

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

του Δασκάλου

ΤΕΥΧΟΣ

19

ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2014

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΔΟΕ

Πρόεδρος

Κόκκινος Χαράλαμπος

Αντιπρόεδρος

Μαντάς Κομνηνός

Γενικός Γραμματέας - Υπεύθυνος Εκδόσεων

Κικινής Αθανάσιος

Ταμίας - Υπεύθυνος Τύπου και Δημ. Σχέσεων - Υπεύθυνος Υλικού & Βιβλιοθήκης

Οικονόμου Τριαντάφυλλος

Ειδικός Γραμματέας

Πετράκης Σταύρος

Οργανωτικός Γραμματέας

Φασφαλής Νίκος

Μέλη

Πολυχρονιάδης Δημήτριος

Σμήλιος Ηλίας

Δριμάλα Θεοδώρα

Ζορμπάς Αχιλλέας

Καλόγηρος Νίκος

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΙΠΕΜ - ΔΟΕ

Πρόεδρος

Ανδρουλάκης Εμμανουήλ

Αντιπρόεδρος

Μαγκανάρης Νικόλαος

Γραμματέας

Γκούμας Θανάσης

Ταμίας

Παπαδοπούλου Αριστέα

Μέλη

Πολάκης Γεώργιος

Τζωρτζακάκης Γεώργιος

Εκδότης Επιστημονικού Βήματος

Ανδρουλάκης Εμμανουήλ

Υπεύθυνος Έκδοσης

Μαγκανάρης Νικόλαος

Υπεύθυνος Ύλης

Γεωργόπουλος Σωτήρης, Μέλος Γραμματείας του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ
ΒΗΜΑ
του Δασκάλου

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ του Δασφάλου

Ετήσιο επιστημονικό περιοδικό

του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Νίκης 33 - 105.57

ΑΘΗΝΑ

Τηλ.: 210-3314837

ISSN: 1105-297X

Ιδιοκτήτης: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ*

Εκδότης: Ανδρουλάκης Εμμανουήλ, Πρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Έκδοσης: Μαγκανάρης Νικόλαος, Αντιπρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Ύλης: Γεωργόπουλος Σωτήρης, Γραμματέας του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ,

τηλ.: 210-3314837

Παραγωγή: NONSTOP Printing Ε.Π.Ε., Αίμωνος 71 & Κρέοντος - Ακαδημία Πλάτωνος - τηλ.: 210 5144160

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ *του Δασκάλου*

ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ

ΤΕΥΧΟΣ

19

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Σελ.

Εισαγωγικό Σημείωμα 9-10

Οδηγίες για τους συγγραφείς 11-14

Αδαμίδου Ραλλιώ

Η συνεργατική έρευνα δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών15-22

Αλεξόπουλος Α. Δημήτριος

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) στα παιδιά και η Ψυχοεκπαίδευση των Γονέων.....23-36

Βαμβάκη Άννα

Χαρισματικοί – ταλαντούχοι μαθητές. Υποστήριξη – παιδαγωγικές παρεμβάσεις των χαρισματικών παιδιών37-47

Καραφύλλης Αθανάσιος, Δουλγέρης Γρηγόριος,

Πέτσινα Αθανασία, Σαλήμ Οζγέ

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση σε εκπαιδευτικούς ΠΕ70 του Ν. Έβρου49-61

Λουκόπουλος Αριστείδης

Αξιολόγηση της παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης μέσω της τεχνικής επίλυσης προβλήματος63-73

Λουκόπουλος Αριστείδης, Καρατζιά-Σταυλιώτη Ελένη,

Λαμπρόπουλος Χάρης

Συγκριτική αξιολόγηση του κόστους παραγωγής του Νέου Εκπαιδευτικού Υλικού. Η περίπτωση των διδακτικών συγγραμμάτων των Μαθηματικών Α΄ Δημοτικού και Α΄ Γυμνασίου75-86

Ματαράγκας Νικόλαος

Η σημασία της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Δεδομένα και αποτελέσματα σχετικής ποιοτικής έρευνας αναφορικά με τη δράση του συλλόγου Αλβανών εκπαιδευτικών σε Αθήνα και Κόρινθο87-96

Παπαδάτου Ευαγγελούλα

Η σχολική ηγεσία ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας97-116

Τσέκου Αικατερίνη

Όψεις εθνοκεντρισμού στα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της μεταπολιτευτικής περιόδου 1974-2006: Ο ορθόδοξος εθνικός «εαυτός» και ο εθνικός «άλλος»117-132

Τσόδουλος Κυριάκος

Η αξιολόγηση του δασκάλου133-148

Φλουρής Π. Γεώργιος

Η Εκπαίδευση στον Ελληνικό και Ευρωπαϊκό χώρο: Σύγκριση της Ελλάδας με τη Φινλανδία149-160

Εισαγωγικό Σημείωμα

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.

Η σύγχρονη πραγματικότητα στην εκπαίδευση οδήγησε τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας και το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών στην επανέκδοση, ύστερα από πολύχρονη διακοπή, του «Επιστημονικού Βήματος του Δασκάλου».

Το νέο περιοδικό έχει τον τίτλο «Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου» και εκδίδεται σε εξαμηνιαία βάση. 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 το Επιστημονικό Βήμα 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.

Εισαγωγικό Σημείωμα

- 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 του φιλόδοξου εγχειρήματος που αναλάβαμε ζητούμε την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία κάθε συναδέλφου, ώστε το περιοδικό να καταστεί ένα σημείο αναφοράς στον εκπαιδευτικό χώρο.

Τα Διοικητικά Συμβούλια

ΔΟΕ

ΙΠΕΜ

Οδηγίες για τους συγγραφείς

Οι εργασίες πρέπει να είναι πρωτότυπες και να υποβάλλονται αποκλειστικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στη Γραμματεία Έκδοσης του Περιοδικού (e-mail: mail@ipem-doe.att.sch.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 στον 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 πρέπει να υποβάλλονται ηλεκτρονικά σε αρχείο επεξεργαστή κειμένου. Η διαμόρφωση της σελίδας να είναι Α4 με περιθώρια 2cm από όλες τις πλευρές, σε **διπλό διάστημα** και **μέγεθος γραμματοσειράς 12 στιγμών**. Η εργασία δεν μπορεί να υπερβαίνει τις 30 σελίδες. Στην πρώτη σελίδα πρέπει να εμφανίζονται ο τίτλος, τα ονόματα και τα πλήρη στοιχεία των συγγραφέων, και να δηλώνεται ο υπεύθυνος για επικοινωνία. Στη δεύτερη σελίδα να εμφανίζεται

Οδηγίες για τους συγγραφείς

μόνο ο τίτλος της εργασίας χωρίς τα στοιχεία των συγγραφέων. Κάθε εργασία πρέπει να συνοδεύεται από περίληψη στα ελληνικά και σε 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 πρέπει 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 (300dpi). 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 Συντακτική Επιτροπή. Η Επιτροπή έχει σκοπό την προώθηση των στόχων του περιοδικού κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Συντακτική Επιτροπή:

1. Γεωργόπουλος Σωτήρης
2. Μαγκανάρης Νικόλαος
3. Παπαδοπούλου Αριστέα
4. Στέφου Αθανασία

Οδηγίες για τους συγγραφείς

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 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου (Ναύπακτος 1998)*, (σ. 117-124). Αθήνα: Ατραπός.

Οδηγίες για τους συγγραφείς

Τα άρθρα κρίνονται στη βάση της επιστημονικής επάρκειας και μόνο. Κανένας/καμία συγγραφέας δεν μπορεί να υποστεί θετική ή αρνητική διάκριση 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 προβάλλει σεξιστικές, ρατσιστικές και γενικότερα προσβλητικές απόψεις, οι οποίες κατευθύνονται εναντίον μιας πολιτισμικής, θρησκευτικής ή εθνικής ομάδας.

Στοιχεία επικοινωνίας - αλληλογραφίας:

ΙΠΕΜ - ΔΟΕ

Νίκης 33, 1ος όροφος

T.K. 105.57 - Αθήνα

Τηλ.: 210 3314837

e-mail: mail@ipem-doe.gr

Η συνεργατική έρευνα δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Αδαμίδου Ραλλιώ

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

Διευθύντρια στο Δημ Σχ Ν Ποτιδαίας - Ν Χαλκιδικής

Η συνεργατική έρευνα δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Στις μέρες μας παρατηρούμε συνεχόμενες αλλαγές στο κοινωνικό μας περιβάλλον, στην εργασία, στο σχολείο, στην οικογένεια και στις κοινωνικές δομές της χώρας. Η προσαρμογή του σχολείου στις αλλαγές αυτές έχει ως προϋπόθεση την εφαρμογή καινοτομιών, οι οποίες θα επιτύχουν την αποτελεσματική ένταξη των παιδιών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον κόσμο των αλλαγών και των νέων τεχνολογιών, που ολοένα και περισσότερο κατακλύζουν τη ζωή μας. Οι εκάστοτε κυβερνήσεις σε όλο το σύγχρονο κόσμο παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να εκπαιδεύσουν με τέτοιο τρόπο τους μαθητές ώστε να παράγουν νέα γνώση, να την εφαρμόζουν σε πρωτότυπα προβλήματα και να τη μεταδίδουν με αποτελεσματικό τρόπο στους άλλους.

Τα τελευταία χρόνια σε όλες τις αναπτυγμένες κοινωνίες της Δύσης παρατηρείται μια τάση διεξαγωγής ερευνών και διατύπωσης καινοτόμων θεωριών προκειμένου να επιτευχθεί ο ρόλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας με μεγαλύτερη επιτυχία. Η σχολική κουλτούρα είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα του σχολείου και να υλοποιηθούν οι στόχοι που θέτει. Η κουλτούρα της αποτελεσματικότητας διαμορφώνεται μέσα από τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί, από τις αξίες, τους θεσμούς και τα ιδανικά που προβάλλουν. Το έργο των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη κοινωνία είναι πολύπλοκο και πολυπρόσωπο καθώς ο δάσκαλος παύει να είναι ο απλός μεταλαμπαδευτής γνώσεων και γίνεται φορέας πολιτισμού και ουσιαστικής μάθησης (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Προκειμένου να επιτελέσει με επιτυχία το ρόλο του είναι υποχρεωμένος να βρίσκεται στη διαδικασία της δια βίου μάθησης, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να εμπνυχώνει τους μαθητές και να επιβραβεύει την προσπάθειά τους. Η κουλτούρα αποτελεσματικότητας εμπεριέχει την συνεργασία που θα πρέπει να αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών καθώς και την εμπιστο-

σύνη που θα πρέπει να έχουν τα εμπλεκόμενα μέλη μεταξύ τους. Μέσα από ένα συλλογικό πλαίσιο δράσης θα υιοθετηθούν κοινές αντιλήψεις και στόχοι, οι οποίοι θα βοηθήσουν αποτελεσματικά τη μαθησιακή διαδικασία και θα ενισχυθούν οι όποιες αδυναμίες του εκάστοτε μαθητή. Οι αξίες και οι παραδόσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη σχολική κουλτούρα, καθώς είναι τα στοιχεία εκείνα που ενισχύουν τη γλώσσα, τα νοήματα, τους ήρωες του παρελθόντος και όλοι οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι για αυτά. Ο πολιτισμός των περασμένων χρόνων επηρεάζει την κουλτούρα του πολιτισμού της σύγχρονης κοινωνίας και τα μέλη της σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν το παρελθόν τους και τη γλώσσα τους προκειμένου να κατανοήσουν τα νοήματα του σημερινού πολιτισμού (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να μελετήσει τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και κυρίως το ρόλο της συνεργατικής έρευνας δράσης αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Θα προσπαθήσουμε να μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί καθώς και τον καταλυτικό ρόλο του σχολικού ηγέτη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

2. Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Τα βασικότερα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι τρία: 1.το παραδοσιακό-τεχνοκρατικό μοντέλο, 2.το τεχνοκρατικό-στοχαστικό μοντέλο και 3.το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο. Το παραδοσιακό-τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στην κατάρτιση και περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για να εκπληρώσουν τις προϋπάρχουσες θεσμοθετημένες υποχρεώσεις τους. Επομένως, για να εκπληρωθεί το έργο του εκπαιδευτικού θα πρέπει αυτός να διαθέτει εκείνες τις παιδαγωγικο-διδασκικές δεξιότητες αλλά και τεχνικές, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να προφυλάσσουν τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν μικρότερη εμπειρία και ενδεχομένως είναι πιο επιρρεπείς στο να κάνουν σοβαρά διδακτικά λάθη. Ένα από τα βασικότερα προβλήματα που παρουσιάζει το εν λόγω μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης είναι το γεγονός ότι υποτιμάται και παραγκωνίζεται πολλές φορές ο ενεργός ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχέση με την διδακτική και συνολικότερα εκπαιδευτική διαδικασία. Με άλλα λόγια θα λέγαμε ότι στο μοντέλο αυτό ο εκπαιδευτικός καθίσταται ένα απλό εκτελεστικό όργανο και δε συμμετέχει καθόλου στην εύρεση και στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου, παρά μόνο στην υλοποίησή του (Brinkmann, 1996).

Το τεχνοκρατικό-στοχαστικό μοντέλο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ουσιαστικά αποσκοπεί σε μια σχετικά αυτόνομη τεχνοκρατική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μέσω του μοντέλου αυτού προωθείται η δημιουργική ελευθερία του εκπαιδευτικού οργανισμού και της σχολικής μονάδας και καλ-

λιεργούνται επιμορφωτικά κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς. Απόρροια αυτού είναι οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να κινηθούν με σχετική αυτονομία και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθίσταται πιο αποτελεσματικό (Ψαχαρόπουλος, 2003:114-132). Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός μέσω του μοντέλου αυτού αναπτύσσει τις ικανότητες του στοχασμού και της συνεργασίας με αποτέλεσμα τα κριτήρια που χρησιμοποιεί να βοηθούν ιδιαίτερα στο εκπαιδευτικό του έργο. Εντούτοις, στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι υπάρχουν δύο επιλογές στο μοντέλο αυτό, η λανθασμένη και η επιτυχημένη, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να μπορεί να επιλέξει τη σωστή μέσω των διάφορων διαδικασιών.

Το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο ανάπτυξης της επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να μελετήσει και να ασκήσει κριτική στα τεχνοκρατικά κριτήρια διαμόρφωσης της επαγγελματικής του ανάπτυξης και παράλληλα του δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει εναλλακτικές επιλογές, οι οποίες δεν υπάρχουν στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Με άλλα λόγια θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός προβληματίζεται αναφορικά με το θεωρητικό υπόβαθρο των γνώσεων και των επιλογών του και παράλληλα έχει τη δυνατότητα να αναλύσει και να αντιληφθεί τη μεγάλη ποικιλία διλημάτων τα οποία προκύπτουν από τις διαφορετικές θεωρίες, με αποτέλεσμα να αναζητά διάφορες εναλλακτικές λύσεις, οι οποίες θα τον βοηθήσουν να επιλέξει την σωστή προσέγγιση (Ματσαγγούρας, 2005).

Ο στοχασμός λειτουργεί καταλυτικά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και διαφοροποιεί τα τρία μοντέλα που αναφέραμε παραπάνω. Αντίστοιχα υπάρχουν τρία επίπεδα στοχασμού, το ένα πιο αναπτυγμένο από το άλλο. Το πρώτο επίπεδο αφορά κυρίως τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην διδασκαλία, οι οποίες λειτουργούν αποτελεσματικά στην επίτευξη των διδακτικών στόχων. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να στοχαστεί-σκεφτεί ποιες θα είναι οι αποτελεσματικές στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσει για τη διδασκαλία του και αφορά ξεκάθαρα το τεχνοκρατικό-στοχαστικό μοντέλο. Στο δεύτερο επίπεδο παρατηρούμε ότι ο στοχασμός αναφέρεται στις ελλοχεύουσες υποθέσεις και τις ενδεχόμενες συνέπειες που θα προκύψουν από τις διαφόρου είδους πράξεις του εκπαιδευτικού. Στο επίπεδο αυτό εξετάζονται πάλι από την αρχή οι επιλογές που κάνει ο εκπαιδευτικός καθώς και το κατά πόσο επηρεάζονται από τους διαφόρους κοινωνικούς παράγοντες, όπως είναι η στάση των γονέων, η εκπαιδευτική νομοθεσία, η συνολικότερη κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της χώρας. Απόρροια αυτού είναι ο εκπαιδευτικός να αντιληφθεί καλύτερα και πληρέστερα το ρόλο που διαδραματίζει μέσα στο σχολικό περιβάλλον αλλά και ευρύτερα στην κοινωνία. Ο εκπαιδευτικός καταφέρνει μέσα από το διάλογο που αναπτύσσεται ανάμεσα στους γονείς, τους μαθητές, τους άλλους εκπαιδευτικούς να ασκήσει μια ευρύτερη κριτική, αναφορικά με το ρόλο και τη θέση της σχολικής μονάδας στην κοινωνία. Με άλλα λόγια θα λέγαμε ότι προχωρά σε μια έρευνα δράσης (Liston & Zeichner, 1990:235-254).

Αναφορικά με το τρίτο επίπεδο στοχασμού θα λέγαμε ότι αφορά ζητήματα ηθικής, τα οποία έχουν σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι η δι-

καιοσύνη και η ισότητα. Ο εκπαιδευτικός στο σημείο αυτό γίνεται ένας διανοούμενος, ο οποίος οφείλει να συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας, η οποία θα είναι δίκαιη και παράλληλα ανθρωπιστική. Συνέπεια αυτού είναι να προσλαμβάνει η διδακτική πρακτική έναν κοινωνικό προσανατολισμό και να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αντιλαμβάνονται τα διδακτικά ζητήματα υπό το πρίσμα της κοινωνίας, της πολιτικής και της ιστορίας. Τα δύο τελευταία επίπεδα στοχασμού αναφέρονται στο στοχαστικό-κριτικό μοντέλο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2005).

3. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Διευθυντή

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου είναι ο σχολικός ηγέτης, ο οποίος οφείλει να έχει ορισμένα χαρακτηριστικά και να υιοθετεί ορισμένες πρακτικές, που θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη του ίδιου, του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και του συνόλου της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής οφείλει να διατυπώνει και να μεταλαμπαδεύει τις αξίες της αποστολής του σχολείου στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές, στο διοικητικό προσωπικό, στους γονείς αλλά και στο σύνολο της κοινωνίας. Ο διευθυντής είναι το πρόσωπο που καλείται να πάρει το σύνολο των αποφάσεων αναφορικά με τη σχολική του μονάδα. Η λήψη των αποφάσεων δεν είναι μια απλή διαδικασία που ακολουθεί τυποποιημένους κανόνες, αντίθετα, είναι ενσωματωμένη σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο διευθυντής καλλιεργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την άσκηση μιας συγκεκριμένης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο του σχολείου, έχει την ανάγκη να καταρτίσει παιδαγωγικά, επιστημονικά και επαγγελματικά το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2012).

Ο διευθυντής καλλιεργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την άσκηση μιας συγκεκριμένης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο του σχολείου, έχει την ανάγκη να καταρτίσει παιδαγωγικά, επιστημονικά και επαγγελματικά το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας. Ο σχολικός ηγέτης λειτουργώντας ως συντονιστής των ενεργειών του εκπαιδευτικού προσωπικού προκαλεί τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να αναλάβουν την ευθύνη για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούν. Με τη στάση του λειτουργεί ως μιμητικό πρότυπο και μεταδίδει την κουλτούρα και την πολιτική της σχολικής μονάδας που διευθύνει. Κατά την εισαγωγή ενός νέου εκπαιδευτικού ο διευθυντής τον ενημερώνει για τα χαρακτηριστικά της μονάδας, για τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά του απέναντι στο ίδιο το σχολείο, στους μαθητές, στους γονείς, στους συναδέλφους και στον ίδιο τον διευθυντή. Ακόμη, του συμπεριφέρεται ευγενικά και φιλικά με σκοπό να τον κάνει να νιώσει άνετα και ότι είναι επιθυμητός στο εργασιακό του περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός θα γίνει περισσότερο αποδοτικός και μπορεί να συνεργάζεται μαζί του χωρίς προβλήματα και διενέξεις (Χατζηπαναγιώτου, 2008, σ.223).

Επιπλέον, παρατηρούμε ότι ο σχολικός ηγέτης παρέχει βοήθεια και στους ήδη υπάρχοντες εκπαιδευτικούς προκειμένου να συντελέσει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτό γίνεται μέσω επιμορφωτικών εκπαιδευτικών διαδικασιών, τις οποίες ενθαρρύνει και επιδιώκει. Παράλληλα, φροντίζει να κατανέμει με ίσο και δίκαιο τρόπο τις εργασίες της σχολικής μονάδας, καλλιεργεί κλίμα δημοκρατίας και φροντίζει να τους παρέχει την απαιτούμενη ψυχολογική και ηθική στήριξη όταν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής στην οποία εντάσσεται η σχολική μονάδα που διευθύνει (Χατζηπαναγιώτου, 2008, σ.223).

4. Η συνεργατική έρευνα δράσης

Τα τελευταία χρόνια στις μελέτες που έχουν γίνει έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί αναφορικά με την έρευνα δράσης. Στην παρούσα μελέτη θα επιλέξουμε τον ορισμό του Lomax, ο οποίος συνοψίζει με αποτελεσματικό τρόπο το ουσιαστικό περιεχόμενο της έρευνας δράσης: *«Η έρευνα δράσης είναι ένας τρόπος να ορίσουμε και να εφαρμόσουμε τη σχετική επαγγελματική ανάπτυξη. Έχει τη δυνατότητα να συνδυάσει μορφές συνεργασίας και συμμετοχής, οι οποίες αποτελούν μέρος της επαγγελματικής μας υπόστασης αλλά σπάνια επιδρούν στην πρακτική μας. Η έρευνα δράσης ξεκινά σε μικρή κλίμακα με ένα πρόσωπο που επικεντρώνει την προσοχή του/της στην πρακτική του/της. Αποκτά ορμή μέσω της εμπλοκής άλλων ατόμων ως συνεργατών. Εξαπλώνεται καθώς τα άτομα στοχάζονται πάνω στη φύση της συμμετοχής τους, ορίζοντας ως βασική αρχή τους να μοιράζονται όλοι οι συμμετέχοντες την πρακτική που ακολουθεί ο καθένας. Μπορεί να καταλήξει στη διαμόρφωση μιας αυτοκριτικής κοινότητας: επαγγελματίες με διευρυνμένες ικανότητες, με την καλύτερη έννοια του όρου»* (Lomax, 1990:10).

Η έρευνα δράσης την οποία θα εντάξουμε μέσα στην κριτική προσέγγιση θα λέγαμε ότι συμβάλλει καθοριστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς και στη μετατροπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μια πιο βαθυστόχαστη εκπαιδευτική προσέγγιση. Μέσω της νέας αυτής εκπαιδευτικής πρακτικής θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα άτομα ενεργοποιούνται και στοχάζονται για ζητήματα κοινωνικά, πολιτιστικά και οικονομικά ενώ ταυτόχρονα μπορούν να συνδέσουν την εκπαιδευτική εμπειρία με την κοινωνία και τα συστατικά της (Kemmis, 2006:461). Σκοπός της έρευνας δράσης δεν είναι μόνο οι απλές διδακτικές πρακτικές αλλά η συνολικότερη βελτίωση του σχολείου και έχει ως βάση της, την άποψη του Αριστοτέλη για την εκπαίδευση: *«το βασικό στοιχείο που οδηγεί στην αλήθεια δεν είναι η θεωρητική γνώση, αλλά η γνώση που αποκτητά μέσω της πρακτικής»* (Bustingorry, 2008:407).

Η έρευνα δράσης μέσα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας μπορεί είτε να υλοποιηθεί από έναν μόνο εκπαιδευτικό είτε από μια ομάδα δασκάλων, οι οποίοι σε συνεργασία μεταξύ τους, με έναν ερευνητή του πανεπιστημίου είτε και μέσω της συνεργασίας πολλών σχολικών μονάδων μεταξύ τους. Όποιος κι αν εί-

ναι ο τρόπος με τον οποίο θα υλοποιηθεί αποσκοπεί στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας με βάση την εμπειρία του σχολείου, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων σχολείων, στον εκδημοκρατισμό της σχολικής μονάδας και στη παραγωγή νέας γνώσης αναφορικά με τη διδακτική πρακτική (Elliot, 1991).

Σύμφωνα με τον Day τα χαρακτηριστικά της συνεργατικής έρευνας δράσης είναι: «η κριτική και ο αναστοχασμός, η συλλογικότητα και η συνεργασία» (Day, 2003:31). Προκειμένου η συνεργατική έρευνα δράσης να θεωρηθεί ως ένα μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα λέγαμε ότι πρέπει να υπάρχουν ορισμένες προϋποθέσεις, οι οποίες θα συντελέσουν στην ενέργεια αυτή. Μια από αυτές τις προϋποθέσεις είναι ότι πρέπει να υπάρχει ένα σχέδιο, το οποίο να χρειάζεται βελτίωση και θα ακολουθούνται ορισμένες ενέργειες, οι οποίες θα σχετίζονται μεταξύ τους. Ακόμη, θα πρέπει να υπάρχει εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων σε κάθε φάση της εφαρμογής της συγκεκριμένης δραστηριότητας, προκειμένου η συνεργατική έρευνα δράσης να καταστεί αποτελεσματική (Carr & Kemmis, 1997:220).

Ακόμη, η συνεργατική έρευνα δράσης οφείλει να διαμορφώνεται από τους εκπαιδευτικούς με βάση τις ανάγκες τους, οι οποίες κάθε φορά είναι διαφορετικές ανάλογα με την ταξική ή κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική και μορφωτική τους κατάσταση καθώς και τον τρόπο της ζωής τους (Fullan, 1993). Κάθε σχολική μονάδα έχει αναπτύξει τη δική της σχολική κουλτούρα, έχει αναπτυχθεί σε ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό και κοινωνικό περιβάλλον και επομένως η συνεργατική έρευνα δράσης λαμβάνει χώρα στο δικό της πεδίο δράσης. Στον χώρο αυτό αναπτύσσονται ευκαιρίες οι οποίες είναι εύκολα προσβάσιμες και προσφέρεται παράλληλα υψηλή ποιότητα, καθώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία, όπως είναι για παράδειγμα τα ημερολόγια των εκπαιδευτικών. Οι συνεργασίες που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και των υπόλοιπων φορέων της κοινότητας συντελούν αποφασιστικά στην διαμόρφωση νέων διδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών. Ακόμη, μπορεί να εφαρμοστεί η αλληλοπαρατήρηση μεταξύ των συναδέλφων καθώς και η συμμετοχική παρατήρηση γενικότερα (Mortimore & Mortimore, 1991).

Καθώς η εισαγωγή της έρευνας δράσης λειτουργεί ως καινοτόμος δράση μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα λέγαμε ότι απαιτεί μια αλλαγή τόσο στην στάση όσο και στις αντιλήψεις της σχολικής μονάδας. Επομένως, για την υλοποίηση και την εγκαθίδρυσή της απαιτείται χρόνος, κόπος και υπομονή. Γενικά, θα λέγαμε ότι η καινοτομία είναι μια διαδικασία για αλλαγή ορισμένων στοιχείων της εκπαίδευσης. Αυτό επιτυγχάνεται με την πρωτοβουλία ορισμένων μελών που στόχο έχουν να αντιμετωπίσουν προβληματικές καταστάσεις. Η καινοτομία συνδέεται με την αλλαγή, τις νέες ιδέες αλλά και την πρωτοτυπία καθώς είναι κάτι καινούριο, μια αλλαγή συνειδητή, σκόπιμη και αποφασιστική. Σκοπός της καινοτομίας στο σχολείο είναι να αλλάξει μια παρωχημένη κατάσταση, προγράμματα και τεχνικές και να τα αντικαταστήσει με νέα

πιο αποτελεσματικά. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό πρέπει πρωταρχικά να αλλάξουν οι μέθοδοι και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Οι καινοτομίες άλλοτε επιβάλλονται υποχρεωτικά από το Υπουργείο Παιδείας και άλλοτε συνιστώνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ή από αρμόδιους φορείς. Η αλλαγή στην εκπαίδευση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που για να εξασφαλιστεί η επιτυχία της συμβάλλουν διάφοροι παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να επιβραδύνουν ή επιταχύνουν την αλλαγή ή να την οδηγήσουν ακόμη και στην αποτυχία (Πασιαρδής, 2008:78).

Προκειμένου να υλοποιηθεί η συμμετοχική έρευνα δράσης θεωρείται απαραίτητη η παρουσία ενός διευκολυντή, ο οποίος θα είναι εξωτερικός συνεργάτης και θα έχει γνώσεις πάνω στην έρευνα αλλά και τις συγκεκριμένες ικανότητες που χρειάζονται για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Η σχέση των εκπαιδευτικών με τον διευκολυντή, καθώς και η στήριξη που θα λαμβάνουν από αυτόν θα τους βοηθήσει στο να γίνουν πιο αναλυτικοί και ταυτόχρονα να στοχαστούν πολύ περισσότερο. Έτσι είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα εγκάρδιο κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και των ερευνητών, καθώς και από την πλευρά των σχολικών ηγετών, όπως αναλύσαμε και παραπάνω. Θα δημιουργηθεί, λοιπόν, το κατάλληλο πλαίσιο «όπου ο άνθρωπος της θεωρίας θα σταθεί κοντά στον άνθρωπο της πράξης σε μια διαδικασία αμοιβαίας μάθησης» (Δεμερτζή, 2006:466). Τέλος, θα λέγαμε ότι ο χρόνος είναι πολύ ουσιαστικός για όλη τη διαδικασία, καθώς η εμφάνιση ελεύθερου χρόνου θα οδηγήσει στην πιο αποτελεσματική εφαρμογή των αλλαγών και των καινοτομιών.

5. Επίλογος

Σήμερα σε συνθήκες έντονης ανταγωνιστικότητας μεταξύ των επιχειρήσεων αλλά και της κοινωνικοποιημένης παραγωγής εμφανώς σε πρωτοφανή κλίμακα, προκύπτει εντονότερα από ποτέ η σύνδεση της παραγωγής με την εκπαίδευση. Χρειαζόμαστε ένα σχολείο και πανεπιστήμιο, που δημιουργήθηκε από την πολιτεία, που θα προσαρμόζεται στις ανάγκες της αγοράς (γενικά αλλά και τοπικά), ώστε να δίνεται ώθηση στην οικονομία. Να περιλαμβάνει όλες τις κλίμακες της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευόμενοι να έχουν πρόσβαση στις ευκαιρίες και τα οφέλη που προκύπτουν. Να συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση της συνείδησης του νέου ανθρώπου στην προστασία και προώθηση της κοινωνικής συνοχής. Να υπάρξει οριοθέτηση νέων στόχων και αποστολών, που θα γίνεται με σύγχρονους τρόπους διδασκαλίας (π.χ. συναισθηματική νοημοσύνη). Αυτή η νέα εκπαίδευση να αναζητά διαρκώς νέους τρόπους προώθησης και επίλυσης των νέων εμποδίων που θα προκύψουν ώστε επιτελικά να προσαρμόζεται σε όποιες μεταβολές στο περιβάλλον. Να επιβιώσει και να αναπτύξει την εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση (Everard, 1999: 265-269).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η συνεργατική έρευνα δράσης διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο τόσο για την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας όσο και για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς οι

περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξία της επιμόρφωσης ενώ παράλληλα ικανοποιούνται οι στόχοι και οι ανάγκες τους. Μέσω της συνεργατικής έρευνας δράσης υλοποιούνται καινοτόμες δράσεις, οι οποίες βοηθούν τον εκπαιδευτικό στο διδακτικό του έργο και παράλληλα τον στηρίζουν σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του. Ο εκπαιδευτικός δε νιώθει ότι παραγκωνίζεται από την ολοένα και αυξανόμενη εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στα σχολεία και παράλληλα καταφέρνει να αναπτύξει και άλλες πτυχές της προσωπικότητάς του.

6. Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δεμερτζή, Κ., (2006). «Εκπαιδευτική αλλαγή: Ρητορεία, ουτοπία ή εφικτή πραγματικότητα». Στο Μπαγάκη, Γ.(επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Μεταίχμο, Αθήνα.
- Θεοφιλίδης, Χ., (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικοκριτικής Ανάλυσης*, Gutenberg, Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π., (2008), *Εισαγωγή και διαχείριση αλλαγής*, ΑΠΚΥ, Κύπρος.
- Χατζηπαναγιώτου, Π., (2008). *Οδηγός επιμόρφωσης: διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, Λιθογραφία, Θεσσαλονίκη.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). Συστήματα αξιολόγησης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36.

Ξενόγλωσση

- Bustingorry, S.O., (2008). "Towards teachers' professional autonomy through action research". *Educational Action Research*, 16, (3).
- Brinkmann, G., (1996). Η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού: τάσεις στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24, 27-37.
- Carr, W., & Kemmis, S., (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση γνώση και έρευνα δράσης*. Μτφρ. Αλεξάνδρα Παγανού-Λαμπράκη, Ευανθία Μηλίγκου και Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη, Κώδικας, Αθήνα.
- Elliott, J., (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes, Oxford University Press, Philadelphia.
- Everard, K., Morris, G., (1999), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, ΕΑΠ, Κύπρος.
- Fullan, M., (1993). *Change Forces: Probing the depths of educational reform*, Falmer Press, New York.
- Day, C., (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις δια βίου μάθηση*, μτφρ. Α. Βακάκη, Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Kemmis, S., (2006). "Participatory action research and the public sphere". *Educational Action Research*, 14, (4).
- Liston, D. P. and Zeichner, K. M. (1990). Reflective teaching and action research in preservice teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 16(3).
- Lomax, P., (1990). An action research approach to developing staff in schools. in *Managing Staff Development in Schools*, Multi-Lingual Matters, Clevedon.
- Mortimore, P., & Mortimore, J., (eds.) (1991). *The Primary Head: Roles, Responsibilities and Reflection*. Paul Chapman Publishing, London.

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) στα παιδιά και η Ψυχοεκπαίδευση των Γονέων

Δημήτριος Α. Αλεξόπουλος

Εκπαιδευτικός

Msc Παιδαγωγική Ψυχολογία

Msc Συμβουλευτική στην Εκπ/ση, Υγεία, ΑΜΕΑ

Υπ. PhD Ψυχολογίας

Ι. Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

α. Ορισμός, χαρακτηριστικά, επιδημιολογία, συννοσηρότητα, αιτίες

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) είναι μία χρόνια, διάχυτη, νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από ανικανότητα διατήρησης της προσοχής και της συγκέντρωσης, έλλειψη οργάνωσης και υψηλά επίπεδα κινητικότητας και παρορμητικότητας. Τα συμπτώματα αυτά είναι ασυμβίβαστα με την ηλικία και το αναπτυξιακό στάδιο του ατόμου (American Psychiatric Association, 2013).

Περιλαμβάνει τρεις διακριτούς τύπους – μορφές: α) ΔΕΠ-Υ με προεξάρχοντα τον *απρόσεχτο* τύπο, β) ΔΕΠ-Υ με προεξάρχοντα τον *υπερκινητικό – παρορμητικό* τύπο και γ) ΔΕΠ-Υ *συνδυαστικός, μεικτός* τύπος, όπου περιλαμβάνει και τους δύο ανωτέρω τύπους (DuPaul & White, 2005 Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004). Κλινικά, στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ η απροσεξία (ελλειμματική προσοχή) εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους όπως: δυσκολεύονται να επικεντρωθούν στα διάφορα έργα που τους ανατίθενται, να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους στο σπίτι και στο σχολείο και να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και στα παιχνίδια με τα άλλα παιδιά. Διασπάται εύκολα η προσοχή τους και δυσκολεύονται να ακολουθούν οδηγίες και κανόνες. Δε διαθέτουν υπομονή και επιμονή και εύκολα αποδιοργανώνονται. Όλα αυτά δεν τα πράττουν από ανυπακοή ή έλλειψη κατανόησης, αλλά εξαιτίας της διαταραχής.

Τα παιδιά που έχουν προεξάρχοντα τον υπερκινητικό-παρορμητικό τύπο είναι υπερδραστήρια στις κινήσεις τους, εγκαταλείπουν εύκολα τη θέση τους (π.χ. το θρανίο, την καρέκλα του φαγητού), είναι θορυβώδη, δείχνουν νευρικότητα και μιλούν υπερβολικά, διακόπτουν τους άλλους όταν μιλούν (γονείς, δασκάλους, συμ-

μαθητές), δεν περιμένουν τη σειρά τους, προκαλούν, είναι εκρηκτικά και ευερέθιστα. Συχνά τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν συναισθηματική αστάθεια, έκπτωση στην αντιληπτική και την κινητική ικανότητα, έλλειψη στην οργάνωση, τη μνήμη και τη σκέψη, ενώ εμφανίζουν διαφορούμενα νευρολογικά σημεία και ανωμαλίες στο ηλεκτροεγκεφαλογράφημα. Το 75% περίπου εμφανίζει συμπτώματα επιθετικότητας και προκλητικότητας, τα οποία σε συνδυασμό με τις μαθησιακές δυσκολίες και τις διαταραχές επικοινωνίας που εκδηλώνουν, έχουν ως αποτέλεσμα τις αρνητικές αντιδράσεις του προσωπικού του σχολείου, τις δυσκολίες σύνταξης σχέσεων, την πτώση της αυτοεκτίμησής τους, τα αρνητικά σχόλια των συνομηλίκων τους, την απομόνωση και την απόρριψη, γεγονός που μετατρέπει το σχολείο σε ένα χώρο δυστυχίας και «ήττας» (American Psychiatric Association, 2013 Kaplan, Sadock, & Grebb, 2005 Wells, 2005). Μάλιστα, τις μαθησιακές δυσκολίες και την εκπαιδευτική αποτυχία των παιδιών αυτών ακολουθεί αργότερα και η δυσκολία επαγγελματικής αποκατάστασης στο μέλλον, ως ενήλικες (Fredriksen et al., 2014).

Τα επιδημιολογικά δεδομένα δείχνουν πως η ΔΕΠ-Υ είναι μία από τις πιο συνηθισμένες διαταραχές της παιδικής ηλικίας. Συναντάται σε ποσοστό 3 έως 7% των παιδιών της σχολικής ηλικίας (American Psychiatric Association, 2013 Cormier, 2008 Stevens, 2005), το οποίο μπορεί να φτάσει και έως 12% (Childress & Berry, 2012) και εκδηλώνεται κυρίως στα αγόρια με αναλογία που κυμαίνεται περίπου από 2-3:1 (σε κοινοτικά δείγματα) έως 9:1 (σε κλινικά δείγματα) σε σχέση με τα κορίτσια (American Psychiatric Association, 2013 Barkley, 2006 Kaplan et al., 2005 U.S Department of Education, 2008). Τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια δείχνουν χαμηλότερα επίπεδα υπερκινητικότητας, λιγότερα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα. Επομένως, στα κορίτσια η διαταραχή συνυπάρχει περισσότερο με την κατάθλιψη και τις αγχώδεις διαταραχές (Gershon, 2002 Staller & Faraone, 2006). Στους ενήλικες η διαταραχή εμφανίζεται σε ποσοστό 2,5% περίπου (American Psychiatric Association, 2013).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ΔΕΠ-Υ πολύ συχνά *συνυπάρχει* και με άλλες διαταραχές, όπως τη Διαταραχή Διαγωγής, την Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή, τις αγχώδεις και τις καταθλιπτικές διαταραχές, τη Διαλείπουσα Εκρηκτική Διαταραχή, τις Μαθησιακές Δυσκολίες, τη Νοητική Καθυστέρηση, το σύνδρομο Τουρέτ (Tourette), τον Ιδιοψυχαναγκασμό, τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και τέλος, στους ενήλικες με την Κατάχρηση Ουσιών και σπανιότερα με την Αντικοινωνική Διαταραχή και άλλες διαταραχές της προσωπικότητας (American Psychiatric Association, 2013 Purdie, Hattie, & Carroll, 2002 Wells, 2005 Wells et al., 2006 Zylowska et al., 2007). Γι' αυτό η διαφοροδιάγνωση και η *ταυτοποίηση της διαταραχής* είναι συχνά περίπλοκη, υποκειμενική και συνήθως βασίζεται στην άμεση παρατήρηση του παιδιού, στις συνεντεύξεις των γονέων και των δασκάλων, στα ψυχομετρικά τεστ και στην ιατρική αξιολόγηση (Purdie et al., 2002). Σε ότι αφορά τα κριτήρια ταξινόμησης της διαταραχής αυτά αναφέρονται αναλυτικά στο DSM-V (American Psychiatric Association, 2013). Η περιπλοκότητα και οι διαγνωστικές δυσκολίες της διαταραχής απαιτούν τη διεπιστημονική συνεργασία ειδικών, παι-

διάτρων, παιδοψυχιάτρων, ψυχολόγων, δασκάλων, θεραπευτών, τη συμμετοχή των γονέων και του ίδιου του παιδιού (Purdie et al., 2002).

Τα αίτια της ΔΕΠ-Υ είναι άγνωστα, ενώ τα περισσότερα παιδιά δεν εμφανίζουν κάποια εμφανή στοιχεία μείζονος δομικής βλάβης στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα. Παρόλα αυτά, η σχετική βιβλιογραφία αναφέρει ως αιτίες: α) γενετικούς παράγοντες – κληρονομικότητα (π.χ. Σύνδρομο του Εύθραυστου Χ, το 22q11 Deletion Syndrome, το γονίδιο SNAP25), β) αναπτυξιακούς - προγεννητικούς παράγοντες (π.χ. έκθεση της εγκύου σε τοξικά στοιχεία, προσθετικά τροφών, χρωστικές, συντηρητικά... προωρότητα), γ) εγκεφαλικές βλάβες (π.χ. ήπια βλάβη στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα κατά την εμβρυϊκή περίοδο, φλεγμονές, λοιμώξεις, τραύματα του εγκεφάλου στην πρώιμη βρεφική ηλικία), δ) νευροχημικούς παράγοντες (π.χ. δυσλειτουργία στο νοραδρενεργικό σύστημα, συσσώρευση επινεφρίνης στην περιφέρεια), ε) ψυχοκοινωνικούς παράγοντες (π.χ. συναισθηματική αποστροφή, κοινωνικές νόρμες και απαιτήσεις), στ) νευροφυσιολογικούς παράγοντες (π.χ. χαμηλή αιματική ροή στους μετωπιαίους λοβούς, μικρότερο μεταβολισμό της γλυκόζης, ελλείμματα στη συμπεριφορική αναστολή, βλάβες στις περιοχές του προμετωπιαίου λοβού που είναι υπεύθυνες για τη μνήμη εργασίας, την αυτορρύθμιση, τα κίνητρα, τον κινητικό έλεγχο, την ανάλυση και τη σύνθεση των πληροφοριών) και ζ) έλλειψη βιταμινών (π.χ. βιταμίνη D) (American Psychiatric Association, 2013 Barkley, 1997 Galvez et al., 2014 Kamal, Bener, & Ehlayer, 2014 Kaplan et al., 2005).

β. Οι σχέσεις γονέων και παιδιών με ΔΕΠ-Υ

Ένα άλλο συναφές χαρακτηριστικό της ΔΕΠ-Υ είναι και η προβληματική αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και παιδιών που βιώνουν τη διαταραχή και τη δυσαρμονία στις μεταξύ τους σχέσεις. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συχνά δε συμμορφώνονται με τις οδηγίες των γονιών τους, δεν είναι συνεπή στα καθήκοντα τους, έχουν δυσκολίες στις σχέσεις με τα αδέρφια τους, καυγαδίζουν συχνά, επιδεικνύουν περισσότερο αρνητική συμπεριφορά, συγκρούονται με όλα τα μέλη της οικογένειας, είναι επιθετικά και παραβιάζουν τους κανόνες, τόσο εντός όσο και εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος (Fabiano, 2007 Wells, 2005). Αυτό έχει ως συνέπεια οι γονείς να αναπτύσσουν δυσπροσαρμοστικές και αντιπαραγωγικές στρατηγικές, προκειμένου να αντιμετωπίσουν την κατάσταση, οι οποίες όμως αντί να την αμβλύνουν, την οξύνουν και τη διατηρούν (Chronis, Jones, & Raggi, 2006). Για παράδειγμα, επιδεικνύουν περισσότερο κατευθυντική ή αυταρχική συμπεριφορά, αποδοκιμάζουν συχνά τις ενέργειες των παιδιών και τα επιβραβεύουν πολύ λιγότερο σε σχέση με τους γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (Wells et al., 2006). Η δυσλειτουργία αυτή στις μεταξύ τους σχέσεις, η οποία επιδεινώνεται στην εφηβεία, έχει ως αποτέλεσμα οι γονείς να βιώνουν περισσότερο στρες, να έχουν μειωμένη την αίσθηση αυτοεπάρκειας για τον τρόπο που ασκούν το γονεϊκό ρόλο, να έχουν συχνότερες συγκρούσεις μεταξύ τους, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές όπου καταλήγουν ακόμη και στο χωρισμό (Kvist, Nielsen, & Simonsen, 2011 Wells, 2005). Οι μητέρες, σε σχέση με τους πατέρες, βιώνουν περισσότερο στρες και κατάθλιψη, ενώ οι πατέρες δηλώνουν ότι θεωρούν τη σχέση με τα παιδιά και τη σύζυγό τους

δυσλειτουργική, εξαιτίας της διαταραχής του παιδιού. Η ενόχληση που βιώνουν είναι ίδια με εκείνη των μητέρων (Fabiano, 2007).

Όλη αυτή η δυσλειτουργικότητα στην οικογένεια αντανακλά τις δυσκολίες που βιώνουν οι οικογένειες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και τη σοβαρότητα της διαταραχής, γεγονός που κάνει επιτακτική την ανάγκη εκπαίδευσης των γονέων για την αντιμετώπισή της και μέσα στην οικογένεια (American Academy of Pediatrics, 2001).

γ. Οι υποστηρικτικές παρεμβάσεις για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ

Η κατηγοριοποίηση των παρεμβάσεων για τη ΔΕΠ-Υ ποικίλει, αλλά γενικά στη βιβλιογραφία, ως κύριες κατηγορίες παρεμβάσεων αναφέρονται: α) η *φαρμακευτική παρέμβαση*, η οποία είναι και η πιο διαδεδομένη (Childress & Berry, 2012 Chronis et al., 2006 Chronis, Chacko, Fabiano, Wymbs, & Pelham, 2004 Kaplan et al., 2005 Knight, Rooney, & Chronis-Tuscano, 2008). Έχει βρεθεί πως βελτιώνει την υπερκινητικότητα, τη διάσπαση της προσοχής, την παρορμητικότητα, την εκρηκτικότητα και την ευερεθιστικότητα του παιδιού (Chronis et al., 2004 Kaplan et al., 2005), β) η *γνωστική – συμπεριφορική παρέμβαση*, η οποία βασίζεται στην εκπαίδευση του παιδιού στην αυτοκαθοδήγηση, τον αυτοέλεγχο, την αυτοενίσχυση της συμπεριφοράς του και την ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλήματος και επικοινωνίας (Pelham & Fabiano, 2008 Purdie et al., 2002), γ) η *συμπεριφορική παρέμβαση*, η οποία χρησιμοποιεί κυρίως τις αρχές της ενίσχυσης, της τιμωρίας και των συνεπειών για το παιδί, προκειμένου να περιοριστεί η δυσλειτουργική συμπεριφορά του και χρησιμοποιείται περισσότερο στο σχολείο και στο σπίτι (Purdie et al., 2002), δ) η *γονεϊκή παρέμβαση*, η οποία αφορά την ψυχοεκπαίδευση των γονέων, προκειμένου να αποκτήσουν κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να αντιμετωπίζουν τη ΔΕΠ-Υ του παιδιού τους εντός και εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος και είναι επικουρική σε όλες τις παρεμβάσεις, ε) η *σχολική παρέμβαση*, η οποία στοχεύει στην αυτοδιαχείριση της συμπεριφοράς του παιδιού, τη βελτίωση των ακαδημαϊκών του επιδόσεων, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (επικοινωνίας, συνεργασίας, συμμετοχής κ.ά.), στ) η *παρέμβαση μέσω συνομήλικων*, η οποία αποτελεί μέρος της σχολικής παρέμβασης και αποσκοπεί στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και κυρίως τη θετική αλληλεπίδραση με τους συνομήλικους τους, δεδομένου ότι τα παιδιά αυτά εμφανίζουν δυσκολίες σε όλες σχεδόν τις διαπροσωπικές σχέσεις τους (δασκάλους, γονείς, συγγενείς, συνομήλικους) (Chronis et al., 2006 Pelham & Fabiano, 2008), και ζ) η *νευροανάδραση (neurofeedback, ή EEG biofeedback)* η οποία, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα τα τελευταία χρόνια, δείχνει να έχει θετικά αποτελέσματα στη μείωση των συμπτωμάτων της διαταραχής στα παιδιά (αναλυτικότερα για τη νευροανάδραση βλέπε στα Gevensleben et al., 2009 Gevensleben et al., 2014 και στην ιστοσελίδα <http://www.isnr.org/ComprehensiveBibliography.cfm>).

Σε ότι αφορά την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, οι απόψεις συγκλίνουν στην άποψη ότι η φαρμακευτική παρέμβαση, συγκρινόμενη μεμονωμένα με τις υπόλοιπες είναι η πιο αποτελεσματική. Όμως, ο συνδυασμός αυτής με τις άλλες π.χ. τις γνωσιακές και τις συμπεριφορικές έχει τα καλύτερα αποτελέσματα, τό-

σο για το παιδί όσο και για το περιβάλλον του (Center for Children and Families, 2010 Chronis et al., 2004 Wells, 2005 Wells et al., 2006). Σήμερα, ολοένα και περισσότεροι ειδικοί υποστηρίζουν ότι η φαρμακευτική παρέμβαση δεν πρέπει να είναι η μοναδική παρέμβαση για τη ΔΕΠ-Υ, αλλά θα πρέπει να συνδυάζεται με την παρέμβαση και σε άλλα πλαίσια και κυρίως στο σπίτι και στο σχολείο (National Research Center on ADHD, 2010).

II. Η ψυχοεκπαίδευση των γονέων παιδιών με ΔΕΠ-Υ

α) Ψυχοεκπαίδευση γονέων – προγράμματα, μοντέλα

Η ψυχοεκπαίδευση (γενικά) ορίζεται ως η συστηματική και δομημένη πληροφόρηση του ατόμου και της οικογένειάς του για τη διαταραχή και εστιάζεται στους τρόπους που η οικογένεια ή το άτομο μπορούν να συμβάλλουν στη θεραπεία της. Μέσω της ψυχοεκπαίδευσης γίνεται προσπάθεια να κατανοηθεί όσο το δυνατόν καλύτερα η φύση της διαταραχής, η σημασία της παρέμβασης, καθώς και να αναπτυχθεί η ικανότητα αναγνώρισης των επιβαρυντικών παραγόντων, των συμπτωμάτων και του υποτροπιασμού. Με λίγα λόγια, τα άτομα και τα μέλη της οικογένειας μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τη διαταραχή και μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον (Pushpa, Hemrom, Jahan, Verma, & Singh, 2009).

Σε ότι αφορά τη ΔΕΠ-Υ των παιδιών, η εκπαίδευση των γονέων αποτελεί πλέον αναπόσπαστο κομμάτι των ψυχοθεραπευτικών παρεμβάσεων (Kaplan et al., 2005), αφού τα συμπτώματα της διαταραχής είναι μακροχρόνια, διάχυτα και επηρεάζουν άμεσα τα περιβάλλοντα που αλληλεπιδρά το παιδί, άρα και το οικογενειακό. Η τροποποίηση και η ενδυνάμωση των γονεϊκών πρακτικών θεωρείται πολύ σημαντική στην αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ, αφού έχει βρεθεί πως η άγνοια των γονέων και οι ακατάλληλες πρακτικές τους, είναι ίσως από τους πιο αρνητικούς παράγοντες στην εξέλιξη της διαταραχής (Chamberlain & Patterson, 1995). Άλλωστε, είναι πολύ ανακουφιστικό και απενοχοποιητικό για τους γονείς, όταν ακούνε από τον ειδικό πως το παιδί τους υφίσταται μια νευροψυχολογική διαταραχή και πως η συμπεριφορά του δεν οφείλεται στους ίδιους, στην εριστικότητά του, τις ανησίες του, το χαρακτήρα του ή σε κάτι άλλο που του αποδίδουν (Wells, 2005).

Η ψυχοεκπαίδευση σε γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ έχει μακρά ιστορία, 40 χρόνων περίπου (Fabiano, 2007) και έχει βρεθεί πως είναι πολύ αποτελεσματική ως προς την έκβασή της (Montoya, Colom, & Ferrin, 2011 National Research Center on ADHD, 2010). Οι συναντήσεις με τους γονείς περιλαμβάνουν ποικιλία τεχνικών (παιχνίδι ρόλων, παρουσιάσεις, διαλέξεις, ενημερωτικά φυλλάδια, βιβλία, χρήση βίντεο κ.ά.), προκειμένου οι γονείς να αναπτύξουν δεξιότητες διαχείρισης και πρακτικές αντιμετώπισης της διαταραχής. Αν και πολλές από αυτές τις τεχνικές είναι απλές και αυτονόητες, οι περισσότεροι γονείς χρειάζονται υποστήριξη για να τις μάθουν και να τις εφαρμόζουν συστηματικά. Επίσης, είναι πολύ δύσκολο για κάποιους να μάθουν μέσα από ένα βιβλίο να τροποποιούν τη συμπεριφορά τους ή να εφαρμόζουν κάποιο θεραπευτικό πρόγραμμα από μόνοι τους (Center for Children and Families, 2010).

Ένα τυπικό, συνηθισμένο πρόγραμμα ψυχοεκπαίδευσης γονέων μπορεί να εφαρμόζεται άλλοτε ατομικά (ανά ζευγάρι), άλλοτε ομαδικά (πολλά ζευγάρια μαζί), ενώ αρκετές φορές παρευρίσκεται και το παιδί. Το σύνολο των συναντήσεων κυμαίνεται συνήθως από 8 – 12, αλλά τις περισσότερες φορές εξαρτάται από τη σοβαρότητα της διαταραχής, τα προβλήματα και τις ανάγκες της οικογένειας ή του παιδιού (Northey, Wells, Silverman, & Bailey, 2003). Στα προγράμματα αυτά οι γονείς καλούνται να έχουν ενεργητικό ρόλο, να εκφράζουν ιδέες και συναισθήματα και μαζί με το σύμβουλο να θέτουν τους θεραπευτικούς στόχους, οι οποίοι συνήθως εναρμονίζονται με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού και της οικογένειας (Chronis et al., 2004).

Τα θέματα που καλύπτονται στις συναντήσεις με τους γονείς σε ένα τυπικό πρόγραμμα ψυχοεκπαίδευσης για τη ΔΕΠ-Υ, σύμφωνα με το Center for Children and Families (2010), είναι τα εξής:

1^η Συνάντηση: Γίνεται σφαιρική ενημέρωση των γονέων για τη διαταραχή (διάγνωση, αιτίες, φύση της διαταραχής, προβλέψεις, είδη θεραπειών).

2^η Συνάντηση: Γίνεται εκπαίδευση των γονέων στη θέσπιση αρχών και κανόνων στο σπίτι, βασιζόμενων κυρίως στις αρχές της κοινωνικής μάθησης και της συμπεριφορικής διαχείρισης της συμπεριφοράς (π.χ. καθιέρωση της Κάρτας Καθημερινής Αναφοράς (Daily Report Card) αναλυτικότερα βλέπε http://ccf.buffalo.edu/resources_downloads.php και DuPaul & Stoner, 2004), καθιέρωση λίστας επιτρεπτών συμπεριφορών για το παιδί, ανάρτηση σε εμφανές σημείο των μικροεργασιών που πρέπει να φέρει εις πέρας, ανάρτηση των κανόνων του σπιτιού και των εργασιών ρουτίνας, κατάλληλη διαρρύθμιση του χώρου και των αντικειμένων στο δωμάτιο του παιδιού, ώστε να μη διασπάται η προσοχή του όταν διαβάξει, εφαρμογή συστημάτων επιβράβευσης (πόντων/κουπονιών) (αναλυτικότερα για τα συστήματα επιβράβευσης βλέπε <http://www.minddisorders.com/Py-Z/Token-economy-system.html>).

3^η Συνάντηση: Γίνεται εκπαίδευση των γονέων για τον τρόπο συνεργασίας και επικοινωνίας τους με το σχολείο, σχετικά με την απόδοση, τη συμπεριφορά και τη βελτίωση ή όχι του παιδιού. Ο γονέας μαθαίνει επίσης πώς να συνεργάζεται με το σχολείο και για τη θέσπιση αμοιβών-συνεπειών για το παιδί, καθώς και για τη διαδικασία συμπλήρωσης, ελέγχου και αξιοποίησης της Κάρτας Καθημερινής Αναφοράς του σχολείου. Επίσης, στην ανταλλαγή σημειώσεων και παρατηρήσεων με τον εκπαιδευτικό σχετικά με την εξέλιξη του παιδιού, τη συμπεριφορά του, τους επαίνους ή τις συνέπειες που υφίσταται.

4^η Συνάντηση: Γίνεται εκπαίδευση των γονέων: α) στον τρόπο παροχής επαίνων προς το παιδί, όταν επιδεικνύει κατάλληλη και επιθυμητή συμπεριφορά. Για παράδειγμα, οι γονείς μαθαίνουν πως ο έπαινος προς το παιδί τους πρέπει να είναι συγκεκριμένος (π.χ. «μπράβο που ήσουν συνεπής στην ώρα που συμφωνήσαμε και τελείωσες έγκαιρα την εργασία σου» και όχι «μπράβο που ήσουν καλό παιδί»), πρέπει να παρέχεται με αίσθημα αναγνώρισης, να είναι αυθεντικός, να μη γίνεται αυτοσκοπός, διότι στόχος είναι η συμπεριφορά του παιδιού, και τέλος, να συνδέεται άμεσα με την επιθυμητή συμπεριφορά και β) στην αγνόηση κάποιων συμπερι-

φορών του παιδιού, οι οποίες σε άλλη περίπτωση γίνονται αφορμή αρνητικής κριτικής προς το παιδί. Εδώ, οι γονείς εκπαιδεύονται για το ποιες συμπεριφορές μπορούν να αγνοούν και ποιες όχι, δεδομένου ότι πολλές απ' αυτές, αν αγνοηθούν, αποτελούν κίνδυνο για την ακεραιότητα και την ασφάλεια του παιδιού.

5^η Συνάντηση: Γίνεται εκπαίδευση των γονέων στη χρήση και στον τρόπο εκφοράς κατάλληλων σχολίων και επιπλήξεων. Για παράδειγμα, προκειμένου ο γονέας να κερδίσει την προσοχή του παιδιού το καλεί με το όνομά του και όταν του δίνει οδηγίες γίνεται πολύ συγκεκριμένος. Έτσι, του λέει: «*Αγγελία, μείνε τώρα δίπλα μου και μην αγγίζεις τίποτα*» και όχι «*να είσαι καλό παιδί τώρα*». Επίσης, μαθαίνει να διαφοροποιεί την πράξη από το χαρακτήρα του παιδιού. Για παράδειγμα, λέει πως: «*η πράξη σου ήταν κακή και διαφωνώ μ' αυτή*» και όχι «*είσαι κακό παιδί μ' αυτό που έκανες*». Σε περίπτωση συμμόρφωσης, το παιδί επαινείται, σε αντίθετη περίπτωση υπόκειται σε συνέπειες. Ο γονέας μαθαίνει επίσης πως κατά την επιβολή των συνεπειών, ο τόνος της φωνής του πρέπει να είναι ουδέτερος, σταθερός και όχι θυμωμένος. Εδώ ενδείκνυται οι συνέπειες να είναι ήπιες και εφαρμόσιμες, παρά σκληρές και μη εφικτές στην εφαρμογή τους.

6^η Συνάντηση: Γίνεται εκπαίδευση των γονέων στην καθιέρωση και την επιβολή κανόνων του τύπου: «*όταν, εάν..... τότε.....*». Π.χ. «*Όταν τελειώσεις τις εργασίες για το σχολείο, τότε μπορείς να δεις τηλεόραση*». Ο γονέας εδώ καλείται να διδάξει και στο παιδί αυτόν τον τρόπο σκέψης προκειμένου και αυτό να μάθει να κάνει τον εξής συλλογισμό: «*Εάν κάνω (την ανεπιθύμητη συμπεριφορά Χ) τότε είναι πολύ πιθανό να συμβεί (το αποτέλεσμα Ψ), γι' αυτό είναι καλύτερα να (πιθανή θετική αντίδραση για μένα και τους άλλους)*».

7^η Συνάντηση: Γίνεται εκπαίδευση των γονέων στην τεχνική της απομάκρυνσης του παιδιού από μια δραστηριότητά του (time out), όταν έχει καταστρατηγήσει τους κανόνες και τα συμφωνηθέντα (αναλυτικότερα βλέπε στα Αλεξόπουλος, 2014 American Academy of Pediatrics, 2013).

8^η Συνάντηση: Γίνεται εκπαίδευση των γονέων ώστε να προλαμβάνουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές του παιδιού τους, όταν αυτό βρίσκεται σε άλλα πλαίσια εκτός του σπιτιού. Για παράδειγμα, του εξηγούν από πριν αυτό που πρόκειται να συμβεί και διαπραγματεύονται μαζί του τους κανόνες, τους επαίνους, τις ενισχύσεις και τις συνέπειες.

9^η Συνάντηση: Γίνεται εκπαίδευση των γονέων σε τεχνικές επίλυσης προβλήματος (problem solving) (αναλυτικότερα βλέπε στα Powell, Boxmeyer, & Lochman, 2008 Stallard, 2006).

10^η Συνάντηση: Στην τελευταία συνάντηση γίνεται ανακεφαλαίωση των όσων συζητήθηκαν και εμπεδώθηκαν κατά τη διάρκεια όλων των συναντήσεων. Ο σύμβουλος προτρέπει τους γονείς να εκφράσουν τυχόν απορίες ή σκέψεις ενόψει της προοπτικής γενίκευσης και εφαρμογής των όσων έμαθαν. Γίνεται αναστοχασμός επί της διαδικασίας. Σύμβουλος και γονείς συμφωνούν πως θα υπάρξουν και μελλοντικές συναντήσεις τους ανά μήνα, τρίμηνο ή εξάμηνο, οι οποίες αποσκοπούν στην ενδυνάμωση των γονέων και την υποστήριξή τους, ώστε απαρέγκλιτα να εφαρμόζουν το πρόγραμμα και τις δεξιότητες που απέκτησαν.

Εννοείται πως καθόλη τη διαδικασία ο σύμβουλος επεξεργάζεται τις σκέψεις και τα συναισθήματα των γονέων, είναι πρόθυμος να λύνει όλες τις απορίες τους, τους ενθαρρύνει και τους ανατροφοδοτεί. Εκτός από τις συναντήσεις με τον σύμβουλο, η ενδυνάμωση των γονέων επιτυγχάνεται και με βοηθητικά βιβλία, φυλλάδια ή με την παρακολούθηση στο σπίτι σχετικών βίντεο που τους συστήνει (Center for Children and Families, 2010 Chronis et al., 2004).

Πρέπει εδώ να αναφερθεί, ότι τα προγράμματα ψυχοεκπαίδευσης για τη ΔΕΠ-Υ διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, τις ανάγκες και τα προβλήματα της οικογένειας (Chronis et al., 2006). Οι παραπάνω τεχνικές ταιριάζουν περισσότερο σε ένα παιδί σχολικής ηλικίας, αλλά πολλές από αυτές μπορούν, αν τροποποιηθούν, να εφαρμοστούν και σε παιδιά εφηβικής ηλικίας. Για παράδειγμα, η απομάκρυνση (time out) είναι μια συνέπεια που δεν είναι αποτελεσματική για τους εφήβους. Αντίθετα, αποτελεσματική θεωρείται η στέρηση κάποιων προνομίων από τον έφηβο (π.χ. η στέρηση εξόδου με τους φίλους του, εξαιτίας της μη επιθυμητής συμπεριφοράς που επέδειξε...) (Center for Children and Families, 2010).

Κατά καιρούς έχουν εφαρμοστεί και διάφορα άλλα μοντέλα ψυχοεκπαίδευσης για γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ, μερικά από αυτά είναι:

α) Το μοντέλο ψυχοεκπαίδευσης γονέων του *Barkley (1998)*, το οποίο διαρθρώνεται σε 8–10 συναντήσεις. Η παρέμβαση με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο αρχίζει με την πληροφόρηση των γονέων σχετικά με τη διαταραχή, τη διάγνωσή της, τη συμπτωματολογία και τις αιτίες της. Όταν η πληροφόρηση αυτή γίνει κατανοητή, οι γονείς εκπαιδεύονται στο να μπορούν να παρακολουθούν συστηματικά το παιδί τους για 10–20 λεπτά τη μέρα σε δύο συγκεκριμένες συμπεριφορές-στόχους, π.χ. τη συμμόρφωσή του στις οδηγίες τους και την εμπλοκή του στο παιχνίδι με τρόπο που είναι κατάλληλος για το αναπτυξιακό του στάδιο. Ως ενισχυτές, προκειμένου να επιτευχθεί ο επιθυμητός στόχος, χρησιμοποιούνται κυρίως ο έπαινος, κάποιο σύστημα επιβράβευσης και η απομάκρυνση του παιδιού. Στο τελικό στάδιο οι γονείς εκπαιδεύονται να παρακολουθούν τη γενίκευση των μαθημένων συμπεριφορών του παιδιού και σε άλλα πλαίσια ή καταστάσεις, π.χ. στο σχολείο. Και σε αυτό το μοντέλο χρησιμοποιείται η Κάρτα Καθημερινής Αναφοράς. Η τελευταία συνάντηση εστιάζεται συνήθως στις νέες προσδοκίες των γονέων και στο σχεδιασμό νέων στρατηγικών, σε περίπτωση που προκύψουν προβλήματα τα οποία δεν είχαν προβλεφθεί κατά τη διαδικασία. Τέλος, μετά από ένα μήνα γίνεται μία συνάντηση ενδυνάμωσης, στην οποία γίνεται ανασκόπηση των στόχων της παρέμβασης και επικυρώνονται τα πιθανά οφέλη του παιδιού και της οικογένειας από αυτήν.

β) Το μοντέλο της *Wells και των συνεργατών της (2000)*, το οποίο διατηρεί πολλά από τα στοιχεία του μοντέλου του *Barkley (1998)*, επεκτείνεται και στο σχολικό πλαίσιο του παιδιού, ενώ παράλληλα ενσωματώνει και κάποιες επιπλέον καινοτομίες. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης δίνεται περισσότερη έμφαση στη συζήτηση, στον τρόπο που δίνονται οι οδηγίες (παρουσιάζονται αναλυτικότερες) και στη χρήση των μοντέλων μίμησης και του παιχνιδιού ρόλων. Άλλες καινοτομίες αφορούν στην εκπαίδευση των γονέων σε γνωστικές στρατηγικές προ-

κειμένου να τροποποιήσουν τυχόν διαστρεβλωμένες αντιλήψεις τους για τη ΔΕΠ-Υ και σε στρατηγικές διαχείρισης του στρες (όπως αυτοκαθοδηγήσεις, χαλαρώσεις), τις οποίες μπορούν να εφαρμόζουν και στα παιδιά τους.

γ) Το πρόγραμμα με το όνομα «Φανταστικά χρόνια» (*Incredible Years-IV*), το οποίο δομήθηκε από την Stratton σε βάθος 20 χρόνων (όπως αναφέρεται στο Chronis et al., 2004) και αρχικά αφορούσε την εκπαίδευση γονέων, δασκάλων και παιδιών με Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή και Διαταραχή Επικοινωνίας. Αργότερα ο Jones και οι συνεργάτες του (όπως αναφέρεται στο Knight et al., 2008), εφάρμοσαν το μέρος του προγράμματος που αφορούσε τους γονείς των παιδιών αυτών, σε γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Η εκπαίδευση επικεντρώνεται κυρίως στην ανάπτυξη θετικής σχέσης μεταξύ των γονέων και των παιδιών, κυρίως μέσω του παιχνιδιού και των δραστηριοτήτων που αρέσουν στα παιδιά. Επικεντρώνεται, επίσης, στη χρήση του επαίνου, τα κίνητρα, την έκφραση θετικών σχολίων, τη θέσπιση ορίων και κανόνων, την αγνόηση κάποιων συμπεριφορών του παιδιού, την απομάκρυνση και τις συνέπειες. Οι τεχνικές εκπαίδευσης των γονέων περιλαμβάνουν συζήτηση, παρακολούθηση σχετικών εκπαιδευτικών ταινιών, παιχνίδι ρόλων, συχνές ανακεφαλαιώσεις και πρόβες. Τα αποτελέσματα του προγράμματος έχει αποδειχτεί πως έχουν διαχρονική ισχύ, ακόμη και 18 μήνες μετά το τέλος της εφαρμογής του στα παιδιά (Knight et al., 2008).

δ) Το πρόγραμμα «Τα καταφέρνω» (*COPE*) (Cunningham, Bremner, & Secord, 1997, όπως αναφέρεται στο Chronis et al., 2004). Επικεντρώνεται στην εκπαίδευση των γονέων παιδιών με ΔΕΠ-Υ και οι κύριες εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί είναι η παρακολούθηση video και η επίλυση προβλήματος. Η παρέμβαση γίνεται σε ομάδες γονέων, όπου τα μέλη με τη βοήθεια του συμβούλου προσπαθούν να βρουν εφικτές λύσεις σε καταστάσεις που παρουσιάζονται στο video και αφορούν την έκφραση προβληματικών συμπεριφορών από παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης απαιτείται η πλήρης και ενεργής συμμετοχή όλων των μελών.

ε) Το πρόγραμμα «*Children's Medication Algorithm Project*» (*CMAP*) (Lopez, Toprac, Pharm, Boemer, & Pharm, 2005). Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που μπορεί να εφαρμοστεί ατομικά (ανά ζευγάρι γονέων) ή ομαδικά (πολλά ζευγάρια μαζί) και δίνει έμφαση στις ατομικές ανάγκες του παιδιού και της οικογένειας.

Διαρθρώνεται ως εξής:

- i) *Εισαγωγική πληροφόρηση* για τη ΔΕΠ-Υ (συμπτωματολογία, διάγνωση, πρόγνωση, αιτιολογία, είδη παρέμβασης, επιπλέον πηγές πληροφόρησης).
- ii) *Ιατρική πληροφόρηση* (πληροφόρηση για τα υπέρ και τα κατά κάθε παρέμβασης, πληροφόρηση για το κατάλληλο είδος υποστήριξης ανάλογα με τον τύπο της ΔΕΠ-Υ του παιδιού, πληροφόρηση για το χρόνο εμφάνισης των πρώτων αποτελεσμάτων από την επιλεγόμενη παρέμβαση, επίλυση αποριών των γονέων)
- iii) *Αυτοέλεγχος* (εκμάθηση τεχνικών παρακολούθησης των συμπτωμάτων της διαταραχής και των πιθανών παρενεργειών σε περίπτωση φαρμακοθεραπείας του παιδιού).

- iv) *Αυτοδιαχείριση του τρόπου ζωής* (εκμάθηση δεξιοτήτων και στρατηγικών για τη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού π.χ. συνεργασία με το σχολείο, ενθάρρυνση των επιθυμητών συμπεριφορών, εκμάθηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, χρήση ενισχύσεων, επαίνων, διαχείριση του κοινωνικού στίγματος).
- v) *Ομάδες παρακολούθησης εκπαιδευτικών ταινιών* (παρακολούθηση περιπτώσεων παιδιών με ΔΕΠ-Υ και των τρόπων επίλυσης των προβληματικών συμπεριφορών τους, συζητήσεις μεταξύ των μελών για εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης και συζητήσεις σχετικά με τη διαταραχή).
- vi) *Τοπικές ομάδες* (υποστήριξη και εκπαίδευση των γονέων από άλλους γονείς που έχουν παιδιά με ΔΕΠ-Υ και είναι ήδη εκπαιδευμένοι). Τα θέματα εκπαίδευσης αφορούν τα είδη των θεραπειών για τη ΔΕΠ-Υ, τη συννοσηρότητα της διαταραχής, τη θέσπιση κανόνων στο σπίτι, τα όρια, τη συνεργασία με το σχολείο, τους τρόπους βελτίωσης κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού, την επίλυση προβλήματος).

β) Η συμμετοχή του πατέρα στην ψυχοεκπαίδευση

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχει περιορισμένη πληροφόρηση για τη συμμετοχή του πατέρα σε προγράμματα ψυχοεκπαίδευσης, για το βαθμό εμπλοκής του σ' αυτά και για την επίδρασή του στην υποστήριξη του παιδιού (Fabiano, 2007). Αρκετές από τις σχετικές μελέτες, άλλοτε εξαιρούν, άλλοτε αγνοούν ή υποβιβάζουν τη συμμετοχή του, αναφέροντας μάλιστα πως δεν είναι αναγκαία (Chronis et al., 2004 Fabiano, 2007).

Η μη ικανοποιητική συμμετοχή του πατέρα στη διαδικασία της ψυχοεκπαίδευσης οφείλεται κυρίως: α) στα χαρακτηριστικά του πατέρα και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, β) στο γεγονός ότι μπορεί ο ίδιος να έχει ΔΕΠ-Υ, καθώς είναι κληρονομική διαταραχή και συμβαίνει περισσότερο στους άντρες, γ) στο διδακτικό κλίμα της παρέμβασης, δ) στο ωράριο εργασίας του πατέρα, δεδομένου ότι οι συναντήσεις με τον ειδικό δεν γίνονται συνήθως βράδια ή Σαββατοκύριακα, οπότε θα μπορούσε να συμμετέχει και ο πατέρας, ε) στο γεγονός ότι πολλοί πατέρες δεν αποδέχονται την ψυχοεκπαίδευση, επειδή πιστεύουν ότι ο ρόλος τους δεν τους επιτρέπει να εμπλακούν σε μια τέτοια διαδικασία, αφού ο ρόλος της μητέρας είναι πιο συμβατός με αυτή (Fabiano, 2007).

Παρόλα αυτά, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η συμμετοχή του πατέρα στην ψυχοεκπαίδευση είναι εξίσου σημαντική για τον ίδιο (Schuhmann, Foote, Eyberg, Boggs, & Algina, 1998), για την οικογένεια, για τη σχέση των δύο συζύγων και για το παιδί (Lee & Hunsley, 2006). Προκειμένου να ενισχυθεί η συμμετοχή του, θα πρέπει τα προγράμματα αυτά να σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην απειλείται η αυτοαντίληψή του για το ρόλο του και να λαμβάνονται υπόψη οι ικανότητές του. Να περιλαμβάνουν δε δραστηριότητες, όπου συνήθως πατέρας και παιδί αλληλεπιδρούν π.χ. υπαίθρια σπορ, ποδόσφαιρο, δηλαδή εκεί όπου δίνεται η ευκαιρία στον πατέρα να ενισχύσει το παιδί, να το επιβραβεύσει, να του κάνει θετικά σχόλια, να του δώσει οδηγίες κ.λπ. (Chronis et al., 2004 Fabiano, 2007).

γ) Αποτελέσματα της ψυχοεκπαίδευσης σε γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ

Η ψυχοεκπαίδευση σε γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ, έχει αποδειχτεί πως έχει θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά, για τους γονείς και για όλη την οικογένεια (Montoya et al., 2011). Γι' αυτό άλλωστε αναγνωρίζεται ως μια βασική θεραπευτική παρέμβαση για τη διαταραχή (Pelham & Fabiano, 2008). Είναι αποτελεσματική: α) στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και των εσωτερικευμένων προβλημάτων των παιδιών (όπως βίωση αρνητικών συναισθημάτων, κατάθλιψη, άγχος) (van de Hoofdakker et al., 2007), β) στη βελτίωση της σχέσης γονέα – παιδιού, γ) στην κοινωνική συμπεριφορά και αποδοχή του παιδιού, δ) στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των γονέων, ε) στη συμπτωματολογία της διαταραχής, στ) στη μείωση του γονεϊκού στρες (Anastopoulos, Shelton, DuPaul, & Guevremont, 1993), αν και για το τελευταίο τα αποτελέσματα είναι αμφιλεγόμενα (van de Hoofdakker et al., 2007).

Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την έκβαση και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ψυχοεκπαίδευσης, τόσο για το παιδί όσο για την οικογένεια. Έχει βρεθεί πως οι αντιξοότητες της οικογένειας, η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η μονογονεϊκότητα, το νεαρό της ηλικίας των γονέων, η οικονομική εξάρτηση της οικογένειας από τα κρατικά επιδόματα, η γονεϊκή ψυχοπαθολογία (π.χ. η κατάθλιψη της μητέρας), η ΔΕΠ-Υ των γονέων, η χρήση ουσιών από τους γονείς, η αντικοινωνική συμπεριφορά τους, τα συζυγικά προβλήματα, οι αντιλήψεις των γονέων για τη ΔΕΠ-Υ και την αντιμετώπισή της είναι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την έκβαση της ψυχοεκπαίδευσης των γονέων, αλλά και όλες τις άλλες υποστηρικτικές προσεγγίσεις (Chronis et al., 2004 Chronis et al., 2006). Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν γενικότερα την αποτελεσματικότητα της ψυχοεκπαίδευσης είναι οι προσδοκίες των γονέων από τη διαδικασία, ο θεωρητικός προσανατολισμός της παρέμβασης, ο τρόπος παροχής της εκπαίδευσης (ατομικά ή ομαδικά), τα προσόντα του συμβούλου, η ηλικία του παιδιού (Lundahl, Risser, & Lovejoy, 2006), η συννοσηρότητα της διαταραχής, η ικανοποίηση των γονέων από την παρέμβαση, η εθνικότητα και η φυλή που ανήκουν οι γονείς (Chronis et al., 2006).

Καθώς η βιβλιογραφία γύρω από την ψυχοεκπαίδευση των γονέων για τη ΔΕΠ-Υ έχει πλέον ωριμάσει, πολλά είναι τα κρίσιμα ερωτήματα που εγείρονται και αφορούν την εξέλιξη, τον τρόπο διεξαγωγής της, τα στοιχεία που περιλαμβάνονται σ' αυτή, τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Για παράδειγμα, απαιτούνται μελλοντικές μελέτες για το ποιες δεξιότητες πρέπει τελικά να έχουν αναπτύξει οι γονείς μετά το τέλος της εκπαίδευσης, για τη διάρκεια της παρέμβασης, για τη δραστηριότητα των επαίνων στα παιδιά, για το χρόνο μεταξύ των συναντήσεων ενδυνάμωσης, το κόστος της ψυχοεκπαίδευσης, ιδιαίτερα για τις οικογένειες με χαμηλή κοινωνικο-οικονομική κατάσταση (Pelham & Fabiano, 2008). Νέες έρευνες, επίσης, απαιτούνται για να μελετηθεί η εφαρμογή νέων υποστηρικτικών σχημάτων και η αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των οικογενειών (π.χ. το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, η μονογονεϊκότητα, η γονεϊκή ψυχοπαθολογία). Επίσης, μελέτες που θα εξετάσουν την αποτελεσματικότητα της

ψυχοεκπαίδευσης για τους πατέρες και τον τρόπο εμπλοκής τους στη διαδικασία και τέλος, μελέτες για την αξιολόγηση της διατήρησης και της γενίκευσης των αποτελεσμάτων της, καθώς και για τον καθορισμό εκείνης της μορφής εκπαίδευσης που θα είναι η πιο κατάλληλη για την αντιμετώπιση της διαταραχής (Chronis et al., 2004).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η σχετική έρευνα στην Ελλάδα είναι περιορισμένη. Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε δεν εντοπίστηκε κάποια μελέτη σχετική με την εφαρμογή, την αποτελεσματικότητα και την αξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους έλληνες γονείς. Θεωρούμε πως τέτοια προγράμματα, προσαρμοσμένα στην ελληνική πραγματικότητα και αξιολογημένα μέσα από ερευνητικές διαδικασίες, θα δώσουν την ευκαιρία στους έλληνες γονείς να βοηθήσουν ουσιαστικά τα παιδιά τους και να αναγνωρίσουν, να επεξεργαστούν και να διαχειριστούν τις δυσκολίες που σχετίζονται με τη διαταραχή. Επιπλέον, οι γονείς θα αξιοποιήσουν τη γνώση, τις στρατηγικές και τις δεξιότητες που θα αποκτήσουν, ώστε να βελτιωθεί η λειτουργία της οικογένειας και η σχέση τους με τα παιδιά. Τέλος, θα μειωθούν οι συγκρούσεις και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνονται στην οικογένεια, ως αποτέλεσμα της διαταραχής.

Βιβλιογραφία

- Αλεξόπουλος, Α. Δ. (2014). *Τρόποι επικοινωνίας με τα παιδιά – Διαχείριση των συμπεριφορών τους. Πρακτικός οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- American Academy of Pediatrics. (2013). *Family Life. Disciplining Your Child*. Ανακτήθηκε 28/04/2013 από το Διαδίκτυο: <http://www.healthychildren.org/English/familylife/familydynamics/communication-discipline/pages/Disciplining-Your-Child.aspx?>
- American Academy of Pediatrics, Subcommittee on Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, Committee on Quality Improvement. (2001). Clinical practice guideline: Treatment of the school-aged child with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics*, 108, 1033–1044.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders (5th Ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Anastopoulos, D. A., Shelton, L. T., DuPaul, Jr. G., & Guevremont, C. D. (1993). Parent training for Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: It's impact on parent functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 581–596.
- Barkley, R. A. (1997). Attention-deficit/hyperactivity disorder, self-regulation, and time: Toward a more comprehensive theory. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 18, 271–279.
- Barkley, R. A. (1998). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (2nd Ed.). New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd Ed.). New York: Guilford Press.
- Center for Children and Families. (2010). Evidence-based psychosocial treatment for ADHD children and adolescents. Ανακτήθηκε: Οκτώβριος 31, 2010 από <http://ccf.buffalo.edu>.
- Chamberlain, P., & Patterson, G. R. (1995). Discipline and child compliance in parenting. In M. H. Bornstein, & H. Marc (Eds.), *Handbook of parenting Applied and practical parenting*, vol. 4 (pp. 205 - 225) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Childress, A. C., & Berry, S. A. (2012). Pharmacotherapy of attention-deficit hyperactivity disorder in adolescents. *Drugs*, 72, 309–325.

- Chronis, M. A., Chacko, A., Fabiano, A. G., Wymbs, T. B., & Pelham, Jr., E. W. (2004). Enhancements to the behavioral parent training paradigm for families of children with ADHD: Review and future directions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7, 1–27.
- Chronis, M. A., Jones, A. H., & Raggi, L. V. (2006). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention - deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 26, 486–502.
- Cormier, E. (2008). Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A review and update. *Journal of Pediatric Nursing*, 23, 345-357.
- DuPaul, J. G., & Stoner, G. (2004). *ADHD in the Schools: Assessment and Intervention Strategies*. New York: The Guilford Press.
- DuPaul, J. G., & White, P. G. (2005). Intervention strategies for students with ADHD. *Principal (Reston, Va)*, 85, 26-29.
- Fabiano A. G. (2007). Father participation in behavioral parent training for ADHD: Review and recommendations for increasing inclusion and engagement. *Journal of Family Psychology*, 21, 683–693.
- Fredriksen, M., Dahl, A. A., Martinsen, E. W., Klungsoyr, O., Faraone, S. V., & Peleikiw, D. E (2014). Childhood and persistent ADHD symptoms associated with educational failure and long-term occupational disability in adult ADHD. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 6, 1-13.
- G Ivez, M. J., Forero, A. D., Fonseca, J. D., Mateus, E. H., Talero-Gutierrez, C., & Velez-van-Meerbeke, A. (2014). Evidence of association between SNAP25 gene and attention deficit hyperactivity disorder in a Latin American sample. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 6, 19 – 23.
- Gershon, J. (2002). A meta-analytic review of gender differences in ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 5, 143–154.
- Gevensleben, H., Holl, B., Albrecht, B., Schlamp, D., Kratz, O., Studer, P., Wangler, S., Rothenberger, A., Moll, G. H., & Heinrich, H. (2009). Distinct EEG effects related to neurofeedback training in children with ADHD: a randomized controlled trial. *International Journal of Psychophysiology*, 74, 149 – 157.
- Gevensleben, H., Kleemeyer, M., Rothenberger, G. L., Studer, P., Flaig-Röhr, A., Moll, H. G., Rothenberger, A., & Heinrich, H. (2014). Neurofeedback in ADHD: Further Pieces of the Puzzle. *Brain Topography*, 27, 20 – 32.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Α. (2004). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων -Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kamal, M., Bener, A., & Ehlayer, M. S. (2014). Is high prevalence of vitamin D deficiency a correlate for attention deficit hyperactivity disorder? *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 6, 1-6.
- Kaplan, I. H., Sadock, J. B., & Grebb, A. J. (2005). *Ψυχιατρική (τομ. Γ')*. Αθήνα: Λίτσας.
- Knight, A. L., Rooney, M., & Chronis-Tuscano, A. (2008). Psychosocial treatments for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Current Psychiatry Reports*, 10, 412– 418.
- Kvist, A. P., Nielsen, H. S., & Simonsen, M. (2011). The Effects of children's ADHD on parents relationship dissolution and labor supply. *Ανακτήθηκε: Οκτώβριος 31, 2013 από* <http://hdl.handle.net/10419/58763>.
- Lee, C. M., & Hunsley, J. (2006). Addressing co-parenting in the delivery of psychological services to children. *Cognitive and Behavioral Practice*, 13, 53–61.
- Lopez, A. M., Toprac, G. M., Pharm, C. M. L., Boemer, C., & Pharm, B. J. (2005). A psychoeducational program for children with ADHD or depression and their families: Results from the CMAP feasibility study. *Community Mental Health Journal*, 41, 51 – 66.

- Lundahl, B., Risser, J. H., & M. Lovejoy, C. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review*, 26, 86–104.
- Montoya, A., Colom, F., & Ferrin, M. (2011). Is psychoeducation for parents and teachers of children and adolescents with ADHD efficacious? A systematic literature review. *European Psychiatry*, 26, 166–175.
- National Research Center on ADHD. (2010). Psychosocial treatment for children and adolescents with AD/HD. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 31, 2012 από <http://www.help4adhd.org>.
- Northey, Jr., W.F., Wells, K. C., Silverman, W. K., & Bailey, C. E. (2003). Childhood behavioral and emotional disorders. *Journal of Marital and Family Therapy*, 29, 523–545.
- Pelham, Jr., E. W., & Fabiano, G. A. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37, 184–214.
- Powell, N., Boxmeyer, L. C., & Lochman, E. J. (2008). Social problem-solving skills training: Sample module from the Coping Power Program. In C.W. LeCroy, *Handbook of evidence-based treatment manuals for children and adolescents* (2nd Ed.) (pp. 11- 43). New York, Oxford: Oxford University Press.
- Purdie, N., Hattie, J., & Carroll, A. (2002). A Review of the research on interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: What works best? *Review of Educational Research*, 72, 61–99.
- Pushpa, D. P., Hemrom, S., Jahan, M., Verma, A. N., & Singh, A. R. (2009). Efficacy of psychoeducation with the patients of schizophrenia. *Eastern Journal of Psychiatry*, 12, 37–40.
- Schuhmann, E. M., Foote, R. C., Eyberg, S. M., Boggs, S. R., & Algina, J. (1998). Efficacy of parent-child interaction therapy: Interim report of a randomized trial with short-term maintenance. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 34–45.
- Stallard, P. (2006). *Σκέφτομαι σωστά – Νιώθω καλά. Ένα εγχειρίδιο γνωσιακής-συμπεριφορικής θεραπείας για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Staller, J., & Faraone, S. V. (2006). Attention deficit hyperactivity disorder in girls: epidemiology and management. *CNS Drugs*, 20, 107–123.
- Stevens, S. (2005). Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: Working the system for better diagnosis and treatment. *Journal of Pediatric Nursing*, 20, 47–51.
- U.S Department of Education, Office of Special Education Programs. (2008). *Teaching children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: Instructional strategies and practices*. Washington, DC.
- van den Hoofdakker, J. B., van der Veen-mulders, L., Sytema, S., Emmelkamp, M. G. P., Minderaa, B. R., & Nauta, H. M. (2007). Effectiveness of behavioral parent training for children with ADHD in routine clinical practice: A randomized controlled study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 1263–1271.
- Wells, C. K. (2005). Family therapy for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). Στο J. L. Lebow, *Handbook of clinical family therapy* (pp. 42 – 72). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Wells, K. C., Chi, T. C., Hinshaw, S. P., Epstein, J. N., Pfiffner, L., Nebel-Schwalm, M., et al. (2006). Treatment-related changes in objectively measured parenting behaviors in the multimodal treatment study of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 649–657.
- Wells, K. C., Pelham Jr, W. E., Kotkin, R. A., Hoza, B., Abikoff, H. B., Abramowitz, A., et al. (2000). Psychosocial treatment strategies in the MTA study: rationale, methods, and critical issues in design and implementation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 483–505.
- Zylowska, L., Ackerman, D. L., Yang, M. H., Futrell, J. L., Horton, N. L., Hale, T. S., et al. (2008). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD a feasibility study. *Journal of Attention Disorders*, 11, 737–746.

Χαρισματικοί – ταλαντούχοι μαθητές. Υποστήριξη – παιδαγωγικές παρεμβάσεις των χαρισματικών παιδιών

Άννα Βαμβάκη

*Νηπιαγωγός, κάτοχος Διπλώματος Γενικής Μετεκπαίδευσης
στις Επιστήμες της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης,
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχέση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων έχει χαρακτηριστεί ως μια σχέση «αγάπης και μίσους». Τις περισσότερες φορές, γονείς, εκπαιδευτικοί, πολίτες, εκτιμούν και θαυμάζουν το εξαιρετικά ευφυές ή δημιουργικό άτομο, ενώ συγχρόνως είναι προσκολλημένοι στην έννοια της ισότητας. Είναι γεγονός ότι, εκατοντάδες χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές, όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, φοιτούν στις τάξεις τους, χωρίς να αναγνωρίζονται οι δυνατότητές τους, χωρίς να καλύπτονται οι ανάγκες τους. Αρκετοί από αυτούς εμφανίζουν υποεπίδοση. Ενδεικτική είναι η έρευνα της Εθνικής Επιτροπής για την Εξαιρετική Επίδοση στην Εκπαίδευση των Η.Π.Α. που αναφέρει ότι 50% των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, δεν έχουν αντιστοιχία της διαγνωσμένης ικανότητάς τους με την επίδοσή τους στο σχολείο, ενώ αρκετοί εγκαταλείπουν το σχολείο (10-20% από αυτούς που εγκαταλείπουν το Λύκειο ανήκουν σε αυτή την κατηγορία σύμφωνα με τους Davis και Rimm, ή 3,4% κατά την έκθεση Marland των Η.Π.Α). Το φαινόμενο αυτό μερικοί ερευνητές το ονομάζουν «σιωπηλή κρίση». Ενδέχεται όμως να παρουσιάζουν σχολική υποεπίδοση ή και μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές αναστολές, συμπεριφορά η οποία εμποδίζει την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Τα χαρισματικά παιδιά υπολογίζονται σε 2-5%, ενώ τα εξαιρετικά χαρισματικά δεν ξεπερνούν το 1% του γενικού πληθυσμού. Κρίσιμο σημείο για το χαρισματικό μαθητή είναι η επισήμανση της χαρισματοκότητας σε μικρή ηλικία και η ενίσχυσή του μέσω ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ένα ευέλικτο και εμπλουτισμένο αναλυτικό πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα να υλοποιούνται δραστηριότητες που θα κρατούν ζωντανό το ενδιαφέρον των χαρισματικών μαθητών και συμβάλλει στην αρμονική ανάπτυξη και εξέλιξη.

ΟΡΙΣΜΟΣ – ΤΥΠΟΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Ο όρος χαρισματικός καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων για υψηλές επιδόσεις. Τα χαρισματικά παιδιά δεν αποτελούν ομοιογενή ομάδα, αλλά η ευφυΐα και τα ταλέντα τους μπορεί να εκδηλώνονται σε ένα ή πολλά πεδία. Στην διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει μεγάλη ποικιλία ορισμών για τα χαρισματικά παιδιά (Ziegler and Heller, 2006:6, όπως αναφέρεται στον Winstanley, 2007: VIV). Σύμφωνα με τους George (1995) και Wallace (2000) όπως αναφέρεται στο G&T WISE (2008), χαρισματικά παιδιά είναι εκείνα τα οποία έχουν αναπτύξει μία ή περισσότερες ικανότητες, σε υψηλό επίπεδο, γρηγορότερα από τους συνομηλίκους τους. Επιπλέον, ο Gagne όρισε την «χαρισματικότητα» ως την «εκ φύσεως» ικανότητα που μπορεί να εμφανιστεί στο παιδί κατά τη μαθησιακή διαδικασία. (Gagne, 1985, όπως αναφέρεται στο G&T WISE, 2008). Στην ελληνική νομοθεσία η κατηγορία αυτή των μαθητών ανεφέρθη ως «μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα». Αναφέρουμε σχετικά τον ορισμό που δόθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες από το Τμήμα Εκπαίδευσης το 1972, σύμφωνα με τον οποίο «χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές, θεωρούνται αυτοί που, αφού αξιολογηθούν από ειδικευμένους επαγγελματίες, διαπιστωθεί ότι έχουν εξαιρετικές ικανότητες και είναι ικανοί για υψηλή επίδοση. Για αυτούς τους μαθητές απαιτούνται διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα και υπηρεσίες από αυτά που υπάρχουν στα κοινά σχολεία, με στόχο τα προγράμματα αυτά να τους βοηθήσουν στην ανάπτυξη του εαυτού τους και της κοινωνίας. Οι μαθητές αυτοί επιδεικνύουν ή έχουν την ικανότητα να επιδείξουν υψηλές επιδόσεις: α) στη γενική νοητική ικανότητα, β) στην ειδική ακαδημαϊκή επίδοση, γ) στο δημιουργικό ή παραγωγικό τρόπο σκέψης, δ) στην ηγετική ικανότητα, ε) στις οπτικές ή εκφραστικές τέχνες και στ) στον ψυχοκινητικό τομέα. Άλλοι όροι που περιγράφουν τους ιδιαίτερα έξυπνους, ικανούς και αποτελεσματικούς ανθρώπους, παραπλήσιοι με τον όρο της χαρισματικότητας είναι: ταλέντο, προικισμένος, ευφυής, ιδιοφυής, μεγαλοφυής, παιδί θαύμα.

Σύμφωνα με τον (Sternberg R., 1981) διακρίνουμε τρεις τύπους ικανοτήτων στα χαρισματικά άτομα: την αναλυτική θεώρηση ενός προβλήματος, τη συνθετική και την πρακτική εφαρμογή αναλυτικών και συνθετικών δυνατοτήτων σε καθημερινές καταστάσεις. Για τα ελληνικά δεδομένα η έννοια της χαρισματικότητας είναι ένα ζήτημα αδιευκρίνιστο που επιδέχεται πολλές ερμηνείες και καλύπτει ένα μεγάλο μέρος ικανοτήτων.

ΟΙ ΟΡΟΙ «ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΣ» ΚΑΙ «ΤΑΛΑΝΤΟΥΧΟΣ»

Η Freeman (1998) αναφέρει ότι υπάρχουν περισσότεροι από εκατό ορισμούς για τους όρους «χαρισματικός» και «ταλαντούχος». Συγκρατούμε τον ορισμό του John Gowan που λέει ότι χαρισματικός σημαίνει να έχεις τη δυνατότητα να είσαι δημιουργικός με το λόγο, ενώ ταλαντούχος να έχεις τη δυνατότητα να εί-

σαι μη λεκτικά δημιουργικός. Με άλλα λόγια, ο όρος «χαρισματικός» αναφέρεται σε αυτούς που επιδεικνύουν ή δυνητικά έχουν υψηλές ικανότητες στον ακαδημαϊκό τομέα, ενώ ο όρος «ταλαντούχος» αναφέρεται σε αυτούς που επιδεικνύουν ή δυνητικά έχουν υψηλές ικανότητες στις εκφραστικές τέχνες ή τα σπορ.

Στην Ευρώπη χρησιμοποιείται ένας μεγάλος αριθμός διαφορετικών όρων για να περιγράψει τα νέα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν στοιχεία χαρισματοκότητας. Οι πιο συχνοί όροι που χρησιμοποιούνται στις περισσότερες χώρες είναι «χαρισματικά» και «ταλαντούχα» παιδιά. Ο όρος «ταλαντούχος» αναφέρεται στους μαθητές που είναι πολύ καλοί σε αντικείμενα, όπως στη μουσική, στην τέχνη και στα επιτραπέζια παιχνίδια (The Standards Site, 2008). Ο George (2000, όπως αναφέρεται στο G&T WISE, 2008), διαχωρίζει τον όρο «ευφυής» από τον όρο «χαρισματικός». Ένας «χαρισματικός» μαθητής ρωτά συνήθως δύσκολες και απρόσμενες ερωτήσεις που φέρνουν σε αμηχανία τον δάσκαλο, για παράδειγμα «γιατί ζούμε;», επίσης καταλήγει σε συμπεράσματα χωρίς να ακολουθεί την πεπατημένη οδό και έτσι «προκαλεί» τον δάσκαλο. Ενώ, ένας «ευφυής» μαθητής ανταποκρίνεται με ένα τρόπο ο οποίος είναι μέσα στις προσδοκίες του δασκάλου.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η χαρισματικότητα θα μπορούσε να ειπωθεί, ότι είναι μια ιδιαίτερη κατάσταση της ανθρώπινης ιδιοσυστασίας με χαρακτηριστικά τα οποία δεν είναι εύκολο να εντοπιστούν και να καθοριστούν. Ο Gagne αναφέρει ότι αντιπροσωπεύει τη φυσική, την πρότυπη ικανότητα ή τη δυνατότητα με την οποία γεννιόμαστε (Balchin, 2008). Πέρα από τη βιολογική προικοδότηση, η οποία είναι απαραίτητη, η χαρισματικότητα, σύμφωνα με νεότερες απόψεις, αναφέρεται σε μια ευρύτερη και σε βάθος κατανόηση του κόσμου και των καταστάσεων που εκδηλώνεται σε διάφορους τομείς και με διάφορους τρόπους. Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Silverman χαρισματικό παιδί είναι εκείνο που παρουσιάζει τα περισσότερα από τα παρακάτω εικοσιπέντε γνωρίσματα (Ρίζος, 2007): 1) μεγάλη ικανότητα συλλογιστικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων, 2) δυνατότητα γρήγορης μάθησης 3) ευρύ λεξιλόγιο, 4) εξαιρετική μνήμη, 5) μεγάλη διάρκεια εστίασης προσοχής, 6) προσωπική ευαισθησία, 7) οίκτος για τους άλλους, 8) τελειομανία, 9) επιμονή και εντατικότητα, 10) ηθική ευαισθησία, 11) ασυνήθιστη περιέργεια, 12) εμμονή στα υπό εξέταση θέματα, 13) υψηλό βαθμό ενεργητικότητας, 14) προτίμηση προς μεγαλύτερης ηλικίας φίλους, 15) μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων, 16) υψηλή αίσθηση του χιούμορ, 17) πρόωρη και «άπληστη» αναγνωστική ικανότητα, 18) ενδιαφέρον για το δίκαιο και τη δικαιοσύνη, 19) μερικές στιγμές πολύ ώριμη κριτική ικανότητα, 20) έντονη παρατηρητικότητα, 21) ζωηρή φαντασία, 22) υψηλή δημιουργικότητα, 23) τάση κριτικής προς την εξουσία, 24) ικανότητα με τους αριθμούς και 25) καλές επιδόσεις στην επίλυση γρίφων και στα παζλς. Ο Renzulli (2008) με την «ιδέα των τριών δακτυλίων» το-

ποθετεί την χαρισματικότητα σε ένα κοινό χώρο, όπου συναντάται ο καθαρά ποσοτικός χαρακτήρας που προσδιορίζεται με τις μετρήσεις του δείκτη νοημοσύνης και των ακαδημαϊκών επιδόσεων, με τη δημιουργικότητα και την ικανότητα δέσμευσης για την επιτέλεση σπουδαίων έργων προς όφελος του συνόλου.

ΕΓΚΑΙΡΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Η αναγνώριση, η προσέγγιση και η παιδαγωγική αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών για τον εκπαιδευτικό είναι δύσκολη. Το παράδοξο είναι ότι, ένα μεγάλο ποσοστό των χαρισματικών δεν είναι ανάμεσα στους αριστούχους μαθητές. Πολλά από τα χαρισματικά ταλαντούχα παιδιά, εάν δεν αναγνωριστούν και δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα από την προσχολική ηλικία, εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο με αποτέλεσμα να παραπέμπονται για έλεγχο μαθησιακών δυσκολιών ή προβλημάτων συμπεριφοράς και κοινωνικής προσαρμογής (Θωμαΐδου & Μελετέα, 2003).

Αν το εκπαιδευτικό σύστημα προβλέψει, ώστε να υπάρχει μέριμνα με προγράμματα και δραστηριότητες για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών τους, τότε θα παρουσιάζουν εξαιρετικές επιδόσεις και εξαιρετική παραγωγικότητα. Όμως, στον ελληνικό χώρο, η έλλειψη πρόνοιας και ειδικού σχεδιασμού για την αντιμετώπιση των αναγκών αυτών των παιδιών και η ανεπαρκής ή λανθασμένη παιδαγωγική προσέγγιση δημιουργούν ένα αρνητικό υπόβαθρο στον ψυχικό τους κόσμο, εξαιτίας της καταπίεσης και της παρεμπόδισης της ανάπτυξης των υψηλών νοητικών ικανοτήτων τους, με συνέπειες στην ομαλή νοητική και συναισθηματική τους εξέλιξη.

Σύμφωνα με τον Torrance, προικισμένο παιδί είναι αυτό του οποίου η επίδοση σε κάποιους τομείς είναι αξιοσημείωτα υψηλή. Χαρακτηριστικό των προικισμένων παιδιών είναι η δημιουργικότητα (Torrance, 1961). Έχει διαπιστωθεί ότι σε αρκετά άτομα η δημιουργικότητα δε συμβάδιζε με το δείκτη νοημοσύνη και πολλοί δημιουργικοί μαθητές δεν εντοπίζονταν από τους δασκάλους τους, για τους οποίους μοναδικό κριτήριο αξιολόγησης των μαθητών ήταν ο δείκτης νοημοσύνης. Μέχρι τότε ο δείκτης νοημοσύνης χρησιμοποιούνταν ως το πιο σημαντικό κριτήριο στη διαδικασία επισημάνσης. Στα τεστ νοημοσύνης που χρησιμοποιούνταν για τη διαδικασία της επισημάνσης δε συμπεριλαμβάνονταν ερωτήσεις για τον προσδιορισμό της δημιουργικότητας (Torrance, 1962).

Ο Torrance (1976), επίσης, εφάρμοσε δοκιμασίες με τις οποίες μπορούσε να ελέγξει τη δημιουργική σκέψη και να ανακαλύψει προικισμένα παιδιά σε μειονότητες. Όλα ξεκινούν από την οικογένεια, η οποία πρέπει να εντοπίσει έγκαιρα την ιδιαιτερότητα του παιδιού και να ζητήσει τη βοήθεια των ειδικών. Πολλά χαρισματικά-ταλαντούχα παιδιά εντοπίζονται κατά την παραπομπή τους σε διαγνωστικά κέντρα από τους εκπαιδευτικούς για «μαθησιακές δυσκολίες». Ο εντοπισμός, η εκτίμηση, η διάγνωση και η αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών πρέπει να γίνονται από διεπιστημονική ομάδα, για να αποφευχθεί ο κίν-

δυνος λανθασμένης διάγνωσης. Υπάρχουν διεθνώς τεστ που προσπαθούν να μετρήσουν τη νοημοσύνη και διάφορα στοιχεία της προσωπικότητας, πολλές φορές όμως και αυτά δεν αποδίδουν, γιατί τα χαρισματικά παιδιά δεν επιθυμούν να απαντήσουν. Έτσι, μια διεπιστημονική ομάδα, μέσω παρατήρησης, προσωπικών συνεντεύξεων και με τη χρήση μέσων και εργαλείων αξιολόγησης, σε συνδυασμό και με κλίμακες μέτρησης, είναι ίσως η πιο αποτελεσματική μέθοδος (Parker, 2000). Υπάρχουν και χαρισματικοί μαθητές των οποίων το χάρισμα δεν αναδεικνύεται, γιατί κρύβεται κάτω από κάποια αναπηρία που μπορεί να έχουν, όπως μαθησιακές δυσκολίες, σωματικές αναπηρίες και κινητικά ή λεκτικά προβλήματα. Το βάρος στρέφεται τότε προς την αναπηρία και όχι προς το χάρισμα που διαθέτει ο μαθητής. Χρειάζεται ευαισθησία και προσπάθεια για την ανάδειξη της χαρισματικότητάς τους (Μαλλικιώση-Λοϊζου, 2001). Πολλοί γονείς νιώθουν άγχος και πίεση, και έχουν το αίσθημα της ανησυχίας και της ενοχής για το πώς θα βοηθήσουν το παιδί τους να αξιοποιήσει τις υψηλές δυνατότητές του. Άλλοι, πάλι, γονείς χαρακτηρίζουν το παιδί τους ως χαρισματικό, αν και αυτό δεν είναι ακριβές. Τα χαρισματικά παιδιά δεν κινδυνεύουν από τις υψηλές νοητικές τους ικανότητες, αλλά από την καταπίεση, την παρεμπόδισή τους καθώς και την εσφαλμένη αντιμετώπισή τους από το σχολείο και την κοινωνία (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999). Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στη δυνατότητα αξιοποίησης του χαρισματικού μαθητή (Freeman, 2000). Είναι σημαντική η συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς αισθάνονται ότι αδυνατούν να αντεπεξέλθουν στην ανάγκη των παιδιών αυτών και αντιδρούν αμήχανα. Το 50% περίπου των χαρισματοικών-ταλαντούχων παιδιών εγκαταλείπουν τις σπουδές τους μέχρι την εφηβεία, αν δεν έχουν την α- παιτούμενη μέριμνα έγκαιρα από το οικογενειακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον τους (Μελετέα, 2004). Η συναντίληψη για τη συναισθηματική στήριξη των μαθητών με υψηλές δυνατότητες, ο καθορισμός στόχων και αξιών, η καθοδήγηση της συμπεριφοράς και η εποπτεία της σχολικής εργασίας αποτελούν το πλαίσιο αυτής της συνεργασίας (Ματσαγγούρας, 2008).

ΤΡΟΠΟΙ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Οι τρόποι με τους οποίους θα μπορούσαν να στηριχθούν τα χαρισματικά παιδιά είναι οι παρακάτω: 1) να δοθούν τα απαραίτητα εφόδια στα χαρισματικά παιδιά, αλλά και η ελευθερία να κάνουν μόνα τους τις επιλογές τους, 2) το χαρισματικό παιδί πρέπει να ζήσει την παιδική ηλικία του, 3) να γίνεται έγκαιρος εντοπισμός και διάγνωση του χαρισματικού μαθητή από διεπιστημονική ομάδα, σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων με εστίαση σε κριτήρια ταυτόχρονης ανάπτυξης και ενίσχυσης των δημιουργικών ικανοτήτων, της κοινωνικής και νοητικής ανάπτυξης του χαρισματικού μαθητή, 4) να γίνεται χρήση των νέων τεχνολογιών, του εκπαιδευτικού λογισμικού, διαδραστικών ασκήσεων, ενημέρωση και ενίσχυση των γονέων και του περιβάλλοντος του χαρισματικού μαθητή, 5) συνεργασία σχολείου και οικογένειας, 6) οι ιδιαίτερες ικανότητες να περά-

σουν απαρατήρητες στην τάξη, 7) ο εκπαιδευτικός να προσαρμόσει τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και τη μέθοδο διδασκαλίας στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες του μαθητή, έτσι ώστε να μην επηρεάσει τους άλλους μαθητές, 8) ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει πιθανά προβλήματα συμπεριφοράς, 9) στόχος είναι η ποιότητα και όχι η ποσότητα της εργασίας, 10) να δοθεί έμφαση στην ποιοτική ανάπτυξη των ικανοτήτων και όχι στη συσσώρευση γνώσεων, 11) ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί τη διερεύνηση, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα σχέδια δράσης, δημιουργικές πρωτότυπες ερωτήσεις, 12) να δοθεί προσοχή στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής των παιδιών, 13) ο εκπαιδευτικός να φροντίζει να παρέχει αλλά και να αξιοποιεί γνώσεις και δεξιότητες σε πραγματικές συνθήκες, 14) ο εκπαιδευτικός να φροντίζει ώστε οι χαρισματικοί μαθητές να παρουσιάζουν καινοτόμες ιδέες.

Απαραίτητη προϋπόθεση για να καλυφθούν οι ανάγκες των χαρισματικών είναι ο διδάσκων να επιλέξει προγράμματα κατάλληλα για τις ικανότητες και τις ανάγκες των παιδιών, ώστε να επιτύχει την ανάπτυξη των αντίστοιχων ικανοτήτων. (Τσιάμης, 2006).

ΤΡΟΠΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Στη διεθνή πρακτική εντοπίζονται δύο διαφορετικές τάσεις. Η πρώτη αφορά την επιτάχυνση της σχολικής φοίτησης που επιτρέπει στο μαθητή να παρακολουθήσει μαθήματα ή τάξεις μεγαλύτερες από αυτές που προβλέπονται από το νόμο, ώστε να ολοκληρώνει τις εκπαιδευτικές βαθμίδες σε μικρότερη ηλικία από ό,τι οι υπόλοιποι μαθητές (Ward, 1975). Η διδακτική ύλη για τους χαρισματικούς μαθητές είναι πιο «προχωρημένη» για να αντιστοιχίζεται πάντα με τις ικανότητες του μαθητή. Οι κυριότεροι τρόποι εφαρμογής αυτού του μοντέλου είναι η επιτάχυνση (προώθηση) τάξης, η εγγραφή στο σχολείο σε ηλικία μικρότερη από αυτή που ορίζει ο νόμος, η παράλειψη τάξεων, η επιτάχυνση ως προς το περιεχόμενο του προγράμματος, η αυτορυθμιζόμενη διδασκαλία, ο συνδυασμός τάξεων, η παρακολούθηση εξωδιδακτικών προγραμμάτων. Ο δεύτερος τρόπος αναφέρεται στον εμπλουτισμό του διδακτικού προγράμματος. Εδώ αναπτύσσεται ύλη περισσότερη απ' όση προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα προσβλέποντας στην αύξηση των μαθησιακών εμπειριών σε βάθος και εύρος (Ward, S., 1975). Στόχος είναι η μέγιστη αξιοποίηση των ικανοτήτων των χαρισματικών μαθητών, εντός ή εκτός της σχολικής τάξης. Ο χαρισματικός μαθητής καλύπτει την ίδια ύλη με τους συμμαθητές του, αναζητά όμως περισσότερες γνώσεις μέσω μιας συστηματικής μελέτης (Cutts, N., Moseley, 1957). Σε ένα εμπλουτισμένο πρόγραμμα δίνεται έμφαση στη δημιουργική ικανότητα, στη συστηματική μελέτη, στο ενδιαφέρον για απόκτηση γνώσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων, στην πρωτοβουλία και πρωτοτυπία, στις υψηλές προσδοκίες για επιτυχία, στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες με έμφαση στις ηγετικές ικανότητες του χαρισματικού μαθητή, στην ευελιξία στην οργάνωση της διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές για τους χαρισματικούς μαθητές είναι:

1)Κανονική τάξη: Ο εκπαιδευτικός παρέχει κάθε δυνατή βοήθεια στο χαρισματικό μαθητή. Συνεργάζεται με ειδικό παιδαγωγό – ψυχολόγο για την τροποποίηση του προγράμματος της διδασκαλίας, αλλά και για την συναισθηματική στήριξη του μαθητή, 2)Ειδικά σχολεία για χαρισματικούς μαθητές με εξαιρετικές ικανότητες ή ειδικά σχολεία για ταλέντα σε συγκεκριμένους τομείς, όπως ο αθλητισμός, η μουσική, οι τέχνες. Εκτός από το κανονικό πρόγραμμα υπάρχουν εξειδικευμένες δραστηριότητες, 3)Ειδικά τμήματα, όπου ορισμένες ώρες της ημέρας παρακολουθούν μαθήματα που σχετίζονται περισσότερο με τις αυξημένες ικανότητές τους, 4)Συγκρότηση ομάδων μαθητών με κριτήριο το επίπεδο ως προς τις ικανότητες και τις γνώσεις που επιθυμούν να αποκτήσουν (Smith, 1998).

Σήμερα στο σχολείο οποιασδήποτε βαθμίδας οι χαρισματικοί μαθητές φοιτούν στην τάξη σύμφωνα με την ηλικία τους. Η φοίτηση αυτή ίσως να είναι το ιδανικότερο μοντέλο εκπαίδευσης, αν βέβαια υπάρχει ένα πρόγραμμα εμπλουτισμού. Το επιθυμητό είναι να διαμορφώσουμε ένα περιβάλλον φιλικό και ευχάριστο, πλούσιο σε εμπειρίες και ευκαιρίες, έτσι ώστε να αναδειχθούν οι πρωτότυπες σκέψεις και οι δημιουργικές τους ικανότητες και να ικανοποιούνται τα ενδιαφέροντά τους. Με την απόκτηση εμπιστοσύνης προς τον εαυτό τους και θετικής στάσης προς το σχολείο βοηθούμε τα παιδιά να πετύχουν και να έχουν μια συναισθηματικά ισορροπημένη ζωή. (Cold, 1965). Η αξιοποίηση των υψηλών ικανοτήτων τους θα μπορεί να γίνεται σε εξωσχολικές δραστηριότητες απογευματινές ώρες ίσως με τη συνεργασία και άλλων παιδιών με ανάλογα προσόντα. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για τους χαρισματικούς μαθητές εφαρμόζεται πρόγραμμα συνεκπαίδευσης με ταυτόχρονη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, για να μπορέσουν να καλυφθούν οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των χαρισματικών μαθητών. Το εκπαιδευτικό σύστημα για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των χαρισματικών μαθητών χρειάζεται ιδιαίτερη ευελιξία, έτσι ώστε αυτοί να κρατήσουν ζωντανό το ενδιαφέρον τους σε θέματα απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και στο να συμβάλλει στην αρμονική τους ανάπτυξη και τη μελλοντική τους προσφορά στην κοινωνία.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Σύμφωνα με τα δεδομένα που υπάρχουν μέχρι σήμερα προκύπτει ότι η ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών χαρακτηρίζεται ως ασύγχρονη και αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν ενδογενείς και εξωγενείς προκλήσεις ικανές να επιδρούν αρνητικά στην συναισθηματική εξισορρόπησή τους. Είναι αναγκαία η κατανόηση και η σωστή διαχείριση των χαρισματικών ατόμων από την οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία. Είναι κοινή διαπίστωση ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι γνωσιοκεντρικό και ανταγωνιστικό και ότι παραμερίζει την έκφραση και καλλιέργεια της συναισθηματικής διάστασης των μαθητών (Ευέλθοντος, 2008). Η εκπαίδευση συντελεί όχι μόνο στην ανάπτυξη ικανοτήτων αλλά στην

περίπτωση των μαθητών με υψηλές δυνατότητες στην ενίσχυση των ήδη υπάρχουσών, ώστε αυτές να μετεξελιχθούν σε παραγωγή έργου ανώτερης ποιότητας, ώστε το χάρισμα να καλλιεργηθεί και να μεταβληθεί σε ταλέντο. Η στόχευση αυτή της εκπαίδευσης ωφελεί διπλά το ίδιο το άτομο διότι α) φτάνει στην αυτοεκπλήρωση και β) την κοινωνία για την οποία το προετοιμάζει (Renzulli, 2008).

Είναι διαπιστωμένο (π.χ. Matsagouras & Dougali, 2008) ότι στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα όπως εφαρμόζεται έως σήμερα δεν προβλέπει ιδιαίτερη εκπαίδευση για χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις που αφορούν σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έλλειψη αυτή δικαιολογείται, διότι εφαρμόζεται η αρχή της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και της αποφυγής δημιουργίας μιας μαθητικής ελίτ που θα την καταστρατηγούσε. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παραβιάζονται άλλες αρχές που αφορούν το βασικό δικαίωμα του μαθητή να αναπτύσσει όλη τη γκάμα των δυνατοτήτων του μέσα σε ένα καλά σχεδιασμένο και οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα που θα τις υποστηρίζει και θα τις ενισχύει. Η εφαρμογή ενός μακροπρόθεσμου προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης για χαρισματικούς μαθητές που φοιτούν στα ελληνικά δημοτικά σχολεία πρέπει να ακολουθεί το εξής τρίπτυχο: α) σωστός και πλήρης σχεδιασμός από πλευράς της πολιτείας και των φορέων της, β) προετοιμασία των εκπαιδευτικών και γ) συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Επίσης πρέπει να ληφθεί υπόψη και η διεθνής εμπειρία από την εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων τα οποία στο επίπεδο της οργάνωσης και της διδασκαλίας έχουν δύο κύριους άξονες: α) τη διαφοροποιημένη διδασκαλία εντός του κοινού σχολικού πλαισίου, είτε με τη μορφή της επιτάχυνσης ή της παράλειψης τάξεων, είτε με παρεμβάσεις στο Αναλυτικό πρόγραμμα (π.χ. εμπλουτισμός), είτε ως ατομικά προγράμματα διδασκαλίας και β) τη φοίτηση σε ειδικά σχολεία για μαθητές με υψηλές ικανότητες μάθησης (Ματσαγγούρας, 2008). Οι Matsagouras & Dougali (2008) στην πρότασή τους για την εκπαίδευση χαρισματικών και ταλαντούχων ελληνόπουλων επιλέγουν το συνδυασμό της προώθησης της φοίτησης, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη λειτουργία σχολείων υποδοχής κάτω από την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Οι διευθετήσεις που αποσκοπούν στην ψυχική ευημερία των χαρισματικών μαθητών δε μπορεί σε καμία περίπτωση να παραμελήσουν την επιμόρφωση των δασκάλων. Είναι απαραίτητο να επισημανθεί, ότι υπάρχουν έρευνες των οποίων οι παρατηρήσεις στοιχειοθετούν την αρνητική και προκατειλημμένη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους ευφυείς μαθητές. Γι' αυτούς είναι ενδεδειγμένη η παρακολούθηση προγραμμάτων που θα τους ενημερώσουν για τη φύση και τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών, ώστε να αρθούν οι παρεξηγήσεις γύρω από τη χαρισματικότητα (Geake & Gross, 2008) αλλά και θα κατευθύνει το εκπαιδευτικό δυναμικό προς την έγκαιρη αναγνώριση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μέσα στην τάξη.

Τα χαρισματικά παιδιά πρέπει παράλληλα με την έκφραση των νοητικών τους δυνατοτήτων να ενθαρρύνονται και στην έκφραση του συναισθήματός τους. Η

Ευέλθοντος (2008: 488-489) γράφει σχετικά: «Στην περίπτωση των χαρισματικών παιδιών η τάση του περιβάλλοντός τους να επικεντρώνει στο διανοητικό τους τομέα παραμελώντας τον συναισθηματικό τους κόσμο είναι ακόμα μεγαλύτερη, διότι ενισχύεται από την ικανότητα αυτών των παιδιών να σκέφτονται λογικά, οδηγώντας τα στο να αποδέχονται πιο εύκολα λύσεις προβλημάτων που βασίζονται κυρίως σε λογικά επιχειρήματα και αποδείξεις, παρά σε συναισθηματισμούς ή σε λόγους πίστωσης». Για να βοηθήσουμε τα χαρισματικά παιδιά να ξεπεράσουν την πίεση και το άγχος στο οποίο τους οδηγούν οι υπέρμετρες απαιτήσεις, η τελειομανία (Kreger-Silverman, 1999), η προσπάθεια κατανόησης και αποδοχής του εαυτού τους, η προσαρμογή και ένταξη στην ομάδα των συνομήλικων τους (Chan, 2002), η σκληρή αυτοκριτική, καλό είναι να (Robinson, Reiss, Neihart & Moon, 2002: 277-279, 282-283): α)ενισχύσουμε τους ίδιους τους γονείς δείχνοντάς τους το δρόμο της κατανόησης των παιδιών τους, προτείνοντάς τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να «συναντήσουν» τα παιδιά τους στο δρόμο της αισιοδοξίας και της εσωτερικότητας, β)αλλάξουμε τον τρόπο αντιμετώπισης τους από τους συνομήλικούς τους ώστε να μη στοχοποιούνται ως αλλόκοτοι ή βαρετοί, γ)αλλάξουμε τη στάση όλης της κοινωνίας ώστε να μπορεί να αναγνωρίζει και να αξιολογεί με ευρύτητα πνεύματος και αντικειμενικότητα την χαρισματικότητα ως πραγματικά διαχρονική αξία, δ)διδάξουμε τους χαρισματικούς μαθητές μας πώς να γίνουν ελαστικοί με τον εαυτό τους και τους γύρω τους και περισσότερο προσαρμοστικοί, ε)οργανώσουμε σύστημα ειδικών υπηρεσιών ψυχολογικής υποστήριξης και συμβουλευτικής σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, το οποίο μπορεί να δράσει αποτελεσματικά στην αποτροπή αρνητικών συναισθημάτων προς τους άλλους όταν οι χαρισματικοί μαθητές συνειδητοποιούν την υπεροχή τους και προς τον εαυτό τους, όταν για οποιοδήποτε λόγο αποτυγχάνουν (Lupart, Pyryt, Watson& Pierce, 2005).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι χαρισματικοί-ταλαντούχοι μαθητές διαθέτουν νοητικές ικανότητες όπως είναι η ευστροφία, και η ταχύτητα αντίδρασης στη λύση προβλημάτων, οι οποίες έχουν αναπτυχθεί σε τέτοιο βαθμό, που υπερβαίνει τα προσδοκώμενα της ομάδας των συνομήλικων τους. Είναι σημαντικό για όλους ο σεβασμός της παιδικής τους ηλικίας. Να ζήσουν την παιδική ηλικία και να μην υπερφορτώνονται με σχολικές δραστηριότητες. Το άγχος της οικογένειας, η καταπίεση, η παρεμπόδιση τους, η εσφαλμένη αντιμετώπιση από το σχολείο είναι μερικοί από τους κινδύνους που μπορούν να επιφέρουν τη μη εκδήλωση της χαρισματικότητάς τους. Ο εντοπισμός και η διάγνωση πρέπει να γίνονται από διεπιστημονική ομάδα. Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών χρειάζεται να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή από τον εκπαιδευτικό, διότι μπορεί να παρουσιάζουν και αρνητική συμπεριφορά, ή σχολική άρνηση. Παιδιά με εξάαιρετα ταλέντα μπορεί να είναι και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Το εκπαιδευτικό σύστημα επιβάλλεται να καλύπτει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών

παιδιών, ώστε να παρουσιάζουν εξαιρετικές επιδόσεις. Το σχολείο έχει υποχρέωση να στηρίζει αυτούς τους μαθητές και να τους προσφέρει ευκαιρίες ανάδειξης. Οι ίσες ευκαιρίες δεν ταυτίζονται με τις ίδιες ευκαιρίες, γιατί υπάρχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος είναι σημαντική η συνεργασία οικογένειας - σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Balchin, T. (2008). Ο ορισμός και το μητρώο των χαρισματικών μαθητών στην Βρετανία: Η αλήθεια για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών (Α. Βέρδης, μετάφραση). Στο Η. Γ. Μатσαγγούρας (Επιμ. Έκδ.). *Εκπαιδύοντας παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. (σσ. 363-387). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαβάζογλου-Σιμοπούλου Α., (1999). Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση. Αλεξανδρούπολη : Ιδ. Έκδοση
- Ευέλθοντος, Κ. (2008). Χαρισματικά παιδιά: προκαταλήψεις και πραγματικότητα. Στο Η. Γ. Μатσαγγούρας (Επιμ. Έκδ.). *Εκπαιδύοντας παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. (σσ. 469-498). Αθήνα: Gutenberg.
- Θωμάϊδου, Λ., Μελετέα, Ε. (2003). Έρευνα και Δράση για τα χαρισματικά ταλαντούχα παιδιά στην Ελλάδα. Περιοδικό «Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών», εκδ. Πατάκη, τ. 29.σ.40-41.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας Η. (επιμ.) (2008). *Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μελετέα, Ε.Τ. (2004). «Humanize Technology: Interactive Multicultural Educational Network and Global Curriculum development for Gifted Talented Students», The 9th Conference of the European Council for High Ability: “Educational Technology for Gifted Education: From Information Age to Knowledge Era” (ECHA - 09 - 13 September 2004), Pamplona, Navarra (Spain).
- Renzulli, J. S. (2008). Η ιδέα των Τριών Δακτυλίων για την εννοιολογική προσέγγιση της χαρισματικότητας: Θεωρία και σχέδιο ταυτοποίησης χαρισματικών για την προώθηση της δημιουργικότητας (Ε. Θ. Μελετέα, μετάφραση). Στο Η. Γ. Μатσαγγούρας (Επιμ. Έκδ.). *Εκπαιδύοντας παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. (σσ. 313-352). Αθήνα: Gutenberg.
- Ρίζος, Σ. (2007). Χαρισματικά παιδιά και εκπαίδευση. Στα Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα»-Αθήνα 4-7 Μαΐου 2007 (σσ. 420-429). Αθήνα: Ατραπός.
- Τσιάμης, Α.,(2006). Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας. Αθήνα. Εκδόσεις Γρηγόρη

Ξενόγλωσση:

- Chan, D. W. (2002). Perceptions of giftedness and self-concepts among junior secondary students in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(4), 243-252.
- Cold, M. (1965). Education of the Intellectually Gifted. Columbus Ohio: Chetes E. Merrill Books.
- Cutts, N.E. & Moseley, N. (1957). Teaching the bright and the gifted. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- EURYDICE (2007), *show presentation*, <http://www.eurydice.org/portal.page/partial/Eurydice/showPresentation?Pubid=082E>, τελευταία πρόσβαση, 13th June 2008.

- Freeman, J. (1998), *Educating the Very Able: Current International Research*. London: H M S O
- Freeman, J. (2000). Families: The essential context for gifts and talents. In K.A. Heller – F.J. Gagne, R. (1985). *The Conditions of Learning* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston
- Geake, J. G. & Gross, M. U. M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students-an evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 317-231.
- G&T WISE (2008), *Identifying Gifted and Talented Children*, <http://www2.teachernet.gov.uk/Recourses/Search/p7.aspx>, τελευταία πρόσβαση, 5th March 2008.
- Kreger-Silverman, L. (1999). Perfectionism: The crucible of giftedness. *Advanced Development*, 8, 47-61.
- Lupart, J. L., Pyryt, M. C., Watson, S. L., & Pierce, K. (2005). Gifted education and counseling in Canada. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 173-190.
- Matsagouras, E. G., & Dougali, E. (2008). A proposal for gifted education in reluctant schools: the case of the Greek school system. Στο Balchin, T., Hymer, B., & Matthews, D. (eds.). *The International Companion to Gifted Education* (pp. 84-91). UK: Routledge-Taylor and Francis Group.
- Parker, W.D. (2000). Healthy perfectionism in the gifted. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), pp. 173-182.
- Robinson, N. M., Reiss, S. M., Neihart, M., & Moon, S. M. (2002). Social and emotional issues facing gifted and talented students: What have we learned and what should we know? Στο Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (eds.). *The Social and Emotional Development of Gifted Children-What do we know?* (pp. 267-288). USA: Pryrock Press, Inc
- Smith, B.D. (1998). *Psychology: Science and understanding*. Boston, MA: McGraw Hill.
- Sternberg, R.A. (1981). A componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25(2), 86-93.
- The Standards Site (2008), *Aims and Objectives. Department for children, schools and families*, <http://www.standards.dfes.gov.uk/giftedandtalented/govpolicy/aims/>, τελευταία πρόσβαση, 21st February 2008.
- Torrance, E.P. (1961). *Problem of highly creative children*. Gifted Child Quarterly.
- Torrance, E.P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Torrance, E.P. (1976). *Torrance Tests of Creative Thinking Princeton*. Personal Press.
- Ward, V.S. (1975). Basic concepts. In: Berde, W.B. – Renzulli, J.S. (Eds). *Psychology and Education of the Gifted* (2nd ed.), NY: Invington Publishers, pp. 61-71.
- Winstanley, C. (2007), *Too Clever by Half*, London, Trentham Books.
- Ziegler, A., Heller, K.A., Schober, B. & Dresel, M. (2006). The actiotope: A heuristic model for the development of a research program designed to examine and reduce adverse motivational conditions influencing scholastic achievement. In D. Frey, H. Mandl & L. v. Rosenstiel (Eds.), *Knowledge and action* (pp. 143-173). Göttingen: Hogrefe & Huber Publ.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση σε εκπαιδευτικούς ΠΕ70 του Ν. Έβρου

Καραφύλλης Αθανάσιος

Αναπληρωτής καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.

Δουλγέρης Γρηγόριος

Μετεκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός ΠΕ70

Πέτσινα Αθανασία (υπεύθ. επικοινωνίας)

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Σαλήμ Οζγέ

Μετεκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός ΠΕ70

Εισαγωγή

Η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη κοινωνία εμφανίζεται διαρκώς στο προσκήνιο μέσα από την τροποποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, την εμφάνιση νέων μεθόδων διδασκαλίας, την ένταξη των νέων τεχνολογιών στη σχολική τάξη και πολλές ακόμη αλλαγές που συντελούνται εντός και εκτός της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται, επομένως, να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες μέσα από τη συμμετοχή τους σε ημερίδες, σεμινάρια και άλλα επιμορφωτικά προγράμματα.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση του ζητήματος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τη μελέτη ποικίλων πτυχών, όπως του σκοπού και της αναγκαιότητας για επιμόρφωση καθώς και των κινήτρων των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε οποιαδήποτε επιμορφωτική διαδικασία. Ακόμη, το ζήτημα προσεγγίζεται από εμπειρική σκοπιά με πληθυσμό αναφοράς εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Έβρου με σκοπό να εξεταστούν οι γνώσεις, τα κίνητρα και οι στάσεις των υποκειμένων απέναντι στην επιμόρφωση υπό την ευρεία έννοια αλλά και την επιμόρφωση πάνω στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ).

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης στην εκπαίδευση

Η επιμόρφωση ορίζεται ως μια διαδικασία που αποσκοπεί στην επίλυση προβλημάτων που απορρέουν από εκπαιδευτικές αλλαγές αλλά και στην αντιμετώπιση πρακτικών προβλημάτων που προκύπτουν κατά την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή στην τάξη (Χρονοπούλου, 1983). Συνεπώς, σκοπός της επιμόρφωσης είναι «αφενός η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και κατ'επέκταση, του εκπαιδευτικού συστήματος, αφετέρου η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του έργου των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης μέσω της δια βίου εκπαίδευσης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009: 3).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται διεθνώς επιτακτική ανάγκη και αποτελεί αντικείμενο συζητήσεων και διασκέψεων από παγκόσμιους φορείς και οργανώσεις (Παντελιάδου κ.ά., 2000). Η είσοδος καινοτόμων πρακτικών στην εκπαίδευση, η απόσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης, τα διαφορετικά προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων και η ανομοιογενής σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού είναι ορισμένοι από τους λόγους που καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού (Κωστής, 2004). Ακόμη, η ένταξη των νέων τεχνολογιών στη σχολική τάξη και η αποτελεσματική τους εφαρμογή από τον εκπαιδευτικό προϋποθέτουν και την ανάλογη επιμόρφωσή του με στόχο, μεταξύ άλλων, την αναβάθμιση των διδακτικών μεθόδων και τον εμπλουτισμό των παιδαγωγικών στρατηγικών. Κάτω από τις συνθήκες αυτές, αναμένεται να τροποποιηθούν οι παραδοσιακοί ρόλοι δασκάλου-μαθητή και να ευνοηθεί, επομένως, ένα περιβάλλον ενεργητικής, διερευνητικής και συνεργατικής μάθησης (Γιακουμάτου, 2004 Μιτσούλλης, κ.ά., 2002).

Μορφές της επιμόρφωσης

Οι μορφές που μπορεί να λάβει η επιμορφωτική διαδικασία έχουν είτε υποχρεωτικό είτε προαιρετικό χαρακτήρα. Ως υποχρεωτικές ορίζονται, σύμφωνα με το Π.Δ. 250/92, η εισαγωγική και περιοδική επιμόρφωση, τα ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας, τα επιμορφωτικά προγράμματα για την κάλυψη ειδικών αναγκών των διδασκόντων και η Μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Διδασκαλεία, Δ.Ε. και Νηπιαγωγών στα Π.Τ.Δ.Ε. και Π.Τ.Ν.) (Π.Ι., 2009). Ακόμη, υπάρχουν μορφές, οι οποίες πρόσφατα έκαναν την εμφάνισή τους και για τον λόγο αυτό, βρίσκουν ελάχιστη εφαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μπαγάκης, 1997). Οι μορφές αυτές συναντώνται στη βιβλιογραφία ως εναλλακτικές και οι συχνότερες από αυτές είναι η *ενδοσχολική επιμόρφωση*, η *περιοδική επιμόρφωση*, «η αυτοεπιμόρφωση» και η *εξ' αποστάσεως επιμόρφωση* (Ξωχέλλης, κ.ά., 2000).

Στάσεις και κίνητρα των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά και την πρόθεση δράσης

των εκπαιδευτικών απέναντι στην επιμόρφωση, η στάση ορισμένων μπορεί να χαρακτηριστεί παθητική, δεδομένου ότι δεν αναλαμβάνουν οι ίδιοι πρωτοβουλίες για την επιμόρφωσή τους, αν και αναγνωρίζουν την αξία της. Υπάρχουν, ωστόσο, εκπαιδευτικοί που εκτιμούν τη συμβολή της προσωπικής μελέτης και αυτοεπιμόρφωσης πάνω στη γενικότερη κατάρτισή τους και υιοθετούν, συνεπώς, μια πιο ενεργητική και διεκδικητική στάση (Ρεζ, 2006).

Εξετάζοντας, ειδικότερα, το ζήτημα των στάσεων απέναντι στην επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δεκτικοί απέναντι στις ΤΠΕ και επισημαίνουν την αναγκαιότητα μιας συντονισμένης και ουσιαστικότερης επιμόρφωσής τους (Μπρατίτσης, κ.ά., 2003). Μερίδα, όμως, της εκπαιδευτικής κοινότητας δεν αποδέχεται εύκολα την πεποίθηση ότι η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη θα συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας. Διατηρεί, με άλλα λόγια, αρνητική στάση που την εκφράζει με έντονους προβληματισμούς, επιφυλάξεις, ακόμη και με ανοιχτές κατηγορίες (Γλέζου, 2002). Κατά συνέπεια, ο τρόπος με τον οποίον ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τις ΤΠΕ, διαμορφώνει συγχρόνως και τη στάση του σχετικά με την επιμόρφωσή του πάνω σε αυτές (Ρούσσος, κ.ά., 2004).

Από την άλλη, τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε μια επιμορφωτική δραστηριότητα είναι πολυάριθμα και μπορούν να ενταχθούν σε διάφορες κατηγορίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2010-2013), η οποία κατηγοριοποιεί τα κίνητρα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επαγγελματική εξέλιξη (μοριοδότηση, πιστοποίηση), το χρονικό διάστημα υλοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος και τους βασικούς μεθοδολογικούς προσανατολισμούς, όπως η σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη και η έγκαιρη γνώση των στόχων και του περιεχομένου της προσεχούσης επιμορφωτικής ενέργειας (Συγκριτική Έκθεση Αποτελεσμάτων της Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών, 2010). Όσον αφορά τους λόγους που τους κινητοποιούν να επιμορφωθούν στις νέες τεχνολογίες, η πλειοψηφία δηλώνει πως επιθυμεί να επιμορφωθεί με σκοπό την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων πάνω στη χρήση του Η/Υ αλλά και την εκμάθηση νέων αντικειμένων (Κοτζαμπασάκη, κ.ά., 2004).

Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας επιμορφωτικών προγραμμάτων

Κάθε επιμορφωτική δράση προκειμένου να είναι αποτελεσματική, οφείλει να τηρεί ορισμένες προϋποθέσεις, διότι, διαφορετικά, ενδέχεται να προκύψουν αδυναμίες και ελλείψεις κατά την υλοποίησή της. Η επιτυχία ενός επιμορφωτικού προγράμματος εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και παραμέτρους, όπως από το βαθμό συνάφειάς του με τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε να επιτευχθεί η σύνδεση θεωρίας και πράξης (Κωστίκα, 2004). Σε αντίθετη περίπτωση, ελλοχεύει ο κίνδυνος θεωρητικής και επιφανειακής προσέγγισης των υπό μελέτη αντικειμένων (Π.Ι., 2009). Επιπλέον, η παροχή αξιολογών κινήτρων

με μια προοπτική εγκυρότητας, δέσμευσης και διάρκειας του θεσμού της επιμόρφωσης είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως έναυσμα για μια αποτελεσματική επιμόρφωση, ενώ η έλλειψη αυτών οδηγεί πολλούς εκπαιδευτικούς στην αδιαφορία και τη στασιμότητα (Ανθόπουλος κ.ά., 1994 Π.Ι., 2009). Ακόμη, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κρίνεται αναγκαία, ώστε να αποφευχθούν σφάλματα, ελλείψεις ή ασυνέπειες κατά τη διεξαγωγή των επόμενων (Κωστίκα, 2004). Ως αδυναμίες προηγούμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχουν αναφερθεί η ανεπαρκής οργάνωση και συγκρότηση σχεδίου επιμόρφωσης, η έλλειψη ευαισθητοποίησης και έγκαιρης ενημέρωσης, η θεωρητική προσέγγιση πολλών αντικειμένων κ.ά. (Π.Ι., 2009).

Μεθοδολογία της έρευνας

Ερευνητικό πρόβλημα - Ερευνητικά ερωτήματα

Τα δεδομένα που πρόκειται να παρουσιαστούν αποτελούν μέρος έρευνας που διεξήχθη στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας (Δουλγέρης, κ.ά., 2011). Το ερευνητικό πρόβλημα μπορεί να διατυπωθεί ως «Οι παράγοντες που αφορούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Έβρου και η διερεύνηση τους μέσα από διάφορες παραμέτρους». Με βάση το παραπάνω ερευνητικό πρόβλημα προκύπτουν τέσσερα επιμέρους ερωτήματα-άξονες, σύμφωνα με τα οποία δομήθηκε το ερωτηματολόγιο της έρευνας, και σχετίζονται με: **α)** τις γνώσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την επιμόρφωση **β)** τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην επιμόρφωση **γ)** τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν **δ)** την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πάνω στις Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας. Σύμφωνα με τους Aaker και Day, ο όρος «στάσεις» διακρίνεται σε τρεις αλληλοσχετιζόμενες κατηγορίες-συστατικά: τη γνωστική, τη συναισθηματική και της συμπεριφοράς ή πρόθεσης δράσης. Στην παρούσα έρευνα και συγκεκριμένα στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, ο όρος «στάσεις» θα εξεταστεί υπό το πρίσμα της δεύτερης και τρίτης κατηγορίας (Aaker, & Day, 1980).

Ως μηδενική υπόθεση θέτουμε, ότι οι εκπαιδευτικοί θα εκδηλώσουν θετική στάση ως προς τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και θα έχουν αποσπασματικές γνώσεις όσον αφορά την οργάνωση και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών δράσεων. Επίσης, αναμένεται ότι τα βασικότερα κίνητρα που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές ενέργειες θα είναι η «σύνδεση θεωρίας-πράξης» και η «πιστοποίηση» της επιμόρφωσης. Τέλος, υποθέτουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θα εκδηλώσουν θετική πρόθεση για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες.

Δείγμα

Η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας είναι η δειγματοληψία ευκολίας (προσιτότητας), καθώς υπήρξε εύκο-

λη πρόσβαση στους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς και τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν. Το δείγμα συγκροτήθηκε από 96 εκπαιδευτικούς ΠΕ70 που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Έβρου, εκ των οποίων 65 γυναίκες και 31 άνδρες. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαίνονται από 22 έτη έως άνω των 51, με κυρίαρχες τις ηλικίες μεταξύ 41 και 50 ετών. Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας, η πλειοψηφία των υποκειμένων δήλωσε πως έχει συμπληρώσει πάνω από 11 χρόνια στην εκπαίδευση και αναφορικά με τις πανεπιστημιακές σπουδές, το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων έχει αποφοιτήσει από Παιδαγωγικές Ακαδημίες και Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως η φύση του δείγματος δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά ανάγει τις αξιώσεις της συγκεκριμένης έρευνας στο επίπεδο της πρώτης καταγραφής.

Μέσο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο που επιλέχθηκε στη συγκεκριμένη εργασία και αποτέλεσε το μέσο συλλογής των αναγκαίων ερευνητικών πληροφοριών είναι το ερωτηματολόγιο. Περιέχει 14 ερωτήσεις, εκ των οποίων 8 είναι κλειστές, πενταβάθμιας κλίμακας Likert με τιμές «καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ», 5 πολλαπλής επιλογής και 1 ερώτηση ανοιχτού τύπου. Η μέθοδος του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε, διότι παρέχει τη δυνατότητα στα υποκείμενα να απαντήσουν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου εύκολα και γρήγορα και καθιστά δυνατή τη συγκέντρωση μεγάλου όγκου πληροφοριών που μπορεί έπειτα να υποστεί ανάλυση από τον ερευνητή μέσω των διαφόρων προγραμματίων στατιστικής επεξεργασίας (Στραβάκου, 2003). Ωστόσο, το συγκεκριμένο εργαλείο συνοδεύεται από ορισμένα μειονεκτήματα που αφορούν, μεταξύ άλλων, την απουσία ανατροφοδότησης και την αδυναμία αλλαγής μετά τη διανομή του ερωτηματολογίου, την υψηλή πιθανότητα τυχαίας απάντησης από το εκάστοτε υποκείμενο, όταν δεν ικανοποιούνται οι προσδοκίες του αναφορικά με τη διαμόρφωση των ερωτήσεων και την απώλεια ή την παραλαβή μερικώς συμπληρωμένων ερωτηματολογίων (Κατερέλος, 2001 Παρασκευόπουλος, 1985).

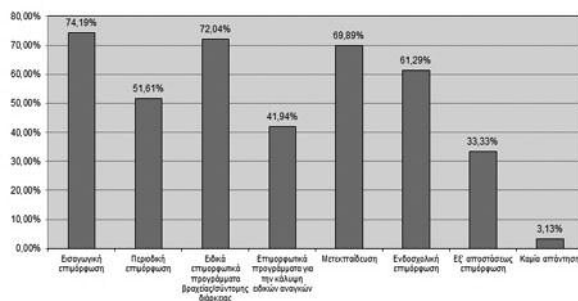
Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων της έρευνας¹

Στο πρώτο διάγραμμα παρατηρείται πως τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνουν η εισαγωγική επιμόρφωση και τα ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας/σύντομης διάρκειας με 74,19% και 72,04% αντίστοιχα. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το γεγονός πως και οι υπόλοιπες μορφές συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά με ορισμένα από αυτά να ξεπερνούν το 50%.

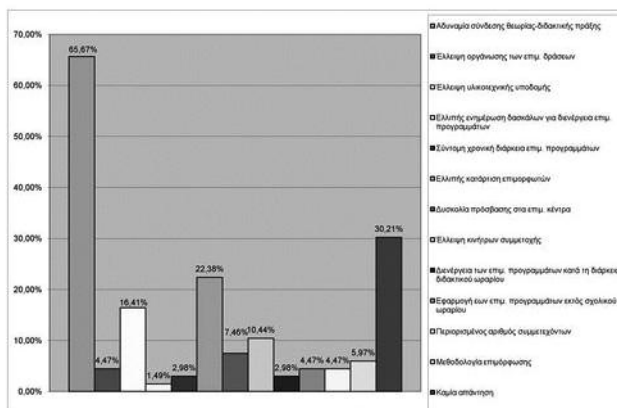
¹ Οι πίνακες και τα διαγράμματα που ακολουθούν είναι ενδεικτικά του συνόλου που παρουσιάζονται στο εμπειρικό μέρος της διπλωματικής μας εργασίας.

Διάγραμμα 1:

Σημειώστε ποιες από τις παρακάτω μορφές επιμόρφωσης γνωρίζετε.

**Διάγραμμα 2²:**

Αναφέρατε μερικές ελλείψεις/αδυναμίες που εντοπίζετε στα διάφορα υπάρχοντα επιμορφωτικά προγράμματα.



Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως κύρια αδυναμία των επιμορφωτικών προγραμμάτων τη μεγάλη απόσταση μεταξύ της θεωρίας και της πραγματικότητας που επικρατεί στο σχολείο και την τάξη. Πολλές, επίσης, από τις απαντήσεις τους αφορούν οργανωτικά θέματα, όπως ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή και ελλιπή ενημέρωση και πληροφόρησή τους πάνω σε προγραμματισμένες επιμορφωτικές δραστηριότητες.

² Οι ράβδοι του διαγράμματος 2 (από αριστερά προς τα δεξιά) περιγράφονται στο υπόμνημα με σειρά από πάνω προς τα κάτω.

Πίνακας 1:

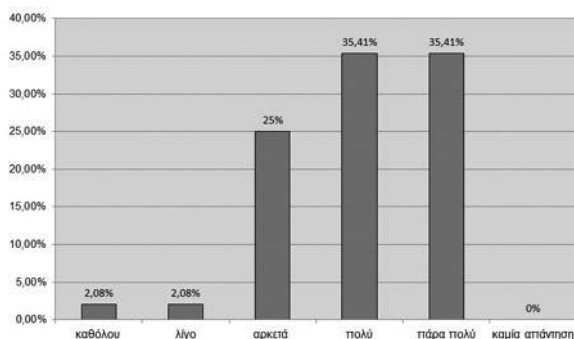
Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την επιμόρφωση που λάβατε στους φορείς που επιλέξατε παραπάνω, σε σχέση με

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σύνδεση θεωρίας-πράξης	12,64%	52,87%	24,14%	9,20%	1,15%
Μεθοδολογία επιμόρφωσης	4,60%	43,68%	42,53%	9,20%	—
Οργάνωση επιμόρφωσης	4,60%	33,33%	47,13%	12,64%	2,30%
Άλλο...	—	58,33%	16,67%	8,33%	16,67%
Καμία απάντηση	9,38 %				

Από την ανάλυση των παραμέτρων του πίνακα 1 εξάγεται το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί δεν δηλώνουν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι αναφορικά με το περιεχόμενο και τον τρόπο οργάνωσης και διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ειδικότερα, η μη ικανοποίησή τους αφορά κυρίως την αδυναμία σύνδεσης της θεωρίας με τη διδακτική πράξη.

Διάγραμμα 3:

Πόσο αναγκαία νομίζετε ότι είναι σήμερα για τους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια;



Μελετώντας τα ποσοστά του διαγράμματος 3, που εξετάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους, διαπιστώνεται ότι ένα πολύ μεγάλο μέρος του δείγματος κρίνει ιδιαίτερα αναγκαία τη συμμετοχή σε σεμινάρια και λοιπά επιμορφωτικά προγράμματα.

Η «σύνδεση θεωρίας με τη διδακτική πράξη στην τάξη» και η «διεύρυνση του πνευματικού ορίζοντα» θεωρούνται τα σημαντικότερα κίνητρα για τη συμμετοχή των υποκειμένων σε επιμορφωτικά προγράμματα. Απεναντίας, η «αύξηση κοινωνικού γοήτρου» δείχνει να μην κινεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για

Πίνακας 2:

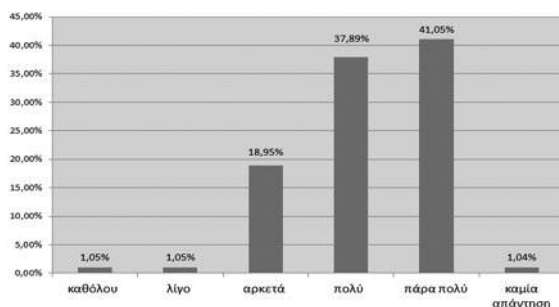
Ποια είναι για σας τα σημαντικότερα κίνητρα για να συμμετάσχετε σ' ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Μοριοδότηση της επιμόρφωσης	16,84%	13,68%	26,31%	25,26%	17,89%
Πιστοποίηση της επιμόρφωσης	10,52%	13,68%	22,11%	35,79%	17,89%
Οικονομική ενίσχυση του επιμορφούμενου	10,52%	13,68%	23,15%	26,31%	26,31%
Σύνδεση θεωρίας με τη διδακτική πράξη στην τάξη	-	1,05%	1,05%	36,84%	61,05%
Απόκτηση προσόντων που ίσως συντελέσουν στη βελτίωση της θέσης σας	14,74%	16,84%	20%	29,47%	18,95%
Αύξηση κοινωνικού γοήτρου	37,89%	23,15%	17,89%	16,84%	4,21%
Διεύρυνση του πνευματικού ορίζοντα	1,05%	3,15%	6,32%	26,31%	63,15%
Καμία απάντηση	1,05%				

τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις, αφού φαίνεται να κρίνουν «καθόλου» ή «λίγο» σημαντικό το παραπάνω κίνητρο.

Διάγραμμα 4:

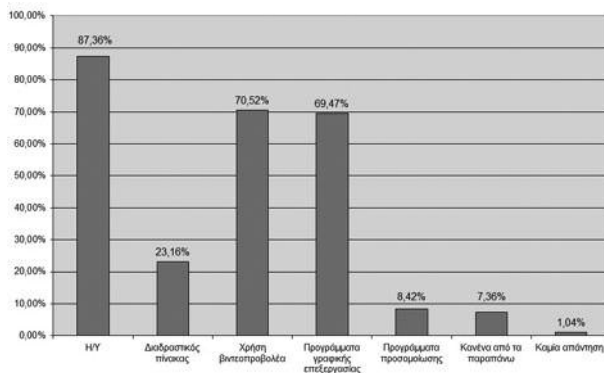
Πόσο χρήσιμη θεωρείτε την επιμόρφωση πάνω στις νέες τεχνολογίες (Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας);



Σύμφωνα με τα δεδομένα του διαγράμματος 4, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωση πάνω στις νέες τεχνολογίες ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνονται στις επιλογές «πολύ» (37,89%) και «πάρα πολύ» (41,05%).

Διάγραμμα 5:

Επιλέξτε ποια από τα παρακάτω αντικείμενα κατέχετε γνωστικά και μπορείτε να χρησιμοποιήσετε στη διδακτική πράξη.



Βάσει των ποσοστών που συγκεντρώνουν οι παράμετροι του παραπάνω διαγράμματος, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία του δείγματος γνωρίζει και χρησιμοποιεί στη διδακτική πράξη κατά κύριο λόγο τον Η/Υ, τον βιντεοπροβολέα και τα προγράμματα γραφικής επεξεργασίας. Αντιθέτως, ελάχιστοι δηλώνουν ότι γνωρίζουν και αξιοποιούν το διαδραστικό πίνακα και τα προγράμματα προσομοίωσης.

Συμπεράσματα-Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Αναφορικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα επιμόρφωσης, προκύπτει πως είναι επαρκείς πάνω στις διάφορες μορφές που μπορεί να λάβει η επιμορφωτική διαδικασία. Ωστόσο, η επάρκεια των γνώσεων τους δε σχετίζεται αποκλειστικά με τις μορφές της επιμόρφωσης, αλλά αφορά, επίσης, αδυναμίες και προβλήματα που εντοπίζουν οι ίδιοι στις διάφορες επιμορφωτικές ενέργειες.

Εξετάζοντας στη συνέχεια τις στάσεις των εκπαιδευτικών, διακρίνουμε μια θετική πρόθεση δράσης για συμμετοχή σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα, η συναισθηματική τους στάση, όμως, τείνει να γίνεται αρνητική αμέσως μετά την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην απογοήτευση της πλειοψηφίας του δείγματος λόγω της αδυναμίας σύνδεσης της θεωρίας με τη διδακτική πράξη. Αρνητική, επίσης, στάση μετά από συμμετοχή σε κάποια επιμορφωτική δράση έδειξαν να έχουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σε άλλες έρευνες, όπως αυτή της Κατάνου, όπου τα υποκείμενα του δείγματός της δήλωσαν ελάχιστα ικανοποιημένα από την οργάνωση της εισαγωγικής επιμόρφωσης και των ταχύρρυθμων υποχρεωτικών και προαιρετικών προγραμμάτων των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Κατάνου, 2006).

Σχετικά με τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν, οι τελευταίοι επέλεξαν ως σημαντικότερα τη «διεύρυνση του πνευματικού ορίζοντα» και τη «σύνδεση θεωρίας- πράξης». Ως προς το δεύτερο κίνητρο, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας δείχνουν να συμπίπτουν με αυτά της μελέτης που διεξήχθη στα πλαίσια του «Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών 2010-2013» με στόχο τη διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών (Συγκριτική Έκθεση Αποτελεσμάτων της Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών, 2010). Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση αποτέλεσαν, ωστόσο, αντικείμενο μελέτης και άλλων ερευνών. Ενδεικτικό παράδειγμα η έρευνα του Σαλιπγγίδη, στην οποία ο ίδιος έθεσε προς αξιολόγηση διαφορετικά κίνητρα από αυτά που τέθηκαν στο ερωτηματολόγιό μας. Συγκεκριμένα, τα κίνητρα που κλήθηκαν οι συμμετέχοντες της έρευνάς του να αξιολογήσουν ήταν η μισθολογική αύξηση, η μείωση του διδακτικού χρόνου, η προσφορά υποτροφιών και η σύνδεση της επιμόρφωσης με το σύστημα προαγωγών, από τα οποία ανέδειξαν ως σημαντικότερα τα δύο πρώτα (Σαλιπγγίδης, 2011).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να διατηρούν θετική στάση για επιμόρφωση των ιδίων στις ΤΠΕ, καθώς θεωρούν πως η ανάπτυξη της τεχνολογίας καθιστά αναγκαία την επιμόρφωση τους πάνω σε αυτές. Παρόλο όμως το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν, η επιμόρφωσή τους πάνω σε ζητήματα αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία παραμένει ελλιπής, όπως υποστηρίζεται στη σχετική βιβλιογραφία (Παπαδανηίλ, 2005). Στη συγκεκριμένη διαπίστωση καταλήξαμε και στην παρούσα έρευνα, όπου οι εκπαιδευτικοί έδειξαν να περιορίζονται στη χρήση ορισμένων μόνο τεχνολογικών μέσων, όπως ο Η/Υ, ο βιντεοπροβολέας και τα προγράμματα γραφικής επεξεργασίας. Το γεγονός αυτό μαρτυρά πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν διευρύνει ή δεν τους έχει δοθεί η ευκαιρία να διευρύνουν τις γνώσεις τους και σε άλλα τεχνολογικά εργαλεία, όπως ο διαδραστικός πίνακας και τα προγράμματα προσομοίωσης. Τέτοια ευρήματα εγείρουν προβληματισμούς για το πώς θα γίνει η μετάβαση στο «νέο σχολείο», στα πλαίσια του οποίου προβλέπεται η αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα και παρεμφερών καινοτόμων τεχνολογικών μέσων, όταν οι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν γνωστικά τα αντικείμενα αυτά.

Η μηδενική υπόθεση, επομένως, δεν επαληθεύεται όσον αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, καθώς αυτές αποδεικνύονται επαρκείς. Η επάρκεια των γνώσεών τους σχετίζεται με τις μορφές που μπορεί να λάβει η επιμόρφωση και τις αδυναμίες και ελλείψεις που είναι πιθανόν να προκύψουν κατά τη διάρκεια αυτής. Απεναντίας, η «σύνδεση θεωρίας-πράξης» και η «πιστοποίηση» θεωρούνται πράγματι τα σημαντικότερα κίνητρα για επιμόρφωση και οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να λάβουν μέρος σε επιμορφωτικά προγράμματα πάνω στις ΤΠΕ, επιβεβαιώνοντας τη μηδενική υπόθεση για τους άξονες αυτούς. Τέλος, αναφορικά με τις στάσεις, η μηδενική υπόθεση επαληθεύεται κατά το ήμισυ, καθώς οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μεν να επιμορφωθούν, η συναισθηματική τους στάση, όμως, διαφοροποιείται αρνητικά μετά το πέρας της συμμετοχής τους σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως η παρούσα έρευνα δεν επιχείρησε τη συσχέτιση των ερευνητικών ερωτημάτων με κάποιο/α από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων, όπως το φύλο, την ηλικία κ.ο.κ. Για τον λόγο αυτό, περιορίστηκε στην άντληση στοιχείων από τις απαντήσεις που συγκέντρωσε η εκάστοτε ερώτηση του ερωτηματολογίου και στην παρουσίασή τους με τη μορφή ποσοστών (σχετικών συχνοτήτων).

Ενδιαφέροντα, επομένως, αποτελέσματα θα προέκυπταν, εάν σε ενδεχόμενες μελλοντικές έρευνες γινόταν η διάκριση εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών και εξεταζόταν ο βαθμός αιτιατής σχέσης μεταξύ τους. Περισσότερο ίσως ενδιαφέρον παρουσίαζε η συσχέτιση των ετών υπηρεσίας με τις γνώσεις, τις στάσεις και τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, καθώς οι εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης είναι ραγδαίες, επηρεάζοντας αυξητικά τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού. Άξιος, επίσης, διερεύνησης θα ήταν ο βαθμός ομοιότητας των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τον νομό Έβρου με άλλους νομούς ή ακόμη και με το σύνολο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί του νομού Έβρου δείχνουν πρόθυμοι να λαμβάνουν μέρος στα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα, καθώς και σε αυτά που αφορούν τις Τ.Π.Ε. Βασικό τους κίνητρο αποτελεί η σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη, η οποία όμως καθίσταται συγχρόνως η βασικότερη αδυναμία των επιμορφωτικών ενεργειών. Το γεγονός αυτό οδηγεί στην απογοήτευση των συμμετεχόντων και τη διαφοροποίηση της αρχικής θετικής τους στάσης μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων.

Αναδύεται, συνεπώς, η πρόταση για αναδιαμόρφωση των μελλοντικών επιμορφωτικών δράσεων που να εστιάζουν περισσότερο στη σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη, ώστε να αμβλυνθεί το φαινόμενο της επιφανειακής προσέγγισης των θεμάτων που πραγματεύονται σε αυτές. Ακόμη, στις προτάσεις θα μπορούσε να συμπεριληφθεί και η ενδεχόμενη εμπλοκή των ίδιων των συμμετεχόντων στο σχεδιασμό των θεμάτων που επρόκειτο να αναλυθούν. Καταληκτικά, απαραίτητο καθίσταται να αξιολογούνται τα επιμορφωτικά προγράμματα από τους συμμετέχοντες καθώς και να δίνεται βαρύνουσα σημασία στα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας. Έτσι, θα επιτυγχάνεται η αξιοποίηση τους στο μέγιστο βαθμό με σκοπό το σχεδιασμό αποτελεσματικότερων επιμορφωτικών ενεργειών.

Βιβλιογραφία

- Aaker, D. & Day, G. (1980). *Marketing Research*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Ανθόπουλος, Κ., Δαγκλής, Β., Μπουζάκης, Σ., & Τσολάκης, Χ. (1994). *Μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: ART of TEXT.
- Γιακουμάτου, Τ. (2003). Επιμορφωτικές πρακτικές και αξιοποίηση του διαδικτύου. Δημοσίευση σελίδια με υποστηρικτικό υλικό: Μια μελέτη περίπτωσης, στο Μ. Ιωσηφίδου & Ν. Τζημόπουλος (Επιμ.), *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη: Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών*

- για τις ΤΠΕ (Σύρος 2003). Τόμος Α'. (σ. 144-152). Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών.
- Γλέζου, Κ. (2002). Πτυχές της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην τάξη, στο Α. Δημητράκοπούλου (Επιμ.), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση: Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (Ρόδος 2002)*. Τόμος Α'. (σ. 373-378). Αθήνα: Καστανιώτη-Interactive.
- Δουλγέρης, Γ., Πέτσινια, Α., & Σαλήμ, Ο. (2011). *Η επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Έβρου από θεωρητική και εμπειρική σκοπιά*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία.
- Κατάνου, Θ. (2006). *Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα-Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Κατερέλος, Ι. (2001). Η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο, στο Σ. Παπαστάμος (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία- Επιστημονικοί Προβληματισμοί και Μεθοδολογικές Κατευθύνσεις* (σ. 433- 475), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοτζαμπασάκη, Ε. & Ιωαννίδης, Χ. (2004). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ΤΠΕ: Κίνητρα, στάσεις και δυσκολίες στην εκπαίδευση, στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, & Χ. Κυνηγός (Επιμ.), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση: Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (Αθήνα 2004)*. Τόμος Β'. (σ. 306-316). Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών.
- Κωστής, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Διερεύνηση Απόψεων και Στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Μιτσούλλης, Χ., Πολάκης, Γ., & Τζωρτζακάκης, Γ. (2002). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης στις ΤΠΕ: ο Πίθος των Δαναΐδων. Σκέψεις για μια Διαφορετική προσέγγιση Βασισμένη στις Πρακτικές Γνώσεις των Εκπαιδευτικών, στο Α. Δημητράκοπούλου (Επιμ.), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση: Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (Ρόδος 2002)*. Τόμος Α'. (σ. 553-562). Αθήνα: Καστανιώτη-Interactive.
- Μπαγάκης, Γ. (1997). «Εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα». *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 43 (8-10): 26-29.
- Μπρατίσης, Θ., Χλαπάνης, Γ., Μηνάιδη, Α., & Δημητράκοπούλου, Α. (2003). Πρόταση για «Μοντέλο επιμόρφωσης και υποστήριξης από απόσταση» που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, στο Μ. Ιωσηφίδου & Ν. Τζημόπουλος (Επιμ.), *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη: Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ (Σύρος 2003)*. Τόμος Β'. (σ. 733-745). Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις Εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Γιάννης Δελιγιώργης.
- Παπαδανηλ, Ι. (2005). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των νέων τεχνολογιών Το παράδειγμα των Κέντρων Στήριξης Επιμόρφωσης-Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Ρεζ, Γ. (2006). «Σκέψεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωσή τους». *Νέα Παιδεία* 118 (4-6): 116-130.

- Ρούσσος, Π. & Πολίτης, Π. (2004). Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις ΤΠΕ, στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, & Χ. Κυνηγός (Επιμ.), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση: Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση* (Αθήνα 2004). Τόμος Β'. (σ. 177-186). Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών.
- Σαλιγγίδης, Ανδρέας (2011). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης*, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Μεταπτυχιακή εργασία.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης-Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Συγκριτική Έκθεση Αποτελεσμάτων της Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών. «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών». (2010). Ανακτήθηκε: Οκτώβριος 24, 2010 από http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/e-books/ap_anagk/pdf/6_sygkritiki.pdf
- Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. (2009). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε: Οκτώβριος 24, 2010 από http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf
- Χρονοπούλου, Α. (1983). «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Προβληματισμοί-Προοπτικές-Προτάσεις». *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 10 (1-2): 94-101.

Αξιολόγηση της παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης μέσω της τεχνικής επίλυσης προβλήματος

Αριστείδης Λουκόπουλος

1. Εισαγωγή

Η έννοια της διαθεματικότητας αναφέρεται στη συνοχή και στην αλληλεπίδραση ανάμεσα σε διακριτά γνωστικά αντικείμενα, κατά την οποία γίνεται προσπάθεια να υπάρξει ενοποίηση των γνωστικών αυτών αντικειμένων με σκοπό την αποτελεσματική προσέγγιση και αντιμετώπιση των σύνθετων και προβληματικών καταστάσεων οι οποίες παρουσιάζονται στο σύγχρονο γίγνεσθαι. Στο πλαίσιο αυτό τα γνωστικά αντικείμενα διασυνδέονται με συγκεκριμένο τρόπο και με βάση συγκεκριμένο σχεδιασμό. Η αντιμετώπιση σύγχρονων προβληματικών καταστάσεων μέσω της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης βασίζεται στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης. Η διαθεματικότητα εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 2000 μέσω ενός θεσμικού εκπαιδευτικού πλαισίου, το οποίο περιελάμβανε την εκπόνηση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ), καθώς και την εκπόνηση του νέου εκπαιδευτικού υλικού, έντυπου και ηλεκτρονικού (Αλαχιώτης, 2002a, 2002b· Mangnain & Dufour, 2003). Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η αξιολόγηση της παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης μέσω της τεχνικής επίλυσης προβλήματος (problem solving).

2. Αποσαφήνιση εννοιών

Επίλυση προβλήματος θεωρείται η επιτυχής αντιμετώπιση μιας σύνθετης και προβληματικής κατάστασης, ενώ απαραίτητη για την επίλυση του προβλήματος θεωρείται η χρήση ιδιαίτερων δεξιοτήτων και γνώσεων, οι οποίες δεν είναι προαπαιτούμενο να περιλαμβάνονται στα σχετικά ΑΠΣ. Συνήθως στην επίλυση προβλήματος δεν απαιτούνται υψηλά επίπεδα γνώσης από συγκεκριμένα ΑΠΣ, δεδομένου ότι δεν απαιτείται κάτι τέτοιο για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων της καθημερινής ζωής, αλλά απαιτούνται κυρίως δεξιότητες όπως η

ικανότητα λόγου, η καταμέτρηση, η απλοποίηση δεδομένων και η δυνατότητα προσέγγισης των προβλημάτων με συστηματικό τρόπο και με συγκεκριμένες στρατηγικές επίλυσης.

Κατά την επίλυση προβλήματος θεωρείται απαραίτητη η μεταφορά μάθησης, προκειμένου να επιλυθεί η προβληματική κατάσταση και απαιτείται η αξιοποίηση ανώτερων γνωστικών διεργασιών για την επίλυση των σχετικών προβληματικών καταστάσεων της καθημερινής ζωής, όπου η λύση όχι μόνο δεν είναι άμεσα εμφανής, αλλά υπάρχουν επιπλέον προβληματικές καταστάσεις οι οποίες περιπλέκουν την επίλυση του προβλήματος. Απαραίτητη θεωρείται η ολιστική προσέγγιση της γνώσης, η οποία προωθείται μέσα από τη διαθεματικότητα, ενώ στο πλαίσιο αυτό σημαντικές διεργασίες για την επίλυση προβλήματος θεωρούνται η αξιοποίηση της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης, καθώς και των στρατηγικών μεταγνώσης. Με βάση τα παραπάνω η τεχνική της επίλυσης προβλήματος κρίνεται ως η πλέον κατάλληλη μέθοδος για την αξιολόγηση της παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας της διαθεματικότητας και των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών, καθώς και των ικανοτήτων/δεξιοτήτων των μαθητών σε προβληματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής υπό την επίδραση επιπλέον περιορισμών. Οι μαθητές αξιολογούνται στο κατά πόσο είναι ικανοί να κατηγοριοποιούν, να εξηγούν, να δημιουργούν, να διατυπώνουν κρίσεις, και να οργανώνουν δεδομένα, να διατυπώνουν υποθέσεις, να εφαρμόζουν αρχές και κανόνες και να παίρνουν αποφάσεις, ενώ επιπλέον αξιολογούνται και στην παραγωγή πολλαπλών λύσεων (CIDREE, 1998· Τριλιανός, 2002· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006· Karatzia-Stavlioti & Alahiotis, 2007· Αλαχιώτης & Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2009).

3. Μεθοδολογία

Στην παρούσα μελέτη αξιοποιήθηκαν μέθοδοι και ερευνητικά εργαλεία που αποτέλεσαν τη μεθοδολογική και ερευνητική βάση του προγράμματος PISA 2003. Όπως και στο πρόγραμμα PISA 2003 οι μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα, κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων αξιολογήθηκαν στη λήψη αποφάσεων υπό περιορισμούς, στην ανάλυση και το σχεδιασμό των συστημάτων και στον εντοπισμό προβλημάτων δυσλειτουργίας ενός συστήματος (OECD, 2004a, 2004b· Αλαχιώτης & Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2009).

Για τις ανάγκες της έρευνας και προκειμένου να αξιολογηθεί η παιδαγωγική αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης μέσω της επίλυσης προβλήματος, κατασκευάστηκε κατάλληλο τεστ το οποίο περιλάμβανε 5 στοιχεία αξιολόγησης. Τα στοιχεία αξιολόγησης του τεστ της παρούσας έρευνας, κάλυψαν όλους τους τύπους επίλυσης προβλήματος του διαγωνισμού PISA 2003 (λήψη αποφάσεων, ανάλυση και σχεδιασμός συστήματος και αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων) (OECD, 2004a, 2004b).

Στα στοιχεία αξιολόγησης που αφορούσαν τη λήψη αποφάσεων αξιολογήθηκε η δυνατότητα λήψης αποφάσεων μεταξύ εναλλακτικών λύσεων υπό πε-

ριορισμούς, η κατανόηση καταστάσεων με εναλλακτικές λύσεις και περιορισμούς, ο προσδιορισμός των περιορισμών, ο επανακαθορισμός των πιθανών εναλλακτικών λύσεων, ο έλεγχος, η αξιολόγηση και η αιτιολόγηση των αποφάσεων και τέλος ο αριθμός και το είδος των λεκτικών, εικονικών και αριθμητικών αναπαραστάσεων που χρησιμοποιούνται. Στα στοιχεία αξιολόγησης που αφορούσαν την ανάλυση και το σχεδιασμό του συστήματος αξιολογήθηκε η αναγνώριση τμημάτων και η ικανότητα κατανόησης του συστήματος και της αλληλουχίας των τμημάτων του, η αναγνώριση των σχέσεων ανάμεσα στα τμήματα και το συνολικό σχέδιο του συστήματος, η κατανόηση των πληροφοριών και των απαιτήσεων του συστήματος, η δυνατότητα επανακαθορισμού μεταξύ των σχέσεων των τμημάτων του συστήματος, ο αριθμός αλληλένδετων μεταβλητών των σχέσεων, ο έλεγχος και η αξιολόγηση της ανάλυσης σχεδίου του συστήματος και τέλος ο αριθμός και είδος των λεκτικών, εικονικών και αριθμητικών αναπαραστάσεων που χρησιμοποιούνται. Στα στοιχεία αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων αξιολογήθηκε η διάγνωση και διόρθωση ενός ελαττωματικού συστήματος, η κατανόηση και η διάγνωση των κύριων χαρακτηριστικών, των δυσλειτουργιών και των απαιτήσεων του συστήματος, ο εντοπισμός και η αναγνώριση μεταβλητών, ο επανακαθορισμός λειτουργίας του συστήματος, ο έλεγχος και η αιτιολόγηση της διάγνωσης και της λύσης (KEE, 2007· OECD, 2004a, 2004b).

Στην κωδικοποίηση της βαθμολόγησης των στοιχείων αξιολόγησης του τεστ της έρευνας έγινε προσπάθεια να αποτυπωθούν ο στόχος της ερώτησης, ο τύπος του προβλήματος και του στοιχείου αξιολόγησης, η βαθμολογία της κλίμακας, το επίπεδο και το είδος της ερώτησης και η κωδικοποίηση των απαντήσεων. Στο ενιαίο τεστ με τα 5 στοιχεία αξιολόγησης που δόθηκε στους μαθητές, οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μας, υπήρξε η κατάλληλη διαβάθμιση στη δυσκολία των ασκήσεων με κλιμάκωση του βαθμού δυσκολίας. Με βάση το τεστ της έρευνας οι μαθητές αξιολογούνται στην αντιμετώπιση σύνθετων προβληματικών καταστάσεων οι οποίες παρουσιάζονται κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Επιπλέον αξιολογούνται και ως προς τις δεξιότητες κριτικής αξιολόγησης των πληροφοριών, απόδειξης των λύσεων, γενίκευσης, πρόβλεψης και σύνθεσης πληροφοριών και ως προς την ικανότητά τους να αναπτύσσουν και να κατανοούν σχέδια, να ερμηνεύουν στατιστικές και γραφικές παραστάσεις (Gipps, 1994· Cunningham, 1998· Κωνσταντίνου, 2004· OECD, 2005a, 2005b· KEE, 2007).

Για τη βαθμολόγηση του τεστ αξιοποιήθηκε η κωδικοποίηση και η μέθοδος αξιολόγησης που ακολουθήθηκε στο πρόγραμμα PISA 2003, ενώ από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές προέκυψαν τα ευρήματα τα οποία σχετίζονται με το βαθμό εφαρμογής της διαθεματικότητας στο κάθε γυμνάσιο του οποίου οι μαθητές συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα της έρευνας (OECD, 2004a, 2004b· Openheim, 2005).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι μαθητές της Γ' γυμνασίου από 9 γυμνάσια του νομού Αχαΐας. Η επιλογή των σχολείων έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας συμπλεγματικής δειγματοληψίας (Random Cluster Sampling) από το σύ-

νολο των γυμνασίων του νομού Αχαΐας. Ως μεταβλητή στρωματοποίησης χρησιμοποιήθηκε η κατάταξη των σχολείων σε κατηγορίες ανάλογα με τον τύπο της περιοχής στην οποία ανήκουν. Η μέθοδος αυτή μας έδωσε δείγμα 419 μαθητών, τα οποία προήλθαν από το συνολικό πληθυσμό της έρευνας, ο οποίος αποτελείτο συνολικά από 3.355 άτομα, κατανεμημένα σε 62 Γυμνάσια (Βάμβουκας, 1991· Κατσίλλης 2006α· ΕΛ.ΣΤΑΤ, 2009, 2011).

Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων και τη σύγκριση των γενικών μέσων χρησιμοποιήθηκε η απλή ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα (One Way Analysis of Variance), ενώ για την εφαρμογή της μεθόδου των πολλαπλών συγκρίσεων αξιοποιήθηκε η μέθοδος Bonferroni με την οποία προσαρμόζεται κατάλληλα το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ώστε να μην απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση σε περιπτώσεις που αυτό πράγματι δεν ισχύει. Για τον έλεγχο των υποθέσεων αξιοποιήθηκε η F στατιστική. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 5%, με εξαρτημένη μεταβλητή τον Μέσο Όρο (ΜΟ) της βαθμολογίας και ανεξάρτητη μεταβλητή τα γυμνάσια. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας ως προς το βαθμό εφαρμογής της διαθεματικότητας, τα σχολεία κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις ομάδες και συγκρίθηκαν ως προς τις επιδόσεις των μαθητών τους στο ενιαίο τεστ της έρευνας. Σε δεύτερο επίπεδο τα σχολεία συγκρίθηκαν μεταξύ τους ως προς τις επιδόσεις των μαθητών τους στο ενιαίο τεστ της έρευνας ως προς το βαθμό εφαρμογής της διαθεματικότητας.

Για τη διερεύνηση του βαθμού εφαρμογής της διαθεματικότητας δημιουργήθηκε κατάλληλο ερωτηματολόγιο (Δημητριάδης, 2003· Δαφέριμος, 2005· Κατσίλλης, 2006b).

4. Αποτελέσματα

Η σύγκριση των ομάδων των σχολείων ως προς το βαθμό εφαρμογής της διαθεματικότητας - Η σύγκριση των βαθμολογιών.

Από τα στοιχεία του πίνακα 1 προκύπτει ότι το γυμνάσιο με κωδικό 8 είναι αυτό που παρουσιάζει τον υψηλότερο μέσο βαθμολογίας με 395,71 μονάδες, ακολουθούμενο από τα γυμνάσια με κωδικό 3 με μέσο 322,96, με κωδικό 6 με μέσο 312,98, με κωδικό 9 με μέσο 307,22, με κωδικό 1 με μέσο 295,70, με κωδικό 5 με μέσο 295,50, με κωδικό 4 με μέσο 279,91, με κωδικό 2 με μέσο 257,55 και με κωδικό 7 με μέσο 268,57.

Για τον έλεγχο των υποθέσεων και συγκεκριμένα για να ελεγχθούν η βασική μηδενική υπόθεση H_0 : Δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους επίδοσης του ενιαίου τεστ και η εναλλακτική H_1 : Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά σε ένα (τουλάχιστον) ζεύγος τιμών μέσων όρων αξιοποιείται η F στατιστική (πίνακας 2) με παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $.000 < .05$. Η μηδενική υπόθεση H_0 : δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους επίδοσης του ενιαίου τεστ απορρίπτεται και ισχύει η εναλλακτική με βάση την οποία τουλάχιστον μια σύγκριση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 5%.

Πίνακας 1.
Περιγραφικά στατιστικά.

Κωδικός Γυμνασίου	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1	43	295,6977	102,13716	15,57577	264,2645	327,1309	72,20	497,20
2	71	257,5493	154,96088	18,39047	220,8707	294,2279	,00	557,20
3	29	322,9586	119,41081	22,17403	277,5372	368,3801	72,20	445,80
4	69	279,9130	144,92811	17,44729	245,0975	314,7286	,00	560,40
5	50	295,4960	113,68819	16,07794	263,1862	327,8058	,00	557,20
6	33	312,9818	83,52719	14,54022	283,3644	342,5993	124,80	445,80
7	48	268,5667	93,02880	13,42755	241,5539	295,5794	72,20	445,80
8	36	395,7056	148,28338	24,71390	345,5337	445,8774	,00	560,40
9	37	307,2216	140,16944	23,04371	260,4868	353,9564	4,80	553,40
Total	416	296,3649	132,07200	6,47536	283,6363	309,0935	,00	560,40

Πίνακας 2.
ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	552047,595	8	69005,949	4,200	,000
Within Groups	6686803,132	407	16429,492		
Total	7238850,728	415			

Στον πίνακα 3 εμφανίζονται η κωδικοποίηση των γυμνασίων και ο κωδικός του κάθε γυμνασίου, ο ΜΟ του βαθμού εφαρμογής της διαθεματικότητας, ο ΜΟ επίδοσης στο τεστ για το κάθε γυμνάσιο και το ποσοστό % της επίδοσης που πέτυχε το κάθε γυμνάσιο ως ποσοστό του γενικού μέσου όλων των γυμνασίων.

Στον πίνακα 4 φαίνονται οι κατηγορίες εφαρμογής της διαθεματικότητας για κάθε Γυμνάσιο και το εύρος των κατηγοριών της τετραβάθμιας κλίμακας Likert. Οι πιο πάνω υποκατηγορίες που δημιουργήθηκαν είναι οι υποκατηγορίες «Πολύ» με εύρος 3-3,43, «Μέτρια» με εύρος 3,44-3,68 και «Λίγο» με εύρος 3,69-3,92. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του πίνακα 3 συνδυαστικά με τις κατηγορίες του βαθμού εφαρμογής της διαθεματικότητας του πίνακα 4, από τα Γυμνάσια που παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα:

Πίνακας 3.
Στατιστικά και κωδικοποίηση γυμνασίων.

Κωδικοποίηση γυμνασίων:	Μέσος όρος διαθεματικότητας	Μέσος όρος Επίδοσης στο τεστ	Ποσοστό % του γενικού Μέσου Όρου
Κωδικός			
1	3,84	295,70	100,28
2	3,92	256,53	86,99
3	3,67	322,96	109,52
4	3,85	279,91	94,92
5	3,67	295,50	100,21
6	3,88	279,59	106,29
7	3,59	268,57	91,07
8	3,42	378,68	128,42
9	3,19	310,04	105,14

Πίνακας 4.
Κατάταξη των σχολείων ως προς το μέσο της διαθεματικότητας.

Κατηγορίες βαθμού εφαρμογής διαθεματικότητας	Κωδικοποίηση ομάδας	Εύρος κλίμακας	Σχολεία
Πολύ	1	3,19-3,43	8, 9
Μέτρια	2	3,44-3,68	3, 5, 7
Λίγο	3	3,69-3,92	1, 2, 4, 6

Το Γυμνάσιο με κωδικό 1 με βαθμό εφαρμογής της διαθεματικότητας 3,84 και ΜΟ επίδοσης των μαθητών 295,70 μονάδες, ποσοστό 100,28% του γενικού μέσου όρου βαθμολογίας των γυμνασίων.

Το Γυμνάσιο με κωδικό 2 με βαθμό εφαρμογής της διαθεματικότητας 3,92 και ΜΟ της επίδοσης των μαθητών 256,53 μονάδες, ποσοστό 86,99% του γενικού μέσου όρου βαθμολογίας των γυμνασίων.

Το Γυμνάσιο με κωδικό 4 με βαθμό εφαρμογής της διαθεματικότητας 3,85 και ΜΟ της επίδοσης των μαθητών 279,91 μονάδες, ποσοστό 94,92% του γενικού μέσου όρου βαθμολογίας των γυμνασίων.

Το Γυμνάσιο με κωδικό 5 με βαθμό εφαρμογής της διαθεματικότητας 3,67 και ΜΟ επίδοσης των μαθητών 295,50 μονάδες, ποσοστό 100,21% του γενικού μέσου όρου βαθμολογίας των γυμνασίων.

Πίνακας 5.
Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων.

(i) Κωδικός γυμνασίου	(j) Κωδικός γυμνασίου	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
8	1	100,00788*	28,95610	,022	6,7946	193,2212
	2	138,15626*	26,22548	,000	53,7332	222,5793
	3	72,74693	31,98295	,844	-30,2101	175,7040
	4	115,79251*	26,35305	,001	30,9588	200,6262
	5	100,20956*	28,01722	,014	10,0187	190,4004
	6	82,72374	30,89075	,277	-16,7174	182,1649
	7	127,13889*	28,26050	,000	36,1649	218,1129
	9	88,48393	30,00692	,121	-8,1120	185,0799

Το Γυμνάσιο με κωδικό 7 με βαθμό εφαρμογής της διαθεματικότητας 3,59 και ΜΟ της επίδοσης των μαθητών 268,57 μονάδες, ποσοστό 91,07% του γενικού μέσου όρου βαθμολογίας των γυμνασίων.

Το Γυμνάσιο με κωδικό 8 με βαθμό εφαρμογής της διαθεματικότητας 3,42 και ΜΟ επίδοσης των μαθητών 378,68 μονάδες, ποσοστό 128,42% του γενικού μέσου όρου βαθμολογίας των γυμνασίων.

Στον πίνακα 5 παρατηρούμε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται ανάμεσα στο Γυμνάσιο με κωδικό 8 και στα γυμνάσια με κωδικούς 1 και στατιστική σημαντικότητα .22, με κωδικό 2 και στατιστική σημαντικότητα .000, με κωδικό 4 και στατιστική σημαντικότητα .001, με κωδικό 5 και στατιστική σημαντικότητα .014, με κωδικό 7 και στατιστική σημαντικότητα .000, ενώ τα Γυμνάσια με κωδικούς 3, 6, 9 δεν παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα. Από τα γυμνάσια που δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές το Γυμνάσιο με κωδικό 3 παρουσιάζει μέτριο βαθμό εφαρμογής της διαθεματικότητας με ποσοστό 3,67, το Γυμνάσιο με κωδικό 6 παρουσιάζει μικρό βαθμό εφαρμογής της διαθεματικότητας με ποσοστό 3,88 και το Γυμνάσιο με κωδικό 9 παρουσιάζει μεγάλο βαθμό εφαρμογής της διαθεματικότητας.

Από τον πίνακα 6 προκύπτει ότι οι τρεις ομάδες σχολείων παρουσιάζουν διαφορές ως προς το ΜΟ επίδοσης στο τεστ ως εξής: Η ομάδα 1 (μεγάλος βαθμός εφαρμογής της διαθεματικότητας) αποτελούνταν από 73 μαθητές και είχε μέσο 350,86 και Τυπική Απόκλιση (ΤΑ) 149,99. Η ομάδα 2 αποτελούνταν από 127 μα-

Πίνακας 6.
Περιγραφικά στατιστικά

Ομάδες Γυμνασίων	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1	73	350,8575	149,98831	17,55480	315,8627	385,8524	,00	560,40
2	127	291,5890	108,89315	9,66270	272,4668	310,7112	,00	557,20
3	216	280,7565	133,86459	9,10833	262,8034	298,7095	,00	560,40
Total	416	296,3649	132,07200	6,47536	283,6363	309,0935	,00	560,40

Πίνακας 7.
ANOVA

MOALL					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	272288,954	2	136144,477	8,071	,000
Within Groups	6966561,774	413	16868,188		
Total	7238850,728	415			

θητές (μέτριος βαθμός εφαρμογής της διαθεματικότητας) και είχε μέσο 291,59 και ΤΑ 108,89. Η ομάδα 3 η οποία αποτελούνταν από 216 μαθητές (μικρός βαθμός εφαρμογής της διαθεματικότητας) είχε μέσο 280,76 και ΤΑ 133,86.

Για τον έλεγχο υποθέσεων αξιοποιείται η F στατιστική (πίνακας 7) στην οποία το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (Sig.) είναι $.00 < .05$ και η μηδενική υπόθεση H_0 : δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των τριών ομάδων των σχολείων ως προς την εφαρμογή της διαθεματικότητας απορρίπτεται ισχυρά και ισχύει η εναλλακτική με βάση την οποία υπάρχει τουλάχιστον ένα ζεύγος ομάδων σχολείων με στατιστικώς σημαντικές διαφορές σε επίπεδο $.05$ (πίνακας 8). Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται ανάμεσα στα σχολεία των ομάδων 1 και 2 και στα σχολεία των ομάδων 1 και 3.

5. Συμπεράσματα – συζήτηση

Από τα παραπάνω αποτελέσματα, φαίνεται ότι τα σχολεία που ανήκαν στις ομάδες στις οποίες είχε εφαρμοστεί η διαθεματικότητα σε μέτρια και υψηλά πο-

Πίνακας 8.
Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων.

Dependent Variable: MOALL Bonferroni						
(I) SCHDIATH	(J) SCHDIATH	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00	2,00	59,26856*	19,07594	,006	13,4143	105,1228
	3,00	70,10105*	17,58308	,000	27,8353	112,3668
2,00	1,00	-59,26856*	19,07594	,006	-105,1228	-13,4143
	3,00	10,83249	14,52287	1,000	-24,0772	45,7422
3,00	1,00	-70,10105*	17,58308	,000	-112,3668	-27,8353
	2,00	-10,83249	14,52287	1,000	-45,7422	24,0772
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.						

σοστά, είναι αυτά των οποίων οι μαθητές πέτυχαν τους υψηλότερους μέσους όρους βαθμολογίας στο σύνολο των στοιχείων αξιολόγησης του τεστ επίλυσης προβλήματος της έρευνας. Αντίθετα, τα σχολεία με χαμηλό βαθμό εφαρμογής της διαθεματικότητας παρουσιάζουν τους χαμηλότερους μέσους όρους των βαθμολογιών στο τεστ επίλυσης προβλήματος. Επιπλέον, τα σχολεία των οποίων οι μαθητές παρουσίαζαν ποσοστό επίδοσης στο τεστ μεγαλύτερο από αυτό του γενικού μέσου όρου του τεστ, ανήκουν στις κατηγορίες της μέτριας και μεγάλης εφαρμογής της διαθεματικότητας. Οι παραπάνω διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές με τον παράγοντα «βαθμός αξιοποίησης της διαθεματικότητας» να αποτελεί την κυριότερη μεταβλητή ερμηνείας τους.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, προκειμένου οι μαθητές να επιτύχουν τα παραπάνω θετικά αποτελέσματα, απαιτείται να αναπτύσσονται και να αξιοποιούνται οι απαραίτητες λογικές διεργασίες οι οποίες οδηγούν στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, καθώς και η ανάπτυξη των απαραίτητων για την επίλυση του προβλήματος μοντέλων της επαγωγικής σκέψης που οδηγούν στην ανάπτυξη μεταγνωστικών λειτουργιών και αφορούν στις διαδικασίες σχηματισμού των εννοιών. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, θεωρείται απαραίτητη η ολιστική θεώρηση της γνώσης, η οποία αποτελεί βασικό προσδιοριστικό παράγοντα της διαθεματικότητας, ενώ με τον ίδιο τρόπο φαίνεται να αξιοποιούνται από τους μαθητές οι σχετικές διαδικασίες ανάλυσης και σύνθεσης των εννοιών και ειδικά αυτές που αναφέρονται σε διδακτικά αντικείμενα διαφορετικών γνωστικών πεδίων. Βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική αντί-

ληψη των μαθητών των θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών ώστε να επιτύχουν τα υψηλά αποτελέσματα στο τεστ επίλυσης προβλήματος είναι η ολιστική θεώρηση της γνώσης στη βάση της οποίας είναι δυνατό να γίνουν κατανοητές οι πιο πάνω έννοιες (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2008· Αλαχιώτης & Καρατζιά – Σταυλιώτη, 2009).

Παράλληλα, οι μαθητές αυτοί φαίνεται να είναι πιο ικανοί στην αντιμετώπιση σύνθετων προβληματικών καταστάσεων οι οποίες παρουσιάζονται κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος με τη χρήση πνευματικών αλμάτων, δεδομένου ότι με το τεστ της έρευνας αξιολογήθηκαν δεξιότητες με βάση τις οποίες οι μαθητές αξιολογούν κριτικά τις πληροφορίες, αποδεικνύουν τις λύσεις, γενικεύουν ή προβλέπουν και συνθέτουν πληροφορίες. Επίσης οι μαθητές αξιολογήθηκαν με βάση την ικανότητά τους στην ανάπτυξη και κατανόηση σχεδίων, την ερμηνεία στατιστικών ή γραφικών παραστάσεων (OECD, 2004a, 2004b).

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών φαίνεται να παρέχει τη δυνατότητα αντιμετώπισης των προβληματικών καταστάσεων που προκύπτουν κατά τη διαδικασία της επίλυσης προβλήματος και τη δυνατότητα να παράγουν οι μαθητές πολλαπλές λύσεις. Επιπλέον οι συγκεκριμένοι μαθητές φαίνεται να έχουν αναπτυγμένη την ικανότητα λήψης αποφάσεων προκειμένου να επιτύχουν τη μεγαλύτερη δυνατή μείωση των περιορισμών που προκύπτουν ως προς τον αριθμό των λεκτικών, εικονικών ή αριθμητικών αναπαραστάσεων, για να προχωρήσουν με ασφάλεια στην ορθή επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων, στον έλεγχο και την αξιολόγηση των αποφάσεων που λήφθηκαν και τέλος στη συνολική επίλυση του προβλήματος (OECD, 2004a, 2004b).

Οι δεξιότητες αυτές φαίνεται να καλλιεργούνται αποτελεσματικά στη βάση των θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών και της ολιστικής θεώρησης της γνώσης. Στη βάση αυτή οι μαθητές μπορούν και χρησιμοποιούν ανώτερες νοητικές λειτουργίες με βάση τις οποίες, συγκρίνουν, οργανώνουν δεδομένα, κατηγοριοποιούν, εξηγούν, δημιουργούν οι ίδιοι νέα γνώση, διατυπώνουν κρίσεις και υποθέσεις, εφαρμόζουν αρχές και κανόνες, αυτονομούνται γνωστικά, αναλαμβάνουν διερευνητικές εργασίες και μπορούν να παίρνουν αποφάσεις. Παράλληλα οι μαθητές αυτοί προσέγγισαν αποτελεσματικά τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις, τη διαθεματική διάσταση και συστηματική προσέγγιση των προβλημάτων, την καταμέτρηση και, την απλοποίηση των δεδομένων.

Βιβλιογραφία

- Alahiotis, S.N. & Karatzia-Stavlioti, E. (2006), Effective curriculum policy and cross - curricularly: analysis of the new curriculum design of the Hellenic Pedagogical Institute. *Pedagogy, Culture & Society*, 14(2), 119-147.
- Alahiotis, S.N. & Karatzia-Stavlioti, E. (2008). Biopedagogism: A New Theory for Learning. *The International Journal of Learning* 15(3), 323-330.
- CIDREE (Cooperation of Institution of Development and Research in European Education), (1998). *Across the Great Divides: Interdisciplinary Teaching and Learning in Secondary Education Schools*. Paris: CIDREE.

- Cunningham, G. K. (1998). *Assessment In The Classroom: Constructing And Interpreting Texts*. London: Falmer Press.
- Gipps, C. (1994). *Beyond Testing. Towards a theory of educational assessment*. London.: The Falmer Press.
- Karatzia-Stavlioti, E. & Alahiotis, S. (2007). Citizenship in teaching/learning and assessment: Views of the Greek teachers on the curricular innovation of the Flexible Zone (FZ). *The International Journal Review of Learning*, 14, 9-13.
- Mangnain, A. & Dufour, B. (2003). *Διδακτικές προσεγγίσεις της διαθεματικότητας*. Αθήνα: Πατάκης.
- OECD, (2004a). *PISA: Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD, (2004b). *Problem Solving for Tomorrow's world. First Measures of Cross- Curricular Competencies from PISA 2003*. Washington DC: OECD.
- OECD, (2005a). *PISA Problem Solving Report*. Paris: OECD. Retrieved from: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/25/12/34009000.pdf>
- OECD, (2005b). *Programme for International Student Assessment (PISA) 2003 Technical Report*. Paris: OECD. Retrieved from: <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/35188570.pdf>
- Openheim, A. (2005). *Questionnaire design and attitude measurement*. London: Continuum.
- Αλαχιώτης, Σ. Ν. (2002a). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-19. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αλαχιώτης, Σ. Ν. (2002b). Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 5-13. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αλαχιώτης, Σ. & Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε. (2009). *Διαθεματική και βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δαφέριμος, Β. (2005). *Κοινωνική στατιστική με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Δημητριάδης, Ε. (2003). *Στατιστικές εφαρμογές με SPSS*. Αθήνα: Κριτική.
- ΕΛ.ΣΤΑΤ, (2009). *Συνοπτική στατιστική επετηρίδα*. Πειραιάς: ΕΛ.ΣΤΑΤ.
- ΕΛ.ΣΤΑΤ, (2011). Ανακτήμένο από http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/PAGE-themes?p_param=A1604&r_param=SAP06&y_param=2001_00&mytab/23-11-2011.
- Κασσωπάκης, Μ. & Φλουριός Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Τόμος Α'. Αθήνα: Μάθηση.
- Κατούλλης, Ι. Μ. (2006a). *Περιγραφική στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατούλλης, Ι. Μ. (2006b). *Επαγωγική Στατιστική. Εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΚΕΕ (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας), (2007). *Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών, PISA Programme for International Student Assessment*. Κατανόηση κειμένου, Μαθηματικά, Φυσικές επιστήμες. Αθήνα: Επτάλοφος.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριλιανός, Θ. (2002). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

**Συγκριτική αξιολόγηση του κόστους παραγωγής
του Νέου Εκπαιδευτικού Υλικού.
Η περίπτωση των διδακτικών συγγραμμάτων
των Μαθηματικών Α' Δημοτικού και Α' Γυμνασίου**

Αριστείδης Λουκόπουλος
Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη
Χάρης Λαμπρόπουλος

1. Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή της βαθιάς δημοσιονομικής κρίσης για τη χώρα μας αλλά και για άλλες χώρες σε παγκόσμιο επίπεδο, αναπτύσσεται ένας δημόσιος λόγος καθώς και σχετική εκπαιδευτική συζήτηση, με βασικές αναφορές στην εξοικονόμηση οικονομικών/χρηματικών και ανθρωπίνων πόρων, που αφορούν στο κόστος της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο κόστος παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού. Στη συζήτηση περιλαμβάνονται και στοιχεία της διαχειριστικής διάστασης της εν λόγω παραγωγής, που συμπληρώνουν τις έννοιες της αποτελεσματικότητας (effectiveness) και αποδοτικότητας (efficiency) της όλης διαδικασίας (Καρατζιά - Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Σε παρόμοιες περιόδους, οι συνολικές δαπάνες του Υπουργείου Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΜΘ) μειώνονται ανάλογα, μέσω του περιορισμού των επενδυτικών κυρίως δαπανών, οι οποίες συνηθίζεται να είναι οι πρώτες που περιορίζονται σε καταστάσεις οικονομικής ύφεσης (Δημάκος, 1994 Ματθαίου, Δημάκος & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999). Η αποτελεσματική παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού και γενικότερα η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της, συνήθως, θεωρείται ότι συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Hanushek & Kimko, 2000 Lee & Barro 2001).

Ωστόσο, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρατηρείται τόσο έλλειψη λογοδοσίας (accountability) όσο και σπατάλη πόρων (waste of resources) για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, σε βαθμό που συχνά προκαλείται το κοινό αίσθημα (Βλάχος, 2008 ΥΠΒΜΘ, 2011) σπατάλη που εμφανίζεται, σύμφωνα με τη σχετική πηγή, σε περιπτώσεις απαξίωσης και καταστροφής των διδακτικών συγγραμμάτων στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς από μαθητές, μια τάση η οποία

υπάρχει για πολλά χρόνια στη χώρα μας. Επιπλέον, υπάρχει προβληματισμός ως προς τις διαφορές στο ύψος του κόστους παραγωγής (production cost) του εκπαιδευτικού υλικού στις διαφορετικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ), οι οποίες συνοδεύονται συνήθως και με την αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων (ΥΠΒΜΘ, 2011).

Το κόστος παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού (Βιβλίο του Μαθητή, Τετράδιο Εργασιών, Βιβλίο του Εκπαιδευτικού, Υποστηρικτικό Εκπαιδευτικό Υλικό και Ηλεκτρονικό Εκπαιδευτικό Υλικό) από κρατικές υπηρεσίες έχει ιδιαίτερη σημασία σε ό,τι αφορά το επίπεδο διαχείρισης και ελέγχου των δημοσιονομικών ελλειμμάτων, το επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης και αναδιανομής για την κοινωνία, καθώς και το επίπεδο δημοσίων αγαθών που απολαμβάνει ο κάθε πολίτης (Rajpal, 1969 Le Grand, Propper & Robinson, 1992 Barr, 1998).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάλυση και η συγκριτική αξιολόγηση της διαχειριστικής διάστασης της παραγωγής και του ύψους του κόστους παραγωγής των βιβλίων των Μαθηματικών της Α' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου, τα οποία παρήχθησαν στη βάση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και των ΑΠΣ των επί μέρους μαθημάτων (2003), με τα αντίστοιχα βιβλία - εκπαιδευτικό υλικό που εκπονήθηκαν το 1997.

2. Μεθοδολογία

Στην παρούσα μελέτη αξιοποιούνται μέθοδοι όπως η ανάλυση κόστους και μεθοδολογικά εργαλεία όπως ο αναλογισμός δαπανών (Thomas, 1990 Mace et al., 1996, 2000 Levin, 2001), που προέρχονται από σχετικούς επιστημονικούς κλάδους με στόχο την αυξημένη εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αξιοποιείται επίσης η μέθοδος ανάλυσης κειμένου με στόχο τη διερεύνηση και αποτύπωση των δράσεων παραγωγής του σχετικού σε κάθε περίπτωση εκπαιδευτικού υλικού. Η ανάλυση κειμένου (Patton, 2002 Krippendorff, 2004) εφαρμόζεται στο σχετικό πρωτογενές έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό.

Γίνεται συγκριτική αντιπαράβολή του κόστους για το εκπαιδευτικό υλικό των δύο περιόδων, σε σταθερές τιμές ενός συγκεκριμένου έτους βάσης. Το υλικό αυτό αφορά τα βιβλία Μαθηματικών Α' Δημοτικού και Α' Γυμνασίου της Α' Περιόδου (1997) και της Β' Περιόδου (2003). Για την ανάλυση κειμένου των γραπτών τεκμηρίων και των δύο περιόδων παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού, αξιοποιήθηκαν τα αντίστοιχα Τεχνικά Δελτία Έργου (ΤΔΕ), οι Εκθέσεις Ολοκλήρωσης Έργου και οι κατάλογοι συμβάσεων/αναθέσεων που εκτελέστηκαν, προκειμένου να εξαχθούν οι απαιτούμενες πληροφορίες και δεδομένα. Ως συμβάσεις/αναθέσεις θεωρούνται τα αυτοτελή τμήματα του έργου που εκτελούνται από εξωτερικό φορέα/ανάδοχο στο χώρο του αναδόχου με δικούς του πόρους. Ως πλαίσιο αποτύπωσης της διαχείρισης του έργου και υπολογισμού του κόστους της Β' Περιόδου αξιοποιήθηκαν και τα αποτελέσματα της ανάλυσης κειμένου της Πράξης του Συντονιστικού Συμβουλίου του ΠΙ με αρ. 7/2003 (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003).

Η εγκυρότητα των συγκρίσεων θεωρείται αυξημένη, διότι τα ευρήματα προβάλλονται σε παρόμοια μεθοδολογία κοστολόγησης και σε αντίστοιχες πηγές αναφοράς (ΤΔΕ, Εκθέσεις Ολοκλήρωσης Έργου, κατάλογοι συμβάσεων/αναθέσεων). Για την κάλυψη τυχόν κενών και ασαφειών έγινε αντιπαράβολή των ποσοτικών δεδομένων με τις περιγραφές στα κείμενα που αναλύθηκαν ιδιαίτερα χρήσιμη ήταν η Πράξη 7/2003, η ανάλυση της οποίας συνέβαλε στην κατανόηση των βασικών διαφορών που εμφανίζονταν στις κατηγορίες κόστους και στον τρόπο διαχείρισης της παραγωγής στις δυο περιόδους και τούτο, λόγω των λεπτομερών περιγραφών όλων των σταδίων παραγωγής καθώς και του τρόπου υπολογισμού των δαπανών. Στο εκπαιδευτικό υλικό της Β' Περιόδου δεν είχε εκπονηθεί αντίστοιχο πλαίσιο διαχείρισης και υπολογισμού του κόστους. Η ανάλυση κόστους στην παρούσα μελέτη περιορίζεται στην ανάλυση του κόστους παραγωγής, δηλαδή της εκπόνησης-συγγραφής και προεκτύπωσης των βιβλίων των μαθηματικών της Α' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου, της Α' και της Β' Περιόδου (Thomas, 1990 Cimino, Reichel & Serrano, 1995 Kwok, 2000 Levin & McEwan, 2001 ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003 Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

3. Υλοποίηση της έρευνας συλλογή την δεδομένων - Είδη δαπανών /κόστους

Οι κατηγορίες δαπανών διαμορφώθηκαν κατ' αναλογία των κατηγοριών που χρησιμοποιούνται στη διεθνή πρακτική σε αναλύσεις κόστους παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού. Για τον υπολογισμό των σταθερών τιμών αξιοποιήθηκε ο γενικός Δείκτης Τιμών Καταναλωτή (ΔΤΚ) των ετών 1997-2011 όπως αυτός προκύπτει από τα στοιχεία της *Τραπέζης Τιμών Ελλάδος* (Τράπεζα Τιμών Ελλάδος, 2011). Ο δείκτης αυτός χρησιμοποιείται για τη μέτρηση των μεταβολών του γενικού επιπέδου τιμών των αγαθών και υπηρεσιών. Κοινό έτος βάσης τέθηκε το έτος 2005=100. Στην ανάλυση κόστους όλα τα χρηματικά μεγέθη υπολογίστηκαν σε σταθερές τιμές του κοινού έτους με βάση το οποίο πραγματοποιείται η οικονομική ανάλυση του έργου με τις κατηγορίες να αφορούν τις δαπάνες συγγραφής, εικονογράφησης των σελίδων των βιβλίων, εικονογράφησης των εξωφύλλων, φιλολογικής επιμέλειας, ηλεκτρονικής επιμέλειας, κρίσης (διαμορφωτικής - τελικής αξιολόγησης), παρακολούθησης, εποπτείας και προεκτύπωσης. Η τελική εκτύπωση και διανομή των βιβλίων έγινε από τον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ) και ο υπολογισμός της δεν περιλαμβάνεται στην παρούσα μελέτη (Λαμπρόπουλος & Ψαχαρόπουλος, 1990 Mace et al., 1996, 2000 Levin, 2001 Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

4. Ανάλυση κόστους παραγωγής των βιβλίων Μαθηματικών των τάξεων Α' Δημοτικού και Α' Γυμνασίου της Α' περιόδου-διαχειριστική διάσταση

Στα βιβλία της Α' περιόδου η κοστολόγηση γίνεται ανά εκπαιδευτικό πακέ-

το ανεξαρτήτως αριθμού σελίδων. Οι εκδοτικοί οίκοι-συγγραφικές ομάδες αναλαμβάνουν να παραδώσουν τα βιβλία ολοκληρωμένα με στόχο την τελική αξιολόγησή τους, για την οποία υπάρχει χωριστή χρηματοδότηση κατάσταση που ισχύει και για τις υπόλοιπες δράσεις. Το διδακτικό πακέτο κάθε τάξης περιλάμβανε τρία διαφορετικά βιβλία Μαθηματικών για το μαθητή, στο πλαίσιο της εφαρμογής του εναλλακτικού-πολλαπλού σχολικού βιβλίου. Το πολλαπλό βιβλίο αφορά στην ύπαρξη περισσότερων του ενός εγκεκριμένων διδακτικών πακέτων για κάθε μάθημα και στην περίπτωση των βιβλίων της Α' Περιόδου προβλέπονταν τρία διδακτικά πακέτα. Το κάθε σχολείο μπορούσε να επιλέξει από τα τρία προτεινόμενα, το διδακτικό πακέτο που κρίνει κατάλληλο, ενώ είχαν παραχθεί, κοστολογηθεί και αποπληρωθεί, όπως αναφέρθηκε, τρία. Η υιοθέτηση του πολλαπλού βιβλίου θεωρήθηκε ότι αποτελούσε μια προσπάθεια για την ποιοτική αναβάθμιση της διδακτικής πράξης, γεγονός για το οποίο υπάρχει και ο σχετικός αντίλογος που σχετίζεται, κυρίως, με ζητήματα στενότητας οικονομικών πόρων αλλά και το βαθμό παροχής ίσων ευκαιριών και ποιοτικής παιδείας σε όλους, ιδιαίτερα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο υπάρχουν κοινές εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1997a, 1997 b, 1997c ΠΙ, 1996, 2009).

Σύμφωνα με το ΤΔΕ (ΥΠΕΠΘ, 1996) συντάχθηκαν πρώτα τα ΑΠΣ και ολοκληρώθηκε η υλοποίηση του ΤΔΕ, χωρίς το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) να έχει πάρει την τελική απόφαση της εισαγωγής του πολλαπλού βιβλίου στο ελληνικό σχολείο. Το εν λόγω υλικό χαρακτηρίζεται στο σχετικό κείμενο ως «προτεινόμενο πιλοτικό διδακτικό υλικό». Όπως χαρακτηριστικά αναγράφεται, «Εφόσον το ΥΠΕΠΘ πάρει την τελική απόφαση της εισαγωγής του πολλαπλού βιβλίου, πρέπει να γίνει συγγραφή τουλάχιστον διπλάσιου αριθμού βιβλίων». Επιπλέον, αναγνωρίζονται προβλήματα εφαρμογής της ιδέας αυτής, αφού, όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στο ΤΔΕ, η εισαγωγή του πολλαπλού-εναλλακτικού βιβλίου «...παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα εφαρμογής και ιδιαίτερα σε συνδυασμό με το Εθνικό Απολυτήριο... Γι' αυτό η ανάγκη ύπαρξης ενός πιλοτικού πειραματικού σταδίου καθίσταται επιτακτική» (ΥΠΕΠΘ, 1996).

Σύμφωνα με την Έκθεση Ολοκλήρωσης Έργου του ΕΠΕΑΕΚ, (υποπρόγραμμα 1.1 μέτρο 1.1.α) με τίτλο «Αναδιατύπωση και εκσυγχρονισμός των Προγραμμάτων Σπουδών στον τομέα των Μαθηματικών και παραγωγή διδακτικού υλικού» το τελικό κόστος των πιο πάνω διδακτικών πακέτων των Μαθηματικών αντιστοιχεί στο τελικό εγκεκριμένο ποσό (σε δρχ.) για το κάθε διδακτικό πακέτο του Πίνακα 1 συμπίπτει με τα ποσά του προϋπολογισμού και ανέρχεται στο ποσό των 60.000.000 δρχ. για κάθε ένα από τα διδακτικά πακέτα (Πίνακες 2 και 3).

Κάθε ένα από τα τρία πακέτα διδακτικού υλικού περιλαμβάνει:

- α. Βιβλίο του μαθητή.
- β. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό.
- γ. Τετράδιο εργασίας και πρακτικής εξάσκησης για το μαθητή (Α' Δημοτικού) ή Λύσεις των ασκήσεων (Α' Γυμνασίου) (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1997a, 1997b, 1997c).

Πίνακας 1.

Προϋπολογισμός για το σύνολο των τριών διδακτικών πακέτων στη βάση του πολλαπλού βιβλίου (σε τρέχουσες τιμές).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΠΑΚΕΤΑ	ΠΛΗΘΟΣ ΒΙΒΛΙΩΝ ΠΑΚΕΤΟΥ	ΚΟΣΤΟΣ ΑΝΑ ΠΑΚΕΤΟ	ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΠΑΚΕΤΩΝ
Μαθηματικά Α' Δημοτικού	3	20.000.000 δρχ. (ή 58.694,50 €)	60.000.000 δρχ. (ή 176.082,17 €)
Μαθηματικά Α' Γυμνασίου	3	20.000.000 δρχ. (ή 58.694,50 €)	60.000.000 δρχ. (ή 176.082,17 €)

Πίνακας 2.

Προϋπολογισμένα και τελικά πληρωτέα ποσά, τα οποία αφορούν τρεις διαφορετικούς εκδοτικούς οίκους, για τα Μαθηματικά Α' Δημοτικού και Α' Γυμνασίου, σύμφωνα με την έκθεση ολοκλήρωσης έργου (το ύψος της δαπάνης είναι ίδιο) (σε τρέχουσες τιμές).

Τίτλος	Ημερομηνία υπογραφής σύμβασης /ανάθεσης	Τίτλος	Ημερομηνία υπογραφής σύμβασης /ανάθεσης	Ποσά προϋπολογισμού	Τελικό εγκεκριμένο ποσό
Μαθηματικά Α' Γυμνασίου	22/7/1999	Μαθηματικά Α' Δημοτικού	22/7/1999	20.000.000 δρχ. (ή 58.694,50 €)	20.000.000 δρχ. (ή 58.694,50 €)
Μαθηματικά Α' Γυμνασίου	1/9/1999	Μαθηματικά Α' Δημοτικού	8/9/1999	20.000.000 δρχ. (ή 58.694,50 €)	20.000.000 δρχ. (ή 58.694,50 €)
Μαθηματικά Α' Γυμνασίου	4/10/1999	Μαθηματικά Α' Δημοτικού	22/7/1999	20.000.000 δρχ. (ή 58.694,50 €)	20.000.000 δρχ. (ή 58.694,50 €)
Σύνολο διδακτικού πακέτου		Σύνολο διδακτικού πακέτου		60.000.000 δρχ. (ή 176.082,17 €)	60.000.000 δρχ. (ή 176.082,17 €)

Σύμφωνα με τα πιο πάνω, με βάση τον κοινό τρόπο κοστολόγησης και το ίδιο ύψος δαπάνης που υπάρχει για όλα τα διδακτικά πακέτα όλων των τάξεων (Δημοτικού και Γυμνασίου), συμπίπτουν και τα προϋπολογισμένα με τα τελικά ποσά για τα βιβλία των διδακτικών πακέτων της μελέτης μας. Τα ποσά αυτά αποτελούν τα τελικά πληρωτέα ποσά των βιβλίων της Α' Περιόδου.

Στο κόστος, όπως αυτό προκύπτει από τα ΤΔΕ και την έκθεση ολοκλήρωσης έργου, δεν εντάσσεται και στις τις δύο περιπτώσεις της μελέτης μας (Α' και Β' Περίοδος) το κόστος της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης, επειδή δεν παρουσιάζεται με σαφή και συγκρίσιμο τρόπο ιδιαίτερα στα βιβλία της Α' Περιόδου. Επιπλέον, στην περίπτωση του εκπαιδευτικού υλικού της Α' Περιόδου, υπήρξε ξεχωριστή κατηγορία δαπάνης - περίπου 25 εκατ. δρχ. σε τρέχουσες τιμές ή 73.367,57 € - για τη σύνταξη των ΑΠΣ, λόγω του ότι την εκπόνηση των ΑΠΣ την ανέλαβαν εξωτερικοί συνεργάτες του ΠΙ.

Στο κόστος των βιβλίων της Α' Περιόδου δεν συνυπολογίζονται εκτελεσθείσες δαπάνες όπως λ.χ., οι αμοιβές των μελών της Συντονιστικής Ομάδας (ΣΟ), των μελών Ομάδων Σύνταξης Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΟΣΑΠ), των Ομάδων Εργασίας (ΟΕ), τα έξοδα μετακινήσεων των μελών των Θεματικών Επιτροπών (ΘΕ), οι αμοιβές των μελών των ΘΕ και των Επιτροπών Κρίσης, τα αναλώσιμα και τα έξοδα προβολής του έργου (ημερίδες - δημοσιεύσεις κτλ) δαπάνες, οι οποίες περιλαμβάνονται στο υπολογιζόμενο κόστος των βιβλίων της Β' Περιόδου (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1997a, 1997b, 1997c ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003).

5. Ανάλυση κόστους παραγωγής των βιβλίων Μαθηματικών των τάξεων Α' Δημοτικού και Α' Γυμνασίου της Β' περιόδου - διαχειριστική διάσταση.

Για κάθε εκπαιδευτικό πακέτο της Β' Περιόδου (μάθημα-τάξη) υπάρχει χωριστό ΤΔΕ, το οποίο περιλαμβάνει όλες τις δαπάνες των δράσεων για την εκπόνηση των βιβλίων, καθώς και τον τρόπο υπολογισμού τους που συνδέεται κυρίως με τον προγραμματισμένο αριθμό σελίδων. Η κοστολόγηση και η όλη διαχείριση του Έργου εντάσσονται στο πλαίσιο της Πράξης 7/2003 του ΠΙ.

Στο ίδιο κείμενο αναφέρονται οι δεσμεύσεις των εμπλεκόμενων για την πιστή τήρηση προδιαγραφών σχετικά με τις τεχνικές προδιαγραφές του έντυπου υλικού (διαστάσεις βιβλίων, οδηγίες εκπόνησης του εκπαιδευτικού υλικού, κοστολόγηση της σκισσογράφησης κοστολόγηση και κρίσης των δοκιμίων και των δειγμάτων γραφής των βιβλίων). Από την ανάλυση του κειμένου της Πράξης 7/2003 του ΠΙ προκύπτει ότι για τη σύνταξη ΑΠΣ δεν υπήρξε καμία δαπάνη λόγω του ότι αυτά δεν ανατέθηκαν σε εξωτερικούς συνεργάτες. Έτσι τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ συντάχτηκαν από το ΠΙ χωρίς επιπλέον αμοιβές ή άλλου είδους κόστος, επειδή οι αμοιβές της σύνταξης των ΑΠΣ περιλαμβάνονταν στις πάγιες δαπάνες μισθοδοσίας του ΠΙ. Η εκπόνηση και εφαρμογή συγκεκριμένων προδιαγραφών συμβαδίζει με την ειδική ενημέρωση/επιμόρφωση συγγραφέων και κριτών σχετικά με αυτές, καθώς επίσης και με την προώθηση της έννοιας της διαθεματικότητας ως βασικής παραμέτρου βελτίωσης της ποιότητας στη σχολική πράξη (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003).

Οι αναθέσεις συγγραφής, αξιολόγησης κ.λπ. έγιναν με ανοικτές (προκήρυξη / διακήρυξη - επιλογή) και διαφανείς διαδικασίες (λ.χ. επιτροπή κρίσης από ένα μέλος ΔΕΠ, ένα Σχολικό Σύμβουλο και έναν εκπαιδευτικό από ειδικό μητρώο με κλήρωση, καθώς και αρχική αξιολόγηση δειγμάτων με «τυφλή» κρίση). (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003).

Κατά την ανάλυση κόστους των βιβλίων της Β' Περιόδου προέκυψαν οι κατηγορίες κόστους που διακρίνονται στον Πίνακα 4: εικονογράφησης, συγγραφής, εικονογράφησης εξωφύλλων, φιλολογικής επιμέλειας, ηλεκτρονικής επιμέλειας, κρίσης (διαμορφωτικής - τελικής αξιολόγησης), παρακολούθησης, εποπτείας και προεκτύπωσης. Το κόστος συγγραφής υπολογίζεται με βάση τον αριθμό των σελίδων, ενώ ο αριθμός των σελίδων για το κάθε μάθημα είναι σταθε-

Πίνακας 4.
Κατηγορίες κόστους βιβλίων Β Περιόδου

A/A	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΟΣΤΟΥΣ	ΒΙΒΛΙΑ 1997	ΒΙΒΛΙΑ 2003
1	Συγγραφής	Δεν προβλέπεται	Κοστολόγηση ανά σελίδα και ο αριθμός των σελίδων σταθερός/δεσμευτικός ανάλογα με τις ώρες διδασκαλίας.
2	Εικονογράφησης	Δεν προβλέπεται	Κοστολόγηση για τη δράση συνδεόμενη με το κόστος συγγραφής (όχι > 10%).
3	Εικονογράφησης εξωφύλλων	Δεν προβλέπεται	Κοστολόγηση ανά μονάδα
4	Φιλολογικής επιμέλειας	Δεν προβλέπεται	Κοστολόγηση ανά μονάδα
5	Ηλεκτρονικής επιμέλειας	Δεν προβλέπεται	Κοστολόγηση ανά μονάδα
6	Κρίσης (διαμορφωτικής -τελικής αξιολόγησης)	Δεν προβλέπεται	Σταθερό ποσό με βάση τον ανθρωπομήνα
7	Παρακολούθησης	Δεν προβλέπεται	Σταθερό ποσό με βάση τον ανθρωπομήνα των 700 ευρώ (έως και 3 ανθρωπομήνες)
8	Εποπτείας	Δεν προβλέπεται	Σταθερό ποσό με βάση τον ανθρωπομήνα των 700 ευρώ (έως και 3 ανθρωπομήνες)
9	Προεκτύπωσης	Δεν προβλέπεται	Κοστολόγηση ανά σελίδα με κοινή τιμή για Γυμνάσιο και Δημοτικό (12 ευρώ ανά σελίδα και 100 ευρώ ανά εξώφυλλο).

ρός ανάλογα με τις ώρες διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος. Το κόστος εικονογράφησης υπολογίζεται με βάση το κόστος συγγραφής σε ποσοστό που δεν πρέπει να ξεπερνάει το 10% της συγκεκριμένης δαπάνης. Η εικονογράφηση των εξωφύλλων, η φιλολογική και ηλεκτρονική επιμέλεια κοστολογείται ανά μονάδα, ενώ τα κόστη κρίσης, εποπτείας και παρακολούθησης των βιβλίων είναι σταθερά ποσά και υπολογίζονται με βάση τον ανθρωπομήνα των 700 ευρώ. Για την προεκτύπωση υπάρχει κοστολόγηση ανά σελίδα με κοινή τιμή για Γυμνάσιο και Δημοτικό (12 ευρώ ανά σελίδα και 100 ευρώ ανά εξώφυλλο) (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003). Ο τύπος υπολογισμού του κόστους συγγραφής των βιβλίων του 2003 περιλαμβανομένων και των πακέτων βιβλίων των Μαθηματικών των τάξεων Α' Δημοτικού και Α' Γυμνασίου είναι:

$$(135*a) + (90*b) + (90*c) + (90*d) + e.$$

Όπου:

a =σελίδες βιβλίου μαθητή,

b =σελίδες βιβλίου εκπαιδευτικού,

c =σελίδες τετραδίου εργασιών,

d =σελίδες εργαστηριακού οδηγού,

e =κόστος εικονογράφησης (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003).

5.1 Υπολογισμός κόστους συγγραφής βιβλίων Μαθηματικών Α' Δημοτικού Β Περιόδου.

Σύμφωνα με τον τύπο υπολογισμού του κόστους για τα βιβλία των Μαθηματικών της Α' Δημοτικού, έχουμε συνολικό κόστος συγγραφής

$$(135*150)+(90*150)+(90*160)+4.620=52.770 \text{ €}.$$

Εάν συμπεριληφθεί το κόστος προεκτύπωσης και το κόστος εικονογράφησης των εξώφυλλων $[(460*12)+(7*100)]+(7*1300)=15.320 \text{ €}$, το τελικό κόστος ανέρχεται σε 68.090 €.

Προσθέτοντας το κόστος της διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης, το οποίο προσδιορίζεται σε 18.412 € (το κόστος αυτό δεν περιλαμβάνεται στο αντίστοιχο ποσό των 60.000.000 δρχ. των βιβλίων της Α Περιόδου), το συνολικό κόστος ανέρχεται σε 86.502 € σε σταθερές τιμές 2005.

Από τα παραπάνω και με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 5, συμπεραίνουμε ότι τα βιβλία της Α περιόδου κοστίζουν ακριβότερα κατά 158,60% από τα αντίστοιχα βιβλία της Β περιόδου.

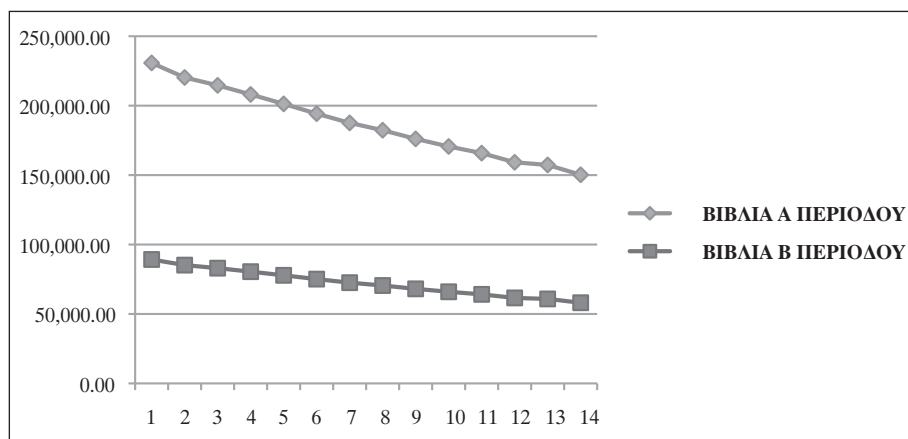
Πίνακας 5.

Κόστος συγγραφής βιβλίων Μαθηματικών Α' Δημοτικού Α' και Β' Περιόδου (σε σταθερές τιμές 2005).

Έτος	Κόστος βιβλίων Α Περιόδου (σε €)	Κόστος βιβλίων Β Περιόδου (σε €)
2005	176.082,17	68.090,00

Διάγραμμα 1.

Σχηματική παρουσίαση εξέλιξης κόστους συγγραφής για τα έτη 1997-2010 των βιβλίων Μαθηματικών Α' Δημοτικού των Περιόδων Α και Β (1997=1).



5.2 Υπολογισμός κόστους συγγραφής βιβλίων Μαθηματικών Α' Γυμνασίου της Β Περιόδου.

Για τα βιβλία των μαθηματικών της Α' Γυμνασίου έχουμε συνολικό κόστος συγγραφής $(135*240)+(90*100)+4.320 = 45.720 \text{ €}$.

Εάν συμπεριληφθεί και το κόστος προεκτύπωσης το κόστος της εικονογράφησης των εξώφυλλων $[(340*12)+(2*100)]+(2*1300) = 2.600 \text{ €}$, το τελικό κόστος ανέρχεται σε 52.600 € . Στην περίπτωση αυτή.

Προσθέτοντας το συνολικό κόστος της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης το οποίο ανέρχεται σε 21.788 € και το οποίο δεν περιλαμβάνεται στο ποσό των $60.000.000 \text{ δρχ.}$ ($176.082,17 \text{ €}$) των βιβλίων της Α Περιόδου, το κόστος ανέρχεται σε 74.388 € σε σταθερές τιμές 2005.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι τα βιβλία της Α' Γυμνασίου, της Α περιόδου, κοστίζουν ακριβότερα κατά $234,76\%$ από τα αντίστοιχα βιβλία της Β περιόδου.

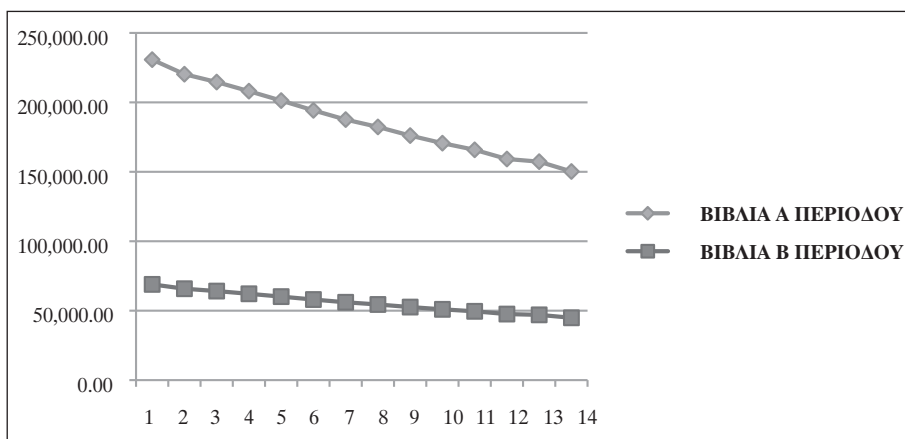
Πίνακας 6.

Κόστος συγγραφής βιβλίων Μαθηματικών Α' Γυμνασίου των Α και Β Περιόδων των ετών 1997-2010 (σε σταθερές τιμές 2005).

Έτος	Κόστος βιβλίων Α Περιόδου (σε €)	Κόστος βιβλίων Β Περιόδου (σε €)
2005	176.082,17	52.600,00

Διάγραμμα 2.

Σχηματική παρουσίαση εξέλιξης κόστους συγγραφής για τα έτη 1997-2010 των βιβλίων Μαθηματικών Α' Γυμνασίου των Περιόδων Α και Β (1997=1).



6. Συμπερασματικά σχόλια - συζήτηση:

Για όλα τα διδακτικά πακέτα/βιβλία της Α' Περιόδου, το καθεστώς κοστολόγησης είναι κοινό και η κοστολόγηση της συγγραφής γίνεται ανά βιβλίο και διδακτικό πακέτο (Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Βιβλίο Μαθητή, Τετράδιο Εργασιών), ανεξαρτήτως αριθμού σελίδων και χωρίς άλλα κριτήρια που να διαφοροποιούν το κόστος παραγωγής του σχετικού υλικού. Αντίθετα, στα βιβλία της Β' Περιόδου υπάρχει διαφορετικός τρόπος κοστολόγησης, ανάλογα με τον αριθμό σελίδων των βιβλίων, ο οποίος είναι δεσμευτικός για κάθε τύπο βιβλίου και εξαρτάται από την τάξη στην οποία απευθύνονται τα βιβλία αυτά. Στην περίπτωση αυτή υπάρχει λεπτομερής τρόπος κοστολόγησης όλων των σταδίων παραγωγής των βιβλίων.

Όσον αφορά στο επίπεδο διαχειριστικής αποτελεσματικότητας, για κάθε εκπαιδευτικό πακέτο της Β' Περιόδου - ανά μάθημα και τάξη - υπάρχει χωριστό ΤΔΕ, στο οποίο περιλαμβάνονται, περιγράφονται και αναλύονται και όλες οι δαπάνες των δράσεων για την εκπόνηση των βιβλίων, καθώς και ο τρόπος υπολογισμού τους που συνδέεται με τον προγραμματισμένο αριθμό σελίδων. Η κοστολόγηση και η όλη διαχείριση του Έργου εντάσσονται στο πλαίσιο της Πράξης 7/2003 του ΠΙ. Στην ίδια Πράξη αναφέρονται οι δεσμεύσεις για την τήρηση προδιαγραφών σχετικά με τις ακριβείς διαστάσεις των βιβλίων, τις ακριβείς οδηγίες εκπόνησης του εκπαιδευτικού υλικού, την ειδική κοστολόγηση σκιτσογράφησης και την ειδική κοστολόγηση κρίσης δοκιμίων και δειγμάτων γραφής των βιβλίων. Η εκπόνηση και εφαρμογή συγκεκριμένων προδιαγραφών συμβαδίζει με την ειδική ενημέρωση/επιμόρφωση συγγραφέων και κριτών σχετικά με αυτές, καθώς επίσης και με την προώθηση της διαθεματικότητας. Οι αναθέσεις συγγραφής, αξιολόγησης κ.λπ. έγιναν με ανοικτές και διαφανείς διαδικασίες (προκήρυξη/διακήρυξη- επιλογή).

Επιπλέον, από την ανάλυση του κειμένου της Πράξης 7/2003 του ΠΙ προκύπτει ότι στην κοστολόγηση δεν συμπεριλαμβάνεται καμία δαπάνη για τη σύνταξη των ΑΠΣ, τα οποία εκπονήθηκαν - χωρίς αμοιβή - από το ΠΙ. Αντίθετα, στην περίπτωση των βιβλίων της Β' Περιόδου υπήρξε χωριστή κατηγορία δαπάνης (~ 25 εκατ. δρχ.) καθότι ανέλαβαν την εκπόνηση ΑΠΣ εξωτερικοί συνεργάτες του ΠΙ. Αυτή η διαφοροποίηση, σε επίπεδο διαχειριστικής αποτελεσματικότητας παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού της Α' και της Β' Περιόδου, απεικονίζεται και στη διαφορά του κόστους συγγραφής των βιβλίων των περιόδων αυτών. Σε κάθε περίπτωση, η παραγωγή των βιβλίων της Α' Περιόδου έχει, σε σταθερές τιμές, σημαντικά υψηλότερο κόστος σε σχέση με τα βιβλία της Β' Περιόδου, το οποίο στην περίπτωση των βιβλίων των Μαθηματικών της Α' Δημοτικού ανέρχεται σε ποσοστό 158,60%, ενώ στην περίπτωση των βιβλίων της Α' Γυμνασίου είναι 234,76%. Το υψηλότερο κόστος οφείλεται - μόνο μερικώς - στην υιοθέτηση του πολλαπλού βιβλίου καθότι ούτως ή άλλως το κάθε διδακτικό πακέτο της Α' Περιόδου είναι ακριβότερο από το αντίστοιχο της Β', το οποίο, όπως η ανάλυση δείχνει παράγεται με διαχειριστικά αποδοτικότερο τρόπο.

Συμπερασματικά, η τήρηση κανόνων ορθής διαχείρισης και μείωσης του κόστους παραγωγής, καθώς και η εφαρμογή αρχών διαφάνειας, που είναι σαφείς στην περίπτωση των βιβλίων του 2003, σε συνδυασμό με την παιδαγωγική διάσταση της διαθεματικότητας και την ταυτόχρονη συγγραφή των διδακτικών πακέτων για όλες της τάξεις και τα μαθήματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, συμβάλλουν στην προώθηση της οικονομικής και κοινωνικής αποτελεσματικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφία

- Barr, N. (1998). *The Economics of the Welfare State*. Oxford University Press.
- Cimino, C. Reichel, J. & Serrano, M. (1995). *Cost Efficient Management of Educational Material*. AMIA Inc. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2579142/pdf/procascamc00009-0522.pdf/2-3-2012>.
- Hanushek, E. A. & Kimko, D. D. (2000). Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations. *American Economic Review*, 90(5), 184-208.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An introduction to its methodology*. London: Sage Publications.
- Kwok, C. N. (2000). Costs and Effectiveness of Online Courses in Distance". *Education. Open Learning*, 15(3), 301-308.
- Le Grand, J. Propper, C. & Robinson, R. (1992). *The Economics of Social Problems*. London: Macmillan.
- Lee, J-W. & Barro, R. J. (2001). Schooling Quality in a Cross-Section of Countries. *Economica*, 38(272), 465-488.
- Levin, H. M. & McEwan, J. M. (2001). *Cost-effectiveness Analysis 2nd Edition, Methods and Applications*. London: Sage Publications.
- Levin, H. M., (2001). Cost-Effectiveness Analysis in Education. *The New Directions for Evaluation*, 90, 55-68.
- Mace, J., Karadjia, E. & Lambropoulos, H. (1996). *Economics of education II*. First edition. London: University of London.
- Mace, J. Karadjia, E., Lambropoulos, H. & Preston, J (2000). *Economics of education. Second edition I*. London: University of London.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: Sage Publications.
- Rajpal, P. L. (1969). Relationship between Expenditures and Quality Characteristics of Education in Public Schools. *The Journal of Educational Research*, 63(2), 57-59. <http://www.jstor.org/stable/27535914/2-3-12>.
- Thomas, H. (1990). *Education Cost and Performance. A Cost Effectiveness Analysis*. London: Cassel.
- Βλάχος, Δ. (2008). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση, στο Δ. Βλάχος (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δημάκος, Γ. (1994). Ιδιωτική και κοινωνική κοστολόγηση της Εκπαίδευσης. *Μαθηματική Επιθεώρηση*, (41): 17-32.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαμπρόπουλος, Χ. & Ψαχαρόπουλος, Γ. (1990). Κοινωνικοοικονομικές διαστάσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, (77): 172-209.

- Ματθαίου, Δ., Δημάκος, Γ. & Καρατζιά-Στανλιώτη Ε. (1999). Ανάλυση Κόστους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 51, 131-143.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), (2009). *Η πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα σχολικά βιβλία*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τράπεζα Της Ελλάδος, (2011). <http://www.bankofgreece.gr/Pages/default.aspx> (15-10-2011).
- Υπουργείο Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, (ΥΠΒΜΘ, 2011). Εθελοντικό Πρόγραμμα Επαναχρησιμοποίησης Σχολικών Βιβλίων. Ιστολόγιο Υπουργείου Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (<http://www.minedu.gov.gr/blog/?p=275/3-3-2012>).
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ), (1996). Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης. Τεχνικό Δελτίο Έργου. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ), (1997a). Προκήρυξη Συγγραφής Σχολικών Βιβλίων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ), (1997b). Αμοιβές εμπλεκομένων στο ΕΠΕΑΕΚ. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ), (1997c). Αναδιάρθρωση και εκσυγχρονισμός των Προγραμμάτων Σπουδών στον τομέα των Μαθηματικών και παραγωγή διδακτικού υλικού. Έκθεση Ολοκλήρωσης Έργου. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ), (2003). Αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών Πακέτων. Πράξη 7/2003. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Η σημασία της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Δεδομένα και αποτελέσματα σχετικής ποιοτικής έρευνας αναφορικά με τη δράση του συλλόγου Αλβανών εκπαιδευτικών σε Αθήνα και Κόρινθο

Νικόλαος Ματαράγκας

*δάσκαλος, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος
στις Κοινωνικές Διακρίσεις και Ιδιότητα του Πολίτη*

Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση

Στα πλαίσια κάθε συζήτησης που γίνεται για την εκπαίδευση των μεταναστών ιδιαίτερη σημασία κατέχει η έννοια της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Στην έννοια αυτή διακρίνουμε τρεις διαστάσεις που αφορούν: α) στην αρχική πρόσβαση στις διάφορες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, β) στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συγκεκριμένα στις ευκαιρίες για ολοκλήρωση της κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης και γ) στα μακροχρόνια αποτελέσματα της εκπαίδευσης και γενικότερα της επαγγελματικής αποκατάστασης και της ισότητας ευκαιριών στον εργασιακό και τον κοινωνικό τομέα (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2003). Πώς όμως τα παιδιά των μειονοτήτων θα έχουν εξασφαλισμένη την ισότητα των ευκαιριών μέσα στα σχολεία; Ο Rex (Rex, 1987 στο Παλαιολόγου, Ευαγγέλου 2003) αναφέρει μια σειρά παραγόντων που μπορούν να εγγυηθούν την ισότητα των ευκαιριών στα σχολεία, οι κυριότεροι των οποίων είναι οι εξής:

- Η διδασκαλία των μαθητών πρέπει να γίνεται στη μητρική τους γλώσσα κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. - Η γλώσσα της χώρας υποδοχής πρέπει να διδάσκεται από την αρχή ως δεύτερη γλώσσα, με τρόπο που να διασφαλίζει την επαρκή γνώση και δεν εμποδίζει την πρόοδο στα άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.
- Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνει μαθήματα σχετικά με τον πολιτισμό των χωρών προέλευσης των μεταναστών, ώστε οι μαθητές να μην στερούνται τη δική τους κληρονομιά, αλλά να νιώθουν ότι ο πολιτισμός τους αναγνωρίζεται μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σύστημα αξιών της χώρας υποδοχής.

- Οι γλώσσες, η ιστορία και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης πρέπει να διδάσκονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, χωρίς να εκλαμβάνονται ως μαθήματα χαμηλού κύρους ή ως δευτερεύοντα, για να μπορούν να έχουν την ίδια αξία με τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και την ιστορία της χώρας υποδοχής. Αντίθετα πρέπει να δίνεται θετική έμφαση στα παραπάνω μαθήματα ως ένα σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης όλων των μαθητών και όχι μόνο των μεταναστών. Πρέπει να επιδιώκεται η εξάλειψη από όλα τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος των στοιχείων εκείνων που υποβιβάζουν τον πολιτισμό των μειονοτήτων και είναι κατάλοιπα παλαιότερων ιστορικών περιόδων.

Είναι λοιπόν ευνόητο πως η επιτυχία κάθε μεταναστευτικής ή εκπαιδευτικής πολιτικής ενός κράτους εξαρτάται από το βαθμό που τηρεί τα πιο πάνω κριτήρια και θα πρέπει να εξετάζεται σε συσχετισμό με τις ευκαιρίες που παρέχει στους αλλοδαπούς μαθητές.

Ο όρος **ισότητα ευκαιριών** στην εκπαίδευση έχει τη βάση του στη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου (Shultz, 1972 στο Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001) που πρωτοεμφανίστηκε στις Η.Π.Α και υποστήριξε την αναγκαιότητα εξίσωσης των εκπαιδευτικών ευκαιριών των πιο αδικημένων κοινωνικών ομάδων. Η θεωρία αυτή γρήγορα υιοθετήθηκε από τις κυβερνήσεις των δυτικών χωρών, γιατί πρόβαλε την εξίσωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών ως ένα πρωταρχικό παράγοντα οικονομικής ανάπτυξης, καθώς συνέδεσε τις οικονομικές επενδύσεις με τις επενδύσεις στον άνθρωπο, στην ευφυΐα του, στην εφευρετικότητά του και επομένως στην εκπαίδευσή του (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001).

Η μητρική γλώσσα – εννοιολογική προσέγγιση

Η γλώσσα είναι ένα πολιτιστικό στοιχείο που έχει τεράστια δύναμη, καθώς φέρνει σε επαφή τους ανθρώπους, τους ενώνει και τους δίνει τη δυνατότητα να ανταλλάσσουν απόψεις, εμπειρίες και σκέψεις. Χωρίς τη γλώσσα ο άνθρωπος θα ζούσε περιορισμένος στις προσωπικές του εμπειρίες και θα ήταν αναγκασμένος να θεωρεί καθετί που ανακαλύπτει ως καινούριο αφού κάθε πολιτιστική κληρονομιά του παρελθόντος δε θα μπορούσε να μεταδοθεί στις επόμενες γενιές. Η γλώσσα προσδιορίζεται από πολλά επίθετα που καθένα από αυτά της προσδίδει και διαφορετική λειτουργικότητα και σημασία. Ο προσδιορισμός «μητρική γλώσσα» έχει ιδιαίτερη σχέση με το φαινόμενο της διγλωσσίας και θεωρούμε απαραίτητο στο σημείο αυτό να αποσαφηνίσουμε και να αναλύσουμε αυτόν τον όρο.

Σύμφωνα με την Kangas, (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001), η μητρική γλώσσα χαρακτηρίζεται από διάφορα κριτήρια που αφορούν στην προέλευση – χρονική ακολουθία των γλωσσών δηλαδή τη γλώσσα που μαθαίνει κανείς πρώτη ή τις γλώσσες που μαθαίνει κανείς πρώτες, στην ικανότητα χρήσης της γλώσσας δηλαδή τη γλώσσα που χειρίζεται κανείς καλύτερα, στη λειτουργικότητα της γλώσσας δηλαδή τη γλώσσα που χρησιμοποιεί συχνότερα ο ομιλητής και στις στάσεις απέναντι στις γλώσσες δηλαδή τη γλώσσα με την οποία ταυτί-

ζεται ο ομιλητής ή τη γλώσσα με την οποία τον ταυτίζουν οι άλλοι. Αναλόγως με το ποιο κριτήριο χρησιμοποιούμε ως πρωταρχικό για να χαρακτηρίσουμε μία γλώσσα πρώτη και μία άλλη δεύτερη προκύπτει και ο ορισμός του δίγλωσσου ατόμου (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001).

Όπως αναφέρει η Τριάρχη – Hermann, τα δίγλωσσα άτομα κατακτούν τις γλώσσες είτε συγχρονικά είτε σε ακολουθία. Επομένως ως μητρική γλώσσα χαρακτηρίζεται η αρχικά πρώτη γλώσσα που μαθαίνει το δίγλωσσο άτομο και δεύτερη αυτή της οποίας η μάθηση ακολουθεί χρονικά (Τριάρχη - Hermann, 2000).

Η Σελλά – Μάξη, χαρακτηρίζει ως μητρική, τη γλώσσα με την οποία σκέφτεται κανείς, ονειρεύεται, μετράει, γράφει ποίηση. Η μητρική, είναι η γλώσσα των δεσμών και των ταυτίσεων, συναισθηματικά φορτισμένη με αγάπη ή μίσος, ντροπή ή υπερηφάνεια, είναι η γλώσσα της συμβολικής εγγραφής του παιδιού στον κόσμο (Σελλά – Μάξη, 2001).

Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη, η μητρική είναι η γλώσσα των αισθημάτων και των αισθήσεων, η γλώσσα των οσμών και των χρωμάτων. Είναι η γλώσσα, που μιλάει το ασυνείδητο, και για τον κάθε άνθρωπο ξεχωριστά είναι η γλώσσα που εκφράζει την ψυχική του κατάσταση με τον γνησιότερο τρόπο. Η μητρική είναι η γλώσσα αναφοράς στην περίοδο των παιδικών αναμνήσεων και των τρυφερών παιδικών χρόνων, η γλώσσα του παρόντος, η γλώσσα της αγάπης, η πιο οικεία γλώσσα ανάμεσα σε όλες τις γλώσσες που μπορεί να μάθει το άτομο στη διάρκεια της ζωής του. Η μητρική είναι η γλώσσα της υποκειμενικότητας, της ατομικότητας, και της αλληλεγγύης. Είναι η ισχυρότερη όλων. Ο κάθε άνθρωπος χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα για να εκφράσει τον πόνο, τον ενθουσιασμό, το φόβο ή την απόγνωση. Αυτήν τη γλώσσα ανασύρει αυθόρμητα ως ενήλικος όταν σκοντάφτει, όταν μιλά τρυφερά στα παιδιά του, όταν ερωτεύεται (Φραγκουδάκη στο www.kleidiakaiantikleidia.net).

Η σημασία της μητρικής γλώσσας

Η μητρική γλώσσα είναι το γνωστικό θεμέλιο για κάθε παιδί που τη μιλά με άνεση και αυθορμητισμό στα τρία πρώτα έτη της ζωής του. Είναι η θεωρητική βάση πάνω στην οποία πρέπει να στηριχτεί κάθε νέα γνώση που αφορά στην εκμάθηση της πρότυπης γλώσσας αλλά και κάθε γλωσσικής ποικιλίας. Μέσα από το σεβασμό της μητρικής γλώσσας το σχολείο μπορεί να καταφέρει να προσφέρει στους μαθητές πρόσθετες γνώσεις και ένα ουσιαστικό υπόβαθρο για την εκμάθηση και άλλων γλωσσών. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή το σχολείο υποτιμά τη μητρική και της αποδίδει το στίγμα της κατώτερης γλώσσας, οδηγεί τους μαθητές του στην αποτυχία σε σχέση με τα γλωσσικά μαθήματα και πλήττει ίσως ανεπανόρθωτα την ψυχολογία των αλλοδαπών παιδιών, καθώς η μητρική είναι για αυτά όπως και για τον καθένα η πιο σημαντική γλώσσα (Φραγκουδάκη στο www.kleidiakaiantikleidia.net).

Η μεγάλη σημασία που αποδίδεται στη μητρική γλώσσα φαίνεται και από την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών που διατύπωσε ο Cummins (2005),

σύμφωνα με την οποία οι γλώσσες όσον αφορά το χρόνο και τη σχέση δεν κατατώνται η μία ανεξάρτητα από την άλλη. Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας δεν είναι ζήτημα πρόσθεσης στη μητρική αλλά ζήτημα σχέσης με αυτή. Το επίπεδο γνώσης της δεύτερης γλώσσας συναρτάται σε μεγάλο βαθμό με τη γλωσσική γνώση που ο δίγλωσσος μαθητής έχει δομήσει ήδη στη μητρική του γλώσσα (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001).

Η έρευνα.

Αναγκαιότητα της έρευνας. Επισκόπηση συναφών ερευνών.

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας συνδέεται με το θέμα της διγλωσσίας εκπαίδευσης των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα καθώς και με τη σημασία της μητρικής γλώσσας και τη σχέση της με τη σχολική επίδοση αλλά και τη γενικότερη παρουσία των Αλβανών μαθητών στα ελληνικά σχολεία.

Μια σειρά ερευνών καταδεικνύουν τη σημαντικότητα του θέματος της διγλωσσίας και αποκαλύπτουν μια σειρά από παραμέτρους που σχετίζονται με αυτή.

Η έρευνα της Ρούλας Τσοκαλίδου με τίτλο: «Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας» πραγματοποιήθηκε σε επιλεγμένα δημοτικά σχολεία της περιοχής του Βόλου κατά το σχολικό έτος 2003-2004, με στόχο την αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ζητήματα που αφορούν τη γλωσσική και γενικότερη συμπεριφορά των αλλοδαπών παιδιών και τη διερεύνηση της διγλωσσίας ως παράγοντα της μαθησιακής τους επιτυχίας. Με δεδομένα συγκεκριμένα επικοινωνιακά και κοινωνικά πλεονεκτήματα της διγλωσσίας η έρευνα καλεί τους εκπαιδευτικούς να μετατρέψουν την «αφανή διγλωσσία» των παιδιών σε εμφανές πλεονέκτημα για όλη την τάξη (Τσοκαλίδου, www.polydromo.gr).

Μία άλλη έρευνα πραγματοποιήθηκε από την Ασπασία Χατζηδάκη την άνοιξη του 2003 με τίτλο: «Η εμπλοκή των Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: Μία εμπειρική έρευνα». Η έρευνα αυτή είχε ως υποκείμενα Αλβανούς γονείς μαθητών Δημοτικού Σχολείου σε δύο μέρη της Ελλάδας και σκόπευε να συλλέξει πληροφορίες για την εμπλοκή των μεταναστών γονέων στη σχολική ζωή και τη διγλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών τους, να εξετάσει μοντέλα χρήσης των δυο γλωσσών από γονείς και παιδιά, να ενθαρρύνει την καλλιέργεια της εθνοτικής γλώσσας και να αξιολογήσει τις στάσεις των γονέων απέναντι στις δύο γλώσσες. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι ο Έλληνας / η Ελληνίδα εκπαιδευτικός είναι ευαισθητοποιημένος/η σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και βοηθά τους μαθητές που ανήκουν στην πολιτισμική ετερότητα να αντεπεξέρχονται ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του σχολείου (Γκόβαρης, Θεοδωροπούλου, Κοντάκος, 2007).

Επίσης, σχετική με τη διγλωσσία έρευνα πραγματοποιήθηκε από το Γ. Νικόλαου με τίτλο: «Δίγλωσσα προγράμματα σπουδών: Το παράδειγμα του σχολείου Αρμενοπαίδων. Μελέτη περίπτωσης». Από την έρευνα προέκυψε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για τις απαιτήσεις ενός σχολείου

με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και πολυπολιτισμική σύνθεση, όπως το Σχολείο Αρμενοπαίδων (Νικολάου, www.elemedu.upatras.gr/.../nikolaou.htm).

Ερευνητικό πρόγραμμα επίσης αναπτύχθηκε από την Κεσίδου Α. με τίτλο: «Πολιτισμικός πλουραλισμός και πολυγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Ένα πρόγραμμα παρέμβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση». Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε σε σχολεία κατά το σχολικό έτος 2006-2007.

Από τα αποτελέσματα του προγράμματος που έχουν σχέση με τη διγλωσσία και τη μητρική γλώσσα συνάγεται η ανάγκη για αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δυναμικού με κατάρτιση και εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, καθώς και δίγλωσσων εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπορούν να λειτουργήσουν και ως σύνδεσμοι σχολείου και οικογένειας. Ακόμη, τονίζεται η ανάγκη να ληφθεί μέριμνα για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, γεγονός που βοηθά στην ανάπτυξη της ενεργούς προσθετικής διγλωσσίας και μιας υγιούς διπολιτισμικής ταυτότητας στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. (Κεσίδου, στο www.diapolis.auth.gr, 2008).

Μία άλλη έρευνα σχετική με το φαινόμενο της διγλωσσίας με τίτλο: «Διερευνώντας το φαινόμενο της διγλωσσίας στην εκπαίδευση. Η οπτική των εκπαιδευτικών» πραγματοποιήθηκε από τους Βαρθάρα Αβραμίδου, Θεμιστοκλή Τσικαλά, Μαρία Λουλά & Αικατερίνη Καρυπίδου τον Οκτώβριο του 2009. Στην έρευνα αυτή τον πληθυσμό στόχο αποτέλεσαν εν ενεργεία δάσκαλοι και δασκάλες του νομού Θεσσαλονίκης και του νομού Σερρών. Η έρευνα αυτή, μεταξύ άλλων, κατέστησε σαφές ότι υφίσταται μια στενή σχέση ανάμεσα στη διγλωσσία, την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας των παιδιών αλλά και τη συμμετοχή και πρόσβαση των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής στη σχολική και κοινωνική ζωή.

Η παγκοσμιοποίηση, οι μετακινήσεις μεταναστών και παλιννοστούντων άλλαξαν τη σύνθεση του ελληνικού σχολείου, το οποίο θεωρείται πλέον πολυπολιτισμικό. Ως πολυπολιτισμικό σχολείο λοιπόν οφείλει να αντιμετωπίσει τη νέα κατάσταση που δημιουργήθηκε στην Ελλάδα μετά την έλευση χιλιάδων μεταναστών. Το σχολείο πρέπει να αντισταθμίζει τις διαφορές πολιτισμικού κεφαλαίου που έχουν οι μαθητές. Παρέχοντας κατάλληλη παιδεία οφείλει να βοηθήσει τους μετανάστες να μην απεμπολήσουν τη μητρική τους γλώσσα, αλλά να κατακτήσουν ομαλά τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας και να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία. Επίσης στους στόχους του πρέπει να είναι η μείωση, αν όχι η εξάλειψη, του φαινομένου της σχολικής διαρροής. Ο ρόλος του σχολείου είναι σύνθετος, αφενός είναι φορέας γνώσεων και πληροφοριών, αφετέρου είναι ο σημαντικότερος παράγοντας κοινωνικοποίησης του ατόμου, γι' αυτό πρέπει να εντάξει τους μετανάστες ομαλά στο κοινωνικό πλαίσιο. Τέλος, οφείλει να ευαισθητοποιήσει τους γηγενείς, ώστε να μην αντιμετωπίζουν τους αλλοδαπούς ως διαφορετικούς.

Στόχοι της έρευνας

Με βάση όσα αναφέρθηκαν στην αναγκαιότητα της έρευνας οι ειδικότεροι στόχοι της παρούσας έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

- Να αναδειχθεί η σημασία της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας από την οπτική γωνία των Αλβανών εκπαιδευτικών, οι οποίοι δραστηριοποιούνται στην Αθήνα και στην Κόρινθο.
- Να διερευνηθεί κατά πόσον οι Αλβανοί γονείς θεωρούν ότι είναι σημαντική η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στα παιδιά τους για την διατήρηση και ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας, καθώς επίσης να καταγραφούν τα τυχόν προβλήματα και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Αλβανοί γονείς στην πορεία αυτών των διαδικασιών.

Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τους στόχους της έρευνας προκύπτουν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- α) Πως αξιολογούν οι Αλβανοί εκπαιδευτικοί - οι οποίοι δραστηριοποιούνται στην Αθήνα και στην Κόρινθο - τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά των Αλβανών μεταναστών;
- β) Πόσο σημαντική είναι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά των Αλβανών μεταναστών αναφορικά με την ψυχολογική ενδυνάμωσή τους και κατά συνέπεια την ομαλότερη και ταχύτερη κοινωνικοποίησή τους; Σε ποιο βαθμό συμβάλλει στη βελτιστοποίηση των σχολικών επιδόσεών τους;
- γ) Ποιες είναι οι απόψεις των Αλβανών γονέων για τη σημασία της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας στα παιδιά τους αναφορικά με την διατήρηση και ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας; Ποια προβλήματα και ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν ως γονείς στην πορεία αυτών των διαδικασιών;

Ερευνητική μέθοδος

Στην έρευνά μας, εφόσον σκοπός υπήρξε η διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων, έγινε χρήση της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης με τη διενέργεια ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων σε ένα περιορισμένο αριθμό Αλβανών εκπαιδευτικών και γονέων, στην Αθήνα και στην Κόρινθο, δύο περιοχές όπου η δραστηριότητα της αλβανικής κοινότητας παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον.

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις οι οποίες είναι ευέλικτες, ενθαρρύνουν τη συνεργασία και βοηθούν στη δημιουργία επαφής επιτρέποντας στον ερωτώντα να κάνει πιο σωστή εκτίμηση αυτού που στην πραγματικότητα πιστεύει ο ερωτώμενος (Cohen, Manion, Morrison, 2008).

Επίσης, στην συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε και η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης που έχει μία μακρά και σταθερή σχέση με την ποιοτική έρευνα, όπως αναφέρει η Mason (Mason, 2003).

Το δείγμα της έρευνας

Συγκρότηση του δείγματος είναι η διαδικασία εντοπισμού και επιλογής εκείνων των μονάδων που είναι σχετικές με την έρευνα που διεξάγεται. Σχεδόν πά-

να η επιλογή δείγματος είναι απαραίτητη, γιατί μια πλήρης απογραφή του συνολικού πληθυσμού είναι αδύνατη και μη πρακτική. Οι διαδικασίες επιλογής του δείγματος αποτελούν στοιχεία ζωτικής σημασίας για τη διεξαγωγή της, καθώς σχετίζονται τόσο με την εγκυρότητα, όσο και με την αξιοπιστία της. Πρέπει δηλαδή καταρχάς να εξασφαλιστεί ότι το δείγμα θα διαθέτει τις εμπειρίες που διερευνώνται και έπειτα να περιγραφεί επαρκώς, ώστε να μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι σε μια ανάλογου περιεχομένου και ενδιαφέροντος μελλοντική έρευνα μια ομάδα ανθρώπων με τα ίδια χαρακτηριστικά, είναι πιθανό να δώσει τις ίδιες απαντήσεις στα ίδια ερωτήματα. (Mason, 2010).

Για τις ανάγκες της έρευνας και για την απάντηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων, δημιουργήθηκαν δύο ομάδες ερωτηθέντων με αντίστοιχα ερωτήματα ανά ομάδα.

Την πρώτη ομάδα αποτέλεσαν Αλβανοί εκπαιδευτικοί ($N = 5$) οι οποίες (όλες γυναίκες) δραστηριοποιούνται στην Αθήνα και στην Κόρινθο, πτυχιούχοι παιδαγωγικών τμημάτων από αλβανικά Πανεπιστήμια εκτός από μία που είναι απόφοιτος Αγγλικής Φιλολογίας, όλες μητέρες παιδιών που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία και γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Η δραστηριότητά τους αναφορικά με τη διδασκαλία Αλβανών μαθητών είναι εθελοντική και όλες απασχολούνται σε άλλες εργασίες. Στο σύνολό τους βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από δέκα χρόνια και μιλούν πολύ καλά την ελληνική γλώσσα. Οι ίδιες οι δασκάλες διαμορφώνουν το μαθητικό δυναμικό των τάξεων με βασικό κριτήριο το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών, κάτι το οποίο αποδεικνύεται μετά από συγκεκριμένη γραπτή δοκιμασία στην οποία υποβάλλονται αρχικά οι μαθητές. Έτσι χωρίζουν τους μαθητές σε τρεις κατηγορίες, σε αρχάριους, μέτριους και προχωρημένους. Ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν στις συγκεκριμένες τάξεις δεν ξεπερνά τους είκοσι (20). Επίσης, τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται είναι αυτά που εγκρίνει και προμηθεύει το αλβανικό Υπουργείο Παιδείας και τα μαθήματα πραγματοποιούνται μία φορά την εβδομάδα και διαρκούν δύο διδακτικές ώρες διάρκειας εξήντα λεπτών η κάθε μία.

Από την πλευρά των γονέων, το δείγμα αποτέλεσαν δύο άντρες που εργάζονται στην Ελλάδα ως οικοδόμοι και δύο γυναίκες που απασχολούνται ως οικιακοί βοηθοί. Και οι τέσσερις έχουν παιδιά γεννημένα στη Ελλάδα που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και βρίσκονται στην Ελλάδα τα τελευταία δέκα χρόνια.

Οι απόψεις των υποκειμένων

Σχετικά με τα εμπόδια και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί έγινε αναφορά στη δυσκολία εξεύρεσης κατάλληλων χώρων για να πραγματοποιούνται τα μαθήματα, στην αρνητική στάση της τοπικής κοινωνίας και των τοπικών φορέων και στα οικονομικά προβλήματα που ανακύπτουν καθώς εργάζονται αφιλοκερδώς. Επίσης οι δασκάλες στο σύνολό τους υποστήριξαν πως είναι πολύ δύσκολη η επικοινωνία με παιδιά που ως μετανάστες δεύτερης

γενιάς δε γνωρίζουν καθόλου Αλβανικά και πως είναι προβληματική η διδασκαλία σε τάξεις που αποτελούνται από παιδιά διαφορετικών ηλικιών. Ακόμη μίλησαν για την έλλειψη διδακτικού υλικού και για τις πολλές διαλέκτους της αλβανικής γλώσσας που συνιστούν ένα επιπλέον πρόβλημα.

Αναφορικά με τις δυσκολίες, οι γονείς υποστήριξαν πως αντιμετωπίζουν την αδιαφορία του επίσημου αλβανικού κράτους και την έλλειψη συνεργασίας με την ελληνική πολιτεία και το επίσημο ελληνικό σχολείο. Επίσης αναφέρθηκαν και αυτοί στη δυσκολία εξεύρεσης κατάλληλων χώρων για τη διδασκαλία των παιδιών τους. Μία ακόμη σημαντική δυσκολία είναι αυτή της επικοινωνίας με το ελληνικό σχολείο κυρίως λόγω του μη επαρκούς χειρισμού και της όχι καλής κατανόησης της κυρίαρχης γλώσσας γεγονός που απαξιώνει την εικόνα τους, κλονίζει την αυτοεκτίμησή τους και μοιραία τους οδηγεί στο να αποφεύγουν να εκτίθενται σε καταστάσεις επικοινωνίας με το σχολείο.

Σε ό,τι αφορά στον άξονα της δίγλωσσης εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας οι δασκάλες στο σύνολό τους αναφέρθηκαν στη μεγάλη σημασία που έχει η μητρική γλώσσα για τα παιδιά καθώς υποστήριξαν ότι αποτελεί τη βάση για να μάθουν πιο εύκολα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Επίσης ανέφεραν πως με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας προάγεται η έννοια της αγάπης για την πατρίδα για τις ρίζες, τα ήθη, τα έθιμα και τους προγόνους. Ακόμη, διασφαλίζεται η επαφή με την ιστορία και την κουλτούρα της Αλβανίας. Επιπροσθέτως υποστήριξαν πως η μητρική γλώσσα ενισχύει την εθνική ταυτότητα των μαθητών, βοηθά στη βελτιστοποίηση των σχολικών επιδόσεων ιδιαίτερα στον τομέα του γραπτού λόγου, ενισχύει την αυτοσυγκέντρωση και εξασφαλίζει την ψυχική ισορροπία των μαθητών μέσα στην τάξη.

Οι ερωτηθέντες γονείς αναφέρθηκαν επίσης στη μεγάλη σημασία της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας η οποία όπως υποστήριξαν εξασφαλίζει στα παιδιά τους την επαφή με την έννοια της πατρίδας, με τα περιουσιακά τους στοιχεία και τους συγγενείς. Ανέφεραν επίσης τη σημασία της δυνατότητας της επικοινωνίας μεταξύ συμπατριωτών, στην περίπτωση επιστροφής στην πατρίδα. Επίσης όλοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μητρική γλώσσα αποτελεί καταλυτικό παράγοντα για τη διατήρηση και ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας και την εξάλειψη κάθε είδους ντροπής για την αλβανική καταγωγή.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Καταρχάς έγινε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και στη συνέχεια επιχρηγήθηκε προσπάθεια ταξινόμησης των δεδομένων σε συγκεκριμένους άξονες. Συγκεκριμένα οι βασικοί άξονες είναι:

- α) Οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αφορούν σε συγκεκριμένες παραμέτρους όπως είναι η ελληνική και αλβανική εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα δίγλωσσης εκπαίδευσης, η στάση τοπικών φορέων και τοπικής κοινωνίας, η οργάνωση των Αλβανών εκπαιδευτικών και η σχέση τους με το σχολείο και η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

β) Ο ρόλος και η σημασία της διγλωσσίας και της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας υπό το πρίσμα συγκεκριμένων παραμέτρων όπως είναι η σχολική επίδοση, η σχολική αποτυχία, η σχολική διαρροή, η ενίσχυση της ταυτότητας και η ψυχική ισορροπία.

Επίσης έγινε μία πρωτίστως ερμηνευτική και δευτερευόντως αναστοχαστική ανάγνωση των δεδομένων, (Mason 2003)

Συμπεράσματα

Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των ανθρώπων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, ενισχύουν την πεποίθηση ότι σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία όπως πλέον είναι η ελληνική, η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να έχει σημαντική θέση μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και βεβαίως δεν μπορεί να υπάρξει διαπολιτισμική προσέγγιση χωρίς τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών.

Από τις απόψεις όλων των εμπλεκομένων στην έρευνα προσώπων φαίνεται καταρχάς η σπουδαιότητα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και η αναγκαιότητα να διδάσκεται οργανωμένα και περισσότερες ώρες. Η γνώση της μητρικής γλώσσας, είναι σαφέστατα ένα αναφαίρετο δικαίωμα μα και ταυτόχρονη υποχρέωση, εξασφαλίζει ψυχοπνευματική ισορροπία, καλλιεργεί την αγάπη για την πατρίδα, είναι εργαλείο ενίσχυσης και διατήρησης της εθνικής ταυτότητας, εξασφαλίζει την επαφή των Αλβανών μεταναστών με τις ρίζες, την πατρίδα την κουλτούρα και την ιστορία της Αλβανίας. Επίσης διευκολύνει την επικοινωνία με τους συγγενείς και άλλους συμπατριώτες καθώς και τον επαναπατρισμό που είναι ένα σοβαρό ενδεχόμενο που κανείς δεν πρέπει να αποκλείει, ειδικά σε μέρες οικονομικής κρίσης.

Επιπροσθέτως τα παιδιά που διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα αποκτούν σταθερότητα, υπερηφάνεια και αξιοπρέπεια, εντάσσονται πιο εύκολα στην ομάδα και έχουν καλύτερη συμπεριφορά μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Στο μαθησιακό τομέα, τα παιδιά αυτά μαθαίνουν πιο εύκολα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, έχουν πιο καλή μαθησιακή ανάπτυξη, έχουν καλύτερες επιδόσεις μέσα στις τάξεις του ελληνικού σχολείου, εργάζονται με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και έχουν μεγάλη βελτίωση στον τομέα της γραφής.

Συμπερασματικά λοιπόν καταγράφεται μία θετική συνεισφορά της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Από την έρευνα προκύπτουν αντικειμενικές δυσκολίες, όπως είναι η εξεύρεση κατάλληλων χώρων για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας, η έλλειψη διδακτικού υλικού, η αφιλοκερδής και μη αμειβομένη εργασία, οι δυσκολίες που από τη φύση της παρουσιάζει η αλβανική γλώσσα με τις πολλές διαλέκτους, η μη οργανωμένη σε επίσημα προγράμματα διδασκαλία της γλώσσας, που γίνεται με συμπίεση της ύλης σε πολύ περιορισμένο χρόνο. Επιπροσθέτως, σε σημαντική δυσκολία αναδείχθηκε ο χωρισμός των τάξεων που περιλαμβάνουν πολλές διαφορετικές ηλικιακές ομάδες παιδιών. Τέλος, πολύ σημαντική παράμετρος

που είναι ευνόητο πόσο δυσκολεύει τέτοιες δραστηριότητες, είναι η κάθε μορφής ρατσιστική εκδήλωση που λαμβάνει χώρα στην ελληνική κοινωνία.

Η έρευνα δεν κατόρθωσε να απαντήσει στο ερώτημα που αφορούσε στη σχολική διαρροή καθώς δε στάθηκε δυνατό να παρουσιαστούν επίσημα στοιχεία, γεγονός όμως που από την αρχή είχε αξιολογηθεί ως αρκετά δύσκολο.

Τελειώνοντας είναι πολύ σημαντικό να αναφερθούν κάποια στοιχεία που η έρευνα έφερε στο φως και που δεν ήταν ζητούμενα από τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Το πιο σημαντικό κατά την άποψή μας, είναι το αίτημα των Αλβανών εκπαιδευτικών και γονέων να εισαχθεί η διδασκαλία της αλβανικής γλώσσα μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα του επίσημου Ελληνικού σχολείου κάποιες ώρες την εβδομάδα και να διδάσκουν τη γλώσσα Αλβανοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ζητούν την αναγνώριση των πτυχίων τους από το επίσημο Ελληνικό κράτος.

Τέλος, η παράμετρος του επαναπατρισμού είναι πολύ σημαντικό στοιχείο και από την έρευνα φάνηκε ότι απασχολεί πολύ την αλβανική κοινότητα ιδιαίτερα σε μία περίοδο που η οικονομική κρίση παίρνει μεγάλες και απρόβλεπτες διαστάσεις.

Βιβλιογραφία

- Baker, C., Baker, C.,** (2001): *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου, Μ. Δαμανάκης (Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K.** (2008): *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μανράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φίλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβαρης, Θεοδωροπούλου, Κοντάκος,** 2007
- Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Α. & Σκούρτου, Ε.,** (2001): *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Τόμος Α: Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Mason J.** (2003): *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου Ο.** (2003): *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός
- Σελλά-Μάξη, Ε.** (2001): *Διγλωσσία και κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο
- Τριάρχη-Herrmann,** (2000): *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογιστική Προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα, 2000.

Διαδικτυακοί Τύποι

- Κεσίδου,** στο www.diapolis.auth.gr, 2008.
- Νικολάου,** www.elemedu.upatras.gr/.../nikolaou.htm
- Τσοκαλίδου,** www.polydromo.gr.
- Φραγκουδάκη:** www.kleidiakiaantikleidia.net

Η σχολική ηγεσία ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας

Παπαδάτου Ευαγγελούλα

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΜΑ

Οριοθέτηση του ερευνητικού προβλήματος

Το σχολείο, ως βασική μονάδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, στοχεύει, σύμφωνα με την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία (ν.1566/1985), στην πνευματική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη των νέων κυρίως ατόμων. Για την επίτευξη των στόχων αυτών μία σχολική μονάδα πρέπει να λειτουργεί αποτελεσματικά.

Η «αποτελεσματικότητα» στο πεδίο των εκπαιδευτικών μονάδων είναι μια πολυδιάστατη έννοια, αφού κανένα απόλυτο κριτήριο, όπως τα επιτεύγματα των μαθητών, η συνολική εικόνα του σχολείου κ.ά., δεν μπορεί να συλλάβει τη σύνθετη φύση της (Hoy&Ferguson 1989:260, Edmonds 1979), ούτε μερικοί στόχοι της σχολικής μονάδας, όπως είναι η «διαμόρφωση αντιλήψεων», τα «πιστεύω», η «διάπλαση συνειδήσεων» των μαθητών κ.ά., μπορούν να μετρηθούν. (Παπαναούμ, 1995:40). Παρά τις ορατές δυσκολίες του συγκεκριμένου όρου, κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί την άποψη ότι μια οργάνωση, για να είναι βιώσιμη, πρέπει να είναι αποτελεσματική. Και για να συμβεί αυτό πρέπει να ικανοποιεί μερικά πρότυπα λειτουργίας και απόδοσης της (Argyris 1964, Likert 1961). Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης θεωρούμε ότι μια σχολική οργάνωση είναι αποτελεσματική, αν τα παρατηρήσιμα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων της επιτυγχάνουν ή ξεπερνούν τους αρχικούς στόχους της (Campbell 1977, Hoy et al 1987).

Στη σχετική βιβλιογραφία (ενδεικτικά: Edmonds,1979, Mortimore,1991, Hargreaves,1999, Πασιαρδής, 2004, Καψάλης, 2005, Σαΐτη & Σαΐτης, 2012^α) αναφέρονται πολλοί παράγοντες (π.χ. η ικανή σχολική ηγεσία, το θετικό κλίμα, η καλή συνεργασία σχολείου-οικογένειας, κ.ά.), που οδηγούν στην αποτελεσματικότητα μια σχολική μονάδα, εντούτοις δε θα ήταν υπερβολή αν λέγαμε ότι η οργάνωση και η λειτουργία μιας σχολικής μονάδας αντανακλά σε μεγάλο βαθμό την προσωπικότητα του διευθυντή. Πραγματικά, οι συνθήκες αβεβαιότητας και

συνεχών αλλαγών που βιώνουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, ο ρόλος του διευθυντή και του υποδιευθυντή κρίνεται ως καθοριστικός, τόσο για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου, όσο και για τη διοικητική λειτουργία του. Βέβαια, η θέση του διευθυντή, και κατ' επέκταση του υποδιευθυντή, βρίσκεται στην κατώτατη βαθμίδα της διοικητικής δομής της εκπαίδευσης εντούτοις κάθε πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής που καταρτίζεται, σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης και κατευθύνεται από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας σε όλα τα σχολεία της χώρας «φιλτράρεται» μέσα από τη σχολική διεύθυνση. Επίσης, η σχολική διεύθυνση σχετίζεται με το χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα, αφού η λειτουργία του σχολείου στηρίζεται στην ομαδική προσπάθεια. Ο διευθυντής σχολείου μπορεί να βρεθεί, για παράδειγμα, αντιμέτωπος εκδήλωσης παραπόνων και συγκρούσεων του διδακτικού προσωπικού, που λειτουργεί ανασταλικά στη διαμόρφωση θετικού κλίματος. Περαιτέρω, τα διευθυντικά στελέχη του σχολείου είναι υπεύθυνα για τη διεκπεραίωση διοικητικών ζητημάτων (π.χ. υπηρεσιακή αλληλογραφία, ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων) αφού, το σχολείο συνιστά δημόσια υπηρεσία. (Σκουρής, κ.ά, 1995).

Παρά τη μεγάλη σπουδαιότητα της σχολικής ηγεσίας, ο θεσμός αυτός στην Ελλάδα δεν φαίνεται να λειτουργεί αποτελεσματικά αφού σχετικές μελέτες αναφέρουν ότι:

- ✓ «Η έλλειψη πνεύματος συνεργασίας μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών καθώς και ανάμεσα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αποτρέπει τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος...» (Σαϊτης, Δάρρα & Ψάρρη, 1996:138)
- ✓ «Τα στελέχη εκπαίδευσης γενικότερα και οι διευθυντές σχολικών μονάδων ειδικότερα, ανεξάρτητα από σχολική βαθμίδα, είναι στη συντριπτική τους πλειοψηφία άνδρες, έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας, στερούνται ειδικών σπουδών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης» (Στραβάκου, 2003:286)
- ✓ «Οι υποδιευθυντές των δημοτικών σχολείων εκτελούν τα διοικητικά τους καθήκοντα στηριζόμενοι πρωτίστως στην εμπειρία τους. Και αυτό γιατί απουσιάζει παντελώς το σύστημα διοικητικής κατάρτισης για το ανθρώπινο δυναμικό των σχολικών μονάδων». (Σαϊτη & Μιχόπουλος, 2005:54)
- ✓ Στην Ελλάδα το θέμα της επιμόρφωσης συγκαταλέγεται ανάμεσα στα αρνητικά σημεία της σχολικής διεύθυνσης. Οι σχολικοί ηγέτες δεν έχουν την ευκαιρία να προετοιμαστούν κατάλληλα για το νέο τους έργο και ούτε συμμετέχουν τακτικά σε μετεκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της θητείας τους. (Αλεξογιαννοπούλου, 2006:110)
- ✓ Η επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών «είναι σχεδόν καθημερινή, αλλά οι σχέσεις του δεν είναι καλές διαπροσωπικές...» (Κούλα, 2011:203)

Στο πλαίσιο του ανωτέρω προβληματισμού, η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση της συμβολής της σχολικής ηγεσίας στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, θεωρώντας ότι οι διευθυντές (-ριες) αποτελούν ένα κρίσιμο παράγοντα στην αποτελεσματική λειτουργία τους.

Η επιλογή, τελικά, του συγκεκριμένου θέματος πήγασε από την εικοσιπεννιάχρονη περίπου υπηρεσία μας σε δημοτικά σχολεία της χώρας μας, όπου ο ρόλος του διευθυντή ήταν σημαντικός για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και κατ' επέκταση καθοριστικός για το τελικό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να εξετάσει τον τρόπο που ασκείται η σχολική ηγεσία στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας και να παρουσιάσει, ανάλογα με τα αποτελέσματα της έρευνας προτάσεις, για την καλύτερη λειτουργία των δημοτικών σχολείων της χώρας.

Οι επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις είναι οι εξής:

- Y1: Τα διευθυντικά στελέχη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στερούνται συστηματικής διοικητικής κατάρτισης.
- Y2: Η συστηματική επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών τα βοηθά στην ευκολότερη και καλύτερη επίλυση των προβλημάτων του σχολείου.
- Y3: Η επικοινωνία (εντός και εκτός σχολείου) των διευθυντικών στελεχών με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου..

Στην εργασία αυτή θα γίνουν κατ' αρχάς κάποιες θεωρητικές αναφορές σε ζητήματα σχολικής διεύθυνσης και ακολούθως θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν τα δεδομένα της εμπειρικής μας έρευνας.

Θεωρητική προσέγγιση στη σχολική διεύθυνση

Όπως σε κάθε τυπική οργάνωση, έτσι και στην εκπαίδευση η λειτουργική πραγματικότητα κάθε σχολείου επιβάλλει την ανάγκη ύπαρξης διεύθυνσης, αφού η πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου απαιτεί, εκτός των άλλων και ικανή ηγεσία, η οποία να συντονίζει όλους τους παράγοντες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να προσπαθεί αδιάκοπα για τη διαμόρφωση και διατήρηση ευνοϊκού εργασιακού περιβάλλοντος. (Σαϊτης,2008β). Ο όρος «σχολική διεύθυνση» προσδιορίζεται ως παροχή ορισμένης κατεύθυνσης στο ανθρώπινο δυναμικό για την πρόσκληση ενσυνείδητων ενεργειών με σκοπό την υλοποίηση των προγραμμάτων δράσης του οργανισμού (Τύπας και Κατσαρός, 2003, Σαϊτης,2008, Georges et al,1998).Αποτελεί τη δυσκολότερη δραστηριότητα της σχολικής διοίκησης, γιατί έχει να αντιμετωπίσει τον ανθρώπινο παράγοντα, του οποίου η συμπεριφορά είναι δύσκολο να σταθμιστεί και να καθοριστεί (Σαϊτη&Σαϊτης,2012^β). Περαιτέρω, η σχολική διεύθυνση προσδιορίζει μια συγκεκριμένη περιοχή ή λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, στην οποία ασκεί εξουσία ένα διευθυντικό στέλεχος για την εκτέλεση καθορισμένων δραστηριοτήτων. Αποτελεί την πρώτη βαθμίδα διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος μας και απορρέει από το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί οργανωτικό σχηματισμό του

κράτους που επιδιώκει να πετύχει τους στόχους του (μορφωτικούς και εκπαιδευτικούς) ασκώντας δημόσια εξουσία. (Σκουρής, 1995, Πουλής, 2011).

Μελετώντας την ισχύουσα νομοθεσία (Υ.Α 105657/2002) παρατηρούμε ότι ο διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής μονάδας και είναι ο διοικητικός, επιστημονικός αλλά και παιδαγωγικά υπεύθυνος στο χώρο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα:

- ✓ «...Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.
- ✓ Καθοδηγεί και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.
- ✓ Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδη μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
- ✓ Διευθύνει τους εκπαιδευτικούς και συντονίζει το έργο τους.....»

Από την παραπάνω συνοπτική περιγραφή καθηκόντων βλέπουμε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι πολυδιάστατος, καθώς έχει να επιτελέσει έργο διοικητικό αλλά και επιστημονικό- παιδαγωγικό. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι το σχολείο για να λειτουργήσει σε σωστή βάση, χρειάζεται έναν αποτελεσματικό διευθυντή- ηγέτη. Γιατί, το να ηγείται κάποιος δηλαδή ο (η) διευθυντής (-ρια) κάποιων άλλων, δηλαδή των εκπαιδευτικών, δεν είναι αποτέλεσμα, απλά και μόνο της εξουσίας που διαθέτει αλλά ένας συγκεκριασμός πολλών και ιδιαίτερων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, όπως είναι η εμπειρία, η γνωστική νοημοσύνη και η συναισθηματική νοημοσύνη. (Goleman, 2000, Μπουραντάς, 2005, Σαϊτή & Σαϊτς 2012^α). Άλλωστε συγγραφείς όπως οι Hoy & Miskel (1996) καταδεικνύουν ότι η ηγετική αποτελεσματικότητα στη σχολική μονάδα συνδέεται με τα ατομικά γνωρίσματα των ηγετών (προσωπικότητα, εργασιακή παρακίνηση, δεξιότητες), με τις μορφές ηγετικής συμπεριφοράς (οικοδόμηση προσωπικών σχέσεων, υποκίνηση, λήψη απόφαση, επικοινωνία) και τους παράγοντες κατάστασης (ιδιότητες υφισταμένων, ιδιότητες βασικών δομών του οργανισμού, ιδιότητες ρόλου, ηγέτη ιδιότητες εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος).

Αν συμφωνήσουμε ότι η αποτελεσματικότητα ενός διευθυντή- ηγέτη σχολικής μονάδας δεν απορρέει από τον παράγοντα «τύχη», μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η αξιοκρατική επιλογή των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση η συστηματική τους επιμόρφωση αποτελούν βασικές προϋποθέσεις προς την κατεύθυνση αυτή. Με απλά λόγια η αποτελεσματικότητα της σχολικής διεύθυνσης, εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής (-ρια) διαχειρίζεται τον ανθρώπινο παράγοντα επειδή η λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι σύνθετη καθημερινή διαδικασία, στην οποία συμμετέχουν πολλά πρόσωπα.

Θα πρέπει εδώ να τονισθεί, ότι σε μια σχολική μονάδα όπου η αποτελεσματικότητα στηρίζεται στην ομαδική προσπάθεια, τα διευθυντικά στελέχη της μονάδας αυτής, αποτελούν την αναγκαία όχι όμως και την ικανή συνθήκη για την

αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου που ηγούνται. Ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής του σχολείου ως άτομα δε μπορούν να ολοκληρώσουν την πολύ σημαντική αποστολή τους, αν δεν έχουν αρωγούς σε αυτή την προσπάθεια τους συνεργάτες τους, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς που απαρτίζουν το ανθρώπινο εκπαιδευτικό δυναμικό της σχολικής μονάδας.

Περαιτέρω η ηγετική αποτελεσματικότητα προϋποθέτει τη θετική συνύπαρξη του διευθυντή με τον υποδιευθυντή. Πραγματικά, ο ρόλος της προσωπικότητας του διευθυντή είναι σημαντικός στην ενεργοποίηση και διοικητική ανάπτυξη του υποδιευθυντή, έτσι ώστε να μην μένει αμέτοχος αλλά να βοηθά ουσιαστικά τον διευθυντή διευκολύνοντας το έργο του. Όταν ο διευθυντής δίνει αξία στον υποδιευθυντή και τον βάζει να παρακολουθεί όλες τις διαδικασίες διοίκησης που αυτός ακολουθεί, λαμβάνοντας μάλιστα σοβαρά υπόψη και τη γνώμη του, χωρίς να λειτουργεί υπεροπτικά και καχύποπτα και όταν υπάρχει ισοτιμία στις επικοινωνιακές τους σχέσεις και ακολουθείται «η πολιτική των ανοιχτών θυρών», τότε ο υποδιευθυντής μπορεί να δείξει την αξία του, να πάρει πρωτοβουλίες και να βοηθήσει τον διευθυντή στην επιτυχία των στόχων του σχολείου τους.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω σκέψεις μπορούμε να πούμε ότι τα σχολεία που χαρακτηρίζονται ως αποτελεσματικά και έχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης, διευθύνονται από διευθυντές και υποδιευθυντές που συμβάλλουν αποφασιστικά στην αποτελεσματικότητά τους (Harris&Hopkins, 2000). Κατά συνέπεια επένδυση στην ποιότητα των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης είναι μια ασφαλής εγγύηση για μια ποιοτική εκπαίδευση που είναι επιτακτική ανάγκη των καιρών μας

Το δείγμα και η μέθοδος

Η έρευνα διεξήχθη κατά το δεύτερο εξάμηνο του σχολικού έτους 2011-12 με τη χρήση του ανώνυμου γραπτού ερωτηματολογίου το οποίο δόθηκε σε διευθυντικά στελέχη που υπηρετούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας. Μοιράστηκαν συνολικά 65 ερωτηματολόγια σε ισάριθμα διευθυντικά στελέχη και ανταποκρίθηκαν 60 (ποσοστό ανταπόκρισης 88,2%) ήτοι το 75% του συνολικού αριθμού των διευθυντικών στελεχών του συγκεκριμένου νομού.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας που απευθύνθηκε στα διευθυντικά στελέχη περιείχε κλειστού αλλά και ανοικτού τύπου ερωτήσεις οι οποίες διαρθρώνονταν σε θεματικές ενότητες με σκοπό να καταγραφούν τα εξής χαρακτηριστικά του δείγματος των διευθυντών/ριών: (i) τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, (ii) τα στοιχεία διοικητικής τους επιμόρφωσης, (iii) στοιχεία που αναφέρονται στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων των διευθυντικών στελεχών, (iv) στοιχεία συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς των μαθητών και (v) στοιχεία της ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντικών στελεχών.

Η ανάλυση των δεδομένων με χρήση του εξειδικευμένου στατιστικού λογι-

σμικού προγράμματος SPSS 19. Οι στατιστικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας είναι οι ακόλουθες:

- Πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση με καταγραφή των αποτελεσμάτων πινάκων κατανομής συχνοτήτων και των αντιστοίχων ποσοστών και παρουσιάζονται τα επεξηγηματικά γραφήματα για την περιγραφική ανάλυση κάθε ερώτησης του ερωτηματολογίου
- Στην περίπτωση των ποιοτικών μεταβλητών του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκαν και αναλύονται αποτελέσματα πινάκων συνάφειας (πίνακες διπλής εισόδου) καθώς και οι κατάλληλοι έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών του ερωτηματολογίου

Τα δεδομένα

Όπως αναφέραμε πιο πάνω, η συλλογή των δεδομένων, που αφορούν στην παρούσα έρευνα, έγινε με τη μέθοδο του γραπτού ερωτηματολογίου. Η σύνθεση των διευθυντικών στελεχών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, σε σχέση με την οργανικότητα και περιοχή του σχολείου, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τίτλους σπουδών και επιμόρφωση στις Νέες Τεχνολογίες, παρουσιάζονται αναλυτικότερα στον Πίνακα 1, που ακολουθεί:

Πίνακας 1:

Δείγμα διευθυντικών στελεχών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας, σε σχέση με την οργανικότητα και περιοχή του σχολείου, με το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, την ηλικία, και τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Διευθυντικά στελέχη	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Οργανικότητα		
2/θεσιο-4/θεσιο	4	6,7
5/θεσιο-8/σιο	37	61,7
9/θεσιο-12/θεσιο	19	31,6
Περιοχή		
Αστική	23	38,3
Ημιαστική	19	31,7
Αγροτική	18	30,0
Φύλο		
Ανδρας	28	46,7
Γυναίκα	32	53,3
Οικογενειακή κατάσταση		
Έγγαμος	40	80,0
Άγαμος	8	16,0
Άλλο	2	4,0

Ηλικία		
Έως 30 ετών	1	1,7
31-40 ετών	2	3,3
41-50 ετών	42	70,0
50- και άνω	15	25,0
Συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση		
1-10 έτη	2	3,3
11-20 έτη	8	13,3
21-30 έτη	46	78,7
31- και άνω έτη	40	6,7
Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντικό στέλεχος στο σχολείο που υπηρετεί τώρα		
Έως 4 έτη	36	60,3
5-8 έτη	17	28,0
8 και άνω έτη	7	11,7
Τίτλοι σπουδών		
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ	17	28,3
Μεταπτυχιακό	10	16,7
Μετεκπαίδευση	40	66,7
Εξειδίκευση Σχ. Διοίκησης	3	5
Επιμόρφωση Η.Υ		
Επίπεδο Α	49	81,7
Επίπεδο Β	35	58,3

Στοιχεία διοικητικής επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών

Στην ερώτηση (7^η) «Μετά την εκλογή σας ως διευθυντικό στέλεχος παρακολούθησατε επιμορφωτικό πρόγραμμα για τον τρόπο άσκησης του διοικητικού σας έργου», η έρευνα έδειξε ότι το 70,7% (η=41) των διευθυντών δεν είχαν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο σε θέματα διοίκησης ενώ μόνο το 29,3% (η=17) απάντησε καταφατικά.

Ως προς το «πόσο χρονικό διάστημα διήρκεσε η διοικητική επιμόρφωση» (ερώτηση 8^η) η έρευνά μας έδειξε ότι το 41,2% (η=7) από τα διευθυντικά στελέχη που απάντησαν «ναι» στην προηγούμενη ερώτηση, δήλωσε ότι η επιμόρφωσή τους διήρκεσε λιγότερο από μια εβδομάδα, για το 17,6% (η=3) ήταν διάρκειας μίας εβδομάδας, το 23,5% (η=4) δήλωσε ότι παρακολούθησε σεμινάρια διάρκειας ενός μήνα, και μόλις το 11,8% (η=2) δήλωσε ότι παρακολούθησε σχετικό σεμινάριο μεγαλύτερης διάρκειας. Τέλος το 5,9% (η=1) δήλωσε «άλλο»

Στο ερώτημα (11) «αν δεν παρακολουθήσατε επιμορφωτικά πρόγραμμα» σε ποιους λόγους το αποδίδετε, το 88,2% (η=37) απάντησε ότι δεν υπήρξε ανάλογο πρόγραμμα, το 4,9% (η=4) ότι δεν έγινε δεκτή η αίτησή τους και το 4,9% (η=2) ότι δεν ενημερώθηκε εγκαίρως.

Στοιχεία άσκησης διοικητικών καθηκόντων

Στο ερώτημα (12) αν «ως διευθυντικό στέλεχος αντιμετωπίζετε δυσκολίες στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων» το 29,3% (η=17) των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών απάντησε καταφατικά και το 70,7% (η=41) αρνητικά.

Στο ερώτημα (13) αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση (12) «είναι «Ναι», αναφέρετε τρία σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζετε στο σχολείο σας» τα διευθυντικά στελέχη αυτής της κατηγορίας, δηλαδή το 29,3% (η=17), ανέφερε διάφορα προβλήματα, (βλέπε Πίνακα 2).

Στην ερώτηση (14) «για το πόσες ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως θεωρείτε ότι πρέπει να σας αναθέσει ο νόμος, ώστε να είστε περισσότερο αποτελεσματικός και στα διοικητικά σας καθήκοντα», το 24,1% (η=13) των ερωτηθέντων στελεχών θεωρεί ότι δεν πρέπει να τους ανατίθενται από το νόμο διδακτικό έργο σε εβδομαδιαία βάση, το 46,3% (η=25) δήλωσε ότι πρέπει να διδάσκουν 3-4 ώρες την εβδομάδα, το 24,1% των διευθυντικών στελεχών δήλωσε 5-8 ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα και το 5,6% (η=3) δήλωσε κάτι «άλλο».

Σε συνδυασμό με το φύλο οι διευθύντριες/υποδιευθύντριες απαντούν σε μεγαλύτερο ποσοστό (60,7%-32,1%) σε σχέση με τους άντρες διευθυντές/υποδιευθυντές (30,8%-15,4%) ότι ο νομοθέτης πρέπει να τους αναθέσει ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως που να κυμαίνονται από 3 έως 8 ώρες (βλέπε Πίνακα 3). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική όπως προκύπτει από τον έλεγχο Pearson chi-square (παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,002<0,05)

Στην 15 ερώτηση αν «πριν από τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων έχετε ιδιαίτερη συνομιλία με κάθε μέλος του συλλόγου, με σκοπό να διαμορφώσετε σφαιρική αντίληψη για τα θέματα που θα συζητηθούν», το 19% (η=11) των ερωτηθέντων διευθυντών (-ριων) απάντησε «πάντα», το 72,4% (η=42) «μερικές φορές» και το 8,6% (η=5) απάντησε «ποτέ». Σε συνδυασμό με την οργανικότητα των σχολικών μονάδων τα διευθυντικά στελέχη με μεγαλύτερη οργανικότητα δηλώνουν ότι έχουν ιδιαίτερη συνομιλία με κάθε μέλος του συλλόγου διδασκόντων πριν από τις συνεδριάσεις σε σχέση με τους συναδέλφους τους με μικρότερη οργανικότητα (βλέπε Πίνακα 4). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά ση-

Πίνακας 2

Σημαντικότερα προβλήματα στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων

α/α	Είδος Προβλήματος	Συχνότητα	Ποσοστά
α	Γραφειοκρατικές διαδικασίες	8	18,2%
β	Προβλήματα στην εργασία με τους εκπαιδευτικούς	6	13,6%
γ	Ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή	5	11,4%
δ	Προβλήματα συνεργασίας με τις Τοπικές Αρχές	5	11,4%

Πίνακας 3

Συνάφεια φύλου διευθυντικών στελεχών και ώρες διδασκαλίας σε εβδομ. βάση

			Ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως διευθυντικού στελέχους στο σχολείο				Total
			Καθόλου	3-4 ώρες	5-8 ώρες	Άλλο	
Φύλο	Ανδρας	Count	11	8	4	3	26
		% with in Φύλο	42,3%	30,8%	15,4%	11,5%	100,0%
		% of Total	20,4%	14,8%	7,4%	5,6%	48,1%
	Γυναίκα	Count	2	17	9	0	28
		% with in Φύλο	7,1%	60,7%	32,1%	,0%	100,0%
		% of Total	3,7%	31,5%	16,7%	,0%	51,9%
Total		Count	13	25	13	3	54
		% with in Φύλο	24,1%	46,3%	24,1%	5,6%	100,0%
		% of Total	24,1%	46,3%	24,1%	5,6%	100,0%

Η τιμή του ελέγχου Pearson chi-square είναι 14,339 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,002.

μαντική όπως προκύπτει από τον έλεγχο Pearson chi-square(παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $0,010 < 0,05$).

Στο ερώτημα (16) «όποτε προηγήθηκαν (των συνεδριάσεων)» ιδιαίτερη συνομιλία μεταξύ των διευθυντικών στελεχών και των μελών του συλλόγου διδασκόντων βοήθησαν στη λειτουργία του συγκεκριμένου συλλογικού οργάνου, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών ποικίλλουν (βλέπε Πίνακα 5).

Αναφορικά με το είδος των αποφάσεων «που λαμβάνονται στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων» (ερώτηση 17) οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών ποικίλλουν (βλέπε Πίνακα 6)

Στο ερώτημα (18) αν «ως διευθυντικό στέλεχος του σχολείου επιδιώκετε προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς μέσα στο σχολικό ωράριο και ανταλλάσσετε σκέψεις για θέματα που σχετίζονται με το σχολείο» το 76,7% ($\eta=46$) των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών δήλωσε ότι έρχεται πάντα σε προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς για να ανταλλάξει μαζί τους απόψεις για τα σχολικά ζητήματα, το 20,0% ($\eta=12$) του δείγματος πράττει αναλόγως «μερικές φορές» και το 3,3 % ($\eta=2$) απάντησε «όχι».

Αναφορικά με το βαθμό σημαντικότητας, «της προσωπικής επαφής» των διευθυντικών στελεχών με τους εκπαιδευτικούς (ερώτηση 19) οι απαντήσεις των Υποκειμένων της έρευνας, ποικίλλουν (βλέπε Πίνακα 7)

Πίνακας 4

Συνάφεια οργανικότητας σχολείου και ιδιαίτερης συνομιλίας των διευθυντικών στελεχών με το κάθε μέλος του συλλόγου διδασκόντων πριν από τις συνεδριάσεις

			Ιδιαίτερη συνομιλία με κάθε μέλος του συλλόγου πριν από τις συνεδριάσεις			Total
			Πάντα	Μερικές φορές	Ποτέ	
Οργανικό-τητα	2/θέσιο-4/θέσιο	Count	1	1	2	4
		% within Οργανικότητα	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%
		% of Total	1,7%	1,7%	3,4%	6,9%
	5/θέσιο-8/θέσιο	Count	4	29	2	35
		% within Οργανικότητα	11,4%	82,9%	5,7%	100,0%
		% of Total	6,9%	50,0%	3,4%	60,3%
	9/θέσιο-12/θέσιο	Count	6	12	1	19
		% within Οργανικότητα	31,6%	63,2%	5,3%	100,0%
		% of Total	10,3%	20,7%	1,7%	32,8%
Total		Count	11	42	5	58
		% within Οργανικότητα	19,0%	72,4%	8,6%	100,0%
		% of Total	19,0%	72,4%	8,6%	100,0%

Η τιμή του ελέγχου Pearson chi-square είναι 13,249 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,010.

Πίνακας 5

Πλεονεκτήματα από την ιδιαίτερη συνομιλία των διευθυντικών στελεχών με κάθε μέλος του συλλόγου διδασκόντων πριν από τις συνεδριάσεις

α/α		Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
α.	Στην ελαχιστοποίηση των προστρεβών	-	-	7	0,7	3	5,5	36	63,6	10	30,2
β	Στη λήψη ομόφωνων αποφάσεων	1	1,9	3	5,6	9	16,7	30	55,6	11	20,4
γ	Στην ενεργό συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών	1	1,8	6	10,9	12	21,8	29	52,7	7	12,7

Πίνακας 6

Μορφές αποφάσεων που λαμβάνονται στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων

α/α	Μορφές απόφασης	Ναι		Μερικές Φορές		Όχι	
		N	%	N	%	N	%
α.	Ομόφωνες	34	58,6	23	39,7	1	1,7
β	Κατά πλειοψηφία	14	29,2	29	60,4	5	10,4
γ	Συμβιβαστικές (κλήρος)	-	-	3	9,1	30	90,9

Πίνακας 7

Σημαντικότητα της προσωπικής επαφής των διευθυντικών στελεχών με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους

α/α	Σημαντικότητα της προσωπικής επαφής του διευθυντή (-ρια)	Πάρα πολύ		Πολύ		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
α.	Στην άρση τυχόν παρεξηγήσεων	27	48,2	27	48,2	-	-	2	3,8		
β	Στην ενίσχυση της συνεκτικότητας συνοχής της σχολικής ομάδας	25	44,6	27	45,0	4	7,1	-	-	-	-
γ	Στην αναθεώρηση κάποιων σκέψεων σας	13	23,2	24	42,9	18	28,6	3	5,4	-	-
δ	Στη δημιουργία αμφίδρομης επικοινωνίας	35	62,5	20	35,7	1	1,8	-	-	-	-

Στην ερώτηση (20) «αν έχετε άτυπες (φιλικές) συναντήσεις (συνεστιάσεις ή άλλου είδους συνεντεύξεις) με όλους τους συναδέλφους σας, εκτός ωραρίου, ύστερα από πρωτοβουλία δική σας» το 21,7% (η=13) απάντησε «πολλές φορές», το 71,7% (η=43) «μερικές φορές» και το 6,7% (η=4) απάντησε «καθόλου».

Αναφορικά με τη σημαντικότητα των άτυπων συναντήσεων των διευθυντικών στελεχών με τους εκπαιδευτικούς (ερώτηση 21) οι απαντήσεις των διευθυντών (ριών) ποικίλλουν (βλέπε Πίνακα 8)

Στην ερώτηση (22) αν «οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας ζητούν τη βοήθειά σας για την επίλυση «πολύ συχνά», το 25 % (η=15) απάντησε «πολύ συχνά», το 41,7% (η=25) «συχνά», το 30 % (η=18) «μερικές φορές» και το 3,3% (η=2) δήλωσε «σπάνια». Σε συνδυασμό με την περιοχή του σχολείου, τα διευθυντικά στελέχη των αστικών περιοχών δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με εκείνα των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών ότι οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη βοήθεια τους σε προσωπικά ή υπηρεσιακά προβλήματα. (βλέπε πίνακα 9). Η δια-

Πίνακας 8

Βαθμός σημαντικότητας των άτυπων συναντήσεων των διευθυντικών στελεχών με τους εκπαιδευτικούς

α/α	Βαθμός σημαντικότητας	Πάρα πολύ		Πολύ		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
α.	Στη σύσφιξη των σχέσεων όλων των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών	23	41,8	27	45,0	5	9,1	2	3,8		
β	Στην άρση κάποιων παρεξηγήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών	12	25,0	18	37,5	13	27,1	5	10,4	-	-
γ	Στην άρση κάποιων παρεξηγήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών (ού) και των διευθυντικών στελεχών	13	27,7	18	38,3	11	23,4	4	8,5	1	2,1

φορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική όπως προκύπτει από τον έλεγχο ο Pearson chi-square (παρατηρούμενο πεδίο στατιστικής σημαντικότητας $0,013 < 0,05$)

Στην ερώτηση (23) αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση (22) είναι «μερικές φορές», «συχνά», «πολύ συχνά» «ως διευθυντικό στέλεχος δώσατε λύση σε προβλήματα των συναδέλφων σας» το 25,0% (η=14) απάντησε «μερικές φορές», το 53,6% (η=30) «συχνά» και το 21,4% (η=12) δήλωσε «πολύ συχνά».

Στο ερώτημα (24) αν «ως διευθυντικό στέλεχος μεσολαβήσατε στην επίλυση προβλήματος (ή προβλημάτων) μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου σας» το 3,3% (η=2) των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών απάντησε «ποτέ», το 8,3% (η=5) «σπάνια», το 50,0% (η=30) «μερικές φορές», το 30,0% (η=18) «συχνά» και το 8,3% (η=5) δήλωσε «πολύ συχνά».

Προτάσεις διευθυντικών στελεχών

Στην ανοικτή ερώτηση (30) «τι άλλο έχετε να προτείνετε» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών έχουν ως εξής:

Ως προς τον τρόπο κατάρτισης των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών (-ριων) σχετίζονται κυρίως με την επιμόρφωση σε βιωματικό επίπεδο (40,5%, η=17) και με τα σεμινάρια ενημέρωσης σε θέματα διοίκησης και οικονομικών (45,2% η=19)

Ως προς το χειρισμό του διδακτικού προσωπικού, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών σχετίζονται κυρίως με την επιδίωξη επικοινωνίας, τυπικότητας και συγκερασμού προτάσεων (53,3% η=16)

Πίνακας 9

Συνάφεια περιοχής σχολείου και παροχή βοήθειας σε εκπαιδευτικούς από τα διευθυντικά στελέχη για προσωπικά και υπηρεσιακά προβλήματα

			Οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη βοήθεια του διευθυντικού στελέχους σε προσωπικά ή υπηρεσιακά προβλήματα				Total
			Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	
Περιοχή	Αστική	Count	0	3	14	6	23
		% within Περιοχή	,0%	13,0%	60,9%	26,1%	100,0%
		% of Total	,0%	5,0%	23,3%	10,0%	38,3%
	Ημιαστική	Count	1	10	7	1	19
		% within Περιοχή	5,3%	52,6%	36,8%	5,3%	100,0%
		% of Total	1,7%	16,7%	11,7%	1,7%	31,7%
	Αγροτική	Count	1	5	4	8	18
		% within Περιοχή	5,6%	27,8%	22,2%	44,4%	100,0%
		% of Total	1,7%	8,3%	6,7%	13,3%	30,0%
Total		Count	2	18	25	15	60
		% within Περιοχή	3,3%	30,0%	41,7%	25,0%	100,0%
		% of Total	3,3%	30,0%	41,7%	25,0%	100,0%

Η τιμή του ελέγχου Pearson chi-square είναι 16,192 σε παρατηρούμενο στατιστικής σημαντικότητας 0,013.

Ως προς τον τρόπο λήψης αποφάσεων στο σύλλογο διδασκόντων, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών σχετίζονται κυρίως με το διάλογο, τη συνεργασία και τις δημοκρατικές διαδικασίες (66,7% η=22).

Ως προς τη βελτίωση του διευθυντή (-ριας)- υποδιευθυντή (ριας) στον τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης οι απαντήσεις των Υποκειμένων της έρευνας σχετίζονται κυρίως με την επικοινωνία, την ευελιξία και τις καλές σχέσεις με τους συναδέλφους (55%, η=11)

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Ο βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις θέσεις των διευθυντικών στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας για τον τρόπο άσκησης των καθηκόντων τους και να παρουσιάσει, ανάλογα με τα

αποτελέσματα της έρευνας, κάποιες προτάσεις για περαιτέρω βελτίωση του διευθυντικού έργου στα δημοτικά σχολεία της χώρας.

Κατ' αρχάς, με βάση την ποιοτική ανάλυση των προσωπικών στοιχείων των διευθυντικών στελεχών του δείγματος, αναφορικά με το φύλο, προκύπτει ότι η πλειοψηφία αυτών (53,3%) είναι γυναίκες. Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνονται και από το γεγονός ότι το 61,7% του συνόλου του κλάδου των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας είναι γυναίκες (Δ/νση Π.Ε. Κορινθίας 2013)

Σε ό,τι αφορά την οικογενειακή κατάσταση των διευθυντικών στελεχών του δείγματος, η έρευνα έδειξε ότι το 80% αυτών είναι έγγαμοι. Το εύρημα αυτό κατ' αρχήν δε φαίνεται να παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον. Ωστόσο, αν συνδυαστεί με το γεγονός ότι πολλοί σύζυγοι εκπαιδευτικών ασκούν διαφορετικό επάγγελμα καθώς, επίσης, και με το ότι ένα μεγάλο ποσοστό των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών δεν τοποθετείται σε σχολικές μονάδες με βάση την πρώτη προτίμησή τους (Σαϊτης, 2001, Saiti 2005), αναδεικνύει το πρόβλημα των συγχών μεταθέσεων ή αποσπάσεων των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση των διευθυντικών στελεχών.

Αξιοσημείωτο εύρημα στην έρευνά μας είναι ότι η συντριπτική πλειοψηφία (95%) των διευθυντικών στελεχών ανήκει στην ηλικιακή ομάδα άνω των 41 ετών. Το εύρημα αυτό δεν αποτελεί έκπληξη αφού η σχετική νομοθεσία (ν.3840/2010) θέτει ως βασικό κριτήριο για την κάλυψη της θέσης του διευθυντή οκταετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία. Άλλωστε σχετικές έρευνες συμφωνούν με τα δικά μας αποτελέσματα (Σαϊτης, 2001, Σαϊτή & Μιχόπουλος, 2005, Παπαγεωργάκης, 2013), ότι δηλαδή η επιλογή των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης γίνεται κατά κανόνα με βάση την «αρχαιότητα».

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης και το εύρημα σύμφωνα με το οποίο η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης 98,7% έχει συνολική υπηρεσία άνω των 11 ετών. Αυτό δεν είναι παράξενο, γιατί, όπως ειπώθηκε παραπάνω, η επιλογή των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης στηρίζεται κατά κανόνα στο κριτήριο της αρχαιότητας και κατ' επέκταση της εμπειρίας. Στην Ελλάδα, σε αντίθεση με τα ισχύοντα σε άλλες χώρες της Δύσης (π.χ. το Ηνωμένο Βασίλειο) όπου αντίστοιχη έρευνα έδειξε ότι η καταλληλότερη ηλικία για την ανάληψη της θέσης του υποδιευθυντή θεωρείται η ηλικία ανάμεσα στα 32 έως 45 έτη (Lawley, 1988:44).

Αναφορικά με το χρόνο παραμονής των διευθυντικών στελεχών στο ίδιο σχολείο, τα ερευνητικά δεδομένα, έδειξαν ότι το 60,3% των διευθυντικών στελεχών παραμένει έως τέσσερα χρόνια στην ίδια σχολική μονάδα. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες σχετικές έρευνες (Σαϊτης, 2001, Παπαγεωργάκης, 2013) όπου αναφέρεται ότι η παραμονή των διευθυντικών στελεχών στο ίδιο σχολείο είναι σχετικά βραχυπρόθεσμη (1-4 χρόνια). Με δεδομένο ότι η επιλογή ενός διευθυντή σχολείου προϋποθέτει τουλάχιστον δετή υπηρεσία στην εκπαίδευση (ν.3848/2010) αλλά και ότι οι κρίσεις στελεχών συνήθως γίνονται ανά τετραετία, το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να αποδοθεί είτε στην πιθανή αποχώρηση του

διευθυντή/τριας από την υπηρεσία λόγω συνταξιοδότησης, είτε σε πιθανή μετάθεσή του για προσωπικούς λόγους σε άλλη σχολική μονάδα.

Σχετικά με τις σπουδές των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών η έρευνά μας έδειξε ότι δύο στα τρία στελέχη έχουν μετακπαίδευση και ένα στα τρία έχει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή Α-ΤΕΙ, γεγονός που δηλώνει είτε προσπάθεια αναβάθμισης των γνώσεων τους προκειμένου να ασκήσουν καλύτερα το έργο τους, είτε προσπάθεια για επιπλέον προσόντα στην προοπτική επιλογής τους σε διευθυντική θέση.

Επιπλέον, η έρευνα, έδειξε ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών έχει λάβει επιμόρφωση στις Νέες Τεχνολογίες σε επίπεδο Α 81,7% και επίπεδο Β 58,3%. Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν τη θέληση των διευθυντικών στελεχών να αποκτήσουν γνώσεις είτε από προσωπικό ενδιαφέρον είτε από τον ανταγωνισμό που επικρατεί για την κατάληψη μιας διευθυντικής θέσης.

Αναφορικά με τη διοικητική κατάρτιση των διευθυντικών στελεχών το δείγμα της έρευνάς μας έδειξε ότι μόνο ένα στα τρία διευθυντικά στελέχη έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα για την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων. Το αποτέλεσμα αυτό, που έρχεται σε συμφωνία με άλλες σχετικές έρευνες (Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005, Μπιντάκα, 2006, Σιμιτζή, 2009, Καραγιάννη, 2011), σημαίνει έλλειμμα των διευθυντικών στελεχών στους τομείς της διοικητικής τους κατάρτισης.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας έδειξαν ακόμη ότι η επιμόρφωση ήταν μικρής χρονικής διάρκειας (μέχρι μία εβδομάδα) στοιχείο το οποίο καταδεικνύει το μειωμένο ενδιαφέρον της Πολιτείας για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων δεδομένου ότι η ικανή ηγεσία αποτελεί το βασικότερο παράγοντα προς την κατεύθυνση αυτή (Edmonds, 1979, Καψάλης, 2005).

Σε ότι αφορά τα διευθυντικά στελέχη που δεν παρακολούθησαν επιμορφωτικά σεμινάρια διοίκησης σχολικών μονάδων, η συντριπτική πλειοψηφία 88,1% του δείγματος μας, ανέφερε ως σημαντικότερο λόγο την απουσία τέτοιων προγραμμάτων στην περιοχή τους. Το αποτέλεσμα αυτό καταδεικνύει από διαφορετική οπτική ότι ο θεσμός του διευθυντή σχολείου είναι παραμελημένος, (Σαΐτης κ.ά. 1997).

Ως προς τον βαθμό δυσκολίας άσκησης των διοικητικών καθηκόντων η έρευνα έδειξε ότι ένα στα τρία διευθυντικά στελέχη αντιμετωπίζει δυσκολίες στο έργο του. Αν συγκρίνουμε το αποτέλεσμα αυτό με τα δεδομένα της ερώτησης 7, θα δούμε ότι τα διευθυντικά στελέχη τα οποία δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διοίκησης του σχολείου αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην άσκηση των καθηκόντων τους.

Όσον αφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα διευθυντικά στελέχη κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, η έρευνα έδειξε κατά σειρά κατάταξης:

- το συνεχή και διαρκώς αυξανόμενο φόρτο της γραφειοκρατικής διεκπεραίωσης
- το μεγάλο αριθμό των καθηγητών ειδικοτήτων που λόγω των συνεχών μετακινήσεων τους για να συμπληρώσουν ωράριο, αναγκάζονται να πηγαί-

νουν σε περισσότερα του ενός σχολεία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν εναρμονίζονται με το σχολικό περιβάλλον του κάθε σχολείου και επιπλέον αρκετοί έχουν ελλείψεις στην παιδαγωγική τους κατάρτιση. Με το παραπάνω συμφωνεί και η έρευνα των Κυριζόγλου & Γρηγοριάδη (2005) βάσει της οποίας οι διευθυντές/ντριες υποστήριξαν ότι οι αρμόδιες διευθύνσεις Εκπαίδευσης δεν τους παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη που επιθυμούν.

- τη συνεργασία σχολείου-ΟΤΑ, λόγω της περιορισμένης χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων και κατ' επέκταση της καθυστέρησης στην επίλυση προβλημάτων υλικοτεχνικής υποδομής.

Αναφορικά με τις ώρες διδασκαλίας που πρέπει να διδάσκει ένα διευθυντικό στέλεχος, η έρευνα έδειξε ότι επτά στα δέκα διευθυντικά στελέχη δήλωσαν ότι θέλουν να διδάσκουν 3-8 ώρες την εβδομάδα. Από το εύρημα γίνεται σαφές ότι οι διευθυντές/ριες δε θέλουν να χάνουν την επαφή με τα διδακτικά τους καθήκοντα, και επιπλέον να έχουν εικόνα της κάθε τάξης του σχολείου τους.

Σε συνδυασμό με το φύλο το δείγμα της έρευνάς μας έδειξε ότι, οι διευθυντριες/υποδιευθύντριες δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους ότι ο νομοθέτης πρέπει να τους αναθέσει από 3 έως 8 ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να αποδοθεί στο ότι οι γυναίκες δεν αποχωρίζονται εύκολα το στερεότυπο μητέρα-δασκάλα-παιδαγωγός, θέλουν να έχουν «εικόνα» του παιδαγωγικού κλίματος των σχολικών τάξεων του σχολείου που ηγούνται. Αντιθέτως οι άντρες εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι θέλουν να εστιάσουν τα ενδιαφέροντά τους αποκλειστικά στο διοικητικό-γραφειοκρατικό έργο τους. Άλλωστε σχετικές έρευνες (Gilligan, 1982, Belenkey et al, 1986, Rosener, 1990, Shakeshaft, 1987) καταδεικνύουν τη διαφορά στον τρόπο άσκησης της εξουσίας ανάλογα με το φύλο.

Σε ό,τι αφορά την πραγματοποίηση διερευνητικών συναντήσεων πριν από τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων το δείγμα της έρευνας έδειξε ότι δύο στα δέκα διευθυντικά στελέχη απαντούν «Πάντα» και επτά στα δέκα του συνόλου των ερωτηθέντων απάντησε «Μερικές φορές». Τα διευθυντικά στελέχη δηλαδή αναπτύσσουν επικοινωνία με κάθε μέλος του συλλόγου διδασκόντων προκειμένου να διαμορφώσουν σφαιρική εικόνα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα προς συζήτηση θέματα του σχολείου.

Σε σχέση με τον παράγοντα «οργανικότητα του σχολείου» το δείγμα της έρευνάς μας, έδειξε ότι τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων με μεγαλύτερη οργανικότητα δηλώνουν ότι έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό ιδιαίτερη συνουμία με κάθε μέλος του συλλόγου διδασκόντων σε σχέση με τους συναδέλφους τους με μικρότερη οργανικότητα. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να αποδοθεί στο ότι λόγω του μεγάλου αριθμού των εκπαιδευτικών τα προβλήματα (διοικητικά και ανθρώπινων σχέσεων) που παρουσιάζονται είναι σαφώς περισσότερα και πολύπλοκα σε σύγκριση με τις μικρές σχολικές μονάδες.

Σε ό,τι αφορά τα πλεονεκτήματα των διερευνητικών συναντήσεων πριν από τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων η έρευνα έδειξε από «πολύ» έως

«πάρα πολύ» ως πρώτο όφελος την ελαχιστοποίηση των προστριβών (93,8%) και ακολουθούν κατά σειρά κατάταξης: η λήψη ομόφωνων αποφάσεων (76 %) και η ενεργοποίηση όλων των εκπαιδευτικών (65,4%). Το εύρημα αυτό δεν υποδηλώνει μόνο τις επικοινωνιακές ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής σχολείου, αλλά καταδεικνύει και τη σημαντικότητα της αμφίδρομης επικοινωνίας στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Πραγματικά, η αμφίδρομη επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα αφού η φύση των εργασιών του σχολείου πραγματοποιείται μέσω λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας. Περαιτέρω, η αμφίδρομη επικοινωνία συντελεί στη λήψη ομόφωνων ομαδικών αποφάσεων στις σχολικές μονάδες (Γιαννακοπούλου, 2008), όπου τα προβλήματα των μονάδων αυτών είναι σύνθετα και απαιτείται συντονισμός και αλληλοεπίδραση των εμπλεκόμενων φορέων.

Ως προς τη μορφή των αποφάσεων που λαμβάνονται στο σύλλογο διδασκόντων το δείγμα της έρευνας έδειξε ως πρώτη μορφή τις ομόφωνες αποφάσεις (58,6%). Το εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί πρωτίστως στην αμφίδρομη επικοινωνία που αναπτύσσουν τα διευθυντικά στελέχη με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου τους πριν από τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων.

Αναφορικά με την προσωπική επαφή των διευθυντών-ντινών με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους για εκπαιδευτικά θέματα εντός του σχολικού ωραρίου, η έρευνά μας έδειξε το 76,7% των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών ανταλλάσει σκέψεις με τους εκπαιδευτικούς τους.

Σε ό,τι αφορά τα αποτελέσματα των άτυπων συναντήσεων των διευθυντικών στελεχών με τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς, η έρευνα έδειξε, ως σημαντικότερο όφελος από «πολύ» μέχρι «πάρα πολύ», τη δημιουργία αμφίδρομης επικοινωνίας (98,7%) και ακολουθούν κατά σειρά κατάταξης : η άρση τυχόν παρεξηγήσεων (96,4%), η ενίσχυση της συνεκτικότητας της σχολικής μονάδας (89,6%) και η αναθεώρηση κάποιων σκέψεων (66,1%). Από τα στοιχεία αυτά προκύπτει ότι ο τρόπος αυτός επικοινωνίας δεν βοηθά μόνο στη λήψη καλύτερων ομαδικών αποφάσεων αλλά συμβάλλει και «στη δημιουργία ενός καλού εργασιακού κλίματος, στη βελτίωση των σχέσεων του προσωπικού» (Σαϊτή & Σαϊτή, 2012,α:214)

Σχετικά με τις φιλικές συναντήσεις (π.χ. συνεστιάσεις) όλων των εκπαιδευτικών εκτός του σχολικού ωραρίου το δείγμα της έρευνας έδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία (93,4%) των διευθυντικών στελεχών δήλωσε, από «μερικές» μέχρι «πολλές φορές», ότι πραγματοποιούνται τέτοιου είδους συναντήσεις.

Σύμφωνα με το εύρημά μας τα διευθυντικά στελέχη του συγκεκριμένου νομού υποστηρίζουν ότι οι συναντήσεις εκτός του εργασιακού περιβάλλοντος του σχολείου συνέβαλαν «πολύ» έως «πάρα πολύ» στη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων (86,8%) στην άρση κάποιων παρεξηγήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών (62,5%) και στην άρση κάποιων παρεξηγήσεων μεταξύ διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών (66,0 %). Το αποτέλεσμα, συνεπάγεται ότι οι διευθυντές σχολικών μονάδων πρέπει να διαθέτουν επικοινωνιακές ικανότητες έτσι ώστε να μπορούν να διαμορφώνουν θετικό κλίμα στα

σχολεία που ηγούνται. Άλλωστε στη σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι τα διευθυντικά στελέχη εξασφαλίζουν με αυτόν τον τρόπο τη συνοχή των μελών της σχολικής μονάδας και βοηθούν αποτελεσματικά στην εύρυθμη λειτουργία της (Σαϊτής & Σαϊτής, 2012 β).

Σε ότι αφορά τη δυνατότητα προσέγγισης των εκπαιδευτικών με τα διευθυντικά στελέχη το δείγμα της έρευνας έδειξε από «συχνά» έως «πολύ συχνά» ότι το 66,7% των εκπαιδευτικών ζητά τη βοήθεια του διευθυντή (-τριας) για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων (υπηρεσιακών και προσωπικών). Το αποτέλεσμα αυτό συνεπάγεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δείχνει εμπιστοσύνη στους διευθυντές (-ριες) τους.

Σε συνδυασμό με την περιοχή η έρευνά μας έδειξε ότι τα διευθυντικά στελέχη των αστικών περιοχών, δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με εκείνα των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών ότι οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη βοήθειά τους σε προσωπικά ή υπηρεσιακά προβλήματα. Η διαφοροποίηση αυτή πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι τα σχολεία των αγροτικών και ημιαστικών περιοχών βρίσκονται σε κλειστές κοινωνίες, είτε στα συγκεκριμένα σχολεία υπηρετούν νέοι εκπαιδευτικοί και η παραμονή τους είναι ολιγόχρονη με συνέπεια να μην αναπτύσσονται σχέσεις εμπιστοσύνης με το διευθυντή τους (Σαϊτής, 2000, Παπαγιάννης, 2004)

Αναφορικά με τους διευθυντές (-ριες) που απάντησα «συχνά», έως «πολύ συχνά», στην προηγούμενη ερώτηση (22) το δείγμα της έρευνας έδειξε ότι το 75,0 % των ερωτηθέντων διευθυντών δήλωσε ότι έδωσε λύση σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων τους. Επίσης ένα σημαντικό ποσοστό 38,3% των διευθυντών (-ριων) δήλωσε ότι «συχνά» μέχρι «πολύ συχνά» μεσολάβησε για την επίλυση προβλημάτων μεταξύ των εκπαιδευτικών των σχολείων τους.

Τέλος, σχετικά με τις προτάσεις των διευθυντικών στελεχών του δείγματος για τον τρόπο κατάρτισής τους σε θέματα σχολικής διοίκησης, αυτές σχετίζονται κυρίως με την ανάγκη παρακολούθησης εξειδικευμένων επιμορφωτικών σεμιναρίων, πριν και κατά τη διάρκεια άσκησης των διευθυντικών τους καθηκόντων σε θέματα της σύγχρονης διοίκησης όπως είναι η λήψη σωστών αποφάσεων, η διαχείριση κρίσεων στο σχολείο, η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού κ.ά.

Συμπερασματικά, έχοντας κατά νου τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη ότι: α) το σχολείο είναι η παραγωγική μονάδα της εκπαίδευσης, β) ο σκοπός του σχολείου θα αποτύχει, αν ο εκπαιδευτικός που κατέχει τη διευθυντική θέση δε διαθέτει τις απαραίτητες επιστημονικές και διοικητικές γνώσεις καθώς επίσης και τις προσωπικές ικανότητες που απαιτούνται για τη θέση αυτή και γ) το σημερινό σχολείο παραμένει «γραφειοκρατικό», γίνεται αντιληπτό ότι ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου της σχολικής ηγεσίας ως προς τον τρόπο επιλογής και ανάπτυξης των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης από την κεντρική διοίκηση κρίνεται αναγκαίος και επιτακτικός.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλεξογιαννοπούλου Β.,(2006), *Ο διευθυντής σχολείου ως διαχειριστής του ανθρώπινου δυναμικού. Μια συγκριτική αποτίμηση της αλλαγής του ρόλου του στην Ελλάδα και τη Μεγάλη Βρετανία*, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα
- Γιαννακόπουλου Ε., (2008), *Η λήψη Αποφάσεων στη Διοίκηση του Δημοτικού Σχολείου: Τυπικές Ρυθμίσεις και Άτυπες Πραγματικότητες, Διοικητική Ενημέρωση* τχ.45,σσ.105-111
- Καραγιάννη Π.,(2011),*Ο ρόλος του υποδιευθυντή και η συμβολή του στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής*, Διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα
- Καψάλης Α.,(2005), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, «Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου», Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη,σ.σ.3-30
- Κούλα Β.,(2011), *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών. Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*, Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη
- Κυριζογλου Γ., Γρηγοριάδης Γ. (2005). «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο: Πώς αξιολογούν την εφαρμογή του θεσμού γονείς, δάσκαλοι/-λες και διευθυντές/ντριες». Στο: *Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου*, τ. 4 (Φεβρουάριος 2005). Αθήνα, Ι.Π.Ε.Μ. – 2.Ο.Ε., σσ. 69-83.
- Μπιντάκα Ε.,(2006), *Ο ρόλος του διευθυντή για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος
- Μπουραντάς Δ., (2005), *Ηγεσία*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα
- Παπαγεωργάκης Π.,(2013), *Σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας: Η συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας*, Διδακτορική διατριβή, Παν.Αιγαίου, ΤΕΠΑ-ΕΣ, Ρόδος
- Παπαγιάννης Ν., (2004) *Η τέχνη της Διοίκησης στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Αυτοέκδοση
- Παπαναούμ Ζ.Η., (1995), *Η Διεύθυνση Σχολείου*, Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
- Πασιαρδής Π.,(2004), *Εκπαιδευτική Ηγεσία*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα
- Πουλής Π (2011),*Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*, Εκδόσεις Α.Ν. Σάκκουλα, Αθήνα- Θεσσαλονίκη
- Σαΐτη Α & Σαΐτης Χ., (2012α), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Αυτοέκδοση
- Σαΐτη Α & Σαΐτης Χ., (2012β), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, Αθήνα, Αυτοέκδοση
- Σαΐτη Α και Μιχόπουλος Α., (2005), *Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων*, Επιστήμες της Αγωγής,τχ.4
- Σαΐτης Χ., (2005,2008)*Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα,, (αυτοέκδοση)
- Σαΐτης Χ., (2008), *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Αθήνα,Π.Ι
- Σαΐτης Χ.,(2001),*Η λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα
- Σαΐτης Χ.,(2000),*Λειτουργικά Προβλήματα των Ολιγοθέσιων Σχολείων της χώρας με βάση τα δεδομένα στον νομό Αιτωλίας και Ακαρνανίας*, εκδόσεις, Ατραπός
- Σαΐτης Χ, Τσιαμάση Φ, Χατζή Μ.(1997), *Ο Διευθυντής του Σχολείου:Manager-Ηγέτης ή Παραδοσιακός Γραφειοκράτης*, *Νέα Παιδεία* τχ.83
- Σαΐτης Χ., Δάρρα Μ., Ψάρρη Κ., (1996), *Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις*, *Νέα Παιδεία* τχ.79 (126-142)

- Σιμιτζή Δ., (2009), *Ο ρόλος του υποδιευθυντή και η συμβολή του στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Αττικής*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος
- Σκουρής Β., (1995), *Δίκαιο της Παιδείας*, εκδόσεις Σάκκουλα, Θεσσαλονίκη
- Στραβάκου Π., (2003), *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Τύπας Γ & Κατσαρός Γ., (2003), *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη. Από τη Γραφειοκρατία και την Επιστημονική Διοίκηση στη Σύγχρονη Οργανωτική θεωρία*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- Goleman, D. (2000), *Η συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, μεταφ. Φωτ. Μεγαλούδη, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Georges D.P., Ευθυμιάδου Α. & Τσίτος Δ. (1998), *Πρακτικός Προσανατολισμός στο Σύγχρονο Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Ξενογλώσση

- Argyris C., (1957,1964), *Personality and Organisation*, Horpentad Row, New York
- Belenky M., Blythe C. et al (1986), *Women's Ways of Knowing*, Basic Books, New York
- Campell J., (1977), "On the Nature of Organizational Effectiveness" In P.S. Goodman and J.M.Pennings (Eds) *New Perspectives on Organizatinal Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass, pp13-55
- Edmonds R. (1979)., "Effective Schools for the Urban Poor" in *Educational Leadership*, 37 (1):15-24
- Gilligan C. (1982), *In a Different Voice*, Harvard University Press.
- Hargreaves D. (1999)., "Helping practitioners explore their school's culture", in J. Prosser (ed), *School Culture*, London, Paul Chapman Publishing, pp.48-65
- Harris A.& Hopkins., (2000). Alternative perspectives on school improvement. *School Leadership and Management*, 20(1), 9-15
- Hoy W. & Ferguson J., (1989), "A Theoretical Framework and Exploration of Organizational Effectiveness of Schools", in J.L. Burdin (ed) *School Leadership*, Sage, London
- Hoy, W. & Miskel, C., (1987,1996), *Educational Administration: Theory Research and Practice*. New York: Lane Akers
- Lawley P., (1988), «Deputy Headship», Longman, London
- Likert R., (1961), *New Patterns of Management*, Mc Graw-Hill, New York
- Mortimore P., (1991), *School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? School Effectiveness and School Improvement*, 2,3:213-229
- Rosener J. (1990), "Way's Women Lead" in *Harvard Business Review*, Nov.-December, pp. 119-125.
- Shakeshaft C. (1987), *Women in School Administration*, Los Angeles

Εκπαιδευτική Νομοθεσία

1.Νόμοι

- N.1566/1985 (Φ.Ε.Κ.167/30-9-1985,τ.Α') «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

2.Υπουργικές Αποφάσεις

- Υ.Α. αριθ. 105657/2002 (Φ.Ε.Κ 1340/16-10-2002 τ.Β) «Καθορισμός ειδικότερων αρμοδιοτήτων και καθηκόντων των στελεχών εκπαίδευσης»

Όψεις εθνοκεντρισμού στα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της μεταπολιτευτικής περιόδου 1974-2006: Ο ορθόδοξος εθνικός «εαυτός» και ο εθνικός «άλλος»

Αικατερίνη Τσέκου

*Διδάκτωρ Θεολογίας, M.Sc Παιδαγωγικής,
υποψήφια διδάκτωρ Σχολικής Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.*

A. Εισαγωγικά – Θεωρητικό πλαίσιο

Θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας αποτελούν η Παιδαγωγική της Ειρήνης, η «Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας» (Social Identity Theory) (Taifel 1978, Turner 1982), η κοινωνιολογική, η κοινωνική-ανθρωπολογική και ιστορική προσέγγιση του εθνικισμού, η Διεθνής Έρευνα των Σχολικών Βιβλίων και η αντίστοιχη πολιτική προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών. Ειδικότερα:

Η Παιδαγωγική της Ειρήνης, εμφανίστηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ιδιαίτερα όμως ανάπτυξη γνώρισε μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο. Είναι ο ειδικός επιστημονικός κλάδος της Παιδαγωγικής, ο οποίος επιδιώκει –μεταξύ άλλων– μέσα από παιδαγωγικές διαδικασίες την απαλοιφή αντιλήψεων που στηρίζονται σε βίαια πρότυπα, την αποδυνάμωση των στερεοτύπων για ομάδες και λαούς, τη διαπολιτισμική κατανόηση και την καλλιέργεια γνώσεων στάσεων, αξιών, δεξιοτήτων, συμπεριφορών που απαιτούνται για τη δημιουργία ειρηνικών και δίκαιων κοινωνιών σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, θεωρώντας ότι η δυνατότητα εξασφάλισης και εδραίωσης της ειρήνης μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διαδικασίας της αγωγής (Μπονίδης 1998, 2003 & υπό έκδοση, Ardizzone 2001, Reardon 2002, Harris 2004, Hicks 2004, Page 2004, Salomon 2004, Bickmore 2005, Danesh 2006, Johnson & Johnson 2006, Bekerman, 2007, Arweck & Nesbitt 2008, Hettler & Johnston 2009, Bajai & Brantmeier 2010, Coy & Hancock 2010, Lum 2010, Toh 2010).

Σύμφωνα με νεότερες προσεγγίσεις του ζητήματος του εθνικισμού από την Κοινωνιολογία, την Κοινωνική Ψυχολογία και την Ιστορία, το έθνος συνιστά μια ιδεολογική επινόηση (Gellner 1992, Δεμερτζής 1994, Λέκκας 1994, Hodsbawm & Ranger 1995, Τσουκαλάς 1995, Αβδελά 1997, Δραγώνα 1997, Φραγκουδάκη

1997, Κωνσταντινίδου 2000, Μπονίδης 2004β) ή μια «φαντασιακή κοινότητα» τα μέλη της οποίας έχουν την αίσθηση του «συνανήκειν» (Anderson 1997, Μπονίδης 1998 & 2004β), το δε εκπαιδευτικό σύστημα έχει συμβάλλει σημαντικά στην κατασκευή της εθνικής ταυτότητας των εκπαιδευόμενων (Μπονίδης 2004β).

Παράλληλα, η ενασχόληση με το σχολικό βιβλίο διεθνώς συνεπικουρεί την ευρέως αποδεκτή από τον επιστημονικό χώρο θέση, πως το σχολικό βιβλίο αποτελεί πολιτικό «προϊόν», το οποίο συνδέεται με συμφέροντα και εξουσία, στοχεύει στη μετάδοση και αναπαραγωγή της συγκεκριμένης κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας και της κυρίαρχης ιδεολογίας της ιστορικής περιόδου κατά την οποία συγγράφεται, λειτουργώντας ταυτόχρονα ως κατεξοχήν πεδίο μετάδοσης αξιών και προτύπων (Giroux 1981, Apple 1986, 1993 & 2008, Luke 1988, Αβδελά 1997, Μπονίδης 2004α, 2007, 2009 & υπό έκδοσηβ, Καψάλης & Χαραλάμπους 2008). Ιδιαίτερα τα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών, αποτελούν πρόσφορο πεδίο στο οποίο κατασκευάζονται και αναπαράγονται οι εικόνες του εθνικού «εαυτού» και του εθνικού «άλλου», κυρίως, μέσα από την εξιστόρηση των γεγονότων του παρελθόντος, ταυτίζοντας το έθνος με τη θρησκεία και εμφανίζοντας άλλοτε μικρότερο και άλλοτε μεγαλύτερο βαθμό εθνοκεντρισμού, στοιχείο το οποίο παρατηρείται και στα σχολικά βιβλία των άλλων «φρονηματιστικών» μαθημάτων, όπως η Γλώσσα, η Ιστορία, η Πολιτική Αγωγή, η Γεωγραφία και η Λογοτεχνία (Αχλīs 1983, Μπονίδης 1988, 2004α, 2009 & υπό έκδοσηβ, Ξωχέλλης, κ.ά 2000α & 2000β, Μαυροσκούφης 2006). Γι αυτό το λόγο, σε όλη τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, η μελέτη των σχολικών βιβλίων υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, στοχευμένη στον απεμπολισμό από αυτά του εθνοκεντρισμού και των στερεοτυπικών προκαταλήψεων για ομάδες και λαούς με σκοπό την καλλιέργεια πνεύματος αλληλοκατανόησης και την προοπτική ειρηνικής συνύπαρξης, τέθηκε στις προτεραιότητες αρκετών διεθνών οργανισμών, όπως της UNESCO (UNESCO 1949 & 1974, Παπαδοπούλου 1994 & 2004, Μπονίδης 1988, 2004α, υπό έκδοσηα & υπό έκδοσηβ, Καψάλης & Χαραλάμπους 2008), του Συμβουλίου της Ευρώπης και του Ινστιτούτου Διεθνούς Έρευνας Σχολικών βιβλίων Georg Eckert (Fritzsche 1992, Johnsen 1993, Μπονίδης 1998, 2004α, υπό έκδοσηβ). Στην Ελλάδα, στο πλαίσιο αυτό δραστηριοποιείται, στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, στη Φιλοσοφική Σχολή, στον Τομέα Παιδαγωγικής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής το Κέντρο Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕΣΒΙΑΕ) (Ξωχέλλης 2002, Μπονίδης 2004α & υπό έκδοσηβ).

Β. Η έρευνα (Μεθοδολογία – Αναλύσεις)

Υλικό της έρευνάς μας αποτέλεσαν δεκαεπτά (17) σχολικά βιβλία Θρησκευτικών της μεταπολιτευτικής περιόδου. Συνοπτικά το υπό έρευνα υλικό έχει ως εξής:

Θεοδώρου, Ε. (1978). *Ανθολόγιο Πατερικών Κειμένων*. Αθήνα: 1978.

Πετρούνιας, Β. (1979). *Εκκλησιαστική Ιστορία. Α' Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
Μπούκης, Χ. (1980). *Ορθόδοξη πίστη και ζωή. Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
Μάσσος, Ι., Ζάγκας, Α., Κούβελας, Γ. (1980). *Χριστιανισμός και Κόσμος. Β' Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Καρδαμάκης, Μ., Γκότσης, Χ., Κωνσταντινίδης, Ι., Λυκάκης, Κ. (1982). *Ο λαός του Θεού. Ιστορία της Εκκλησίας. Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Πάλλης, Π., πρ. Μεταλληνός, Γ., Τούντας, Φ. (1985). *Χριστιανισμός και Ιστορία. Α' Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Καριώτογλου, Α., Ροδίτης, Γ. (1991). *Εκκλησία μια νέα κοινωνία σε πορεία. Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Κιρμιζής, Α., Λιαλαμπής, Π., Χριστοφορίδης, Β. (1992). *Θεολογία, Λατρεία και Ζωή της Εκκλησίας. Για την Α' Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Δοΐκος, Δ., Κωνσταντίνου, Μ., Καζλάρη, Π. (1996). *Προετοιμασία των ανθρώπων για τον καινούριο κόσμο του Θεού Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Καριώτογλου, Α., Κεσόπουλος, Α., Παπαευαγγέλου, Π., Τσανανάς, Γ. (1996). *Χριστιανισμός και Θρησκευματα. Β' Λυκείου*.

Παπαθανασίου, Α., Φίλιας, Γ., Αργυρόπουλος, Α., Καραχάlias, Σ. (1999). *Εκκλησία: η νέα κοινωνία σε πορεία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Δορμπαράκης, Γ., Καριώτογλου, Α., Πατρόνος, Γ. (2002). *Η προετοιμασία των ανθρώπων για τον καινούριο κόσμο του Θεού Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γριζοπούλου, Ο. Καζλάρη, Π. (2013). *Θρησκευτικά Α' Γυμνασίου. Παλαιά Διαθήκη. Η προϊστορία του Χριστιανισμού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Τσανανάς, Γ., Μπάρλας, Α. (2013). *Θρησκευτικά Β' Γυμνασίου. Καινή Διαθήκη. Ο Ιησούς Χριστός και το έργο του*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Καραχάlias, Σ., Μπράτη, Π., Πασσάκος, Δ., Φίλιας, Γ. (2013). *Θρησκευτικά Γ' Γυμνασίου. Θέματα από την Ιστορία της Εκκλησίας*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Δρίτσας, Δ., Μόσχος, Δ., Παπαλεξανδρόπουλος, Σ. (2013). *Χριστιανισμός και Θρησκευματα. Β' Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Μπέζγος, Μ., Παπαθανασίου, Α. (2013). *Θέματα χριστιανικής Ηθικής. Γ' Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα ανάλυση των υπό έρευνα σχολικών βιβλίων είναι η *Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου* ως η πιο δόκιμη μέθοδος στην ανάλυση ποιοτικού υλικού και ιδιαίτερα στην έρευνα των σχολικών βιβλίων (Μπονίδης 2004α, 2014 & υπό έκδοσηβ, Πουρκός 2010). Συγκεκριμένα, οι αναλύσεις έγιναν σε μακρο-επίπεδο με ένα «παράδειγμα» της ποιοτικής ανάλυσης το οποίο συζευγνύει τα επιμέρους παραδείγματα της ποιοτικής ανάλυσης με την ερμηνευτική μέθοδο (Μπονίδης 2004α, 2014 & υπό έκδοσηβ).

Ως *ερμηνευτικές κατευθύνσεις* της ανάλυσης ορίζονται ο πομπός, το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν τα βιβλία και οι μαθητές/τριες ως δέκτες (Μπονίδης 2004α, 2014 & υπό έκδοσηβ). Κατά την ανάλυση με κατεύθυνση τον πομπό και το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον συγγραφής των εν λόγω βιβλίων, ως πομπός του μηνύματος θεωρούνται οι συντάκτες των βιβλίων όχι ως μεμονωμένες προσωπικότητες, αλλά ως φορείς της κυρίαρχης ιδεολογίας,

εφόσον τα ερευνώμενα σχολικά βιβλία της προαναφερθείσας περιόδου είναι προϊόν εγκεκριμένο από την πολιτική ηγεσία, ενώ ως κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο θεωρείται το ιστορικό πλαίσιο συγγραφής και χρήσης τους. Διάυλος επικοινωνίας είναι το κείμενο και το περικείμενο των ερευνώμενων σχολικών βιβλίων των Θρησκευτικών της μεταπολιτευτικής περιόδου, ενώ μήνυμα αποτελεί το φανερό (τι δηλώνεται) περιεχόμενο του κειμένου και του περικειμένου των εν λόγω σχολικών βιβλίων ενταγμένο στο ιστορικό τους πλαίσιο.

Συγκεκριμένα, οι αναλύσεις έγιναν σε μακρο-επίπεδο με ένα «παράδειγμα» της ποιοτικής ανάλυσης το οποίο συζευγνύει τα επιμέρους παραδείγματα της ποιοτικής ανάλυσης με την ερμηνευτική μέθοδο (Μπονίδης 2004α, 2014 & υπό έκδοσηβ). Έτσι, με αφετηρία το σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και τα θεωρητικά ερείσματα της έρευνας προχώρησα στη συγκρότηση ενός συστήματος κατηγοριών βάσει του οποίου αποδελτίωσα τις σχετικές αναφορές στα κείμενα, τις οποίες ανέλυσα με τη δόμηση περιεχομένου και την πρότυπη δόμηση (Μπονίδης 2004α, 2014 & υπό έκδοσηβ) ως εξής:

Α) Αφού αποδελτίωσα με μονάδα καταγραφής το «θέμα» και ταξιόνησα σε δελτία, βάσει του συστήματος των (υπο)-κατηγοριών το σχετικό με το αντικείμενο της έρευνας υλικό, το περιέγραψα κατά υποκατηγορία και κατηγορία, με τη *δόμηση περιεχομένου*. Με αυτόν τον τρόπο καθίσταται εφικτή η αναπαράσταση του αποδελτιωμένου υλικού σε μακρο-επίπεδο.

Β) Στη συνέχεια, με την *πρότυπη δόμηση* τεκμηριώνω τις παραφράσεις, επιλέγοντας από το υλικό και παραθέτοντας τα «πρότυπα», με το μέγιστο δυνατό συγκείμενο τους, για κάθε (υπο)-κατηγορία, δηλαδή τις πιο χαρακτηριστικές αναφορές με κριτήρια το ιδιαίτερο ενδιαφέρον, τη μεγάλη συχνότητα και την ιδιαίτερη διατύπωση και οι οποίες φέρουν ενδιαφέροντα μηνύματα όσον αφορά την Παιδαγωγική της Ειρήνης με στόχο να τεκμηριώσουν κατά πρώτο λόγο τις παραφράσεις και κατά δεύτερο λόγο να παραχωρήσουν τη δυνατότητα εναλλακτικής ή κριτικής ανάγνωσης στο μελετητή του μετα κειμένου.

Γ) Έπειτα, στο τέλος κάθε βασικής κατηγορίας ακολούθησε η ερμηνεία του υλικού με την *ερμηνευτική* μέθοδο (Θεοδώρου 1999, Μπονίδης 2004, 2014 & υπό έκδοσηβ, Πουρκός 2010β). Στο στάδιο αυτό επιχείρησα με την ερμηνεία των σχετιζομένων με τη θεματική της έρευνας περιεχομένων των υπό εξέταση σχολικών βιβλίων, να διαπιστώσω αν τα υπό έρευνα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της μεταπολιτευτικής περιόδου, ενταγμένα στο ιστορικό τους πλαίσιο, εμφανίζουν στοιχεία εθνοκεντρισμού.

Η ανάλυση των παραπάνω βιβλίων καταδεικνύει τα εξής:

Α. Αναφορικά με τον εθνικό «εαυτό»:

α) Στα σχολικά βιβλία όλων των περιόδων προβάλλεται η υπεροχή και η διηνεκής ιστορική παρουσία του ελληνορθόδοξου πολιτισμού. Οι αναφορές παρουσιάζουν ένα γραμμικό-συνεχή χρόνο (αρχαίος-μεσαιωνικός και νεότερος ελληνισμός) στον οποίο το έθνος των Ορθόδοξων Ελλήνων είναι αδιάλειπτα ενεργό, επαναπροσδιορίζοντας την εκπολιτιστική του αποστολή στο σήμερα (Στάθης 1994, Μπονίδης 1998 2004β). Με τον τρόπο αυτό αναπαράγεται η άπο-

ψη της ρομαντικής-εθνικιστικής ιστοριογραφίας του ΙΘ' αιώνα που θέλει το «εθνικό πνεύμα να διατρέχει την ιστορία σαν μια κόκκινη κλωστή διαμέσου των αιώνων» (Woolf 1985: 17), η οποία υιοθετούμενη από την ομάδα αποδοχής των σχολικών βιβλίων θα μπορούσε να αποτελέσει τον πυρήνα των συλλογικών ιδεωδών της και του εθνικού συναισθήματός της (Βέκιος 1993: 30, Μπονίδης 1998: 253). Η έμφαση επίσης στη θρησκευτικοπολιτισμική «καθαρότητα» του ελληνορθόδοξου πολιτισμού, στα σχολικά βιβλία όλων των περιόδων, ο οποίος όχι μόνο δε φαίνεται να έχει δεχτεί επιδράσεις από άλλους, αλλά αντιθέτως αποτελεί εφαλτήριο για άλλους πολιτισμούς, διαμορφώνει την πραγματικότητα της στερεοτυπικής «ανωτερότητας» και της μοναδικότητας του ελληνορθόδοξου έθνους (Αβδελά 1997) επιφορτίζοντας τους μαθητές/τριες ως κληρονόμους και συνεχιστές του με την ευθύνη της εκπολιτιστικής και αναλλοίωτης θρησκευτικο-εθνικής διατήρησής του. Οι σχετικές αναφορές έχουν ως θέμα τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, ο οποίος καταγράφεται ανώτερος σε σχέση με τον πολιτισμό άλλων λαών και αποτελεί πρότυπο για όλη την ανθρωπότητα. Γίνεται μνεία στην ελληνική γλώσσα, στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία και στους εκπροσώπους της, στη δημοκρατική συγκρότηση των πολιτειακών οργάνων, στην πνευματικότητα της ελληνικής αγωγής, τη σύνδεση όλων αυτών των στοιχείων με τον χριστιανισμό και τη δημιουργία του ελληνορθόδοξου πολιτισμού, την ελληνιστική εποχή του Μ. Αλεξάνδρου κατά την οποία η ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού γίνεται εμφανής στην επίδραση του στους λαούς της Μ. Ανατολής και την Ινδίας, ορατή σε όλες τις εκφάνσεις της προσωπικής, πολιτικής, κοινωνικής ζωής των λαών της Μ. Ανατολής, καθώς επίσης στην παιδεία και στις τέχνες. Η ανωτερότητα ελληνορθόδοξου βυζαντινού πολιτισμού διαφαίνεται από την προβολή του ως εκπολιτιστική αφετηρία του Ευρωπαϊκού πολιτισμού, στους στερεοτυπικούς χαρακτηρισμούς των άλλων λαών ως «*βάρβαρους*», στον εκχριστιανισμό κυρίως των Σλάβων (Σέρβοι, Ρώσοι, Βούλγαροι), στον οποίο ερείδεται και η εθνική τους υπόσταση καθώς και στη συμβολή του στον περιορισμό μορφών της δομικής βίας (όπως η θέση των γυναικών και των δούλων) στους λαούς της Ανατολής:

-«Κανένας λοιπόν δεν μπορεί να αμφισβητήσει ότι η Ευρώπη οφείλει ένα μέρος του πολιτισμού της και τη χριστιανική ιδιότητα ενός τμήματος των λαών που τη συνθέτουν στο Βυζάντιο και την Ορθόδοξη Εκκλησία» (Γ' Γυμνασίου 1991: 162).

-«... εμείς οι ορθόδοξοι Έλληνες, που είμαστε κληρονόμοι της βαριάς κληρονομιάς του ελληνορθόδοξου πολιτισμού, πρέπει να γνωρίζουμε τη γνήσια παράδοσή μας.... Το έδαφος όπου βλάστησε το δέντρο του ελληνορθόδοξου πολιτισμού μας το προετοίμασαν οι εκπολιτιστικές κατακτήσεις του Μ. Αλεξάνδρου...» (Β' Λυκείου 1996: 177).

-«Ο Χριστιανισμός προσέλαβε ως “ιστορική σάρκα” τον τον Ελληνισμό τόσο επιτυχημένα, ώστε σήμερα να είναι πολύ δύσκολο να διαχωριστούν τα δύο αυτά μεγέθη... Για το σύγχρονο Έλληνα, πάντως, που η ορθόδοξη πίστη του εκφράστηκε με την παιδεία που βρίσκεται στη ρίζα της δικής του σύγχρονης νεοελλη-

νικής παιδείας είναι ιδιαίτερα σημαντική η σύνθεση Χριστιανισμού και Ελληνισμού... Όλα αυτά είναι για τους ορθόδοξους Έλληνες τιμή αλλά και ευθύνη να μη μείνουν σε μια προγονόπληκτη παθητική αποδοχή του παρελθόντος, αλλά να συνεχίσουν να παράγουν νέες μορφές πολιτισμού γνωρίζοντας και βιώνοντας τις αξίες της ελληνορθόδοξης παράδοσης, αντιμετωπίζοντας έτσι τις σύγχρονες προκλήσεις...» (Β' Λυκείου 2006: 208-209).

-«...Μπορεί να πει κανείς ότι οι περισσότεροι Σλαβικοί λαοί (Σέρβοι, Ρώσοι, Βούλγαροι) ήλθαν στο ιστορικό προσκήνιο και απέκτησαν αίσθηση του ρόλου τους ως εθνών μέσα από το Χριστιανισμό» (Β' Λυκείου 2006: 215).

β) Οι Ορθόδοξοι Έλληνες παρουσιάζονται με «φυσικοποιημένα» θετικά αυτό-στερεοτυπικά χαρακτηριστικά ως σοφοί, μορφωμένοι, έμπειροι, ένδοξοι, μαχητές, ήρωες, γενναίοι. Οι ελληνορθόδοξοι πρόγονοι, λαϊκοί και κληρικοί ήρωες-αγωνιστές, γίνονται ορθόδοξα εθνικά σύμβολα (Bourdieu 1991), αποτελούν υποδείγματα αυτοθυσίας και μίμησης, παρουσιάζονται ως ορθόδοξα εθνικά πρότυπα συμπεριφοράς, λειτουργούν ως ενοποιητικός μηχανισμός της ελληνορθόδοξης ομάδας. Παράλληλα, η προστασία της πίστης και της πατρίδας προβάλλεται ως το ύψιστο χρέος για τον ορθόδοξο εθνικό «εαυτό», η επιτέλεση του οποίου αγγίζει τα όρια της αυτοθυσίας, ενώ διαχέεται η ιδεολογία του «χώματος και του αίματος» που παρουσιάστηκε στο πλαίσιο του εθνικοσοσιαλισμού (Βέκιος 1993, Μπονίδης 1998 & 2004β). Επιπροσθέτως, γίνεται αναφορά στον «εθνικό χώρο» και σε εδαφικές διεκδικήσεις, όπως αυτές οριοθετήθηκαν στο πλαίσιο της Μεγάλης Ιδέας του Ελληνισμού. Οι μαθητές/τριες καλούνται να θέσουν πάνω και από την ίδια τους τη ζωή την επιτέλεση υψηλών εθνικών στόχων (Smith 2000, Μπονίδης 2004β) που συνδέονται με την πίστη (ορθοδοξία) και το έθνος και έμμεσα καλούνται να αποδειχθούν αντάξιοι πρόγονοι ενδόξων ελληνορθόδοξων προγόνων.

-«...Θυμηθείτε πόσο μεγάλο και πόσο εκλεκτό υπήρξε το γένος μας. Γιατί ήταν σοφό, ένδοξο, γενναίο, φρόνιμο, ηρωικό...» (Ανθολόγιο Πατερικών Κειμένων 1978: 53).

-«...ο χριστιανός αγαπά την πατρίδα του και είναι πρόθυμος και το αίμα του να θυσιάσει γι αυτήν αν χρειαστεί...» (Γ' Γυμνασίου 1980: 165).

-«...Κι όταν ακόμη η Ελλάδα ελευθερώθηκε, ένα μέρος του ελληνισμού εξακολούθησε να βρίσκεται κάτω από την κυριαρχία των Τούρκων. Ο ελληνισμός της Μ. Ασίας... έγραφε σελίδες ελληνικής ιστορίας...» (Γ' Γυμνασίου 1991: 245).

-«...Θυσίασαν τη ζωή τους για την πατρίδα, συμμετέχοντας σε πολεμικές συγκρούσεις (Αθανάσιος Διάκος, Παπαφλέσσας, Ησαΐας Σαλώνων κ.ά)... διακινδύνευσαν να χάσουν την ψυχή τους προκειμένου να υπερασπιστούν τα ιερά και τα όσια του λαού τους... (Γ' Γυμνασίου 2013: 120).

ε) Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, έθνος και ορθοδοξία εμφανίζονται με πλήρη ταύτιση ως συγκοινωνούντα δοχεία, γεγονός που καταδεικνύει τη στενή σχέση έθνους-κράτους εκκλησίας στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας (Μανιτάκης 2000). Σημειώνεται ο ρόλος της θρησκείας και της εκκλησίας και η σχέ-

ση αυτών με το έθνος. Δηλώνεται ότι η «Εκκλησία ήταν αυτό το έθνος ο ελληνικός λαός», δεν παραλείπεται ο προσδιορισμός της στενής «σχέσης Ελληνισμού και Ορθοδοξίας» με τον παραλληλισμό της σχέσης «σώματος και ψυχής» και γίνονται αναφορές σε ιερωμένους-αγωνιστές που θυσιάζονται «*χάριν του εθνικού καθήκοντος*» λειτουργώντας ως εθνικο-θρησκευτικά πρότυπα:

-«Οι Τούρκοι θεωρούσαν τον κλήρο αντιπρόσωπο του λαού. Αυτός σήκωνε στους ώμους του τις απαιτήσεις τους και πρώτος αυτός πλήρωνε τα ξεσπάσματα της οργής και της θηριωδίας τους... Τις δυνάμεις του έθνους, όπως είναι γνωστό, ένωσε και αξιοποίησε η Φιλική Εταιρεία που ιδρύθηκε το 1814. Σ' αυτή μνηθήκαν από τους πρώτους γνωστοί κληρικοί: οι αρχιμανδρίτες Ανθιμος Γαζής, Γρηγόριος Δικαίος ή Παπαφλέσσας και ο Ιγνάτιος μητροπολίτης Ουγγροβλαχίας. Τους ακολούθησαν και άλλοι διακεκριμένοι κληρικοί, όπως ο επίσκοπος Σαλώνων Ησαΐας και ο Παλαιών Πατρών Γερμανός... Στην Αλαμάνο ο Αθανάσιος Διάκος γίνεται ολοκαύτωμα-σύμβολο και στο Μεσολόγγι ο επίσκοπος Ρωγών Ιωσήφ με το σταυρό στο χέρι εμψυχώνει τους πολεμιστές και θυσιάζεται μαζί τους. Στην Πελοπόννησο ο επίσκοπος Ανδρούσης Ιωσήφ συμμερίζεται με τους αγωνιστές τις δοκιμασίες, τις φυλακίσεις, αλλά και γεύεται τους καρπούς του Αγώνα. «Οι αυτοθυσιασθένετες χάριν του εθνικού καθήκοντος κληρικοί, καθ' όλην την περίοδο της τουρκοκρατίας είναι τόσοι ώστε αποτελούν ηρωικήν λεγεώνα» (Δ. Κόκκινος)» (Β' Γυμνασίου 1982: 240).

-«...Άλλωστε δεν πρέπει να ξεχνούμε ότι η Εκκλησία ήταν αυτό το έθνος, ο ελληνικός λαός... Η Εκκλησία πρόσφερε και το 1922 χιλιάδες μάρτυρες της πίστεως, γνωστούς και άγνωστους πια σε μας... Αμέτρητος αριθμός ιερέων σφαγιάστηκαν ή βασανίστηκαν από τους Τούρκους... Κλήρος και λαός της Εκκλησίας ταπεινώθηκαν για τις δύο ιδιότητες που έφεραν, του Έλληνα και του χριστιανού...» (Γ' Γυμνασίου 1991: 242, 245-246).

-«Στις ιστορικές πηγές που έχουμε από την εποχή της επανάστασης (διακηρύξεις, απομνημονεύματα κτλ.) φαίνεται καθαρά ότι στη συνείδηση των αγωνιστών η σχέση Ελληνισμού και Ορθοδοξίας ήταν στενή, όπως η σχέση σώματος και ψυχής.... Πολυάριθμοι κληρικοί και μοναχοί έχασαν τη ζωή τους (Πατριάρχης Γρηγόριος Ε', αρχιεπίσκοπος Κύπρου Κυπριανός, επίσκοπος Σαλώνων Ησαΐας, Παπαφλέσσας, Αθανάσιος Διάκος κ.α...)» (Γ' Γυμνασίου 1999: 219-220).

-«Από τις τάξεις του κλήρου προέρχονται και πολλοί εθνομάρτυρες. Ονομάζονται έτσι, εκτός από τους λαϊκούς αγωνιστές, και όσοι κληρικοί πριν, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά από την επανάσταση του 1821, θυσιάσαν τη ζωή τους για την πατρίδα, συμμετέχοντας σε πολεμικές συγκρούσεις (Αθανάσιος Διάκος, Παπαφλέσσας, Ησαΐας Σαλώνων κ.ά.) ...διακινδύνευσαν να χάσουν την ψυχή τους προκειμένου να υπερασπιστούν τα ιερά και τα όσια του λαού τους...» (Γ' Γυμνασίου 2006: 120).

Προβάλλεται η συμμετοχή των Ελλήνων στις λατρευτικές συνάξεις, τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας ως στοιχείο το οποίο διατηρεί την πίστη και την εθνική συνείδηση του ορθόδοξου λαού. Παράλληλα, αναφορές σε ορθόδοξα χριστιανικά σύμβολα, κυρίως εικόνες,

λείψανα αγίων, ιερά σκεύη, είναι δυνατόν να λειτουργήσουν ως ενοποιητικός μηχανισμός της ορθόδοξης εθνικής εσω-ομάδας (Bell 1992, Μπονίδης 2004β).

-«Κατά τους δύσκολους χρόνους της τουρκοκρατίας το χριστιανικό Έθνος των Ελλήνων βρήκε παρηγοριά και ανακούφιση στην Εκκλησία του. Ο ενοριακός ναός... έγινε... η κιβωτός του Έθνους, η εστία που διαφύλαξε τη φλόγα της πίστεως στο Θεό των πατέρων και στην ανάσταση του Γένους... Οι γιορτές και ιδιαίτερα η Ανάσταση τους τόνωναν ψυχικά...» (Α' Λυκείου 1985: 29).

-«Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στη Μ. Ασία συνεχιζόταν ένα ξεχωριστό, πολύ δυνατό δέσιμο Εκκλησίας και λαού, πολύ κοντά στα Βυζαντινά πρότυπα... Η Εκκλησία πρωτοστατούσε στην καθημερινή ζωή του Τουρκοκρατούμενου Μικρασιατικού λαού... Παρόλη τη βιασύνη της φυγής οι πρόσφυγες δεν παρέλειψαν να πάρουν μαζί τους πατρογονικές άγιες εικόνες, λείψανα των αγίων τους και ιερά σκεύη...» (Γ' Γυμνασίου 1999: 220).

-«Κέντρο της ζωής της κοινότητας ήταν ο ναός. Εκεί τελούσαν τη λατρεία και οργάνωναν την κοινωνική τους ζωή. Έτσι η Εκκλησία συσπειρώσε τους υπόδουλους...» (Γ' Γυμνασίου 2006: 121).

B. Οι ανάλυσεις αναφορικά με τον εθνικό «άλλο» δείχνουν:

α) Οι Ισλαμιστές Τούρκοι στα σχολικά βιβλία όλων των περιόδων παρουσιάζονται ως ο κατεξοχήν εχθρικός αλλόθρησκος εθνικός «άλλος», απόρροια της εξωτερικής πολιτικής των δύο λαών. Η παρουσίασή τους γίνεται με ύφος σκληρό, υποτιμητικό και προσβλητικό στα σχολικά βιβλία των περιόδων 1974-1982 και 1982-1997 καθώς και στα σχολικά βιβλία που γράφτηκαν στο διάστημα 1996-2000 της περιόδου 1997-2006. Πιο ήπιος και συγκρατημένος λόγος υπάρχει στην κυρίως αφήγηση των εν χρήσει σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου που γράφτηκαν μετά το 2003. Ο σοκαριστικός όμως λόγος των παρακείμενων αναφορών που παρατίθενται στα ίδια σχολικά βιβλία δημιουργεί στους μαθητές/τριες την ίδια συναισθηματική φόρτιση που καλλιεργούν και τα σχολικά βιβλία των προηγούμενων περιόδων. Στα σχολικά βιβλία όλων των περιόδων «φυσικοποιούνται» κάποια χαρακτηριστικά των Τούρκων ή αυτοί δηλώνονται υποτιμητικά: είναι «βίαιοι», «βάρβαροι», «απολίτιστοι», «κατακτητές» της ελληνικής γης, μόνιμοι εχθροί των Ορθόδοξων Ελλήνων και της Εκκλησίας, με έντονη την αίσθηση της κατωτερότητάς τους απέναντι στους χριστιανούς και φανατισμένοι με την πίστη τους, η οποία καθορίζει την πολιτική και τις στρατιωτικές επιχειρήσεις εναντίον των Ορθόδοξων Ελλήνων. Συνδέονται με δυσάρεστα ιστορικά γεγονότα για το ορθόδοξο συλλογικό υποκείμενο, στιγμές πολέμων και καταστροφών, ενώ η ανεκτική πολιτική των Τούρκων απέναντι στους υπηκόους τους Έλληνες κατά την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας παρουσιάζεται ιδιαιτελής.:

-«...Πρέπει να θαυμάζει κανείς τους κληρικούς στην περίοδο της δουλείας. Ενώ γλευάζονταν και οδηγούνταν στην κρεμάλα, ή γδέρνονταν ζωντανοί, και παραινούνταν να αρνηθούν το Χριστό και το έθνος τους, προτιμούσαν τα βασανιστήρια και το θάνατο από την προδοσία» (Α' Λυκείου 1979: 129).

-«...Τόσο οι Σουλτάνοι όσο και οι κατά τόπους άρχοντες, και προέβαιναν σε ποικίλες βιαιοπραγίες κατά των χριστιανών (όπως: αρπαγές περιουσιών, σφα-

γές, παιδομάζωμα, βίαιους εξισλαμισμούς) Πολλοί είναι οι Νεομάρτυρες της πίστεως που πλήρωσαν με τη ζωή τους τη μανία του μουνσουλμανικού πάθους. Η απάνθρωπη και μεσαιωνική συμπεριφορά τους στον ορθόδοξο ελληνικό χώρο έκανε την Εκκλησία να αναλάβει ηγετικό ρόλο στην αποτίναξη του οθωμανικού ζυγού, ύστερα από τέσσερις ολόκληρους αιώνες» (Α' Λυκείου 1985: 111).

-«Οι Τούρκοι κατακτητές... έχοντας πρωτόγονα στοιχεία πολιτισμού, βίαιη συμπεριφορά απέναντι στους λαούς που κατακτούσαν και διαθέτοντας φανατισμό για την πίστη τους... Είχαν δε την αίσθηση της κατωτερότητάς τους απέναντι στους χριστιανούς... (Γ' Γυμνασίου 1991: 209).

-«Όταν οι Τούρκοι μάζεψαν τους άντρες από 18-45 ετών και τους σκοτώνανε έξω απ' την πόλη... Τέλος, πιάσαν το Δεσπότη και τους παπάδες. Ύστερα από τέσσερις μέρες φυλακή και βασανιστήρια,... Τους γυμνώσανε, τους δέρνανε, τους βιάζανε να περπατούν ξυπόλυτοι... Γυμνοί, πεινασμένοι, διψασμένοι, καταματωμένοι, είχαμε φτάσει στην Πέργαμο. Μας ρίξαν σε μια αποθήκη. Την άλλη μέρα, κατά το μεσημέρι, άνοιξε η πόρτα και μπήκε ένα νέο κοπάδι σκλάβων. Ήταν, σε αξιοθρήνητη κατάσταση, οι παπάδες του Αϊβαλιού: αλλοσούσουμοι, καταματωμένοι κι αυτοί, με ξεσκισμένα ράσα, πεινασμένοι, ξυπόλυτοι, άγριοι απ' τη μαρτυρική πορεία... Ένας Τούρκος του αποσπάσματος είπε: "Τον Δεσπότη τον θάψαμε ζωντανό. Οι ντουφεκιές ήταν για τους άλλους"... Ηλία Βενέζη, Μικρασία χαίρε, σελ. 45-49» (Γ' Γυμνασίου 1991: 249-251 & Γ' Γυμνασίου 1999: 223-224).

-«Βλέποντες οι αλλόπιστοι, και μάλιστα ο κακός εκείνος εραστής της παρθένου, ότι δεν εδυνήθησαν να κατορθώσουν ουδέν, και να μεταστρέψουν την Αγίαν από την πίστιν του Χριστού... άρχισαν να παιδεύουν την Μάρτυρα και πρώτον μεν, εις τρεις ολοκλήρους μήνας την ερράβδιζαν κάθε ημέραν, έπειτα εκδάραντες αυτήν και πολλά λωρία εβγάνοντες από το δέρμα της, τα αφήκαν κρεμασμένα έμπροσθέν της, τάχα δια να δειλιάση βλέπουσα ταύτα το δε αίμα ποταμηδόν έτρεχεν από το παρθενικό σώμα της Μάρτυρος, και την παρακειμένην γην εκοκκίνιζεν είτα σούβλαν πυρώσαντες, διαπερώσι ταύτην, πέρα και πέρα από τα αυτία της Μάρτυρος, ώστε οπού ο καπνός εξήρχετο από την μύτην και το στόμα της... Τέλος πάντων, οι ωμοί και σκληρόκαρδοι εκείνοι, ή μάλλον ειπείν, και αυτών των θηρίων ωμότεροι, μη χορτάσαντες εις τόσα και τόσα βασανιστήρια οπού έκαμναν της Αγίας, αλλά θαυμάζοντες, πως έμεινεν ακόμη ζωντανή, και δεν ετελεύτα ω και τι δεν κάμνει η κακία! εθυμώθησαν τόσον και επεισμάτωσαν ώστε οπού μη υποφέροντες να νικηθούν αυτοί όλοι από ένα κοράσιον, εκρέμασαν την του Χριστού αμνάδα, εις μίαν αγριαπιδίαν, και δραμόντες όλοι με τας μαχαίρας των, κατέκοψαν μεληδόν όλον το ιερόν σώμα της παρθένου...» (Γ' Γυμνασίου 1999: 228-229).

«Κατά τό αφξδ' (1564) έτος, Μαρτίου ιθ'

Έμαρτύρησεν ο Δημήτριος Τορναράς

(Έκ του Νέου Μαρτυρολογίου 'Αγ. Νικοδήμου)

Δημήτριος δούς τήν κεφαλήν, λαμβάνει στέφη άπειρα έκ του Κυρίου.

Ούτος ο του Χριστού άθλητής έσυναυλίζετο συχνάκις με τούς τούρκους

καί συνομίλουν· καί μίαν ἡμέραν ἀπό τοῦ φθόνου κινούμενοι τόν ἐβίασαν νά γένη τοῦρκος· καί ἐπειδή αὐτός δέν ἠθέλησε τόν ἐπῆγαν εἰς τόν κριτήν καί ἐμαρτύρησαν ψευδῶς πῶς ὕβρισε τήν πίστιν τους· ὁ δέ κριτής ὥρισε νά τόν δέιρουν καί νά τόν βασανίσουν ἀνηλεῶς ἕως οὗ νά γένη τοῦρκος, καί οὕτω τόν ἐβασάνισαν πολλά· καί ὡς εἶδαν τό ἀμετάθετον τῆς γνώμης του, διά προστάγματος τοῦ κριτοῦ τόν ἀπεκεφάλισαν, καί ἔλαβε τοῦ Μαρτυρίου τόν στέφανον (Αγίου Νικοδήμου τοῦ Αγιορείτου, *Συναξαριστής Νεομαρτύρων (1400-1900)*, ἐκδ. “Ὁρθόδοξος Κυψέλη”, Θεσσαλονίκη 1984)» (Γ' Γυμνασίου 2006: 122)

-« Τα προνόμια... ἐξυπηρετούσαν τα οθωμανικά συμφέροντα... καταπατούνταν εύκολα, όταν συνέφερε τους κατακτητές » (Γ' Γυμνασίου 206: 119).

β) Οι Βούλγαροι παρουσιάζονται επίσης με αρνητική εικόνα στα σχολικά βιβλία των περιόδων 1974-1981 και 1982-1997 ως διεκδικητές της ελληνικής γης, εχθροί του ορθόδοξου εθνικού «εαυτού», να επιζητούν τον «αφελληνισμό της Μακεδονίας». Οι σχετικές αναφορές αντλούν τη θεματική τους από το Μακεδονικό Αγώνα, ενώ οι εθνικές αντιθέσεις σε συνάφεια με τις εκκλησιαστικές, αποτελούν το σημείο αιχμής:

-«Με τις εκκλησιαστικές ήταν συνυφασμένες και εθνικές αντιθέσεις. Στο Μακεδονικό Αγώνα οι ελληνόφρονες ήταν 'Πατριαρχικοί' και οι βουλγαρόφρονες ήταν 'Εξαρχικοί'» (Α' Λυκείου 1979: 141).

-«Στη Δυτική Μακεδονία οι αγώνες της Εκκλησίας ενσαρκώθηκαν στο πρόσωπο του Γερμανού Καραβαγγέλη.... Στην Καστοριά αντιμετώπισε τους Βούλγαρους που ήθελαν των αφελληνισμό της Μακεδονίας....» (Β' Γυμνασίου 1982: 258).

γ) Οι Ιταλοί εμφανίζονται έμμεσα ως «εχθροί» του ελληνορθόδοξου εθνικού εαυτού σε ένα μόνο σχολικό βιβλίο της Γ' Γυμνασίου της περιόδου 1982-1997 με δευτερεύοντα ρόλο, παρέχουν όμως τη δυνατότητα στον ελληνορθόδοξο εθνικό «εαυτό» να εξελιχθεί σε πρωταγωνιστή-ήρωα ή δίνουν το έναυσμα να εξισορροηθούν τα δεινά του πολέμου:

-«Και από τους πρώτους που έλαβαν μέρος σε πράξεις αντίστασης κατά των Γερμανών και Ιταλών ήταν κληρικοί...» (Γ' Γυμνασίου 1991: 248).

δ) Οι ναζιστές Γερμανοί, από την άλλη, στα σχολικά βιβλία των περιόδων 1982-1997 και 1997-2006 παρουσιάζονται ως εγκληματίες πολέμου, με αρνητικά φυσικοποιημένα ετερο-στερεοτυπικά χαρακτηριστικά ως κατακτητές, υποδουλωτές, βίαιοι, σκληροί, απάνθρωποι. Οι αναφορές αντλούν τη θεματική τους από το Β' παγκόσμιο πόλεμο, αναπαράγοντας τα ετερο-στερεότυπα που έχουν δημιουργηθεί για τον εν λόγω λαό στις συνειδήσεις των ελληνορθόδοξων με το πέρασμα του χρόνου, σε αντιπαράβολή με τον ορθόδοξο εθνικό «εαυτό» ο οποίος ως αποδέκτης των βίων ενεργειών, φυλακίζεται, εκτελείται, είναι ήρωας. Η έλλειψη αναφορών στους Γερμανούς στα εν χρήσει σχολικά βιβλία του Γυμνασίου που γράφτηκαν μετά το 2003 ερμηνεύεται ως προσπάθεια συμπίεσης των συγκεκριμένων σχολικών βιβλίων με την πολυπολιτισμική διάσταση που επαγγέλλονται τα Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ για την ενεαετή εκπαίδευση (Φ.Ε.Κ., Β', 303/ 13.03.03) καθώς και πρόθεση σύμπλευσης της Ελλάδας με τις χώρες της

Ε.Ε. Το ορθόδοξο εθνοκεντρικό μήνυμα πάντως παραμένει για τα εν χρήσει σχολικά βιβλία του Λυκείου εφόσον σε αυτά καταγράφηκαν αρνητικές αναφορές για τους Γερμανούς:

-«Στη διάρκεια της Κατοχής (1941-44)... εκτελέστηκαν απάνθρωπα εκατοντάδες κληρικοί» (Α' Λυκείου 1979: 135).

-«Είναι γνωστές οι πληγές του β' παγκοσμίου πολέμου. Θάνατοι, κατοχή της πατρίδας μας από ξένα στρατεύματα, πείνα, εξαθλίωση.... Πολλοί προστέθηκαν στο πάνθεο των ηρώων της γιατί έγιναν μάρτυρες και ομολογητές...» (Β' Γυμνασίου 1982: 259).

-«..Τα χρόνια της Γερμανικής Κατοχής υπήρξαν, όπως γνωρίζουμε, από τα μελανότερα χρόνια της νεοελληνικής ιστορίας. Η εκκλησία ένωσε να εξευτελίζεται η ανθρωπιά. Ο λαός του Θεού έζησε τραγικές στιγμές...» (Γ' Γυμνασίου 1991: 247).

-«Παύει να έχει κάθε ευθύνη ο Γερμανός στρατιώτης ο παιδαγωγημένος στη Ναζιστική Γερμανία, όταν, για να τιμωρήσει το παιδί που έκλεψε ένα καρβέλι, του σπάξει το χέρι βάζοντας ως υπομόχλιο το γόνατο του;» (Γ' Λυκείου 2006: 28).

Γ. Γενικές διαπιστώσεις-συζήτηση των αναλύσεων

Η μελέτη των δεδομένων της παρούσας έρευνας, επιτρέπει για τα υπό εξέταση σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της μεταπολιτευτικής περιόδου, τις εξής γενικές διαπιστώσεις:

Ο εθνοκεντρισμός στα σχολικά βιβλία όλων των περιόδων προβάλλεται με αναφορές οι οποίες ερμηνευόμενες στο πλαίσιο της «Θεωρίας της Κοινωνικής Ταυτότητας» (Taifel 1978, Turner 1982) επιχειρούν να διαμορφώσουν στους μαθητές/τριες μια υπερέφανη ελληνορθόδοξη εθνική συλλογική συνείδηση (Anderson 1997). Οι εκπαιδευόμενοι/ες ως μέλη του ίδιου ελληνορθόδοξου έθνους (Τριανταφύλλου & Ιωακείμογλου 2007) μοιράζονται τα ίδια ελληνορθόδοξα εθνικά συλλογικά ιδεώδη και συναισθήματα (Βέικος 1993) και έχουν κοινά μεταξύ τους αμετάβλητα και διαχρονικά χαρακτηριστικά (Κουλούρη 1996) που έμμεσα τους διαφοροποιούν από τους θρησκευτικοεθνικά «άλλους» και αυτοδίκαια τους θέτουν σε θέση υπεροχής (Ασκούνη 1997), ώστε να εξασφαλιστεί η συνοχή και η αλληλεγγύη των μελών της ελληνορθόδοξης εθνικής εσω-ομάδας, στοιχείο που μας παραπέμπει στην «εθνικιστική» Παιδαγωγική του 19^{ου} αιώνα όπου, μεταξύ άλλων, ως παράγοντας διαμόρφωσης του εθνικισμού θεωρείται η καλλιέργεια υψηλού βαθμού εθνικής ομοιογένειας μέσω της προβολής της υπεροχής και της μοναδικότητας ενός έθνους έναντι των άλλων εθνών (Αβδελά 1997, Μπονίδης 2004β). Οι εκπαιδευόμενοι/ες ως μέλη του μοιράζονται το ίδιο κοινό ένδοξο ελληνορθόδοξο ιστορικό και πολιτισμικό παρελθόν (Hobsbawm 1994 & 2004, Smith 2000, Τριανταφύλλου & Ιωακείμογλου 2007, Ιωακείμογλου 2007α, 2007β & 2007γ) οικειοποιούνται και συμμετέχουν στα ίδια θρησκευτικοεθνικά σύμβολα και τελετουργικά στοιχεία τα οποία έμμεσα εγγράφουν στο ασυνείδητο των εκπαιδευόμενων ανάλογες εθνοκεντρικές στάσεις με αντίστοι-

χη συναισθηματική φόρτιση (Turner 1982, Δημητρίου 1986, Balibar 1991, Bell 1992, Μπονίδης 2004β) στοιχεία που τους διαφοροποιούν από τους εθνικά «άλλους» και αυτοδίκαια τους θέτουν σε θέση υπεροχής.

Η σύγχρονη κοινωνική-καθημερινή και πολιτιστική πραγματικότητα των Τούρκων, Βούλγαρων, Ιταλών και Γερμανών δεν απασχολεί καθόλου τα συγκεκριμένα σχολικά βιβλία. Η αρνητική τους εικόνα ως «εχθρών» του ορθόδοξου εθνικού «εαυτού» στοιχειοθετείται από την πολεμική και στρατιωτική δράση τους στο παρελθόν, ενώ δε σημειώθηκαν πουθενά αναφορές σε ειρηνικές ιστορικές περιόδους κατά τις οποίες οι εθνικοί «άλλοι» συνυπάρχουν, συμβιώνουν και επικοινωνούν ειρηνικά και αρμονικά με τον ορθόδοξο εθνικό «εαυτό». Με αυτόν τον τρόπο, αφενός παρακωλύεται η κατανόηση των ανωτέρω λαών, αφετέρου το παρελθόν αναλαμβάνει να νοσηματοδοτήσει το παρόν.

Οι Τούρκοι –σε σύγκριση με τις υπόλοιπες εθνότητες– παρουσιάζουν την πλέον αρνητικά χρωματισμένη εικόνα, ως ο κατεξοχήν εχθρός της Ορθοδοξίας και του έθνους. Συνδέονται συλλήβδην ως λαός με τον Ισλαμισμό καθώς και με δυσάρεστα ιστορικά γεγονότα του παρελθόντος για τον ορθόδοξο εθνικό «εαυτό» εκτεινόμενα χρονικά από τη Βυζαντινή αυτοκρατορία μέχρι και το 1922. Διαμορφώνεται έτσι ένα πλήθος αρνητικών ετερο-στερεοτύπων αναφορικά με το λαό αυτό, τα οποία έχουν καλλιεργηθεί στις συνειδήσεις των Ορθόδοξων Ελλήνων με την πάροδο του χρόνου, με πιθανή πρόθεση τη δημιουργία αίσθησης κινδύνου από τον «εξ Ανατολάς λαό», η οποία θα λειτουργήσει ως στοιχείο εθνικής/κοινωνικής συνοχής. Έτσι οι Ισλαμιστές Τούρκοι γίνονται το όργανο για την ενίσχυση του ορθόδοξου εθνικού αυτό-συναισθήματος των μαθητών/τριών και για την καλλιέργεια του εθνικισμού.

Από τους όμορους ορθόδοξους βαλκανικούς λαούς ως εχθρικοί «άλλοι» εμφανίζονται οι Βούλγαροι η αρνητικά χρωματισμένη εικόνα των οποίων απαλείφεται στα νεώτερα σχολικά βιβλία της περιόδου 1997-2006 πιθανώς, ως αποτέλεσμα των πολιτικών αλλαγών που έχουν επέλθει στα Βαλκάνια τη δεκαετία του 1990 και επιτάσσουν λεπτούς χειρισμούς σε επίπεδο διαβαλκανικής φιλίας και συνεργασίας.

Ως εχθρικοί εθνικοί «άλλοι» παρουσιάζονται από τους εταίρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι Ιταλοί και οι Γερμανοί με επιχειρηματολογία που αντλεί τη θεματική της από τα γεγονότα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και συνηγορεί υπέρ του εθνικού «εαυτού».

Αυτό που αξίζει να διευκρινιστεί είναι ότι η παρούσα έρευνα σε καμία περίπτωση δε προσβλέπει να «υποσκάψει» την έννοια του έθνους, ούτε να «καταργήσει» τον αυτοπροσδιορισμό μας ως εθνικά υποκείμενα. Θεωρούμε όμως πρόκληση, πρόσκληση αλλά και σημείο αναφοράς να αποτελέσουν τα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών εφαλτήριο κριτικής σκέψης και «διάλυο» απελευθέρωσης των μαθητών/τριών από τον μονομερή εθνικοθρησκευτικό σχετικισμό, ο οποίος υποβοηθά το μοίρασμα του κόσμου στο «εμείς» και οι «άλλοι», ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριάς μας να αναζητήσουν μέσα από τα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών τρόπους *στοχασμού και κατανόησης της ενότητας του πλανήτη*

και ταυτόχρονα της πολυμορφίας των κόσμων που τον συνθέτουν» (Auge 1999: 36), προκειμένου να καταστούν «παγκόσμιοι πολίτες» και ενεργά μέλη στη δόμηση ειρηνικών κοινωνιών.

Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: 'εμείς' και οι 'άλλοι'. Στο: Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα, Θ. (επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;». Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση (σ. 27-45). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, (μτφρ. Τ. Δαυβέρη). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Anderson, B. (1997). *Φαντασιακή Κοινωνία: Στοιχασμός για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού* (μτφρ. Χαντζαρόπουλος, Π.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Ασκούνη, Ν. (1997α). «Απέναντι σε δύο αντιθετικές φιγούρες του "εθνικού λόγου": Στοιχεία απάντησης του λόγου των εκπαιδευτικών». Στο: Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα, Θ. (επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;». Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση (σ. 283-322). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Άχλης, Ν. (1983). *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι*, στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Auge, M. (1999). *Για μια Ανθρωπολογία των Σύγχρονων Κόσμων*. Αθήνα.
- Ardizzone, L. (2001). "Towards Global Understanding: The Transformative Role of Peace Education". *Current Issues in Comparative Education* 4 (2), 16-25.
- Arweck, E. & Nesbitt, E. (2008). "Peace and non-violence: Sathya Sai Education in Human Values in British schools". *Journal of peace education*, 5 (1), 17-32.
- Bajaj, M. & Brantmeier, E. (2010). "The Politics, Praxis, and Possibilities of Critical Peace Education". *Journal of Peace Education* 7 (2), 241-242.
- Balibar, E. (1991). «Η μορφή έθνους: Ιστορία και ιδεολογία». Στο: Balibar, E. & Wallerstein, I. *Φυλή, έθνος, τάξη: Οι διαφορούμενες ταυτότητες* (μτφρ. Ελεφάντης, Α. & Καλαφτίτης, Ε.) (σ. 132-161). Αθήνα: Ο Πολίτης.
- Bekerman, Z. (2007). "Rethinking intergroup encounters: Rescuing praxis from theory, activity from education, and peace/co-existence from identity and culture". *Journal of Peace Education* 4 (1), 21-37.
- Bell, C. (1992). *Ritual theory, ritual practice*. New York: Oxford University Press.
- Bickmore, K. (2005). "Foundations for peace building and discursive peacekeeping: infusion and exclusion of conflict in Canadian public school curricula". *Journal of Peace Education*, 2 (2), 16-18.
- Βέικος, Θ. (1993). *Εθνικισμός και Εθνική Ταυτότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge.
- Coy, P. & Hancock, L. (2010). "Mainstreaming peace and conflict studies: designing introductory courses to fit liberal arts education requirements". *Journal of Peace Education* 7 (2), 205-219.
- Danesh, H. (2006). "Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education* 3 (1), 55-78.
- Δεμερτζής, Ν. (1994). Ο εθνικισμός ως ιδεολογία. Στο: *Έθνος-κράτος-εθνικισμός (επιστημονικό συμπόσιο, 21-22 Ιανουαρίου 1994)* (σ. 67-116). Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Δραγώνα, Θ. (1997). Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμε-

- τόπισης. Στο: Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σ. 72-105). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Fritzsche, K. (1992). "Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων". *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 17, 173-183.
- Gellner, E. (1992). *Έθνη και εθνικισμός*, (μτφρ. Δ. Λαφαζάνη). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Harris, I. (2004). "Peace Education theory". *Journal of Peace Education* 1 (1), 5-20.
- Hettler, S. & Johnston, L. (2009). "Living peace: an exploration of experiential peace education, conflict resolution and violence prevention programs for youth". *Journal of Peace Education* 6 (1), 101-118.
- Hicks, D. (2004). "Teaching for tomorrow: how can futures studies contribute to peace education?" *Journal of Peace Education* 1 (1), 165-178.
- Hobsbawm, E. (1994). *Έθνη και Εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα: Πρόγραμμα, μύθος, πραγματικότητα* (μτφρ. Ν ντρεϊς, Χ.). Αθήνα: Καρδαμίσσας.
- Hobsbawm, E. (2004). «Επινοώντας παραδόσεις» (μτφρ. Αθανασίου, Θ.). Στο: Hobsbawm, E. & T. Ranger (επιμ.). *Η επινόηση της παράδοσης*. Αθήνα: Θεμέλιο, 9-24.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (1995). *The invention of tradition*. Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Ισμιρλιάδου, Α. (2000). Κέντρο Έρευνας Σχολικού Βιβλίου και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. *Χρονικά* 10, 67-71.
- Ιωάκε μογλου, Η. (2007α). «Ένα πανί που κυματίζει». Στο: Τριανταφύλλου, . & Ιωακείμογλου, Η. (επιμ.), *Για τη σημαία και το έθνος*. Αθήνα: Μελάνι, σελ. 31-64.
- Ιωακείμογλου, Η. (2007β). «Ο εθνικισμός στην εξουσία πς το κρτος δημιουργε τα θνη». Στο: Τριανταφύλλου, . & Ιωάκε μογλου, Η. (επιμ.), *Για τη σημαία και το θνος* (σ.65-81). Αθήνα: Μελάνι.
- Ιωακείμογλου, Η. (2007γ). «Άγορ, Πατρίς, Θρησκεία, Οικογένεια: Η ανδύση του νου ελληνικο συντηρητισμο». Στο: Τριανταφύλλου, . & Ιωάκε μογλου, Η. (επιμ.), *Για τη σημαία και το θνος* (σ. 82-110). Αθήνα: Μελάνι.
- Johnsen, E. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Transl.L. Sivesind, Oslo: Scandinavian University Press.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2006). "Peace education for consensual peace: The essential role of conflict resolution". *Journal of Peace Education* 3 (2), 147-174.
- Καψάλης, Α. & Χαράλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλούρη, Χ. (1996). «Φανατισμός, δογματισμός, συγκρότηση ταυτότητας. Μια προσέγγιση στο λόγο των σχολικών εγχειριδίων». *Μνήμων*, 18, 146-147.
- Κωνσταντινίδου, Ε. (2000). *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στα ελληνικά σχολικά βιβλία Ιστορίας: μια κριτική κοινωνικοψυχολογική προσέγγιση* (ανεκδοτή διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Λέκκας, Π. (1994). Η συγκρότηση της εθνικιστικής ιδεολογίας-εθνικιστική θεωρία και εθνικό φρόνημα». Στο: *Έθνος-κράτος-εθνικισμός (επιστημονικό συμπόσιο, 21-22 Ιανουαρίου 1994)* (σ. 233-252). Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Luke, A. (1988). *Literacy, Textbooks and Ideology*. Philadelphia: Falmer Press.
- Lum, J. (2010). "Peace Education: Past, Present, & Future". *Journal of Peace Education* 7 (2), 243-244.
- Μανιτάκης, Α. (2001). *Οι σχέσεις της Εκκλησίας με το Κράτος-Έθνος στη σκιά των ταυτοτήτων* (εκδ. 2^η). Αθήνα: Νεφέλη.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2006). Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική ιδεολογία: Ερμηνευτική προσέγγιση του 'επεισοδίου Τρίτης'. Στο: Χαράλάμπους, Δ. (επιμ.), *Διαχρονικές και*

- Συγχρονικές Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης. Αντιχάρισμα στον καθηγητή Νίκο Π. Τερζή* (σ. 153-196). Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Μπονίδης, Κ. (1998). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης* (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Μπονίδης, Κ. (2003). "Η παιδαγωγική και η εκπαίδευση της ειρήνης ως φορείς σχεδιασμού και διάχυσης ενός κοινωνικού νεωτερισμού στη ΝΑ Ευρώπη". *Επιστήμες της Αγωγής* 3, 87-99.
- Μπονίδης, Κ. (2004α). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2004β). "Όψεις εθνοκεντρισμού στη σχολική ζωή της ελληνικής εκπαίδευσης: οι εθνικές επέτειοι της 28ης Οκτωβρίου και της 25^{ης} Μαρτίου". *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 134, 69-84.
- Μπονίδης, Κ. (2007). Οι επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας της μεταπολίτευσης: ιστορικο συγκριτική και κριτική προσέγγιση. Στο: Χαράλαμπος, Δ. (επιμ.), *Μεταπολίτευση & Εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν παρόν μέλλον* (σ. 265-297). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπονίδης, Κ. (2009). "Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα» ανάλυσης". *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* 13, 86-122.
- Μπονίδης, Κ. (2014). Η Ανάλυση Περιεχομένου ως μια μεικτή ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο: Πουρκός, Μ. (επιμ.), *Δυνατότητες και Όρια μελέτης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό* (σ. 473-479). Αθήνα: Ίων.
- Μπονίδης, Κ. (υπό έκδοση α). *Παιδαγωγική της Ειρήνης. Η θεωρία και η πράξη μιας εκπαίδευσης που αποβλέπει στην ειρήνη, την κοινωνική δικαιοσύνη και την οικολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (υπό έκδοση β). Η Έρευνα και η αξιολογική Έρευνα των σχολικών βιβλίων: Το πεδίο, οι διαστάσεις και το μεθοδολογικό ζήτημα. Στο: Κουλουμπαρίτση, Α. (επιμ.), *Το σχολικό βιβλίο: Σχεδιασμός-Εφαρμογή-Αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ξωχέλης, Π., Καψάλης, Α., Ισμυρλιάδου, Α., Λουκίδου, Δ., Μπονίδης, Κ., Χατζησαββίδης, Σ. (2000α). Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας των βαλκανικών χωρών. Στο: Καψάλης, Α., Μπονίδης, Κ., Σιπητάνου, Α. (επιμ.), *Η Εικόνα του «άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών* (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου που οργανώθηκε στη Θεσσαλονίκη, 16-18 Οκτωβρίου 1998). (σ. 43-66). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Ξωχέλης, Π., Καψάλης, Α., Ισμυρλιάδου, Α., Λουκίδου, Δ., Μπονίδης, Κ., Χατζησαββίδης, Σ. (2000β). Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά βιβλία Ιστορίας των βαλκανικών χωρών. Στο: Καψάλης, Α., Μπονίδης, Κ., Σιπητάνου, Α. (επιμ.), *Η Εικόνα του «άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών* (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου που οργανώθηκε στη Θεσσαλονίκη, 16-18 Οκτωβρίου 1998) (σελ. 67-99). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Ξωχέλης, Π. (2002). Η δραστηριότητα του Κέντρου Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. *Μακεδόν* 10, 93-98.
- Page, J. (2004). "Peace Education: Exploring some philosophical foundations". *International Review of Education* 50 (1), 3-15.

- Παπαδοπούλου, Δ. (1994). Εκπαίδευση για την Ειρήνη: το όραμα της UNESCO για μια οικουμενική συνείδηση. Στο: Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Σύγχρονα παγκόσμια προβλήματα και η ευθύνη του επιστήμονα*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη, ΑΠΘ, σελ. 29-42.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2004). UNESCO-Εκπαίδευση για έναν πολιτισμό ανθρωπίνων δικαιωμάτων και Ειρήνης. Στο: Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Για έναν πολιτισμό ειρήνης: η εκπαίδευση για την ειρήνη στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Έδρα Unesco του Α.Π.Θ, σελ. 35-57.
- Πουρκός, Μ. (2010). Η Φαινομενολογική Μέθοδος Έρευνας: Από τη Φιλοσοφική Προοπτική στην Ποιοτική Έρευνα. Στο: Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σ. 371-412). Αθήνα: Τόπος.
- Reardon, B. (2002). "Human Rights and the global campaign for peace education". *International Review of Education*, 48 (3-4), 283-284.
- Salomon, G. (2004). "What is peace education". *Journal of peace education* 1, 123-127.
- Smith, A. (2000). *Εθνική Ταυτότητα* (μτφρ. Πέππα, Ε.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Στάθης, Π. (1994). Όψεις της διαμόρφωσης της εθνικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα τον ΙΘ' αιώνα: Η συμβολή των καθηγητών Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο: *Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία* (σ. 100-117). Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων.
- Toh, S. (2010). A report on the Peace Education Commission Program, International Peace Research Association Conference 2010, Sidney, Australia. *Journal of Peace Education* 7 (2), 225-228.
- Taifel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. Στο: Taifel, H. (eds.), *Differentiation between social groups. Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 61-76). London: European monographs in social psychology.
- Τριανταφυλλίδης, Α. & Η. Ιωάννης (2007). *Για τη σημασία και το θνός*. Αθήνα: Μελ νι.
- Τσουκαλάς, Κ. (1994). Ιστορία, μύθοι και χρησιμοί: η αφήγηση της ελληνικής συνέχειας. Στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός (επιστημονικό συμπόσιο, 21-22 Ιανουαρίου 1994)* (σ. 287-303). Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Turner, J. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. Στο: Taifel, H. (eds.), *Social identity and intergroup relations* (pp. 5-40). London: European monographs in social psychology.
- UNESCO (1949). *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding*. Paris: Fortin.
- UNESCO (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*. Paris, France: UNESCO. Recommendation adopted by the General Conference of UNESCO at the 18th Session, on 19 November, 1974.
- Φραγκουδάκη, Α. (1997). Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίας του ελληνικού έθνους. Στο: Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *«Τι είν' η πατρίδα μας;»*. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση (σ.143-198). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Wintersteiner, W. (2004). "The "old Europe" and the new tasks for peace education". *Journal of peace education*, 1(1), 89-102.
- Woolf, S. (1995). *Ο εθνικισμός στην Ευρώπη* (μτφρ. Γαζή, Ε.). Μικρή Ιστορική Βιβλιοθήκη. Αθήνα: Θεμέλιο.

Η αξιολόγηση του δασκάλου

Κυριάκος Τσόδουλος

Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Δάσκαλος, MSc Επιστήμες Αγωγής

Εισαγωγή

Η αξιολογική κρίση χαρακτηρίζει κάθε ανθρώπινη ενέργεια με συνειδητό ή και ασυνείδητο τρόπο και δύναται να ανιχνευτεί στις απαρχές της ανθρώπινης ιστορίας. Ωστόσο, υπάρχει το υποκειμενικό και περιστασιακό στοιχείο στην επιλογή των κριτηρίων της ιδιωτικής ή προσωπικής μορφής της αξιολόγησης, που συνεπάγεται κρίσεις αυθαίρετες και ανακριβείς.

Το στοιχείο της υποκειμενικής κρίσης, μέσω της οριοθέτησης του αντικειμένου της και του ορισμού των διαδικασιών και των κριτηρίων της, δεν παρατηρείται στην αξιολόγηση. Η αξιολόγηση έχει σκοπό: την *κατανόηση* και την *ερμηνεία*. Προβάλλει αξιώσεις αντικειμενικότητας και εγκυρότητας. Απαιτεί την εξέταση των επιχειρημάτων της αξιολόγησης και της σύγκρισης των αποτελεσμάτων με κριτήρια συγκεκριμένα, ώστε να αποκλειστούν κάθε είδους αμφισβητήσεις ή ατελή επιχειρήματα.

Βασικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης είναι: η *εκτίμηση της ποιότητας* και ο *προσδιορισμός της αξίας*. Έτσι, για τον Michael Subkoviak (καθ. της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας) η αξιολόγηση ορίζεται ως «*διαδικασία πραγματοποίησης μιας κρίσης σχετικά με την αξία ή τη χρησιμότητα μιας οντότητας σε σχέση με ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό της*». Όμοια είναι και η οπτική του Michael Scriven, ο οποίος τονίζει ότι η «*αξιολόγηση αναφέρεται στη διαδικασία του καθορισμού της αξίας, της ποιότητας, του κέρδους, ή της χρησιμότητας των αντικειμένων, και στο προϊόν αυτής της διαδικασίας*» (Δημητρόπουλος, 1998).

Η αξιολόγηση σχετίζεται συχνά με την έννοια της μέτρησης, που αποτελεί μια «*διαδικασία κατά την οποία καθορίζεται το μέγεθος ή το ποσό σε σχέση με κάποια προκαθορισμένη μετρική μονάδα*». Ωστόσο, για την εξαγωγή συμπερασμάτων, ο σκοπός και η φύση τους βρίσκονται σε σημαντική απόσταση. Η μέτρηση θεωρείται μια διαδικασία χωρίς ηθική συνείδηση και χωρίς να προσδίδει αξία σε ό,τι μετριέται. Τα βασικά χαρακτηριστικά της μέτρησης που μελετούνται δεν αντιπροσωπεύουν τις αξίες, αλλά ποσοτικά μεγέθη (Δημητρόπουλος, 1998).

1. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους

Ως βασική λειτουργία της αξιολόγησης αποτελεί η έμφαση στη διαπίστωση της επίτευξης των στόχων. Δεν είναι μια τυχαία, αλλά συστηματική διαδικασία και περιλαμβάνει κι άλλες ενέργειες, όπως: *περιγραφή, ανάλυση, εκτίμηση, αποτίμηση* της αξίας του αντικειμένου. Τα συγκεκριμένα κριτήρια ή οι συγκεκριμένοι δείκτες αποτελούν βασικές προϋποθέσεις, για να λειτουργήσει μια αξιολογική διαδικασία και να συλλέξουμε ουσιώδεις πληροφορίες (Δημητρόπουλος, 1998).

Η έννοια της αξιολόγησης είναι και μια πολιτική διαδικασία. Αναγνωρίζεται σίγουρα ότι υπάρχουν ανάγκες για βελτίωση ή αποτελεσματικότητα. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην προώθηση αλλαγών και στη λήψη αποφάσεων προσδίδοντας έτσι στην έννοιά της ένα χαρακτήρα δυναμικό με πολιτικές διαστάσεις. Μια άλλη οπτική θέλει την αξιολόγηση να αποτελεί μια μεθοδευμένη συμπεριφορά, της οποίας τα αποτελέσματα μπορεί να γίνουν αποδεκτά ή να παρεμποδιστούν. Η αξιολόγηση λοιπόν μπορεί να αποτελέσει «όπλο» ή «εργαλείο» μιας ανταγωνιστικής κοινωνικής διαδικασίας που στοχεύει στην ανάδειξη των πολιτικών της προεκτάσεων και τη δυναμική της στις αλλαγές των σχέσεων εξουσίας (Καρατζιά-Σταυλιώτη, Λαμπρόπουλος, 2006).

1.1 Έννοια - Θεωρία της αξιολόγησης

Ο πρώτος που έθεσε την αξιολόγηση σε επιστημονικό επίπεδο ήταν ο Tyler, ο οποίος διατύπωσε μια ολοκληρωμένη θεωρία. Θεώρησε ότι η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία, που στοχεύει στη διαπίστωση των εκπαιδευτικών στόχων του σχολικού προγράμματος. Για τον ίδιο η σημαντικότερη ενέργεια στην εκπαίδευση είναι ο καθορισμός του επιδιωκόμενου αποτελέσματος, δηλαδή των στόχων. Αν στόχοι και αποτελέσματα συμφωνούν, τότε η εκπαιδευτική προσπάθεια θεωρείται επιτυχημένη (Δημητρόπουλος, 1998).

Ο Tyler χρησιμοποίησε μεθόδους, τεχνικές και μέσα (κλίμακες, στατιστικές αναλύσεις, συνεντεύξεις, πίνακες παρατήρησης, πειραματικά σχέδια, τεστ) που είχαν στόχο τον έλεγχο της επίδοσης των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος. Όμως η προσπάθεια του πρώτου θεωρητικού της αξιολόγησης δε λάμβανε την περίπτωση της ακαταλληλότητας των στόχων. Δεν προέβλεπε την περίπτωση της υπέρβασης της αναμενόμενης απόδοσης. Παρουσίαζε εμμονή στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά και στο πειραματικό σχέδιο. Τεχνοκρατικά δε γίνεται να αξιολογηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία είτε σύνθετα είτε πολυδιάστατα (Δημητρόπουλος, 1998).

Ακολούθησαν κι άλλοι θεωρητικοί της αξιολόγησης μετά τον Tyler. Επιχείρησαν να περιγράψουν τη διαδικασία της αξιολόγησης μέσα από διάφορα στάδια. Πέρα από στάδια, θεωρήσεις, εκτιμήσεις και αναλύσεις η αξιολόγηση έχει κεντρική θέση στις μέρες μας. Εκφράζεται με σχόλια, παρεμβάσεις, συγκρούσεις, προτάσεις και αντιπροτάσεις.

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού έχει ένα συστηματικό χαρακτήρα,

εφόσον σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται εντός της σχολικής μονάδας (Λουκέρης, 2009).

Η «αξιολόγηση» μπορεί να οριστεί ως μια απαραίτητη «διαδικασία», από την οποία η ιεραρχία της εκπαίδευσης εισπράττει εκείνες τις πληροφορίες που θα της επιτρέψουν να λάβει αποφάσεις σχετικές με το έργο που επιτελείται στις εκπαιδευτικές μονάδες από τους διδάσκοντες, αλλά και για όλο το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Έγκειται σε συγκεκριμένες ενέργειες ή δραστηριότητες ενταγμένες σε χωροχρονικά πλαίσια και συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας και δράσης. Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται σε μια αποτίμηση της ποιότητας της διδασκαλίας σύμφωνα με τα αποτελέσματα μάθησης των μαθητών, αλλά γίνεται αναφορά στο ευρύτερο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής προσπάθειας (Παπασταμάτης, 2001).

Εκείνο που ενδιαφέρει πολλούς δεν είναι τόσο ο καθορισμός της έννοιας «αξιολόγηση». Άλλωστε έχουν γίνει πολλές απόπειρες, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Κρίνεται λοιπόν στις μέρες μας αν είναι απαραίτητη ή όχι.

Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου δεν μπορεί παρά να είναι άλλος από την εξασφάλιση και τη συνεχόμενη βελτίωση των συνθηκών και των παραγόντων προώθησης της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών. Ο σκοπός αυτός στο επίπεδο του οργανισμού μεταφράζεται σε βελτίωση των υπηρεσιών του, βελτίωση και ανάπτυξη του σχολείου και στο επίπεδο του εκπαιδευτικού σε βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη του.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εμπεριέχει δύο -κατά τα φαινόμενα- αντίθετα αλλά και συμπληρωματικά στοιχεία: τον *απολογισμό* και τον *προγραμματισμό*. Έχοντας ως βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σχεδιάζονται οι μελλοντικές δράσεις.

Η αξιολόγηση δεν αποτελεί τωρινό θέμα συζήτησης, αλλά βρισκόταν στο κέντρο των συζητήσεων πολύ καιρό πριν (Αθανασίου, 1993).

1.2 Ιστορία της αξιολόγησης (παρελθόν - παρόν)

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση σε Ελλάδα και σε Ευρώπη έχει μακράιωνη ιστορία. Ξεκινά λοιπόν από το 19^ο αιώνα, δηλαδή πριν ακόμη από τη γέννηση του θεσμού του μαζικού σχολείου (νεότερη εποχή). Έλεγε ποικιλότροπα την ποιότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών, του έργου των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αλλά και των διδασκόντων, όπως για παράδειγμα με τον έμμεσο έλεγχο μέσω των δημόσιων εξετάσεων των μαθητών, την παρουσία εφόρων μέσα στα σχολεία, τις εκθέσεις από εποπτικά συμβούλια ή από επιθεωρητές.

Σύμφωνα με τη μελέτη των αρχείων, διαφαίνεται πολύ εύκολα η προσπάθεια της κεντρικής εξουσίας στην ομοιομορφία και στην επιβολή της στην εκπαίδευση. Αλλά ενυπήρχε συχνά και μια αδικαιολόγητη πολιτική και κομματική αυθαιρεσία που οδηγούσε στην επιβολή πειθαρχικών κυρώσεων (επίπληξη, πρόστιμα, παύσεις, μεταθέσεις ή ακόμη και απολύσεις εκπαιδευτικών) (Μπουζάκης, 2002).

Οι κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες σταδιακά αλλάζουν, οι μορφές του

ελέγχου και της αξιολόγησης και ο κοινωνικός ρόλος της αξιολόγησης τροποποιούνται (20^{ος} αιώνας). Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι οι διαδικασίες αξιολόγησης και ελέγχου παύουν να έχουν κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τελευταία όμως επιχειρείται, παγκόσμια, μια δημοκρατική στροφή προς την εφαρμογή αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων, προς την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής έρευνας σχετικά με την αξιολόγηση ως μέσο βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας (MacBeath, 2001).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, από ιδρύσεως του κράτους, υιοθέτησε το θεσμό του επιθεωρητή· ο μακροβιότερος θεσμός στη διοίκηση και στην εποπτεία της ελληνικής εκπαίδευσης (150 χρόνια). Καθιερώθηκε το 1834 στη Δημοτική Εκπαίδευση. Αρχικά ήταν ο Γενικός Επιθεωρητής των Δημοτικών Σχολείων, που επιθεωρούσε τους δασκάλους ασκώντας πειθαρχική εξουσία. Ακολούθησε ο θεσμός των εκτάκτων επιθεωρητών με καταγραφικό ρόλο κυρίως. Και το 1895 εισήχθηκε ο θεσμός του Νομαρχιακού Επιθεωρητή. Η διοικητική και εποπτική εξουσία συγκεντρώθηκε στους Επιθεωρητές που, όταν μονιμοποιήθηκαν (1911), αύξησαν τις αρμοδιότητές τους και μεταβλήθηκαν σε εντολοδόχους της κεντρικής εξουσίας ή του υπουργείου. Η ελληνική επικράτεια χωρίστηκε σε εκπαιδευτικές περιφέρειες και τέθηκαν ιεραρχικά πολλαπλά επίπεδα διοίκησης και εποπτείας της Εκπαίδευσης (Γενικοί, Νομαρχιακοί Επιθεωρητές σε σχολική μονάδα, εκπαιδευτική περιφέρεια, νομό, επαρχία και επικράτεια). Κατά τη διάρκεια της δικτατορίας και ως το 1976, αυξήθηκε ο αριθμός των επιθεωρητών με το πρόσχημα ότι ελέγχονται οι εκπαιδευτικοί ώστε να αποδώσουν καλύτερα στη σχολική μονάδα (Βαγενάς, 2001, Ζαμπέτας, 1994).

Οι επιθεωρητές είχαν ως αρμοδιότητα να συντάσσουν τις αξιολογικές εκθέσεις των εκπαιδευτικών, συχνά με πολιτικά και ιδεολογικά κριτήρια. Έλεγχαν και αξιολογούσαν τη διδακτική και τη σχολική εργασία των εκπαιδευτικών. Αυτοί όριζαν τη μονιμότητα ή την υπηρεσιακή εξέλιξη, την ηθική ποιότητα και το χαρακτήρα, τη συμπεριφορά του ακόμη και εκτός σχολείου, αλλά και τα κοινωνικά φρονήματα και τις πολιτικές πεποιθήσεις (Βαγενάς, 2001).

Από την πλευρά τους οι δάσκαλοι φοβούνταν την αρνητική κρίση και ευρύτερα τη δίωξη. Γι' αυτό περιορίζονταν στην εφαρμογή των προγραμμάτων και οδηγιών που έπαιρναν, πολλές φορές αναχρονιστικών, αποφεύγοντας την αυτενέργεια και τον αυθορμητισμό στη διδασκαλική τους καθημερινότητα (Βαγενάς, 2001).

Αργότερα στην Ελλάδα επικράτησε ο θεσμός του σχολικού συμβούλου. Καθιερώθηκε το 1982, με σκοπό να προωθηθεί και να επικρατήσει η δημοκρατική παιδεία στα σχολεία, να αποβάλλει το εκπαιδευτικό σύστημα τον αναχρονιστικό θεσμό του επιθεωρητή. Οι εκπαιδευτικοί προσδοκούσαν πολλά από το θεσμό αυτό. Προσδοκούσαν αρχικά ο σχολικός σύμβουλος να μην είναι ο προϊστάμενός τους, αλλά ο επιστημονικός συνεργάτης, ο συνάδελφος και ο συμπαράστατός τους στο καθημερινό δύσκολο εκπαιδευτικό τους έργο. Επίσης ήλπιζαν στην εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών αρχών, την επίλυση σχολικών

προβλημάτων καθώς και στην επιμόρφωσή τους με οργάνωση σεμιναρίων. Επίσης θεσμοθετείται με το νόμο η συμμετοχή των σχολικών συμβούλων στη διαδικασία αξιολόγησης της εκπαίδευσης σε όλα τα στάδια (Χαραλάμπους, Γκανάκας, 2006).

Όμως ο θεσμός αυτός του σχολικού συμβούλου άρχισε να εξασθενεί και να γίνεται υποτονικός, γιατί δε στηρίχτηκαν οι καινοτομίες στην τάξη και διδακτικά και παιδαγωγικά. Δε συνδέθηκε η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση του θεσμού με τα παιδαγωγικά τμήματα. Δεν εφαρμόστηκαν προγράμματα για τη σωστή συνεργασία σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών. Δεν εκτιμήθηκε σωστά το έργο του σχολικού συμβούλου ώστε να καλυτερεύσει ο θεσμός. Συχνά το έργο του απέκτησε ομοιότητες με εκείνο των επιθεωρητών, που στόχευε στον έλεγχο της ιδιωτικής ζωής των εκπαιδευτικών ως στοιχείο αξιολόγησής τους. Επίσης ο μη κομματικός χαρακτήρας της αξιολόγησης σε πολλές περιπτώσεις αμφισβητήθηκε έντονα. Υπήρξαν λόγοι (πολιτικοί - συνδικαλιστικοί), για τους οποίους δεν πήρε σάρκα και οστά η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού και συνολικά δεν πέτυχε να εξελιχθεί ο θεσμός του σχολικού συμβούλου σε μορφή τέτοια που να συνταιριάζει όλες τις αντιλήψεις της δημοκρατικής διοίκησης και τις δυναμικές του εποπτικού και διοικητικού προσωπικού της εκπαίδευσης. Πρακτικά η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το σχολικό σύμβολο σταμάτησε το 1982 (Βαγενάς Γ. 2001, Βαλμάς Θ. και συν., 2000).

Έτσι, η «περιπέτεια» ενός συστήματος συνεχίζεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Νόμος 2525/97 περί Ενιαίου Λυκείου). Προβλέπεται η θεσμοθέτηση μιας σειράς διαδικασιών και οργάνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την οποία επιδιώκεται η εκτίμηση της «επάρκειας των εκπαιδευτικών», της «απόδοσης των σχολικών μονάδων» και γενικότερα της «αποτελεσματικότητας του συστήματος». Διορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας η Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων (Ε.Α.Σ.Μ.) που συντονίζει και οργανώνει τη διαδικασία. Ορίζονται τριμελείς επιτροπές που θ' αξιολογήσουν το εκπαιδευτικό έργο των σχολικών μονάδων καθώς και των Σχολικών Συμβούλων, των Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης και των Διευθυντών των σχολικών μονάδων. Εκτός των εκπαιδευτικών, όλοι οι Διευθυντές, οι Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων και οι Σχολικοί Σύμβουλοι σε ιεραρχική σειρά θα «συντάσσουν αξιολογικές εκθέσεις» για τους υφισταμένους τους. Αλλά ο νόμος προβλέπει και την ίδρυση ενός «Σώματος Μονίμων Αξιολογητών» (Σ.Μ.Α.) Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που θα είναι δυνατό να προέρχονται και από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, και δεν θα είναι υποχρεωτικό να είναι Έλληνες πολίτες. Το σώμα αυτό θα αριθμεί 400 μέλη και θα έχει αποκλειστική ευθύνη για τον τρόπο και τη μέθοδο αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Θα μπορεί να ασκεί αξιολογικό αλλά και πειθαρχικό έργο, καθώς αυτοί θα παραπέμπουν τους εκπαιδευτικούς «προς τα αρμόδια όργανα για την επιβολή οποιασδήποτε πειθαρχικής ποινής». Προκλήθηκε λοιπόν ο κίνδυνος να συγκροτηθεί ένας μηχανισμός επιθεωρητών που θα είχε υπερβολικές κι ανεξέλε-

γκτες εξουσίας. Με το «Σώμα Μονίμων Αξιολογητών» (Σ.Μ.Α.) έγινε προσπάθεια ανασυγκρότησης ενός μηχανισμού εξωτερικού ελέγχου, βασισμένου σε πρόσωπα εξουσίας και στην απειλή των υπηρεσιακών πειθαρχικών κυρώσεων (Στάμος, 2004).

Από το 2002 και μετέπειτα αναπτύχθηκε ένα νέο πρότυπο διοίκησης, το οποίο δεν εξασφαλίζει την απαιτούμενη αποκέντρωση της εξουσίας. Διατηρείται λοιπόν μια ιεραρχημένη δομή που ελέγχεται από την κεντρική εξουσία (οι Περιφερειακοί Διευθυντές εκπαίδευσης και οι προϊστάμενοι διορίζονται και παύονται από τον Υπουργό). Στους Περιφερειακούς Διευθυντές εκπαίδευσης και στους προϊστάμενους συγκεντρώνεται η εξουσία των σχολείων της περιφέρειας. Από πολλούς ασκείται έντονη κριτική όσον αφορά στη μεγάλη συγκέντρωση εξουσίας στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) που ελέγχονται από το Υπουργείο. Ασκείται επίσης κριτική και στην ποσοτικοποίηση της αξιολόγησης με 17 δείκτες (ανάλογα με τα πρότυπα του Ο.Ο.Σ.Α.) που αντανακλούν την πλήρη αντιστοίχιση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς. Ακόμα καταργούνται οι Μόνιμοι Αξιολογητές και τη θέση τους καλύπτουν οι 100 πάρεδροι του Π.Ι. με τους υπεύθυνους των «ομάδων εργασίας» του Κ.Ε.Ε. Ξεκινά η συζήτηση για την αυτοαξιολόγηση με στενό έλεγχο και εποπτεία από παρέδρους και συμβούλους. Επίσημα και πάλι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη μονιμοποίηση και τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη (Στάμος, 2004).

Από τα συνεχόμενα μέτρα της Πολιτείας με νόμους και Π.Δ (1985, 1991, 1997, 2002) και με την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή (1982) η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου δεν εφαρμόστηκε ποτέ ως σήμερα και λόγω της κρατικής ατομίας και λόγω της ισχυρής συνδικαλιστικής αντίδρασης (Στάμος, 2004).

1.3 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (σήμερα)

Στις αρχές Μαρτίου 2013 η κυβέρνηση απέσυρε την τροπολογία για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι διατάξεις προέβλεπαν τη δημιουργία μιας Ανεξάρτητης Διοικητικής Αρχής με την επωνυμία *“Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση”*. Ρύθμιζε θέματα σχετικά με τη διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού έργου. Αξιολογούσε επίσης το εκπαιδευτικό έργο των σχολικών μονάδων αλλά και τις διαδικασίες αξιολόγησης των δασκάλων και καθηγητών.

«*Η αξιολόγηση δεν είναι τιμωρία*» είναι τα πρόσφατα λόγια του υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αλλά και η αξιολόγηση βοηθά «στην αποτύπωση όλων των δομών, των διαδικασιών και των αναγκών του εκπαιδευτικού μας δυναμικού». Εγγυάται ότι το σύστημα της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι ένα «συμβόλαιο εμπιστοσύνης για την αλλαγή και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος».

Όμως τα παραπάνω λόγια, όπως και η ενδεχόμενη ψήφιση της τροπολογίας,

έφεραν αντιδράσεις από όλες τις πλευρές. Πιο συγκεκριμένα, η ΔΟΕ (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας) μέσω του αντιπροέδρου του κ. Κομνηνού Μαντά ανέφερε ότι *«μόνο εάν αποσυρθούν οι διατάξεις του νόμου 4024/11 οι οποίες συνδέουν τη βαθμολογική και τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση, θα συμμετάσχουμε στο διάλογο. Εάν, όμως, το υπουργείο Παιδείας επιχειρήσει μονομερώς να επιβάλλει τις θέσεις του για το θέμα, τότε οι εκπαιδευτικοί θα αντιδράσουμε δυναμικά»*.

Ορμώμενοι απ' αυτές τις δηλώσεις, όμως θα επιχειρηθεί μια αξιολόγηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αλλά και θα προταθούν νέοι τρόποι αξιολόγησης. Η αξιολόγηση γενικά αποτελεί μια διαδικασία με αναπόσπαστο χαρακτήρα στην εκπαιδευτική πράξη. Συνδέεται έμμεσα ή άμεσα με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου αλλά και της κοινωνίας.

Η αξιολόγηση ταλανίζει εδώ και χρόνια την Ελληνική Πολιτεία και το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η ιδέα της αξιολόγησης έχει καθιερωθεί κι έχει αμφισβητηθεί η αποτελεσματικότητά της, έχει σχολιαστεί ως χρήσιμη ή επιζήμια ή απλά αναποτελεσματική.

1.4 Το σχέδιο του Υπουργείου Παιδείας

Το υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων επέλεξε να εφαρμόσει ένα σύστημα, που ομοιάζει περισσότερο με το πορτογαλικό σύστημα. Θεωρείται πιο ήπιο σύστημα, σε αντίθεση με το αγγλοσαξονικό που θεωρείται πιο σκληρό. Δεν προβλέπονται αυστηρές ποινές για τους εκπαιδευτικούς που δεν πέρασαν το «τεστ». Δεν τίθεται ζήτημα σύνδεσης της αξιολόγησης με τη χρηματοδότηση των σχολείων ή κατηγοριοποίησή τους σε «καλά» και «κακά» ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών. Με βάση το προτεινόμενο σύστημα ο διευθυντής του σχολείου θα είναι υπεύθυνος για την «υπαλληλική συνέπεια και επάρκεια» του εκπαιδευτικού, ενώ ο σχολικός σύμβουλος για την επαγγελματική ανάπτυξή του. Εάν το αποτέλεσμα από την αξιολόγηση κριθεί «ελλιπές», τότε ο εκπαιδευτικός δεν θα μπορεί να διεκδικήσει θέση στελέχους. Θα πρέπει να επιμορφωθεί και να επαναξιολογηθεί.

Τα συνδικαλιστικά όργανα της Δ.Ο.Ε. και της Ο.Λ.Μ.Ε, όπως κι άλλες κομματικές οργανώσεις εκπαιδευτικών από όλες τις παρατάξεις καταδικάζουν ή εκφράζουν την αμφιβολία τους για το περιεχόμενο του σχεδίου του υπουργείου Παιδείας. Πολλοί συγκλίνουν στην άποψη ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι «τιμωρητική». Απορρίπτουν κατηγορηματικά και ξεκάθαρα ό,τι διατυπώνεται μέσα από το σχέδιο του Προεδρικού Διατάγματος (Π.Δ.) για την αξιολόγησή τους. Αποδέχονται, αντίθετα, την αξιολόγηση, ώστε να αναβαθμίζει ποιοτικά την αξιολόγηση και μόνο αυτή. Ζητούν την αξιολόγηση συγκεκριμένων παραγόντων και συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας: στόχοι αναλυτικού προγράμματος, υλικά μέσα, βιβλία, υποδομή, υπηρεσίες στήριξης, ποιότητα της σχολικής ζωής κ.ά. Τέλος, ζητούν η αξιολόγηση να είναι διαδικασία ανατροφοδότησης κι όχι τιμωρίας με φυσικά επακόλουθα την έξοδό τους απ' το δημόσιο σχολείο ή τη μη εξέλιξή τους ως εκπαιδευτικοί λειτουργοί.

Τα κύρια σημεία της εναντίωσης των εκπαιδευτικών σ' αυτό το σχέδιο μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

Το σχέδιο έχει ως βάση του το νόμο 4024/11 (Αρ. φύλλου 226 / 27 Οκτωβρίου 2011: συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο- βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015) και συνδέει την εξέλιξη των εκπαιδευτικών βαθμολογικά και μισθολογικά με την αξιολόγησή τους. Αποτιμώνται τα προσόντα των εκπαιδευτικών ποσοτικά, σύμφωνα με το άρθρο 7 του νόμου (Σύστημα Βαθμολογικής εξέλιξης).

Η παραπάνω αναφορά βασίζεται στο ότι ένας εκπαιδευτικός που βρίσκεται στο βαθμό Γ και πρόκειται να προαχθεί στο βαθμό Β, έχει πιθανότητα να το πετύχει σε ποσοστό μόνο 70%. Το υπόλοιπο 30% των εκπαιδευτικών θα παραμένει ανενεργό και μη εξελίξιμο, άρα στάσιμο. Συγχρόνως, ο εκπαιδευτικός αυτός, που δε θα προάγεται, θα έχει επιπτώσεις και στο μισθό του, γιατί θα υπολείπεται έναντι των άλλων κατά 100-150 ευρώ ανά μήνα. Κατά παρόμοιο τρόπο θα συμβαίνει και σ' αυτούς τους εκπαιδευτικούς που, ενώ βρίσκονται σε κάποιο βαθμό, περνούν στον επόμενο βαθμό προαγωγής τους (από Ε σε Δ, από Δ σε Γ, από Β σε Α) μόνο κάποιο ποσοστό αυτών (90%, 80%, 30% αντίστοιχα).

Επομένως, η αξιολόγηση θα προάγει μόνο ένα μέρος των εκπαιδευτικών που πληρούν κάποιες «προϋποθέσεις» ή θα θεωρεί προαχθέν ποσοστό υποχρεωτικά και μόνο αυτούς τους εκπαιδευτικούς που περνούν το τεστ αξιολόγησης. Σ' αυτό το σημείο μπορεί κανείς να υποθέσει ή να υποπτευθεί ότι εξυπηρετείται μια σκοπιμότητα, που δεν είναι άλλη από την εξυπηρέτηση μιας ασφυκτικής δημοσιονομικής πολιτικής. Αυτό συνεπάγεται την εξαφάνιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που αποτελεί βασικό εργαλείο για την επαγγελματική τους εξέλιξη και πορεία.

Σύμφωνα με το σχέδιο Π.Δ., υπάρχουν κριτήρια που δεν έχουν ποσόστωση, αλλά έχουν συνέπειες. Συγκεκριμένα, όποιος εκπαιδευτικός κρίνεται «ελλιπής» σε ένα κριτήριο ανά κατηγορία, χαρακτηρίζεται γενικά ως «ελλιπής» και εγγράφεται στον πίνακα των μη προακτέων υπαλλήλων του δημοσίου. Έτσι για τον εκπαιδευτικό του δημοσίου σχολείου δε θα υπάρχει προαγωγή αλλά κι ούτε αύξηση στο μισθό του για τα επόμενα δύο χρόνια. «Ελλιπής» δημόσιος υπάλληλος θα χαρακτηρίζεται και όποιος εκπαιδευτικός δε συμμετέχει σε καμιά μορφή αξιολόγησης.

Στο νέο σχέδιο Π.Δ. επίσης προβλέπεται ότι ο δημόσιος υπάλληλος που αξιολογείται αρνητικά δύο φορές, θα απολύεται. Προακτέοι εκπαιδευτικοί, δηλαδή εκπαιδευτικοί με θετική αξιολόγηση θα ορίζονται μόνο όσοι εφαρμόζουν επαρκώς τα προβλεπόμενα από τη νομοθεσία και την εν γένει εκπαιδευτική πολιτική του υπουργείου είτε διοικητικά είτε εκπαιδευτικά.

Ο εκπαιδευτικός που κρίνεται ως «επαρκής» θα πρέπει:

- να επιμορφώνεται ο ίδιος
- να συμμετέχει σε ημερίδες και σεμινάρια
- να συναντά στελέχη της εκπαίδευσης που θα τον κατευθύνουν εκπαιδευτικά.

Ο εκπαιδευτικός που αξιολογείται ως «πολύ καλός» θα πρέπει:

- να εισάγει καινοτομίες ή καινοτόμες ιδέες στο σχολείο και στην τάξη του
- να παρακολουθεί σεμινάρια, ημερίδες, συναντήσεις, εκδηλώσεις και ενδοσχολική επιμόρφωση που πολλές φορές πρέπει να καλύψει ο ίδιος, όταν είναι ιδιωτικών φορέων.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός που ορίζεται ως «εξαιρετικός» θα πρέπει:

- να έχει παρακολουθήσει σεμινάριο 30 ωρών από δημόσιο φορέα
- να μετέχει και να οργανώνει ως εισηγητής ενδοσχολικές και περιφερειακές επιμορφώσεις
- να συμμετέχει σε καινοτομίες εκπαιδευτικών ή σχολικών δικτύων είτε από κοντά είτε μέσα από εικονικές κοινότητες εκπαιδευτικών
- να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ή να συμμετέχει σε δράσεις αριστείας και καινοτομίας
- να μετέχει σε δραστηριότητες που θα τον αναδεικνύουν ως εκπαιδευτικό (δειγματική διδασκαλία, επιμορφωτής, βαθμολογητής, μέλος επιστημονικών συνεδρίων ή σωματείων ή ενώσεων, διδασκαλία σε Α.Ε.Ι, μέλος σε ομάδες εργασίας του υπουργείου).

Σε κανένα σημείο του σχεδίου αυτού δε δίνεται βαρύτητα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Έτσι, μετατοπίζεται το κέντρο βάρους αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι ο αποκλειστικά υπεύθυνος για τις όποιες αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Σε όλα τα σημεία του σχεδίου ή στις κατηγορίες και στα κριτήρια που αναγράφονται, είναι αδύνατο να μη βρεθούν αδυναμίες και ελλείψεις στον εκπαιδευτικό, για να χάσει συνεπώς τη δημοσιοϋπαλληλική του εξέλιξη. Η αξιολόγηση θ' ακολουθεί μια πυραμιδική πορεία, σύμφωνα με την οποία κάθε εκπαιδευτικός θ' αξιολογείται και εκπαιδευτικά (από το σχολικό σύμβουλο) αλλά και διοικητικά (από το διευθυντή της σχολικής μονάδας). Υπάρχει περίπτωση ένας εκπαιδευτικός να βρίσκεται αποσπασμένος σε πολλά σχολεία. Αντίστοιχα, λοιπόν, θ' αξιολογείται από τους σχολικούς συμβούλους της σχολικής μονάδας και από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων όπου διδάσκουν κι εργάζονται. Από την αξιολόγηση αυτή θα εξάγεται ένας μέσος όρος κάθε κριτηρίου, κάθε κατηγορίας, και τελικά ένας τελικός μέσος όρος. Επίσης, ο εκπαιδευτικός θ' αξιολογείται ακόμα και με επίσκεψη του αξιολογητή ως και επί τόπου παρατήρηση (μέσα στην τάξη).

Το σχέδιο νόμου Π.Δ. για την αξιολόγηση αποτελεί μια εσωτερική αποτίμηση της εκπαιδευτικής κοινότητας κι όχι εξωτερική. Δε ρίχνει το βάρος στη διαβίου μάθηση και στη διενέργεια σεμιναρίων εποικοδομητικού χαρακτήρα (όπως ζητούν Δ.Ο.Ε. και Ο.Λ.Μ.Ε.). Εκφράζονται συχνά φόβοι και δυσανεξίες ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα μέσο χειραγώγησης τους.

1.4 Αντιπροτάσεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Οι αναλύσεις και οι θεωρήσεις περί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού του έργου είναι και αναγκαίες και εποικοδομητικές. Αλλά είναι

και ταυτόχρονα μη λειτουργικές και δεν παράγουν ουσιαστική πρόοδο. Γι' αυτό προκύπτει η ανάγκη να τεθούν συγκεκριμένες αντιπροτάσεις, που θα επιτρέψουν σ' αυτό το μοντέλο αξιολόγησης, που προτείνεται, να αποκτήσει βιωσιμότητα και λειτουργικότητα. Μπορούν να βασιστούν στα μοντέλα αξιολόγησης του εξωτερικού, όπου η αξιολόγηση είναι συνυφασμένη με την εκπαιδευτική πρόοδο.

Θα μπορούσαμε να αντιπροτείνουμε τα ακόλουθα:

1. Να αναμορφωθεί ο ρόλος του διευθυντή στη σχολική μονάδα. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να σταματήσει ο διευθυντής να έχει συντονιστικό ρόλο (ο νόμος δεν του παρέχει ουσιαστικές αρμοδιότητες που να του επιτρέπουν να δρα αυτόνομα κι ελεύθερα). Ο διευθυντής λοιπόν δεν αξιολογεί το εκπαιδευτικό έργο, αλλά συνθέτει τυπικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών του σχολείου του και τις καταθέτει στο σχολικό σύμβουλο.

Σε κάθε σχολική μονάδα αποτελεί το βασικό πρόσωπο που έχει μια συνολική εικόνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γνωρίζει καλύτερα το μαθητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό, όπως και γνωρίζει από την εμπειρία του να διαχειρίζεται αυτό το υλικό. Όσον αφορά την αξιολόγηση, ο διευθυντής μπορεί να αποκτήσει ένα πιο άμεσο, λειτουργικό ρόλο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, παρακολουθώντας το μάθημα του αξιολογούμενου. Αυτό είναι δυνατό να γίνεται συχνά, περιοδικά και προγραμματισμένα, ώστε να σημειώνει τις παρατηρήσεις του σε ατομική έκθεση όσο πιο αντικειμενικά γίνεται. Τα βασικά σημεία της αξιολόγησης από την πλευρά του πρέπει να είναι: το γνωστικό επίπεδο, η μεταδοτικότητα και η επαγγελματική συμπεριφορά.

Στη συνέχεια, και πριν κατατεθεί η ατομική έκθεση του αξιολογούμενου από το διευθυντή, αποτελεί χρήσιμο στοιχείο η ατομική συνέντευξη του εκπαιδευτικού. Στην ατομική συνέντευξη με το διευθυντή του μπορεί να καταθέσει την αυτοαξιολόγηση με ερωτηματολόγιο, ενδεικτικά project, έντυπα μαθημάτων που ενίσχυσε τους μαθητές τους, σχέδια διδασκαλίας. Έτσι θα υπάρχει μια πλήρης εικόνα του εκπαιδευτικού στο φάκελο του, ώστε αργότερα να κατατεθεί στους επόμενους αξιολογητές. Βέβαια μέσα σ' αυτό το φάκελο θα υπάρχει και η αξιολόγηση του διευθυντή με αντικειμενικότητα και ειλικρίνεια (Σολομών, 1999).

Ο διευθυντής μπορεί να ορίσει από την έναρξη της σχολικής χρονιάς τις προτεραιότητες, τους στόχους και τον τρόπο εξέλιξης των εκπαιδευτικών μηνιαία, τριμηνιαία και ετήσια. Αυτός ο ορισμός μπορεί να γίνεται με τακτικές συνελεύσεις σε ατομικό ή σε ομαδικό (ανά τάξη) ή σε συλλογικό (σύλλογος διδασκόντων) επίπεδο. Στον ίδιο το διευθυντή να κατατίθεται η διδακτέα ύλη των βασικών μαθημάτων από τους εκπαιδευτικούς του είτε μηνιαία είτε ετήσια, ώστε ο ίδιος να διαθέτει μια πλήρη επισκόπηση των εκπαιδευτικών στόχων των εκπαιδευτικών του. Έτσι, θα μπορεί να παρεμβαίνει ουσιαστικά και να κατευθύνει εποικοδομητικά τους δασκάλους στο έργο τους.

Ο διευθυντής λοιπόν μπορεί να διαδραματίσει ένα ρόλο περισσότερο εσωτερικού αξιολογητή, να είναι επικεφαλής του σχολείου (director) και να ελέγχει την απόδοση των δασκάλων ως προς την τήρηση των κατευθύνσεων των προ-

γραμμάτων σπουδών. Να έχει ρόλο και συμβουλευτικό, δηλαδή να βοηθά τους δασκάλους να επιλύουν προβλήματα συγκρούσεων μαθητών μεταξύ τους ή με άλλους δασκάλους ή μαθητές με τους γονείς τους. Όλα τα παραπάνω να τα συμπεριλαμβάνει στις ατομικές εκθέσεις του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού (Σολομών, 1999).

2. Να συμμετέχουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι στην αξιολόγηση. Κάθε εκπαιδευτικός που εργάζεται σε πολυτάξιο σχολείο (πάνω από εξατάξιο) μπορεί να οριστεί με κριτήρια κυρίως εμπειρίας και απόδοσης ως «πιλότος» μιας τάξης. Θα λειτουργεί ως «προϊστάμενος» της τάξης. Και θα μπορεί να συνθέτει την ατομική αξιολόγηση του συναδέλφου του απ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Με τη σειρά του θα την καταθέτει στο διευθυντή που θα τη συμπεριλαμβάνει στην ατομική έκθεση του αξιολογούμενου (Σολομών, 1999).

3. Να συμμετέχουν στην αξιολόγηση γονείς και μαθητές. Οι μαθητές, καταρχάς, αποτελούν τους αποδέκτες της διδασκαλίας. Οφείλουμε να τους ορίσουμε ως βασικούς «επιθεωρητές» και «αξιολογητές» του κάθε εκπαιδευτικού. Γι' αυτό μπορούμε, όπως και από τους γονείς, να ζητήσουμε μέσω ερωτηματολογίων (στο τέλος του χρόνου), αν και κατά πόσο κάθε εκπαιδευτικός αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην παιδαγωγική και μαθησιακή πρόοδο (Eurydice, 2000-2001).

4. Να οριστούν επίτροποι εκπαίδευσης. Αυτοί οι επίτροποι εκπαίδευσης θα διαδραματίζουν ένα ενδιάμεσο ρόλο μεταξύ οικείου σχολικού συμβούλου και «παλιού» επιθεωρητή. Θα αναλογούν 1 σε 100 με 200 εκπαιδευτικούς και θα ορίζονται οι αναλογίες σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό πληθυσμό της περιφέρειας που θα τους ορίζεται. Θα αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς μέσα από τις ατομικές εκθέσεις των διευθυντών. Κι αυτοί με τη σειρά τους θα καταρτίζουν ξεχωριστή, συνολική έκθεση του εκπαιδευτικού. Μπορεί να ενισχύεται από μια ατομική συνέντευξη του αξιολογούμενου ή με την κατάθεση ενός ερωτηματολογίου που θα ορίζει ο ίδιος ο επίτροπος εκπαίδευσης. Κάθε εκπαιδευτικός θ' αξιολογείται κάθε 4 χρόνια για την προώθηση της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Ο επίτροπος εκπαίδευσης θα μπορεί να κατευθύνει, να συμβουλεύει, να αξιολογεί τον εκπαιδευτικό με παιδαγωγικά, εκπαιδευτικά και διοικητικά κριτήρια (Eurydice, 2000-2001).

5. Να οριστούν και να τοποθετηθούν Σχολικά Συμβούλια. Αυτά τα Σχολικά συμβούλια να περιλαμβάνουν: διευθυντές, σχολικούς συμβούλους, επιτρόπους εκπαίδευσης και παιδοψυχολόγους. Θα ανήκουν σε μεγάλες περιφέρειες και θα ελέγχουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι θα συνεργάζονται. Θα παρεμβαίνουν συμβουλευτικά και ουσιαστικά για την ομαλή λειτουργικότητα του σχολικού μαθήματος. Μπορούν τα Σχολικά Συμβούλια να ενημερώνουν τακτικά τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς τους ως ένα είδος σεμιναρίων αλλά και να καταρτίσουν έναν πλήρη και συνοπτικό οδηγό που θα απευθύνεται στους αξιολογούμενους για τη βέλτιστη απόδοσή τους (Eurydice, 2000-2001).

6. Να καταρτιστούν κανονισμοί Εκπαίδευσης και να εκδοθεί «Οδηγός δια-

χείρισης απόδοσης». Αυτοί οι κανονισμοί θα υποχρεώνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στην αξιολόγησή τους ως ένδειξη της επαγγελματικής τους ευσυνειδησίας. Το υπουργείο θα εκδώσει έναν οδηγό για τη διαχείριση της εκπαιδευτικής απόδοσης ώστε να βοηθηθούν οι σχολικές αρχές, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί. Ακολούθως το ίδιο το υπουργείο θα ορίζει ένα σώμα ελεγκτών που θα παρακολουθεί αν αποδίδουν «εκπαιδευτικά» τα μέλη της σχολικής μονάδας (Eurydice, 2000-2001).

7. Να αξιολογούνται τα προσόντα των δασκάλων. Σε περίπτωση μιας επικείμενης προαγωγής κάθε εκπαιδευτικός να αιτείται την υλοποίηση της προόδου του, αφού υπάρχουν διαβαθμίσεις. Οι διαβαθμίσεις αυτές θα βασίζονται κυρίως στην αποδοχή της απόδοσής τους από τα μέλη της σχολικής μονάδας: διευθυντές, συναδέλφους, γονείς και μαθητές.

8. Να οριστούν Επιθεωρητές Εκπαίδευσης – Εξωτερικοί αξιολογητές. Η ίδια η Πολιτεία μπορεί να ορίσει ένα σώμα επιθεωρητών που θα αποτελείται από εξειδικευμένους επιστήμονες με γνώση της εκπαίδευσης και με διευρυμένη άποψη. Το σώμα αυτό των επιθεωρητών θα επιθεωρεί την ποιότητα του σχολείου σε δείκτες (προγράμματα σπουδών και πρόοδος μαθητών σε εθνικό επίπεδο). Θα παίρνουν πληροφορίες και στοιχεία από τους μαθητές να διαπιστώσουν αν είναι ικανοποιημένοι από την παρεχόμενη εκπαίδευση ή αν τους παρέχεται ασφάλεια στο σχολικό τους χώρο. Οι εκπαιδευτικοί θα αξιολογούνται σε βαθμίδες: **α)** Εκπαιδευτικός με στοιχειώδη προσόντα, **β)** Εκπαιδευτικός με βασικά προσόντα, **γ)** Εκπαιδευτικός στην ανώτερη μισθολογική κλίμακα, **δ)** Εκπαιδευτικός με εξαιρετική απόδοση, **ε)** Εκπαιδευτικός σε προχωρημένο επίπεδο. Το Σώμα αυτό των Επιθεωρητών Εκπαίδευσης θα επικαλύπτει το ρόλο των σχολικών συμβούλων, του Διευθυντή Διεύθυνσης, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Ειδικού σώματος αξιολογητών (Eurydice, 2000/2001).

Συμπερασματικά, σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου οι σύγχρονες απόψεις και αντιλήψεις αποσκοπούν στη βελτίωση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας, στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης. Για να είναι επιτυχημένη κάθε είδους αξιολόγηση οφείλουμε να συμπεριλαμβανουμε ενεργά τους εκπαιδευτικούς στις διαδικασίες αξιολόγησης, έχοντας υπόψη και τις επιφυλάξεις τους. Οφείλουμε να καλλιεργήσουμε στους αξιολογούμενους ένα αίσθημα ασφάλειας και αμοιβαία εμπιστοσύνης. Γενικά, πρέπει να διαμορφώσουμε στο εγγύς μέλλον ένα είδος κουλτούρας της αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό μέσα από ενημερωτικά και επιμορφωτικά θέματα. Γιατί, σε κάθε περίπτωση, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου είναι η ανατροφοδότηση και η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τη συνεχή βελτίωση και προσαρμογή των κριτηρίων και των διαδικασιών της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού του έργου έρχεται να καλύψει και η μετα-αξιολόγηση. Αποτελεί σύστημα μέσα στις ολοένα μεταβαλλό-

μενες ανάγκες της ανθρώπινης κοινωνίας. Σχετίζεται με τη συστηματική προσπάθεια για βελτίωση της αξιολόγησης. Η ύπαρξη ενός τέτοιου ελέγχου είναι υποχρεωτική για τους εξής λόγους:

- α) την αύξηση της διαφάνειας του αξιολογικού συστήματος
- β) τη δημιουργία εμπιστοσύνης των αξιολογούμενων προς το σύστημα αξιολόγησης
- γ) τη διασφάλιση αδιάβλητων διαδικασιών
- δ) την επιλογή καταλληλότερων εκπαιδευτικών
- ε) την εδραίωση της αξιοκρατίας στη συνείδηση της κοινωνίας
- στ) την ύπαρξη λαθών στην αρχική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Eurydice, 2000/2001).

1.4.1 Μετα-αξιολόγηση

Η μετα-αξιολόγηση έχει ως στόχο της να επιβεβαιώσει ή να επικυρώσει τα συμπεράσματα ή τις διαπιστώσεις, ώστε να ενταθούν οι τάσεις βελτίωσης του διδακτικού έργου και του εκπαιδευτικού μεμονωμένα. Οι ίδιες οι σχολικές μονάδες και οι λειτουργοί τους θα μπορέσουν να αποδώσουν αποτελεσματικότερα και αποδοτικότερα. Ο όρος «μετα-αξιολόγηση» (Metaevaluation) εισήχθη από τον Scriven το 1969 στην εκπαιδευτική έκθεση προϊόντων. Με αυτό τον όρο ο ίδιος έδωσε τον ορισμό μιας αξιολόγησης ενός συστήματος αξιολόγησης ή ενός εργαλείου αξιολόγησης (Stufflebeam, 2001). Για τη μετα-αξιολόγηση μπορούν να καταγραφούν επίπεδα ποιότητας. Σύμφωνα με αυτά:

- όσοι επηρεάζονται ή συμμετέχουν πρέπει να προσδιοριστεί, ώστε να γνωρίζουμε τις ανάγκες τους, κι αν είναι εφικτή η ικανοποίησή τους·
- οι αξιολογητές πρέπει να τηρούν στάση αξιοπιστίας, ώστε τα αποτελέσματά τους να είναι ευρείας και αδιάψευστης αποδοχής·
- τα ερωτήματα πρέπει να είναι ευρέως φάσματος, προκειμένου να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών λειτουργών.

Συμπεράσματα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί συνέπεια μιας πολιτικής με πολλές ανολοκλήρωτες μεταρρυθμιστικές αλλαγές, με ασυνέχειες, ασυνέπειες και συγκρούσεις μεταξύ κομματικών δυνάμεων, εκπαιδευτικών ομοσπονδιών, συνδικαλιστικών φορέων και εκπαιδευτικών. Δυστυχώς, στην Ελλάδα δεν υπήρξε μια σταθερή κι ενιαία πολιτική πάνω στην εκπαίδευση αλλά και μια πολιτική συναίνεση μεταξύ των πολιτικών δυνάμεων. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές άλλαξαν με την αλλαγή των πολιτικών κυβερνήσεων. Η βιασύνη και η προχειρότητα στην οργάνωση, στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή των μεταρρυθμιστικών δράσεων στην εκπαίδευση χαρακτηρίζουν τις όποιες εκπαιδευτικές πολιτικές. Οι αλλαγές στο σχολείο αντιμετωπιζόνταν με γνώμονα το στενό πολιτικό όφελος κι όχι το γενικό εκπαιδευτικό συμφέρον. Προωθούνταν αλλαγές χωρίς προοπτική βελ-

τίωσης ή αλλαγής και προτασσόταν το πολιτικό-κομματικό στοιχείο παρά το κοινωνικο-οικονομικό (Μπουζάκης, 1994).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αθανασίου, Λ. (1993). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο*. Στο *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο: Επιχειρήματα και Αντεπιχειρήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Κοντάκος, Αν, & Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη του εκπαιδευτικού που έχει ανάγκη η εκπαίδευση σήμερα. 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΠΕΑΔ με θέμα: *Ο εκπαιδευτικός και το έργο του. Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον*. Δράμα.
- Βαγενάς Γ. (2001). *Οι Επιθεωρητές ξανάρχονται μέσα κι έξω από το σχολείο*. Θέματα Παιδείας, τ. 7, σελ. 29-32.
- Βαλμάς Θ., Ευσταθίου Ν., Κοράκης Σ., Ντινοπούλου Γ., Παγώνη Κ., Μπουζάκης Σ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης «Ευάγγελος Παπανούτσος».
- Δημητρώπουλος Ε. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη, 4^η έκδοση.
- Δημητρώπουλος, Ε. Γ. (1999). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Οδηγός του Αξιολογητή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δ.Ο.Ε., (1993). Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου - Στελέχη Εκπαίδευσης - Αξιολόγηση μαθητή. Αντλήθηκε από www.doc.gr.
- Εξαρχάκος, Θ. Γ. (2001). Ο Δάσκαλος στον 21ο Αιώνα. Στο Κ. Ουζούνης & Α. Καραφύλλης (επιμ.), *Ο Δάσκαλος του 21ου Αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση* Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (10-13 Μαΐου 2001, Αλεξανδρούπολη), σ. 27-40. Ξάνθη: Σπανίδη.
- Ζαβλάνος, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Ζαμπέτα, Ε. (1994) *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1989*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Καβαβιάς Γ. (2002). *Ο νόμος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Περιλαμβάνεται στο: Κάτσικας Χρ., Καβαβιάς Γ. *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, Ποιον και Γιατί*. Αθήνα: Εκδ. Σαββάλας, σελ. 173-186.
- Καβαβιάς Γ., Τσιριγώτης Θ. (1997). *Μύθοι και πραγματικότητες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τ. 47, σελ. 26-32.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006): *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωπάκης, Μ. (1992). *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του*. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, 46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών.
- Κασσωπάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα. Bass.
- Κασσωπάκης, Μ. (2003). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Η λέξη των εκπαιδευτικών, 30, 3-8.
- Κατσαρού Ε., & Δεδούλη Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Στο πλαίσιο του Γ ΚΠΣ/ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ/ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1/Κατηγορία Πράξεων 2.1.1. στ: «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Λουκέρης, Δ. & Ταβουλάρη, Ζ. (2005). Ποιότητα σχολικής εκπαίδευσης και Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο στο *Ολοήμερο Σχολείο: Θεωρία - Πράξη και Αξιολόγηση* (Επιμέλεια Δ. Λουκέρης), Αθήνα: Πατάκη, σ. 15-74.
- Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ. & Συρίου, Ι. (2009). *Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, σ. 180-194.
- Λουκέρης, Δ., Μελά, Α. & Μαντάς, Π. (2010). *Το χαρτοφυλάκιο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή (portfolio) ως εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησής του*. *Μέντορας*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 12, σ. 77-86.
- Ματθαίου, Δ. (2000). *Οδηγός Αξιολόγησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μαυρακάνης Φ. (1998). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Το Σχολείο Και το Σπίτι, τ.8, σελ.396-398.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: η εναρμόνιση του πανοπτισμού*. Στο Κάτσιας, Χ. & Καββαδίας, Γ., Ν., *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 139-149.
- Μπουζάκης, Σ. (1994). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. τ. Β' (3η έκδοση, συμπληρωμένη 2002). Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκιρος, Α. (2005). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών - Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). *Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 37-64.
- Πασιαρδής, Π. (1994). *Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού*. *Νέα Παιδεία*, 72, 15-33.
- Σολομών Ι. (1998). *Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων*. Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 1, τ. 2.
- Σολομών Ι, Τσατσαρώνη Α., Κότσιρα Α. (1999). *Αξιολόγηση: Η Κοινωνική συγκρότηση των κειμένων*. Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 1, τεύχος 4.
- Σολομών, Ι. (Επιμ.). (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Τμήμα Αξιολόγησης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, από http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf.
- ΣΠΑΕ (2009). *Πρόταση για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, (17η Συνεδρίαση ολομέλειας ΣΠΑΕ).
- Στάμος, Γ., *Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών και Κοινωνικός έλεγχος*, Αθήνα, Μάιος, 2004, από users.sch.gr/gestamos/Downloads/ergasies_aspete/ptyxiali.doc
- Συγκριτική Παιδαγωγική, Η Εκπαίδευση στην Ευρώπη, Μάρκου, Μπουζάκης, Παπασταύρου, Παπούλια-Τζελέπη, Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας, Gutenberg, Αθήνα, (1988).
- Χαράλαμπος, Δ. & Γκανάκας, Ι. (2006). Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις.

Ξερόγλωσσες

- Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. μτφ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλιγκού & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.

- Eurydice, *Approaches to the Evaluation of schools which provide compulsory education*, 2000/2001, Poland.
- Eurydice, *Approaches to the evaluation of schools which provide compulsory general education*, Germany, 2000-2001.
- Eurydice, *Evaluation of Educational Institutions and the Education System*, Chapter 9, Eurydice, Germany, February 2006.
- Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe. European Commission, Eurydice, 2004.
- INCA, www.inca.org.uk, 2004.
- Loukeris, D., Verdis, A., Karabatzaki, Z. & Syriou, I. (2009). Aspects of the effectiveness of the gre (all day) primary school, *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 14 (2), pp. 161-174.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Οντοπία και πράξη*, μτφ. Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J., & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: What's in it for schools?* (K. Myers, & J. MacBeath, Εμπ.) London & N. York: Routledge Falmer.
- OECD, *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Country Note: Germany, 2004.
- Perkins, P. & Gelfer, J. (1993). *Portfolio assessment of teachers*. *Clearing House*, 66 (4), σ. 235-238.
- Sergiovanni, T. J., & Starrat, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition*. N. York, NY: Mc Graw Hill.
- Standaert R, *Inspectorates of Education in Europe*, Utrecht 2000.
- Stone, B., and Mata, S. (1996). *Capturing the whole picture: Portfolios and professional conversations in teacher evaluation*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Stufflebeam, D. L. (2001). *The metaevaluation imperative*. *American Journal of Evaluation*, 22 (2), 183-209.

Η Εκπαίδευση στον Ελληνικό και Ευρωπαϊκό χώρο: Σύγκριση της Ελλάδας με τη Φινλανδία

Γεώργιος Π. Φλουρής

Δάσκαλος, MSc Πανεπιστημίου Κρήτης

1.Εισαγωγή

Η εργασία θα ασχοληθεί με τη συγκριτική ανάλυση του Ελληνικού και του Ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος δίνοντας έμφαση στη λειτουργία των ολοήμερων σχολικών μονάδων. Τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες ώστε να μπορέσει το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να λειτουργήσει βάση των προτύπων του εξωτερικού. Για το λόγο αυτό η παρούσα μελέτη έχει επιλέξει τη σύγκριση ανάμεσα σε μια χώρα με πετυχημένη πολιτική στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως είναι η Φινλανδία, με το Ελληνικό σύστημα.

Στόχος της μελέτης δεν είναι μόνο η παρουσίαση των δύο αυτών συστημάτων αλλά και η εστίαση στους παράγοντες που έχουν επηρεάσει τις δομές.

2.1 Ιστορική αναδρομή

Ένα μείζον ζήτημα για τους εκπαιδευτικούς και τους ακαδημαϊκούς ήταν η αέναη σχέση κοινωνίας, πολιτείας και εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Ζαμπέτα (1994) μετά το τέλος του Β' Π.Π. αναπτύχθηκε η προσέγγιση του κράτους πρόνοιας που συνέδεσε τις πολιτικές της πολιτείας στο χώρο των κοινωνικών μεταρρυθμίσεων με την εκπαίδευση. Στόχος ήταν η παροχή των βασικών αναγκών που θα διασφάλιζαν μία ελάχιστη ποιότητα ζωής (minimumstandards) για όλους τους πολίτες. Στο πλαίσιο των προνοιακών πολιτικών το κράτος ανέπτυξε την έννοια της δωρεάν παιδείας και των ανάλογων πολιτικών. Στόχος ήταν όλοι οι μαθητές να έχουν πρόσβαση στη γνώση ανεξάρτητα από την κοινωνική τους τάξη. Η εκπαίδευση πλέον ανήκει στα λεγόμενα «κοινωνικά αγαθά» μέσω των οποίων μπορεί να ενισχυθεί η κοινωνική συνοχή αλλά και να έχουν όλοι οι πολίτες ίσες ευκαιρίες.

Η Ζαμπέτα (1994, σελ.59) αναφέρει ότι «η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες και εν γένει ο κρατικός παρεμβατισμός στο χώρο των εκπαιδευτικών θεσμών ερμηνεύεται ως μια διαδικασία με σύνθετους σκοπούς. Η κοινωνική πολιτική σε ορισμένες περιπτώσεις ερμηνεύ-

εται ως μια στρατηγική εκ μέρους της κυβέρνησης προκειμένου να ελέγξει και να καθορίσει τις κοινωνικές ανακατατάξεις και αλλαγές, ενώ άλλοτε ερμηνεύεται ως ένας μηχανισμός προσδιορισμού των ανθρώπινων αναγκών και επιπόνησής τους ή ως μηχανισμός επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων. Επίσης αντιμετωπίζεται και ως ένα μέσον αναδιανεμητικής πολιτικής και άσκησης δικαιοσύνης. Κατά μία άλλη δε εκδοχή, οι κοινωνικές πολιτικές χρησιμοποιούνται από το κράτος ως μέσο ρύθμισης (με την έννοια της ενσωμάτωσης) κατώτερων κοινωνικών ομάδων». Όπως γίνεται κατανοητό, η εκπαιδευτική πολιτική είχε ως στόχο την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων αλλά και την ενσωμάτωση κοινωνικών ομάδων.

O AndyGreen (2010) κάνει αναφορά για τις βασικές σχολές σκέψης σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική. Από τη μία μεριά υπάρχει η άποψη της αριστεράς (Marx, Engels, Gramsci κλπ) όπου το κράτος έχει ένα ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο την επικράτηση του δημοσίου συμφέροντος έναντι του ιδιωτικού καθώς και τη χρήση της παιδείας ως μέσο κοινωνικών αλλαγών ώστε να μπορέσει η εργατική τάξη να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της βιομηχανικής κοινωνίας. Βάση αυτής της σχολής σκέψης επικράτησε το λεγόμενο «κοινωνικό κράτος» στη Δυτική Ευρώπη την δεκαετία του '60 και '70. Η δεύτερη σχολή σκέψης, που αναπτύχθηκε μετά την δεκαετία του '80, είναι η φιλελεύθερη που βασίζεται στη λογική των οiwωνών αγορών (quasi markets), δηλαδή στον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολικών μονάδων, την ευελιξία και την αντιμετώπιση των πολιτών ως καταναλωτές. Το μοντέλο αυτό σηματοδοτεί και το πέραςμα στον «παγκόσμιο καπιταλιστικό σχηματισμό», όπως αναφέρει ο Παπαδάκης (2003^α), δηλαδή το πέραςμα από την κυριαρχία του πολιτικού στην κυριαρχία του οικονομικού που οδηγεί σε μια λογική που οι αξίες της αγοράς, όπως η ανταγωνιστικότητα, η παραγωγικότητα και το κέρδος, διεισδύουν και αλλοιώνουν τις ιδιαίτερες λογικές και αξίες μη οικονομικών χώρων, όπως αυτός της εκπαίδευσης.

Αν και η εκπαιδευτική πολιτική σε πολλές χώρες έχει ασπαστεί το φιλελεύθερο μοντέλο διαχείρισης, όπως ότι οι σχολικές μονάδες ανταγωνίζονται μεταξύ τους, όπως ότι υπάρχει έμφαση στην αποδοτικότητα, στην Ελλάδα η εκπαιδευτική πολιτική εξακολουθεί να ακολουθεί την «αριστερή προσέγγιση» όπου κυριαρχεί ο κρατικός παρεμβατισμός ενώ οι διοικήσεις των σχολικών μονάδων έχουν περιορισμένη αυτονομία. Όπως αναφέρει ο Παπαδάκης (2003β) η εκπαιδευτική πολιτική παρουσιάζει μία «θλιβερή» ομοιομορφία. Πιο συγκεκριμένα γράφει ότι «αναφερόμαστε στη μονομέρεια που διακρίνει τη σχέση των λειτουργιών οι οποίες συνιστούν το λειτουργικό πλαίσιο του σχολείου και πιο συγκεκριμένα στην πάγια ενίσχυση και τη συνακόλουθη διαδικασία της ιδεολογικής-πολιτιστικής λειτουργίας εις βάρος της λειτουργίας της εξειδίκευσης» (Παπαδάκης, 2003β:58). Με λίγα λόγια η εκπαιδευτική πολιτική σήμερα στην Ελλάδα αντιμετωπίζει μια βαθιά κρίση όπου οι Ελληνικές κυβερνήσεις λάμβαναν μέτρα και αποφάσεις δίχως να υπολογίζουν τις ιδιαίτερες συνθήκες που υπάρχουν στον κλάδο της παιδείας.

2.2 Κριτική αποτίμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα σήμερα

Συχνά ακούμε για την οικονομική, πολιτική, και εκπαιδευτική πολιτική και σύστημα. Ο όρος «πολιτική» χρησιμοποιείται πολύ συχνά για να δηλώσει κυρίως μια λειτουργία, ένα αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας. Είναι ένας γενικός όρος που παρουσιάζεται πολύ συχνά στην καθημερινότητα του ανθρώπινου βίου. Συνήθως χρησιμοποιείται για να δηλώσει ένα σύνολο στοιχείων - μερών τα οποία συνεργάζονται αρμονικά μεταξύ τους προκειμένου να πετύχουν συγκεκριμένους σκοπούς. Ουσιαστικά το κράτος, όταν αναφερόμαστε σε χώρες όπως η Ελλάδα που υπάρχει ισχυρός κρατικός παρεμβατισμός, καθορίζει και τις τύχες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σε ότι αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα, η συχνή χρήση του όρου όμως δε σημαίνει αναγκαστικά πως υπάρχει κοινή αποδοχή της έννοιας από τους επιστήμονες. Από την επισκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας προκύπτει πως κατά καιρούς δόθηκαν διάφοροι ορισμοί για το εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά τον Lesourne (1976) είναι ένα σύνολο στοιχείων δεμένων σε ένα σύνολο σχέσεων ανάμεσα στο κράτος και την εκπαιδευτική κοινότητα. Ο Σαΐτης (2005, σελ. 66) αναφέρει τον ορισμό του Parsons (1951), σύμφωνα με τον οποίο σύστημα είναι «μια σειρά από αλληλοσυνδεόμενα και αλληλοεξαρτώμενα μέρη μεταξύ τους και με αυτό τον τρόπο επηρεάζουν το σύνολο».

Προς την ίδια κατεύθυνση δίνει και ο Morin (1977) τον ορισμό του σύμφωνα με τον οποίο σύστημα είναι «συνολική μονάδα οργανωμένη από αλληλοσχετιζόμενα στοιχεία, δράσεις, ενέργειες και άτομα». Οι σύγχρονοι ορισμοί στην ελληνική βιβλιογραφία αναφέρουν ότι το σύστημα είναι «ένα σύνολο στοιχείων ή υποσυστημάτων, τα οποία αλληλεπιδρούν» (Ζαβλανός, 2003, σελ. 115).

Σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2003β) η σχέση του κράτους και του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελείται από ένα σύνολο υλικών και συμβολικών διακριτών πηγών όπως τα κοινωνικά πεδία, τα οικονομικά πεδία, τα εκπαιδευτικά και πολιτιστικά πεδία και τα πολιτικά πεδία. Ο ρόλος του κράτους είναι να χρησιμοποιεί την εξουσία του ως προς κοινό καλό και συμφέρον. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης μέσω της χρήσης των υλικών και συμβολικών διακριτών πηγών εξουσίας το κράτος μπορεί να παρέχει εκπαιδευτικές υπηρεσίες για όλους τους πολίτες της Ελληνικής επικράτειας.

Για να κατανοήσουμε την εκπαιδευτική πολιτική, θεωρούμε ότι η εκπαίδευση είναι θεσμός δημόσιου συμφέροντος του σύγχρονου αστικού κράτους και μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής με οικονομική, πολιτική και ιδεολογική σημασία που προκύπτει από τη νομιμοποίηση κυρίαρχων συμφερόντων. Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας, συχνά προβάλλεται στο πρόσωπο του κάθε Υπουργού Παιδείας ως «προσωπική λήψη αποφάσεων».

«Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει τα χαρακτηριστικά ενός πολιτικά συγκεντρωτικού συστήματος με σημαντικό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης» (Λαϊνας, 1995, σελ. 257), που σημαίνει λήψη αποφάσεων κεντρικά από το Υπουρ-

γείο και τα αρμόδια όργανα σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που καταρτίζει και προτείνει τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα. Συνεκτικός κρίκος μεταξύ εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι οι Σύμβουλοι. Τα διοικητικά στελέχη (Προϊστάμενοι – Σχολικοί Σύμβουλοι), οι ευθυντές και εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται με την υλοποίηση των εκπαιδευτικών αναλυτικών προγραμμάτων χωρίς δυνατότητα διαμόρφωσής τους. Η εκπαιδευτική μονάδα περιορίζεται σε ρόλο εκτελεστή – εφαρμοστή θεμάτων λειτουργικού προγραμματισμού, δηλαδή οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, διδασκαλία και μάθηση. Ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να συμμορφωθεί και να συμβιβαστεί σε κατεστημένους ρόλους, εκτελώντας τυπικά τις εργασίες που του ανατέθηκαν και τυποποιώντας τη διδασκαλία του προσπαθώντας να καλύψει την προκαθορισθείσα ύλη (Γκότοβος και Μαυρογιώργος, 1984).

Από τις προηγούμενες αναφορές βλέπουμε ότι το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα όπου δίνονται ελάχιστες αρμοδιότητες σε ότι αφορά την Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση. Αρνητικό ρόλο διαδραματίζει το γεγονός ότι υπάρχει μία πληθώρα νόμων και εγκυκλίων που ουσιαστικά περιορίζει την διοικητική αυτονομία των εκπαιδευτικών μονάδων. Αντιθέτως τα πανεπιστημιακά ιδρύματα έχουν μεγαλύτερο περιθώριο αυτονομίας και ισχύει και το αυτοδιοίκητο όπου μπορούν να καθορίζουν από μόνα τους τις πολιτικές τους. Αντιθέτως στον ιδιωτικό τομέα, υπάρχει μεγαλύτερη αυτονομία, όπως αυτονομία εμφανίζεται και στα κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων. Βέβαια αυτό δεν σημαίνει ότι οι οργανισμοί που λειτουργούν αποκεντρωμένα δεν υπόκεινται σε κάποιο βαθμό ελέγχου ή μπορούν να δρουν ασύστολα. Όπως αναφέρει ο Παπαδάκης (2003β) ο περιορισμός της αυτονομίας των σχολικών μονάδων είναι προφανές ότι έχει επίδραση και στον τρόπο λειτουργίας τους. Όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά και αυτό μπορεί να έχει επίπτωση και σε ότι αφορά και τη λειτουργία των ολοήμερων σχολείων. Αναφέρουμε το παραπάνω από κριτική άποψη. Το σκεπτικό είναι ότι εφόσον η λειτουργία των ολοήμερων σχολείων γίνεται κεντρικά, τότε δεν μπορεί να αποφασίσουν και οι Διευθυντές για το αν υπάρχει όντως χρησιμότητα της λειτουργίας των ολοήμερων σχολείων σε μία περιοχή με βάση τις ανάγκες της.

Γενικότερα αναφέρουμε ότι βάσει του συγκεντρωτικού χαρακτήρα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί τον τελικό αποδέκτη των αποφάσεων, οι οποίες σχετίζονται με θέματα εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι αποφάσεις εφαρμόζονται γενικά σε εθνικό επίπεδο και παίρνονται κεντρικά από μια συγκεντρωτική εκπαιδευτική διοίκηση, με αποτέλεσμα να μην λαμβάνονται υπόψη οι παράγοντες εκείνοι, που αφορούν και την ίδια την εκπαιδευτική μονάδα. Βλέπουμε, δηλαδή, ότι ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στερεί από την εκπαιδευτική μονάδα τη δυνατότητα να εξυπηρετεί, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, τις ανάγκες και τους σκοπούς της μικροκοινωνίας στην οποία βρίσκεται» (Μαυρογιώργος, 1999, σελ. 116).

Για να μπορέσει η εκπαιδευτική μονάδα να αντεπεξέλθει στον διττό της ρό-

λο, ως φορέας τόσο άσκησης όσο και διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, απαιτείται η συνεργασία, η συμμετοχή και η συλλογικότητα, η έρευνα και η δράση σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, δηλαδή απαιτείται μία εκ νέου οργάνωση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, λιγότερη έμφαση σε οργανωτικά, γραφειοκρατικά σχήματα (πχ επιτροπές) και ουσιαστική συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Πλέον, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη διαμόρφωσης *εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής*, ώστε η εκπαιδευτική μονάδα να είναι σε θέση «να σχεδιάζει, να προγραμματίζει, να αξιολογεί, να κάνει απολογισμό, να καινοτομεί και να παρεμβαίνει στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην κριτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών αλλαγών» (Μαυρογιώργος, 1999, σελ. 116).

Για να καταφέρει η εκπαιδευτική μονάδα να αντεπεξέλθει στο νέο της ρόλο, εκείνο του φορέα διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής, απαιτείται ικανοποίηση ορισμένων όρων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, η εκπαιδευτική μονάδα περιορίζεται στην εκτέλεση-εφαρμογή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με αποτέλεσμα να μην της παρέχεται η δυνατότητα αξιοποίησης της εμπειρίας της, να παρεμποδίζεται η ανάπτυξη καινοτόμου επαγγελματικής κουλτούρας και να μην αντιμετωπίζονται οι τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες (Μαυρογιώργος, 1999, σελ. 128-129 και 138-139).

Η εκπαιδευτική μονάδα, για να μπορέσει να αναλάβει την ευθύνη άσκησης μιας αποτελεσματικής ‘εσωτερικής’ εκπαιδευτικής πολιτικής απαιτούνται: (α) επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού και (β) ανάπτυξη συνεργασίας με γονείς και λοιπούς τοπικούς φορείς. Επίσης, απαιτείται να έχει κάποια περιθώρια σχετικής αυτονομίας, χωρίς όμως να παρακάμπτει τα όρια του κράτους και να στερεί από την εκπαιδευτική πολιτική τον εθνικό της χαρακτήρα. Οι αποφάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας θα πρέπει να λαμβάνονται βάσει των κρατικών ή εθνικών πολιτικών κι οδηγιών. Η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να παίρνει αποφάσεις στο πλαίσιο των γενικών αρχών της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και να λογοδοτεί στην προϊστάμενη εκπαιδευτική αρχή (Μαυρογιώργος, 1999, σελ. 141-142).

Στα πλαίσια του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος ο σχολικός χρόνος είναι απόλυτα καθορισμένος. Κάθε απώλεια διδακτικής ώρας οφείλει να είναι απόλυτα δικαιολογημένη. Κατά την άτεχνο-κρατικο-γραφειοκρατική προσέγγιση (Μαυρογιώργος, 1992, σελ. 1) το ωρολόγιο πρόγραμμα προβάλλεται ως «φυσικός» και μοναδικός τρόπος οργάνωσης κατανομής του χρόνου ο οποίος παρουσιάζει προτεραιότητα σε σχέση με την επιλογή του περιεχομένου της σχολικής γνώσης. Η μη ολοκλήρωση της προγραμματισμένης ύλης προσάπτει αμέλεια, ανευθυνότητα και μη εκπλήρωση καθηκόντων. Σύμφωνα με τη φαινομενολογική προσέγγιση, ο αντικειμενικός χρόνος, ακόμα και με τη μορφή του ωρολογιακού χρόνου, είναι μια δι-υποκειμενική σύμβαση (Μαυρογιώργος, 1992, σελ. 4) και προβάλλεται ως απλή τυπική ανακοίνωση στην αρχή του σχολικού έτους. Στην κοινωνικοπολιτική προσέγγιση, οι κατανομές και διευθετήσεις του χρόνου αποτυπώνουν δείκτες εξουσίας, υπόληψης και status που διαμορφώνο-

νται από την πολιτική (το σχολείο είναι ένας πειθαρχικός μηχανισμός) και την ιδεολογική λειτουργία του σχολείου.

Η περιορισμένη συμμετοχή της εκπαιδευτικής μονάδας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σημαίνει και περιορισμένη ευθύνη στην αποτυχία των αλλαγών. Η μη συμμετοχή όμως, είτε στην επιτυχία είτε στην αποτυχία, έχει ως αποτέλεσμα να μειώνεται η δυνατότητα αξιοποίησης της εμπειρίας της, να παρεμποδίζεται η ανάπτυξη καινοτόμου επαγγελματικής κουλτούρας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και διδακτικών μεθόδων και να μην αντιμετωπίζονται με επιτυχία συγκεκριμένες τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας στην οποία βρίσκεται το σχολείο (Μαυρογιώργος, 1999, σ.139).

Οι μονάδες διαφοροποιούνται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μικρό-κοινωνίας τους, τα οποία δεν μπορούν να παραμεληθούν. Το σχολείο οφείλει να δημιουργεί ευκαιρίες για συμμετοχή της κοινότητας στη ζωή του, αλλά και να συμμετέχει στη ζωή της κοινότητας αξιοποιώντας τις δυνατότητες που του προσφέρει και συμβάλλοντας στην αναβάθμισή της. (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Η αποκέντρωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης έχει την έννοια να λαμβάνονται υπόψη τοπικές ιδιαιτερότητες, τοπική ιστορία και πολιτισμός στη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων. Παρέχονται έτσι περιθώρια σχετικής αυτονομίας με:

- ✓ εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος με εναλλακτικές εμπειρίες, μεθόδους
- ✓ περιεχόμενα που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας,
- ✓ αποτελεσματικότερη χρησιμοποίηση μέσων-μεθόδων διδασκαλίας, οικονομική
- ✓ διαχείριση και αξιοποίηση ανθρώπινου δυναμικού-χρόνου.

Σημαντική είναι η υιοθέτηση και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων όπως πρωτοβουλία δόκιμης διοικητικής αυτονομής, θετικής στάσης και υιοθέτησης νέων μεθόδων και πιλοτικών προγραμμάτων και συνεργατικότητας στην εφαρμογή καινοτομιών. Η άσκηση εκπαιδευτικών καινοτομιών και αλλαγών θεωρείται επιτυχημένη όταν γίνεται κατανοητή στο επίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας. Η αποδοτική εκτέλεση πρέπει να περιλαμβάνει: ενιαίο όραμα και στόχους – σχέδιο – επιθεωρήσεις προόδου – συμμετοχή των κατάλληλων ανθρώπων στον κατάλληλο χρόνο – έλεγχο διαδικασίας. Ο απολογισμός πρέπει να είναι συνεχής ώστε να γίνεται έγκαιρα η ανατροφοδότηση και αξιολόγηση σύνδεσης με το όραμα και επίτευξης των στόχων.

Η μετατροπή της εκπαιδευτικής μονάδας σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής (εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική) απαιτεί την αλλαγή της σημερινής κουλτούρας με αναδιαμόρφωση ρόλων διευθυντή και εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, απαιτεί:

- Ουσιαστική εκχώρηση αρμοδιοτήτων για λήψη αποφάσεων στην εκπαιδευτική μονάδα.

- Πολιτική και τεχνική στήριξη της εκπαιδευτικής μονάδας στο νέο της ρόλο (συνδικάτα, τοπικές εκπαιδευτικές αρχές).
- Προώθηση ευέλικτων διαδικασιών για πειραματισμούς με αποτελεσματικά οργανωτικά σχήματα σε επίπεδο εκπαιδευτικών μονάδων και
- Πραγματική αλλαγή της ιεραρχικής γραφειοκρατικής δομής της σημερινής διοίκησης, ώστε να αποδέχεται αποφάσεις που λαμβάνονται αποκεντρωμένα, με έμφαση σε ηγεσία που εμπνέει, συντονίζει και κινητοποιεί. (Μαυρογιώργος, 1999, σελ. 146).

Με τον τρόπο αυτό, η εκπαιδευτική μονάδα είναι σε θέση να συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής (με συμμετοχή στις διαπραγματεύσεις και το διάλογο), στην κριτική υποδοχή της κεντρικά διαμορφούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και στη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής για το σχολείο και την τοπική κοινωνία.

3.Η μελέτη του Φινλανδικού μοντέλου

Προτού ξεκινήσει η ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Φινλανδία, θα πρέπει να γίνει μια ανάλυση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια. Οι δύο κύριες δυνάμεις στο περιβάλλον της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας αυτής που είχαν καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής αφορούν τη μετεξέλιξη της κοινωνίας και της οικονομίας της χώρας στην δεκαετία του '80. Έως το 1980 η χώρα ήταν μια κλειστή κοινωνία που βασιζόταν στην πρωτογενή και δευτερογενή οικονομία. Η χώρα βρισκόταν γεωγραφικά αλλά και ιστορικά ανάμεσα στην επιρροή του φιλελεύθερου τρόπου ζωής των Σκανδιναβικών κρατών και της Ρωσικής επιρροής. Από το 1980 και ύστερα, ιδίως μετά την είσοδο της στην Ε.Ε., η κοινωνία και η οικονομία της χώρας μετατράπηκαν αντίστοιχα σε μια ανοικτή πολυπολιτισμική κοινωνία ενώ η οικονομία πλέον βασιζόταν στις νέες τεχνολογίες και την καινοτομία. Επιχειρήσεις όπως η NOKIA εξελίχθηκαν τα τελευταία 20 χρόνια με αποτέλεσμα η Φινλανδία να θεωρείται ως μια από τις πιο δυναμικές οικονομίες σε παγκόσμιο επίπεδο. Σύμφωνα με τους Routti and Ylä-Anttila (2006), σημαντική ήταν η επίδραση του Σουηδικού μοντέλου ανάπτυξης, βάσει του οποίου και αναδιοργανώθηκε και το Φινλανδικό Εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο Tanner (2004) ανέφερε ότι οι Φινλανδοί από ένας ιδιαίτερα κλειστός και απομονωμένος λαός κατάφεραν να ανοιχτούν στον κόσμο και να τραβήξουν το ενδιαφέρον πολλών μεταναστών, από χώρες του τρίτου κόσμου αλλά και από γειτονικές χώρες, που είχε ως αποτέλεσμα να υπάρχει μια αλληλεπίδραση μεταξύ της νέας οικονομικής και κοινωνικής κατάστασης που βίωνε η χώρα και του τρόπου διοίκησης της, η οποία δημόσια διοίκηση έγινε πιο ευέλικτη και αποτελεσματική. Οι Aho *et al.* (2006) σημειώνουν ότι η εκπαιδευτική αλλαγή που πραγματοποιήθηκε τα τελευταία χρόνια ήταν αποτέλεσμα της βούλησης της ηγεσίας της χώρας να δημιουργήσει ένα σύστημα που θα μπορούσε να στηρίξει την ανάπτυξη της χώρας. Ως στόχος δεν ήταν μόνο η παραγωγή γνώσης αλλά η εν-

δυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού της ώστε να μπορεί να έχει ένα διαρκές ανταγωνιστικό πλεονέκτημα.

Η βασική υπόθεση μελέτης της Φινλανδίας είναι ότι η Φινλανδία αποτελεί πρότυπο εκπαιδευτικού συστήματος όχι μόνο για την Ελλάδα αλλά και για όλο το κόσμο. Για να μπορέσουμε να προχωρήσουμε με τη ανάλυση μας θα πρέπει να αναφέρουμε στοιχεία που δείχνουν την “ανωτερότητα” του υπό εξέταση εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Laukanne (2006) αναφέρεται σε στοιχεία που έχει αντλήσει από τον ΟΟΣΑ που δείχνουν, ότι οι επιδόσεις των Φινλανδών μαθητών στα μαθηματικά, στην επίλυση προβλημάτων και γενικά σε ότι αφορά τις θετικές επιστήμες είναι οι καλύτερες στο κόσμο.

Σε ότι αφορά τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι δε χωρίζεται σε επιμέρους ενότητες, πχ. Α/θμια, Β/θμια και Γ/θμια, όπως είναι το Ελληνικό πρότυπο, αλλά αντιθέτως το εκπαιδευτικό σύστημα είναι μια οντότητα που ξεκινά από το προνήπιο και συνεχίζει καθόλη τη ζωή του ενήλικα μέσω της δια βίου μάθησης. Το σύστημα εκπαίδευσης ξεκινά από τη στιγμή που το παιδί θα πάει στον παιδικό σταθμό όπου έμφαση δίνεται στην παροχή υπηρεσιών υψηλής ποιότητας (high quality daycare and nursesry-kindergarten services) με στόχο τα παιδιά να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας αλλά και συνεργασίας και να προετοιμαστούν για την ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Θα πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης και των μαθηματικών ξεκινά από τη ηλικία των 7. Ο λόγος είναι ότι επιθυμούν να αναπτυχθούν πρώτα οι επικοινωνιακές δεξιότητες αλλά και να κοινωνικοποιηθούν τα παιδιά και στη συνέχεια να ξεκινήσουν να μαθαίνουν τα υπόλοιπα μαθήματα. Αυτό δείχνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας αντιμετωπίζει το παιδί ως μια μοναδική προσωπικότητα που της δίνεται ο σχετικός χώρος και χρόνος να αναπτυχθεί δίχως παρεμβάσεις από το σχολικό σύστημα. Το παιδί έχει αρκετό χρόνο να αναπτύξει, υπό τη καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, την ανοχή στην πολυπολιτισμικότητα αλλά και να προσαρμόζεται σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Στόχος είναι το παιδί να ωριμάσει από μια πολύ μικρή ηλικία, να παίρνει αποφάσεις από μόνο του και να γίνει ένας ενεργός πολίτης από την ηλικία των 5 με 7 ετών (Nikko, 2006). Είναι φανερό ότι ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι διαφορετικός από αυτόν που έχουμε συνηθίσει και φροντίζει πρώτα να χτιστεί η προσωπικότητα του παιδιού και στη συνέχεια να αποκτήσει τις βασικές γνώσεις. Μάλιστα για να αποκτήσει το παιδί “κουλτούρα διαβάσματος” (culture of reading), με το που θα γεννηθεί θα δοθεί στην οικογένεια από το κράτος ένα πακέτο τριών βιβλίων. Τα δύο είναι για τους γονείς και αφορούν την ανάπτυξη του παιδιού και το τρίτο είναι ένα παιδικό βιβλίο.

Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι από την ηλικία των 8 μηνών το παιδί δικαιούται να παραμείνει δωρεάν σε βρεφονηπιακό σταθμό ως και την ηλικία των 5 ετών. Θα πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι σημαντικό ρόλο έχουν και οι γονείς. Στη περίπτωση αυτή έχουν πλήρη ενημέρωση της πορείας του παιδιού ενώ σε τακτά χρονικά διαστήματα υπάρχουν συναντήσεις του παιδαγωγού με τους γο-

νείς για να συζητήσουν ζητήματα που αφορούν στην ανάπτυξη του παιδιού. Εναλλακτικά, οι τοπικοί δήμοι πληρώνουν για τρία χρόνια τις μητέρες ώστε να παραμένουν στο σπίτι για να μεγαλώσουν το παιδί ενώ μπορεί ανά τακτά χρονικά διαστήματα να τις επισκέπτεται ειδικός παιδαγωγός ώστε να τους δίνει συμβουλές και να παρακολουθεί την ανάπτυξη του παιδιού. Στην Φινλανδία υπάρχει η αναλογία ενός παιδαγωγού για κάθε τρία παιδιά ενώ από τη ηλικία των τριών και άνω υπάρχει ένας παιδαγωγός για κάθε 20 παιδιά. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά στην ηλικία των 7 είναι έτοιμα να ενταχθούν στο βασικό σύστημα παιδείας που διαρκεί ως και την ηλικία των 16 (Nikko, 2006).

Τα σχολεία της Φινλανδίας χρηματοδοτούνται από τους Δήμους ενώ υπάρχουν και μερικά ιδιωτικά σχολεία. Η φοίτηση στη βασική εκπαίδευση διαρκεί 9 χρόνια και είναι υποχρεωτική, αν και υπάρχει και η επιλογή του home schooling αλλά μόνο σε ειδικές περιπτώσεις πχ λόγω θρησκείας (Μορμόνοι) ή λόγω υγείας ή απόστασης από το πιο κοντινό σχολείο. Θα πρέπει επίσης να αναφέρουμε, σε αντίθεση με την Αμερική και άλλες χώρες, ότι τα παιδιά με “ειδικές δεξιότητες” παρακολουθούν κανονικά το σχολικό πρόγραμμα και απλώς τους ανατίθεται το να βοηθούν τους συμμαθητές τους. Οπότε δεν υπάρχει πρόβλεψη ώστε αυτά τα παιδιά να προχωρήσουν πιο γρήγορα σε σχέση με τα άλλα παιδιά για λόγους ισοτιμίας. Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι το σχολείο αναφέρεται με την λέξη *peruskoulu* και δεν υπάρχει διαχωρισμός σε Α/θμια και Β/θμια αλλά θεωρείται ως μια οντότητα (Nikko, 2009).

Σε σχέση με την οργάνωση και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων τα κύρια στοιχεία είναι:

- Οι εκπαιδευτικοί είναι οργανωμένοι σε συνδικάτα
- Οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλο βαθμό αυτονομίας και επιλέγει ο καθένας το ποια βιβλία θα χρησιμοποιήσει
- Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται αποφασίζονται από τον εκπαιδευτικό δίχως άνωθεν παρέμβαση
- Οι τάξεις έχουν το πολύ 20 μαθητές.
- Εκτός από την Φινλανδική και τη Σουηδική γλώσσα, οι μαθητές πρέπει να μάθουν άλλες δύο γλώσσες
- Σε ειδικευμένα μαθήματα, όπως πληροφορική κλπ., τα μαθήματα γίνονται σε εργαστήρια που έχουν ως και 10 μαθητές
- Δίνεται έμφαση στις υποδομές, τα κτήρια, την καθαριότητα και την ατμόσφαιρα μέσα στο σχολείο. Οι μαθητές συχνά καλούνται να είναι στην τάξη δίχως παπούτσια και κάλτσες
- Δεν δίνεται διάβασμα για το σπίτι (homework) και όταν δίνεται είναι ελάχιστο και μόνο σε ειδικές ανάγκες. Ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να κάνει τη παράδοση μέσα στο χρόνο που του ορίζεται δίχως να αφήσει ύλη για το σπίτι.
- Δίνεται έμφαση σε δραστηριότητες εκτός σχολείου – ακόμα και όταν ο καιρός δεν είναι καλός – αλλά και σε μαθήματα όπως μουσική, τέχνες, χειροτεχνία, μαγειρική, ειδικές επιστήμες (πχ ηλεκτρονικά) κλπ.

- Οι δραστηριότητες μετά το σχολείο, πχ. φοίτηση σε σχολές μουσικής, συνδέονται με την ύλη του σχολείου ενώ και το κράτος επιδοτεί ένα μέρος των διδάκτρων.
- Εξετάσεις υπάρχουν στο τέλος του φθινοπώρου και την άνοιξη.
- Οι βαθμοί είναι στη κλίμακα από 4 ως και 10.
- Σε περίπτωση που ο μαθητής έχει χαμηλή βαθμολογία σε πολλά μαθήματα, τότε η απόφαση για το αν θα συνεχίσει ή όχι στην επόμενη τάξη θα παρθεί μετά από συνάντηση με τους γονείς, τον ίδιο και το σχολικό συμβούλο.
- Στο σχολείο υπάρχουν δωρεάν γεύματα
- Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τους μαθητές, τους γονείς, τον Διευθυντή και από ειδική ομάδα αξιολογητών.

Μέσες άκρες βλέπουμε ένα αρκετά καινοτόμο σύστημα που δίνει μεγάλη σχολική αυτονομία αλλά έμφαση στο να παράγει στοχαζόμενους μαθητές.

Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η φοίτηση σε αυτές τις δομές είναι δωρεάν ενώ υπάρχουν και δεκάδες προγράμματα που παρέχονται από τοπικούς φορείς.

Ως συμπέρασμα θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η Φινλανδία έχει ακολουθήσει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση. Σύμφωνα με τον Abrams (2011) το Φινλανδικό σύστημα αποτελεί το πιο επιτυχημένο στο κόσμο και μάλιστα ο Abrams (2011) καλεί την Αμερική να ακολουθήσει αυτό το πρότυπο. Γενικά είναι ένα εκπαιδευτικό σύστημα που επιτρέπει στα παιδιά να έχουν πολύ ελεύθερο χρόνο και συγχρόνως να είναι ιδιαίτερα ανταγωνιστικό.

4. Συμπεράσματα

Ως τελικό συμπέρασμα, η θεωρία μας έχει δείξει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως στόχο τη μείωση των κοινωνικών χασμάτων (Παπαδάκης, 2003β) και φαίνεται από τη λειτουργία των ολοήμερων σχολείων σε όλη την Ευρώπη. Η λειτουργία των σχολείων ως κοινωνικό αγαθό στην Ευρώπη, έρχεται να καλύψει κοινωνικές ανάγκες αλλά και να δημιουργήσει σκεπτόμενους πολίτες (Πυργιωτάκης, 2004). Στην περίπτωση της Ελλάδας το εκπαιδευτικό σύστημα έχει παρουσιάσει κάποια βήματα βελτίωσης, όμως χρίζει ακόμα περισσότερων αλλαγών ώστε να δώσει την απαραίτητη αυτονομία στον εκπαιδευτικό αλλά και να επιτρέψει στο μαθητή να βγει από το σχολείο ως σκεπτόμενο άτομο.

Αντιθέτως, το σύστημα της Φινλανδίας είναι ένα προοδευτικό φιλελεύθερο σύστημα όπου παράγει σκεπτόμενους ανθρώπους. Ο χρόνος που θα περάσουν οι μαθητές στο σχολείο είναι καταμερισμένος ανάμεσα σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάπτυξη ποιοτικών δεξιοτήτων που θα τους βοηθήσουν να γίνουν παραγωγικοί πολίτες. Σημαντικό στοιχείο είναι τόσο η στήριξη από την πολιτεία που έχει δοθεί στο νεαρό μαθητή, όσο και η μεγάλη ελευθερία του εκπαιδευτικού ως προς το να μπορέσει να κινηθεί δίχως να έχει παρεμβάσεις από τρίτα άτομα. Θα πρέπει επίσης να αναφέρουμε και το γεγονός ότι το σύστημα

δεν είναι βαθμοθηρικό όπως είναι στην Ελλάδα, αντιθέτως έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη του μαθητή ως κοινωνικού όντος ώστε να έχει στοχαστική διάθεση από μικρή ηλικία.

Βιβλιογραφία

- Green, A. (2010) *Εκπαίδευση και συγκρότηση του κράτους*, Gutenberg
- Ζαμπέτα, Ε. (1994) *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1989*, Εκδόσεις Θεμέλιο
- Ανδρουλάκης Γ., Εμβάλωτης Α., Μπινίδης Κ., Σταμοβλάσης Δ. (2011) *Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται στο ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα*
- Βιτσιλάκη, Χ., Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2001). «Το ολοήμερο σχολείο: Μια συνοπτική πρόταση για την εφαρμογή του στην πράξη.» Στο: Πυργιωτάκης, Ι. (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και Προοπτικές*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Γκότοβος, Θ., & Μανρογιώργος, Γ. (1984). *Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόρι-στος εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα*. Στο: Θ. Γκότοβος & Γ. Μανρογιώργος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη*. Γιάννενα: Σύγχρονη Εκπαίδευση. Δαρδανός.
- Μανρογιώργος, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία (Για μια αντί-παλη πρόταση)*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μανρογιώργος, Γ. (1999). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής*» Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούρης, Μ., Μανρογιώργος, Γ., Ντισόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Τόμος Α', *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σελ. 116.
- Παπαδάκης, Ν. (2003α) *Κράτος, κοινωνία, αγορά και πολιτικές στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Σαββάλας
- Παπαδάκης, Ν. (2003β) *Εκπαιδευτική Πολιτική, Γ' Έκδοση*, Ελληνικά Γράμματα
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2004). «Το ολοήμερο σχολείο στην Ελλάδα: η περιπέτεια ενός θεσμού», στο Π. Αγγελίδης & Γ. Μανρεϊδής (επιμ.). *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος* (σελ. 37-54). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001) *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα*, Ελληνικά Γράμματα
- Ρομπόλης Σ., Δημιουλός Κ., Μπονκουβάλας Κ., Πρωΐας Σ., Στρίγκου Σ., Φωτόπουλος Ν. (2004) «Ολοήμερο σχολείο: Η κοινωνική σημασία και η προοπτικές του». Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.inegsee.gr/enimerwsi-95-doc3.htm#_ftn1
- Abrams, S. "The Children Must Play: What the United States can learn from Finland about Education Reform", The New Republic (January 28, 2011)
- http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/Vapaan_sivistystyon_kehittamisohjelma.html?lang=en
- Hujala, E. (2008) "The Development of Early Childhood as an Academic Discipline in Finland", *Nordic Early Childhood Education Research*, Vol. 1, no. 1
- Anneli Nuikko, "Finnish Daycare: Caring, Education and Instruction", in *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*, Series: *International Perspectives on Educational Policy, Research* (Information Age Publishing Inc., 2006),
- Aho, E., Pitkanen, K. & Sahlberg, P. (2006) *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968* (Washington, DC, World Bank).

- Tanner, A. (2004) Finland's prosperity brings new migrants: migration information source. Available online at: <http://www.migrationinformation.org>*
- Routti, J. & Ylä-Anttila, P. (2006) Finland as a knowledge economy: elements of success and lessons learned (Washington, DC, World Bank).*
- Risto Rinne (2000): The Globalisation of Education: Finnish education on the doorstep of the new EU millennium, Educational Review, 52:2, 131-142*
- Laukkanen, R. (2006) Finnish Strategy for high-level education for all. Finish Board of Education*

ITEM



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

<http://www.ipem-doe.gr> και <http://www.ipem.gr>