ε., (1994), *Νέο Ελληνικό Λεξικό*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Μπαμπινιώτης, Γ., (1998), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Πασιαρδή Γ.(2000), *Το Σχολικό Κλίμα*, Τυπωθήτω, Χρ. Δάρδανος, Αθήνα 2001
- Ρες, Γ. (2007). *Σχολική κουλτούρα και εκπαιδευτικός οργανισμός*. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου 2010, από Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου Ιστοσελίδα http://www.cpe.gr/periodiko/RES_2.pdf
- Τεγόπουλος-Φυτράκης, (1993), *Ελληνικό λεξικό*, Αθήνα: Αρμονία.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barth, R. (1990). *Improving Schools From Within: Teachers, Parents and Principals Can Make the Difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Campo, C. (1993). *Collaborative School cultures: How principals make a difference*. *School Organization*, 13 (2), 119-125.
- Day, C (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μεταφ Α Βακάλη), Αθήνα, Δάρδανος.
- Deal, T. E., και Peterson, K. D. (1990). *The Principal's role in shaping school culture*. Washington, D. C.: Office of Educational Research and Improvement.
- el.wikipedia.org
- Everard, B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Hanna J.W. (1998), *School Climate: Changing Fear to Fun*, *Contemporary Education*, 69(2), 83-5.
- Kowalski, T., και Reitzug, U. (1993). *Contemporary School Administration*. New York: Longman.
- McLaren P. (1998). *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Longman, USA.

- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management*. New York: Free Press.
- Missouri center for school improvement: *Project ASSIST*, στο <http://tiger.coe.Missouri.edu/~elpamcsi/r-mcsi/>
- Putman, J. και Burke, B. (1992). *Organizing and Managing Classroom Learning communities*. New York: McGraw-Hill.
- Renchler R. (1992), *School Leadership and Student Motivation*, ERIC Digest, Number 71, ERIC Clearinghouse on *Educational Management Eugene OR*, ED346558.
- Robbins, S. P. (1998). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies, and Applications*. Upper Saddle, NJ: Allyn and Bacon.
- Royal M. and Rossi R. (1997), *Schools as Communities*, ERIC Digest, Number 111, ERIC Clearinghouse on *Educational Management Eugene OR*, ED405641.
- Saddlemire R. and Manning M.L. (1999), *Five solutions for a Humane and Respectful Learning Environment: A Case Study*, *American Secondary Education*, 27(3), 47-52.
- Snowden, P. E. και Gordon, R. A. (1998). *School Leadership & Administration. Important concepts, Case studies & Simulations*. New York: McGraw-Hill
- Stoll, L. και Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Open University Press.
- Stolp S. (1994), *Leadership for School Culture*, ERIC Digest Number 91, ERIC Clearinghouse on *Educational Management Eugene OR*, ED370198.

Το θέμα της αγωγής των παιδιών σε μια σύγχρονη κοινωνία

Πυργιωτάκης Γιώργος του Εμμ.

τ. Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,
τ. Αναπληρωτής Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Στην εδώ σύντομη μελέτη εξετάζεται αρχικά η έννοια του όρου αγωγή και ακολουθεί η παρουσίαση της κοινωνικής της σημασίας. Στην ιστορική επισκόπηση επισημαίνεται η ουσιαστική αντίληψη για την αγωγή των παιδιών και των εφήβων στην αρχαία ελληνική Γραμματεία, η πλήρης άγνοια του κόσμου στις επόμενες εποχές και ιδιαίτερα στην εποχή του Μεσαίωνα. Στη συνέχεια τονίζεται η ανακάλυψη από τον Ρουσό των διαφορών ανάμεσα στα παιδιά και τους εφήβους από το ένα μέρος και στους ενήλικες από το άλλο καθώς και η ανάγκη για μια κατάλληλη αγωγή και εκπαίδευση των πρώτων. Η ιστορική αναδρομή ολοκληρώνεται με μια γενική εικόνα της αγωγής στην περίοδο της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και στα μεταπολεμικά χρόνια. Με βάση σχετικές αποκρυσταλλωμένες απόψεις διακεκριμένων εκπροσώπων της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής γίνεται στη συνέχεια η εξέταση του κύριου αντικειμένου, δηλαδή η διεργασία των βασικών αρχών, που πρέπει να διακρίνουν μια σωστή αγωγή των παιδιών και των εφήβων στην εποχή μας.

Zusammenfassung

In dieser Abhandlung wird zunächst der Sinn des Begriffs Erziehung und anschließend ihre Sozialbedeutung dargestellt. In der sich von der Homerzeit bis in unserer Zeit erstreckten geschichtlichen Betrachtung wird die wesentliche Auffassung über die Erziehung der Kinder und der Jugendlichen während der altgriechischen Literatur, die völlige Unkenntnis der Menschen über sie in den nächsten Zeiten und vor allem in der Zeit des Mittelalters hervorgehoben. Anschließend folgt die Rousseaus Entdeckung über die Unterschiede zwischen den Kindern und den Jugendlichen einerseits und den Erwachsenen andererseits, wie auch seine Hervorhebung über eine geeignete Erziehung und Bildung der ersten. In der Folge kommt ein kurzer Bericht über die Erziehung in der

Reformpädagogiks- und in der Nachkriegszeit. Im letzten Abschnitt wird der Hauptgegenstand dieser Arbeit erforscht, nämlich die Durchforschung der Grundansätze, die eine rechtmäßige Erziehung der Kinder und der Jugendlichen bezeichnen sollen. Sie stützt sich hauptsächlich auf bezügliche kristallisierte Aspekte von hervorragenden Vertretern der Reformpädagogik.

Εισαγωγή

Οι βασικές αρχές που οφείλουν να διακρίνουν την αγωγή ενός παιδιού και εφήβου³² γενικά σε μια σύγχρονη κοινωνία, αποτελούν το κύριο αντικείμενο της παρούσας μελέτης.

Με τον όρο σύγχρονη κοινωνία θεωρούμε τόσο τις «βιομηχανικές» όσο και τις «μεταβιομηχανικές ή μεταμοντέρνες κοινωνίες», που αποτελούν εξέλιξη των βιομηχανικών κοινωνιών ήδη από τη δεκαετία του 1960. Βασικό χαρακτηριστικό στη «βιομηχανική κοινωνία» είναι ότι βασίζεται στη μηχανοποίηση για να παράγει τα αγαθά και τις υπηρεσίες της. Τα μέλη της αγοράς εργασίας εργάζονται είτε στον πρωτογενή τομέα της βιομηχανίας (συλλογή, εξόρυξη των πρώτων υλών, με βιομηχανίες) είτε στον δευτερογενή τομέα (βιομηχανική παραγωγή, π.χ. κατασκευή επίπλων, αυτοκινήτων, κτλ.). Το κύριο χαρακτηριστικό των «μεταβιομηχανικών κοινωνιών» είναι η μετάβαση της οικονομίας τους από τον πρωτογενή και τον δευτερογενή τομέα της παραγωγής στον τριτογενή τομέα (παροχή υπηρεσιών π.χ. ιατρικών, νομικών, διδακτικών, τεχνικών υπηρεσιών). Μια ακόμη σημαντική αλλαγή που σηματοδοτεί η μετάβαση στη μεταβιομηχανική εποχή είναι η μετάβαση από τη μηχανική δύναμη στη δύναμη του εγκεφάλου. Γι' αυτό το λόγο η μεταβιομηχανική κοινωνία αποκαλείται συχνά «κοινωνία της γνώσης». (Μωυσίδης, Αντ. κ.ά. 2013).

Το ερώτημα που τίθεται από πλευράς της επιστήμης της αγωγής είναι κατά πόσον οι κοινωνίες αυτές ήταν ή είναι προετοιμασμένες να δεχτούν τις ραγδαίες τεχνολογικές και πολιτιστικές εξελίξεις και να τις προσαρμόσουν αμοιβαία στο θέμα της αγωγής ή και της εκπαίδευσης των παιδιών και των εφήβων τους. Με την παρούσα μελέτη δεν δίνεται άμεση απάντηση στο βασικό αυτό ερώτημα αλλά αναδεικνύεται, κατά τη γνώμη μας, η διαχρονική κοινωνική και παιδαγωγική σημασία της αγωγής, όπως την εννοούσαν και την υπηρετούσαν εφόρου ζωής αρκετοί διεθνώς αναγνωρισμένοι παιδαγωγοί.

Στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης γίνεται αρχικά μια σύντομη αναφορά στην έννοια και στη σημασία της αγωγής και ακολουθεί μια, επίσης σύντομη, ιστορική επισκόπηση. Η εξέτασή τους στη συνέχεια, στηρίζεται στην ελληνόγλωσση και στη διεθνή, κυρίως στη γερμανόγλωσση, παιδαγωγική βιβλιογραφία. Η συζήτηση περιορίζεται, ως επί το πλείστον, σε αποκρυσταλλωμένες απόψεις ή προσωπικές εμπειρίες διακεκριμένων παιδαγωγών, τις οποίες κέρδισαν με την εφ' όρου ζωής προσπάθειά τους να εφαρμόσουν στην εκπαιδευτική πράξη διάφορες παιδαγωγικές θεωρίες ή προσωπικές τους απόψεις και εμπειρίες

³² Με τους όρους παιδί και έφηβο εννοούμε στην παρούσα εργασία όλα τα στάδια εξέλιξης από την ηλικία του νεογέννητου έως και του εφήβου.

σχετικές με την αγωγή και την εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων. Ένα μεγάλο μέρος από τις απόψεις τους αυτές, αρκετές από τις οποίες είχαν αποτελέσει στο παρελθόν και εξακολουθούν να αποτελούν έως σήμερα θέματα παιδαγωγικής συζήτησης ή και κριτικής αντιπαράθεσης, έχουν τύχει ευρείας αποδοχής και εφαρμογής στην εκπαίδευση.

1. Έννοια και σημασία

Ο όρος αγωγή στην ελληνική, αλλά και στη γερμανόφωνη παιδαγωγική βιβλιογραφία (*Erziehung*), δεν ταυτίζεται με τον όρο εκπαίδευση (*Bildung*), σε αντίθεση με την αγγλική, στην οποία για το εν λόγω θέμα χρησιμοποιείται αποκλειστικά ο όρος *education*. Πρόκειται για ένα από τα πιο πολυσυζητημένα παιδαγωγικά θέματα. Οι επί πολλές δεκαετίες διστάμενες απόψεις για την έννοια και τη σημασία της καθιστούν δύσκολη, όπως συνήθως συμβαίνει σε παρόμοιες συζητήσεις των θεωρητικών επιστημών, ή σχεδόν αδύνατη τη διατύπωση ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού του. Στην παρούσα μελέτη περιοριζόμαστε ενδεικτικά στην παρουσίαση μερικών, κατά το δυνατόν, αντιπροσωπευτικών απόψεων από την ελληνική και γερμανική βιβλιογραφία και προβαίνουμε στη διατύπωση ενός δικού μας ορισμού, όπως αυτός προκύπτει από τη σχετική παιδαγωγική συζήτηση.

Ο όρος αγωγή διακρίνεται γενικά στην ευρεία και στη στενή του έννοια. Σύμφωνα με τον Χρ. Φράγκο θεωρείται «το σύνολο των επιδράσεων που δέχεται το άτομο ανεξαρτήτως του αν αυτές προέρχονται από προγραμματισμένες προσπάθειες ενηλίκων ή ανηλίκων ατόμων ή ως αποτέλεσμα της αυθόρμητης διαπροσωπικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ή ακόμη ως αποτέλεσμα περιβαλλοντικών επιδράσεων» (Φράγκος, Χρ. 1984: 22). Με την περιορισμένη έννοια του όρου εννοεί ο Πυργιωτάκης, Ιωάννης «τις σκόπιμες ενέργειες του δασκάλου στον μαθητή, όπως στην περίπτωση της ερβαρτιανής Παιδαγωγικής», ενώ με την ευρεία της έννοια θεωρεί «το σύνολο των επιδράσεων του μαθητή από το περιβάλλον» (Πυργιωτάκης, Ιωάν. 1999: 55). Συνοπτικά, θεωρεί ο ίδιος την αγωγή ως «συνισταμένη ενός πολύπλοκου πλέγματος διαπροσωπικών επιδράσεων και επιρροών του περιβάλλοντος» (ό. π., 1999: 56). Η αγωγή, αναφέρει και ο Hehlmann στο λεξικό του, έχει μια διπλή σημασία: «Από τη μια μεριά απαιτεί την ατομική ανάπτυξη και οδηγεί τη νεολαία ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες της σε σωματική και πνευματική εξέλιξη καθώς και σε εξέλιξη του χαρακτήρα. Συγχρόνως, όμως, καθιστά τον καθένα ικανό για τη λύση των πολυάριθμων προβλημάτων, τα οποία δημιουργούνται από την κοινωνική συνύπαρξη· έτσι διασφαλίζεται η συνέχιση της πολιτικής, οικονομικής και πολιτιστικής ζωής» (Hehlmann, 1971: 135). Σε αντιστοιχία με την παραπάνω ευρεία και στενή έννοια του όρου διακρίνουν και οι Köck & Otto την αγωγή, επίσης, σε λειτουργική και σκόπιμη. Την χαρακτηρίζουν σαν «αγωγή στον άνθρωπο για την υπερνίκηση του προβλήματος του από τον ίδιο», δηλαδή για «την ολοκλήρωση του ίδιου του εαυτού του και του προσανατολισμού του στο περιβάλλον του». Με άλλα λόγια θεωρούν την αγωγή του ανθρώπου «σαν βοήθεια στη λειτουργία της εξέλιξης του σε προσωπικότητα, στον εκπολιτισμό του και στην κοινωνικοποίησή του»

(Köck, Otto, 1983: 149). Με τον όρο αγωγή εννοούνται «οι κοινωνικές ενέργειες», γράφει και ο W. Brezinka, «διαμέσου των οποίων οι άνθρωποι προσπαθούν να διορθώνουν διαρκώς τη δομή των ψυχικών διαθέσεων άλλων ανθρώπων σε οιαδήποτε άποψη ή να διατηρούν τις δικές τους σαν πολύτιμα κριθέντα μέρη». Ο ίδιος συμπληρώνει με μια πιο σύντομη διατύπωση: «Με την αγωγή χαρακτηρίζονται δράσεις, διαμέσου των οποίων οι άνθρωποι προσπαθούν να προάγουν την προσωπικότητα άλλων ανθρώπων από κάθε άποψη» (Brezinka, W. 1974, S. 95).

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι η αγωγή ενός παιδιού ή εφήβου είναι η σκόπιμη ή η χωρίς σκοπιμότητα επίδρασή τους από διάφορους παράγοντες ως προς τη διαμόρφωση του χαρακτήρα, της συμπεριφοράς και γενικά της προσωπικότητάς τους ως ατόμων ή ως μελών ενός κοινωνικού συνόλου. Η επίδραση αυτή λαμβάνει χώρα στην καθημερινή τους ζωή διαμέσου της άμεσης διαπροσωπικής ή έμμεσης επικοινωνίας τους με τα μέλη ως επί το πλείστον του οικογενειακού, του σχολικού ή του ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος ή ακόμη και διαμέσου των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Πρόκειται δηλαδή, για μια βιωματική διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους, - στο πλαίσιο της οποίας επεξεργάζονται ασυνείδητα ή συνειδητά τα καθημερινά ερεθίσματα που δέχονται από τους παραπάνω σημαντικούς παράγοντες με βάση τις προδιαθέσεις τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις ικανότητές τους, αλλά και τις υποχρεώσεις τους απέναντι στον εαυτό τους και στο κοινωνικό σύνολο.

Η συμβολή της σωστής αγωγής των παιδιών και των εφήβων στη διαμόρφωση του ανθρώπινου πολιτισμού, του πιο σοβαρού ζητούμενου της ανθρώπινης δραστηριότητας, θεωρείται σημαντική και γίνεται εμφανής στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει στις διάφορες περιόδους της ιστορικής του εξέλιξης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί, από τη μια μεριά, η αντίθεση ανάμεσα στη βασική αντίληψη των ενηλίκων κατά τον Μεσαίωνα όσον αφορά την προσωπικότητα του παιδιού, το οποίο θεωρούσαν, όπως και τον έφηβο, μικρό ενήλικα και από την άλλη, η αντίστοιχη αντίληψη στην εποχή του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, η οποία αναγνώρισε τη βιολογική και ψυχοπνευματική ιδιαιτερότητα του παιδιού και του εφήβου. Η αντίληψη αυτή, για τη δημιουργία της οποίας είχε πρωτοστατήσει ο Ρουσώ με τις πρωτοποριακές παιδαγωγικές-φιλοσοφικές του ιδέες, σήμαινε στο εξής την ανάγκη για μια κατάλληλη αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων. Συνεπακόλουθο αυτής της αντίληψης θεωρείται η νέα τάση για θεσμοθέτηση της αγωγής και της εκπαίδευσης των παιδιών και των εφήβων, η οποία άρχισε να πραγματοποιείται σταδιακά στον ευρωπαϊκό χώρο ήδη από τις αρχές του 19ου αιώνα διαμέσου ενός κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στην εξέλιξη αυτή, και κυρίως όσον αφορά την οντότητα του δημοτικού σχολείου ως λαϊκού σχολείου, συνέβαλε σημαντικά και ο παιδαγωγός Πεσταλότσι, ο οποίος δίκαια θεωρείται ο «πατέρας του δημοτικού σχολείου» (Reble, 1975: 212-222, Reble, A. 1999: 334-349, Βρεττός Ι., 2005: 69-73 Μαντζάνας, 1993).

Σε αυτό το παράδειγμα μπορεί κανείς να συμπεριλάβει, επίσης, το σημαντικό θεωρητικό ή εμπειρικό παιδαγωγικό έργο αρκετών διακεκριμένων παιδαγωγών του διεθνούς κινήματος της *Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής* στις τρεις πρώτες

δεκαετίες του 20ού αιώνα καθώς επίσης και το *Κίνημα της γερμανικής Νεολαίας* στο ίδιο χρονικό διάστημα. Η διεθνής επικράτηση του πρώτου κινήματος και η μεγάλη κοινωνική απήχηση στη Γερμανία του δεύτερου, η οποία προκάλεσε μάλιστα μια ευρεία παιδαγωγική συζήτηση γύρω από το ερώτημα, εάν θα πρέπει να δημιουργηθεί ένας νεανικός πολιτισμός³³, μαρτυρούν τη μεγάλη κοινωνική σημασία που αποδόθηκε στην αγωγή των παιδιών και των εφήβων (Scheibe, W., 1984: 25-50. Skiera, 2003: 45-103. Röhrs, H., 2001: 184-208, Πυργιωτάκης, Γ.: 2007: 271-309).

Διαφορετική ή αντίθετη περίπτωση σε αυτά τα παραδείγματα μπορεί κανείς να θεωρήσει την, λίγο ή πολύ, αδιαφορία αρκετών ενηλίκων της σημερινής κοινωνίας σε πανελλαδικό, πανευρωπαϊκό ή και διεθνές επίπεδο, όσον αφορά την αγωγή των παιδιών και των εφήβων. Αυτή η επισήμανση προκύπτει από τα συνεχώς αυξανόμενα συμβάντα, στα οποία διαπιστώνεται ότι αρκετοί από τους σημερινούς ενήλικες δεν λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών και των εφήβων ή τα αγνοούν εντελώς. Σε αναμφίβολη συνάφεια με την κοινωνική αυτή εξέλιξη βρίσκεται η επιπόλαιη αντίληψη ή και η στάση αρκετών από τους σημερινούς εφήβους σε καθημερινά κοινωνικά προβλήματα. Δεν είναι σπάνια, επί παραδείγματι, η επικριτική στάση αρκετών ενηλίκων απέναντι στην αδιαφορία εφήβων, που, ταξιδεύοντας με μέσα αστικής συγκοινωνίας, δεν είναι πρόθυμοι ή αρνούνται να προσφέρουν το κάθισμά τους σε ανήμπορους συνεπιβάτες συνήθως μεγάλης ηλικίας. Χαρακτηριστική είναι μάλιστα η έκφραση κάποιων «ασυγκράτητων» ενηλίκων, οι οποίοι αγανακτισμένοι παρατηρούν: «Αυτή είναι η αγωγή που σας δίνουν οι γονείς σας και το σχολείο σας;». Σε αυτή τη «φθίνουσα πορεία» της σημερινής αγωγής των παιδιών και των εφήβων δεν μπορεί να θεωρηθεί, επομένως, ανεδαφική η επισήμανση ότι η συμπεριφορά ή η αγωγή τους γενικά απομακρύνεται σταδιακά από την έως τώρα επιθυμητή και επιδιωκόμενη αγωγή.

2. Ιστορική επισκόπηση

Το θέμα της αγωγής των παιδιών και των εφήβων στην ιστορία του ευρωπαϊκού πολιτισμού έχει την αφετηρία του στα αξεπέραστα επικά έργα του Ομήρου, ο οποίος ευελπιστούσε ότι διαμέσου των ηρώων του θα καλλιεργούσε πρότυπα και βασικές αξίες στις επόμενες γενιές. Η συστηματική καλλιέργεια, όμως, μιας σωστής αγωγής ξεκίνησε αρχικά με τον Σωκράτη, ο οποίος με τους διαλόγους του με τους νέους της πόλης των Αθηνών απέβλεπε στη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού ήθους³⁴, και συνεχίστηκε με τους μαθητές του, οι οποίοι, κυρίως ο Πλάτων και στη συνέχεια ο Αριστοτέλης, ανέπτυξαν τις θεωρίες και τα συστήματά τους για μια σωστή αγωγή των νέων.

Στις επόμενες εποχές, στην ελληνιστική και ρωμαϊκή εποχή και στη συνέχεια στο Μεσαίωνα, δεν παρουσιάζεται καμιά αξιόλογη προσπάθεια στο εν λόγω θέ-

33 Βλέπε τα τρία βασικά σημεία για την αυτοκατανόηση του νεανικού πολιτισμού στην εισήγηση του παιδαγωγού Wyneken στις 30-10-1913 στο: Πυργιωτάκης, Γ.: 2007: 293

34 Στο σημείο αυτό, και πιο συγκεκριμένα «εάν μια ηθική συμπεριφορά είναι διδάξιμη», βρίσκεται η διαφορά ανάμεσα στη φιλοσοφία του Σωκράτη και των Σοφιστών, το ενδιαφέρον των οποίων βρισκόταν ως επί το πλείστον απλά στη γνώση. (Ofenbach, 2006.)

μα. Στην Αναγέννηση άξια λόγου θεωρείται η «Μεγάλη Διδακτική» (*Didactica magna*) του Κομένιου, τον οποίο, όμως, απασχόλησε περισσότερο το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών και της διδακτικής μεθόδου του δασκάλου παρά το θέμα της αγωγής τους. Το σύστημά του και η διάρθρωσή του σε βαθμίδες εκπαίδευσης παρέμειναν σε γενικές γραμμές έως την εποχή μας (Reble, A. 1999: 169-181, Reble, A. 1975:108-116).³⁵

Στην εποχή του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού είναι του φιλόσοφου και παιδαγωγού Ρουσώ, ο οποίος στο παιδαγωγικό μυθιστόρημά του «Αιμίλιος ή περί αγωγής» (Ρουσώ, χ. χρ., ROUSSEAU, 2001, Reble, A. 1999, 228-241) επιδίωξε να αναδείξει το παιδί και τον έφηβο ως διαφορετικής ηλικίας και οντότητας άτομα, δεδομένου ότι μέχρι τότε δεν διακρίνονταν από τον ενήλικα ούτε στην ενδυμασία αλλά ούτε και στην καθημερινή δραστηριότητα· ήταν απλά μικροί ενήλικες. Η επίδραση του Ρουσώ στη διαμόρφωση νέων παιδαγωγικών και φιλοσοφικών ιδεών στα επόμενα χρόνια στην Ευρώπη ήταν σημαντική. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Ελβετός παιδαγωγός Πεσταλότσι, ο οποίος σε όλη του τη ζωή επιδίωξε να εφαρμόσει στην πράξη βασικές παιδαγωγικές ιδέες του Ρουσώ. Με τη συνέπεια, την επιμονή και την αποτελεσματικότητά του στο παιδαγωγικό του έργο έγινε γρήγορα γνωστή η φήμη του σε όλη την Ευρώπη.³⁶

Η παράλληλη και γρήγορη βιομηχανική ανάπτυξη και ο συνεπακόλουθος ευρωπαϊκός ιμπεριαλισμός συνέβαλαν στη δημιουργία ενός, εκπαιδευτικού συστήματος τριών βαθμίδων, με πρώτη βαθμίδα το υποχρεωτικό σε φοίτηση δημοτικό σχολείο, η οργάνωση και λειτουργία του οποίου διακρίνονταν, όμως, από θετικιστικές και ωφελμιστικές αντιλήψεις. Η λειτουργία αυτή του δημοτικού σχολείου, γνωστού ως «παλιό», «ερβαριανό» ή «δασκαλοκεντρικό σχολείο», επιπρόσθετα βασικά χαρακτηριστικά του οποίου αποτελούσαν η αδιαμφισβήτητη αυθεντία του δασκάλου και η δια μέσου ξερών γνώσεων τυποποιημένη καλλιέργεια του πνευματικού, και μόνον, τομέα των μαθητών, διήρκεσε έως τα τέλη του 19ου αιώνα.³⁷ Το γνωστό διεθνές παιδαγωγικό Κίνημα της «Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής» επιδίωξε στη συνέχεια, και συγκεκριμένα στις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, να αναπτύξει ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο όφειλε να φροντίζει όχι για την έως τότε μονοδιάστατη πνευματική καλλιέργεια του παιδιού και του εφήβου αλλά για την ολόπλευρη σωματική, πνευματική και ψυχική του ανάπτυξη και την, με αυτό τον τρόπο, διαμόρφωση του σε μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Η επιτυχής αυτή διεθνής προσπάθεια διακόπηκε σταδιακά στη δεκαετία του 1930 αρχικά από τα μοναρχικά καθεστώτα στην Ευρώπη και στην συνέχεια οριστικά από τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο.

Οι παιδαγωγικές συζητήσεις γύρω από το πνεύμα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής με προοπτική την αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την αναπροσαρμογή του στις νέες κοινωνικές συνθήκες επανεμφανίστηκαν στην

35

36 Τα ιδρύματα του Πεσταλότσι είχε επισκεφτεί και ο Ιω. Καποδίστριας ως τότε υπουργός εξωτερικών της Ρωσίας. Τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους για τη στοιχειώδη και επαγγελματική εκπαίδευση μετέφερε αργότερα ως Κυβερνήτης στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος (Γ. Πυργιωτάκης, 1981: 27-43).

37 Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε στο: Γ.Ε. Πυργιωτάκης, 2007: 183-210..

Ευρώπη, όπως και στην πρώην Δυτική Γερμανία κυρίως στη δεκαετία του 1970 και στην Ελλάδα μια δεκαετία αργότερα. Οι ευρείες και αποτελεσματικές συζητήσεις σε όλους τους τομείς της επιστήμης της αγωγής συνεχίστηκαν με τον ίδιο ρυθμό και στην πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα. Τα τελευταία χρόνια, όμως, διαπιστώνεται διαμέσου της διαδικτυακής έρευνας, ότι οι συζητήσεις σε σύγχρονα εκπαιδευτικά ή γενικότερα παιδαγωγικά θέματα έχουν μειωθεί και οι αναφορές που έχουν σχέση με το πνεύμα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Παρόμοια εικόνα διαπιστώνεται, και στην ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία. Η εξέλιξη αυτή στην ελληνική Παιδαγωγική συνδέεται και ερμηνεύεται κατά ένα μέρος με την απουσία, λόγω συνταξιοδότησης, της γενιάς των παιδαγωγών, που διορίστηκαν κυρίως στις δεκαετίες 1980 και 1990 ως επί το πλείστον σε θέσεις διδακτικού προσωπικού στα ελληνικά Πανεπιστήμια· θέσεις που είναι αμφίβολο, αν έχουν αναπληρωθεί από νέα μέλη διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού (ΔΕΠ) της ίδιας ειδικότητας.

Θα μπορούσε να υποθέσει κανείς ότι έμμεση και αθέατη επιδίωξή του είναι η συγκρότηση κοινωνιών με μέλη αδύνατης ή έστω μέτριας κριτικής σκέψης. Οι εξελίξεις αυτές κυρίως στα εν λόγω εθνικά κράτη καθιστούν δυσμενή τη θέση των σημερινών ή μελλοντικών παιδιών και εφήβων τους, η αγωγή και η εκπαίδευση των οποίων καθώς και η επαγγελματική τους σταδιοδρομία ή ακόμη και η εθνική και η πολιτισμική τους ταυτότητα κρίνονται μετέωρες. Επιτακτική καθίσταται, επομένως, η ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών από αρμόδιους φορείς στη χώρα μας για τη διατήρηση και τη συνέχιση της εθνικής και πολιτισμικής μας κληρονομιάς. Ένας από τους φορείς αυτούς θεωρείται και η παιδαγωγική επιστήμη, η οποία οφείλει, όμως, για την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων της να συνεργάζεται με τους εκπροσώπους των εκπαιδευτικών, δηλαδή με εκπροσώπους των ομοσπονδιών τους. Οι πιθανότητες για την επιτυχία αυτού του σκοπού θα είναι μεγαλύτερες, εάν ξεκινούν από τη βάση τους, δηλαδή από την αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων και καταλήγουν με μια αμφίδρομη σχέση και συνεργασία στην ηγεσία της εκπαιδευτικής μας πολιτικής. Εάν δεν γίνει έγκαιρα μια σχετική προετοιμασία για την αντιμετώπιση αυτής της υπαρκτής εξέλιξης, ελλοχεύει ο κίνδυνος να εισέλθουν οι επόμενες γενιές ανυποψίαστα και σταδιακά, κυρίως σε μικρά ή οικονομικά αδύναμα εθνικά κράτη, σε έναν νέο μεσαίωνα.

3. Βασικές αρχές

Οι βασικές αρχές, που αναπτύσσονται στην παρούσα μελέτη για μια, κατά το δυνατόν, σωστή αγωγή του παιδιού και του εφήβου, προκύπτουν από βασικές αντιλήψεις, σχετικές θεωρίες και εμπειρίες των παραπάνω παιδαγωγών. Οι αρχές αυτές, οι τρεις πρώτες από τις οποίες αφορούν τους ενήλικες και η τελευταία τα παιδιά και τους εφήβους, είναι:

- η αγάπη των ενηλίκων για τα παιδιά και τους εφήβους και το ειλικρινές ενδιαφέρον τους για την ανάπτυξή τους,
- η αναγνώριση των ατομικών τους δικαιωμάτων και της προσωπικότητάς

τους,

- ο επιβαλλόμενος σεβασμός της παιδικής τους διαλέκτου καθώς και της συνδεδεμένης με το ενδιαφέρον τους για μάθηση, της περιέργειάς τους και
- η από πλευράς παιδιών και εφήβων συνειδητοποίηση των υποχρεώσεων τους. Η σταδιακή και βαθμιαία συνειδητοποίηση των υποχρεώσεών τους όχι μόνο απέναντι στον εαυτόν τους ως ατόμων αλλά και απέναντι στα άτομα μιας μικρής ή μεγαλύτερης ομάδας, της οποίας αποτελούν μέλη, θεωρείται αναγκαία αρχή και βασική προϋπόθεση για την ομαλή πνευματική και ψυχοσυναισθηματική τους εξέλιξη³⁸.

3. 1 Η αγάπη των ενηλίκων για τα παιδιά και τους εφήβους και το ειλικρινές ενδιαφέρον τους για την ανάπτυξή τους

Το θέμα της αγάπης του παιδιού από τους ενήλικες γενικά και ιδιαίτερα από πλευράς των γονέων του τέθηκε σαν βασική προϋπόθεση για τη σωστή του διαπαιδαγώγηση από όλους τους παραπάνω διακεκριμένους παιδαγωγούς, τόσο από αυτούς που είχαν την τύχη να ζήσουν ως παιδιά σε ένα ευχάριστο οικογενειακό περιβάλλον, όσο και, πολύ περισσότερο, από εκείνους που το οικογενειακό περιβάλλον κατά την παιδική τους ηλικία ήταν αυταρχικό.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα στην πρώτη περίπτωση αποτελεί η σουηδός παιδαγωγός Έλεν Κεϊ (Πυργιωτάκης, Γ. 2015: 55-71), η οποία, επηρεασμένη ιδιαίτερα από τον Ρουσό, θεωρούσε την ειλικρινή και γνήσια αγάπη των γονέων όχι μόνο ως βασική προϋπόθεση στις σχέσεις τους με τα παιδιά τους αλλά και ως πρωταρχικό κίνητρο για τη μεταξύ τους συζυγική σχέση και προπάντων για την απόφασή τους να γίνουν γονείς. Με βάση την αξίωση αυτή για ειλικρινή αγάπη, την οποία πολλές φορές οι γονείς συγχέουν με την αυθεντική τους διάθεση και την κυριαρχία τους, διατυπώνει η Έλεν Κεϊ εκ μέρους των παιδιών το υποτιθέμενο ουτοπικό αίτημα τους και την ούτως ή άλλως ανεκπλήρωτη επιθυμία τους να επιλέγουν μόνα τους τους γονείς τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα σε αυτήν την περίπτωση αποτελεί από τη μια μεριά η συνήθης προκλητική στάση αυταρχικών ή υπερπροστατευτικών γονέων απέναντι στο παιδί τους, οι οποίοι από αγανάκτηση εκφράζουν με έμφαση το «εμείς σου τα παρέχουμε όλα!» και από την άλλη μεριά η άμεση και χαρακτηριστική αντίδραση του παιδιού, συνήθως του εφήβου, με το «εμένα με ερωτήσατε;». Περισσότερες αξιώσεις είχε, όμως, η Έλεν Κεϊ από τη μητέρα παρά από τον πατέρα, την «παιδαγωγούσα μητέρα», όπως την αποκαλεί, για τη μητρική φροντίδα και δραστηριότητα της οποίας απαιτούσε από πλευράς πολιτείας την ανύπαρκτη έως τότε οικονομική της ενίσχυση.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της παραπάνω δεύτερης περίπτωσης αποτελούσε ο σκοτσέζος παιδαγωγός Αλέξανδρος Νηλ (Πυργιωτάκης, Γ/Ξεσφιγκούλη, Δ., στο Πυργιωτάκης, Γ. 2015: 155-193), ιδρυτής και διευθυντής του εκπαιδευτικού ιδρύματος «Σάμμερχιλλ», παγκόσμια γνωστού για την παρεχόμενη σε αυτό ελευθερία των μαθητών γενικής εκπαίδευσης καθώς και για την αυτόβουλη σχολική

³⁸ Μια εκτενής εξέταση των αρχών αυτών γίνεται στο συλλογικό τόμο «Διακεκριμένες προσωπικότητες της Παιδαγωγικής». Γ.Ε. Πυργιωτάκης, (επιμ.), Επίκεντρο, Αθήνα 2015.

τους δραστηριότητα. Τα βασικά αυτά χαρακτηριστικά στη λειτουργία του ιδρύματός του, που συνεχίζεται έως σήμερα υπό τη διεύθυνση της κόρης του Ζωής, αλλά και οι συχνές διαπροσωπικές συζητήσεις του με τους μαθητές του, παιδιά συνήθως από εύπορα κοινωνικά στρώματα αλλά με προβληματική συμπεριφορά, συνδέονταν άμεσα με τα, εξαιτίας της αυταρχικής και σκληρής συμπεριφοράς των γονέων του –δασκάλων στο επάγγελμα–, αρνητικά του βιώματα· βιώματα που παρά τις ψυχαναλύσεις του σε διακεκριμένους ψυχαναλυτές φίλους του, δεν μπόρεσε, όπως γράφει ο ίδιος, να τα ξεπεράσει ολότελα. Η σχεδόν σε όλη του τη ζωή συναισθηματική του εξάρτηση από τους γονείς του γίνεται, επίσης, αδιαμφισβήτητη τόσο επιστολή του προς αυτούς όσο και με την επί χρόνια αναβολή της έκδοσης της αυτοβιογραφίας του, την οποία, ενώ την είχε ετοιμάσει, τη δημοσίευσε αμέσως μετά το θάνατό τους. Σταθερή, αμετάκλητη και έμπρακτη αρχή του στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών ήταν, όμως, ότι οι μαθητές του δεν έπρεπε να βιώνουν τις εμπειρίες που βίωσε ο ίδιος στο οικογενειακό και σχολικό του περιβάλλον. Έμμεση αλλά χαρακτηριστική είναι η άποψή του στην αποτίμηση του παιδαγωγικού του έργου, ότι το σχολείο του μπορεί να μην ανέδειξε αρκετούς επιστήμονες ή διανοούμενους, όμως στην πλειονότητά τους ήταν σωστοί άνθρωποι και προπάντων σωστοί γονείς.

«Όποιος δεν αγαπά τα παιδιά», έγραφε και ο παιδαγωγός Janusz Korczak, ο Πολωνός *Pestalozzi*, «δεν μπορεί να τα διαπαιδαγωγήσει. Όποιος είναι απασχολημένος με τον εαυτόν του, γι' αυτόν δεν ενδιαφέρονται τα παιδιά. Κι αυτός για τον οποίο δεν ενδιαφέρονται τα παιδιά, δεν είναι κατάλληλος να τα διαπαιδαγωγήσει» (Μπρούζος, Ανδ. στο: Πυργιωτάκης, Γ. 2015: 208). Η αγάπη του προς τα παιδιά γενικά και ιδιαίτερα προς τους ίδιους τους μαθητές του στο εκπαιδευτικό του ίδρυμα, οι οποίοι καταδικάστηκαν από τους Ναζί σε θανατική ποινή, ήταν, επίσης, ο κύριος λόγος που υπερίσχυσε στην απόφαση του Korczak να τους οδηγήσει στον τελικό τους προορισμό, αλλά και τον ίδιο του τον εαυτόν σε από κοινού αυτοθυσία, αν και ο ίδιος μπορούσε να αποφύγει την τότε ναζιστική απόφαση (Μπρούζος, Ανδ., ό.π.: 198).

Η αγάπη αποτελούσε, όμως, και στους άλλους παραπάνω παιδαγωγούς τη βασική αρχή στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, όπως στην Ιταλίδα γιατρό Μαρία Μοντεσσόρι, η οποία με την επισήμανση απαρατήρητων μέχρι τότε ιδιαίτερων έμφυτων ικανοτήτων τους αλλά και με την επιτυχή προσαρμογή και εφαρμογή θεωρητικών και εμπειρικών παιδαγωγικών της απόψεων για την καλλιέργεια τους αναδείχθηκε σε μια παγκοσμίου φήμης παιδαγωγό. Το σύστημά της εξακολουθεί να εφαρμόζεται στα έτσι αποκαλούμενα μοντεσοριανά σχολεία, τα οποία λειτουργούν έως σήμερα σε όλες σχεδόν τις πολιτισμένες χώρες του κόσμου (Βλέπε Γ.Ε. Πυργιωτάκης, 2015: 97-141) ³⁹.

Αξιομνημόνευτη θεωρείται η αγάπη ή, θα έλεγε κανείς με μια σύγχρονη ρεαλιστική αντίληψη, η «υπερβολική αγάπη» προς τα παιδιά και του Γερμανού παιδαγωγού, ιδρυτή και διευθυντή του εξοχικού Παιδαγωγείου Odenwaldschule, Paul

³⁹ Ένα συγκρότημα μοντεσοριανών σχολείων λειτουργεί και στην Αθήνα, στην περιοχή της Βαρυμπόμπης.

Geheeb, ο οποίος έγραφε χαρακτηριστικά: «Η παρουσία ενός παιδιού μου προκαλεί πάντα ένα θαυμάσιο θέλγητρο σαν ακτίνα του ήλιου [...]. Έχω μια ιερή δειλία μπροστά στα παιδιά και μια απερίγραπτη αγάπη σε αυτά. Συχνά σταματώ στο δρόμο, όταν παρατηρώ ένα παιδί ή το προσφώνώ, και σε τέτοιες συζητήσεις έχω τις πιο ευχάριστες αναμνήσεις» (Näf, 1998: 141). «Η αγάπη του για τα παιδιά», γράφει ο Näf, βιογράφος του Geheeb, «ξεπερνούσε γενικά αυτό το συνηθισμένο μέτρο. Ήταν, σύμφωνα με την πεποίθησή του, βαθύτερη, πολύ πιο βαθιά και σοβαρή από ό,τι ήταν στην κανονική περίπτωση» (Näf, 1998: 140, Πυργιωτάκης, Γ. 2015: 253 κ.ε.)

3. 2 Η αναγνώριση των ατομικών τους δικαιωμάτων και της προσωπικότητάς τους

Η αναγνώριση των ατομικών δικαιωμάτων του παιδιού και του εφήβου αποτέλεσε στις νεωτεριστικές παιδαγωγικές αντιλήψεις και εξακολουθεί να αποτελεί στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες μια εξίσου σημαντική με την αγάπη τους αρχή στη διαπαιδαγώγησή τους. Το παιδί από τη γέννησή του έως την ολοκλήρωση της εφηβικής του ηλικίας αποτελεί το πιο ατελές θηλαστικό πλάσμα στον πλανήτη μας.⁴⁰ Οι ατέλειές του αυτές στη βιολογική-σωματική και ψυχο-πνευματική του ανάπτυξη, ιδιαίτερα στη βρεφική και νηπιακή του ηλικία, καθιστούν αναγκαία την άμεση βοήθεια και συμπαράσταση των ενηλίκων, ως επί το πλείστον των γονέων. Η υποχρέωσή τους, όμως, αυτή δεν επιτρέπεται να τους δημιουργεί συνειδητά ή ασυνείδητα μια σταδιακή αντίληψη κυριαρχίας τους.

Η αντίληψη αυτή επικράτησε, ωστόσο, και στη χώρα μας έως σχεδόν και τα μεταπολεμικά χρόνια. Γνωστή είναι η δανεισμένη από αυτή την εποχή λαϊκή φράση «δικό μου είναι το παιδί και το κάνω ότι το θέλω» καθώς και η ‘εντολή’ των γονέων αυτής της εποχής προς το δάσκαλο του παιδιού τους: «Δάσκαλε, το κρέας δικό σου και τα κόκκαλα δικά μου!». Το παιδί και ο έφηβος αποτελούσαν δηλαδή σε όλα αυτά τα χρόνια κατά κάποιον τρόπο ‘ιδιοκτησία’ των γονέων αλλά και βασικό συμπλήρωμα στην καθημερινή βιοποριστική εργασία της οικογένειας. Διότι ήταν, επίσης, η αντίληψη ότι το παιδί ήταν «παιγνιώδες υποκατάστατο» των ενηλίκων, οι οποίοι με την ειρωνική και κοροϊδευτική τους διάθεση και συμπεριφορά απέναντι του ικανοποιούσαν τα δικά τους αρνητικά βιώματα.

Την αυταρχική αυτή στάση των γονέων και των δασκάλων είχαν επικρίνει αυστηρά όλοι οι διακεκριμένοι παιδαγωγοί της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, ένας από τους οποίους θεωρείται και ο Korczak, κύριος εκπρόσωπος της Παιδαγωγικής του Σεβασμού. Ο Korczak στο έργο του και ιδιαίτερα στην πραγματεία του «Το δικαίωμα του παιδιού στον σεβασμό» επικρίνει την αντίληψη στην αστική κοινωνία ότι «το παιδί δεν είναι τίποτε ακόμα, αλλά θα γίνει κάτι, δεν γνωρίζει τίποτε ακόμα, αλλά θα μάθει κάτι, δεν μπορεί ακόμα τίποτε, αλλά θα μπορεί κάτι». (Μπρούζος, Ανδ. στο Πυργιωτάκης, Γ. 2015: 198-199). Ο ίδιος χαρακτηρίζει αυτή την αλληλεπίδραση ενηλίκων και παιδιών ως «τυραννία» και αναρωτιέται πότε θα έρθει εκείνη η στιγμή που η ζωή των παιδιών θα αναγνωριστεί ισάξια με

40 Βλέπε σχετικές φιλοσοφικές ιδέες του Herder στον Reble, 1999: 283-290.

αυτήν των ενηλίκων. Δεν τον ενδιαφέρει πώς θα γίνει το παιδί στο μέλλον, αλλά πώς είναι στο παρόν (Μπρούζος, Ανδ.. ό. π.).

Ο Γερμανός παιδαγωγός Gaudig θεωρούσε, επίσης, ότι ο μαθητής είναι «πράγματι εξελισσόμενη προσωπικότητα» (Γ. Πυργιωτάκης, 2015: 326). Γι' αυτό το λόγο υποστήριζε ότι «οι σε 'λανθάνουσα μορφή' διαθέσιμες ποικίλες δυνάμεις του μαθητή πρέπει να προκαλούνται και να παρακινούνται συνεχώς με έναν κατάλληλο και έντεχνο τρόπο συστηματικά από μια ώριμη και κατάλληλα εκπαιδευμένη γι' αυτόν τον σκοπό προσωπικότητα, ώστε να συνειδητοποιούνται από τον ίδιο και στη συνέχεια αυτόβουλα να εξελίσσονται προοδευτικά και ελεύθερα με προοπτική την ανάδειξή του σε ελεύθερη προσωπικότητα». (Πυργιωτάκης, Γ. 2015: 326)

Βασική αρχή για την αγωγή και την εκπαίδευση των παιδιών αποτέλεσε και για τη Μαρία Μοντεσόρι η ανάγκη για τον εξοπλισμό όλου του εσωτερικού σχολικού χώρου και ιδιαίτερα της σχολικής αίθουσας με υλικά προσαρμοσμένα στα σωματικά και ψυχο-πνευματικά τους χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα, όπως είναι τα ατομικά καρεκλάκια ή τα τραπέζια τους ή και τα μέσα διδασκαλίας και πιο συγκεκριμένα το κατάλληλο για τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών *διδασκτικό της υλικό* (Πυργιωτάκης, Γ. (2015: 135-137).

Η αγάπη προς τα παιδί και τον έφηβο και ο σεβασμός στην προσωπικότητα τους ήταν τα βασικά κίνητρα που οδήγησαν και τον Βέλγο γιατρό και παιδαγωγό Ο. Decroly για την εφ'όρου ζωής δραστηριότητά του με την αγωγή και την εκπαίδευση τους. Τον σκοπό αυτό εξυπηρετούσε η ίδρυση του γνωστού εκπαιδευτικού του ιδρύματος γενικής εκπαίδευσης «Ermitage», «ένα σχολείο για τη ζωή, μέσα από τη ζωή» (Καρακατσάνη, Δ. στο: Πυργιωτάκης, Γ., 2015: 147), στο οποίο είχε τη δυνατότητα να εφαρμόζει τις προσωπικές παιδαγωγικές του απόψεις και τις εμπειρικές του διαπιστώσεις. Με βασική αρχή τη βιωματική διαδικασία μάθησης, μια διαδικασία που δίνει χαρά και ικανοποίηση στον τρόπο μάθησης των παιδιών, επέκρινε τη γνωστή αναλυτικο-συνθετική μέθοδο διδασκαλίας πρώτης ανάγνωσης και ανέπτυξε σταδιακά στη θέση της τη γνωστή *ιδεοπτική μέθοδο*. Η μέθοδος αυτή, η οποία στηριζόταν στο πρώτο της στάδιο στα βιώματα και στις ελεύθερες ανακοινώσεις των μαθητών, εφαρμόστηκε στα μεταπολεμικά χρόνια επί πολλές δεκαετίες στη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης σε αρκετά δημοτικά σχολεία της χώρας μας (Καρακατσάνη, Δ. στο: Πυργιωτάκης, Γ., 2015: 150-152).

Παρόμοια παιδαγωγικά κίνητρα οδήγησαν και τους Αμερικάνους παιδαγωγούς, αρχικά τον J. Dewey και στη συνέχεια τον W. H. Kilpatrick, οι οποίοι ξεκινώντας με παρακινούμενες πρωτοβουλίες των μαθητών για την αντιμετώπιση ενός, ως επί το πλείστον, παιδαγωγικού προβλήματος και με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους για σχεδιασμό, οργάνωση και μεταξύ τους συνεργασία αλλά και για τη διεξοδικότητα στις δραστηριότητές τους ανέπτυξαν σταδιακά τη γνωστή, επιτυχημένη και ευρέως εφαρμοσμένη μεθόδου project. (Καλδή, Στ. στο Πυργιωτάκης, Γ., 2015: 352-381)

Παρόμοια παιδαγωγικά ενδιαφέροντα σχετικά με την αναγνώριση των δικαιωμάτων των παιδιών και των εφήβων καθώς και των έμφυτων και εξελίξιμων

ικανοτήτων τους οδήγησαν και το Γερμανό παιδαγωγό Peter Petersen στην ανάπτυξη του παγκόσμια γνωστού παιδαγωγικού συστήματος Jena-Plan, βασικά γνωρίσματα του οποίου αποτελούσαν: οι μεικτές ηλικιακές ομάδες μαθητών, το εβδομαδιαίο πρόγραμμα αντί του σταθερού και καθιερωμένου Ωρολογίου Προγράμματος, οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας, οι «κύκλοι μαθημάτων» για την κατοχύρωση βασικών γνώσεων, οι κοινοί εορτασμοί, η περιγραφική αξιολόγηση, η κατάλληλη διαμόρφωση των σχολικών χώρων και η σχολική κοινότητα. (Παπαδοπούλου, Β. στο: Πυργιωτάκης, Γ, 2015: 391).

Με βάση τις διαπιστώσεις αυτές των εν λόγω διακεκριμένων παιδαγωγών στο θέμα της αναγνώρισης των δικαιωμάτων των παιδιών και γενικά της προσωπικότητάς τους θα μπορούσε κανείς να επισημάνει συνοπτικά ότι όλες οι «άχαρες», δοκιμαστικές ή αδόκιμες προσπάθειες και δραστηριότητες του παιδιού για την καλλιέργεια του μυϊκού του συστήματος, του γλωσσικού του κώδικα, της πνευματικής του εξέλιξης αλλά και για την ικανοποίηση των ψυχο-συναισθηματικών του αναγκών από την βρεφική έως την παιδική ή και την εφηβική του ηλικία, οφείλουν να θεωρούνται αυτονόητες από τους ενήλικες. Επομένως, δεν πρέπει να το κοροϊδεύουν, να το ειρωνεύονται ή να του επιδεικνύουν πνεύμα ανωτερότητας και αυταρχισμού αλλά να συμβάλλουν με λεπτό και επιδέξιο τρόπο στη σωστή ανάπτυξη όλων αυτών των σε εξέλιξη ικανοτήτων του. Με λίγες λέξεις οι ενήλικες οφείλουν να σέβονται τα δικαιώματα του παιδιού και του εφήβου και να συμπεραστέκονται στην ομαλή εξέλιξή τους σε μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

3.3 Ο σεβασμός της παιδικής διαλέκτου και της περιέργειάς τους

Μια ιδιαίτερα σημαντική αρχή στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού αποτελεί και ο σεβασμός της παιδικής διαλέκτου από τους ενήλικες· ένα θέμα που ήταν έως τις αρχές του 20ού αιώνα άγνωστο και σχεδόν «ανυποψίαστο» στις παιδαγωγικές συζητήσεις.

Πρωτοπόρος στην προσπάθεια αυτή θεωρείται ο Γερμανός παιδαγωγός Bernhold Otto (Πυργιωτάκης, Γ., 2015: 73-95), ο οποίος παρατηρώντας τη συμπεριφορά της μιας από τις πέντε κόρες του, μαθήτρες στο εκπαιδευτικό του ίδρυμα γενικής εκπαίδευσης «Σχολή οικοδιδασκάλων», τη Χέλκα, στη νηπιακή και παιδική της ηλικία και καταγράφοντας τη γλωσσική της επικοινωνία⁴¹ ανέπτυξε τη θεωρία του για την παιδική διάλεκτο. Βασική του αρχή στο θέμα αυτό ήταν ότι το παιδί από τη βρεφική έως περίπου την εφηβική του ηλικία, κυρίως όμως στα πρώτα στάδια βρεφική, νηπιακή και στα πρώτα έτη της παιδικής ηλικίας, αφήνεται ελεύθερο στην αφήγησή του χωρίς εξωτερικές διακοπές και παρεμβάσεις. Έτσι επιτυγχάνεται η αυθόρμητη προσέγγιση του ειρμού των σκέψεων του παιδιού με τον γλωσσικό του κώδικα και η με παιδική διάλεκτο αυθόρμητη διατύπωση τους, ενώ μια αυθαίρετη εξωτερική παρέμβαση μπορεί να προκαλέ-

41Τις σημειώσεις αυτές δημοσίευσε αργότερα σε βιβλίο με τίτλο «Η Χέλκα»

σει μια αναστολή των σκέψεών του, ενδεχομένως χωρίς επιστροφή. Η βελτίωση της γλωσσικής επικοινωνίας του παιδιού και η εξοικείωσή του με τον επίσημο γλωσσικό κώδικα της μητρικής του γλώσσας γίνεται εκ μέρους των ενηλίκων σταδιακά και με ιδιαίτερη προσοχή κυρίως στις μεσαίες και ανώτερες εξελικτικές βαθμίδες. Τη μέθοδο του αυτή, η οποία έδωσε έναυσμα στα μεταπολεμικά χρόνια για παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές έρευνες σε γλωσσολόγους, ένας από τους οποίους θεωρείται και ο διακεκριμένος Άγγλος γλωσσολόγος Bernstein, ο Otto εφαρμόζε στη σχολή του στις τακτικές παιδαγωγικές συνεδριάσεις, στις συζητήσεις των οποίων ακολουθούσε μια βαθμιαία πορεία, η οποία ξεκινούσε από τα νήπια και κατέληγε στους δασκάλους.

Άμεση σχέση με την ιδιαίτερη διάλεκτο του παιδιού έχει η ανάγκη για σεβασμό της περιέργειάς του, η οποία συνδέεται, επίσης, άμεσα με το ενδιαφέρον του για μάθηση. Και τούτο γιατί, όπως αναφέρθηκε, το παιδί έρχεται στον κόσμο με αρκετές ατέλειες και ελλείψεις στον σωματικό, τον πνευματικό, όπως και στον γνωστικό τομέα. Η διαπίστωση αυτή οδήγησε ενωρίς στο συμπέρασμα ότι το παιδί γεννιέται, όπως έλεγαν οι Λατίνοι, *tabula rasa*. Η άποψη αυτή, που είχε αρκετούς οπαδούς έως και τον 19ο αιώνα, όπως ήταν και ο Έρβαρτος (Γ. Ε. Πυργιωτάκης, 2007: 154), δεν ισχύει πια σύμφωνα με τη σύγχρονη αντίληψη, γιατί υποστηρίζεται ότι το παιδί γεννιέται με αρκετά ενδιαφέροντα και με αρκετές προδιαθέσεις, που είναι έτοιμες να δεχθούν με όλες τις αισθήσεις του τη νέα γνώση και εμπειρία. Με βάση αυτό το χαρακτηριστικό του παιδιού η Μοντεσσόρι κάνει λόγο για «απορροφητικό νου» στην παιδική ηλικία (Γ. Ε. Πυργιωτάκης, 2015: 125-127). Γι' αυτό όλοι οι νεωτεριστές και σύγχρονοι παιδαγωγοί αξιώνουν σήμερα από τους ενήλικες και ιδιαίτερα από τους γονείς και τους δασκάλους να ικανοποιούν αυτή την περιέργεια του παιδιού και το ενδιαφέρον του για μάθηση, απαντώντας ως επί το πλείστον στα ερωτήματα του εκείνα, που έχουν σχέση με τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του και γενικά με τον εμπλουτισμό των γνώσεών του.

Η αντίληψη αυτή ήταν εντελώς άγνωστη στο παλιό, ερβαρτιανό ή *δασκαλο-κεντρικό* σχολείο, στο οποίο κυριαρχούσε, όπως αναφέρθηκε, ο μονόλογος του δασκάλου ή η με μονοδιάστατη κατεύθυνση υποβολή ερωτήσεων, δηλαδή του δασκάλου προς τους μαθητές. Χαρακτηριστικό σε αυτή την περίπτωση είναι το συμπέρασμα ενός απλού δασκάλου στη δεκαετία του 1930, στο οποίο κατέληξε ο ίδιος προφανώς μετά από πολύ περίσκεψη αλλά και με αρκετή ικανοποίηση. Το συμπέρασμά του αυτό ανακοίνωσε στον επιθεωρητή του, Μπούκουρα, Χ., κατά την ημέρα της επίσκεψής του στο σχολείο του και αφορούσε την περιέργεια και το ενδιαφέρον των δύο από τα τέσσερα παιδιά του για εξωσχολική μάθηση στην προσχολική τους ηλικία. «Ότι το συμπέρασμά μου είναι εξ ολοκλήρου αληθές,», γράφει ο επιθεωρητής Μπούκουρας, Χ. δια στόματος του εν λόγω δασκάλου, «το συμπεραίνω εκ του ότι από την ημέρα που το παιδί μου πάτησε το πόδι του στο σχολείο έως τώρα, που είναι τετάρτη Γυμνασίου, καμία απορία δεν μου πρόβαλε, αλλά χάφτει αμάσητο ό,τι διαβάζει ή ακούει στο σχολείο. Και μη νομίζετε πως μόνον αυτές οι απορίες που σας ανέφερα του είχαν γεννηθεί, όταν ήταν μικρός. Πλήθος τοιούτων» [...].

«Αυτά μου είπε ο διδάσκαλος», συνεχίζει ο επιθεωρητής. «Εις εμέ δε έκτοτε συχνά έρχονται οι λόγοι του Κερχενστάϊνερ [...] στη μνήμη μου, ότι η καλύτερα διδασκαλία είναι εκείνη που διεγείρει την αμφιβολία [...] και εξεγείρει την επιθυμία προς αυτενεργό εύρεσιν της αληθείας». (Μπούκουρας, στο Σμυρνή, κ.ά., 1932: 299-300).

Αρκετές μεταπολεμικές και σύγχρονες εμπειρικές έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι οι μαθητές συνήθως από μεσαία κοινωνικά στρώματα, οι γονείς των οποίων ικανοποιούν αυτό το ενδιαφέρον των παιδιών τους, διαθέτουν πλουσιότερο γλωσσικό κώδικα και περισσότερες γνώσεις έναντι των μαθητών από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, οι γονείς των οποίων υποτιμούν ή ειρωνεύονται το έμφυτο αυτό ενδιαφέρον των παιδιών τους. Χαρακτηριστικό σε αυτή την περίπτωση είναι το παρακάτω ανέκδοτο: «Ο Γιωργάκης κάνει περίπατο με τους γονείς του στο ζωολογικό κήπο. Κάποια στιγμή βλέπει μια καμήλα και ρωτάει τον πατέρα του: "Μπαμπά τι είναι αυτό;" Ο μπαμπάς απαντά: "Τίποτε!". Σε λίγο βλέπει μια καμηλοπάρδαλη. "Μπαμπά τι είναι αυτό;" Ο μπαμπάς: "Τίποτε!" Πιο κάτω βλέπει ένα λιοντάρι που του κάνει μεγαλύτερη εντύπωση. Φωνάζει δυνατά και με περισσότερο ενδιαφέρον. "Μπαμπά, μπαμπά, τι είναι αυτό!". Απαντά η μητέρα: "Γιωργάκη, άσε τον μπαμπά, μην τον κουράζεις!". Αμέσως συμπληρώνει ο μπαμπάς: "Άσε το παιδί να μορφώνεται!"».

3. 4 Η βαθμιαία συνειδητοποίηση των υποχρεώσεών τους

Όλοι οι παραπάνω παιδαγωγοί συμφωνούν μεταξύ τους λίγο ή πολύ, επίσης, σε ένα βασικό σημείο και επισημαίνουν ότι ναι μεν ο ενήλικας έχει χρέος να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του παιδιού και να σέβεται την υπό εξέλιξη προσωπικότητά του, όμως, το ίδιο οφείλει βαθμιαία και σταδιακά να συνειδητοποιεί τις υποχρεώσεις του απέναντι στο άτομο του και στο κοινωνικό του σύνολο. Η συμπαράσταση των ενηλίκων κυρίως στο οικογενειακό και σχολικό του περιβάλλον το διευκολύνουν να ανακαλύπτει μόνο του τα ενδιαφέροντα και τις συναφείς ικανότητες του, τις οποίες, όμως, οφείλει στη συνέχεια να καλλιεργήσει κυρίως με τη δική του προσπάθεια για το ατομικό του αλλά και για το κοινωνικό συμφέρον.

Αυτή την αρχή εφαρμόζαν όλοι οι εν λόγω μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί στην παιδαγωγική πράξη διαμέσου της αναγνώρισης της προσωπικότητας των μαθητών τους και πολύ περισσότερο με την ανάθεση πρωτοβουλιών σε αρκετές παιδαγωγικές δραστηριότητες στη σχολική ζωή των εκπαιδευτικών τους ιδρυμάτων. Εκτός των διαπιστώσεων αυτών χαρακτηριστική είναι και η βασική παιδαγωγική αρχή του Γερμανού παιδαγωγού Κερχενστάϊνερ, ο οποίος επιδίωκε διαμέσου της ηθικής αγωγής και της κατάλληλης εκπαίδευσης να καταστούν οι μαθητές «χρήσιμοι πολίτες του κράτους» (Theodor W. στο Scheuerll, H., II, 1979: 111.). Ο ίδιος πρότεινε μάλιστα στην πολιτεία «έναν διττό σκοπό του σχολείου». Αυτός οφείλει να είναι: α. Ατομικός: να μεριμνά για την 'έσωτερικήν και την εξωτερικήν προστασίαν, την σωματικήν ευημερίαν των αποτελούντων αυτών πολιτών'. β. Αλτρουιστικός: να εισάγει μέσω του σχολείου τον αλτρουισμό και την φιλανθρωπία στην ανθρώπινη κοινωνία, 'δια της αναπτύξεως ταύτης εις ηθικήν κοινω-

νίαν'». (Πυργιωτάκης, Ι. στο Γ. Πυργιωτάκης, Γ. 2015: 285).

Ακόμη και ο Νηλ, στο σχολείο του οποίου η ελευθερία των μαθητών ήταν, όπως αναφέρθηκε, ένα από τα πιο βασικά του χαρακτηριστικά, κατέληξε στην άποψη ότι η ελευθερία του μαθητή και γενικά του ατόμου σταματά εκεί που στερεί την ελευθερία του άλλου. Πρακτικά σήμαινε για τον Νηλ ότι ένας μαθητής μπορούσε λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος να μην παρακολουθεί κάποια μαθήματα, όμως, δεν είχε το δικαίωμα την ώρα της διδασκαλίας να ενοχλεί ή να προκαλεί την προσοχή των συμμαθητών του. «Η γνήσια αυτοπειθαρχία», γράφει ο ίδιος, «δεν στηρίζεται στις απωθήσεις και την τυφλή αποδοχή ξένων ιδεών. Αυτοπειθαρχώ σημαίνει λαμβάνω υπόψη μου τα δικαιώματα και την ευτυχία των άλλων». (Γ.Ε. Πυργιωτάκης/Ξεσφιγκούλη, στο Γ.Ε. Πυργιωτάκης 2015: 184). Η Μοντεσσόρι καθώς και άλλοι ομοϊδεάτες παιδαγωγοί της εποχής της προσδοκούσαν μάλιστα ότι διαμέσου μιας σωστής διαπαιδαγώγησης των νέων γενεών και διαμέσου της θεμελίωσης μιας «Παιδαγωγικής της Ειρήνης» θα επιτυγχανόταν «μια καλύτερη ανθρώπινη κοινωνία» (Πυργιωτάκης, Γ., 2015: 406)..

Κλείνοντας την παρούσα συζήτηση θεωρώ απαραίτητη μια ακόμη επισήμανση, η οποία διακρίνεται σε δύο διαφορετικές τάσεις διαπαιδαγώγησης των παιδιών. Οι τάσεις αυτές, μάλλον, έχουν ωριμάσει σε μεγάλα αστικά κέντρα, ενώ στην επαρχία ενδεχομένως να βρίσκονται σε εξέλιξη ή ακόμη στην αφετηρία τους. Στην πρώτη τάση οι γονείς έχουν θέσει αξιώσεις για την επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών τους, που ενδεχομένως δεν συμβιβάζονται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους ή που υπερβαίνουν τις ικανότητές τους. Με τις αξιώσεις αυτές οι γονείς επιδιώκουν να ικανοποιήσουν προσωπικές τους επιθυμίες ή φιλοδοξίες, που οι ίδιοι δεν μπόρεσαν για διάφορους λόγους να πραγματοποιήσουν. Σε αρκετές περιπτώσεις, όμως, οι εξελίξεις από την επιμονή αυτή των γονέων δεν είναι ευνοϊκές ή εξελίσσονται δυσμενείς για ολόκληρη την οικογένεια και πολύ περισσότερο για τα καταπιεσμένα αυτά παιδιά, που σε όλη τους τη ζωή είναι υποχρεωμένα να ασκούν ένα επάγγελμα που ενδεχομένως τους είναι αδιάφορο.

Στη δεύτερη τάση διαπαιδαγώγησης οι γονείς εκδηλώνουν θαυμασμό και υπερβολική αγάπη για τα παιδιά τους· σε ορισμένες περιπτώσεις, ίσως, απλά γιατί είναι δικά τους. Τα αισθήματα αυτά και η φροντίδα των γονέων αυτών να παρέχουν τα πάντα έτοιμα στα παιδιά τους χωρίς καμία δική τους πρωτοβουλία ή η περιορισμένη τους δραστηριότητα για τις δικές τους υποχρεώσεις τα καθιστούν λίγο ή πολύ άβουλα και με αρκετά μειωμένη την αυτοπεποίθηση τους. Η διαπαιδαγώγηση αυτής της κατηγορίας είναι εμφανής, επίσης, και μετά την ολοκλήρωση της βιολογικής ανάπτυξης αυτών των παιδιών, είτε στην αναζήτηση μιας εργασίας αντίστοιχης των προσόντων τους, που εξαιτίας της μεγάλης ανεργίας συνήθως είναι υποδεέστερη και επομένως απορρίπτεται, είτε ακόμη και στην περίπτωση επιθυμίας τους για δημιουργία ιδιαίτερης οικογένειας· μιας επιθυμίας, όμως, που πρέπει να εγκρίνουν και οι γονείς όχι μόνο την επιλογή τού ή τής συζύγου αλλά και την τελική απόφαση ή ακόμη και τον τρόπο συζυγικής συμβίωσής τους.

Τα μεγάλα ποσοστά υπογεννητικότητας που παρουσιάζονται τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας καθώς και τα αντίστοιχα ποσοστά σε διαζύγια ή σε άγαμους

νέους, που συνεχώς αυξάνονται, να μην έχουν άμεση σχέση με την οικονομική κρίση που βιώνουμε, όμως, συνδέονται χωρίς αμφιβολία και με την διαπαιδαγώγηση των παιδιών μας. Το αρχαίο ρητό «παν μέτρον άριστον» των αρχαίων προγόνων μας ισχύει, επομένως, και στην παραπάνω περίπτωση των δύο διαφορετικών τάσεων διαπαιδαγώγησης.

4. Κριτική αποτίμηση

Μια βασική διαπίστωση που προκύπτει από την παραπάνω συζήτηση, είναι ότι αρκετές από τις διαπιστώσεις και επισημάνσεις των εν λόγω διακεκριμένων παιδαγωγών έχουν αποκτήσει μέχρι τώρα, δηλαδή μετά από ένα διάστημα ενός περίπου αιώνα, διαχρονική σημασία. Ο λόγος αυτός καθιστά πιο πειστική την πρόταση, ότι οι παραπάνω βασικές τους αρχές καθώς και οι συναφείς διαπιστώσεις και οι εμπειρίες τους είναι αναγκαίο να εφαρμόζονται από τους γονείς αλλά και από τους εκπαιδευτικούς κάθε σχολικής μονάδας. Οι απόψεις και οι προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών οφείλουν να αποτελούν στη συνέχεια θέματα συζητήσεων στις τακτικές τους συσκέψεις. Τις διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα των συσκέψεών τους θεωρείται σκόπιμο να ανακοινώνουν στους γονείς των μαθητών της σχολικής τους τάξης κατά τη μεταξύ τους συνεργασία ή στο σύνολο των γονέων, οι οποίοι οφείλουν με τη σειρά τους να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του ρόλου τους απέναντι σε μια σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους.

Οι δοκιμασμένες στην παιδαγωγική πράξη αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για μια σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών και οι μετά από τις μεταξύ τους συζητήσεις αποκρυσταλλωμένες διαπιστώσεις τους οφείλουν να γίνονται στη συνέχεια, μεταξύ των άλλων προβλημάτων, θέματα συζητήσεων και ανταλλαγής απόψεων στα ιεραρχικά διαβαθμισμένα συλλογικά τους όργανα από τη βάση έως την Ομοσπονδία τους. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται και ενδυναμώνεται η επιστημονική θέση της Ομοσπονδίας για τη συμμετοχή της στη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων για τα σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης καθώς και για τη συμμετοχή της στη σύνταξη των σχετικών διδακτικών εγχειριδίων. Επιπλέον, με τη διαδικασία αυτή μειώνεται η διάχυτη αντίληψη ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι «ημι-ακαδημαϊκό επάγγελμα» και αυξάνεται σταδιακά η προοπτική για την ανάδειξή του σε «πλήρες ακαδημαϊκό επάγγελμα».⁴²

Η με αυτόν τον τρόπο οργάνωση και λειτουργία των σχολείων μας στο θέμα της αγωγής και της εκπαίδευσης των παιδιών και των εφήβων επιβάλλεται επί πλέον όχι απλά μόνο για χάρη των μαθητών, των οποίων η σταδιοδρομία ή ακόμη και η πολιτιστική τους ταυτότητα είναι μετέωρες, αλλά και για χάρη της επιβίωσης του πολιτισμού και της ίδιας της εθνικής μας ταυτότητας, που εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης και της κρίσης αξιών απειλούνται. Με μια σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών μας μπορούμε να είμαστε σε θέση να ελπίζουμε ότι όχι μόνο ενδυναμώνουμε αλλά και ανανεώνουμε τις αντοχές μας για την επιτυχία αυτού του σκοπού μας. Επί πλέον ευελπιστούμε ότι μια σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών μπορεί να καταστήσει περισσότερο συνετούς και τους πλέον εγωπαθείς αρχηγούς κρα-

42 Βλέπε σχετικές συζητήσεις στις μελέτες: Giesecke, H. (1996) Feiks, D./Krauß, E. (2005).

τών, που είναι σε θέση να προβούν σε μια ενδεχόμενη κακή χρήση των κατά τα άλλα αξιοθαύμαστων επιτευγμάτων της σύγχρονης τεχνολογικής επιστήμης με συνέπειες την απειλή του ανθρώπινου πολιτισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Brezinka, W.(1974), *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*, Ernst Reinhardt Verlag, München.
- Βρεττός Ι., (2005). *Θεωρίες της Αγωγής: Johann Heinrich Pestalozzi - Αδαμάντιος Κοραΐς*, Ατραπός, Αθήνα.
- Γεωργοβασίλης, Δ. (1988). *Φιλοσοφία της Παιδείας, Βάσεις για θεμελίωση της εθνικής Αγωγής*, Αθήνα.
- Feiks, D./Kraß E. (2005), *Professionell handeln, erziehen, unterrichten*, "Ernst Klett Verlag", Stuttgart, Düsseldorf Leipzig.
- Giesecke, H. (1996), *Pädagogik als Beruf, Juventa Verlag*, Weinheim und München.
- Hehlmann, W. (1971), *Wörterbuch der Pädagogik*, Alfred Kröner Verlag Stuttgart, 7. Aufl.
- Καλδή, Στ. (2015), John Dewey: Ο παιδαγωγός του Πραγματισμού, στο Πυργιωτάκης, Γ. (επιμ), *Διακεκριμένες προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, (σελ. 351-365).
- Καλδή, Στ. (2015), William Heard Kilpatrick: Ο παιδαγωγός της διδακτικής μεθόδου Project, στο Πυργιωτάκης, Γ. (επιμ), *Διακεκριμένες προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, (σελ. 367-381).
- Καρακατσάνη, Δ. (2015), Onide Decroly: Ένα ολιστικό πρόγραμμα ως μάθηση για τη ζωή: μια επιστημονική Παιδαγωγική, στο Πυργιωτάκης, Γ. (επιμ), (2015), *Διακεκριμένες προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, (σελ. 143-153).
- Καρακατσάνη, Δ. (2015), Hermann Lietz: Ο Παιδαγωγός των Νέων Σχολείων στη Γερμανία, στο Πυργιωτάκης, Γ. (επιμ), (2015), *Διακεκριμένες προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, (σελ. 215-225).
- Καρακατσάνη, Δ. (2015), Gustav Wyneken, στο Πυργιωτάκης, Γ. (επιμ), (2015), *Διακεκριμένες προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, (σελ. 227-240).
- Köck, P./Otto, H. (1983), *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*, 3. Aufl., Verlag Ludwig Auer Donauwörth
- Μαντζάνας, Παν. (1993). *Πεσταλότσι. Ο μεγάλος δάσκαλος της αγάπης. Ζωή - Έργο. Παιδαγωγικές ιδέες*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Μπούκουρας, Χ. (1932). Απορίες μικρού που εμβάλλουν εις αμηχανίαν μεγάλους. στο Σμυρνή/Βλάχου, Ηλ./Παπαγεωργίου, Β. (Επιμ.), *Επετηρίς Δημοτικής Εκπαιδευσεως 1932*, Έτος Α' εκδοτ, οίκος Δημητράκου, Αθήνα, σελ. 297-300.
- Μπούζος, Α (2015), Janusz Korczak: Ο συνήγορος του παιδιού, στο Πυργιωτάκης, Γ. (επιμ), *Διακεκριμένες προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, (σελ.

195-211).

Μουσιδης, Αντ./Παπαδοπούλου, Δέσπ./Πετράκη, Γεωργ. (επιμέλεια), (2013), *Κοινωνιολογία και Κοινωνικός Μετασχηματισμός στη Σύγχρονη Ελλάδα*, Εκδόσ. Gutenberg, Αθήνα .

Näf, M. (1998). *Paul Geheeb*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Ofenbach, B. (2006). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos*, Königshausen & Neumann, Würzburg.

Παπαδοπούλου, Β, (2015), Peter Petersen στο Πυργιωτάκης, Γ. (επιμ), *Διακεκριμένες προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, (σελ. 385-403).

Πυργιωτάκης, Γ. (1981), *Προβλήματα στην Ιστορία της εκπαίδευσέως των δασκάλων*, Εκδόσεις Χριστινάκη, Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Γ. (2007), *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου*, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Γ. (επιμ), (2015), *Διακεκριμένες προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.

Πυργιωτάκης, Γ. (2015), Ellen Key, στο Πυργιωτάκης, Γ. (επιμ), (2015), *Διακεκριμένες προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, σελ. 55-71.

Πυργιωτάκης, Γ., (2015), Berthold Otto, στο Πυργιωτάκης, Γ. (επιμ), *Διακεκριμένες προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, (σελ. 73-95).

Πυργιωτάκης, Γ., (2015), Maria Montessori, στο Πυργιωτάκης, Γ. (επιμ), (2015), *Διακεκριμένες προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, σελ. 97-141.

Πυργιωτάκης, Γ., (2015), Paul Geheeb, στο Πυργιωτάκης, Γ. (επιμ), (2015), *Διακεκριμένες προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, σελ. 73-95.

Πυργιωτάκης, Γ., (2015), Hugo Gaudig, στο Πυργιωτάκης, Γ. (επιμ), (2015), *Διακεκριμένες προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, σελ.299-348.

Πυργιωτάκης, Γ./Ξεσφιγκούλη, Δ. Alexander Neill στο Πυργιωτάκης, Γ. (επιμ), (2015), *Διακεκριμένες προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, (σελ. 155-193).

Πυργιωτάκης, Ι. (1999), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Ι. (2015), Ένα νέο σχολείο για μια νέα Πολιτεία: Ο Georg Kerschensteiner και το Σχολείο Εργασίας, στο Πυργιωτάκης, Γ. (επιμ), *Διακεκριμένες προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, (σελ. 279-297).

Reble, Al. (1975). *Geschichte der Pädagogik*. Ernst Klett Verlag Stuttgart, 12 Aufl.

Reble, A. (1999), *Geschichte der Pädagogik*, (μτφ., *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, Θ. και Σ. Χατζηστεφανίδη(-ς), εκδόσεις Παπαδήμα, Αθήνα

Röhrs, H. (2001). *Die Reformpädagogik*, 6. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

ROUSSEAU, J.-J., (2001). *Αιμίλιος ή περί αγωγής, τόμ. I-III*, Αθήνα, Εκδ. Πλέθρον.

Scheibe, W. (1984), *Die reformpädagogische Bewegung*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Skiera, E. (2003). *Reformpädagogik*, R. Oldenbourg Verlag München, Wien.

Φράγκος, Χρ. (1984): *Ψυχοπαιδαγωγική*, Gutenberg, Αθήνα.

Εθνοπολιτισμική ετερότητα: Στάσεις και αντιλήψεις των Διευθυντών/-ντριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Δημοτικά Σχολεία της Περιφέρειας Θεσσαλονίκης.

Σαββίδου Δέσποινα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

*MSc «Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων»
Σχολή Επιστημών Αγωγής & Κοινωνικών Επιστημών
Πανεπιστημίου Frederick, Λευκωσία*

Περίληψη

Η μαζική μετανάστευση στην Ελλάδα, που ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1990, έφερε το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας αντιμέτωπο με θέματα πολυπολιτισμικών και διαπολιτισμικών προσεγγίσεων.

Η παρούσα έρευνα είναι μια εμπειρική μελέτη διερεύνησης στάσεων και αντιλήψεων των σχολικών Διευθυντών/-ντριών σε ζητήματα διαχείρισης εθνοπολιτισμικής ετερότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συντάχθηκε σχετικό δομημένο ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Προέκυψε ότι στην πλειοψηφούσα γνώμη των Διευθυντών/-ντριών δεν ανιχνεύονται ιδιαίτερες ρατσιστικές συμπεριφορές στα σχολεία. Παράλληλα, οι Διευθυντές/-ντριες προωθούν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσω της διοίκησης στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με τη στάση τους να δείχνει πως επηρεάζεται από τα ατομικά δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Η δε ερμηνεία της ποιοτικής προσέγγισης επιβεβαίωσε τα πορίσματα της ποσοτικής προσθέτοντας ότι σημαντικός λόγος για τις ενδιάθετες φιλικές στάσεις που παρατηρήθηκαν, υπήρξαν οι πρωτότυπες πρωτοβουλίες εξοικείωσης με τους/τις αλλοεθνείς μαθητές/-τριες και τους γονείς τους που αναλήφθηκαν από την πλειοψηφία των Διευθυντών και Διευθυντριών.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Εθνοπολιτισμική Ετερότητα, Πολυπολιτισμικότητα, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Ποσοτική & Ποιοτική Ανάλυση.

Abstract

Massive migration in Greece, which began in the early 1990s, contributed to a radical shift of the Greek society towards a multicultural configuration and thereafter towards an alteration in the composition of the student population in public schools. This new state of things shaped an imperative to the country's official education system in addressing matters of multicultural and intercultural approaches.

The empirical study was used for this research, to find out the kind of attitudes and perceptions that school principals in Greek Primary Education tend to apply in issues of ethno – cultural diversity management. To conduct the empirical research, a relevant – for this purpose – structured questionnaire was formulated, which consisted of a set of closed and open questions. The results showed that according to the majority of the opinions by the principals, no particularly racist attitudes were accounted in schools. As far as hermeneutic analysis' conclusions, they asserted the statistical ones adding that, those inherent friendly stances were well assisted by the various innovative initiatives that brought closer all members of the school community.

Keywords: *Intercultural Education, Ethno – Cultural Alterity, Multiculturalism, Primary Education, Quantitative & Qualitative Analysis*

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων

Κατέχοντας οι όροι της πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας, κεντρικό ρόλο στα ερευνητικά ερωτήματα που θα πραγματευθούν, οφείλουμε να ξεκινήσουμε την αποσαφήνισή τους από το δεύτερο συνθετικό τους προσεγγίζοντας τον ορισμό του «πολιτισμού».

Σύμφωνα με το λήμμα της έννοιας που παρατίθεται στον Μπαμπινιώτη (2004), από γλωσσολογική άποψη ο «**πολιτισμός**» προέρχεται από τη λέξη «πολίτης» και είναι σχετικά πρόσφατη, καθώς την επανέφερε ο Κοραΐς (1829) στην νέα ελληνική γλώσσα για να αποδώσει το γαλλικό ουσιαστικό *civilization* (Μπαμπινιώτης, 2000). Ορίζεται ως το σύνολο των υλικών επιτευγμάτων (τεχνικός πολιτισμός) και πνευματικών δημιουργημάτων και δραστηριοτήτων (π.χ. Καλές Τέχνες) του ανθρώπου ή ενός συνόλου ατόμων σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο ή μίας κοινωνίας.

Συγχρόνως, ένας παρόμοιος ορισμός που αποδίδεται από τη Μπιτσάνη (2004), ορίζει τον πολιτισμό ως:

«Το σύνολο των υλικών και πνευματικών αξιών και επιτευγμάτων που κληροδοτούνται από γενιά σε γενιά με το πέρασμα των χρόνων, διαμορφώνοντας μια κοινή μνήμη – εικόνα για ένα σύνολο ατόμων και δημιουργώντας κατ' επέκταση το αίσθημα μιας κοινής αφετηρίας, κοινών αναφορών και βιωμάτων, παραπέμποντας σε μια πορεία σταθερής προόδου, κοινωνικής και οικονομικής.»

Ο πολιτισμός είναι εκείνος που μπορεί να προσδώσει μία συγκεκριμένη «**πολιτισμική ταυτότητα**» στα άτομα που είναι ενταγμένα στα πλαίσιά του και δε-

σμεύονται σε αυτόν (Wei, 2012). Σύμφωνα με τον Ιντζεσίλογλου (1999), η λέξη ταυτότητα πηγάζει από «τον εαυτό» και υποδηλώνει το χαρακτηριστικό ενός ατόμου που παραμένει ίδιο, με αμετάβλητα χαρακτηριστικά απέναντι στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (δηλαδή «τους άλλους»). Υπό αυτήν την έννοια, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της προσωπικότητάς του και εκφράζει την ατομικότητά του. Όταν αναφερόμαστε όμως, στη συλλογική ταυτότητα τότε υπάρχουν διάφορα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, στα οποία στηρίζεται το αίσθημα του «ανήκειν» και τα οποία διασφαλίζουν την ενότητα και συλλογικότητα των κοινωνικών ομάδων (Δαμανάκης, 2007).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, στο σημείο αυτό, παρουσιάζει η σχέση μεταξύ των – σημασιολογικά αντίθετων κατά τον Μπαμπινιώτη (1998) – εννοιών της ταυτότητας και της «ετερότητας», στη βάση της λογικής ότι απέναντι στο «εγώ» ή το «εμείς» ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζουν και οι «άλλοι». Η ρίζα «έτερος» προέρχεται από το λατινικό *alter* που σημαίνει ο άλλος, με αποτέλεσμα η ετερότητα να αναφέρεται στη διαφοροποίηση, αποτελώντας στην ουσία το δομικό στοιχείο της σύγκρισης δύο ή περισσότερων πολιτισμών. Η ετερότητα, σε ένα γενικό επίπεδο, αφορά σε προσωπικά/γενετικά ή δημογραφικά χαρακτηριστικά (εθνικότητα, φύλο, χρώμα του δέρματος, κοινωνική τάξη, θρησκεία, σεξουαλική ταυτότητα) (Ely & Thomas, 2001), ενώ σε ένα βαθύτερο επίπεδο, μπορεί να αφορά στην ετερογένεια των στάσεων, των πεποιθήσεων και των αξιών (Harrison, Price & Bell, 1998).

Η έννοια του όρου «**πολυπολιτισμικότητα**» (*multiculturalism*), αποτέλεσε αντικείμενο επιστημονικής συζήτησης και συχνά επικρίθηκε ότι στερείται ενός σταθερού θεωρητικού νοήματος (Spinthourakis, 2007). Εμφανίστηκε κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970 σε χώρες όπως ο Καναδάς, η Αυστραλία και σε μικρότερο βαθμό η Βρετανία και οι ΗΠΑ (όπου αρχικά περιοριζόταν στον τομέα της εκπαίδευσης) (Meer & Modood, 2012). Ως πολυπολιτισμική ορίζεται η κοινωνία εκείνη που «*χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη διαφόρων και διακρινόμενων μεταξύ τους πολιτισμών*» (Μπαμπινιώτης, 1998).

Σε αντιδιαστολή, με τον όρο της πολυπολιτισμικότητας (που φανερώνει την απλή συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών), η «**διαπολιτισμικότητα**» (*interculturalism*) σύμφωνα με κάποιους ερευνητές εκφράζει μία διαδραματική και δυναμική πολιτιστική αλληλεπίδραση των πολιτών σε μια κοινή κοινωνία, τη συνεργασία μεταξύ τους και την αποδοχή των όποιων μελών παρά τις εθνοπολιτισμικές του διαφορές (Δαμανάκης, 1998; Meer & Modood, 2012). Αποτελεί μια επιθυμητή κατάσταση πραγμάτων, του πώς θα έπρεπε να είναι οι διάφοροι πολιτισμοί (Δαμανάκης, 1998; Gropas & Triandafyllidou, 2011).

Ο ρόλος του/της Διευθυντή/-ντριας στο διαπολιτισμικό σχολείο

Η αποτελεσματική ηγεσία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Αθανασίου, 2016).

Παρότι παλαιότερα, ο ρόλος του/της Διευθυντή/-ντριας ήταν στενά οριοθετημένος στη διαχείριση των σχολικών εγκαταστάσεων και την επιβολή πειθαρχίας,

μέσα από το Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων (Movement of Effective Schools) σε ΗΠΑ και Ευρώπη της δεκαετίας του 1970, το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στις άμεσες και έμμεσες (μέσω δέσμευσης των εκπαιδευτικών και του προσωπικού και της σχολικής κουλτούρας) επιπτώσεις που οι Διευθυντές/-ντριες δύνανται να επιφέρουν επί των μαθητικών επιδόσεων (Gordon, 2013; Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides 2010), τεκμηριώνοντας τη σημασία της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας. Το αποτέλεσμα ήταν ο ρόλος του/της Διευθυντή/-ντριας να αναβαθμιστεί, απαιτώντας από τον/την ίδιο/α να μην αρκείται στην απλή άσκηση των τυπικών διοικητικών του καθηκόντων αλλά να προσβλέπει στην αποτελεσματική ηγεσία.

Όπως ορίζεται από την ισχύουσα ελληνική νομοθεσία (ΥΑ.Φ.353.1/324/105657/Δ1/16/10/2002, άρθρο 27, ΦΕΚ 1340/2002) για τον «Καθορισμό των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων», «Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός – παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό».

Ως εκ τούτου με τη διοικητική του ευθύνη, απορρέουν καθήκοντα διοικητικά και διαχειριστικά, που σχετίζονται:

1) Με την κατάλληλη οργάνωση και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό φέρει την ευθύνη για την υγιεινή κατάσταση των χώρων του διδακτηρίου, των σχολικών επίπλων και σκευών ενώ μεριμνά για τη συντήρηση και επισκευή αυτών και προτείνει τις απαραίτητες ενέργειες για την προστασία της υγείας των μαθητών/τριών και του προσωπικού. Παράλληλα φροντίζει για την προμήθεια των αναγκαίων μέσων εξοπλισμού και των εποπτικών οργάνων, μεριμνά για τη σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος διδασκαλίας, ενδιαφέρεται για τον ορθό καταμερισμό εργασιών κτλ.

2) Με τη διεκπεραίωση διοικητικής εργασίας, η οποία αφορά στην τήρηση των υπηρεσιακών βιβλίων και τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας του σχολείου. Επίσης ο Διευθυντής/-ντρια υπογράφει όλους τους τίτλους σπουδών, ως υπεύθυνος/-η και βεβαιώνει τη γνησιότητα αυτών που έχουν εκδοθεί από το σχολείο του κτλ.

3) Με την επικοινωνία με την ανώτερη περιφερειακή και κεντρική διοίκηση για ζητήματα που άπτονται της σχολικής κοινότητας της οποίας φέρει την αποκλειστική ευθύνη, όπως επίσης για την τήρηση νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου των Διδασκόντων κτλ.

4) Να ενδιαφέρεται για την ύπαρξη δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων διαπολιτισμικού πνεύματος, όπου θα είναι ενεργοί συμμετέχοντες τόσο οι μαθητές/-τριες και οι εκπαιδευτικοί αλλά και τα μέλη των οικογενειών.

Παράλληλα, ο/η Διευθυντής/-ντρια έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέ-

σεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, καθοδηγώντας τους ώστε να θέτουν υψηλούς στόχους για ένα σχολείο δημοκρατικό (άρθρο 27 της Φ353/1/324/105657/Δ1/08-10-2002 Υπουργικής Απόφασης).

Είναι αυτός/-ή που σήμερα, περισσότερο ίσως από ποτέ άλλοτε, καλείται να συντονίζει ετερογενείς ομάδες μαθητών/-τριών στους κόλπους του σχολείου, με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά γνωρίσματα (Miller & Miller, 2001), για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να είναι σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς και το Συντονιστή Εκπαίδευσης.

Σε γενικές γραμμές, κάθε Διευθυντής/-ντρια οφείλει να ενδιαφέρεται για τα αποτελέσματα που παράγει το ίδιο το σχολείο και για τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό (προσανατολισμός προς το ανθρώπινο δυναμικό). Σε τελική ανάλυση, καθίσταται πασιφανές ότι ο ρόλος του/της Διευθυντή/-ντριας γίνεται ολοένα και απαιτητικότερος, καθότι είναι επωμισμένος με οργανωτικές, διοικητικές, γραφειοκρατικές, εκπαιδευτικές και επιστημονικές αρμοδιότητες, στοχεύοντας παράλληλα στη διαμόρφωση υγιούς κλίματος με σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα, στα πλαίσια μίας νέας διαπολιτισμικής σχολικής πραγματικότητας (Σαΐτης, 2002).

Σκοποί και στόχοι της έρευνας

Εφαπτήριο της παρούσας μελέτης, αποτελεί η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων της εκπαιδευτικής ηγεσίας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο φαινόμενο της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στην εποχή μας με τη βοήθεια δομημένων ερωτηματολογίων, εστιάζοντας στα Δημοτικά Σχολεία της περιφερειακής ενότητας του νομού Θεσσαλονίκης. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση επιλέχθηκε λόγω του ότι εκεί συγκεντρώνεται ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών/-τριών με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση, ενώ παράλληλα αποτελεί τον πρώτο βασικό χώρο (εκτός οικογενειακού περιβάλλοντος) όπου θεμελιώνεται η ομαλή ή συγκρουσιακή σχέση μαθητών/-τριών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Donald, 2018). Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της έρευνας είναι να γίνουν σαφείς: α) ο εννοιολογικός προσδιορισμός θεωρητικών όρων που σχετίζονται με την εθνοπολιτισμική ετερότητα β) οι απόψεις των Διευθυντών/-ντριών σχετικά με την εθνοπολιτισμική ετερότητα γ) ο τρόπος διαχείρισης και προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από μέρους των Διευθυντών/-ντριών, που λειτουργούν σε ένα σύγχρονο, δημοκρατικό και αποτελεσματικό σχολείο.

Υποθέσεις Έρευνας

1) Αρκετά συχνά παρατηρούνται φαινόμενα ρατσισμού στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

2) Οι Διευθυντές/-ντριες προωθούν τη διαπολιτισμικότητα μέσω της διοίκησης στα σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

3) Οι Διευθυντές/-ντριες επιδιώκουν τη συχνή συνεργασία με τους γονείς των αλλοεθνών μαθητών/-τριών μέσω του «ανοίγματος» της σχολικής μονάδας στην

τοπική κοινότητα και την ανανέωση της σχολικής κοινότητας.

4) Η συμβολή του Διευθυντή/-τριας στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας, εξαρτάται από τα ατομικά ή και δημογραφικά χαρακτηριστικά του/της (ηλικία, φύλο, σπουδές, εκπαιδευτική εμπειρία, μεταναστευτική εμπειρία, ενδιαφέρον για επιπρόσθετη επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής).

5) Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής) των Διευθυντών/-τριών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επηρεάζουν τις απόψεις τους σχετικά με τη διαπολιτισμική αγωγή.

6) Οι απόψεις των Διευθυντών/-τριών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (οργανικότητα, τύπος, αριθμός των αλλοεθνών μαθητών/-τριών, η γεωγραφική περιοχή).

Καινοτομία – Σπουδαιότητα έρευνας

Οι Dimmock & Walker (2005) θεωρούν ότι χρειάζονται μελέτες που να προσδιορίζουν την ιδιαιτερότητα και την ποικιλομορφία των πολιτιστικών συνθηκών εντός των οποίων λαμβάνει χώρα η ηγεσία/διεύθυνση. Παρόλα αυτά, η μέχρι στιγμής βιβλιογραφική επισκόπηση αποδεικνύει τον περιορισμένο αριθμό μελετών που έχουν επικεντρωθεί στον καταλυτικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι σχολικοί Διευθυντές/-τριες (Billot, 2007).

Η παρούσα μελέτη θεωρούμε πως παρουσιάζει ιδιαίτερη σημασία για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα της τρέχουσας περιόδου, εφόσον οι γραφειοκρατικές αρμοδιότητες του/της Διευθυντή/-τριας αυξάνονται, ενώ αντίθετα ο παιδαγωγικός του/της ρόλος δείχνει να συρρικνώνεται.

Η μέχρι στιγμής βιβλιογραφική επισκόπηση αποδεικνύει τον περιορισμένο αριθμό μελετών που έχουν επικεντρωθεί στον καταλυτικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι σχολικοί Διευθυντές/-τριες (Billot, 2007). Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλλει στην αναζήτηση απαντήσεων και την ερευνητική ψηλάφηση των κενών που απαντώνται στη διεθνή και εθνική βιβλιογραφία, προσφέροντας την απαιτούμενη θεωρητική γνώση σχετικά με τις τελευταίες εξελίξεις. Παράλληλα, απώτερος σκοπός της μελέτης είναι η περεταίρω υποκίνηση της εμπειρικής έρευνας.

Μέθοδος της έρευνας

Για την υλοποίηση της παρούσας ερευνητικής εργασίας, αξιοποιήθηκε ποσοτική έρευνα μέσω ενός ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κυρίως κλειστού τύπου, οι οποίες κατηγοριοποιούνται και ερμηνεύονται ευχερέστερα. Επιπλέον οι ερωτήσεις αυτού του τύπου είναι περισσότερο δελεαστικές, λόγω των γρήγορων απαντήσεων. Ακόμη οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις στάσεων βασισμένες στην πεντάβαθμη κλίμακα *Likert*, η οποία θεωρείται αντικειμενική καθώς δεν προδιαθέτει τους ερωτηθέντες/-είσες τι να απαντήσουν και διατηρεί ίσες αποστάσεις μεταξύ των επιλογών. Αναγνωρίζοντας

ωστόσο τα πλεονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας παρέχεται η δυνατότητα της ελεύθερης έκφρασης των απόψεων των ερωτηθέντων/-εισών παρέχοντας τους/τες και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις.

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας προήλθε από τον πληθυσμό των Διευθυντών/-ντριών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Θεσσαλονίκης. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαία δειγματοληψία.

Ειδικότερα, συμμετείχαν 140 Διευθυντές/-ντριες, εκ των οποίων οι 98 ήταν άνδρες και 40 γυναίκες, ενώ δύο από τους ερωτηθέντες/-είσες δεν έδωσαν απάντηση ως προς το φύλο τους.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω για τη συλλογή των δεδομένων έγινε χρήση δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελούνταν από ένα σύνολο ερωτήσεων που απηύθυνε η ερευνήτρια σε όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες.

Στο εισαγωγικό μέρος του ερωτηματολογίου η ερευνήτρια κατέγραψε αναλυτικά τους σκοπούς του ερωτηματολογίου, τον απαιτούμενο χρόνο συμπλήρωσής του, τους στόχους της έρευνας για την οποία συντάχθηκε καθώς και το μεταπτυχιακό τμήμα στο οποίο διενεργείται η παρούσα έρευνα. Ακόμα παρασχέθηκε η διαβεβαίωση πως τα δεδομένα τα οποία θα συλλεχθούν, θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Στο τέλος του εισαγωγικού αυτού κειμένου η ερευνήτρια αφού ευχαρίστησε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες για την πολύτιμη βοήθειά τους, παρέθεσε τα στοιχεία της.

Μέθοδος επεξεργασίας δεδομένων

Κατόπιν της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, συλλέχθηκαν τα δεδομένα από τις απαντήσεις των Διευθυντών/-ντριών και έπειτα κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν. Η ανάλυση έγινε με χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Έκδοσης 21.0.

Ανάλυση αποτελεσμάτων

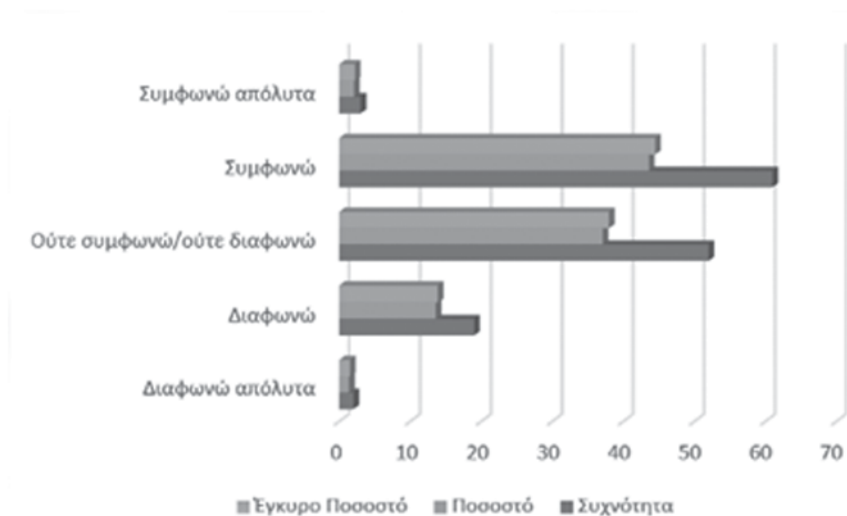
Ύστερα από ανάλυση που έγινε στο δείγμα, το οποίο προήλθε από τον πληθυσμό των Διευθυντών/-ντριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας του Νομού Θεσσαλονίκης, παρατηρήθηκε ότι αυτό αποτελείται στο μεγαλύτερο πλήθος του από άνδρες (71%). Το 85,6% του δείγματος είναι ηλικίας άνω των 50 ετών καθώς επίσης το 92,7% έχει τουλάχιστον 20 έτη προϋπηρεσίας ενώ υψηλή συγκέντρωση της τάξης του 50,7% παρουσιάστηκε στην ομάδα 20 – 30 έτη προϋπηρεσίας. Όσον αφορά τα έτη εμπειρίας ως Διευθυντής/-ντρια το μεγαλύτερο ποσοστό 41,6% είχε 6-10 έτη εμπειρίας ως Διευθυντής/-ντρια./ες Επιπλέον οι περισσότεροι/ες από τους/τις εκπαιδευτικούς είχαν σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου, με το μεγαλύτερο μέρος αυτών να έχουν μεταπτυχιακές σπουδές. Τέλος το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων/-εισών 79,1% είχαν παρακολουθήσει

σεμινάρια/επιμορφωτικά προγράμματα αλλά και ημερίδες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Διαπολιτισμικές στάσεις

Στην ερώτηση εάν τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποστηρίζουν την αποδοχή της εθνοτικής, γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων/εισών (44,5%) απάντησε πως συμφωνεί ενώ αρκετοί/ες (38%) ήταν και αυτοί/ες που δεν έχουν σαφή εικόνα καθώς επέλεξαν την απάντηση ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ..

Πίνακας 1: Τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποστηρίζουν την αποδοχή της εθνοτικής, γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας;



Από αυτούς/ες που συμφωνούν ότι τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποστηρίζουν την αποδοχή της εθνοτικής γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας οι περισσότεροι/ες (55 άτομα) ανήκουν σε τυπικά δημοτικά σχολεία. Αντίθετα οι περισσότεροι/ες Διευθυντές/-ντριες των διαπολιτισμικών σχολείων διαφωνούν (3 άτομα) με την άποψη αυτή ή δεν έχουν σαφή εικόνα (2 άτομα).

Στην ερώτηση εάν οι ομαδικές εργασίες συμβάλλουν στην ένταξη των μαθητών/-τριών στη σχολική κοινότητα και στη σχολική επιτυχία το μεγαλύτερο ποσοστό φαίνεται να συμφωνεί (59,4%) και να συμφωνεί απόλυτα (30,4%) ενώ το ποσοστό αυτών που διαφωνούν αγγίζει μόλις το 3,6%

Στην ερώτηση εάν τα διαπολιτισμικά σχολεία συμβάλλουν πιο αποτελεσματικά στην ένταξη των μαθητών/-τριών με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή το μεγαλύτερο ποσοστό (65,7%) συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα, ενώ μόλις το 9,5% διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα.

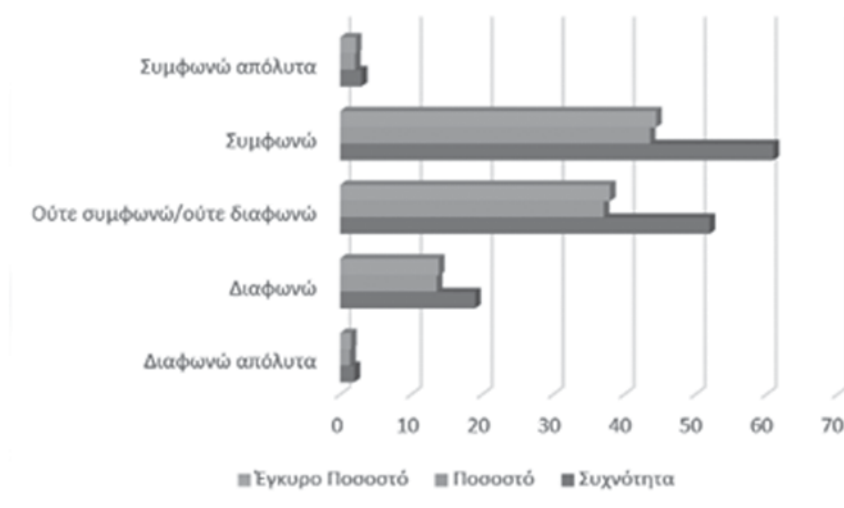
Όσον αφορά την άποψη των ερωτηθέντων/εισών για το εάν η συνεργασία και η επικοινωνία με τους γονείς των αλλοεθνών μαθητών/-τριών είναι δυσκολότερη το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνεί με αυτή την άποψη το (54,8%) ενώ αρκετοί/ές είναι και αυτοί/ές που δεν έχουν σαφή εικόνα (25,5%).

Στην ερώτηση εάν η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά και τους/τις αλλοεθνείς και τους/τις γηγενείς μαθητές/-τριες το 83,3% συμφωνεί με αυτή την άποψη ενώ μόνο το 7,3% διαφωνεί.

Εθνοπολιτισμική ετερότητα & Παιδαγωγικό - διοικητικό έργο

Στην ερώτηση εάν έχουν διοργανώσει σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την προώθηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στη διδακτική πράξη το 38,7% απάντησε καθόλου ενώ μόλις το 1,5% απάντησε πολύ συχνά.

Πίνακας 2: Έχετε διοργανώσει σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την προώθηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στη διδακτική πράξη;



Στην ερώτηση εάν επιδιώκετε τη διαμόρφωση χώρων που βοηθούν στην αλληλεπίδραση, επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μαθητών/-τριών το 29,7% απάντησε μερικές φορές ενώ το 51,4% απάντησε συχνά και πολύ συχνά.

Όσον αφορά την ερώτηση εάν συμμετέχετε σε καινοτόμες εκπαιδευτικές δραστηριότητες πολιτισμού και περιβάλλοντος το 78,3% απάντησε συχνά και πολύ συχνά ενώ μόλις το 5,1% απάντησε καθόλου και σπάνια.

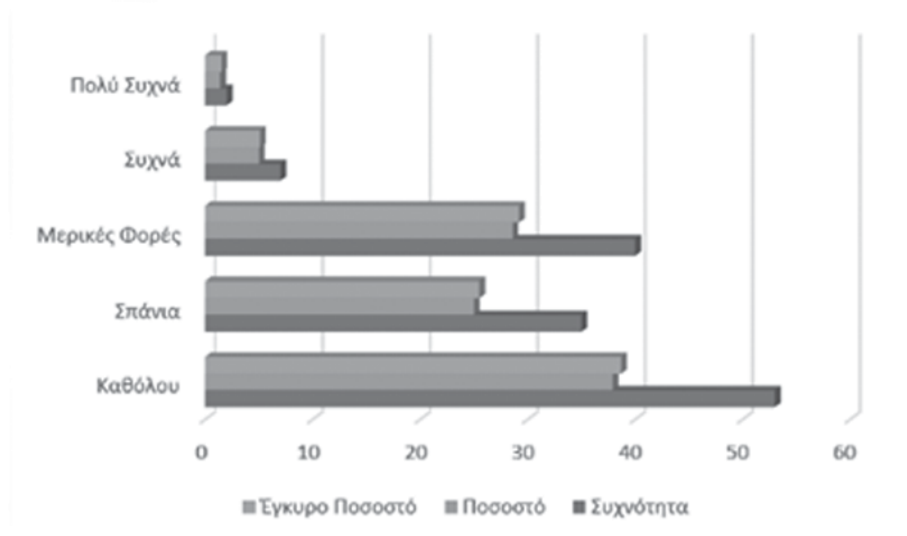
Στην ερώτηση εάν ενθαρρύνετε την αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική, σχέδια εργασίας, διαφοροποιημένη) το 89% απάντησε συχνά και πολύ συχνά ενώ μόνο το 3% απάντησε καθόλου και σπάνια.

Ο ρόλος του Διδακτικού Προσωπικού του σχολείου.

Στην ενότητα αυτή θα εξετάσουμε τις απαντήσεις των Διευθυντών/-ντριών που σχετίζονται με τις απόψεις τους για τον ρόλο του Διδακτικού Προσωπικού στο σχολείο τους.

Στην ερώτηση εάν θεωρείτε πως οι Έλληνες/-ίδες εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς καταρτισμένοι/ες ώστε να διδάσκουν τα παιδιά διαφορετικών εθνικών ομάδων το 43,5% απάντησε πως διαφωνεί ενώ το 13% απάντησε πως συμφωνεί.

Πίνακας 3: Θεωρείτε πως οι Έλληνες/-ίδες εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς καταρτισμένοι/ες ώστε να διδάσκουν τα παιδιά διαφορετικών εθνικών ομάδων;



Όσον αφορά την ερώτηση εάν χρησιμοποιούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας προς τους/τις αλλοεθνείς μαθητές/-τριες το 28,2% απάντησε πως διαφωνεί, το 40,7% απάντησε πως συμφωνεί ενώ το 31,1% φαίνεται να μην έχει σαφή εικόνα.

Στην ερώτηση εάν θεωρούν πως ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία, είναι ικανοποιητικός για την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση των αλλοεθνών μαθητών/-τριών το 44,9% διαφωνεί, το 21,3% συμφωνεί ενώ το 33,8% φαίνεται να μην έχει σαφή εικόνα.

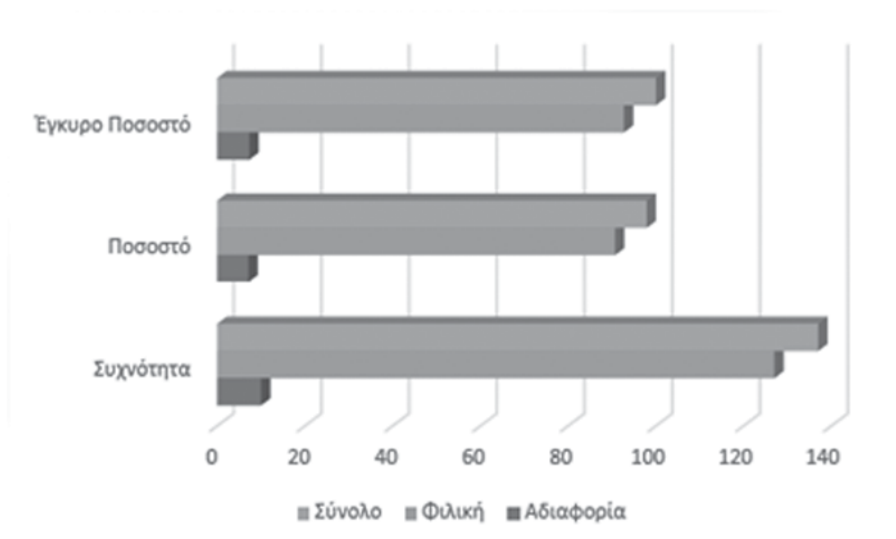
Αναφορικά με την ερώτηση εάν πιστεύετε ότι ο/η εκπαιδευτικός συμβάλλει στη μείωση των προκαταλήψεων μέσα από αντίστοιχα περιεχόμενα και εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας που του/της επιτρέπουν την επικοινωνία, την κατανόηση και το σεβασμό του άλλου το μεγαλύτερο ποσοστό 80,3% απάντησε πως συμφωνεί με την άποψη αυτή ενώ μόλις το 8,8% διαφωνεί.

Μαθητικό δυναμικό του σχολείου – Σχέσεις γηγενών/αλλοεθνών μαθητών/-τριών.

Στην ενότητα αυτή διερευνήθηκαν οι απόψεις των Διευθυντών/-ντριών που σχετίζονται με το μαθητικό δυναμικό του σχολείου τους και με τις απόψεις τους για τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/-τριών.

Όσον αφορά την ερώτηση ποια είναι η συμπεριφορά των Ελλήνων/-ίδων μαθητών/-τριών προς τους/τις αλλοεθνείς μαθητές/-τριες η πλειοψηφία (92,7%) των ερωτηθέντων/-εισών απάντησε φιλική ενώ το 7,3% απάντησε πως τους/τις αντιμετωπίζουν με αδιαφορία.

Πίνακας 4 Ποια είναι η συμπεριφορά των Ελλήνων/-ίδων μαθητών/-τριών προς τους/τις αλλοεθνείς μαθητές/-τριες;



Στην ερώτηση ποια είναι η συμπεριφορά των αλλοεθνών μαθητών/-τριών απέναντι στους γηγενείς μαθητές/-τριες το 86,8% απάντησε φιλική, ενώ το 12,5% απάντησε πως τους/τις συμπεριφέρονται με αδιαφορία.

Στην ερώτηση εάν οι αλλοεθνείς μαθητές/-τριες συμμετέχουν σε δραστηριότητες όπως σχολικές γιορτές, θεατρικές παραστάσεις και αθλητικές εκδηλώσεις στο 54,8% απάντησε πάντα, το 39,4% απάντησε συχνά και αρκετά συχνά ενώ το 5,8% απάντησε σπάνια και καμιά φορά.

Στην ερώτηση πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις μεταξύ αλλοεθνών και ομοεθνών μαθητών/-τριών το 71,4% απάντησε φιλικές ενώ το 23,5% απάντησε ουδέτερες.

Συμπεράσματα

Με δεδομένο το κενό που συναντάται στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία γύρω από το ζήτημα, η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των Διευθυντών/-τριών στα Δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εθνοπολιτισμική ετερότητα, καθώς και των στάσεών τους ως προς την προώθηση της διαπολιτισμικότητας στις σχολικές μονάδες που δι-οικούν.

Από τα σημαντικότερα αποτελέσματα που αντλήθηκαν, αποτελεί το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους οι Διευθυντές/-τριες δεν αντιλαμβάνονται την ύπαρξη ρατσιστικών συμπεριφορών στα σχολεία, με τη συμπεριφορά των γηγενών μαθη-τών/-τριών προς τους/τις αλλοεθνείς να είναι φιλική. Παράλληλα, οι Διευθυντές/-τριες προωθούν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσω της διοίκησης στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, επιδιώκοντας τη συχνή συνεργασία με τους γονείς των αλλοεθνών μαθητών/-τριών. Επίσης οι αντιλήψεις και οι στάσεις τους δεί-χνουν να επηρεάζονται από τα ατομικά, δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Παράλληλα, οι Διευθυντές/-τριες πιστεύουν πως οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας, δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι ώστε να διδάσκουν τα παιδιά διαφορετι-κών εθνικών ομάδων. Τέλος, θεωρούν ότι τα διαπολιτισμικά σχολεία συμβάλ-λουν πιο αποτελεσματικά στην ένταξη των μαθητών/-τριών με διαφορετική εθνο-πολιτισμική καταγωγή.

Περιορισμοί έρευνας- Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η κυριότερη ίσως δυσκολία κατά τη διενέργεια της εμπειρικής έρευνας, απο-τέλεσε η επιφυλακτικότητα μερικών Διευθυντών/-τριών για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Για το σκοπό αυτό προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία για την ενημέρωση των Διευθυντών/-τριών αναφορικά με την έρευνα, τους σκοπούς της και τη διαβεβαίωση για την ανωνυμία της συμμετοχής τους.

Μία μελλοντική, παρόμοιου τύπου έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί ανιχνεύ-οντας τις αντιλήψεις των μαθητών/-τριών, αλλά και των οικογενειών τους, προ-κειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχει σύγκλιση ή απόκλιση αντιλήψεων γύρω από το ζήτημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα στους δύο βασικότερους φορείς κοινωνικοποίησης των παιδιών, το σχολείο και η οικογένεια.

Παράλληλα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η σύγκριση των αντιλήψεων τόσο των γηγενών, αλλά και των μαθητών/-τριών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προ-έλευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Αθανασίου, Ι. (2016). Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτική αλλαγή. Δυνάμεις επιρροής και παιχνίδια πολιτικής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 125-140.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά* (pp.126). Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Ιντζεσίλογλου, Ν. (1999). *Περί της Κατασκευής Συλλογικών Ταυτοτήτων - Το Παράδειγμα της Εθνικής Ταυτότητας* (pp.177). In Χ. Κωνσταντοπούλου, Λ.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο* (pp. 383, 537, 835-836, 839). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπιτσάνη, Ε. (2004). *Πολιτισμική διαχείριση και περιφερειακή ανάπτυξη. Σχεδιασμός πολιτιστικής πολιτικής και πολιτιστικού προϊόντος*. Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.
- Σαϊτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο, από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία: Εισαγωγή*. Αθήνα: Gutenberg

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Billot, J., Goddard, J. T. and Cranston, N. C. (2007). *How principals manage ethno cultural diversity: Learnings from three countries. International Studies in Educational Administration*, 35(2), 3 – 19.
- Dim mock, C. and Walker, A. (2005). *Educational leadership: Culture and diversity*. London: Sage.
- Ely, R.J. and Thomas, D.A. (2001). *Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes. Administrative Science Quarterly*, 46 (2), 229 – 273
- Gordon, G. (2013). *School leadership linked to engagement and student achievement*. Washington, DC: Gallup.

Διεύρυνση της αποδοχής της Διαφορετικότητας σε μαθητές της Ε΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Συμβουλευτική παρέμβασης μέσω της Τέχνης - Μελέτη περίπτωσης

Κωνσταντίνος Στρέμπας

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Κάτοχος μεταπτυχιακών Διπλωμάτων στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Ανάπτυξη Ανθρώπινων Πόρων και στην Ορθόδοξη Θεολογία

Περίληψη

Ένα από τα βασικά ζητήματα που έχει να διαχειριστεί το σύγχρονο σχολείο είναι η διαφορετικότητα των μαθητών του. Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο έχοντας ιδιαιτερότητες και ανισότητες από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, όπως είναι η κοινωνική και οικονομική τους προέλευση αλλά και από διαφορετική χώρα προέλευσης ή θρησκεία.

Σύμφωνα με κάποιες έρευνες εάν συγκριθεί η σχολική τάξη του 1980 με αυτήν του 2007, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές της τάξης του 1980 προέρχονται από παρόμοια κοινωνικοοικονομικά στρώματα και κυρίως από την ίδια εθνικότητα. Αντίθετα, οι μαθητές της σχολικής τάξης του 2007 είναι διαφορετικοί τόσο μεταξύ τους όσο και ως προς τους μαθητές του 1980. Οι μαθητές του 2007 διαφέρουν τόσο ως προς την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση αλλά και ως προς την εθνικότητά τους (Μάρκου, 2007). Δεν υφίσταται πλέον εθνική ομοιογένεια και η διαφορετικότητα στη σχολική τάξη στις μέρες μας αποτελεί γεγονός (Δρεττάκης, 2001).

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να μελετήσει σε ποιο βαθμό επιτυγχάνεται η διεύρυνση της αποδοχής της διαφορετικότητας των μαθητών μετά από μια συμβουλευτική παρέμβαση μέσω της τέχνης. Το δείγμα αποτέλεσαν 22 μαθητές της Ε΄ Τάξης Δημοτικού Σχολείου στο κέντρο της Αθήνας.

Summary

One of the key issues that modern school has to deal with is the diversity of its pupils. Children come to school with peculiarities and inequalities from social

and cultural factors, such as their social and economic origins, but also from a different country of origin or religion.

According to some surveys, if the 1980 school year compares with the 2007 school year, it is clear that 1980s are coming from similar socio-economic strata and mainly from the same nationality. In contrast, 2007 schoolchildren are different from each other and from the 1980s. 2007 pupils differ in both their socio-economic situation and their nationality (Markou, 2007). There is no national homogeneity anymore, and the diversity in the classroom nowadays is a fact (Drettakis, 2001).

This research attempts to study the extent to which the acceptance of pupils' diversity is enhanced after an intervention through art. The sample consisted of 22 elementary school pupils in the center of Athens.

Εννοιολογικός προσδιορισμός βασικών εννοιών

I. Έννοια της διαφορετικότητας

Ως «*διαφορετικότητα*» ορίζουμε τα στοιχεία εκείνα που διαφοροποιούν ένα άτομο και δυσχεραίνουν την ομαλή ένταξή του στην πλειονοτική ομάδα, στην οποία θέλει ή επιβάλλεται να ενταχθεί, προκειμένου να επιβιώσει (Κουλουμπαρίτση).

1.Η διαφορετικότητα στη Σχολική μονάδα

Τα σημερινά σχολεία, περικλείουν στους κόλπους τους μαθητές διαφορετικών εθνών, κουλτούρων, γλωσσών, θρησκειών, κοινωνικών τάξεων, ικανοτήτων και κλίσεων, μαθητές που φέρουν διαφορετικά μορφωτικά κεφάλαια (Bourdieu, P., 1966). Ωστόσο, ένα σχολείο «ίσων υποχρεώσεων και δικαιωμάτων», παραγνωρίζει το δικαίωμα των παιδιών αυτών στην ετερότητα και προτάσσει μια αφομοιωτική πολιτική ή στην καλύτερη περίπτωση μια πολιτική ενσωμάτωσης, θεωρώντας ισοπεδωτικά ομοιογενή μια τάξη με ανόμοια, ωστόσο, μέλη. Αυτή η «ισότητα» οδηγεί επομένως σε αξιολόγηση με ταξικά κριτήρια και οι μαθητές των κατώτερων τάξεων ή τα μεταναστούποια και οι παλλινοστούντες, που δεν είναι εξοικειωμένοι με τον επεξεργασμένο κώδικα της γλώσσας που υιοθετεί το σχολείο (ο οποίος αποτελεί και τη γλώσσα των ανώτερων τάξεων) και φέρουν ένα διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο, τείνουν να αποτυγχάνουν ευκολότερα από τους μαθητές των ανώτερων τάξεων (Πετρούση Α. 2013).

Η αποδοχή της διαφορετικότητας χτίζεται και αρχίζει να αναπτύσσεται στο άτομο από την παιδική του ηλικία και κυρίως μέσα από το οικογενειακό πλαίσιο. Επιπλέον, ο τρόπος που λειτουργεί το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στην αναπαραγωγή της αποδοχής της διαφορετικότητας. Το σχολικό πλαίσιο άλλωστε είναι αυτό που καλλιεργεί το έδαφος για την εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών. Αυτό είναι που μπορεί και να το καταστρέψει συνάμα.

II. Συμβουλευτική μέσω Τέχνης

Η Ηλιάδη (2006) αναφέρει ότι η Τέχνη είναι ένα παντοδύναμο εργαλείο, ένα μέσο έκφρασης, ένα μέσο επικοινωνίας, ένα μέσο θεραπευτικής βοήθειας. Η βο-

ήθεια μπορεί να πάρει πολλές μορφές. Άλλες φορές σημαίνει να δίνεις, να καθοδηγείς, άλλες πάλι φορές σημαίνει να περιμένεις προσεκτικά και με σεβασμό την εσωτερική αντίδραση. Μέσα από την τέχνη το άτομο μπορεί να πειραματιστεί συμβολικά και να εκφράσει ιδέες και συναισθήματα πάνω στο χαρτί που μπορεί τελικά να εκφραστούν και στη ζωή.

Οι ποικίλες μορφές τέχνης έχουν ως κοινό σημείο την αναγνώριση των εκφραστικών δυνατοτήτων του ατόμου. Η καλλιτεχνική δημιουργία αποτελεί εκ των πραγμάτων ένα εγχείρημα έκφρασης του υποκειμένου, αλλά και κάτω από ορισμένες συνθήκες, μια ιδιότυπη διακήρυξη της ελευθερίας. Επιπλέον, η καλλιτεχνική δημιουργία εμπεριέχει στην ίδια τη δομή της ένα επικοινωνιακό διάβημα. Μέσω της καλλιτεχνικής δημιουργίας το υποκείμενο επικοινωνεί εντός και δια μέσου μιας συλλογικότητας, η οποία του αναγνωρίζει την αρμοδιότητα και τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως φορέας της (Τζανάκης, Τσούρτου, 2007).

Σημαντικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής μέσω τέχνης είναι η επιλογή των έργων που θα επεξεργαστούν οι εκπαιδευόμενοι και πιο συγκεκριμένα οι μαθητές. Αξίζει να αναφέρουμε τη συλλογιστική των Adorno και Horkheimer (2000), που αποτελούν τη Σχολή της Φρανκφούρτης και με βάση τη θεωρία του Kant ότι η αισθητική εμπειρία δίνει τη δυνατότητα ενός διαφορετικού τρόπου σκέψης από τον κυρίαρχο, διατύπωσαν την άποψη ότι η επαφή με την τέχνη συμβάλλει στη διαδικασία της ανθρώπινης χειραφέτησης. Με αφετηρία τα κριτήρια τους για ένα αυθεντικό έργο τέχνης, επιλέχθηκαν οι πίνακες και η ταινία , τα οποία παρακολούθησαν οι μαθητές και ανέλυσαν με φύλλα εργασίας. Αναφέρουμε σύμφωνα με τις απόψεις τους τα χαρακτηριστικά του αυθεντικού έργου τέχνης.

Πρώτον διαπνέεται από μια βαθιά συνοχή των στοιχείων του, που του προσδίδει μια ολιστική διάσταση. Το πνευματικό περιεχόμενό του βρίσκεται σε διαδραστική σχέση με τα επιμέρους αισθητικά στοιχεία, Υπάρχει ένα κεντρικό σημείο αναφοράς, γύρω από το οποίο περιστρέφονται τα επιμέρους, ώστε να υπάρξει ένα ενιαίο νόημα που αποπνέεται συνολικά. Πίσω από αυτή την ολότητα κρύβεται μια κεντρική ιδέα η οποία αποκαλύπτεται στον παρατηρητή μέσα από όλες τις εκφάνσεις της.

Δεύτερο χαρακτηριστικό του αυθεντικού έργου τέχνης είναι η αδιαμφισβήτητη αλήθεια που περιέχουν. Είναι νοήματα ζωής τα οποία γίνονται αντιληπτά σε κάποιες ιδιαίτερες στιγμές που τις αντιλαμβάνεται κάποιος που υπερβαίνει τον εαυτό του. Όπως χαρακτηριστικά να φέρει Adorno (2000, σ.415) «...*Η συγκίνηση από σημαντικά έργα αφορά στη στιγμή κατά την οποία ο προσλαμβάνων ξεχνά τον εαυτό του και χάνεται μέσα το έργο: όταν ο ίδιος συγκλονίζεται. Όταν χάνει το έδαφος κάτω από τα πόδια του. Η δυνατότητα της αλήθειας , που ενσαρκώνεται μέσα από την αισθητική εικόνα , γίνεται ολοζώντανη μπροστά του...*»

Τελευταίο χαρακτηριστικό της αυθεντικότητας του έργου τέχνης αναφέρεται η αντισυμβατική υφή τους. Το περιεχόμενο αλλά όλα τα επιμέρους στοιχεία του έρχονται σε αντίθεση με την τυποποίηση, το αυτονόητο, το αναμενόμενο. Είναι ένα “ δύσκολο “ εικαστικό έργο. Υπάρχουν απεριόριστες δυνατότητες ερμηνείας

. Καθένας οικοδομεί τη δική του προσωπική, διαλεκτική σχέση μαζί του και προσλαμβάνει τα δικά του νοήματα σύμφωνα με τους δικούς του κώδικες.

Σημαντική είναι η άποψη του Adorno (2000) που υποστηρίζει ότι στο μέτρο που ενσωματώνονται αισθητικά στοιχεία στον τρόπο σκέψης μας κι έχοντας μια ολιστική αντίληψη των πραγμάτων, απεγκλωβίζεται η συνείδησή μας από τους καταναγκασμούς της κοινωνικής πραγματικότητας.

III. Πίνακες - Η Μέθοδος Perkins

Ο D.Perkins, ερευνητής και φιλόσοφος, με επιστημονικό υπόβαθρο από τα πεδία των μαθηματικών, της τεχνητής νοημοσύνης και των επιστημών της αγωγής, έχει καταθέσει σημαντικό επιστημονικό έργο, όσον αφορά τη χρήση των τεχνών στην εκπαίδευση. Στο βιβλίο του *The Intelligent Eye* (1994) περιγράφει μια διεργασία μέσω της οποίας ο παρατηρητής, εντοπίζοντας συγκεκριμένα στοιχεία του έργου τέχνης αναπτύσσει μεθοδευμένα μια επιχειρηματολογία που σχηματοποιεί και ενδυναμώνει την άποψή του για το συγκεκριμένο έργο τέχνης. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργεί μια κριτική-στοχαστική διάθεση απέναντι στα γεγονότα εντός ή εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου.

Ο ίδιος ο Perkins θεωρεί ότι η διεργασία αυτή μπορεί να ακολουθηθεί και σε οποιαδήποτε στιγμή της καθημερινής ζωής χρειάζεται η στοχαστική διάθεση για τη λήψη απόφασης, από την περίπτωση επίλυσης μιας σύγκρουσης μέχρι τη λήψη μιας κρίσιμης απόφασης με σοβαρές συνέπειες. Η διεργασία περιλαμβάνει τέσσερις διαδοχικές φάσεις παρατήρησης: Χρόνο για παρατήρηση, ανοικτή και περιπετειώδη παρατήρηση, αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση και ανασκόπηση.

Οι φάσεις της τεχνικής Perkins είναι οι παρακάτω:

1η φάση: Δίνουμε χρόνο για παρατήρηση

2η φάση: Η παρατήρηση είναι ευρεία και περιπετειώδης

3η φάση: Η παρατήρηση να είναι λεπτομερής και σε βάθος

4η φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας (Perkins, 1994 σ.36-74)

Παρακάτω περιγράφεται η διαδικασία εφαρμογής της μεθόδου σε κάποιο εικαστικό έργο.

1η φάση: Οι μαθητές παρατηρούν τον πίνακα για λίγα λεπτά χωρίς να κάνουν κανένα σχόλιο. Ο εκπαιδευτικός προέτρεψε τα παιδιά να αφήσουν τα μάτια τους να περιπλανηθούν στους πίνακες, να σημειώνουν τα ενδιαφέροντα στοιχεία, να γυρίσουν το βλέμμα του ξανά και ξανά.

2η φάση. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και διατύπωσαν τις απόψεις τους μετά από συζήτηση.

3η φάση: Οι μαθητές ερωτήθηκαν τι ήταν αυτό που τους έκανε εντύπωση, αν υπάρχει κάποιο μήνυμα στο έργο και αν υπάρχει κάποιο σύμβολο. Επίσης οι μαθητές κλήθηκαν να κάνουν μια φανταστικά αλλαγή στο έργο και να καταγράψουν τα σημεία που δίνουν δύναμη στο έργο. Τους δόθηκε επίσης η δυνατότητα να αναφέρουν ποια είναι τα χαρακτηριστικά που τους βοήθησαν να εντοπίσουν το

μήνυμα του έργου.

4η φάση. Στην τελευταία αυτή φάση οι μαθητές κλήθηκαν να ξαναδούν το έργο συνολικά και να αναστοχαστούν σχετικά με όλα όσα είχαν καταγράψει τις προηγούμενες φάσεις.

IV. Η μέθοδος Artit

Η παρακάτω τεχνική εντάσσεται στο 5ο στάδιο της μεθόδου «Κριτική και Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία».

Σημαντικά έργα της κινηματογραφικής τέχνης μπορούν να ενταχθούν επιτυχώς σε προγράμματα εκπαίδευσης σύμφωνα με την τεχνική αυτή. Η περιγραφή που ακολουθεί παρουσιάζει μια διαφοροποίηση ως προς τα πρακτικά σημεία της τεχνικής του Perkins, προσαρμόζοντας το μεθοδολογικό εργαλείο του στις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις του κινηματογραφικού μέσου, με πλήρη σεβασμό στις θεμελιώδεις αρχές του.

Οι φάσεις εφαρμογής είναι οι παρακάτω:

Φάση 1: Παρουσίαση από τον εκπαιδευτή της ταινίας (ή των ταινιών) που επιλέχθηκαν κατά το *“4ο στάδιο”* της μεθόδου του ARTIT, μέσα από μια συνοπτική εισαγωγή που περιλαμβάνει: α) Σύντομη αναφορά στο ιστορικό και καλλιτεχνικό πλαίσιο της δημιουργίας του έργου, β) Περίληψη της πλοκής, στον βαθμό που είναι απαραίτητη, ώστε να συνδεθούν τα επιλεγμένα αποσπάσματα με το σύνολο του έργου, γ) Μια γενική αναφορά στο είδος της ταινίας, κρίνεται σκόπιμη για την καλύτερη κατανόηση του έργου από τους εκπαιδευόμενους (όπως, για παράδειγμα, η διάκριση μεταξύ μυθοπλασίας και ντοκιμαντέρ).

Φάση 2: Πρώτη θέαση της ταινίας. Αν χρησιμοποιούνται αποσπάσματα, το καθένα εντάσσεται στη γενική πλοκή μέσα από μια σύντομη εισαγωγή πριν από την προβολή του. Συνιστάται, όπου αυτό είναι τεχνικά εφικτό, η ταινία να προβάλεται σε συνθήκες όσο το δυνατό πιο κοντά σε αυτές μιας κινηματογραφικής αίθουσας (μεγάλη οθόνη με επαρκή φωτεινότητα, σκοτεινή αίθουσα, ήσυχο και προσηλωμένο κοινό). Σε αυτή τη φάση, τα έργα ή τα αποσπάσματα τους προβάλλονται χωρίς διακοπή.

Φάση 3: Συζήτηση επάνω στο υλικό που προβλήθηκε, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτή, με τη βοήθεια ενός ενδεικτικού ερωτηματολογίου που απευθύνεται στους εκπαιδευόμενους, ως εφελκυστικό για διάλογο. Οι ερωτήσεις χωρίζονται σχηματικά σε τρία μέρη, το καθένα διακριτό ως προς τη φύση της ανταπόκρισης που επιδιώκεται και το επιθυμητό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Τα τρία μέρη οριοθετούν *τρία βήματα* της διαδικασίας:

3.1 Ερωτήσεις παρατήρησης: Σε αυτό το πρώτο βήμα οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να θυμηθούν και να εκφράσουν τις εντυπώσεις τους από το υλικό που προβλήθηκε, χωρίς να προσπαθούν να τις αναλύσουν ή να τις εξηγήσουν. Οι ερωτήσεις αυτές μπορεί να αναφέρονται στο θέμα της ταινίας, στις ιδιότητες των χαρακτήρων, στην εξέλιξη της πλοκής, στη γενική «υφή» και την αίσθηση του έργου. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να υποδείξουν πιθανά σημεία της ταινίας που τους προκάλεσαν σύγχυση, έκπληξη ή αμηχανία.

3.2 Αναλυτικές ερωτήσεις: Σε αυτό το βήμα η συζήτηση προχωρά σε μια διεισδυτική εξέταση του έργου. Η μελέτη της πλοκής και των χαρακτήρων περιλαμβάνει την εξέταση κινήτρων, συγκρούσεων και λύσεων, αναδεικνύοντας ηθικά και κοινωνικά ζητήματα.

Για την επιτυχή ενσωμάτωση του κινηματογράφου στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι πολύ χρήσιμη η γνωριμία με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γλώσσας του. Παράμετροι όπως ο τρόπος αφήγησης (βαθμός υποκειμενικότητας, ταύτιση με τους χαρακτήρες, δομή της πλοκής, τελική λύση κλπ.), η οπτική διάσταση (επιλογή και σύνθεση κάδρου, κλίμακα, προοπτική, χειρισμός χρώματος, φωτισμού κλπ.), ο ηχητικός σχεδιασμός (διάλογοι, μουσική, αφηγηματικός σχολιασμός, απόδοση ακουστικού χώρου), το μοντάζ (δομή συνέχειας, διαλεκτικό μοντάζ, ρυθμός, γραμμικότητα της αφήγησης κλπ.) αποτελούν σημαντικές επιλογές του δημιουργού και αποτελεσματικά εργαλεία στη διαμόρφωση της αντίληψης του θεατή. Μια προσεκτική ματιά στα δομικά στοιχεία της ταινίας, στο βαθμό που ο εκπαιδευτής αισθάνεται ικανός να συντονίσει μια τέτοια επεξεργασία, οδηγεί τους εκπαιδευόμενους στη σύνδεση του περιεχομένου με τη μορφή και στην επεξεργασία των μορφολογικών επιλογών του δημιουργού. Κάποια ερωτήματα που είχαν μείνει αναπάντητα από την πρώτη φάση μπορούν να απαντηθούν τώρα, ενώ νέα ερωτήματα μπορεί να αναδυθούν.

3.3. Δημιουργικές ερωτήσεις/προτάσεις: Σε αυτό το βήμα οι εκπαιδευόμενοι, ανάλογα με το διαθέσιμο χρόνο, μπορούν να εργαστούν μόνοι ή σε ομάδες. Προτρέπονται να φανταστούν παραλλαγές του υλικού που προβλήθηκε, χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους. Μια απλή αλλαγή αφηγητή, για παράδειγμα, ή η αντικατάσταση ενός κομβικού σημείου της πλοκής μπορεί να είναι αρκετά για να πυροδοτήσουν μια ευρηματική ανασύνθεση του φιλικού κειμένου. Επίσης, ενθαρρύνονται να συσχετίσουν την ιστορία της ταινίας με τα δικά τους βιώματα και τον κοινωνικό τους περίγυρο, αναπτύσσοντας έτσι τις δικές τους διασκευές στο σενάριο. Αυτό το δημιουργικό παιχνίδι, πέραν του ότι είναι προφανώς ευχάριστο, μπορεί να οδηγήσει στην καλύτερη κατανόηση των επιλογών που υπεισέρχονται στην κατασκευή μιας ταινίας, αλλά και σε μια πιο σφαιρική και τεκμηριωμένη άποψη επάνω στα θέματα που εξετάζονται.

Φάση 4: Δεύτερη θέαση της ταινίας (ή των αποσπασμάτων), τώρα πια με τα νέα κριτικά εργαλεία που αναπτύχθηκαν κατά την προηγούμενη συζήτηση. Σε αυτή τη φάση, η προβολή μπορεί να παγώσει (στοπ-καρέ), να διακοπεί ή/και να επαναληφθεί επιλεκτικά, με πρωτοβουλία του εκπαιδευτή ή των εκπαιδευόμενων, αν χρειάζεται να διαλευκανθεί ένα συγκεκριμένο σημείο ή να επιβεβαιωθεί μια παρατήρηση.

Φάση 5: Οι εκπαιδευόμενοι στοχάζονται επάνω στο σύνολο της ταινίας, δεδομένης της εμπειρίας των προηγούμενων φάσεων.

Φάση 6: Ο διάλογος που ακολουθεί προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να συνδέσουν την αισθητική εμπειρία της θέασης του έργου με τις απόψεις και τις ιδέες τους επάνω στα εξεταζόμενα θέματα, όπως είχαν διατυπωθεί στην αρχή της διεργασίας, και να τις ξαναδούν με κριτική ματιά.

Το υποστηρικτικό υλικό που δίδεται στον εκπαιδευτή για κάθε επιλεγμένη ταινία αποτελείται από: α) τα στοιχεία της ταινίας, β) σύντομη περιγραφή, γ) κατάλογο θεμάτων για τα οποία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η ταινία, δ) πιθανές πηγές, ε) επιλογή αποσπασμάτων, στο προτεινόμενο ερωτηματολόγιο που καλύπτει και τα τρία βήματα της Φάσης-3.

V. Ψυχόδραμα

Ο ψυχίατρος Jacob Moreno (1889-1974) θεωρείται ιδρυτής του ψυχοδράματος και ένας από τους πρωτοπόρους της ομαδικής ψυχοθεραπείας.

Το ψυχόδραμα είναι ένα είδος ομαδικής ψυχοθεραπείας, που επινοήθηκε από τον Jacob Moreno. Το όραμα του Moreno ήταν το κτίσιμο μιας κοινωνίας όπου τα μέλη της να εκφράζουν τον εαυτό τους μέσω του προσωπικού τους αυθόρμητου και δημιουργικού τρόπου καθώς έρχονται αντιμέτωποι με τον άλλο, την οικογένεια, την ομάδα, τον κόσμο, το σύμπαν. Ιδιαίτερα αναφέρει ότι: «κάθε άνθρωπος κρύβει μέσα του απέραντη δημιουργικότητα. Ας οδηγηθεί στη δράση εκφραζόμενος αυθόρμητα. Ο αυθορμητισμός θα ανασύρει από μέσα του όλη τη δημιουργικότητα, ώστε να γίνει ο δημιουργός του εαυτού του». (Moreno, 1946).

Το ψυχόδραμα είναι μία μέθοδος διερεύνησης του ψυχισμού των ατόμων, στην οποία οι συμμετέχοντες δραματοποιούν, δηλαδή αναπαριστούν θεατρικά παρελθοντικά, τωρινά και μελλοντικά γεγονότα από τις ζωές τους, αντί απλώς να μιλούν γι' αυτά.

Το Ψυχόδραμα είναι αποτελεσματική τεχνική ώστε να αποσαφηνιστούν κοινωνικοί ρόλοι στους οποίους συχνά οι άνθρωποι είναι εγκλωβισμένοι κάποιες φορές χωρίς επίγνωση των συνεπειών τους στην ψυχοσύνθεσή τους. Μέσα από την ανατροπή αυτών των ρόλων και την απελευθέρωση του ατόμου από καταναγκασμούς, επιτυγχάνεται κάτι ακόμη, κάτι εξίσου σημαντικό: η αποδέσμευση του συλλογικού δυναμικού, η καλύτερη συνοχή των κοινωνικών ομάδων μεταξύ τους, η μείωση των αναίτιων συγκρούσεων, που έχουν σαν αποτέλεσμα μια πιο αποδοτική, αρμονική και υγιή κοινωνία (Karp, Holmes, Tauvon, Επιμέλεια: Λία Ζωγράφου, 2002).

1. Η τεχνική του Σωσία

Η τεχνική του σωσία αποτελεί τη σημαντικότερη τεχνική του ψυχοδράματος. Αποτελεί αναμφισβήτητη την τεχνική η οποία απαιτεί την περισσότερη δημιουργικότητα, ενσυναίσθηση και κατανόηση της αντιμεταβίβασης. Η μέθοδος του σωσία βοηθάει τον πρωταγωνιστή να βρει τις λέξεις, για να εκφράσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις που δεν μπορούσε να εκφράσει προηγουμένως με έναν επαρκή τρόπο (Σαρρής, 1995).

Με την τεχνική του σωσία, ο πρωταγωνιστής συμμετέχει ενεργά. Ο σωσίας απαντά στην ασυνείδητη πρόσβαση. Είναι μια τρέλα με το σωσία και έχει δημιουργηθεί συνειδητά, γιατί το άλλο Εγώ είναι ένας θεραπευτής, ένα φυσιολογικό άτομο. Ο σωσίας χορηγεί στον Α ένα βοηθητικό ασυνείδητο. Όπως το Α έτσι και το Β έχει επίσης ένα βοηθητικό ασυνείδητο. Το πρώτο στάδιο της τεχνικής περιλαμβάνει τη στερέωση. Το άτομο παίρνει τη σωματική στάση του ατόμου του

οποίου επιθυμεί να κάνει τον σωσία, να γίνει αυτό το πρόσωπο.

Αφήνεται στην εμπειρία να είναι αυτό το άτομο μαθαίνοντας να αναγνωρίζει τα συναισθήματα που του προκαλούνται ως την αντιμεταβίβασή του. Μαθαίνει να αρθρώνει λεκτικά αυτά τα συναισθήματα, αντικατοπτρίζει τον πρωταγωνιστή σωματικά και συναισθηματικά, για να υποστηρίξει την ψυχική και σωματική εμπειρία του έτσι ώστε ο ίδιος να βιώσει την εμπειρία του με έναν πιο πλήρη τρόπο και να δεχθεί τα ερεθίσματα για αλληλεπίδραση.

Το δεύτερο επίπεδο αφορά την επιμήκυνση. Εάν η ενσυναίσθηση ανάμεσα στο σωσία και τον πρωταγωνιστή είναι πολύ δυνατή, ο σωσίας μπορεί επίσης να χωρήσει σε προτάσεις ή ερμηνείες. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν ερωτήσεις, αντιφατικά συναισθήματα και άμυνα ενάντια στα συναισθήματα.

Στα πρώτα στάδια της ομάδας ο στόχος είναι ο ίδιος να βιώσει την εμπειρία του με έναν πιο πλήρη τρόπο και να δεχθεί τα ερεθίσματα για αλληλεπίδραση. Επίσης, στόχος είναι να βρεθούν ομοιότητες ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Εάν χρησιμοποιούνται μέθοδοι δράσης, οι ασκήσεις του σωσία αφήνουν έκπληκτη την ομάδα για το πόσο οι άνθρωποι, οι οποίοι είναι ξένοι μεταξύ τους, μπορούν να καταλάβουν ο ένας τον άλλο. Συχνά, ως αποτέλεσμα αυτής της τεχνικής, ο πρωταγωνιστής αισθάνεται ότι έχει υποστηριχθεί και ο σωσίας νιώθει ότι παρείχε υποστήριξη. Επικρατεί μια ατμόσφαιρα ένωσης, άνεσης και προσδοκίας.

VI. Θεραπευτική γραφή

Με τον όρο Θεραπευτική Γραφή (ΘΓ) αναφερόμαστε σε συγκεκριμένες χρήσεις διαφόρων τεχνικών γραφής σε θεραπευτικό πλαίσιο. Στη Μεγάλη Βρετανία η θεραπευτική γραφή είναι ενταγμένη στο εθνικό σύστημα υγείας. Ειδικά εκπαιδευμένοι νοσηλευτές, γιατροί και φροντιστές υγείας, αλλά και συγγραφείς, καθοδηγούν ανθρώπους με σοβαρά, συνήθως, προβλήματα υγείας να καταγράφουν τα αισθήματα και τις σκέψεις τους, που συνήθως παρεμποδίζονται στην έκφρασή τους από το φόβο για την έκβαση της υγείας τους, το άγχος του νοσοκομείου και την αγωνία του θανάτου (Bolton, 1999).

Η μεθοδολογία της δημιουργικής θεραπευτικής γραφής κινητοποιεί ένα υψηλό δυναμικό αυτοσυνειδησίας και δίνει ερεθίσματα για περισυλλογή. Στην πράξη πρόκειται για μια σειρά από τεχνικές όπου η μεταφορά αποτελεί το κύριο όχημα για την έκφραση ασύνειδων εσωτερικών εικόνων ή ιχνών ξεχασμένου ή απωθημένου υλικού, μερικές φορές ακόμα και από την προγλωσσική μας ηλικία. (Χρυσανθακοπούλου, 2013).

Ως διαδικασία η γραφή λειτουργεί ως «αφηγηματικός τρόπος γνώσης» όπως ορίζει ο ψυχολόγος Jerome Bruner, ο οποίος μιλά για «δύο τρόπους σκέψης» υποστηρίζοντας ότι ο ανθρώπινος νους έχει δύο εντελώς διαφορετικούς τρόπους να γνωρίζει την πραγματικότητα: αυτόν που αποκαλεί παραδειγματικό (paradigmatic) δηλαδή τον ταξινομικό, ‘επαγωγικό’ (inductive) ή ‘παραγωγικό’ (deductive) και δεύτερο τον αφηγηματικό (narrative), που είναι διάφορος του πρώτου σε μορφή, πρόθεση και λειτουργία – και οι δυο τρόποι, ενώ μπορούν να συνυπάρξουν, δεν μπορούν να υποκαταστήσουν ο ένας τον άλλον (Bruner, 1987). Ο Fischer(1987)

επίσης είχε προτείνει ότι η «αφηγηματοποίηση» ('narrativization') αποτελεί φυσική ανάγκη του ανθρώπου που συμβάλλει στην ταξινόμηση των εμπειριών και στη μετάβαση από την ατομική στην κοινή εμπειρία. Έτσι, η αφήγηση γίνεται βασικός τρόπος οργάνωσης, ένα όργανο οικοδόμησης, της υποκειμενικής μας πραγματικότητας, της κατανόησης του εαυτού μας, της προσωπικής μας ταυτότητας και του κοινωνικού κόσμου που μας περιβάλλει.

Η συγγραφή επιστολής είναι ένα κείμενο στο οποίο απευθυνόμαστε σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο, κατά προτίμηση υπαρκτό, εν ζωή ή όχι, και εστιάζουμε κυρίως στα συναισθήματά μας, τα οποία συχνά δεν μπορούμε ή δεν θέλουμε να εκφράσουμε σε αυτό. Γράφοντας τα αισθήματα αποφορτίζονται και αποκτούν μια πρώτη ερμηνεία. (Σε κάποιες περιπτώσεις μπορούμε να δώσουμε το κείμενό μας στο συγκεκριμένο άτομο, συνήθως όμως αρκεί το να γράψουμε και να το διαβάσουμε εμείς αργότερα, ή απλώς και μόνο να το συντάξουμε.)

Εφαρμογή της μελέτης περίπτωσης

1) Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 22 μαθητές και μαθήτριες της Ε΄ Τάξης του 20ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών.

Αγόρια	Κορίτσια
7	15

Πίνακας 1. Το φύλο του δείγματος

Οι μαθητές αυτής τάξης όπως αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα έχουν ένα μωσαϊκό εθνοτήτων με καταγωγή από 9 διαφορετικές χώρες. Το γεγονός αυτό δίνει στη μελέτη περίπτωσης μια διαπολιτισμική διάσταση.

Χώρα καταγωγής

Χώρα καταγωγής	Αγόρια	Κορίτσια
Αλβανία		6
Γεωργία		2
Νιγηρία	1	
Ρουμανία	2	2
Αίγυπτο	1	1
Ρωσία		1
Ελλάδα	1	2
Πακιστάν	1	1
Μπαγκλαντές	1	

Πίνακας 2. Χώρα καταγωγής των μαθητών

1. Μέθοδος

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη περίπτωσης (case study). Μελέτη περίπτωσης είναι η μελέτη ενός περιστατικού εν εξελίξει του (Adelman et al.). Η μελέτη περίπτωσης στην εκπαίδευση, αποτελεί μία από τις πιο αποτελεσματικές προσεγγίσεις διερεύνησης της διδασκαλίας και της μάθησης. Σκοπός της μελέτης περίπτωσης, είναι η ανάλυση των θεωρητικών ακαδημαϊκών προγραμμάτων και γνώσεων, η εφαρμογή τους στην καθημερινή πρακτική δίνοντας βαρύτητα στις εμπειρίες αυτών που συμμετέχουν στη μαθησιακή διεργασία και η μεταξύ τους διασύνδεση (Cohen & Manion, 1997).

Στη συνέχεια αναφέρονται μερικοί λόγοι, για τους οποίους επιλέχτηκε η μελέτη περίπτωσης:

- Αποτελεί ένα εργαλείο διερεύνησης που χαρακτηρίζεται από την καταγραφή κάποιας εμπειρίας, θεραπείας ή φαινομένου χωρίς προηγούμενο έλεγχο (Elliot, Kratochwill, Littlefield, Travers, 2008).
- Είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για ερευνητές που εργάζονται μόνοι τους.
- Δίνει την ευκαιρία να μελετηθεί σε βάθος μια πλευρά ενός προβλήματος σε περιορισμένη χρονική έκταση.
- Έχει παίξει σημαντικό ρόλο στις ερευνητικές εργασίες σε όλη τη διάρκεια της ιστορίας της εκπαίδευσης (Elliot, Kratochwill, Littlefield, Travers, 2008).
- Επαγγελματικά περιοδικά έχουν αναφέρει συχνά τη χρήση μεθόδων μελέτης περίπτωσης (Kazdin, 1982, 1988), η οποία είχε αποτελέσει μια πρωταρχική μορφή μεθοδολογίας των κλινικών διερευνήσεων στη διάρκεια του πρώτου μισού του 20ου αιώνα.
- Επιτρέπει στον ερευνητή να αφοσιωθεί σε μία συγκεκριμένη κατάσταση και να αναγνωρίσει τις ποικίλες αλληλεπιδρώσες διαδικασίες στην έρευνα του (Bell, 1997).

Γενικά, η μελέτη περίπτωσης όταν χρησιμοποιείται ως διδακτικό εργαλείο, μπορεί να ξεφεύγει από την αντικειμενική ανάλυση της πραγματικότητας και να περιλαμβάνει και καταστάσεις.

2. Ερευνητικοί στόχοι

Στόχοι της διδασκαλίας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τις διαστάσεις της έννοιας της διαφορετικότητας, να προσεγγίσουν με κριτική ματιά έργα τέχνης, να εκτιμήσουν την αισθητική αξία τους αλλά και να απολαύσουν ένα διαφορετικό, βιωματικό τρόπο προσέγγισης ενός τόσο σημαντικού ζητήματος.

Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι της συμβουλευτικής παρέμβασης είναι:

- Η διερεύνηση της έννοιας της διαφορετικότητας σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών
- Η διεύρυνση της αποδοχής της διαφορετικότητας των άλλων ανθρώπων
- Η έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών μέσα από βιωματικές ασκήσεις και την κριτική προσέγγιση έργων τέχνης
- Η δημιουργία της ενσυναίσθησης για τους ανθρώπους που είναι διαφορετι-

κοί.

- Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε μια εκπαιδευτική παρέμβαση στα παιδιά της Ε Δημοτικού . Οι δραστηριότητες που περιγράφονται παρακάτω είναι:
- Κριτική ανάλυση δύο πινάκων (φύλλα εργασίας- συζήτηση)
- Κριτική προσέγγιση ντοκιμαντέρ (προβολή- φύλλο εργασίας-συζήτηση)
- Συγγραφή επιστολής (Θεραπευτικός λόγος-φύλλο εργασίας)
- Η τεχνική του σωσία (Παιχνίδι ρόλων)

3. Χρονοδιάγραμμα Υλοποίησης Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων

Φάση Εκπαιδευτικής Παρέμβασης	Δραστηριότητα	Μεθοδολογία	Χρόνος Υλοποίησης
1η Φάση	Ενημέρωση για τη δομή, το περιεχόμενο και τους εκπαιδευτικούς στόχους της διδακτικής ενότητας- Συμπλήρωση αρχικού ερωτηματολογίου	Παρουσίαση- Χορήγηση ερωτηματολογίου	1 διδακτική ώρα
2η Φάση	Ανάλυση Πινάκων	Φύλλα εργασίας	3 διδακτικές ώρες
3η Φάση	Παρακολούθηση Ταινίας	Βίντεο-Φύλλα Εργασίας-Συζήτηση	2 διδακτικές ώρες
4η Φάση	Συγγραφή επιστολών	Φύλλο Εργασίας	1 διδακτική ώρα
5η Φάση	Τεχνική του Σωσία	Παιχνίδι ρόλων- Συζήτηση	1 διδακτική ώρα
6η Φάση	Συμπλήρωση ερωτηματολογίου ανατροφοδότησης	Χορήγηση ερωτηματολογίου	1 διδακτική ώρα

VIII. Ευρήματα εφαρμογής της Μελέτης Περίπτωσης

Σε αυτό το σημείο θα γίνει καταγραφή των ευρημάτων από τις δραστηριότητες που έγιναν χρησιμοποιώντας αποσπάσματα από τα φύλλα εργασίας των μαθητών αλλά και παρατηρήσεις που έγιναν από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της εφαρμογής τους.

1. Αποδοχή της διαφορετικότητας από τα παιδιά σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν στο αρχικό ερωτηματολόγιο.

Ερώτηση: Κάνεις παρέα με παιδιά που έχουν διαφορετικό φύλο από εσένα;

Ναι	Ίσως	Όχι
21		1

Όπως παρατηρούμε, τα παιδιά στην συντριπτική τους πλειοψηφία απάντησαν θετικά στην παρέα με παιδιά του άλλου φύλου.

Ερώτηση: Κάνεις παρέα με παιδιά που προέρχονται από διαφορετική χώρα από τη δική σου;

Ναι	Ίσως	Όχι
21	1	

Επίσης και σε αυτήν την ερώτηση οι μαθητές απάντησαν θετικά όλοι πλην ενός.

Ερώτηση: Κάνεις παρέα με παιδιά που έχουν διαφορετική θρησκεία από τη δική σου;

Ναι	Ίσως	Όχι
17	3	2

Σε αυτή την ερώτηση, βλέπουμε κάποια παιδιά να είναι περισσότερο επιφυλακτικά και προβληματισμένα. Παρόλα αυτά και πάλι η μεγάλη πλειοψηφία δηλώνει θετική στην παρέα με παιδιά από άλλη θρησκεία.

Ερώτηση: Θα έκανες παρέα με ένα παιδί που είναι ανάπηρο;

Ναι	Ίσως	Όχι
10	7	5

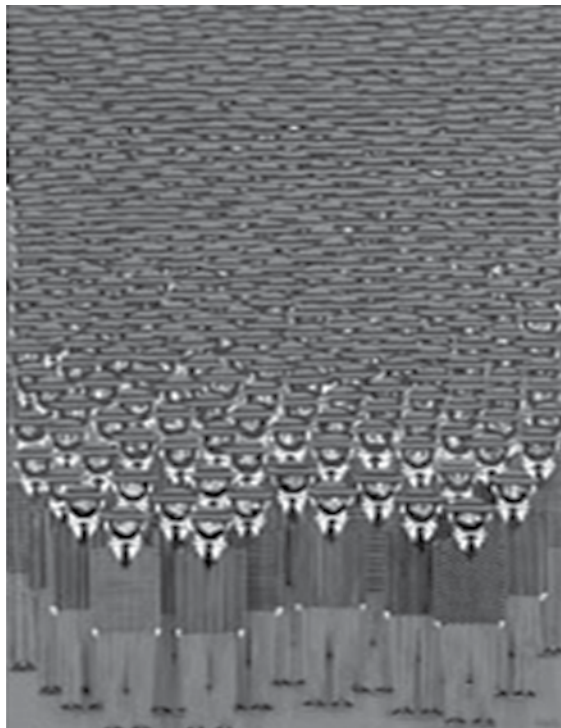
Στη συγκεκριμένη ερώτηση υπήρχε διαφοροποίηση από τις προηγούμενες. Παρατηρούμε ότι πάνω από τα μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών δηλώνει επιφυλακτικό ή αρνητικό στην παρέα με παιδιά που έχουν κάποια αναπηρία. Η ίδια αντίληψη εκφράστηκε μέσα από όλες τις δραστηριότητες όπου οι μαθητές δήλωσαν ότι λυπούνται τα παιδιά που είναι ανάπηρα και στενοχωριούνται πολύ. Γι' αυτό το λόγο κρίθηκε απαραίτητη και η συγγραφή επιστολής με τυφλό άνθρωπο. Επίσης θα πρέπει να επισημανθεί ότι ένας αριθμός παιδιών παρά τη θετική ανταπόκριση στις ερωτήσεις με την απάντηση «ναι», στις ανοιχτές ερωτήσεις έδειξε να έχει προκατάληψη απέναντι στα παιδιά με διαφορετικότητα. Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό πέρα από τις ερωτήσεις με μονολεκτικές απαντήσεις, να υπάρχουν και οι ερωτήσεις όπου καθένας μπορεί να εκφράζει ελεύθερα και αβίαστα τη γνώμη του, αρκετές φορές μάλιστα εκεί αποκαλύπτεται η αλήθεια.

2. Η ανάλυση των Πινάκων

2.1 Ανάλυση Πρώτου Πίνακα

Ο πρώτος πίνακας που επιλέχθηκε είναι ο αυτοκινητόδρομος του Γαϊτή. Είναι

πίνακας εγνωσμένης αξίας σύμφωνα με τα κριτήρια της Σχολής της Φρανκφούρτης και δημιουργεί μια αντίθεση σε σχέση με την κεντρική μας έννοια που είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας.



Τίτλος	“Αυτοκινητόδρομος”
Καλλιτέχνης	Γιάννης Γαΐτης
Χαρακτηριστικά	Λάδι σε μουσαμά (200x100x5 cm)
Έτος	1976
Πηγή	http://www.mmca.org.gr/mmst/el/pop.artist.htm?id=1768
Μουσείο	Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης

Στην 1η φάση επεξεργασίας οι μαθητές κλήθηκαν να παρατηρήσουν το έργο, τις φιγούρες και τα χρώματα , να επικεντρώσουν το ενδιαφέρον τους σε ένα σημείο και να γράψουν τι τους εντυπωσίασε.

Όλες οι ομάδες αναφέρθηκαν στους κόκκινους ανθρώπους που στέκονται όρθιοι. Η 1η ομάδα αναφέρει «...βλέπουμε κάποιους ανθρώπους που στέκονται όρθιοι και παρατηρούμε ότι αυτοί οι άνθρωποι φοράνε κόκκινα παντελόνι που

μπορεί να συμβολίζουν το αίμα ή το θάνατο. ...» Εντύπωση μας προξενεί η επισήμανση του συμβολισμού και η σύνδεση με το χρώμα και το θάνατο. Το «αίμα» αναφέρεται επίσης και στην 3η ομάδα. Ως πιο ενδιαφέροντα στοιχεία οι μαθητές ανέφεραν την κοντινότητα των ανθρώπων (1η ομάδα), ότι είναι ίδιοι και απαράλλαχτοι, κάτι που προκαλεί στενοχώρια (4η ομάδα), ή την αίσθηση ότι παρά τις διαφορές μας είμαστε όλοι ίδιοι (3η ομάδα).

Στη 2η φάση της επεξεργασίας του πίνακα οι μαθητές κλήθηκαν να επισημάνουν εκπλήξεις και να διερευνήσουν αν έχει κίνηση ο πίνακας.

Όλες οι ομάδες δήλωσαν ότι τους εντυπωσιάζει η ομοιότητα των ανθρώπων και τους προκαλεί έκπληξη. Αξιοσημείωτο ήταν ότι οι τρεις από τις τέσσερις ομάδες έγραψαν ότι στον πίνακα υπάρχει κίνηση. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν «...ο πίνακας έχει κίνηση, μοιάζει με θάλασσα...» (2η ομάδα), «...όλοι αυτοί οι άνθρωποι μοιάζουν σαν ποτάμι με ανθρώπους που κυλάει ανάμεσα στην πεδιάδα...» (2η ομάδα), «...αν το παρατηρήσουμε προσεκτικά μας φαίνεται πως κινείται...» (4η ομάδα).

Στην 3η φάση τα παιδιά κλήθηκαν να κοιτάζουν για δεύτερη φορά τον πίνακα και συγκεκριμένα σε κάτι που τους εντυπωσίασε. Τους ζητήθηκε να το ερμηνεύσουν με βάση τη λογική του ζωγράφου και να ψάξουν να ανακαλύψουν αν υπάρχει κάποιο μήνυμα. Επίσης ζητήθηκε να κάνουν μια αλλαγή στο έργο και να επισημάνουν ποιο είναι το πιο δυνατό του σημείο που θα θυμούνται για καιρό.

Οι μαθητές σε όλες τις ομάδες στάθηκαν στο γεγονός της μη διαφορετικότητας των ανθρώπων. Θεώρησαν ότι το μήνυμα του καλλιτέχνη ήταν να μας τονίσει ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε ίδιοι. Επίσης όλες οι ομάδες σχετικά με την αλλαγή που θα έκαναν ανέφεραν ότι θα άλλαζαν τους ανθρώπους ώστε να μην είναι ίδιοι. Πιο συγκεκριμένα γράφουν «...θα έκανα όλους τους Ανθρώπους με περισσότερα χρώματα...» (1η ομάδα), «...θα αλλάξαμε το χρώμα αντί για κόκκινο θα βάχαμε γαλάζιο ή άσπρο γιατί το άσπρο είναι η ειρήνη και το γαλάζιο η γαλήνη...» (2η ομάδα), «...η αλλαγή που θα κάναμε θα ήταν να μην είναι όλοι ίδιοι...» (3η ομάδα), «...να ήταν όλοι διαφορετικοί, να είχαν άλλα παπούτσια, ρούχα, γραβάτες, καπέλα κ.α...» (4η ομάδα). Σχετικά με το πιο δυνατό σημείο του έργου οι δύο ομάδες ανέφεραν την καταπληκτική ομοιότητα μεταξύ τους ενώ οι άλλες δύο τα έντονα χρώματα του κόκκινου αλλά και τα καπέλα.

Στην 4η φάση ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν μια μικρή ιστορία σχετικά με τον πίνακα.

Οι μαθητές στις ομάδες τους τόνισαν μέσα από τις ιστορίες τους την ομοιότητα των ανθρώπων. Αυτή είναι η ιδέα που κυριαρχεί σε όλες τις ιστορίες. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε «...Η ιστορία αυτή μας μιλάει για πολλούς ίδιους ανθρώπους που στέκονταν όλοι δίπλα δίπλα και μαζί σχημάτιζαν ένα ποτάμι από ανθρώπους και η ιστορία του πίνακα αυτού θέλει να μας πει πως όλοι άνθρωποι είμαστε παρά τις διαφορές που έχουμε στο χρώμα, στη θρησκεία, στο ύψος, στο βάρος και στο πρόσωπό μας...» (3η ομάδα).

2.2 Ανάλυση 2ου Πίνακα



Τίτλος	New kids in the neighborhood
Καλλιτέχνης	Norman Rockwell
Χαρακτηριστικά	Λάδι σε καμβά (200x100x5 cm)
Έτος	1967
Πηγή	https://www.artsy.net/artwork/norman-rockwell-new-kids-in-the-neighborhood-negro-in-the-suburbs
Μουσείο	Brooklyn Museum

Ο πίνακας απεικονίζει πέντε χαρακτήρες: δύο παιδιά Αφρό-Αμερικάνων και τρία λευκά παιδιά κοιτάζοντας ο ένας τον άλλο. One African American boy in a white long sleeve shirt and plaid shorts holds a baseball glove; Το αγόρι των Αφροαμερικάνων είναι ντυμένο με λευκό πουκάμισο, με μακρύ μανίκι και καρό σορτς. Κρατά ένα γάντι του μπέιζμπολ and a smaller African American girl stands right next to him. και ένα μικρότερο κορίτσι αφροαμερικάνων βρίσκεται ακριβώς δίπλα του. She looks a bit worried as she holds onto a white cat. Μοιάζει λίγο ανήσυχη καθώς κρατά μια λευκή γάτα. She wears a pink dress and a matching hair tie and socks. Φοράει ένα ροζ φόρεμα και μια αντίστοιχη στέκα στα μαλλιά και κάλτσες. On the other side of the canvas, one white boy, as tall as the African-American boy, has a bit of attitude and is in a yellow long sleeve shirt and jeans, also holding onto a baseball glove; Από την άλλη πλευρά του καμβά, ένα λευκό αγόρι, τόσο ψηλό όσο και το αγόρι των Αφρό-Αμερικάνων, έχει όρθια στάση και φοράει μια κίτρινη μπλούζα με μακρύ μανίκι και τζιν, που κρατάει επίσης, ένα γάντι του μπέιζμπολ. there is a shorter white boy next to him,

who is in a baseball uniform leaning towards to take a closer look at the African American children; Υπάρχει ένα μικρότερο λευκό αγόρι δίπλα του, το οποίο είναι ντυμένο με μια ομοιόμορφη στολή μπέιζμπολ και κλίνει προς τα μπροστά. Τα λευκά αγόρια παρατηρούν τα παιδιά των αφροαμερικάνων and a white girl in a pink hair tie, who is standing right behind the two white boys. και ένα λευκό κορίτσι με μια ροζ στέκα στα μαλλιά, στέκεται ακριβώς πίσω από τα δύο λευκά αγόρια. The white children have a black dog that looks directly at the African-American children as well. Τα λευκά παιδιά έχουν ένα μαύρο σκυλί που κοιτάζει τα παιδιά των Αφροαμερικάνων. Πίσω από τα παιδιά, ένας ενήλικος μεταφέρει αντικείμενα από ένα φορτηγό κάνοντας μετακόμιση. Beyond the moving truck, parts of average suburban houses not too far from each other, hinting at the kind of neighborhood this is. The painting is realistic. Η ζωγραφική είναι ρεαλιστική. Its tone is not too bright or too dark but resembles natural light on a regular day. Ο τόνος του δεν είναι πολύ φωτεινός ή πολύ σκοτεινός, αλλά μοιάζει με φυσικό φως σε μια κανονική ημέρα. A bit of tension between the two groups of children can be felt through the work. Ένα κομμάτι της έντασης μεταξύ των δύο ομάδων των παιδιών μπορεί να γίνει αισθητό μέσα από το έργο. Το κέντρο του πίνακα είναι ένα κενό και οι κύριοι χαρακτήρες αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλον από την αντίθετη πλευρά. This amplifies the tension between the groups. Αυτό ενισχύει την ένταση μεταξύ των ομάδων. He used the suburbs as the setting to illustrate the fact that segregation is not only a problem in the urban area, but extends throughout the country, including the suburbs. Η απόφαση του καλλιτέχνη να χρησιμοποιεί τα παιδιά ήταν σκόπιμη ως ένας τρόπος για να δείχνουν την αθωότητα. Επίσης τα κορίτσια σε αυτή την ζωγραφική και τα δύο φορούν ροζ στέκα στα μαλλιά. Together, these aspects illustrate the commonality between the two raced groups. Μαζί, αυτές οι πτυχές απεικονίζουν την κοινή στοιχεία μεταξύ των δύο ανταγωνιστικών ομάδων. I believe that Rockwell used these subtle techniques to portray the state of the nation at the time and his belief that both race share common values and together make up the nation. Πιστεύω ότι η Rockwell χρησιμοποίησε αυτές τις λεπτές τεχνικές για να απεικονίσει την κατάσταση του έθνους κατά το χρόνο και την πεποίθησή της ότι και οι δύο μέρη μοιράζονται κοινές αξίες και μαζί συνθέτουν το έθνος.

Στην 1η φάση επεξεργασίας οι μαθητές κλήθηκαν να παρατηρήσουν το έργο, τις φιγούρες και τα χρώματα, να επικεντρώσουν το ενδιαφέρον τους σε ένα σημείο και να γράψουν τι τους εντυπωσίασε.

Όλες οι ομάδες στάθηκαν στη διαφορετικότητα των μορφών που έχουν τα παιδιά. Επισήμαναν μάλιστα ότι δε διαφέρουν μόνο ως προς το χρώμα αλλά και στα ρούχα αλλά και ότι μερικά είναι πλούσια και άλλα φτωχά. Χαρακτηριστικά ανέφεραν «...βλέπουμε στην εικόνα πέντε παιδιά με διαφορετικό χρώμα, με διαφορετικό χρώμα, με διαφορετικό ύψος και ηλικία. Βλέπουμε πολλά διαφορετικά χρώματα: ροζ, μπλε, κίτρινο, άσπρο, καφέ μαύρο, πράσινο κ.α.», «...διαφέρει το χρώμα τους αλλά και μερικά είναι πλούσια...Σχετικά με το τι κίνησε το ενδιαφέρον τους, τα παιδιά συγκλίνουν στην αναφορά της διαφορετικότητας των

παιδιών, αλλά όλες οι ομάδες κρίνουν ότι αυτά τα παιδιά είναι φίλοι. Χαρακτηριστικά «...μου φαίνεται ενδιαφέρον ότι κοιτάνε ο ένας τον άλλο περιέργα γιατί δε μοιάζουν...μου γεννιέται το συναίσθημα της συγκίνησης...», «...μου φαίνεται ενδιαφέρον ότι τα μαύρα παιδιά κρατάνε μια άσπρη γάτα, ενώ τα άσπρα παιδιά κρατάνε ένα μαύρο σκύλο. Το συναίσθημα μας είναι η φιλία...», «...το ενδιαφέρον είναι ότι αυτά τα παιδιά είναι από διαφορετικές χώρες αλλά κάνουν παρέα ο ένας τον άλλο. Το συναίσθημα που μας γεννιέται είναι η φιλία...»

Στη 2η φάση της επεξεργασίας του πίνακα οι μαθητές κλήθηκαν να επισημάνουν εκπλήξεις και να διερευνήσουν αν έχει κίνηση ο πίνακας.

Οι ομάδες δήλωσαν ότι τους εκπλήσσει η διαφορετικότητα των παιδιών, άλλες ομάδες έγραψαν ότι είναι φίλοι και κάποια ομάδα είπε ότι τσακώνονται. Χαρακτηριστικά «...Αυτά τα παιδιά που είναι από διαφορετικές χώρες κάνουν παρέα έτσι κι εμείς παρόλο που είμαστε από διαφορετικές χώρες μπορούμε να κάνουμε παρέα. Μας εντυπωσιάζει πως αυτά τα παιδιά έγιναν φίλοι από την πρώτη μέρα που συναντήθηκαν. Τα τρία παιδιά πηγαίνουν να συναντήσουν τα νέα παιδιά που μετακόμισαν...» Όλες οι ομάδες υποστηρίζουν ότι ο πίνακας δεν έχει κίνηση. Μας κάνει εντύπωση η διαφορά από τον πρώτο πίνακα όπου σχεδόν όλες οι ομάδες μπόρεσαν να «δουν» κίνηση.

Στην 3η φάση τα παιδιά κλήθηκαν να κοιτάξουν για δεύτερη φορά τον πίνακα και συγκεκριμένα σε κάτι που τους εντυπωσίασε. Τους ζητήθηκε να το ερμηνεύσουν με βάση τη λογική του ζωγράφου και να ψάξουν να ανακαλύψουν αν υπάρχει κάποιο μήνυμα. Επίσης ζητήθηκε να κάνουν μια αλλαγή στο έργο και να επισημάνουν ποιο είναι το πιο δυνατό του σημείο που θα θυμούνται για καιρό.

Όλες οι ομάδες παρατήρησαν ότι το μήνυμα του καλλιτέχνη είναι η φιλία και η αποδοχή μεταξύ των διαφορετικών ανθρώπων. Αναφέρουν «...το μήνυμα που μας δίνει το έργο είναι πως τα παιδιά αυτά μετακόμισαν στη γειτονιά και έγιναν αμέσως φίλοι, για να μας πει πως αν μετακομίσουν νέα παιδιά στη γειτονιά, πρέπει κι εμείς να τους κάνουμε παρέα...». Στην αλλαγή που τους ζητήθηκε να κάνουν οι τρεις ομάδες απάντησαν ότι θα έκαναν τα παιδιά να μην είναι όρθια αλλά να παίζουν ή να είναι όλα στην ίδια μεριά και όχι απέναντι. Μόνο η μία ομάδα ανέφερε ότι θα έκανε όλα τα παιδιά να έχουν το ίδιο χρώμα. Καταγράφοντας το πιο δυνατό σημείο του πίνακα όλα ανέφεραν τη διαφορετικότητα, η οποία όμως δεν τους εμπόδισε να είναι φίλοι. Γράφουν «...το πιο δυνατό σημείο που θα θυμόμαστε είναι πως αυτά τα παιδιά παρόλο που είναι από διαφορετικές χώρες και έχουν άλλη θρησκεία κάνουν παρέα...», «τα δυο παιδιά είναι μαύροι και τα άλλα άσπρα αλλά κάνουν παρέα...»

Στην 4η φάση ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν μια μικρή ιστορία σχετικά με τον πίνακα.

Τα παιδιά έγραψαν ιστορίες σχετικά με τη διαφορετικότητα και τη φιλία που αναπτύχθηκε μεταξύ των παιδιών. Μόνο μια ομάδα έγραψε μια ιστορία που τα παιδιά τσακώθηκαν μεταξύ τους. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε «...κάποτε ζούσαν δύο μικρά μαύρα παιδιά. Μια μέρα μετακόμισαν. Όταν έφτασαν στον προορισμό τους, τρία μικρά άσπρα παιδιά ήρθαν να δουν τι γίνεται. Μετά που είδαν

τα δυο παιδιά τους φάνηκαν περίεργα και είπαν να γνωριστούν μεταξύ τους. Τα δυο παιδιά τους είπαν πώς δεν είχαν ποτέ φίλους. Τότε τα τρία παιδιά τους πρότειναν να γίνουν φίλοι. Αυτοί δέχτηκαν και χαρούμενοι έπαιζαν κάθε μέρα μαζί...», «...ήταν δύο ομάδες, τα μαύρα παιδιά και στα άσπρα. Τα άσπρα παιδιά κοροΐδευαν τα μαύρα παιδιά επειδή ήταν διαφορετικά. Ο σκύλος που κρατάνε τα άσπρα παιδιά συμβολίζει το θυμό και ότι είναι άγριοι. Η γάτα που κρατάνε τα άσπρα παιδιά συμβολίζει την αθωότητα...».

3. Η ταινία

Τίτλος	«Το πείραμα της Αϊόβα» “A class divided”
Σκηνοθέτης	Williams Peters
Χώρα, Έτος	Αγγλία, 1985
Επιλεχθέν Απόσπασμα	20’ (από 01.09 έως 20:23)
Πηγή	https://www.artsy.net/artwork/norman-rockwell-new-kids-in-the-neighborhood-negro-in-the-suburbs

Μια δασκάλα όμως πολλά χρόνια πριν, τη δεκαετία του ’70, είχε κάνει ένα πείραμα με μαθητές. Η Jane Elliott, μια δασκάλα δημοτικού στην Αϊόβα των ΗΠΑ βλέποντας ότι είχε ξεσπάσει ένα τεράστιο κύμα μίσους και ρατσισμού στη χώρα της αποφάσισε να κάνει κάτι για αυτό. Αξίζει να σημειώσουμε ότι ο Δήμος Ράισβιλ που έγινε το πείραμα ήταν μια ήσυχη αγροτική περιοχή με ελάχιστες μειονότητες. Στο χωριό δεν υπήρχε ούτε ένας έγχρωμος, ενώ η επαφή των κατοίκων με τον ρατσισμό ήταν μόνο δια μέσου της τηλεόρασης και των εφημερίδων. Αυτό που ανέμεναν οι ερευνητές ήταν ότι τα παιδιά δεν θα είχαν ρατσιστικές τάσεις. Το πείραμα αντιθέτως έδειξε ότι τα παιδιά είχαν ρατσιστικές τάσεις.

Η Elliott είπε στους μαθητές της ότι όσοι είχαν γαλανά μάτια ήταν ανώτεροι από εκείνους με καστανά. Τους έπεισε με «επιχειρήματα» όπως ότι ο Ουάσιγκτον είχε γαλανά μάτια και άλλα παρόμοια. Οι «ανώτεροι» υποτίθεται ότι ήταν ευφυέστεροι και μπορούσαν να δίνουν διαταγές στους «κατώτερους». Οι τελευταίοι φορούσαν έναν διακριτικό γιακά για να ξεχωρίζουν.

Τα παιδιά με γαλανά μάτια μετατράπηκαν σε καταπιεστές και αλαζόνες, ενώ τα παιδιά με καστανά μάτια, περιέγραφαν τον εαυτό τους ως «μίζερος» και «βλάκας». Οι επιδόσεις των παιδιών με τα καστανά μάτια στα μαθήματα, έπεσαν αμέσως κατακόρυφα.

Κάποια στιγμή, μετά από λίγες μέρες, η δασκάλα θέλησε να αντιστρέψει τους ρόλους. Πληροφόρησε τα παιδιά ότι είχε κάνει λάθος και στην πραγματικότητα όσοι είχαν καστανά μάτια ήταν «ανώτεροι» και όσοι είχαν γαλανά ήταν «κατώτεροι». Οι ρόλοι άλλαξαν ακαριαία. Τα παιδιά με τα γαλανά μάτια έγιναν «μίζεροι» και «βλάκες» και τα παιδιά με καστανά καταπιεστές και αλαζόνες. Οι επιδόσεις στους γαλιανομάτηδες από καλές έγιναν κακές, ακριβώς όπως είχε γίνει στην πρώην «καταπιεσμένη μειονότητα» των καστανομάτηδων.

Η δασκάλα είπε ότι, «παιδιά που συνεργάζονταν θαυμάσια και συμπαθούσαν το ένα το άλλο, μετατράπηκαν σε μοχθηρά, βίαια και ρατσιστικά άτομα. Ήταν αηδιαστικό...» Η εκτέλεση του πειράματος κινηματογραφήθηκε όταν το εφάρμοσε για τρίτη συνεχόμενη χρονιά για το κανάλι NBC και συμπεριλήφθηκε στον ντοκιμαντέρ του 1985 «**A Class Divided**».

Η ανάλυση της ταινίας έγινε με τη μέθοδο ART It.

Φάση 1η: Ο δάσκαλος έκανε αναφορά στα παιδιά για την ταινία. Τους εξήγησε ότι είναι ντοκιμαντέρ και πως τα γεγονότα που περιγράφει είναι αληθινά. Αναφέρθηκε σύντομα στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούσαν όταν έγινε το πείραμα από τη δασκάλα που περιγράφει η ταινία.

Φάση 2η: Πρώτη θέαση της ταινίας. Η ταινία προβλήθηκε μέσα στην τάξη με τη χρήση προτζέκτορα. Τα παιδιά παρακολούθησαν συνεχόμενα τα 20' πρώτα λεπτά.

Φάση 3η: Ακολούθησε μια πρώτη συζήτηση για το περιεχόμενο της ταινίας. Τα παιδιά παρακολούθησαν με πολύ μεγάλο ενδιαφέρον και στην τάξη επικράτησε μια δημιουργική «αναστάτωση» κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Όλοι σχεδόν σήκωναν το χέρι και ήθελαν να μιλήσουν γι' αυτό που είδαν. Στη συνέχεια ο δάσκαλος μοίρασε στα παιδιά που ήταν χωρισμένα σε ομάδες το φύλλο εργασίας και τους είπε να συμπληρώσουν όσες ερωτήσεις μπορούν.

Φάση 4η: Δεύτερη θέαση της ταινίας. Οι μαθητές παρακολούθησαν για δεύτερη φορά τα 20' λεπτά της ταινίας αφού όμως είχε προηγηθεί η κριτική συζήτηση. Εδώ ο δάσκαλος σταμάτησε την ταινία σε κάποια σημεία ώστε τα παιδιά να παρατηρήσουν και να προβληματιστούν περαιτέρω για τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των παιδιών αλλά και τις ενέργειες της δασκάλας.

Φάση 5η: Οι μαθητές συζητούν στις ομάδες τους ξανά και συμπληρώνουν στο φύλλο εργασίας όσα στοιχεία αποκόμισαν από τη δεύτερη θέαση της ταινίας.

Φάση 6η: Με αφετηρία τα φύλλα εργασίας ακολουθεί δημιουργικός διάλογος στην τάξη όπου τα παιδιά εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους σχετικά με τα θέματα που διερευνούμε όπως ο ρατσισμός, οι διακρίσεις και η διαφορετικότητα. Οι μαθητές στάθηκαν ιδιαίτερα όπως θα δούμε παρακάτω και από τις απαντήσεις στο φύλλο εργασίας στα συναισθήματα των παιδιών και πόσο εύκολο είναι το θύμα της διάκρισης να υιοθετήσει αργότερα το ρόλο του θύτη. Αβίαστα επίσης σε αυτή τη φάση της παρέμβασης έγινε συζήτηση για το bullying ειδικότερα στην αυλή του σχολείου αλλά και σε ιδιαίτερες στιγμές μεταξύ των παιδιών.

Παρακάτω θα αναφέρουμε αποσπάσματα από τα φύλλα εργασίας και τις ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές.

Στην πρώτη ερώτηση τα παιδιά αναφέρθηκαν στην υπόθεση της ταινίας, ποια είναι τα πρόσωπα που πρωταγωνιστούν και τι κάνουν και αν υπάρχει κάποιο σημείο που τους προκάλεσε έκπληξη ή ταραχή. Όλες οι ομάδες με ευκολία περιέγραψαν την υπόθεση της ταινίας, ενώ δήλωσαν ως έκπληξη την αλλαγή που έγινε αλλά και το γεγονός πόσο εύκολα τα παιδιά άλλαξαν τους ρόλους τους. «...Μια δασκάλα σε μια χώρα έκανε ένα πείραμα για το ρατσισμό. Χωρίζει τους μαθητές σε γαλιανομάτηδες και καστανομάτηδες. Την πρώτη μέρα δίνει διάφορα δικαίω-

ματα στους γαλανομάτηδες, είναι πιο έξυπνοι, ανώτεροι και πιο σπουδαίοι από τους άλλους. Κάνουν πιο μεγάλο διάλειμμα, παίζουν στην παιδική χαρά, τρώνε πρώτοι στο εστιατόριο. Οι καστανομάτηδες απαγορεύονται να παίζουν μαζί τους στο διάλειμμα, να πάνε στην παιδική χαρά και έχουν πιο μικρό διάλειμμα επειδή είναι χαζοί. Για να ξεχωρίσουν φόρεσαν ένα κολάρο. Την επόμενη μέρα έγινε το αντίθετο. Οι γαλανομάτηδες έγιναν χαζοί και οι καστανομάτηδες έξυπνοι. Οι γαλανομάτηδες άλλαξαν συμπεριφορά. Θεώρησαν ότι είναι ανώτεροι και δεν έκαναν παρέα και έβριζαν τους καστανομάτηδες...»

Στη δεύτερη ερώτηση οι μαθητές ερωτήθηκαν σχετικά με τα συναισθήματα των παιδιών κατά τη διάρκεια της ταινίας, για τις αλλαγές που υπάρχουν και ποιες είναι οι ενέργειες της δασκάλας. Όλες οι ομάδες κατέγραψαν την αλλαγή των συναισθημάτων και με ποιο τρόπο οι γαλανομάτηδες «...την πρώτη ημέρα ένιωθαν οι καλύτεροι και οι πιο δυνατοί, ενώ την επόμενη μέρα η δασκάλα άλλαξε την κατάσταση. Τα υπόλοιπα παιδιά ένιωθαν χαζά και χάλια...»

Στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν να αλλάξουν κάτι στην ταινία, καμία όμως ομάδα δε θέλησε να αλλάξει κάτι. Επίσης και στην επόμενη ερώτηση που τους καλούσε να συνεχίσουν την ταινία και να δώσουν ένα δικό τους τέλος, οι δύο ομάδες απάντησαν ότι δεν ξέρουν να δώσουν άλλο τέλος, ενώ η 3η ομάδα έγραψε «...θα έβαζα τα παιδιά να κάνουν ένα μεγάλο πάρτι και να χορεύουν όλα μαζί... και η 4η ομάδα «...να πάνε μια ωραία εκδρομή στη φύση και να είναι όλοι μαζί ευτυχισμένοι και να ξεχάσουν τα παλιά...»

Στην επόμενη ερώτηση τα παιδιά μετά από τη δεύτερη θέαση της ταινίας προσπάθησαν να καταγράψουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα πρόσωπα των παιδιών, τις κινήσεις και τα συναισθήματά τους. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν και παρατήρησαν «...Τα παιδιά που φορούσαν το κολάρο ήταν πολύ λυπημένα, σοκαρισμένα, έκπληκτα και στεκόντουσαν ακίνητα σαν αγάλματα με ανοιχτό στόμα. Τα παιδιά χωρίς κολάρα, χαμογελούσαν, ζητωκραύγαζαν και ήταν πολύ χαρούμενα...». (3η ομάδα), «...οι χαζοί νιώθουν άσχημα και δεν ξέρουν γιατί γίνεται αυτό. Οι έξυπνοι νιώθουν τέλεια και κοροϊδεύουν τους χαζούς...» (2η ομάδα)

Στην επόμενη ερώτηση τα παιδιά κατέγραψαν τα συναισθήματά τους βλέποντας την ταινία. Οι μαθητές δήλωσαν ότι ένιωσαν λύπη στην αρχή, γιατί θεώρησαν ότι γίνεται αδικία. Μία ομάδα επίσης εκδηλώνει ενσυναίσθηση και γράφει «...ένιωσα στην αρχή πολύ στενοχώρια και λύπη γιατί έμπαινα στη θέση των παιδιών που φορούσαν το κολάρο. Δε μου άρεσε η συμπεριφορά των άλλων στους κατώτερους. Στο τέλος όμως ένιωσα ευχαρίστηση γιατί τα παιδιά κατάλαβαν ότι όλοι είναι ίσοι ανεξάρτητα από τις διαφορές τους...»

Τέλος, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν τι σημαίνει γι' αυτούς η λέξη διάκριση και αν την έχουν νιώσει οι ίδιοι ποτέ. Οι απαντήσεις που έδωσαν δείχνουν να έχουν κατανοήσει τον όρο, ενώ αξιοσημείωτο είναι ότι σε όλες τις ομάδες αναφέρθηκε από κάποιο παιδί ότι έχει νιώσει κάποια διάκριση. Πιο συγκεκριμένα «...διάκριση σημαίνει να είναι κάποιος καλύτερος ή χειρότερος από τον άλλο επειδή έχει κάποια χαρακτηριστικά που τον κάνουν να διαφέρει από τους άλλους...», «...σημαίνει να είναι κάποιος πιο έξυπνος χωρίς λόγο...», «έχω νιώ-

σει διάκριση γιατί μου λένε ότι είμαι καλή μαθήτρια και όλο διαβάζω...», «..έχω νιώσει στην αρχή γιατί είμαι από τη Νιγηρία και έχω μαύρο δέρμα, όταν ήρθα στην Ελλάδα..»

4. Η τεχνική του σωσία

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μας προβληματίσε σχετικά με τον τρόπο που θα μπορούσαμε να την εφαρμόσουμε στα μικρά παιδιά. Ο στόχος μας ήταν οι ρόλοι και οι πράξεις που στην πραγματική ζωή φαίνονται απίθανοι, να γίνουν πραγματικότητα και όπως εικάζεται μέσω του Ψυχοδράματος, να καταλήξουν σε μια νέα δυναμική εσωτερίκευση ενός θετικού συναισθήματος.

Προσπαθήσαμε με απλά λόγια να εξηγήσουμε στα παιδιά ότι κάποιος θα υποδυόταν τον τυφλό και θα του δέναμε για λίγο τα μάτια. Αλλά δε θα ήταν μόνος του καθώς θα υπήρχε δίπλα του κι ένας άλλος μαθητής που θα τον πρόσεχε διαρκώς και θα του έλεγε τι να κάνει, ώστε να είναι ασφαλής.

Επίσης, ένας άλλος ρόλος που θα υποδυόταν ένα παιδί θα ήταν μιας μαθήτριας που έχει μόλις έρθει από άλλη χώρα στην Ελλάδα και δεν ξέρει σχεδόν καθόλου Ελληνικά. Στην αρχή τα παιδιά ήταν «παγωμένα». Αποφύγαμε να πιέσουμε κάποιους να πάρουν μέρος. Η αρχή έγινε όταν ένα κορίτσι είπε «...εγώ έτσι κι αλλιώς δεν ξέρω ελληνικά, μπορώ να κάνω τον εαυτό μου...» Κι έτσι κάποιο άλλο παιδί, μια φίλη της δέχτηκε να κάνει το σωσία. Στην αρχή επικράτησε μια εύθυμη κατάσταση και τα παιδιά δυσκολεύονταν. Τους είχαμε δώσει σαφείς οδηγίες να φαντάζονται ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες και το παιδί που τους συνοδεύει θα πρέπει να βρίσκει λύσεις. Το κορίτσι παροτρύνθηκε από εμάς να θυμηθεί πραγματικές δυσκολίες που αντιμετώπισε και ανέφερε το γεγονός ότι τα άλλα παιδιά δεν το ήθελαν για παρέα τους. Η φίλη της δυσκολεύτηκε να της δώσει λύση και τελικά είπε: «ας παίζουμε κνηνητό ή κρυφτό ...σε αυτά τα παιχνίδια δε χρειάζονται πολλά λόγια...» Μετά πάλι ψιθύρισε σαν να ήταν το ίδιο το κορίτσι «...ας μάθω μόνο μερικές βασικές λέξεις...» και αργότερα της είπε «...πήγαινε και χαμογέλασε στους συμμαθητές σου εσύ». Στο παιχνίδι ρόλων εξακολουθούσε να υπάρχει μια ένταση στην τάξη. Τα υπόλοιπα παιδιά παρά τις υποδείξεις των εκπαιδευτικών ψιθύριζαν και πολλές φορές υποδείκνυαν στα δύο κορίτσια τι να κάνουν. Στη συνέχεια δοκίμασαν να υποδυθούν ένα τυφλό άνθρωπο. Εκεί τα παιδιά έδειξαν προθυμία και τους άρεσε. Σηκώθηκε ένα παιδί στο οποίο δέσαμε τα μάτια με ένα μαντίλι. Δίπλα του ήταν ένα άλλο παιδί που τον βοηθούσε κυρίως να προσανατολιστεί στο χώρο. Αρχικά και πάλι υπήρξε μια παιγνιώδη ατμόσφαιρα με γέλια. Ο εκπαιδευτικός ρώτησε το παιδί που υποδυόταν τον τυφλό πώς νιώθει. Εκείνο απάντησε «...χάλια, θέλω να πετάξω το μαντίλι, θέλω να δω ξανά...» Κι όταν τελείωσε το παιχνίδι ρόλων και αφού είχαν δοκιμάσει πολλά παιδιά τα περισσότερα είπαν ότι πως μόνο τώρα κατάλαβαν τι σημαίνει να είναι κάποιος τυφλός. Όσο για τους βοηθούς τους είπαν ότι ένιωθαν περίεργα και πολύ υπεύθυνοι να μη συμβεί τίποτα στα παιδιά που συνόδευαν.

VII. Συμπεράσματα

1. Η έννοια της διαφορετικότητας με τα μάτια των παιδιών μετά την παρέμβαση

Οι μαθητές μετά τις δραστηριότητες στο ερωτηματολόγιο της ανατροφοδότησης κλήθηκαν να περιγράψουν με δικά τους λόγια τι σημαίνει η λέξη διαφορετικότητα για αυτούς. Πολλά παιδιά έδωσαν μια θετική σημασία στην έννοια αυτή ή και ουδέτερη καθώς όπως ανέφεραν όλοι έχουμε τα ίδια δικαιώματα, υποχρεώσεις μα και τις ίδιες ανάγκες. Επίσης τόνισαν την ανάγκη να μην υπάρχει κριτική στον άλλο όσο διαφορετικός και να είναι. Όπως ανέφερε μια μαθήτρια «...η διαφορετικότητα για μένα δε σημαίνει κάτι, διότι όλοι άνθρωποι είμαστε και δεν ξεχωρίζουμε...»

Πιο συγκεκριμένα αρκετοί μαθητές εστίασαν στα εξωτερικά χαρακτηριστικά (μάτια, μαλλιά, χρώμα δέρματος). Άλλοι μίλησαν και για τη διαφορετικότητα στην προσωπικότητα του άλλου ανθρώπου. Πολλοί τόνισαν το γεγονός ότι μπορεί κάποιος να είναι διαφορετικός από εμάς αλλά αυτό δε σημαίνει ότι δεν πρέπει να τους κάνουμε παρέα.

- Κάποιοι μαθητές αναφέρθηκε σε μαθητές με αναπηρία και δυσμορφία (Α4)
- Μία μαθήτρια έδωσε τον ορισμό της διαφορετικότητας ως μια απλή αλλαγή στη ζωή της (Κ3)
- Τέλος, κάποιο παιδί μίλησε για τον εαυτό του (Α2 «...εγώ έχω ένα άλλο χρώμα αλλά δεν έχει σημασία γιατί κι εγώ έχω το ίδιο δικαίωμα, είμαι μιγάς αλλά δε με νοιάζει...»)

2. Οι αντιδράσεις των παιδιών για τις δραστηριότητες

Στο ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης τα παιδιά κατέγραψαν ποια δραστηριότητα τους άρεσε πιο πολύ. Τα αποτελέσματα ήταν τα παρακάτω:

Πίνακες	Ταινία	Επιστολές	Παιχνίδι ρόλων
1	15	-	6

Τα αποτελέσματα αυτά μας προβλημάτισαν και μάλιστα μετά την παραλαβή των ερωτηματολογίων έγινε μια συζήτηση με τα παιδιά για τις δραστηριότητες και για ποιο λόγο τους άρεσαν. Η απάντηση ήταν ότι η επεξεργασία των πινάκων τους δυσκόλεψε λίγο «ζοριστήκαμε να συμπληρώσουμε την εργασία...», ανέφεραν. Ενώ για την ταινία είπαν ότι μας κίνησε το ενδιαφέρον, ήταν κάτι περίεργο, θέλαμε να δούμε την εξέλιξη. Σχετικά με τη συγγραφή επιστολών ανέφεραν ότι στενοχωρήθηκαν και τέλος για το παιχνίδι ρόλων είπαν ότι τους άρεσε πάρα πολύ και να το κάνουμε συχνά.

Επίσης, στο ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης υπήρχε μια ερώτηση σχετικά με τα συναισθήματα που ένιωσαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Πολλοί τόνισαν ότι τους άρεσαν οι δραστηριότητες γιατί ήταν κάτι που δεν το είχαν ξανακάνει κι ένιωσαν όμορφα μαθαίνοντας καινούργια πράγματα. Επίσης ανέφεραν ότι μπήκαν στη θέση των παιδιών στο παιχνίδι ρόλων αλλά και

στη συγγραφή επιστολής.

Πιο συγκεκριμένα:

Στη δραστηριότητα με τους πίνακες οι αντιδράσεις που κατέγραψαν οι μαθητές ήταν:

- Χαρά (Α1, Κ6, Κ7, Α6, Α7),
- Ανυπομονησία (Α2),
- Περιέργεια (Κ2, Α6, Κ12, Κ13),
- Ένιωσα που όλοι είναι διαφορετικοί από τους άλλους (Α5),
- Κατάλαβα πόσο ίσος είναι ο άλλος με μένα (Κ6)

Στη δραστηριότητα με την ταινία οι μαθητές έγραψαν:

- Χαρά (Α1, Κ5, Κ6, Κ10 «...με έκανε να νιώσω χαρά προς το τέλος διότι όλα τα παιδιά κατάλαβαν ότι το να είσαι διαφορετικός δε σημαίνει κάτι...», Κ11, Α6
- «...λύπη στην αρχή για τα παιδιά αλλά μετά ένιωσα χαρούμενος γιατί τα παιδιά έμαθαν κάτι πολύ ωραίο...», Α7 «χαρά γιατί παρόλο που είμαστε με διαφορετικά μάτια ή μαλλιά είμαστε όλοι ίσοι»),
- Λίγο άβολα με την εξέλιξη της (Κ1)
- Ανυπομονησία (Α2)
- Αποδοχή της διαφορετικότητας (Κ3 «...με την ταινία ένιωσα πως επειδή κάποιος είναι διαφορετικός από μένα δε σημαίνει ότι δε θα παίζω μαζί του ή δε θα του μιλάω ή να τον κοροϊδεύω, αλλά να τον κάνω παρέα...», Κ4 «...με την ταινία ένιωσα ότι είχα καταλάβει τη διαφορετικότητα μέχρι τώρα λάθος και η ταινία με βοήθησε να καταλάβω κάποια πράγματα...»), Κ6 «...πόσο ίσος είναι ο άλλος με μένα..
- Αντίληψη του ρατσισμού (Α5 «...είδα πως πάρα πολύ εύκολα σε δευτερόλεπτα πολλοί μπορούν να γίνουν ρατσιστές...»)
- Λύπη (Κ7, Α6)
- Περιέργεια (Κ12, Κ13)

3. Σύγκριση αρχικού ερωτηματολογίου και ερωτηματολογίου ανατροφοδότησης

Σε αυτό το σημείο καταγράφουμε τη διαφοροποίηση που υπήρξε στις μαθήτριες και στους μαθητές μετά τη συμβουλευτική παρέμβαση μέσω τέχνης για την αποδοχή της διαφορετικότητας. Μετά την αποδελτίωση των ερωτηματολογίων διαπιστώθηκαν εντυπωσιακές αλλαγές στις γνωστικές αντιλήψεις των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα:

► Ο μαθητής Α1 με καταγωγή από την Αλβανία στο αρχικό ερωτηματολόγιο ήταν θετικός στην παρέα με παιδιά που έχουν διαφορετικό φύλο από εκείνον και προέρχονται από μια άλλη χώρα. Δήλωσε ότι πιθανόν να έκανε παρέα με μαθητές που έχουν άλλη θρησκεία ενώ ήταν αρνητικός στο να είναι φίλος με ένα ανάπηρο παιδί. Αναφορικά με τις ανοιχτές ερωτήσεις δεν απέδωσε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στα παιδιά που θα εμπιστευόταν περισσότερο, έγραψε μόνο «θα παίζουν μαζί

μου, θα του λέω τα μυστικά μου, δε θα τσακωνόμαστε...». Στη δεύτερη ερώτηση με ποια παιδιά θα ήθελε να κάτσει στο ίδιο θρανίο ανέφερε το θέμα της καθαριότητας και της έλλειψης «μαγκιάς». Τέλος σχετικά με τα συναισθήματά του όταν βλέπει ένα παιδί διαφορετικό από εκείνο έγραψε: «...χάλια, δε θέλω να βλέπω ανάπηρα παιδιά, θα το λυπόμουν πολύ...» Στο ερωτηματολόγιο της ανατροφοδότησης τα συναισθήματά του δείχνουν να έχουν αλλάξει: «...δε νιώθω τίποτα επειδή κι αν είναι μαύρος ή έχει άλλη θρησκεία. Δεν έχει σημασία...ούτε ποιος είναι έξυπνος ή δεν είναι έξυπνος...»

► Η μαθήτρια K1 με καταγωγή από την Ελλάδα απάντησε θετικά σε όλες τις ερωτήσεις γράφοντας ότι θα έκανε παρέα με όλα τα παιδιά. Στην ερώτηση για το ποιους θα εμπιστευόταν περισσότερο τόνισε την ευγένεια, την κατανόηση και την εξυπνάδα. Επίσης ανέφερε «...και να ήταν ανάπηρος δε θα με πείραζε επειδή ξέρω πως είναι κι εκείνος άνθρωπος σαν κι εμένα...» Στην ερώτηση με ποια παιδιά δε θα ήθελε να κάτσει στο ίδιο θρανίο η μαθήτρια απάντησε ότι τα κριτήριά της είναι και πάλι η ευγένεια και η ανταπόκριση στις υποχρεώσεις τους. Στην τελευταία πρόταση για τα συναισθήματα που νιώθει όταν βλέπει κάποιον που είναι διαφορετικός, η μαθήτρια απάντησε ότι θα ένιωθε άβολα επειδή «...μπορεί να είναι καλός ή να είναι ψεύτης, άμα δεν τον γνωρίσω, δεν θα καταλάβω τι μπορεί να κάνει... Στο ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης η μαθήτρια εξέφρασε τη λύπη της για κάποιον που μπορεί να είναι τυφλός αλλά «...νιώθω και πιστεύω πως όλοι έχουμε τις ίδιες ανάγκες, ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις...» Τέλος έγραψε ότι η γνώμη που άλλαξε μετά τις δραστηριότητες είναι ότι ενώ παλαιότερα πίστευε ότι δεν είχαν όλοι τα ίδια δικαιώματα, τώρα «...κατάλαβα ότι ακόμα και τυφλός να είναι κάποιος ή κουτσός ή ανάπηρος, έχει τα ίδια δικαιώματα με τους άλλους και δεν είναι ούτε ανώτερος, ούτε κατώτερος από τους άλλους.

► Ο μαθητής A2 με καταγωγή από τη Νιγηρία δήλωσε θετικός στην παρέα με όλα τα παιδιά εκτός από τους μαθητές που είναι ανάπηροι που εξέφρασε την επιφυλακτικότητά του. Σε σχέση με το ποια παιδιά θα εμπιστευόταν περισσότερο μίλησε κι εκείνος για τα μυστικά και το μοίρασμα του παιχνιδιού και σημείωσε ότι «...ακόμα κι αν κατάγονται από άλλη χώρα, ν αμη με προδώσουν και να είναι πολύ καλοί ακόμα κι αν είναι ψηλός ή κοντός...» Στην ερώτηση με ποια δε θα ήθελε να καθίσει στο ίδιο θρανίο, ανέφερε κι εκείνο το θέμα της καθαριότητας, την προδοσία και την πολυλογία. Στην τελευταία ερώτηση για τα συναισθήματά του κατέγραψε το φόβο του για τους αλλόθρησκους, γράφοντας «...ότι δεν είναι καλό αν ήταν μουσουλμάνοι γιατί θα με σκοτώσουν, επειδή είμαι χριστιανός...». Στο ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης ο μαθητής φαίνεται να επισημαίνει ξανά την αποδοχή του για τους διαφορετικούς ανθρώπους γράφοντας «...νιώθω χαρά επειδή γνωρίζω έναν άλλο άνθρωπο που έχει διαφορετικό χρώμα από εμένα...» Στην τελευταία ερώτηση περί αλλαγής πεποιθήσεων ο μαθητής αναφέρει ότι τον επηρέασαν αυτά που είδε στην ταινία «...η ζήλια, τα νεύρα, οι παραξενιές που είδα στην ταινία...»

► Η μαθήτρια K2 με καταγωγή από τη Ρουμανία είναι θετική στην παρέα με όλα τα παιδιά εκτός από τους μαθητές που έχουν διαφορετική θρησκεία που δη-

λώνει επιφυλακτική. Αναφορικά με τα παιδιά που εμπιστεύεται περισσότερο για φίλους αναφέρει την απουσία κακίας, γκρίνιας και ντροπής και επίσης να παίζουν μαζί. Στα χαρακτηριστικά των παιδιών που δε θα ήθελε να κάτσει στο ίδιο θρανίο ανέφερε το θέμα της καθαριότητας, τη διαφορετική θρησκεία και την αδιαφορία για το σχολείο. Τα συναισθήματα που νιώθει βλέποντας έναν διαφορετικό άνθρωπο είναι για τη μαθήτριά η περιέργεια και η λύπη όταν έχει απέναντί της ένα ανάπηρο. Στο ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης η μαθήτριά εξακολουθεί να νιώθει λύπη για κάποιον που είναι διαφορετικός από εκείνη αλλά «...μετά νιώθω ότι κι αυτός έχει δικαιώματα όπως όλοι...». Τέλος στην καταγραφή της αλλαγής της άποψης μετά τις δραστηριότητες η μαθήτριά αναφέρει «...η άποψή μου είναι τώρα ότι δεν πρέπει να κρίνουμε τους ανθρώπους επειδή όλοι είναι ίδιοι και όλοι έχουν τα ίδια δικαιώματα...»

► Ο μαθητής Α4 με καταγωγή από την Αίγυπτο είναι θετική στην παρέα με όλα τα παιδιά και επιφυλακτική με τα παιδιά που είναι ανάπηρα. Στο θέμα της εμπιστοσύνης των παιδιών αναφέρει το θέμα των μυστικών κυρίως. Στην ερώτηση για τα παιδιά που δε θα καθόταν μαζί τους στο ίδιο θρανίο ανέφερε μόνο το θέμα της μη βοήθειας, όταν η ίδια δεν ήξερε κάτι ενώ έγραψε «...δε θα με πείραζε κάτι άλλο...» Το μόνο συναίσθημα που ανέφερε για τους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από εκείνον είναι η λύπη. Στο ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης ο μαθητής σχετικά με το συναίσθημα που νιώθει όταν βλέπει κάποιον διαφορετικά αναφέρει ότι θα ήθελε να γίνει κι εκείνο καλά όπως είναι και ο ίδιος ενώ για την αλλαγή της άποψής του γράφει «...πριν ένιωθα πως δεν ήταν ίδιοι με μας τους κανονικούς ανθρώπους, τώρα κατάλαβα πως έχουμε τα ίδια δικαιώματα, δεν τους λυπάμαι...»

► Η μαθήτριά Κ5 με καταγωγή από τη Ρωσία είναι θετική σε όλα τα παιδιά. Στα χαρακτηριστικά που την ελκύουν αναφέρει την καλοσύνη και την αλληλεγγύη. Σχετικά με τους μαθητές που δε θέλει να κάτσει στο ίδιο θρανίο δηλώνει ότι δε θέλει να μην καθαρά, να μην θυμώνουν και να χτυπάνε. Το συναίσθημα που να φέρει είναι «άσχημα όταν για παράδειγμα δεν έχει χέρι, πόδι...» Στο ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης η μαθήτριά δηλώνει ότι ακόμα κι αν ένα παιδί είναι διαφορετικό θέλουμε να το κάνουμε παρέα και από λύπη τώρα νιώθει αγάπη.

► Η μαθήτριά Κ6 με καταγωγή από τη Ρωσία είναι θετική στην παρέα με παιδιά διαφορετικού φύλου και από διαφορετική χώρα ενώ παρουσιάζεται επιφυλακτική για τα παιδιά με διαφορετική θρησκεία και κάποια αναπηρία. Ως προϋποθέσεις εμπιστοσύνης θέτει την καλοσύνη, την ευγένεια και τη διατήρηση μυστικών. Στην ερώτηση με ποια παιδιά δε θα ήθελε να κάθεται στο ίδιο θρανίο η μαθήτριά απάντησε ότι δε θα ήθελε «...με παιδί που να έχει πρόβλημα υγείας, να βρωμάει, να έχει πολύ σκούρο χρώμα και άλλη θρησκεία από μένα...». Τα συναισθήματά της για κάποιον διαφορετικό άνθρωπο είναι η περιέργεια και η λύπη. Στο ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης η μαθήτριά δείχνει να έχει αλλάξει τις απόψεις της. Σχετικά με τα συναισθήματα λέει ότι δε χρειάζεται να τον λυπάται γιατί όλοι έχουν τα ίδια δικαιώματα και στην ερώτηση ποια άποψή της άλλαξε μετά τις δραστηριότητες να φέρει «...Παλιά έκρινα τους άλλους από το χρώμα τους, τη

θηρσκειά και το πρόβλημα που είχαν. Τώρα πια δεν κρίνω κανένα όσο διαφορετικός κι αν είναι από εμένα, γιατί όσο διαφορετικός και να είναι, δεν είναι ανώτερος ή κατώτερος, είναι ίδιος με εμένα...»

► Η μαθήτρια Κ7 με καταγωγή από την Ελλάδα είναι θετική στην παρέα με παιδιά διαφορετικού φύλου και χώρας αλλά αρνητική με τα παιδιά διαφορετικής θρησκείας και με κάποια αναπηρία. Επιθυμεί οι φίλοι της να έχουν καλοσύνη, αγάπη και να παίζουν μαζί της. Σε αντίθεση δε θα ήθελε να κάτσει στο ίδιο θρανίο με τα παιδιά που δεν είναι καθαρά, που βρίζουν και χτυπάνε. Το συναίσθημα που δηλώνει ότι νιώθει όταν βλέπει έναν άνθρωπο διαφορετικό από εκείνη, είναι η απελπισία, από τα συμφραζόμενα όμως εννοεί τους άστεγους «...είναι μόνοι τους και κοιμούνται στο δρόμο...». Στο ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης η μαθήτρια δηλώνει ότι πια νιώθει χαρά όταν βλέπει κάποιον διαφορετικό, γιατί πιστεύει ότι είναι ίσος με εκείνη και πιο συγκεκριμένα γράφει «...Παλιά έκρινα τους άλλους πολύωρα δε με νοιάζει τι χρώμα έχει και ποια θρησκεία είναι και το πρόβλημα που έχει. Κατάλαβα ότι είμαστε ίσοι...»

► Η μαθήτρια Κ13 με καταγωγή από το Πακιστάν είναι θετική στην παρέα με όλα τα παιδιά. Εμπιστεύεται όλα τα παιδιά με εξαίρεση αυτά που δίνουν σημασία μόνο στην εξωτερική εμφάνιση, αυτά γράφει ότι τα σιχαίνεται. Το ίδιο δηλώνει και στην ερώτηση σχετικά με το ποια παιδιά θα ήθελε να κάτσει στο ίδιο θρανίο. Τέλος σχετικά με τα συναισθήματά της γράφει «...βεβαίως μου φαίνεται περίεργο ένα διαφορετικό παιδί αλλά και πάλι θα τον έκανα παρέα. Έτσι κι αλλιώς θα ήταν ωραία να είμαι φίλη με ένα τέτοιο άτομο...» Στο ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης σημειώνει ότι νιώθει ενδιαφέρον βλέποντας ένα άνθρωπο διαφορετικό «...αν και δεν είναι περίεργο κάποιος να είναι διαφορετικός, γιατί δεν είμαστε όλοι ίδιοι...» Τέλος σχετικά με την αλλαγή τρόπου σκέψης της η μαθήτρια αναφέρει τα παρακάτω «...βλέπω τα άτομα που κάνουν bullying με πιο αρνητικό τρόπο από πριν. Δεν έχω δεχτεί ποτέ bullying και οι δραστηριότητες μου έδειξαν πάνω κάτω τι είναι διαφορετικότητα. Επίσης κατάλαβα ότι τα άτομα που δέχονταν το bullying την επόμενη μέρα το έκαναν κι αυτά...»

► Ο μαθητής Α8 με καταγωγή από το Μπαγκλαντές είναι αρνητικός στο να κάνει παρέα με παιδιά που έχουν διαφορετικό φύλο και θρησκεία από εκείνον και αρνητικός και επιφυλακτικός να έχει φίλους από άλλη χώρα και με κάποια αναπηρία. Ως χαρακτηριστικό των παιδιών που εμπιστεύεται είναι η καλοσύνη και η ησυχία ενώ σχετικά με τα παιδιά που δε θα ήθελε να κάτσει στο ίδιο θρανίο, δήλωσε κάποιον συμμαθητή του. Σχετικά με τα συναισθήματα και παρά την αρνητικότητα των πρώτων απαντήσεων ο μαθητής δηλώνει «...δε με πειράζει που ένα παιδί ή ένας άνθρωπος είναι πολύ διαφορετικός από μένα, γιατί όλα τα παιδιά της Γης είναι αδέλφια...» Στο ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης πάλι δηλώνει την αποδοχή του για τους διαφορετικούς ανθρώπους και ότι δεν πρέπει να τους λυπόμαστε.

VIII. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η αποδοχή της διαφορετικότητας από τα παιδιά και έχοντας δεδομένη την κοινωνικοοικονομική κατάσταση που επικρατεί στις μέρες μας με τα κύματα μεταναστών, καθιστά επιβεβλημένη την ανάγκη παρεμβάσεων στις σχολικές μονάδες όλης της χώρας. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα το ήδη βεβαρημένο σχολικό περιβάλλον από την οικονομική κρίση να μην αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και της ψυχικής υγείας των μαθητών.

Η τέχνη σε όλες τις μορφές της μπορεί να αποτελέσει το όχημα, ώστε οι παρεμβάσεις αυτές να υλοποιούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι ευχάριστες για τους μαθητές, να συμμετέχουν πρόθυμα και να καρπώνονται τις θετικές συνέπειες τόσο για την ισορροπία της δικής τους διάθεσης, όσο και για τη βελτίωση των διαπροσωπικών του σχέσεων.

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης περιοριστήκαμε μόνο σε συγκεκριμένες τεχνικές συμβουλευτικής παρέμβασης. Οι μαθητές σίγουρα θα γίνουν με χαρά συμμετέχοντες στη δημιουργία ενός ποιήματος ή ενός τραγουδιού με θέμα την αποδοχή της διαφορετικότητας. Επίσης θα μπορούσε η παρέμβασή μας να διανθιστεί με αρκετές βιωματικές ασκήσεις στις οποίες τα παιδιά θα μπορούσαν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους αλλά και να έρθουν πιο κοντά, ιδιαίτερα εκείνοι οι μαθητές που νιώθουν περιθωριοποιημένοι. Αυτό που εισπράξαμε εμείς από την υλοποίηση αυτής της μικρής χρονικά συμβουλευτικής παρέμβασης ήταν η χαρά και η ώθηση της δημιουργικότητας όλων των παιδιών, μηδενός εξαιρουμένου. Ακόμα και μαθητές της τάξης που ελάχιστα συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως ανέφερε ο δάσκαλός τους, στις δραστηριότητες αυτές έλαβαν μέρος και ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή τους. Χαρακτηριστικό ήταν το γεγονός πως σχεδόν όλα τα παιδιά ρώτησαν αν και στην επόμενη τάξη θα κάνουν παρόμοιες δραστηριότητες. Το άλλο μεγάλο διακύβευμα της συμβουλευτικής παρέμβασης ήταν ο στόχος της αλλαγής των πεποιθήσεων σχετική με τη διαφορετικότητα. Από τα ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης των μαθητών διαφαίνεται η ανάπτυξη ενσυναίσθησης προς τους ανθρώπους με ιδιαιτερότητες και υιοθέτηση μια πιο υγιούς στάσης απέναντί τους. Επίσης φαίνεται να αναπτύχθηκε η αίσθηση της ομορφιάς του να είναι κάποιος διαφορετικός. Όμως σε ποιο βαθμό οι μαθητές θα καταφέρουν να κεφαλαιοποιήσουν αυτά που εισέπραξαν από τις δραστηριότητες δεν μπορεί κάποιος να το συμπεράνει με σιγουριά.

Αδιαμφισβήτητο είναι ο αξιακός κώδικας της οικογένειας και το ίδιο το δυναμικό του μαθητή που καθορίζουν τα όρια. Αλλά μην ξεχνάμε πως κι εμείς ως εκπαιδευτικοί και ως σχολείο έχουμε τη δύναμη να «σμιλεύουμε» τις ψυχές τους και να μετασχηματίζουμε στο μέγιστο δυνατό βαθμό λανθασμένες πεποιθήσεις. Αρκεί ο εκπαιδευτικός να έχει τον κατάλληλο πνευματικό και ηθικό οπλισμό και η τέχνη είναι ένα πολύτιμο όπλο στη φαρέτρα του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adelman, C., Kemmis, S. & Jenkins, D. (1980). "Rethinking case study: notes from the Second Cambridge Conference". At H. Simons. *Towards a Science of the Singular*. Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, pg 45-61.
- Adorno.T (2000), *Σύνοψη της Πολιτισμικής Βιομηχανίας*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bell, J.(1997), *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*, Αθήνα: Gutenberg .
- Bolton Gillie (1999). *The Therapeutic Potential of Creative Writing: Writing Myself*, Jessica Kingsley Publishers
- Bourdieu, P. (1966). *Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία*. στο: Φραγκουδάκη, Α., (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σελ. 374). Αθήνα: Παπαζήση
- Bruner J. (1987). *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge: Harvard University Press,
- Γιωτσίδη, Β. & Σταλίκας, Α. (2004). *Η διαπολιτισμική συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία σε πρόσφυγες: ψυχοκοινωνικές ανάγκες και πολιτισμικές διαφορές*. *Ψυχολογία* 11(1), 34-52.
- Cohen L, Manion L (1997), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφ: Μητσοπούλου Χ., Φιλοπούλου Μ., Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δρεττάκης, Γ. Μ. (2001), *Ξεπέρασαν το 5% του μαθητικού πληθυσμού τα παιδιά Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών. Σύγχρονη Εκπαίδευση* τ. 119: 38-44.
- Elliott, S., Kratochwill, T., Littlefield, J., Travers, J., (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*, Εκδόσεις Gutenberg.
- Fisher, Walter R. (1995). *Narration, Knowledge, and the Possibility of Wisdom στο Rethinking Knowledge: Reflections Across the Disciplines* (SUNY Series in the Philosophy of the Social Sciences). Fisher & Goodman (editors). New York: State University of New York Press.
- Ηλιάδη, Α. Κ. (2006). *Οι τέχνες ως παράγοντας διατήρησης και ανάκτησης της ψυχικής υγείας του ανθρώπου - Art therapy, χοροθεραπεία, μουσικοθεραπεία, δραματοθεραπεία*. Ανακτήθηκε 14.04.2017 από www.matia.gr
- Karp Marcia, Holmes Paul, Tauvon Bradshaw Kate (2002). *Το Ψυχόδραμα: θεωρία και Πρακτική*, Επιμέλεια: Ζωγράφου Λία, Μετάφραση: Πενταράκη Αλεξάνδρα.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied*, New York: Pergamon Press.
- Kazdin, A. E. (1988). *Child psychotherapy: Developing and evaluating effective treatments*. New York: Pergamon Press.
- Κρίβας, Σπ. (2007). *Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λέτσιος, Κ., (2001). *Οι κυριότερες μέθοδοι και τεχνικές της ψυχοδραματικής πρακτικής*, στο Λέτσιος, Κ. (Επιμ.), *Η επιστήμη της ομάδας στην ψυχοθεραπευτική προοπτική* (σελ. 93-115). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Moreno, J. L. (1946). *Psychodrama Volume I*. Beacon House.
- Σαρρής Νεοκλής (1995). *Εισαγωγή στην Κοινωνιομετρία στην Ομαδική ψυχοθεραπεία και το ψυχόδραμα*. Αθήνα: Δανά.

Πετρούση, Α. *Ο αντισταθμιστικός ρόλος της εκπαίδευσης.* licence spéciale en sciences de l'environnement thesis, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σπουδών.

Perkins D.(1994) *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art.* The Getty Education Institute for the Arts, Los Angeles, California.

Τζανάκης, Μ., Τσούρτου, Β. (2007) « Εισαγωγή», Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Τέχνη και ψυχιατρική, Αθήνα –Χανιά: Focus on Health Ε.Π.Ε., σ. 13 –28.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

<http://blogs.sch.gr/symnip54/files/2013/10/cyxodrama-gia-paidia.pdf> Ψυχόδραμα για παιδιά. Καβροχωριανού, Δήμου, 2013 Ανακτήθηκε την 30/6/2017

http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en_3/koyloymparitsi.htm Κουλουμπαρίτσι Α: Διαφορετικότητα και Πολυδύναμο Πρόγραμμα Σπουδών στο Σύγχρονο Πολυπολιτισμικό Σχολείο, Ανακτήθηκε 25/06/2017

<http://cwconference.web.uowm.gr/index.php/arxiki-selida/10-first-conference/2013-conference-articles/45-2014-05-22-04-39-08> Χρυσανθακοπούλου, Κ. Δημιουργική γραφή και ψυχολογία: Θεραπευτική Γραφή Ανακτήθηκε την 2/7/2017.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο αποδοχής της διαφορετικότητας

1. Φύλο ΑΓΟΡΙ ΚΟΡΙΤΣΙ

2. ΤΟΠΟΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ:

3. ΧΩΡΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ:

Βάλε σε κύκλο αυτό που σε αντιπροσωπεύει πιο πολύ

4. **Κάνεις παρέα με παιδιά που έχουν διαφορετικό φύλο από εσένα;**

ΝΑΙ ΙΣΩΣ ΟΧΙ

5. **Κάνεις παρέα με παιδιά που προέρχονται από διαφορετική χώρα από τη δική σου;**

ΝΑΙ ΙΣΩΣ ΟΧΙ

6.Κάνεις παρέα με παιδιά που έχουν διαφορετική θρησκεία από τη δική σου;

ΝΑΙ ΙΣΩΣ ΟΧΙ

6.Θα έκανες παρέα με ένα παιδί που ήταν ανάπηρο;

ΝΑΙ ΙΣΩΣ ΟΧΙ

Απάντησε με δικά σου λόγια:

Ποια παιδιά θα εμπιστευόσουν περισσότερο για φίλους; (ανέφερε τα χαρακτηριστικά τους)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Με ποια παιδιά δε θα ήθελες να κάτσεις στο ίδιο θρανίο; (ανέφερε τα χαρακτηριστικά τους)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Όταν βλέπω ένα παιδί ή έναν άνθρωπο που είναι πολύ διαφορετικοί από μένα νιώθω

.....

.....

[illegible]

Διεύρυνση της αποδοχής της Διαφορετικότητας σε μαθητές της Ε΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Συμβουλευτικής παρέμβασης μέσω της Τέχνης - Μελέτη περίπτωσης.

Ερωτηματολόγιο ανατροφodότησης

1. Φύλο	ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙΤΣΙ
---------	-------	---------

2. ΤΟΠΟΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ:

3. ΧΩΡΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ:

Ποια δραστηριότητα σου άρεσε πιο πολύ; (Βάλε X)

Πίνακες

Ταινία

Οι επιστολές

Παιχνίδι ρόλων

Πώς ένιωσες όταν κάναμε αυτές τις δραστηριότητες;

[illegible]

Απάντησε με δικά σου λόγια:

Τι σημαίνει διαφορετικότητα για σένα;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Όταν βλέπω ένα παιδί ή έναν άνθρωπο που είναι πολύ διαφορετικοί από μένα νιώθω

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Μετά τις δραστηριότητες που κάναμε ποια άποψή σου έχει αλλάξει;

.....

.....

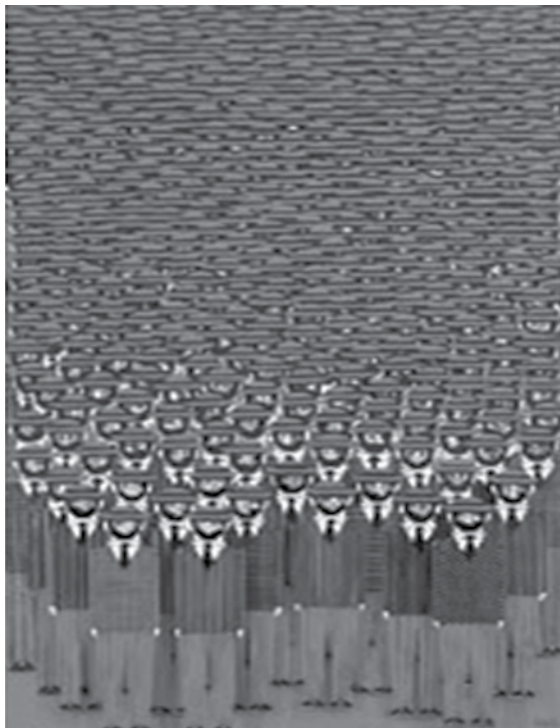
.....

.....

.....

.....

.....



Ομάδα

1η φάση

Τι βλέπετε στην εικόνα; Παρατηρήστε το έργο, τις φιγούρες, τα χρώματα.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Τι σας φαίνεται πιο ενδιαφέρον , ποιο συναίσθημα σας γεννιέται;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2η φάση

Ψάξτε για εκπλήξεις...Τι σας εντυπωσιάζει; Έχει κίνηση ο πίνακας;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3η φάση

Επιστρέψτε σε κάτι που σας εντυπωσίασε και το βρήκατε ενδιαφέρον. Γιατί το έκανε άραγε αυτό ο ζωγράφος; Βλέπετε κάποιο μήνυμα;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Κάντε μια αλλαγή στο έργο

.....

.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ποιο είναι το πιο δυνατό του σημείο που θα το θυμάστε για καιρό;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4η φάση

Ξαναδείτε πάλι τον πίνακα και γράψτε μια μικρή ιστορία σχετικά με αυτόν.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



1η φάση

Τι βλέπετε στην εικόνα; Παρατηρήστε το έργο, τις φιγούρες, τα χρώματα.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Τι σας φαίνεται πιο ενδιαφέρον , ποιο συναίσθημα σας γεννιέται;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2η φάση

Ψάξτε για εκπλήξεις...Τι σας εντυπωσιάζει; Έχει κίνηση ο πίνακας;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3η φάση

Επιστρέψτε σε κάτι που σας εντυπωσίασε και το βρήκατε ενδιαφέρον. Γιατί του έκανε άραγε αυτό ο ζωγράφος; Βλέπετε κάποιο μήνυμα;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Κάντε μια αλλαγή στο έργο

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ποιο είναι το πιο δυνατό του σημείο που θα το θυμάστε για καιρό;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4η φάση

Ξαναδείτε πάλι τον πίνακα και γράψτε μια μικρή ιστορία σχετικά με αυτόν.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Φύλλο εργασίας 3 (ταινία)

Ομάδα.....

Δες με προσοχή το ντοκιμαντέρ...

1. Ποια είναι η υπόθεση της ταινίας. Ποια είναι τα πρόσωπα που πρωταγωνιστούν; Τι κάνουν; Υπάρχει κάποιο σημείο της ταινίας που σας προκάλεσε σύγχυση, έκπληξη ή ταραχή;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Ποια είναι τα συναισθήματα που νιώθουν τα παιδιά; Αλλάζουν κατά τη διάρκεια της ταινίας; Γιατί; Τι κάνει η δασκάλα;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....

3. Ποιο σημείο της ταινίας θα θέλατε να αλλάξετε;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Συνεχίστε την ταινία... Δώστε ένα δικό σας τέλος..

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4η φάση

Δείτε ξανά την ταινία. Παρατηρήστε τα πρόσωπα και τις κινήσεις των παιδιών. Τι κάνουν; Πώς νιώθουν;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Πώς νιώσατε εσείς βλέποντας την ταινία;

.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. Τι σημαίνει για σας διάκριση; Έχετε ποτέ νιώσει εσείς να σας κρίνει κάποιος άδικα για κάποιο χαρακτηριστικό σας;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Εξ αποστάσεως Επιμόρφωση Δασκάλων. Εφαρμογή, Στατιστική Ανάλυση και Αποτίμηση.

Στρίγκας Π. Κωνσταντίνος
Δάσκαλος

Δρ. Τσιμπίρης Αλκιβιάδης
*Επ. Καθηγητής Τ.Ε.Ι. Κεντρικής Μακεδονίας
Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής*

Δρ. Βαρσάμης Δημήτρης
*Αναπλ. Καθηγητής Τ.Ε.Ι. Κεντρικής Μακεδονίας
Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής*

Δρ. Πράμας Χρήστος
Οργ. Συντονιστής 4ου ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας

Μιχαηλίδης Γεώργιος
πρ. Σχολικός Σύμβουλος 1ης Εκ. Π. Σερρών

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδρασης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη διαδικασία επιμόρφωσης των δασκάλων. Έγινε καταγραφή των απόψεων των 89 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μετά από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Πραγματοποιήθηκαν δύο προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης από δύο Σχολικούς Συμβούλους της 1ης και 2ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Σερρών, με χρήση της πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης OpenClass και της πλατφόρμας σύγχρονης εκπαίδευσης BigBlueButton. Το πρώτο πρόγραμμα είχε ως θέμα «Στρατηγικές-Μέθοδοι-Τεχνικές Διδασκαλίας» και το δεύτερο «Θετική ψυχολογία και Συναισθήματα στην εκπαίδευση». Η συμμετοχή στο δεύτερο πρόγραμμα παρουσιάστηκε διπλάσια σχετικά με το πρώτο. Με την ολοκλήρωση σε καθένα από τα προγράμματα

υλοποιήθηκε έρευνα με ερωτηματολόγια ερωτήσεων κλειστού τύπου μέσω της πλατφόρμας, ώστε να καταγραφούν οι στάσεις και οι απόψεις των δασκάλων για την εμπειρία τους κατά την διάρκεια της τηλεπimόρφωσης καθώς και τα συμπεράσματά τους για την υλοποίηση εξ αποστάσεως επιμορφώσεων γενικότερα. Στα αποτελέσματα, μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιθυμία και η εμπιστοσύνη του μεγαλύτερου μέρους των συμμετεχόντων στις εξ αποστάσεως επιμορφώσεις, καθώς και οι θετικές σκέψεις των εκπαιδευτικών για περαιτέρω χρήση διαδικτυακών χώρων υποστήριξης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Τηλεκπαίδευση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Summary

The aim of this work is to investigate the impact of distance learning on teachers training processes. The opinions of the 89 Primary Education Teachers were recorded, after their attendance of two distance learning courses. The lecturers of these courses were School Counselors of the 1st and 2nd Educational Region of Serres. The courses were developed on the OpenClass asynchronous training platform, supported by the synchronous BigBlueButton training platform. The first course was focused on “Strategy, Methods and Teaching Techniques” and the second one was concerned on “Positive Psychology and Emotions in Education”. The number of participants in the second course was about twice as high than in the first course. A questionnaire of closed-ended questions was answered through the platform in order to capture the opinions of the teachers for their experience of the online training. The results show the desire and confidence of the majority of participants in distance learning as well as their positive thoughts about further use of online and distance learning tools.

Keywords: *eLearning, teacher training, primary education.*

Εισαγωγή⁴³

Αντικείμενο της εργασίας είναι η αποτίμηση της επιμόρφωσης των δασκάλων μέσα από σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Έγινε καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που συμμετείχαν σε εξ αποστάσεως προγράμματα επιμόρφωσης, τα οποία φιλοξενήθηκαν σε μια πλατφόρμα ασύγχρονης και σύγχρονης εκπαίδευσης, η οποία αναπτύχθηκε, εγκαταστάθηκε και παραμετροποιήθηκε για τον σκοπό αυτό. Υπήρξε συνεργασία με δύο Σχολικούς Σύμβουλους της 1^{ης} και 2^{ης} Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Σερρών, οι οποίοι είναι εξειδικευμένοι επιμορφωτές για εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι θεματικές ενότητες της πλατφόρμας συνοδεύονταν από πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό που αποτελούνταν από έγγραφα, κείμενα, βίντεο, ερωτήσεις,

⁴³ Σε όλη την εργασία αναφερόμενοι στους όρους «εκπαιδευτής-εκπαιδευτικός-μαθητής-εκπαιδευόμενος-διαχειριστής-επιμορφωτής-επιμορφούμενος» γίνεται χρήση του αρσενικού γένους των ουσιαστικών διότι υποδηλώνει γενικά τον άνθρωπο ως οντότητα, ουσιαστικό που συναντάται μόνο σε γένος αρσενικό (ο άνθρωπος) και δεν επιδιώκεται καμία άλλη διάκριση.

συνδέσμους και εργασίες. Η δομή των προγραμμάτων οργανώθηκε κατάλληλα ώστε να καθοδηγεί τον χρήστη, ανάλογα με το επίπεδο που βρίσκεται, με κατάλληλα εκπαιδευτικά βήματα, ώστε στο τέλος να επιτυγχάνει έναν εφικτό και μετρήσιμο στόχο. Το εκπαιδευτικό υλικό που διατίθεται στην πλατφόρμα διαθέτει τις απαραίτητες άδειες (Creative Commons).

Στα προγράμματα επιμόρφωσης που ανέβηκαν στην πλατφόρμα συμμετείχαν ενεργοί εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ στο τέλος διενεργήθηκε έρευνα με ερωτηματολόγια μέσω της πλατφόρμας, ώστε να καταγραφούν οι στάσεις και οι απόψεις των δασκάλων για την εμπειρία τους κατά την διάρκεια της τηλεεπιμόρφωσης, καθώς και τα συμπεράσματα για την υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων.

Επίσης έγινε διερεύνηση για το βαθμό επιθυμίας και επίδρασης των εξ αποστάσεως επιμορφώσεων καθώς και για τις σκέψεις των εκπαιδευτικών για περαιτέρω χρήση των καινοτόμων διαδικτυακών χώρων υποστήριξης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Με τη βοήθεια των ερωτηματολογίων και με την κατάλληλη ανάλυση, έγινε η τελική αποτίμηση όλης της προσπάθειας.

Από τη συνεργασία του Εκπαιδευτικού Ιδρύματος της πόλης των Σερρών με τη Διεύθυνση Π.Ε. Σερρών και τους Σχολικούς Συμβούλους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προέκυψε μια δυναμική, η οποία πιστεύουμε ότι θα έχει συνέχεια με τους υφιστάμενους πλέον Συντονιστές Εκπαιδευτικού έργου, με μεγαλύτερες συνέργειες και οφέλη για όλες τις πλευρές.

Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση (εξΑΕ)

Από τότε που ιδρύθηκε η Διδασκαλική Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών, 18 Μαΐου 1922, το αίτημα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ήταν πρώτο στις διεκδικήσεις της ομοσπονδίας. Οι δάσκαλοι απαιτούσαν και συνεχίζουν να απαιτούν επιμόρφωση που να συνδέει τη θεωρία με την πράξη, όχι μόνο για να αναβαθμιστεί το σχολείο, αλλά και για να γίνει η μόρφωση υπόθεση ολόκληρου του ελληνικού λαού (87η Γ. Σ. ΔΟΕ 2018).

Σε ένα διαρκώς εξελισσόμενο σχολικό περιβάλλον η επιμόρφωση είναι αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής διαδρομής του εκπαιδευτικού και θα πρέπει να αποτελεί συνεχή διαδικασία, ώστε να ακολουθεί τον εκπαιδευτικό σε όλη τη σταδιοδρομία του. Αυτό γίνεται ακόμα πιο επιβεβλημένο στην περίπτωση που έχει μεσολαβήσει μεγάλο χρονικό διάστημα από την αποφοίτηση του εκπαιδευτικού (Νάσαινας, 2010). Η επιμόρφωση, όπως και η εν γένει επαγγελματική ανάπτυξη βοηθά τους εκπαιδευτικούς πρώτα να κατανοούν και στη συνέχεια να προσαρμόζονται με επιτυχία στις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές μεταβολές (Egaut, 1987). «Αποβλέπει στην ενίσχυση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τις γνώσεις, τις ανθρώπινες/παιδαγωγικές διαστάσεις και τη σύνδεσή τους με τα κοινωνικά περιβάλλοντα» (Δούκας κ.ά., 2008) Επομένως η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εκτός από επιβεβλημένη είναι και απαραίτητη, όχι μόνο για την προσωπική εξέλιξή τους αλλά και για ένα ανώτερο εθνικό επίπεδο παιδεί-

ας (Day, 2004). Θα πρέπει να αποσκοπεί στις αξιώσεις και τις απαιτήσεις της εκάστοτε κοινωνικής ανάγκης, εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, αλλαγής σχολικών εγχειριδίων και χρονικής συγκυρίας. Εξάλλου οι σύγχρονες κοινωνικές τάσεις, οι οικονομικές συγκυρίες και οι ψυχοσυναισθηματικές επιταγές των καιρών έχουν ανάγκη από έναν σύγχρονο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, που δε θα υπολείπεται ούτε στο επίπεδο του γνωστικού του αντικειμένου, ούτε στο επίπεδο της παιδαγωγικής και διδακτικής του κατάρτισης.

Ένας καλά επιμορφωμένος εκπαιδευτικός είναι επένδυση για το μέλλον, γιατί μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για ένα δημιουργικό σχολείο γνώσεων, δεξιοτήτων, πολιτισμού και άμιλλας, ένα σχολείο σε επαφή με την κοινωνία που θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και στις προκλήσεις της κάθε εποχής.

Δυστυχώς όμως, για τις εκάστοτε πολιτικές ηγεσίες η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ουδέποτε υπήρξε πρωταρχικός στόχος. Πάντα εξαρτιόταν από τις προσωπικές αναζητήσεις και το φιλότιμο των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επιμορφωθούν είτε σε προσωπικό επίπεδο επιλέγοντας κάποιο μεταπτυχιακό, είτε ψάχνοντας να καλύψουν τα ενδιαφέροντά τους στο απέραντο διαδίκτυο. Από την άλλη, οι επιμορφώσεις που πραγματοποιούνται από τους συμβούλους-συντονιστές γίνονται στο ελάχιστο χρονικό διάστημα κατά την έναρξη και τη λήξη του σχολικού έτους, καθώς και τις εργάσιμες ημέρες και ώρες.

Γίνεται κατανοητό ότι η επιμόρφωση των δασκάλων χρήζει ιδιαίτερης προσοχής από την πολιτεία, με την υλοποίηση ειδικών-εξειδικευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων ανάλογα με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Ένα θέμα επιμόρφωσης, όμως, εγείρει δύσκολα ζητήματα όπως ποια επιμόρφωση επιθυμούμε, ποια μεθοδολογία πρέπει να ακολουθεί ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα και βέβαια πόση διάρκεια θα έχει ένα τέτοιο πρόγραμμα. Δεν είναι τυχαίο ότι μέχρι τώρα δεν μπόρεσε να εξευρεθεί μια ενιαία λύση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Γνωρίζοντας λοιπόν, τις δυσκολίες των προγραμμάτων επιμόρφωσης, συνεκτιμώντας την επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση, έχοντας υπόψη τα στενά χρονικά όρια που υπάρχουν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και έχοντας τη δυνατότητα διαχείρισης εργαλείου εφαρμογής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης-επιμόρφωσης όπως η ψηφιακή πλατφόρμα Openeclass, υλοποιήσαμε δύο εξ αποστάσεως προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Η φιλοσοφία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Στη σύγχρονη εποχή πολλές κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές σε παγκόσμιο επίπεδο επηρέασαν και επηρεάζουν τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οι σημαντικότερες απ' αυτές τις αλλαγές είναι η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η έλευση της κοινωνίας της γνώσης, η ανάπτυξη του επιστημονικού και τεχνολογικού πολιτισμού, αλλά και η διαχρονική απαίτηση για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση (Βεργίδης 1998, Λιοναράκης 1998).

Κάτω απ' αυτές τις συνθήκες, οι απαιτήσεις της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα περιλαμβάνουν ένα ευρύτερο σύνολο γενικών ικανοτήτων, οι οποίες εξοπλίζουν τους πολίτες με γνώσεις και δεξιότητες που ανανεώνονται συνεχώς, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τη ζωή μέσα και έξω από τον εργασιακό χώρο (Barber, 2001). Οι ανάγκες θα στρέφονται ολοένα και περισσότερο προς εκείνους τους ανθρώπους που θα σκέφτονται, θα καινοτομούν, θα ανανεώνουν και θα γενικεύουν τις γνώσεις τους και θα μπορούν να λειτουργήσουν σε τακτικά μεταβαλλόμενες ομάδες (Mulford, 2002). Επίσης η fiber εποχή με τις υπέρ υψηλές ταχύτητες θα φέρει μια σειρά νέων εφαρμογών σε όλους τους τομείς. Νέα εκπαιδευτικά εργαλεία και εφαρμογές ήδη αναπτύσσονται χάρη στα δίκτυα οπτικών ινών, όπως η εικονική πραγματικότητα και η εξ αποστάσεως διαδραστική μάθηση ακόμη και στον ίδιο χρόνο. Τα δίκτυα οπτικών ινών θα υποστηρίξουν την προσαρμογή της παραδοσιακής τάξης στα δεδομένα της digital εποχής.

Σε συμφωνία με τις παραπάνω αναφορές, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξ.Α.Ε) φαίνεται να παίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, δεδομένου ότι υπηρετεί το ιδεώδες της «ανοικτής εκπαίδευσης» για την παροχή ευκαιριών μόρφωσης και διά βίου μάθησης σε όλους, ανεξάρτητα από κοινωνικούς, οικονομικούς και γεωγραφικούς περιορισμούς. Δίνει μάλιστα τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να διαμορφώνει ο ίδιος τη μορφωτική του φυσιογνωμία και να προσδιορίζει τον τόπο, το χρόνο και το ρυθμό μελέτης του (Λιοναράκης και Λυκουργιώτης, 1998).

Σε μια χώρα όπως η δική μας η Εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τα μέγιστα για επιμόρφωση εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε απομονωμένες ή δυσπρόσιτες περιοχές (Αποστολάκης κ.α., 2008) και να επιδείξει σημαντικά αποτελέσματα όσον αφορά τις γεωγραφικές, κοινωνικές οικονομικές και υλικοτεχνικές ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας (Παπαδάκης κ.α., 2014).

Ορισμός εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Με τον όρο εξ αποστάσεως εκπαίδευση (distance learning) εννοούμε την εκπαιδευτική διαδικασία που επιτυγχάνεται με την χρήση έντυπων ή ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας σε τόπο ίσως και σε χρόνο διαφορετικό από τον εκπαιδευτή που οργανώνει, καθοδηγεί και συντονίζει την εκπαίδευση.

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία συναντάται και ως: Τηλεκπαίδευση (teleteaching), Ηλεκτρονική Μάθηση (e-learning), Μάθηση μέσω του παγκόσμιου ιστού (web-based learning), Εικονική Μάθηση (virtual learning), Διαμοιρασμένη Μάθηση (distributed learning).

Μορφές Τηλεκπαίδευσης – εξ Α.Ε..

Τα τελευταία χρόνια η Τηλεκπαίδευση αναδείχθηκε σε ένα από τα σημαντικότερα πεδία της εκπαιδευτικής έρευνας και πρακτικής καθώς σχετίζεται και επηρεάζεται από τις ραγδαίες εξελίξεις των επιστημών της τεχνολογίας και της πληροφορικής.

Η Τηλεκπαίδευση περιλαμβάνει τρεις διαφορετικές μορφές διδασκαλίας ανά-

λογα τον τρόπο παρουσίασης και μεταφοράς των περιεχομένων, οργάνωσης των δραστηριοτήτων και το είδος της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου-περιεχόμενα (διδακτικό τρίγωνο): Την ασύγχρονη, τη σύγχρονη και τη μεικτή τηλεεκπαίδευση.

Η **Ασύγχρονη Τηλεκπαίδευση (ΑΤ)** αναφέρεται στη διδασκαλία και τη μάθηση η οποία γίνεται από απόσταση σε μη πραγματικό χρόνο με τη χρήση του διαδικτύου. Οι συμμετέχοντες ασχολούνται όλοι με το ίδιο υλικό, σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και από διαφορετική γεωγραφική θέση. Ο διδάσκων προετοιμάζει το υλικό του και το παρέχει στο ακροατήριο χωρίς τη δυνατότητα διακοπής του. Ο εκπαιδευόμενος μπορεί να διδαχθεί σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή επιθυμεί.

Η **Σύγχρονη Τηλεκπαίδευση (ΣΤ)** είναι η εκπαίδευση που γίνεται από απόσταση με τη χρήση τεχνολογίας διαδικτύου και ανάλογου λογισμικού σε πραγματικό χρόνο.

Τέλος έχουμε τη **Μεικτή Τηλεκπαίδευση (ΜΤ)** όπου συνδυάζεται η εξ αποστάσεως με την διά ζώσης εκπαίδευση.

Ασύγχρονη Τηλεκπαίδευση (ΑΤ).	Από απόσταση σε μη πραγματικό χρόνο με τη χρήση του διαδικτύου.
Σύγχρονη Τηλεκπαίδευση (ΣΤ)	Από απόσταση με τη χρήση τεχνολογίας διαδικτύου και ανάλογου λογισμικού σε πραγματικό χρόνο.
Μεικτή Τηλεκπαίδευση (ΜΤ)	Συνδυασμός εξ αποστάσεως με διά ζώσης εκπαίδευση.

Πίνακας 1: *Μορφές Τηλεκπαίδευσης.*

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εξ Α.Ε.

Τα βασικά πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι:

► Η ευελιξία και η πρόσβαση από οπουδήποτε και οποτεδήποτε.

Η γρήγορη παροχή μεγάλου όγκου πληροφοριών (με προϋπόθεση την οργάνωση με βάση παιδαγωγικές αρχές).

► Μείωση κόστους σε χρόνο και χρήμα με την εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών κατά την παραγωγή, διάθεση και επαναχρησιμοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού.

► Ταυτόχρονη παροχή εκπαίδευσης σε μεγάλο κοινό εκπαιδευομένων.

Προσαρμογή και εξατομίκευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις απαιτήσεις και τις ανάγκες των μαθητών.

► Δυνατότητα επιλογής γνωστικού αντικειμένου και τρόπο μάθησης από τους εκπαιδευόμενους.

► Απρόσκοπτη πρόσβαση στη μάθηση από εκπαιδευόμενους με ειδικές ανάγκες.

► Νέες διαστάσεις στην επικοινωνία δασκάλου-μαθητή και στην αλληλεπίδραση μαθητή-δασκάλου-υλικού.

► Νέοι τρόποι άμεσου ελέγχου και αξιολόγησης της μαθησιακής πορείας και επίδοσης των μαθητών.

Στα μειονεκτήματα συγκαταλέγονται:

- Η αξιοπιστία των ηλεκτρονικών εργαλείων.
- Η αξιοπιστία των εκπαιδευόμενων.
- Η επισημική παιδαγωγική χρήση του εκπαιδευτικού περιεχομένου.
- Η ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτών στην παιδαγωγική χρήση των ηλεκτρονικών εργαλείων.
- Η έλλειψη αμεσότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Η έλλειψη αλληλεπίδρασης του διδακτικού τριγώνου (δάσκαλος-μαθητής-υλικό).
- Ενίοτε η απουσία τεχνικού για την επίλυση τεχνικού προβλήματος.
- Οι αυξημένες υποχρεώσεις του εκπαιδευτή. Εκτός από τον χρόνο του μαθήματος αφιερώνει και άλλο χρόνο για τη δημιουργία και συντήρηση του ψηφιακού υλικού και την εξ αποστάσεως ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη των εκπαιδευόμενων.

Πρέπει να διευκρινιστεί ότι τα κριτήρια διάκρισης των θετικών και αρνητικών παραγόντων της εξΑΕ δεν προέκυψαν από τη σύγκρισή της με τη διά ζώσης.

Ομοιότητες και Διαφορές με τη διά ζώσης εκπαίδευση.

Τόσο η διά ζώσης όσο και η εκπαίδευση από απόσταση στοχεύουν στην απόκτηση ενός συνόλου γνώσεων και στη συνέχεια ο εκπαιδευόμενος καλείται να αποδείξει την απόκτηση αυτής της γνώσης με ερωτήσεις, εργασίες ή και εξετάσεις αξιολόγησης. Όμως, διαφέρει το είδος της επικοινωνίας μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου, δεδομένου ότι ενώ στη συμβατική εκπαίδευση έχουμε τη διά ζώσης επικοινωνία, στην εξΑΕ χρησιμοποιείται κυρίως το κανάλι επικοινωνίας που διαμορφώνει η τρέχουσα τεχνολογία. Η αλληλεπίδραση μαθητή-δασκάλου διαφέρει ως προς τον χώρο και τον χρόνο που πραγματοποιείται (Πράμας, 2017)

Συνακόλουθα, και στα δύο είδη εκπαίδευσης υπάρχει η σχέση «δάσκαλου – μαθητή». Όμως διαφέρει στην μορφή της δεδομένου ότι διαμορφώνεται κυρίως από τον διαφορετικό τρόπο παρουσίασης, οργάνωσης δραστηριοτήτων και βέβαια το είδος επικοινωνίας.

Και τα δύο είδη εκπαίδευσης χορηγούν ισάξια πιστοποιητικά και πτυχία. Ωστόσο, διαφέρουν στα προγράμματα σπουδών, δεδομένου ότι η εξ.Α.Ε εφαρμόζει το αρθρωτό σύστημα σπουδών με βασική λειτουργική μονάδα τη Θεματική Ενότητα (Λυκουργιώτης 1998, Πράμας 2017).

Η εφαρμογή της εξ.Α.Ε προϋποθέτει εξειδικευμένη παρουσίαση, οργάνωση και υποδομή για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που δεν απαντούν στη διά ζώσης εκπαίδευση όπως την παραγωγή, αποθήκευση και διανομή ειδικού εκπαιδευτικού υλικού, και τη διαχείριση της διδακτικής επικοινωνίας μεταξύ πομπού και δέκτη.

Τέλος η ψηφιακή εξ αποστάσεως μάθηση μπορεί να προσφέρει την ελευθερία

στον εκπαιδευόμενο ως προς την επιλογή του τι, του πώς και του πότε θέλει να μάθει.

ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ:

Απόκτηση γνώσεων.
Αξιολόγηση.
Σχέση δασκάλου-μαθητή.
Ισάξια πιστοποιητικά και πτυχία

ΔΙΑΦΟΡΕΣ	Διά ζώσης εκπαίδευση.	Εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
Είδος επικοινωνίας	Διά ζώσης επαφή- πρόσωπο με πρόσωπο.	Με κανάλι επικοινωνίας - νέες τεχνολογίες.
Χώρος αλληλεπίδρασης	Αίθουσα διδασκαλίας.	Διαφορετικός χώρος.
Χρόνος αλληλεπίδρασης	Στον ίδιο χρόνο.	Διαφορετικό χρόνο.
Τρόπος παρουσίασης	Αμεσότητα.	Έμμεσα.
Τρόπος οργάνωσης	Ευέλικτη.	Προκαθορισμένη.
Πρόγραμμα σπουδών	Ποικίλα (διαθεματικά- διεπιστημονικά κ.ά.).	Αρθρωτό σύστημα σπουδών.
Επιλογή μαθημάτων	Περιορισμένη.	Ελεύθερη.

Πίνακας 2: Διαφορές διά ζώσης με εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Προαπαιτούμενα εκπαιδευτή.

Ο εκπαιδευτής σε ένα εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι εκπαιδευτικός με συνάφεια του αντικειμένου που καλείται να διδάξει. Στην αρχή πρέπει να γνωστοποιήσει τους στόχους και να κοινοποιήσει τον προγραμματισμό του μαθήματος στους εκπαιδευόμενους. Πρέπει να γνωρίζει πώς να οργανώσει το ψηφιακό υλικό και πώς να χειριστεί την ηλεκτρονική πλατφόρμα τηλεκπαίδευ-

σης. Να έχει τις απαραίτητες γνώσεις περί ψηφιακών-ηλεκτρονικών εφαρμογών που διάγουν τη γνώση, βοηθούν στην ηλεκτρονική επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους, υποστηρίζουν μέσα μεταφοράς ηλεκτρονικού εποπτικού υλικού και περισσότερο απ' όλα τη σωστή διάρθρωση του ηλεκτρονικού μαθησιακού υλικού (Μπίκος, 2014).

Πρέπει να γνωρίζει τις ηλεκτρονικές ικανότητες των εκπαιδευόμενων, ώστε να είναι ανάλογες οι απαιτήσεις του. Να έχει ικανές τεχνικές γνώσεις ώστε να μην επαφίεται στη συνεχή παρουσία τεχνικού.

Γενικά σε ένα εξΑΕ πρόγραμμα οι εκπαιδευτές έχουν σχεδόν συνεχόμενη εμπλοκή χωρίς συγκεκριμένο ωράριο, διότι ανά πάσα στιγμή μπορεί να προκύψει κάποιο πρόβλημα ή να αναρτηθούν πολλές εργασίες μαζί προς αξιολόγηση την ίδια στιγμή ή ακόμη και επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους για επίλυση προβληματικών καταστάσεων και διευκρινήσεων. Το μόνο ενθαρρυντικό είναι η επαναχρησιμοποίηση του μαθήματος με κάποιες αλλαγές εξαρτώμενες του υποκειμένου.

Προαπαιτούμενα εκπαιδευτή:

Συνάφεια αντικειμένου.
Γνώση οργάνωσης ψηφιακού υλικού.
Γνώση ηλεκτρονικής πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης.
Γνώσεις λογισμικών ηλεκτρονικής επικοινωνίας.
Γνώσεις ψηφιακών εκπαιδευτικών εφαρμογών.
Μέσα μεταφοράς ηλεκτρονικού εποπτικού υλικού.
Να γνωρίζει τις ψηφιακές ικανότητες των μαθητών.
Ικανοποιητικές τεχνικές γνώσεις.

Προαπαιτούμενα εκπαιδευόμενου.

Για να έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει αξιοπρεπώς ένας εκπαιδευόμενος πρέπει να έχει τις απαραίτητες ψηφιακές γνώσεις. Να είναι ευλκρινής και με εχεμύθεια να συμμετέχει στις δραστηριότητες, τα κριτήρια αξιολόγησης που θέτει ο εκπαιδευτής και στο παρουσιολόγιο του προγράμματος. Να είναι ικανός να χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές για την επεξεργασία δεδομένων, ώστε να κατευθύνει και να αξιολογεί τις σκέψεις του.

Προαπαιτούμενα εκπαιδευτικού υλικού.

Το ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να έχει άμεση σχέση με το αντικείμενο που πραγματεύεται το πρόγραμμα.

Να αποφεύγεται η αυτοματοποιημένη προσφορά του μαθήματος προς τους χρήστες. Κύριος δημιουργός του υλικού να είναι ο ή οι εκπαιδευτές και να το τροποποιούν ανάλογα τις απαιτήσεις και τις ικανότητες των εκπαιδευόμενων.

Στη διά ζώσης εκπαίδευση πολλές φορές το υλικό είναι το ίδιο (βιβλία, εποπτικά μέσα, αίθουσα) και ο δάσκαλος ανάλογα τις μαθησιακές ικανότητες των

μαθητών διαχειρίζεται, τροποποιεί, αναλύει, ανατροφοδοτεί.

Επειδή στην εξΑΕ απουσιάζει η άμεση επαφή και ως εκ τούτου δύσκολα δημιουργείται ψυχοσυναισθηματική σχέση μεταξύ των συμμετεχόντων, το υλικό θα πρέπει να είναι έτσι δομημένο ώστε να αναδεικνύει την προσωπικότητα και την ψυχosύνθεση του δασκάλου. Να μπορεί να καλύπτει το κενό της άμεσης επαφής για να μην υπάρχουν τάσεις απαξίωσης και διακοπής των προγραμμάτων. Διαπιστώθηκε από μερικά εξ ΑΕ που εφαρμόστηκαν ότι ο αθρόος και μεγάλος όγκος πληροφοριών δημιουργεί σοβαρά προβλήματα. Βέβαια αυτό είναι δύσκολο και χρειάζεται ευελιξία και συνεχή επιτήρηση από τον εκπαιδευτή. Μερικά διά ζώσης ωριαία μαθήματα κυρίως στην αρχή και στο τέλος των προγραμμάτων βοηθούν στην ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη των εκπαιδευόμενων.

Προαπαιτούμενα εκπαιδευτικού υλικού:

Άμεση σχέση με το αντικείμενο του μαθήματος
Όχι αυτοματοποιημένη προσφορά του μαθήματος
Δημιουργός ο ίδιος ο δάσκαλος.
Ευέλικτο ως προς τις απαιτήσεις των μαθητών.
Να αναδεικνύει την προσωπικότητα και ψυχosύνθεση του δασκάλου.
Όχι αθρόος και μεγάλος όγκος πληροφοριών.
Η μεικτή μορφή τηλεκαίδεισης βοηθάει την ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη των μαθητών.

Προαπαιτούμενα ηλεκτρονικών μέσων.

Μια καλά δομημένη και εύχρηστη ψηφιακή πλατφόρμα που υποστηρίζει ανοικτά διαδικτυακά μαθήματα είναι το καλύτερο ηλεκτρονικό μέσο μετάδοσης και διαχείρισης της γνώσης σε ένα εξΑΕ πρόγραμμα. Ειδικά όταν αυτή υποστηρίζει και λογισμικό τηλεδιάσκεψης, τότε το μόνο που χρειάζεται ένα άρτιο πρόγραμμα για βέλτιστη απόδοση, είναι η αξιόπιστη και γρήγορη μεταφορά όγκου δεδομένων.

Ο εκπαιδευτής είναι απαραίτητο να διαθέτει έναν Η/Υ ή laptop εξοπλισμένο με το κατάλληλο software, ακουστικά, μικρόφωνο και χώρο υποκατάστατο αίθουσας διδασκαλίας συνδεδεμένο στο διαδίκτυο με περισσότερο από 2 Mbps ταχύτητες. Ελλιπής προετοιμασία και αργό διαδίκτυο μπορούν να δημιουργήσουν προβλήματα επικοινωνίας ώστε να απογοητεύσουν τους εκπαιδευόμενους και να αποστασιοποιηθούν από το πρόγραμμα.

Τέλος, καλό είναι να υπάρχει συνεργασία του ή των εκπαιδευτών με κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα που να διαθέτει τον κατάλληλο εξοπλισμό. Να υπάρχει ειδικά διαμορφωμένος χώρος προς χρήση από τον εκπαιδευτή καθώς και αίθουσα κατάλληλα εξοπλισμένη για διά ζώσης ενημερωτικές ημερίδες με τους εκπαιδευόμενους, ακόμη και χώροι έτοιμοι προς χρήση από εκπαιδευόμενους που αδυνατούν από το χώρο τους λόγω εξοπλισμού ή δικτύου.

Τα απαιτούμενα ηλεκτρονικά μέσα, το χρονοδιάγραμμα (χωρίς παρεκτροπές με μικρές διευκολύνσεις) και η αξιολόγηση πρέπει να γίνονται γνωστά εξ αρχής

στους εκπαιδευόμενους.

Η παιδαγωγική διάσταση της εξ.Α.Ε.

Μια προσέγγιση της εξ.Α.Ε με παιδαγωγικά κριτήρια, την ορίζει ως την εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης (Λιοναράκης, 2005). Υπ' αυτό το πρίσμα, η εκπαίδευση από απόσταση μπορεί να ειπωθεί όχι μόνο ως μια μορφή ή μέθοδος εκπαίδευσης, αλλά ως ένα δομημένο σύστημα παιδαγωγικών αντιλήψεων, το οποίο απαντά σε μια σειρά παιδαγωγικών ερωτημάτων που σχετίζονται με τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, την αξιολόγηση και το εκπαιδευτικό υλικό (Λιοναράκης, 1999). Παραδείγματος χάριν, στο διδακτικό τρίγωνο εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου-περιεχόμενα αναπτύσσεται η παιδαγωγική αντίληψη της αμφίδρομης επικοινωνίας, κυρίως εξαιτίας της δομής και της οργάνωσης του διδακτικού υλικού, η οποία δεν φαίνεται να λειτουργεί αποτελεσματικά στη συμβατική εκπαίδευση. Σ' αυτό το σημείο η εξ.Α.Ε μπορεί να επηρεάσει και να βελτιώσει την κλασική εκπαίδευση.

Αυτό το ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και όλη η φιλοσοφία της εξ.Α.Ε αναδεικνύει και προάγει σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες βασίζονται κυρίως στην οικοδόμηση της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή.

Σ' αυτό το πλαίσιο, η εξ.Α.Ε προάγει ένα σύγχρονο διδακτικό μοντέλο, το οποίο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διερεύνηση και στην οικοδόμηση της γνώσης από τον ίδιο τον διδασκόμενο, μέσω κυρίως του εξειδικευμένου και ποικιλόμορφου διδακτικού υλικού που χρησιμοποιείται (Πράμας, 2017).

Οι μέθοδοι διδακτικής που βρίσκουν εφαρμογή και αναδεικνύει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι τα σχέδια εργασίας (project), η Διερευνητική Μάθηση (Διερευνητική Ανακάλυψη της Γνώσης), οι Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης του Gardner, θεωρίες περί ΕξΑΕ όπως η θεωρία των ανεξάρτητων σπουδών του Charles Wedemeyer, της διαδραστικής απόστασης του Michael Moore, της βιομηχανοποίησης της διδασκαλίας του Otto Peters, της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας του Borje Holmberg και η πλέον σύγχρονη θεωρία του Κονεκτιβισμού που αναπτύχθηκε από τους Siemens και Downes το 2008 επηρεαζόμενοι από την εξέλιξη των νέων τεχνολογιών.

Σίγουρα μια εξαιρετική εναλλακτική λύση για την προσέγγιση νέων επιπέδων κατανόησης και συνείδησης είναι οι Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης του Gardner. Αυτό όμως που πρέπει να γίνει είναι η δημιουργία συνεργασιών γύρω από διαφορετικές γνώσεις, διαφορετικές απόψεις και διαφορετικών ανθρώπων (Πολύδωρος 2017) μέσα σε ένα παιδαγωγικό κλίμα.

Με τους ραγδαίους ρυθμούς που εξελίσσονται οι νέες τεχνολογίες θα υπάρξουν και άλλες νέες αντιλήψεις και ιδέες στην εκπαίδευση, όλες όμως πρέπει να λάβουν υπόψη τους τον παιδαγωγικό σκοπό της εκπαίδευσης.

Εργαλεία υλοποίησης εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών (εξΑΕ) προγραμμάτων.

Σε ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα σίγουρα το εκπαιδευτικό υλικό έχει καθοριστική σημασία, όταν όμως αυτό υποστηρίζεται από ένα λειτουργικό και εύχρηστο εργαλείο όπως η ψηφιακή πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης OpenClass, σε συνεργασία με μια πλατφόρμα σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης όπως το BigBlueButton (BBB) για τηλεδιάσκεψη παρουσιάσεων και προσομοίωση σχολικής αίθουσας, τότε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απογειώνεται και υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις συμβάλλει σημαντικά στην υλοποίηση συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης από απόσταση (Αντωνίου, 2008) ειδικά στον τομέα της θεωρητικής κατάρτισης. Με τη χρήση σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης γίνεται πιο εφικτή η ερμηνεία εννοιών που είναι δύσκολο να περιγραφούν και να παρουσιαστούν με άλλα ηλεκτρονικά μέσα. Όταν μάλιστα αυτό συνδυάζεται και με μια διά ζώσης εκπαίδευση (μεικτή τηλεεκπαίδευση MT) τότε έχουμε μια ανωτέρου επιπέδου εκπαίδευση-επιμόρφωση με πολλά θετικά αποτελέσματα.

Τα βασικά μέρη του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μιας πλατφόρμας Τηλεκπαίδευσης είναι:

Ανθρώπινοι πόροι:	Μαθησιακοί πόροι: (σε ψηφιακή μορφή)	Τεχνολογικοί πόροι:
Εκπαιδευτικοί	Βιβλία	H/Y, tablet, smartphone
Εκπαιδευόμενοι	Οδηγοί εκμάθησης	Εργαλεία λογισμικού
Διαχειριστής συστήματος	Εικόνες	Διαδίκτυο
Βοηθοί	Ήχος	Εφαρμογές
	Βίντεο	

Πίνακας 3: Εκπαιδευτικό περιβάλλον πλατφόρμας Τηλεκπαίδευσης.

Ψηφιακές Πλατφόρμες Τηλεκπαίδευσης.

Σε πολλές προηγμένες χώρες η Τηλεκπαίδευση χρησιμοποιείται από Πανεπιστήμια για την εκπαίδευση των φοιτητών τους (Ματθαίου,1996). Τα τελευταία τρία χρόνια η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επεκτάθηκε στην μετεκπαίδευση ενώ ο αριθμός εξ αποστάσεως σεμιναρίων αυξήθηκε κατακόρυφα. Στη χώρα μας κατά τα τελευταία δυο χρόνια έχουμε αλματώδη αύξηση της χρήσης των εξ αποστάσεως προγραμμάτων στον τομέα της μετεκπαίδευσης. Αυτό βέβαια οφείλεται και

στην ανάπτυξη σύγχρονων, εξελιγμένων και εύχρηστων ηλεκτρονικών πλατφορμών τηλεκπαίδευσης. (Αντωνίου, 2008).

Η πλατφόρμα Τηλεκπαίδευσης είναι ένα ευέλικτο Σύστημα Ηλεκτρονικής Μάθησης (ΣΗΜ) συνεχώς εξελισσόμενο που υποστηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία σε όλες τις φάσεις. Τα Αμερικανικά Πανεπιστήμια θέλοντας να εκμεταλλευτούν τα καινοτόμα εξ αποστάσεως προγράμματα και να είναι πρωτοπόρα στην μετάδοση και διάχυση της γνώσης σε μεγαλύτερο παγκόσμιο κοινό, δημιουργούν το 2012 διαδικτυακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με τη χρήση ειδικών πλατφορμών τηλεκπαίδευσης. Το Stanford με την ηλεκτρονική πλατφόρμα Coursera και λίγο αργότερα το MIT και το Harvard με την Edx διαθέτουν στο φοιτητικό κοινό ανοικτά διαδικτυακά μαθήματα με την δυνατότητα παρακολούθησης μεγάλου αριθμού χρηστών (MOOC). Πρωταρχικός σκοπός τους η δωρεάν εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς και η πρόσβασή τους σε ένα μεγαλύτερο κοινό με παγκόσμια εμβέλεια για το κύρος του ονόματος του ιδρύματος.

Οι πλατφόρμες Τηλεκπαίδευσης, με βάση τη βιβλιογραφία, αναφέρονται και ως περιβάλλοντα εικονικής μάθησης Virtual Learning Environment (VLE), ενώ διακρίνονται σε τέσσερα είδη ανάλογα τον τρόπο διαχείρισης της μάθησης ή των μαθημάτων:

1. Συστήματα Διαχείρισης Μαθημάτων – Course Management System (CMS). Οι πλατφόρμες αυτού του είδους απλά διαθέτουν στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικό υλικό.

2. Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης – Learning Management System (LMS). Είναι μια εφαρμογή λογισμικού ή Web-based τεχνολογία που χρησιμοποιείται για το σχεδιασμό, τη δημιουργία, την προσφορά, την παρακολούθηση, διαχείριση και αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών μαθημάτων και διδακτικών ενοτήτων. Ένα λογισμικό σχεδιασμένο ειδικά για την παράδοση και την αξιολόγηση ηλεκτρονικών μαθημάτων.

3. Συστήματα Διαχείρισης Μαθησιακού Περιεχομένου - Learning Content Management System (**LCMS**). Επιπλέον των LMS, παρέχουν διαχείριση εκπαιδευτικού περιεχομένου και υλικού διαμέσου της οργάνωσης μιας βάσης δεδομένων. Προσφέρουν υποστήριξη για παραγωγή και επαναχρησιμοποίηση του μαθησιακού υλικού, ενώ με τα εργαλεία συγγραφής διευκολύνουν την οργάνωση και παρουσίαση του περιεχομένου

4. Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα (ΜΑΔΙΜ) – Massive Open Online Courses (**MOOC**). Είναι η σύγχρονη τάση ψηφιακής μάθησης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παγκοσμίως. Επιπλέον των υπολοίπων υποστηρίζουν απεριόριστο αριθμό μαθητών, παρέχουν μεγάλο αριθμό μαθημάτων και προσφέρουν αξιόπιστο τίτλο πιστοποίησης.

Συστήματα Διαχείρισης Μαθημάτων - Course Management System (CMS)	Διάθεση εκπαιδευτικού υλικού (αποθετήριο).
Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης - Learning Management System (LMS)	+ Σχεδιασμός, δημιουργία, προσφορά, παρακολούθηση, διαχείριση και αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών μαθημάτων και διδακτικών ενοτήτων.
Συστήματα Διαχείρισης Μαθησιακού Περιεχομένου - Learning Content Management System (LCMS).	+ Παροχή, διαχείριση εκπαιδευτικού περιεχομένου και υλικού διαμέσου της οργάνωσης μιας βάσης δεδομένων.
Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα (MAAΔIM) - Massive Open Online Courses (MOOC).	+ Απεριόριστο αριθμό μαθητών, παροχή μεγάλου αριθμού μαθημάτων και προσφορά αξιόπιστου τίτλου πιστοποίησης.

Πίνακας 4: Ψηφιακές Πλατφόρμες Τηλεκπαίδευσης

Σχεδίαση - Εφαρμογή Εξ Αποστάσεως Επιμορφωτικών (εξΑΕ) προγραμμάτων.

Το ενδιαφέρον που παρουσιάζει η έρευνά μας είναι ότι για πρώτη φορά σε ελληνικά δεδομένα επιχειρήθηκε εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών της Π.Ε. από τους συμβούλους της Π.Ε. χωρίς να επηρεάζεται η ροή των μαθημάτων στις τάξεις των Σχολείων και να την παρακολουθούν ταυτόχρονα σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών που ανήκαν στην εκπαιδευτική περιφέρεια των συμβούλων της Π.Ε..

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια υλοποίησης δύο εξ αποστάσεως προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών, σε συνεργασία με δύο σχολικούς συμβούλους, τον Δρ. Πράμα Χρήστο της 2ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.) Σερρών και τον κ. Μιχαηλίδη Γεώργιο της 1ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.) Σερρών κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Τα προγράμματα φιλοξενήθηκαν στον ιστοχώρο <http://itlab.teicm.gr/2pedeser>, ενώ το τεχνικό μέρος των προγραμμάτων υποστηρίχθηκε από το Εργαστήρι Πληροφορικής “it-Lab” – Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής – ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας <http://itlab.teicm.gr/> και το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Εφαρμοσμένη Πληροφορική – ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας-Σέρρες.

Στα συγκεκριμένα εξΑΕ επιμορφωτικά σεμινάρια εφαρμόστηκε η Μεικτή μορφή Τηλεκπαίδευσης. Η Ασύγχρονη Τηλεκπαίδευση υλοποιήθηκε με το LMS σύστημα διαχείρισης μάθησης OpenClass ενώ η Σύγχρονη Τηλεκπαίδευση με το ανοικτού κώδικα λογισμικό τηλεδιάσκεψης BigBlueButton (BBB). Διά ζώσης συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν σε ειδικά διαμορφωμένη και πλήρως εξοπλισμένη αίθουσα του ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας με έδρα την πόλη των Σερρών.

Η πλατφόρμα OpenClass είναι ένα ανοικτό-αρθρωτό Σύστημα Διαχείρισης Ηλεκτρονικών Μαθημάτων (LMS) και αναπτύσσεται από το Ελληνικό Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο (GUnet). Έχει σχεδιαστεί με προσανατολισμό την ενίσχυση της

εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ βασίζεται στη φιλοσοφία του λογισμικού ανοικτού κώδικα με άδεια GPL και διανέμεται ελεύθερα. Προσαρμόζεται σε όλες τις οθόνες (H/Y, Tablet, Smartphone) και διατίθεται και ως εφαρμογή για φορητές συσκευές (mobile app), έχει συμβατότητα με eLearning Standards με την υποστήριξη πολλαπλών γλωσσών.

Για την εγκατάσταση της πλατφόρμας ακολουθήθηκαν τα βήματα που προτείνονται από την ομάδα υποστήριξης της OpeneClass και είναι αναρτημένα στο eclass.org. Χρησιμοποιήθηκε ο server του Εργαστηρίου Πληροφορικής “it-Lab” του Τμήματος Μηχανικών Πληροφορικής και υπήρξε συνεργασία με την ομάδα συντήρησής του για τυχόν αστοχίες του συστήματος και αναβαθμίσεις. Έγιναν οι κατάλληλες παραμετροποιήσεις στον ApacheServer, τη βάση δεδομένων MySQL, την PHP, καθώς και στην εμφάνιση και διαχείριση της πλατφόρμας OpeneClass. Κατά τη διάρκεια εφαρμογής των σεμιναρίων χρειάστηκαν κάποιες αλλαγές όπως π.χ. αλλαγή στον αριθμό επιτρεπτών συμμετοχών στο BigBlueButton ή στις ομάδες συζητήσεων. Κατόπιν έγιναν αλλαγές στην πλατφόρμα όπως μορφοποίηση της εμφάνισης και παρουσίασης στο χαρτοφυλάκιο χρηστών.

Στο πρώτο πρόγραμμα το περιεχόμενο αφορούσε τις «Στρατηγικές-Μέθοδοι-Τεχνικές Διδασκαλίας» και στο δεύτερο «Θετική ψυχολογία και Συναισθήματα στην εκπαίδευση». Στα ΕξΑΕ προγράμματα πραγματοποιήθηκαν και τηλεδιασκέψεις με το λογισμικό BigBlueButton. Το BigBlueButton (BBB) ανήκει στις εφαρμογές τηλεδιάσκεψης/σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης που δεν απαιτούν την εγκατάσταση πρόσθετου υλικού (Software ή Hardware) από την πλευρά του χρήστη. Η εφαρμογή εκτελείται απευθείας από τον πλοηγό διαδικτύου (Internet Explorer, Firefox, Chrome, Safari, κ.α) με χρήση του Adobe Flash Player. Το υποσύστημα Τηλεσυνεργασίας της ψηφιακής πλατφόρμας OpeneClass υποστηρίζεται λειτουργικά από το ανοικτό λογισμικό BigBlueButton το οποίο αποτελεί ένα πλήρες σύστημα άμεσης web-based επικοινωνίας και συνεργασίας εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων. Με το BBB ο εκπαιδευτής και οι επιμορφούμενοι βρίσκονται σε μια εικονική διαδικτυακή αίθουσα διδασκαλίας όπου υπάρχουν εργαλεία όπως ο ασπροπίνακας, web-βίντεο, online συνομιλίες, ανακοινώσεις, chat, διαμοιρασμός της επιφάνειας εργασίας κ.ά.

Λεπτομέρειες υλοποίησης εξΑΕ σεμιναρίων.

Οι συμμετέχοντες στα ΕξΑΕ προγράμματα επιλέχθηκαν τυχαία ύστερα από απόφαση σε πρόσκλησή μας που στάλθηκε στα σχολεία της εκπαιδευτικής περιφέρειας μέσω της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών.

Η πρώτη εισαγωγική διά ζώσης συνάντηση ήταν γνωριμίας και ενημερωτική σχετικά με τη φύση του σεμιναρίου και την καινοτόμο επιμορφωτική διαδικασία. Καταρτίστηκε συνεργατικά το πρόγραμμα των θεματικών ενοτήτων. Επίσης έγινε ενημέρωση για τις τεχνικές προδιαγραφές και απαιτήσεις της πλατφόρμας. Την ενημέρωση έκανε ειδικός επιστήμονας στις νέες τεχνολογίες και την τηλεεκπαίδευση του τμήματος Μηχανικών Πληροφορικής του ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας.

Ενημερώθηκαν-επιμορφώθηκαν για τον τρόπο λειτουργίας της eclass, είσοδος στην πλατφόρμα και στα μαθήματα με τους κωδικούς τους, αλλαγή κωδικού, ανταλλαγή μηνυμάτων, ανέβασμα εργασιών, χρήση του chat και του χώρου συζητήσεων, είσοδος στο BBB, τι είναι και πώς λειτουργεί.

Εκτός από τη θεωρητική ενημέρωση-κατάρτιση έγινε και εφαρμογή στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές της αίθουσας. Οι επιμορφούμενοι με την καθοδήγηση και επίβλεψη της τεχνικής ομάδας του τμήματος Μηχανικών Πληροφορικής του ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας είχαν τη δυνατότητα για μια πρώτη επαφή με την ψηφιακή πλατφόρμα τηλεκαίδευσης.

Κατόπιν αναρτήθηκαν οι πληροφορίες των εξ αποστάσεως σεμιναρίων, οι στόχοι, ο προγραμματισμός, ο τρόπος αξιολόγησης των εργασιών, το παρουσιολόγιο, και το πρόγραμμα της τηλεσυνεργασίας-τηλεδιάσκεψης. Έγινε ενημέρωση για το ερωτηματολόγιο που τους περίμενε κατά το πέρας των σεμιναρίων. Σε κάθε θεματική ενότητα υπήρχε αναρτημένο επιμορφωτικό υλικό σε μορφή pdf, word, power point, ή βίντεο.

Με το πέρας των επιμορφωτικών σεμιναρίων χορηγήθηκε Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης διάρκειας 25 ωρών για τον καθένα επιμορφούμενο.

Οργανόγραμμα εξ ΑΕ σεμιναρίων.

Στον παρακάτω πίνακα Νο 5 παρουσιάζεται το Οργανόγραμμα που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή των εξ ΑΕ σεμιναρίων.

Μικτή μορφή Τηλεκπαίδευσης.	Δραστηριότητες.
1 ^η διά ζώσης επιμόρφωση.	Παρουσίαση θεματολογίας και οργάνωση υλικού. Οδηγίες τεχνολογικού υλικού. Εφαρμογή OpenClass.
Ασύγχρονη Τηλεκπαίδευση: 4 εβδομάδες εξΑΕ.	Στόχοι - Περιγραφή Μαθήματος. Αναρτημένα στην eclass: • Παρουσίαση θεματικής ενότητας. • Σχέδια Μαθήματος. • Γραφικές παραστάσεις. • Προτεινόμενες δραστηριότητες. • Συζητήσεις chat εξΑΕ. • Βιντεοδιάλεξη προηγούμενης τηλεδιάσκεψης.
Σύγχρονη Τηλεκπαίδευση: 4 Τηλεδιασκέψεις που αντιστοιχούν σε 4 εβδομάδες.	Διάλεξη – Αλληλεπίδραση μεταξύ χρηστών on line. Ανακοίνωση εβδομαδιαίας εργασίας – διευκρινήσεις. Εκπόνηση και ανάρτηση εργασίας στην eclass.
Τελική διά ζώσης επιμόρφωση.	Ανατροφοδότηση - Αξιολόγηση επιμορφωτικών σεμιναρίων. Αποτίμηση αποτελεσμάτων εργασιών. Ερωτηματολόγια. Πιστοποίηση 25 ωρών.

Πίνακας 5: Οργανόγραμμα εξ ΑΕ σεμιναρίων.

Σκοποί – θεματικές ενότητες εξΑΕ σεμιναρίων.

Οι σκοποί, οι θεματικές ενότητες και οι δραστηριότητες των δύο εξ αποστάσεως επιμορφωτικών σεμιναρίων παρουσιάζονται στον πίνακα Νο 6.

ΕξΑΕ Προγράμματα. Σκοποί-Μαθήματα.	
1ο ΕξΑΕ «Στρατηγικές-Μέθοδοι-Τεχνικές Διδασκαλίας».	2ο ΕξΑΕ «Θετική ψυχολογία και Συναισθήματα στην εκπαίδευση».
31 Ιανουαρίου- 8 Μαρτίου 2018	22 Μαρτίου - 10 Μαΐου 2018
Δρ. Πράμας Χρήστος σχολικός σύμβουλος 2ης Εκπ. Περ. Σερρών.	Μιχαηλίδης Γεώργιος σχολικός σύμβουλος 1ης Εκπ. Περ. Σερρών
ΣΚΟΠΟΙ	
Παρουσίαση και ανάλυση ποικιλίας διδακτικών προσεγγίσεων ως διεργασίες οργανικά και λειτουργικά συνδεδεμένες με τη διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων.	Παρουσίαση των νέων ερευνητικών και εμπειρικών δεδομένων, της στροφής της ψυχολογίας προς την ανάπτυξη του θετικού συναισθηματικού περιεχομένου του ατόμου και οι συνεπαγωγές της στην εκπαίδευση.
ΕΝΟΤΗΤΕΣ	
1ο Μάθημα: Μέθοδοι Διδασκαλίας, Μορφές Διδασκαλίας, Μοντέλα Διδασκαλίας και Διδακτικές Στρατηγικές, Συμμετοχικές Μορφές διδασκαλίας.	1ο Μάθημα: Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία.
2ο Μάθημα: ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT, δημιουργία ομάδων με τη βοήθεια Think, Pair, Share: (TPS). Think, Pair, Square, Share: (TPSS) Think, Write, Pair, Share: (TWPS)	2ο Μάθημα: Ευγνωμοσύνη. Η ευγνωμοσύνη είναι μια σημαντική συνιστώσα της θετικής ψυχολογίας, αλλά μέχρι πρόσφατα οι ψυχολόγοι την αγνόησαν σε μεγάλο βαθμό.
3ο Μάθημα: Χάρτες εννοιών (Εννοιολογικός χάρτης) Mind map. Ιδεοθύελλα – Brainstorming. Πέντε π και ένα γ (5W1H). Ανάλυση Διαστάσεων (ΑΔ) - Dimensional Analysis. Επίλυση προβλήματος. Μελέτη περίπτωσης.	3ο Μάθημα: Συναισθηματική Ανάπτυξη. Τι είναι το συναίσθημα/συναίσθηματα; Ποιες είναι οι λειτουργίες των συναισθημάτων; Ποιος είναι ο ρόλος των νευρώνων και πώς προκύπτει η συναισθηματική εμπειρία; Ποια είναι τα βασικά συναισθήματα; Ποια είναι τα μοντέλα συναισθηματικής ανάπτυξης; Η ανάδυση των συναισθημάτων.
4ο Μάθημα: Η τροχιά της μάθησης. Ιστοεξερεύνηση μέσω διαδικτύου. Ημερολόγιο αναστοχασμού. Διδάσκοντας μέσω της Τέχνης (Artful thinking). Βιωματικές τεχνικές - δραστηριότητες. Δραστηριότητες Γραφής. Δουλεύοντας με κείμενα. Άλλες δραστηριότητες.	4ο Μάθημα: «Συναισθηματική Ανάπτυξη και Εκπαίδευση». Οι συναισθηματικές ικανότητες. Οι παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης. <i>Αυτοεπίγνωση - Αυτορρύθμιση - Αυτοπαρακίνηση</i> <i>Ενσυναίσθηση - Κοινωνικές δεξιότητες.</i> Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Δραστηριότητες για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.
5ο Μάθημα: Λογισμικό Εννοιολογικής Χαρτογράφησης CmapTools.	5ο Μάθημα: «Θετική ψυχολογία και Συναισθήματα στην Εκπαίδευση». Σύνοψη και αξιολόγηση του προγράμματος.

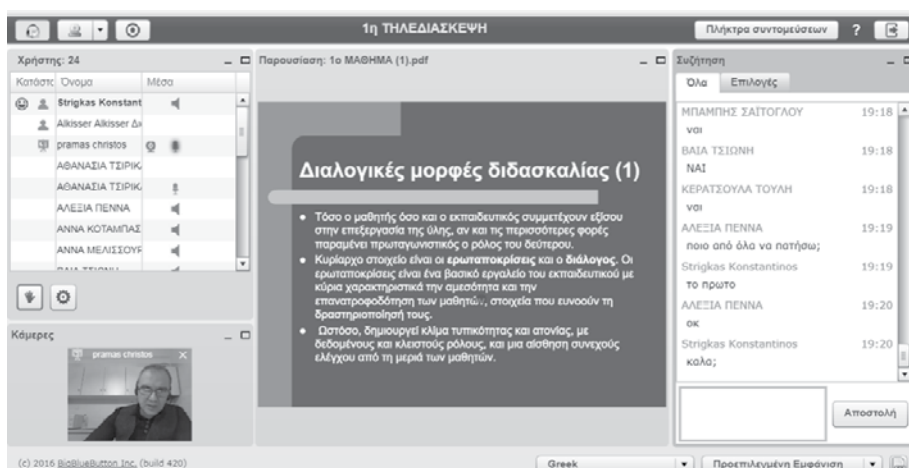
Πίνακας 6: ΕξΑΕ Προγράμματα. Σκοποί-Μαθήματα.

Τηλεδιασκέψεις προγραμμάτων

Κατά τη διαδικασία της τηλεδιάσκεψης (σύγχρονη μορφή τηλεεκπαίδευσης) ο επιμορφωτής παρουσίαζε το διδακτικό και εποπτικό υλικό μέσω ηλεκτρονικής διάλεξης ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσονταν ένας εποικοδομητικός on line διάλογος άλλοτε με γραπτά μηνύματα (από όσους δεν διέθεταν μικρόφωνα) και άλλοτε μιλώντας με τη χρήση μικροφώνων.

Η εμφάνιση του BBB που διαλέξαμε ήταν χωρισμένη σε τέσσερις περιοχές, η οποία ήταν διανεμημένη σε όλους τους επιμορφωμένους. Βέβαια υπήρχε η δυνατότητα προσωπικής επιλογής και διαχείρισης της εμφάνισης.

Στο κέντρο της οθόνης του BBB ήταν αναρτημένο το εποπτικό υλικό σε word, power point, εικόνα ή και βίντεο, τη ροή του οποίου διαχειριζόταν ο επιμορφωτής, όπως φαίνεται στην εικόνα 1. Η εικόνα του επιμορφωτή διανεμόταν από το σύστημα τηλεδιάσκεψης μέσω web camera σε όλους τους επιμορφούμενους στο κάτω αριστερό άκρο της οθόνης. Στα δεξιά υπήρχε ο χώρος συζητήσεων με chat, ενώ στα αριστερά ήταν ορατή η κατάσταση συμμετεχόντων. Με την τηλεδιάσκεψη υπήρχε μια διαρκής επικοινωνία μέσω γραπτών μηνυμάτων σε «δημόσιο» ή ιδιωτικό χώρο και συνομιλίας μέσω μικροφώνου.



Εικόνα 1: Οθόνη του BigBlueButton που χρησιμοποιήσαμε.

Επίσης υπήρχε η δυνατότητα επίλυσης αποριών και ερμηνείας εννοιών που δεν μπορούν να επεξηγηθούν με την εξΑΕ. Έτσι είχαμε μια συνεχόμενη και ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ επιμορφωτή, επιμορφούμενο και επιμορφωτικό υλικό. Οι επιμορφούμενοι είχαν τη δυνατότητα να θέσουν τις απόψεις τους και τις προτάσεις τους για την συνέχιση και τροποποίηση του εξ αποστάσεως επιμορφωτικού υλικού και την τροποποίηση του προγράμματος. Όσοι επιθυμούσαν κάνανε χρήση της web camera τους και διανεμόταν η εικόνα τους σε όλους τους συμμετέχοντες για μεγαλύτερη αμεσότητα.

Στο τέλος της κάθε τηλεδιάσκεψης ανακοινωνόταν η εργασία που έπρεπε να

εκπονηθεί με τις ανάλογες διευκρινήσεις on line.

Οι τηλεδιασκέψεις εγγραφόταν και αποθηκευόταν στο χώρο των πολυμέσων καθώς και στο χώρο των αντίστοιχων θεματικών ενοτήτων. Έτσι οι επιμορφούμενοι που για οποιοδήποτε λόγο δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν ή να συμμετέχουν σε κάποια τηλεδιάσκεψη, είχαν τη δυνατότητα να την παρακολουθήσουν μαγνητοσκοπημένη-βιντοεδιάλεξη. Για διευκρινίσεις ή για επίλυση αποριών που προέκυπταν μπορούσαν να απευθυνθούν μέσω forum και chat που διαθέτει η πλατφόρμα στα εργαλεία «κουβεντούλα» και «συζητήσεις», στον επιμορφωτή ή σε οποιονδήποτε επιμορφούμενο επιθυμούσαν.

Οι εργασίες κατά την ολοκλήρωσή τους αναρτιόνταν σε ειδικό χώρο της πλατφόρμας για περαιτέρω αξιολόγηση ή συνεργατική διόρθωση μέσω Wiki μεταξύ επιμορφωτή επιμορφούμενο (κάτι που δεν χρειάστηκε να γίνει).

Στην τελευταία διά ζώσης συνάντηση έγινε ανατροφοδότηση-ανακεφαλαίωση, συζητήθηκαν θετικά και αρνητικά στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ανακοινώθηκε το ερωτηματολόγιο που ήταν αναρτημένο στην πλατφόρμα και ο σκοπός για τον οποίο χρειαζόταν να συμπληρωθεί, ώστε να σκιαγραφηθεί η γνώμη των επιμορφωμένων για το όλο πρόγραμμα.

Έρευνα – Στατιστική ανάλυση.

Σκοπός της έρευνας.

Η έρευνα προσπάθησε να διερευνήσει και να καταγράψει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα Εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, την επίδραση αυτών των προγραμμάτων και τις επιθυμίες τους για το μέλλον της επιμόρφωσης. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι :

- Η ανάδειξη των βασικών αρχών και προαπαιτούμενων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να εφαρμόζονται κατά το σχεδιασμό και την ανάπτυξη εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων.
- Η αποτίμηση του βαθμού στον οποίο μαθησιακοί, κοινωνικοί και ψυχοσυναισθηματικοί παράγοντες επηρεάζουν την μαθησιακή διαδικασία σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Ερευνητικά μέσα.

Το ερευνητικό μέσο που χρησιμοποιήσαμε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η ίδια η πλατφόρμα τηλεεκπαίδευσης OpenClass. Με την ολοκλήρωση του 1^{ου} εξ αποστάσεως επιμορφωτικού σεμιναρίου διατέθηκε στους επιμορφωμένους ερωτηματολόγιο διά μέσου της eclass. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε και αναρτήθηκε στον ειδικό χώρο της eclass «Επιλογές Μαθήματος» και στο εργαλείο αξιολόγησης-ανατροφοδότησης «Ερωτηματολόγια». Απαντήθηκε από τους επιμορφωμένους κατά την ολοκλήρωση των σεμιναρίων. Αποτελούνταν από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε δημογραφικά στοιχεία όπως: φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία, υπηρεσιακή κατάσταση, σπουδές και εκπαιδευτική ειδικότητα. Στο δεύτερο μέρος οι ερωτήσεις αφορούσαν τις απόψεις και τις στάσεις σε θέ-

ματα επιμόρφωσης όπως: το είδος των σεμιναρίων που παρακολούθησαν, ποιες οι προτιμήσεις τους για την χρονική διάρκεια, το κριτήριο συμμετοχής, τους λόγους επιλογής σεμιναρίων. Το τρίτο μέρος είχε αποκλειστικά θέματα ΕξΑΕ όπως: τους λόγους επιλογής των συγκεκριμένων προγραμμάτων, συμμετοχή σε μελλοντικά προγράμματα, την κριτική για την ψηφιακή πλατφόρμα και τον τρόπο διεξαγωγής των προγραμμάτων, προτάσεις τεχνικής και γνωστικής φύσεως. Τέλος υπήρχαν και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου- ανάπτυξης κειμένου.

Στατιστικά εργαλεία.

Τα στατιστικά εργαλεία για την καλύτερη αξιοποίηση της έρευνας:

1. Εποικοδομητική και διαλογική συζήτηση κατά την τελευταία αποχαιρετιστήρια διά ζώσης συνάντηση η οποία προετοίμασε το έδαφος για καθολική συμμετοχή στα ερωτηματολόγια.

2. Ερωτηματολόγιο το οποίο αναπτύχθηκε για τους σκοπούς της έρευνας και για το συγκεκριμένο δείγμα που μόλις είχε επιμορφωθεί.

Υποθέσεις

Στην ερευνητική υπόθεση αναμένουμε:

- Σημαντική διαφορά στις στάσεις και απόψεις των επιμορφωμένων ανάλογα την ηλικία.

- Προτάσεις και προτροπές για περαιτέρω χρήση της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης.

- Η χρήση της Τηλεδιάσκεψης ευνοεί την ανάπτυξη συνεργασίας, τη διαμοίραση της γνώσης και την ερμηνεία εννοιών που είναι δύσκολο να επεξηγηθούν με την ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση.

- Η συνεχής επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων και η δημιουργία ενός συνεργατικού περιβάλλοντος παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία εξ αποστάσεως προγραμμάτων και ότι σημαντικός παράγοντας επιτυχίας και ολοκλήρωσης εξ αποστάσεως προγραμμάτων είναι η ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη των εκπαιδευομένων.

Περιορισμοί της έρευνας.

Επειδή υπήρχαν επιμορφούμενοι οι οποίοι συμμετείχαν και στα δυο εξΑΕ τους παρακαλέσαμε να μην απαντήσουν στο 2ο ερωτηματολόγιο, μιας και ήταν το ίδιο με το 1ο ερωτηματολόγιο που ήδη απάντησαν.

Η διάθεση των ερωτηματολογίων είχε αυτόματη ημερομηνία έναρξης με το πέρας των εξΑΕ και ημερομηνία λήξης περισσότερο από ένα μήνα. Επίσης η συμμετοχή ήταν ανώνυμη.

Δείγμα.

Η ιδιαιτερότητα της έρευνάς μας ήταν ότι το δείγμα αποτελούσαν επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Σερρών, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αναρτημένο στην ηλεκτρονι-

κή πλατφόρμα Openeclass μόλις ολοκλήρωσαν την εξ αποστάσεως επιμόρφωσή τους. Οι συμμετέχοντες στα ΕξΑΕ προγράμματα επιλέγηκαν τυχαία ύστερα από απάντηση σε πρόσκλησή μας. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε ατομικά και στο κλίμα της ΕξΑΕ.

Εξαγωγή αποτελεσμάτων.

Η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων έγινε από την ψηφιακή πλατφόρμα Openeclass που υποστηρίζει τα ΕξΑΕ. Υπάρχει η δυνατότητα εξαγωγής ποσοστιαίων αποτελεσμάτων. Επίσης για να εξάγουμε συγκεντρωτικά αποτελέσματα και από τα δύο ερωτηματολόγια χρησιμοποιήσαμε το SPSS, ένα λογισμικό στατιστικής ανάλυσης, χρήσιμο για εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων για τις κοινωνικές επιστήμες και έρευνες.

Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

Τα προγράμματα παρακολούθησαν συνολικά 89 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών, ενώ στην έρευνα και τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έλαβαν μέρος οι 74 λόγω της συμμετοχής 15 από αυτούς και στα δύο σεμινάρια. Στην πλειοψηφία τους ήταν Δάσκαλοι με 79,7% δηλαδή 59, οι Νηπιαγωγοί ήταν 6 ή 8,1%, Αγγλικής φιλολογίας 8,1% ή 6 και από μία-ένας εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Πληροφορικής και Γαλλικής Φιλολογίας με 1,4% έκαστο.

Το 87,8% ήταν γυναίκες και 12,2% άνδρες (πίνακας 7) με την ηλικία τους να κατανέμεται ως εξής: 16,2% από 23-35, 21,6% από 36-45, 59,5% από 46-55 και 2,7% άνω των 56 ετών.

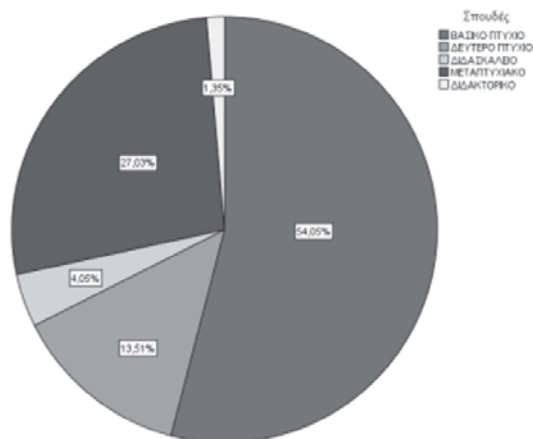
Σύνολο	74		Σύνολο	74	
Δάσκαλοι	59	79,7%	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	65	87,8%
Νηπιαγωγοί	6	8,1%	ΑΝΔΡΕΣ	9	12,2%
Αγγλικών	6	8,1%			
Γαλλικών	1	1,4%			
Φυσικής Αγωγής	1	1,4%			
Πληροφορικής	1	1,4%			

Πίνακας 7: Το δείγμα της έρευνας

Η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών που επέλεξαν να επιμορφωθούν με τα εξ αποστάσεως σεμινάρια είναι σε ποσοστό 62,1% (20,3% 1-10 έτη, 41,9% 11-20 έτη) μικρότερη από 20 έτη ενώ το υπόλοιπο 37,9% (33,8% 21-30 έτη, 4,1% 30-35 έτη) μεγαλύτερο. Σκεπτόμενοι ότι ο εκπαιδευτικός πληθυσμός της Π.Ε. Σερρών έχει σε υψηλά ποσοστά περισσότερα από 20 έτη υπηρεσία μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί προτιμούν τα ΕξΑΕ σεμινάρια.

Το 54,1% επιμορφούμενοι κατείχαν το βασικό πτυχίο διορισμού ενώ 13,5% δεύτερο πτυχίο, 27% μεταπτυχιακό, το 4,1% εκπαιδευτικοί κατείχαν πτυχίο δι-

δασκαλείου και 1,4% διδακτορικό (γράφημα 1). Όπως διαπιστώνουμε τα ΕξΑΕ έλκουν τους μεταπτυχιακούς εκπαιδευτικούς μιας και το 27% στο δείγμα μας είναι υψηλό.



Γράφημα 1: Σπουδές.

Απόψεις και στάσεις επιμόρφωσης.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε θέματα επιμόρφωσης.

Στην ερώτηση «είδος σεμιναρίων που παρακολουθήσατε» οι απαντήσεις ήταν ισοποσα κατανεμημένες με τους επιμορφωμένους να έχουν παρακολουθήσει μεγάλη γκάμα σεμιναρίων. Το 27,4% παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως. Το 28,3% παρακολουθήσαν επιμορφωτικά σεμινάρια σχολικών συμβούλων, το 20% σεμινάρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το υπόλοιπο 24,3% σεμινάρια από επιστημονικούς φορείς.

Είδος σεμιναρίων που παρακολουθήσατε	Συχνότητα	Ποσοστό	Σταθμισμένο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Επιμορφωτικά σεμινάρια σχολικών συμβούλων.	65	28,3	28,3	28,3
Επιμορφωτικά σεμινάρια γρ. σχολικών δραστηριοτήτων.	46	20,0	20,0	48,3
Σεμινάρια από επιστημονικούς φορείς.	56	24,3	24,3	72,6
ΕξΑΕ.	63	27,4	27,4	100,0
Σύνολο	230	100,0	100,0	

Πίνακας 8: Είδος σεμιναρίων που παρακολουθήσατε

Στις επόμενες τρεις ερωτήσεις (πίνακας 9) οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να κατηγοριοποιήσουν τους παράγοντες που στέκονται εμπόδιο για τη συμμετοχή σε κάποιο σεμινάριο. Το πιο σημαντικό εμπόδιο είναι το υψηλό κόστος που έχουν τα περισσότερα σεμινάρια. Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί δηλαδή το 51,4% επηρεάζονται πάρα πολύ από το κόστος (το 17,6% πολύ, το 14,9% αρκετά, το 5,4% λίγο, και το 10,8% καθόλου). Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου στέκεται εμπόδιο για τη συμμετοχή σε κάποιο σεμινάριο αρκετά έως πάρα πολύ για το 46% του δείγματος (αρκετά 17,6%, πολύ 31,1%, πάρα πολύ 14,9%).

<u>Παράγοντες που στέκονται εμπόδιο για τη συμμετοχή σε κάποιο σεμινάριο.</u>	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου στέκεται εμπόδιο για τη συμμετοχή σε κάποιο σεμινάριο;	5 6,8%	22 29,7%	13 17,6%	23 31,1%	11 14,9%
Η δυσκολία μετακίνησης στέκεται εμπόδιο για τη συμμετοχή σας σε κάποιο σεμινάριο;	8 10,8%	14 18,9%	19 25,7%	15 20,3%	18 24,3%
Το υψηλό κόστος στέκεται εμπόδιο για τη συμμετοχή σας σε κάποιο σεμινάριο;	8 10,8%	4 5,4%	11 14,9%	13 17,6%	3 51,4%

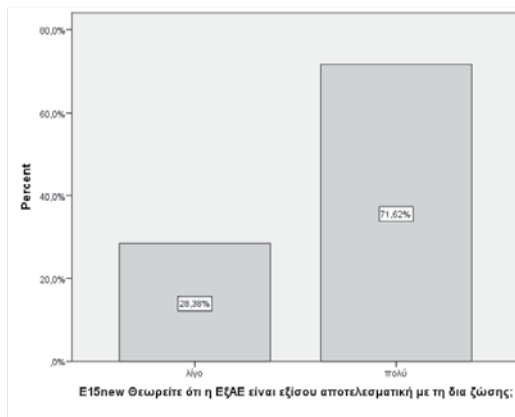
Πίνακας 9: Παράγοντες που στέκονται εμπόδιο για τη συμμετοχή σε κάποιο σεμινάριο.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εκφέρουν την επιθυμία τους για το είδος των επιμορφωτικών σεμιναρίων που επιθυμούν. Το 45,5% των επιμορφούμενων επιθυμούν τα εξ αποστάσεως σεμινάρια επιμόρφωσης ενώ το υπόλοιπο κατανέμεται ισόποσα σε δίωρα σεμινάρια σχολικών συμβούλων ανά τάξη 13,8%, σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης 18,6% και σεμινάρια μικρή διάρκειας 22,1%.

Απόψεις για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση.

Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των επιμορφούμενων, την κριτική τους για τα προγράμματα που παρακολούθησαν και τις προτάσεις για το μέλλον.

Το 71,62% των επιμορφούμενων, όπως φαίνεται από το παρακάτω σχήμα (γράφημα 2), θεωρούν ότι η Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση είναι εξίσου αποτελεσματική συγκρίνοντάς την με τη διά ζώσης.

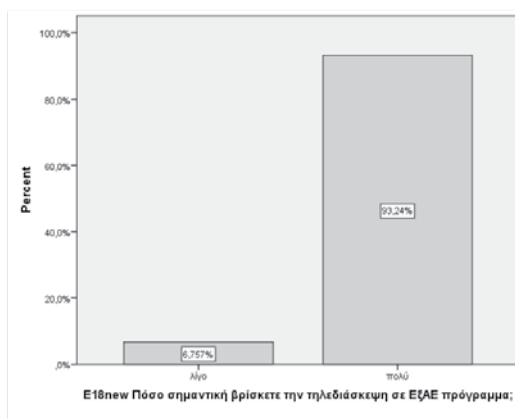


Γράφημα 2: Ιστόγραμμα η εξ Α Ε είναι εξίσου αποτελεσματική.

Το 56% υποστηρίζει ότι η μη επαρκής γνώση υπολογιστών δεν επηρεάζει τη χρήση της OpenClass. Αυτό οφείλεται στην φιλική προς τους χρήστες ψηφιακή πλατφόρμα που χρησιμοποιήσαμε για να υλοποιήσουμε τα προγράμματα.

Επίσης ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι λόγοι για τους οποίους δεν θα επέλεγαν κάποιο εξ αποστάσεως σεμινάριο. Η ερώτηση ήταν πολλαπλής επιλογής όπου υπήρχε η δυνατότητα πολλών απαντήσεων. Το κόστος συμμετοχής (52,2%) και η έλλειψη χρόνου (92,9%) είναι από τους βασικότερους λόγους αποφυγής ενός ΕξΑΕ σεμιναρίου ενώ μόλις για το 8,7% επιδρά αρνητικά η μη άμεση επαφή με τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους.

Για όλους σχεδόν τους επιμορφούμενους (93,24%) πολύ σημαντικός παράγοντας για ένα σωστά ολοκληρωμένο και δομημένο ΕξΑΕ πρόγραμμα είναι η τηλεδιάσκεψη σε πραγματικό χρόνο αλλά διαφορετικό χώρο (γράφημα 3).



Γράφημα 3: Η σημαντικότητα της Τηλεδιάσκεψης.

Σχεδόν όλοι σε ποσοστό 95,9% θα συμμετείχαν και στο μέλλον σε κάποιο εξ αποστάσεως πρόγραμμα επιμόρφωσης, ενώ θα πρότειναν και σε άλλους συναδέλφους τους τη χρήση εξ αποστάσεως επιμορφωτικών σεμιναρίων.

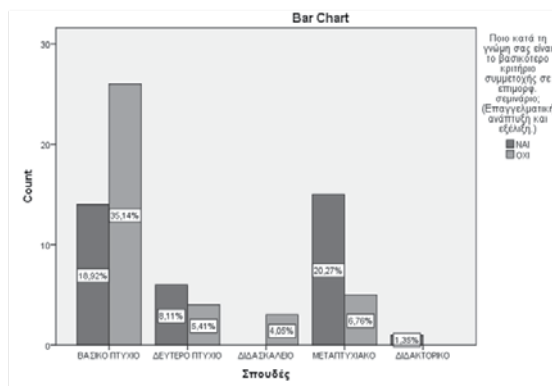
Η έλλειψη προσωπικής επαφής με τους επιμορφωτές και τους άλλους επιμορφούμενους δεν φαίνεται να επηρέασε αρνητικά τους επιμορφούμενους (πίνακας 10).

<u>Απόψεις επιμορφωμένων για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση.</u>	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ
Θα συμμετέχετε σε άλλα ΕξΑΕ σεμινάρια στο μέλλον;	71 95,9%	1 1,4%	2 2,7%
Θα αξιοποιούσατε την eclass στο σχολείο σας;	55 74,3%	6 8,1%	13 17,6%
Θα προτεινάτε σε συναδέλφους τη χρήση ΕξΑΕ για την επιμόρφωσή τους;	71 95,9%	1 1,4%	2 2,7%
Σας επηρέασε η έλλειψη προσωπικής επαφής με τους επιμορφωτές και τους άλλους επιμορφούμενους;	5 6,8%	69 93,2%	0 0%

Πίνακας 10: Απόψεις για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση.

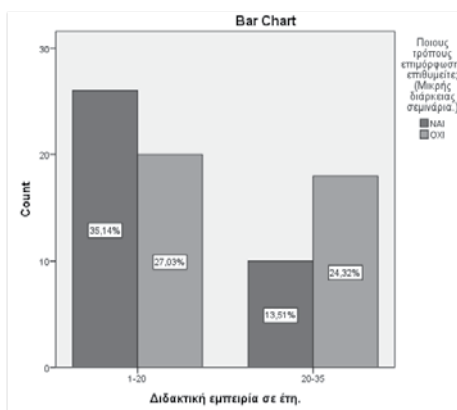
Επαγωγική Στατιστική

Από το γράφημα Νο4 και τη συσχέτιση των μεταβλητών «Σπουδές» με «Ποιο κατά τη γνώμη σας είναι το βασικότερο κριτήριο συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια- Επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη.» διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν στην κατοχή τους δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακό, δηλαδή επιπλέον σπουδές του βασικού πτυχίου διορισμού, ενδιαφέρονται περισσότερο για την επαγγελματική τους εξέλιξη.



Γράφημα 4: Συσχέτιση μεταβλητών «Σπουδές- Επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη».

Επίσης στο γράφημα 5 παρατηρούμε διαφορά στο είδος σεμιναρίων ανάλογα τα χρόνια υπηρεσίας. Οι παλαιότεροι, 20+ χρόνια υπηρεσίας, δεν επιθυμούν τα μικρής διάρκειας σεμινάρια.



Γράφημα 5: Διδακτική εμπειρία σε έτη. * Ποιους τρόπους επιμόρφωσης επιθυμείτε; (Μικρής διάρκειας σεμινάρια).

Με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS και με τη μέθοδο της λογιστικής Παλινδρόμησης κατασκευάσαμε ένα μοντέλο πρόβλεψης με εξαρτημένη μεταβλητή την ερώτηση «Ποιο κατά τη γνώμη σας είναι το βασικότερο κριτήριο συμμετοχής σε επιμορφωτικό σεμινάριο.- Επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη» και ανεξάρτητες μεταβλητές τις «Σπουδές» και τη «Διδακτική εμπειρία». Η ανεξάρτητη μεταβλητή «Σπουδές» επηρεάζει θετικά ενώ η επίσης ανεξάρτητη μεταβλητή «Διδακτική εμπειρία» επηρεάζει αρνητικά το μοντέλο πρόβλεψης. Δηλαδή θα λέγαμε ότι καθώς αυξάνονται οι επιπλέον τίτλοι σπουδών, αυξάνεται

και η επιθυμία για επαγγελματική εξέλιξη, δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με τη διδακτική εμπειρία, όπου οι έχοντες περισσότερα διδακτικά έτη, δεν ενδιαφέρονται για επαγγελματική ανάπτυξη σε αντίθεση με τους νεότερους. Άρα μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι μεταπτυχιακοί εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο από τους έχοντες μόνο το βασικό πτυχίο για την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Επίσης κατασκευάσαμε ακόμη ένα μοντέλο πρόβλεψης μεταξύ της εξαρτημένης μεταβλητής «**Θεωρείτε ότι η ΕΞΑΕ είναι εξίσου αποτελεσματική με τη διά ζώσης**» και των ανεξάρτητων μεταβλητών «**Σπουδές**» και «**Ηλικία**». Με την επεξεργασία των αποτελεσμάτων καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η ηλικία μειώνει τον συντελεστή ενώ οι σπουδές τον αυξάνουν, δηλαδή όσο μεγαλύτερη ηλικία, τόσο μικρότερη αποτελεσματικότητα.

Επίλογος

Συμπεράσματα.

Γενικό συμπέρασμα των προγραμμάτων και της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους. Θεωρούν το βασικότερο κριτήριο συμμετοχής σε κάποιο σεμινάριο τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου εντός της σχολικής τάξης.

Όπως διαπιστώσαμε από την έρευνα, η αξιοπιστία και αποτελεσματικότητα των ΕΞΑΕ προγραμμάτων εξαρτάται από την ηλικία των εκπαιδευόμενων δασκάλων και τις σπουδές που έχουν κάνει. Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση στην εφαρμογή εξ αποστάσεως σεμιναρίων επιμόρφωσης από συμβούλους-συντονιστές και εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς.

Επιθυμούν τη χρήση μεικτών μοντέλων επιμόρφωσης που θα συνδυάζουν διά ζώσης και εξ αποστάσεως επιμόρφωση με τη χρήση σύγχρονων και ασύγχρονων εργαλείων τηλεκπαίδευσης. Αυτή η θετική στάση οφείλεται πρώτον στην ευελιξία των ΕΞΑΕ σεμιναρίων, αφού καλύπτουν σχεδόν όλες τις δυσκολίες παρακολούθησης, δίνουν τη δυνατότητα επιλογής του περιεχομένου προγραμμάτων ανάλογα στο προσωπικό στυλ μάθησης, το ρυθμό, τη διάθεση, το είδος θεματολογίας και γενικά τις ιδιαίτερες προτιμήσεις του εκπαιδευτικού. Βοηθούν στη βελτίωση του διδακτικού έργου και την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Όμως το εργαλείο της τηλεσυνεργασίας με τη χρήση του ανοικτού λογισμικού BigBlueButton που έφερε σε διαδικτυακή επαφή τους επιμορφούμενους μεταξύ τους και με τους επιμορφωτές, ήταν αυτό που επηρέασε θετικά στη σκέψη για συμμετοχή σε μελλοντικά ΕΞΑΕ. Με τον τρόπο αυτό αναδείχθηκαν συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης σε αντίθεση με την απλή ανάρτηση διδακτικού και επιμορφωτικού υλικού.

Η ευκολία στη χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης Openeclass, η οποία επιλέχθηκε κατόπιν συγκρίσεως με άλλες πλατφόρμες, καθώς και η αρχική ενημέρωση για τη λειτουργία της, ήταν θετικό κίνητρο για συνέχιση και ολοκλήρωση των σεμιναρίων.

Όλα αυτά καθώς και η σχεδόν διπλάσια συμμετοχή στο δεύτερο εξ ΑΕ σεμινάριο, δίνουν σοβαρό κίνητρο στους εκπαιδευτές να συνεχίσουν πιο δυναμικά

με τέτοιου είδους εξ αποστάσεως επιμορφωτικά σεμινάρια. . Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού έργου μέσω των ΠΕΚΕΣ να χρησιμοποιούν και να οργανώνουν εξ αποστάσεως επιμορφωτικά σεμινάρια. Επίσης υπάρχει ανάγκη και ενδιαφέρον στο να δημιουργηθεί ανοιχτό μητρώο πιστοποιημένων επιμορφωτών, το οποίο να ανανεώνεται διαρκώς.

Βέβαια τα αποτελέσματα της έρευνάς μας είναι δύσκολο να γενικευτούν λόγω του μικρού δείγματος και καλό είναι να περιμένουν την εφαρμογή και άλλων ΕΞΑΕ προγραμμάτων.

Εν κατακλείδι, μπορούμε να πούμε ότι η ΕΞΑΕ είναι η εκπαίδευση των επόμενων δεκαετιών, δεδομένου ότι απαντά στο επιτακτικό αίτημα της εποχής για διάβιου μάθηση και συνεχή κατάρτιση ή / και επανακατάρτιση όλων των πολιτών.

Όμως, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στη εφαρμογή της, διότι απαιτείται να τηρηθούν οι βασικές αρχές της, η παιδαγωγική της διάσταση, το ειδικό διδακτικό υλικό, η σωστή οργάνωση και κυρίως ο «μαθητοκεντρικός» προσανατολισμός της.

Σύνοψη.

Ο γενικός σκοπός της έρευνας επετεύχθη καθώς διερευνήθηκαν και καταγράφηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Σερρών σε θέματα εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης.

Η έρευνα επιβεβαίωσε τις ερευνητικές υποθέσεις αναφορικά με τον πρώτο στόχο σχετικά με το ότι ένα διαδικτυακό περιβάλλον εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών θα πρέπει να σχεδιάζεται και να υλοποιείται στη βάση των αρχών και των προαπαιτούμενων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Επίσης επιβεβαιώθηκαν οι υποθέσεις του δεύτερου στόχου με την διερεύνηση, ανάδειξη, επεξεργασία και ανακοίνωση των γνωστικών, κοινωνικών και ψυχοσυναισθηματικών παραγόντων που επηρεάζουν την μαθησιακή διαδικασία σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Μελλοντικές επεκτάσεις ΕΞΑΕ σεμιναρίων.

Μέσα από τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά σεμινάρια και ειδικά από τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις της έρευνας προέκυψαν οι παρακάτω προτάσεις των εκπαιδευτικών:

- Να υπάρχουν πολλά και μικρά ΕΞΑΕ επιμορφωτικά προγράμματα διαφορετικού περιεχομένου, ώστε ο εκπαιδευτικός να επιλέγει ανάλογα το είδος, το περιεχόμενο, τον ρυθμό μελέτης, τα ενδιαφέροντά του, την τάξη που εκπαιδεύει.

- Να υπάρχει η δυνατότητα οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώνουν τα προγράμματα με βάση τις επιμορφωτικές τους ανάγκες (να επιλέγει από τη βάση της ψηφιακής πλατφόρμας την εξειδικευμένη επιμόρφωση που επιθυμεί) όπως αυτές εκφράζονται μέσα από διερεύνηση των επιθυμιών του. Με αυτόν τον τρόπο η επιμόρφωση γίνεται δυναμική, πολύμορφη, πολυποίκιλη και προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες.

- Να δημιουργηθεί ανοιχτό μητρώο πιστοποιημένων επιμορφωτών το οποίο θα

ανανεώνεται διαρκώς.

- Οι επιμορφωτές να προέρχονται, κυρίως, από το χώρο της μάχιμης εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί της πράξης με αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα, κλπ.), έτσι ώστε η επιμόρφωση να συνδυάζει το θεωρητικό υπόβαθρο με την πρακτική εφαρμογή στη σχολική τάξη.

- Να υπάρχει η δυνατότητα συνεργασίας με ακαδημαϊκά ιδρύματα για τεχνική υποστήριξη καθώς και ειδικά διαμορφωμένοι χώροι-αίθουσες για τους εκπαιδευτές.

- Εξ ΑΕ ώστε να μην επηρεάζεται η δυνατότητα στην επιμόρφωση από τις γεωγραφικές ιδιαιτερότητες της χώρας μας ή τις προσωπικές δυσκολίες πρόσβασης.

Η ψηφιακή εξ αποστάσεως μάθηση γνωρίζει το τελευταίο διάστημα μεγάλη άνθιση, βέβαια μέσα σ' όλη αυτή την εξέλιξη πρέπει να προσεχθεί και η ποιότητα των λύσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνίου, Π., (2008). Διαδικτυακή Επιμόρφωση από Απόσταση: Μεταπτυχιακές Σπουδές Φυσικής Αγωγής. Στο Π. Αναστασιάδης (επιμ.) Η Τηλεδιάσκεψη στην Υπηρεσία της Διά Βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Αποστολάκης, Ε., Κουλούρης, Π., Σωτηρίου, Σ., Τσολακίδης, Κ., (2008). Το πρόγραμμα ΔΙΑΣ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ολιγοθέσιων σχολείων μέσω Τηλεδιάσκεψης με την αξιοποίηση Δορυφορικής Τεχνολογίας. Στο Π. Αναστασιάδης (επιμ.) Η Τηλεδιάσκεψη στην Υπηρεσία της Διά Βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Barber, M. (2001), Teaching for tomorrow, The OECD Observer, no225. Mr 2001.
- Βεργίδης, Δ, (1998), Σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις στην Ελλάδα και Ανοιχτή εκπαίδευση, κεφ. 3, στο: Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θεσμοί και λειτουργίες, τόμος Α, ΕΑΠ, ΠΑΤΡΑ
- Eraut, Michael (1987). In-service teacher education. In: Dunkin, Michael (ed.), The International encyclopedia of teaching and teacher education (pp. 730-743). London: Pergamon Press.
- Day, Christopher (2004). A passion for teaching. New York: Routledge Falmer.
- Κωστίκα, Ι., (2004). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών – Διερεύνηση Απόψεων και Στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Λιοναράκης, Α, (1998), Ιδρύματα Ανοιχτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, κεφ. 5, στο: Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θεσμοί και λειτουργίες, τόμος Α, ΕΑΠ, ΠΑΤΡΑ
- Λιοναράκης, Α, (2005), Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Διαδικασίες Μάθησης, ΕΑΠ.

- Λυκουργιώτης, Α., (1998), Ιδιαίτερα εκπαιδευτικά εργαλεία – μέθοδοι, κεφ. 2, στο: Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θεσμοί και λειτουργίες, τόμος Α, ΕΑΠ, ΠΑΤΡΑ
- Ματθαίου, Δ., (1996). Πολιτικές εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Η συμβολή της συγκριτικής θεώρησης της διεθνούς εμπειρίας, Ανοιχτή και Εξ αποστάσεως Μάθηση ως Εργαλείο για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και την Εκπαίδευση των Μαθητών: Πρόκληση για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα (επιμ. Παλαιοκρασάς), Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου, 21-25 Ιουνίου 1995 ΥΠΕΠΘ, Αθήνα, 1996.
- Μπίκος Κωνσταντίνος, (2014) Η εξ αποστάσεως/ηλεκτρονική επιμόρφωση εκπαιδευτικών: μια καινοτομία που ανταποκρίνεται στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή. Από το διαδίκτυο.
- Moore G. Michael (1996) “Tips for the Manager Setting Up a Distance Education Program”, The American Journal of Distance Education
- Moore Michael G. and Kearsley Greg. (1996), Distance Education. A Systems View. Wadsworth Publishing Co.: Belmont
- Moore, M. (1994). Autonomy and interdependence. The American Journal of Distance
- Mulford, B, (2002), Sorting the Wheat from the Chaff - Knowledge and Skills for Life: first results from OECD's PISA 2000, European Journal of Education, Vol. 37, No. 2, 2002.
- Ναθαναήλ, Πασχαλία (2009). Οι σχολικοί σύμβουλοι κρίνουν το επιμορφωτικό τους έργο. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Νάσαινας, Γ., (2010) Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης, Αθήνα: Εκδόσεις Μπατισιούλας.
- Παπαδάκης, Σ., Παρασκευάς, Α., Τζιμόπουλος, Ν., (2014). Η αξιοποίηση της σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Εμπειρία από τη συνδυασμένη χρήση Moodle, LAMS,BBB/Centra και OpenSim, Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη - Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας, Νάουσα 4,5 & 6 Απριλίου.
- Παπαναούμ, Ζ., (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
- Πράμας Χ. (2017) Αδημοσίετο άρθρο. Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Όροι και Προϋποθέσεις Εφαρμογής της.
- Πολύδωρος, Γ. (2017). Οι νέες τεχνολογίες ως εργαλείο ενίσχυσης των πολλαπλών ευφυϊών. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 13(2),
- Τσιάκαλος, Γ, (2002), Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Link πλατφόρμας <http://itlab.teicm.gr/2pedeser/>
- Ιστοσελίδες:
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο http://www.pi-schools.gr/pi_history/
- https://www.researchgate.net/publication/322811567_Syndeontas_ten_Anoikte_kai_ex_Apostaseos_Ekpaideuse_tis_Nees_Technologies_kai_tis_Morphes_Matheses_E_periptose_ton_MOOCs. Συνδέοντας την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, τις Νέες Τεχνολογίες και τις Μορφές Μάθησης. Η περίπτωση των MOOCs
- https://www.researchgate.net/publication/322811844_E_anankaioteta_anaptyxes_systimatwn_hposhtirixis_stin_anoitiki_kai_ex_apostaseos_ekpaideuse_Basika_zetemata_kai_kales_praktikes. Η αναγκαιότητα ανάπτυξης συστημάτων υποστήριξης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Βασικά ζητήματα και καλές πρακτικές

<http://www.tovima.gr/science/article/?aid=755833>. Τα ελληνικά πανεπιστήμια online
<https://elearn.elke.uoa.gr/news.php>

<https://mathesis.cup.gr/>. Απολαύστε τη χαρά της μάθησης Δωρεάν Διαδικτυακά Μαθήματα για Όλους Με
προσήλωση στην Ποιότητα

<http://dschool.edu.gr/p61cti/results/services/>

Παιχνίδια πολιτικής και εκπαιδευτικές αλλαγές μέσω ενίσχυσης της κουλτούρας στο ολιγοθέσιο σχολείο

Τυριακίδου Πολυνίκη
Δασκάλα

Τσιαπλές Νικόλαος
Δάσκαλος

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη καθίσταται ολοένα και περισσότερο απαιτητικός. Απαιτείται συνεχής ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων από μέρους της ηγεσίας, ώστε να αυξάνεται η αποτελεσματικότητά της στην εργασία. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης, ακόμη και των ολιγοθέσιων σχολείων, θεωρείται ιδιαίτερα επωφελές να είναι σε θέση να εφαρμόζει με τέτοιον τρόπο την οργανωσιακή του ισχύ με σκοπό την υπερπήδηση σκοπέλων που ασκούν αρνητική επιρροή στη σχολική μονάδα (π.χ. πολιτικά παιχνίδια). Θεωρείται αναγκαίο να είναι κάτοχος των εφοδίων εκείνων που επιτρέπουν την εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών στην σχολική μονάδα, φροντίζοντας πάντα για την επιτυχία τους. Επίσης, όταν οι καταστάσεις το απαιτούν, θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί πολλά στυλ ηγεσίας αποβλέποντας στην επίτευξη του σκοπού του. Άλλωστε, μέσω σειράς αλλαγών επιτυγχάνεται η ενίσχυση της οργανωσιακής κουλτούρας του σχολικού οργανισμού, αφού πλέον οι δράσεις του εκπαιδευτικού ηγέτη την μεταβάλλουν και την καθιστούν σε σημαντικό βαθμό ισχυρή.

Λέξεις κλειδιά: *Ολιγοθέσιο σχολείο, παιχνίδια πολιτικής, εισαγωγή καινοτομιών, ανάπτυξη κουλτούρας*

Abstract

In modern times, the role of the educational leader is becoming more and more demanding. Continuous development and skills cultivation by leadership is required to increase its effectiveness at work. The educational leader, even the

multigrade schools, is particularly beneficial to be able to apply its organizational power in such a way as to overcome negative influence on the school unit (eg political games). It is considered necessary to be the owner of those supplies which allow the introduction of educational changes in the school unit, always ensuring their success. Also, when situations require it, it should be able to use many leadership styles in order to achieve its purpose. Besides, through a series of changes, the organizational culture of the school organization is strengthened, as the actions of the educational leader change it and make it strong.

Keywords: *Multigrade school, political games, introduction of innovations, culture development*

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια αρκετοί ερευνητές έχουν συνδέσει την αποτελεσματική και υψηλού επιπέδου μάθηση με τον σχολικό ηγέτη, παράμετρος που προσδίδει ακόμα μεγαλύτερη σημαντικότητα στο έργο του. Αναμφίβολα λοιπόν ο ρόλος του ηγέτη θεωρείται απαιτητικός και πολύπλευρος. Η ενεργοποίηση πολλών στυλ ηγεσίας ταυτόχρονα από μέρους του ηγέτη αποτελεί σημαντικό εφόδιο για την επιτυχία στο έργο του. Επιπλέον, το γεγονός ότι καλείται να διευθύνει μια σχολική μονάδα σε ένα περιβάλλον διαρκώς μεταβαλλόμενο, καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεσματικής εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών. Ακόμα, η ενίσχυση της οργανωσιακής κουλτούρας θέτει γερά θεμέλια για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Hoy & Miskel, 2013 · Πασιαρδής, 2012).

Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας γίνεται αναφορά στα παιχνίδια πολιτικής που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο καθώς και στην αρνητική τους επιρροή στη σχολική καθημερινότητα. Έπειτα, βάσει της τυπολογίας των French και Raven, παρουσιάζονται τα διαφορετικά είδη ισχύος που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός ηγέτης για επίλυση προβληματικών καταστάσεων. Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα αλλαγής που επιχειρήθηκε να εισαχθεί αλλά εν τέλει απέτυχε. Παρουσιάζονται οι λόγοι αποτυχίας και παρατίθενται εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης που θα οδηγούσαν στην επιτυχία του. Τέλος, παρουσιάζεται μια δράση η οποία που έχει ως στόχο την ενίσχυση της κουλτούρας του σχολικού οργανισμού (Brauckmann & Pashiardis, 2008 · French & Raven, 1959 · Πασιαρδής, 2012).

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση και παρατίθενται παραδείγματα και δράσεις για τα θέματα που αναφέρθηκαν υπό το πρίσμα του ολιγοθέσιου δημοτικού σχολείου, ενός τύπου σχολείου που παρά τον μικρό αριθμό μαθητών και εργαζομένων, δεν παύει να είναι ένα πολύ απαιτητικό σύστημα, κυρίως για τον εκπαιδευτικό που καλείται να το καθοδηγήσει (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994 · Κατσαρός, 2008 · Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007 · Σαϊτης, 2005 · Σαϊτης 2008 · Φύκαρης, 2002). Μάλιστα ο Τουρτούρας (2009) αναφέρει χαρακτηριστικά πως τα ολιγοθέσια σχολεία συνεχίζουν να κατέχουν σημαντική θέση στη δημογραφία των δημοτικών σχολείων. Επιπρόσθετα ο Παπασταμάτης (1998) υπογραμμίζει πως έως και πριν 25 χρόνια τα ολιγοθέσια σχολεία

ήταν πλειοψηφία επί του συνολικού αριθμού δημοτικών σχολείων της χώρας μας.

Παιχνίδια πολιτικής στο ολιγοθέσιο σχολείο

Παιχνίδια πολιτικής - Τυπολογία του Mitzberg

Η δύναμη και η πολιτική αποτελούν πραγματικότητα κάθε σχολικού οργανισμού. Αν και η έννοια της πολιτικής δε διαθέτει επίσημη διάσταση, θεωρείται παράμετρος που δύναται να λειτουργήσει με εποικοδομητική ή καταστρεπτική χροιά για το ίδιο το σχολείο (Hoy & Miskel, 2013). Αναπτύσσεται μια σειρά πολύπλοκων πολιτικών παιχνιδιών αποβλέποντας στην απόκτηση δύναμης από τα μέλη του. Οι συμμετέχοντες στα παιχνίδια αυτά καθορίζουν τους κανόνες, θέτουν τα όρια των αποφάσεων και των δράσεων του οργανισμού και δυνητικά καταφεύγουν σε ενέργειες που αγγίζουν τα όρια της ακαταλληλότητας και της ανηθικότητας (Allison, 1971 · Πασιαρδής, 2004).

Σύμφωνα με τον Mintzberg (1983), τα παιχνίδια πολιτικής είναι τέσσερα: η ανταρσία, η οικοδόμηση εξουσίας, ο ανταγωνισμός και η αλλαγή. Στα παιχνίδια ανταρσίας τα άτομα που στελεχώνουν κατώτερες βαθμίδες συνασπίζονται με σκοπό να αντισταθούν στην επίσημη εξουσία. Στα παιχνίδια οικοδόμησης εξουσίας οικοδομούνται πυλώνες εξουσίας με στόχο την εγκαθίδρυση επιρροής μέσα στον οργανισμό, μέσω συμμαχιών, βασισμένοι στο γεγονός ότι μέλος ή μέλη του οργανισμού θεωρούνται ειδικοί ή κατέχουν δύναμη. Στα παιχνίδια ανταγωνισμού τα μέλη του οργανισμού χωρίζονται σε δύο αντίπαλα στρατόπεδα, τα οποία ανταγωνίζονται για την επικράτηση των αντιτιθέμενων απόψεών τους. Τέλος, τα παιχνίδια αλλαγής σχεδιάζονται για να αλλάξουν τις πρακτικές του οργανισμού συχνά χρησιμοποιώντας στοιχεία και από τα υπόλοιπα παιχνίδια πολιτικής. Για την επιτυχία του σκοπού τους οι συμμετέχοντες στα πολιτικά παιχνίδια, ανεξαρτήτου θέσης στον οργανισμό, χρησιμοποιούν διάφορες πολιτικές τακτικές. Παραδείγματα πολιτικών τακτικών είναι: κολακεία, φιλοφρόνηση, δικτύωση, διαχείριση πληροφοριών, διοίκηση εντυπωσιασμού, δημιουργία συνασπισμών, θυματοποίηση (Hoy & Miskel, 2013 · Πασιαρδής, 2004).

Ένα παιχνίδι ανταρσίας που επηρεάζει αρνητικά το σχολείο

Το ολιγοθέσιο σχολείο, παρότι θεωρείται ιδιόμορφος και ξεχωριστός τύπος σχολείου παρουσιάζοντας αρκετές διαφορές στη λειτουργία του συσχετιστικά με άλλους τύπους σχολείων, δε διαφέρει καθόλου στα παιχνίδια πολιτικής που λαμβάνουν χώρα μέσα στον οργανισμό. Διαθέτοντας μόνο τρεις εκπαιδευτικούς δε δικαιολογεί την κάλυψη της θέσης του διευθυντή μέσα από αξιολογικό πίνακα. Η κάλυψή της πραγματοποιείται με κριτήριο την αρχαιότητα (Ν. 1566/85, Π.Δ. 201/98). Από την πρώτη στιγμή που καλύφθηκε από τον αρχαιότερο εκπαιδευτικό σημειώθηκε έκδηλη δυσφορία από δύο άλλους εκπαιδευτικούς, καθώς θεώρησαν άδικο τον τρόπο επιλογής. Οι δύο αντίπαλες πλευρές έγιναν αμέσως ευδιάκριτες. Από τη μία ο διευθυντής του σχολείου και από την άλλη οι εκπαιδευτικοί. Οι δύο εκπαιδευτικοί επιδιώκοντας την κατάδειξη της αμφισβήτησής τους

ως προς τη δύναμη του διευθυντή, επιδείκνυαν αρνητισμό σε οτιδήποτε τους πρότεινε στη διάρκεια της χρονιάς. Απέκλεισαν εξ' αρχής κάθε εθελοντική εργασία. Φρόντισαν να δηλώσουν την άρνησή τους στα προγράμματα αυτοαξιολόγησης και αγωγής υγείας που τους προτάθηκαν. Αρνήθηκαν να αναλάβουν δραστηριότητες, όπως διοργάνωση σχολικών εορτών και εκδρομών, με το πρόσχημα ότι αυτό δεν είναι υποχρεωτικό. Παράλληλα, με εξεζητημένο και επίσημο ύφος τρόπο ντυσίματος, καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους γονείς, προβολής της εργασίας τους στόχευαν στη δημιουργία θετικών εντυπώσεων. Τέλος, λόγω της ενασχόλησής τους με τον συνδικαλιστικό φορέα τους, διέθεταν σημαντικό δίκτυο πληροφοριών που εσκεμμένα απέκρυπταν από τη διεύθυνση του σχολείου και το εκμεταλλεύονταν προς όφελός τους (Hoy & Miskel, 2013 · Πασιαρδής, 2004).

Τυπολογία των French και Raven

Σύμφωνα με τους French και Raven (1959), διακρίνονται δύο πηγές δύναμης για τον εκπαιδευτικό ηγέτη, προκειμένου να κατασταλούν τα πολιτικά παιχνίδια που επηρεάζουν αρνητικά το σχολείο. Η δύναμη που προέρχεται από τη θέση του ατόμου στον οργανισμό και από την προσωπικότητά του. Στην πρώτη περίπτωση, η δύναμη μπορεί να είναι ανταμειπτική, επιβολής ή νόμιμη δύναμη. Όταν ο ηγέτης χρησιμοποιεί τη δύναμή του μέσω της επιβολής ανταμοιβών, ελέγχοντάς τις στον βαθμό που ο ίδιος επιθυμεί με γνώμονα την καλή λειτουργία του σχολικού οργανισμού, η δύναμη ονομάζεται ανταμειπτική. Στην περίπτωση που ο ηγέτης τιμωρεί τους υφισταμένους του καθορίζοντας το μέγεθος της τιμωρίας βάσει της δύναμης που διαθέτει, πρόκειται για δύναμη επιβολής. Η νόμιμη δύναμη είναι η δύναμη του σχολικού ηγέτη που απορρέει από την κατοχή της διευθυντικής του θέσης. Σε αυτήν την περίπτωση οι υφιστάμενοι αναγνωρίζουν ότι ο διευθυντής έχει το δικαίωμα να δώσει εντολές και οδηγίες στους συνεργάτες του, όπως ο ίδιος κρίνει, αποσκοπώντας στην ομαλή λειτουργία του οργανισμού. Άλλωστε, το σχολείο λειτουργεί βάσει καθορισμένου νομικού πλαισίου και διαθέτει συγκεκριμένο καθηκοντολόγιο από το οποίο πηγάζει και η νόμιμη δύναμη του ηγέτη (Forsyth, 2009 · French & Raven, 1959 · Hoy & Miskel, 2013 · Πασιαρδής, 2004).

Η δύναμη που προέρχεται από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού ηγέτη διαφαίνεται ως εξής: δύναμη του ειδικού χαρισματική δύναμη. Οι γνώσεις, οι ικανότητες και ολόκληρη η επιστημονική/προσωπική συγκρότηση του ηγέτη συχνά επηρεάζουν τα υπόλοιπα μέλη. Αυτή η μορφή δύναμης ονομάζεται δύναμη του ειδικού. Το υπόλοιπο προσωπικό του οργανισμού αναγνωρίζει ότι ο ηγέτης συμπεριφέρεται και δρα με βάση τις γνώσεις και τις ικανότητές του. Συνεπαγωγικά, επιλέγουν να τον μιμηθούν ή να ακολουθήσουν την συμπεριφορά του θεωρώντας την αποτελεσματική για τη λειτουργία του οργανισμού. Χαρισματική είναι η δύναμη του ηγέτη, όταν ο ίδιος επιδεικνύει αγάπη και αφοσίωση στον δύσκολο ρόλο που επιτελεί, γεγονός που επηρεάζει τους υφισταμένους του που από την πλευρά τους δείχνουν σεβασμό στις δράσεις του σχολικού ηγέτη (Forsyth, 2009 · French & Raven, 1959 · Hoy & Miskel, 2013 · Πασιαρδής, 2004).

Είδη ισχύος για την αντιμετώπιση του προβλήματος από τη μεριά του διευθυντή

Στο πρώτο σκέλος - της δύναμης που πηγάζει από τη θέση του ηγέτη - ο διευθυντής του σχολείου δεν εφάρμοσε σύστημα ανταμοιβών. Δεν καθόρισε κανένα σύστημα κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς. Θα ήταν γόνιμη η εφαρμογή δράσεων που θα οδηγούσαν τους εκπαιδευτικούς στην ενεργητικότερη παρουσία τους με την παροχή κατάλληλων κινήτρων (απαλλαγή από γραφικές εργασίες, ευνοϊκότερο σύστημα αδειών κ.τ.λ.). Η άρνηση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν εντολές της διεύθυνσης θα ήταν μάλλον αποτελεσματικότερο να οδηγήσει την ηγεσία στην επιβολή ποινών. Ταυτόχρονα, θα ήταν ωφέλιμη η διακριτή διαχωριστική γραμμή ανάμεσα σε εθελοντικές και υποχρεωτικές δραστηριότητες καθώς και η επιβολή ποινών σε περίπτωση παράβασης (υποχρεωτική ανάθεση γραφικής εργασίας, μη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε δράσεις του σχολείου, αποκλεισμός από νέα κονδύλια προς αξιοποίηση). Τέλος, θα ήταν χρήσιμο η ηγεσία να αποφύγει την παθητική αντιμετώπιση των καταστάσεων και να εκμεταλλευτεί τη νόμιμη εξουσία, όπως αυτή απορρέει από τη θέση του, ως προς τη συχνή απόδοση εντολών και οδηγιών για την εύρυθμη σχολική καθημερινότητα.

Στο δεύτερο σκέλος - της δύναμης που πηγάζει από την προσωπικότητα του ηγέτη - ο διευθυντής δεν ενέπνευσε το προσωπικό του σχολείου για την αφοσίωση του και δεν κατάφερε να προσεγγίσει τους εκπαιδευτικούς που αποτελούσαν τροχοπέδη. Η συχνή επικοινωνία, η πίστη για ουσιαστική συνεργασία, η δημοκρατική λήψη αποφάσεων, ο αλληλοσεβασμός, η παιδαγωγική ελευθερία, η τακτική ενημέρωση για θέματα του σχολείου, οι κοινές υποχωρήσεις θα μπορούσαν να γεφυρώσουν αποτελεσματικά διαφορές σε κλίμα σύμπτωσης και δημιουργίας (Hoy & Miskel, 2013 · Πασιαρδής, 2004).

Εκπαιδευτικές αλλαγές

Εισαγωγή

Αναμφισβήτητα, στις μέρες μας οι αλλαγές είναι ραγδαίες σε όλους τους τομείς. Η εκπαίδευση δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη. Η διαχείριση της υπάρχουσας κατάστασης αρχικά και συνακόλουθα των αλλαγών με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας βελτιώνοντας την οργανωσιακή της δομή είναι πρωταρχικό μέλημα της επιστήμης της εκπαιδευτικής διοίκησης (Fullan, Miles & Taylor, 1980 · Πετκοπούλου, 2014 · Ράπτης, 2006).

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές παρουσιάζοντας πολυδιάστατο χαρακτήρα προκαλούν το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας ανεξάρτητα από τα αποτελέσματά τους. Η οργανωσιακή ανάπτυξη του οργανισμού, δηλαδή η βελτίωση του συστήματος μέσω της παρεχόμενης ποιότητας ζωής των ατόμων, αλλά και η βελτίωσή του με επίκεντρο το εκπαιδευτικό κομμάτι του οργανισμού θεωρείται ζήτημα κομβικό στα εκπαιδευτικά δρώμενα (Everald & Morris, 1999). Στα σχολεία που επιχειρείται η εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών κεντρικό ρόλο κατέχει η ηγεσία του σχολείου. Απαιτούνται αυξημένες δεξιότητες από τον διευθυντή για να μεθοδεύσει την εκάστοτε αλλαγή με αποδοτικό τρόπο. Σκιαγραφώντας το

προφίλ του επιτυχημένου εκπαιδευτικού ηγέτη αναφέρεται μεταξύ των άλλων χαρακτηριστικών ότι είναι χρήσιμο να είναι φορέας αλλαγών στον συγκεκριμένο σχολικό οργανισμό που προϋσταται (Πασιαρδής, 2004). Βέβαια, πολλές φορές οι ηγέτες του σχολικού οργανισμού καλούνται να διαχειριστούν αλλαγές στον οργανισμό που εν τέλει αποτυγχάνουν. Ένα τέτοιο παράδειγμα παρατίθεται παρακάτω.

Πρόγραμμα ανοίγματος του σχολείου στην τοπική κοινωνία - ένα αποτυχημένο παράδειγμα

Μία αλλαγή που θέλησε να εισάγει ο ηγέτης του σχολείου ήταν το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία. Βασισμένος στις θεωρίες που υπερθεματίζουν το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί ανοιχτό εκπαιδευτικό σύστημα που αλληλεπιδρά με το εξωτερικό περιβάλλον θεώρησε επιβεβλημένη την ισχυροποίηση του δεσμού σχολείου - τοπικής κοινωνίας (Everard & Morris, 1999 · Hoy & Miskel, 2013 · Πασιαρδής, 2014 · Σαϊτή & Σαϊτής, 2011). Εκπόνησε ένα πρόγραμμα σύμφωνα με το οποίο οι σχολικές εκδηλώσεις και οι εορτές δε θα πραγματοποιούνταν στον χώρο του σχολείου αλλά στο κοινοτικό κατάστημα. Παράλληλα, θα υπήρχε δυνατότητα παρουσίας εκθέσεων μαθητικών έργων. Το φιλόδοξο αυτό σχέδιο παρουσιάστηκε στον σύλλογο διδασκόντων αλλά τελικά απέτυχε η εφαρμογή του.

Πολλοί ήταν οι λόγοι που συντέλεσαν στην αποτυχία του προγράμματος. Σύμφωνα με τη συστηματική προσέγγιση της αλλαγής των Everald και Morris (1999) για να επιτύχει μια αλλαγή πρέπει ακολουθηθούν με σειρά τα στάδια της προκαταρκτικής διάγνωσης, της προδιαγραφής του μέλλοντος, της περιγραφής του παρόντος, του εντοπισμού κενών, της διαχείρισης της μετάβασης και της αξιολόγησης.

Στο παράδειγμα της αλλαγής που περιγράφηκε από την πλευρά της ηγεσίας του σχολείου έγιναν λάθη σε αρκετά από τα παραπάνω στάδια. Στο πρώτο στάδιο, η απόφαση της εισαγωγής δεν αποτελούσε προϊόν διαλόγου του προσωπικού, αλλά μονόπλευρη ενέργεια. Στο επόμενο στάδιο, δε συγκροτήθηκε κοινό όραμα και συνοχή στην ομάδα (Everald & Morris, 1999). Στο στάδιο της περιγραφής του παρόντος παρατηρήθηκαν αρκετά λάθη. Δεν καθορίστηκε η κεντρική αποστολή της αλλαγής και δεν πραγματοποιήθηκε χαρτογράφηση του περιβάλλοντος (πιθανές αντιδράσεις από την τοπική κοινωνία, πιθανοί σύμμαχοι κ.τ.λ.) (Everald & Morris, 1999). Δεν καθορίστηκαν ακόμη οι ενέργειες που απαιτούνταν για τη μετάβαση (Ράπτης, 2006). Στο στάδιο του εντοπισμού των κενών σημειώθηκαν εξίσου σημαντικές παραλείψεις. Οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν εξοικείωση και κατάλληλη κουλτούρα καθώς μέχρι εκείνη τη χρονική περίοδο δεν ήταν αρωγοί σε τέτοιου είδους ενέργειες. Υπήρχαν αδιάφορες διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ενώ σε γενικές γραμμές το κλίμα κυριαρχούνταν από φόβο και ανασφάλεια. Ως εκ τούτου, η έλλειψη εμπύχωσης, επιμόρφωσης, στήριξης και κινητοποίησης των εκπαιδευτικών επηρέασε αρνητικά. Δεν υπήρξε αφοσίωση στο πρόγραμμα αλλαγής, καθώς το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου θεώρησε πως η αλλαγή θα αποτελούσε αντικείμενο εκμετάλλευσης από τη μεριά

της τοπικής κοινότητας, η οποία θα το χρησιμοποιούσε για μικροπολιτικούς λόγους. Στο στάδιο της διαχείρισης της μετάβασης οι ρόλοι των εκπαιδευτικών κατά την εξέλιξη της αλλαγής παρέμειναν ακαθόριστοι, δεν υπήρξε καταμερισμός ρόλων και εργασιών. Απουσίαζε επίσης η στήριξη των εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση του σχολείου. Τέλος, το πρόγραμμα αξιολογήθηκε ανεπιτυχές, αφού δεν μπόρεσε να εισαχθεί στη σχολική καθημερινότητα. (Everald & Morris, 1999 · Θεωδορόπουλος, 2012 · Πετκοπούλου, 2014 · Ράπτης, 2006).

Οι χειρισμοί του διευθυντή - ηγέτη που θα οδηγούσαν στην επιτυχία

Ο διευθυντής διείδε σωστά ότι το περιβάλλον είναι κατάλληλο για να ευδοκιμήσει ένα τέτοιο πρόγραμμα. Το ολιγοθέσιο σχολείο στην τοπική κοινωνία ενός μικρού χωριού αποτελεί σημείο αναφοράς και το έδαφος είναι πρόσφορο για αλλαγές. Έτσι, η αποτυχία εισαγωγής του προγράμματος οφείλεται σε άλλους παράγοντες που δεν έτυχαν σωστής μελέτης και εφαρμογής από την πλευρά της ηγεσίας του σχολείου.

Καταρχήν θα ήταν ωφέλιμο να είναι ευδιάκριτος ο σκοπός της αλλαγής που επιχειρήθηκε. Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας θα ήταν χρήσιμο να κάνει κοινών της συνολικής στοχοθεσίας και της πολιτικής του σχολείου τον σύλλογο διδασκόντων. Θα ήταν καλό να γίνει αντιληπτό πως ανάμεσα στους βασικούς στόχους του σχολείου είναι το άνοιγμά του στην κοινωνία, ώστε να αποκομίσει τα οφέλη μιας τέτοιας κίνησης. Επιπρόσθετα, η δομή του προγράμματος, όπως παρουσιάστηκε, ήταν σαθρή. Άρα λοιπόν ένα καλύτερα δομημένο οργανόγραμμα με σαφείς αρμοδιότητες και τομείς ευθύνης θα ενίσχυε τη δράση. Παράλληλα, θα ήταν εποικοδομητικό ο διευθυντής της μονάδας να είναι ουσιαστικά δίπλα στους εκπαιδευτικούς καθοδηγώντας και ενθαρρύνοντάς τους, προσφέροντας πρόθυμα υλική και ηθική βοήθεια. Ακόμα, γνωρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δεν είναι θετικά προσκείμενοι προς το πρόσωπό του θα ήταν ευεργετικό να τους προσεγγίσει. Θα μπορούσε λοιπόν να τους καλέσει σε συσκέψεις εργασίας, ανταλλαγής απόψεων και προτάσεων, αποδεικνύοντας έτσι ότι υπολογίζει τη γνώμη τους και παράλληλα να τους επιβραβεύει, όποτε αυτό θεωρούνταν αναγκαίο. Το κλίμα συναδελφικότητας θα ήταν καλό να αποτελεί βασικό ζητούμενο από τον ηγέτη. Συνεπαγωγικά, είναι χρήσιμη η απόδοση μεγαλύτερης έμφασης στο κομμάτι αυτό. Σε περίπτωση που οι παράμετροι αυτές γίνονταν αντιληπτές, συνοδεία κατάλληλων χειρισμών από πλευράς της ηγεσίας, οι πιθανότητες επιτυχίας θα πολλαπλασιάζονταν (Everald & Morris, 1999 · Θεωδορόπουλος, 2012 · Πετκοπούλου, 2014 · Ράπτης, 2006).

Ενίσχυση της κουλτούρας

Ο προσδιορισμός και η διαμόρφωση της κουλτούρας διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο για τον εκπαιδευτικό ηγέτη. Κατ' επέκταση, η βελτίωση της κουλτούρας αποτελεί προϋπόθεση για την βελτίωση του σχολείου εν γένει και της παρεχόμενης μάθησης. Για τον λόγο αυτόν, ο ηγέτης οφείλει να γνωρίζει διεξοδικά

τα στοιχεία της κουλτούρας του οργανισμού στον οποίο ηγείται και ιδιαίτερα τα στοιχεία εκείνα που ενισχύουν ή δυσχεραίνουν την επίδοση των μαθητών (Barth, 1990). Καλείται να αναλάβει πρωτοβουλίες που θα ενδυναμώσουν το σχολείο, έχοντας κύριο μέλημά του την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών της σχολικής μονάδας που διοικεί.

Δράσεις από τον ηγέτη για την ενίσχυση της κουλτούρας του ολιγοθέσιου δημοτικού σχολείου

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενες ενότητες της εργασίας, υπάρχουν δυσλειτουργίες στο εσωτερικό του σχολείου. Δέχεται όμως πολλές αρνητικές επιδράσεις και από το εξωτερικό περιβάλλον. Το σχολείο βρίσκεται σε μια υποβαθμισμένη περιοχή όπου υπάρχουν πολλά εργοστάσια και ως εκ τούτου οι περισσότεροι γονείς των μαθητών απασχολούνται ως εργάτες. Το μορφωτικό τους επίπεδο είναι ιδιαίτερα χαμηλό αλλά το πλέον αξιοσημείωτο για τη σχολική πραγματικότητα είναι ότι περίπου το 50% των μαθητών του σχολείου είναι αλλοδαποί ή δίγλωσσοι. Μία δράση από τη μεριά της ηγεσίας που θα βοηθούσε στην ενίσχυση της κουλτούρας του σχολείου και στην περαιτέρω αποτελεσματικότητά του, είναι η ανάπτυξη ενός προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα. Για την επιτυχία του προγράμματος όμως απαιτείται σειρά δεξιοτήτων από τον διευθυντή καθώς και ενεργοποίηση από την πλευρά του πολλών στυλ ηγεσίας. Αρχικά, ο διευθυντής είναι σημαντικό να καλέσει τους εκπαιδευτικούς να συζητήσουν για το πρόγραμμα, ώστε να συναποφασίσουν τις διαδικαστικές και οργανωτικές λεπτομέρειές του (εφαρμογή συμμετοχικού στυλ ηγεσίας). Το όραμα του διευθυντή θα μεταλαμπαδευτεί και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Μετά την αλληλεπίδραση όλων θα αναπτυχθούν από τον ίδιο όλες οι στρατηγικές και οι δομές που απαιτούνται για την κατάλληλη οργάνωσή του (εφαρμογή δομικού στυλ ηγεσίας). Έπειτα, θα πρέπει να έρθει σε επαφή με τον σύλλογο γονέων, την τοπική κοινωνία και την αγορά για την υποστήριξη του εγχειρήματος και την αναζήτηση χορηγών. Γραφική ύλη, ηλεκτρονικά μέσα, έξοδα μετακινήσεων, έντυπο υλικό είναι μερικά μόνο από τα πιθανά έξοδα που πρέπει να καλυφθούν (εφαρμογή επιχειρηματικού στυλ). Αδιαμφισβήτητο, το πρόγραμμα με τον επιμορφωτικό του χαρακτήρα, στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων από όλους τους εκπαιδευτικούς τόσο σε θέματα πολυπολιτισμικότητας όσο και στην περαιτέρω προσωπική τους ανάπτυξη (εφαρμογή στυλ ανάπτυξης προσωπικού). Η δράση αυτή οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη καινοτόμων μεθόδων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης με στόχο τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητά τους στην παροχή μάθησης (εφαρμογή παιδαγωγικού στυλ). Με την υιοθέτηση του συνδυασμού των στυλ ηγεσίας ενισχύεται εν τέλει η ενεργός συμμετοχή όλων των πλευρών στη λήψη αποφάσεων και μέτρων. Ασφαλώς, ο σχολικός ηγέτης είναι αυτός που αναλαμβάνει τον ρόλο του συντονιστή (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012 · Πασιαρδής, 2012 · Pashiardis, 1993 · Ρέντζη, 2013).

Συμπεράσματα

Η πολυπλοκότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού ηγέτη επιβάλλει σε αυτούς που καλούνται να τον υπηρετήσουν να είναι εφοδιασμένοι με πλήθος γνωρισμάτων για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας του έργου τους (Πασιαρδής, 2004). Τελευταία, η σύγχρονη εκπαιδευτική διοίκηση δίνει μεγάλη έμφαση στη συσχέτιση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και του σχολικού ηγέτη (Πασιαρδής, 2012). Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία άλλωστε είναι ένα αρκετά δύσκολο πάζλ το οποίο χρειάζεται αφοσιωμένους και ικανούς λύτες (ηγέτες) που θα είναι σε θέση να συνθέσουν όλα τα επιμέρους κομμάτια. Η οργανωσιακή κουλτούρα του οργανισμού, η επιτυχής εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών στη σχολική καθημερινότητα και η ανάπτυξη πολλών στυλ ηγεσίας ταυτόχρονα αποτελούν μερικά από τα κομμάτια που συνθέτουν το παζλ. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όμως που οι συνθήκες δεν είναι ευνοϊκές. Ο ηγέτης καλείται να αντιμετωπίσει παιχνίδια συμφερόντων, προβληματικές καταστάσεις, άρνηση στις αλλαγές και άλλους αποτρεπτικούς παράγοντες. Σε αυτήν την περίπτωση απαιτείται η ανάπτυξη δράσεων και ενεργειών από μέρους του, όπως αυτές που αναφέρθηκαν στο κύριο μέρος της εργασίας, με γνώμονα αρχικά την ισορροπία του οργανισμού και στη συνέχεια τη βιωσιμότητα και την περαιτέρω ανάπτυξή του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allison, G. (1971). *Essence of Decision: Explaining the Cuban Missile Crisis*. Boston: Little, Brown.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey-Bass
- Γιακουμή Σ. & Θεοφιλίδης Χ. (2012). *Η Συνεργατική κουλτούρα ως υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών*, 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής εταιρείας Κύπρου (475-483), Λευκωσία
- Everard, K.B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μετάφραση: Δημήτρης Κίκιζας. Πάτρα: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πάτρας.
- Θεοφορόπουλος Ν. (2012). *Οι εκπαιδευτικοί και η πρόκληση της καινοτομίας. Η περίπτωση της διαθεματικότητας*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- French, J. R. P., Jr., & Raven, B. H. The bases of social power. In D. Cartwright et al., *Studies in social power*. Ann Arbor: Institute for Social Research, 1959, pp. 150 - 167.
- Forsyth, D. R. (2009). *Group dynamics* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Fullan, M., Miles, M.B. & Taylor B, (1980). *Organization development in schools: the state of*

- the art, *Review of educational Research*.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2013). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. 9th ed. New York: Mc Graw Hill.
- Κατσάρος, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Mintzberg H. (1983). *Power In and Around Organization*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Παπασταμάτης, Α. (1998). *Τα oligothésia σχολεία της ελληνικής υπαίθρου*. (β' έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία, Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Λευκωσία: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ιων.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Νέα αναθεωρημένη έκδοση. Λευκωσία: Μεταίχμιο.
- Pashiardis, P. (1993). Group decision-making: the role of the Principal. *International Journal of Educational Management*, 7 (2), 8-11.
- Πετκοπούλου, Ε. (2014). Σχέδιο δράσης για την εφαρμογή εκπαιδευτικής καινοτομίας σε ίδρυμα προσχολικής αγωγής, *Τα εκπαιδευτικά* (109-110), 215-226.
- Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από την σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 32-41.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Ρόδος: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ρέντζη, Α. (2013). Η ισχυρή ηγεσία ως πηγή ενδυνάμωσης της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού μέσα από την αντιμετώπιση συγκρούσεων: το παράδειγμα του νηπιαγωγείου, *Τα εκπαιδευτικά* (107-108), 227-238.
- Σαΐτη, Αθ., & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων* (Α). Αθήνα: εκδ. ιδίων.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: εκδ. ιδίου.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Τουρτούρας Χρήστος Δ (2009). Οligothésia δημοτικά σχολεία και επίδοση παιδιών παλιννοστούντων κι αλλοδαπών. Κατάθεση μιας διαφοροποιημένης οπτικής στη βάση εμπειρικών ερευνητικών αποτελεσμάτων στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Πρακτικά 12ου Διεθνές συνεδρίου, (Επιμέλεια: Π. Γεωργογιάννης), Πάτρα.
- Φύκαρης, Ι.Μ. (2002). *Τα Οligothésia Δημοτικά Σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση. Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη α.ε.

Νόμοι - Διατάγματα - Υπουργικές αποφάσεις - Εγκύκλιοι

Προεδρικό Διάταγμα 201/98 Οργάνωση και λειτουργία δημοτικών σχολείων

Νόμος 3848/10 Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης
και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

Νίκης 33, 1ος όροφος
Τ.Κ. 105 57 Αθήνα
Τηλ.: 210 - 3314837
Fax : 210 - 3212785
E-mail: mail@ipem-doe.gr