

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ  
INSTITUTE OF EDUCATIONAL POLICY

---

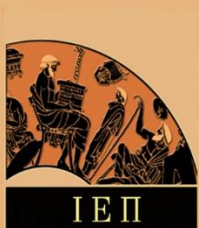
# ΜΕΝΤΟΡΑΣ

*Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών*

---

# MENTOR

*A Journal of Scientific and Educational Research*



---

ΤΕΥΧΟΣ 20

2023

ISSUE 20

---

*Αθήνα / Athens*

## **ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

Ιωάννης Αντωνίου, *Πρόεδρος του Ι.Ε.Π.*  
Γεώργιος Μπαραλής, *Αντιπρόεδρος του Ι.Ε.Π.*  
Χρύσα Σοφianoπούλου, *Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.*  
Αναστάσιος Εμβαλωτής, *Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.*  
Ζωή Γείτονα, *Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.*  
Νικόλαος Μαρίνης, *Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.*  
Βασιλική Ιωακειμίδου, *Σύμβουλος Β' του Ι.Ε.Π.*  
Παναγιώτης Πήλιουρας, *Σύμβουλος Α' του Ι.Ε.Π.*  
Ευθύμιος Σταμούλης, *Σύμβουλος Α' του Ι.Ε.Π.*

## **Εκτελεστική Γραμματεία**

Βασιλική Ιωακειμίδου, *Σύμβουλος Β' του Ι.Ε.Π.*  
Κυριακή Σημαιοφορίδου, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.*  
Ειρήνη Βερροιοπούλου, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.*

## **Φιλολογική επιμέλεια**

Σοφία Καραγιάννη, *Σύμβουλος Β' του Ι.Ε.Π.*  
Μαριγώ Πασπαλιάρη, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.*

## **Φιλολογική επιμέλεια (Αγγλική γλώσσα)**

Ευαγγελία Τίγκα, *Σύμβουλος Β' του Ι.Ε.Π.*

## **Ηλεκτρονική επεξεργασία - Σελιδοποίηση - Εξώφυλλο**

Γιάννης Σπίνος, *Αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.*

## **Επιμέλεια έκδοσης**

Βασιλική Ιωακειμίδου, *Σύμβουλος Β' του Ι.Ε.Π.*

---

## **MENTOPAS**

### **Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

Ο *MENTOPAS* εκδίδεται με την ευθύνη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), ειδικότερα του Προέδρου και του Διοικητικού Συμβουλίου του Ι.Ε.Π. Την εποπτεία της έκδοσης έχει η Συντακτική Επιτροπή και τη φροντίδα της η Εκτελεστική Γραμματεία. Στο περιοδικό φιλοξενούνται μόνο πρωτότυπες επιστημονικές εργασίες για εκπαιδευτικά θέματα που προάγουν τη γνώση και δεν έχουν υποβληθεί για δημοσίευση σε άλλο έντυπο. Οι εργασίες μπορεί να είναι:

- α) Ερευνητικά άρθρα που αναφέρονται σε βασική, εφαρμοσμένη ή κλινική έρευνα.
- β) Πρωτότυπα θεωρητικά άρθρα τα οποία αναφέρονται σε κριτική επισκόπηση.

---

## **ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

### **Πρόεδρος του Ι.Ε.Π.**

Ιωάννης Αντωνίου

ISSN 2529-1211

Copyright © 2023 ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ του Υ.ΠΑΙ.Θ., Αθήνα

---

Διεύθυνση επικοινωνίας:

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Περιοδικό ΜΕΝΤΟΡΑΣ

Αν. Τσόχα 36, 115 21 Αθήνα

Τηλ.: 2131335406

E-mail: [mentor@iep.edu.gr](mailto:mentor@iep.edu.gr)

Ιστοθέση: <http://www.iep.edu.gr/library>

# Μέντορας / Mentor

ΤΕΥΧΟΣ 20  
2023

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΚΑΤΣΑΝΔΡΗ 5 *Η δικαιοματική διάσταση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές/τριες με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*
- ΣΟΦΙΑ ΧΑΤΖΗΓΕΩΡΓΙΑΔΟΥ & ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ 37 *«Μπαμπάδες εν δράσει» Ένα πρόγραμμα Συνεκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο*
- ΕΙΡΗΝΗ ΒΕΓΙΑΝΝΗ 65 *Η κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια των μαθητών/τριών και η συσχετίσή της με την τοποθεσία του σχολείου τους. Μία μελέτη σε μαθητές/τριες Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας*
- ΕΛΕΝΗ ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ 89 *Αξίες και συναισθηματικά στοιχεία στις Κοινωνικές Αναπαραστάσεις των μαθητών/τριών της Στ' δημοτικού σχολείου για τους αγωνιστές του 1821 στο μάθημα της ιστορίας*
- ΖΩΗ Π. ΖΑΪΡΗ & ΜΑΡΙΑ ΑΡ. ΠΑΡΔΑΛΗ 115 *Η αξιοποίηση της τέχνης ως διδακτικού μέσου παρακίνησης και υποστήριξης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μία ερευνητική μελέτη σε σχολεία του Νομού Δωδεκανήσου*
- ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΠΠΠΕΚΗ 153 *Οι διαστάσεις της αειφορίας στους στόχους των Σχεδίων Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*
- ΠΗΝΕΛΟΠΗ ΧΡΗΣΤΟΥ & ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΤΣΙΩΤΑΚΗΣ 177 *Αποτίμηση της πιλοτικής εφαρμογής των εργαστηρίων δεξιοτήτων, σύμφωνα με τις απόψεις συμμετεχόντων εκπαιδευτικών*
- ΚΥΡΙΑΚΟΣ ΠΕΤΣΟΣ & ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΓΟΡΟΖΙΔΗΣ 199 *Διαπροσωπικές σχέσεις καθηγητών/τριών – μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής*
- ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΠΑΤΕΡΑ 221 *Διαφοροποιημένη διδασκαλία - ανεστραμμένη τάξη: διδακτική πρόταση για το μάθημα της Ιστορίας στη Β' τάξη του Λυκείου - Διδακτική ενότητα: Οι Σταυροφορίες*
- ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΚΟΣΥΒΑΣ 239 *Η ομόχρονη και ετερόχρονη τηλεκπαίδευση κατά την πανδημία COVID-19: το Διαδικτυακό Σχολείο ευπαθών μαθητών και εκπαιδευτικών της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής*
- ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΜΑΤΟΣ, ΜΑΡΙΑ ΝΕΖΗ, ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΚΩΤΟΥΛΑΣ & ΕΛΕΝΗ ΠΑΠΑΝΤΩΝΙΟΥ 277 *Η Επαγγελματική Υποστήριξη Εκπαιδευτικών κατά την πανδημία COVID-19*

- ΑΘΗΝΑ ΒΑΡΣΑΜΙΔΟΥ 305 *Φάκελος υλικού εκπαιδευτικού (teacher portfolio) και επαγγελματική ανάπτυξη: Προεκτάσεις μιας εναλλακτικής τεχνικής αξιολόγησης*
- ΙΩΑΝΝΗΣ ΚΑΤΣΑΡΟΣ & ΘΕΟΔΩΡΑ ΛΑΖΑΡΟΥ 333 *Ηγεσία, Κοινωνική Δικαιοσύνη και Συμπερίληψη στην Προσχολική Εκπαίδευση. Απόψεις Διευθυντριών/ών και Προϊσταμένων*
- ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΜΟΥΡΟΥΖΗΣ & ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΧΑΛΚΙΩΤΗΣ 367 *Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της διευθυντή/τριας, του σχολικού κλίματος και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, υπό το πρίσμα των αντιλήψεών τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*
- ΕΙΡΗΝΗ Χ. ΑΜΟΡΓΙΑΝΙΩΤΗ 397 *Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός στη βιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία. Μια ποσοτική προσέγγιση στο δημόσιο σχολείο*
- ΜΑΡΙΑ ΦΡΟΥΝΤΑ ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΝΤΟΤΣΙΚΑΣ & ΑΣΗΜΙΝΑ ΡΗΓΑ 421 *Μέντορας και mentoring: μία εμπειρική διερεύνηση της οπτικής μελλοντικών εκπαιδευτικών*
- ΕΥΣΤΑΘΙΑ ΠΑΡΑΣΚΕΥΑ 443 *Η ιδεολογική λειτουργία του σχολικού βιβλίου και συγκρότηση εθνικής ταυτότητας των μαθητών/τριών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον Μεσοπόλεμο*
- ΣΟΦΙΑ ΤΣΑΤΣΟΥ-ΝΙΚΟΛΟΥΛΗ 467 *Γραμματισμοί και Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο*
- ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΑΚΡΙΤΙΔΟΥ 493 *«Δημιουργική αξιοποίηση του λεξικού στο μάθημα της Λογοτεχνίας»: Ένα μοντέλο λογοτεχνικής ανάγνωσης βασισμένο στη Συναλλακτική θεωρία της L. M. Rosenblatt σε συνδυασμό με στοιχεία Γλωσσολογίας*
- ΓΡΗΓΟΡΙΟΣ ΜΙΚΡΩΝΗΣ & ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΑΓΟΣ 521 *Καινοτόμες πρακτικές στη μαθησιακή διαδικασία του αυτοσχεδιασμού στον ελληνικό παραδοσιακό χορό: Από την απελευθέρωση στη χορογραφική σύνθεση*
- ΕΛΕΝΗ ΜΠΕΧΡΑΚΗ & ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΜΑΥΡΙΚΑΚΗ 549 *Ο Εγγραμματισμός υγείας ως σύγχρονη εκπαιδευτική αναγκαιότητα*
- ΣΟΦΙΑ ΚΟΥΤΣΙΟΥΡΗ 573 *Οι υπερεθνικές πολιτικές για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα: μια κριτική και συγκριτική «ανάγνωσή» τους*

# Η δικαιωματική διάσταση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές/τριες με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

**Αικατερίνη Κατσανδρή**

*Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Ειδικής Αγωγής και  
Ενταξιακής Εκπαίδευσης Νοτίου Αιγαίου  
[katsandri@sch.gr](mailto:katsandri@sch.gr)*

## Περίληψη

Στο παρόν άρθρο θα επιχειρηθεί η διερεύνηση του δικαιώματος των μαθητών/τριών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συμπεριληπτική εκπαίδευση υπό το πρίσμα της προσέγγισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Εκκινώντας από τη συνοπτική αναφορά στο πλαίσιο προσδιορισμού του δικαιώματος στην εκπαίδευση, παρουσιάζονται στη συνέχεια τα θεωρητικά μοντέλα της προσέγγισής του, ενώ ακολουθεί η αποτύπωση της «εξελιξιμότητάς» του σε διακηρυκτικό επίπεδο. Επιπλέον, επιχειρείται μια κριτική εστίαση σε ορισμένες πτυχές της δικαιωματικής προσέγγισης της ενταξιακής εκπαίδευσης, όπως αυτές προσεγγίστηκαν στο επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ καταληκτικά παρατίθενται ορισμένες αρχές επί των οποίων ερείδεται αυτή η προσέγγιση μαζί με την παράθεση ενδεικτικών περιπτώσεων από τη νομολογία.

**Λέξεις-κλειδιά:** ενταξιακή εκπαίδευση, μαθητές/ήτριες με αναπηρία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, προσαρμογές

## Abstract

In this paper, we will seek to investigate the right of learners with a disability or special educational needs to inclusive education from the human rights perspective. Initially, a brief report on definitions concerning the right to education is presented. Theoretical models of its implementation are subsequently discussed, followed by the depiction of its 'evolution' at a declaration level. Furthermore, a critical focus on certain aspects of the right-driven approach to inclusive education, such as those applied at the European

Union level, is attempted. The paper concludes with some of the principles of this approach accompanied by the citation of indicative legal cases, which have established a precedent.

**Keywords:** inclusive education, learners with disability, special educational needs, equal educational opportunities, adjustments

## Εισαγωγή

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, η οποία κυριαρχεί στις επιμέρους εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών μελών, δεν εστιάζει μόνο στις μορφές αποτελεσματικής εκπαιδευτικής υποστήριξης των μαθητών/τριών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αντίθετα προάγει τη μετατόπιση από τις αποσπασματικές αντισταθμιστικές δράσεις σε ένα συγκροτημένο πολιτικό πλαίσιο πρόληψης και παρέμβασης. Για αυτόν τον λόγο η συμπεριληπτική οπτική επικεντρώνεται στην ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών στο πλαίσιο του κράτους δικαίου. Βέβαια, η ανάπτυξη συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών συστημάτων που να πληρούν τις προϋποθέσεις της ποιότητας αλλά και της δικαιοσύνης (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021) δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα, καθώς απουσιάζει ένας ευρωπαϊκός μηχανισμός αξιολόγησης των εκφάνσεων του κράτους δικαίου (Μαρούδα & Αντωνίου, 2021). Η μετάβαση προς την ευρύτερη έννοια της συμπερίληψης απαιτεί μεγαλύτερη ευελιξία από τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) ώστε να δοθεί η δυνατότητα στα σχολεία να λάβουν υπόψη στον τρόπο λειτουργίας τους *«τη διασυνδεδεμένη φύση όλων των κοινωνικών κατηγοριοποιήσεων, με βάση το φύλο, την αναπηρία και τον σεξουαλικό προσανατολισμό»* (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση, 2021. σ. 7)

Η αξιολόγηση της θέσης των μαθητών/τριών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο από τους/τις κοινωνικούς επιστήμονες όσο και από τους/τις νομικούς για τη θέση των αναπήρων συνήθως οριοθετείται σε δύο επίπεδα: ατομικό και κοινωνικό. Η προαναφερθείσα κατηγορία μαθητών/τριών βρίσκεται σε λιγότερο ευνοϊκή θέση σε σχέση με τους άλλους μαθητές/τριες εξαιτίας αφενός της δυσκολίας που αντιμετωπίζει στον μαθησιακό τομέα (ατομικό επίπεδο) και αφετέρου εξαιτίας των περιορισμένων εκπαιδευτικών πόρων (κοινωνικό επίπεδο), επομένως είναι ευάλωτη. Σε

γενικές γραμμές η κατάσταση ευαλωτότητας εκφράζει «τη δυνατότητα να πληγεί κάποιος» λόγω «έλλειψης πόρων» ή «κοινωνικής αδυναμίας» (Απίστουλας & Νίκου, 2021, σ. 70) ενώ η ευαλωτότητα από ορισμένους ερευνητές/τριες έχει θεωρηθεί ως συνώνυμη έννοια με την αναπηρία (Erevelles, & Nguyen, 2016). Η κατάσταση της ευαλωτότητας στην οποία βρίσκεται ένας/μία μαθητής/τρια με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνεται υπόψη κατά την πιθανή ατομική προσφυγή του ενώπιον των δικαστικών αρχών. Το παρόν άρθρο αποσκοπεί τόσο στην ανάδειξη της δικαιωματικής διάστασης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όσο και στην προβολή του θετικού προσήμου της δικαιωματικής προσέγγισης στην παροχή ευκαιριών απρόσκοπτης συμμετοχής στη σχολική ζωή για τους μαθητές/τριες με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Runswick-Cole & Hodge, 2009, σ. 201). Για αυτόν τον λόγο η συμπεριληπτική εκπαίδευση θα διερευνηθεί υπό το πρίσμα του κοινωνικού μοντέλου αλλά και του μοντέλου των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στη συνέχεια θα επιχειρηθεί μια κριτική εστίαση σε ορισμένες πτυχές της όπως αυτές αποτυπώνονται στο μακροεπίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και στο μικροεπίπεδο της σχετικής νομολογίας.

### **Εννοιολογικές επισημάνσεις**

Η εννοιολογική προσέγγιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και της αναπηρίας είναι ευρεία, καθώς δεν πρόκειται για ενιαία και ομοιογενή κατηγορία ατόμων ενώ στην επιστημονική οριοθέτηση των ζητημάτων της αναπηρίας έχουν συμβάλει διάφοροι επιστημονικοί κλάδοι. Ο Ο.Η.Ε. θεωρεί ότι:

*στα άτομα με ειδικές ανάγκες συμπεριλαμβάνονται άτομα με μακροχρόνιες σωματικές, νοητικές, πνευματικές ή αισθητηριακές βλάβες, οι οποίες σε αλληλεπίδραση με διάφορα εμπόδια δύνανται να παρεμποδίσουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία σε ίση βάση με τους άλλους (Άρθρο 1 της Σύμβασης του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο, 2006).*

Σε κάθε περίπτωση, ο ορισμός των ειδικών αναγκών είναι δυναμικά εξελισσόμενος, είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι το αναθεωρημένο Σύνταγμα της Ελλάδας καθιέρωσε τον όρο «άτομα με αναπηρίες», σε αντικατάσταση του προηγούμενου όρου «άτομα με ειδικές ανάγκες» και αυτή η δυναμική μπορεί να αξιολογηθεί θετικά, γιατί

ένας τυχόν οριστικός ορισμός αυτών των ατόμων θα τους απέκλειε από τα άτομα που χρήζουν προστασίας (Iriarte, 2016).

Για τη σκοποθεσία της παρούσας εργασίας υιοθετείται ο όρος «μαθητές/τριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», όπως αυτός διασαφηνίζεται από την πρόσφατη εκπαιδευτική νομοθεσία, όπου στον προαναφερθέντα μαθητικό πληθυσμό εντάσσονται όσοι μαθητές/τριες:

*για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης (Ν. 3699/2-10-2008, άρ. 3).*

Ο ίδιος όρος υιοθετείται και σε μεταγενέστερους νόμους που ρυθμίζουν τα ζητήματα εκπαίδευσης αυτών των μαθητών/τριών (Ν. 4823/3-8-2021). Ο παλαιότερος εκπαιδευτικός νόμος ενέτασσε στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες «τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων» (Ν. 2817/14-3-2000, αρ. 1).

Από την παράθεση των παραπάνω ορισμών διαπιστώνεται η μετατόπιση της βαρύτητας από τον τομέα της διάγνωσης στον εκπαιδευτικό τομέα, εφόσον οι ορισμοί επικεντρώνονται στις συνέπειες που έχουν οι δυσκολίες των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003).

Μια επιπρόσθετη έννοια που τίθεται στο επίκεντρο των ζητημάτων που αφορούν τα άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η ευαλωτότητα, με την οποία δύναται να αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα ο όρος «vulnerability». Αυτή η έννοια παρατίθεται εδώ, επειδή έχει βαρύνουσα σημασία στην δικαιωματική προσέγγιση, καθώς οι θεωρητικές προσεγγίσεις της ευαλωτότητας παρέχουν έναν μηχανισμό που μπορεί να προσδώσει θετική νοηματοδότηση στις ενέργειες και στις παρεμβάσεις σε εκπαιδευτικό, νομικό αλλά και σε πολιτικό επίπεδο. Η έμφαση στην ευαλωτότητα βασίζεται στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας (Clough, 2017), όπου η αναπηρία σηματοδοτεί μια ουσιαστική ευπάθεια (Jarman, 2005), η οποία δεν περιορίζεται στο άτομο αλλά εκτείνεται και στην κοινωνία, εφόσον η αναπηρία αποτελεί και κοινωνική κατασκευή (Rovner, 2003). Εν κατακλείδι, τα άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευ-



τικές ανάγκες καθίστανται ευάλωτα απέναντι σε οποιαδήποτε περιβαλλοντική αντιξοότητα όχι μόνο εξαιτίας των δυσκολιών τους αλλά και εξαιτίας της κοινωνικής περιθωριοποίησης που υφίσταντο κυρίως παλαιότερα (Twigg, 2014). Ειδικότερα, η ευαλωτότητα «προσιδιάζει σε κατάσταση η οποία συναρτάται άμεσα με τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν σε μια δεδομένη χρονική περίοδο [...], περιλαμβάνει επίσης τα άτομα που ξεκινούν από διαφορετική «αφετηρία» και δεν έχουν τα ίδια εφόδια στη ζωή» (Παπακωνσταντίνου, 2018, σ. 11).

Στον χώρο της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ο όρος «inclusive education» συνιστά τον οδοδείκτη της επικρατούσας εκπαιδευτικής θεωρίας και μεθοδολογίας. Ο παραπάνω όρος έχει αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα από ορισμένους ερευνητές/τριες ως συμπεριληπτική εκπαίδευση, επειδή: α) ο όρος inclusion προέρχεται από το λατινικό ρήμα includere, που σημαίνει «συμπεριλαμβάνω» (Τζίμας & Λαμπροπούλου, 2007) β) η ιδέα της συμπερίληψης μπορεί να οδηγήσει στην κοινωνική συμπερίληψη και γ) επειδή καλύπτει ένα μεγαλύτερο εύρος θεμάτων, όπως θέματα ισότητας και αντι-ρατσισμού (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013). Εντούτοις, ο όρος inclusion μεταφράζεται από άλλους ερευνητές ως ενταξιακή εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012), ως εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (Κασιμάτης κ.ά, χ.χ.), ή ως ενιαία εκπαίδευση (Κωφίδου, 2016). Αποτελεί κοινή διαπίστωση το γεγονός ότι:

*οι δύο έννοιες της «ένταξης» και της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» χρησιμοποιούνται αρκετά συχνά για να εκφράσουν παρόμοιες διαδικασίες και αποτελέσματα [...], επομένως είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί ξεκάθαρος διαχωρισμός μεταξύ των δύο στην καθημερινή σχολική πράξη* (Σαββάκης & Μοσχίδου, 2018, σ. 39)

με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται από τους μάχιμους εκπαιδευτικούς οι δύο έννοιες σχεδόν ως συνώνυμες.

Από τη σκοπιά του ελληνικού αναπηρικού κινήματος:

*η συμπερίληψη αναφέρεται στην προσαρμογή/μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και του σχολείου, ώστε αυτό να λαμβάνει υπόψη του την ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού και να ανταποκρίνεται θετικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή»* («Ε.Σ.Α.μεΑ. Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας», 2019, σ. 6).

Παρά τη διεθνή απήχηση της έννοιας «inclusion» ήδη από τις προηγούμενες δεκαετίες, απουσιάζει μια ξεκάθαρη εννοιολογική διασαφήνιση (Krischler et al, 2019) κοινής αποδοχής και ως τούτου αυτή είναι επιδεκτική διαφορετικών ερμηνευτικών θεωρήσεων, αφού

*μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μέσο για την αύξηση των επιτευγμάτων μέσω της παρουσίας (πρόσβαση στην εκπαίδευση), της συμμετοχής (ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας) και της επίτευξης (μαθησιακές διαδικασίες και αποτελέσματα) για όλους τους μαθητές/τριες. (Soriano, 2014, σ. 14).*

Στο παρόν άρθρο για λειτουργικούς λόγους θα αξιοποιηθούν παράλληλα οι δύο όροι: α) ο όρος ενταξιακή εκπαίδευση χρησιμοποιείται αφενός επειδή έτσι αποδίδεται ο όρος inclusion στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία και αφετέρου επειδή αυτή η μετάφραση υιοθετείται στα ελληνικά κείμενα του αρμόδιου Ευρωπαϊκού Φορέα και β) ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση χρησιμοποιείται επειδή έχει ευρύτερο πεδίο επιστημονικής αναφοράς και δράσης.

Οι απαρχές της διεθνοποίησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης βρίσκονται στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα για την Εκπαίδευση για Όλους. Στο άρθρο 2 της παραπάνω Διακήρυξης επισημαίνεται ότι:

*τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στα σχολεία γενικής αγωγής [...] στο πλαίσιο μιας μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους» (Unesco, 1994).*

Όταν η συμπεριληπτική εκπαίδευση κατέστη διεθνώς κυρίαρχη τάση, κατέστη σαφές ότι η πρόσβαση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής αγωγής από μόνη της δεν επαρκούσε, αφού η συμπερίληψη σήμαινε πολλά περισσότερα, προϋπέθετε δηλαδή την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες μάθησης που έχουν νόημα για τους ίδιους (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2012). Γενικότερα, το όραμα της ενταξιακής/συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορεί να συνοψιστεί ως εξής: «σε όλους τους μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως ηλικίας, παρέχονται ουσιαστικές, υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές ευκαιρίες στην τοπική τους κοινότητα, μαζί με τους φίλους και τους συμμαθητές/τριες τους» (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση, χ.χ.), όμως για την επιτυχή υλοποίησή του «θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην ισοτιμία σε όλες τις σχολικές δομές και διαδικασίες» (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση, 2017, σ. 8).

## Μοντέλα προσέγγισης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Το αφετηριακό σημείο της διερεύνησης του δικαιώματος των μαθητών/τριών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση εκκινεί από την οπτική που υιοθετείται από τους διάφορους μελετητές/τριες, επειδή μπορεί να λειτουργήσει σε ερμηνευτικό επίπεδο υποβοηθητικά για την πιθανή δικονομική «διαχείρισή» τους. Μεταξύ των διαφόρων μοντέλων προσέγγισης της αναπηρίας, στο παρόν άρθρο εξετάζονται οι αρχές δύο μοντέλων: του κοινωνικού μοντέλου και του μοντέλου των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Δεν λαμβάνεται υπόψη το ιατρικό μοντέλο επειδή έχει περιορισμένη ερμηνευτική εμβέλεια, καθώς η αναπηρία δεν απορρέει μόνο από τις ιδιαιτερότητες των ατόμων αλλά εκτείνεται και στο κοινωνικό πεδίο.

Το κοινωνικό μοντέλο και το μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων φαίνεται ότι αποτελούν «συγκοινωνούνται» μεταξύ τους «δοχεία». Το βασικότερο κοινό σημείο των παραπάνω δύο μοντέλων αφορά την κατανόηση της έννοιας της αναπηρίας όπως αυτή αποτυπώνεται σε κοινωνικό επίπεδο, επειδή αποτελεί χρήσιμο ερμηνευτικό εργαλείο για την προσέγγιση της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας.

*Η αναπηρία γίνεται ένας φακός μέσα από τον οποίο βλέπουμε τόσο τις κοινωνικές όσο και τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για διαφορετικούς μαθητές/τριες. [...] Η συμπερίληψη δεν πρέπει να είναι απλώς μια περίπλοκη απάντηση σχετικά με τον καλύτερο τρόπο εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρίες, ούτε πρέπει να αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ατζέντας για τη σχολική μεταρρύθμιση» (Peters et al, 2007, σ. 155-156).*

Κατά συνέπεια, το κυριότερο πεδίο σύγκλισης των δύο μοντέλων είναι η τοποθέτηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο μιας συγκροτημένης κοινωνικής αντίδρασης στις προκλήσεις της ανισότητας και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Ειδικότερα, το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας θεωρεί ότι οι ανάπηροι αντιμετωπίζουν εμπόδια περιβαλλοντικά, νομικής υφής και αντιλήψεων-στάσεων τα οποία δημιουργούνται σε κοινωνικό επίπεδο (Kanter, 2015). Από την άλλη πλευρά, το μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για την αναπηρία, που αντλεί την επιστημονική του φαρέτρα από τις παγκόσμιες διακηρύξεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, υποστηρίζει ότι η κοινωνία είναι υποχρεωμένη να παρέχει τους αναγκαίους μηχανισμούς, ώστε να διασφαλίζεται η εκδίπλωση των πτυχών της προσωπικότητάς του/της μαθητή/τριας με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το δικαίωμα των αναπήρων ατόμων στην εκπαίδευση κατοχυρώνεται σε συνταγματικό επίπεδο, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ε.Ε. Συγκεκριμένα, στο ελληνικό Σύνταγμα δύναται να συνεκτιμηθούν συνδυαστικά οι παράγραφοι 3 και 6 του άρθρου 21 (άρθρο 21 του Συντάγματος της Ελλάδας, Φ.Ε.Κ. 211 τ. Α', 24/12/2019: 5715), ενώ δεν είναι εφικτή λόγω της γενικότητας του συγκεκριμένου κανονιστικού πλαισίου η εξειδίκευση των αντισταθμιστικών μέτρων που προβλέπονται για τους αναπήρους.

Οι αξιοσημείωτες διαφορές των δύο μοντέλων προσέγγισης της αναπηρίας μπορούν να συνοψιστούν ως ακολούθως (Degener, 2016): α) το κοινωνικό μοντέλο ερμηνεύει την αναπηρία με όρους αναφοράς στην κοινωνική πραγματικότητα, ενώ το μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εστιάζει στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια των αναπήρων ατόμων, β) το κοινωνικό μοντέλο υπογραμμίζει emphatically την κοινωνική περιθωριοποίηση και στους παράγοντες που προκαλούν τον κοινωνικό αποκλεισμό των αναπήρων, ενώ το μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων παρέχει ηθικές αρχές και αξίες επί των οποίων μπορεί να θεμελιωθεί μια κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική για την αναπηρία, γ) οι οπαδοί του κοινωνικού μοντέλου επιδιώκουν αλλαγές προς την κατεύθυνση της εξάλειψης των διακρίσεων, ενώ οι οπαδοί του μοντέλου των ανθρωπίνων δικαιωμάτων υιοθετούν μια σφαιρικότερη θεώρηση, εστιάζοντας σε ένα μεγάλο εύρος δικαιωμάτων.

Στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου προκρίθηκε η εστίαση στη δικαιωματική προσέγγιση, επειδή είναι λιγότερο εμφανές το αποτύπωμά της στην πορεία της ενταξιακής εκπαίδευσης. Αυτή η προσέγγιση θέτει στο επίκεντρο το δικαίωμα κάθε μαθητή/τριας στην εκπαίδευση, το οποίο έχει τα εξής χαρακτηριστικά: α) είναι καθολικό και αδιαίρετο, συνδεδεμένο εγγενώς με την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, β) βασίζεται στην ισότητα και στην άρση των διακρίσεων, γ) προωθεί τη συμμετοχή και ένταξη στη γενική εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και επιπλέον προϋποθέτει την ενδυνάμωση των παραπάνω μαθητών/τριών, ώστε να διεκδικήσουν με ενεργό τρόπο τα δικαιώματά τους. Επιπλέον, η δικαιωματική προσέγγιση τονίζει emphatically την ευθύνη των αρμόδιων εκπαιδευτικών αρχών, την εκ μέρους τους υποχρέωση για λογοδοσία αλλά και τον εκ μέρους τους σεβασμό του κράτους δικαίου, όπως επίσης και τον προσδιορισμό των «κατόχων δικαιωμάτων» και των αντίστοιχων «φορέων καθήκοντος» (Unicef, 2007).

Χρειάζεται να επισημανθεί ότι στο πλαίσιο της δικαιωματικής προσέγγισης, κάθε μαθητής/τρια δικαιούται αξιοπρεπή εκπαίδευση, ακόμα και όταν δεν είναι βέβαιο

ότι αυτή η εκπαίδευση θα αποδώσει αργότερα σε όρους ανθρώπινου κεφαλαίου. Επομένως, η δικαιωματική προσέγγιση

*δίνει ξεκάθαρα προτεραιότητα στην αυτοδύναμη σημασία της εκπαίδευσης [...], γεγονός που συνεπάγεται ότι η κυβέρνηση πρέπει να κινητοποιήσει τους πόρους που απαιτούνται για να προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση (Robeyns, 2006, σ.75).*

Επιπρόσθετα, η δικαιωματική προσέγγιση ενισχύει τον αυτοκαθορισμό, δηλαδή τη δυνατότητα του/της μαθητή/τριας με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ή των γονέων/κηδεμόνων του) για επιλογή του εκπαιδευτικού πλαισίου φοίτησης. Η εστίαση στον αυτοκαθορισμό (Rioux, & Carbert, 2003) αφορά ακόμη και τους μαθητές/τριες με χαμηλό νοητικό δυναμικό, αφού γίνεται σεβαστή η αξιοπρέπεια τους, η αυτονομία τους, η ανεξαρτησία τους αλλά και η ελευθερία τους να προβαίνουν στις δικές τους επιλογές (Burns, 2009).

Στη δικαιωματική προσέγγιση έχει ασκηθεί κριτική, επειδή έχει χειραγωγηθεί στο παρελθόν από πολιτικές ομάδες, αν και η χρήση της επιχειρηματολογίας που βασίζεται στα δικαιώματα έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία για να αμφισβητήσει τις πρακτικές αποκλεισμού των μαθητών/τριών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η δικαιωματική προσέγγιση υιοθετήθηκε από το ευρωπαϊκό και διεθνές αναπηρικό κίνημα, κάτι που φαίνεται στα κείμενα τοποθέτησης (position papers). Για παράδειγμα, η Ευρωπαϊκή Ένωση Κωφών προτάσσει την ισότητα στην εκπαίδευση, η οποία προϋποθέτει την εκπλήρωση του δικαιώματος στην νοηματική γλώσσα (European Union of the Deaf, 2020). Η Ευρωπαϊκή Ένωση Ατόμων με διανοητικές αναπηρίες ξεκινάει το κείμενο της τοποθέτησής της με το δικαίωμα κάθε παιδιού στην εκπαίδευση, ενώ παράλληλα θέτει ως αίτημά της την μετατόπιση της εστίασης από τα παραδείγματα των καλών πρακτικών (που εφαρμόζονται στις ενταξιακές σχολικές δομές) στις δομικές αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος (Inclusion, 2021). Η Ευρωπαϊκή Ένωση Ατόμων στο φάσμα του Αυτισμού τονίζει ότι η πρόοδος στον ευρωπαϊκό πυλώνα των κοινωνικών δικαιωμάτων για την υποστήριξη των δικαιωμάτων των ατόμων με αυτισμό θα καθορίσει το ρυθμό εξέλιξης της εκστρατείας της εν λόγω Ένωσης για την εκπαίδευση και την απασχόληση (Autism Europe, 2021).

Συμπερασματικά, στην εκπαιδευτική πράξη είναι σκόπιμο να συνδυάζονται στοιχεία από τα δύο μοντέλα για την ουσιαστικότερη αποτελεσματικότερη σχολική ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό ση-

μαίνει ότι αυτοί οι μαθητές/τριες πρέπει να αντιμετωπίζονται από μια πλευρά ως νομικοί κάτοχοι δικαιωμάτων και από την άλλη πλευρά να αίρονται οι αλληλεπιδράσεις τους με τα εμπόδια που προκύπτουν από το περιβάλλον (Waddington & Priestley, 2021).

### **Η θεμελίωση και η μετεξέλιξη του δικαιώματος στη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε διακηρυκτικό επίπεδο**

Η προσέγγιση της δικαιωματικής διάστασης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ερείδεται κατά βάση σε δύο σημεία: αφενός σε όσα αναφέρονται σε επίπεδο Διακηρύξεων και Συμβάσεων και αφετέρου στη σχετική νομολογία. Σε αυτό το σημείο θα ακολουθηθεί για λόγους μεθοδολογίας μια σειρά που βασίζεται στη χρονική ακολουθία των υφιστάμενων Διακηρύξεων και των Συμβάσεων, προκειμένου να καταστεί εφικτή η ανάδειξη της «εξελικτικής» φύσης του δικαιώματος των αναπήρων στην ενταξιακή εκπαίδευση.

Η Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Αναπήρων έδωσε μια θεμελιώδη ώθηση προκειμένου να καταστεί σαφές ότι τα υπάρχοντα δικαιώματα ισχύουν και για τα άτομα με αναπηρία, επιβεβαιώνοντας δηλαδή αυτή καθαυτή τη δυνατότητα «κατοχής δικαιωμάτων». Το δικαίωμα στην εκπαίδευση περιλαμβάνεται στο άρθρο 6 της ανωτέρω Διακήρυξης (9/12/1975), το οποίο συνεξετάζεται με το δικαίωμα σε μια ιατρική, ψυχολογική και λειτουργική υποστήριξη.

Στη δεκαετία του '80 σημειώθηκαν δύο σημαντικές εξελίξεις στην κατοχύρωση των δικαιωμάτων των αναπήρων, καθώς συνάφθηκε η Σύμβαση για την απασχόληση και επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες το 1983 και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού το 1989. Επιπλέον, αξίζει να γίνει μνεία και στους Πρότυπους Κανόνες του Ο.Η.Ε. που διατυπώθηκαν το 1993 για την Εξίσωση των Ευκαιριών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αφού αποτελούν μια τυποποιημένη ταξινόμηση των υποδείξεων προς τα κράτη-μέλη του Ο.Η.Ε. σχετικά με την προστασία των ατόμων με αναπηρία. Σε γενικές γραμμές, οι Πρότυποι Κανόνες του Ο.Η.Ε. αποτέλεσαν ένα συνεκτικό αποθετήριο αρχών, το οποίο μπορεί δυνητικά να αξιοποιηθεί από τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο άρθρο 24 της Σύμβασης του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, που προέκυψε ως κείμενο αρχών από τη Γενική Συνέλευση του Ο.Η.Ε. το 2006, αλλά τέθηκε σε ισχύ το 2008, ενισχύεται το δικαίωμα των αναπήρων ατόμων

στην εκπαίδευση. Έτι περαιτέρω στην παραπάνω Σύμβαση γίνεται ρητή αναφορά στην αναγκαιότητα διασφάλισης ενός συστήματος ενταξιακής εκπαίδευσης εκ μέρους των κρατών που αποσκοπεί:

*α) στην πλήρη ανάπτυξη των ανθρώπινων δυνατοτήτων και την αίσθηση αξιοπρέπειας κα αυτοεκτίμησης, στην ενίσχυση του σεβασμού για τα δικαιώματα του ανθρώπου, τις θεμελιώδεις ελευθερίες και την ανθρώπινη ποικιλομορφία, β) στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, των ταλέντων και της δημιουργικότητας των ατόμων με ειδικές ανάγκες όπως επίσης και των διανοητικών και σωματικών τους ικανοτήτων γ) στη διευκόλυνση των ατόμων με ειδικές ανάγκες προκειμένου να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε μια ελεύθερη κοινωνία» (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, 2006).*

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, δύο εξελίξεις διαδραμάτισαν καταλυτικό ρόλο στην προαγωγή των δικαιωμάτων των αναπήρων στην εκπαίδευση: η έκδοση του Κοινοτικού Χάρτη των Θεμελιωδών Κοινωνικών Δικαιωμάτων των Εργαζομένων και μετέπειτα του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ειδικότερα, η Αρχή 26 του πρώτου Χάρτη προβλέπει ότι: *«κάθε ανάπηρο άτομο πρέπει να απολαύει συγκεκριμένων πρόσθετων ευεργετημάτων με σκοπό να ευνοηθεί η επαγγελματική και κοινωνική ένταξη του, ενώ σε αυτά τα ευεργετήματα περιλαμβάνεται η επαγγελματική εκπαίδευση»*. Στο άρθρο 26 του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφέρεται ότι *«η Ένωση αναγνωρίζει και σέβεται το δικαίωμα των ατόμων με ειδικές ανάγκες να επωφελούνται μέτρων που θα τους εξασφαλίζουν την αυτονομία, την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή στον κοινοτικό βίο»*.

Μεταγενέστερη και σημαντικότερη των προαναφερθέντων εξέλιξη σε ευρωπαϊκό επίπεδο αποτελεί η Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, η οποία συνάφθηκε στη Ρώμη το 1950 και τροποποιήθηκε μεταγενέστερα, καθώς αποδίδει περιγραμματικά το πλαίσιο των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Γενικά, η Σύμβαση αποτέλεσε ένα αφετηριακό σημείο αναφοράς που λειτούργησε ως «οδοδείκτης» για τη λήψη αποφάσεων από την πλευρά του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Από τη συνδυαστική εφαρμογή των άρθρων 2 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, του άρθρου 23, του άρθρου 28 και του άρθρου 29 προκύπτει η κατοχύρωση του δικαιώματος του ανάπηρου παιδιού στην ισότιμη συνεκπαίδευση (Κου-

τσούκου & Αντωνίου, 2011, σ. 247). Στο πλαίσιο του παγκόσμιου συνεδρίου της Εκπαίδευσης για Όλους το 1990 στην Ταϊλάνδη τονίστηκε εκ νέου η σπουδαιότητα της καθολικής πρόσβασης στην εκπαίδευση και η ισότητα (Unesco, 1990).

Στο Dakar το 2000 επισημάνθηκε ότι το όραμα της Εκπαίδευσης για Όλους χρειάζεται να λάβει υπόψη του τις ανάγκες των πιο φτωχών και μειονεκτουςών ομάδων του μαθητικού πληθυσμού, μεταξύ των οποίων είναι και οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Unesco, 2000, σ. 14). Η εκπαιδευτική ατζέντα για μετά το 2015 κρίθηκε απαραίτητο να είναι βασισμένη στα ανθρώπινα δικαιώματα και να υιοθετεί μια οπτική που βασίζεται στην ισότητα και στην ένταξη στην οποία να εξαλείφονται όλες οι μορφές των διακρίσεων (Unesco, 2014). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις *θα πρέπει να βασίζονται σε μια σειρά τριών βασικών πυλώνων: ένταξη, ισότητα και αποδοτικότητα πόρων* (Unesco 2015, σ. 18). Στο Παγκόσμιο Εκπαιδευτικό Φόρουμ το 2015 εξετάστηκε η ενταξιακή/συμπεριληπτική εκπαίδευση για τους μαθητές/τριες με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες *«όχι μόνο από την άποψη του δικαιώματος στην εκπαίδευση, αλλά και από τη λογική της επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο»* (Unesco, 2015, σ. 23).

Στην τρέχουσα δεκαετία, η Διακήρυξη στην οποία κατέληξαν τα μέλη του Παγκόσμιου Εκπαιδευτικού Φόρουμ που συνεδρίασαν στην Κορέα ανέπτυξε το όραμα για την εκπαίδευση ενόψει του 2030, το οποίο προϋποθέτει τη δέσμευση σε μια ενιαία εκπαιδευτική ατζέντα που δεν αφήνει κανέναν πίσω, ενώ *«ο ακρογωνιαίος λίθος αυτής της ατζέντας είναι η ένταξη και η ισότητα εντός και διαμέσου της εκπαίδευσης»* (World Education Forum, 2015, σ. 2).

Αξίζει να επισημανθεί ότι ο αντίκτυπος στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι των απόψεων που διατυπώνονται κάθε φορά στο πλαίσιο του Παγκόσμιου Φόρουμ για την Εκπαίδευση είναι σημαντικός, επειδή σε αυτό δε συμμετέχει μόνο η Unesco, αλλά και η Unicef, η Παγκόσμια Τράπεζα, ο Φορέας του Ο.Η.Ε. για την εξάλειψη της φτώχειας και μείωση της ανισότητας, ο Φορέας του Ο.Η.Ε. για τα δικαιώματα των Γυναικών και η Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες.

Καταληκτικά, παρά το γεγονός ότι οι διεθνείς συμβάσεις έχουν ευρέως υιοθετηθεί από πολλά κράτη, σε ορισμένες περιπτώσεις δεν έχουν ενσωματωθεί πλήρως σε επίπεδο εθνικής νομοθεσίας ώστε να διασφαλίζονται τα δικαιώματα όλων των μαθητών/τριών. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν χώρες που έχουν αναπτύξει νομοθεσίες και πολιτικές που εκτείνονται πέρα από την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές



ανάγκες, ώστε να καλύψουν περιθωριοποιημένες ομάδες του μαθητικού πληθυσμού (Unesco, 2021).

### **Κριτική εστίαση σε πτυχές του δικαιώματος στη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε ευρωπαϊκό επίπεδο**

Στη χάραξη της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την αναπηρία που οριοθετεί με ευσύνοπτο τρόπο το πλαίσιο του συντονισμού των υποστηρικτικών ενεργειών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (εφεξής Ε.Ε.) αναφέρεται ρητά ότι:

*τα άτομα με αναπηρία, ειδικά τα παιδιά, πρέπει να ενσωματώνονται στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, με τον κατάλληλο τρόπο, και εφόσον είναι αναγκαίο να παρέχεται εξατομικευμένη στήριξη προς το συμφέρον των παιδιών. Η Επιτροπή [...] θα στηρίζει το στόχο της ποιοτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης χωρίς αποκλεισμούς»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010, σ. 8)

Η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω των θεσμικών της οργάνων μπορεί να αρθρώνει έναν συνεκτικό λόγο για ζητήματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ωστόσο, σύμφωνα με την αρχή της δοτής αρμοδιότητας, στον τομέα της εκπαίδευσης έχει μόνο υποστηρικτική αρμοδιότητα, άρα η ευθύνη της ανάληψης οποιασδήποτε σχετικής δράσης εναπόκειται στην απόφαση κάθε κράτους μέλους ξεχωριστά.

Στην τρέχουσα ευρωπαϊκή στρατηγική για τα άτομα με αναπηρίες 2021-2030 επισημαίνεται ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει ενταξιακό περιεχόμενο και να είναι προσβάσιμη από όλα τα άτομα με αναπηρίες, οι οποίοι έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν στην εκπαίδευση σε ισότιμη βάση με τα άλλα άτομα. Επιπρόσθετα, τονίζεται ότι «η ενταξιακή εκπαίδευση βρίσκεται σε υψηλή θέση στην εκπαιδευτική ατζέντα» (European Commission, 2021, σ. 18).

Σε συνταγματικό επίπεδο, η Ε.Ε. απέκτησε τη δυνατότητα να διαχειριστεί με επάρκεια ζητήματα θεμελιωδών δικαιωμάτων βασιζόμενη τόσο στο άρθρο 13 της Συνθήκης για την Ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας όπου υπάρχει αναφορά στην ανάληψη δράσης για την καταπολέμηση των διακρίσεων και λόγω αναπηρίας (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2006, σ. 48) όσο και στην τροποποίηση του άρθρου ΣΤ από τη Συνθήκη του Άμστερνταμ όπου τονίζεται μεταξύ άλλων η προσήλωση της Ε.Ε. στο σεβασμό των δικαιωμάτων του ανθρώπου (Συνθήκη του Άμστερνταμ, 1997, αρ. ΣΤ, σ. 8). Ειδικότερα, στην ανωτέρω Συνθήκη έχει προσαρτηθεί η υπ' αρ. 22 δήλωση που αναφέρει ότι:

*«Η Διάσκεψη συμφωνεί ότι τα όργανα της Κοινότητας όταν εκπονούν μέτρα [...] λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες προσώπων με ειδικές ανάγκες»* (Συνθήκη του Άμστερνταμ, 1997, σ. 135).

Οι δυνατότητες που δόθηκαν στα άτομα με αναπηρία από την πλευρά των θεσμικών οργάνων της Ε.Ε. αξιοποιήθηκαν αρχικά με την απόδοση έμφασης στην ισότητα στην απασχόληση (Waddington, & Lawson, 2009). Ωστόσο, έχει ασκηθεί κριτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση από τους ακτιβιστές των δικαιωμάτων καθώς επισημαίνουν ότι οι διαδικασίες προώθησης και ενίσχυσης των κοινωνικών δικαιωμάτων ήταν διαφορετικές από τις διαδικασίες ανάπτυξης μιας ενιαίας αγοράς, με αποτέλεσμα να διαπιστωθεί σημαντική καθυστέρηση στην κατοχύρωση των δικαιωμάτων σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Μια σημαντική μερίδα του αναπηρικού κινήματος αντιμετωπίζει ως απειλή τη συνεχιζόμενη εμπορευματοποίηση που κυριαρχεί στην Ε.Ε. (Clemets & Read, 2005). Σε παρόμοιες διαπιστώσεις έχουν προχωρήσει και ορισμένοι ερευνητές που τονίζουν ότι:

*η μετάβαση από το παραδοσιακό αναδιανεμητικό κράτος πρόνοιας προς ένα κράτος κοινωνικής επένδυσης με έμφαση [...] στην επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο διαμέσου της εκπαίδευσης, την ισότητα ευκαιριών [...] αποδείχτηκε πιο δύσκολη απ' ό,τι αναμενόταν»* (Φερόνας, 2013, σ. 7).

Στον αντίποδα, άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι υπάρχουν αξιόλογα εργαλεία στη νομική κατασκευή της ενιαίας αγοράς της Ε.Ε., όπως η κατάργηση των πάσης φύσεως διακρίσεων (Mabbett, 2005). Σε κάθε περίπτωση, οι μελετητές των ζητημάτων αναπηρίας πιστεύουν ότι η θεώρηση των δικαιωμάτων των αναπήρων στην Ε.Ε. από τη σκοπιά της κοινωνικής αλλαγής (Vahala, 2015) αποτελεί αξιόπιστη κατευθυντήρια βάση.

Παρά το γεγονός ότι η πρόοδος στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην Ε.Ε. ήταν πιο αργή σε σχέση με τις προσδοκίες των ακτιβιστών, εντούτοις είναι ιδιαίτερα σημαντική και στηρίζεται σε μια λογική «εποικοδομητικού» τύπου, δηλαδή «ακουμπά» σε διεθνή κείμενα. Είναι χαρακτηριστικό ότι τον Δεκέμβριο του 2010 η Ευρωπαϊκή Ένωση επικύρωσε τη Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες, ενώ το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων έχει εκδώσει αποφάσεις που έχουν διευρύνει το πεδίο προστασίας των ατόμων με αναπηρία στο πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης (Clifford, 2011). Η κύρωση της Σύμβασης του Ο.Η.Ε. για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία τον Δεκέμβριο του 2010, προέκυψε

και ως αποτέλεσμα της συγκροτημένης προσπάθειας που κατέβαλε το ευρωπαϊκό αναπηρικό κίνημα, κυρίως μέσω του Ευρωπαϊκού Φόρουμ για την Αναπηρία.

Στο πλαίσιο της δικαιωματικής προσέγγισης επισημαίνεται ότι η διχοτομία μεταξύ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που χαρακτηρίζονται ως αστικά ή πολιτικά και εκείνων που χαρακτηρίζονται ως κοινωνικά, οικονομικά ή πολιτιστικά έχει αντίκτυπο και στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Κατ' επέκταση, αυτή η διάκριση αντιστοιχεί στη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα από τη μια πλευρά και του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη από την άλλη πλευρά, με αποτέλεσμα να διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές στην νομολογία που σχετίζεται με την αναπηρία (Lawson, 2009). Βέβαια, ο μηχανισμός για την έμπρακτη διασφάλιση της εφαρμογής των δικαιωμάτων που προστατεύονται από τα παραπάνω θεσμικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης συγκροτείται από το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, η αρμοδιότητα του οποίου καλύπτει τόσο διακρατικές όσο και ατομικές προσφυγές. Οι αποφάσεις του Δικαστηρίου είναι νομικά δεσμευτικές και επομένως τα συμβαλλόμενα κράτη υποχρεούνται να τις εφαρμόσουν. Συνήθως τα κράτη προβαίνουν σε νομοθετικές ή άλλες τροποποιήσεις γενικότερου χαρακτήρα (πιο συχνά για να αποτρέψουν την επανάληψη της παραβίασης) συμμορφούμενα έτσι με τις αποφάσεις του Δικαστηρίου σε συγκεκριμένες υποθέσεις (Levin, 2012). Στην Ελλάδα για την προώθηση της εφαρμογής της Ευρωπαϊκής Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, κατά τα διαλαμβανόμενα στην παράγραφο 2 του άρθρου 33 αυτής, ορίζεται ο Συνήγορος του Πολίτη ως η συνταγματικά κατοχυρωμένη Ανεξάρτητη Αρχή που αποτελεί το πλαίσιο για την προαγωγή της εφαρμογής της Σύμβασης. Για την εκπλήρωση της αποστολής του το πλαίσιο Προαγωγής τελεί σε συνεργασία με την Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ν. 4488/2017, αρ. 72).

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμη η συνοπτική παρουσίαση ορισμένων βασικών αρχών, τις οποίες έχουν επικαλεστεί τα άτομα με αναπηρία που προσέφυγαν στο Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, προκειμένου να ασκήσουν στην πράξη τα δικαιώματά τους, όταν θεώρησαν πως παραβιάζονται (Vanhalala, 2011). Η πρώτη αρχή είναι η αρχή της ισότητας, η δυναμική της οποίας για τα άτομα με αναπηρία είναι μεγάλη και είναι επιδεκτική περαιτέρω «εκδίπλωσης» σε επίπεδο ερμηνευτικής θεώρησης. Όπως είναι εύλογα αντιληπτό, η ισότητα αποτελεί θεωρητική κατασκευή και επομένως είναι σχεδόν αδύνατον να υπάρξει μια και μοναδική θεωρητική αντίληψη για την ισότητα (Rioux, & Riddle, 2010), εξαιτίας της πολύπλοκης και πολυεπίπεδης φύσης της. Ωστόσο, η ισότητα δεν μπορεί να φέρει απτά αποτελέσματα στη

βελτίωση της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία, αν παραμείνει σε διακηρυκτικό επίπεδο. Επομένως, βασική προϋπόθεση για την άσκησή της αποτελεί η ενημέρωση των ανάπηρων ατόμων για το νομικό πλαίσιο επί του οποίου μπορεί να υπάρξουν σχετικές διεκδικήσεις είτε μέσω του αναπηρικού κινήματος είτε μέσω ενημερωτικής καμπάνιας (Wilson, 2004), ενώ είναι σκόπιμο να αντανακλάται στα νομικά κείμενα και η συναφής αρχή των ίσων δικαιωμάτων (Unicef, 2013).

Ειδικότερα, οι μελετητές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων επιχειρούν μια ουσιαστική διάκριση μεταξύ της τυπικής-αριθμητικής ισότητας και της ουσιαστικής-αναλογικής ισότητας. Όπως, σημειώνει ο Κοφίνης:

*η αναλογική εκδοχή της ισότητας ίση ρύθμιση σημαίνει όμοια μεταχείριση των όμοιων περιπτώσεων και ανόμοια των ανόμοιων. Κάθε σκέλος αναλύεται σε οντολογική ή περιγραφική πρόταση και σε μια δεοντολογική. Η Α και η Β περίπτωση είναι όμοιες (περιγραφική), άρα ο νόμος πρέπει να τις μεταχειριστεί ομοίως (δεοντολογική πρόταση), η περίπτωση Α και Β είναι ανόμοιες, άρα ο νόμος πρέπει να τις μεταχειριστεί ανομοίως. (Κοφίνης, 2016, σ. 40).*

Αυτή η διαπίστωση αποτελεί τη θεμελιακή βάση για τη επικράτηση της οπτικής των ίσων ευκαιριών, με τη λογική ότι τα άτομα με αναπηρία εκκινούν από διαφορετική αφετηρία σε σχέση με τους συμπολίτες τους. Η αρχή της ισότητας φαίνεται να αποτελεί τη «σπονδυλική στήλη» της Σύμβασης του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, αφού αρδεύει όλα τα μέρη της Σύμβασης (Blatman, 2020, σ. 188).

Η επόμενη σημαντική αρχή αφορά την απαγόρευση των διακρίσεων ή αλλιώς αποκαλείται και αρχή της μη διάκρισης. Ο όρος διάκριση έχει προσλάβει αρνητικό πρόσημο, καθώς με αυτό εννοείται η δυσμενής μεταχείριση σε βάρος ενός ατόμου, που βασίζεται σε λόγους που σχετίζονται με χαρακτηριστικά της ταυτότητάς του (Δελγιάννη-Δημητράκου, 2020), στην προκειμένη περίπτωση που εξετάζουμε στην αναπηρία του ή στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του/της μαθητή/τριας. Στην Ελλάδα, η μεγαλύτερη παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων παρατηρείται στις διακρίσεις λόγω αναπηρίας ή χρόνιας πάθησης (Συνήγορος του Πολίτη, 2020). Επομένως:

*αν η αρχή της μη διάκρισης αναλύεται σε διαθεσιμότητα (πόρων και παροχών), ανεκτικότητα (προς τις μειοψηφούσες κοινωνικές ομάδες), προσαρμοστικότητα (στα νέα δεδομένα) και προσβασιμότητα (στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον), η τελευταία εξυψώνεται στο στοιχείο εκείνο που*

*αξιώνει [...] να καταστήσει τα άτομα με ειδικές ανάγκες μη -κοινωνικά- ανάπηρα στο μέτρο που είναι δυνατό» (Γατουρτζίδης, 2020).*

Η αρχή της μη διάκρισης μπορεί να ιδωθεί στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης, αφού οι ανισότητες που δεν υπόκεινται σε προσωπικό έλεγχο και σε ατομική ευθύνη δεν είναι «δικαιολογήσιμες», οπότε χρειάζονται κάποιας μορφής «αποζημίωση» από την κοινωνία προς όφελος των μη προνομιούχων, όπως μεταξύ άλλων των ατόμων που παρουσιάζουν ακούσια κάποιας μορφής αναπηρία. *«Η αναπλήρωση «πόρων ζωής» γίνεται από την κοινωνία σε όσους στερούνται τέτοιων πόρων ανυπαίτως, ανεξάρτητα από τη θέληση και τις προσπάθειές τους» (Σταμάτης, 2007, σ. 66).*

Έτσι, στο πλαίσιο της επιδιωκόμενης αναπλήρωσης πόρων ζωής σε κείμενα πολιτικής για την αναπηρία (όπως στο Εθνικό Σχέδιο Δράσης της χώρας μας για την Αναπηρία) απαντάται η έννοια της εύλογης προσαρμογής στον τομέα της εκπαίδευσης η οποία θεμελιώνεται στο άρθρο 24 της Σύμβασης του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, 2006). Οι εύλογες προσαρμογές βασίζονται στην συνταγματική θεμελίωση της δυνατότητας του νομοθέτη να λαμβάνει θετικά μέτρα για την άρση των υφιστάμενων κοινωνικών ανισοτήτων (Καμτσίδου, 2018). Αρχικά, η αρχή των εύλογων προσαρμογών είχε ως πεδίο εφαρμογής τον χώρο της αγοράς εργασίας (Συνήγορος του Πολίτη, 2019, σ. 61) και έπειτα επεκτάθηκε στον χώρο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Εντούτοις, η υλοποίηση στην πράξη των εύλογων προσαρμογών καθίσταται δυσχερής, καθώς υπόκειται σε περιορισμούς εξαιτίας οικονομικών παραμέτρων (Reeve, 2014) αλλά και παραμέτρων ανθρωπίνων πόρων (π.χ. αναντιστοιχία των μαθητών/τριών που χρήζουν εξατομικευμένης υποστήριξης και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Παράλληλη Στήριξη).

Μια άλλη σημαντική αρχή αφορά την απρόσκοπτη πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις πτυχές της ζωής, η οποία απαντάται στο άρθρο 64 του νόμου 4488/2017, όπου αναφέρεται ότι:

*τα διοικητικά όργανα και οι αρχές στο πλαίσιο της αρμοδιότητάς τους μεριμνούν για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο φυσικό και δομημένο περιβάλλον, τόσο σε συνήθειες συνθήκες όσο και σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης.*

Ιδιαίτερη λοιπόν σημασία αποδίδεται στην προσβασιμότητα που ενισχύεται και από το γεγονός ότι το πρώτο γενικό σχόλιο που υιοθέτησε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αφορά την ερμηνεία του άρθρου 9 της Σύμβασης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, όπου η Επιτροπή τονίζει ότι η

*προσβασιμότητα αποτελεί την προϋπόθεση για να ζήσουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες ανεξάρτητα και να συμμετάσχουν πλήρως και σε ίση βάση στην κοινωνία (Νάσκου-Περράκη, 2015).*

Ανακεφαλαιώνοντας, αξίζει να επισημανθεί ότι είναι σημαντική η ένταξη της διάστασης της αναπηρίας στην εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο του μοντέλου των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Lawson, & Beckett, 2021). Για αυτό το λόγο, κρίθηκε σκόπιμη από το Συμβούλιο της Ευρώπης η εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιθαγένεια και τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσω και της αξιοποίησης στον χώρο της εκπαίδευσης στρατηγικών για τα ανθρώπινα δικαιώματα που έχουν πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα (Hüfner, 2011). Ωστόσο, η εστίαση στα δικαιώματα των μαθητών/τριών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναδύεται σε μια συγκυρία όπου δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών ώστε να αυξήσουν την επαγγελματική τους ετοιμότητα, με αποτέλεσμα ορισμένοι ερευνητές να θεωρούν ότι:

*οι αξιοκρατικοί πυλώνες των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, χρειάζεται να θεωρηθούν ως εμπόδια για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για όλους (Buchner et al, 2021, σ. 20).*

### **Ανάδειξη του πλαισίου άσκησης του δικαιώματος στη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε ευρωπαϊκό επίπεδο**

Στο επίκεντρο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης βρίσκονται οι ευνοϊκές ρυθμίσεις για τους μαθητές/τριες με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προς την κατεύθυνση της άρσης των εις βάρος τους διακρίσεων (Jones, 2011), οι οποίες προσδιορίζονται ως «εύλογες προσαρμογές» (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, 2006, αρ. 2). Η Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες που κυρώθηκε από τη χώρα μας με τον νόμο 4074/2012 ΦΕΚ 88 προβλέπει στο άρθρο 24 ότι

*τα άτομα με αναπηρίες μπορούν να έχουν πρόσβαση σε μια ενιαία, ποιοτική και ελεύθερη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε ίση βάση με τους άλλους, στις κοινότητες στις οποίες ζουν και λαμβάνουν την υποστήριξη που απαιτείται, μέσα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να διευκολυνθεί η αποτελεσματική εκπαίδευσή τους,*

ενώ στην εκπαιδευτική νομοθεσία τονίζεται η απρόσκοπτη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ν. 4823/2021, αρ. 5, παρ. 4).

Ωστόσο, ενώ διακηρύσσεται στις φιλελεύθερες κοινωνίες η αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους, παρατηρείται ταυτόχρονα η απουσία των ανάλογων πρακτικών που θα την υλοποιήσουν (Σούλης, 2013). Για την ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο η άσκηση του δικαιώματος των μαθητών/τριών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτυπώνεται στις βαθμίδες της εκπαίδευσης, χρειάζεται αναντίλεκτα μια συγκροτημένη μεθοδολογία, η οποία επίσης απουσιάζει, ενώ η εκπαιδευτική έρευνα σε αυτό το πεδίο είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Μια τέτοια μεθοδολογία έχει προταθεί από το ελληνικό αναπηρικό κίνημα, η οποία περιλαμβάνει δείκτες ανά τομέα: πρόσβαση στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, συμπεριληπτική εκπαίδευση, ποιοτική εκπαίδευση (Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας, 2019). Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι ερευνητές υιοθετούν μια συστημικού τύπου προσέγγιση στην αξιολόγηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία κινείται σε τρία επίπεδα (μακρο-επίπεδο, μεσο-επίπεδο και μικρο-επίπεδο) ως ακολούθως: στη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως εισροές θεωρούνται η πολιτική, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι υλικοί και οικονομικοί πόροι, το αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και η ηγεσία. Στη διαδικασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εμπίπτουν η σχολική κουλτούρα, οι σχολικές πρακτικές, η συνεργασία και η ανάληψη συλλογικής ευθύνης καθώς και η υποστήριξη σε εξατομικευμένο επίπεδο. Τέλος, στις εκροές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εντάσσονται η επίδοση και η συμμετοχή των μαθητών/τριών καθώς και οι προοπτικές που διανοίγονται μετά την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Loreman et al, 2014). Από την πλευρά του αρμόδιου ευρωπαϊκού φορέα προτείνεται η αποτύπωση της προόδου στις ακόλουθες περιοχές: η παρουσία στην εκπαίδευση και στις ενταξιακές δομές των μαθητών/τριών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η σχολική δομή της τοποθέτησής τους (εκεί που περνούν τον περισσότερο χρόνο της σχολικής τους ζωής), η συμμετοχή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία που αποκαλύπτει την ποιότητα της μαθησιακής τους εμπειρίας (νοηματοδότηση) και η πρόοδος που αποτυπώνει τα αποτελέσματα τόσο στο επίπεδο των μαθητών/τριών όσο και στο επίπεδο του σχολείου. Για λειτουργικούς λόγους, αυτές οι περιοχές δομούνται ιεραρχικά, δηλαδή η παρουσία ενός μαθητή/τριας με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί τη βάση της πυραμίδας και η πρόοδος την κορυφή της (Ramberg & Watkins, 2020).

Σε κάθε περίπτωση, στα κράτη μέλη της Ε.Ε. η συλλογή δεικτών που αποτυπώνουν την εξέλιξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα εξαιτίας της εύλογης ετερογένειας των τρόπων υποστήριξης των μαθητών/τριών

με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών της Ε.Ε., αφού η εκπαίδευση αποτελεί πεδίο αποκλειστικής ευθύνης των εθνικών κυβερνήσεων και η Ε.Ε. λειτουργεί μόνο συμπληρωματικά. Οι βασικές αρχές της δικαιωματικής προσέγγισης, όπως η αρχή της ισότητας, η αρχή της μη διάκρισης και η αρχή της πρόσβασης που αποτυπώνονται στον εκπαιδευτικό τομέα στην ανεμπόδιστη φοίτηση όλων των μαθητών/τριών στο σχολείο της γειτονιάς τους προϋποθέτει την ευθυγράμμιση των εμπλεκόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, Σύμβουλοι ενταξιακής εκπαίδευσης, σχολικές μονάδες) με την αρχή των εύλογων προσαρμογών, η οποία όμως προσκρούει συχνά στην υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης. Σχεδόν όλα τα κράτη μέλη της Ε.Ε. έχουν ενστερνιστεί τη ρητορική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ωστόσο έχουν να διανύσουν ακόμα πολύ δρόμο για την υλοποίησή της. Σε επίπεδο εκπαιδευτικού λόγου, υπάρχουν πολλές αναφορές σε αρχές της δικαιωματικής προσέγγισης, όπως για παράδειγμα η ρητή αναφορά στην ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας (Eurydice, 2022) και της Αυστρίας, αν και στη δεύτερη περίπτωση αυτή η αρχή συνδέεται άρρηκτα με την αγορά εργασίας (Eurydice, 2021). Η ισότιμη συμμετοχή των μαθητών/τριών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τονίζεται εμφaticά στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας (Eurydice, 2022), ενώ στην Ιταλία η συμπεριληπτική εκπαιδευτική πολιτική εγγυάται το δικαίωμα των παραπάνω μαθητών/τριών στην εκπαίδευση (Eurydice, 2022).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, παρόλη την ώθηση που δόθηκε τις τελευταίες δεκαετίες στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, εξακολουθούν να υφίστανται τα ειδικά σχολεία, στα οποία η φοίτηση των μαθητών/τριών προκρίνεται με γνώμονα την σοβαρότητα της αναπηρίας ή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Εξαιρέση σε αυτό αποτελεί η Ιταλία, η οποία έχει ενσωματώσει στη νομοθεσία της την ενταξιακή κατεύθυνση ήδη από τη δεκαετία του '70, με αποτέλεσμα την καθολική σχεδόν πρόσβαση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (με εξαίρεση ελάχιστα σχολεία στα οποία φοιτούν μαθητές/τριες με δυσχέρειες όρασης και ακοής). Έτσι, η ενταξιακή δυναμική σε ορισμένα κράτη έχει αποδώσει εντυπωσιακά αποτελέσματα, οδηγώντας στη συρρίκνωση των ειδικών σχολείων. Για παράδειγμα, στην Πορτογαλία, μόνο το 1% περίπου των μαθητών/τριών φοιτά σε ειδικά σχολεία (Eurydice, 2022), ενώ στην Κύπρο το αντίστοιχο ποσοστό είναι 5-6% (Eurydice, 2022), ενώ εφαρμόζο-



νται και προγράμματα συνεκπαίδευσης, όπου ο/η μαθητής/τρια μιας Σ.Μ.Ε.Α.Ε. μπορεί για κάποιες ώρες να παρακολουθεί συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα σε ένα γενικό σχολείο.

Μια άλλη παράμετρος της δικαιωματικής προσέγγισης σχετίζεται με τον ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, εδώ μπορεί να αναφερθεί ενδεικτικά ότι στην Αυστρία, τη Γερμανία και στην Ελλάδα η τελική απόφαση επιλογής γενικού ή ειδικού σχολείου επαφίεται στους γονείς. Στην ελληνική πραγματικότητα, αν οι γονείς επιθυμούν το παιδί τους να φοιτήσει σε γενικό σχολείο, παρά την περί του αντιθέτου γνωμοδότηση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., τότε θα πρέπει να καταβάλουν οι ίδιοι το ποσό του ιδιώτη βοηθού που θα χρειαστεί το παιδί τους. Στη Γερμανία, αν δεν γίνει αποδεκτή η προτίμηση των γονέων για φοίτηση του παιδιού τους με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, μπορούν να διεκδικήσουν επανόρθωση μέσω της δικαστικής ή της εξωδικαστική οδού (Eurydice, 2022). Επιπλέον, στην πλειονότητα των κρατών μελών, οι γονείς του/της μαθητή/τριας με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμπλέκονται ενεργά στη σύνταξη του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος που αφορά το παιδί τους (στη Γαλλία, Κύπρο, Ιταλία, Ελλάδα), ενώ στην Ιταλία οι γονείς συμμετέχουν ακόμα και στην κατάρτιση του λειτουργικού προφίλ του παιδιού τους.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί φορείς δεν ευθυγραμμίστηκαν με την παροχή εύλογων προσαρμογών σε μαθητές/τριες με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι γονείς προσέφυγαν σε εθνικά και ευρωπαϊκά δικαστήρια. Εξαιτίας της περιορισμένης έκτασης του παρόντος άρθρου θα παρατεθούν συνοπτικά τρία ενδεικτικά παραδείγματα από τη σχετική νομολογία. Η πρώτη προσφυγή κατατέθηκε στο Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων από οικογένεια μαθήτριας με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, καθώς δεν της παρασχέθηκε η εξειδικευμένη βοήθεια που προβλεπόταν βάσει της σχετικής νομοθεσίας (εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης), η οποία θα της επέτρεπε να επωφεληθεί από την εκπαίδευση σε ίση βάση με τους άλλους μαθητές/τριες, με αποτέλεσμα η οικογένεια να αναγκαστεί να προβεί στην πρόσληψη ιδιώτη βοηθού. Το δικαστήριο που εξέτασε την υπόθεση, έκρινε ότι είναι σημαντικό τα ευρωπαϊκά κράτη να είναι ιδιαίτερα προσεκτικά στις επιλογές τους σε αυτόν τον τομέα, δεδομένου του αντίκτυπου των αποφάσεών τους στα παιδιά με αναπηρίες, *«των οποίων η ευαλωτότητα δεν μπορεί να αγνοηθεί»* (European Court of Human Rights, Case of G.L. v. Italy, 2020). Η επιχειρηματολογία του δικαστηρίου βάσει της οποίας εκδόθηκε η απόφαση εστιάζεται στο ότι

*η εύλογη προσαρμογή» που χρειαζόταν να υλοποιηθεί προς όφελος των μαθητών/τριών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιστοιχούσε σε «απαραίτητες και κατάλληλες τροποποιήσεις και προσαρμογές [...], προκειμένου να εξασφαλίζουν την απόλαυση ή την άσκηση σε ίση βάση με τους άλλους όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών» και ότι η διάκριση με βάση την αναπηρία «περιλαμβάνει όλες τις μορφές διάκρισης, συμπεριλαμβανομένης της άρνησης εύλογης προσαρμογής» (European Court of Human Rights, Case of G.L. v. Italy, 2020).*

Επομένως, η λήψη εύλογων μέτρων προσαρμογής αποσκοπούν στη διόρθωση των de facto ανισοτήτων που ανακύπτουν από τόσο από εγγενείς αλλά κυρίως από κοινωνικούς παράγοντες.

Η δεύτερη προσφυγή πραγματοποιήθηκε ενώπιον ελληνικού δικαστηρίου, στο οποίο κατέφυγαν οι γονείς μαθητή Δημοτικού με Δ.Ε.Π.Υ. με την εξής συλλογιστική: α) παρανόμως τοποθετήθηκε δάσκαλος κλάδου ΠΕ70 Γενικής Αγωγής για την παράλληλη στήριξη του παιδιού τους γιατί δεν διέθετε την επιστημονική κατάρτιση ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στο συγκεκριμένο καθήκον και β) παρανόμως παρέλειψε έγκαιρα να σχεδιάσει και να εφαρμόσει, σύμφωνα με τη γνωμάτευση της διεπιστημονικής ομάδας του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, προσαρμοσμένο στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού τους, με αποτέλεσμα την αδυναμία ομαλής ένταξής του παιδιού τους στο σχολικό περιβάλλον και ακολούθως την απαξίωση και την περιθωριοποίησή του. Το δικαστήριο θεώρησε ότι η δασκάλα δεν τοποθετήθηκε σύννομα στη συγκεκριμένη θέση καθώς δεν ήταν εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, ενώ επεσήμανε ότι η αδυναμία της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης να καλύψει τις αιτήσεις των ενδιαφερομένων για παροχή παράλληλης στήριξης λόγω εξάντλησης του πίνακα αναπληρωτών δασκάλων Ειδικής Αγωγής δεν αίρει τον παράνομο χαρακτήρα της εν λόγω πράξης (Μονομελές Πρωτοδικείο Ναυπλίου, 2021).

Στην τρίτη περίπτωση, γονείς Ρομά, προσέφυγαν στο Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, επειδή η εκπαιδευτική αρχή δεν ανακάλεσε την απόφαση περί τοποθέτησης των παιδιών τους σε ειδικό σχολείο, θεωρώντας ότι αυτή η τοποθέτηση παραβιάζει το δικαίωμα των παιδιών τους στην εκπαίδευση. Τα παιδιά Ρομά είχαν περάσει από τη διαδικασία της διαγνωστικής αξιολόγησης, τα αποτελέσματα της οποίας συνηγόρησαν στη φοίτηση των συγκεκριμένων παιδιών σε ειδικό σχολείο και οι γονείς είχαν κληθεί να υπογράψουν μια προσυμπληρωμένη δήλωση σχετικής

συναίνεσης. Οι γονείς υπέβαλαν ένσταση στο Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων γιατί θεώρησαν ότι το νοητικό δυναμικό των παιδιών τους δεν αξιολογήθηκε αντικειμενικά και γιατί δεν ενημερώθηκαν επαρκώς για τις συνέπειες της εκ μέρους τους υπογραφής της δήλωσης συναίνεσης. Το δικαστήριο έκρινε ότι:

*τα παιδιά Ρομά έλαβαν μια εκπαίδευση που επιδείνωσε τις δυσκολίες τους και έθετε σε κίνδυνο τη μετέπειτα προσωπική τους ανάπτυξη αντί [...] να βοηθηθούν να ενταχθούν στα γενικά σχολεία και να αναπτύξουν τις δεξιότητες που θα διευκόλυναν τη ζωή τους (European Court of Human Rights, Case of D.H. and others v. The Czech Republic, 2007).*

Επομένως, στη συνεχιζόμενη πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, η οποία πλέον εμπερικλείει και άλλες κατηγορίες μαθητικού πληθυσμού (όπως μαθητές/τριες με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι έχουν προσφυγικό υπόβαθρο) καθίσταται επιτακτική η αναγκαιότητα να επιταχυνθεί η μετεξέλιξη των σχολείων σε συμπεριληπτικά τόσο σε ευρωπαϊκό μακρο επίπεδο όσο στο μικροεπίπεδο της σχολικής κοινότητας. Συγκεκριμένα, σε υπερεθνικό επίπεδο χρειάζεται να εκπονηθούν αξιόπιστα ερευνητικά εργαλεία, τα οποία αφενός θα ενσωματώνουν τη δικαιωματική διάσταση και αφετέρου θα αποτυπώνουν με ακρίβεια το βαθμό υλοποίησης της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στα κράτη μέλη της Ε.Ε., προκειμένου να αξιοποιηθούν πολλαπλώς τόσο από τα θεσμικά όργανα της Ε.Ε. στο πλαίσιο της συμπληρωματικότητας όσο και από τα σχολεία. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων πολλά σχολεία έχουν σχεδιάσει και υλοποιήσει δράσεις με σκοπό την προώθηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας σε ενδοσχολικό επίπεδο, αλλά δεν υπάρχει η ανάπτυξη ενός ενιαίου συστήματος αποτύπωσης του βαθμού της συμπερίληψης, το οποίο θα μπορούσε δυνητικά να αξιοποιηθεί έστω και στο περιορισμένο πλαίσιο μιας ενδεχόμενης έρευνας δράσης. Ελλείψει τέτοιου συγκροτημένου μεθοδολογικού πλαισίου, οι ερευνητές/τριες που ενστερνίζονται τη δικαιωματική προσέγγιση μπορούν να αναζητήσουν δυνητικούς τρόπους διερεύνησης της προόδου που συντελείται στη συμπεριληπτική εκπαίδευση έχοντας ως πεδίο αφόρμησης τη σχετική νομολογία.

## Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π., Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Συμπεριληπτική εκπαίδευση. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 51, 11.

Απίστουλας, Δ., Νίκου, Δ. (2021). Η έννοια της ευαλωτότητας και η τυποποίηση των ευάλωτων ομάδων του πληθυσμού στο ελληνικό σύστημα κοινωνικής πρόνοιας. *Κοινωνική Πολιτική*, 15, 70.

Autism Europe (2021). Autism Europe calls on the EU to better develop access to education and employment. Ανακτήθηκε από: [https://www.autismeurope.org/wp-content/uploads/2021/03/WAAD-2021\\_Press-Release.pdf](https://www.autismeurope.org/wp-content/uploads/2021/03/WAAD-2021_Press-Release.pdf)

Degener, T. (2016). Disability in a Human Rights Context, *Laws*, 5(3), pp. 1-24. doi: <https://doi.org/10.3390/laws5030035>

Blatman, M. (2020). Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Στο Δεληγιάννη-Δημητράκου, Χ. (επιμ.) *Σύγχρονα Θέματα του δικαίου απαγόρευσης των διακρίσεων και η Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία* (σ. 188). Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.

Buchner, T., Shevlin, M., Donovan, M.-A., Gercke, M., Goll, H., Šiška, J. et al (2021). Same progress for all? Inclusive Education, the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities and students with intellectual disability in european countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 20.

Burns, J.-K. (2009). Mental health and inequity: a human rights approach to inequality, discrimination and mental disability. *Health and Human Rights*, 11(2), 19.

Γατουρτζίδης, Κ. (2020). *Το δικαίωμα των Ατόμων με Αναπηρία στην προσβασιμότητα*. Ανακτήθηκε στις 03/12/2020 από: <https://www.lawspot.gr/nomika-nea/dikaioma-ton-atomon-me-anapiria-stin-prosvasimotita>.

Clemets, L., Read, J. (2005). The dog that didn't bark: the issue of access to rights under the European Convention on Human Rights by disabled people. In A. Lawson, & C. Gooding (Ed.): *Disability rights in Europe, from theory to practice*, pp. 18. Oxford and Portland: Hart Publishing,.

Clifford, J. (2011). The UN Disability Convention and its Impact on European Equality Law. *The Equal Rights Review*, 6, 11.

Clough, B. (2017). Disability and Vulnerability: Challenging the Capacity/Incapacity Binary. *Social Policy & Societ*, 16(3), 470.

Δεληγιάννη-Δημητράκου, Χ. (2020). Ισότητα και διάκριση: δύο διαφορετικές έννοιες ή δύο όψεις του ίδιου νομίσματος ; Στο Δεληγιάννη-Δημητράκου, Χ. (επιμ.) *Σύγχρονα Θέματα του δικαίου απαγόρευσης των διακρίσεων και η Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία* (σ. 7). Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.

Degener, T. (2016). *Disability in a Human Rights Context*, προσβάσιμο στο: <https://www.mdpi.com/2075-471X/5/3/35>, σ. 4.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). *Ενταξιακή Εκπαίδευση & Κοινωνική Δικαιοσύνη στη Σύγχρονη Εποχή: Ερωτήματα και Προβληματισμοί*. Εισήγηση στο 12<sup>ο</sup> Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/2224681-Entaxiaki-ekpaideysi-koinoniki-dikaiosyni-sti-syghroni-epohi-erotimata-kai-provlimatismoi.html>

Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Αναπηρία, προσβάσιμο στο: <https://primeminister.gr/wp-content/uploads/2020/12/2020-ethniko-sxedio-drasis-amea.pdf>

Erevelles, N., Nguyen, X.-T. (2016). Disability, Girlhood, and Vulnerability in Transnational Contexts. *Girlhood Studies*, 9(1), 1938.

Ε.Σ.Α.μεΑ. Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας (2019). *Κείμενο Πολιτικής, Για ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς, Εισαγωγή της δικαιωματικής προσέγγισης στη συλλογή και ανάλυση στατιστικών δεδομένων για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών/τριών με αναπηρία*. Ηλιούπολη: αυτοέκδοση. Ανακτήθηκε από: <https://www.paratiritirioanapirias.gr/storage/app/uploads/public/5f8/6a9/d62/5f86a9d627d39508413983.pdf>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). Key messages for working with and for countries-policy brief. Ανακτήθηκε από: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/CPRA\\_Policy\\_Brief.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/CPRA_Policy_Brief.pdf)

European Commission (2021). *Union of Equality Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030*, Brussels, 3.3.2021 – COM (2021) 101, pp. 18.

European Court of Human Rights (2007). *Case of D.H. and others v. The Czech Republic*, Strasbourg. Ανακτήθηκε από: <https://hudoc.echr.coe.int/eng#%7B%22itemid%22:%5B%22001-83256%22%5D%7D>

European Court of Human Rights (2020). *Case of G.L. v. Italy*, Strasbourg. Ανακτήθηκε από: <https://hudoc.echr.coe.int/eng#%7B%22itemid%22:%5B%22002-12926%22%5D%7D>

European Union of the Deaf (2020). *2020 Impact Report*. Ανακτήθηκε από: <https://www.eud.eu/wp-content/uploads/2022/02/2020.pdf>.

Eurydice (2021). *Austria, Educational support and guidance*. Ανακτήθηκε από: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-1\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-1_en)

Eurydice (2022). *Cyprus, Special education needs provision within mainstream education*. Ανακτήθηκε από: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/cyprus/special-education-needs-provision-within-mainstream-education\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/cyprus/special-education-needs-provision-within-mainstream-education_en)

Eurydice (2022). *France, Educational support and guidance*. Ανακτήθηκε από: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/educational-support-and-guidance\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/educational-support-and-guidance_en)

Eurydice (2022). *Portugal, Special education needs provision within mainstream education*. Ανακτήθηκε από: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-53\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-53_en)

Ευρωπαϊκή Ένωση (2006). *Ενοποιημένη απόδοση της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και της Συνθήκης για την Ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας*, Επίσημη Εφημερίδα της Ε.Ε. C321 29/12/2006.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. *Ευρωπαϊκή στρατηγική για την Αναπηρία 2010-2020: ανανέωση της δέσμευσης για μια Ευρώπη χωρίς εμπόδια*, Βρυξέλλες, 15.11.2010 COM(2010) 636 τελικό, σ. 8.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2012). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης, το προφίλ των ενταξιακών εκπαιδευτικών*, (Amanda Watkins, επιμ.). Βρυξέλλες: αυτοέκδοση.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση (2017). *Ανάδειξη των επιτευγμάτων όλων των μαθητών/τριών στην ενταξιακή εκπαίδευση, τελική συνοπτική έκθεση* (V.J. Donnelly και A. Κεφαλληνού, συντ.). Odense: αυτοέκδοση.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση (χ.χ.). *Θέση του Φορέα για τα ενταξιακά εκπαιδευτικά συστήματα*. Ανακτήθηκε από <https://www.european-agency.org/sites/default/files/PositionPaper-EL.pdf>

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση (2021). *Βασικές αρχές, υποστήριξη της ανάπτυξης και εφαρμογής πολιτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση*, (Verity Donnelly και Amanda Watkins συντ.). Βρυξέλλες: αυτοέκδοση.

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη, θεματική έκδοση* (Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins, επιμ.). Βρυξέλλες: αυτοέκδοση.

Inclusion Europe (2021). Position paper on inclusive education: *why we care about education*. Ανακτήθηκε από: <https://www.inclusion-europe.eu/why-we-care-about-education-new-position-paper/>

Iriarte, E. (2016). Models of disability. In E. Iriarte, R. McConkey, R. Gilligan (Ed.) *Disability and Human Rights* (p. 12). London: Palgrave.

Hüfner, K. (2011). The human rights approach to education in international organisations. *European Journal of Education*, 46(1), 125.

- Jarman, M. (2005). Resisting “good imperialism” reading disability as radical vulnerability. *Atenea*, XXV(1), 108. Ανακτήθηκε από : <http://ece.uprm.edu/artsscience/atenea/Atenea-XXV-1.pdf#page>
- Jones, M. (2011). Inclusion, social inclusion and participation. In M. Rioux, L. Basser, M. Jones (Ed.) *Critical perspectives on human rights and disability law*, (pp. 81). Leiden and Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Καμτσίδου, Ι. (2018). Ισότητα και αξιοκρατία: Το Συνταγματικό πλαίσιο επιλογής του ανθρωπίνου δυναμικού στον δημόσιο τομέα. *Pro Justitia*, 1, 25.
- Kanter, A. (2015). *The development of disability rights under international law, from charity to human rights*, London and New York: Routledge.
- Κασιμάτης, Β., De Schauwer, E., Van Hove, G. (χ.χ.). *Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, η πορεία προς τα εμπρός, εθνική έκθεση: Ελλάδα* συνταχθείσα στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος IE+. Ανακτήθηκε από: [https://www.eosepa.gr/wp-content/uploads/2019/11/IE-Country-Report-Greece.GR\\_.pdf](https://www.eosepa.gr/wp-content/uploads/2019/11/IE-Country-Report-Greece.GR_.pdf)
- Κουτσούκου, Η., Αντωνίου, Α.-Σ. (2011). Το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο για το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση: η διάσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Στα (επιμ. Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα) *Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης* (σ. 247), Αθήνα-Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.
- Κοφίνης, Σ. (2016). *Ισότητα και απαγόρευση των διακρίσεων*, πρόλογος Α. Μανιτάκης, Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας, σ. 40.
- Krischler, M., Powell, J., Pit-Ten Cate, I. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 633.
- Κωφίδου, Χ. (2017). Η Ενιαία Εκπαίδευση ως Θέμα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Κοινωνικής Δικαιοσύνης. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, 3, 24-29.
- Loreman, T., Forlin, C., Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: a systematic review of the literature. *International Perspectives on Inclusive Education* 3, pp.180-182. doi:10.1108/S1479-363620140000003024
- Lawson, A. (2009). The UN Convention On The Rights Of Persons With Disabilities And European Disability Law: A Catalyst For Cohesion? In Arnardottir, O. & Quinn, G. (Ed.) *The U.M. Convention on the rights of persons with disabilities*, (pp. 81-109). International Studies in Human Right. Ανακτήθηκε από <https://brill.com/view/title/15213>.
- Lawson, A., Beckett, A. (2021). The social and human rights models of disability: towards a complementarity thesis. *The International Journal of Human Rights*, 25(2), 358.
- Levin, L. (2012). *Δικαιώματα του Ανθρώπου: Ερωτήσεις και Απαντήσεις*, επικαιροποιημένη 6η αγγλική έκδοση, μετάφραση-επιμέλεια: Π. Νάσκου-Περράκη, Κ. Ταραράς,

Κ. Χαϊνογλου, δημοσιεύματα Έδρας UNESCO του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Αθήνα: Θέμις.

Mabbett, D. (2005). The Development of Rights-based Social Policy in the European Union: The Example of Disability Rights. *Journal of Common Market Studies*, 43(1), 98.

Μαρούδα, Μ.-Ν., Αντωνίου, Θ. (2021) Η προώθηση της δημοκρατίας, του κράτους δικαίου και των δικαιωμάτων του ανθρώπου υπό το πρίσμα της σύγχρονης ευρωπαϊκής διακυβέρνησης. *Επιθεώρηση Δημόσιας Διοίκησης*, 1(1), 84.

Μονομελές Πρωτοδικείο Ναυπλίου (2021). *Χρηματική ικανοποίηση λόγω ηθικής βλάβης - Μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αρ. απόφασης 60/2021*. Ανακτήθηκε από: [http://www.dsanet.gr/Epikairothta/Nomologia/mondprnaupl%2060\\_2021.htm](http://www.dsanet.gr/Epikairothta/Nomologia/mondprnaupl%2060_2021.htm)

Νάσκου-Περράκη, Π. (2015). « *Η Προσβασιμότητα: ένα νέο δικαίωμα στο διεθνές νομικό πλαίσιο προστασίας των Ατόμων με Αναπηρία*», επιστημονική Συμβολή στον Τιμητικό τόμο προς τιμή του Καθηγητή Παναγιώτη Κανελλόπουλου (υπό δημοσίευση – 2015), προσβάσιμο στο: <http://www.naskouperraki.gr>

Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (2006). *Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες. Προαιρετικό Πρωτόκολλο στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες*, που υιοθετήθηκαν στις 13.12.2006 κατά την 61η σύνοδο της Γενικής Συνέλευσης με την Απόφαση A/RES/61/106, Ανακτήθηκε από: <https://unric.org/el>

Παπακωνσταντίνου, Ρ. (2018). *Ευπαθείς Ομάδες Πληθυσμού. Ο ρόλος του Συνηγόρου του Πολίτη στην προστασία και ανάδειξη των προβλημάτων τους*, αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.

Peters, S., Johnstone, C. & Ferguson, P. (2005). A disability rights in education model for evaluating inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 9(2), 155-156. doi: 10.1080/1360311042000320464

Ramberg, J., Watkins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe: some insights from the European Agency Statistics on inclusive education. *Forum for International Research in Education*, 6(1), 92-101.

Reeve, D. (2014). Part of the problem or part of the solution? How far do “reasonable adjustment” guarantee “inclusive access for disabled customers”? In Karen Soldatic, Hannah Morgan, Alan Roulstone (Ed.) *Disability, spaces and places of policy exclusion* (pp. 97-110). London and New York: Routledge.

Rioux, M., Carbert, A. (2003). Human Rights and Disability: The International Context. *Journal of Developmental Disabilities*, 10(2), 2.

Rioux, M., Riddle, C. (2010). Values In Disability Policy And Law: Equality. In M. Rioux, A. Basser & M. Jones (Ed.): *Critical Perspectives on Human Rights and Disability Law*, (pp. 37-55). Leiden and Boston: Martinus Nijhoff Publishers.



Robeyns, I. (2006). Three models of education: rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4(1), 75.

Rovner, L. (2003). Disability, equality and Identity. *Alabama Law Review*, 55(4), 1043. Ανακτήθηκε από : <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals>.

Runswick-Cole, K., Hodge, N. (2009). Needs or rights? A challenge to the discourse of special education. *British Journal of Special Education*, 36(4), 201.

Σαββάκης, Μ. & Μοσχίδου, Ε. (2018). Ειδική Παιδαγωγική: Από την εκπαιδευτική ένταξη στην κοινωνική συνεκπαίδευση. *Παιδαγωγικός λόγος*, 1, 39.

Σταμάτης, Κ. (2007). Κριτική της φιλελεύθερης αντίληψης για την ισότητα. *Αξιολογικά*, 17, 66.

Soriano, V. (2014). *Πέντε βασικά μηνύματα για την ενταξιακή εκπαίδευση, από τη θεωρία στην πράξη*. Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση, Βρυξέλλες.

Σούλης, Σ. (2013). Ένα σχολείο για όλους: άσκηση πολιτικής για την αναπηρία. Στο Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου-Ηλιάδου, Α. Γκαράνης, Α. Χαριοπολίτου επιμ.) *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*, σ.σ. 15-28. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Συνήγορος του Πολίτη, Ανεξάρτητη Αρχή (2019). *Ιση μεταχείριση, ειδική έκθεση 2019*, επιμέλεια σύνταξης Καλλιόπη Λυκοβαρδή, Αθήνα, σελ. 61.

Συνήγορος του Πολίτη, Ανεξάρτητη Αρχή, *Ενημερωτικό Σημείωμα, Ειδική Έκθεση του Συνηγόρου του Πολίτη για την Ιση Μεταχείριση*, 27/04/2020.

Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997). *Συνθήκη του Άμστερνταμ που τροποποιεί τη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, τις Συνθήκες περί ιδρύσεως των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και ορισμένες συναφείς πράξεις*, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο (2006).

Σύνταγμα της Ελλάδας, Φ.Ε.Κ. 211 τ. Α', 24/12/2019, σ. 5715.

Τζίμας, Γ., Λαμπροπούλου, Α. (2007). Από την ενσωμάτωση στην ένταξη και στη συνεκπαίδευση κωφών παιδιών στο κοινό σχολείο. Στα Πρακτικά του 4<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα. Ανακτήθηκε από: [http://www.elliepek.gr/documents/4o\\_synedrio\\_eisigiseis/241\\_247.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/241_247.pdf)

Twigg, J. (2014). Attitude before method: disability in vulnerability and capacity assessment. *Disasters*, 38(3), p. 465. doi: 10.1111/disa.12066.

Φερόνας, Α. (2013). Η Κοινωνική Διάσταση της «Ευρώπης 2020»: Ρητορική και Πραγματικότητα. *Κοινωνική Πολιτική*, 1, 7.

Unesco (1990). *World Conference on Education for All, Meeting Basic Learning Needs*, Jomtien, Thailand. Ανακτήθηκε από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>

Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*, Salamanca, Spain. Ανακτήθηκε από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Unesco (2000). *The Dakar Framework for action, Education for All: meeting our collective commitments*, Dakar Senegal. Ανακτήθηκε από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>

Unesco (2014). *Global Education for All Meeting- The Muscat Agreement*, Muscat, Oman. Ανακτήθηκε από: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Muscat-Agreement-ENG.pdf>

Unesco (2015) *World Education Forum 2015 Final Report*, Paris. Ανακτήθηκε από: [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::us-mardef\\_0000243724&file](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::us-mardef_0000243724&file)

Unesco (2021). *Global Education Monitoring Report, Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia, Inclusion and Education: all means all*, (Manos Antoninis, Cor Meijer, Lana Jurko directors). Paris: εκδ. Unesco.

Unicef (2007). *A Human Rights-Based Approach to Education for all*, Paris: εκδ. Unicef.

Unicef (2013). *The state of the world's children report 2013, Children with disabilities*, New York, σ. 75.

Vanhala, R. (2011) *Making rights a reality ? Disability rights activists and legal mobilization*, New York: Cambridge University Press.

Vahala, L. (2015) The Diffusion of Disability Rights in Europe. *Human Rights Quarterly*, 37, 831.

Waddington, L., Lawson, A. (2009). *Disability and non-discrimination law in the European Union, An analysis of disability discrimination law within and beyond the employment field*, European Commission Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities Unit G.2. pp. 10. Ανακτήθηκε από: <https://tan-dis.odhr.pl/bitstream/20.500.12389/20813/1/06267.pdf>

Waddington, L., Priestley, M. (2021). A human rights approach to disability assessment. *Journal of International and Comparative Social Policy* (2021), 37(1), 12.

Wilson, L.-M. (2004). Towards equality: the voices of young disabled people in Disability Rights Commission research. *Support for Learning*, 19(4), 162.

World Education Forum (2015). Incheon Declaration *Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*». Ανακτήθηκε από: <http://www.globaleducationmagazine.com/world-education-forum-2015-declaration.pdf>

### **Νομοθεσία**

Νόμος 2817 *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*, Φ.Ε.Κ. 78, τ. Α', 14-3-2000.

Νόμος 3699 *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, Φ.Ε.Κ. 199 τ. Α', 2-10-2008.

Νόμος 4823 *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*, Φ.Ε.Κ. 136, τ. Α', 3-8-2021.



# «Μπαμπάδες εν δράσει» Ένα πρόγραμμα Συνεκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο

**Σοφία Χατζηγεωργιάδου**

*Νηπιαγωγός*

*Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων*

[sisichatzi@gmail.com](mailto:sisichatzi@gmail.com)

**Ευαγγελία Οικονόμου**

*Νηπιαγωγός*

*Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων*

[bikioikonou@gmail.com](mailto:bikioikonou@gmail.com)

## Περίληψη

Σκοπός αυτής της εργασίας ήταν η διερεύνηση κοινών εκπαιδευτικών εμπειριών πατέρων και των παιδιών τους μέσω ενός προγράμματος συνεκπαίδευσης που υλοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο ως συνεργατική έρευνα δράσης. Το μοντέλο της συνεκπαίδευσης (Συνέργεια + Εκπαίδευση) αποσκοπεί στην απόκτηση μιας κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας των ατόμων που διαφέρουν όσον αφορά την ηλικία, τη γνωστική υποδομή, και συχνά το κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο. Συνολικά 10 συνεδρίες επισκέψεων πατέρων σε νηπιαγωγείο (19 παιδιά 4-5 ετών) κατά τη διάρκεια μιας περιόδου τεσσάρων μηνών εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν. Οι γονείς συμμετείχαν και συνέβαλαν στην ανάπτυξη διαφόρων συνεκπαιδευτικών δράσεων με συστηματική συμμετοχή παιδιών και ενηλίκων. Οι συνεκπαιδευτικές δράσεις δημιουργήθηκαν και υποστηρίχθηκαν με ψηφιακά μέσα επικοινωνίας και συνεργασίας. Η δημιουργική αξιοποίηση της τεχνολογίας οδήγησε στην ανάπτυξη νέων ιδεών σε ένα περιβάλλον διαδραστικής μάθησης για παιδιά και γονείς. Η μελέτη συμβάλλει στον τομέα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας ως αλληλεξαρτώμενα συστήματα.

**Λέξεις-κλειδιά:** συνεκπαίδευση, μοντέλο συνεκπαίδευσης, οικογένεια, συνεργασία σχολείου - οικογένειας, νηπιαγωγείο

## Abstract

This project aimed to investigate the joint educational experiences of fathers and children in an early childhood setting employing the educational approach of collaborative learning. Collaborative learning refers to the acquisition of a shared educational experience of individuals differing in age, cognition, and social or cultural background. The project was conducted for

four months and comprised ten evaluated sessions of fathers' visits in an early childhood centre (4-5-year-old children). The participating fathers contributed to the development of various collaborative learning actions with the systematic participation of children. Collaborative learning actions were created and supported through ICT collaborative tools. The creative exploitation of technology led to the development of new ideas in an interactive learning environment for children and parents. The study contributes to the field of school and family cooperation as interdependent systems.

**Keywords:** collaborative learning, family, school-family collaboration, kindergarten

## Εισαγωγή

Ένα από τα πιο δημοφιλή θέματα για τους ερευνητές της πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι η συνεργασία σχολείου - οικογένειας. Αναφέρεται βιβλιογραφικά ότι η επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας εξαρτάται από την αμοιβαία συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας, εστιάζοντας στη γονεϊκή εμπλοκή κατά την εκπαίδευση του παιδιού τους (Epstein, 1994· Henderson & Mapp, 2002· Hill & Taylor 2004). Ορισμένα από τα θετικά αποτελέσματα αυτής της συνεργασίας είναι τα αυξημένα συναισθήματα επίτευξης, καθώς και οι ποικίλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες που αποκομίζουν τα παιδιά μέσω αυτής της συνεργασίας (LaRocque et al., 2011· Hiatt-Michael, 2001).

Σύμφωνα με τους Grolnick και Slowiaczek (1994), η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να ταξινομηθεί σε τρεις κύριους τύπους: συμπεριφορική εμπλοκή, γνωστική - πνευματική εμπλοκή και προσωπική εμπλοκή. Η συμπεριφορική εμπλοκή καλύπτει δύο πτυχές. Η πρώτη αφορά στις δραστηριότητες που σχετίζονται με το σχολείο και λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, όπου οι γονείς συμβάλλουν μόνο ως επισκέπτες, π.χ. συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικών. Το άλλο είδος δραστηριοτήτων πραγματοποιείται στο σπίτι και επικεντρώνονται στη γονεϊκή συνεισφορά κατά την ολοκλήρωση των σχολικών καθηκόντων του παιδιού στο σπίτι. Η γνωστική-πνευματική εμπλοκή αναφέρεται στην έκθεση των παιδιών σε κοινές διανοητικά διεγερτικές δραστηριότητες γονέων και παιδιών, όπως η από κοινού ανάγνωση ή η συζήτηση σχετικά με τρέχοντα γεγονότα. Τέλος, ο τρίτος τύπος γονεϊκής εμπλοκής επικεντρώνεται στις ενημερώσεις των γονέων για τη συμπεριφορά του παιδιού τους ή για τα project/εργασίες με τις οποίες ασχολείται το παιδί στο σχολείο. Ο πιο συνηθισμένος τύπος γονεϊκής εμπλοκής

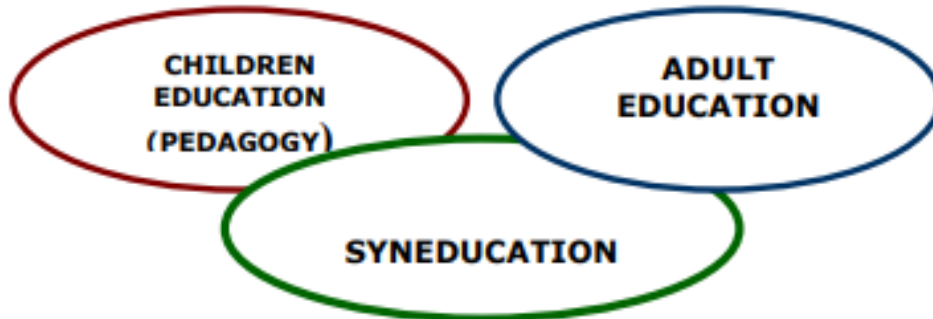
είναι ο συμπεριφορικός και αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους τύπους εμπλοκής των γονέων σε σχολικές δράσεις που σχεδιάζονται από την πλευρά των εκπαιδευτικών για να την οργανώσουν (Overstreet et al., 2005).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των γονέων έχουν μελετηθεί αρκετά κυρίως στο εξωτερικό (Erstein & Dauber, 1991· Flakes, 2007). Σύμφωνα με τις Erstein και Douber (1991), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν μια σημαντικά θετική στάση απέναντι στην εμπλοκή των γονέων, τονίζοντας τον θετικό ρόλο της επικοινωνίας τους με τους γονείς. Επιπλέον, ο Flake (2007) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη μάθηση στο σπίτι έναν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα στη σχολική επιτυχία των παιδιών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι γονείς φαίνεται να χρειάζονται καθοδήγηση και βοήθεια στις σχολικές εργασίες των παιδιών τους. Όταν οι γονείς καθοδηγούνται σωστά, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους και να αισθάνονται ικανοποιημένοι από την αλληλεπίδρασή τους και τη συνεργασία τους.

Άλλες έρευνες κατέδειξαν ότι η πρωτοβουλία της οικογενειακής συνεργασίας φαίνεται να προέρχεται από τους εκπαιδευτικούς (Angelides et al., 2006· Blândul, 2012). Ως εκ τούτου, στις περισσότερες περιπτώσεις, οι σχολικές - οικογενειακές σχέσεις λειτουργούν μονόδρομα, δηλαδή από το σχολείο προς τους γονείς, ειδικά για τους γονείς που ανησυχούν λιγότερο για την εμπλοκή τους. Έτσι, προκειμένου να προσεγγίσουν τις οικογένειες, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καταβάλουν προσπάθειες για να τους παράσχουν πληροφορίες και υποστήριξη ώστε να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι/ες και σίγουροι ώστε να γίνουν πιο δραστήριοι/ες στη λήψη σχολικών αποφάσεων (Sanders & Erstein, 2005). Το σχολείο είναι υπεύθυνο για τη διεξαγωγή προγραμμάτων που περιλαμβάνουν τους γονείς, προκειμένου να βελτιστοποιηθούν όχι μόνο η εκπαιδευτική - συνεργατική σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας, αλλά γενικά, να συνεργαστούν με ολόκληρη τη σχολική κοινότητα (Blândul, 2012· Nicola, 2000).

Δεδομένου ότι τα σχολεία επιδιώκουν να επινοήσουν τρόπους αύξησης της εμπλοκής των γονέων, το μοντέλο συνεκπαίδευσης (Συνέργεια + Εκπαίδευση) (Κουκουνάρας-Λιάγκης & Μυλωνάκου-Κεκέ, 2020· Mylonakou & Kekes, 2005, 2007) φαίνεται ένα πολλά υποσχόμενο επιστημονικό πεδίο. Με βάση την κοινωνικοπαιδαγωγική άποψη, η συνεκπαίδευση ορίζεται ως «η απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας, ταυτόχρονα και σε συνεργασία, σε άτομα που διαφέρουν στην ηλικία και τη γνωστική υποδομή και συχνά σε κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο» (Kekes & Mylonakou, 2006 · Mylonakou & Kekes, 2005, 74) (βλ. Σχήμα 1).

**Σχήμα 1:** Συνεκπαίδευση: ένα νέο αναδυόμενο επιστημονικό πεδίο (Mylonakou & Kekes, 2005, 74)



Η Κοινωνική Παιδαγωγική άποψη επιδιώκει μια «μετατόπιση» από τις συνήθεις απομονωμένες δραστηριότητες των ατόμων ή των ομάδων προς τις οργανωμένες συνέργειες, οι οποίες δημιουργούν ισχυρά συνεργατικά δίκτυα, τα οποία προάγουν το κοινωνικό κεφάλαιο (Bourdieu, 1986· Cohen & Prusak, 2001). Σύμφωνα με το πλαίσιο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, ο ρόλος της εστιάζει στην προσαρμογή, εξέλιξη, ανάπτυξη, πρόοδο και ευημερία όλων των μελών μιας κοινότητας (Eichsteller & Holt-hoff, 2011· Kornbeck et al., 2011· Μυλωνάκου - Κεκέ, 2003). Συνεπώς, οι σχέσεις του σχολείου, της οικογένειας και οι κοινοτικές σχέσεις μελετώνται από μία διαφορετική οπτική (Davies, 1991), από το παλαιότερο «παράδειγμα» της επικοινωνίας σε ένα νέο, το οποίο δίνει έμφαση στην οργανωμένη και αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ τους (Kekes & Mylonakou, 2006· Mylonakou - Keke, 2015). Κάθε παρέμβαση βάσει της Κοινωνικής Παιδαγωγικής έχει ως πυρήνα τη διαχείριση της αλλαγής, στη θεωρία και στην πράξη, μέσα από μία συνεχή αλληλεπίδραση (Μυλωνάκου Κεκέ, 2013α, σσ. 133, 145-50), η οποία στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί μία αναπτυξιακή διαδικασία (Fullan, 2007). Ως εκ τούτου, όλοι οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζονται ως διαδραστικά συστήματα, δημιουργώντας ένα ισχυρό και συνεργατικό δίκτυο μεταξύ τους, που λειτουργούν ως «οργανισμός μάθησης» (Senge, 2006) και μαθαίνουν αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους μέσω του μοντέλου της συνεκπαίδευσης. Έτσι, τα παιδιά και οι ενήλικες, παρόλο που είναι άτομα διαφορετικών ηλικιών, εκτίθενται σε καταστάσεις που απαιτούν τη συμμετοχή σε μια κοινή εκπαιδευτική εμπειρία και μια συνεργατική δράση. Οι γονείς και τα παιδιά μπορούν να εκπαιδευτούν ταυτόχρονα σε τομείς που είναι νέοι και άγνωστοι και αυτό μπορεί να διευκολυνθεί σε ένα διαδρα-



στικό περιβάλλον μάθησης. Σε αυτό το συνεργατικό δίκτυο, οι συμμετέχοντες (ενήλικες και παιδιά) επεκτείνουν διαρκώς τις δυνατότητές τους και δημιουργούν αποτελέσματα που πραγματικά θέλουν. Η εφαρμογή του μοντέλου συνεκπαίδευσης υλοποιείται μέσω έργων projects που περιέχουν μια ποικιλία δράσεων και πραγματοποιούνται μεταξύ των μαθητών/τριών, των γονέων, των εκπαιδευτικών, των κοινοτικών εκπροσώπων και των υπευθύνων χάραξης πολιτικής (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2003 · Mylonakou & Kekes, 2005, 2007). Μέσα σε αυτά τα προγράμματα συνεκπαίδευσης, το σημείο εκκίνησης είναι η εξερεύνηση διαφόρων θεμάτων μέσω της συνεργασίας του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας. Έτσι, κάθε πρόγραμμα συνεκπαίδευσης περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο θέμα που αποφασίζεται και προγραμματίζεται μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους και τις ανάγκες τους (Mylonakou & Kekes, 2007).

Η εφαρμογή του μοντέλου συνεκπαίδευσης στοχεύει στην αλλαγή των στάσεων ή συμπεριφορών των συμμετεχόντων/ουσών προς τα συγκεκριμένα θέματα που διερευνά το θεματικό πεδίο. Ξεκινά από μία αρχική κατάσταση πιθανής αδιαφορίας σε δράσεις εμπλοκής στο σχολικό πλαίσιο και το επιθυμητό τελικό αποτέλεσμα είναι η ενεργή συμμετοχή σε κοινές συνεκπαιδευτικές ενέργειες που οδηγούν στην αντιμετώπιση και διερεύνηση συγκεκριμένων θεμάτων. Τα ερευνητικά αποτελέσματα που προκύπτουν από τα υλοποιημένα προγράμματα συνεκπαίδευσης, καταδεικνύουν τις θετικές προοπτικές της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας με τον πιο αισιόδοξο τρόπο (Kekes & Mylonakou, 2006). Ορισμένα από τα τελικά συμπεράσματα επικεντρώνονται στις βελτιωμένες σχέσεις των γονέων με τα παιδιά τους. Οι γονείς συνειδητοποιούν ότι οι δραστηριότητες που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στην οικογενειακή τους ζωή, υποστηρίζοντας τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους καθώς και τη σχολική επιτυχία τους (Mylonakou & Kekes, 2007). Όσον αφορά στους/στις εκπαιδευτικούς που διαδραμάτισαν κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη των προγραμμάτων, δήλωσαν ότι αυτές οι εμπειρίες εμπλούτισαν και βελτίωσαν τις σχέσεις τους με τους γονείς (Mylonakou & Kekes, 2007). Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι προγράμματα συνεκπαίδευσης έχουν μέχρι στιγμής εφαρμοστεί μόνο στα ελληνικά γυμνάσια, επομένως τα προαναφερθέντα αποτελέσματα αφορούν σε μαθητές/τριες γυμνασίου και τις οικογένειές τους.

Προηγούμενη έρευνα στην Ελλάδα αποκάλυψε θετικές συσχετίσεις μεταξύ των γονεϊκών αντιλήψεων της αυτο-αποτελεσματικότητας και της γονεϊκής συνεισφοράς

για την ολοκλήρωση σχολικών εργασιών, καθώς και τη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές συναντήσεις (Μουσούρου, 2012). Φαίνεται πως οι μορφωμένες Ελληνίδες μητέρες συμμετέχουν πιο ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους σε σύγκριση τόσο με τις λιγότερο μορφωμένες μητέρες όσο και με τους πατέρες (Μουσούρου, 2012· Styła & Michalopoulos, 2016). Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με άλλες διεθνείς έρευνες που εξετάζουν τις πρακτικές των γονέων και εστιάζουν στη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο και κυρίως τη μεγαλύτερη μητρική εμπλοκή σε σύγκριση με την πατρική (Ricco et al., 2003· Stright & Yeo, 2014).

Παρόλο που οι πατέρες εμπλέκονται λιγότερο από τις μητέρες στην εκπαίδευση και τη φροντίδα των μικρών παιδιών τους, είναι τεκμηριωμένο ότι έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας στο σχολείο εφόσον εμπλέκονται και οι πατέρες τους (Amato & Rivera, 1999· NCES, 1998). Φαίνεται ότι η πατρική εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους, επιδρά σημαντικά στα σχολικά τους επιτεύγματα, πέρα από την επίδραση της μητρικής εμπλοκής (McBride et al., 2005). Η McBride και οι συνεργάτες της (2005) αναφέρονται σε ένα μοντέλο που περιγράφει την πατρική εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες ως τον κύριο διαμεσολαβητή της σχέσης μεταξύ των υπόλοιπων συναφών παραγόντων και της σχολικής επιτυχίας των παιδιών. Με άλλα λόγια, αναφέρεται ότι ο θετικός αντίκτυπος της εμπλοκής του πατέρα στην ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού είναι ανεξάρτητος και προσθετικός στον θετικό αντίκτυπο της μητρικής εμπλοκής (Kadar-Satat et al., 2017).

Γενικά, η γονεϊκή εμπλοκή εξαρτάται από το υφιστάμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο και νόμους που εκφράζουν τυπικά την εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας. Στην Ελλάδα, το πιο πρόσφατο πλαίσιο πρώιμης παιδικής ηλικίας που αναπτύχθηκε το 2014, στερείται από την παροχή ειδικών κατευθυντήριων γραμμών για την προώθηση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, μέσω των σχολικών δραστηριοτήτων. Παρόλο που εκτιμάται ιδιαίτερα η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, το υφιστάμενο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης επικεντρώνεται αυστηρά στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού να καθοδηγήσει τους γονείς στην εκτέλεση πρακτικών μάθησης στο σπίτι. Ο/η εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής υποχρεούται: (α) να εξετάσει και να αξιοποιήσει παιδαγωγικά την προϋπάρχουσα γνώση και το κοινωνικοπολιτιστικό υπόβαθρο που φέρουν τα παιδιά από τις οικογένειές τους, (β) να καθοδηγήσει τους γονείς, προκειμένου να ανακαλύψουν ορισμένες συνθήκες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την μάθηση των παιδιών τους στο σπίτι, και (γ) να παρέχει στους γονείς συγκεκριμένες ιδέες για δραστηριότητες ή στρατηγικές για την υποστήριξη της

«οικιακής» μάθησης των παιδιών τους (ΙΕΠ, 2014, 89). Έτσι, η γνωστική - πνευματική γονεϊκή εμπλοκή φαίνεται να είναι το πεδίο εφαρμογής στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα, με τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού να είναι κυρίως διδακτικός και όχι αλληλεπιδραστικός.

Επιπλέον, ένας από τους τρόπους εμπλοκής των γονέων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της προσχολικής εκπαίδευσης, είναι η ενθάρρυνσή τους να συμμετάσχουν στη λήψη σχετικών αποφάσεων που αφορούν στη διοικητική λειτουργία της. Στην Ελλάδα, όπως σε πολλές άλλες ευρωπαϊκές χώρες, δεν υπάρχει υποχρέωση σύμφωνα με τους κανονισμούς να υπάρχει γονεϊκή εμπλοκή εντός των διοικητικών οργάνων της προσχολικής εκπαίδευσης (EACEA / Eurydice, 2019). Έτσι, στην Ελλάδα, η εμπλοκή των γονέων στη ζωή του νηπιαγωγείου του παιδιού τους αποθαρρύνεται επισήμως. Δεν υπάρχει καλύτερο διαδραστικό περιβάλλον μάθησης από το σχολείο και ιδιαίτερα το περιβάλλον της προσχολικής εκπαίδευσης. Φαίνεται πως το μοντέλο συνεκπαίδευσης ως μεθοδολογικό εργαλείο αποτελεί το ιδανικό πλαίσιο υλοποίησης σχολικών δραστηριοτήτων, προωθώντας τη συνεργασία σχολείου και πατέρα. Η συγκεκριμένη παρέμβαση δείχνει αρκετά ελπιδοφόρα και καινοτόμα όχι μόνο για την ελληνική προσχολική εκπαίδευση, αλλά και για τη διεθνή έρευνα σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στη προσχολική εκπαίδευση. Η μελέτη αυτή είναι η πρώτη και η μόνη που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα με ιδιαίτερη έμφαση στην πατρική εμπλοκή στην προσχολική ηλικία μέσω της συνεκπαιδευτικής πρακτικής.

### **Σχεδιασμός της έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η απόκτηση κοινών εκπαιδευτικών εμπειριών πατέρων και παιδιών σε μια τάξη νηπιαγωγείου. Το μοντέλο της συνεκπαίδευσης εφαρμόστηκε ως θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο και αξιοποιήθηκε για την υλοποίηση μιας συνεργατικής έρευνας δράσης (Kekes, 2000· Kekes, & Mylonakou, 2006). Η συνεργατική έρευνα δράσης επιλέχθηκε ως η μέθοδος υλοποίησης του προγράμματος, λόγω του ενεργού χαρακτήρα δραστηριοποίησης και των πολλαπλών τρόπων με τους οποίους μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική βελτίωση των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών, αλλά και στην προώθηση της μάθησης των μαθητών/τριών (Sagor, 1992).

### *Συμμετέχοντες*

Η δειγματοληψία «ευκολίας» χρησιμοποιήθηκε σε αυτήν τη μελέτη. Αυτός ο τύπος δειγματοληψίας δεν επιτρέπει γενικεύσεις, αλλά εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα της συλλογής δεδομένων και είναι κατάλληλη για έργα χωρίς χρηματοδότηση (Cohen et al., 2017). Η έρευνα διεξήχθη σε νηπιαγωγείο της Θεσσαλονίκης και συμμετείχαν δύο γυναίκες νηπιαγωγοί (μέση ηλικία 48 έτη) και 19 παιδιά (δεκαπέντε αγόρια και τέσσερα κορίτσια) με μέση τα 5,2 χρόνια ( $SD = 0,78$ ). Η έρευνα εγκρίθηκε από το Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΑΠΘ που είναι υπεύθυνο για την παιδαγωγική λειτουργία του νηπιαγωγείου. Από αυτές τις 19 οικογένειες, 10 πατέρες (μέση ηλικία 41 ετών και  $SD = 0,70$ ) συμμετείχαν εθελοντικά και ενεργά στο πρόγραμμα. Κανένας από αυτούς δεν είχε προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής στη ρουτίνα του νηπιαγωγείου και όλοι είχαν επαρκή ψηφιακή ικανότητα. Όλα τα ονόματα των συμμετεχόντων που εμφανίζονται στη έρευνα είναι ψευδώνυμα.

### *Μέθοδοι και ανάλυση*

Οι ερευνητικές μέθοδοι περιλάμβαναν τα ημερολόγια των εκπαιδευτικών και την τεκμηρίωση της εφαρμογής του προγράμματος, όπως φωτογραφίες και δημιουργίες των παιδιών που παρείχαν την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτές οι μέθοδοι θα παρουσιαστούν και θα εξηγηθούν περαιτέρω στην επόμενη ενότητα.

Επιπλέον, με βάση το μοντέλο της συνεκπαίδευσης (Mylonakou & Kekes, 2007), το πρόγραμμα αξιολογήθηκε από τους ενήλικες συμμετέχοντες με ημιδομημένο ερωτηματολόγιο που εξέτασε τρεις παραμέτρους: α) πληροφορίες σχετικά με την εσωτερική ικανοποίηση των συμμετεχόντων που χρησίμευσε ως διαπροσωπική αξιολόγηση, β) πληροφορίες σχετικά με τη μεταβολή της στάσης απέναντι στο πρόγραμμα, τις παιδαγωγικές διαδικασίες και της εκμάθησης των παιδιών τους, γ) πληροφορίες σχετικά με τη δημιουργία νέων ιδεών είτε κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της τρέχουσας συνεκπαιδευτικής δράσης είτε για ένα μελλοντικό πρόγραμμα (βλ. Παράρτημα).

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από τον Ιανουάριο μέχρι τον Μάιο του 2019. Συλλέχθηκαν 10 πλήρως απαντημένα ερωτηματολόγια από τους πατέρες που συμμετείχαν. Για τις ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση περιεχομένου στις απαντήσεις, καθώς η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρείται η

καταλληλότερη για την ανάλυση κειμένων. Επιπροσθέτως, το μικρό μέγεθος του υλικού μας αποτέλεσε αποτρεπτικό παράγοντα για την επιλογή κάποιας στατιστικής μεθόδου ανάλυσης. Από τις απαντήσεις κάθε ερωτήματος συγκροτήθηκε ένα επαγωγικό σύστημα κατηγοριών, ενώ ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε η 'λέξη' (Μπονίδης, 2004, σελ. 47-51). Η κωδικοποίηση πραγματοποιήθηκε από δύο κωδικογράφους, ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η συνοχή (Roberts, 1997· Weber, 1990). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε ποσοστά που ερμηνεύουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Μια προγραμματισμένη συνάντηση σχολείου - οικογένειας οργανώθηκε πριν από την εφαρμογή του προγράμματος κατά την οποία οι γονείς ενημερώθηκαν για τον στόχο, το σκεπτικό και το περιεχόμενο του έργου. Κατά τη διάρκεια αυτής της συνάντησης ολοκληρώθηκαν όλα τα σχετικά έντυπα συγκατάθεσης. Οι γονείς έδωσαν την άδεια για παρατήρηση, φωτογραφίες και βίντεο κατά τη διάρκεια των συνεκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που συνοδεύονταν από τα παιδιά τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

1. Με ποιους τρόπους μπορεί να ενισχύσει το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης τη συμμετοχή των πατέρων, στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης;
2. Το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης προωθεί την εμπλοκή των πατέρων στην κατανόηση των αναγκών μάθησης των παιδιών τους και της σχολικής τους συμπεριφοράς;

### *Διαδικασία*

Σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες, οι συνεκπαιδευτικές δράσεις φαίνεται να είναι κατάλληλες στη δημιουργική ανάπτυξη νέων ιδεών και στη δημιουργική αξιοποίηση της τεχνολογίας (Mylonakou & Kekes, 2007). Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στην υλοποίηση ενός προγράμματος συνεκπαίδευσης που σχεδιάστηκε σε συνεργασία με τους πατέρες των παιδιών που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο. Υλοποιήθηκαν και αξιολογήθηκαν, συνολικά, 10 συνεδρίες επισκέψεων πατέρων στο νηπιαγωγείο, κατά τη διάρκεια μιας περιόδου τεσσάρων μηνών.

Η ολιστική/διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στην προσχολική εκπαίδευση, σε συνδυασμό με το γνωστικό υπόβαθρο των πατέρων, οδήγησε στην ιδέα ενός προγράμματος συνεκπαίδευσης με τίτλο «Μπαμπάδες εν δράσει». Αυτό αφορούσε ένα οργανωμένο project με θέματα που αφορούσαν στις φυσικές επιστήμες και την

περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αποτέλεσε την ευκαιρία να αξιοποιηθεί το γνωστικό υπόβαθρο των πατέρων σε ένα συνεκπαιδευτικό θεματικό πλαίσιο, καθώς και την αφορμή να συμμετάσχουν στη ρουτίνα του σχολείου. Χρησιμοποιήθηκαν ψηφιακά εργαλεία Web2 ως μέσα επικοινωνίας κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού των δράσεων, ως γνωστικά και εκπαιδευτικά εργαλεία, και τέλος, ως μέσα για τον διαμοιρασμό των αποτελεσμάτων του προγράμματος στους άλλους γονείς. Το σημείο εκκίνησης ήταν η κατασκευή ενός project φυσικών επιστημών και περιβάλλοντος που εστίαζε στον πλανήτη Γη. Τα θέματα που συζητήθηκαν μετά από επικοινωνία όλων των συμμετεχόντων, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ήταν: ο πλανήτης Γη και το ηλιακό σύστημα, φυσικοί νόμοι, κλίμα, βασικές ανθρώπινες ανάγκες (τρόφιμα, καταφύγιο, μεταφορά), ανθρώπινες δραστηριότητες και προβλήματα του πλανήτη (ρύπανση της Γης, εθελοντισμός) και ανθρώπινοι νόμοι. Αυτά τα θέματα έπρεπε να συζητηθούν αλληλεπιδραστικά κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων συνεδριών στο σχολείο. Κάθε πατέρας/συμμετέχων θα έπρεπε να προετοιμάσει μια παρουσίαση Power Point με βίντεο, φωτογραφίες και παιχνίδια από το διαδίκτυο μαζί με μια δραστηριότητα που να επικεντρώνεται στις τέχνες και τη δημιουργικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν τις δραστηριότητες, προετοιμάζοντας τις απαραίτητες ηλεκτρονικές συσκευές (υπολογιστή, διαδραστικό πίνακα και προβολέα), ενθάρρυναν τους πατέρες και παρατηρούσαν καταγράφοντας τις συνεκπαιδευτικές δραστηριότητες. Δημιουργήθηκε επίσης ένας συνεργατικός φάκελος Google για την κοινή χρήση φωτογραφιών και βίντεο από το project και μια συνεργατική σελίδα Padlet (<https://padlet.com/sisichatzi/ldchejw7uqy>) που χρησιμοποιήθηκε ως ημερολόγιο και ως πλατφόρμα επικοινωνίας του προγράμματος με τις οικογένειες. Όλο το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε από τους πατέρες (φωτογραφίες, power point παρουσιάσεις και βίντεο) διαμοιράστηκε στη σελίδα ενώ οι εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν τις φωτογραφίες και τα βίντεο των συνεδριών.

Όλοι οι πατέρες που συμμετείχαν στην ανάπτυξη των συνεκπαιδευτικών δράσεων δεν ήταν μόνο επισκέπτες αλλά και δάσκαλοι. Αυτές οι ενέργειες, κυμάνθηκαν από την απλή συμμετοχή με παρακολούθηση σε δραστηριότητες ρουτίνας του νηπιαγωγείου έως τη συστηματική συμμετοχή παιδιών και ενηλίκων στην έρευνα και στην ανάπτυξη ενός διεπιστημονικού σχεδίου. Οι πατέρες βίωσαν τη σχολική ρουτίνα των παιδιών τους και συμμετείχαν στο πρωινό σχολικό πρόγραμμα. Παρατήρησαν και βοήθησαν τον/την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της πρωινής προετοιμασίας για τη συνεκπαιδευτική δράση (Βλ. Εικόνα 1).



**Εικόνα 1:** Συμμετοχή στη σχολική ρουτίνα

Οι εκπαιδευτικοί εξήγησαν τη μέθοδο που χρησιμοποιείται συστηματικά στο νηπιαγωγείο, για την εισαγωγή ενός νέου θέματος. Το πρώτο βήμα αφορούσε στην ανίχνευση των προηγούμενων γνώσεων των παιδιών και των πιθανών εσφαλμένων αντιλήψεων των παιδιών για το θέμα. Με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, οι πατέρες πήραν συνεντεύξεις από τα παιδιά προκειμένου να συμμετάσχουν στην ολοκλήρωση της πρώτης φάσης (βλ. Εικόνα 2).



**Εικόνα 2:** Λαμβάνοντας συνεντεύξεις.

Μέσα από αυτήν τη διαδικασία είχαν μια ιδέα για το γνωστικό υπόβαθρο των παιδιών σχετικά με το θέμα που επρόκειτο να εισαγάγουν, ενώ στη συνέχεια παρουσίαζαν το υλικό και τις δραστηριότητες που είχαν ετοιμάσει για τα παιδιά. Οι συνεκπαιδευτικές δραστηριότητες συνήθως τελείωναν με μια δραστηριότητα τέχνης (κατασκευή, χειροτεχνία και παιχνίδι) και την αξιολόγηση του προγράμματος από τον πατέρα/συμμετέχοντα.



**Εικόνα 3:** Η παρουσίαση του ηλιακού συστήματος.



**Εικόνα 4:** Παίζοντας με μαγνήτες.





**Εικόνα 5:** Πώς να φτιάξετε έναν υδροστρόβιλο.



**Εικόνα 6:** Το παιχνίδι της ευτυχισμένης και λυπημένης γης.



**Εικόνα 7:** Κάνοντας τις δικές μας φιγούρες του Πάσχα.



**Εικόνα 8:** Παίζοντας με εργαλεία και σωλήνες.

### Αποτελέσματα

Δέκα πατέρες συνέβαλαν στην ανάπτυξη της θεματικής ενότητας του προγράμματος. Αποφάσισαν το θέμα "Φύση και ανθρώπινη δραστηριότητα" ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και το ακαδημαϊκό τους υπόβαθρο. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι περισσότεροι από αυτούς κατείχαν ένα πανεπιστημιακό πτυχίο (80%). Το συγκεκριμένο στοιχείο επιβεβαιώνεται και από προηγούμενη έρευνα που κατέδειξε την τάση των οικογενειών με ακαδημαϊκή εκπαίδευση να συμμετέχουν ενεργά σε σχολικά θέματα (Kim, 2004· Phtiaka, 1994). Φαίνεται ότι οι Έλληνες γονείς με ακαδημαϊκή μόρφωση ενδιαφέρονται να συμβάλλουν στις δραστηριότητες μάθησης των παιδιών τους ανεξάρτητα από το φύλο τους.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι πρώτες εντυπώσεις των συμμετεχόντων ήταν κυρίως θετικές. Μερικοί από αυτούς ήταν ενθουσιασμένοι (40%), αλλά άλλοι φοβήθηκαν ταυτόχρονα (30%) ή αγχώθηκαν (20%).

*«Ποτέ δεν πίστευα ότι παρουσιάζοντας ένα θέμα και συζητώντας με τα μικρά παιδιά θα με έκανε να νιώθω άγχος. Είναι μικρά παιδιά, αλλά ήθελα να συμμετάσχουν και να καταλάβουν για τι μιλούσα. Ήταν μια μεγάλη εμπειρία» (Αλέξανδρος)*

*«Το να είσαι μπροστά σε ένα κοινό δεν είναι η ευκολότερη πρόκληση για μένα, είναι τρομακτικό. Αλλά ήθελα να συμμετάσχω για χάρη της Ειρήνης επειδή προσδοκούσε την επίσκεψή μου. Όλα πήγαν καλά» (Δημήτρης)*

Όλοι τους απόλαυσαν τη δράση και την αλληλεπίδραση με τα παιδιά, και μερικοί συμμετέχοντες επεσήμαναν τη χαρά που βίωσαν κατά την προετοιμασία της επίσκεψής τους (30%). Όλοι αξιολόγησαν τη συμμετοχή του παιδιού τους ως αρκετά ενεργητική και ήταν ικανοποιημένοι από τη χαρά που προκάλεσε η συμμετοχή τους στον εαυτό τους και τα παιδιά τους.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων τόνισε ότι το πιο σημαντικό πράγμα κατά τη διάρκεια της επίσκεψής τους ήταν η γνώση που κέρδισαν από τη συμπεριφορά του παιδιού τους προς τους/τις συμμαθητές/τριες (80%), και κάποιοι εξέφρασαν θετική έκπληξη (30%).

*«Ο Νίκος συμπεριφέρεται ιδιαίτερα καλά στους φίλους του εδώ σε σύγκριση με τη συμπεριφορά του στο σπίτι με τον μικρό αδελφό του. Δεν θα μπορούσα να το φανταστώ αυτό» (Γιώργος)*

*«Ήξερα ότι η Μαρία περνάει πολύ ωραία στο σχολείο, έτσι λέει όλη την ώρα. Τώρα το είδα με τα μάτια μου, και καταλαβαίνω γιατί αισθάνεται τόσο άνετα εδώ» (Πέτρος)*

Οι περισσότεροι από αυτούς ήταν πολύ ευχαριστημένοι που έβλεπαν ότι τα παιδιά τους απολάμβαναν την εμπειρία (80%) και μόνο δύο συνειδητοποίησαν τη ζήλια που εμφάνισαν τα παιδιά τους προς τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Κανένας πατέρας δεν περίμενε ότι το παιδί του θα είχε πρόβλημα αλληλεπίδρασης με τους/τις συμμαθητές/τριές του.

Όλοι οι πατέρες εντυπωσιάστηκαν από τον τρόπο με τον οποίο όλα τα παιδιά συνεργάστηκαν στην πράξη. Μερικοί από αυτούς συνειδητοποίησαν ότι τα παιδιά γνωρίζουν περισσότερα πράγματα για το φυσικό περιβάλλον και την ανθρώπινη δραστηριότητα από ό,τι περίμεναν (40%) και επίσης την ικανότητα των μικρών παιδιών να κατανοήσουν και να συζητήσουν το νέο θέμα χωρίς δυσκολία (30%).

*«Ποτέ δεν σκέφτηκα ότι τα παιδιά μπορούν να συζητήσουν τόσα πολλά θέματα, και γνωρίζουν τόσα πολλά πράγματα. Η Κατερίνα δεν μας λέει ποτέ στο σπίτι, για ότι μιλάτε στο σχολείο. Δεν ήξερα τι να περιμένω, αλλά απάντησε στην ερώτησή μου. Αυτό με ευχαρίστησε πάρα πολύ» (Αργύρης)*

Ένα μεγάλο ποσοστό τόνισε τη μεγάλη ευθύνη και τη δυσκολία της εργασίας των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής (80%), επισημαίνοντας τα ακόλουθα θέματα: (α) τη φροντίδα που χρειάζονται ταυτόχρονα πολλά παιδιά, (β) την παροχή χρόνου στα παιδιά ώστε να ανταποκριθούν ανάλογα με τις δυνατότητες τους, (γ) την υπομονή και την ικανότητα διαμόρφωσης ενός οργανωμένου προγράμματος παρά τις διαφορές που υπάρχουν στις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού.

*«Τα παιδιά είναι ένα πολύ απαιτητικό και σκληρό κοινό, αν δεν ενδιαφέρονται, σου “γυρίζουν την πλάτη τους”. Αναρωτιέμαι πώς οι δάσκαλοι καταφέρνουν να θυμούνται τι θέλει ο καθένας και τους κρατούν όλους ικανοποιημένους» (Κώστας)*

*«Τώρα αντιλαμβάνομαι ότι η δουλειά σας είναι εξαιρετικά δύσκολη, ενεργείτε ήρεμα, παρόλο που είστε υπεύθυνοι γι’ αυτά κάθε λεπτό της ημέρας, και σας ξεπερνούν αριθμητικά» (Αντώνης)*

Όλοι τους χαρακτήρισαν τη δομή του συνεκπαιδευτικού προγράμματος και τη συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς ως εξαιρετική. Τέλος, όλοι αξιολόγησαν το πρόγραμμα πολύ υψηλά και οι περισσότεροι από αυτούς πρότειναν τη συνέχιση του

προγράμματος για το επόμενο έτος (80%). Το ένα τρίτο από αυτούς (30%) πρότεινε το πρόγραμμα «Μπαμπάδες εν δράσει» να παρουσιαστεί στο ΥΠΑΙΘ, ως προτεινόμενο πρόγραμμα με στόχο την υλοποίησή του σε κάθε νηπιαγωγείο στην Ελλάδα.

*«Θα πρέπει να γράψετε μια επιστολή που να περιγράφει τη διαδικασία και θα πρέπει να το στείλετε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ή απευθείας στο Υπουργείο Παιδείας. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που δεν πρέπει να ξεχαστεί ή να διατηρηθεί κρυφό» (Στέλιος)*

### Συζήτηση

Η δια ζώσης αλληλεπίδραση των πατέρων και των παιδιών επισημάνθηκε κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης του προγράμματος. Όλοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την έντονη επιθυμία τους να συμμετάσχουν στην καθημερινή ρουτίνα του σχολείου, εξαιτίας της περιορισμένης εμπειρίας τους. Επίσης, εξέφρασαν την ικανοποίηση και τον ενθουσιασμό τους μετά τη συμμετοχή τους, καθώς και τις πολύ θετικές εντυπώσεις τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, όλοι βίωσαν μεγάλη εσωτερική ικανοποίηση, παρόλο που μερικοί από αυτούς είχαν αρνητικά συναισθήματα πριν από την επίσκεψή τους. Ξεπέρασαν όλες τις αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα και προσαρμόστηκαν γρήγορα στον ρόλο τους με τη βοήθεια των παιδιών. Οι περισσότεροι από αυτούς έδειξαν ενδιαφέρον και εστίασαν όχι μόνο στα προσωπικά συναισθήματα που βίωσαν και στα θέματα που εισήγαγαν, αλλά και στα συναισθήματα όλων των παιδιών κατά την επίσκεψή τους. Παρατήρησαν τις συμπεριφορές των μικρών παιδιών κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στην τάξη και αλληλεπίδρασαν με μεγάλη επιτυχία. Μετά τις παρουσιάσεις τους, ανέφεραν ότι ένιωσαν ικανοποίηση από την αλληλεπίδρασή τους, από τη συμμετοχή και τις συναισθηματικές εκφράσεις όχι μόνο των παιδιών τους αλλά και των υπόλοιπων παιδιών.

Οι απαντήσεις των πατέρων έδειξαν μια σαφή αλλαγή στάσης απέναντι στο σχολείο, την εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση των παιδιών τους. Τα απροσδόκητα θετικά σχόλια σχετικά με τη δυσκολία του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής υπογράμμισαν με σαφήνεια δύο διαφορετικά σημαντικά σημεία στο λειτούργημα του/της εκπαιδευτικού. Πρώτον, η δυσκολία στη φροντίδα ενός μεγάλου αριθμού παιδιών ταυτόχρονα, με βάση το γεγονός ότι η τάξη είχε 19 μικρούς/ές μαθητές/τριες. Η φροντίδα των μικρών παιδιών αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική γονική μέριμνα και ευθύνη. Προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι η συμβολή του πατέρα

είχε ως αποτέλεσμα μια ελάφρυνση του βάρους στην αντίληψη της μητέρας για την φροντίδα των παιδιών (Erickson & Upshur, 1989). Επιπλέον, η συμμετοχή του πατέρα στη φροντίδα των παιδιών φαίνεται να επηρεάζει την εκτίμηση και των δύο γονέων για το βάρος της γονικής μέριμνας και ταυτόχρονα αυξάνει τη θετική οικογενειακή προσαρμογή (Willoughby & Glidden, 1995). Ως εκ τούτου, ήταν ιδιαίτερα σημαντικό για την επιτυχία του προγράμματος να τους δοθεί η ευκαιρία να παρακολουθήσουν στενά και να συμμετάσχουν στη ρουτίνα του σχολείου, η οποία συνδυάζει τη σωματική και ψυχολογική υποστήριξη των μικρών παιδιών κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος. Η συνεκπαιδευτική εμπειρία των πατέρων ξεκίνησε αφήνοντας τον/την εκπαιδευτικό να τους εκπαιδεύσει με την παιδαγωγική μέθοδο που εφάρμοσε στην εισαγωγή ενός νέου θέματος και, δεύτερον, αποδεχόμενοι τον ρόλο τους στην ομάδα της τάξης και αφήνοντας τα παιδιά να τους καθοδηγήσουν στη ρουτίνα του σχολείου. Αυτές οι δύο διακριτές καταστάσεις τους έδωσαν την ευκαιρία να δουν και να βιώσουν τις επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ του/της δασκάλου/ας και των παιδιών, εναλλάσσοντας τους ρόλους του «εκπαιδευόμενου» και του «εκπαιδευτή» - «δασκάλου».

Δεύτερον, επεσήμαναν τη δυσκολία τήρησης ενός οργανωμένου προγράμματος τάξης παρά τις διαφορές στις ατομικές ανάγκες κάθε παιδιού. Οι πατέρες επικεντρώθηκαν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία που απαιτείται για να διατηρηθεί η τάξη οργανωμένη. Παρόλο που αγνοούσαν την παιδαγωγική ορολογία, οι απαντήσεις τους περιέγραψαν τις μεθόδους διδασκαλίας του/της εκπαιδευτικού με λίγα και απλά λόγια. Φάνηκαν να επικεντρώνονται στη στρατηγική του/της δασκάλου/ας που λαμβάνει υπόψη του τη διαφορετική μαθησιακή ετοιμότητα των παιδιών κάθε ηλικιακής ομάδας (προνήπια-νήπια), δίνοντας στα παιδιά τον χρόνο που απαιτείται για να εκφράσουν τις γνώσεις και τα συναισθήματά τους. Είναι προφανές ότι παρατήρησαν και αξιολόγησαν τις στρατηγικές διδασκαλίας που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της επίσκεψής τους, επισημαίνοντας τα κύρια θετικά χαρακτηριστικά. Κατάφεραν να προσδιορίσουν τον χωρίς αποκλεισμούς χαρακτήρα του συστήματος προσχολικής εκπαίδευσης με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος. Επιπλέον, τα θετικά σχόλιά τους για τη συμπεριφορά, τη συμμετοχή και τις γνώσεις των παιδιών αποκάλυψαν την ενεργό συμμετοχή τους στην ομάδα, αλλά και την ενεργητική παρατήρηση όλων των παιδιών στις συναντήσεις.

Η πλειοψηφία των πατέρων αξιολόγησε ιδιαίτερα σημαντικά την εικόνα που απέκτησε για τη συμπεριφορά των παιδιών τους απέναντι στους/τις συμμαθητές/τριες

τους και τους/τις εκπαιδευτικούς. Ήταν η πρώτη φορά για πολλούς από αυτούς που είχαν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με τα παιδιά τους σε μια εκπαιδευτική κατάσταση ως ενεργοί συμμετέχοντες μιας ομάδας. Έτσι, δεν ήταν έκπληξη το γεγονός ότι αξιολόγησαν το πρόγραμμα πολύ θετικά και πρότειναν τη συνέχισή του για το επόμενο έτος. Οι πατέρες έδειξαν επίσης αυξημένο ενδιαφέρον για τις ανάγκες του νηπιαγωγείου, καθώς είχαν την ευκαιρία να δουν από κοντά κάποια πρακτικά προβλήματα. Έδωσαν βοήθεια στους/στις εκπαιδευτικούς για την επίλυση πρακτικών θεμάτων, όπως η επισκευή ηλεκτρονικών συσκευών ή επίπλων. Συνειδητοποίησαν καλύτερα τις ανάγκες του νηπιαγωγείου μετά τις συνεκπαιδευτικές δραστηριότητες και βοήθησαν όχι μόνο όταν τους ζητήθηκε, αλλά συνέχισαν να προσφέρουν τη βοήθειά τους εθελοντικά. Φάνηκε να αισθάνονται πιο ευπρόσδεκτοι στο σχολείο και πιο ικανοί να κατανοήσουν το έργο των εκπαιδευτικών με τα παιδιά τους. Όσον αφορά στις μητέρες, ήταν χαλαρές και αρκετά περίεργες για τα αποτελέσματα της συμμετοχής των συζύγων τους. Η συμμετοχή τους ήταν υποστηρικτική, ως επί το πλείστον. Μερικές από αυτές έδωσαν ιδέες, ενώ άλλες βοήθησαν κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας και στη χρήση του Padlet. Αυτές οι παρατηρήσεις δεν αξιολογήθηκαν συστηματικά, αλλά βασίστηκαν στις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών και την αυτοαξιολόγηση σχετικά με τη φύση της σχέσης τους με τους συμμετέχοντες/ουσες. Εξαιτίας αυτού, θα πρέπει να εκτιμηθούν θετικά.

Όπως και σε προηγούμενες έρευνες, η δημιουργική αξιοποίηση της τεχνολογίας οδήγησε στην ανάπτυξη νέων ιδεών σε ένα περιβάλλον διαδραστικής μάθησης για παιδιά και γονείς (Mylonakou & Kekes, 2007). Η χρήση του υπολογιστή, του διαδραστικού πίνακα και του Padlet ως γνωστικά εργαλεία, βοήθησαν και λειτούργησαν ως «γνωστική σκαλωσιά» μεταξύ των πατέρων και των παιδιών, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Τα παιδιά βίωσαν μια μοναδική διαδικασία μάθησης με τους γονείς τους και τους γονείς των συμμαθητών/τριών τους, συμμετέχοντας σε κοινές παραγωγικές δραστηριότητες (Mylonakou & Kekes, 2005, 2007). Ήταν γεμάτα με ενθουσιασμό λόγω της τροποποίησης των παραδοσιακών ρόλων, δάσκαλος/α - γονέας - παιδί. Σε συμφωνία με προηγούμενες μελέτες, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά το συνεκπαιδευτικό πρόγραμμα, η συμμετοχή των παιδιών στο πρόγραμμα της τάξης, καθώς και σε άλλες σχολικές δραστηριότητες ήταν σημαντικά θετικότερη (Mylonakou & Kekes, 2005). Κάθε παιδί ανέμενε με ανυπομονησία την επίσκεψη του πατέρα του, συζητώντας τις λεπτομέρειες των προετοιμασιών της δραστηριότητας και αποκαλύπτοντας τους/στις συμμαθητές/τριές του.

Οι εκπαιδευτικοί έδειξαν περισσότερο ενδιαφέρον για τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους, λόγω της ευρύτερης κατανόησης της δυναμικής κάθε οικογένειας. Συνειδητοποίησαν τον τρόπο με τον οποίο η δουλειά τους μπορεί να διευκολυνθεί, ώστε να οργανώσουν τη δια ζώσης συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, αλλά και τον αντίκτυπο που έχουν αυτές οι δραστηριότητες στις σχέσεις τους με τις οικογένειες. Έτσι κάμφθηκαν όλοι οι φόβοι και οι δεύτερες σκέψεις που είχαν πριν από το πρόγραμμα σχετικά με το σημαντικό ζήτημα των σχέσεων με τους γονείς.

Ωστόσο, υπήρχαν ορισμένες προκλήσεις που οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αντιμετωπίσουν κατά την υλοποίηση του συνεκπαιδευτικού προγράμματος στην καθημερινή πρακτική. Το πρώτο ζήτημα αφορούσε την αλληλεπίδραση με το πρόγραμμα σπουδών και τη σύνδεση του περιεχομένου του προγράμματος με τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες γονέων και παιδιών. Το δεύτερο επικεντρώθηκε στο σύνολο διαδικασιών ή εργαλείων μάθησης που αξιοποιούνται στο νηπιαγωγείο και ειδικά στις αλληλεπιδράσεις γύρω από τη μάθηση, καθώς και στη φιλοσοφία του νηπιαγωγείου. Αυτές οι προκλήσεις απευθύνονταν σε επίπεδο ομάδας, με τον/την εκπαιδευτικό και τους γονείς να κατευθύνουν τη διαδικασία. Οι συζητήσεις και οι επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέων και παιδιών πριν από κάθε επίσκεψη διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του προγράμματος. Ο/η εκπαιδευτικός έγινε ο/η συντονιστής/στρια του προγράμματος και βίωσε έναν νέο προκλητικό επαγγελματικό ρόλο.

Τα προαναφερθέντα αποτελέσματα υποστηρίζουν τα ευρήματα προηγούμενων μελετών στις οποίες οι συνεκπαιδευτικές δραστηριότητες ήταν καρποφόρες για κάθε εμπλεκόμενο/η (Mylonakou & Kekes, 2005· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017). Η παρούσα μελέτη συμβάλλει στον τομέα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας ως αλληλεξαρτώμενα συστήματα. Υπάρχει ανάγκη μετατόπισης προς μια πιο συνεργατική δράση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος ήταν εξαιρετικά θετικά και ενθαρρύνουν ένα νέο μοντέλο συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Το παρόν πρόγραμμα φαίνεται να αποτελεί μια ευκαιρία για την προώθηση της πατρικής εμπλοκής στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, όπως φάνηκε από την αξιολόγηση της επιτυχούς υλοποίησης του παιδαγωγικού σχεδιασμού. Το πιο θετικό χαρακτηριστικό του μοντέλου συνεκπαίδευσης που αποτέλεσε το πλαίσιο δράσης είναι ότι τα projects και οι δραστηριότητες δημιουργούνται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και το γνωστικό τους υπόβαθρο. Έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν και να συνεργαστούν για το θέμα που



θα μπορούσε να τους ενδιαφέρει με αποτέλεσμα να γίνει μια εποικοδομητική μαθησιακή εμπειρία για όλους/ες τους. Αυτά τα ευρήματα είναι χρήσιμα για τους/τις εκπαιδευτικούς, τις σχολικές κοινότητες, καθώς και τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό, αποσκοπώντας στην υποστήριξη του κοινωνικού παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου.

Η εφαρμογή του προγράμματος θα μπορούσε να συνεχιστεί και για το επόμενο σχολικό έτος. Ο στόχος του δεύτερου έτους θα ήταν να ενθαρρυνθούν όλοι οι πατέρες να συμμετάσχουν, με τη συνεργασία των οικογενειών τους και το σχολείο. Θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθεί η συνεργασία των δύο τάξεων της σχολικής μονάδας για την δημιουργία ενός κοινού συνεκπαιδευτικού προγράμματος. Ο κύριος περιορισμός της παρούσας μελέτης είναι η έλλειψη αξιολογήσεων από τις μητέρες όσον αφορά το project και τα αποτελέσματά του. Αυτή η παράμετρος πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του επόμενου έτους. Αυτό θα μπορούσε να προσφέρει μια μεγάλη ευκαιρία ώστε να παρατηρηθούν και να αξιολογηθούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και όλων των οικογενειών, καθώς και η τροποποίηση της μεταξύ τους συνεργασίας. Ένα πιο φιλόδοξο σχέδιο θα εμπειρεύε την ενεργό συνεργασία για το πρόγραμμα με τον Δήμο που υποστηρίζει οικονομικά το νηπιαγωγείο. Η τεχνολογία θα διαδραματίσει ξανά σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια, υποστηρίζοντας την επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών και τον σχεδιασμό και υλοποίηση των συνεκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

### *Περιορισμοί*

Όπως προαναφέρθηκε το μικρό μέγεθος δείγματος και η δειγματοληψία «ευκολίας», περιορίζουν την ικανότητα γενίκευσης των ευρημάτων αυτής της μελέτης. Ωστόσο, αυτός είναι ένας κοινός περιορισμός σε μικρές μελέτες περιπτώσεων χωρίς χρηματοδότηση. Η παρούσα έρευνα, εστιάζει στη συμμετοχή των γονέων σε προγράμματα συνεκπαίδευσης, ενώ υπάρχουν περιορισμένα δεδομένα σχετικά με την υλοποίησή τους στις μικρές ηλικίες. Για τον λόγο αυτό παρά τους προαναφερθέντες περιορισμούς αποτελεί σημαντικό ερευνητικό βήμα ικανό να προσφέρει χρήσιμα στοιχεία σε αυτόν τον τομέα. Ένας άλλος περιορισμός που πρέπει να αναφερθεί είναι ότι οι συμμετέχοντες πατέρες είχαν υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκών γνώσεων και δεξιοτήτων, γεγονός που συνέβαλε στην ολοκλήρωση αυτού του έργου με επιτυχία. Τα αποτελέσματα ενδέχεται να διαφέρουν σε περισσότερο μειονεκτούσες ή υποβαθμισμένες περιοχές.

## **Συμπέρασμα**

Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει κυρίως να στοχεύει στη συνεργασία, την επικοινωνία και τη δημιουργικότητα, ώστε η εκπαίδευση να έχει πραγματικά θετική επίδραση στην κοινωνία (Shaheen, 2010). Τα σχολεία είναι χώροι ενθάρρυνσης της δημιουργικότητας, της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της ενσυναίσθησης. Όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες (ενήλικες και παιδιά) πέτυχαν τους στόχους τους, εμπλούτισαν τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητές τους, έμαθαν πώς να διαχειρίζονται τη γνώση συνεργατικά και πώς να συνδημιουργούν και να παράγουν νέες γνώσεις. Επιπλέον, με ευχάριστο τρόπο, συνειδητοποίησαν από κοινού τη συλλογική προσπάθεια, χρησιμοποιώντας το ανθρώπινο και κοινωνικό κεφάλαιο που δημιουργήθηκε σε κάθε φάση του προγράμματος. Όπως ανέφερε η Montessori, το παιχνίδι είναι η δουλειά των παιδιών και το έργο μας είναι να εμπνεύσουμε τους γονείς να παίζουν και να εξερευνήσουν τον κόσμο με τα παιδιά τους αξιοποιώντας τις γνώσεις, τα συναισθήματα και τις δεξιότητές τους. Οι περισσότεροι από τους γονείς μαζί με τα παιδιά τους, κινητοποιούνται και είναι πρόθυμοι να ανακαλύψουν οτιδήποτε νέο, να πειραματιστούν και να παίζουν χωρίς να ανησυχούν για τους ορισμούς και τα θεωρητικά μοντέλα. Τα νηπιαγωγεία μπορούν να τους προσφέρουν τον τόπο και το χρόνο να πειραματιστούν και να συνεργαστούν σε ένα μαθησιακό περιβάλλον με εκπαιδευτικούς που είναι ανοιχτοί/ες και πρόθυμοι/ες στην αλλαγή.

## Βιβλιογραφία

Amato, P. R., & Rivera, F. (1999) Paternal involvement and children's behavior problems, *Journal of Marriage and the Family*, 375-384.

Angelides, P., Theophanous, L., & Leigh, J. (2006) Understanding teacher-parent relationships for improving pre-primary schools in Cyprus, *Educational Review*, 58 (3), 303-316.

Blândul, V. C. (2012) The partnership between school and family-cooperation or conflict? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1501-1505.

Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. In: J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, (pp. 241-258), New York: Greenwood Press.

Cohen, D., & Prusak, L. (2001) *In Good Company: How Social Capital Makes Organizations Work*, Harvard Business School Press.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2017) *Research Methods in Education* (8th Edition), Routledge.

ΙΕΠ (2014) *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. <https://www.pdeionion.gr/wp-content/uploads/2019/03/2014-%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3-%CE%9D%CE%97%CE%A0%CE%99%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%9F%CE%A5.pdf>

Epstein, J. L. (1994) Theory to practice: Schools and family partnerships lead to school improvement and student success στο C. L. Fagnano, and B. Z. Werber (Eds) *School, family, and community interaction: A view from the firing lines*, pp. 39–52, Boulder, CO: Westview.

Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2011) Conceptual Foundations of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany στο Cameron, C. & Moss, P. (Eds). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. pp. 33-52, London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Epstein J. & Dauber S. (1991) School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools, *Elementary School Journal*, 91, 291-305.

Erickson, M., & Upshur, C. C. (1989), Caretaking burden and social support: comparison of mothers of infants with and without disabilities, *American Journal on Mental Retardation*, 94(3), 250–258.

European Commission/EACEA/Eurydice (2019) *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition. Eurydice Report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/894279

- Flakes, M. B. (2007) Teacher and Parent Perceptions of Parental Involvement at W.S. Hornsby Elementary School, *Unpublished doctoral dissertation*, Capella University.
- Fullan, M. (2007) *The New Meaning of Educational Change*, New York: Teachers College Press.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994) Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model, *Child Development*, 65, 237–252.
- Henderson, A., & Mapp, K. L. (2002) *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*, Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004) Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4), 161-164.
- Hiatt-Michael, D. B. (2001) Schools as learning communities: A vision for organic school reform, *School Community Journal*, 11, 93–112.
- Kadar-Satat, G., Szaboki, R., & Byerly, A. (2017) *Father involvement in Primary Schools. A pilot study in East Lothian*. Research Report Commissioned by Fathers Network Scotland, The Scottish Government, The University of Edinburgh. Retrieved, from <https://d3n8a8pro7vhm.cloudfront.net/fathersnetwork>
- Kekes, I. (2000) Educational Research and the School System: Necessities and Challenges in our Cybernetic Era. *Educational Review*, 3, 16 – 44, Hellenic Pedagogical Institute.
- Kekes, I., & Mylonakou, I. (2006) Syneducational transactions among students, parents, educators and policy makers: The Transdisciplinary Program SYNTHESESIS", *Interactive Learning Environments*, 14(1), 35 – 54.
- Kim, Y. (2009) Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents, *Educational Research Review*, 4(2), 80-102.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ., & Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2020) Η διεπιστημονική συνέργεια της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (εκπαίδευση και έρευνα) και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής για την ανάπτυξη ενός πεδίου έρευνας και θεωρίας, *Νέα Παιδεία*, 175-189.
- Kornbeck, J. & Rosendal - Jensen, N. (Eds.) (2011) *Social Pedagogy for the Entire Lifespan*, Volume I. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011) Parental involvement: The missing link in school achievement, *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.
- McBride, B. A., Schoppe-Sullivan, S. J., & Ho, M. H. (2005) The mediating role of fathers' school involvement on student achievement, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 201-216.

Μουσούρου, Β. (2012) *Γονεϊκή εμπλοκή ως παράμετρος σχολικής επαρκείας στο αναδιαμορφωμένο Γενικό Πλαίσιο Σπουδών*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μπονίδης, Κ. (2004) Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Mylonakou, I., & Kekes, I. (2005) Syneducation (synekpaidefsis): Reinforcing communication and strengthening cooperation among students, parents and schools. *Harvard Family Research Project*, March 1-9, Harvard Graduate School of Education, 2005. Retrieved, from <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/content/projects/fine/resources/research/syneducation.pdf>

Mylonakou, I., & Kekes, I. (2007) School, Family and the Community in cooperation: The model of Syneducation, *International Journal about Parents in Education*, 1, 73-82.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2003) *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Ατραπός

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013) *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*, Αθήνα: Διάδραση.

Mylonakou - Keke, I. (2015) Social Pedagogy and School Community. Preventing bullying in schools and dealing with diversity: Two sides of the same coin, *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 65-84.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2017) 5. Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς/Relationships between School, Family and Community with a social pedagogical focus: Commencing the research with teachers, *Επιστήμες Αγωγής*, (2), 84-113

NCES (1998) *Students do better when their fathers are involved at school*, April. Retrieved, from <http://nces.ed.gov/pubs98/98121.pdf>

Nicola I. (2000) *Manual of General Pedagogy*. Bucharest, Aramis Publishing House.

Overstreet, S., Devine, J., Bevans, K., & Efreom, Y. (2005) Predicting parental involvement in children's schooling within an economically disadvantaged African American sample, *Psychology in the Schools*, 42(1), 101-111.

Phtiaka, H. (1994) *Each to his own. Home-school relations in Cyprus*. Presented at the Twentieth Annual BERA Conference. St. Anne's College, University of Oxford.

Ricco, R. B., McCollum, D. G., & Schuyten, S. (2003) College mothers' academic achievement goals as related to their children's attitudes toward learning, *Social Psychology of Education*, 6(4), 325-347.

Roberts, C. W. (1997) *Text Analysis for the Social Sciences: Methods for Drawing Inferences from Texts and Transcripts*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sanders, M., & Epstein, J. L. (2005) School-Family-Community Partnerships and Educational Change: International Perspectives στο *International Handbook of Educational Change*, pp. 203-208. Springer Netherlands.

Sagor, R. (1992) *How to conduct collaborative action research*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt St., Alexandria, VA 22314.

Shaheen, R. (2010) Creativity and Education. *Creative Education*, 1 (3), 166-169. DOI:10.4236/ce.2010.13026

Stright, A. D., & Yeo, K. L. (2014) Maternal parenting styles, school involvement, and children's school achievement and conduct in Singapore, *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 301.

Στύλα, Δ., & Μιχαλοπούλου, Κ. (2016) Η εμπλοκή των σύγχρονων Ελληνίδων μητέρων στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 61, 117-132 Διαθέσιμο στο <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8710/8762> (Πρόσβαση 10 Μαρτίου 2022)

Weber, R. P. (1990) *Basic Content Analysis (2nd ed.)*, Newbury Park, CA: Sage.

Willoughby, J. C., & Glidden, L. M. (1995) Fathers helping out: shared childcare and marital satisfaction of parents of children with disabilities, *American Journal on Mental Retardation*, 99(4), 399-406.

### **Παράρτημα 1**

Ημιδομημένο Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης

(α) Ποια ήταν η πρώτη σας εντύπωση από το συνεκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τι νοιώσατε γι' αυτό;

(β) Ποια είναι η εντύπωση σας μετά την εφαρμογή της συνεκπαιδευτικής δράσης. Τι νιώθετε τώρα;

(γ) Πώς ήταν η συμμετοχή και η συμπεριφορά του παιδιού σας κατά τη διάρκεια της συνεκπαιδευτικής δράσης;

δ) Τι μάθατε κατά την εφαρμογή της δράσης σχετικά με:

- τη συμπεριφορά του παιδιού σας
- τα συναισθήματα του παιδιού σας
- τη συμμετοχή του παιδιού σας
- τη ρουτίνα και τις διαδικασίες του σχολείου
- το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου

(ε) Ποια είναι η εντύπωση για τη συμμετοχή των παιδιών στη συνεκπαιδευτική δράση που σχεδιάσατε και εφαρμόσατε;

στ) Τυχόν παρατηρήσεις σχετικά με τη δομή του συνεκπαιδευτικού προγράμματος και τη συνεργασία με τον δάσκαλο;

ζ) Τυχόν μελλοντικές προτάσεις;





# Η κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια των μαθητών/τριών και η συσχέτισή της με την τοποθεσία του σχολείου τους. Μία μελέτη σε μαθητές/τριες Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας

Ειρήνη Βεγιάννη  
Εκπαιδευτικός  
47<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Πειραιά  
[irini7@hotmail.co.uk](mailto:irini7@hotmail.co.uk)

## Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή η εκπαίδευση έχει στραφεί προς τις δεξιότητες που τα παιδιά πρέπει να έχουν, προκειμένου να προσαρμόζονται και να ζουν μέσα στην κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από ραγδαίες μεταβολές σε πολλαπλά επίπεδα και έχει ως κυρίαρχο στοιχείο την ετερότητα. Οι δεξιότητες αυτές απαιτούν από το άτομο υπεύθυνη συμπεριφορά και σεβασμό απέναντι στον εαυτό του και τον άλλο, καθώς και ικανότητα λήψης ορθών αποφάσεων, οι οποίες ευνοούν το σύνολο, όχι μόνο το άτομο. Στη βιβλιογραφία ένας από τους όρους που αναφέρεται στο σύνολο των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γνώση και σωστή διαχείριση του εαυτού και των άλλων είναι η κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια και σχετίζεται με την κοινωνική, ακαδημαϊκή και προσωπική συμπεριφορά του παιδιού επηρεάζοντας τη σωστή ανάπτυξή του. Η εργασία αυτή παρουσιάζει τα ευρήματα μίας έρευνας (N=1.006) που πραγματοποιήθηκε, προκειμένου να εξεταστεί η κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια μαθητών Δημοτικού Σχολείου της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας και η συσχέτισή της με την τοποθεσία του σχολείου τους. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη συσχέτιση των δύο αυτών μεταβλητών.

**Λέξεις-κλειδιά:** κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια, μαθητές δημοτικού, τοποθεσία σχολείου

## Abstract

Nowadays, education is oriented towards skills that children should possess to adapt and live in rapidly changing and diverse modern societies. These skills favour responsible and respectful reactions and enable correct and beneficial decision-making for the person and others. In the relevant literature, one of the terms used when referring to this set of skills of people's ability to know and manage themselves and others effectively is referred to as social-emotional competence. It is related to their social, academic and personal behaviour affecting their whole

development. This study presents the results of research (N = 1,006) and aims to examine the primary school learners' social-emotional competence from Western Greece District and its correlation to their school geographical area. The results confirmed the correlation between the two variables.

**Keywords:** social-emotional competence, primary school learners, school area

## Εισαγωγή

Η εποχή στην οποία ζούμε χαρακτηρίζεται από ραγδαίες μεταβολές σε πολλαπλά επίπεδα παγκοσμίως. Ο πόλεμος κατά της τρομοκρατίας, η κλιματική αλλαγή, η χρηματοπιστωτική κρίση, η παγκοσμιοποίηση, το κύμα μεταναστών και προσφύγων ολοένα και εντείνονται, με αποτέλεσμα ο κόσμος να έχει μετατραπεί σε ένα σύνολο, του οποίου ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά είναι η ετερότητα. Εδώ και λίγες δεκαετίες γίνεται λόγος για πολυπολιτισμικές κοινωνίες, οι οποίες σηματοδοτούν τη μετάβαση από την εθνική και γλωσσική ομοιογένεια στον κοινωνικό και πολιτισμικό πλουραλισμό (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009).

Οι πολίτες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, ζώντας μέσα σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό να μπορούν να σταθούν κριτικά απέναντι στις εξελίξεις, να λαμβάνουν ορθές αποφάσεις και να ζουν αρμονικά, προσαρμοσμένοι στην κάθε μορφής διαφορετικότητα και αλλαγή που βιώνουν. Αναδύεται λοιπόν η ανάγκη οι άνθρωποι να έχουν αναπτύξει ένα σύνολο δεξιοτήτων ξεκινώντας αφενός από το να γνωρίσουν τον ίδιο τους τον εαυτό και αφετέρου να εντάσσονται ομαλά στο κοινωνικό πλαίσιο.

Οι αλλαγές αυτές έχουν επηρεάσει και τον χώρο της εκπαίδευσης, ως σημαντικής συνιστώσας του κοινωνικού συστήματος. Μία από τις προκλήσεις που καλούνται σήμερα να αντιμετωπίσουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες αφορά κυρίως στη διαμόρφωση ενός κοινωνικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις όλων των κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων και να προαγάγει τη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών μεταξύ των γηγενών και των αλλοδαπών (Σπινθουράκη, 2014). Κάτι τέτοιο δύναται να επιτευχθεί μέσα σε ένα είδος εκπαίδευσης, η οποία στηρίζει και προωθεί τη δημοκρατία, την ανεκτικότητα, την ισότητα, τη δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη, την ελευθερία του λόγου, τη διαφύλαξη

της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της ελευθερίας και του δικαιώματος του ατόμου για αυτοπροσδιορισμό (Μπάλιας, 2008).

Έτσι, η κοινωνία και η εκπαίδευση καλούνται να μετασχηματίσουν τον χαρακτήρα και τον προσανατολισμό τους με στόχο την ανάπτυξη και καλλιέργεια γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, των 21<sup>st</sup> century skills (Πετροπούλου κ.ά., 2015).

Αν και οι δεξιότητες αυτές είναι αναρίθμητες και διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό, εν τούτοις στο επίκεντρο βρίσκεται ένα σύνολο δεξιοτήτων απαραίτητων για την υγεία και την ευημερία των ανθρώπων, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (1998). Αυτές μπορεί να είναι είτε «σκληρές» (hard skills) είτε «ήπιες» (soft skills).

Οι «σκληρές» δεξιότητες αναφέρονται στο γνωστικό υπόβαθρο του ατόμου και στο σύνολο των τεχνικών, επαγγελματικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων που μπορούν να ελεγχθούν και να μετρηθούν. Οι «ήπιες» δεξιότητες αναφέρονται στο σύνολο των ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών του ατόμου που το μαθαίνουν να διαχειρίζεται τον εαυτό του και τις σχέσεις του με τους άλλους. Στη διεθνή βιβλιογραφία οι δεξιότητες αυτές αποδίδονται με διάφορους όρους, όπως «συναισθηματική νοημοσύνη», «κοινωνική ευφυΐα», «κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια» κ.λπ. (Dell'Aquila κ.ά., 2017· Λογαράς, 2017).

Από το σύνολο των παραπάνω δεξιοτήτων η παρούσα εργασία εστιάζει στις δεξιότητες της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας. Συγκεκριμένα, μελετάται η κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια των μαθητών Δημοτικού Σχολείου και η συσχέτισή της με την τοποθεσία του σχολείου.

## **Η σημασία της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας για την ανάπτυξη του ατόμου**

Η κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια περιλαμβάνει την επιτυχή διαχείριση των συναισθημάτων και τη θετική ανάμειξη του ατόμου σε ποικίλα κοινωνικά πλαίσια (Hargraves, 2020). Ως κοινωνική επάρκεια ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να έχει θετική αλληλεπίδραση με τους άλλους επιδεικνύοντας δεξιότητες συνεργασίας και ευελιξίας και προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά του σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια, όπως η οικογένεια, η κοινότητα και αργότερα η παρέα των φίλων, το σχολείο, το κράτος (Barblett & Maloney, 2010).

Η συναισθηματική επάρκεια είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα δικά του συναισθήματα και των άλλων, να αντιδρά στα συναισθήματα των άλλων, να ρυθμίζει τα προσωπικά του συναισθήματα ανάλογα με την κατάσταση που βιώνει και να αντιλαμβάνεται τις συνέπειες της έκφρασης των προσωπικών του συναισθημάτων (Halle & Darling-Churchill, 2016).

Η επαρκής ανάπτυξη της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας προϋποθέτει την καλλιέργεια δεξιοτήτων τόσο ενδοπροσωπικών, όπως η ρεαλιστική στοχοθεσία, η θετική νοοτροπία, ο αυτοέλεγχος, ο έλεγχος των συναισθημάτων και η χρήση στρατηγικών για τη λήψη αποφάσεων, όσο και διαπροσωπικών, όπως η ακρόαση, η επικοινωνία, η διαπραγμάτευση και η επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Domitrovich κ.ά., 2017). Έρευνα των Bockler κ.ά. (2017) έδειξε πως η καλύτερη κατανόηση του εαυτού βελτιώνει την κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων.

Η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια των παιδιών μέσα από τη διδασκαλία των σχετικών δεξιοτήτων αποτελεί ένα σημαντικό και απαραίτητο εργαλείο και μέσο για να διευκολυνθεί η σχολική και ψυχοκοινωνική επιτυχία όλων των μαθητών/τριών, ανεξαρτήτως προσωπικών καταβολών. Η ανάδειξη αυτών των βασικών δεξιοτήτων ζωής μέσω της ανάπτυξης της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας είναι κρίσιμη για την εξέλιξη ενός παιδιού, καθώς σχετίζεται άμεσα με την επιτυχία και την ευτυχία του ως ενήλικα (Zins κ.ά., 2007).

Η κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια αιτιολογεί σε ένα σημαντικό ποσοστό την επιτυχή ανθρώπινη συμπεριφορά (Π.Ι., 2011). Έρευνες (Durlak κ.ά., 2011· Korper-shoek κ.ά., 2016) έχουν αναδείξει την ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας και της υψηλής σχολικής επίδοσης, της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και της αποτελεσματικής διαχείρισης της συναισθηματικής δυσφορίας.

Επιπλέον, μελέτες έχουν δείξει πως μέσω της καλλιέργειας της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας το άτομο φέρεται σωστά, αποφεύγει ριψοκίνδυνες συμπεριφορές, αναπτύσσει υγιείς σχέσεις και επιτυγχάνει ακαδημαϊκή πρόοδο. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά που είναι ευάλωτα λόγω της έκθεσής τους σε ποικίλους παράγοντες επικινδυνότητας, κυρίως λόγω φτώχειας (Elias & Haynes, 2008). Έρευνα των Denham κ.ά. (2007) δείχνει πως η κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια βοηθάει το άτομο να προλάβει παραβατικές συμπεριφορές, όπως επιθετικότητα, εγκληματικότητα και χρήση ουσιών, ενώ ο Goleman (2015) υποστήριξε πως η ανάπτυξη της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας αποτελεί ένα αποτελεσματικό μέτρο για την πρόληψη αρνητικών συμπεριφορών.

## Η πρόκληση των σχολείων που βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές

Η συγκεκριμένη εργασία εστιάζει στα σχολεία που βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές, καθώς διαπιστώθηκε βιβλιογραφικό κενό ως προς τις μελέτες πάνω στην κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια των παιδιών που φοιτούν σε αυτά τα σχολεία. Τα σχολεία που βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές αντιμετωπίζουν μεγάλες προκλήσεις όσον αφορά στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών τους, όπως υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής, περιορισμένους οικονομικούς πόρους, ελλιπή πρόσβαση στην τεχνολογία ή μικρή δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης (Phillips, 2020). Ακόμα και η κουλτούρα των οικογενειών που ζουν σε αγροτικές περιοχές έχει φανεί να επηρεάζει τη λειτουργία των σχολείων στις περιοχές αυτές (Phillips, 2020). Για πολλές από αυτές τις οικογένειες η οικονομική και κοινωνική καταξίωση έρχεται μέσω της αγροτικής εργασίας, γι' αυτό και μεγάλο ποσοστό παιδιών που ζουν σε αγροτικές περιοχές ενθαρρύνονται από τα ενήλικα μέλη της οικογένειας να συνεχίσουν την οικογενειακή αγροτική επιχείρηση, παρά να τελειώσουν το σχολείο ή να σπουδάσουν (Wimberly & Brickman, 2014).

Οι έρευνες του Matthew Jukes (2018), ο οποίος εξειδικεύεται στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης, έδειξαν πως, αν και οι αξίες της αυτογνωσίας, της υπακοής και του σεβασμού θεωρούνται πολύ σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, δεν ισχύει το ίδιο στις αγροτικές περιοχές. Ο λόγος είναι πως οι αξίες αυτές δε βοηθούν στις οικονομικές δραστηριότητες που αναπτύσσονται σε μία αγροτική περιοχή. Αν και η υπακοή και ο σεβασμός συμβάλλουν στην παραγωγικότητα της αγροτικής οικογένειας, η έμφαση δίνεται κυρίως σε δεξιότητες που θα τη βοηθήσουν να επιβιώσει, γι' αυτό και σε τέτοιες περιοχές παρατηρούνται πιο υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής.

Το σημείο αυτό κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η έρευνα των Nichols κ.ά. (2017) έδειξε ότι τα παιδιά των αγροτικών περιοχών παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά προβλημάτων ψυχικής υγείας. Αυτό, σε συνδυασμό με την περιορισμένη πρόσβασή τους σε δομές υγείας, αυξάνει την πιθανότητα εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο. Τα παιδιά που ζουν ή φοιτούν σε αγροτικές περιοχές έχουν αυξημένες κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες και η εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων στο σχολείο μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση των προβλημάτων ψυχικής υγείας και στη σχολική επίδοση (Meyers κ.ά., 2015· Lankford Mitchell, 2020). Η ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας έχει φανεί από έρευνες των

Abenavoli & Greenberg (2016), Jensen (2013) και Protheroe (2007), όπως καταγράφονται από τη Schebell (2018), να είναι σημαντική για τους/τις μαθητές/τριες των σχολείων των αγροτικών περιοχών, προκειμένου να μειώσουν τα γνωστικά και ψυχοσυναισθηματικά κενά που μπορεί να αντιμετωπίζουν.

Παρ' όλα αυτά, σε έρευνα που έγινε στις ΗΠΑ (Diliberti κ.ά., 2017) φάνηκε πως τα σχολεία που βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές εφαρμόζουν προγράμματα ανάπτυξης της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών σε πολύ μικρότερο ποσοστό (51%) από αυτά σε αστικές ή ημιαστικές περιοχές (74% και 73%, αντίστοιχα), γεγονός που έχει εγείρει το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας της χώρας. Παρομοίως, η ετήσια έκθεση της UNICEF το 2018 για την Κίνα ανέφερε πως, σε σύγκριση με τα παιδιά που φοιτούν σε σχολεία αστικών περιοχών, τα παιδιά των αγροτικών περιοχών έχουν υψηλότερα ποσοστά διαταραχών ψυχικής υγείας και μία από τις λύσεις που προτείνεται είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας (Rici Foundation, χ.χ.). Με βάση αυτά τα δεδομένα προκύπτει το ερώτημα κατά πόσο και στη χώρα μας ενδέχεται να παρατηρηθούν διαφορές στην κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια των μαθητών ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου τους, καθώς κάτι τέτοιο θα δημιουργούσε νέο πεδίο έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής.

### **Το μοντέλο του CASEL για την κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια**

Η κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια είναι μία έννοια που έχει μελετηθεί αρκετά από πληθώρα επιστημονικών πεδίων. Ο λόγος είναι πως μέσα από την έρευνα έχει αναδειχθεί η σημασία της για την υγιά και ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου.

Το Κέντρο Φορέων Κοινωνικο-Συναισθηματικής Επάρκειας κατά τη Νεαρή Ηλικία (Center on the Social-Emotional Competence Foundations for Early Learning) αναφέρεται στην κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια ως την εξελισσόμενη ικανότητα του ατόμου, από τη στιγμή της γέννησής του κιόλας, να δημιουργεί ασφαλείς και στέρεες διαπροσωπικές σχέσεις, να αναγνωρίζει και να εκφράζει τα συναισθήματά του και να μαθαίνει μέσα σε κοινωνικά και πολιτισμικά αποδεκτά πλαίσια (Yates κ.ά., 2008). Η κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια επιτρέπει στο άτομο να αποκτήσει και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τη γνώση, τη συμπεριφορά και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων του, τη θετική

στοχοθεσία, την ενσυναίσθηση απέναντι στους άλλους, τη δημιουργία ωφέλιμων διαπροσωπικών σχέσεων και τη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων (Weissberg κ.ά., 2015).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο του CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση περιλαμβάνει τη διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά και οι ενήλικες αποκτούν και διαχειρίζονται αποτελεσματικά τη γνώση, δεξιότητες και συμπεριφορές που είναι απαραίτητες για να κατανοούν και να χειρίζονται τα συναισθήματά τους, να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση απέναντι στους άλλους, να δημιουργούν και να διατηρούν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και να λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις. Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να διδαχτούν στα παιδιά από κάθε φορέα που είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευσή τους (CASEL, 2013).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον CASEL, οι δεξιότητες της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας διακρίνονται σε πέντε τομείς:

*A) Αυτογνωσία:* Είναι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα προσωπικά του συναισθήματα, σκέψεις και αξίες και τον τρόπο που αυτά επηρεάζουν τη συμπεριφορά του. Οι δεξιότητες που περιλαμβάνει είναι ο καθορισμός των συναισθημάτων, η αυτο-αντίληψη, η αναγνώριση των προσωπικών δυνάμεων, η αυτοπεποίθηση και η αυτο-αποτελεσματικότητα. Οι Carver και Scheier (1981) αναφέρουν πως, αν τα παιδιά εκπαιδευτούν να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματά τους, μπορούν να τα διαχειριστούν καλύτερα και, μετέπειτα, να λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις στη ζωή τους.

*B) Κοινωνική επίγνωση:* Είναι η ικανότητα του ατόμου να δείχνει ενσυναίσθηση απέναντι στα άλλα άτομα. Η κοινωνική επίγνωση εμπερικλείει δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η αποδοχή της ετερότητας και ο σεβασμός στους άλλους. Έρευνες που αναφέρονται από τους Zhou και Ee (2012) έδειξαν ότι τα παιδιά με έντονα ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση τείνουν να δείχνουν μεγαλύτερη αντιληπτική ευαισθησία (Miller & Haar, 1997) και να είναι περισσότερο αλτρουιστές (Litvack-Miller, κ.ά., 1997).

*Γ) Αυτοδιαχείριση:* Είναι η ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, τις σκέψεις και τις συμπεριφορές σε διαφορετικές καταστάσεις της ζωής, όπως η διαχείριση του άγχους ή ο έλεγχος των παρορμήσεων. Οι δεξιότητες που περιλαμβάνει είναι ο έλεγχος της παρόρμησης και του άγχους, η αυτοπειθαρχία, η στοχοθεσία και η οργανωτική ικανότητα. Μελέτη των Hubbard & Coie (1994), που καταγράφεται από τους Zhou και Ee (2012), δείχνει ότι τα παιδιά που διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους μπορούν να «χτίσουν» και πιο υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις.

*Δ) Διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων:* Είναι η ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί και να διατηρεί υγιείς σχέσεις με διαφορετικά άτομα και κοινωνικές ομάδες. Περιλαμβάνει δεξιότητες, όπως η επικοινωνία, η κοινωνική σύζευξη, το υγιές χτίσιμο σχέσεων και η συνεργατικότητα. Μελέτες (Sage & Kindermann, 1999· Wentzel, 1999), οι οποίες παρουσιάζονται από τους Zhou και Ee (2012), αναφέρουν πως τα παιδιά που απορρίπτονται από τους συνομήλικούς τους, που βιώνουν μοναχικότητα και κοινωνικό αποκλεισμό και συναναστρέφονται ομοίως περιθωριοποιημένα παιδιά, είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν τις ακαδημαϊκές τους βλέψεις και το σχολείο.

*Ε) Λήψη αποφάσεων:* Είναι η ικανότητα του ατόμου να παίρνει σωστές αποφάσεις για την προσωπική του συμπεριφορά και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με βάση ηθικούς και κοινωνικούς κανόνες. Η λήψη αποφάσεων περιλαμβάνει δεξιότητες, όπως η αναγνώριση προβληματικών καταστάσεων, η ανάλυση και η επίλυσή τους και η ηθική υπευθυνότητα. Η λήψη υπεύθυνων αποφάσεων απαιτεί εκπαίδευση σχετικά με την ανάπτυξη κοινωνικής υπευθυνότητας (Ormond κ.ά., 1991).

Το μοντέλο του CASEL παρουσιάζεται συνοπτικά και στο παρακάτω Σχήμα 1.

**Σχήμα 1.** Το μοντέλο του CASEL για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση.



### Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μίας έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής (Βεγιάνη, 2019) σε μαθητές Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Σκοπός της μελέτης αυτής είναι η



διερεύνηση της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας των μαθητών και η συσχέτιση της με την τοποθεσία του σχολείου τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για την πραγματοποίηση της έρευνας ήταν τα εξής:

A) Ποιο είναι το επίπεδο της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας των μαθητών Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας;

B) Ποια είναι η συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας των μαθητών και της τοποθεσίας του σχολείου τους;

### **Μεθοδολογία έρευνας**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου. Επειδή, όπως προαναφέρθηκε, η έρευνα έγινε στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής, εδώ παρουσιάζεται μόνο το κομμάτι του ερωτηματολογίου που σχετίζεται άμεσα με τη θεματική του άρθρου αυτού.

Ειδικότερα, δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ' – Ε' – ΣΤ' τάξεις) της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας (νομοί Αχαΐας, Ηλείας και Αιτωλοακαρνανίας). Για τις ανάγκες της έρευνας προηγήθηκε μία δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου (Νοέμβριος 2017) και μία πιλοτική έρευνα (Ιανουάριος 2018), προκειμένου να διορθωθούν σημεία που έχρηζαν νοηματικής, εννοιολογικής ή μορφολογικής βελτίωσης.

Η κύρια έρευνα υλοποιήθηκε σε μαθητές των Δ' – ΣΤ' τάξεων Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας (Μάιος – Ιούνιος 2018). Και για τις τρεις φάσεις της έρευνας προηγήθηκε η έγγραφη συγκατάθεση των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους.

### *Δειγματοληψία*

Το δείγμα των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα επιλέχθηκε με δειγματοληψία κατά συστάδες. Η συγκεκριμένη μορφή δειγματοληψίας επιλέγεται όταν δεν είναι γνωστός ο πληθυσμός, αλλά υπάρχουν διαθέσιμοι κατάλογοι – λίστες με ομάδες που καλύπτουν τον πληθυσμό (Ζαφειρόπουλος, 2005). Στη δειγματοληψία κατά συστάδες ως μονάδα του πληθυσμού νοείται μια ομάδα ατόμων του που συνδέονται μεταξύ τους με κάποιον τρόπο (π.χ. σχολεία) και ονομάζεται συστάδα. Ο πληθυσμός Π

αποτελείται από N συστάδες και από αυτές θα συμπεριληφθούν στο δείγμα n συστάδες. Γενικά, το πλήθος των στοιχείων στις συστάδες δεν είναι σταθερό (Φαρμάκης, 2015).

Βάσει της παραπάνω μεθόδου επιλέχθηκαν τα σχολεία και, εν συνεχεία, εξασφαλίστηκε πρόσβαση στα υποκείμενα της έρευνας, τους μαθητές. Συγκεκριμένα, καταρτίστηκε ένας κατάλογος με όλα τα Δημοτικά Σχολεία της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας (νομοί Αχαΐας, Ηλείας, Αιτωλοακαρνανίας), τα οποία χωρίστηκαν ανά δήμο. Εν συνεχεία, επιλέχθηκαν τυχαία κάποια σχολεία από κάθε δήμο, με σκοπό να καλυφθούν και οι τρεις νομοί γεωγραφικά. Από μεγαλύτερους πληθυσμιακά δήμους και νομούς προτιμήθηκαν περισσότερα σχολεία σε σχέση με τους μικρότερους δήμους και νομούς, ώστε να υπάρχει αναλογία πληθυσμού – δείγματος.

Ειδικότερα, στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας υπάρχουν συνολικά 383 Δημοτικά Σχολεία (138 στον νομό Αιτωλοακαρνανίας, 148 στον νομό Αχαΐας και 97 στον νομό Ηλείας, αντίστοιχα). Επιλέχθηκαν 41 από αυτά, δηλαδή σε αναλογία περίπου 1 σχολείο ανά 10 (περίπου 10%). Από αυτά τα σχολεία τελικά ανταποκρίθηκαν θετικά στην έρευνα τα 31, καθώς οι υπόλοιπες μονάδες αρνήθηκαν να συμμετάσχουν λόγω φόρτου εργασίας. Ωστόσο, μέχρι το τέλος της έρευνας υπήρξαν δύο ακόμα σχολεία, τα οποία καθυστέρησαν την υλοποίηση της διαδικασίας και δεν έστειλαν απαντημένα ερωτηματολόγια. Επομένως, ο συνολικός αριθμός σχολικών μονάδων που συνέβαλαν στην πραγματοποίηση της έρευνας ήταν 29 από τα 41 (70% των αρχικώς επιλεγέντων σχολείων και 7,6% των συνολικών σχολικών μονάδων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας). Το τελικό δείγμα των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν N=1.006.

#### *Περιγραφή του ερωτηματολογίου*

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας ήταν χωρισμένο σε τρία μέρη. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται και αναλύεται το πρώτο μέρος, το οποίο αφορά στην κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια των παιδιών (βλ. Παράρτημα).

Το πρώτο μέρος ακολούθησε σε μεγάλο ποσοστό τη δομή και το περιεχόμενο του Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ), μιας και στην ελληνική βιβλιογραφία δεν εντοπίστηκε κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο. Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο δημιουργήθηκε από μία ομάδα επιστημόνων του Εθνικού Ινστιτούτου Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Σιγκαπούρης (Zhou & Ee, 2012) με σκοπό να

μελετήσει πώς τα παιδιά και οι έφηβοι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους άλλους και πώς ανταποκρίνονται προσωπικά, κοινωνικά και ηθικά στο πλαίσιο της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας που ανήκουν. Πολλοί ερευνητές έχουν μεταφράσει το ερωτηματολόγιο αυτό στη γλώσσα τους, προκειμένου να το αξιοποιήσουν και εκείνοι σε δική τους έρευνα (Petric & Szamoskozi, 2018· Imamgholivand, 2019· Saini, 2019 κ.ά.· Wirajaya κ.ά., 2019· Dihh, 2021· Portela-Pino κ.ά., 2021).

Οι προτάσεις του ερωτηματολογίου μεταφράστηκαν από τα αγγλικά στα ελληνικά. Για να διαπιστωθεί η ακρίβεια στη μετάφραση, δόθηκαν οι ελληνικές φράσεις σε 3 διαφορετικά άτομα και τους ζητήθηκε να τις διατυπώσουν στα αγγλικά. Η ομοιότητα με τις αρχικές φράσεις του ερωτηματολογίου SECQ ήταν πολύ μεγάλη. Σε όσα σημεία διαπιστώθηκε απόκλιση, προτιμήθηκε η μετάφραση που πλησίαζε όσο το δυνατόν περισσότερο στην πρωτότυπη.

Πιο αναλυτικά, το πρώτο μέρος περιλάμβανε πέντε τομείς, σύμφωνα με τους πέντε τομείς της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας, όπως αναλύθηκαν παραπάνω: αυτογνωσία, κοινωνική επίγνωση, αυτοδιαχείριση, διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων, λήψη αποφάσεων. Κάθε τομέας από αυτούς περιείχε πέντε προτάσεις, τις οποίες τα παιδιά καλούνταν να αξιολογήσουν σε μία εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert από «Ποτέ» έως «Πάντα». Ενδεικτικά παραδείγματα είναι οι ακόλουθες προτάσεις: «*Ξέρω ποτέ είμαι κακόκεφος (δεν έχω καλή διάθεση)*» (γνώση του εαυτού μου), «*Αν κοιτάξω τις εκφράσεις στο πρόσωπο ενός ανθρώπου, μπορώ να καταλάβω πώς νιώθει*» (γνώση των γύρω μου), «*Όταν κάτι δεν πάει καλά, παραμένω ψύχραιμος/-η*» (διαχείριση του εαυτού μου), «*Ζητάω συγγνώμη όταν πληγώσω κάποιον φίλο κατά λάθος*» (διαχείριση των σχέσεων με τους άλλους) και «*Πριν πάρω μία απόφαση, σκέφτομαι καλά για ποιους λόγους να πάρω την απόφαση αυτή*» (λήψη απόφασης).

#### *Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου*

Για την ανάλυση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε ο δείκτης Cronbach Alpha. Ο γενικός δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha του ερωτηματολογίου είναι 0,89. Ειδικότερα, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha για κάθε τομέα ξεχωριστά της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας που διερευνήθηκε στο πρώτο μέρος (αυτογνωσία, κοινωνική επίγνωση, αυτοδιαχείριση, διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων, λήψη αποφάσεων) ήταν 0,62, 0,73, 0,68, 0,63 και 0,79, αντίστοιχα.

Η εγκυρότητα εξετάστηκε μέσω της παραγοντικής ανάλυσης έχοντας ως ερευνητικές υποθέσεις ότι α) οι απαντήσεις των μαθητών θα μπορούσαν να εξηγηθούν και να αντιστοιχηθούν σε κάθε έναν από τους πέντε τομείς της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας: αυτογνωσία, κοινωνική αντίληψη, αυτοδιαχείριση, διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων, λήψη αποφάσεων και β) ότι οι πέντε αυτοί τομείς συσχετίζονται μεταξύ τους. Η ανάλυση των σχετικών δεικτών έδειξε τα εξής αποτελέσματα:  $\chi^2=6679,157$  ( $df=300$ ,  $p=0,00<0,001$ ),  $KMO=0,913$ .

### Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα ( $N=1.006$ ) ήταν μαθητές των Δ', Ε' και Στ' τάξεων Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Συγκεκριμένα, το 50,1% ( $N=504$ ) ήταν αγόρια και το 49,9% ( $N=502$ ) κορίτσια. Τα 29 Δημοτικά Σχολεία της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας που έλαβαν μέρος στην έρευνα προέρχονταν από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Ο Πίνακας 1 δείχνει την κατανομή των μαθητών ανά τάξη και περιοχή. Οι 585 από αυτούς κατοικούν σε αστικές περιοχές, οι 120 σε ημιαστικές περιοχές και οι 301 σε αγροτικές περιοχές.

**Πίνακας 1.** Κατανομή των μαθητών ανά τάξη και περιοχή

	Τάξη			Σύνολο
	Δ'	Ε'	ΣΤ'	
Αστική περιοχή	143	194	248	<b>585</b>
Ημιαστική περιοχή	22	53	45	<b>120</b>
Αγροτική περιοχή	97	107	97	<b>301</b>
<b>Σύνολο</b>	<b>262</b>	<b>354</b>	<b>390</b>	<b>1.006</b>

*Α) Ποιο είναι το επίπεδο της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας των μαθητών Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας;*

Παρακάτω παρουσιάζεται ο Πίνακας 2 με τους μέσους όρους του αθροίσματος των απαντήσεων των παιδιών στους πέντε τομείς της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας ξεχωριστά, αλλά και συνολικά. Το ανώτερο όριο κάθε τομέα ήταν το 30, εφόσον οι προτάσεις ήταν πέντε ανά τομέα και η κλίμακα εξάβαθμη, ενώ για τη συνολική κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια το ανώτερο όριο ήταν 150.

Παρατηρούμε πως η αυτογνωσία σημείωσε υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με την κοινωνική επίγνωση ( $M=25,54$ ,  $SD=3,70$  και  $M=20,26$ ,  $SD=5,04$  αντίστοιχα). Από την άλλη πλευρά, η αυτοδιαχείριση είχε χαμηλότερο μέσο όρο από τη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων ( $M=21,25$ ,  $SD=5,14$  και  $M=22,37$ ,  $SD=3,56$ , αντίστοιχα). Τέλος, η λήψη απόφασης είχε  $M=23,39$ ,  $SD=4,98$ .

**Πίνακας 2.** Μέσοι όροι της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας

<b>Τομέας κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Devia- tion</b>
Αυτογνωσία	25,54	3,70
Κοινωνική επίγνωση	20,26	5,04
Αυτοδιαχείριση	21,25	5,14
Διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων	22,37	3,56
Λήψη απόφασης	23,97	4,98
<b>Συνολική κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια</b>	<b>110,77</b>	<b>16,90</b>

*B) Ποια είναι η συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας των μαθητών/τριών και της τοποθεσίας του σχολείου τους;*

Η ανάλυση διακύμανσης ANOVA πραγματοποιήθηκε για τον έλεγχο των αριθμητικών μέσων περισσότερων των δύο ομάδων (Κατσίλλης, 2006). Σκοπός της ήταν να ελεγχθεί η ύπαρξη σχέσης μεταξύ της τοποθεσίας του σχολείου (αστική, ημιαστική, αγροτική περιοχή) σε καθέναν από τους πέντε τομείς της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας και στην ίδια την κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια συνολικά.

Ως μηδενική υπόθεση για κάθε έλεγχο ορίστηκε ότι οι μέσοι όροι της κάθε ομάδας είναι ίσοι ( $H_0: \mu_{ασ}=\mu_{ημ}=\mu_{αγ}$ ), ενώ ως εναλλακτική υπόθεση ότι οι μέσοι όροι δεν

είναι ίσοι μεταξύ τους ( $H_a: \mu_{ασ} \neq \mu_{\eta\mu} \neq \mu_{αγ}$ ), όπου  $\mu_{ασ}$ : μέσος όρος αστικών περιοχών,  $\mu_{\eta\mu}$ : μέσος όρος ημιαστικών περιοχών και  $\mu_{αγ}$ : μέσος όρος αγροτικών περιοχών. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε  $\alpha=0,05$ .

Ο έλεγχος ANOVA για τη σύγκριση των μέσων όρων, ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου των μαθητών/τριών, έδειξε στατιστικά σημαντικές σχέσεις για τέσσερις από τους πέντε τομείς της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας, καθώς και για τη συνολική κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια των παιδιών. Ακολουθεί επιγραμματικά η παρουσίαση των σχέσεων της τοποθεσίας του σχολείου με κάθε επιμέρους τομέα, ενώ θα παρουσιαστεί αναλυτικά η σχέση μεταξύ τοποθεσίας του σχολείου και συνολικής κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας.

*Σχέση αυτογνωσίας και τοποθεσίας του σχολείου:* Ισχύει ότι  $p=0,000 < \alpha$ . Αυτό σημαίνει ότι απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Ειδικότερα, όπως δείχνει ο Πίνακας 3, η σύγκριση των μέσων όρων έδειξε πως τα παιδιά που το σχολείο τους είναι σε αγροτική περιοχή έδωσαν χαμηλότερες απαντήσεις σε σχέση με αυτά των αστικών και ημιαστικών περιοχών ( $\mu_{ασ}=26,00$ ,  $\mu_{\eta\mu}=25,78$ ,  $\mu_{αγ}=24,55$ , αντίστοιχα).

**Πίνακας 3.** Σύνολο μέσων όρων στην αυτογνωσία ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου

Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αστική	26,00	585	3,276
Ημιαστική	25,78	120	2,988
Αγροτική	24,55	301	4,480
<b>Σύνολο</b>	<b>25,54</b>	<b>1.006</b>	<b>3,702</b>

*Σχέση τοποθεσίας του σχολείου και κοινωνικής επίγνωσης:* Ισχύει ότι  $p=0,001 < \alpha$ , επομένως οι μέσοι όροι των παιδιών ως προς την κοινωνική επίγνωση είναι διαφορετικοί ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου τους. Ειδικότερα, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4, η σύγκριση των μέσων όρων έδειξε πως τα παιδιά των σχολείων των αγροτικών περιοχών έδωσαν χαμηλότερες απαντήσεις σε σχέση με αυτά των αστικών περιοχών ( $\mu_{ασ}=20,72$ ,  $\mu_{αγ}=19,41$ , αντίστοιχα).

**Πίνακας 4.** Σύνολο μέσων όρων στην κοινωνική επίγνωση ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου

Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αστική	20,72	585	4,820
Ημιαστική	20,21	120	5,229
Αγροτική	19,41	301	5,283
<b>Σύνολο</b>	<b>20,26</b>	<b>1.006</b>	<b>5,041</b>

*Σχέση τοποθεσίας του σχολείου και αυτοδιαχείρισης:* Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών.

*Σχέση τοποθεσίας του σχολείου και διαχείρισης των διαπροσωπικών σχέσεων:* Ισχύει ότι  $p=0,000 < \alpha$ , άρα έχουμε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παιδιών αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Ειδικότερα, όπως παρουσιάζεται και στον Πίνακα 5, η σύγκριση των μέσων όρων έδειξε πως τα παιδιά που φοιτούν σε αγροτικές περιοχές έδωσαν χαμηλότερες απαντήσεις σε σχέση με αυτά των αστικών και ημιαστικών περιοχών ( $\mu_{ασ}=20,25$ ,  $\mu_{ημ}=20,20$ ,  $\mu_{αγ}=18,64$ , αντίστοιχα).

**Πίνακας 5.** Σύνολο μέσων όρων στη διαχείριση των σχέσεων με τους/τις άλλους/ες ανάλογα με τον τόπο κατοικίας

Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αστική	20,25	585	2,962
Ημιαστική	20,20	120	3,324
Αγροτική	18,64	301	4,694
<b>Σύνολο</b>	<b>19,74</b>	<b>1.006</b>	<b>3,674</b>

*Σχέση τοποθεσίας του σχολείου και λήψης απόφασης:* Ισχύει ότι  $p=0,000 < \alpha$ . Οι μέσοι όροι των παιδιών ως προς τη λήψη απόφασης έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου τους. Ειδικότερα, όπως φαίνεται και

στον Πίνακα 6, η σύγκριση των μέσων όρων έδειξε πως οι μαθητές/τριες των σχολείων των αγροτικών περιοχών έδωσαν χαμηλότερες απαντήσεις σε σχέση με αυτά των αστικών και ημιαστικών περιοχών ( $\mu_{ασ}=24,47$ ,  $\mu_{ημ}=24,42$ ,  $\mu_{αγ}=23,97$  αντίστοιχα).

**Πίνακας 6.** Σύνολο μέσων όρων στη λήψη απόφασης ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου

Περιοχή	Mean	N	Std. Deviation
Αστική	24,47	585	4,458
Ημιαστική	24,42	120	4,690
Αγροτική	22,90	301	5,844
<b>Σύνολο</b>	<b>23,97</b>	<b>1006</b>	<b>4,984</b>

Τέλος, στον Πίνακα 7 καταγράφεται ο έλεγχος ANOVA ως προς τις μεταβλητές της τοποθεσίας του σχολείου και της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας (η οποία ως μεταβλητή ορίστηκε από το άθροισμα των προτάσεων του ερωτηματολογίου).

**Πίνακας 7.** Έλεγχος ANOVA για τη σύγκριση των μέσων όρων στην κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου

	Sum of squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	8595,723	2	4297,861	15,483	,000
Within Groups	278420,914	1003	277,588		
<b>Total</b>	<b>287016,636</b>	<b>1005</b>			

Από τη στήλη Sig. βλέπουμε ότι  $p=0,000 < \alpha$ , επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται δεκτή η εναλλακτική. Οι μέσοι όροι των παιδιών που φοιτούν σε σχολεία σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Με βάση αυτά τα δεδομένα κι εφόσον υπάρχει σημαντική συσχέτιση των



μεταβλητών, πραγματοποιήθηκε έλεγχος Πολλαπλών Συγκρίσεων, ώστε να διαπιστωθεί σε ποιες από τις ομάδες αυτές υπάρχουν διαφορές. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 8.

Βλέπουμε ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι ανάμεσα στις απαντήσεις των παιδιών που φοιτούν σε σχολείο αγροτικής περιοχής σε σχέση με αυτά που φοιτούν σε αστική περιοχή ( $p=0,000<\alpha$ ) και ημιαστική περιοχή ( $p=0,002<\alpha$ ).

**Πίνακας 8.** Πολλαπλές συγκρίσεις για τον στατιστικό έλεγχο της διαφοράς πολλών αριθμητικών μέσων (Τοποθεσία σχολείου – κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια)

(I) Περιοχή	(J) Περιοχή	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
Αστική	Ημιαστική	,641	1,670	1,000	-3,86	4,14
	Αγροτική	6,407*	1,182	,000	3,57	9,24
Ημιαστική	Αστική	-,641	1,670	1,000	-4,14	3,86
	Αγροτική	6,266*	1,799	,002	1,95	10,58
Αγροτική	Αστική	-6,407*	1,182	,000	-9,24	-3,57
	Ημιαστική	-6,266*	1,799	,002	-10,58	-1,95

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των παιδιών, προκειμένου να διαπιστωθεί πού εντοπίζονται οι διαφορές. Οι μαθητές/τριες σχολείων των αγροτικών περιοχών σημείωσαν χαμηλότερες βαθμολογίες ( $M=106,29$ ,  $SD=20,31$ ) από τους αντίστοιχους των αστικών και ημιαστικών περιοχών ( $M=112,70$ ,  $SD=14,71$  και  $M=112,56$ ,  $SD=15,44$ , αντίστοιχα).

**Πίνακας 9.** Μέσος όρος της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου

	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>
Αστική	585	112,70	14,709
Ημιαστική	120	112,56	15,438
Αγροτική	301	106,29	20,307
<b>Total</b>	<b>1006</b>	<b>110,77</b>	<b>16,899</b>

### Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να εξετάσει το επίπεδο της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας των μαθητών/τριών και τη συσχέτισή της με την τοποθεσία του σχολείου τους. Ανέδειξε μέσα από τα αποτελέσματά της μια σειρά ζητημάτων, τα οποία έχουν ιδιαίτερη αξία για την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Αρχικά, όσον αφορά στην κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια των μαθητών/τριών, φάνηκε πως τα παιδιά έχουν πολύ υψηλότερα ποσοστά αυτογνωσίας παρά κοινωνικής επίγνωσης. Τους είναι πιο εύκολο να αντιληφθούν τα δικά τους συναισθήματα, παρά των άλλων.

Μολαταύτα, η αυτοδιαχείριση σημείωσε πιο χαμηλά ποσοστά σε σχέση με την διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων. Η διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών έδειξε να είναι πιο δύσκολη διαδικασία για αυτά. Αν και αναγνωρίζουν το προσωπικό τους συναίσθημα, τους είναι δύσκολο να το διαχειριστούν σε καταστάσεις που τους προκαλείται άγχος ή φέρνει μία σημαντική αλλαγή. Από την άλλη πλευρά, όντας μέλη πολλών ταυτόχρονα κοινωνικών ομάδων και δημιουργώντας σχέσεις σε ποικίλα πλαίσια, μπορούν να τις διαχειρίζονται αποτελεσματικά, ώστε να αισθάνονται ομαλά ενταγμένοι σε αυτές.

Η αυτοδιαχείριση είναι μία δεξιότητα που διδάσκεται στο παιδί, παρά την έχει εκ γενετής, γι' αυτό και χρειάζεται εκπαίδευση από όλα τα περιβάλλοντα, στα οποία εκτίθεται (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα κ.λπ). Η υψηλή αυτοδιαχείριση προϋποθέτει σωστή ανταπόκριση στις ανάγκες του παιδιού εκ μέρους του/της εκπαιδευτή/τριας, ωριμότητα, αλλά και το παιδί να νιώθει ασφάλεια μέσα στις σχέσεις που έχει δομήσει (IPSP, χ.χ.). Αυτά τα δεδομένα εξηγούν ενδεχομένως τη δυσκολία που έχει η αυτοδιαχείριση σαν δεξιότητα και τα χαμηλότερα ποσοστά που ανέδειξε σε σχέση με τη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων.

Τέλος, σχετικά με τη λήψη απόφασης, τα παιδιά σημειώνοντας υψηλά σκορ έδειξαν πως γνωρίζουν – ως επί το πλείστον – τι πρέπει να σκεφτούν πριν αποφασίσουν για ένα ζήτημα.

Όσον αφορά στη συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας και της τοποθεσίας του σχολείου των παιδιών, αναδείχθηκε η ισχυρή σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Σχεδόν όλοι οι επιμέρους τομείς της, αλλά και η συνολική κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια, επηρεάζονται από την τοποθεσία του σχολείου. Τα παιδιά που φοιτούν σε σχολεία που είναι σε αγροτικές περιοχές σημείωσαν σε όλες τις σχετικές μετρήσεις χαμηλότερα σκορ από αυτά που πάνε σχολείο σε αστικές ή ημιαστικές περιοχές.

Το σημείο αυτό επιβεβαιώνει τις μελέτες που αναφέρθηκαν παραπάνω (βλ. «Η πρόκληση των σχολείων που βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές»), οι οποίες αναδεικνύουν την ανάγκη περισσότερης έρευνας σχετικής με την κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια των παιδιών που φοιτούν σε σχολεία αγροτικών περιοχών. Τα χαμηλότερα σκορ που σημείωσαν οι μαθητές αυτών των σχολείων σε σύγκριση με αυτούς των αστικών ή ημιαστικών περιοχών φέρνουν, επίσης, στην επιφάνεια τη σημασία της περαιτέρω βοήθειας στα παιδιά αυτά από την πολιτεία. Χρειάζεται να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση από την εκπαιδευτική πολιτική στην εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών στις αγροτικές περιοχές, προκειμένου να έχουν την ευκαιρία ισότιμα με τα παιδιά των υπόλοιπων περιοχών να αναπτυχθούν ολόπλευρα και να αυξήσουν τις πιθανότητες για μία επιτυχή ακαδημαϊκή, προσωπική και επαγγελματική ζωή.

Η ενίσχυση της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών που φοιτούν σε σχολεία αγροτικών περιοχών μέσω της εφαρμογής σχετικών προγραμμάτων θα μπορούσε να αποτελέσει μία σημαντική ευκαιρία για τα παιδιά αυτά να αυξήσουν τις πιθανότητές τους για υγιή προσωπική, κοινωνική, συναισθηματική και σχολική/ακαδημαϊκή ανάπτυξη. Αυτό άλλωστε αναδεικνύεται και από τη μελέτη 213 σχολείων διεθνώς και περισσότερων από 270.000 μαθητών/τριών που εφάρμοσαν προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας από το νηπιαγωγείο μέχρι το Λύκειο. Οι μαθητές/τριες αυτοί/ές έδειξαν σημαντική πρόοδο στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας και στη σχολική επίδοση και μείωσαν τα επίπεδα άγχους τους (Durlak κ.ά., 2011).

Σε μια κοινωνία, επομένως, που συνεχώς αλλάζει και απαιτεί από τους πολίτες της να έχουν αναπτύξει τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα φαίνεται πως ο προσανατολισμός

Η κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια των μαθητών/τριών και η συσχέτισή της με την τοποθεσία του σχολείου τους. Μία μελέτη σε μαθητές/τριες Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας

---

του εκπαιδευτικού μας συστήματος προς την οργανωμένη, επίμονη και υποχρεωτική εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας μόνο προς όφελος των παιδιών, αλλά και της ίδιας της κοινωνίας συνολικά, μπορεί να λειτουργήσει.

## Βιβλιογραφία

Barblett, L., & Maloney, C. (2010) Complexities of assessing social and emotional competence and well – being in young children, *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(2), σ.13-18.

Βεγιάννη, Ε. (2019) *Η Κοινωνικο-συναισθηματική Επάρκεια των Μαθητών και η Αντιμετώπιση Ηθικών Διλημάτων στο Ελληνικό Πολυπολιτισμικό Σχολικό Περιβάλλον*, Διδακτορική διατριβή, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Bockler, A., Herrmann, L., Trautwein, M. & Holmes, T. (2017) Know Thy Selves: Learning to Understand Oneself Increases the Ability to Understand Others, *Journal of Cognitive Enhancement*, 1(1), σ. 197–209. Διαθέσιμο στο [https://www.researchgate.net/publication/317832980\\_Know\\_Thy\\_Selves\\_Learning\\_to\\_Understand\\_Oneself\\_Increases\\_the\\_Ability\\_to\\_Understand\\_Others](https://www.researchgate.net/publication/317832980_Know_Thy_Selves_Learning_to_Understand_Oneself_Increases_the_Ability_to_Understand_Others).

Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1981) *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*, New York, Springer-Verlag.

CASEL, (2013). *CASEL Guide 2013: Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Διαθέσιμο στο <https://ed.buffalo.edu/content/dam/ed/alberti/docs/CASEL-Guide-SOCIAL-EMOTIONAL-LEARNING.pdf>.

Dell'Aquila, E., Marocco, D., Ponticorvo, M., Ferdinando, A., Schembri, M. & Miglino, O. (2017) *Educational Games for Soft-Skills Training in Digital Environments. New Perspectives*, Switzerland, Springer. DOI:10.1007/978-3-319-06311-9.

Denham, S. & Howarth, G. (2012) Promising Measures of Social Emotional Development in Early Childhood στο Jones, S & Yudron, M. (επιμ.) *Memos on Measures of Social-Emotional Development in Early Childhood*, by Subdomain, Contract, 200(2012-F-51426), σ. 6-16. Διαθέσιμο στο <https://www.childstats.gov/pdf/Memos.pdf>.

Diliberti, M., Jackson, M. & Kemp, J. (2017) *Crime, violence, discipline, and safety in U.S. public schools: Findings from the school survey on crime and safety: 2015-16* (NCES 2017-122), U.S., Department of Education, National Center for Education Statistics. Διαθέσιμο στο <https://nces.ed.gov>.

Domitrovich, C., Durlak, J., Staley, K. & Weissberg, R. (2017) Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children, *Child Development*, 88(2), σ. 408-416. Διαθέσιμο στο <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28213889>.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011) The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions, *Child Development*, 82(1), σ. 405-432. Διαθέσιμο στο <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.

Elias, M. J. & Haynes, N. M. (2008) Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children, *School Psychology Quarterly*, 23(4), σ. 474–495. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.474>.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005) *Πώς γίνεται μία επιστημονική εργασία*, Αθήνα, Κριτική.

Zhou, M., & Ee, J. (2012) Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire, *The International Journal of Emotional Education*, 4, σ. 27 – 42.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2007), Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?, *Reading and Writing Quarterly*, 23(2), σ. 197 – 202. Διαθέσιμο στο [https://www.researchgate.net/publication/247498855\\_Building\\_Academic\\_Success\\_on\\_Social\\_and\\_Emotional\\_Learning\\_What\\_Does\\_the\\_Research\\_Say\\_edited\\_by\\_Joseph\\_E\\_Zins\\_et\\_al](https://www.researchgate.net/publication/247498855_Building_Academic_Success_on_Social_and_Emotional_Learning_What_Does_the_Research_Say_edited_by_Joseph_E_Zins_et_al).

Goleman, D. (2015) Afterword. Στο Durlak, J. A, Domitrovich, C. E. Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P. (επιμ.), *Handbook of social and emotional learning: Research and Practice*, New York, The Guilford Press, σ. 593 – 595.

Hargraves, V. (2020) What is Social and Emotional Competence?, *The Education Hub*. Διαθέσιμο στο <https://theeducationhub.org.nz/what-is-social-and-emotional-competence/> (Πρόσβαση 10 Ιουλίου 2022).

IPSP (Inclusion & Professional Support Program) (χ.χ.). *Self – Regulation: A foundation for Well Being and Involved Learning*. Διαθέσιμο στο <https://www.ecrh.edu.au/docs/default-source/resources/ipsp/self-regulation-a-foundation-for-wellbeing-and-involved-learning.pdf?sfvrsn=8>.

Κατσίλλης, Ι. (2006) *Επαγωγική Στατιστική. Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες και την Εκπαίδευση με έμφαση στην Ανάλυση με Υπολογιστές*, Αθήνα, Gutenberg.

Korpershoek, H., Harms, T., De Boer, H., Van Kuijk, M. & Doolaard, S. (2016) A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes, *Review of Educational Research*, 86(3), σ. 643-680. Διαθέσιμο στο <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654315626799>.

Lankford Mitchell, T. (2020) Facilitating Social Emotional Learning in Rural Schools: A Systematic Review of Strategies, *ESC Congress 2020 – The Digital Experience*. 29/08-01/09/2020. European Scientific Institute (ESI). Διαθέσιμο στο <https://eujournal.org/index.php/esj/article/download/14095/14124>.

Λογαράς, Ι. (2017) *Ανάπτυξη δεξιοτήτων και αγορά εργασίας. Αντιλήψεις και πεποιθήσεις μαθητών Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Μελέτη περίπτωσης*, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Κόρινθος, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Διαθέσιμο στο <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3616>.

Meyers, A. B., Tobin, R. M., Huber, B. J., Conway, D. E. & Shelvin, K. H. (2015) Interdisciplinary collaboration supporting social-emotional learning in rural school systems, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25(2-3), σ. 109-128.

Μπάλιας, Στ. (2008) Ανθρώπινα Δικαιώματα και Πολιτισμοί: Με Αφορμή την Πρόσφατη Διεθνή Κρίση και τα Προβλήματα Εφαρμογής των Κειμένων του ΟΗΕ για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, *Τετράδια Πολιτικής Επιστήμης*, 5, σ. 95-111.

Μπαλτατζής, Δ. & Νταβέλος, Π. (2016) Η Σημασία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Σύγχρονο Σχολείο και τα Προβλήματά της, στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.). *12<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση, Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Πάτρα, Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, σ. 252 – 262.

Nichols, L., Goforth, A., Sacra, M., & Ahlers, K. (2017) Collaboration to Support Rural Student Social-Emotional Needs, *The Rural Educator*, 38(1), σ. 38-48. Διαθέσιμο στο <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1225152.pdf>.

Ormond, C., Luszcz, M. A., Mann, L. & Beswick, G. (1991) A metacognitive analysis of decision making in adolescence, *Journal of Adolescence*, 14, σ. 275-291.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011) *Νέο Σχολείο: Πρόγραμμα Σπουδών – Σχολική και Κοινωνική Ζωή, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης.

Πετροπούλου, Ο., Κασσιμάτη, Α. & Ρετάλης, Σ. (2015) *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*, Αθήνα, Κάλλιπος. Διαθέσιμο στο [https://repository.kallipos.gr/retrieve/0b61c8a3-6d6a-4c88-9757-ca72289c1e94/00\\_master\\_document\\_with-cover.pdf](https://repository.kallipos.gr/retrieve/0b61c8a3-6d6a-4c88-9757-ca72289c1e94/00_master_document_with-cover.pdf).

Phillips, J.R.C. (2020) *Implementing Social and Emotional Learning in Rural Colorado Schools: A Quantitative study of the impact of impetuses and challenges*, Διδακτορική διατριβή, Colorado, University of Northern Colorado. Διαθέσιμο στο <https://digscholarship.unco.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1686&context=dissertations>.

Rici Foundation (χ.χ.). SEL Curriculum for Rural Children in China. *Global Giving*. Διαθέσιμο στο <https://www.globalgiving.org/projects/sel-curriculum-for-rural-children-in-china/>.

Schebell, K. (2018) *Social and Emotional Learning and Support for Students Living in Rural Communities*, Διδακτορική διατριβή, New England, University of New England. Διαθέσιμο στο <https://dune.une.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1169&context=theses>.

Σπινθουράκη, Ι.Α. (2014) Χαρτογραφώντας τις Ασυμβατότητες στην Πολυ/Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *7<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή: Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές –*

*Συγκριτικές Προσεγγίσεις* (Συμπόσιο, σ. 1-3), Πάτρα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. (2015) Social and emotional learning: Past, present, and future, στο Durlak, J. A Domitrovich, C. E. Weissberg, R. P & Gullotta, T. P. (επιμ.). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, New York, Guilford, σ. 3–19.

World Health Organization. (1998) *Partners in life skills Education*, Switzerland. Διαθέσιμο στο [https://www.who.int/mental\\_health/media/en/30.pdf](https://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf)

Wimberly, C. L. & Brickman, S. (2014) Counselors in rural schools: A position of leadership, *The Rural Educator*, 35(2). Διαθέσιμο στο <https://journals.library.msstate.edu/index.php/ruraled/article/view/353>

Yates, T., Ostrosky, M., Cheatham, G., Fettig, A., Shaffer, L. & Santos, R., (2008) *Research Synthesis on Screening and Assessing Social – Emotional Competence*. Vanderbilt University, Center on the Social-Emotional Competence Foundations for Early Learning.

Φαρμάκης, Ν. (2015) *Δειγματοληψία και εφαρμογές*, Αθήνα, Κάλλιπος.

## **Ιστότοπος**

[www.medium.com](https://medium.com/@RTI_INTL_DEV/assessing-social-and-emotional-learning-in-tanzania-an-interview-with-matthew-jukes-523e93f0922) (2018) *Assessing social and emotional learning in Tanzania- An interview with Matthew Jukes*. Διαθέσιμο στο [https://medium.com/@RTI\\_INTL\\_DEV/assessing-social-and-emotional-learning-in-tanzania-an-interview-with-matthew-jukes-523e93f0922](https://medium.com/@RTI_INTL_DEV/assessing-social-and-emotional-learning-in-tanzania-an-interview-with-matthew-jukes-523e93f0922)



# Αξίες και συναισθηματικά στοιχεία στις Κοινωνικές Αναπαραστάσεις των μαθητών/τριών της ΣΤ΄ δημοτικού σχολείου για τους αγωνιστές του 1821 στο μάθημα της Ιστορίας

Ελένη Καραγιάννη  
PhD, Med, MSc, Εκπαιδευτικός Π. Ε  
[elkara98@gmail.com](mailto:elkara98@gmail.com)

## Περίληψη

Το άρθρο αυτό επιχειρεί να αναδείξει τις αξίες και τα συναισθηματικά στοιχεία που αποδίδουν οι μαθητές/τριες της ΣΤ΄ τάξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους αγωνιστές του 1821, όπως ανιχνεύονται στις Κοινωνικές Αναπαραστάσεις (Κ.Α) τους, στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας για τη Νεότερη Ιστορία της Ελλάδας. Τα ερωτήματα που τίθενται και κατευθύνουν την ανάπτυξη αυτής της εργασίας είναι: Πώς ιχνηλατούνται στα πλαίσια της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο μάθημα της ιστορίας ο ρόλος και οι λειτουργίες των Κ.Α με τη μορφή αξιών και συναισθηματικών στοιχείων; Είναι δυνατόν οι Κ.Α των μαθητών/τριών να αναπλαισιωθούν προς την κατεύθυνση της δόμησης της ιστορικής σκέψης και γνώσης; Μέσα από τα κείμενα/απαντήσεις μαθητών και μαθητριών της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, στα ανοιχτά ερωτήματα που τέθηκαν στο πλαίσιο έρευνας, εντοπίζονται: α. οι Κ.Α επί του θέματος του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα των Ελλήνων, ως εμπεριέχουσες αξίες και συναισθηματικά στοιχεία που προβάλλονται στους αγωνιστές του '21, β. παρουσιάζεται, αναλύεται και ερμηνεύεται η κατηγοριοποίησή τους και γ. προτείνονται στρατηγικές εξορθολογισμού και μετασχηματισμού τους σε ιστορική σκέψη και γνώση.

**Λέξεις-κλειδιά:** αξίες, συναισθηματικά στοιχεία, Κοινωνικές Αναπαραστάσεις, ΣΤ΄ τάξη, ιστορία.

## Abstract

This article highlights the values and emotions that 6th-grade primary school learners attribute to the warfighters in the War of Greek Independence of 1821, as detected in their Social Representations (S.R.) in the History lesson framework. The underpinnings of this study are the following questions: How can the role and functions of S.R., i.e., values and emotional elements, be depicted in the context of education, especially

in History? Is it possible for the learners' S.R. perspectives to be oriented towards building historical thought and knowledge? The 6th-grade primary school learners, who participated in the study, provided texts/answers to open questions, which revealed the following: a. the learners' S.R. on the War of Greek Independence of 1821 topic as values and emotional elements projected on the warfighters; b. S.R. categorisation is presented, analysed and interpreted; c. educational strategies on how to rationalise and transform S.R. into historical thought and knowledge are suggested.

**Keywords:** values, emotional elements, social representations, classroom, history

## Εισαγωγή

Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις (Κ.Α) είναι ένα σύστημα αξιών, ιδεών, μεταφορών, πεποιθήσεων και πρακτικών που χρησιμεύουν, στο πλαίσιο των ομάδων και των κοινωνικών συλλογικοτήτων, για την εγκαθίδρυση της κοινωνικής «ευταξίας», τον προσανατολισμό των συμμετεχόντων και την ενεργοποίηση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών τους (Sammut & Howarth, 2014, σ. 1800).

Η θεωρία των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων (Κ.Α) του S. Moscovici (1961)<sup>1</sup> υποστηρίζει ότι η γνώση δεν είναι ατομική ιδιοκτησία αλλά αποτελείται από συλλογικές δομές που εκφράζουν τον τρόπο που κατανοεί, νοηματοδοτεί τον κόσμο μια συλλογικότητα αλλά και το περιεχόμενο αυτής της νοηματοδότησης (Moscovici, 1976, σ. 39). Οι Κ.Α εστιάζουν τόσο στη διαδικασία παραγωγής της γνώσης όσο και στο περιεχόμενο αυτής της γνώσης και είναι: α. μορφή καθημερινής (απλοϊκής/φυσικής) σκέψης, η οποία διακρίνεται από την επιστημονική (Kalampalikis & Haas, 2008), β. γνωστικο-συναισθηματικές διαδικασίες και ως τέτοιες θα πρέπει να εννοιολογούνται (Markova & Wilkie, 1987). Ο Moscovici έκανε συχνές αναφορές στο συναισθηματικό χαρακτήρα των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων (Κ.Α).

Σε ό,τι αφορά στη σχέση της Ιστορίας με τις Κ.Α αξίζει να σημειωθεί ότι οι μύθοι προέλευσης μιας κοινωνικής ομάδας επικυρώνουν και χορηγούν ηθικούς και κοινωνικούς κανόνες με «αρχαιότητα, πραγματικότητα και ιερότητα» (Malinowski,

---

<sup>1</sup> Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.

1926). Οι Χάρτες και τα Συντάγματα των σύγχρονων εθνών βασίζονται σε πιο ορθολογικές βάσεις, όπως για παράδειγμα τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Doise, 2001). Οι μύθοι, ωστόσο, δίνουν νόημα στα ιστορικά γεγονότα που οδηγούν στη σύγχρονη ύπαρξη μιας ομάδας (Laszlo, 2003). Επιπρόσθετα το παρελθόν πάντα «βαραίνει στο παρόν» και η ερμηνεία του παρόντος δε θα λειτουργούσε χωρίς τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος (Markova et al., 1998· Laszlo & Farkas, 1997·).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στον ρόλο των Κ.Α στη διδασκαλία και τη μάθηση της Ιστορίας. Προκειμένου να καταστεί σαφής αυτός ο ρόλος θα πρέπει να παρουσιαστεί ο τρόπος που οι Κ.Α με τη μορφή αξιών και συναισθηματικών στοιχείων αναδύονται στον λόγο των μαθητών/τριών ως μελών κοινωνικών ομάδων και αξιοποιούνται στη διαμόρφωση της ιστορικής τους σκέψης και συνείδησης.

Τα ερωτήματα που τίθενται και κατευθύνουν την ανάπτυξη αυτής της εργασίας είναι: Πώς ιχνηλατούνται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο μάθημα της ιστορίας ο ρόλος και οι λειτουργίες των Κ.Α με τη μορφή αξιών και συναισθηματικών στοιχείων; Είναι δυνατόν οι εν λόγω Κ.Α των μαθητών/τριών να αναπλαισιωθούν προς την κατεύθυνση της δόμησης της ιστορικής σκέψης και γνώσης;

Μέσα από τα κείμενα/απαντήσεις μαθητών και μαθητριών της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, στα ανοιχτά ερωτήματα που τέθηκαν στο πλαίσιο έρευνας, εντοπίζονται: α. οι Κ.Α επί του θέματος του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα των Ελλήνων, ως εμπεριέχουσες αξίες και συναισθηματικά στοιχεία που προβάλλονται στους αγωνιστές του '21, β. παρουσιάζεται, αναλύεται και ερμηνεύεται η κατηγοριοποίησή τους και γ. προτείνονται στρατηγικές εξορθολογισμού και μετασχηματισμού τους σε ιστορική σκέψη και γνώση.

### **Κοινωνικές Αναπαραστάσεις και Ιστορία**

Σύμφωνα με τον Moscovici υπάρχουν δύο διακριτοί τρόποι σκέψης: α. η επιστημονική σκέψη λειτουργεί σύμφωνα με επιστημονικούς κανόνες και διαδικασίες και γεννά την επιστημονική γνώση, και β. το συναινετικό «σύμπαν» της Κ.Α, στο οποίο επεξεργάζονται και διακινούνται μορφές γνώσης που συνιστούν το περιεχόμενο της κοινής λογικής. Οι Κ.Α είναι σύνολα εννοιών, προτάσεων και εξηγήσεων που παράγονται στην καθημερινή ζωή στη διάρκεια της διαπροσωπικής, ενδοομαδικής και διομαδικής επικοινωνίας για την ανίχνευση και την ερμηνεία της πραγματικότητας. Υπάρχουν τόσο στον νου των ανθρώπων αλλά και σε κυκλοφορία μέσα στην κοινωνία, όπου

μεταβιβάζονται από καθημερινές συνομιλίες και κείμενα των ΜΜΕ (Potter, 2005, σ. 218).

Οι Κ.Α έχουν και συγκεκριμένες διαδικασίες λειτουργίας. Αν δεν υπάρχει προηγούμενη Κ.Α για μια μη οικεία πληροφορία ή κατάσταση, τότε λαμβάνουν χώρα δυο διαδικασίες α) η αγκίστρωση ή επικέντρωση (anchorage, anchoring) και β) η αντικειμενοποίηση (objectivation, objectification).

Οι Κ.Α είναι μια κατασκευή αγκιστρωμένη κοινωνικά. Ο όρος εισάγεται από τον Moscovici για να αναδείξει τον ρόλο της αναφοράς στο παρελθόν, κατά την οικειοποίηση της νέας ή της ανοίκειας γνώσης, καθώς και την εμπλοκή της κοινωνικής μνήμης στους τρόπους με τους οποίους τα άτομα επεξεργάζονται και οικοδομούν για αντικείμενα ιδεατά, κοινωνικά ή υλικά. Η αγκίστρωση στην κοινωνική σκέψη προσφέρει σχήματα υποδοχής και αξίες που μοιράζονται μέλη των διαφόρων κοινωνικών ομάδων (Κάββουρα, 2010, σ. 144).

Κατά την αντικειμενοποίηση διενεργείται το ταίριασμα μιας ιδέας με προϋπάρχουσα εικόνα. Αν οι προϋπάρχουσες εικόνες δεν είναι κατάλληλες, τότε δημιουργείται νέα εικόνα, νέο τμήμα της προϋπάρχουσας Κ.Α. Η επιλογή της εικόνας δεν είναι τυχαία ή αυθαίρετη. Οι κοινωνικές ομάδες, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους και τις εμπειρίες τους, αναδεικνύουν και αντίστοιχες εικόνες-σύμβολα. Η εικόνα (πυρήνας) συμπυκνώνει ένα σύνολο εννοιών. Με την επανάληψη η νέα εικόνα γίνεται αυτόνομη και καθίσταται πραγματικότητα (Moscovici, ό.π., σ. 115-119). Η ζωή και ο κόσμος μιας ομάδας ή μιας κοινωνίας αλλάζει αμυδρά όταν εκκινεί η λειτουργία μίας νέας αναπαραστάσης ως επιστημικής και επεξηγηματικής σκευής (Himmelweit, 1990, σ. 17-45).

Όπως έχει αναδειχθεί κι από την έρευνα των Doise, Clemence & Lorenzi-Cioldi (1993) σχετικά με τη μελέτη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων ως Κ.Α, διαφορετικά μέλη ενός πληθυσμού μοιράζονται κοινές οπτικές απέναντι σε συγκεκριμένα κοινωνικά ζητήματα. Οι παρατηρούμενες διαφορές ανάμεσα στα άτομα οφείλονται στην διαφορετικής ισχύος προσκόλλησή τους σε ποικίλες όψεις των Κ.Α. Οι συστηματικές διαφορές που τυχόν παρατηρούνται είναι αγκιστρωμένες σε συλλογικές συμβολικές πραγματικότητες και, σε διαφορετικό βαθμό, σε μη κοινές κοινωνικο-ψυχολογικές εμπειρίες και σε πεποιθήσεις των ατόμων σχετικά με την κοινωνική πραγματικότητα (Doise, 1992-3, σ. 189-195).

Τα σύμβολα, που ενυπάρχουν στις Κ.Α, ως αλληγορίες, έχουν ισχυρή επικλητική δύναμη χάρις στο εικονιστικό και συναισθηματικό τους φορτίο και χρησιμοποιή-

θηκαν στη διάρκεια των αιώνων για να εκφράσουν ιδεολογικά και φιλοσοφικά κατάλοιπα με τη μορφή των μύθων, των ιστοριών, των θρησκευτικών διηγήσεων, των τελετουργιών και των θρύλων (Samuel & Thomson, 1990).

Σύμφωνα με τη Θεωρία των Κ. Α. οι εν λόγω αλληγορίες συνιστούν ένα δυναμικό σύστημα από πεποιθήσεις, μεταφορές, εικόνες και αφηγήματα, τα οποία εισχωρούν στο συμβολικό συλλογικό για να αντιπαρατεθούν με ότι είναι νέο, δυσνόητο και κατά συνέπεια «επίφοβο». Υπό αυτή την έννοια παράγουν συμβολικές λύσεις στα προβλήματα (Shon, 1993). Οι αναπαραστάσεις και το συμβολικό τους ανάλογο από τη στιγμή που θα τύχουν επεξεργασίας, εμπραγματώνονται στον διάλογο και την αλληλεπίδραση των ατόμων που τα μοιράζονται, δομούν και προσδιορίζουν τις τοπικές «λέξεις» στις οποίες κατοικούν τα κοινωνικά αντικείμενα και διαμορφώνουν αποφασιστικά την ομαδική ταυτότητα (Wagner & Hayes, 2005· Moscovici, 2000).

Σε μια σειρά από εργασίες οι Liu, Huang & Sibley (2004) έδειξαν πώς τα ιστορικά γεγονότα και πρόσωπα, που θεωρούνται ευρύτατα ως σημαντικές παρακαταθήκες του παρελθόντος, συνιστούν ένα «συμβολικό απόθεμα» για πολιτική δράση. Στη σύγχρονη πολιτική συζήτηση αυτός ο πόρος χρησιμοποιείται προκειμένου να γίνουν τα γεγονότα κατανοητά ως προϊόντα αγκίστρωσης. Εάν χρησιμοποιείται τακτικά αυτός ο συμβολικά εμπλουτισμένος λόγος των πολιτικών, βοηθά στην προώθηση των πολιτικών στοχεύσεων. Η εν λόγω αγκίστρωση και τα επακόλουθά της βρίσκονται στον πυρήνα των Κ.Α. Οι Κ.Α συνδέονται πιο συχνά με τη σκέψη με όρους εικόνων, ειδώλων και μεταφορών παρά προτασιακά (Wagner & Hayes, 2005). Αναλογικά, οι νέες αναπαραστάσεις τείνουν να αγκιστρωθούν στον υφιστάμενο τομέα «πηγή» ως εικόνες, είδωλα και μεταφορές. Ο τομέας «πηγή» στην Ιστορία μπορεί να είναι η όποια αναπαράσταση ενός ιστορικού γεγονότος είναι κοινή σε έναν σημαντικό αριθμό ατόμων.

Συνακόλουθα της διαδικασίας της αγκίστρωσης μεταδίδεται συγκίνηση και συναίσθημα που συνδέονται με το γεγονός «πηγή». Οι φόβοι και οι ελπίδες που σχετίζονται με το πραγματικό ή μυθικό παρελθόν συνδέονται με τη νέα αναπαραστασιακή εικόνα και εμπλέκουν αυτόν/τήν που φέρει την αναπαράσταση σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι θα είχε καταφέρει μια γνωστική κατανόηση. Η «κοινότητα» μιας αναπαράστασης με ιστορικό περιεχόμενο διασφαλίζει ότι η διαχεόμενη και η ιδιωτική κινητοποιός δύναμη προέρχεται από κοινωνικά συναισθήματα που εύκολα μπορούν να συντελέσουν σε μαζική δράση (Sen, 2005, σ. 2.4).

Η διαδικασία της αγκίστρωσης σε ό,τι αφορά τις στοχεύσεις της Ιστορίας είναι πάντοτε πολύπλευρη και λειτουργεί συγκολλητικά για την εγκαθίδρυση δικτύου διασχέσεων. Τα εν λόγω δίκτυα σχεδόν πάντα εμπλέκουν δύο τουλάχιστον αντιτιθέμενες/αντίπαλες ομάδες. Το δίκτυο αναπαραστάσεων της κάθε μιας από τις εν λόγω ομάδες βρίσκει ισχυρά στηρίγματα σε γεγονότα που έχουν ενεργοποιηθεί από τις αντίπαλς. Σε περίπτωση που έχουν διαπραχθεί από αυτές αποδίδονται σε κάθε ένα από τα αντίπαλα μέλη και έτσι δίνεται έμφαση στην αρνητική διαφορετικότητα. Η δομή αυτού του είδους συστημάτων αρνητικών αναπαραστάσεων είναι έντονα εξαρτώμενη από τις αντίστοιχες των άλλων. Οι εν λόγω αναπαραστάσεις αποκαλούνται ετερο-αναφορικές (Sen, ό.π).

### **Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις ως Αξίες και Συναισθηματικά στοιχεία στην Ιστορία**

Το συναίσθημα είναι μια σύνθετη υποκειμενική συνειδητή εμπειρία: συνδυασμός νοητικών καταστάσεων, ψυχοσωματικών εκφράσεων και βιολογικών αντιδράσεων του σώματος. Είναι αυτό που ένας άνθρωπος «αισθάνεται», όχι ως απλή αίσθηση αλλά ως κάτι βαθύ, εσωτερικό, που επιδρά στο σώμα (π.χ. καρδιακός ρυθμός) και στην «ψυχή» του, σχεδόν πάντα εκφράζεται (στο πρόσωπο, στη φωνή, στη στάση του σώματος) και είναι παρατηρήσιμο από τους άλλους. Κατά τη συναισθηματική διέγερση δρούμε παρορμητικά, χωρίς να υπολογίζουμε την καλύτερη στρατηγική δράσης.

Πολλοί θεωρητικοί υπογράμμισαν τον ρόλο των συναισθημάτων στο λόγο, τις διομαδικές στάσεις, τη δόμηση ταυτότητας και την κοινωνική σκέψη (Kalampalíkis & Haas, 2008· Duveen, 2001·Joffe, 1993,1995,1999· Jodelet, 1991). Άλλοι υποστήριξαν ότι ο αποκλεισμός των συναισθημάτων από τη μελέτη των Κ.Α υποβαθμίζει την πλήρη κατανόηση της παραγωγής γνώσης και της αξιοποίησής της (Flick, 1998). Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες του συναισθήματος αναφέρουν ότι το συναίσθημα και η γνώση είναι «αμοιβαία συστατικές συνθήκες» (Jagger, 1989, σ.157). Οι Kalampalíkis και Haas (2008, σ. 435), αναφέροντας τον Maurice Halbwachs (1938), παρατήρησαν ότι:

Η κοινωνική νόηση μπορεί απλά να είναι ένα μίγμα που τίθεται σε λειτουργία από την αναγκαιότητα ανάμεσα σε δύο είδη λογικής, τη συναισθηματική και την αντικειμενική και αυτός είναι ο λόγος που είναι κατά βάση άλογη.

Οι εν λόγω θεωρίες προτείνουν τρεις παραδοχές με βάση τις οποίες τα συναισθήματα μπορούν να ενταχθούν στη μελέτη των ΚΑ: α. τα συναισθήματα συνιστούν

είδος γνώσης, συνοδευόμενα από όλη την εξηγητική και λειτουργική δύναμη της γνώσης και των πεποιθήσεων (Hareli & Parkinson, 2008· Peters et al., 2004· Crossley, 1998), β. τα συναισθήματα είναι αναπόσπαστο μέρος της σκέψης και του συλλογισμού (Jagger, 1989· Crossley, 1998) και γ. τα συναισθήματα είναι κεντρικά της πράξης και της δράσης (Wetherell, 2012· Hareli & Parkinson, 2008).

Κοινωνικά συναισθήματα όπως η ελπίδα, η αγάπη και ο φόβος διαμεσολαβούν τις κοινωνικές σχέσεις, την κοινωνική συμπεριφορά και την παραγωγή της κοινωνικής γνώσης (Hareli & Parkinson, 2008). Σε ένα δεύτερο επίπεδο τα συναισθήματα μπορούν να παίξουν ενδιάμεσο ρόλο στην ανάπτυξη, στην έκφραση και στον μετασχηματισμό των γνωστικών δυναμικών της κοινωνικής νόησης, της περισυλλογής (reflection), της επικοινωνίας και της δράσης. Για παράδειγμα, η δομή, οι λειτουργίες και η εξέλιξη της θρησκευτικής γνώσης στην καθημερινή ζωή μιας κοινωνικής ομάδας νοηματοδοτείται –για πιστούς και παρατηρητές– όταν είναι παρόντα εμπεδωμένα συναισθήματα όπως πίστη, ελπίδα και αγάπη (De Graft Aikins, 2012).

Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι η θεωρία των Κ.Α διευκολύνει την εξέταση ενός μεγάλου εύρους συναισθημάτων που διαμεσολαβούν την καθημερινή κοινωνική ζωή, την επικοινωνία και τις ανθρώπινες σχέσεις. Η περιέργεια και η έλξη προς το ανοίκειο (Jahoda, 1988; Rekdal, 1999), η συμπάθεια (Duveen, 2008), η φιλοξενία (Kalampalikis & Haas, 2008), το ενδιαφέρον και ο ενθουσιασμός (Moscovici, 2000) και η ελπίδα (Goody, 1987) φαίνεται ότι λειτουργούν ως ενδιάμεσοι στην παραγωγή κοινωνικής γνώσης. Προσεγγίσεις από το χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας τονίζουν τη δυνατότητα των συναισθημάτων να δομούν τον κοινωνικό κόσμο γύρω μας μέσα από διαδικασίες που βρίσκονται στην τομή διαφορετικών μεταξύ τους επιπέδων ανάλυσης: για παράδειγμα, η χαρά, η λύπη, ο φόβος, η έκπληξη μπορούν ταυτόχρονα να εξηγήσουν ενδοπροσωπικές τάσεις του ατόμου για δράση (Frijda, 1986) ή σκέψεις, αλλά και να συντονίσουν την κοινωνική διάδραση (Hall & Bernieri, 2001), την ομαδική συμπεριφορά (Sproor & Kelly, 2004) και να εκφραστούν με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τους κανόνες που ισχύουν σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Butler, Lee, & Gross, 2007).

Σε ένα άλλο επίπεδο η Γκαρή (2015) αναφέρει ότι οι αξίες ορίζονται ως πεποιθήσεις που αποτελούνται από σαφείς ή υποδηλούμενες συλλήψεις του επιθυμητού, δηλαδή των βαθύτερων επιθυμιών μιας κοινωνίας, καθορίζουν την επιλογή μέσων και προτύπων δράσης, διαδραματίζουν έναν κεντρικό ρόλο στο σύστημα των πεποιθήσεων

ατόμων και ομάδων (Kluckhohn, 1951) και κατά συνέπεια αντιστοιχούν στις Κ.Α τους. Επιπλέον οι αξίες λειτουργούν ως καθοδηγητικοί άξονες ή κατευθυντήριες γραμμές για την αξιολόγηση του εαυτού μας και των άλλων, καθώς και για την επιλογή ιδανικών συμπεριφορών στη ζωή, εμπεριέχοντας μια χροιά του «πρέπει, οφείλω να» (Bernard, Maio & Olson, 2003· Feather, 1994· Rokeach, 1968, 1973). Οι αξίες περιέχουν γνωστικά στοιχεία, συναισθηματικά στοιχεία και κίνητρα για δράση, ενώ συνδέονται λειτουργικά με τις στάσεις ζωής, τις οποίες εμπνέουν και ενδυναμώνουν (Katz, 1960). Η αξία είναι έννοια ανώτερης τάξης που παρέχει τη δομή πάνω στην οποία θεμελιώνονται ποικίλες στάσεις ζωής (Hogg & Vaughan, 2010). Έτσι, οι αξίες ενός ατόμου μπορούν να μας βοηθήσουν να προβλέψουμε τις στάσεις του σχετικά με γενικότερα κοινωνικά ζητήματα (Feather, 1991). Όταν αναφερόμαστε στις αξίες ως «γενικές αρχές της επιθυμίας» ή ως «κρίκους της κοινωνικής συνοχής», θα πρέπει να έχουμε κατά νου ότι τέτοιες έννοιες συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση και στην αποκρυστάλλωση των Κ.Α. Δεν θα ήταν σωστό να θεωρείται ότι μπορεί να πραγματοποιούνται εις βάθος («εξαντλητικές») μελέτες για ανθρώπους, ιδέες και γεγονότα, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι οι Κ.Α. έχουν την ικανότητα να αγκιστρώνονται έντονα στη δυναμική των σχεσιακών διαδικασιών, τις συμβολικές σχέσεις που αφορούν ένα δεδομένο κοινωνικό πεδίο και τις αξίες που αποτελούν την εύγλωττη έκφραση αυτής της δυναμικής σε αυτό το συγκεκριμένο πεδίο έρευνας (Šleahitičhi, 2018, σ. 13).

Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται διάφορες ταξινομήσεις των αξιών. Ο Rokeach ταξινόμησε τις αξίες σε «αξίες βάσης ή συντελεστικές αξίες» που λειτουργούν ως μέσο για την επίτευξη στόχων και σκοπών π.χ. τιμιότητα, υπευθυνότητα, ειλικρίνεια, σεβασμός, συνεργασία, φιλοδοξία, και «αξίες σκοπού ή τερματικές αξίες» που λειτουργούν ως αυτοσκοπός π.χ. ελευθερία, αυτοσεβασμός, ευτυχία (Johnston, 1995· Rokeach, 1968, 1973). Μία επιπλέον διάκριση των αξιών τις διαφοροποιεί σε «προσωπικές» και «κοινωνικές αξίες» (Mueller & Wornhoff, 1990· Rokeach, 1973, 1989), όπου οι «προσωπικές αξίες» αφορούν κυρίως στον εαυτό, στις προσωπικές συμπεριφορές και στους προσωπικούς στόχους. Από την άλλη μεριά, οι «κοινωνικές αξίες», που ενδιαφέρουν περισσότερο αυτή τη μελέτη, αφορούν κυρίως στους άλλους, δηλ. σε στόχους που πραγματώνονται κυρίως μέσα στην ομάδα. Η διερεύνηση της ύπαρξης πανανθρώπινων, καθολικών αξιών, απασχόλησε τη διαπολιτισμική ψυχολογική έρευνα συστηματικά, από τη δεκαετία του '80 μέχρι σήμερα, αναδεικνύοντας σημαντικές διαστάσεις παγκόσμιων αξιών (Vauclair, Hanke, Fischer, & Fontaine, 2011· Segall,



Dasen, Berry & Poortinga, 1993). Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το μοντέλο των 10 παγκόσμιων τύπων αξιών του Schwartz και συνεργατών, σε μια προσπάθεια να συμπεριληφθούν και να μελετηθούν χαρακτηριστικές ατομικιστικές και συλλογικές αξίες αλλά και αξίες που εστιάζουν είτε στη διατήρηση του status quo των πραγμάτων, είτε στην ανοιχτότητα σε αλλαγές (Schwartz, & Bardi, 2001· Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris, & Owens, 2001· Schwartz 1994· Γεώργας, Χριστακοπούλου, Μυλωνάς, & Schwartz, 1992· Schwartz, & Bilsky, 1990).

### **Ταυτότητα της έρευνας**

Οι αξίες και τα συναισθηματικά Στοιχεία αποτελούν Κατηγορίες των Κ.Α που αναδύθηκαν σε έρευνα με δείγμα 43 μαθητές και μαθήτριες της ΣΤ΄ τάξης δημοτικού σχολείου της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας επί του θέματος του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα των Ελλήνων το 1821. Μεταξύ των μαθητών/τριών συμπεριλαμβάνονται άτομα αλλοδαπής προέλευσης. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των παιδιών χαρακτηρίζεται ως μέσο χωρίς μεγάλες αποκλίσεις. Τα ονόματα που χρησιμοποιούνται είναι ψευδώνυμα.

Η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας στηρίζεται κυρίως στην αξιοποίηση μίας ερευνητικής/διδασκτικής παρέμβασης η οποία αποτελείται από τη συγκρότηση ομάδας έρευνας και την εξοικείωση/εμπλοκή των μελών της σε μία αυστηρά οργανωμένη μαθησιακή διαδικασία.

Στόχος της έρευνας είναι η επιδίωξη της ανάπτυξης στους/στις μαθητές/τριες συγκεκριμένων διανοητικών δεξιοτήτων όπως: η απάντηση ανοιχτών ερωτημάτων, η συγκέντρωση, ο έλεγχος, η αξιολόγηση και επιλογή πληροφοριών από δοσμένο εκπαιδευτικό υλικό, η ανάδειξη των διαμεσολαβήσεων των ιστορικών πηγών, η τεκμηρίωση, συγκρότηση εξηγητικού/ερμηνευτικού λόγου, διαλόγου για την επιλογή της εγκυρότερης ερμηνείας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε εντός του ωρολογίου προγράμματος στο μάθημα «Νεότερη Ιστορία». Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε αποτελούσε σύνθεση στοιχείων από δύο σχολικά εγχειρίδια: α. Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια (Ρεπούση κ.ά., 2006, ΟΕΔΒ) και β. Στα νεότερα χρόνια, (Ακτύπης κ.ά., 2009, ΟΕΔΒ). Από τα εν λόγω εγχειρίδια επιλέγονταν κείμενα αναφοράς, πηγές (οπτικές, γραπτές, δραστηριότητες κ.λπ.) που υπήρχε η πεποίθηση ότι θα μπορούσαν να προωθήσουν τους στόχους της

έρευνας, χωρίς ταυτόχρονα να προδίδουν τη στοχοθεσία του Αναλυτικού Προγράμματος. Συμπορεύτηκε με την ανάπτυξη των μαθημάτων που κάλυπταν την ιστορική περίοδο του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα των Ελλήνων εναντίον της τουρκοκρατίας. Συνοπτικά προέβλεπε, μεταξύ άλλων, την παραγωγή μικρών κειμένων από τους/τις μαθητές/τριες ως απάντηση σε ανοιχτά ερωτήματα με αφορμή διδακτικές ενότητες που προβλέπονταν από το Α.Π. Οι μαθητές/τριες καλούνταν να απαντήσουν αρχικά σε μία κατάσταση-πρόβλημα (για παράδειγμα να εξηγήσουν μια ιστορική κατάσταση περίπλοκη) με αφορμή: α. τις προηγούμενες γνώσεις τους β. την προφορική έκθεση και τις απαραίτητες διευκρινίσεις επί των γεγονότων από την εκπαιδευτικό και γ. τον διάλογο που αναπτυσσόταν ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες στο πλαίσιο της παρουσίασης του μαθήματος. Στη συνέχεια γινόταν εστιασμένη διδακτική παρέμβαση με την αξιοποίηση του υλικού που προαναφέρθηκε και με την ολοκλήρωσή της οι μαθητές/τριες απαντούσαν γραπτώς στο ίδιο ή ελαφρώς παραλλαγμένο ερώτημα.

Ενδεικτικά ερωτήματα που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα ήταν:

A. Ποιες κατά τη γνώμη σας ήταν οι επιπτώσεις της φυγής και της διαμονής των Ελλήνων λογίων στο εξωτερικό κατά την περίοδο της τουρκοκρατίας;

B. Ποια ήταν η πνευματική ζωή κατά την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας και πώς συνέβαλαν οι Έλληνες λόγιοι του εξωτερικού;

Γ. Για ποιους λόγους οι Έλληνες θέλησαν να επαναστατήσουν εναντίον των κατακτητών;

Δ. Ποια ήταν η οργάνωση και η προετοιμασία που είχαν οι Έλληνες πριν και κατά τη διάρκεια του αγώνα;

Για να επιλύσουν το πρόβλημα έπρεπε να παράξουν αυτόνομα ένα γραπτό, σχετικά μεγάλο (για τα παιδιά αυτής της ηλικίας τα κείμενα μεταξύ 10-20 σειρών κρίνονται ικανοποιητικά). Τα εν λόγω κείμενα συλλέγονταν και αναλύονταν αυτόνομα και σε σύγκριση με τα υπόλοιπα κείμενα του τμήματος. Η επεξεργασία και ανάλυση των γραπτών των μαθητών/τριών, αξιοποίησε επιλεκτικά στοιχεία από το μεθοδολογικό παράδειγμα *κριτικής ανάλυσης λόγου* του S. Jäger (2000). Υπό αυτό το πρίσμα, μεταξύ άλλων, αναλύεται ενδελεχώς ο λόγος του κειμένου, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο αρχίζει και τελειώνει κάθε θέμα στο κείμενο, ο τρόπος με τον οποίο πραγματώνεται η διαδοχή των προτάσεων, των παραγράφων και των νοηματικών ενοτήτων, η ύπαρξη και η λειτουργία των «συλλογικών συμβόλων», η ύπαρξη και η λειτουργία των (συν-

δαικίων) «κόμβων» (Knoten), αναλύονται οι προτάσεις και η σύνδεσή τους, οι γλωσσικές ιδιαιτερότητες και η τροπικότητα του κειμένου, ο ρόλος και η λειτουργία των ρημάτων, των ουσιαστικών, των αντωνυμιών, των επιθέτων, των επιρρημάτων και των άρθρων, η λειτουργία της μεταφοράς, της παρομοίωσης, των παροιμιών και των ιδιωματισμών, η χρήση εξειδικευμένης γλώσσας, η ύπαρξη πληροφοριών στο κείμενο που προϋποθέτουν προηγούμενη γνώση, οι διατυπώσεις του κειμένου που μπορούν να οδηγήσουν σε επαγωγές, καθώς και οι στρατηγικές της επιχειρηματολογίας (λ.χ. σχετικοποίηση, άρνηση/απόρριψη, γενίκευση) που επιστρατεύει ο/η συγγραφέας του κειμένου.

Η έρευνα περιλάμβανε τα ακόλουθα επίπεδα ανάλυσης: α. Ανίχνευση των Κ.Α στις γραπτές συνθέσεις των μαθητών/τριών, β. Ταξινόμηση Κ.Α σε Κατηγορίες, γ. Ερμηνεία των Κατηγοριών των Κ.Α, δ. Αναπλαισίωση των Κ.Α που είχαν ανιχνευθεί μέσω διδακτικής παρέμβασης.

Στο σύνολο της έρευνας οι κατηγορίες που εντοπίστηκαν όπως προέκυψαν ως κατηγορίες των Κ.Α των μαθητών/τριών ήταν: α. Αξίες, β. Εξηγητικές απόψεις, γ. Συναισθηματικά στοιχεία και δ. Στερεότυπα.

### **Αποτελέσματα της διερεύνησης των Κ.Α των μαθητών/τριών της ΣΤ΄ τάξης για τους αγωνιστές του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα του 1821**

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις Κατηγορίες των αξιών και των συναισθηματικών Στοιχείων.

#### *Συναισθηματικά στοιχεία/υπερβολές*

Οι μαθητές/τριες στις Κ.Α τους πρόβαλαν έντονα συναισθήματα ενδοπροσωπικά και διαπροσωπικά ενάντια στους κατακτητές εκ μέρους των υπόδουλων Ελλήνων, ενώ σε κάθε ευκαιρία υπερτονίζονταν τα θετικά χαρακτηριστικά και οι ιδιότητες των Ελλήνων. Μέσα από τα στοιχεία των ετερο-αναφορικών αναπαραστάσεων που αποδίδονται σε κάθε ένα από τα αντίπαλα μέλη και τον υπερτονισμό των θετικών στοιχείων των Ελλήνων αγωνιστών δίνεται έμφαση στην αρνητική διαφορετικότητα των Τούρκων. Στη συνέχεια παρατίθενται ενδεικτικά δείγματα τέτοιων συναισθηματικών στοιχείων/υπερβολών που αποδίδονται στους Έλληνες αγωνιστές:

Εύα: Δεν είχαν κατάλληλο στρατό (μόνο τους κλέφτες είχαν) αλλά είχαν πολλή πίστη στον εαυτό τους και στο Θεό. Επίσης, ούτε κατάλληλα όπλα είχαν (ούτε κανόνια,

που ήταν απαραίτητα για τα κάστρα), αλλά είχαν ο ένας τον άλλο και συνεργασία (υπερτονισμό των θετικών στοιχείων των Ελλήνων αγωνιστών).

Μαργαρίτα: Πολεμικά ήταν πολύ δυνατοί κι όταν πολέμησαν με τους εχθρούς τους, τους Τούρκους, ενώ οι Τούρκοι έχασαν 200 στρατιώτες, οι Έλληνες έχασαν μόνον οκτώ. Αυτό είχε σαν συνέπεια να μειωθεί πολύ ο στρατός των Τούρκων.

Μαρία: Όταν άρχισε ο πόλεμος, ο Κολοκοτρώνης είχε 118 άντρες, ενώ οι Τούρκοι είχαν τους δεκαπλάσιους. Οι Τούρκοι έχασαν 120 άντρες ενώ οι Έλληνες μόνον 6.

Η απόγνωση, η δυσφορία, η απαρέσκεια, η καταπίεση, ο αλυτρωτισμός, το όραμα και η διεκδίκηση ενός καλύτερου, ελεύθερου μέλλοντος, το αίσθημα της αδικίας και της ανισότητας, η αντεκδίκηση, εμπεριέχονται στα ακόλουθα αποσπάσματα:

Τζοάννα: Ζούσαν πολύ άσχημα και δε μπορούσαν άλλο να ζουν έτσι.... (απόγνωση)

Ανδριανή: θέλησαν να επαναστατήσουν εναντίον των κατακτητών γιατί δεν τους άρεσε να τους εκμεταλλεύονται, να κάνουν ότι θέλουν αυτοί και περισσότερο δεν άντεχαν τη σκλαβιά.... Κάποιοι άλλοι λόγοι, που πιστεύω, ότι ήταν η αιτία για να επαναστατήσουν είναι η στρατηγική και η απαγόρευση κάποιων πραγμάτων από τους κατακτητές προς τους σκλαβωμένους, τα απαγορευμένα συνθήματα και τραγούδια που τραγουδούσαν οι Έλληνες (αλυτρωτισμός) και η κακοποίηση που με αυτή λειτουργούσαν οι περισσότεροι κατακτητές (απαρέσκεια, καταπίεση).

Βίκυ: Επίσης, όχι μόνο για να ελευθερωθούν οι ίδιοι, αλλά και για να μπορούμε να ζήσουμε ελεύθεροι εμείς οι απόγονοί τους. Κατάφεραν να μας εξασφαλίσουν έναν καλύτερο κόσμο (όραμα και διεκδίκηση ενός καλύτερου, ελεύθερου μέλλοντος).

Μαργαρίτα: Στους Έλληνες δεν άρεσε ο τρόπος με τον οποίο τους συμπεριφέρονταν οι Τούρκοι. Για παράδειγμα, δεν τους άφηναν να κάνουν τίποτα που να τους ευχαριστούσε, γιατί τα ήθελαν όλα δικά τους. Δεν ήθελαν δηλαδή να έχουν και οι Έλληνες τα ίδια δικαιώματα με αυτούς, ούτε να είναι ίσοι μαζί τους. Γι' αυτό και οι Έλληνες σκέφτηκαν να επαναστατήσουν γιατί το θεωρούσαν άδικο γι' αυτούς (το αίσθημα της αδικίας και της ανισότητας).

Δημήτρης: Επαναστάτησαν για να έχουν ίσα δικαιώματα με τους κατακτητές. Να βρουν την πολυπόθητη ελευθερία τους και να μη δέχονται λεηλασίες, καταπιέσεις και να μην πληρώνουν φόρους. Να μπορούν να έχουν ελεύθερη γνώμη, να μπορούν να μιλάνε ελεύθερα. Να μην αφήνουν τους κατακτητές να τους μειώνουν, να τους φέρονται βάρβαρα, σα σκουπίδια. Για να ζουν σ' έναν καλύτερο κόσμο χωρίς κακουχίες, καταπιέσεις, πόνο, αρρώστιες, στερήσεις και κυριότερα φυλακισμένοι, σκλαβωμένοι

στους κατακτητές (το αίσθημα της αδικίας και της ανισότητας, όραμα και διεκδίκηση ενός καλύτερου, ελεύθερου μέλλοντος, αλυτρωτισμός, απαρésκεια, καταπίεση).

Νίκος: Τα πρόσωπα που το προκάλεσαν αυτό ήταν οι κλέφτες, οι αρματολοί και οι κάτοικοι που διψούσαν για απελευθέρωση... Οι Έλληνες πολεμούσαν με οργή για να απελευθερώσουν την Ελλάδα και το κατάφεραν το 1828 μετά από 8 χρόνια (αλυτρωτισμός).

Φανή: Κατά τη διάρκεια του αγώνα ένιωθαν όλοι έτοιμοι να πολεμήσουν με αποφασιστικότητα. Έπαιρναν εκδίκηση όταν σκότωναν οι Τούρκοι κάποιον μεγάλο αγωνιστή. Ακόμη πολεμούσαν με θυμό και ένταση μετά από όλα αυτά που τους είχαν κάνει οι Τούρκοι (αντεκδίκηση).

### *Αξίες*

Οι αξίες που αναφέρθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες είναι δυνατόν να οριστούν ως «κοινωνικές αξίες» σύμφωνα με τη διάκριση των Mueller & Wornhoff, 1990 και Rokeach, 1973, 1989). Επίσης υπάγονται στη διάκριση του Rokeach, ως «αξίες σκοπού ή τερματικές αξίες».

Στις αναπαραστάσεις των μαθητών/τριών του δείγματος αυτής της έρευνας παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο η αγάπη για την οικογένεια, τη θρησκεία και την πατρίδα που είναι χαρακτηριστικές αξίες του ελληνικού τρόπου σκέψης. Επίσης, σύμφωνα με αυτά που συνάγονται από την επεξεργασία των γραπτών τους η μόρφωση ήταν και εξακολουθεί να παραμένει υπεραξία στην ελληνική συνείδηση. Η γενναιότητα και ανδρεία (μεγεθυμένες) και η ανώτερη του μέτριου ευφυία αναδύονται, επίσης, ως αξίες από τα αποσπάσματα του λόγου των μαθητών/τριών.

Τα αποσπάσματα λόγου των αφηγημάτων των μαθητών/τριών που αποκαλύπτουν τις Κ.Α που σχετίζονται με αυτά τα ζητήματα παρατίθενται στη συνέχεια:

Ειρήνη: Οι Έλληνες ήταν μορφωμένοι και είχαν δείξει μεγάλη ανάπτυξη και στις τέχνες όπως: στη γλυπτική, στη ζωγραφική, στη λογοτεχνία και στο θέατρο (μόρφωση).

Ειρήνη: Όταν οι Έλληνες έφυγαν από τη χώρα που ζούσαν, ο πληθυσμός αυτής της χώρας μειώθηκε και μπορεί, μετά από λίγα χρόνια, να ερημώθηκε η περιοχή. Έτσι, άμα ερημωθούν όλες οι περιοχές που ζούσαν οι Έλληνες θα πάψει να υπάρχει η Ελλάδα (πατρίδα).

Φαίη: Οι περισσότεροι επαναστάτησαν γιατί ήθελαν να διατηρήσουν τη γλώσσα τους, τα έθιμα και τη θρησκεία τους, αφού ως κατακτημένοι θα έχαναν αυτά τα στοιχεία για πάντα (πολιτισμός, θρησκεία).

Χρήστος: Οι παράγοντες που προκάλεσαν την ορμή στους Έλληνες ήταν να παλέψουν για τα δικά τους πρόσωπα, συγγενείς και φίλους (οικογένεια).

Ειρήνη:.... Πολεμούσαν όμως με την καρδιά τους κι έκαναν τα πάντα για να απελευθερωθούν. Ήταν πολύ καλοί πολεμιστές και νικούσαν τους Τούρκους... Το γιουρούσι ήταν το μόνο σχέδιο που εφάρμοζαν πιο συχνά κι έτσι νικούσαν τους Τούρκους. Μπορεί να μην είχαν πολυάριθμο στρατό, αλλά με την εξυπνάδα τους κατάφεραν να απελευθερωθούν (γενναιότητα).

Βαλεντίνα: είχαν μεγάλο θαυμασμό για όλα αυτά που προσπάθησαν να κάνουν, τις έξυπνες σκέψεις τους για το πώς θα κινηθούν και γι' αυτά που κατάφεραν να κάνουν. Νομίζω όμως πως θα θεωρούσαν μεγάλη χαζομάρα να μην είχαν μια σωστή κυβέρνηση! (ευφυία)

Φανή: Πολλοί πιστεύουν ότι οι Έλληνες απελευθερώθηκαν από τη σκλαβιά με τη μόρφωση. Όμως δεν είναι ο μόνος παράγοντας. Ένας άλλος πολύ σημαντικός παράγοντας είναι η ανδρεία τους (γενναιότητα/ανδρεία).

### **Συμπεράσματα – Προτάσεις μετασχηματισμού των Κ.Α σε ιστορική σκέψη και γνώση**

Στα προηγούμενα αποσπάσματα εντοπίζεται παρορμητικός και συναισθηματικά φορτισμένος λόγος. [Έπαιρναν εκδίκηση όταν σκότωναν οι Τούρκοι κάποιον μεγάλο αγωνιστή. Ακόμη πολεμούσαν με θυμό και ένταση μετά από όλα αυτά που τους είχαν κάνει οι Τούρκοι], [διψούσαν για απελευθέρωση] [πολεμούσαν με οργή] [Να μην αφήνουν τους κατακτητές να τους μειώνουν, να τους φέρονται βάρβαρα, σα σκουπίδια] Κάτι τέτοιο συνάδει με την αυθόρμητη/απλοϊκή σκέψη των μαθητών/τριών. Η αυθόρμητη (φυσική) ή απλοϊκή σκέψη/ Άτυπη Λογική (pensée naturelle) εκφράζεται με επαναλήψεις, πλεονασμούς, υπεροχή του συμπεράσματος που δίνεται από την αρχή, πριν γνωστοποιηθούν τα επιχειρήματα και με απλοϊκούς διαχωρισμούς με όρους καλό – κακό, κακές αιτίες - κακά αποτελέσματα. Ο Grize (1993) αναπτύσσει την έννοια των πολιτισμικών προκαταλήψεων (préconstruits culturels), οι οποίες είναι «προγλωσσικές» και συνιστούν «το απόθεμα των Κ.Α στη γλώσσα», ή αλλιώς είναι η γλωσσική διάσταση των Κ.Α.

Διαπιστώνεται, επίσης, ότι υπάρχει ένα πνεύμα σαφούς οριοθέτησης και έκφραση εχθρότητας προς άλλες χώρες και πολιτισμούς. Σε ό,τι αφορά στις εικόνες του άλλου (ξένου) παρατηρούνται πολλές αναγωγές σύνθετων ζητημάτων σε απλά σχήματα και μοντέλα. Οι μαθητές/τριες επιδίδονται σε μονοσήμαντη απλοϊκή ερμηνεία με εύκολη συναισθηματική ταύτιση. Ο μανιχαϊστικός διαχωρισμός του κόσμου σε «καλό» και «κακό» επιτρέπει τη μείωση της πολυπλοκότητας της κατανόησης της Ιστορίας, αυξάνει τις δυνατότητες της συναισθηματικής ταύτισης με το δικό μας έθνος και παραπέμπει σε εθνικιστική ή ιδεολογική διδασκαλία της ιστορίας προσανατολισμένη προς το μονοσήμαντο και το σχετικά αδιαμφισβήτητο.

Στα αποσπάσματα λόγου των παιδιών κυρίαρχο λόγο παίζουν ως αξίες οι έννοιες της μόρφωσης, της γενναιότητας, της ευφύιας, της πατρίδας, της θρησκείας και της οικογένειας. Αυτές οι τρεις τελευταίες αποτελούν τον αντικειμενοποιημένο, σκληρό πυρήνα της Κ.Α στον οποίο αγκιστρώνονται στο πέρασμα των χρόνων όλα τα νέα στοιχεία που τον επιβεβαιώνουν. Η Έφη Γαζή (2011) σημειώνει ότι στο τρίπτυχο «πατρίς, θρησκεία, οικογένεια» το οποίο έχει σφραγίσει την ιστορία της νεότερης και σύγχρονης Ελλάδας, η πατρίδα προβάλλεται ως η μακραίωνη εστία του έθνους ενώ το έθνος προσδιορίζεται καθοριστικά – αν όχι αποκλειστικά – από τη σχέση του με τη θρησκεία. Υπό αυτό το πρίσμα, η οικογένεια κατανοείται στο πλαίσιο της πατριαρχικής δομής όπου οι ρόλοι των φύλων είναι άνισοι και αυστηρά οριοθετημένοι. Συνολικά οι εν λόγω έννοιες υπονομεύονται πολλαπλώς και ποικιλοτρόπως. Σε μια ερμηνευτική προσέγγιση η οικογένεια στο συλλογικό φαντασιακό, είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπαράγονται και επιτελούνται τα εθνικά ιδεώδη. Όπως και στην οικογένεια έτσι και στο έθνος μέσω της φυσικοποίησης των σχέσεων, που είναι μέρος της λειτουργίας της αντικειμενοποίησης, των Κ.Α εμπεδώνεται ο ισχυρός δεσμός των μελών. Η προστασία που δικαιούνται τα άτομα μέσα σε αυτό το σύνολο αλλά και η υποχρέωση να υπηρετούν τα συμφέροντα αυτού του «οργανισμού» μέσω του οποίου υπάρχουν και από τον οποίο εξαρτώνται, χαρακτηριστικά αναφέρονται στο απόσπασμα του Χρήστου:... ή-ταν να παλέψουν για τα δικά τους πρόσωπα, συγγενείς και φίλους. Ταυτόχρονα δια-φαίνεται ότι από αυτές τις σχέσεις προκύπτει αναπόφευκτα η αγάπη και δεν είναι τυ-χαία η φράση «μητέρα πατρίδα» καθώς ενεργοποιεί το - δεδομένο- συναίσθημα προς τη «μητέρα».

Ένας ακόμα από τους παράγοντες που συγκροτούν τη δομή της οικογένειας είναι ο θρησκευτικός, που συμπληρώνει άλλωστε και το γνωστό τρίπτυχο πατρίς-θρη-σκεία-οικογένεια. Η θρησκεία ως σύνολο δοξασιών που οργανώνουν την αντίληψη του

αισθητού κόσμου σε συνάρτηση με μια υπερφυσική πραγματικότητα, έχει τη δυνατότητα να προσδίδει μια «ιερότητα» στην οικογένεια αλλά και το έθνος, ενισχύοντας τους θεσμούς αυτούς, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ειρήνη: Όταν οι Έλληνες πάνε στο εξωτερικό, θα προσαρμοστούν εκεί, με αποτέλεσμα μερικοί να ξεχάσουν τον πολιτισμό τους, τη γλώσσα ή τη θρησκεία τους. Έτσι θα χαθεί κι ο πολιτισμός της Ελλάδας.

Τέλος, σε ότι αφορά στη μόρφωση, το ενδιαφέρον της ελληνικής κοινωνίας όπως καταγράφεται από τη σκοπιά πολλών κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών ομάδων είναι υψηλό και συγκροτείται από πολλαπλότητα αιτιολογιών που συνδέονται κυρίως με την επιθυμία και την επιδίωξη των νέων ανθρώπων και των οικογενειών τους για επίτευξη μιας καλύτερης ζωής η οποία αντιστοιχεί σε ανέλιξη και κατάληψη επίζηλων θέσεων στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική ιεραρχία. Το απόσπασμα λόγου της Βαλεντίνας: Ήθελαν πολύ να μελετήσουν διάφορα ποιήματα, βιβλία (λογοτεχνία, ιστορικά) κ.ά., επειδή με όλα αυτά μορφώνονταν και μάθαιναν πράγματα που δεν ήξεραν είναι πολύ χαρακτηριστικό αυτής της νοοτροπίας.

Οι Κ.Α με τη μορφή Συναισθηματικών Στοιχείων και Αξιών που αναδύθηκαν δεν αποτελούν ιστορική σκέψη και γνώση. Κατά συνέπεια, στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της μάθησης της σχολικής ιστορίας απαιτείται ο μετασχηματισμός τους. Υπό αυτό το πρίσμα, ο μετασχηματισμός των Συναισθηματικών στοιχείων και Αξιών και η εξέλιξή τους σε ιστορική σκέψη συνδέεται στενά με τις στρατηγικές και πρακτικές που ακολουθούνται ευρύτερα για το μετασχηματισμό των Κ.Α.

Ο Guimeli (1994, p. 198) προτείνει, στο βαθμό που είμαστε σε θέση να αναγνωρίσουμε τις γνωστικές δομές (cognémes) που συγκροτούν τις Κ.Α, θα πρέπει: α. να συμβάλλουμε σε μια πιο λεπτομερή ανάλυση της δομής της Κ.Α και β. να αποκαλύψουμε συγκεκριμένες όψεις της απλοϊκής σκέψης που τις ορίζουν.

Εξάλλου οι έρευνες του Flament (1994, p.212) σχετικά με την εξέλιξη των Κ.Α έδειξαν ότι δεν είναι οι ιδεολογικοί λόγοι (discours idéologiques) αλλά οι διαφοροποιήσεις στις κοινωνικές πρακτικές (pratiques sociales) που ασκούν επιρροή καθώς μεταλλάσσονται. Κατά συνέπεια διακρίνονται δύο περιπτώσεις μετασχηματισμού των Κ.Α.:

ι. Στην πρώτη περίπτωση οι νέες πρακτικές έρχονται σε ρητή σύγκρουση με την Κ.Α. Εμφανίζονται ανοίκια σχήματα, η Κ.Α χάνει τη συνοχή της και η μεταβολή της είναι ριζική εμφανίζοντας ρήξη με το παρελθόν.



ii. Στη δεύτερη περίπτωση κοινωνικές πρακτικές που ήταν σπάνιες καθίστανται συχνότερες. Τα περιφερειακά στοιχεία της Κ.Α ενεργοποιούνται και προοδευτικά τροποποιούν τον κεντρικό πυρήνα της Κ.Α. με συνέπεια τη μετακίνησή της αλλά χωρίς ρήξη με το παρελθόν.

Όπως σημειώνει η Cavoura (2014, σ. 90): «η εξάσκηση των μαθητών/τριών σε πρακτικές “ιστορικοποίησης” ενδείκνυται προκειμένου οι Κ.Α. να εξελιχθούν σε ιστορική σκέψη». Οι μαθητές/τριες εξασκούνται να συνθέσουν γραπτά, να οργανώσουν τις πληροφορίες σε μορφή αφήγησης με λογική σειρά κι όχι χρονολογική (Ricoeur, 1983). Επίσης:

*Τη διάκριση ανάμεσα σε μία απλή και μια ιστορική αφήγηση ορίζει η επισημολογία του αντικειμένου που υπαγορεύει τρόπους συνάρθρωσης της αφήγησης στην κατεύθυνση δόμησης της ιστορικής σκέψης (Cavoura, 2014, σ. 90).*

Η αποστασιοποίηση που επιτυγχάνεται με τη διαρκή επίκληση στη χρονική απόσταση και τη διαφορά ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν, επιτρέπει τον έλεγχο των αναχρονισμών που «κατοικούν» την κοινωνική σκέψη των μαθητών/τριών (Cavoura, 2014).

Οι μαρτυρίες/πηγές καταλαμβάνουν πολύ σημαντική θέση στην εξάσκηση της ιστορικής σκέψης. Η εν λόγω εξάσκηση ακολουθεί κάποιους κανόνες:

*Η επίμονη εργασία επί της οπτικής της μαρτυρίας, της υποκειμενικότητας και των ορίων της διευκολύνει την κατανόηση ότι όλες οι πηγές είναι αναπαραστάσεις και ερμηνείες της πραγματικότητας των κοινωνικών φαινομένων. Επιτρέπει επίσης την απομάκρυνση από το δογματισμό της μοναδικής αλήθειας των φαινομένων, που έτσι κι αλλιώς μας διαφεύγουν (Cavoura, 2014, σ. 91).*

Προκειμένου να επιτευχθεί εξορθολογισμός των Κ.Α που έχουν τη μορφή των αξιών και των συναισθηματικών στοιχείων, θα πρέπει στη διδακτική παρέμβαση να υιοθετούνται τα παραπάνω προτάγματα, ακόμα κι αν το τελικό μαθησιακό προϊόν είναι, με όρους επιστημολογικούς, ατελής ιστορική σκέψη, τηρουμένων των αναλογιών, με βάση την ηλικία και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών.

Παρακάτω παρατίθενται κάποια αποσπάσματα επεξεργασμένης ιστορικής σκέψης και γνώσης, όπως προέκυψαν μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης. Το ακόλουθο απόσπασμα απαντάει στο ερώτημα: «Ποιοι παράγοντες προκάλεσαν στους Έλληνες την επαναστατική ορμή για απελευθέρωση;»

Αθανασία: Οι παράγοντες που προκάλεσαν στους Έλληνες την επαναστατική τους ορμή ήταν οι ποικίλες καταπιέσεις που δέχονταν από τους Τούρκους. Τέτοιες καταπιέσεις ήταν ο φόρος αίματος ή αλλιώς «παιδομάζωμα», όπου έπαιρναν τα παιδιά των Ελλήνων από τους γονείς τους, τα μεγάλωναν έτσι ώστε να μισούν τους Έλληνες, τα εξισλάμιζαν και αργότερα τα επιστράτευαν στο ειδικό σώμα των γενιτσάρων. Επίσης, τους επέβαλαν να τους δίνουν την περισσότερη καλλιέργειά τους είτε ως νόμιμοι ιδιοκτήτες είτε με τη μορφή φόρων. Σπουδαία πρόσωπα ήταν οι κλέφτες και οι αρματολοί που η ζωή τους και τα κατορθώματά τους έγιναν τραγούδια από τους Έλληνες, οι Φιλικοί που οργανωμένα πολέμησαν με τους Τούρκους και εμπύχωσαν το λαό, καθώς και δάσκαλοι αλλά και πνευματικοί άνθρωποι όπως ο Ρήγας Φεραίος. Όλα αυτά βοήθησαν τους Έλληνες να επιβιώσουν αλλά και να απελευθερωθούν. Παρατηρείται ότι η αιτιολόγηση των παραγόντων αφύπνισης της επαναστατικής ορμής δίνεται στο παράδειγμα των κλεφτών και των αρματολών, σε εμβληματικά πρόσωπα και στις καταπιέσεις που δέχονταν οι Έλληνες από τους Τούρκους. Στη συγκεκριμένη απάντηση, της Αθανασίας εμφανίζονται και πνευματικοί παράγοντες πρόκλησης της αφύπνισης του επαναστατικού φρονήματος.

Στο ερώτημα: «Ποια ήταν η πνευματική ζωή κατά την περίοδο της Οθωμανικής κυριαρχίας και πώς συνέβαλαν οι Έλληνες λόγιοι του εξωτερικού» η Σοφία απαντάει επιχειρώντας να «φιλοτεχνήσει» με μεγαλύτερη ευρύτητα την εικόνα των χαρακτηριστικών που διαμόρφωσαν την πνευματική ζωή του τόπου την περίοδο της τουρκοκρατίας: Η πνευματική ζωή των Ελλήνων την περίοδο της Οθωμανικής κυριαρχίας ήταν δύσκολη γιατί οι δάσκαλοι έφυγαν προς τη δύση κι έτσι δεν υπήρχαν δάσκαλοι και σχολεία. Αργότερα στη μάθηση των παιδιών συνέβαλε η Εκκλησία. Παπάδες και κληρικοί βοηθούσαν τα παιδιά μέσα από τα εκκλησιαστικά βιβλία να μάθουν τις βασικές γνώσεις. Στη μόρφωση συνέβαλαν, επίσης, και οι δάσκαλοι του Γένους, οι οποίοι ήταν μορφωμένοι άνθρωποι που αγαπούσαν την πατρίδα. Οι σημαντικότεροι δάσκαλοι του Γένους είναι ο Κοσμάς ο Αιτωλός, που όργωσε την Ελλάδα ιδρύοντας σχολεία. Έφτασε να ιδρύσει 200 κοινά (δημοτικά) και 10 γυμνάσια. Σημαντικός δάσκαλος του Γένους ήταν και ο Αδαμάντιος Κοραής, ο οποίος έζησε από κοντά τη Γαλλική Επανάσταση. Οι Έλληνες λόγιοι του εξωτερικού συνέβαλαν κι αυτοί με το δικό τους τρόπο. Έγραψαν βιβλία και άλλα τα μετέφρασαν στα ελληνικά.

Γενικά ως συστατικά στοιχεία της πνευματικής ζωής των Ελλήνων με πιο σύνθετο και ολοκληρωμένο τρόπο στις επεξεργασμένες απαντήσεις θεωρούνται: α. η συ-

νεισφορά των Ελλήνων λογίων του εξωτερικού, β. η δράση των Νεοελλήνων Διαφωτιστών, γ. οι επιρροές από τον ευρωπαϊκό Διαφωτισμό και τη Γαλλική Επανάσταση δ. η ίδρυση νέων σχολείων και ο συνακόλουθος πολλαπλασιασμός των υπαρχόντων και ε. η αξιοποίηση μορφωμένων ανθρώπων και διαθέσιμων πόρων και μέσων για τη διδασκαλία και την αναβάθμιση του μορφωτικού επιπέδου των νέων.

Το ακόλουθο απόσπασμα απαντά στο ερώτημα: «Ποια ήταν η οργάνωση και η προετοιμασία που είχαν οι Έλληνες πριν και κατά τη διάρκεια του Αγώνα;»

Οι επεξεργασμένες απαντήσεις των μαθητών/τριών που εντοπίστηκαν περιλαμβάνουν το στρατιωτικό και το πολιτικό μέρος της οργάνωσης των Ελλήνων. Στα κείμενα των μαθητών/τριών αναφέρονται πολλά από τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα στο οργανωτικό κομμάτι του Αγώνα των Ελλήνων. Σε ό,τι αφορά στα πλεονεκτήματα επισημαίνουν: α. τη συμβολή και την αυτοθυσία ιστορικών προσωπικοτήτων, β. τη δημιουργία κυβέρνησης, γ. την υιοθέτηση στρατηγικών στον στρατιωτικό τομέα που επέφεραν θετικά αποτελέσματα, δ. τη θετική συνεισφορά των ναυτικών δυνάμεων, ε. τη συμπερίληψη των γυναικών, έστω και εμβληματικών και στ. την εκμετάλλευση της γενικότερης αδυναμίας των Τούρκων σε εκείνη τη χρονική περίοδο. Ως μειονεκτήματα αναφέρουν: α. την έλλειψη συστηματικής προετοιμασίας εν αναμονή του Αγώνα, β. την ανίσχυρη κυβέρνηση, και γ. την απόκλιση στην οργάνωση μεταξύ των πολιτικών και των στρατιωτικών δυνάμεων.

Στο παρακάτω απόσπασμα αποκαλύπτονται τα εν λόγω στοιχεία:

Άρης: Η προετοιμασία των Ελλήνων πριν τον Αγώνα ήταν ότι η Επανάσταση θα άρχιζε από την Πελοπόννησο αλλά για πολλούς λόγους άρχισε απ' την Μολδοβλαχία. Έτσι οι Τούρκοι θα διασπούσαν τις δυνάμεις τους, θα ξεσηκώνονταν και οι άλλοι βαλκανικοί λαοί και ο Α. Υψηλάντης θα συγκέντρωνε στρατό για να τον οδηγήσει στη Νότια Ελλάδα. Η οργάνωση του στρατού δεν ήταν καλή, καθώς ενεργούσαν χωρίς σχέδιο, δεν δημιουργήθηκε τακτικός στρατός, ο στρατός και ο στόλος δεν κατάφερναν πάντα να συνεργαστούν και περιορίστηκαν στην τακτική της ξαφνικής επίθεσης (γιουρούσι). Στα πολιτικά, οι Έλληνες στην αρχή είχαν δημιουργήσει Τοπικές κυβερνήσεις, αλλά επειδή δε μπορούσαν να διοικήσουν όλο το κράτος, εξέλεξαν βουλευτές για την Εθνοσυνέλευση που ήταν η κυβέρνησή τους. Υπήρχε, όμως, μεγάλη αντιζηλία μεταξύ των στρατιωτικών και των προκρίτων.

Όπως έδειξε η μελέτη, οι μαθητές/τριες έδειξαν ότι μπορούν να αξιοποιήσουν τον συλλογισμό τους στην κατεύθυνση της συγκρότησης απλών σχημάτων για την α-

ποκωδικοποίηση των σύνθετων ιστορικών γεγονότων και να τον εξελίξουν μέσω πρακτικών «ιστορικοποίησης». Είναι αναμφίβολο ότι οι μαθητές/τριες παρήγαγαν αρχικά, με τη βοήθεια των τρόπων και των μέσων που ήδη διέθεταν (παλιότερες γνώσεις, κοινωνική νόηση, πληροφορίες από τα σχολικά βιβλία και υλικά, οδηγίες από την εκπαιδευτικό, αλληλεπίδραση με τους/τις συμμαθητές/τριες) κείμενα που εμπεριείχαν αρκετές Κ.Α «πλούσιες» σε αξίες και συναισθηματικά στοιχεία. Στις Κ.Α των μαθητών/τριών χρησιμοποιούνταν απλοϊκή γλώσσα για να αποδοθούν οι ιστορικές έννοιες. Αυτό είναι πιθανόν αποτέλεσμα της ηλικίας και του επιπέδου ανάπτυξής τους. Αυτές παρουσίαζαν «βελτίωση» κατά την εξέλιξη των μαθησιακών ενοτήτων μέσω της δομημένης διδακτικής παρέμβασης προς τη διαμόρφωση περισσότερο συγκεκριμένης ιστορικής σκέψης καθώς μετακινούνταν από την απλοϊκή προς την επεξεργασμένη ιστορική γνώση, όπως αναδείχθηκε και από τα παραδείγματα που αναφέρθηκαν.

## **Επίλογος**

Η εκπαιδευτική πράξη βρίσκεται στην τομή της διαλεκτικής σχέσης σχολείου-κοινωνίας και σε διαρκή «διαπραγμάτευση» της προσφερόμενης γνώσης και των εμπειριών μάθησης. Τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας διαθέτουν ρητή και άρρητη γνώση των συνθηκών του κοινωνικού τους «περιβάλλοντος». Η εν λόγω γνώση εξορθολογίζει και επικυρώνει τις δράσεις των ατόμων και αντανακλά μια αντικειμενική ή υποκειμενική (αναπαραστασιακή) εξήγηση της συμπεριφοράς τους.

Όπως δείχνουν και τα στοιχεία της έρευνας, η ύπαρξη των σταθερών στοιχείων μιας Κ.Α μπορούν να ανιχνευθούν σε πλήθος ατόμων τα οποία παρουσιάζουν κάποια ομοιογένεια, όπως είναι οι μαθήτριες και οι μαθητές του δείγματος. Η εν λόγω αναπαρασταση αποτυπώνεται στα κοινά στοιχεία τα οποία παράγονται από τα άτομα. Στην παρούσα μελέτη οι αναπαραστάσεις του συλλογικού/κοινωνικού εκφράζονται μέσω των αξιών και συναισθηματικών στοιχείων που αποτυπώθηκαν στο σύνολο του δείγματος και παρουσιάζονται σε αυτή την εργασία. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, λόγω της αξιοποίησης της ποιοτικής μεθόδου ανάλυσης λόγου δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν για ένα ευρύ δείγμα πληθυσμού, αλλά περιορίζονται σε πληθυσμούς που είναι δυνατό να διαθέτουν όμοια ποιοτικά χαρακτηριστικά.

Τέλος, η αξιοποίησή των Κ.Α θα πρέπει να προσεγγίζεται πάντα συγκροτημένα, και με τη δέουσα φροντίδα στην περιοδολόγηση και στην αποστασιοποίηση που

θα πρέπει να τηρούν οι μαθητές/τριες, λειτουργίες στις οποίες θα πρέπει να εκπαιδευτούν, προκειμένου να τηρούνται οι παιδαγωγικοί και επιστημονικοί όροι και οι προϋποθέσεις μιας σύγχρονης προσέγγισης της ιστορικής μάθησης. Ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ενήμερος/η της αδιαχώριστης ενότητας της κοινωνικής με την επιστημονική σκέψη και της εναλλαγής και μετάβασης από τη μια στην άλλη, καθώς εξελίσσεται και η ιστορική σκέψη των μαθητών/τριών και να αξιοποιεί πρακτικές μετασχηματισμού της κοινωνικής σκέψης στην επιστημονική ιστορική σκέψη.

## Βιβλιογραφία

Bernard, M. M., Maio, G. R., & Olson, J. M. (2003) The vulnerability of values to attack: Inoculation of values and value-relevant attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, σ. 63-75.

Butler, E. A., Lee, T. L., & Gross, J. J. (2007) Emotion regulation and culture: Are the social consequences of emotion suppression culture specific? *Emotion*, 7, σ. 30–48.

Γαζή, Ε. (2011) «Πατρίς, Θρησκεία οικογένεια ιστορία ενός συνθήματος 1880-1930» Αθήνα, Πόλις.

Γεώργας, Δ., Χριστακοπούλου, Σ., Μυλωνάς, Κ. & Schwartz, Sh. (1992) Καθολικές αξίες: ελληνική πραγματικότητα. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5(1), σ. 7-25.

Γκαρή, Α. (2015) Αξίες, συμπεριφορές και σκοποί ζωής, connecting4caring, *Διεθνές Πρόγραμμα WeC.A.R.E.* 2015-2016 ΕΚΠΑ Διαθέσιμο στο: <https://www.connecting4caring.gr/node/408> (Πρόσβαση 26 Μαρτίου 2018).

Crossley, M. (1998) ‘Sick role’ or ‘empowerment’? The ambiguities of life with an HIV positive diagnosis. *Sociology of Health & Illness* 20(4), σ. 507–531.

Doise, W. (2001) Human rights studied as normative social representations, στο Deaux, K. & Philogene, G. (επιμ.) *Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions*. Oxford, Blackwell.

Doise, W., Clemence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. (1993) The quantitative analysis of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 29(1), σ. 1-29.

Doise, W. (1990) Le representations sociales, στο Ghiglione, R, Bonnet, C. Richard, J. F. *Traite de Psychologie Cognitive* 3, Paris, Dunod.

Doise, W. (1986) *Levels of Explanation in Social Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press.

Duveen, G. (2001) Representations, Identities, Resistance, στο Deaux, K. & Philogene, G (επιμ.) *Representations of the social*, London, Blackwell.

Feather, N. T. (1994) Attitudes towards high achievers and reactions to their fall: Theory and research toward tall poppies, στο Berkowitz L. (επιμ.) *Advances in Experimental Social Psychology*, New York, Academic Press, 26, σ. 1-73.

Flick, U. (1998) Everyday knowledge in social psychology, στο Flick, U (επιμ.) *The psychology of the social*, Cambridge, Cambridge University Press, σ. 41-59.

Frijda, N. H. (1986) *The emotions*, Cambridge, Cambridge University Press.

Goffman, E. (1983) Felicity's condition, *American Journal of Sociology*, 89, σ. 1-53.

Goody, J. (1987) *The interface between the written and the oral*, Cambridge: Cambridge University Press.

Hall, J. A., & Bernieri, F. J. (2001) *Interpersonal sensitivity: Theory and measurement*. Mahwah, NJ Erlbaum.

Halbwachs, M. (1938) *Morphologie sociale*. Dans le cadre de la collection: "Les classiques des sciences sociales". Διαθέσιμο στο [http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/index.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html) (Πρόσβαση 23 Απριλίου 2017).

Hareli, S., & Parkinson, B. (2008) What's social about social emotions? *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(2), σ. 131 – 156.

Himmelweit, H. T. (1990) Societal psychology: Implications and scope, στο Himmelweit T. & Gaskell G (επιμ.) *Societal Psychology*, London, Sage.

Hogg, M & Vaughan, G. (2010) *Κοινωνική Ψυχολογία*, (μτφρ. Ε. Βασιλικός), Αθήνα, Gutenberg.

Jager, S. (2000) *Kritische Diskursanalyse Eine Einführung*. Edition des Duisburger Instituts für Sprach- und Sozialforschung im UNRAST Verlag, Münster

Jahoda, G. (1988) Critical notes and reflections on 'social representations', *European Journal of Social Psychology*, 18, σ. 195-209.

Jodelet, D. (1991) *Madness and social representations*, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf.

Joffe, H. (1993) *AIDS in Britain and South Africa: A theory of inter-group blame*. Α-δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, London, London School of Economics.

Joffe, H. (1995) Social Representations of AIDS: Towards encompassing issues of power, *Papers on Social Representations*, 4(1), σ. 29-40.

Joffe, H. (1999) *Risk and the other*. Cambridge, Cambridge University Press.

Κάββουρα, Θ. (2010) *Διδακτική της Ιστορίας: Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Kalampalikis, N., & Haas, V. (2008) More than a theory: A new map of social thought, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), σ. 449-459.

Kluckhohn, C. (1951) Values and value orientations in the theory of action στο Parsons, T. & Shields, E. A. (επιμ.) *Toward a general theory of action*, Cambridge, MA, Harvard University Press, σ. 388-433.

Laszlo, J. (2003) History, identity and narratives, στο Laszlo, J & Wagner, W (επιμ.), *Theories and Controversies in Societal Psychology*, Budapest, New Mandate.

Laszlo, J., Farkas, A. (1997) Central-Eastern European collective experiences, *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 7, σ. 77-87.

Liu, J. H., Huang, L. L. & Sibley, C. G. (2004) A two-culture test of the historical anchoring and priming of public opinion: The additive effects of culture specific symbols on intergroup relations, εισήγηση στο *EAESP Small Group Meeting on the Social Psychology of History*, Aix-en-Provence, France.

Malinowski, B. (1926) *Myth in Primitive Psychology*, London, Kegan Paul, Trench, Trubner.



Markova, I., & Wilkie, S. (1987) Representations, concepts and social change: The phenomenon of AIDS, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 17, σ. 389-410.

Moscovici, S. (1976) *La Psychanalyse, son Image et son public*, Paris, Presses Universitaires de France

Mueller, D. J. & Wornhoff, S. A. (1990) Distinguishing personal and social values, *Educational and Psychological Measurement*, 50, σ. 691–699.

Peters, E. M., Burraston, B. & Mertz, C. K. (2004) An emotion-based model of risk perception and stigma susceptibility: cognitive appraisals of emotion, affective reactivity, worldviews, and risk perceptions in the generation of technological stigma. *Risk Analysis*, 24(5), σ. 1349 – 1367.

Potter, J. (2005) Στάσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις και η δια του λόγου ψυχολογία, στο M. Wetherell (επιμ). *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα* (μτφρ Ν. Μποζατζής), Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 175-250.

Ρεπούση, Μ., Ανδρεάδου, Χ., Πουταχίδης, Α. & Τσίβας, Α. (2006) *Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια. Ιστορία Στ' Δημοτικού*, Βιβλίο Μαθητή, ΥΠΙΑΙΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Ρεπούση, Μ., Ανδρεάδου, Χ., Πουταχίδης, Α. & Τσίβας, Α. (2006) *Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια. Ιστορία Στ' Δημοτικού*, Τετράδιο Εργασιών, ΥΠΙΑΙΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Ρεπούση, Μ., Ανδρεάδου, Χ., Πουταχίδης, Α. & Τσίβας, Α. (2006) *Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια. Ιστορία Στ' Δημοτικού*, Βιβλίο Δασκάλου, ΥΠΙΑΙΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Rekdal, O. B. (1999) Cross-cultural healing in east African ethnography, *Medical Anthropology Quarterly*, 13(4), σ. 458-82.

Rokeach, M. (1973) *The nature of human values*, New York, Free Press.

Rokeach, M. (1968) *Beliefs, Attitudes and Values. A theory of organization and change*. San Francisco, Jossey- Bass Inc., Publishers.

Sammut, G, Howarth, C. (2014) "Social representations", στο Thomas, T. (επιμ.) *Encyclopedia of Critical Psychology*, New York, NY Springer, σ. 1799–1802. DOI:10.1007/978-1-4614-5583-7.

Šlehtičič, M. (2018) Values, Leaders and Social Representations. *HSS*, VII (3), σ. 13-22.

Sen, R., Wagner, W. (2005) History, Emotions and Hetero-Referential Representations in Inter-Group Conflict: The example of Hindu-Muslim Relations in India, *Social Representations*, 14, σ. 2.1-2.23.

Spoor, J. R., & Kelly, J. R. (2004) The evolutionary significance of affect in groups: Communication and group bonding, *Group Processes and Intergroup Relations*, 7, σ. 398–412.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ) (2009) *Στα Νεότερα Χρόνια*. Βιβλίο μαθητή, Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ) (2009). *Στα Νεότερα Χρόνια*. Τετράδιο Εργασιών. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ) (2003) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. ΦΕΚ 303B/13-03-2003.

Wagner, W., & Hayes, N. (2005) *Everyday Discourse and Common Sense - The Theory of Social Representations*, Basingstoke, Palgrave-Macmillan.

Wetherell, M. (2012) *Affect and emotion. A new social science understanding*, London, Sage Publications.

Wulf, Ch. (2021) *Emotions in History Teaching*, Διαθέσιμο στο SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3759513> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3759513>

# Η αξιοποίηση της τέχνης ως διδακτικού μέσου παρακίνησης και υποστήριξης των μαθητών/τριών με Μαθησιακές Δυσκολίες, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μία ερευνητική μελέτη σε σχολεία του Νομού Δωδεκανήσου

**Ζωή Π. Ζαΐρη**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70  
Εκπαιδευτήρια «ΡΟΔΙΩΝ ΠΑΙΔΕΙΑ»  
[zairiz@rpschool.gr](mailto:zairiz@rpschool.gr)

**Δρ. Μαρία Αρ. Παρδάλη**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Ειδική Παιδαγωγός,  
Επιστημονική Συνεργάτης στη Σχολή Επιστημών της Αγωγής του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου  
πρώην Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής  
[parmar06@hotmail.com](mailto:parmar06@hotmail.com)

## Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα επιδιώκεται η αποτύπωση της βαρύτητας που δίνουν οι εκπαιδευτικοί Δημοτικών Σχολείων Γενικής Εκπαίδευσης του Νομού Δωδεκανήσου, στην αξιοποίηση των Τεχνών, ως μέσου υποστήριξης, παρακίνησης και ισότιμης συνεκπαίδευσης παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, στη γενική τάξη. Σκοπός της έρευνας είναι η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, αλλά και οι ανάγκες για επιμόρφωση πάνω σε μεθόδους διδασκαλίας, μέσω των Τεχνών. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν καταδεικνύουν πως οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σε μεθόδους αξιοποίησης των Τεχνών είναι περιορισμένου εύρους. Επιπρόσθετα, καταδεικνύεται πως ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις μεθόδους που γνωρίζουν σχετίζεται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους πάνω στις Τέχνες αλλά και με την κατάρτισή τους στον τομέα των Μαθησιακών Δυσκολιών. Επιπλέον, αναδεικνύονται οι ανάγκες επιμόρφωσης στους τομείς της διαχείρισης μαθητών/τριών με ΜΔ και της αξιοποίησης των Τεχνών ως μεθόδου υποστήριξης παιδιών με ΜΔ και μη, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

**Λέξεις-κλειδιά:** μαθησιακές δυσκολίες, ενιαία εκπαίδευση, τέχνες, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

## **Abstract**

The present study seeks to depict the views of state primary school teachers in the Dodecanese islands on the use of Arts as a means of supporting, encouraging, and promoting the equitable mainstreaming of pupils with learning disorders (LD). The purpose of the research was to portray teacher perceptions and highlight the need for teacher training in education through the Arts. The emerging conclusions have demonstrated that teachers have limited knowledge concerning the application of education through the Arts techniques in class. Additionally, it was affirmed that the approaches implemented by the teachers are related to pre-existing knowledge and experience in the Arts and their training in LD. Furthermore, the need for teacher training in the management of LD pupils and the use of the Arts to support LD and non-LD learners in the classroom is highlighted.

**Keywords:** learning disorders, Arts, primary education, inclusive education

## **Εισαγωγή**

Ένας από τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, σε γνωστικό, ηθικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Η αξιοποίηση των έργων τέχνης, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λειτουργεί προς αυτή την κατεύθυνση και συνιστά μία ξεχωριστή διδακτική μέθοδο που χρησιμοποιείται σε πολλές χώρες.

Η ενσωμάτωση των τεχνών στην εκπαίδευση, μπορεί να ωφελήσει και να διδάξει με άμεσο τρόπο τους/τις μαθητές/τριες, μέσα από την επαφή τους με διάφορες μορφές αισθητικής έκφρασης. Συγκεκριμένα, η επαφή με την τέχνη συμβάλλει στο να αναπτύσσονται ολόπλευρα, να αναπτύσσουν ικανότητες μάθησης, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα και συντελεί στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους και του κόσμου, με περισσότερο ολιστικούς τρόπους (Wick, 2000· Lawrence, 2005a, όπως αναφέρεται στο Lawrence 2008, σ. 67).

Η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση έχει αποτελέσει κοινό πεδίο μελέτης σημαντικών θεωρητικών, όπως οι: Eisner, Gardner, Perkins, Κόκκος. Κοινή συνιστάμενη στις επιστημονικές τους αναλύσεις αποτελεί η παραδοχή πως οι τέχνες στην εκ-

παίδευση συνθέτουν ένα πολύτιμο μέσο καλλιέργειας της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης των παιδιών. Παράλληλα, η εμπλοκή των τεχνών στην εκπαίδευση αποτελεί δίοδο συναισθηματικής έκφρασης, καλλιέργειας δεξιοτήτων επικοινωνίας, απόκτησης αλλά και εμπέδωσης νέων γνώσεων. Όλα τα προαναφερθέντα οφέλη, αποτελούν σημαντικά εφόδια στη διαμόρφωση υγιών προσωπικοτήτων, δημιουργικών ατόμων και μετέπειτα ενεργών πολιτών (Eisner, 2002· Gardner, 1990· Perkins, 1994· Κόκκος, 2011).

Σε χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής παρατηρείται ολοένα και συστηματικότερη αξιοποίηση της τέχνης, ως μέσου διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η προσαρμογή αυτή έχει ως στόχο να παρωθήσει τον/την μαθητή/τρια να παρατηρήσει, να ερευνήσει, να πειραματιστεί, να φανταστεί και να κάνει τους δικούς του/της συσχετισμούς με επιθυμητό αποτέλεσμα να ενθαρρύνονται η ανακάλυψη, η σύγκριση, ο στοχασμός, η κριτική και δημιουργική σκέψη (Τριλιανός, 2009, σ. 114-115).

Η παρούσα ερευνητική μελέτη αποσκοπεί στο να αποτυπώσει τη βαρύτητα που δίνουν οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε Γενικά Δημοτικά Σχολεία του Νομού Δωδεκανήσου, στην αξιοποίηση των τεχνών, προκειμένου να παρακινήσουν, να ενεργοποιήσουν και να υποστηρίξουν παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.), κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, ο βαθμός εμπλοκής των τεχνών στη σχολική καθημερινότητα, θα μπορέσει να αποτυπώσει τη χρήση τους ως μέσου ενσωμάτωσης των παιδιών με ΜΔ στη γενική τάξη. Τα παιδιά με ΜΔ εμφανίζουν προβλήματα σε βασικές ψυχολογικές λειτουργίες που περιλαμβάνονται στη χρήση και κατανόηση του γραπτού και προφορικού λόγου. Οι διαταραχές εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μνήμη, στη σκέψη, στην ανάγνωση, στη γραφή ή στην αριθμητική. Δεν περιλαμβάνουν μαθησιακά προβλήματα που συνδέονται με κινητικές ή οπτικές αναπηρίες, σε συναισθηματική διαταραχή, σε νοητική αναπηρία αλλά και σε περιβαλλοντική αποστέρηση (Πολυχρονούλου, 2011).

Καθώς, όμως, η μελέτη αφορά σε τάξεις γενικών σχολείων, οι εκπαιδευτικοί αποτυπώνουν την εικόνα μαθητών/τριών με σχετικά ήπιες ΜΔ.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 120 εκπαιδευτικοί που υπηρέτησαν κατά τα σχολικά έτη 2018-2019 και 2019-2020 σε νησιά της Δωδεκανήσου (Αγαθονήσι, Αρκιοί, Αστυπάλαια, Κάλυμνος, Κάρπαθος, Κάσος, Καστελόριζο, Κως, Νίσυρος, Πάτμος, Λειψοί, Λέρος, Ρόδος, Σύμη, Τήλος, Χάλκη) και είχαν στην τάξη τους παιδιά με ΜΔ. Οι κατηγορίες των τεχνών, των οποίων διερευνήθηκε η συμβολή στη μαθησιακή

διαδικασία, είναι η μουσική, το θέατρο, ο χορός, η ζωγραφική, η γλυπτική, η λογοτεχνία και ο κινηματογράφος.

### **Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης. Προσεγγίζεται η θέση των τεχνών στην Εκπαίδευση στην Ελλάδα και το εξωτερικό και η αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση παιδιών με ΜΔ.

#### *Η αξιοποίηση των Τεχνών στην εκπαίδευση παιδιών με ΜΔ*

Κάθε παιδί γεννιέται με ικανότητες να αναπτύσσει δημιουργικές ιδέες, όμως αν αυτή η δημιουργικότητα δεν αξιοποιηθεί και καλλιεργηθεί, θα υποχωρήσει. Τα παιδιά είναι πλάσματα που από τη φύση τους έχουν ανεπτυγμένη περιέργεια. Προτού εισέλθουν στην οργανωμένη σχολική εκπαίδευση, έχουν ήδη αναπτύξει δεξιότητες εκμάθησης, μέσω του παιχνιδιού, των εμπειριών, των προσωπικών τους αναζητήσεων αλλά και των ερωτημάτων που τους θέτουν οι γύρω τους.

Η έννοια της δημιουργικότητας συνδέεται σαφώς με τη σχολική τάξη. Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, δημιουργικότητα μπορεί να υπάρξει στη μέθοδο διδασκαλίας και στη συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση. Τα σχέδια μαθήματος μπορεί να προκύψουν από ιδέες που θέτουν τα ίδια τα παιδιά. Δημιουργικοί μαθητές/τριες έχουν ανάγκη από δημιουργικούς/ές εκπαιδευτικούς, που να παρέχουν ένα περιβάλλον που προσφέρει παράλληλα πειθαρχία και περιπέτεια (Fisher, 2002).

Οι τέχνες, ως φορείς πολιτισμού, εισάγονται στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών ήδη από τη βρεφική ηλικία, μέσω του οικογενειακού περιβάλλοντος. Οι πρώτες προσπάθειες επικοινωνίας των ιδεών και των συναισθημάτων των παιδιών, πραγματοποιούνται μέσα από μία ή περισσότερες μορφές τέχνης. Ως εκ τούτου, είναι αδύνατο να φανταστεί κανείς τη ζωή ενός παιδιού χωρίς την καλλιτεχνική έκφραση. Ωστόσο, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και εισέρχονται στην οργανωμένη εκπαίδευση, οι τέχνες, οι οποίες αποτελούν τον πυρήνα του πολιτισμού, υποτιμώνται. Συγκεκριμένα, παρατηρείται να αντιμετωπίζονται σαν λιγότερο σημαντικές, στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Ρόμπινσον, 1999).

Ωστόσο, έρευνες, μαρτυρίες και περιγραφές επιτυχημένων δράσεων και σχετικών προγραμμάτων καταδεικνύουν πως οι μαθητές/τριες ευνοούνται από μια σωστά σχεδιασμένη εκπαίδευση στην οποία ενσωματώνονται οι τέχνες (Malley & Silverstein,

2014). Χαρακτηριστικά, η ενεργός εμπλοκή και ενασχόληση με τις τέχνες, παρέχει στους/στις μαθητές/τριες ευκαιρίες για να μεταδώσουν τις ιδέες τους και να βιώσουν πως εκτιμάται η αξία των προσωπικών τους έργων. Για πολλούς/πολλές μαθητές/τριες, που αγωνίζονται να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές προκλήσεις, οι οποίες προϋποθέτουν συγκεκριμένες μεθόδους πρόσληψης της γνώσης, οι τέχνες αποτελούν το μόνο μέσο επιτυχίας και ουσιαστικής προσωπικής έκφρασης. Χαρακτηριστικά, οι τέχνες βοηθούν τα παιδιά με ΜΔ να ασκούν γνωστικές ικανότητες, να ανακαλύπτουν και να αναπτύσσουν μοναδικούς τρόπους έκφρασης και να διηγούνται τις δικές τους ιστορίες (MacLean, 2008).

Τα παιδιά με ΜΔ, καλούνται να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα, με μεθόδους που συχνά τα διαχωρίζουν από τους/τις συμμαθητές/τριες τους (διαφορετική ύλη, τρόπος εξέτασης). Για τον λόγο αυτό, το σχολείο μπορεί να γίνει για τους/τις μαθητές/τριες με ΜΔ μία επώδυνη και απογοητευτική εμπειρία. Οι μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν συχνά την απογοήτευση και τη ματαίωση, τείνουν να ανταποκρίνονται λιγότερο σε παραδοσιακές μεθόδους μάθησης (*σχήμα παράδοσης – εξέτασης, αποστήθιση, αξιολόγηση αποκλειστικά μέσω ανάκλησης πληροφοριών*) (Lister, 2005). Για τον λόγο αυτό, οι ειδικοί αναζητούν μεθόδους που να μην περιορίζουν την τάση των παιδιών με ΜΔ να μαθαίνουν (Bonnet, et al., 2010).

Οι μαθητές/τριες με ΜΔ, στον οποίων το πρόγραμμα σπουδών ενσωματώνονται οι τέχνες, δείχνουν υψηλότερα κίνητρα, κοινωνικοποιούνται και σε γενικές γραμμές, μαθαίνουν πιο εύκολα (Malchiodi, 2009). Οι τέχνες βοηθούν τα παιδιά όλων των ακαδημαϊκών επιπέδων να συνεργάζονται και να παραμένουν ενθουσιασμένα με τη μάθηση (Gloton, 1976). Ειδικότερα σε παιδιά που δεν μαθαίνουν με τις παραδοσιακές μεθόδους, η μάθηση επιτυγχάνεται με τρόπο πολυαισθητηριακό. Στις περισσότερες περιπτώσεις, τα παιδιά με ΜΔ, αδυνατούν να συγκρατήσουν πληροφορίες ακούγοντας απλώς μια διάλεξη (Τζουριάδου, 2011). Αντιθέτως, όταν συμμετέχουν πλήρως στο θέμα που μελετάται, μέσω της δράσης, του τραγουδιού, του σχεδίου, της έκφρασης επιτυγχάνεται η οικοδόμηση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2004).

Επιπλέον, έρευνες και παρατηρήσεις στη βιβλιογραφία του 21<sup>ου</sup> αιώνα έχουν αναδείξει τη θετική επίδραση της εκπαίδευσης των τεχνών σε μαθητές/τριες με αναπηρίες, τόσο σε συναισθηματικούς και κοινωνικούς τομείς, όσο και στην ακαδημαϊκή τους πορεία (MacLean, 2008). Η διαδραστική και ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών με ΜΔ στην εκπαίδευση μέσω της τέχνης είναι πρωταρχικής σημασίας για τη γενικότερη ευημερία και την μελλοντική τους επιτυχία (Malley & Silverstein, 2014).

Με βάση αυτές τις κατευθυντήριες γραμμές, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους με ΜΔ, στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, με μεθόδους που σέβονται τις ιδιαιτερότητές τους και προωθούν την ενιαία εκπαίδευση (Tomlinson, 2001).

### *Ευρήματα προηγούμενων ερευνών και επιστημονικών εργασιών στην Ελλάδα και διεθνώς*

Το θέμα της αξιοποίησης των Τεχνών ως εκπαιδευτικού εργαλείου στα σχολεία, σε παιδιά με ή χωρίς ΜΔ, έχει απασχολήσει ερευνητές/τριες τόσο στον διεθνή, όσο και στον ελληνικό χώρο. Ωστόσο, στην Ελλάδα περισσότερη βαρύτητα έχει δοθεί στην καταγραφή της οπτικής των εκπαιδευτικών, σχετικά με την αξιοποίηση της μεθόδου (Κόττου, 2017· Μίχαλου & Φραγκούλης, 2013· Τσακνάκη, 2012).

Τον Μάρτιο του 2006, στη Λισσαβόνα, στο πλαίσιο της Παγκόσμιας Συνδιάσκεψης της UNESCO, συντάχθηκε ο Οδικός Χάρτης της Λισσαβόνας (Lisbon Roadmap - UNESCO), μια κοινή διακήρυξη για το ρόλο που οφείλουν να διαδραματίσουν οι τέχνες στην εκπαίδευση παγκοσμίως. Οι φορείς που συμμετείχαν, συνηγόρησαν στο ότι θα πρέπει να διασφαλιστεί η παρουσία των τεχνών στην εκπαίδευση σε όλα τα κράτη-μέλη του ΟΗΕ (UNESCO, 2006: 3-5). Τον Μάιο του 2010, πραγματοποιήθηκε στη Σεούλ η δεύτερη Παγκόσμια Συνδιάσκεψη της UNESCO για την τέχνη. Η ατζέντα της Σεούλ για τη θέση των Τεχνών στην Εκπαίδευση, είναι το έγγραφο που προέκυψε από αυτή τη συνδιάσκεψη και δημιουργήθηκε με στόχο να ελέγξει τον βαθμό στον οποίο οι στόχοι του Οδικού Χάρτη της Λισσαβόνας είχαν κατακτηθεί. Η ατζέντα της Σεούλ περιλαμβάνει συγκεκριμένο σχέδιο δράσης και καλεί τα κράτη μέλη της UNESCO, να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που προσφέρουν οι τέχνες στην εκπαίδευση (UNESCO, 2010, σ. 1- 2).

Στην Αμερική, το κέντρο τεχνών Τζον Κέννεντυ συνεργάστηκε με σχολεία και εφάρμοσε το πρόγραμμα *Changing Education through Arts*, από το 1999 έως το 2009 (Chand O'Neal, 2014). Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε για να δημιουργήσει στους/στις εκπαιδευτικούς θετικές στάσεις απέναντι στη χρήση των τεχνών στο σχολείο. Από την εφαρμογή του, παρατηρήθηκε αυξημένη εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, κοινωνική και ακαδημαϊκή αύξηση των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών/τριών με ΜΔ.



Σε έρευνά του για την εκπαίδευση μέσω των Εικαστικών, σε παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), ο Smith (2012) υποστήριξε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν φαντασία και δημιουργικότητα αλλά δεν τις εκφράζουν από μόνα τους, χωρίς ενθάρρυνση και υποστήριξη από δασκάλους/ες και γονείς. Αναφορικά με τις υπόλοιπες δεξιότητες, ο/η ερευνητής/τρια παρατήρησε σε παιδιά με ΔΑΦ, μέσω των Εικαστικών, βελτίωση επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και της αυτοεκτίμησης (Smith, 2012).

Στην Αυστραλία, η εκπαίδευση στον τομέα των Τεχνών αποτελεί μέρος του νέου Εθνικού Προγράμματος Σπουδών για τους/τις φοιτητές/τριες Παιδαγωγικών Τμημάτων της Ηπείρου, και εφαρμόζεται από το 2014. Ωστόσο, παρατηρείται πως αν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι αρνητικές, τότε οι εκπαιδευτικοί είτε θα περιορίσουν την εφαρμογή καλλιτεχνικών δράσεων, είτε θα τις αποκλείσουν εντελώς από τη διδασκαλία τους (Garvis & Pendergast, 2010). Για τον λόγο αυτό, κρίθηκε σημαντική η διερεύνηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση μέσω της τέχνης.

Η προσωπική και επαγγελματική σχέση με τις τέχνες έχει σαφές αντίκτυπο στο είδος, στην αξία και στην ποιότητα που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους. Όπως ο Dinham (2011, σ. 63) επαναλαμβάνει *«υπάρχει πολλή δουλειά που πρέπει να γίνει σωστά, για να υποστηρίξει πολλούς εκπαιδευτικούς στα πρώτα τους επαγγελματικά βήματα, ώστε να είναι σίγουροι για τις εκπαιδευτικές εμπειρίες τέχνης που προσφέρουν στους/ις μαθητές/τριές τους»*.

Στην εργασία των Rahmani και Rahmani (2014), μελετήθηκε η επίδραση της διδασκαλίας τριών μεθόδων ζωγραφικής (ελεύθερη μέθοδος, μέθοδος επιλογής υποκειμένου, συμπληρωματική μέθοδος) στη δημιουργικότητα των παιδιών με ΜΔ, σε Δημοτικά Σχολεία του Ιράν. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης κατέδειξαν, για τη διδασκαλία της ζωγραφικής με ελεύθερη μέθοδο, την αύξηση της πρωτοβουλίας, την ευελιξία και τη δημιουργία νοηματικών προεκτάσεων στα παιδιά. Παράλληλα, τα ευρήματα της μελέτης επιβεβαιώνουν ότι τόσο η ελεύθερη ζωγραφική όσο και η ζωγραφική με την επιλογή θέματος, μπορεί να αυξήσει τη δημιουργικότητα των παιδιών με ΜΔ.

Η εισήγησή των Μιχαηλίδου και Πετρά (2015) αφορά στη συμβολή διαφόρων ειδών τέχνης (θέατρο, μουσική, ζωγραφική, χορός, κουκλοθέατρο κ.ά.) στη μαθησιακή και την εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστικά, στη μελέτη τους αναφέρεται ότι εξετάζοντας τη σχέση της εκπαίδευσης με την τέχνη, μπορούμε να προσεγγίσουμε την τελευταία με τρεις διαφορετικές οπτικές:

Η πρώτη βλέπει την τέχνη ως έναν αυτόνομο κλάδο, ως αντικείμενο διδασκαλίας και μπορεί να προσφέρει γνώση και ταυτόχρονα αισθητική καλλιέργεια.

Η δεύτερη οπτική αντιμετωπίζει την τέχνη ως εκπαιδευτικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για την επίτευξη παιδαγωγικών στόχων και γνωσιακών δεξιοτήτων. Εδώ η τέχνη παράγεται και χρησιμοποιείται από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες για την αυθόρμητη έκφραση των συναισθημάτων τους (Καρέλα & Μαλαφάντης, 2012). Ζητώντας από τους μαθητές/τριες να εκφράσουν τα συναισθήματα, τα όνειρα και τα εσωτερικά τους βιώματα μέσω ποικίλων καλλιτεχνικών μέσων, τα παιδιά προβάλλουν και τμήματα του εαυτού τους (Haque & Haque, 2015).

Η τρίτη οπτική από την οποία μπορεί να γίνει προσέγγιση της τέχνης, είναι η τέχνη ως θεραπευτικό μέσο (Εικαστική Ψυχοθεραπεία): Η εικαστική θεραπεία μπορεί να έχει καλύτερα αποτελέσματα σε παιδιά, διότι λαμβάνοντας υπόψη το μη ανεπτυγμένο λεξιλόγιό τους, τούς παρέχει τη δυνατότητα να εκφράσουν πιο εύκολα, μέσα από μια εικόνα, συναισθήματα και σκέψεις (Robb, 2012).

Στην εργασία της Τσακνάκη (2012), σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο των Εικαστικών στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, αποτυπώνεται η ανάπτυξη, μέσω των Εικαστικών, σε τομείς όπως, η κοινωνικότητα, οι δεξιότητες επικοινωνίας, η συναισθηματική έκφραση, η πρόσληψη νέας γνώσης, η ρύθμιση ακατάλληλης συμπεριφοράς, η φαντασία και η δημιουργικότητα. Όπως επισημαίνεται, τα Εικαστικά οδηγούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ (Kempfe & Tissot, 2012), αρκεί να πραγματοποιούνται με ποιοτικό τρόπο, για παράδειγμα, εφαρμογή εικαστικών προσεγγίσεων μέσω της εργασίας σε ομάδες.

Στο θέμα που προσεγγίζεται στην εργασία της Κόττου (2017), για την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική διεργασία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχε θετική στάση ως προς την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική πράξη και οι περισσότεροι/ες έδειξαν ενδιαφέρον στο να εντάξουν τις δυνατότητες που προσφέρουν οι τέχνες στη διδασκαλία τους.

Η ερευνητική εργασία των Μίχαλου και Ιωσήφ (2013) είχε ως σκοπό να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε τμήματα ένταξης και σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής, στον Νομό Αχαΐας, σε σχέση με την αξιοποίηση έργων τέχνης στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος γνώριζαν τις περισσότερες από τις μορφές τέχνης, ενώ στη διδασκαλία χρησιμοποιούν τις πιο διαδεδομένες.

Επιπλέον, στην πλειοψηφία τους αναγνωρίζουν πως οι τέχνες στην εκπαίδευση συμβάλλουν στην αξιοποίηση σύγχρονων αρχών μάθησης. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ερμηνεύονται, αν ληφθεί υπόψη πως μέσα από τη χρήση έργων τέχνης αξιοποιούνται κατάλληλα οι προϋπάρχουσες εμπειρίες καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με ήπιες ΜΔ, ενώ παράλληλα στους/στις μαθητές/τριες δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες, όπως κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και συναισθηματική έκφραση (Paradakis & Fragoulis, 2013).

Ολοκληρώνοντας, αφού ληφθεί υπόψη η σχετική βιβλιογραφία, διαφαίνεται πως η ενσωμάτωση της τέχνης στην εκπαίδευση, σχετίζεται με τη βελτίωση της μαθησιακής εικόνας και ανταπόκρισης μαθητών/τριών (Mason et al., 2008) με ή χωρίς ΜΔ.

## **Μεθοδολογία της έρευνας**

### *Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και δείγμα της έρευνας*

Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης του Νομού Δωδεκανήσου αλλά και της βαρύτητας που αυτοί δίνουν στην αξιοποίηση των Τεχνών, προκειμένου να παρακινήσουν, να ενεργοποιήσουν και να υποστηρίξουν παιδιά με ΜΔ, κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία στηρίχθηκε η έρευνα είναι τα ακόλουθα:

- Α. Ποιες είναι οι γνώσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση έργων τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία;
- Β. Μέσω ποιων πρακτικών οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις τέχνες, προκειμένου να υποστηρίξουν μαθητές/τριες με ΜΔ και μη;
- Γ. Ποιες δυσκολίες παρουσιάζονται στην αξιοποίηση των τεχνών κατά τη διδασκαλία παιδιών με ΜΔ και ποιες είναι οι σχετικές ανάγκες επιμόρφωσης;

### *Σχεδιασμός Έρευνας-Επιλογή Ερευνητικής μεθόδου και τεχνικών-Δείγμα*

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος. Στην ποσοτική έρευνα, ο/η ερευνητής/τρια θέτει συγκεκριμένα ερωτήματα και συλλέγει πληροφορίες για στατιστική ανάλυση, αξιόπιστα και αμερόληπτα (Martin, 2008).

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, για τη δημιουργία του οποίου αξιοποιήθηκε η

σχετική εφαρμογή από τις φόρμες της “Google”. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από όλα τα νησιά του Νομού Δωδεκανήσου. Τα ερωτήματα που συμπεριλήφθηκαν στο δομημένο ερωτηματολόγιο, διατυπώθηκαν με κύριο γνώμονα την άντληση δεδομένων που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Οι άξονες του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου εστιάζουν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας, στις γνώσεις και στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιοποίηση έργων τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, στον βαθμό αξιοποίησης των τεχνών για την υποστήριξη μαθητών/τριών με ΜΔ και μη, στις πιθανές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην αξιοποίηση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μεθόδου αλλά και στις συνακόλουθες ανάγκες επιμόρφωσης.

Η κλίμακα του Likert αξιοποιήθηκε σχεδόν αποκλειστικά στη διαμόρφωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, καθώς πρόκειται για μία αρκετά εύχρηστη κλίμακα που εμφανίζεται συχνά στη μέτρηση στάσεων. Επιπλέον, είναι αξιόπιστη, καθώς δίνει πέντε εναλλακτικές λύσεις αντί για δύο (Βρυωνίδης κ.ά., 2016). Οι μετρήσεις έγιναν με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS (έκδοση 23) και για όλες τις ερευνητικές μεταβλητές ακολουθήθηκαν τα στάδια της περιγραφικής και της επαγωγικής ανάλυσης.

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (87 δάσκαλοι – ΠΕ70, 9 μουσικοί – ΠΕ79, 10 γυμναστές – ΠΕ11, 6 εκπαιδευτικοί θεατρικής αγωγής – ΠΕ91, 8 εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών – ΠΕ08), οι οποίοι/ες υπηρέτησαν σε Δημοτικά Σχολεία γενικής εκπαίδευσης του νομού Δωδεκανήσου κατά τα σχολικά έτη 2018-2019 και 2019-2020. Συνολικά, συμπληρώθηκαν με επιτυχία 120 ερωτηματολόγια σε χρονικό διάστημα 11 μηνών, από τον Μάιο του 2019 έως τον Απρίλιο του 2020. Οι 120 εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια αποτελούν και το δείγμα της παρούσας ερευνητικής μελέτης.

## **Αποτελέσματα και ευρήματα**

### *Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης*

Από τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης, αναφορικά με τις μορφές τέχνης που έρχονται στο μυαλό των εκπαιδευτικών όταν ακούν τον όρο «έργα τέχνης» (Πίνακας 1), προκύπτει η κατά μία έννοια ταύτιση από πλευράς τους, των τεχνών με

τις «καλές τέχνες» (ζωγραφική, γλυπτική) και σε δεύτερο βαθμό με τις εφαρμοσμένες (θέατρο, κινηματογράφος, χορός).

**Πίνακας 1:** Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τον όρο «έργα τέχνης»

Ποιες μορφές τέχνης έρχονται στο μυαλό των εκπαιδευτικών, όταν ακούν τον όρο «έργα τέχνης»;	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	N	%	N	%
Ζωγραφική	118	98,3	2	1,7
Γλυπτική/χαρακτική	84	70,0	36	30,0
Μουσική	68	56,7	52	43,3
Λογοτεχνία	63	52,5	57	47,5
Θέατρο	60	50,0	60	50,0
Κινηματογράφος	53	44,2	67	55,8
Χορός	41	34,2	79	65,8
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	N= 0 (0%)			

Σε σχέση με το πόσο εύκολη ή δύσκολη θα χαρακτήριζαν την αξιοποίηση έργων τέχνης στη διδασκαλία τους, για καθεμία από τις μορφές τέχνης που δίνονται (Πίνακας 2), ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρούν πολύ εύκολη την αξιοποίηση έργων ζωγραφικής στη διδασκαλία τους. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πολύ εύκολη την αξιοποίηση λογοτεχνικών έργων. Σε παρόμοιο επίπεδο κυμαίνεται και η αξιοποίηση μουσικών έργων, καθώς χαρακτηρίζουν εύκολη την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συνέπεια με προηγούμενες έρευνες δεδομένου πως τα λογοτεχνικά κείμενα, τα έργα ζωγραφικής και τα τραγούδια αξιοποιούνται εδώ και πολλά χρόνια στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Γκέλος κ.ά., 2016).

**Πίνακας 2:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μία από τις μορφές τέχνης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής.

ΜΟΡΦΕΣ ΤΕΧΝΗΣ \ ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ	Πολύ δύσκολη		Δύσκολη		Εύκολη		Πολύ εύκολη		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Ζωγραφική	0	0,0	8	6,7	56	46,7	56	46,7	3,40	,614
Μουσική	0	0,0	13	10,8	59	49,2	48	40,0	3,29	,653
Χορός	15	12,5	56	46,7	33	27,5	16	13,3	2,42	,875
Γλυπτική/Χαρα-	37	30,8	55	45,8	23	19,2	5	4,2	1,97	,819
Θέατρο	11	9,2	40	33,3	49	40,8	20	16,7	2,65	,866
Κινηματογράφος	9	7,5	38	31,7	55	45,8	18	15,0	2,68	,820
Λογοτεχνία	1	0,8	12	10,0	49	40,8	58	48,3	3,37	,697

Σε σχέση με τα οφέλη που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην αξιοποίηση μορφών τέχνης κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Πίνακας 3), προκύπτει πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν πως μέσω της αξιοποίησης μορφών τέχνης επιτυγχάνονται κατά πολύ οι μαθησιακοί στόχοι. Επιπλέον, θεωρούν πως βελτιώνεται πάρα πολύ η μαθησιακή διαδικασία, αξιοποιούνται σύγχρονες αρχές μάθησης, στο πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής ομάδας και μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου αξιοποιούνται πάρα πολύ τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, τάσσονται υπέρ της πρότασης πως ικανοποιούνται κατά πολύ οι εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών.

**Πίνακας 3:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος στα οφέλη από την αξιοποίηση μορφών τέχνης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής

ΟΦΕΛΗ \ ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι	0	0,0	6	5,0	40	33,3	41	34,2	33	27,5	3,84	,889
Βελτιώνεται η μαθησιακή διαδικασία	0	0,0	1	0,8	30	25,0	41	34,2	48	40,0	4,13	,819
Αξιοποιούνται σύγχρονες αρχές μάθησης, στο πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής ομάδας	0	0,0	4	3,3	32	26,7	45	37,5	39	32,5	3,99	,855
Αξιοποιούνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών	0	0,0	2	1,7	31	25,8	43	35,8	44	36,7	4,08	,832
Ικανοποιούνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών	0	0,0	5	4,2	33	27,5	43	35,8	39	32,5	3,97	,879

Αναφορικά με τα οφέλη που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην αξιοποίηση μορφών τέχνης κατά τη διδασκαλία παιδιών με ΜΔ (Πίνακας 4), τα μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας των εκπαιδευτικών συγκεντρώνονται στους βαθμούς «πολύ» και «πάρα πολύ» σχεδόν σε όλες τις προτάσεις που παρατίθενται.

Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών συμφωνεί κατά πολύ με την πρόταση πως η απόκτηση γνώσεων αξιοποιώντας εναλλακτικές στρατηγικές μάθησης, προκύπτει ως όφελος από τη διδασκαλία μέσω των τεχνών παιδιών με ΜΔ. Επιπλέον, η κατάλληλη αξιοποίηση των εμπειριών που προϋπάρχουν βρίσκει τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος σύμφωνους/ες σε μεγάλο βαθμό. Το ίδιο ισχύει για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών/τριών, για την αξιοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών

των μαθητών/τριών και τέλος, για την ανάπτυξη της φαντασίας και για τη βοήθεια των μαθητών/τριών ώστε να προσδιορίσουν την ταυτότητά τους.

**Πίνακας 4:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος στα οφέλη από την αξιοποίηση μορφών τέχνης σε παιδιά με ΜΔ. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής

ΟΦΕΛΗ	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ		Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O	T.A.
Απόκτηση γνώσεων με την αξιοποίηση εναλλακτικών στρατηγικών μάθησης	0	0,0	3	2,5	37	30,8	42	35,0	38	31,7	3,96	,854		
Κατάλληλη αξιοποίηση των εμπειριών που προϋπάρχουν	0	0,0	5	4,2	40	33,3	40	33,3	35	29,2	3,88	,885		
Ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών/τριών	1	0,8	0	0,0	37	30,8	44	36,7	38	31,7	3,98	,840		
Αξιοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών	0	0,0	3	2,5	30	25,0	40	33,3	47	39,2	4,09	,860		
Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών	0	0,0	4	3,3	37	30,8	47	39,2	32	26,7	3,89	,838		
Επέκταση της ικανότητας των μαθητών να εκφράζονται και να επικοινωνούν	0	0,0	5	4,2	29	24,2	44	36,7	42	35,0	4,03	,874		
Ανάπτυξη της φαντασίας των μαθητών/τριών	1	0,8	1	0,8	26	21,7	37	30,8	55	45,8	4,20	,866		
Βοήθεια των μαθητών/τριών ώστε να προσδιορίσουν την ταυτότητά τους	0	0,0	8	6,7	37	30,8	43	35,8	32	26,7	3,83	,904		
Πολύπλευρη ενίσχυση της νοημοσύνης των μαθητών/τριών, μέσω της αισθητικής εμπειρίας	0	0,0	0	0,0	41	34,2	39	32,5	40	33,3	3,99	,825		
Τρόπος έκφρασης συναισθημάτων και ιδεών, που είναι δύσκολο να εκφραστούν με διαφορετικό τρόπο	0	0,0	1	0,8	21	17,5	39	32,5	59	49,2	4,30	,784		



Όσον αφορά στις μορφές τέχνης που οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν, προκειμένου να υποστηρίξουν μαθητές/τριες με ΜΔ και μη (Πίνακας 5), προκύπτει πως ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχουν αξιοποιήσει πάρα πολύ τη ζωγραφική, τη μουσική και τη λογοτεχνία στη διδασκαλία τους. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα όπου καταγράφεται η προτίμηση των εκπαιδευτικών στην ένταξη της ζωγραφικής, της μουσικής και της λογοτεχνίας στη διδασκαλία, καθώς πρόκειται για μορφές τέχνης που γίνεται να αξιοποιηθούν με ευκολία και για τον λόγο αυτό εντάσσονται εδώ και πολλά χρόνια στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Γκέλος κ.ά., 2016). Οι τέχνες του θεάτρου και του κινηματογράφου ακολουθούν φθίνουσα πορεία στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, ενώ φαίνεται να αξιοποιούνται ελάχιστα ή καθόλου ο χορός και η γλυπτική/χαρακτική.

**Πίνακας 5:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μία από τις μορφές τέχνης. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής

ΜΟΡΦΕΣ ΤΕΧΝΗΣ	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O	T.A.
Ζωγραφική	2	1,7	6	5,0	27	22,5	39	32,5	46	38,3	4,01	,983
Μουσική	0	0,0	11	9,2	36	30,0	34	28,3	39	32,5	3,84	,987
Χορός	40	33,3	34	28,3	24	20,0	12	10,0	10	8,3	2,32	1,263
Γλυπτική/Χαρακτική	73	60,8	30	25,0	12	10,0	5	4,2	0	0,0	1,58	,837
Θέατρο	7	5,8	46	38,3	38	31,7	19	15,8	10	8,3	2,83	1,042
Κινηματογράφος	23	19,2	40	33,3	36	30,0	12	10,0	9	7,5	2,53	1,137
Λογοτεχνία	6	5,0	13	10,8	19	15,8	30	25,0	52	43,3	3,91	1,216

Αναφορικά με τους αποτρεπτικούς παράγοντες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην αξιοποίηση των τεχνών στη διδασκαλία τους σε μαθητές/τριες με ΜΔ και μη (Πίνακας 6), αποτυπώνονται η έλλειψη γνώσεων, η απουσία υποδομών, η έλλειψη διδακτικού χρόνου καθώς και η αδυναμία ένταξης στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως ο μέγιστος βαθμός συμφωνίας της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι «καθόλου» μόνο στον παράγοντα προσωπικές προτιμήσεις, γεγονός που υπογραμμίζει τη θετική στάση του συνόλου του δείγματος απέναντι στις τέχνες.

**Πίνακας 6:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος στους παράγοντες που θεωρούν αποτρεπτικούς στην αξιοποίηση έργων τέχνης στη διδασκαλία τους. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ  ΑΠΟΤΡΕΠΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O	T.A.
Έλλειψη γνώσεων	5	4,2	30	25,0	49	40,8	23	19,2	13	10,8	3,08	1,022
Απουσία υποδομών	2	1,7	14	11,7	40	33,3	37	30,8	27	22,5	3,61	1,015
Αδυναμία ένταξης στο ωρολόγιο πρόγραμμα	14	11,7	28	23,3	33	27,5	36	30,0	9	7,5	2,98	1,145
Έλλειψη διδακτικού χρόνου	8	6,7	23	19,2	33	27,5	33	27,5	23	19,2	3,33	1,183
Προσωπικές προτιμήσεις	38	31,7	34	28,3	31	25,8	9	7,5	8	6,7	2,29	1,184

Προχωρώντας στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην αξιοποίηση έργων τέχνης στη διδασκαλία παιδιών με ΜΔ (Πίνακας 7) φαίνεται πως και στα έξι διαφορετικά είδη δυσκολιών που παρατίθενται ο μέγιστος βαθμός συμφωνίας της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι «αρκετά». Πρόκειται για την έλλειψη γνώσεων σε σχέση με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, την έλλειψη γνώσεων σε

σχέση με τη διαδικασία εφαρμογής της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μεθόδου, την έλλειψη γνώσεων σε σχέση με τις προδιαγραφές σωστής εφαρμογής της μεθόδου, την απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου από τις/τους συναδέλφους, την απουσία κουλτούρας αξιοποίησης διάφορων μορφών τέχνης στη σχολική μονάδα και τέλος, την έλλειψη κατάλληλου υποστηρικτικού πλαισίου από τους γονείς.

**Πίνακας 7:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην αξιοποίηση έργων τέχνης στη διδασκαλία παιδιών με ΜΔ. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O	T.A.
Έλλειψη γνώσεων σε σχέση με τις Μαθησιακές Δυσκολίες	5	4,2	18	15,0	52	43,3	30	25,0	15	12,5	3,27	1,002
Έλλειψη γνώσεων σε σχέση με τη διαδικασία εφαρμογής της εκπαιδευτικής μεθόδου	2	1,7	15	12,5	50	41,7	34	28,3	19	15,8	3,44	,960
Έλλειψη γνώσεων σε σχέση με τις προδιαγραφές σωστής εφαρμογής της μεθόδου	1	0,8	13	10,8	49	40,8	37	30,8	20	16,7	3,52	,926
Απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου από τις/τους συναδέλφους	9	7,5	29	24,2	49	40,8	22	18,3	11	9,2	2,98	1,049
Απουσία κουλτούρας αξιοποίησης μορφών τέχνης στη σχολική μονάδα	11	9,2	31	25,8	45	37,5	20	16,7	13	10,8	2,94	1,110
Έλλειψη κατάλληλου υποστηρικτικού πλαισίου από τους γονείς	11	9,2	28	23,3	51	42,5	19	15,8	11	9,2	2,93	1,062

Όσον αφορά στις πιθανές ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αξίζει να σημειωθεί πως στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την επιμόρφωσή τους.

Διερευνώντας τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από μία επιμόρφωση πάνω σε μεθόδους αξιοποίησης μορφών τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πίνακας 8), σε σχέση με τις ΜΔ, αποτυπώνονται στο μεγαλύτερο ποσοστό οι προσδοκίες για βελτίωση ποιότητας και αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού έργου, για απόκτηση κατάλληλων εργαλείων για καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων στους/στις μαθητές/τριες, για ευκαιρία για προσωπική βελτίωση καθώς και για δυνατότητα για κατάλληλη ενεργοποίηση όλων των μαθητών/τριών στη διδασκαλία.

**Πίνακας 8:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος στις προσδοκίες από επιμόρφωση στην αξιοποίηση μορφών τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε σχέση με τις ΜΔ. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κατανομής

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O	T.A.
Θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις για την αξιοποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου	6	5,0	30	25,0	45	37,5	39	32,5	39	32,5	3,98	,884
Βελτίωση ποιότητας και αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού έργου	1	0,8	3	2,5	35	29,2	40	33,3	41	34,2	3,98	,902
Δυνατότητα για κατάλληλη ενεργοποίηση όλων των μαθητών/τριών στη διδασκαλία	0	0,0	3	2,5	29	24,2	46	38,3	42	35,0	4,06	,883
Απόκτηση κατάλληλων εργαλείων για καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες	0	0,0	4	3,3	29	24,2	40	33,3	47	39,2	4,08	,875
Ευκαιρία για προσωπική βελτίωση, ως εκπαιδευτικόί	1	0,8	5	4,2	26	21,7	35	29,2	53	44,2	4,12	,945

*Αποτελέσματα επαγωγικής ανάλυσης*

Από την εξέταση των περιγραφικών αποτελεσμάτων γίνεται αντιληπτό ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος διαφοροποιούνται. Για τον λόγο αυτό, στη συνέχεια παρατίθεται ο έλεγχος για το εάν και κατά πόσο υπάρχει διαφοροποίηση στις δηλώσεις τους σε σχέση με τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα της επαγωγικής ανάλυσης των δεδομένων των εξαρτημένων διαβαθμιστικών μεταβλητών (κλίμακες likert) των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, ως προς την ηλικία, που ελέγχονται με το παραμετρικό κριτήριο Kolmogorov-Smirnov sig <=,050, (Kruskall Wallis) και παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Η διαφοροποίηση που προκύπτει στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ηλικία (Πίνακας 9), εστιάζεται στη διαπίστωση πως όσο αυξάνεται η ηλικία από τα 25 έως τα 54 έτη, τόσο θεωρείται λιγότερο εύκολη η αξιοποίηση των τεχνών στη διδασκαλία, αν και όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα θεωρούν εύκολη την αξιοποίηση τουλάχιστον της ζωγραφικής.

**Πίνακας 9:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών για το πόσο εύκολη ή δύσκολη θα χαρακτήριζαν την αξιοποίηση έργων ζωγραφικής στη διδασκαλία τους, ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

όσο εύκολη ή δύσκολη θα χαρακτηρίζατε την αξιοποίηση έργων τέχνης στη διδασκαλία σας.	25-34		35-44		45-54		>54		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ								H	df	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α			
Ζωγραφική	3,61	0,493	3,31	0,683	3,18	0,588	3,40	0,548	8,788	3	,032

\* Στις περιπτώσεις στις οποίες οι τιμές των μεταβλητών δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή (Kolmogorov-Smirnov sig <= ,050) εφαρμόστηκε το αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο Kruskall Wallis.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της επαγωγικής ανάλυσης των δεδομένων των εξαρτημένων διαβαθμιστικών μεταβλητών (κλίμακες likert) των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, ως προς το επίπεδο σπουδών, πραγματοποιείται έλεγχος με το παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney sig.<,050 και παρατίθενται όσα παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Έτσι, διαπιστώνεται ότι οι κάτοχοι βασικού πτυχίου εφαρμόζουν σε μικρότερο βαθμό πρακτικές που σχετίζονται με τις τέχνες σε παιδιά με ΜΔ, σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (Πίνακας 10). Ειδικότερα, φαίνεται ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων προωθούν την *εκμάθηση κανόνων και γεγονότων μέσα από ρίμες και τραγούδια* σε μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις κατόχους βασικού πτυχίου. Επιπλέον, φαίνεται πως οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων ενθαρρύνουν περισσότερο την *εκμάθηση γεωμετρικών σχημάτων και στερεών, μέσω παρατήρησης και αντιγραφής πινάκων κυβισμού*.

**Πίνακας 10:** Σύγκριση ΜΟ των απαντήσεων αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σε παιδιά με ΜΔ, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΠΟΥΔΕΣ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ		ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	P
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΔ						
Εκμάθηση κανόνων/γεγονότων/προπαίδειας, μέσα από ρίμες και τραγούδια.	3,15	1,295	3,61	1,065	-2,019	,043
Εκμάθηση γεωμετρικών σχημάτων και στερεών, μέσω παρατήρησης και αντιγραφής πινάκων κυβισμού.	2,17	1,161	2,83	1,223	-2,989	,003

Επιπλέον, φέρνουν τους/τις μαθητές/τριες με ΜΔ σε επαφή με πρακτικές όπως η *αφήγηση λογοτεχνικών κειμένων*, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις κατόχους βασικού πτυχίου (Πίνακας 11).

**Πίνακας 11:** Σύγκριση ΜΟ των απαντήσεων αναφορικά με τις πρακτικές με τις οποίες φέρνουν σε επαφή οι εκπαιδευτικοί παιδιά με ΜΔ, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΠΟΥΔΕΣ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ		ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	P
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΔ						
Αφήγηση λογοτεχνικών κειμένων	3,87	1,082	4,23	0,989	-1,960	,050

Ακολουθως, αναλύοντας το πόσο εύκολα ή δύσκολα αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί έργα τέχνης στη διδασκαλία τους, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών, διαπιστώνεται ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων αξιοποιούν έργα ζωγραφικής σε μεγαλύτερο βαθμό (Πίνακας 12).

**Πίνακας 12:** Σύγκριση ΜΟ των απαντήσεων αναφορικά με το πόσο εύκολα ή δύσκολα αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί έργα τέχνης στη διδασκαλία τους, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΠΟΥΔΕΣ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ		ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	P
Βαθμός ευκολίας για αξιοποίηση έργων τέχνης στη διδασκαλία						
Ζωγραφική	3,30	0,571	3,48	0,638	-1,939	,050

Τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τα έτη Προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, παρουσιάζονται ως αποτελέσματα της επαγωγικής ανάλυσης των εξαρτημένων διαβαθμιστικών μεταβλητών (κλίμακες likert) των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, που ελέγχονται με το παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney sig.<,050 και παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Έτσι, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των δέκα ετών θα χαρακτήριζαν πιο εύκολη την αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία τους από εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία μικρότερη των δέκα ετών (Πίνακας 13).

**Πίνακας 13:** Σύγκριση ΜΟ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο εύκολη ή δύσκολη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την αξιοποίηση έργων τέχνης στη διδασκαλία, ανάλογα με την προϋπηρεσία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Πόσο εύκολη ή δύσκολη θα χαρακτηρίζατε την αξιοποίηση έργων τέχνης στη διδασκαλία σας;	ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ		1 έως 10 έτη		Περισσότερα από 10 έτη		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	P		
Λογοτεχνία	3,20	0,786	3,50	0,588	-2,038	,042		

Στη συνέχεια, αναφορικά με τις *πρακτικές* μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις τέχνες με το σύνολο των μαθητών/τριών τους, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των δέκα ετών αξιοποιούν τη λογοτεχνία σε μεγαλύτερο βαθμό από εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία λιγότερη των δέκα ετών (Πίνακας 14).



**Πίνακας 14:** Σύγκριση ΜΟ των απαντήσεων αναφορικά τις πρακτικές μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις τέχνες με το σύνολο των μαθητών τους, ανάλογα με την προϋπηρεσία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	1 έως 10 έτη		Περισσότερα από 10 έτη		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	P
Πρακτικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις τέχνες με το σύνολο των μαθητών/τριών						
Λογοτεχνία	3,65	1,261	4,12	1,144	-2,280	,023

Σχετικά με τη δυνατότητα που δίνουν οι εκπαιδευτικοί, σε μαθητές/τριες με ΜΔ, να έρχονται σε επαφή με πρακτικές που σχετίζονται με τις τέχνες (Πίνακας 15), παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των δέκα ετών παρέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη δυνατότητα για επισκέψεις σε εργαστήρια παραδοσιακής τέχνης. Στον αντίποδα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μικρότερη των δέκα ετών παρέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη δυνατότητα προβολής ταινιών ή αποσπασμάτων ταινιών.

**Πίνακας 15:** Σύγκριση ΜΟ των απαντήσεων αναφορικά με τη δυνατότητα που δίνεται σε μαθητές/τριες με ΜΔ να έρχονται σε επαφή με πρακτικές που σχετίζονται με τις τέχνες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	1 έως 10 έτη		Περισσότερα από 10 έτη		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	P
Δυνατότητα σε μαθητές με ΜΔ να έρχονται σε επαφή με πρακτικές όπως:						
Επισκέψεις σε εργαστήρια παραδοσιακής τέχνης	2,06	0,920	2,47	1,026	-2,412	,016
Προβολή ταινιών, ή αποσπασμάτων ταινιών	3,61	1,071	3,23	0,908	-2,275	,023

Ως προς τις δυσκολίες στην αξιοποίηση έργων τέχνης σε μαθητές/τριες με ΜΔ, ανάλογα με τα έτη Προϋπηρεσίας (Πίνακας 16), προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί με

προϋπηρεσία μικρότερη των δέκα ετών αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ως δυσκολία την *έλλειψη γνώσεων σε σχέση με τις ΜΔ*, σε σχέση με εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των δέκα ετών.

**Πίνακας 16:** Σύγκριση ΜΟ των απαντήσεων αναφορικά με τις δυσκολίες στην αξιοποίηση έργων τέχνης σε μαθητές/τριες με ΜΔ ανάλογα με την προϋπηρεσία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	1 έως 10 έτη		Περισσότερα από 10 έτη		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	P
Δυσκολίες στην αξιοποίηση έργων τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία, σε παιδιά με ΜΔ						
Έλλειψη γνώσεων σε σχέση με τις Μαθησιακές Δυσκολίες	3,50	1,023	3,08	0,950	-2,389	,017

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επαγωγικής ανάλυσης των δεδομένων των εξαρτημένων διαβαθμιστικών μεταβλητών (κλίμακες likert) των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, ως προς το Νησί Υπηρετήσης, που ελέγχονται με το παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney sig.<,050 και παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα μικρότερα νησιά του νομού θεωρούν πιο εύκολη την αξιοποίηση έργων ζωγραφικής από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα δύο μεγαλύτερα νησιά (Ρόδο και Κω). Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα μικρότερα νησιά του νομού θεωρούν πιο εύκολη την αξιοποίηση έργων λογοτεχνίας (Πίνακας 17).

**Πίνακας 17:** Σύγκριση ΜΟ των απαντήσεων αναφορικά με το πόσο εύκολη ή δύσκολη θα χαρακτηρίζαν οι εκπαιδευτικοί την αξιοποίηση έργων τέχνης στη διδασκαλία, ανάλογα με το Νησί υπηρετήσης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΝΗΣΙ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ Πόσο εύκολη ή δύσκολη θα χαρακτηρίζατε την αξιοποίηση έργων τέχνης στη διδασκαλία σας;	Ρόδος - Κως		Μικρότερα νησιά		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	P
Ζωγραφική	3,32	0,606	3,58	0,599	-2,326	,020
Λογοτεχνία	3,27	0,738	3,58	0,552	-2,152	,031

Συνακόλουθα, αναφορικά με τις πρακτικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις τέχνες με το σύνολο των μαθητών/τριών τους, ανάλογα με το νησί υπηρετήσης, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα μεγαλύτερα νησιά αξιοποιούν το θέατρο σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους που υπηρετούν στα μικρότερα νησιά του νομού (Πίνακας 18).

**Πίνακας 18:** Σύγκριση ΜΟ των απαντήσεων αναφορικά με τις πρακτικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις τέχνες με το σύνολο των μαθητών/τριών τους, ανάλογα με το Νησί υπηρετήσης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΝΗΣΙ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ Πρακτικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις τέχνες με το σύνολο των μαθητών/τριών	Ρόδος - Κως		Μικρότερα νησιά		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	P
Θέατρο	2,96	1,036	2,53	1,006	-2,215	,027

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα μεγαλύτερα νησιά εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές όπως οι *οργανωμένες επισκέψεις στον κινηματογράφο*,

εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους τέχνης και παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μικρότερα νησιά (Πίνακας 19).

**Πίνακας 19:** Σύγκριση ΜΟ των απαντήσεων αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί δίνουν τη δυνατότητα σε μαθητές/τριες με ΜΔ να έρχονται σε επαφή με πρακτικές που σχετίζονται με τις τέχνες, ανάλογα με το Νησί υπηρετήσης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΝΗΣΙ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ	Ρόδος - Κως		Μικρότερα νησιά		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	P
Δυνατότητα σε μαθητές/τριες με ΜΔ να έρχονται σε επαφή με πρακτικές όπως:						
Χρήση γλυπτών ως αφόρμηση διδασκαλίας	1,96	0,962	1,58	0,793	-2,194	,028
Οργανωμένες επισκέψεις στον κινηματογράφο	2,59	0,993	1,79	0,991	-4,144	,000
Εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους τέχνης	2,89	1,018	2,50	1,202	-2,028	,043
Παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων	3,02	0,994	2,34	1,122	-3,537	,000

### Συμπεράσματα και εισηγήσεις

Η συζήτηση γύρω από την αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση έχει γίνει συστηματικότερη τα τελευταία χρόνια ανά τον κόσμο, αφότου έχει γίνει ευρέως γνωστή η θεωρία του Gardner περί «Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης» (Δρίτσας, 2004). Στην Ελλάδα, ωστόσο, η περιορισμένη μέχρι στιγμής ερευνητική δραστηριότητα πάνω στο θέμα, καταδεικνύει πως η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μέθοδος δεν εφαρμόζεται σε ένα οργανωμένο πλαίσιο και έχει πολύ δρόμο να διανύσει μέχρι να ενσωματωθεί, ως κομμάτι της εκπαιδευτικής κουλτούρας, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σε διεθνές επίπεδο, σχετικές έρευνες και μελέτες που έχουν διεξαχθεί, όπως παρουσιάζονται και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, φανερώνουν την ολοένα και μεγαλύτερη ενεργοποίηση φορέων του πολιτισμού και της εκπαίδευσης προς αυτή την κατεύθυνση· την κατεύθυνση που οδηγεί στην αξιοποίηση των τεχνών ως μέσο εκπαίδευσης, καλλιέργειας δεξιοτήτων και στάσεων ζωής και στην ταυτόχρονη αξιοποίηση της εκπαίδευσης ως μέσο διάδοσης αξιών του πολιτισμού.

Η διδασκαλία μέσω των τεχνών, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, επιφέρει πολλά οφέλη όταν ενσωματώνεται στη μαθησιακή διαδικασία. Ορισμένα από τα οφέλη αυτά είναι μετρήσιμα, όπως για παράδειγμα η βελτίωση της λεπτής κινητικότητας σε μαθητές/τριες μικρής ηλικίας, μέσω της δημιουργίας γλυπτών από πηλό (Englebright & Robert, 2012). Ωστόσο, υπάρχουν και οφέλη τα οποία δεν μπορούν να είναι μετρήσιμα σε απόλυτο βαθμό, όπως η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της φανταστικής σκέψης (Burger et al., 2000) και ίσως αυτό να καθιστά την αξία τους ανεκτίμητη.

Μεταξύ αξίας μετρήσιμης και ανεκτίμητης κυμαίνονται και τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, μέσω των τεχνών, σε παιδιά με ΜΔ. Για τα παιδιά που αγωνίζονται προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, το να μετέχουν σε μία μαθησιακή διαδικασία, που περιλαμβάνει γνωριμία με τις τέχνες και δυνατότητες για προσωπική έκφραση μέσω αυτών, μπορεί να είναι καθοριστικής σημασίας για την ακαδημαϊκή τους πορεία και την έκβασή της (Ματσαγούρας, 2004).

Ακολούθως, παρατίθενται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, με άξονα τα τρία βασικά ερευνητικά ερωτήματα.

*A) Ποιες είναι οι γνώσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση έργων τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία;*

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ερωτώμενοι για τα οφέλη που αποδίδουν στην αξιοποίηση μορφών τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία, συγκλίνουν στη βελτίωσή της σε όλα τα επίπεδα. Το εν λόγω εύρημα μπορεί να επιβεβαιώσει τη θέση πως, σύμφωνα με μαρτυρίες εκπαιδευτικών, οι μαθητές/τριες ευνοούνται συνολικά από μια σωστά σχεδιασμένη, εκπαίδευση που ενσωματώνει τις τέχνες (Malley & Silverstein, 2014).

Όσον αφορά στις μορφές τέχνης που έρχονται στο μυαλό των εκπαιδευτικών του δείγματος όταν ακούν τον όρο «έργα τέχνης», φανερώνεται η κατά μία έννοια ταύτιση

από πλευράς τους, του συνόλου των τεχνών με τις «καλές τέχνες» (ζωγραφική, γλυπτική) και σε δεύτερο βαθμό με τις εφαρμοσμένες (θέατρο, κινηματογράφος, χορός). Όταν όμως καλούνται να δηλώσουν ποιες μορφές τέχνης θεωρούν πιο εύκολο να αξιοποιήσουν στη διδασκαλία τους, φαίνεται πως οι εφαρμοσμένες τέχνες κερδίζουν έδαφος, μέσω των λογοτεχνικών κειμένων και των τραγουδιών, τα οποία κατέχουν εξέχουσα θέση στις προτιμήσεις τους, καθώς αξιοποιούνται εδώ και πολλά χρόνια στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Γκέλος κ.ά., 2016). Παράλληλα, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών δηλώνει πως θεωρεί εύκολη την αξιοποίηση θεατρικών έργων στη διδασκαλία, γεγονός που θα μπορούσε να δικαιολογηθεί και από τον διαρκώς αυξανόμενο αριθμό διαθέσιμων θεατρικών έργων που απευθύνονται σε παιδιά και προσφέρονται για αξιοποίηση στο σχολικό πλαίσιο (Τζαμαριάς, 2010).

Στο σημείο αυτό, παρατηρείται πως οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση μορφών τέχνης στη διδασκαλία περιορίζονται σε πολύ συγκεκριμένες μορφές τέχνης (ζωγραφική, λογοτεχνία, μουσική, θέατρο). Σημαντικό ρόλο σε αυτό το γεγονός ίσως να διαδραματίζει και το ενδεχόμενο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ως άτομα, να έχουν περιορισμένο φάσμα εμπειριών που σχετίζονται με τις τέχνες. Όπως αποτυπώνεται στα συμπεράσματα της έρευνας των Garvis και Lemon (2013), οι προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις τέχνες είναι σημαντικές, γιατί καθορίζουν τη στάση τους απέναντι στη διδασκαλία των τεχνών.

*Οι μορφές τέχνης που αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στη διδασκαλία τους, σύμφωνα με τα περιγραφικά αποτελέσματα, είναι η ζωγραφική, η μουσική και η λογοτεχνία. Σε περιορισμένο βαθμό φαίνεται πως αξιοποιούνται ο κινηματογράφος και το θέατρο ενώ ελάχιστα αξιοποιούνται η γλυπτική/χαρακτική και ο χορός. Η τόσο περιορισμένη αξιοποίηση του χορού στη σχολική τάξη, ενώ προσφέρει εξαιρετικές ευκαιρίες μάθησης μέσω της κιναισθητικής μεθόδου, ίσως να δικαιολογείται από τα στερεότυπα που επικρατούν στην Ελλάδα, γύρω από αυτή τη σπουδαία μορφή τέχνης μια και θεωρείται περισσότερο «χόμπι» παρά επάγγελμα και ως μορφή τέχνης προσεγγίζεται και διδάσκεται σε παιδιά μόνο σε ιδιωτικές σχολές (Αθανασοπούλου, 2015).*

Το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών φαίνεται πως αποτελεί μία παράμετρο που διαδραματίζει αξιοσημείωτο ρόλο στην αξιοποίηση των τεχνών στη διδασκαλία τους. Η επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων καταδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές δηλώνουν, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις κατόχους βασικού πτυχίου, πως τόσο το θέατρο όσο και ο κινηματογράφος τούς έρχονται στο

μυαλό όταν ακούν τον όρο «έργα τέχνης». Τα ευρήματα αυτά φανερώνουν μια περισσότερο διευρυμένη αντίληψη για τον όρο «έργα τέχνης», από πλευράς τους, η οποία μαρτυρά μια σφαιρικότερη εκπαίδευση και καλλιέργεια. Συνακόλουθα, οι κάτοχοι βασικού πτυχίου φαίνεται να εφαρμόζουν σε μικρότερο βαθμό πρακτικές που σχετίζονται με τις τέχνες σε παιδιά με ΜΔ.

Συμπερασματικά, διαφαίνεται πως η εξειδίκευση που προκύπτει από τις μεταπτυχιακές σπουδές, συμβάλλει καθοριστικά στον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με καινοτόμες μεθόδους, όπως η αξιοποίηση έργων τέχνης, ενώ ταυτόχρονα παρέχει τις βάσεις για εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας σε μία εμπειρία ευχάριστη και απολαυστική για τον/τη μαθητή/τρια (Fisher, 2002).

Αποτιμώντας τα ευρήματα της επαγωγικής ανάλυσης, σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία έχουν την τάση να εφαρμόζουν πιο προσιτές μεθόδους διδασκαλίας, πατώντας σε «γνωστά μονοπάτια», όπως η λογοτεχνία.

Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μικρότερη των δέκα ετών, φαίνεται πως παρέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό στους/στις μαθητές/τριές τους τη δυνατότητα παρακολούθησης ταινιών ή αποσπασμάτων ταινιών, ενδεχομένως λόγω της μεγαλύτερης εξοικείωσής τους με τεχνολογικά εργαλεία και της ενθουσιώδους διάθεσης που τους διακατέχει για αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας. (Ματσαγγούρας, 2004)

Τα ευρήματα της επαγωγικής ανάλυσης που σχετίζονται με το νησί υπηρετήσης παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς η παρούσα έρευνα αφορά στα Δωδεκάνησα, έναν νομό της Ελλάδας που παρουσιάζει απόλυτες αντιθέσεις από νησί σε νησί. Από την κοσμοπολίτικη Ρόδο ως τους απομακρυσμένους Λειψούς και το ακριτικό Καστελόριζο είναι δύσκολο, έως αδύνατο, οι μαθητές/τριες να εκτίθενται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αντίστοιχης δυναμικής και ευκαιριών. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως στο δείγμα της έρευνας περιλαμβάνονται εκπαιδευτικοί από όλα τα νησιά του νομού, όπου υπάρχει Δημοτικό σχολείο.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα μεγαλύτερα νησιά (Ρόδο και Κω) αξιοποιούν το θέατρο, τις οργανωμένες επισκέψεις στον κινηματογράφο, την παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων αλλά και τις εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους τέχνης σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα μικρότερα νησιά. Τα ευρήματα αυτά δικαιολογούνται από την έλλειψη ευκαιριών και την

απουσία αντίστοιχων χώρων και δομών στα μικρότερα νησιά του νομού. Χαρακτηριστικά, σε κανένα νησί πέραν της Ρόδου και της Κω δεν λειτουργεί κινηματογράφος. Επιπλέον, μόνο στη Ρόδο υπάρχουν οργανωμένες θεατρικές σκηνές, ενώ στα υπόλοιπα νησιά οι ευκαιρίες για παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων παρέχονται κατά βάση από τις κατά τόπους ερασιτεχνικές θεατρικές ομάδες. Ακόμη, εκτός από ορισμένα εργαστήρια παραδοσιακής τέχνης και λίγα μουσεία, οι χώροι τέχνης και οι ευκαιρίες για δράσεις μουσειακής αγωγής είναι εξαιρετικά περιορισμένες στα μικρότερα νησιά του νομού.

Επιπρόσθετα, είναι αξιοσημείωτο πως οι εκπαιδευτικοί των μεγαλύτερων νησιών θα μπορούσαν να απορρίψουν την αξιοποίηση των τεχνών, εξ αιτίας των προσωπικών τους προτιμήσεων. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα μικρότερα νησιά δεν διαθέτουν την πολυτέλεια να απορρίψουν μία εκπαιδευτική μέθοδο, για την αξιοποίηση της οποίας δε διαθέτουν υλικοτεχνική υποστήριξη και υποδομές, στον τόπο όπου ασκούν το επάγγελμά τους.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα μικρότερα νησιά των Δωδεκανήσων θεωρούν πιο εύκολη την αξιοποίηση έργων ζωγραφικής και λογοτεχνίας στη διδασκαλία τους. Τα ευρήματα αυτά δεν προκαλούν εντύπωση, καθώς είναι γνωστό πως οι συγκεκριμένες πρακτικές είναι προσιτές, γεγονός που δικαιολογεί τη συχνή εφαρμογή και προτίμησή τους από πλευράς των εκπαιδευτικών, για τους οποίους άλλες μορφές τέχνης δεν είναι εύκολα προσβάσιμες.

*B) Μέσω ποιων πρακτικών οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις τέχνες, προκειμένου να υποστηρίξουν μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες και μη;*

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εντοπίζουν σημαντικά οφέλη στη μαθησιακή διαδικασία παιδιών με ΜΔ, όταν σε αυτήν εντάσσονται οι τέχνες. Συγκεκριμένα, αναγνωρίζουν πως προκύπτει η ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών, η πολύπλευρη ενίσχυση της νοημοσύνης τους και η έκφραση συναισθημάτων και ιδεών, που είναι δύσκολο να εκφραστούν με διαφορετικό τρόπο (Fowler, 1996). Τα παραπάνω ευρήματα συμπίπτουν με τα ευρήματα της έρευνας των Φραγκούλη και Μίχαλου (2013), όπου το δείγμα των εκπαιδευτικών δήλωσε πως μέσα από τη χρήση έργων τέχνης αξιοποιούνται κατάλληλα οι προϋπάρχουσες εμπειρίες καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με ήπιες ΜΔ.



Επιπλέον, πρακτικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιο συχνά, για την υποστήριξη παιδιών με ΜΔ είναι η εκμάθηση κανόνων μέσα από ρίμες και τραγούδια, η γνωριμία με έννοιες, φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα μέσω λογοτεχνικών βιβλίων και η δραματοποίηση λογοτεχνικών κειμένων και διαλόγων για καλλιέργεια της αναγνωστικής ευχέρειας. Και οι τρεις προαναφερθείσες πρακτικές, εντάσσονται στο φάσμα των μορφών τέχνης, τις οποίες παραδοσιακά αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί (Γκέλος κ.ά., 2016). Οι υπόλοιπες πρακτικές που δίνονταν στο ερωτηματολόγιο συγκέντρωναν χαμηλά έως μηδαμινά ποσοστά.

Η συγκεκριμένη διαπίστωση συνδέεται με τα αποτελέσματα που εστιάζουν στις δυσκολίες εκπαιδευτικής αξιοποίησης των τεχνών στη διδασκαλία παιδιών με ΜΔ. Χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό πως από πλευράς τους υπάρχει *έλλειψη γνώσεων σε σχέση με τις ΜΔ*, *έλλειψη γνώσεων σε σχέση με τη διαδικασία εφαρμογής της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μεθόδου και έλλειψη γνώσεων σε σχέση με τις προδιαγραφές σωστής εφαρμογής της μεθόδου*. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με εκείνα της έρευνας αντίστοιχης θεματικής των Μίχαλου και Φραγκούλη (2013), καθώς και εκεί οι δυσκολίες που επεσήμαναν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή αντίστοιχων πρακτικών, ήταν στην ίδια κατεύθυνση. Άλλωστε, έχει αποδειχθεί ερευνητικά πως όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ανασφάλεια σε σχέση με τη δική τους παιδαγωγική και γνωστική επάρκεια πάνω σε ένα εκπαιδευτικό αντικείμενο, είτε περιορίζουν την εφαρμογή αντίστοιχων δράσεων και πρακτικών, είτε τις αποκλείουν εντελώς από τη διδασκαλία τους (Garvis & Pendergast, 2010).

*Γ) Ποιες δυσκολίες παρουσιάζονται στην αξιοποίηση των τεχνών κατά τη διδασκαλία παιδιών με ΜΔ και ποιες είναι οι σχετικές ανάγκες επιμόρφωσης;*

Προχωρώντας στο επίπεδο των δυσκολιών και των συνακόλουθων αναγκών επιμόρφωσης, από πλευράς των εκπαιδευτικών του δείγματος, είναι εξαιρετικά ενθαρρυντικό το γεγονός πως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι προσωπικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, κατά κανόνα, δεν επιδρούν αποτρεπτικά στην αξιοποίηση των τεχνών στη διδασκαλία. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αντίστοιχα της ερευνητικής εργασίας της Κόττου (2017), όπου διατυπώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνώριζαν την αξία της τέχνης στην εκπαιδευτική πράξη.

Στον αντίποδα, διαφαίνεται πως οι *αποτρεπτικοί παράγοντες*, οι οποίοι είναι υπαρκτοί, σχετίζονται περισσότερο με την ελλιπή γνωστική επάρκεια των εκπαιδευτικών στο κομμάτι των τεχνών, με την έλλειψη γνώσεων σε σχέση με τις ΜΔ, την έλλειψη εμπειρίας πάνω στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μέθοδο και την απουσία κατάλληλων υποδομών. Αξίζει να σημειωθεί πως τα ευρήματα αυτά ταυτίζονται με εκείνα της έρευνας των Μίχαλου και Φραγκούλη (2013), αλλά βρίσκουν έρεισμα και στη διδακτορική διατριβή του Oreck, B. (2000) με θέμα τους παράγοντες που επηρεάζουν την αξιοποίηση των τεχνών, από πλευράς των εκπαιδευτικών, στη σχολική τάξη.

### *Εισηγήσεις*

Μελετώντας τα ευρήματα της έρευνας αλλά και τη σχετική βιβλιογραφία, προκύπτει πως το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών πάνω σε μεθόδους αξιοποίησης των τεχνών στη διδασκαλία θα μπορούσε να διευρυνθεί σε δύο κατευθύνσεις. Αφενός στον εμπλουτισμό των εμπειριών των ίδιων εκπαιδευτικών, ως ατόμων, πάνω στις τέχνες και αφετέρου στην επιμόρφωσή τους πάνω σε μεθόδους διοχέτευσης των εμπειριών αυτών στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι βάσεις για το εν λόγω εγχείρημα θα μπορούσαν να τεθούν στο στάδιο της προπτυχιακής εκπαίδευσης, μέσα από προγράμματα γνωριμίας με τις τέχνες αλλά και μέσω της ανάδειξης της εξέλιξης των τεχνών ως αυτούσιου διδακτικού αντικειμένου, με υποχρεωτικό χαρακτήρα. Η συγκεκριμένη ρύθμιση θα συνέβαλε στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών με ένα δεδομένο γνωστικό υπόβαθρο πάνω σε βασικές αρχές των τεχνών καθώς και με σφαιρική κουλτούρα πάνω στις τέχνες. Επιπλέον, η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει τα οφέλη που προκύπτουν από την έκθεση των υποψήφιων εκπαιδευτικών σε εμπειρίες που σχετίζονται με τις τέχνες, στο στάδιο των σπουδών τους, για τη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία (Dinham, 2011). Η ενσωμάτωση της γνώσης και των εμπειριών τέχνης των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία τους είναι ένας επιπλέον τομέας για τον οποίο κρίνονται αναγκαίες οι ρυθμιστικές παρεμβάσεις, τόσο σε προπτυχιακό στάδιο, όσο και στο στάδιο της άσκησης του εκπαιδευτικού έργου, μέσω επιμορφώσεων.

Ωστόσο, ακόμη κι αν μπορούσε να ξεπεραστεί ο σκόπελος της περιορισμένης προϋπάρχουσας γνώσης των εκπαιδευτικών πάνω στις τέχνες, παραμένει εμφανής η ελλιπής κατάρτιση πάνω σε μεθόδους παρακίνησης μαθητών με ΜΔ, στο πλαίσιο της

ενιαίας τάξης, ώστε να αξιοποιηθεί συνδυαστικά η μέθοδος της αξιοποίησης των τεχνών στην εκπαίδευση παιδιών με ΜΔ. Παρόλο που οι Μαθησιακές Δυσκολίες, συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών όλων των ΠΤΔΕ της Ελλάδας, οι θεωρητικές γνώσεις που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην τους παρέχουν σε πολλές περιπτώσεις τα κατάλληλα εργαλεία και τις πρακτικές, ώστε να νιώθουν αυτοπεποίθηση στη διαχείριση και στην ενεργοποίηση μαθητών με ΜΔ, στο γενικό σχολείο (Αναγνωστοπούλου & Τζουριάδου, 2011).

Σχετικές επιμορφώσεις, ανταλλαγή εμπειριών και εκπαιδευτικών εργαλείων μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και σεμινάρια βιωματικού χαρακτήρα θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν τις πρακτικές γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση. Παράλληλα, τα τμήματα Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης της χώρας, σε συνεργασία με τις διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα μπορούσαν να διοργανώνουν εξ αποστάσεως επιμορφώσεις που να ενημερώνουν σε σταθερή βάση τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πάνω στα αποτελέσματα της σύγχρονης, σχετικής έρευνας.

## Βιβλιογραφία

Αθανασοπούλου, Ο. Π. (2015) *Η διαπολιτισμική φύση του χορού: μια διαδρομή από τους χορούς των ευγενών σε σύγχρονες μορφές έκφρασης*, Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Αναγνωστοπούλου, Ε. & Τζουριάδου, Μ. (2011) *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*, Θεσσαλονίκη, Προμηθεύς.

Best, S.J. & Krueger, B. (2002) New approaches to assessing opinion: The prospects for electronic mail surveys, *International Journal of Public Opinion Research*, 14(1), σ. 73-92.

Blumenthal, R., Lewis, C. & Loomis, K., (2007) Children learn to think and create through art. *Young Children*, 62, σ. 79-83.

Βρυωνίδης, Μ., Ρούσσο, Π. & Τσαούσης, Ι. (2016-2017) *Εισαγωγή στη μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Βασικά Κείμενα Μελέτης*, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης & Μάθησης» © 2016-17.

Burger, K., Hetland, L., Moga, E. & Winner, E. (2000) Does studying the arts engender creative thinking? Evidence for near but not far transfer, *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), σ. 91-104.

Γκέλος Λ., Ζιώγας Γ. & Συλαίου Σ. (2016) Διδακτική της Σύγχρονης Τέχνης ακολουθώντας τις διαδρομές του βλέμματος, 1ο Πανελλήνιο συνέδριο ΠΔΕ Νοτίου Αιγαίου, *Αναδεικνύοντας γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στη διδακτική και την τέχνη στο σύγχρονο σχολείο*.

Chand O'Neal, I. (2014) *Selected Findings from the John F. Kennedy Center's Arts in Education Research Study: An Impact Evaluation of Arts-Integrated Instruction through the Changing Education through the Arts (CETA) Program*. Washington, DC: The John F. Kennedy Center for the Performing Arts.

Couper, M. (2001) The Promises and Perils of Web Surveys, στο Westlake, A (επιμ.) *The Challenge of the Internet, Proceedings of the 2nd ASC International Conference on Survey Research Methods*, Chatham, UK.

Creswell, J.W. (2011) *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ., μτφ. Κουβαράκου, Ν.), Αθήνα, Ίων.

Δρίτσας, Θ. (2004) *Η τέχνη ως μέσο θεραπευτικής αγωγής*, Αθήνα, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.

Dinham, J. (2011) *Delivering authentic arts education*, South Melbourne, Cengage.  
Eisner, E. (2002) *The Arts and the Creation of Mind*, New Haven & London, Yale University Press.

ΕΛΣΤΑΤ. (2014) Δημοτικά (σχ. πληθυσμός, μονάδες, προσωπικό) (Εναρξη-Λήξη). Διαθέσιμο στο <https://www.statistics.gr/infographic-primary-education>.

Englebright, J. & Englebright, R. (2012) *Art and Creative Development for Young Children. 7<sup>th</sup> Edition*, United States of America, Wadsworth.

European Commission (2010) EUR 24452-European Textbook on Ethics in Research, Luxembourg, Publications Office of the European Commission.

Fisher, R. (2002) Creative Minds: Building communities of learning for the creative age, *Paper at Thinking Qualities Initiative Conference*, Hong Kong Baptist University.

Fowler, C. (1996) *Strong Arts, Strong Schools*, New York, Oxford University Press.

Fragoulis, I. & Papadakis, S. (2013) *Η αξιοποίηση έργων τέχνης μέσω ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών στη εκπαιδευτική πράξη*.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015) *Πώς γίνεται μία επιστημονική εργασία; επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*, Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική.

Gardner, H. (1990) *Art Education and Human Development*, Los Angeles, Getty Education for the Arts.

Garvis, S. & Lemon, N. (2013) What is the Role of the Arts in a Primary School? An Investigation of Perceptions of Pre-Service Teachers in Australia, *Australian Journal of Teacher Education*, 38(9).

Garvis, S. & Pendergast, D. (2010) Supporting Novice Teachers and the Arts. *International Journal of Education and the Arts*, 11(8).

Gloton, R. (1976) *Η Τέχνη στο Σχολείο* (μτφρ. Α. Σαφαρίκας & Η. Βιγγόπουλος), Αθήνα, Νικόδημος.

Haque, M. & Haque, S. Z. (2015) Art Therapy and Autism. *Asian Journal of Pharmaceutical and Clinical Research*, 8(6), σ. 202-203.

Heidegger, M. (1986) *Η προέλευση του έργου Τέχνης* (μτφρ. Γ. Τζαβάρας), Αθήνα, Δωδώνη.

Kempe, A., & Tissot, C. (2012) The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. *Support for Learning*, 27(3), σ. 97-102.

Κόκκος, Α. & Μέγα, Γ. (2007) Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση. Έρευνα με τη συμμετοχή μεταπτυχιακών φοιτητών Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, σ. 16-21.

Kempe, A., & Tissot, C. (2012) The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism, *Support for Learning*, 27(3), σ. 97-102.

Κόκκος, Α. (2011) *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κόττου, Π. (2017) *Διερεύνηση αντιλήψεων και αναγκών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική διεργασία*. Διπλωματική εργασία, Σχολή Πληροφοριών και Επικοινωνιών, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων.

Lawrence, R. L. (2008) Powerful Feelings: Exploring the Affective Domain of Informal and Arts-Based Learning, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, σ. 65-77.

Lister, D. (2005) Effects of traditional versus tactual and kinesthetic learning style responsive instructional strategies on Bermudian learning support sixth grade student's social studies achievement and attitude-test scores, *Research for Educational Reform*, 10(2), σ. 24-40.

Maclean, J. (2008) The art of inclusion. *Canadian Review of Art Education*, 35, σ. 75-91.

Μαλαφάντης, Κ. & Καρέλα, Γ. (2012) Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη, Πρακτικά Συνεδρίου *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (Τόμ. Α'), ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Malchiodi, C. A. (2009) *Εικαστική θεραπεία: Ένας πρακτικός οδηγός*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Malley, S. M., & Silverstein, L. B. (2014) Examining the intersection of arts education and special education, *Arts Education Policy Review*, 115, σ. 39-43.

Mason, C. Y. & Steedly, K. M. & Thormann, M. S. (2008) Impact of arts integration on voice, choice, and access, *Teacher Education and Special Education*, 31, σ. 36-46.

Ματσαγγούρας, Η. (2004) *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Αθήνα, Gutenberg.

Μιχαηλίδου, Μ. & Πετρά, Ζ. (2015) *Η Τέχνη διδάσκει και διδάσκεται*, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, σ. 842-847.

Μίχαλου, Α. & Φραγκούλης, Ι. (2013) Καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση παιδιών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Νομού Αχαΐας, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 1(2)

Oreck, B. (2000) *The arts in teaching: An investigation of factors influencing teachers' use of the arts in the classroom*. διδακτορική διατριβή, University of Connecticut, Storrs, ProQuest Cat. #9999695.

Παπαγεωργίου, Ι. (2015) *Θεωρία Δειγματοληψίας*. Αθήνα, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2011) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες*, Αθήνα, Αυτοέκδοση.

Perkins, D. (1994) *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*, Los Angeles, The J. Paul Getty Trust.

Rahmani, M. & Rahmani, A., (2014) The Effectiveness of Art Therapy in Promotion of Creativity in Children with Learning Disabilities, *Iranian Journal of Cognition and Education 2014*, 1(2), σ. 1-5.

Robb, M. (2012) The History of Art Therapy at the National Institutes of Health, *Art Therapy*, 29:1, σ. 33-37, DOI: 10.1080/07421656.2012.648097. Διαθέσιμο στο [https://www.researchgate.net/publication/254280840\\_The\\_History\\_of\\_Art\\_Therapy\\_at\\_the\\_National\\_Institutes\\_of\\_Health](https://www.researchgate.net/publication/254280840_The_History_of_Art_Therapy_at_the_National_Institutes_of_Health)

Ρόμπινσον, Κ. (1999) *Οι τέχνες στα σχολεία. Αρχές, Πρακτικές, Προβλέψεις*, Αθήνα, Καστανιώτης.

Smith, A. (2012) Creativity in Autism. *Art Therapy*, 14(2), 26-30.

Τζαμαργιάς, Π. (2010) *Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις στο θέατρο για ανήλικους θεατές στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.), Στη χώρα του Τωτόρα. Θέατρο για ανήλικους θεατές*, Αθήνα, Πατάκης, σ. 448-451.

Tomlinson, C. A. (2001) Differentiated instruction in the regular classroom, *Understanding Our Gifted*, 14(1), σ. 3-6.

Τσακνάκη, Ε. (2012) *Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο των Εικαστικών στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος*.

Τριλιανός, Α. (2009) *Η Κριτική Σκέψη και η διδασκαλία της*, Αθήνα.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2006) Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: *Building Creative Capacities for the 21st Century*, Lisbon, 6-9 March 2006. Lisbon.

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO), (2010) Proceedings from The Second World Conference on Arts Education: Seoul agenda: *Goals for the development of arts education*. Seoul, South Korea.

Wick, R. K. (2000) *Γιοχάννες Ίππεν, Η εικαστική παιδαγωγική ως ολιστική παιδαγωγική* (μτφρ. Στ. Μπεκιάρη), Αθήνα, Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, Press Line.





# Οι διαστάσεις της αιφορίας στους στόχους των Σχεδίων Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

**Βασιλική Ιππέκη**

*Διδάκτωρ στις Επιστήμες της Αγωγής (Α.Π.Θ.), Med.*

*Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Δ.Π.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης*

[vippeki71@gmail.com](mailto:vippeki71@gmail.com)

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία στηρίζεται στα αποτελέσματα έρευνας, η οποία διεξήχθη με στόχο τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται το πλαίσιο εφαρμογής της αιφορίας ανάπτυξης σε επίπεδο σχολικής πρακτικής στη σημερινή πραγματικότητα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η εν λόγω διερεύνηση υλοποιήθηκε μέσω ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου Σχεδίων Υποβολής Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους σε Δημοτικά και Νηπιαγωγεία στη γεωγραφική περιοχή της Θεσσαλονίκης. Το εμπειρικό μέρος της έρευνας ανέδειξε παρουσία διαστάσεων αιφορίας ανάπτυξης, που διαχέονται στη στοχοθεσία των Σχεδίων Σχολικών Προγραμμάτων, συνύπαρξη διαστάσεων αιφορίας ανάπτυξης και προσανατολισμό στην κατεύθυνση της αιφορίας. Γενική διαπίστωση είναι η συσπείρωση των Σχολικών Προγραμμάτων γύρω από τους πυλώνες «Περιβάλλον» και «Κοινωνία». Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μέρος των αποτελεσμάτων, που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της έρευνας, τα οποία αφορούν στη διάχυση της αιφορίας ανάπτυξης στους στόχους των Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και τον κοινωνικό προσανατολισμό τους, τα οποία και συζητούνται σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

**Λέξεις-κλειδιά:** Αιφορία Ανάπτυξη, Σχολικά Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

## **Abstract**

This work builds on the results of research which was conducted to investigate the application of the sustainable development framework at the school practice level focusing on primary education. The investigation was carried out through a qualitative content analysis of submitted Environmental Education programme plans, which were implemented during a school year in primary schools and kindergartens in the area of Thessaloniki, Greece. The empirical part of the research demonstrated the presence of sustainable development dimensions in the target-setting of programme plans and the coexistence of sustainable development dimensions and sustainability orientation. A general finding is the consolidation of school programmes around the "Environment" and "Society" pillars. This paper discusses part of the research outcomes, which concern the diffusion of sustainable development in the objectives of Environmental Education school programmes and their social orientation, with current literature.

**Keywords:** sustainable development, school Environmental Education programmes

## **Εισαγωγή**

Οι κρίσεις, που έπληξαν το περιβάλλον και τις κοινωνίες τον 20ο αιώνα, έκαναν επιτακτική την ανάγκη για μια νέου τύπου ανάπτυξη (Γεωργόπουλος, 2006), φιλική προς το περιβάλλον με δομικό στοιχείο την αειφορία. Η αειφόρος ανάπτυξη, ως αναπτυξιακή επιλογή, εισάγεται στη διεθνή σκηνή το 1987 στην Αναφορά της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (WCED, 1987) με στόχο την εναρμόνιση της οικονομικής ανάπτυξης με την προστασία του περιβάλλοντος, προκειμένου οι μελλοντικές γενιές να έχουν την ευκαιρία να ικανοποιούν τις ανάγκες τους και να μη στερηθούν τη δυνατότητα της ευημερίας (UNCED, 1992). Η παγκόσμια κοινότητα έχει διατυπώσει τον ρόλο της εκπαίδευσης στην πορεία προς την αειφορία αναγνωρίζοντάς την ως κεντρική συνιστώσα για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης (UNESCO 2016, 1992· Φλογαΐτη, 2009). Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (E.A.A.) επιδιώκει τον αναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης μέσω της καλλιέργειας γνώσεων, δεξιοτή-

των και στάσεων, που θα ενισχύσουν άτομα και ομάδες στην απόκτηση της υπευθυνότητας, που απαιτείται για τη διαμόρφωση ενός αιεφόρου μέλλοντος (UN, 2015· UNESCO, 2014, 2007, 2004· UNECE 2005).

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν θέση-κλειδί για την υλοποίηση των θεωριών και των πολιτικών στην πράξη. Στη βιβλιογραφία υπογραμμίζεται ο κυρίαρχος παιδαγωγικός ρόλος τους (Ματσαγγούρας, 1999) και η επίδραση, που έχουν οι αντιλήψεις τους στις διδακτικές αποφάσεις τους (Skott, 2015) με τελικό αντίκτυπο στους/τις μαθητές/τριες. Σε σχέση με την Ε.Α.Α. ο ρόλος των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται ως «προτεραιότητα των προτεραιοτήτων» (UNESCO UNEP 1990:1), έτσι ώστε να διαδοθεί η κατανόηση και υποστήριξη των βασικών αρχών της αιεφόρου ανάπτυξης και των προκλήσεων, που τις συνοδεύουν (Sterling, 2010). Έρευνες επισημαίνουν τη σημασία των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την κατανόηση της Ε.Α.Α. και την ικανότητα προώθησής της στην εκπαιδευτική πρακτική (Μαλανδράκης, 2018· Gan & Gal, 2018, Rotríguez Perez et al., 2017). Για να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα, που διαμορφώνονται μέσω της Ε.Α.Α., χρειάζεται εξοικείωση με το καινούριο πλαίσιο που φέρνει η φιλοσοφία της αιεφορίας και ενίσχυση της ετοιμότητάς τους να συνεισφέρουν στην ενσωμάτωσή της στη διδακτική πράξη παρέχοντας στους/τις μαθητές/τριες τα απαραίτητα εφόδια για την προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης (Burgener & Barth, 2018· Evans et al., 2017· Major et al., 2017· Κάτζη και Ζαχαρίου 2013). Για τα ζητήματα αυτά αναπτύσσεται ευρύς διάλογος, στο πλαίσιο του οποίου η έννοια της αιεφόρου ανάπτυξης και η σύνδεση της με το σύγχρονο σχολείο αποτελούν τους άξονες για τη διαμόρφωση ενός μελλοντικού κόσμου στη βάση της αιεφορίας (Φλογαΐτη, 2009· Δημητρίου, 2009· Sleurs, 2008· Κατσίκης & Ζαχαρίου, 2005· Tilbury & Wortman 2004).

Αναφορικά με την έννοια της αιεφόρου ανάπτυξης και την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε κυρίαρχη την περιβαλλοντική της διάσταση και δυσκολίες ενσωμάτωσής της στη σχολική ζωή (Brandt et al., 2020· Maidou et al., 2019· Batorczak & Hindson, 2016· Dymont & Hill, 2015· Australian Education for Sustainability Alliance, 2014· Birdsall, 2014· Borg et al., 2013· Witta et al., 2012· Kuzich, 2011· Παπανικολάου κ.ά., 2009· Spiropoulou et al., 2007· Karameris et al., 2006· Chatzifotiou, 2006· Βυρώζη & Λεοντιάδου, 2005· Παπαντώνης, 2005· Summers et al., 2004· Jucker, 2002). Στην ελληνική βιβλιογραφία έχει εντοπιστεί σχετικά περιορισμένος αριθμός ερευνητικών εργασιών, που εξετάζουν την πορεία της αιεφόρου ανάπτυξης και την προώθηση της στο σχολικό πλαίσιο, κυρίως

της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, η μελέτη των παραπάνω ζητημάτων στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς το αίτημα για έρευνα γίνεται όλο και πιο έντονο υπό τη διεθνή πίεση για την προώθηση της Ε.Α.Α..

Στη βάση αυτού του προβληματισμού η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται το πλαίσιο εφαρμογής της αειφόρου ανάπτυξης στην εκπαιδευτική πράξη μέσω της υλοποίησης Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα πορίσματα θα επιτρέψουν τη χαρτογράφηση της δυναμικής της σε επίπεδο σχολικής πρακτικής στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα συμβάλλοντας στην κατεύθυνση του γενικότερου προβληματισμού και των προκλήσεων της αειφόρου ανάπτυξης, του αναπροσανατολισμού και της εξέλιξης του θεσμού της Π.Ε. στη προοπτική της αειφορίας.

### **Η ταυτότητα της έρευνας**

Το εμπειρικό κομμάτι της έρευνας πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2017-2018. Το υλικό της έρευνας αποτέλεσαν εκατό σαράντα επτά (147) Σχέδια Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, που αντλήθηκαν από τα στοιχεία των αρχείων, που τηρούνται στο Γραφείο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης με σκόπιμη δειγματοληψία. Χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές περιπτώσεις σχολείων στη βάση των χαρακτηριστικών τους, που αφορούν τόσο στη βαθμίδα της εκπαίδευσης (Δημοτικό-Νηπιαγωγείο), όσο την χωροταξική κατανομή τους εντός και εκτός του αστικού ιστού. Τα 147 Σχέδια Σχολικών Προγραμμάτων Π.Ε. προέρχονταν από Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία εννέα (9) Δημοτικών ενοτήτων της Δυτικής Θεσσαλονίκης (n=12 Δήμου Νεάπολης-Συκεών, n=31 Δήμου Παύλου Μελά, n=45 Δήμου Κορδελιού-Ευόσμου, n=6 Δήμου Αμπελοκήπων-Μενεμένης, n=12 Δήμου Ωραιοκάστρου, n=10 Δήμου Λαγκαδά, n=16 Δήμου Δέλτα, n=11 Δήμου Χαλκηδόνας, n=4 Δήμου Βόλβης). Υλοποιήθηκαν στην πλειονότητα τους σε Δημοτικά Σχολεία (69% ή n=102), ένα μικρότερο ποσοστό σε Νηπιαγωγεία (31% ή n=45) και σε αυτά συμμετείχαν 348 εκπαιδευτικοί (7% ή n=348) και 4.416 μαθητές/τριες (93% ή n=4.416) της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Η συγκεκριμένη Διεύθυνση αποτελεί τη δεύτερη μεγαλύτερη εκπαιδευτική περιφέρεια της χώρας.

Ο προσανατολισμός των Σχολικών Προγραμμάτων Π.Ε. στην αειφορία διερευνήθηκε μέσω των διατυπωμένων στόχων των Σχεδίων Υποβολής, που αποτέλεσαν την κύρια πηγή δεδομένων. Οι στόχοι θεωρήθηκαν λόγος παραγόμενος από τους/τις εκπαιδευτικούς για την αειφόρο ανάπτυξη και κατά συνέπεια έκφραση των προσωπικών τους θεωριών, που δομούν την εκπαιδευτική τους πράξη (Δασκολιά, 2005).

Προκρίθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου για τη σύγκριση των δεδομένων με ένα προκατασκευασμένο από τη θεωρία σύστημα κατηγοριών (Mayring, 2000). Οι κατηγορίες ανάλυσης θεμελιώθηκαν στο εννοιολογικό σχήμα της Ε.Α.Α. (UNESCO 2002, 2005). Οι καταγεγραμμένοι στόχοι στο υπό έρευνα υλικό διερευνήθηκαν ως προς την ύπαρξη κατηγοριών-διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης. Τα δεδομένα ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες και η εξαγωγή των συμπερασμάτων βασίστηκε στον υπολογισμό των συχνοτήτων εμφάνισης κατηγοριών-διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης (Weber, 1990) και της συνύπαρξης κατηγοριών-διαστάσεων, προκειμένου να διαπιστωθεί ο τρόπος θεώρησης των υπό μελέτη θεμάτων από τους/τις εκπαιδευτικούς και γενικότερα ο προσανατολισμός των Σχολικών Προγραμμάτων Π.Ε., που σχεδιάζονται και υλοποιούνται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στη κατεύθυνση της αειφορίας. Οι καταγεγραμμένοι στόχοι μετασχηματίστηκαν σε μονάδες πληροφορίας. Μονάδα ανάλυσης αποτέλεσε το νόημα των στόχων. Αποδελτιώθηκαν 1.176 μονάδες νοήματος από το πεδίο των καταγεγραμμένων στόχων, που κωδικοποιήθηκαν ως μονάδες πληροφορίας.

### **Η θεωρητική θεμελίωση των κατηγοριών**

Στις Διεθνείς Διασκέψεις έχει διαμορφωθεί μια επίσημη εκδοχή σύμφωνα με την οποία το «Περιβάλλον», η «Κοινωνία», η «Οικονομία» και η «Πολιτική» είναι οι βασικοί πυλώνες, οι οποίοι στηρίζουν την αειφόρο ανάπτυξη (Α.Α) (UNESCO, 2010· Φλογαΐτη, 2009). Οι διαστάσεις αυτές συνιστούν τη σύγχρονη αποδοχή των παραμέτρων της ανάπτυξης στην αειφόρο μορφή της.

Η κατηγοριοποίηση των δεδομένων βασίστηκε στο εννοιολογικό σχήμα της Ε.Α.Α., σύμφωνα με το οποίο η αειφόρος ανάπτυξη στηρίζεται σε τέσσερα αλληλοσυνδεόμενα συστήματα: τα φυσικά, τα κοινωνικά, τα οικονομικά και τα πολιτικά (UNESCO 2002, 2005). Τα φυσικά συστήματα παρέχουν τους πόρους -αέρας, νερό, γη, έδαφος- που υποστηρίζουν τη ζωή, ανθρώπινη και μη. Τα κοινωνικά είναι αυτά,

που παρέχουν υποστήριξη για να συμβιώνουν οι άνθρωποι με τρόπους αποδεκτούς (ειρήνη, ισότητα, σεβασμό των δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειας καθενός/μιάς). Τα οικονομικά συστήματα παρέχουν μέσα διαβίωσης στον άνθρωπο (εργασία, εισόδημα), ενώ τα πολιτικά τη δυνατότητα διαμόρφωσης πολιτικών και λήψης αποφάσεων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα κοινωνικά και οικονομικά συστήματα χρησιμοποιούν τους πόρους, που παρέχουν τα φυσικά συστήματα (UNESCO, 2002).

Ως κατηγορίες ανάλυσης ορίστηκαν το «Περιβάλλον», η «Κοινωνία», η «Οικονομία» και η «Πολιτική». Αυτές είναι οι έννοιες-κλειδιά, που έχουν αναδυθεί σημαντικές από τη βιβλιογραφική έρευνα για το εννοιολογικό περιεχόμενο της Αειφόρου Ανάπτυξης. Στις διαστάσεις αυτές προστέθηκε η ίδια η έννοια της αειφορίας και η διάσταση του μέλλοντος με το σκεπτικό ότι συνιστά βασικό χαρακτηριστικό του επικρατέστερου μέχρι σήμερα ορισμού της έννοιας της Α.Α. (WCED, 1987).

## Η συγκρότηση των κατηγοριών

Με την κατηγοριοποίηση, την οποία ορίσαμε, η κατηγορία «Περιβάλλον» συγκροτήθηκε από μονάδες πληροφορίας, όπως:

*«(...) να γνωρίσουν οι μαθητές τα φυτικά είδη της τοπικής χλωρίδας» [Π107],*

*«(...) να διερευνήσουν την έννοια “δασικό οικοσύστημα”» [Π91].*

Στη κατηγορία: «Κοινωνία» συμπεριλήφθηκαν μονάδες πληροφορίας από το πεδίο των καταγεγραμμένων στόχων, που αφορούν στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και αξιών, τον ενεργό πολίτη, την κοινωνία πολιτών, τον εθελοντισμό, όπως:

*«(...) να καλλιεργήσουν αξίες και συμπεριφορές, όπως ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια-υποστήριξη» [Π45],*

*«(...) να συνεργαστούν με πρόσωπα και φορείς έξω από το σχολείο» [Π37],*

*«(...) να εμπλέκονται ενεργά σε κοινωνικές δράσεις εθελοντικής προσφοράς» [Π16].*

Στη κατηγορία «Οικονομία» εντάχθηκαν διατυπώσεις, όπως:

*«(...) να προβληματιστούν για την ευθύνη των επιχειρήσεων» [Π1]*

*«(...) να συσχετίσουν το νερό με οικονομικές δραστηριότητες των κοινωνιών» [Π39],*

*«(...) να αντιληφθούν τις οικονομικές λειτουργίες του δάσους, που το καθιστούν απαραίτητο για την ανάπτυξη των ανθρώπινων κοινωνιών» [Π9].*

Στην κατηγορία «Πολιτική» συμπεριλήφθηκαν μονάδες πληροφορίας, όπως:

«(...) να γνωρίσουν το θέμα της διάθεσης απορριμμάτων σε τοπικό επίπεδο και να επικοινωνήσουν με αρμόδιους Φορείς και να καταθέτουν προτάσεις» [Π61],

«(...) να συντάξουν επιστολή προς τον δήμαρχο για την ανάγκη αποστολής και τοποθέτησης κάδων ανακύκλωσης στο σχολείο» [Π77].

Στη γενική Κατηγορία «Αειφορία» εντάχθηκαν διατυπώσεις, που εμπεριέχουν την αειφορία/βιωσιμότητα ως αναφορά ή ως μονάδα νοήματος, όπως:

«(...) να υιοθετήσουν αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές συμβατές με την έννοια της αειφορίας» [Π1],

«(...) να ενστερνιστούν την αναγκαιότητα της αειφορικής ανάπτυξης των ανθρωπινων δραστηριοτήτων» [Π48],

«(...) να αποφασίσουν πρακτικές βιώσιμης διαχείρισης στο σπίτι και το σχολείο» [Π107].

Στη Κατηγορία «Μέλλον» συμπεριλήφθηκαν διατυπώσεις, όπως:

«(...) να αναπτύξουν υπευθυνότητα για το μέλλον» [Π47],

«(...) να προβληματιστούν ως προς την μελλοντική κατάσταση του περιβάλλοντος" [82],

«(...) να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα ορθολογικής διαχείρισης των φυσικών πόρων στο παρόν και το μέλλον" [Π26].

Στη Κατηγορία «αταξινόμητα» εντάχθηκαν γενικοί παιδαγωγικοί στόχοι, όπως:

«(...) να συλλέγουν πληροφορίες, να παρατηρούν, να καταγράφουν, να εξάγουν συμπεράσματα και να τα γνωστοποιούν» [Π65],

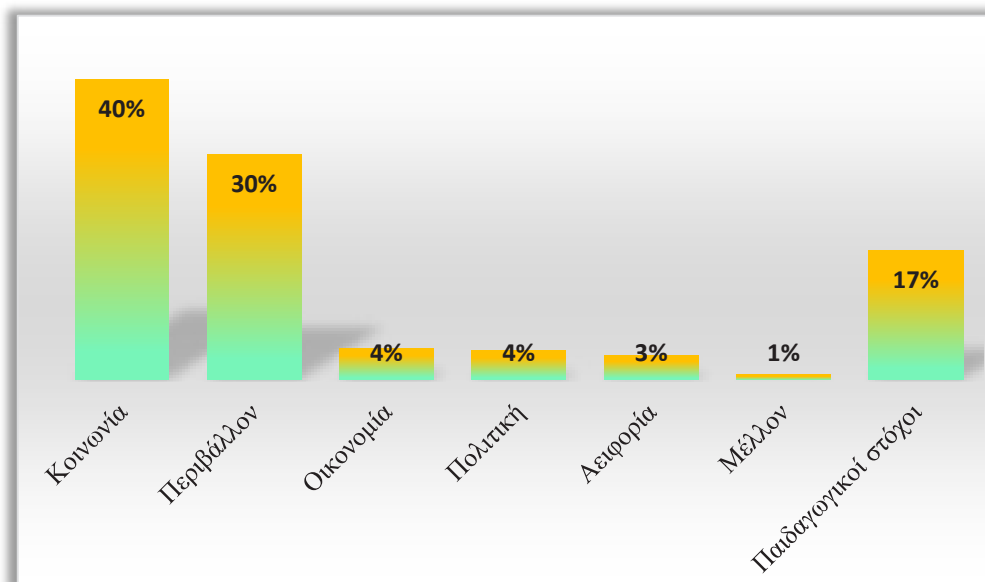
«(...) να εκφράζονται δημιουργικά (μέσα από αφίσες, κείμενα, φυλλάδια, ιστορίες, διαφήμιση, κατασκευές)» [Π99].

### **Αποτελέσματα και Συζήτηση**

*Η συχνότητα των κατηγοριών - Διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης στα Σχέδια Σχολικών Προγραμμάτων Π.Ε.*

Η κατανομή των ποσοστών εμφάνισης κατηγοριών-διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης, που διαχέονται στους στόχους των 147 Σχεδίων Προγραμμάτων, παρουσιάζεται στο Γράφημα 1

**Γράφημα 1:** Κατανομή ποσοστών εμφάνισης κατηγοριών-διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης στα Σ.Σ.Π. επί των στόχων των Σχεδίων (N=1176)



Όπως αποτυπώνεται στο Γράφημα 1, η πλειοψηφία των καταγεγραμμένων στόχων (n=475) ταξινομήθηκαν στην κατηγορία-διάσταση «Κοινωνία», που είναι η επικρατέστερη, που αναδύθηκε, σε σχέση με τις υπόλοιπες. Τρεις στους δέκα καταγεγραμμένους στόχους (n=354) ταξινομήθηκαν στην κατηγορία «Περιβάλλον», που ακολουθεί σε φθίνουσα κλίμακα. Με μεγάλη διαφορά έπονται οι κατηγορίες-διαστάσεις «Οικονομία» και «Πολιτική» σημειώνοντας το ίδιο χαμηλό ποσοστό η καθεμία (n=50 και n=46). Ένας ακόμα μικρότερος αριθμός καταγεγραμμένων στόχων (n=39 και n=8) ταξινομήθηκαν στην ίδια την έννοια της αειφορίας και τη διάσταση του μέλλοντος. Αποδελτιώθηκαν και 204 μονάδες νοήματος, που αφορούν σε γενικούς παιδαγωγικούς στόχους.

Η διερεύνηση ανέδειξε διάχυση κατηγοριών-διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης στους στόχους των Προγραμμάτων. Συζητώντας τα αποτελέσματα διαπιστώνουμε ότι η «Κοινωνία» και το «Περιβάλλον» αποτελούν τους κυρίαρχους πυλώνες της αειφόρου ανάπτυξης, που διαχέονται στη στοχοθεσία των Σχεδίων Σχολικών Προγραμμάτων (Σ.Σ.Π.), με την *κοινωνική διάσταση* των υπό μελέτη θεμάτων να υπερέχει της περιβαλλοντικής, καθώς καταλαμβάνουν την πλειοψηφία των καταγεγραμμένων στόχων (70%, όπου Κοινωνία» 40% ή n=475 και «Περιβάλλον» 30% ή n=354). Από την άλλη,



οι κατηγορίες-διαστάσεις «Οικονομία» και «Πολιτική» είναι μεν διακριτές, σημειώνουν όμως περιορισμένη παρουσία καταγράφοντας αναλογικά σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά σε σχέση με τους άλλους δυο πυλώνες (4% ή n=50 και (4% ή n=46 αντίστοιχα). Το ίδιο χαμηλά ποσοστά σημειώνουν και οι κατηγορίες «Αειφορία» (3% ή n=39) και «Μέλλον» (1% ή n=8), ενώ υπήρξε και ένα ποσοστό στόχων, που αποτέλεσαν αταξινόμητες μονάδες πληροφορίας και αφορούσαν παιδαγωγικούς στόχους.

Η μη αναμενόμενη υψηλότερη καταγραφή της κοινωνικής διάστασης σε σχέση με την περιβαλλοντική συνιστά αξιοσημείωτο εύρημα της παρούσας μελέτης. Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και την επιστημονική έρευνα σκιαγραφείται η έμφαση στη περιβαλλοντική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης. Έρευνες των Cebrián & Junyent (2015), Καδιγιαννόπουλου (2015), Summers et al. (2010), Kagawa (2007), Spiropoulou et al. (2007), Καραμέρης κ.ά. (2006), Summers et al., (2004 & 2005) επιβεβαιώνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συνδέει την αειφόρο ανάπτυξη με περιβαλλοντικούς κυρίως παράγοντες και την πραγματεύεται από περιβαλλοντική σκοπιά υποβαθμίζοντας συχνά τις υπόλοιπες πτυχές της, προσέγγιση που κρίνεται περιοριστική, καθώς εμπεριέχει τον κίνδυνο να χαθεί η ευκαιρία της εκπαίδευσης της σύνθετης έννοιας της αειφορίας για τη διαμόρφωση ενός βιώσιμου κόσμου (Dyment & Hill, 2015). Αντίστοιχα οι Stoltbenberg & Holz (2011) επισημαίνουν ότι η κοινωνική διάσταση συνιστά συχνά μια υποβαθμισμένη ή απύσχα πτυχή της αειφόρου ανάπτυξης, που δεν φαίνεται να κατέχει ισότιμη θέση με την περιβαλλοντική στη σκέψη των εκπαιδευτικών. Σε αυτήν την λογική, έρευνα των Δασκολιά και Λιαράκου (2008) διαπίστωσε πως οι κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις δεν κατείχαν σημαντική θέση στην προβληματική, που ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την αειφορία και έρευνα των Henderson και Tilbury (2004) πως οι κοινωνικο-πολιτικές διαστάσεις της Ε.Α.Α. δεν αποτελούν κυρίαρχες συνιστώσες των Σχολικών Προγραμμάτων.

Τα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης θα μπορούσαν να συσχετιστούν με την έρευνα των Παπαδοπούλου & Κουδούνη (2008). Και στις δύο περιπτώσεις καταγράφεται η σημαντική παρουσία της κοινωνικής διάστασης των υπό μελέτη θεμάτων στη στοχοθεσία των Σχολικών Προγραμμάτων Π.Ε., που υλοποιούνται στην εκπαιδευτική περιφέρεια της Θεσσαλονίκης, κατά συνέπεια στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, που τα σχεδίασαν. Συγκεκριμένα, οι Παπαδοπούλου και Κουδούνη (2008) επισημαίνουν μεταξύ άλλων τη σημαντική καταγραφή της κοινωνικής διάστασης στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ανατολική Θεσσαλονίκη και την περιορισμένη της οικονομικής και πολιτικής, εύρημα που συμπλέει με την

παρούσα μελέτη, η οποία μάλιστα διαπίστωσε την υπεροχή της κοινωνικής διάστασης στους στόχους των Σχολικών Προγραμμάτων. Η περιορισμένη αντίληψη του πυλώνα της οικονομίας συγκλίνει με έρευνες, που επιβεβαιώνουν τη δυσκολία των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν και να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους την οικονομική διάσταση της αειφορίας (Borg et al., 2013· Caridad, 2003· Gayford, 2004) και έρχεται σε αντίθεση με άλλες, που επιβεβαιώνουν την υπεροχή του πυλώνα της οικονομίας (Ντιβέρη κ.ά., 2008· Παναγιωτίδου κ.ά., 2007).

*Σχέσεις συνύπαρξης κατηγοριών-διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης στους στόχους των Σχεδίων Σχολικών Προγραμμάτων Π.Ε.*

Με δεδομένο ότι για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης είναι απαραίτητη η καλή λειτουργία των αλληλεξαρτώμενων συστημάτων του περιβάλλοντος, της κοινωνίας, της οικονομίας και της πολιτικής αναζητήθηκαν σχέσεις συνύπαρξης διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης στο υπό ανάλυση υλικό. Η καταγραφή της συνύπαρξης κατηγοριών-διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης στα Σχέδια Σχολικών Προγραμμάτων Π.Ε. (πεδίο καταγραμμένων στόχων) σε απόλυτες συχνότητες και εκατοστιαία ποσοστά παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

**Πίνακας 1:** Σχέσεις συνύπαρξης κατηγοριών-διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης στα Σ.Σ.Π. (πεδίο των στόχων)

Κατηγορίες-Διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης	Αριθμός Σ.Σ.Π.	Ποσοστά επί του συνόλου των Σ.Σ.Π.	Ποσοστά επί των μονοδιάστατων, δισδιάστατων, τρισδιάστατων Σ.Σ.Π.
Σχέδια Σχολικών Προγραμμάτων με μια (1) διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης			
Περιβάλλον	5	3%	100% (επί των μονοδιάστατων Σχεδίων)
Σχέδια Σχολικών Προγραμμάτων Π.Ε. με δυο (2) διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης			
Περιβάλλον-Κοινωνία	78	53%	N=81 96% (επί των δισδιάστατων Σχεδίων) 4% (επί των δισδιάστατων Σχεδίων)
Περιβάλλον-Οικονομία	3	2%	
Σχέδια Σχολικών Προγραμμάτων Π.Ε. με τρεις (3) διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης			
Περιβάλλον-Κοινωνία-Οικονομία	28	19%	N=51 55% 35%
Περιβάλλον-Κοινωνία-Πολιτική	23	16%	
Σχέδια Σχολικών Προγραμμάτων Π.Ε. με τέσσερις (4) διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης			
Περιβάλλον-Κοινωνία-Οικονομία-Πολιτική	10	7%	

Από την ανάγνωση των ευρημάτων προκύπτουν ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις:

- Η μεγάλη πλειοψηφία των Σχεδίων Σχολικών Προγραμμάτων (97%) εμφανίζει στη στοχοθεσία τους την πρόθεση ενασχόλησης με δύο ή τρεις ή τέσσερις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης. Ένα υψηλό ποσοστό Προγραμμάτων, το 90%, εμφανίζει συνύπαρξη δύο και τριών κατηγοριών-διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης στο πεδίο των στόχων. Υπάρχει ένας ελάχιστος αριθμός Σχεδίων στη στοχοθεσία των οποίων καταγράφεται μονομερής προσανατολισμός.
- Ο πυλώνας «Περιβάλλον» καταγράφεται σε όλα τα Σχέδια Σχολικών Προγραμμάτων Π.Ε. (N=147) σε όλες τις σχέσεις συνύπαρξης κατηγοριών-διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης, που εμφανίζονται στο πεδίο των καταγεγραμμένων στόχων. Ο πυλώνας «Κοινωνία» καταγράφεται στη συντριπτική πλειοψηφία των Σχολικών Προγραμμάτων σε ποσοστό 95% (n=140 καταγραφές) σχεδόν σε όλες τις σχέσεις συνύπαρξης. Οι πυλώνες «Οικονομία» και «Πολιτική» καταγράφουν ποσοστά σημαντικά χαμηλότερα, 28% και 22% (n=41 και n=32) αντίστοιχα.
- Πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί (3%) προσεγγίζουν τα υπό μελέτη θέματα μονοδιάστατα. Περισσότεροι από τους μισούς (55%) έχουν δισδιάστατη αντίληψη της αειφόρου ανάπτυξης αναγνωρίζοντας σε αυτήν κυρίως τη συνύπαρξη των πυλώνων «Περιβάλλον»-«Κοινωνία», ενώ λίγοι αντιλαμβάνονται την αειφόρο ανάπτυξη στη συνύπαρξη των πυλώνων «Περιβάλλον»-«Οικονομία». Άλλες δισδιάστατες αντιλήψεις της αειφόρου ανάπτυξης δεν καταγράφονται. Στα Σχέδια Σχολικών Προγραμμάτων με τρεις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης καταγράφεται μικρή υπεροχή της συνύπαρξης των πυλώνων «Περιβάλλον»-«Κοινωνία»-«Οικονομία» στα υπό μελέτη θέματα σε σχέση με συνύπαρξη των πυλώνων «Περιβάλλον»-«Κοινωνία»-«Πολιτική».
- Η κοινωνική και περιβαλλοντική διάσταση των υπό μελέτη θεμάτων σημειώνουν τα υψηλότερα ποσοστά στις σχέσεις συνύπαρξης, που καταγράφονται. Στα δισδιάστατα Προγράμματα σε ποσοστό 96%, ενώ στα τρισδιάστατα σε ποσοστό 100% και στις δυο σχέσεις συνύπαρξης, που καταγράφονται («Περιβάλλον»-Κοινωνία»-«Οικονομία» και «Περιβάλλον»-«Κοινωνία»-«Πολιτική»).
- Η αειφόρος ανάπτυξη σε όλες τις διαστάσεις της «Περιβάλλον»-«Κοινωνία»-«Οικονομία»-«Πολιτική» φαίνεται να υφίσταται στη σκέψη των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, παρόλο που καταγράφει μικρό ποσοστό.

Η κυρίαρχη αντίληψη για την αειφόρο ανάπτυξη και την προώθησή της στην εκπαιδευτική πρακτική, όπως προκύπτει από την ανάλυση του υπό έρευνα υλικού, παραπέμπει σε μια θετική σύνδεση της με το «Περιβάλλον» και την «Κοινωνία». Το εύρημα αυτό υποδεικνύει τον περιβαλλοντικό και κοινωνικό χαρακτήρα της αειφορίας

και συμπλέει με τη βιβλιογραφία, η οποία επισημαίνει ότι η ανάπτυξη που επιδιώκεται στη προοπτική της αειφορίας δεν νοείται απλώς ως οικονομική μεγέθυνση, αλλά ως η ανάπτυξη που λαμβάνει υπόψη την περιβαλλοντική ποιότητα και την κοινωνική συνοχή (Φλογαΐτη, 2009· Barry, 2004· Orr, 1992) αναγνωρίζοντας την αλληλεξάρτηση του συστήματος ανθρώπου-περιβάλλοντος για την οικοδόμηση του μέλλοντος στη βάση της περιβαλλοντικής και κοινωνικής αειφορίας (Δημητρίου 2014).

Από την ανάλυση των ευρημάτων γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας στην πλειοψηφία τους θεωρούν σημαντική την ενασχόληση με περιβαλλοντικές, κοινωνικές και άλλες πτυχές των θεμάτων, με τα οποία επιλέγουν να ασχοληθούν στο πλαίσιο των Σχολικών Προγραμμάτων Π.Ε., που σχεδιάζουν και υλοποιούν. Η καταγραφή της συνύπαρξης διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης στη πλειοψηφία των Σχολικών Προγραμμάτων Π.Ε., που αναδεικνύει η παρούσα έρευνα, συνιστά προσανατολισμό στην αειφορία, καθώς η μελέτη του σύνθετου χαρακτήρα των ζητημάτων αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της αειφορίας. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν μια σχετικά ολοκληρωμένη θεώρηση της αειφόρου ανάπτυξης, αντίληψη της πολυπλοκότητας και της αναγκαιότητας προσέγγισης των περιβαλλοντικών, κοινωνικών και άλλων πτυχών των μελετώμενων ζητημάτων.

Ακολουθεί παράθεση χαρακτηριστικών αποσπασμάτων από το υπό έρευνα υλικό, που αποτελούν εμπειρικές αποδείξεις της πολυεπίπεδης από μέρους τους θεώρησης των υπό μελέτη θεμάτων:

*«(...) να προσεγγίσουν ολιστικά το θέμα του σχολικού κήπου από την περιβαλλοντική (χρήση μεθόδων φιλικών προς το περιβάλλον, διατήρηση ντόπιων ποικιλιών, κατασκευή θερμοκηπίου), την κοινωνική (συνδέσεις με ομάδες: παραδοσιακοί καλλιεργητές, σύγχρονοι καλλιεργητές, έμποροι, αγοραστές, επιστήμονες), την οικονομική (σχέση αυτάρκειας και επιβίωσης, τοπικής οικονομίας και εθνικής) και την τοπική του διάσταση (η θέση του κήπου σε επίπεδο σχολείου, γειτονιάς, πόλης και η σχέση του με το παρελθόν)» [Π8],*

*«(...) να αντιληφθούν τις κοινωνικές, περιβαλλοντικές και οικονομικές λειτουργίες του δάσους, που το καθιστούν απαραίτητο για την ανάπτυξη-ευημερία των ανθρώπων κοινωνιών» [Π9],*

*«(...) να κατανοήσουν τις περιβαλλοντικές, κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις της συσσώρευσης απορριμμάτων» [Π106].*

Η συνύπαρξη διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης στη πλειοψηφία των Σχολικών Προγραμμάτων Π.Ε. συνιστά αξιοσημείωτο εύρημα και είναι χρήσιμο

να συζητηθεί σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Στο σύνολο των Σχολικών Προγραμμάτων της παρούσας έρευνας -κατά συνέπεια και στη σκέψη των εκπαιδευτικών, που τα έχουν σχεδιάσει- δεν καταγράφεται προσκόλληση στον πυλώνα του περιβάλλοντος. Η περιβαλλοντική διάσταση δεν συνιστά ούτε την μοναδική, ούτε την κυρίαρχη διάσταση, που αναγνωρίζουν και ενσωματώνουν οι εκπαιδευτικοί στην σχολική πρακτική τους (Ιππέκη, 2020). Τα δεδομένα αυτά έρχονται σε αντίθεση με ευρήματα ερευνών, που κάνουν λόγο για περιορισμένη κατανόηση της αειφόρου ανάπτυξης (Evans et al., 2012) και ύπαρξη πληροφοριακού κενού αναφορικά με τους τρόπους μεταφοράς από το επίπεδο της θεωρίας στο επίπεδο της πράξης (Witta et al., 2012· Storksdieck, 2006). Έρευνες υποστηρίζουν ότι η προσέγγιση της αειφόρου ανάπτυξης αποτελεί συχνά πολύπλοκο έργο για τους/τις εκπαιδευτικούς, που τις περισσότερες φορές την προωθούν στη σχολική πράξη σε περιορισμένη έκταση υπερτονίζοντας ορισμένες μόνο πτυχές της και υποβαθμίζοντας άλλες, πρακτική, η οποία δεν αντανακλά τις αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των ποικίλων πτυχών της και δεν συνάδει με την ολιστική προσέγγιση, που απαιτείται (Brandt et al., 2020· Maidou et al., 2019· Dymont & Hill, 2015· Birdsall, 2014· Borg et al., 2013· Παπανικολάου κ.ά., 2009· Zachariou and Kadji-Beltran, 2009· Chatzifotiou, 2006· Martins et al., 2006). Οι διαφοροποιήσεις αυτές θα μπορούσαν να εξηγηθούν από το διαφορετικό πλαίσιο διεξαγωγής των ερευνών (δείγμα, χρόνος, χώρος).

Η τάση για μια πιο ολοκληρωμένη θεώρηση της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης από τους/τις εκπαιδευτικούς θα μπορούσε να συσχετιστεί με έρευνα των Δικαϊάκος & Σκούλλος (2008), που διαπίστωσε αποτελεσματικότερη διάχυση των αξιών της Α.Α. στα Προγράμματα Π.Ε., που υλοποιούνται στο Γυμνάσιο, γεγονός το οποίο δεν συνέβαινε μερικά χρόνια πριν, όπως διαπιστώθηκε σε προηγούμενη έρευνα. Η ενσωμάτωση διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης στα Σχολικά Προγράμματα Π.Ε., που ανέδειξε η παρούσα έρευνα, θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι η αειφόρος ανάπτυξη συνιστά ζήτημα, που βρίσκεται στο προσκήνιο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος και να συνδεθεί με την πρόταξη της Εκπαίδευση για την αειφορία από το Υ.ΠΑΙ.Θ. ως το πλαίσιο υλοποίησης Προγραμμάτων Π.Ε. και Σχολικών Δραστηριοτήτων στις σχετικές εγκύκλιους πρόσκλησης υποβολής Προγραμμάτων, καθώς και με την επαρκή ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Πράγματι, τα τελευταία χρόνια στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης προσφέρονται όλο και περισσότερο ευκαιρίες για επιμόρφωση σε αντίστοιχα ζητήματα μέσα από ποικίλα επιμορφωτικά προγράμματα, σεμινάρια και ημερίδες, που πολλαπλασιάζουν τη δυνατότητα επαφής των εκπαιδευτικών

με την έννοια της αειφορίας και συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικών στάσεων από μέρους τους και ικανοτήτων για την προώθηση και ενσωμάτωση των αρχών της στη διδακτική πρακτική τους (Evans et al., 2017· Tomas et al., 2017). Η υψηλή καταγραφή της κοινωνικής διάστασης θα μπορούσε να αποδοθεί στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής, της Δυτικής Θεσσαλονίκης (αστικό ιστό και νομό) και στο ενδιαφέρον εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών για το περιβάλλον και τα προβλήματα της περιοχής τους, καθώς τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται συνεχής μετασχηματισμός στις τοπικές κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές συνθήκες.

Η έστω μικρή παρουσία της διάστασης του μέλλοντος στους στόχους των Σχεδίων Σχολικών Προγραμμάτων της παρούσας έρευνας συνδέει τα Προγράμματα με τη φροντίδα για το μέλλον, εύρημα που συμβαδίζει με τη θεωρητική πλαισίωση της Ε.Α.Α. Η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών/τριών να λαμβάνουν υπόψη το μέλλον θεωρείται μια από τις βασικές αρχές της Ε.Α.Α. (van der Leeuw, 2014· Φλογαΐτη, 2009· Tilbury & Mulà, 2009), που «αποβλέπει να βοηθήσει να αναπτύξουν συμπεριφορές, δεξιότητες και γνώσεις, για να προβαίνουν σε τεκμηριωμένες αποφάσεις προς όφελος των ιδίων και άλλων, τώρα και για το μέλλον, και να ενεργούν σύμφωνα με τις αποφάσεις αυτές» (UNESCO 2007: 1-10).

## **Συμπεράσματα**

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία τα Σχέδια Σχολικών Προγραμμάτων Π.Ε. της παρούσας έρευνας επαληθεύουν τη διάχυση διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης προτάσσοντας την κοινωνική και περιβαλλοντική διάσταση των μελετώμενων θεμάτων με μια τάση συνολικής θεώρησής τους, όπου δεν παραβλέπονται οι κοινωνικοοικονομικές-κάποιες φορές και οι πολιτικές- παράμετροι των περιβαλλοντικών ζητημάτων.

Τα Σχολικά Προγράμματα Π.Ε., που σχεδιάζουν και υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, φαίνεται να στοχεύουν στο πλάτεμα της γνώσης, η οποία αφορά το περιβάλλον επικεντρώνοντας μέσα από μια πολυεπίπεδη οπτική στην κατανόηση του τρόπου διασύνδεσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων πρωτίστως με την κοινωνία και δευτερευόντως την οικονομία μέσα από την εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με τους θεσμούς (Ιππέκη, 2020). Η κατάρριψη της μονοθεματικής προσέγγισης της αειφόρου ανάπτυξης, η αποδυνάμωση της έμφασης στο περιβαλλοντικό στοιχείο με παράλληλη ενδυνάμωση βασικών εννοιών, που απορρέουν από τη δυναμική της Α.Α., όπως η επικέντρωση στον κοινωνικό παράγοντα, αποτελούν εύρημα με θετικό

πρόσημο. Είναι αξιοσημείωτη θεωρούμε η πρόοδος των σχολείων στην προοπτική της αειφορίας τα τελευταία χρόνια. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (2005-2014), που παρήλθε, επηρέασε δυναμικά την Π.Ε. με τον ορισμό θεματικών ετών, θεματικών αξόνων για κάθε σχολικό έτος και τον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων για την Ε.Α.Α. επιτυγχάνοντας τον γενικό σκοπό της ενσωμάτωσης των αρχών και πρακτικών της αειφόρου ανάπτυξης στις πτυχές της εκπαίδευσης και της μάθησης (UNESCO, 2011). Η οπτική της πολυεπίπεδης προσέγγισης των ζητημάτων, που διαφάνηκε μέσα από τη συνύπαρξη διαστάσεων αειφόρου ανάπτυξης στο υπό έρευνα υλικό και ο κοινωνικός προσανατολισμός στη στοχοθεσία των Σχολικών Προγραμμάτων Π.Ε. επιβεβαιώνουν τη δυνατότητα συμπόρευσης Π.Ε. και Ε.Α.Α. στην πορεία για ένα βιώσιμο μέλλον.

Συνολικά, θεωρούμε ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνέβαλαν στην παραγωγή νέας γνώσης αναφορικά με το πλαίσιο εφαρμογής της αειφόρου ανάπτυξης στο σημερινό σχολείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αναδείχθηκε ο ρόλος των εκπαιδευτικών, που δραστηριοποιούνται στην Π.Ε., των Σχολικών Προγραμμάτων και γενικότερα η σημασία της εκπαίδευσης για την εμπέδωση και τη διάχυση της. Η χρησιμότητα της έρευνας έγκειται στη δυνατότητα μελλοντικής αξιοποίησης των ευρημάτων της στον σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης στην Ε.Α.Α. και την εφαρμογή της στο σχολικό πλαίσιο. Για να ενισχυθεί η πορεία προς την Ε.Α.Α. και να μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητά της στο μέλλον κρίνεται απαραίτητη η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο βασικής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επιμόρφωσης μέσα από κατάλληλα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης προετοιμάζοντας και επιμορφώνοντάς τους στοχευμένα στην ενσωμάτωση των αρχών της αειφορίας στην εκπαιδευτική πρακτική, με σκοπό την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τους έργου συνεισφέροντας στην προοπτική της αειφορικής ανάπτυξης.



## Βιβλιογραφία

Australian Education for Sustainability Alliance (2014) *Education for Sustainability and the Australian Curriculum Project: Final Report for Research Phases 1 to 3*, AESA, Melbourne. Διαθέσιμο στο <http://www.aee.org.au/wp-content/uploads/2017/08/AAEE-Education-for-Sustainability-and-the-Australian-Curriculum-Project-Final-Report-2015.pdf>

Barry, B. (2004) Sustainability and intergenerational justice, στο Dobson, A. (επιμ.) *Fairness and Futurity. Essays on environmental sustainability and social justice*, Oxford, Oxford University Press, σ. 83-117.

Batorczak, A., & Hindson, J. (2016) *Education for Sustainable Development - how well is it working? A comparative study of schools in Poland and England*, στο Lambrechts, W., Hindson, J. (επιμ.), *Research and Innovation in Education for Sustainable Development. Environment and School Initiatives - ENSI, ZVR-Zahl 408619713*, Vienna, Austria, σ. 272-284. Διαθέσιμο στο <https://sustainablehighereducation.files.wordpress.com/2016/01/batorczak-hindson-2016.pdf>.

Birdsall, S. (2014) Measuring student teachers' understandings and self-awareness of sustainability, *Environmental Education Research*, 20 (6), σ. 814-835. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833594>

Borg, C., Gericke, N., Höglund, H. and Bergman, E. (2013) Subject and experience-bound differences in teachers' conceptual understanding of sustainable development, *Environmental Education Research*, 20 (4), σ. 526-551.

Brandt, J-O., Barth, M., Merritt, E., & Hale, A. (2020) A matter of connection: The 4 Cs of learning in pre-service teacher education for sustainability, *Journal of Cleaner Production*, 279, σ. 1-13. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123749>

Βυρώζη, Β. & Χατζηλεοντιάδου, Σ. (2005) Συμβολή στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη με ανάλυση σχολικών εγχειριδίων του Γυμνασίου, στο Νικολάου Κ. (επιμ.), Ένωση Ελλήνων Χημικών (Περιφερειακό Τμήμα Κεντρικής & Δυτικής Μακεδονίας) *Πρακτικά 2ου Περιβαλλοντικού Συνεδρίου Μακεδονίας*. Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΧΩΔΕ, Υπ. Ανάπτυξης, ΥΜΑΘ.

Burgener, L. & Barth, M. (2018) Sustainability competencies in teacher education: Making teacher education count in everyday school practice, *Journal of Cleaner Production*, 174, σ. 821-826. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.10.263>

Γεωργόπουλος, Α. (2002/2006) *Περιβαλλοντική Ηθική*, Αθήνα, Gutenberg.

Caridad, S. B. (2003) *Exploring Teachers' Understandings of Education for Sustainable Development*, Pembina Educational Consortium, Athabasca University and Edmonton Immigrant Services Association.

Cebrián, G. and Junyent, M. (2015) Competencies in Education for Sustainable Development: Exploring the Student Teachers' Views, *Sustainability*, 7. Διαθέσιμο στο <https://www.mdpi.com/2071-1050/7/3/2768>

Chatzifotiou, A. (2006) Environmental education, national curriculum and primary school teachers. Findings of a research study in England and possible implications upon education for sustainable development, *The Curriculum Journal*, 17 (4), σ. 367-381. Διαθέσιμο στο <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09585170601072478>

Δασκολιά, Μ. (2005) *Θεωρία και πράξη στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Δασκολιά Μ. & Λιαράκου, Γ. (2008) Διερευνώντας την έννοια της αειφορίας στο Φλογαίτη, Ε & Λιαράκου, Γ. (επιμ.), *Η έρευνα στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Δημητρίου, Α. (2014) Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία και ενεργός πολίτης. Διαπιστώσεις, επιδιώξεις, προοπτικές, *Για την περιβαλλοντική εκπαίδευση*, 6 (51). Διαθέσιμο στο <https://tinyurl.com/2cprvbhpp>

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

Δικαϊάκος Δ. & Σκούλλος Μ. (2008) Διερεύνηση της συμβολής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην πορεία προς την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη σε σχολεία του νομού Αττικής. Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Ναύπλιο.

Dyment, J. and Hill, A. (2015) You mean I have to teach sustainability too? Initial teacher education students' perspectives on the sustainability cross-curriculum priority, *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (3), σ. 21-35.

Evans, N., Whitehouse, H., & Hickey, R. (2012) Pre-service Teachers' Conceptions of Education for Sustainability, *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7).

Evans, N., Stevenson, R-B., Lasen, M., Ferreira, J-O., & Davis, J. (2017) Approaches to embedding sustainability in teacher education: A synthesis of the literature, *Teaching and Teacher Education*, 63, σ. 405-417.

Zachariou, A. and Kadji-Beltran, C. (2009) Cypriot primary school principals' understanding of Education for Sustainable Development key terms and their opinions about

factors affecting its implementation, *Environmental Education Research*, 15 (3), σ. 315-342.

Gan, D., & Gal, A. (2018) Self-efficacy for promoting EfS among pre-service teachers in Israel, *Environmental Education Research*, 24 (7), σ. 1062-1075.

Gayford, C. (2004) A model for planning and evaluation of aspects of education for sustainability for students training to teach science in primary schools, *Environmental Education Research*, 10 (2), σ. 255-271.

Gough, A. (1997) *Education and the environment: Policy, Trends and the Problems of Marginalization*, Melbourne, The Australian Council for Research.

Henderson, K and Tilbury, D (2004) *Whole-School Approaches to Sustainability: An International Review of Sustainable School Programs*, Canberra, Australian Research Institute in Education for Sustainability.

Ιππέκη, Β. (2020) *Η Αειφόρος Ανάπτυξη στα Σχολικά Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: διαστάσεις Προγραμμάτων και αντιλήψεις εκπαιδευτικών*, διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ. Διαθέσιμο στο <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/48368>

Jucker, R. (2002) “Sustainability? Never heard of it!?”: Some basics we shouldn’t ignore when engaging in education for sustainability, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3 (1), σ. 8-18.

Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2015) *Εισαγωγή στην Αειφόρο Ανάπτυξη*, Αθήνα, αυτοέκδοση.

Kagawa, F. (2007) Dissonance in students' perceptions of sustainable development and sustainability: Implications for curriculum change, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8 (3), σ. 317-338.

Καραμέρης, Α., Ράγκου, Π., & Παπανικολάου, Α. (2006) Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 1, Αθήνα, σ. 308-320.

Karameris, A., Ragkou, P. and Papanikolaou, T. (2006) Study of Primary and Secondary School Environmental Educators’ Understandings of Sustainable Development, Education for Sustainable Development and its relation with Environmental Education. Proceedings, *International Conference “Sustainable Management and Development of Mountainous and Island Areas”*, Department of Forestry and management of the Environment and Natural Resources, Democritus University of Thrace, 1, Naxos, p. 181-188

Κάτζη, Χ. και Ζαχαρίου, Α. (2013) (επιμ.) *Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη ως παιδαγωγικό πλαίσιο στη Δημοτική και Προδημοτική Εκπαίδευση: Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς*, Λευκωσία, Frederick Research Center.

Κατσίκης, Α. & Ζαχαρίου, Α. (2005) Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ευρώπη: Πορεία και Προοπτικές, στο Γεωργόπουλος, Α. (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 253-278.

Kuzich, S. (2011) It's not only green that matters: Understanding Education for Sustainability in schools. *The International Journal of Environmental, Cultural, Economic and Social Sustainability*, 7 (3), σ. 27-36.

Maidou, A., Plakitsi, K., & Polatoglou, H-M. (2019) Knowledge, Perceptions and Attitudes on Education for Sustainable Development of Pre-Service Early Childhood Teachers in Greece, *World Journal of Education*, 9 (5), σ.1-15.

Major, L., Namestovski, Z., Horak, R., Bagany, A., & Krekic, V-P. (2017) Teach it to sustain it! Environmental attitudes of Hungarian teacher training students in Serbia, *Journal of Cleaner Production*, 154, σ. 255-268

Malandrakis, G. (2018) Influencing Greek pre-service teachers' efficacy beliefs and self-confidence to implement the new 'Studies for the Environment' curricula. *Environmental Education Research*, 24 (4), σ. 537-563.

Martins, A. A., Mata, T. M., & Costa, C. A. V. (2006) Education for sustainability: Challenges and trends, *Clean Technologies and Environmental Policy*, 8 (1), σ.31-37.

Ματσαγγούρας, Η. (1999) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη: Χώρος-Ομάδα- Πειθαρχία-Μέθοδος*, Αθήνα, Γρηγόρη.

Mayring, Ph. (2000) *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (7th Edition, First Edition 1983), Weinheim, Deutscher Studien Verlag.

Morgensen, F., & Schnack, K. (2010) Η προσέγγιση της ικανότητας δράσης και οι «νέοι» λόγοι της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη, τα κριτήρια ικανότητας και ποιότητας, *Ερευνα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, 16 (1), σ. 59-74. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1080/13504620903504032>

Orr, D. W. (1992) *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*, Albany, State University of New York Press.

Παναγιωτίδου Β., Τζήκας Ι., Σταγιάννη Αικ., Γκαλμπογκκίνης Μ., Ντιβέρη Π. (2007) Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Ν.

Λάρισας σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης-Αειφορίας, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ με θέμα *Εκπαίδευση για την Αειφορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Κοινωνία-Οικονομία-Περιβάλλον-Πολιτισμός*, 9-11 Νοεμβρίου 2007, Αθήνα.

Παπαδοπούλου Π. & Κουδούνη Γ. (2008) Μελετώντας τον προσανατολισμό της Π.Ε. στη σχολική πραγματικότητα μέσα από τη στοχοθεσία των προγραμμάτων Π.Ε. Πρακτικά 3ου Περιβαλλοντικού Συνεδρίου Μακεδονίας της Ένωσης Ελλήνων Χημικών, Παράρτημα Κεντρικής Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, CD-Rom.

Παπανικολάου, Α., Ράγκου, Π., Καραμέρης, Α. (2009) Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης για θέματα σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη, στο Καϊλα, Μ., Κατσίκης, Α., Φώκιαλη, Π., Ζαχαρίου, Α. (επιμ.) *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*, Αθήνα, Ατραπός, σ. 465-494.

Παπαντώνης, Μ. (2005) Διαστάσεις των στόχων των Δικτύων Π.Ε. Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου, σ. 589-597.

Sauve L. (2008). Η οικολογική έρευνα. Ενσωματώνοντας την έρευνα, την εκπαιδευτική παρέμβαση και την κοινοοικολογική δράση. Η έρευνα στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στο Φλογαΐτη Ε. & Λιαράκου Γ. (επιμ.) *Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Rodriguez-Perez, U., Losada-Varela, M., & Lires-Alvarez, F-J. (2017) Attitudes of pre-service teachers: Design and validation of an attitude scale toward environmental education, *Journal of Cleaner Production*, 164, σ. 634-641.

Skott, J. (2015) The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs, στο Fives, H. & Gill, G. M. (επιμ.), *International handbook of research on teachers' beliefs*, New York, Routledge, σ. 13-30.

Sleurs, W. (επιμ.) (2008) *Competencies for ESD (education for sustainable development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes*, Brussels, CSCT.

Spiropoulou, D., Antonakaki, T., Kontaxaki, S., & Bouras, S. (2007) Primary teachers' literacy and attitudes on education for sustainable development, *Journal of Science Education and Technology*, 16 (5), σ. 443-450.

Sterling, S. (2010) *Sustainability Education: Perspectives and Practice across Higher Education*, UK, Taylor & Francis.

Stoltenberg, U., & Holz, V. (2011) Education and communication as prerequisites for and components of sustainable development: Reflections for policies, conceptual work,

and theory, based on previous practices, στο Parodi, O., Ayestaran, I. & Banse, G. (επιμ.), *Sustainable Development Relationships to Culture, Knowledge and Ethics*, Karlsruhe, KIT Scientific Publishing, σ. 187-200.

Storksdieck, M. (2006) *Field trips in environmental education*, Berlin, Berliner Wissenschafts-Verlag.

Summers, M., Kruger, C., Childs, A., & Pages, J. M. (2010) Primary School Teachers' Understanding of Environmental Issues: An interview study, *Environmental Education Research*, σ. 293-312.

Summers, M., Corney, G. and Childs, A. (2005) Education for sustainable development in initial teacher training: issues for interdisciplinary collaboration, *Environmental Education Research*, 11 (5), σ. 623-647.

Summers, M., Corney, G. and Childs, A. (2004) Student teachers' conceptions of sustainable development: the starting-points of geographers and scientists, *Environmental Education Research*, 46 (2), σ. 163-182.

Tilbury, D. & Mulà, I. (2009) *Review of education for sustainable development policies from a cultural diversity and intercultural dialogue: Gaps and opportunities for future action*, Paris, UNESCO.

Tilbury, D. & Wortman, D. (2004) *Engaging People in Sustainability*, Commission on Education and Communication, IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK.

Tomas, L., Girgenti, S., & Jackson, C. (2017) Pre-service teachers' attitudes toward education for sustainability and its relevance to their learning: implications for pedagogical practice, *Environmental Education Research*, 23(3), σ. 324-347.

UNESCO (2016) *Education 2030 Incheon Declaration. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. ED-2016/WS/28. Διαθέσιμο στο [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf)

UN (2015) *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, A/RES/70/1, New York, United Nations General Assembly. Διαθέσιμο στο <https://sdgs.un.org/2030agenda>

UNESCO (2014) *Shaping the Future We Want, UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)*. Paris, France, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Διαθέσιμο στο <https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=view&type=400&nr=1682&menu=35>

UNESCO (2010) *UNESCO strategy for the second half of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development*, Paris, UNESCO. Διαθέσιμο στο [https://www.preventionweb.net/files/15341\\_unescostrategyfortheunitednationsde.pdf](https://www.preventionweb.net/files/15341_unescostrategyfortheunitednationsde.pdf)

UNESCO (2007) *The DESD at a glance, The UN Decade of Education for Sustainable Development: 2005-2014*, Paris, UNESCO.

UNESCO & UNECE (2005) *International Conference for the Official Launching of the UN Decade of Education for Sustainable Development in the Mediterranean Region*, Athens.

UNESCO (2004) *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation Scheme*, Paris.

UNESCO (2002) *Education for sustainability. From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment*, Paris, UNESCO.

UNCED (1992) *AGENDA 21*, United Nations Conference on Environment & Development Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992.

UNESCO-UNEP (1990) Environmentally educated teachers: the priority of priorities? *Connect*, 15(1), σ. 1-3.

van der Leeuw, S. E. (2014) Sustainability, culture and personal responsibility, *Sustainability Science*, 9 (2), σ. 115-117.

Φλογαΐτη, Ε. (2009/2011) *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*, Αθήνα, Πεδίο.

WCED (1987) *Our common future*, London, Oxford University Press. Διαθέσιμο στο <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

Weber, R. P. (1990) *Basic Content Analysis (2nded)*, Newbury Park, CA, Sage.

Witta, L. E., Flanagan, S. A., & Hagan, L. P. (2012) Culture: The missing aspect of the sustainability paradigm, *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6 (9), σ. 37-46.





# Αποτίμηση της πιλοτικής εφαρμογής των εργαστηρίων δεξιοτήτων, σύμφωνα με τις απόψεις συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών

**Πηνελόπη Χρήστου**  
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια  
τμ. Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής,  
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου – Νηπιαγωγός  
[penelopechresto239@gmail.com](mailto:penelopechresto239@gmail.com)

**Παναγιώτης Τσιωτάκης**  
ΕΔΙΠ  
τμ. Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής,  
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου  
[ptsiotakis@uop.gr](mailto:ptsiotakis@uop.gr)

## Περίληψη

Στην έρευνα που αποτυπώνεται στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται απόψεις εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην υλοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων κατά την πιλοτική φάση που εφαρμόστηκε το σχολικό έτος 2020-2021. Πραγματοποιήθηκαν 16 συνεντεύξεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να αποτυπωθούν τα συμπεράσματά τους σχετικά με τη συμβολή των εργαστηρίων δεξιοτήτων στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και την επιτυχή εφαρμογή της πιλοτικής υλοποίησης αλλά και την κατάθεση προτάσεων σχετικά με τη γενικευμένη εφαρμογή. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η υλοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων μπορεί να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα σύμφωνα με τον σχεδιασμό αλλά τονίζουν ότι απαιτείται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και εξασφάλιση των απαραίτητων υποδομών. Επίσης, αναδεικνύουν τη συμβολή των εργαστηρίων στην προαγωγή της εκπαιδευτικής ρομποτικής και της εκπαίδευσης STEAM. Με τις αναφορές τους αναδεικνύουν τη συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην επιτυχία του εγχειρήματος. Τέλος, καταθέτουν σειρά προτάσεων όπως τη μη υποχρεωτική εφαρμογή όλων των κύκλων υλοποίησης καθώς και αλλαγές στον τρόπο αξιολόγησης.

**Λέξεις-κλειδιά:** εργαστήρια δεξιοτήτων, ήπιες δεξιότητες, εκπαιδευτική καινοτομία

## **Abstract**

This paper presents the views of sixteen primary and secondary teachers who participated in the pilot phase of skills workshops during the 2020-2021 school year. The interviews have focused on how the skills workshops cultivate student soft skills and the success factors of the pilot phase. The participating teachers have made suggestions about the upcoming generalised application of skills workshops. They consider that the implementation of educational innovation can lead to the expected results according to the design but stress that teacher training and infrastructure are necessary. They also highlight how the skills workshops promote educational robotics and STEAM education and how educational leadership conditions project success. Finally, they posit the non-mandatory implementation of all workshop cycles along with changes in the way of evaluation.

**Keywords:** skills, soft skills, educational innovation

## **Εισαγωγή**

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (ΕΔ) εμφανίστηκαν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ως μια καινοτόμα εκπαιδευτική δράση. Στόχος της έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων δείγματος εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην πιλοτική φάση υλοποίησης των ΕΔ σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της πιλοτικής εφαρμογής τους. Επιπρόσθετα, η παράθεση προτάσεων τους σχετικά με τη γενικευμένη υλοποίηση της δράσης σε όλες τις σχολικές μονάδες.

Δεδομένου ότι κάθε δραστηριότητα που προκαλεί αλλαγές στις επικρατούσες παιδαγωγικές αντιλήψεις και μεθόδους αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία (Hargreaves, 2003) ως τέτοια λογίζονται και τα ΕΔ. Σύμφωνα με τον σχεδιασμό του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στόχος της δράσης των ΕΔ είναι η καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων και δεξιοτήτων του 21ου αιώνα όπως οι δεξιότητες της μάθησης, της ζωής, της τεχνολογίας & της επιστήμης και του νου (Εργαστήρια Δεξιοτήτων, 2020). Τα παραπάνω, συγκροτούν τους θεματικούς κύκλους της δράσης, οι οποίοι με τη σειρά τους, εξειδικεύονται σε επιμέρους θεματικές κατηγορίες: οι δεξιότητες αφορούν στην επικοινωνία, στη συνεργασία, στη δημιουργικότητα και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών. Οι δεξιότητες της ζωής σχετίζονται με την ικανότητα των μαθητών/τριών να οργανώνουν τη σκέψη τους, να προγραμματίζουν τις δράσεις τους,

να αποφασίζουν και να λαμβάνουν πρωτοβουλίες. Ακόμη, ζητούμενο είναι η καλλιέργεια της πολιτειότητας και η διαμόρφωση ενεργών και ευαισθητοποιημένων πολιτών (Εργαστήρια Δεξιοτήτων, 2020). Οι δεξιότητες της επιστήμης και της τεχνολογίας αναφέρονται στη μοντελοποίηση, στη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης και στις ψηφιακές δεξιότητες. Οι μαθητές/τριες αξιοποιούν κριτικά τις ψηφιακές πληροφορίες που συγκεντρώνουν, δημιουργούν και μοιράζονται ψηφιακό υλικό, υλοποιούν σχέδια εργασίας και χρησιμοποιούν διαδικτυακά περιβάλλοντα, ψηφιακά εργαλεία και λογισμικά (Εργαστήρια Δεξιοτήτων, 2020). Οι δεξιότητες του νου περιλαμβάνουν την ενασχόληση των μαθητών/τριών με κατασκευές, την επίλυση σύνθετων προβλημάτων του πραγματικού κόσμου και την αξιοποίηση ποικίλων πηγών και μέσων γνώσης με σκοπό την καλλιέργεια της υπολογιστικής σκέψης (Εργαστήρια Δεξιοτήτων, 2020).

Η βασική παραδοχή στον σχεδιασμό των ΕΔ είναι ότι η μάθηση είναι βιωματική, διερευνητική και αποτελεί προϊόν συνεργασίας των μαθητών/τριών και ενεργητικής οικοδόμησης της γνώσης (Εργαστήρια Δεξιοτήτων, 2020). Σε αυτό το πλαίσιο, οι προτεινόμενες δραστηριότητες των μαθητών/τριών πρέπει να είναι διαθεματικές, να αξιοποιούνται πολυτροπικά κείμενα, διαδικτυακά παιχνίδια, θεατρικά, κατασκευές, ταινίες μικρού μήκους, projects διαφόρων θεμάτων, ποικίλα ψηφιακά τεχνουργήματα, δράσεις ρομποτικής κ.ά. Ακόμη, η αξιολόγηση των μαθητών/τριών πραγματοποιείται με χρήση φύλλων περιγραφικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης ενώ το ζητούμενο είναι να αξιολογούνται οι στάσεις, οι δεξιότητες, οι γνώσεις με παραδοτέα ανά θεματικό κύκλο, καθώς επίσης η αλληλεπίδραση, ο τρόπος συμμετοχής και συνεργασίας στην τάξη.

Το σχολικό έτος 2020-2021 τα ΕΔ εφαρμόστηκαν για πρώτη φορά πιλοτικά σε 218 σχολεία της χώρας, τόσο δια ζώσης όσο και διαδικτυακά, γεγονός που υποδαύλιζε την επιτυχία της πιλοτικής φάσης, καθώς ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε υλοποίηση στην τάξη. Στην πιλοτική υλοποίηση συμμετείχαν όλα τα πειραματικά και πρότυπα σχολεία, ενώ η λίστα συμπληρώθηκε από άλλες σχολικές μονάδες με βάση τη δήλωση συμμετοχής των διευθυντών/τριών τους, ενώ επίσης λήφθηκαν υπόψη παράγοντες όπως η τυχαία και αντιπροσωπευτική γεωγραφική διασπορά σε όλη την επικράτεια.

Η εκπαιδευτική ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην υιοθέτηση αλλαγών και στην εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα σχολεία (Walker & Shuangye, 2007). Ακόμη, διαμορφώνει το σχολικό κλίμα και συμβάλλει στον σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

(Πασιαρδής, 2012) και βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς να τροποποιήσουν τις αντιλήψεις τους και να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις, κατανοεί και αποδέχεται τις καινοτομίες και τις ενσωματώνει στη σχολική μονάδα (Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη & Πυργιωτάκης, 2015).

Για το Νηπιαγωγείο ο σχεδιασμός προέβλεπε εφαρμογή τριών ωρών την εβδομάδα. Η επιλογή των θεματικών διαμορφωνόταν βάσει των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών, της γνωστικής τους ανάπτυξης, της ηλικίας και της σύστασης των ομάδων. Στο Δημοτικό Σχολείο οι ώρες που διατίθενται στα ΕΔ είναι εξάρτηση της οργανικότητας της σχολικής μονάδας, και πιο συγκεκριμένα διατίθενται από μία έως τρεις ώρες ανά τάξη εβδομαδιαίως. Στο Γυμνάσιο τα ΕΔ αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων για μία ώρα την εβδομάδα. Οι υποενότητες των ΕΔ είναι ευρείας θεματολογίας, όπως η οδική ασφάλεια, η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, η διατροφή, η ψυχική υγεία, η πρόληψη των εξαρτήσεων, η ευαισθητοποίηση σε περιβαλλοντικά θέματα κ.ά. (Εργαστήρια Δεξιοτήτων, 2020).

Στις επόμενες παραγράφους θα αποτυπωθεί το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, ο σχεδιασμός και τα ερευνητικά ερωτήματα και το άρθρο ολοκληρώνεται με τα αποτελέσματα.

### **Θεωρητικά στοιχεία Εργαστηρίων Δεξιοτήτων**

Στόχος της δράσης που παρουσιάζεται στην παρούσα έρευνα είναι η καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σε συνδυασμό με τη διαμόρφωση ενός σύγχρονου πλαισίου προγράμματος με δομή ανοικτών, διαδραστικών Προγραμμάτων Σπουδών και διαδικασιών υλοποίησης.

Τα ΕΔ ασκούν θετική επίδραση στους/στις μαθητές/τριες και βοηθούν στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων καθώς και δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου (Al Musawi, Ambusaidi, Al Balushi & Al Balushi, 2015). Ως ήπιες δεξιότητες χαρακτηρίζονται η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης (Karici, Alcaay & De Jong, 2019· Raïkou, Karalis & Ravanis, 2017) καθώς και η ικανότητα συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων του πραγματικού κόσμου (Karici et al., 2019). Με την εφαρμογή τέτοιων εκπαιδευτικών δράσεων ακόμη, επιδιώκεται η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων του πραγματικού κόσμου (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015).

Οι δράσεις των ΕΔ βασίζονται στον πειραματισμό, στην αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στην απόκτηση περιβαλλοντικής συνείδησης, στην ενίσχυση του κινήτρου για μάθηση και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών (Tonurist, Kattel & Lember, 2017). Έτσι, η επίδρασή τους στην καλλιέργεια γνωστικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών θεωρείται σημαντική. Ακόμη, η ενίσχυση της δημιουργικότητας μέσω δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού, δραματοποιήσεων, κουκλοθέατρου, δημιουργίας κατασκευών και τεχνουργημάτων από τους μαθητές/τριες δίνει τη δυνατότητα επαφής τους με την τέχνη και τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης (Raikou, Karalis & Ravanis, 2017).

Η βιβλιογραφική έρευνα ανάδειξε τη σημασία των ΕΔ στον πειραματισμό, στη διερεύνηση της γνώσης, στην επίλυση σύνθετων προβλημάτων και στην καλλιέργεια της υπολογιστικής σκέψης των μαθητών/τριών. Οι τελευταίοι/ες ασχολούνται με τις έννοιες των Θετικών Επιστημών, των Μαθηματικών, της Πληροφορικής και της Τεχνολογίας και απέκτησαν θετική στάση (Lewis, Mc Gann & Blomkamp, 2020). Επιπρόσθετα, η υιοθέτηση της προσέγγισης STEAM και της εκπαιδευτικής ρομποτικής κινητοποιούν τους μαθητές/τριες μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον σε μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αξιοποιούν τη δημιουργικότητα, την επινοητικότητα και τη φαντασία των μαθητών/τριών (Soroko, Mykhailenko & Rokoman, 2020). Μέσω της προσέγγισης STEAM καλλιεργείται η επινοητικότητα, η κριτική, η υπολογιστική σκέψη (Alimisis, 2013) και η δημιουργικότητα των μαθητών/τριών.

Όλα τα γνωστικά αντικείμενα συνδυάζονται με σκοπό την ολόπλευρη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Τέλος, με προσεγγίσεις ανακαλυπτικής και διερευνητικής μάθησης και με τη χρήση υιοθέτησης διδακτικών τεχνικών ενισχύονται η αλληλεπίδραση, η συνεργασία, η αξιοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικότητας και η ανάπτυξη της κριτικής και οργανωτικής σκέψης (Τζιμογιάννης, 2019). Υιοθετείται η υλοποίηση διαθεματικών projects ενισχύοντας την ομαδική εργασία και την καλλιέργεια ευγενούς άμιλλας. Συνεπώς, κρίνεται ως σημαντική η επίδραση τέτοιων εκπαιδευτικών δράσεων στην ανάπτυξη των γνωστικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών αλλά και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Sergis, κ.ά., 2017).

Σημαντικός παράγοντας στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας αποτελεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών. Παράγοντες όπως η έλλειψη προσωπικού χρόνου, επιμόρφωσης, οικονομικής στήριξης από φορείς και η απουσία συνεργασίας με συναδέλφους αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την επιτυχή εφαρμογή των καινοτομιών στα σχολεία (Μπαρκατσάς, 1998). Από την άλλη πλευρά, οι εδραιωμένες παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, διαμορφώνουν τη σχολική κουλτούρα και προσδιορίζουν τη συμπεριφορά τους αναφορικά με την εφαρμογή καινοτόμων μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Συχνά μερίδα εκπαιδευτικών αντιστέκεται στην αλλαγή και στηρίζει παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας (Θεοδωρόπουλος, 2020). Συνεπώς, κρίνεται σημαντική η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην πιλοτική υλοποίηση των ΕΔ. Πιο συγκεκριμένα, είναι σημαντικό να πραγματοποιηθεί καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην πιλοτική φάση υλοποίησης των ΕΔ σχετικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή αλλά επιπρόσθετα και συλλογή βελτιωτικών προτάσεων σχετικά με τη γενικευμένη υλοποίηση.

## **Η έρευνα**

Σκοπός της έρευνας που παρουσιάζεται στο άρθρο είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την πιλοτική υλοποίηση των ΕΔ στα σχολεία της χώρας μας. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποιες δραστηριότητες προτίμησαν να υλοποιήσουν εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην πιλοτική φάση υλοποίησης των ΕΔ;
2. Ποια είναι τα εμπόδια και οι δυσκολίες στην εφαρμογή των ΕΔ, όπως τα καταγράφουν εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην πιλοτική φάση υλοποίησης των ΕΔ; Πώς αξιολογούν το σχεδιασμό;
3. Πώς αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην πιλοτική υλοποίηση των ΕΔ, τον ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην υλοποίηση της δράσης;
4. Ποιες είναι οι προτάσεις που καταθέτουν εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην πιλοτική υλοποίηση των ΕΔ σχετικά με τη βελτίωση του σχεδιασμού των ΕΔ για τη φάση της γενικευμένης εφαρμογής;

## Μέθοδος

### *Εργαλεία και διαδικασία*

Λαμβάνοντας υπόψη το περιορισμένο πλήθος συναφών μελετών στην ελληνική βιβλιογραφία, επιλέχθηκε η υλοποίηση ποιοτικής έρευνας καθώς επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση του προβλήματος, μέσω της καταγραφής του τρόπου με τον οποίο το προσεγγίζουν οι ίδιοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες (Creswell, 2012). Η ποιοτική έρευνα λαμβάνει υπόψη της την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, το ιστορικό και το κοινωνικό πλαίσιο που επιδρά στη διαμόρφωση των απόψεων των ερωτώμενων, ενώ το ίδιο γεγονός ερμηνεύεται διαφορετικά από κάθε άνθρωπο που χαρακτηρίζεται από μοναδικότητα και έχει διαμορφώσει απόψεις, αντιλήψεις και ερμηνείες σε ατομικό επίπεδο (Τσιώλης, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην έρευνα οικειοθελώς και έδωσαν τη συγκατάθεσή τους στην καταγραφή των συνεντεύξεων. Επέλεξαν οι ίδιοι/ες την ώρα της συνέντευξης έτσι ώστε να νιώθουν άνετα να εκφράσουν τις απόψεις τους χωρίς πίεση και περιορισμούς. Η ερευνήτρια τους ενημέρωσε για τη δεοντολογική αξιοποίηση των δεδομένων που θα συλλέγονταν, για τη μη προσβασιμότητα σε αυτά από τρίτους και για τον αυστηρά ακαδημαϊκό σκοπό της έρευνας, σύμφωνα με τη δεοντολογία και τη νομοθεσία περί προσωπικών δεδομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, και σύμφωνα με την ερευνητική δεοντολογία, η ερευνήτρια προσπάθησε να δημιουργήσει φιλικό κλίμα, να είναι ευγενική και να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να εκφραστούν (Κεδράκα, 2008). Οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις συνέβαλαν στην ελεύθερη έκφραση των συμμετεχόντων και τους έδωσαν την ευκαιρία να επεκταθούν σε ζητήματα που θεωρούσαν σημαντικά (Creswell, 2012). Επιχειρήθηκε ο περιορισμός της μεροληψίας και η διασφάλιση της εγκυρότητας της έρευνας, με προσεκτική διατύπωση των ερωτήσεων, έτσι ώστε να είναι κατανοητές και ξεκάθαρες, και με αποφυγή καθοδηγητικών ερωτήσεων (Creswell, 2012).

### *Το εργαλείο της έρευνας*

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων και σε συνδυασμό με την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και τον σχεδιασμό των ΕΔ. Τα πλεονεκτήματα της με-

θόδου είναι ότι επιτρέπει τη διευκρίνιση των ερωτήσεων και των απαντήσεων, την διερεύνηση εις βάθος, την άμεση περιγραφή και ανάλυση των εμπειριών, και γι' αυτούς τους λόγους αποτελεί ένα αποδεκτό και επιλέξιμο ερευνητικό εργαλείο (Κεδράκα, 2008). Βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων διαμορφώθηκαν οι ερωτήσεις που πλαισίωσαν το εργαλείο της συνέντευξης με τη διαμόρφωση περίπου 20 ερωτήσεων ανοικτού τύπου. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις για την αποτύπωση των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος. Το δεύτερο μέρος περιείχε ανοικτές ερωτήσεις σχετικά με τις δραστηριότητες που υλοποίησαν οι εκπαιδευτικοί ανά θεματικό κύκλο στα ΕΔ και το κατά πόσο αυτές υποβοήθησαν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα τους μαθητές/τριες, αλλά και ποιες δυσκολίες υπήρξαν στην υλοποίηση της δράσης. Επίσης, ζητήθηκαν προτάσεις των εκπαιδευτικών για την περαιτέρω βελτίωση του σχεδιασμού τους, ενώ εξετάστηκε ο ρόλος και η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην προώθηση της καινοτομίας της υλοποίησης των ΕΔ. Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν μέσω τηλεδιάσκεψης με διάρκεια 40-50 λεπτά και καταγράφηκαν.

#### *Δείγμα*

Η προσέγγιση των εκπαιδευτικών του δείγματος πραγματοποιήθηκε με άμεση ηλεκτρονική επικοινωνία σε πιλοτικές σχολικές μονάδες που εντοπίστηκαν στο σχετικό ΦΕΚ ορισμού τους. Το εγχείρημα ήταν δύσκολο λόγω του γεγονότος ότι η εκπαιδευτική διαδικασία παρεχόταν με εξ αποστάσεως μεθόδους και πολλές σχολικές μονάδες δεν υλοποιούσαν εξ αποστάσεως τα ΕΔ μεταθέτοντας χρονικά την υλοποίησή τους μετά την επαναφορά στη δια ζώσης παροχή εκπαιδευτικού έργου. Τελικά συμμετείχαν 16 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε 11 σχολεία διαφόρων πόλεων της Ελλάδας όπως η Μεθώνη Μεσσηνίας, το Ναύπλιο, η Ημαθία, η Πιερία, η Κορινθία, η Θεσσαλονίκη, η Άρτα, η Πέλλα Μακεδονίας, η Πρέβεζα, η Αλεξανδρούπολη και τα Γιαννιτσά. Σχετικά με τη σύνθεση του δείγματος ήταν 14 γυναίκες και 2 άνδρες από 11 διαφορετικά σχολεία (6 Δημοτικά, 3 Νηπιαγωγεία, 1 Γυμνάσιο και 1 ΕΠΑΛ). Όσον αφορά στις ειδικότητές τους, οι 5 ήταν δάσκαλοι/ες δημοτικού σχολείου, οι 4 νηπιαγωγοί, οι 2 καθηγητές/τριες πληροφορικής, ο/η 1 φιλόλογος, ο/η 1 μουσικός και οι 3 εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών. Όλοι/ες κατείχαν πιστοποιημένη γνώση βασικών δεξιοτήτων ΤΠΕ, οι 7 έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και ένας/μία κατέχει διδακτορικό τίτλο. Όλοι/ες διαθέτουν μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία (9 άτομα μεταξύ 11-20 έτη, 3 άτομα 21-30 έτη, 1 άτομο 1-10 έτη και 3 άτομα άνω των 30 ετών).



### *Μέθοδος ανάλυσης*

Μετά τη ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, τα ηχητικά αρχεία μετεγγράφηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν λέξη προς λέξη. Για την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων εφαρμόστηκε η θεματική ανάλυση η οποία «συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων» (Τσιώλης, 2017). Από τα πολυάριθμα μοτίβα νοήματος που αναδύθηκαν από τα δεδομένα, το ενδιαφέρον εστιάστηκε στα σχετικά μοτίβα νοήματος με το υπό μελέτη θέμα, με σκοπό την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας (Τσιώλης, 2017).

Για την ανάλυση των δεδομένων υιοθετήθηκαν τα βήματα της θεματικής ανάλυσης του Creswell (2012) που περιλαμβάνουν την προκαταρκτική διερευνητική ανάλυση, την κωδικοποίηση των δεδομένων, τη δημιουργία θεμάτων και την ερμηνεία. Αφού αποκτήθηκε μια γενική εικόνα των συνεντεύξεων, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν. Σύμφωνα με τον Creswell (2012) η κωδικοποίηση περιλαμβάνει την οργάνωση των συνεντεύξεων σε τμήματα πληροφοριών και την απόδοση νοήματος στα λεχθέντα των συνεντεύξεων, εννοιολογικών προσδιορισμών με τη μορφή επικεφαλίδων (κωδικοί). Με την επαγωγική διαδικασία οι κωδικοί περιορίστηκαν και συγχωνεύτηκαν με σκοπό τη μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα-παράγοντες, σε εννοιολογικές οντότητες που λειτουργούν ως απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας (Τσιώλης, 2017). Σύμφωνα με τον Creswell (2012) η ποιοτική έρευνα είναι ερμηνευτική και στόχος του ερευνητή είναι να βγάλει νόημα από τα ευρήματα. Η ερμηνεία έγκειται στην απόδοση ευρύτερου νοήματος στα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας και στη σύγκριση αυτών με την βιβλιογραφία. Η παρουσίαση των θεματικών κατηγοριών και των παραγόντων που προέκυψαν καθώς και ενδεικτικά αποσπάσματα των απαντήσεων των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνα παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

### **Αποτελέσματα**

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων για τις απόψεις των εκπαιδευτικών διαρθρώθηκε σε άξονες, σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι πίνακες που ακολουθούν αναδεικνύουν τους παράγοντες που αναδύθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Για κάθε παράγοντα και δείκτη παρατίθενται ενδεικτικά σχετικά αποσπάσματα

από τις αναφορές των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

#### *Δραστηριότητες που υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί*

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, στον Πίνακα 1 αποτυπώνονται συγκεκριμένες δραστηριότητες που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ότι υλοποίησαν κατά τη διάρκεια της χρονιάς, οργανωμένες σε κατηγορίες με βάση και τους θεματικούς άξονες των ΕΔ. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνωρίζουν τη συμβολή των ΕΔ στην καλλιέργεια των νοητικών, ψηφιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και περιγράφουν ποικίλες δραστηριότητες που υλοποιούν για τον σκοπό αυτό.

**Πίνακας 1.** Ανάπτυξη νοητικών, κοινωνικών και ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών/τριών στα ΕΔ, ενδεικτική κατανομή

<b>Δεξιότητες</b>	<b>Δραστηριότητες ΕΔ</b>
Επίλυση προβλημάτων, κριτική και οργανωτική σκέψη	Εννοιολογική χαρτογράφηση, πρόληψη ατυχημάτων, ασφάλεια και θέματα εθισμού στο διαδίκτυο, υγιεινή διατροφή, σεβασμός στην αναπηρία, διαχείριση απορριμμάτων, αντιμετώπιση φυσικών καταστροφών
Επικοινωνία και συνεργασία	ψηφιακό παιχνίδι, εικονική ξενάγηση, κολλάζ, κατασκευές, παιχνίδια ρόλων, συγγραφή κόμικ/διηγήματος/ποιήματος
Υπευθυνότητα, λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών	καλλωπισμός σχολείου, καθαρισμός ακτών, κομποστοποίηση, ανακύκλωση, ρομποτική, κατασκευή αφίσας
Ομαδικότητα και δημιουργικότητα	ρομποτική, κατασκευές, τραγούδι, θεατρικές παραστάσεις, θεατρικό παιχνίδι, διαδραστικά παιχνίδια
Αυτοεπίγνωση, αυτομέριμνα, αυτοεκτίμηση	αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση
Πολιτειότητα και κοινωνική επίγνωση	Καθαρισμός ακτών, ανακύκλωση, εθελοντισμός οικολογικό αποτύπωμα
Πειραματισμός και διερεύνηση της γνώσης	Πειράματα φυσικών επιστημών, κατασκευή λεξικού
Δεξιότητες σχετικές με τα γνωστικά αντικείμενα	διαθεματικά, διεπιστημονικά σχέδια εργασίας

#### *Δυσκολίες και εμπόδια κατά την υλοποίηση των ΕΔ*

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, στον Πίνακα 2 αποτυπώνονται

κατηγοριοποιημένα οι δυσκολίες και τα εμπόδια που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, καθώς και βασικά αξιολογικά στοιχεία σχετικά με το σχεδιασμό. Ως κύριο εμπόδιο στην υλοποίηση των ΕΔ αναφέρεται το κλείσιμο των σχολείων λόγω της πανδημίας και η αξιοποίηση της τηλεεκπαίδευσης, παράγοντας που είναι γνωστό ότι επηρέασε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα και την άμεση επαφή εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών.

**Πίνακας 2.** Αποτίμηση πιλοτικής εφαρμογής των ΕΔ

<b>Παράγοντες</b>	<b>Δείκτες</b>
Δυσκολίες και εμπόδια στην εφαρμογή των ΕΔ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• τηλεεκπαίδευση, απουσία φυσικής επαφής με μαθητές/τριες</li> <li>• ελλιπής επικοινωνία με γονείς</li> <li>• ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή</li> <li>• απουσία έγκαιρης, βιωματικής, πρακτικής επιμόρφωσης</li> <li>• φόρτος εργασίας εκπαιδευτικών</li> <li>• υποχρεωτικότητα εφαρμογής των τεσσάρων κύκλων ΕΔ</li> <li>• μη εφαρμόσιμη αξιολόγηση</li> <li>• απροθυμία συμμετοχής μερίδας μαθητών/τριών</li> <li>• μη αποδοχή υλοποίησης από μερίδα εκπαιδευτικών</li> <li>• αδιάφορη εκπαιδευτική ηγεσία στην καινοτομία</li> <li>• ανεπαρκής χρόνος για την εφαρμογή</li> <li>• έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού</li> <li>• διοικητικές παρεμβάσεις</li> <li>• γραφειοκρατικό/συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα</li> </ul>
Σχεδιασμός ΕΔ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• κρίνεται επαρκής σε γενικές γραμμές</li> </ul>
Επιμόρφωση για τα ΕΔ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• θεωρητική/γενική (χωρίς πρακτικό προσανατολισμό)</li> <li>• ελλιπής, μη εφαρμόσιμη</li> <li>• χωρίς κατάλληλα προετοιμασμένους επιμορφωτές/τριες</li> </ul>
Σχεδιασμός αξιολόγησης	<ul style="list-style-type: none"> <li>• μη αποδεκτός από τους/τις εκπαιδευτικούς</li> <li>• αντιπαιδαγωγικός, ανεφάρμοστος</li> </ul>
Ρόλος εκπαιδευτικού	<ul style="list-style-type: none"> <li>• υποστηρικτικός, ενθαρρυντικός, επικουρικός, δημιουργικός, συντονιστικός</li> </ul>
Επίτευξη στόχων	<ul style="list-style-type: none"> <li>• θετική επίδραση στους μαθητές/τριες</li> <li>• πτυχές εκπαιδευτικού υλικού</li> <li>• απόκτηση ήπιων δεξιοτήτων</li> </ul>

Χαρακτηριστικά ο Σ2 αναφέρει: «εκπαιδευτικά αποτελέσματα εξ αποστάσεως δεν γίνεται να πάρεις. Είναι τέτοια τα θέματα που πρέπει να γίνονται δια ζώσης[...] τα

*εργαστήρια τα σταματήσαμε όταν κλείσαμε και τα ξεκινήσαμε εντατικά με το που ανοίξαμε[...]*». Αντίστοιχα, ο Σ9 αναφέρει: *«αντιμετωπίζω δυσκολία στον 3ο κύκλο (STEM) με την τηλεκπαίδευση δεν μπορώ κάνω επίδειξη στα παιδιά ώστε να το κάνουν μόνα τους, να ασχοληθούν με την κατασκευή συσκευών, σύνθεση αισθητήρων και εξαρτημάτων.»* Από την άλλη πλευρά, άλλοι/ες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι ιδιαίτερες αυτές συνθήκες βοήθησαν το έργο τους. Ο Σ7 δήλωσε: *«εμένα με βοήθησε η τηλεκπαίδευση γιατί χρησιμοποίησα ψηφιακά εργαλεία και πολλές πηγές, τους έδειξα εργαλεία και συνεργαστήκαμε σε ομάδες, μέσω των συνεργατικών εγγράφων που χρησιμοποιήσαμε[...]*».

Μια άλλη σημαντική δυσκολία στην υλοποίηση των εργαστηρίων ήταν η αποδοχή της δράσης από μερίδα των εκπαιδευτικών ή και των μαθητών/τριών. Ενδεικτικά ο/η εκπαιδευτικός Σ14 αναφέρει: *«ωπήρχε δυσκολία να γίνουν αποδεκτά τα ΕΔ από όλους τους εκπαιδευτικούς, κάποιιοι είχαν την διάθεση να το κάνουν ενώ άλλοι δεν ήθελαν. Η συμμετοχή μας δεν ήταν πρόταση του σχολείου μας».* Αντίστοιχα, ο Σ7 αναφέρει: *«Με τους μαθητές αργήσαμε να βρούμε ρυθμό γιατί δεν έβλεπαν τον λόγο ύπαρξης των ΕΔ αφού δεν βαθμολογούνταν, αντέδρασαν να το κάνουν».*

Οι εκπαιδευτικοί επίσης, τόνισαν πίεση του χρονοδιαγράμματος υλοποίησης όλων των κύκλων της δράσης των ΕΔ. Ενδεικτικά ο Σ4 αναφέρει: *«σημαντική δυσκολία αποτέλεσε το σφικτό χρονικό πλαίσιο σε συνδυασμό με την υποχρεωτική εφαρμογή και των τεσσάρων αξόνων. Θα έπρεπε να επικεντρωθούμε την φετινή πιλοτική χρονιά σε έναν άξονα ή μια θεματική ενότητα και την επόμενη χρονιά να ασχοληθούμε με άλλον άξονα».* Κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η επιμόρφωση που τους παρασχέθηκε ήταν επαρκής. Χαρακτηριστικά ο Σ6 αναφέρει: *«Οι εισηγήτριες μας βοήθησαν αρκετά ήταν πολύ καλές αλλά δεν μπορείς να καλύψεις τέτοιο όγκο σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα»*, ενώ η σχετική αναφορά του Σ12 είναι: *«Η εικόνα που σχημάτισα για την επιμόρφωση ήταν άριστη. Αλλά αυτά που λέγανε οι επιμορφωτές ήταν μη εφαρμόσιμα βάσει του πλαισίου των εργαστηρίων».*

#### *Εκπαιδευτική ηγεσία και υλοποίηση ΕΔ*

Σχετικά με τη διερεύνηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, από τις αναφορές των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι αναδεικνύουν τον ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας ως καθοριστικό για την υλοποίηση των ΕΔ και την εφαρμογή τους ως καινοτομία. Τα σχολεία των εκπαιδευτικών της έρευνας συμμετείχαν εθελοντικά με δήλωσή τους

και από τις αναφορές τους επίσης αναδεικνύονται ενέργειες και πρωτοβουλίες που επιθυμούν να αναλαμβάνει η διεύθυνση της σχολικής τους μονάδας για την επιτυχή εφαρμογή της δράσης και την αξιολόγησή της.

**Πίνακας 3.** Συμβολή εκπαιδευτικής ηγεσίας στα ΕΔ

<b>Παράγοντες</b>	<b>Δείκτες</b>
Ρόλος ηγεσίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>υποστηρικτικός, συντονιστικός, ενθαρρυντικός, διεκπεραίωση γραφειοκρατίας</li> </ul>
Ενέργειες ηγεσίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>παροχή εξοπλισμού</li> <li>ενίσχυση συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού</li> <li>οργάνωση εξωσχολικών δραστηριοτήτων</li> <li>διάχυση δράσεων</li> <li>επικοινωνία με γονείς, προϊστάμενες εκπαιδευτικές δομές και κοινωνία</li> </ul>

Ενδεικτικά, ο/η εκπαιδευτικός Σ3 αναφέρει: *«Θεωρώ σημαντική τη συνεργασία μου με τη διευθύντρια. Είναι σημαντικός ο ρόλος της στην προώθηση της καινοτομίας στο σχολείο μας».* Αντίστοιχα, ο/η εκπαιδευτικός Σ6 αναφέρει: *«η διευθύντρια αγαπά αυτό που κάνει, εντάσσει το σχολείο σ' όλα τα προγράμματα που υλοποιούνται, τα παρακινεί, βοηθάει το σύλλογο για καθετί νέο[...]*», ενώ ο Σ11 αναφέρει: *«η διευθύντρια με στηρίζει όταν ζητώ να υλοποιήσω ένα πρόγραμμα, ενημερώνει για την έκβασή του, φροντίζει για τη δημοσίευση των παραδοτέων των μαθητών/τριών στην ιστοσελίδα του σχολείου.».* Τέλος, η σχετική αναφορά του/της εκπαιδευτικού Σ7 είναι: *«η διεύθυνση με στήριξε, με ενθάρρυνε, με καθοδήγησε, ενημερώθηκε για τα ΕΔ, βοήθησε στη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων, ήταν θετική, επικοινωνιακή, είχαμε μια άριστη συνεργασία.».* Από την άλλη πλευρά βέβαια, ο Σ4 δήλωσε: *«στο σχολείο μου ο διευθυντής δεν ενδιαφέρεται να κάνει πολλές δράσεις λόγω του ότι βγαίνει στην σύνταξη.»*

#### *Προτάσεις εκπαιδευτικών*

Σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, στον Πίνακα 4, παρατίθενται οργανωμένες οι προτάσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας σχετικά με τη γενίκευση της δράσης των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Όλοι οι εκπαιδευτικοί πλην ενός θεώρησαν ότι η δράση των ΕΔ πρέπει να γενικευτεί λόγω της θετικής επίδρασης που ασκεί στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα.

**Πίνακας 4.** Προτάσεις των εκπαιδευτικών στη βελτίωση του σχεδιασμού των ΕΔ

<b>Παράγοντες</b>	<b>Δείκτες</b>
Γενικευμένη εφαρμογή	<ul style="list-style-type: none"><li>• έγκαιρη και πρακτική επιμόρφωση</li><li>• παροχή ανατροφοδότησης και πρόσθετου υλικού</li></ul>
Προτάσεις εκπαιδευτικών	<ul style="list-style-type: none"><li>• όχι στην υποχρεωτικότητα των 4 κύκλων</li><li>• περισσότερος χρόνος υλοποίησης</li><li>• πρακτική, βιωματική και στοχευμένη επιμόρφωση</li><li>• περιγραφική αξιολόγηση (χωρίς αρνητικές αναφορές)</li><li>• παροχή υλικού και εξοπλισμού στους εκπαιδευτικούς</li><li>• δημιουργία πλατφόρμας ανάρτησης δράσεων</li><li>• ευέλικτο χρονοδιάγραμμα υλοποίησης</li></ul>

Ενδεικτικά, ο/η εκπαιδευτικός Σ2 αναφέρει: «*Τα ΕΔ είναι μια πολύ θετική δράση[...] Οι γονείς αισθάνονται υπερήφανοι που συμμετέχουμε σε δράσεις του ΙΕΠ. Ανεβάνει το γόητρο και η εικόνα του σχολείου. Βλέπουν τον αντίκτυπο των δράσεων στα παιδιά τους και τις γνώσεις που μεταφέρουν. Τα παιδιά εξελίσσονται φοβερά μέσα από όλα αυτά*». Αντίστοιχα, ο Σ7 αναφέρει: «*Θεωρώ ότι τα ΕΔ εκπληρώνουν τους ψυχοπαιδαγωγικούς στόχους και βοηθούν πολύ τα παιδιά στην αυτεπίγνωση και στην αυτογνωσία[...] Θεωρώ ότι ασκούν θετική επίδραση στους μαθητές και καλό είναι να γενικευτούν*».

Από την άλλη πλευρά, ο/η εκπαιδευτικός Σ12, δήλωσε: «*Θεωρώ ότι δεν πρέπει να ξεκινήσουν μαζικά κατά την επόμενη χρονιά, γιατί απαιτείται πιο σοβαρή αντιμετώπιση από το ΙΕΠ, καλή είναι και η θεωρία από τους επιστήμονες, χωρίς την θεωρία δεν μπορεί να στηριχθεί η πράξη και πρέπει να σκεφτούμε και ποια θεωρία εξυπηρετούμε*».

Στην πλειονότητά τους υποστήριξαν ότι επιζητούσαν μια επιμόρφωση με πρακτικό προσανατολισμό και βιωματικό χαρακτήρα, οργανωμένη ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικές σχετικές αναφορές ακολουθούν παρακάτω:

- Σ2: «*η επιμόρφωση ήταν σε θεωρητικό πλαίσιο, χρειαζόμαστε επιμορφώσεις βιωματικού και πρακτικού χαρακτήρα από ανθρώπους που έχουν δουλέψει ΕΔ. Ζητήσαμε από το ΙΕΠ να μας αλλάξει τμήμα επιμόρφωσης γιατί ήμασταν σε ομάδα με εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας και εκείνοι ήθελαν αλλιώς δομημένη τη ροή της επιμόρφωσης*».
- Σ16: «*Θα πρότεινα να υπάρχει μια γενικότερη καλύτερη και έγκαιρη επιμόρφωση*».
- Σ2: «*Θα πρέπει να επιμορφώσουν τους εκπαιδευτικούς και μέσα από την βιωματική*

*μας εμπειρία σίγουρα θα τους πούμε πολύ καλύτερα πράγματα και περισσότερα απ' όσα μας είπαν εμάς οι πολλαπλασιαστές μας».*

- Σ7: *«Η επιμόρφωση θα ήταν καλύτερο να διεξάγεται ανά βαθμίδα εκπαίδευσης»*

Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν τη διάθεση περισσότερου εκπαιδευτικού χρόνου για την υλοποίηση των ΕΔ, ενδεικτικά ο Σ11 αναφέρει: *«απαιτείται μία επιπλέον ώρα στις μεγάλες τάξεις».* Ακόμη, επιζητούν την ύπαρξη ενός ευέλικτου χρονοδιαγράμματος ως προς την υλοποίηση των δράσεων των ΕΔ, με τον Σ3 να αναφέρει: *«πρέπει να προτείνεται ένα ευέλικτο χρονοδιάγραμμα ως προς την υλοποίηση των δράσεων».*

Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν την δημιουργία μιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας που θα λειτουργούσε ως τράπεζα θεμάτων και υλικού για τις δράσεις των ΕΔ όλων των σχολείων και σκοπό τη διάχυση της γνώσης και την ανταλλαγή καλών εκπαιδευτικών πρακτικών. Ενδεικτικά, ο Σ5 αναφέρει: *«καλό θα ήταν στην πλατφόρμα του ΙΕΠ ή σε άλλη πλατφόρμα, να υπάρχουν οι δράσεις όλων των σχολείων που ασχολήθηκαν με τα ΕΔ ανά θεματική. Θεωρώ ότι με τα ΕΔ ήταν όλα πιο δομημένα και οργανωμένα, είχαν πολύ υλικό και μ' αυτό που θα δημιουργηθεί τώρα μεγαλώνει η τράπεζα των θεμάτων»*

Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η υποχρεωτικότητα της εφαρμογής των 4 κύκλων ΕΔ τον χρόνο ήταν πειστική και όχι εφικτή σε συνθήκες πανδημίας. Σχετικά ο Σ15 αναφέρει: *«ο εκπαιδευτικός θα πρέπει ν' αποφασίζει να κάνει ως δύο εργαστήρια τον χρόνο».* Αντίστοιχα, ο Σ10 αναφέρει: *«είμαστε αντίθετοι στην υποχρεωτικότητα των τεσσάρων κύκλων. Κάποιες στιγμές νιώθεις ότι ασφυκτιάς. Πολλοί συνάδελφοι θεωρούν ότι είναι υπερβολικά αυτά που πρέπει να κάνουν. Αυτή την αλήθεια την υποστηρίζουμε όλοι».* Και ο Σ4: *«Θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί κάθε χρονιά να επικεντρώνονται σ' έναν θεματικό κύκλο και την επόμενη σε κάποιον άλλον ώστε να έχουν τον χρόνο να τον αναπτύξουν σωστά και χωρίς προχειρότητα ή την πίεση ενός καθορισμένου χρονοδιαγράμματος[...]*».

Όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, διαφώνησαν με τη μορφή της αξιολόγησης που προτείνεται από τον σχεδιασμό του ΙΕΠ. Παρατίθενται παρακάτω κάποιες χαρακτηριστικές αναφορές τους.

- Σ10: *«Η αξιολόγηση δεν μπορεί να υλοποιηθεί όπως έχει σχεδιαστεί. Αυτό το ατομικό, το εξειδικευμένο, το λεπτομερές νομίζω ότι τελικά κανείς δεν θα κάτσει να ελέγξει από τόσα σχολεία τόσα πράγματα».*
- Σ14: *«Στο σχολείο μου, με απόφαση του συλλόγου των διδασκόντων δε θα προχωρήσουμε στην περιγραφική αξιολόγηση. Εκτός από την αξιολόγηση που δίνει το ΙΕΠ*

*μετά το τέλος κάθε εργαστηρίου έχουμε δώσει τη δική μας αξιολόγηση για κάθε εργαστήριο ξεχωριστά[...]*».

### **Συζήτηση-συμπεράσματα**

Η έρευνα ανέδειξε τη συμβολή των εργαστηρίων δεξιοτήτων στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων και δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στους/στις μαθητές/τριες που συμμετείχαν στα ΕΔ τα οποία υλοποίησαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας. Όπως δήλωσαν οι τελευταίοι, οι μαθητές/τριες αντιμετώπισαν προβλήματα σχετικά με το περιβάλλον, την κυκλοφοριακή αγωγή, τη διατροφή κ.ά. και ανέπτυξαν κριτική, οργανωτική και αναλυτική σκέψη, όπως αποτυπώνεται και στη βιβλιογραφία (Lewis et al., 2020· Rosenow-Gerhard, 2020· Karici et al., 2019). Ακόμη, μέσω σχετικών δραστηριοτήτων ανέπτυξαν σεβασμό προς τα άτομα με ειδικές ικανότητες κατανοώντας τις ιδιαίτερες ανάγκες/ενδιαφέροντά τους και υιοθέτησαν συμπεριφορές συμπερίληψης μέσα από παιχνίδια ρόλων, ασκήσεις συνεργασίας, κατασκευές και δραματοποιήσεις όπως κατέληξαν και οι Bouck, Park, Bouck, Alspaugh, Spitzley & Buckland (2019). Οι μαθητές/τριες έλαβαν πρωτοβουλίες, δημιούργησαν αφίσες, και ενημερωτικά φυλλάδια για ευαισθητοποίηση σχετικά με διάφορα θέματα όπως τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, την ανακύκλωση, την προστασία του περιβάλλοντος όπως αποτυπώνεται και σε άλλες έρευνες (Karici et al., 2019· Lynch & Ghergulescu, 2018· Bouck et al., 2019). Μέσω της δημιουργίας βίντεο, τεχνουργημάτων, ψηφιακών παιχνιδιών, τη χρήση εργαλείων όπως το κουκλοθέατρο, την εκπαιδευτική ρομποτική και την αξιοποίηση της τέχνης με την ανάπτυξη της STEAM εκπαίδευσης αναπτύχθηκε η φαντασία και η ικανοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών, όπως επισημαίνεται και σε έρευνες που διερεύνησαν την υλοποίηση συναφών δράσεων (Soroko, et al., 2020· Rane-Sharma, Mangelkar, Shirgave, & Sasikumar, 2017). Τέλος, ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών με χρήση δραστηριοτήτων αυτογνωσίας και αυτοαξιολόγησης όπως σημειώνεται και στην έρευνα των Roberts-Holmes & Bradbury (2017).

Σχετικά με τον ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην επιτυχή υλοποίηση των ΕΔ, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, προκύπτει ότι είναι σημαντικός. Όπως καταλήγουν οι Danovitz et al. (2015) και οι Soroko, Mykhailenco & Rokoman (2020) η ηγεσία καθοδηγεί, αντιμετωπίζει δυσκολίες, ευνοεί συνεργασίες, ενημερώνει τους γονείς και αποτελεί τον συνδετικό κρίκο με της κοινω-



νία και τις προϊστάμενες εκπαιδευτικές αρχές. Τέτοιο ρόλο επιζητούν και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας από την εκπαιδευτική ηγεσία του σχολείου τους σχετικά με την υλοποίηση των ΕΔ. Πολλοί/ές εκπαιδευτικοί περιέγραψαν μια αγαστή σχέση συνεργασίας και επικοινωνίας με την ηγεσία του σχολείου τους. Ειδικότερα σχετικά με την ανάγκη αναβάθμισης της υλικοτεχνικής υποδομής, το εύρημα της παρούσης έρευνας συμφωνεί επίσης, με τη μελέτη των Lynch & Ghergulescu (2018). Οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν ότι επιθυμούν έναν/μια διευθυντή/ντρια που εμπνέει, δημιουργεί κοινό όραμα στο σχολείο, που είναι «ηγέτης» (Attakorn, Tayut, Pisitthawat & Kanokorn, 2014), που δημιουργεί κουλτούρα αλλαγών και εφαρμόζει την εκπαιδευτική καινοτομία (Dikke & Faltn, 2015). Αυτή η διαπίστωση συμφωνεί με την παραδοχή ότι η εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών προϋποθέτει τη συναίνεση των εκπαιδευτικών και τη συνειδητοποίηση της αξίας των αλλαγών στα σχολεία με σκοπό την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Williamson, 2015).

Βέβαια, προβλήματα όπως η έλλειψη επαρκούς εξοπλισμού (Lynch & Ghergulescu, 2018· Shimba, κ.ά., 2017) δυσκόλεψαν τους/τις εκπαιδευτικούς της έρευνας στην εφαρμογή των ΕΔ και της STEAM εκπαίδευσης. Τόνισαν ακόμη την αδυναμία δια ζώσης παρουσίας στις σχολικές τάξεις λόγω της πανδημίας και την έλλειψη αμεσότητας με τους/τις μαθητές/τριες ως ανασταλτικούς παράγοντες υλοποίησης των ΕΔ. Τέλος, ανέφεραν τον φόρτο εργασίας που ενισχύθηκε λόγω της πανδημίας ως αιτία ανάπτυξης συναισθημάτων άγχους, πίεσης και κούρασης, που στο σύνολό τους επιβάρυναν την επιτυχία της πιλοτικής εφαρμογής, σε συμφωνία με την έρευνα των Lynch & Ghergulescu (2018).

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός των ΕΔ χαρακτηρίστηκε επαρκής και το επιμορφωτικό εκπαιδευτικό υλικό του ΙΕΠ χαρακτηρίστηκε πλούσιο, δομημένο αλλά σε κάποιες περιπτώσεις ογκώδες, γενικό και όχι πρακτικό. Από την έρευνα αναδείχθηκε η ανάγκη για αναμόρφωση του σχεδιασμού προκειμένου να περιλαμβάνει νέες θεματικές που θα βασίζονται στις ανάγκες της εποχής όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας, η περιβαλλοντική συνείδηση, η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση στην παιδική ηλικία κ.ά.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ανέφεραν την πανδημία ως βασικό ανασταλτικό παράγοντα για την επιτυχή υλοποίηση των ΕΔ, ο οποίος εμπόδισε το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Καταγράφηκαν ακόμη μία σειρά αναφορές σε εμπόδια και δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί και πρέπει να τύχουν μέριμνας από την εκπαιδευτική ηγεσία πριν την γενίκευση της υλοποίησης των ΕΔ. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν θετική τη γενίκευση της δράσης των ΕΔ και προέβησαν σε μία

σειρά από προτάσεις, όπως αναφέρονται παραπάνω.

Από την έρευνα διαφάνηκε ότι μέσω των ΕΔ αναπτύσσονται και οι κοινωνικές και ήπιες δεξιότητες και των εκπαιδευτικών με σκοπό την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας πειραματίστηκαν με τις παιδαγωγικές καινοτομίες και ανέδειξαν την αξία της συνεργασίας με συναδέλφους τους στην επίλυση των προβλημάτων. Με τη συμμετοχή τους σε αυτά βελτίωσαν την εικόνα του σχολείου προωθώντας την εκπαιδευτική καινοτομία και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών όπως καταλήγει και ο Θεοδωρόπουλος (2020). Επισημάνθηκε τέλος, από τους/τις εκπαιδευτικούς η ανάγκη ύπαρξης διαφορετικής μορφής επιμόρφωσης και αξιολόγησης της δράσης των ΕΔ με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Τα ευρήματα της μελέτης αυτής δεν μπορούν να γενικευτούν και να ενταχθούν σε ευρύτερα πλαίσια, δεδομένου του μικρού και όχι αντιπροσωπευτικού δείγματος. Παρότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν ποικίλες ειδικότητες, υπηρετούν σε διάφορες γεωγραφικές περιοχές, η εφαρμογή πιλοτικής δράσης των ΕΔ πραγματοποιήθηκε σε 218 σχολικές μονάδες με πολυάριθμους εκπαιδευτικούς και είναι αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση με τη συμμετοχή περισσότερων εμπλεκόμενων όπως εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες και γονείς ώστε να φωτίσει την υλοποίηση της δράσης και την αποτίμηση της συνολικής της συμβολής στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

**Βιβλιογραφία**

Alimisis, D. (2013) Educational Robotics: new challenges and trends. *Themes in Science and Technology Education*, 6(1), σ. 63-71.

Al Musawi, A., Ambusaidi, A., Al-Balushi, S. and Al-Balushi, K., 2015. Effectiveness of E-Lab Use in Science Teaching at the Omani Schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 14(1), σ. 45-52.

Attakorn, K., Tayut, T., Pisitthawat, K. and Kanokorn, S. (2014) Soft skills of New Teachers in the Secondary Schools of Khon Kaen Secondary Educational Service. *Procedia - social and Behavioral Sciences*, 112, σ. 1010-1013.

Bouck, E. C., Park, J., Bouck, M., Alspaugh, J., Spitzley, S. and Buckland, A. (2019) Supporting Middle School Students in Tier 2 Math Labs: Instructional Strategies. *Current Issues in Middle Level Education*, 24(2), σ. 18-32.

Creswell, J. W. (2012) *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.

Dikke, D. & Faltin, N. (2015) Go - lab MOOC. An online course for teacher professional development in the field of Inquiry-based Science Education, στο *7th International Conference on Education and New Learning Technologies EDULEARN15*, (ss. 2990-2999). IATED.

Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Υπουργική Απόφαση (2020) *Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων*, Φ.7/79511/ΓΔ4/24-6-2020.

Θεοδωρόπουλος, Ν. (2020) Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα καινοτόμα προγράμματα. *International Journal of Educational Innovation*, 2(5), σ. 89-98.

Hargreaves, D. (2003) *Education epidemic: Transforming secondary schools through innovation networks*. London: Demos.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015) Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση, Αθήνα: ΣΕΑΒ, Διαθέσιμο στο [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/3/15327\\_Isari-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/3/15327_Isari-KOY.pdf) (Πρόσβαση 15 Ιανουαρίου 2022).

Κεδράκα, Κ. (2008) *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Διαθέσιμο στο <https://www.adulteduc.gr> (Πρόσβαση 15 Ιανουαρίου 2022).

Κυριακώδη, Δ. και Τζιμογιάννης, Α. (2015) Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης «Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών». *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8(3), σ. 123-151.

Kapici, H. O., Akcay, H. and De Jong, T. (2019) Using Hands-On and Virtual Laboratories Alone or together-which works better for Acquiring Knowledge and skills? *Journal of Science Education and Technology*, 28(3), σ. 231-250.

Lewis, J. M., Mc Gann, M. and Blomkamp, E. (2020) When design meets power: design thinking, *Public sector innovation and the politics of policymaking*, 48(1), σ. 111-130.

Liu, C.-Y., Wu, C.-J., Wong, W.-K., Lien, Y.-W. and Chao, T.-K. (2017) Scientific modeling with mobile devices in high school physics labs. *Computers & Education*, 105, σ. 44-56.

Lynch, T. & Ghergulescu, I. (2018) Innovative pedagogies and personalization in STEM education with NEWTON Atomic Structure Virtual Lab, στο *Proceedings EDMedia & Innovate Learning Amsterdam*, Netherlands.

McGann, M., Wells, T. and Blomkamp, E. (2021) Innovation labs and co-production in public problem solving, *Public Management Review*, 23(2), σ. 297-316.

Μπαρκατσάς, Α., (1998) Αιτίες αποτυχίας καινοτόμων θεσμοθετημένων μεταρρυθμίσεων και προτάσεις για την αξιολόγησή τους, *Τα Εκπαιδευτικά*, 47-48, σ.129-138.

Πασιαρδής, Π. (2012) *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*, Αθήνα: ΙΩΝ.

Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη, Χ. και Πυργιωτάκης, Ι.Ε., (2015) Ο διευθυντής του σχολείου υπό το πρίσμα των σύγχρονων θεωριών περί Ηγεσίας: Ένα παράδειγμα εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 60.

Raikou, N., Karalis, T. and Ravanis, K. (2017) Implementing an innovative method to develop critical thinking skills in student teachers. *Acta Didactica Napocensia*, 10(2), σ. 21-30.

Rane-Sharma, A., Mangelkar, S., Shirgave, T. and Sasikumar, M. (2017) English labs- An interactive environment to inculcate grammar skills in students, στο *5th National Conference on E-Learning & E-Learning Technologies (ELELTECT)*.

Roberts-Holmes, G. and Bradbury, A. (2017) Primary schools and network governance: A policy analysis of reception baseline assessment. *British Educational Research journal*, 43(4), σ. 671-682.

Rosenow-Gerhard, J. (2021) Lessons learned-configuring innovation labs as spaces for intrapreneurial learning. *Studies in Continuing Education*, 43(2), σ. 244-260.

Shimba, M., Sanga, C., Pendo, M. and Mahenge, J. (2017) Virtual labs versus hands-on labs for teaching and learning computer networking: A comparison study. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 6(1), σ. 43-58.

Sergis, S., Sampson, D. G., Rodriguez-Triana, M. J., Gillet, D., Peliccion, L. and de Jong, T. (2017) Using educational data from teaching and learning to inform teachers'

reflective educational design in inquiry-based STEM education. *Computers in Human Behavior*, 92, σ. 724-738.

Soroko, N. V., Mykhailenko, L. A. and Rokoman, O., G. (2020) Educational electronic platforms for STEAM - oriented learning environment at general education school, *Institute of Information Technologies and Learning Tools of the NAES of Ukraine*.

Τζιμογιάννης, Α. (2019) *Ψηφιακές τεχνολογίες και μάθηση του 21ου Αιώνα*, Εκδόσεις Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2017) *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Tonurist, P., Kattel, R. and Lember, V. (2017). Innovation labs in the public sector: what they are and what they do? *Public Management Review*, 19(10), σ. 1455-1479.

Walker, A. & Shuangye, C. (2007), Leader Authenticity in Intercultural School Contexts. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), σ. 185-204.

Williamson, B. (2015) Governing methods: policy innovation labs, design and data science in the digital governance of education. *Journal of Educational Administration and History*, 47(3), σ. 251-271



# Διαπροσωπικές σχέσεις καθηγητών/τριών – μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

**Κυριάκος Πέτσος**

Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής  
9<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Σταυρούπολης Θεσ/νίκης  
[petsosk@yahoo.gr](mailto:petsosk@yahoo.gr)

**Γεώργιος Γοροζίδης**

Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής  
2ο Γενικό Λύκειο Αμαλιάδας, Ηλεία  
[gorozidis@gmail.com](mailto:gorozidis@gmail.com)

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις των Καθηγητών/τριών Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ) με τους/τις μαθητές/τριές τους, υπό το πρίσμα του Μοντέλου Διαπροσωπικής Συμπεριφοράς του/της Εκπαιδευτικού (Model for Interpersonal Teacher Behavior). Στην έρευνα συμμετείχαν 723 μαθητές/τριες Γυμνασίου και 38 ΚΦΑ από την περιοχή της Θεσσαλονίκης, οι οποίοι/ες απάντησαν εθελοντικά σε ανώνυμα ερωτηματολόγια. Από την περιγραφική στατιστική ανάλυση φάνηκε πως οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι οι ΚΦΑ παρουσιάζουν συχνά τις συμπεριφορές της ηγεσίας, της φιλικότητας/βοήθειας και της κατανόησης. Περαιτέρω συγκρίσεις μέσω όρων έδειξαν πως τα παιδιά που φοιτούν σε μικρότερες τάξεις αισθάνονται τους/τις εκπαιδευτικούς τους πιο ικανούς/ές ηγέτες, κατανοητικούς/ές και βοηθητικούς/ές σε σχέση με αυτά που φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις, ενώ δε σημειώθηκαν διαφορές στις αντιλήψεις μαθητών/τριών διαφορετικού φύλου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη ηλικία (51 έτη και άνω) και με περισσότερη προϋπηρεσία εκλαμβάνονταν ως συχνότερα απογοητευτικοί, απειλητικοί και αυστηροί, ενώ οι γυναίκες ΚΦΑ ως πιο κατανοητές, αβέβαιες και λιγότερο απειλητικές από τους άντρες συναδέλφους τους. Τα ευρήματα για το διαπροσωπικό συμπεριφορικό προφίλ των ΚΦΑ συζητούνται σε σχέση με τη διεθνή βιβλιογραφία, με στόχο την υιοθέτηση και διαμόρφωση αποτελεσματικότερων αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών στο μάθημα της Φ.Α.

**Λέξεις-κλειδιά:** διαπροσωπικές σχέσεις, Καθηγητές/τριες Φυσικής Αγωγής, Μοντέλο Διαπροσωπικής Συμπεριφοράς του/της Εκπαιδευτικού

## Abstract

The purpose of the present study was to investigate the interpersonal relationships of physical education (PE) teachers with their students in light of the Model for Interpersonal Teacher Behavior (MITB). The sample comprised 723 junior high school students and 38 PE teachers from the Thessaloniki region who completed voluntarily anonymous questionnaires. Descriptive statistics showed that PE teachers often presented leadership, helpful/friendly and understanding behaviours as perceived by their students. Mean comparisons suggested that student gender did not differentiate student perceptions of the manifested teacher behaviours. Students of lower grades understood their teachers as more capable leaders, understanding, and helpful compared to peers of higher ones. Moreover, students perceived the older and more experienced PE teachers as more often frustrating, threatening, and strict, whereas they found women as more understandable, uncertain and less threatening than their male colleagues. Findings on interpersonal teacher behavioural profiles are discussed concerning international evidence, aiming to the adoption/formation of more effective teacher-student interactions during PE classes.

**Keywords:** interpersonal relationships, physical education teachers, Model for Interpersonal Teacher Behavior

## Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η διεθνής επιστημονική κοινότητα έχει δείξει έντονο ενδιαφέρον για τη μελέτη του κλίματος διδασκαλίας και των επιμέρους διαστάσεων του, εξαιτίας της έντονης επιρροής που ασκούν στη μαθησιακή αποτελεσματικότητα (Allodi 2010; Kember & Leung, 2005b). Πολλές από αυτές τις μελέτες, οι οποίες βασίζονται στο Μοντέλο της Διαπροσωπικής Συμπεριφοράς του Εκπαιδευτικού (ΜΔΣΕ; Model of Teacher Interpersonal Behavior/ MITB) των Wubbels κ.ά., (1985) εστιάζουν στις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων με τους/τις μαθητές/τριές τους. Το συγκεκριμένο μοντέλο είναι μία προσαρμογή του Μοντέλου της Διαπροσωπικής Διάγνωσης της Προσωπικότητας (ΜΔΔΠ; Model for Interpersonal Diagnosis of Personality/ (MIDP) του Leary, (1957) και εδρεύει στη θεωρία της «προσέγγισης των συστημάτων επικοινωνίας» σύμφωνα με την οποία οι τύποι/διαστάσεις των συμπεριφορών χαρακτηρίζονται από μία κυκλικότητα



και αλληλο-συσχέτιση που επιδρούν στον βαθμό εμφάνισής τους στο συμπεριφορικό προφίλ (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1967).

Το ΜΔΣΕ παρουσιάζεται σχηματικά ως ένας κύκλος που εμπερικλείει άξονες συμπεριφορών των εκπαιδευτικών, τις οποίες επιδεικνύουν κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους/τις μαθητές/τριές τους. Οι δύο βασικές διαστάσεις/άξονες είναι: α) η *Επιρροή* με δύο αντιθετικούς πόλους, αυτούς της *Κυριαρχίας* και της *Υποβολής* και β) η *Εγγύτητα* με τους πόλους της *Συνεργασίας* και της *Αντίθεσης*. Η διάσταση της Επιρροής μετράει τον βαθμό της κυριαρχίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τους/τις μαθητές/τριες και η διάσταση της Εγγύτητας μέτρα τον βαθμό συνεργασίας τους (Telli, denBrok, & Cakiroglu, 2007). Οι δύο διαστάσεις διακρίνονται σε οκτώ τύπους συμπεριφορών που παρουσιάζονται ως οχτώ αντιθετικοί πόλοι τεσσάρων διαμέτρων ενός κύκλου: *Ηγεσία (Leadership)* έναντι της *Αβεβαιότητας (Uncertain)*, *Βοήθεια / Φιλικότητα (Helpful/friendly)* έναντι της *Απογοήτευσης (Dissatisfied)*, *Κατανόηση (Understanding)* έναντι της *Απειλής / Προειδοποίησης (Admonishing)* και *Ελευθερία / Υπευθυνότητα μαθητών/τριών (Student responsibility /freedom)* έναντι της *Αυστηρότητας (Strict)*.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών/τριών θεωρούνται κρίσιμος παράγοντας στη δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Telli και συν., 2007) και στη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες μάθησης (Wubbels & Levy 1993). Επίσης, σύμφωνα με αποτελέσματα πολλών ερευνών σε παγκόσμια κλίμακα, οι μαθητές/τριες παρακινούνται προς εκμάθηση ενός σχολικού αντικειμένου αλλά και γενικότερα προς υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση όταν διατηρούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις καθηγητές/τριές τους (denBrok 2001; denBrok, Brekelmans, & Wubbels, 2004; Wubbels & Brekelmans 1998). Τέλος, η θετική κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και απόδοση των εκπαιδευτικών αλλά και με την πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσής τους (Afshar & Doosti, 2016; Ben, Chaim, & Zoller, 2001; Wubbels & Levy, 1993).

Ως εκ τούτου, εξαιτίας της σπουδαιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών – μαθητών/τριών για το κλίμα της διδασκαλίας, έχει διεξαχθεί πλήθος ερευνών παγκοσμίως και σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, παρά τον μεγάλο αριθμό ερευνών που αφορούν καθηγητές/τριες φιλολογίας, μαθηματικών, ξένων γλωσσών, καθώς και δασκάλων ( Fisher & Rickards 1998, Safa & Doosti, 2017; Telli

και συν., 2007) η βιβλιογραφία σχετικά με τους ΚΦΑ παρουσιάζεται ελλιπής. Για παράδειγμα, σε διεθνές επίπεδο γνωρίζουμε τη μελέτη των Petsos & Gorozidis, (2018) που ερευνά την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης ΚΦΑ στο μοντέλο ΜΔΣΕ και τη μελέτη του Telli, (2016) στην οποία συμμετείχαν ελάχιστοι ΚΦΑ (λιγότεροι των 5 σε δείγμα 42 εκπαιδευτικών) και αυτό γιατί η έρευνα επικεντρωνόταν στη διαφορά που μπορεί να επιφέρει το είδος της ειδικότητας των εκπαιδευτικών στην εμφάνιση των συμπεριφορών τους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να καταγράψει τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών Γυμνασίου για τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους ΚΦΑ υπό το πρίσμα του Μοντέλου ΜΔΣΕ και να μελετήσει κατά πόσο αυτές οι αντιλήψεις διαμορφώνονται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ίδιων των μαθητών/τριών (φύλο, τάξη) αλλά και των εκπαιδευτικών τους (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία). Θεωρούμε πως τα αποτελέσματα θα συμβάλουν σημαντικά στην αποτύπωση του φάσματος των συμπεριφορών που επιδεικνύουν οι ΚΦΑ γυμνασίου στο ελληνικό σχολείο, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες. Επιπλέον, η διερεύνηση του πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες τις συμπεριφορές των ΚΦΑ σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, θα οδηγήσει στην καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που μπορεί να διαμορφώσουν τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις των ΚΦΑ με τους/τις μαθητές/τριές τους. Η γνώση αυτή μπορεί να αποτελέσει το αποφασιστικό βήμα για τον απαιτούμενο αναστοχασμό από τους/τις εκπαιδευτικούς σε ό,τι αφορά το φάσμα των συμπεριφορών τους, προκειμένου να αναγνωρίζουν και να υιοθετούν αποτελεσματικότερες συμπεριφορές κατά τη διδασκαλία της Φ.Α. Τα ευρήματα αυτά θα είναι ενδεχομένως σημαντικά για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών, η οποία μπορεί να συμβάλει θετικά στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού κλίματος διδασκαλίας. Με βάση όλα τα παραπάνω, διατυπώθηκαν και εξετάστηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το γενικό προφίλ συμπεριφορών που παρουσιάζουν οι ΚΦΑ στο ελληνικό Γυμνάσιο;
2. Υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο και την τάξη των μαθητών/τριών στις αντιλήψεις τους για τις συμπεριφορές των ΚΦΑ;
3. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του φύλου, της ηλικίας και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής διαφοροποιούν την εκδήλωση των συμπεριφορών τους έτσι όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους/τις μαθητές/τριές τους;

## Μεθοδολογία

### *Δείγμα*

Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 38 ΚΦΑ (17 γυναίκες, 21 άντρες) και 723 μαθητές/τριες (401 κορίτσια, 322 αγόρια / 38 τάξεις) από 30 δημόσια Γυμνάσια της ευρύτερης περιοχής του νομού Θεσσαλονίκης. Οι εκπαιδευτικοί είχαν μέση ηλικία 48.5 ετών (Τ.Α. = 5.8 ετών, 40-62 ετών) και μια μέση εκπαιδευτική εμπειρία 17 ετών (από 1 έως 30 έτη). Οι μαθητές/τριες φοιτούσαν στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου (1<sup>η</sup> = 193/10 τάξεις, 2<sup>η</sup> = 352/19 τάξεις, 3<sup>η</sup> = 178/9 τάξεις), ήταν ηλικίας μεταξύ 13 και 15 ετών και ο αριθμός μαθητών/τριών κυμαινόταν από 11 έως 24 (M = 18.97, Τ.Α.= 2.38). Η μελέτη διενεργήθηκε με την έγκριση του υπουργείου Παιδείας από όπου προτάθηκαν 60 σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης για να συμμετάσχουν στην έρευνα, συμπεριλαμβάνοντας δείγμα μαθητών/τριών με δημογραφικά χαρακτηριστικά από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Στα σχολεία αυτά απεστάλη πρόσκληση που εξηγούσε τον σκοπό της έρευνας και ζητούσε από τους/τις διευθυντές/ντριες, σε συνεργασία με τους/τις ΚΦΑ, να συμμετάσχουν στη διαδικασία. Από τα 60 σχολεία απάντησαν θετικά τα 45 (75%). Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας εξασφαλίστηκε η έγγραφη συγκατάθεση από τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών. Αφού εξηγήθηκε ο σκοπός της μελέτης και διαβεβαιώθηκαν για την ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των απαντήσεών τους, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ανώνυμα ερωτηματολόγια. Κατά τη μέρα της διεξαγωγής της έρευνας συμπληρώθηκε το ερωτηματολόγιο μέσα στην τάξη, λίγο πριν το μάθημα της ΦΑ, υπό την παρουσία του ερευνητή προκειμένου να δίνονται οι απαραίτητες διευκρινίσεις εάν/όταν ζητούνταν.

### *Όργανα Μέτρησης*

#### *Ερωτηματολόγιο Μαθητών/τριών*

Για την αξιολόγηση των απόψεων των μαθητών/τριών ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους ΚΦΑ χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του Ερωτηματολογίου της Αλληλεπίδρασης του/της Εκπαιδευτικού (EAE; Questionnaire on Teacher Interaction/ QTI) των Wubbels κ.ά. (1985). Η συγκεκριμένη κλίμακα είναι μία μεταφορά της αμερικανικής έκδοσης του EAE στην ελληνική γλώσσα από τον Κυριακίδη (2005), που

απευθύνεται σε πληθυσμό μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από το αρχικό ερωτηματολόγιο αφαιρέθηκαν 4 ερωτήσεις οι οποίες δεν ανταποκρίνονταν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (π.χ. «Αν δεν έχουμε τελειώσει τις εργασίες στο σπίτι, φοβόμαστε να συμμετέχουμε στο μάθημα»). Η τελική έκδοση αποτελείται από 60 ερωτήματα που διερευνούν τις οκτώ συμπεριφορές του/της εκπαιδευτικού σύμφωνα με το πρότυπο ΜΔΣΕ (Wubbels και συν., 1985). Οι απαντήσεις δίνονταν σε μία 5-βάθμια κλίμακα του Likert που κυμαινόταν από 1 (ποτέ) έως 5 (πάντα). Οι υπο-κλίμακες/συμπεριφορές του ερωτηματολογίου είναι: Ηγεσία (7 στοιχεία, π.χ. «Ο/η ΚΦΑ μας εξηγεί τα πράγματα με σαφήνεια»), Φιλικότητα (8 στοιχεία, π.χ. «Ο/η ΚΦΑ μας βοηθά κατά τη διάρκεια του μαθήματος»), Κατανόηση (8 στοιχεία, π.χ. «Αυτός/ή ο/η δάσκαλος/λα μας εμπιστεύεται»), Υπευθυνότητα/Ελευθερία μαθητών/τριών (7 στοιχεία, π.χ. «Μπορούμε να αποφασίσουμε κάποια σημαντικά πράγματα στο μάθημα»), Αβεβαιότητα (7 στοιχεία, π.χ. «Αυτός ο ΚΦΑ ενεργεί λες και δεν ξέρει τι να κάνει») κτλ.

#### *Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών*

Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του φύλου, της ηλικίας, των χρόνων προϋπηρεσίας και του επιπέδου των σπουδών τους.

#### *Στατιστική Ανάλυση*

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων της ελληνικής έκδοσης του εργαλείου ΕΑΕ με το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών/τριών–καθηγητών/τριών, υποστήριξαν ικανοποιητικά την εγκυρότητα και εσωτερική συνοχή των υπόκλιμάκων του ερωτηματολογίου και είναι διαθέσιμα στη μελέτη των Petsos και Gorozidis (2018). Για λόγους συντομίας στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται μόνο οι δείκτες  $\alpha$  του Cronbach σε επίπεδο μαθητών/τριών. Για τη διερεύνηση των διαπροσωπικών σχέσεων των ΚΦΑ πραγματοποιήσαμε περιγραφική στατιστική, υπολογίζοντας τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των οκτώ συμπεριφορών που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί, όπως γίνονται αντιληπτές από τους/τις μαθητές/τριές τους (N=723). Για τη μελέτη των διαφορών σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών και των ΚΦΑ στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους, πραγματοποιήσαμε σειρά συγκρίσεων μέσω  $\chi^2$  και ANOVA.

(t-κριτήριο για ανεξάρτητα δείγματα και Αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης) σε επίπεδο μαθητών/τριών (N=723).

### Αποτελέσματα

#### Αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τις συμπεριφορές των ΚΦΑ

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, οι μαθητές/τριες του δείγματος θεωρούν πως οι ΚΦΑ επιδεικνύουν συχνότερα επιθυμητές/συνεργατικές συμπεριφορές (ηγεσίας, βοήθειας, κατανόησης, παροχής υπευθυνότητας και επιλογών) παρά μη επιθυμητές/αντιθετικές (αβεβαιότητα, απειλητικότητα, απογοήτευση, αυστηρότητα) κατά την αλληλεπίδραση μαζί τους. Οι μέσοι όροι της Ηγεσίας, της Φιλικότητας και της Κατανόησης δείχνουν πως οι ΚΦΑ από μερικές φορές έως πάντα εμφανίζουν αυτού του είδους τις συμπεριφορές κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σε ό,τι αφορά στη συμπεριφορά της παροχής υπευθυνότητας και επιλογών στους/στις μαθητές/τριες, παρουσιάζεται μειωμένη σε σχέση με τις προαναφερόμενες συμπεριφορές εφόσον εκδηλώνεται μερικές φορές έως συχνά. Οι μέσοι όροι της Αβεβαιότητας, της Απογοήτευσης και της Απαιτητικότητας των ΚΦΑ δηλώνουν πως σπάνια επιδεικνύονται, ενώ η συμπεριφορά της Αυστηρότητας κάνει την εμφάνισή της από μερικές φορές έως συχνά.

**Πίνακας 1.** Cronbach's  $\alpha$ , μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών/συμπεριφορών των ΚΦΑ

Μεταβλητές	$\alpha$	Μ.Ο.	Τ.Α
μαθητών/τριών			
1. Ηγεσία	.70	3.49	.81
2. Φιλικότητα	.86	3.60	.92
3. Κατανόηση	.83	3.58	.84
4.Υπευθυνότητα/ Ε- λευθερία	.67	2.90	.74
5. Αβεβαιότητα	.65	1.83	.62
6. Απογοήτευση	.79	2.09	.81
7. Εκδικητικότητα	.78	2.31	.76
8. Αυστηρότητα	.67	2.87	.69

Για την κατανόηση της συχνότητας εμφάνισης των συμπεριφορών των ΚΦΑ όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τη μαθητική κοινότητα παρουσιάζουμε τον πίνακα κατανομής τους (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2.** Κατανομή συχνοτήτων των συμπεριφορών των ΚΦΑ

Συμπεριφορές	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
Ηγεσία	3,6%	21%	42.7%	30.8%	1.9%
Βοήθεια	6.3%	16.5%	36.5%	38.4%	3.3%
Κατανόηση	3.9%	18.9%	36.9%	38.7%	1.6%
Υπευθυνότητα/Ελευθε- ρία	11.9%	35.7%	46.1%	6%	0.3%
Αβεβαιότητα	63.9%	29.9%	5.6%	0.5%	0.1%
Απογοήτευση	51.8%	32.3%	12.1%	3.7%	0.1%
Απειλητικότητα	37.9%	41.9%	15.7%	4.5%	0%
Αυστηρότητα	8.9%	48.2%	34.1%	8.7%	0.1%

*Διαφορές ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών*

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα ώστε να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των αγοριών και των κοριτσιών για τις συμπεριφορές που παρουσιάζουν οι ΚΦΑ τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο των μαθητών/τριών ( $p > .05$ ).

Χρησιμοποιήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης Μιας Κατεύθυνσης (One Way Anova) σε επίπεδο μαθητών/τριών για να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών της Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου ως προς τις συμπεριφορές των ΚΦΑ. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συμπεριφορά της Ηγεσίας ( $F_{2,689}=12.65, p<.001$ ), της Βοήθειας ( $F_{2,689}=12.65, p<.001$ ) της Κατανόησης ( $F_{2,682}=10.48, p<.001$ ) και της Απειλητικότητας ( $F_{2,685}=7,51, p<.001$ ) λόγω της επίδρασης της τάξης φοίτησης. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε το τεστ Πολλαπλών Συγκρίσεων LSD για να εξεταστεί μεταξύ ποιων βαθμίδων της ανεξάρτητης μεταβλητής «τάξη φοίτησης» υπάρχουν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι μαθητές/τριες της Α΄ Γυμνασίου ( $M=3.59\pm.83$ ) και της Β΄ Γυμνασίου ( $M=3.58\pm.77$ ) είχαν υψηλότερο σκορ στην αντίληψη της Ηγεσίας των ΚΦΑ σε σχέση με αυτούς/ές που φοιτούσαν στην Γ΄ Γυμνασίου ( $M=3.23 \pm .81$ ). Επίσης οι μαθητές/τριες της Α΄ Γυμνασίου ( $M=3.65\pm.90$ ) και της Β΄ Γυμνασίου ( $M=3.72\pm.87$ ) είχαν

υψηλότερο σκορ στην αντίληψη της Βοήθειας των ΚΦΑ σε σχέση με αυτούς/ές που φοιτούσαν στην Γ΄ Γυμνασίου ( $M=3.30\pm.97$ ). Σε ό,τι αφορά στη συμπεριφορά της Κατανόησης των ΚΦΑ οι μαθητές/τριες της Α΄ Γυμνασίου ( $M=3.69\pm.86$ ) και της Β΄ Γυμνασίου ( $M=3.66\pm.78$ ) είχαν υψηλότερο σκορ σε σχέση με αυτούς/ές που φοιτούσαν στη Γ΄ Γυμνασίου ( $M=3.33\pm.90$ ). Τέλος, οι μαθητές/τριες της Α΄ Γυμνασίου ( $M=2.24\pm.75$ ) και της Β΄ Γυμνασίου ( $M=2.3\pm.71$ ) είχαν χαμηλότερο σκορ στην αντίληψη της Απειλητικότητας των ΚΦΑ σε σχέση με αυτούς/ές που φοιτούσαν στη Γ΄ Γυμνασίου ( $M=2.51\pm.85$ ).

### Διαφορές ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ΚΦΑ

Για τη μελέτη των διαφορών στις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι ΚΦΑ ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, πραγματοποιήσαμε μία σειρά αναλύσεων t-τεστ για ανεξάρτητα δείγματα και αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης του ερωτηματολογίου ΕΑΕ σε επίπεδο μαθητών/τριών (Πίνακας 3). Οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν το φύλο των ΚΦΑ (δύο επίπεδα: γυναίκες/άνδρες), τα χρόνια προϋπηρεσίας τους (τρία επίπεδα: 1-10 χρόνια, 11-20 χρόνια, 20 χρόνια και πάνω) και η ηλικία τους (δύο επίπεδα: έως 50 ετών, από 51 ετών και πάνω). Ο λόγος που αποφασίσαμε να κατατάξουμε τους/τις εκπαιδευτικούς σε δύο ηλικιακές ομάδες ήταν το μικρό δείγμα αυτών ( $n=38$ ). Η ηλικία των 50 ετών αποφασίστηκε να είναι το σημείο διαχωρισμού των δύο ομάδων, διότι βρίσκεται στο μέσο του διαστήματος της μέσης ηλικίας (40 έτη - 60 έτη) στην οποία ανήκει το 95% του δείγματος. Οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι οκτώ συμπεριφορές των ΚΦΑ.

**Πίνακας 3.** Διαφορές μεταξύ φύλου, προϋπηρεσίας και ηλικίας ΚΦΑ σε επίπεδο μαθητών/τριών

Συμπεριφορές	ΦΥΛΟ (t-κριτήριο)				ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ (Ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης)						ΗΛΙΚΙΑ (t-κριτήριο)			
	Γυναίκες		Άνδρες		1-10 έτη		11-20 έτη		>20 έτη		έως 50 ετών		>50 ετών	
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ
1. Ηγεσία	3.51	.79	3.47	.82	3.56	.76	3.61**	.79	3.41**	.83	3.52	.80	3.41	.82
2. Φιλικότητα	3.63	.87	3.57	.96	3.74*	.87	3.64	.90	3.51*	.95	3.66**	.89	3.44**	.99
3. Κατανόηση	3.67**	.82	3.51**	.86	3.75	.77	3.64	.90	3.51	.95	3.63*	.83	3.46*	.86
4. Υπευθ./Ελευθερία	2.90	.72	2.90	.72	2.96	.72	2.88	.68	2.89	.78	2.91	.72	2.87	.80
5. Αβεβαιότητα	1.89*	.59	1.79*	.64	1.90	.65	1.75	.57	1.84	.62	1.84	.63	1.82	.58
6. Απογοήτευση	2.07	.78	2.10	.83	2.04	.80	1.99	.78	2.15	.83	2.04*	.79	2.21*	.86
7. Απειλητικότητα	2.21***	.71	2.40***	.80	2.26	.72	2.18**	.70	2.40**	.80	2.22***	.70	2.56***	.85
8. Αυστηρότητα	2.84	.63	2.89	.73	2.70	.61	2.83	.62	2.96	.74	2.80***	.67	3.04***	.72

Σημείωση: \*\*\* $p<.001$ , \*\* $p<.01$ , \* $p<.05$

Χρησιμοποιήθηκε κριτήριο  $t$  για ανεξάρτητα δείγματα ώστε να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές στις συμπεριφορές των γυναικών και των ανδρών ΚΦΑ, έτσι όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές/τριές τους. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τη συμπεριφορά της κατανόησης  $t(683) = 2.44, p = .015$ , της αβεβαιότητας  $t(693) = 2.01, p = .045$  και της απειλητικότητας  $t(678.83) = -3.37, p = .001$ . Οι γυναίκες ΚΦΑ εκλαμβάνονται ως άτομα με περισσότερη κατανόηση, και λιγότερο σίγουρες καθώς και απειλητικές από τους άνδρες συναδέλφους τους.

Χρησιμοποιήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης για να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τις συμπεριφορές των ΚΦΑ με προϋπηρεσία 1-10 χρόνια, 11-20 χρόνια, 20 χρόνια και πάνω. Η ανάλυση έδειξε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συμπεριφορά της Ηγεσίας ( $F_{2,689}=4.51, p=.01$ ), της Βοήθειας ( $F_{2,699}= 3.61, p = .02$ ) και της Απειλητικότητας ( $F_{2,685}=5.49, p=.004$ ). Πιο συγκεκριμένα, οι ΚΦΑ με εμπειρία 11 έως 20 χρόνια, εκλαμβάνονται ως πιο ηγετικοί/ές και λιγότερο απειλητικοί/ές σε σχέση με τους/τις ΚΦΑ που είχαν εμπειρία 20 χρόνια και πάνω. Επίσης οι ΚΦΑ με 1-10 χρόνια εμπειρίας εκλαμβάνονται ως περισσότερο βοηθητικοί/ές από τους/τις ΚΦΑ με προϋπηρεσία πάνω από 20 χρόνια.

Χρησιμοποιήθηκε κριτήριο  $t$  για ανεξάρτητα δείγματα ώστε να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών ως προς τις συμπεριφορές των ΚΦΑ με ηλικία έως και 50 έτη σε σχέση με τους/τις 51 ετών και πάνω, με τα αποτελέσματα να αποτυπώνουν πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις συμπεριφορές της φιλικότητας  $t(319.06) = 2.71, p = .007$ , της κατανόησης  $t(683) = 2.36, p = .018$ , της απογοήτευσης  $t(306,73) = -2.27, p = .023$ , της απειλητικότητας  $t(292.37) = -4.78, p=.000$  και της αυστηρότητας  $t(681) = -4.06, p=.000$ . Πιο συγκεκριμένα οι μικρότεροι/ες ηλικιακά (κάτω των 50 ετών) ΚΦΑ εκλαμβάνονται από τους/τις μαθητές/τριές τους/τις περισσότερο φιλικούς/ές και κατανοητικούς/ές από τους/τις μεγαλύτερους/ες σε ηλικία (πάνω των 50 ετών) συναδέλφους τους. Στον αντίποδα μεγαλύτεροι των 51 ετών ΚΦΑ παρουσιάζονται πιο απογοητευτικοί/ές, πιο απειλητικοί/ές και πιο αυστηροί/ές σε σχέση με τους/τις μικρότερους/ες ( 50 ετών και κάτω) συναδέλφους τους.



## Συμπεράσματα-Συζήτηση

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν: α) να διερευνήσει το προφίλ συμπεριφορών που παρουσιάζουν οι ΚΦΑ Γυμνασίων με τη χρήση του ΜΔΣΕ των Wubbels και συν.,(1985), β) να καταγράψει τις διαφορές ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών (φύλο, ηλικία) στο προαναφερόμενο προφίλ και γ) να αποτυπώσει τις διαφορές ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ΚΦΑ στην εκδήλωση των συμπεριφορών που εξετάστηκαν, έτσι όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές/τριές τους.

Σε ό,τι αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η ερμηνεία των μέσων όρων αλλά και του βαθμού συχνότητας εμφάνισης των συμπεριφορών καταδεικνύει πως οι μαθητές/τριες του δείγματος αντιλαμβάνονται τους ΚΦΑ περισσότερο ως ηγέτες/ιδες, φιλικούς/ές, βοηθητικούς/ές παρά ως αβέβαιους/ες, απογοητευτικούς/ές, απειλητικούς/ές, και σε ό,τι αφορά στη συμπεριφορά της αυστηρότητας, αυτή ισορροπεί κατά κάποιον τρόπο με την εμφάνιση της παροχής επιλογών και ελευθερίας. Τα αποτελέσματα είναι σε συμφωνία με την πλειονότητα των μελετών που έχουν εκπονηθεί σε διάφορες χώρες όπως στην Κύπρο, Τουρκία, Ρουμανία, Ινδονησία, Κορέα, Κίνα κ.ά. (Kokkinous, Charalampous, & Davazoglou, 2009; Negovana, Raciua, & Vlada, 2010; Safa, & Doosti, 2017; Telli et al., 2007; Wei, Zhou, Barber, & den Brok, 2015; Wubbels & Levy, 1991) σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν συχνότερα τις συμπεριφορές της Κυριαρχίας/Συνεργατικότητας παρά της Υποβολής/Αντίθεσης του ΜΔΣΕ. Η συγκεκριμένη σύνθεση του συμπεριφορικού προφίλ των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους den Brok et al., (2004) μπορεί να επιφέρει βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και επιθυμητών συμπεριφορών της μαθητικής κοινότητας.

Από τα ευρήματα μας φαίνεται πως οι Έλληνες/ίδες ΚΦΑ εκλαμβάνονται από τους/τις μαθητές/τριες ως ικανοί/ές ηγέτες/ιδες που προσέχουν τι συμβαίνει στην τάξη, διευθύνουν και οργανώνουν σωστά το μάθημα, δίνουν τις σωστές εντολές και θέτουν κατάλληλους στόχους. Επίσης συμπεριφέρονται βοηθητικά και φιλικά, με καλή αίσθηση του χιούμορ δείχνοντας ενδιαφέρον προς τους μαθητές/τριές τους. Η υπομονή, η ανεκτικότητα, η συμπόνια, η αποδοχή μεταμέλειας όπως και η συνεχής προσπάθεια μείωσης των αντιθέσεων είναι τα κυρία χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς τους που χαρακτηρίζεται από κατανόηση. Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών δείχνουν ότι οι Έλληνες/ίδες ΚΦΑ καταφέρνουν να ισορροπούν ανάμεσα στην αυστηρότητα και στην

παροχή ελευθεριών απαιτώντας προσοχή με οριοθέτηση κανόνων από τη μία πλευρά και παρέχοντας επιλογές για ανεξάρτητη και υπεύθυνη εργασία από την άλλη. Οι παραπάνω συμπεριφορές θεωρούνται καθοριστικές για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος διδασκαλίας ενισχύοντας επιμέρους διαστάσεις του όπως η ευχαρίστηση, η εμπιστοσύνη, η παρακίνηση, η προσήλωση στο «έργο», η εμπλοκή στο μάθημα, η αίσθηση της ψυχολογική υποστήριξης, η βελτίωση του ψυχικού δεσίματος των μαθητών/τριών (Brekelmans & Wubbels, 2006; den Brok et al., 2004; Πέτσος, 2009).

Αναφορικά με την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών στην αντίληψη που έχουν για τις συμπεριφορές των ΚΦΑ (2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα) φαίνεται πως το φύλο των μαθητών/τριών δεν είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας στην προαναφερόμενη σχέση. Αν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτά των Wei κ.ά. (2015), οι περισσότερες σχετικές έρευνες έχουν διαπιστώσει πως σε γενικές γραμμές τα κορίτσια εκλαμβάνουν τους/τις εκπαιδευτικούς ως πιο ηγετικούς/ές, βοηθητικούς/ές και κατανοητικούς/ές σε σχέση με τα αγόρια, τα οποία πιστεύουν πως οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν πιο συχνά τις συμπεριφορές της αβεβαιότητας, της απογοήτευσης της εκδικητικότητας και της αυστηρότητας (Goh & Fraser, 1996; Kokkinous κ.ά., 2009; Levy κ.ά., 1992; Negovana κ.ά., 2010; Wubbels & Levy, 1993, Levy κ.ά., 2003). Μία εξήγηση για τη διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων θα μπορούσε να είναι η περιπλοκότητα της σχέσης του φύλου μαθητών/τριών και των αντιλήψεων τους για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην οποία φαίνεται να αλληλεπιδρούν μια σειρά από άλλες μεταβλητές, όπως το πρόγραμμα σπουδών, η φύση του μαθήματος/διδασκτικού αντικείμενου (Baker & Leary, 1995; Jones & Kirk, 1990; Jones & Wheatley, 1990; Kahle, Parker, Rennie & Riley, 1993), οι γνωστικές διαδικασίες και προσεγγίσεις μάθησης (Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule, 1986; Carr & Jessup, 1997; Eggen & Kauchak, 1999; Fennema & Carpenter, 1998) η πολιτιστική κουλτούρα (Marcus, Gross, & Seefeldt, 1991; Park, 1997; Timm, 1999). Σύμφωνα με τα παραπάνω, επειδή το μάθημα της Φ.Α. είναι από τα πιο ευχάριστα του προγράμματος σπουδών, ενδέχεται η θετική ατμόσφαιρα που περιβάλλει το διδακτικό αντικείμενο να αμβλύνει τις όποιες διαφορές θα δημιουργούσε δυνητικά το φύλο το μαθητών/τριών στις αντιλήψεις τους για τις συμπεριφορές των ΚΦΑ.

Σε ό,τι αφορά στην τάξη φοίτησης φαίνεται πως δημιουργεί στατιστικώς σημαντικές διαφορές στην αντίληψη των μαθητών/τριών για κάποιες από τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι ΚΦΑ. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες της Α΄ και Β΄ Γυμνα-

σίου εκλαμβάνουν τους/τις ΚΦΑ περισσότερο ως ηγέτες/ιδες, βοηθητικούς/ές και καταννητικούς/ές και λιγότερο απειλητικούς/ές σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες της Γ΄ Γυμνασίου. Στη διεθνή βιβλιογραφία τα αποτελέσματα των επιπτώσεων της τάξης και της ηλικίας των μαθητών/τριών στις αντιλήψεις τους για τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται και αντικρούονται (Levy κ.ά., 2003). Σε μία μελέτη των Levy κ.ά., (1992) αποτυπώθηκε πως παρά τον χαμηλό βαθμό επίδρασης μαθητές/τριες μεγαλύτερων τάξεων αντιλαμβάνονται τους/τις ΚΦΑ πιο κυρίαρχους/ες (ηγέτες, αυστηρούς/ές) από αυτούς/ές που φοιτούν σε μικρότερες τάξεις. Οι Levy κ.ά., (2003), αναφέρουν πως οι μαθητές/τριες που φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις αντιλαμβάνονται τον/την εκπαιδευτικό τους ως φιλικότερο/η και λιγότερο αβέβαιο/η σε σχέση με αυτούς/ές που φοιτούν σε μικρότερες με τον δείκτη επίδρασης να είναι επίσης πολύ χαμηλός. Σύμφωνα με τους Levy, Wubbels, Brekelmans, & Morganfield, (1997) οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία μαθητές/τριες νιώθουν τους/τις εκπαιδευτικούς πιο κυρίαρχους/ες σε σχέση με τους/τις μικρότερους/ες ηλικιακά συμμαθητές/τριές τους, ενώ δεν αντιλαμβάνονται διαφορές στις συμπεριφορές της Εγγύτητας (φιλικότητα, κατανόηση, απογοήτευση, εκδικητικότητα). Τα αποτελέσματα της παρούσης κινούνται σε ανάλογη κατεύθυνση με αυτά των Negovana et al., (2010) αποδεικνύοντας σε γενικές γραμμές πως οι μαθητές/τριες καθώς φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις αισθάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν όλο και περισσότερο τις μη επιθυμητές συμπεριφορές (αβεβαιότητα, εκδικητικότητα, εχθρικότητα) από το φάσμα του ΜΔΣΕ. Μία πιθανή εξήγηση για τα παραπάνω αποτελέσματα θα μπορούσε να αναζητηθεί στο γεγονός πως πολλοί μαθητές/τριες είναι δυνατόν να παρουσιάζουν κατά τη φοίτηση τους σε μεγαλύτερες τάξεις αύξηση της απειθαρχίας και του μη προσανατολισμού στη μάθηση, φαινόμενα που ενδεχομένως οδηγούν τους/τις ΚΦΑ στην υιοθέτηση συμπεριφορών όπως η απαίτηση τήρησης κανόνων, έντονη κριτική, έκφραση δυσαρέσκειας και θυμού, έντονη διόρθωση, απαγόρευση, τιμωρία (χαρακτηριστικά της εκδικητικότητας και εχθρικότητας), αλλά και συχνή αναφορά σε δεύτερο χρόνο στα λάθη τους, σε απολογία και αναμονή για να δουν που θα οδηγηθούν οι καταστάσεις (αβεβαιότητα) με σκοπό να τους/τις επαναφέρουν σε ένα κανονιστικό κλίμα μάθησης

Σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ΚΦΑ, φύλο, ηλικία και προϋπηρεσία (τρίτο ερευνητικό ερώτημα), βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι συγκεκριμέ-

νοι/ες εκπαιδευτικοί. Σε ό,τι αφορά στο φύλο, οι γυναίκες ΚΦΑ εκλαμβάνονται ως λιγότερο εκδικητικές, με περισσότερη κατανόηση αλλά και λιγότερο σίγουρες από τους άντρες συναδέλφους τους. Παρότι δεν εντοπίστηκε μελέτη που να ερευνά τις διαφορές που επιφέρει το φύλο των εκπαιδευτικών στο μοντέλο ΜΔΣΕ, μελέτες που βασίστηκαν σε άλλα μοντέλα διαπροσωπικών σχέσεων βρήκαν πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βαθμολογήθηκαν από τους/τις μαθητές/τριές τους ως θετικότερες στη συμπεριφορά τους (Gage, Leavitt, & Stone, 1955; Veldman & Peck, 1964) και πιο υποστηρικτικές-εκφραστικές (Meece, 1987) σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους. Επίσης, μελέτες παρατήρησης κατέγραψαν πως οι δασκάλες δημιουργούν πιο ευχάριστο κλίμα τάξης σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους και επιδείκνυαν πιο συμπαθητική και ενθαρρυντική συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές/τριές τους (Etaugh & Harlow, 1971; Good, Sikes, & Brophy, 1973; Stake & Katz, 1982).

Σε ό,τι αφορά στις διαφορές ως προς την ηλικία των ΚΦΑ στο συμπεριφορικό τους προφίλ, αποτυπώθηκε πως οι μαθητές/τριες θεωρούν πως οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία ΚΦΑ ( 51 ετών και πάνω ) συμπεριφέρονται πιο απογοητευτικά, εχθρικά και αυστηρά από τους/τις μικρότερους/ες ηλικιακά συναδέλφους τους. Επιπλέον, σχετικά με τις διαφορές ως προς την προϋπηρεσία, βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια εργασίας είναι λιγότερο βοηθητικοί/ές και πιο απειλητικοί/ές από τους συναδέλφους τους με μικρότερη προϋπηρεσία. Μία εξήγηση για τα παραπάνω δύο ευρήματα μπορεί να αποδίδεται στο γεγονός πως το άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση, που ενδέχεται να νιώθουν εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας και με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, δυσχεραίνουν τη διαχείριση των συναισθημάτων τους (Fiorilli, Albanese, Gabola, & yPepe, 2017) οδηγώντας τους στην υιοθέτηση αντιθετικών συμπεριφορών του MITB. Τα αποτελέσματα της παρούσης (αναφορικά με τις διαφορές ως προς την ηλικία και την προϋπηρεσία των ΚΦΑ) θα μπορούσε να ειπωθεί πως αντανakλούν αυτά της μελέτης των Levy, Wubbels, & Brekelmans, (1992) και των Levy κ.ά., (2003) που εξέτασαν τις διαφορές του συμπεριφορικού προφίλ των εκπαιδευτικών ως προς την εμπειρία (experience) τους. Σύμφωνα με τους πρώτους, όσο πιο έμπειροι/ες είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο συχνά επιδεικνύουν τις συμπεριφορές της Κυριαρχίας, δηλαδή ισχυρή καθοδήγηση και αυστηρότητα, μειώνοντας την αβεβαιότητα και την ελευθερία επιλογών. Κατά τους δεύτερους όσο πιο έμπειροι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο αυστηροί και απογοητευτικοί παρουσιάζονται (Levy κ.ά., 2003).

Για το σύνολο των διαφορών που καταγράφηκαν εξάγεται το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να εδραιώσουν ποιοτικότερες διαπροσωπικές

σχέσεις με τη μαθητική κοινότητα θα πρέπει να προσαρμόζουν το συμπεριφορικό προφίλ τους κατά περίπτωση. Συγκεκριμένα, συστήνεται στους/στις ΚΦΑ να επιδιώκουν τη συχνότερη εμφάνιση των συμπεριφορών της Βοήθειας της Κατανόησης και της Ελευθερίας των επιλογών στις μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις του Γυμνασίου. Επίσης, οι γυναίκες ΚΦΑ θα πρέπει να επιδιώξουν τη μείωση της αβεβαιότητας παρουσιάζοντας ένα πιο ηγετικό προφίλ με ενίσχυση της διεύθυνσης και οργάνωσης του μαθήματος. Οι άνδρες ΚΦΑ θα πρέπει να μειώσουν την απειλητικότητα περιορίζοντας τις αρνητικές διορθώσεις, τις τιμωρίες, τις εκφράσεις δυσαρέσκειας και θυμού και να αυξήσουν τη συχνότητα της κατανοητικής συμπεριφοράς. Τέλος, προτείνεται στους/στις εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη προϋπηρεσία να επιδεικνύουν συχνότερα τη συμπεριφορά της βοήθειας και πιο σπάνια αυτή της απειλητικότητας, με λιγότερες αναφορές σε λάθη και παραλείψεις αυξάνοντας τη θετική ανατροφοδότηση σε σχέση με την αρνητική.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσης για τις διαπροσωπικές σχέσεις ΚΦΑ και μαθητών/τριών προσδοκούμε πως θα καταστούν το εφαλτήριο βήμα για τον ανα-στοχασμό των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά στο προφίλ των συμπεριφορών τους. Στη συνέχεια θα πρέπει να εκκινήσουν κατάλληλες σε κάθε περίπτωση προσαρμογές των εν λόγω συμπεριφορών, στην κατεύθυνση των προτάσεων της παρούσης, να οικοδομήσουν ποιοτικότερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/ριες τους επιτυγχάνοντας ένα θετικότερο κλίμα διδασκαλίας και βέλτιστη μαθησιακή αποτελεσματικότητα. Επίσης, συνδυάζοντας τα δικά τους δημογραφικά χαρακτηριστικά αλλά και των μαθητών/τριών τους με τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούν στοχευμένα να προσαρμόσουν συμπεριφορές για να βελτιώσουν την ποιότητα των σχέσεων τους με το μαθητικό κοινό. Τέλος, ευελπιστούμε πως η συγκεκριμένη μελέτη θα γίνει το ερέθισμα για τη χρήση διαφόρων μορφών του ερωτηματολογίου του ΕΑΕ από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς (ιδεατού/ής εκπαιδευτικού, εκπαιδευτικού, μαθητών/τριών) έτσι ώστε, καταρχήν να εκτιμηθεί η υπάρχουσα ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και στη συνέχεια να ρυθμιστούν κατάλληλα όλες οι συμπεριφορές με στόχο τη βελτίωση της αλληλεπίδρασης ΚΦΑ και μαθητών/τριών.

Στην παρούσα μελέτη μπορούν να σημειωθούν ορισμένοι περιορισμοί. Καταρχάς ενώ το δείγμα επιλέχθηκε σκόπιμα, θα μπορούσε να ειπωθεί πως επικεντρώθηκε σε έναν μικρό αριθμό ΚΦΑ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε Γυμνάσια της ευρύτερης περιοχής της Θεσσαλονίκης, στοιχείο που περιορίζει κατά κά-

ποιον τρόπο την γενίκευση των αποτελεσμάτων στην ελληνική επικράτεια. Μελλοντικές έρευνες σε διάφορες περιοχές της Ελλάδος αλλά και σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης συστήνονται. Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστούν οι διαφορές προς άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά τόσο των μαθητών/τριών όσο και των εκπαιδευτικών, όπως η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση και η εμπειρία - επίπεδο σπουδών αντίστοιχα. Τέλος θα ήταν σημαντικό να ερευνηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών αλλά και των εκπαιδευτικών για τον/την ιδεατό/ή εκπαιδευτικό Φ.Α. ώστε στη συνέχεια να συγκριθούν με τις υπάρχουσες συμπεριφορές με στόχο τη βελτίωση τους.

Εν κατακλείδι, τα ευρήματα της έρευνας είναι σε γενικές γραμμές σύμφωνα με αυτά άλλων ερευνών, αποτυπώνοντας πως το προφίλ των ΚΦΑ είναι παρόμοιο με αυτό που επιδεικνύουν οι καθηγητές/τριες άλλων ειδικοτήτων σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ανά την υφήλιο. Επίσης τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών όπως η τάξη φοίτησης αλλά και των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, η προϋπηρεσία και η ηλικία επηρεάζουν τις μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις.

### **Σημασία για τη Φυσική Αγωγή**

Παίρνοντας ως δεδομένο τη σημασία που έχουν οι διαπροσωπικές σχέσεις καθηγητών/τριών-μαθητών/τριών στη μαθησιακή αποτελεσματικότητα πιστεύουμε πως τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της μελέτης θα παρακινήσουν τους/τις ΚΦΑ σε αναστοχασμό του συμπεριφορικού τους προφίλ έτσι ώστε να δρομολογήσουν την κατάλληλη προσαρμογή των συμπεριφορών τους με στόχο να αλληλεπιδρούν θετικότερα με τους/τις μαθητές/τριές τους.

### **Σημασία για την ποιότητα ζωής**

Το μάθημα της Φ.Α. θεωρείται σημαντικό για την ποιότητα ζωής διότι εκτός από τον σκοπό του να προετοιμάζει τη μαθητική κοινότητα στη δια βίου άσκηση συμβάλει ενεργά στην απόκτηση προσωπικών δεξιοτήτων, ηθικών αξιών, κοινωνικών στάσεων και συμπεριφορών οι οποίες θα βοηθήσουν στην εξέλιξη των μαθητών/τριών σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες που θα ζήσουν δημιουργικά. Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψη θεωρούμε πως οι ΚΦΑ με την υιοθέτηση ενός ποιοτικού συμπεριφορικού προφίλ, εκτός από πρότυπα προς μίμηση για τους/τις μαθητές/τριές τους, μπορούν να βελτιώσουν ουσιαστικά το μάθημα της Φ.Α. με αποτέλεσμα την εκπλήρωση των σκοπών

που προαναφέρθηκαν και σχετίζονται με την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής των πολιτών.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

Πέτσος, Κ. (2009) Ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές και στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης. Αδημοσίευτη διπλωματική διατριβή. Retrieved from: <http://ikee.lib.auth.gr/record/126231?ln=el>

### Ξενόγλωσση

Allodi, M. W. (2010) The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13, 89–104.

Afshar, H. S., & Doosti, M. (2016) Investigating the impact of job satisfaction/dissatisfaction on Iranian English teachers' job performance. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 4(1), 97-115.

Baker, D. and Leary, R. (1995) Letting girls speak out about science. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 3–27.

Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986) *Women's ways of knowing*. New York: Basic Books.

Ben-Chaim, D., & Zoller, U. (2001) Self-perception versus students' perception of teachers' personal style in college science and mathematics courses. *Research in Science Education*, 31(3), 437–454.

Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2006) Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43 (1-2), 6-24.

Carr, M., & Jessup, D. L. (1997) Gender differences in first grade mathematics strategy use: Social and metacognitive influences. *Journal of Educational Psychology*, 98, 318–328.

Den Brok, P.J. (2001) *Teaching and student outcomes: A study on teachers' thoughts and actions from an interpersonal and a learning activities perspective*. Utrecht: W.C.C.

den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004) Interpersonal teacher behavior and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15, 407–442.

Eggen, P., & Kauchak, D. (1999) *Educational psychology* (4th ed). Columbus, OH: Merrill.

Etaugh, C., & Harlow, H. (1971) School attitudes and performance of elementary school children as related to teacher's sex and behavior. In E. Biophy & T. J. Good (Eds.), *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Reinhart & Winston.



Fennema, E., & Carpenter, T. (1998) New perspectives on gender differences in mathematics: An introduction. *Educational Researcher*, 27(5), 4–16.

Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., y Pepe, A. (2017) Teachers' Emotional Competence and Social Support: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 127-138.

Fisher, D. & Rickards, T. (1998) Association between teacher- student interpersonal behavior and student attitude to mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 10(1), 3-15.

Gage, N. L., Leavitt, G. S., & Stone, G. C. (1955) Teachers' understanding of their pupils and pupils' ratings of their teachers. *Psychological Monographs*, 69 (Whole No. 406).

Goh, S.C. & Fraser, B.J. (1996) Validation of an elementary school version of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Psychological Reports*, 79, 512–522.

Good, L., Sikes, N., & Brophy, E., (1973) Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 65, 74-87.

Jones, A., & Kirk, C. (1990) Gender differences in students' interests in applications of school physics. *Physics Education*, 25, 308-313.

Jones, M. G., & Wheatley, J. (1990) Gender differences in teacher– student interactions in science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 861– 874.

Kahle, J., Parker, L., Rennie, L., & Riley, D. (1993) Gender differences in science education: Building a model. *Educ. Psychol.* 28: 379-404.

Kember, D., and Leung, D. Y. P. (2005b) The influence of the teaching and learning environment on the development of generic capabilities needed for a knowledge-based society. *Learning Environments Research* 8: 245–266.

Kokkinos, C. M., Charalambous, K., & Davazoglou, A. (2009) Interpersonal Teacher Behaviour in Primary School Classrooms: A Cross-Cultural Validation of a Greek Translation of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning environments research*, 12(2), 101.

Leary, T. (1957) *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company.

Lee, SSU., Fraser, BJ., & Fisher, DL. (2003) Teacher-student interactions in Korean high school science classes. *Inter J Sci Math Educ*, 1, 67-85.

Levy, J., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (1992) Student and teacher characteristics and perceptions of teacher communication style. *Journal of Classroom Interaction*, 27, 23–39.

- Levy, J., Wubbels, T., Brekelmans, M., & Morganfield, B. (1997) Language and cultural factors in students' perceptions of teacher communication style. *International Journal of Intercultural Relations*, 21(4), 29–56.
- Marcus, G., Gross, S., & Seefeldt, C. (1991) Black and White students' perceptions of teacher treatment. *Journal of Educational Research*, 84, 363–367.
- Maulana, R., Opdenakker, M.-C., Brok, P. D., & Bosker, R. J. (2012) Teacher–student interpersonal behavior in secondary mathematics classes in Indonesia. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 10, 21-47.
- Meece, J.L., (1987) The Influence of School Experiences on the Development of Gender Schemata. In L.S. Liben & M.L. Signorella (eds.), *Children's Gender Schemata* (pp. 57 – 73). San Francisco: Jossey-Bass.
- Negovana, V., Raciua, A., Vlada, M. (2010) Gender and school – related experience differences in students' perception of teacher interpersonal behavior in the classroom. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1731–1740.
- Park, C. C. (1997, March) *A comparative study of learning style preferences: Asian-American and Anglo students in secondary schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Petsos, K., & Gorozidis, G. (2018) The role of PE teachers' Emotional Intelligence in their interpersonal behaviors with their student. *Journal of Classroom Interaction*, 53(2), 4-17.
- Safa, M. A., & Doosti, M. (2017) A culturally-adaptive Iranian version of the Questionnaire on Teacher Interaction to investigate English teachers' interpersonal behaviour. *Learning Environments Research*, 20 (2), 199-219.
- Stake, J. & Katz, J. (1982) Teacher-Pupil Relationships in the Elementary School Classroom: Teacher-Gender and Pupil Gender Differences. *American Educational Research Journal*, 19, 465-47.
- Telli, S. (2016) Students' perceptions of teachers' interpersonal behaviour across four different school subjects: control is good but affiliation is better. *Teach.* 22, 729–744.
- Telli, S., den Brok, P., & Cakiroglu, J. (2007) Students' Perceptions of Science Teachers' Interpersonal Behaviour in Secondary Schools: Development of the Turkish version of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environment Research*, 10(2), 115-129.
- Timm, J. T. (1999) The relationship between culture and cognitive style: A review of the evidence and some reflections for the classroom. *Educational Researcher*, 28(3), 36–44.
- Veldman, D., & Peck, R. (1964) The influence of teacher and pupil sex on pupil evaluations of student teachers. *Journal of Teacher Education*, 15, 393-396.

Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1967). *The pragmatics of human communication*. New York: Norton.

Wei, M., Zhou, Y., Barber, C., & den Brok, P. (2015) Chinese students' perceptions of teacher–student interpersonal behavior and implications. *System*, 55, 134-144.

Wubbels, Th. & Brekelmans, M. (1998) The teacher factor in the social climate of the classroom. In B.J. Fraser & K.G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (pp. 565–580). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Wubbels, T., Cre'ton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985, April) *Discipline problems of beginning teachers, interactional behavior mapped out*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Wubbels, T., & Levy, J. (Eds.). (1993) *Do you know what you look like? Interpersonal relationship in education*. London: Falmer Press.

Wubbels, Th., & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, 15 (1), 1-18.



# Διαφοροποιημένη διδασκαλία - ανεστραμμένη τάξη: διδασκτική πρόταση για το μάθημα της Ιστορίας στη Β΄ τάξη του Λυκείου - Διδασκτική ενότητα: Οι Σταυροφορίες

Ευαγγελία Πατέρα  
Φιλολόγος (ΓΕ 02)  
[evageliapatera@gmail.com](mailto:evageliapatera@gmail.com)

## Περίληψη

Με δεδομένη τη διαφορετικότητα των μαθητών/μαθητριών μέσα στη σχολική τάξη η εργασία παρουσιάζει μια διδασκτική πρόταση για το μάθημα της Ιστορίας της Β΄ τάξης του Λυκείου στη διδασκτική ενότητα «Οι Σταυροφορίες». Αποτελεί κοινό τόπο ότι κάθε μαθητής/τρια έχει τις δικές του/της ανάγκες και τον δικό του/της τρόπο πρόσληψης της γνώσης, καθώς έχει τις δικές του/της οικονομικές, κοινωνικές και πνευματικές διαδρομές. Μ' αυτήν τη διαπίστωση αναπόφευκτα, θα έλεγε κανείς, ότι η διδασκαλία χρειάζεται να προσαρμοστεί σ' αυτές τις μαθητικές «διαδρομές». Έτσι το μοντέλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της ανεστραμμένης τάξης αποτελούν διδασκτικές μεθόδους που βασίζονται ακριβώς σε αυτήν τη διαφορετικότητα. Δεν πρόκειται ωστόσο για μια εξατομικευμένη διδασκαλία, αλλά για μια οργανωμένη σειρά διδασκτικών πράξεων και μεθόδων όπου ο/η κάθε μαθητής/τρια έχει τη δυνατότητα να καλύψει τις μαθησιακές του/της ανάγκες στους δικούς του/της ρυθμούς και με τον δικό του/της τρόπο. Στόχος είναι να αμβλυνθούν οι διαφορές και οι αποκλίσεις των μαθητών/μαθητριών και να καλυφθούν οι μαθησιακές τους ανάγκες.

**Λέξεις-κλειδιά:** Ιστορία, ανεστραμμένη τάξη, διαφοροποιημένη διδασκαλία, μικτή μάθηση

## Abstract

Drawing on student diversity in the classroom, this paper presents a 2nd-high school-grade teaching scenario for the History lesson on 'The Crusades'. That students have their own needs and knowledge acquisition manners is a commonplace occurrence, in the same way, that they have their own economic, social and mental *paths*. Based on this understanding, teaching should adapt to students' *paths*. Thus, differentiated instruction and flipped classroom constitute teaching approaches founded on precisely this diversity. However, they should not be con-

founded with individualised instruction. Instead, they are an organised series of teaching procedures and methods which meet student needs respecting their own pace and their way of learning. The objective is to mitigate student differences and divergences and to satisfy learning requirements.

**Keywords:** History, differentiated instruction, flipped classroom, blended learning

## Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο τη βελτίωση της διδακτικής πράξης και τη δημιουργία περισσότερων κινήτρων μάθησης στους/στις μαθητές/τριες, επομένως και αποτελεσματικότερης διδασκαλίας. Η διδασκαλία είναι μια δυναμική διαδικασία που αποσκοπεί στη μάθηση, στην απόκτηση γνώσεων, στη διεύρυνση των οριζόντων του πνεύματος του ανθρώπου και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Πρόκειται για μια διαδικασία προγραμματισμένης και μεθοδευμένης αγωγής και μάθησης που αποτελεί τον κεντρικό άξονα του σχολείου.

Βασικός συντελεστής αυτής της διδακτικής πράξης είναι ο/η εκπαιδευτικός, ο/η οποίος/α σε αλληλεπίδραση με τον μαθητή/τρια οργανώνει την εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό τη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Μιχαλόπουλος, 1997). Ωστόσο, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι μια σχέση «δοῦναι και λαβεῖν» αλλά μια πολύπλοκη διαδικασία που στηρίζεται σε ένα μεθοδικό σύστημα προγραμματισμένων ενεργειών που εκτελούνται στο πλαίσιο της ανάπτυξης των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών. Άρα εξ ορισμού η διδασκαλία είναι σκόπιμη και μεθοδικά οργανωμένη και προγραμματισμένη πράξη (ενέργεια) που συντελείται και αναπτύσσεται παράλληλα με τη διαπροσωπική επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με τον/τη μαθητή/τρια. Τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής διδασκαλίας είναι λίγο ως πολύ γνωστά με επίκεντρο το δασκαλοκεντρικό μοντέλο που θεωρείται πια ξεπερασμένο, αφού ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί συγκεντρωτικά και οι μαθητές/τριες λόγω της διαφορετικότητας δεν μπορούν να παρακολουθήσουν ή να μάθουν όλοι/ες με τον ίδιο τρόπο (Ξωχέλλης, 2013· Παντελιάδου & Φιλιπάττου, 2013). Επομένως, θα έλεγε κάποιος/α ότι πρόκειται για μια αναποτελεσματική διαδικασία, αφού η οριζόντια μάθηση παραγκωνίζει εξ ορισμού κάποιους/ες μαθητές/τριες που έ-

χουν διαφορετικό τρόπο εκμάθησης. Επιπλέον, σ' αυτήν τη μορφή διδασκαλίας η αλληλεπίδραση και η συνεργασία είναι σχεδόν άγνωστες και τα κίνητρα μάθησης είναι εξωτερικά (Καψάλης, 2006).

Ωστόσο, η παραδοσιακή διδασκαλία παραμερίστηκε αρκετά την περίοδο της πανδημίας covid-19, όπου σύσσωμη η εκπαιδευτική κοινότητα οδηγήθηκε σε νέες εκπαιδευτικές πρακτικές για να καλύψει τις ανάγκες της. Έτσι η εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας έφερε νέα δεδομένα. Βασιζόμενοι/ες, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί στις νέες εμπειρίες, τις οποίες απέκτησαν με την υλοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και τη χρήση των νέων τεχνολογιών, μπορούν να οδηγηθούν σε σύγχρονες μορφές διδασκαλίας αβίαστα και σχεδόν φυσικά. Έτσι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντάξουν τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα από το διαδικτυακό περιβάλλον στις ήδη υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας. Οι νέες τεχνολογίες και οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες, που χρησιμοποιήθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς μπορούν να έχουν υποστηρικτικό και επικουρικό ρόλο στη διαζώσης διδασκαλία, δημιουργώντας ένα συνεργατικό και δυναμικό πλαίσιο μάθησης. Οι δραστηριότητες που γίνονται στην τάξη μπορούν να συνδυαστούν με άλλες που γίνονται από απόσταση με τη χρήση διαδικτυακού υλικού. Μ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών και η δημιουργία μιας κοινότητας διαλόγου και έρευνας με τον συνεχή καθοδηγητικό και παιδαγωγικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Πρόκειται για ένα συνεργατικό μοντέλο μάθησης το οποίο συνδυάζει την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία με τη μάθηση μέσω διαδικτυακών, εξ αποστάσεως δραστηριοτήτων, που αποκαλείται μικτή μάθηση (Blended Learning). Σ' αυτήν την περίπτωση τα μαθήματα συνδυασμένης μάθησης είναι περισσότερο διαδραστικά και παρέχουν στους/στις μαθητές/τριες εναλλακτικούς τρόπους μάθησης συχνά πιο ελκυστικούς από τους παραδοσιακούς. Η ανάρτηση του διδακτικού υλικού στις ηλεκτρονικές πλατφόρμες δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να αντλήσουν νέους πόρους από το Διαδίκτυο και να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους με τους/τις συμμαθητές/τριες με ποικίλους τρόπους.

Η μικτή μάθηση, λοιπόν, περιλαμβάνει δραστηριότητες είτε διαδικτυακές είτε αυτοπροσώπως και επιτρέπει στον/στην κάθε μαθητή/τρια να μπορεί να παρακολουθήσει τη μαθησιακή διαδικασία ατομικά αλλά και ως μέλος μιας ευρύτερης ομάδας. (Adams & Gingras, 2017). Επιπλέον, εξασφαλίζει την ανάπτυξη της διαπροσωπικής επικοινωνίας των μαθητών/τριών τόσο μεταξύ τους όσο και με τον/την εκπαιδευτικό

και ανταποκρίνεται στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της ανεστραμμένης τάξης που θα αναπτυχθούν στη συνέχεια της εργασίας.

### **Θεωρητικό πλαίσιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας**

Η σχολική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από μαθησιακή ποικιλομορφία, καθώς μέσα σ' αυτήν εντοπίζονται μαθητές/τριες με πολύ διαφορετικά ενδιαφέροντα και με διαφορετικό δείκτη μάθησης. Η ηλικιακά ομοιογενής τάξη γίνεται έτσι ετερογενής ως προς τη μαθησιακή διαδικασία και ο/η εκπαιδευτικός καλείται να δώσει ίσες ευκαιρίες σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Η διαφοροποίηση, λοιπόν, της διδασκαλίας αποτελεί άμεση ανάγκη για να ευδοκιμήσει η μαθησιακή διαδικασία. Είναι αναμφισβήτητο, ότι το οικογενειακό περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και τη μαθησιακή ετοιμότητα του/της μαθητή/τριας. Η διαφορετικότητα αποτελεί μια φυσιολογική κατάσταση που εδράζεται στα διαφορετικά περιβάλλοντα όπου αναπτύσσεται ο/η κάθε μαθητής/τρια. Σ' αυτήν την παραδοχή στηρίζεται και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, εφόσον οι διαφορές αυτές επηρεάζουν το νοητικό, γνωστικό και ψυχολογικό κόσμο των παιδιών και των εφήβων. (Κανελλοπούλου & Δάρρα, 2019· Κουτσελίνη, 2010· Ξωχέλλης, 2013). Στο πλαίσιο αυτό γίνεται φανερό ότι χρειάζονται διαφορετικοί κώδικες επικοινωνίας, αφού κάθε μαθητής/τρια έχει τις δικές του προσλαμβάνουσες, επομένως, και ξεχωριστό ρυθμό μάθησης. Με δεδομένη αυτήν την πραγματικότητα ο/η εκπαιδευτικός προχωρά στον σχεδιασμό της διδακτικής πράξης. Ωστόσο, η διδακτική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν αφορά μόνο στα μεθοδολογικά εργαλεία και τα μοντέλα διδασκαλίας. Αυτά αποτελούν μόνο το όχημα για να φτάσει το νέο αγαθό στον/στη μαθητή/τρια. Πρόκειται περισσότερο για μια παιδαγωγική προσέγγιση και τροποποίηση των μεθόδων διδασκαλίας, των πόρων και των μαθησιακών δραστηριοτήτων για την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών/τριών (Tomlinson, 2004).

Αφετηρία της διδακτικής διαδικασίας αποτελεί η γνωριμία του/της εκπαιδευτικού με το μαθητικό δυναμικό και το περιβάλλον του. Ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τις ανάγκες της σχολικής τάξης και να έχει πλήρη εικόνα για την προσωπικότητα των μαθητών/τριών που καλείται να διδάξει. Στη συνέχεια, επιστρατεύει μια σειρά στρατηγικών που αποσκοπούν στο να μάθει ο/η κάθε μαθητής/τρια πώς να μαθαίνει (Tomlinson κ.ά., 1999).



Στόχος, βέβαια, είναι η συνοχή της τάξης και κατ' επέκταση της κοινωνίας, προβάλλοντας το διαφορετικό, δίνοντας διαφορετικές οπτικές σ' ένα θέμα. Μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ο/η εκπαιδευτικός προωθεί το διδακτικό αγαθό, λαμβάνοντας υπόψη το υπόβαθρο των μαθητών/τριών, καλλιεργώντας ταυτόχρονα θετική στάση και αντίληψη για το σχολείο και τη μάθηση. Όταν ο/η εκπαιδευτικός με τα διδακτικά του εργαλεία ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών του τότε η διδακτική διαδικασία είναι αποτελεσματική.

Ο/η εκπαιδευτικός είναι ο διαμορφωτής των συνθηκών και των πρακτικών εκείνων που θα οδηγήσουν τους/τις μαθητές/τριες στην απόκτηση του νέου αγαθού. Υπό το πρίσμα αυτό γίνεται αντιληπτό ότι η προσωπικότητα, η εκπαιδευτική ανάπτυξη και η ευαισθησία του/της εκπαιδευτικού έχει άμεση σχέση με την ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Hargreaves, 2000). Επιπλέον, οφείλει να έχει ένα οργανωμένο σχέδιο με ξεκάθαρες ιδέες για το τι θα διδάξει και με ποιον τρόπο. Δομεί, δηλαδή, το μάθημά του/της έχοντας ολιστική προσέγγιση του θέματος, τις απαραίτητες γενικεύσεις αλλά και τα επιμέρους στοιχεία που εξασφαλίζουν στους/στις μαθητές/τριες τις βάσεις για την κατανόηση και τη μεταγνώση (Παντελιάδου & Φιλιπάττου, 2013).

Σημαντική παράμετρο για την ενθάρρυνση των μαθητών/τριών και την ενασχόληση με το αντικείμενο της μάθησης αποτελεί, επίσης, το κατάλληλο διδακτικό υλικό. Το υποστηρικτικό υλικό - οπτικοακουστικό, ηλεκτρονικές διευθύνσεις, πηγές - ο/η εκπαιδευτικός το διαθέτει για να κατευθύνει τους/τις μαθητές/τριες στην υλοποίηση των εργασιών τους. Αρχικά, το υλικό αυτό θα λειτουργήσει ως κίνητρο για την ενεργοποίηση του/της μαθητή/τριας. Ο/η εκπαιδευτικός γνωρίζοντας το «βιογραφικό» των μαθητών/τριών και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους σχεδιάζει το μάθημά του. Αξιοποιεί πολλές και διαφορετικές μεθόδους, μέσα και υλικά για να επικοινωνήσει με τους/τις μαθητές/τριες και να προσφέρει τη νέα γνώση. Στη διαδικασία αυτή ο/η μαθητής/τρια θεμελιώνει τη νέα γνώση με τις εσωτερικές του/της δυνάμεις, συνδέοντας τις νέες πληροφορίες με τις προηγούμενες με φυσικό τρόπο. Η αβίαστη πρόσληψη της νέας γνώσης έχει μεγάλη σημασία, γιατί τότε η μάθηση είναι αποτελεσματικότερη και οικονομικότερη.

Ωστόσο, δεν πρέπει να συγχέουμε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με μια διδασκαλία που απλοποιεί την ύλη, ώστε να γίνεται εύκολα αντιληπτή από τον/την αδύνατο/η μαθητή/τρια, ούτε με την εξατομικευμένη διδασκαλία. Στο μοντέλο αυτό δεν

έχουμε ανταγωνιστές δυνατούς και αδύνατους/ες μαθητές/τριες. Ο/η μαθητής/τρια ανταγωνίζεται τη γνώση και όχι τον/τη συμμαθητή/τριά του/της. Ακολουθεί λογικές διαδικασίες και βήματα που τον οδηγούν στην πρόσκτηση του αγαθού με φυσικό τρόπο. Ο/η μαθητής/τρια καλείται να συμμετάσχει σε μια διαδικασία όπου θα ανακαλύψει τη νέα γνώση με τις δικές του/της φυσικές δυνάμεις και θα απολαύσει την ικανοποίηση της ολοκλήρωσής της. Οι εργασίες που ανατίθενται στους/στις μαθητές/τριες έχουν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας και παρέχουν σε όλους τους/τις μαθητές/τριες την ικανοποίηση της κατάκτησης της γνώσης, ενώ παράλληλα προωθούν και την κριτική τους σκέψη. Συχνά, οι εργασίες περιέχουν μια πρόκληση, ένα στοιχείο που θα διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και θα τους/τις ενεργοποιήσει. Συνήθως, το οπτικοακουστικό υλικό υποκινεί τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις ωθεί στην ενασχόληση με το μαθησιακό αντικείμενο. Για παράδειγμα, μετά την προβολή ενός βίντεο ή ενός ηχητικού - μιας αφήγησης, μπορεί να ανατεθεί στους/στις μαθητές/τριες να αναλάβουν ρόλους σχετικούς με το θέμα και να παρουσιάσουν τη θεματική με έναν δικό τους τρόπο ευφάνταστο και διασκεδαστικό. Με το παιχνίδι των ρόλων οι μαθητές/τριες κατανοούν καλύτερα τα δεδομένα και τα παρουσιάζουν στο κοινό. Επιπλέον, κάποιοι/ες άλλοι/ες μπορούν να δημιουργήσουν εννοιολογικούς χάρτες ή να παρουσιάσουν διαγραμματικά τη θεματική ενότητα.

Παράδειγμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και δημιουργικότητας των μαθητών/τριών αποτελεί και η διασύνδεση των μαθησιακών αντικειμένων με τον κόσμο της τέχνης, καθώς αξιοποιούν τις νοητικές και αισθητικές τους ικανότητες και προωθούν τη γνώση με εύληπτο τρόπο (Perkins, 2003). Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ομάδες μαθητών/τριών που θα ασχοληθούν με μορφές τέχνης και θα δώσουν ένα αισθητικό αποτέλεσμα, ενισχύοντας ταυτόχρονα την αποδοχή των διαφορετικών μαθησιακών προφίλ και τη συνοχή της τάξης. Μπορεί, επίσης, να δώσει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να δημιουργήσουν οι ίδιοι/ες τις ομάδες τους, καθοδηγώντας τους και δίνοντάς τους την απαραίτητη ανατροφοδότηση. Έτσι το σχολείο γίνεται χώρος χαράς και δημιουργικότητας, ενώ παράλληλα, αναπτύσσεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών, όντας όλοι συμμετοχοί/ες και ενεργοί/ες στη διδακτική διαδικασία (Αναγνωστοπούλου, 2001). Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η ποιικιλία των στρατηγικών έχει καλύτερα αποτελέσματα και βοηθάει μ' αυτόν τον τρόπο να συμμετέχουν όλοι/ες οι μαθητές/τριες στη μαθησιακή διαδικασία. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία εντάσσεται και η μέθοδος της ανεστραμμένης τάξης στην οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

## Η ανεστραμμένη τάξη

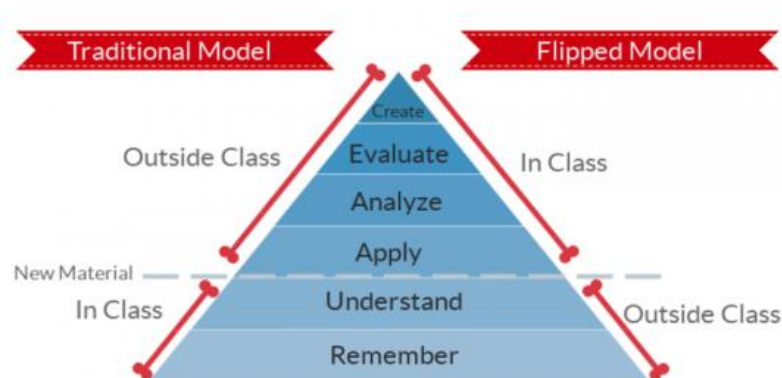
Η μέθοδος της ανεστραμμένης τάξης εντάσσεται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στοχεύει στην ενεργοποίηση του/της μαθητή/τριας αποτρέποντάς τον/την από την παθητική ακρόαση του μαθήματος. Μετατρέπει τον/τη μαθητή/τρια από παθητικό δέκτη σε ενεργό μέλος της μαθησιακής διαδικασίας. Η αξιοποίησή της είναι μια διδακτική παρέμβαση που λαμβάνει υπόψη της το μαθησιακό περιβάλλον και τους παράγοντες – κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς - που επηρεάζουν τη σχολική διαδικασία (Bishop & Verleger, 2013).

Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης περιγράφεται από τους Bishop και Verleger (2013) ως μοντέλο συνεργατικής μάθησης που διενεργείται μέσα στην τάξη με δεδομένη την στήριξη των ΤΠΕ, αντιστρέφοντας τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Μεταφέρει την παράδοση του μαθήματος στο σπίτι με online μαθήματα, ενώ στην τάξη αναλύεται διεξοδικότερα το διδακτικό αγαθό με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού. Σ' αυτήν την περίπτωση έχει σημασία το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό η επικοινωνιακή σχέση του/της μαθητή/τριας με τον/την εκπαιδευτικό και η ανατροφολογία με την αξιοποίηση των κατάλληλων εργαλείων. Ο συνδυασμός όλων αυτών των παραγόντων οδηγεί στην επίτευξη των στόχων της μάθησης (Kanellopoulos κ.ά, 2020).

Στη χώρα μας η μέθοδος της ανεστραμμένης τάξης κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος, επιτρέποντας στον/την εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει μέσα στην τάξη καινοτόμες εφαρμογές και πρακτικές, καθιστώντας το σχολικό περιβάλλον δυναμικό και πρόσφορο για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών/τριών (Λίτσας, 2018). Η σχολική τάξη γίνεται χώρος εμπάθουσας των εννοιών που έμαθαν εκτός τάξης. Σε τάξεις με μικτό επίπεδο επάρκειας αποτελεί μια πρόκληση για την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών. Η συμβατική «παράδοση» του μαθήματος από τον/την καθηγητή/τρια με τη μορφή της αφήγησης και του μονόλογου μεταφέρεται σε ένα βίντεο όπου ο/η μαθητής/τρια έχει τη δυνατότητα να δει στο σπίτι, προκειμένου ο διδακτικός χρόνος στην τάξη να αξιοποιηθεί με δραστηριότητες που ενεργοποιούν τον/τη μαθητή/τρια. Μ' αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία γίνεται μαθητοκεντρική και ο/η δάσκαλος/α παύει να είναι το επίκεντρο της τάξης, ενώ οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν δράση. Ο/η εκπαιδευτικός έχει υποστηρικτικό ρόλο, δημιουργώντας ένα ευέλικτο περιβάλλον μάθησης, εστιάζοντας στις ανάγκες των μαθητών/τριών (Bergmann & Sams, 2012).

Η μέθοδος της ανεστραμμένης τάξης είναι μια παιδαγωγική διαδικασία, όπου οι μαθητές/τριες ομαδικά αλλά και ο καθένας χωριστά δρουν συνεργατικά, σε ένα δυναμικό περιβάλλον με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού. Η διδασκαλία γίνεται ενεργητική, αφού οι μαθητές/τριες προσαρμόζουν την υπάρχουσα γνώση και οικοδομούν τη νέα. Ως μαθητοκεντρικό μοντέλο ο/η μαθητής/τρια έχει συνειδητή συμμετοχή στην όλη διαδικασία.

Έχοντας στο μυαλό μας τη πυραμίδα του Bloom (Anderson κ.ά., 2001) μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι για τα δύο πρώτα στάδια μάθησης που αφορούν τα κατώτερα επίπεδα – γνώση, κατανόηση – ο/η μαθητής/τρια προετοιμάζεται στο σπίτι, μελετώντας όσες φορές θέλει το υλικό που έστειλε ο/η εκπαιδευτικός μέσω του διαδικτύου. Τα στάδια αυτά στην παραδοσιακή διδασκαλία διενεργούνται μέσα στην τάξη, ενώ τα υπόλοιπα που αφορούν στα ανώτερα επίπεδα μάθησης – εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση και δημιουργία - συντελούνται στο σπίτι. Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης αλλάζει αυτά, ακριβώς, τα δεδομένα. Αυτονόητα θα έλεγε κανείς ότι η πρόσληψη των κατώτερων επιπέδων γνώσης από τους/τις μαθητές/τριες είναι ευκολότερη, άρα μπορεί να επιτευχθεί από αυτούς/ές χωρίς ιδιαίτερη βοήθεια, ενώ η ανώτερη γνώση αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που επιτυγχάνεται με τη συνεργασία όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας (Makrodimos, κ.ά., 2017).



**Εικόνα 1:** Η αναθεωρημένη πυραμίδα γνωστικών δεξιοτήτων του Bloom

[Πηγή: <https://economu.wordpress.com/> (Πρόσβαση 1 Μαρτίου 2022)]

Η ανεστραμμένη τάξη αποτελείται από τρία στάδια: στο πρώτο στάδιο ο/η μαθητής/τρια προετοιμάζεται στο σπίτι του μελετώντας το υλικό που έστειλε ο/η εκπαιδευτικός μέσω διαδικτύου όσες φορές θέλει. Στο δεύτερο στάδιο ο/η μαθητής/τρια παρουσιάζει το νέο αγαθό στην τάξη, αλληλεπιδρώντας με τους/τις συμμαθητές/τριες

του/της, έχοντας την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού. Τέλος, στο τρίτο στάδιο πραγματοποιείται η αξιολόγηση που όμως έχει άμεση συνάρτηση με την διδασκαλία. Είναι το στάδιο της μεταγνώσης που ουσιαστικά σκόπιμα και συνειδητά ελέγχει την γνωστική δραστηριότητα.

Η πρόταση διδασκαλίας που ακολουθεί έχει ως βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της ανεστραμμένης τάξης.

### **Πρόταση διδασκαλίας με τη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης στο μάθημα της Ιστορίας της Β΄ τάξης του Λυκείου**

Η διδακτική ενότητα που παρουσιάζεται αναφέρεται στο μάθημα της Ιστορίας της Β΄ τάξης του Λυκείου και αφορά τη διδακτική ενότητα των Σταυροφοριών. Ακολουθώντας τους διδακτικούς στόχους που τίθενται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ο/η εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη διδακτική ενότητα με κύριο στόχο τη μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών/τριών και τη βελτίωση της μάθησης. Οι στόχοι, ωστόσο, της διδακτικής ενότητας δεν περιορίζονται μόνο στο γνωστικό αντικείμενο αλλά αφορούν και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, καθώς και στη βελτίωση του ψηφιακού γραμματισμού. Συγκεκριμένα οι στόχοι είναι<sup>1</sup>:

A) Γνωστικοί που αφορούν το μαθησιακό αντικείμενο:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες τους παράγοντες που οδήγησαν στην πραγματοποίηση των σταυροφοριών και να γνωρίσουν σε γενικές γραμμές τα γεγονότα που έλαβαν χώρα.
- Να αντιληφθούν τα προβλήματα που προκάλεσε στο Βυζάντιο η Πρώτη Σταυροφορία, καθώς και την πολιτική στάση του Αλέξιου Α΄ Κομνηνού απέναντι στους Σταυροφόρους.
- Να εμβαθύνουν στις γενικότερες συνέπειες των τριών πρώτων σταυροφοριών.
- Να γνωρίσουν τις κινητήριες δυνάμεις που οδήγησαν σε παρέκκλιση της Τέταρτης Σταυροφορίας και στην πρώτη άλωση της Κωνσταντινούπολης.
- Να αναπτύξουν διάλογο για τη σημασία της άλωσης για τον πολιτισμό και τις μελλοντικές τύχες του βυζαντινού Ελληνισμού.

B) Παιδαγωγικοί στόχοι για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.

<sup>1</sup> Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου κόσμου, Β΄ Λυκείου, Βιβλίο του/της εκπαιδευτικού.

- Να κατανοήσουν τη σημασία της ομάδας και να προάγουν τη συνεργασία και τον αλληλοσεβασμό.
- Να συγκρίνουν τις ανάγκες και τα προβλήματα του μεσαιωνικού ανθρώπου που τον οδήγησαν στις Σταυροφορίες με τα προβλήματα του σύγχρονου ανθρώπου.
- Να ασκηθούν στην ανάγνωση και κατανόηση των πηγών που μας οδηγούν σε ιστορικά συμπεράσματα.
- Να ασκηθούν στην παρατήρηση των εικόνων και στην περιγραφή τους, επιτυγχάνοντας τη διαθεματικότητα με τη διασύνδεση της Ιστορίας με κάποιες μορφές τέχνης.

Γ) Στόχοι που σχετίζονται με τον ψηφιακό γραμματισμό:

- Να αναπτύξουν τον ψηφιακό γραμματισμό.
- Να γνωρίσουν τη χρήση των τεχνολογιών στην αναζήτηση των διαδικτυακών πηγών.
- Να εκφραστούν παράγοντας υλικό με τη βοήθεια των ψηφιακών εργαλείων.

Το μαθητικό δυναμικό προσεγγίζεται με παιδαγωγικές μεθόδους που συμβάλουν στην οικοδόμηση της μάθησης. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ συνδυάζεται με τις θεωρίες μάθησης της εποικοδομητικής και συμπεριφορικής μάθησης. Ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει προσεκτικά το υποστηρικτικό υλικό προκειμένου να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και να καλύψει τις μαθησιακές τους ανάγκες (Bishop & Verleger, 2013).

Ακολουθώντας τα στάδια της ανεστραμμένης τάξης η διαδικασία της διδασκαλίας στηρίζεται σε τρεις άξονες δραστηριοτήτων. Στον πρώτο άξονα περιλαμβάνονται οι δραστηριότητες των μαθητών/τριών εκτός της τάξης. Ο/η εκπαιδευτικός αναθέτει στους/στις μαθητές/τριες, ως εργασία για το σπίτι, την παρακολούθηση ενός βίντεο που έχει δημιουργήσει ο/η ίδιος/α με σκοπό να προετοιμάσει τους/τις μαθητές/τριες για τη διδακτική ενότητα, στηριζόμενος/η στην προηγούμενη γνώση του/της μαθητή/τριας. Ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να παρακολουθήσουν το βίντεο που έχει αναρτήσει σε κάποια ηλεκτρονική πλατφόρμα (moodle, e-class) που έχουν πρόσβαση όλοι οι μαθητές/τριες, λίγες ημέρες πριν την διδασκαλία της ενότητας. Ο καθηγητής δανείζει τη φωνή του στο βίντεο και παρουσιάζει τη διδακτική ενότητα. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες θα εισαχθούν ομαλά στο θέμα της ενότητας και θα έχουν στον νου, εξαρχής, τον σκοπό της διδασκαλίας και πιθανόν την αγωνία τους για την κατάκτησή

του. Επιπλέον, κρίνεται πως η επιλογή συνδυασμού εικόνας-ήχου που θα χρησιμοποιηθεί θα προσελκύσει και τον/την πιο αδιάφορο/η, αδύναμο/η μαθητή/τρια και θα δημιουργήσει την επιθυμία για εμπλοκή στη μαθησιακή - ανακαλυπτική διαδικασία. Δημιουργούνται, συνεπώς, οι συνθήκες της μαθησιακής ετοιμότητας που μπορούν να φέρουν εποικοδομητικά αποτελέσματα.

Συγκεκριμένα, ανακαλεί την προηγούμενη γνώση του/της μαθητή/τριας, αξιοποιώντας το γνωστικό του/της υπόβαθρο που αφορά στις μεταβολές στη Δυτική Ευρώπη αλλά και στην πολιτική κατάσταση του Βυζαντίου στις αρχές του 13<sup>ου</sup> αιώνα<sup>2</sup>. Ο/η καθηγητής/τρια αξιοποιεί και άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως την τέχνη, τη λογοτεχνία και τη γλώσσα, εφαρμόζοντας πρακτικές που εισάγουν τους/τις μαθητές/τριες στη διεπιστημονικότητα και κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους. Παράλληλα, ως αφορμή μπορεί να αξιοποιηθεί οπτικοακουστικό υλικό από το διαδίκτυο που εξυπηρετεί τη διδακτική ενότητα (Sun & Chen, 2016· Perkins, 2003). Για παράδειγμα μπορεί να χρησιμοποιήσει το ολιγόλεπτο βίντεο που αποτελεί trailer της κινηματογραφικής ταινίας “Kingdom of Heaven” (7 Kingdom of Heaven Crusades - Battle of Hattin) για να κεντρίσει το ενδιαφέρον του/της μαθητή/τριας.

Στον δεύτερο άξονα περιλαμβάνονται οι δραστηριότητες των μαθητών/τριών εντός της τάξης. Οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν το κύριο και σημαντικό μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει πλήθος στρατηγικών μάθησης και μεθόδων μέσα στην τάξη. Το στάδιο αυτό μπορεί να υλοποιηθεί στην αίθουσα πληροφορικής του σχολείου. Εναλλακτικά, μπορούν οι μαθητές/τριες να έχουν προετοιμάσει το υλικό τους από το σπίτι και να το παρουσιάσουν στην τάξη με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή και ενός προβολέα. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός με κύρια μέθοδο την ομαδική συνεργασία των μαθητών/τριών. Η τάξη χωρίζεται σε τέσσερις ομάδες – τους/τις ιστορικούς, τους/τις ζωγράφους, τους/τις γεωγράφους και τους/τις λογοτέχνες - οι οποίες επεξεργάζονται τα μαθησιακά δεδομένα. Οι μαθητές/τριες μοιράζουν τους ρόλους και ο/η καθένας/καθεμιά νιώθει μέλος μιας ομάδας αλλά και μοναδικός/ή σε ό,τι έχει επιλέξει να φέρει σε πέρας. Ορίζουν άτυπα συντονιστή/στρια της ομάδας, δίνουν τίτλους (επινοούν τίτλους), ορίζουν τον/τη μαθητή/τρια που θα παρουσιάσει τα πορίσματά τους, απολαμβάνοντας τη διαδικασία. Έτσι επιτυγχάνεται η προσωπική ανάπτυξη του/της μα-

<sup>2</sup> Αναφορά στην προηγούμενη ενότητα του σχολικού βιβλίου και διασύνδεση με τη νέα γνώση.

θητή/τριας αλλά και η συνοχή της τάξης. Παρατηρείται ότι οι εσωστρεφείς μαθητές/τριες αισθάνονται περισσότερο άνετα, απολαμβάνουν την αποδοχή από την ομάδα και εντάσσονται σιγά - σιγά στην τάξη δυναμικότερα, καθώς ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους (Καυάλης, 2006). Συγκεκριμένα, κάθε ομάδα μαθητών/τριών - ιστορικοί, ζωγράφοι, γεωγράφοι, λογοτέχνες - αναλαμβάνει να παρουσιάσει ένα διάγραμμα όσων παρακολούθησε στο βίντεο και στη συνέχεια εστιάζει στη θεματική που έχει αναλάβει καθεμιά.

Η πρώτη ομάδα των ιστορικών παρουσιάζει διαγραμματικά τα αίτια των Σταυροφοριών και την πολιτική του Αλεξίου Α΄ Κομνηνού απέναντι στους Σταυροφόρους, εστιάζοντας στα παραθέματα του σχολικού βιβλίου (σελ.67). Μπορεί, επίσης, να αποτυπώσει τις προσωπογραφίες του Γοδεφρείδου Βιλλεαρδουίνου, του Νικήτα Χωνιάτη και της Άννας Κομνηνής που αφορούν τις πηγές που μελέτησαν (<https://el.wikipedia.org/>).

Η δεύτερη ομάδα των ζωγράφων μελετά τα έργα τέχνης και τις μικρογραφίες με θέμα τις σταυροφορίες που συμπεριλήφθηκαν στο βίντεο, ενώ μπορεί να αναζητήσει στο διαδίκτυο και άλλα έργα τέχνης και μικρογραφίες που έχουν ως θέμα τις σταυροφορίες. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες μπορούν να αντλήσουν υλικό από τον σύνδεσμο [http://www.myriobiblos.gr/afieromata/1204/edwin\\_pears\\_gr.html](http://www.myriobiblos.gr/afieromata/1204/edwin_pears_gr.html) με τίτλο «1204: Η Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Σταυροφόρους» και να το επεξεργαστούν σύμφωνα με τις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού. Επίσης, μπορούν να έρθουν σε επαφή με τις εικαστικές τέχνες στους συνδέσμους: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:CouncilofClermont.jpg> με τίτλο Council of Clermont, [https://chilonas.files.wordpress.com/2012/07/ceaccebbcf89cf83ceb9cf82\\_1204.jpg](https://chilonas.files.wordpress.com/2012/07/ceaccebbcf89cf83ceb9cf82_1204.jpg) με τίτλο «Βυζάντιο και Σταυροφορίες» και να αξιοποιήσουν το υλικό αναφερόμενοι στις τάσεις της εποχής του κάθε έργου. Επιπρόσθετα, μπορούν να σχολιάσουν την εικαστική αποτύπωση της Πρώτης Σταυροφορίας, να γράψουν ένα σύντομο σχόλιο και να αναφερθούν στον αντίκτυπο των Σταυροφοριών στον δυτικό πολιτισμό.





**Εικόνα 2:** Μινιατούρα: Ο Πάπας Ουρβανός Β' κηρύττει την Α΄ Σταυροφορία στο Συμβούλιο του Κλερμόν. Sébastien Mamerot, Les passages d'outremer [Πηγή: <https://en.wikipedia.org/wiki/File:CouncilofClermont.jpg> (Πρόσβαση 1 Μαρτίου 2022)]

Η τρίτη ομάδα των γεωγράφων θα παρουσιάσει τους χάρτες που εστιάζουν στις διαδρομές των τεσσάρων σταυροφοριών, κάνοντας και τον απαραίτητο σχολιασμό. Γίνονται αναφορές στους οργανωτές και στις συνθήκες που επικράτησαν σε κάθε σταυροφορία.



**Εικόνα 3:** Οι τρεις πρώτες σταυροφορίες [Πηγή: <http://histoirehistoire.weebly.com/sigmataualphaupsilonrhoomicronphiomicronrho943epsilonsigmaf.html> (Πρόσβαση 1 Μαρτίου 2022)]

Το κεντρικό, ωστόσο, θέμα είναι η 4<sup>η</sup> Σταυροφορία και η άλωση της Κωνσταντινούπολης.



**Εικόνα 4:** Η Τέταρτη Σταυροφορία

[Πηγή: <http://histoirehistoire.weebly.com/sigmataualphaupsilonrhoomicronphiomicronrho943epsilonsigmaf.html>, (Πρόσβαση 1 Μαρτίου 2022).]

Οι μαθητές/τριες ακολουθώντας τους παρακάτω συνδέσμους <http://histoirehistoire.weebly.com/sigmataualphaupsilonrhoomicronphiomicronrho943epsilonsigmaf.html> και <http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/xartes/xartes.html>, μπορούν να υλοποιήσουν τη δράση τους.

Η τέταρτη ομάδα παρουσιάζει φωτογραφίες που απεικονίζουν κάστρα (μνημεία σήμερα) που χτίστηκαν την εποχή της Λατινοκρατίας στην Ελλάδα με τις ανάλογες λογοτεχνικές αναφορές. Δίνονται στους/στις μαθητές/τριες οι σύνδεσμοι:

α) <https://www.kastra.eu/castlegr.php?kastro=mystras> με αναφορές στον αρχαιολογικό χώρο του Μυστρά, β) <http://www.kastra.eu/>, με τίτλο Ελληνικά Κάστρα και γ) [https://homouniversalisgr.blogspot.com/2021/01/blog-post\\_68.html](https://homouniversalisgr.blogspot.com/2021/01/blog-post_68.html) με τίτλο, «Τα κάστρα στη λογοτεχνία και φωτογραφίες με κάστρα της Ελλάδας». Οι μαθητές/τριες μπορούν να επιλέξουν ένα κάστρο που τους/τις εντυπωσίασε και να δώσουν περισσότερες πληροφορίες για τις συνθήκες δημιουργίας του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.

Η διάρκεια των παρουσιάσεων υπολογίζεται σε σαράντα λεπτά (40'). Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και

παρουσιάζουν τις θέσεις τους με ποικίλους τρόπους. Με την ομαδική συνεργασία επιτυγχάνεται η συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, χωρίς ωστόσο να παραγκωνίζεται η ατομική προσπάθεια, αφού κάθε μέλος της ομάδας έχει ενεργό ρόλο στην όλη διαδικασία. Εμβαθύνουν με αυτόν τον τρόπο στο αντικείμενο μάθησης, επιλύουν απορίες και καταλήγουν σε συμπεράσματα.

Το τρίτο στάδιο υλοποιείται στο σπίτι με τη μορφή αξιολόγησης, προσπαθώντας να δώσει στους/στις μαθητές/τριες και τα κίνητρα για τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Για τον σκοπό αυτό καλούνται όλοι/ες οι μαθητές/τριες να επεξεργαστούν στο σπίτι την 4<sup>η</sup> ερώτηση της διδακτικής ενότητας του σχολικού τους βιβλίου: «Ποια ήταν τα κυριότερα αίτια και οι άμεσες συνέπειες της άλωσης της Κωνσταντινούπολης από τους Λατίνους με βάση τα παραθέματα και την ιστορική αφήγηση;» Στόχος είναι η ανάπτυξη της κριτικής ανάγνωσης των πηγών και η εξαγωγή ιστορικών συμπερασμάτων. Επιπλέον, μπορεί κάθε ομάδα να εμπλουτίσει τις γνώσεις που επεξεργάστηκε στη δεύτερη φάση, ανακαλύπτοντας νέες πηγές από το διαδικτυακό περιβάλλον.

Οι μαθητές/τριες μπορούν να παρουσιάσουν τις εργασίες σας σε ένα πολυτροπικό κείμενο – μια αφίσα με τη βοήθεια ενός ψηφιακού εργαλείου (π.χ. glogster) - να δημιουργήσουν ένα δικό τους βίντεο ή μια παρουσίαση. Τέλος, μπορούν να αναρτήσουν τις εργασίες τους σε έναν ψηφιακό τοίχο που μπορούν να έχουν όλοι πρόσβαση, για παράδειγμα σε ένα padlet.

Ακολουθεί η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση με στόχο την ενίσχυση και την ανατροφοδότηση των μαθητών/τριών. Αυτό επιτυγχάνεται με φύλλα εργασίας, σταυρόλεξα, μικρά ολιγόλεπτα τεστ διάρκειας 5-10 λεπτών μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος (Hargreaves κ.ά., 2002· Makrodimos κ.ά., 2017). Τέλος, οι μαθητές/τριες καλούνται να συμπληρώσουν κάποια ερωτηματολόγια για να διαπιστωθεί ο βαθμός συνεργασίας και επικοινωνίας και να βελτιωθούν τυχόν παραλείψεις ή δυσλειτουργίες των ομάδων.

Η όλη διαδικασία σκοπεύει να ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες αφού τους/τις δίνουν πολλαπλές επιλογές ενασχόλησης με το μαθησιακό αντικείμενο και είναι επόμενο να συνοδεύεται από βελτιωμένες επιδόσεις. Δίνεται, δηλαδή, η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να εμπλακούν σε δραστηριότητες με εποικοδομητικό και συ-

νεργατικό χαρακτήρα, αξιοποιώντας ποικίλο διδακτικό υλικό με διαφορετικούς τρόπους. Η όλη διαδικασία δημιουργεί εύλογα ελπίδες για καλύτερα αποτελέσματα στην εκπαιδευτική κοινότητα (Tomlinson κ.ά., 1999).

### **Συμπεράσματα**

Ανασυνθέτοντας και αξιοποιώντας όσα παρουσιάστηκαν στην εργασία αυτή οδηγούμαστε σε κάποια συμπεράσματα σε σχέση με τους στόχους που τέθηκαν στην εισαγωγή της. Καταληκτικά θα λέγαμε ότι ο/η εκπαιδευτικός, έχοντας υπόψη τα παιδαγωγικά μοντέλα διδασκαλίας της μικτής μάθησης, είναι σε θέση να σχεδιάσει, να υλοποιήσει και να αξιοποιήσει αποτελεσματικότερα τον διδακτικό χρόνο και να παρέχει ουσιαστική καθοδήγηση στους/στις μαθητές/τριες. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενισχύει τους/τις μαθητές/μαθήτριες για ενεργή εμπλοκή στη φυσική τάξη, ενδυναμώνοντας τις σχέσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας (Adams & Gingras, 2017).

Αυτό σημαίνει ότι η μέθοδος της ανεστραμμένης τάξης αποτελεί μια εναλλακτική, ένα ακόμη όπλο στη φαρέτρα του/της εκπαιδευτικού, μια νέα δυναμική στις διδακτικές του πρακτικές. Κάθε πρακτική που ενισχύει τη συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στη διδακτική πράξη είναι λογικό να υποστηρίζεται. Ο/η εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του/της καθοδηγητή/τριας και οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες στα μονοπάτια της γνώσης. Στην ανεστραμμένη τάξη οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου, παρουσιάζοντας το νέο υλικό και γίνονται πρωταγωνιστές της τάξης. Η αυτενέργεια τους καθιστά κεντρικούς φορείς της μαθησιακής διαδικασίας, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους, ενώ παράλληλα μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Η φυσική τάξη λειτουργεί ως θερμοκήπιο ιδεών και ενισχύεται τόσο η κοινωνικοποίηση και οι μορφές της συνεργατικής μάθησης όσο και η εξατομικευμένη μάθηση. Ταυτόχρονα εξασφαλίζεται η συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών της τάξης και αναπτύσσεται ο τεχνολογικός γραμματισμός, αξιοποιώντας παράλληλα τον διδακτικό χρόνο στο έπακρο.

## Βιβλιογραφία

Adams, P. & Gingras, H. (2017) *Blended Learning & Flipped Classrooms: A Comprehensive Guide*, Ann Arbor, Michigan, The Part-Time Press.

Αναγνωστοπούλου, Μ.Σ. (2001) *Η Ομαδική Διδασκαλία στην Εκπαίδευση. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. & Bloom, B. S. (2001) *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Bergmann, J. & Sams, A. (2012) *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*, Alexandria, VA:, International Society for Technology in Education.

Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013) «The Flipped Classroom: A Survey of the Research» *120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition*. Atlanta, Georgia, 23 - 26 Ιουνίου 2013. Διαθέσιμο στο DOI:10.18260/1-2--22585 (Πρόσβαση 1 Μαρτίου 2022).

Ελληνικός Πολιτισμός, *Ιστορικοί χάρτες*, <http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/xartes/xartes.htm> (Πρόσβαση 1 Μαρτίου 2022).

Hargreaves, A., Earl, L.&, Schmidt, M. (2002) «Perspectives on Alternative Assessment Reform» *American Educational Research Journal* Spring, 39(1), σ. 69-95. Διαθέσιμο στο <http://www.jstor.org/stable/3202471> (Πρόσβαση 1 Μαρτίου 2022).

Hargreaves, A. (2000) *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London ; New York: Continuum.

Homo Universalis, *Τα κάστρα στη λογοτεχνία και φωτογραφίες με κάστρα της Ελλάδας* Διαθέσιμο στο [https://homouniversalisgr.blogspot.com/2021/01/blog-post\\_68.html](https://homouniversalisgr.blogspot.com/2021/01/blog-post_68.html) (Πρόσβαση 1 Μαρτίου 2022).

Kanellopoulos, A. Koutsouba, M. & Giossos, Y. (2020) «PROPOSITION FOR THE INTRODUCTION OF THE CONCEPT TELEMATHESIS IN VIDEOCONFERENCING IN DISTANCE EDUCATION» *European Journal of Open, Distance and e-Learning*. 23 (2), σ. – 83- 98.

Κανελλοπούλου, Ε.Μ. & Δάρρα, Μ. (2019) «Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: ανασκόπηση ερευνών», *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «Εκπαιδευτικός Κύκλος»*, 7 (3), σ.192-213.

ΚΑΣΤΡΟΛΟΓΟΣ, *Κάστρα της Ελλάδος*, Διαθέσιμο στο <https://www.kastra.eu/castlegr.php?kastro=mystras> (Πρόσβαση 1 Μαρτίου 2022).

Καψάλης, Αχ. Γ. (2006) *Παιδαγωγική ψυχολογία*, 4<sup>η</sup> έκδοση, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Κουτσελίνη, Μ. (2010) Η διαφοροποίηση διδασκαλίας - μάθησης ως θεωρία και πράξη, στο *EOK (2010) Τιμητικός Τόμος Γιάννη Κουτσάκου*, σ. 215 – 225.

Κλειώ (2022) 1<sup>η</sup>, Σταυροφορία, 2<sup>η</sup> Σταυροφορία, 3<sup>η</sup>, Σταυροφορία 4<sup>η</sup> Σταυροφορία, Οι τρεις πρώτες Σταυροφορίες, Διαθέσιμο στο <http://histoirehistoire.weebly.com/sigmataualphaupsilonrhoomicronphiomicronrho943epsilonsigmaf.html> (Πρόσβαση 1 Μαρτίου 2022).

Λίτσας, Δ. (2018), *Η εφαρμογή του μοντέλου της Ανεστραμμένης Τάξης με τη χρήση της πλατφόρμας moodle - Έρευνα δράσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Μεταπτυχιακή Εργασία, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Makrodimos, N. S., Papadakis & Koutsouba, M. (2017) «Flipped classroom» in primary schools: a Greek case «Ανεστραμμένη τάξη» σε ελληνικό δημοτικό σχολείο 9<sup>th</sup> *International Conference in Open & Distance Learning*. Αθήνα, 23-26 Νοεμβρίου 2017. Διαθέσιμο στο DOI:10.12681/icodl.1031 (Πρόσβαση 1 Μαρτίου 2022).

Μιχαλόπουλος, Γ. Σ. (1997) *Το σχολείο και η σχολική τάξη. Κοινωνιολογικές προοπτικές*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. Δ. (2013) *Σχολική Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Οικονόμου, Β., «Ανεστραμμένη» τάξη «FLIP» your classroom, Διαθέσιμο στο <https://economy.wordpress.com/> (Πρόσβαση 1 Μαρτίου 2022).

Παντελιάδου, Σ. & Φιλίππου, Δ. (2013) *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*, Αθήνα, Πεδίο.

Perkins, D. N. (2003) *Making Thinking Visible*, Harvard, Project Zero. Διαθέσιμο στο <http://www.pz.harvard.edu/resources/making-thinking-visible-article-0> (Πρόσβαση 1 Μαρτίου 2022).

Sun, A. & Chen, X. (2016) «Online Education and Its Effective Practice: A Research Review» *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, σ. 157-190, Rowan University, Glassboro, NJ, USA. Διαθέσιμο στο DOI:10.28945/3502 (Πρόσβαση 27 Φεβρουαρίου 2022).

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K. L., Conover, A. & Reynolds, T. (1999) «Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature», *Journal for the Education of the Gifted (JEG)*, 27, σ.119-145. Διαθέσιμο στο DOI:10.1177/016235320302700203 (Πρόσβαση 1 Μαρτίου 2022).

Tomlinson, C. A. (2004) *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών*, (μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης- Δ. Μαρτίδου- Φορσιέ) Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.

# Η ομόχρονη και ετερόχρονη τηλεκπαίδευση κατά την πανδημία COVID-19: το Διαδικτυακό Σχολείο ευπαθών μαθητών και εκπαιδευτικών της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής

**Γεώργιος Κόσσυβας**

Εκπαιδευτικός ΠΕ03, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπ/σης Αττικής  
Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης Αττικής  
[gkosyvas@gmail.com](mailto:gkosyvas@gmail.com), [grdntis@attik.pde.sch.gr](mailto:grdntis@attik.pde.sch.gr)

## Περίληψη

Κατά το διδακτικό έτος 2020-2021 με την αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων λόγω της πανδημίας COVID-19 τέθηκε σε εφαρμογή το έκτακτο «Διαδικτυακό Σχολείο» της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής. Το σχολείο παρακολούθησαν μαθητές<sup>1</sup> με σοβαρές παθήσεις και δίδαξαν ευπαθείς εκπαιδευτικοί. Η δημιουργία του σχολείου ήταν συνεργατικό εγχείρημα πολλαπλών συντελεστών. Στην παρούσα ερευνητική εργασία περιγράφονται τα βασικά στοιχεία οργάνωσης και λειτουργίας αυτού του εγχειρήματος. Για περαιτέρω διερεύνηση διενεργήθηκαν 50 ανοιχτές συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς και 10 σε μαθητές. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί διαμόρφωσαν ένα παρακινητικό ψηφιακό περιβάλλον παιδαγωγικής αξιοποίησης της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης το οποίο ευνόησε τους ευπαθείς εκπαιδευόμενους να συγκομίσουν γόνιμες εμπειρίες ενεργητικής μάθησης. Η ομόχρονη (σύγχρονη) και η ετερόχρονη (ασύγχρονη) τηλεκπαίδευση με τις καινοτομίες και τις «καλές πρακτικές» που υλοποιήθηκαν στο Διαδικτυακό Σχολείο έθεσαν το πρόταγμα για μια ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση στη νέα «κανονικότητα» μετά την πανδημία.

**Λέξεις-κλειδιά:** Διαδικτυακό Σχολείο, ομόχρονη και ετερόχρονη μάθηση, ευπαθείς μαθητές και εκπαιδευτικοί, πανδημία COVID-19

## Abstract

During the 2020-2021 academic year, school operation was suspended due to the COVID-19 pandemic. The Regional Directorate of Primary and Secondary Education in Attica effectuated

---

<sup>1</sup> Στο εξής θα αναφερόμαστε σε μαθητές και μαθήτριες με τον γενικό όρο «οι μαθητές». Αντίστοιχα θα γίνει και με άλλους όρους, όπως «ο εκπαιδευτικός» για τον και την εκπαιδευτικό.

the emergency online school plan to engage students with severe illnesses and vulnerable teachers. The creation of the online school was a collaborative effort of multiple stakeholders. In the present research paper, the organisational and operational elements of this web-based school have been described. For validity reasons, further investigation was conducted: 50 open-ended interviews addressed to teachers and ten open-ended interviews involving students were administered. According to the research findings, the teachers had created a stimulating digital environment for the pedagogical exploitation of blended online learning, thus supporting vulnerable learners in developing fruitful active learning experiences. The innovative good practices implemented during the synchronous and asynchronous distance learning paved the way for quality and inclusive education in the post-pandemic era.

**Keywords:** Online school, synchronous and asynchronous learning, vulnerable students and teachers, Covid-19 pandemic

## Εισαγωγή

Από τις αρχές του 2020, η μεταδοτική λοίμωξη COVID-19 που γεννήθηκε από τον κορονοϊό SARS-CoV-2 βύθισε την ανθρωπότητα στον ορυμαγδό της πανδημίας, με αποτέλεσμα οι περισσότερες χώρες του κόσμου να κηρυχθούν σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης. Τα σχολεία ήταν αντιμέτωπα με αντίξοες καταστάσεις, ανέστειλαν τη δια ζώσης λειτουργία τους λόγω της πανδημίας (König κ.ά., 2020) και σύμφωνα με εκτιμήσεις της UNESCO περίπου ενάμιση (1,5) δισεκατομμύριο μαθητές και φοιτητές επηρεάστηκαν από το κλείσιμο των εκπαιδευτικών οργανισμών (UNESCO, 2020) και έλαβαν μέρος σε μια πρωτόγνωρη σχολική τηλεκπαίδευση, η οποία προσφέρθηκε εκτός σχολικού κτηρίου. Η εν λόγω μετατόπιση της διδασκαλίας διαφέρει από την οργανωμένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση ονομάστηκε «τηλεκπαίδευση έκτακτης ανάγκης» (remote emergency teaching), επειδή δεν είχε προβλεφθεί ούτε σχεδιαστεί, αλλά επιβλήθηκε από την έκτακτη κρίση, κυρίως για να διασφαλιστεί η προσωρινή συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γιαβρίμης & Φερεντίνου, 2022· Hodges κ.ά., 2020). Η απότομη και ξαφνική μετάβαση από τη δια ζώσης διδασκαλία των σχολικών μονάδων στη σχολική τηλεκπαίδευση, ομόχρονη ή/και ετερόχρονη<sup>2</sup> βρήκε απροετοίμαστους

---

<sup>2</sup> Στο εξής θα χρησιμοποιούμε την ορολογία «ομόχρονη και ετερόχρονη τηλεκπαίδευση» και όχι «σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεκπαίδευση». <https://www.babiniotis.gr/lexilogika/leksilogika-2/474-syngxroni-asygxroni-i-omoxroni-eteroxroni-tilekpaidefsi>



τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με ελλιπή τεχνολογικό εξοπλισμό, δυσκολίες πρόσβασης στο διαδίκτυο και χωρίς πρότερη εμπειρία ωθήθηκαν προς τις άγνωστες πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης (Bubb & Jones, 2020). Μάλιστα πολλοί ερευνητές με αφορμή τις ζοφερές επιπτώσεις της πανδημίας στην εκπαίδευση άσκησαν τα πυρά της κριτικής στηλιτεύοντας τα «κακώς κείμενα» και φέρνοντας στο προσκήνιο το «ψηφιακό χάσμα» που δημιουργήθηκε από την άνιση κατανομή των ψηφιακών πόρων στις οικογένειες και στα άτομα προκαλώντας περαιτέρω διεύρυνση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης (Γιαβρίμης & Φερεντίνου, 2022· Κουτσογιάννης, 2020· Dimopoulos κ.ά., 2021). Με τον τρόπο αυτόν, η διαδικτυακή μάθηση βρέθηκε διεθνώς στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στη χώρα μας, με την καθολική εφαρμογή της διδασκαλίας έκτακτης ανάγκης (Hodges κ.ά., 2020· Hodges & Barbour, 2021), προσφέρθηκε σχολική τηλεκπαίδευση, η οποία αποσκοπούσε στην ταχεία υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας. Η προσωρινή αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων και τα περιοριστικά μέτρα που ελήφθησαν, από τον Μάρτιο του 2020, είχαν ως αποτέλεσμα, σε σύντομο χρονικό διάστημα, να συντελεστεί μια αξιοσημείωτη στροφή από την εκ του σύνεγγυς διδασκαλία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η τηλεκπαίδευση, η οποία εφαρμοζόταν συνήθως στην Ελλάδα σε ομάδες ενηλίκων (Karalis & Pavlis-Korres, 2010), την άνοιξη του 2020, εφαρμόστηκε σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, εξαιτίας του κινδύνου εξάπλωσης του ιού SARS-CoV-2. Σύμφωνα με σχετική έρευνα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος χρησιμοποίησαν για την ομόχρονη τηλεκπαίδευση την πλατφόρμα Cisco Webex Meeting Platform (83%), την οποία χρηματοδότησε το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ). Στην ετερόχρονη τηλεκπαίδευση οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (66,2%) χρησιμοποίησαν την πλατφόρμα E-Class και αρκετοί εκπαιδευτικοί κατά την επικοινωνία τους με τους μαθητές έκαναν χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) (75,9%) (Τζιμόπουλος κ.ά., 2020). Η ανάγκη για γρήγορη εφαρμογή της σχολικής τηλεκπαίδευσης έφερε τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με την αλλαγή του τρόπου εργασίας τους, την επιμόρφωσή τους, καθώς και τις κοινωνικές και ψηφιακές ανισότητες, τις οποίες δημιούργησε η τηλεκπαίδευση έκτακτης ανάγκης σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Γιαβρίμης & Φερεντίνου, 2022· Jimoyiannis κ.ά., 2020). Κατά την πρώτη φάση εφαρμογής δόθηκε προτεραιότητα στην

τεχνολογική διάσταση της τηλεκπαίδευσης, ακολουθώντας την τεχνοκεντρική παράδοση σύμφωνα με την οποία τα ψηφιακά μέσα συνδέονταν κυρίως με το μάθημα της Πληροφορικής (Κουτσογιάννης, 2020), αναμερίζοντας την παιδαγωγική διάσταση του εγχειρήματος.

Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η προοδευτική ανάπτυξη των ψηφιακών μέσων, κυρίως του διαδικτύου, η σταδιακή βελτίωση του τεχνολογικού εξοπλισμού στα σχολεία, η δημιουργία ψηφιακών εκπαιδευτικών αποθετηρίων, η ψηφιοποίηση των σχολικών βιβλίων και η μαζική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των τεχνολογιών συνέβαλαν καθοριστικά στην ταχεία εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την τηλεκπαίδευση και τη συνακόλουθη ανάπτυξη διαδικτυακής συνεργασίας με τους μαθητές. Το «κλείσιμο» των σχολείων λόγω της απειλητικής εξάπλωσης του κορονοϊού «άνοιξε» νέες προοπτικές για την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα τεχνολογικά εργαλεία και την παιδαγωγική αξιοποίησή τους. Οι εκπαιδευτικοί, αφού οικειοποιήθηκαν την τεχνογνωσία που απαιτούσαν οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες, προσαρμόστηκαν στο νέο περιβάλλον της διαδικτυακής μάθησης και υλοποίησαν στις τάξεις τους ψηφιακά μαθήματα. Στην πλειονότητά τους διαχειρίστηκαν με υπευθυνότητα και ευαισθησία την εκπαιδευτική κρίση. Κατά την υλοποίηση της τηλεκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί επέδειξαν ακάματες προσπάθειες, επαγγελματισμό και αλληλοϋποστήριξη (Μανούσου κ.ά., 2021· Σοφός, 2020), συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός ψηφιακού άλματος (Λιοναράκης κ.ά., 2021· Σταχτέας, 2022· Azorín, 2020· Li & Lalani, 2020). Οι υπάρχουσες τεχνολογικές υποδομές και το εύρος των διαθέσιμων ψηφιακών μέσων αξιοποιήθηκαν στον νέο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, συμβάλλοντας μεταξύ άλλων και στην εφαρμογή της Διχρονίας ή Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης (Martin κ.ά., 2020· Utomo & Ahsanah, 2022), ενός εκπαιδευτικού μοντέλου που επιχειρεί να συγκεράσει την ομόχρονη και ετερόχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία και μάθηση (Blending Asynchronous and Synchronous Online Learning).

Δύο ευάλωτες ομάδες, με τις οποίες συνδέθηκε η σχολική τηλεκπαίδευση και αποτελούν τον πυρήνα αυτής της εργασίας, ήταν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί με σοβαρές παθήσεις, οι οποίοι έχρηζαν ειδικής ιατρικής θεραπείας ή τακτικών επισκέψεων στα νοσοκομεία. Επειδή η ανελέητη διαρκής απειλή της πανδημίας COVID-19 έθετε σε σοβαρό κίνδυνο την υγεία τους το Υ.ΠΑΙ.Θ. κατά το διδακτικό έτος 2020-2021, ανεξάρτητα αν οι σχολικές μονάδες ήταν σε αναστολή ή όχι, αποφάσισε την ίδρυση των «διαδικτυακών τμημάτων» (Κοινή Υπουργική Απόφαση, ΦΕΚ 3882/τ.Β'/12-9-2020). Στις έκτακτες συνθήκες η τηλεκπαίδευση αποτέλεσε το πλέον

πρόσφορο μέσο για τη διατήρηση της επαφής των μαθητών με τη μαθησιακή διαδικασία.

Στο πλαίσιο αυτό η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Αττικής σχεδίασε και υλοποίησε το «Διαδικτυακό Σχολείο» στο οποίο οι ευπαθείς εκπαιδευτικοί πρόσφεραν διδασκαλία την οποία παρακολουθούσαν οι ευπαθείς μαθητές (εγκύκλιος ΠΔΕ Αττικής υπ' αρ. πρωτ. Φ.22.2/15916/23-10-2020). Οι εν λόγω μαθητές, σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία, εξαιτίας σοβαρών προβλημάτων υγείας, ανήκαν σε ομάδες αυξημένου κινδύνου (Κοινή Υπουργική Απόφαση, ΦΕΚ 3780/Β'/8-9-2020). Οι ευπαθείς εκπαιδευτικοί ανήκαν και αυτοί σε ομάδες αυξημένου κινδύνου εφόσον είχαν εξασφαλίσει ειδική άδεια απουσίας μετά από αιτιολογημένη ιατρική γνωμάτευση (Κοινή Υπουργική Απόφαση, ΦΕΚ 1856/τ.Β'/15-5-2020, Εγκύκλιος υπ' αρ. 136503/Ε3/8-10-2020). Επειδή και στις δύο περιπτώσεις η υγεία τους διέτρεχε σοβαρό κίνδυνο κατά τη δια ζώσης διδασκαλία, η συμμετοχή τους στη σχολική τηλεεκπαίδευση κρίθηκε επιβεβλημένη. Σε εφαρμογή των προηγούμενων διατάξεων η διδασκαλία οργανώθηκε αποκλειστικά εξ αποστάσεως με τη συγκρότηση «διαδικτυακών τμημάτων» από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης Αττικής.

Το Διαδικτυακό Σχολείο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (Π.Δ.Ε.) Αττικής ήταν ένα σχολείο έκτακτων συνθηκών (Γιαβρίμης & Φερεντίνου, 2022· Hodges κ.ά., 2020) που υλοποιήθηκε με ομόχρονη και ετερόχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση ολόκληρο το διδακτικό έτος 2020-21. Το σχολείο αυτό αγάλιασε εκπαιδευόμενους με σοβαρά προβλήματα υγείας από την Πρωτοβάθμια, τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και την Ειδική Αγωγή από διαφορετικές σχολικές μονάδες της περιοχής αρμοδιότητας της Π.Δ.Ε. Αττικής. Αφού είχε αποκτηθεί μια πρώτη εμπειρία από τον Μάρτιο μέχρι τον Ιούνιο 2020 σχετικά με την εφαρμογή της σχολικής τηλεεκπαίδευσης στα σχολεία, κατά τον σχεδιασμό του Διαδικτυακού Σχολείου δόθηκε βαρύνουσα σημασία στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων και στη μελετημένη εφαρμογή τους, έτσι ώστε να μπορούν να λειτουργήσουν ως «καλές πρακτικές» καθώς και στη συναισθηματική σχέση μαθητών και εκπαιδευτικών.

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι η κατανόηση και διερεύνηση των προκλήσεων που έθεσε η εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης στο Διαδικτυακό Σχολείο ευπαθών μαθητών και εκπαιδευτικών κατά το σχολικό έτος 2020-21. Υπό αυτήν την έννοια, θα εστιάσουμε τη ματιά μας στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- *Πώς οργανώθηκε το Διαδικτυακό Σχολείο ευπαθών μαθητών και ευπαθών εκπαιδευτικών της Π.Δ.Ε. Αττικής; Ποια ήταν τα κύρια χαρακτηριστικά της λειτουργίας του;*
- *Το μοντέλο της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης εφαρμόστηκε με επιτυχία από τους εκπαιδευτικούς του Διαδικτυακού Σχολείου της Π.Δ.Ε. Αττικής; Ποιες διαδικτυακές προσεγγίσεις αποδεικνύουν την παιδαγωγική αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας;*

Η δομή της παρούσας εργασίας επιμερίζεται στο θεωρητικό υπόβαθρο όπου γίνεται εννοιολογική οριοθέτηση της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης, ομόχρονης και ετερόχρονης, στη μεθοδολογία της έρευνας, την παρουσίαση του Διαδικτυακού Σχολείου της Π.Δ.Ε. Αττικής κατά την περίοδο της πανδημίας και των αποτελεσμάτων της έρευνας, τη συζήτηση και τα συμπεράσματα.

### **Μικτή Διαδικτυακή Μάθηση: Ομόχρονη και Ετερόχρονη**

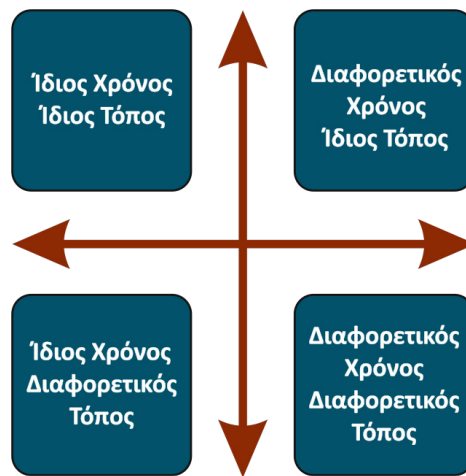
Για την οργάνωση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά τις τελευταίες δεκαετίες σχεδιάζονται διαρκώς νέα περιβάλλοντα μάθησης. Στα εν λόγω περιβάλλοντα οι εκπαιδευτικοί με την αρωγή της ψηφιακής τεχνολογίας οργανώνουν και υλοποιούν ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψιν τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών. Η Μικτή Διαδικτυακή Μάθηση είναι ένα από τα μοντέλα που διαμορφώθηκε κατά τα τελευταία χρόνια και βρίσκεται σε εξέλιξη.

Οι έννοιες «τηλεκπαίδευση» και «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» αποτελούν ταυτόσημους όρους<sup>3</sup>, οι οποίοι χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν ένα σύνολο μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, στους οποίους ο μαθητής βρίσκεται σε απόσταση από τον διδάσκοντα. Ορίζεται ως η ομόχρονη ή/και ετερόχρονη μάθηση που πραγματοποιείται από απόσταση και με τη συνδρομή ηλεκτρονικών μέσων η οποία διεξάγεται, κατά κανόνα, εκτός του σχολικού χώρου. Η ηλεκτρονική μάθηση (e-Learning) αποτελεί τη μορφή της τηλεεκπαίδευσης, στην οποία χρησιμοποιούνται τεχνολογικά και ψηφιακά εργαλεία (διαδίκτυο, CD-ROM, DVD). Η ανάπτυξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) δημιούργησε σημαντικές ευκαιρίες και προκλήσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων

---

<sup>3</sup> Προτιμούμε περισσότερο τον όρο «τηλεκπαίδευση» από τον όρο «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» λόγω της συντομίας του.

στο σχολικό περιβάλλον επεκτείνεται σταδιακά, υποστηρίζοντας περαιτέρω τη διδασκαλία και τη μάθηση και παρέχοντας πρόσβαση στην εκπαίδευση σε πολλά σχολικά μαθήματα από οπουδήποτε και οποτεδήποτε μέσω διαδικτύου (Hrastinski, 2019· Taghizadeh & Yourdshahi, 2019). Μαθητές και εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν είτε την ίδια στιγμή είτε σε διαφορετικούς χρόνους ή/και τόπους. Οι παράγοντες του χρόνου και του τόπου έχουν οργανωθεί στα τεταρτημόρια του Coldeway (Vale κ.ά., 2020) όπως απεικονίζεται στο παρακάτω σχήμα.

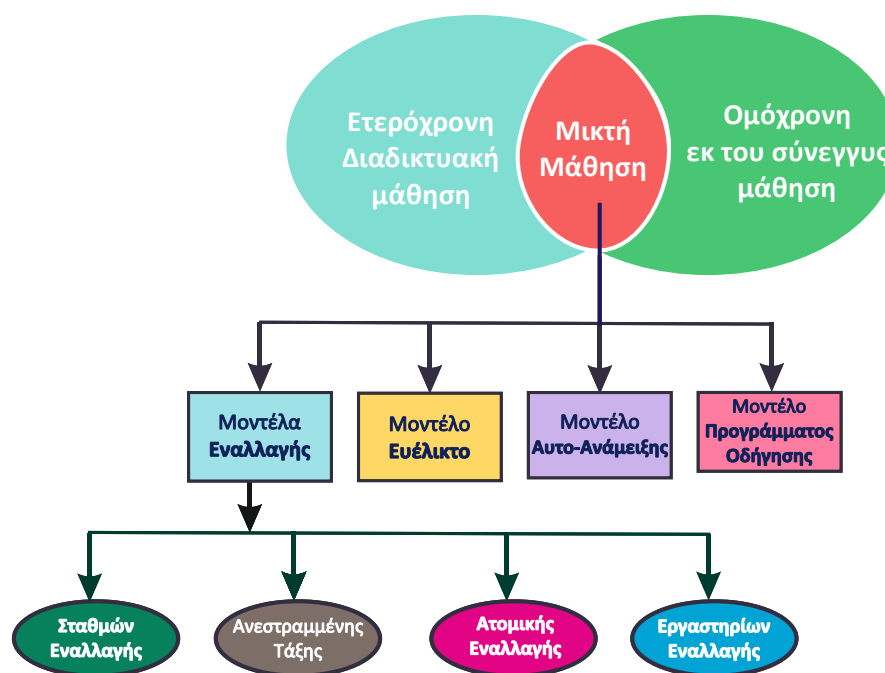


**Σχήμα 1.** Τα τεταρτημόρια που απεικονίζουν συνδυασμούς χρόνου και τόπου μάθησης

Το μοντέλο μικτής μάθησης μπορεί να είναι δύο τύπων: ομόχρονη (ταυτόχρονη) αλληλεπίδραση και ετερόχρονη (σε διαφορετικό χρόνο) αλληλεπίδραση. Τα τεταρτημόρια στην αριστερή πλευρά αναφέρονται στην ομόχρονη εκπαίδευση, εκ του σύνεγγυς ή εξ αποστάσεως, ενώ αυτά στη δεξιά πλευρά αναφέρονται στην ετερόχρονη τηλεεκπαίδευση.

Ο όρος «μικτή μάθηση» λειτουργεί γενικά ως ομπρέλα που περιγράφει πολλούς συνδυασμούς διδασκαλίας και μάθησης. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή: «*Η μικτή μάθηση στην τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση συμβαίνει, όταν ένα σχολείο, εκπαιδευτικός ή μαθητής υιοθετεί περισσότερες από μία προσεγγίσεις στη μαθησιακή διαδικασία: συνδυασμός σχολικού χώρου και περιβαλλόντων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ανάμειξη διαφορετικών εργαλείων μάθησης που μπορεί να είναι ψηφιακά (συμπεριλαμβανομένου του Διαδικτύου) και μη ψηφιακά ως μέρος μαθησιακών εργασιών*» (European Commission, 2021, σελ. 4).

Η μικτή μάθηση, σύμφωνα με την επικρατέστερη άποψη, είναι μια προσέγγιση εκπαιδευτικού σχεδιασμού που συνδυάζει ταυτόχρονα τις καλύτερες στρατηγικές από την εκ του σύνεγγυς διδασκαλία στην τάξη και στη χρήση του διαδικτύου. Αυτός ο συνδυασμός αποσκοπεί στην καλύτερη αξιοποίηση κάθε προσέγγισης για τη δημιουργία καινοτομικής και αποτελεσματικής μαθησιακής εμπειρίας στους μαθητές. Η μικτή μάθηση επιχειρεί να γεφυρώσει δια ζώσης και διαδικτυακές εμπειρίες μάθησης.



Σχήμα 2. Σχηματική απεικόνιση της μικτής μάθησης (Sana κ.ά., 2018, σ. 36)

Η σημασία της διαδικτυακής μάθησης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έγινε εμφανής κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης COVID-19, καθώς αποκαλύφθηκαν οι δυνατότητες της τηλεκπαίδευσης (European Commission, 2020). Κατά την πανδημία η δια ζώσης επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αντικαταστάθηκε με την επικοινωνία μέσω τηλεδιασκέψεων και το μοντέλο αυτό ονομάζεται Μικτή Διαδικτυακή Μάθηση, ετερόχρονη και ομόχρονη. Στη συνέχεια, θα σκιαγραφήσουμε ορισμένα αυτού του μοντέλου.

Η *ετερόχρονη τηλεκπαίδευση* αναφέρεται στον διαχωρισμό εκπαιδευτικού και μαθητή τόσο ως προς τον τόπο όσο και ως προς τον χρόνο καθώς δεν υπάρχει επικοινωνία μεταξύ τους σε πραγματικό χρόνο. Ο εκπαιδευτικός συνήθως μοιράζεται το περιεχόμενο του μαθήματος με τους μαθητές, όπως κείμενα προς ανάγνωση, εκπαιδευτικά βίντεο ή διαδικτυακές δραστηριότητες, οι οποίοι έχουν πρόσβαση σε αυτό το εκπαιδευτικό υλικό στον δικό τους χρόνο και μπορούν να μαθαίνουν με τον δικό τους

ρυθμό κάνοντας απεριόριστες επαναλήψεις του περιεχομένου του μαθήματος και παρακολουθώντας τη μαθησιακή τους πρόοδο (Jiang, 2017).

Η ετερόχρονη μάθηση είναι μια ευέλικτη διδακτική προσέγγιση με κέντρο τον μαθητή, στην οποία χρησιμοποιούνται διαδικτυακοί πόροι για την ανταλλαγή πληροφοριών στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης. Είναι μια μέθοδος που συνδυάζει την αυτοδιδασκαλία και τις ετερόχρονες αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομοτίμων. Τα συστήματα διαχείρισης μάθησης (Learning Management Systems ή LMS), όπως το Moodle, παρέχουν συνεργατικά εργαλεία που επιτρέπουν τη μεταφόρτωση διαδικτυακού διδακτικού υλικού και την επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή μέσω της δεδομένης πλατφόρμας (Μπισούκης & Ταβουλάρη, 2022). Ενώ οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους, ο εκπαιδευτικός προσφέρει υποστήριξη. Ο εκπαιδευτικός μπορεί, επίσης, να αναθέτει στους μαθητές εργασίες και εκείνοι να τις ανεβάζουν στην πλατφόρμα.

Μελέτες σχετικά με την ετερόχρονη διαδικτυακή μάθηση τονίζουν ότι οι μαθητές βιώνουν ουσιαστική μάθηση όταν εμπλέκονται σε περιβάλλοντα συμμετοχικής μάθησης (Palloff & Pratt, 2007). Παρομοίως, κατά την ετερόχρονη διαδικτυακή μάθηση, η ανάπτυξη συλλογικών συζητήσεων, η συμμετοχή σε διαδικτυακές κοινότητες, η συνεργασία και ο αναστοχασμός αποκτούν βαρύνουσα σημασία. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν ευκαιρίες να συμμετέχουν ενεργά στη δική τους μάθηση σε ένα ετερόχρονο μαθησιακό περιβάλλον, να αλληλεπιδρούν αυθόρμητα με τους συμμαθητές τους και να επιδεικνύουν τα μαθησιακά τους επιτεύγματα (Simonson κ.ά., 2012). Η ετερόχρονη διαδικτυακή μάθηση προάγει τις αλληλεπιδράσεις και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών με blogging, email, chat, φόρουμ συζητήσεων, διαδικτυακά κουίζ, διαδραστικά ερωτηματολόγια με ανατροφοδότηση, κ.λπ. (Sana κ.ά., 2018).

Η *ομόχρονη τηλεκπαίδευση* είναι ένας τρόπος εκπαιδευτικής επικοινωνίας όπου ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός, κατά την ίδια χρονική στιγμή, βρίσκονται στον ίδιο ή σε διαφορετικό τόπο, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η μάθηση (Sana κ.ά., 2018; Simonson κ.ά., 2012). Η εκ του σύνεγγυς διδασκαλία και μάθηση είναι ομόχρονη καθώς εκπαιδευτικός και εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν στις σχολικές αίθουσες σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα. Η ομόχρονη τηλεκπαίδευση διεξάγεται σε πραγματικό χρόνο, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές είναι σωματικά χωρισμένοι μόνο ως προς τον τόπο και όχι τον χρόνο, αλληλεπιδρούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος και η ανατροφοδότηση είναι άμεση. Το εκπαιδευτικό υλικό διαμοιράζεται στους μαθητές

πριν τη διδασκαλία με μορφή ηλεκτρονικών αρχείων. Η διδασκαλία και η επικοινωνία παρέχονται μέσω τεχνολογικών εργαλείων και χρησιμοποιούνται διαδικτυακές πλατφόρμες αμφίδρομης επικοινωνίας με εικόνα και ήχο (Angelone κ.ά., 2020). Η προσπέλαση γίνεται από οπουδήποτε και προσφέρει ευκολία στους μετόχους της ψηφιακής επικοινωνίας ενισχύοντας την άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ τους.



**Σχήμα 3.** Σχηματική απεικόνιση της τηλεκπαίδευσης, της διαδικτυακής μάθησης και της μικτής διαδικτυακής μάθησης, ομόχρονης και ετερόχρονης

Τα ομόχρονα ψηφιακά εργαλεία κατά τα διαδικτυακά μαθήματα μπορούν να εμπλουτίσουν την ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού και μεταξύ των μαθητών (Martin κ.ά., 2021). Τα διαδικτυακά περιβάλλοντα επιτρέπουν στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας ήχο, βίντεο, ανταλλαγή κειμένων (text chat), διαδραστικό πίνακα, κοινή χρήση ψηφιακών εφαρμογών, στιγμιαία ψηφοφορία κ.λπ. όπως στην εκ του σύνεγγυς διδασκαλία στην τάξη. Οι συμμετέχοντες μπορούν να μιλήσουν, να δουν ο ένας τον άλλον μέσω μιας κάμερας, να χρησιμοποιήσουν εκφραστικές εικόνες (emojicons) και να εργάζονται ομαδικά σε χωριστά δωμάτια (breakout rooms). Η ψηφιακή πλατφόρμα Cisco Webex είναι η ομόχρονη διαδικτυακή πλατφόρμα που χρησιμοποιείται στην ελληνική εκπαίδευση.

Οι ομόχρονες διαδικτυακές τεχνολογίες παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση και επιτρέπουν την πολυτροπική επικοινωνία (Martin κ.ά., 2021). Η ομόχρονη διαδικτυακή μάθηση έχει πολλά οφέλη. Η κοινωνική χρήση του διαδικτύου, επιτρέπει στους



μαθητές να συνεργάζονται σε μικρές ομάδες, να δημιουργούν υλικό και να το μοιράζονται με τους συμμαθητές τους. Μέσω της αλληλεπίδρασης αναπτύσσουν ευελιξία και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Όταν οι μαθητές της τάξης παρακολουθούν ταυτόχρονα το μάθημα από το σπίτι τους, μαθαίνουν όλοι μαζί βιώνοντας την αίσθηση μιας συνεργατικής κοινότητας μάθησης. Μπορούν να θέτουν ερωτήσεις σε πραγματικό χρόνο, να δραστηριοποιούν προσωπικά κίνητρα και να συμμετέχουν ενεργά στη μάθησή τους. Από την άλλη πλευρά, η ομόχρονη μάθηση παρέχει μια ποικιλία πολυμεσικών εργαλείων και προσβάσιμων διαδικτυακών πόρων μάθησης, που βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν διαδραστική επικοινωνία (Sana κ.ά., 2018).

Ο συνδυασμός ομόχρονης και ετερόχρονης τηλεκπαίδευσης ακολουθεί το μοντέλο της *Μικτής ή Διχρόνιας Διαδικτυακής Μάθησης* (Blending Asynchronous and Synchronous Online Learning, Bichronous Online Learning model). Το Σχήμα 4 παρουσιάζει την εννοιολογική κατανόηση της μικτής ή διχρόνιας διαδικτυακής μάθησης όπως προσαρμόστηκε από τον Martin κ.ά., (2020).



**Σχήμα 4.** Εννοιολογική κατανόηση της διχρόνιας ή μικτής διαδικτυακής μάθησης (Martin κ.ά., 2020)

Πρόκειται για ένα υβριδικό μοντέλο μάθησης που συνταιριάζει μεθόδους, στρατηγικές και εργαλεία της τηλεκπαίδευσης, τόσο δραστηριότητες ετερόχρονης μάθησης όσο και ομόχρονες συνεδρίες σε πραγματικό χρόνο. Είναι μια ευέλικτη και καινοτόμος μέθοδος η οποία εστιάζει στις ανάγκες των μαθητών, αναπτύσσει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις βελτιώνοντας τις δεξιότητες κριτικής σκέψης και καθιστά τη μάθηση και τη διδασκαλία ουσιαστική και ελκυστική (Innes & Wilton, 2018· Moorhouse & Wong, 2021· Woltering κ.ά., 2009). Η ικανοποίηση των μαθητών προσελκύει, παρακινεί και τους εμπλέκει συναισθηματικά στα διαδικτυακά μαθήματα επηρεάζοντας τα επιτεύγματά τους και την επιτυχία της μικτής μάθησης (Taghizadeh & Yourdshahi,

2019· Willging & Johnson, 2009· Wong κ.ά., 2018· Wu κ.ά., 2010). Η μικτή μάθηση βοηθά επίσης στην αξιολόγηση εξατομικευμένων εργασιών (Hudson, 2013).

Η ποσότητα του συνδυασμού των δύο μερών ποικίλλει ανάλογα με το είδος των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται (Martin κ.ά., 2020). Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, η ενσωμάτωση ομόχρονων συζητήσεων σε ένα ετερόχρονο μάθημα επιφέρει σημαντική βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και επηρεάζει θετικά τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους (Fowler, 2019· Peterson κ.ά., 2018). Η ανάμειξη αλληλεπίδρασης ζωντανών συνεδριών σε πραγματικό χρόνο με ετερόχρονη διαδικτυακή μελέτη παρέχει ευελιξία στους μαθητές και καθιστά τα μαθήματα ελκυστικά και αποτελεσματικά (Yamagata-Lynch, 2014). Αποσκοπεί στην αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε ψηφιακά περιβάλλοντα ενισχύοντας την εμπλοκή τους σε αυθεντικές καταστάσεις μάθησης (Fowler, 2019· Martin κ.ά., 2020· Utomo & Ahsanah, 2022).

Η ευελιξία και η ευκολία της μικτής μάθησης παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες να προπαρασκευάσουν ένα πλούσιο διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης με ουσιαστικές διδακτικές δραστηριότητες, να προετοιμάσουν ποικίλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, να αναπτύξουν διαφορετικούς τρόπους διαδραστικής και συνεργατικής μάθησης, να χρησιμοποιούν την ανασκόπηση των αναρτήσεων των μαθητών, την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων του μαθήματος και την παροχή ανατροφοδότησης (Garrison κ.ά., 2010).

Το κύριο χαρακτηριστικό της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης, που την καθιστά αποτελεσματική, είναι ότι διευκολύνει τη δημιουργία μιας κοινότητας διερεύνησης που βασίζεται στη συνεχή επικοινωνία, στον ελεύθερο ανοικτό διάλογο, στην κριτική διερεύνηση και διαπραγμάτευση ιδεών και τελικά στη συμφωνία και ανάπτυξη γνώσης.

Στο περιβάλλον της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης δεν υπεισέρχονται χωροχρονικοί περιορισμοί ενώ το περιεχόμενο του μαθήματος είναι πάντα διαθέσιμο για χρήση στον μαθητή. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να μαθαίνει με τον δικό του ρυθμό μάθησης, σε μια καθοδηγούμενη ή αυτό-καθοδηγούμενη διαδικασία, που σχεδιάζεται με στόχο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του (Martin κ.ά., 2021· Sana κ.ά., 2018). Σημαντικό είναι, επίσης, το γεγονός πως μαζί με τις συνθήκες δημιουργίας συνεργατικού και δυναμικού πλαισίου μάθησης, ο μαθητής αποκτά κριτικό ψηφιακό γραμματισμό και εξοικειώνεται με τα εργαλεία των νέων μέσων.

Συνοψίζοντας, τα βασικά χαρακτηριστικά της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης είναι τα εξής: δημιουργία περιβάλλοντος ομόχρονων και ετερόχρονων μορφών επικοινωνίας και μάθησης, συνδυασμός αυτόνομης και συνεργατικής μάθησης, ανάμιξη οργανωμένης και μη προγραμματισμένης μάθησης, ανάμιξη θεωρίας, πρακτικής και εργαλείων υποστήριξης της μάθησης.

### **Μεθοδολογία της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των ευπαθών εκπαιδευτικών και των ευπαθών μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι έλαβαν μέρος στην τηλεκπαίδευση που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από το Διαδικτυακό Σχολείο της Π.Δ.Ε. Αττικής κατά την πανδημία, και συγκεκριμένα το διδακτικό έτος 2020-21.

*Συμμετέχοντες:* Στην παρούσα έρευνα έγινε χρήση ποιοτικής μεθόδου με στόχο την προσέγγιση των κοινωνικών εμπειριών των συμμετεχόντων. Σκοπός της επιλογής του δείγματος ήταν η καταλληλότητα και η επάρκεια των απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας ήταν πενήντα (50) ευπαθείς εκπαιδευτικοί και δέκα (10) ευπαθείς μαθητές.

*Εργαλείο έρευνας:* Καταλληλότερο εργαλείο συλλογής δεδομένων με βάση τους σκοπούς της έρευνας, κρίθηκε η ανοιχτή συνέντευξη, η οποία αποτελεί διαδομένη πρακτική στην ποιοτική έρευνα. Είναι η πιο ευέλικτη μορφή συνέντευξης η οποία ενθαρρύνει την ελεύθερη διατύπωση σκέψεων και οδηγεί σε πλούσια και αυθεντικά δεδομένα. Οι ανοιχτές συνεντεύξεις των διδασκόντων του Διαδικτυακού Σχολείου πραγματοποιήθηκαν από τον ερευνητή στις 9 Ιουνίου 2021 για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στις 23 Ιουνίου 2021 για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω τηλεδιασκέψεων. Οι συνεντεύξεις με τους μαθητές πραγματοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τους κατά τον μήνα Ιούνιο 2021 με γραπτή καταγραφή του περιεχομένου των τηλεδιασκέψεων. Τα ονόματα των μαθητών είναι ψευδώνυμα.

*Ανάλυση περιεχομένου:* Η ανάλυση των αποτελεσμάτων περιλαμβάνει μόνο ποιοτικά ευρήματα, και συγκεκριμένα τη θεματική ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών και εκπαιδευτικών στις ανοιχτές ερωτήσεις. Αξιοποιήθηκε μια ευέλικτη

προσέγγιση ανάλυσης περιεχομένου, στην οποία οι κατηγορίες κωδικοποίησης διενεργήθηκαν από τον ερευνητή και προέρχονται απευθείας από τα δεδομένα των ανοιχτών συνεντεύξεων.

### **Αποτελέσματα της έρευνας**

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα.

#### *Περιγραφή της Οργάνωσης και λειτουργίας του Διαδικτυακού Σχολείου της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (Π.Δ.Ε.) Αττικής*

Λόγω των έκτακτων συνθηκών που διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, το μοντέλο της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης εφαρμόστηκε σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι ανήκαν σε ευπαθείς ομάδες. Οι εν λόγω κατηγορίες μαθητών, εξαιτίας σοβαρών προβλημάτων υγείας, αδυνατούσαν να παρακολουθήσουν το μάθημα με φυσική παρουσία. Γι' αυτό, προκειμένου να υπηρετηθούν οι μαθησιακές τους ανάγκες, σύμφωνα με τις διατάξεις του Υπουργείου Παιδείας, οργανώθηκε και λειτούργησε αδιάλειπτα, κατά το διδακτικό έτος 2020-2021, το Διαδικτυακό Σχολείο της Π.Δ.Ε. Αττικής, το οποίο υλοποιήθηκε με ομόχρονη και ετερόχρονη τηλεκπαίδευση. Τη διαδικτυακή διδασκαλία αυτών των μαθητών ανέλαβαν ευπαθείς ομάδες εκπαιδευτικών οι οποίοι αξιοποίησαν ποικίλα ψηφιακά εργαλεία συνεργασίας και επικοινωνίας.

Κατά το διδακτικό έτος 2020-21, το Διαδικτυακό Σχολείο «αγκάλιασε» 1096 μαθητές από σχολικές μονάδες της Αττικής και άλλες περιοχές της Ελλάδας: 403 στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 693 στη Δευτεροβάθμια. Οι μαθητές κατανέμονται ανά φύλο στις επιμέρους σχολικές μονάδες σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα:

**Πίνακας 1.** Κατανομή των μαθητών του Διαδικτυακού Σχολείου της Π.Δ.Ε. Αττικής κατά σχολική μονάδα και κατά φύλο

	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ (ΕΙΔ)	ΓΥΜΝΑΣΙΟ (ΕΣΠ)	ΓΕΛ	ΓΕΛ (ΕΣΠ)	ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ	ΕΠΑΛ	ΕΠΑΛ (ΕΣΠ)	ΜΟΥΣΙΚΟ	ΣΥΝΟΛΟ
<b>ΑΓΟΡΙΑ</b>	35	165	39	1	4	73	7	8	143	77	2	<b>554</b>
<b>ΚΟΡΙΤΣΙΑ</b>	44	159	26	1	1	76	22	5	130	76	2	<b>542</b>
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	79	324	65	2	5	149	29	13	273	153	4	<b>1096</b>

Στο Διαδικτυακό Σχολείο δίδαξαν 551 εκπαιδευτικοί - 60 από την Π/βμια και 491 από τη Δ/θμια - οι οποίοι αναπληρώνονταν, λόγω προβλημάτων υγείας, καθώς έχρηζαν ειδικής θεραπείας και νοσηλείας. Αξίζει να σημειωθεί η ιδιαιτερότητα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής σχολικής κοινότητας, στην οποία τα μέλη της (εκπαιδευτικοί – μαθητές) δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους καθώς ανήκαν σε διαφορετικές σχολικές μονάδες και περιοχές.

Συγκροτήθηκαν με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης Αττικής 55 «διαδικτυακά τμήματα» (Εγκύκλιος Π.Δ.Ε. Αττικής υπ' αρ. πρωτ. Φ.22.2/15916/23-10-2020), τα οποία είχαν κατά μέσο όρο 20 μαθητές. Οι 1096 μαθητές κατανεμήθηκαν σε 10 είδη σχολείων. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση λειτούργησαν: Νηπιαγωγείο, Δημοτικό Σχολείο και Ειδικό Σχολείο. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση λειτούργησαν: Ημερήσιο Γυμνάσιο, Ημερήσιο Γενικό Λύκειο, Εσπερινό Γυμνάσιο, Εσπερινό Γενικό Λύκειο, Ημερήσιο Επαγγελματικό Λύκειο, Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο και Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ.). Η διάρκεια της διδακτικής ώρας ήταν 30 λεπτά για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό και 40 λεπτά για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στην τελευταία τάξη του λειτούργησαν όλοι οι προσανατολισμοί και οι κατευθύνσεις: Γ' ΓΕ.Λ, Γ' Εσπερινό ΓΕΛ, Γ' Ε.ΠΑΛ, Γ' Εσπερινό Ε.ΠΑΛ και Δ' ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. Οι μαθητές προετοιμάστηκαν για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Πολλοί, μάλιστα, πέρασαν στο Πανεπιστήμιο σημειώνοντας αξιοσημείωτες επιτυχίες.

Το Διαδικτυακό Σχολείο της Π.Δ.Ε. Αττικής ήταν συνδυασμός Τεχνικής/Ψηφιακής, Διοικητικής και Παιδαγωγικής υποστήριξης.



**Σχήμα 5.** Σχηματική παράσταση της υποστήριξης του Διαδικτυακού σχολείου

*Διοικητική υποστήριξη:* Την οργάνωση και εποπτεία του Διαδικτυακού Σχολείου είχε η Π.Δ.Ε. Αττικής. Η καταγραφή των μαθητών έγινε με τη συνεργασία των 14 Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής. Το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα καταρτίστηκε με τη βοήθεια του 1ου και του 5ου ΠΕ-ΚΕΣ Αττικής και των ΔΠΕ Α΄ Αθήνας και ΔΔΕ Ανατολικής Αττικής (Εγκύκλιος Γ.Γ. Π/θμιας, Δ/θμιας Εκπ/σης και Ειδικής Αγωγής υπ' αρ. πρωτ. 144557/ΓΔ/22-10-2020). Η λειτουργία του οργανώθηκε από Ομάδα Συντονισμού και Συνεργασίας στελεχών και εκπαιδευτικών της Π.Δ.Ε. Αττικής. Επιπλέον, δημιουργήθηκαν ειδικές Δομές Απομακρυσμένης Βοήθειας (HelpDesk) με Ομάδες Τεχνικής Υποστήριξης στα έξι (6) ΠΕ.Κ.Ε.Σ της Αττικής, που υποστήριζαν τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης. Οι δομές αυτές αποτέλεσαν ένα ενδιάμεσο επίπεδο τεχνικής βοήθειας ανάμεσα στην ομάδα υποστήριξης της κάθε σχολικής μονάδας, όπως είχε οριστεί στο myschool και την υπηρεσία υποστήριξης χρηστών (Helpdesk) του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (Π. Σ. Δ.).

*Παιδαγωγική-συμβουλευτική υποστήριξη:* Από την Π.Δ.Ε., σε συνεργασία με τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) Αττικής και Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) Αττικής, διοργανώθηκαν ποικίλες εκπαιδευτικές συναντήσεις, παιδαγωγικά σεμινάρια και επιμορφωτικές ημερίδες για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών του Διαδικτυακού Σχολείου. Ειδικότερα, τα Κ.Ε.Σ.Υ. υλοποίησαν εξ αποστάσεως συμβουλευτική υποστήριξη (με πλατφόρμες τηλεδιασκέψεων ή email ή με τηλεφωνική επικοινωνία) σε μαθητές και γονείς του Διαδικτυακού Σχολείου και οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) παρείχαν σύγχρονη τηλεκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς σχετικά με για αξιο-

ποίηση όλων των κατάλληλων μέσων, μεθόδων και εκπαιδευτικού υλικού (Κοινή Υπουργική Απόφαση, ΦΕΚ 5044/τ.Β'/14-11-2020). Η υποστήριξη αφορούσε σε θέματα επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, διαχείρισης ομόχρονης και ετερόχρονης τηλεκπαίδευσης, στην παιδαγωγική αξιοποίηση διαδραστικών και συνεργατικών εργαλείων καθώς και σε τεχνικά ζητήματα λειτουργίας των διαδικτυακών τμημάτων E-Class (Μανούσου κ.ά., 2021).

*Ψηφιακή υποστήριξη των μαθητών:* Για την πραγματοποίηση των μαθημάτων της τηλεκπαίδευσης αξιοποιήθηκαν οι ψηφιακές πλατφόρμες E-Class του Π.Σ.Δ. και Cisco Webex. Κοινός τόπος καθημερινών μαθησιακών συναντήσεων ήταν η ψηφιακή πλατφόρμα E-class. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συνδέονταν στην *η-τάξη* με τον προσωπικό λογαριασμό που διαθέτουν στο Π.Σ.Δ., αναγνωρίζονταν με την ιδιότητα τους και έβλεπαν μόνο τα τμήματα του Διαδικτυακού Σχολείου, στα οποία αποτελούσαν μέλη. Στα διαδικτυακά τμήματα, τα μαθήματα ήταν κλειστά και δεν μπορούσαν να εισέρχονται ή να εγγράφονται άλλοι, πέρα από όσους ανήκαν σε αυτά. Τα Webex links ήταν προστατευμένα, χωρίς να δίνουν τη δυνατότητα σε άλλους να αιτούνται την είσοδο στις σύγχρονες διαδικτυακές διδασκαλίες διασφαλίζοντας, με αυτόν τον τρόπο, για κάθε μαθητή και εκπαιδευτικό την εμπιστευτική συμμετοχή του στο ψηφιακό τους σχολικό τμήμα, κατ' αναλογία με το φυσικό.

Η ομόχρονη σχολική τηλεκπαίδευση στο Διαδικτυακό Σχολείο υλοποιήθηκε μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας τηλεδιασκέψεων Webex Meetings της εταιρείας Cisco Hellas A.E., η οποία δεν είχε σχεδιαστεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς, παρείχε όμως τη δυνατότητα απευθείας μετάδοσης (ήχου ή/και εικόνας) του μαθήματος προς τους μαθητές. Το Υ.ΠΑΙ.Θ έθεσε στη διάθεση των διδασκόντων και διδασκομένων όλων των σχολείων της χώρας την υπηρεσία ετερόχρονης τηλεκπαίδευσης με τη χρήση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας *η-τάξη* του Π.Σ.Δ. και της ομόχρονης τηλεκπαίδευσης με τη χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας Cisco Webex. Οι ίδιες πλατφόρμες αξιοποιήθηκαν για τις ανάγκες του Διαδικτυακού Σχολείου.



Σχήμα 6. Ομόχρονη πλατφόρμα διαδικτυακών μαθημάτων

Στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα διδασκαλίας συμπεριλαμβάνονταν η παράδοση μαθημάτων και καταγραφή της ύλης από τους διδάσκοντες, οι εργασίες των μαθητών, η καταχώριση των βαθμών, η υποχρεωτική παρακολούθηση και το παρουσιολόγιο (Εγκύκλιος Γ.Γ. Π/θμιας, Δ/θμιας Εκπ/σης και Ειδικής Αγωγής υπ' αρ. πρωτ. 144557/ΓΔ/22-10-2020). Οι μαθητές με τη σύνδεση τους στην *η-τάξη*, αφού επέλεγαν το τμήμα τους, έβρισκαν στην κεντρική σελίδα το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (ΕΩΠ), αποτελούμενο από τους ενεργούς διαδικτυακούς συνδέσμους (links) για την είσοδό τους στις ομόχρονες (σύγχρονες) διαδικτυακές αίθουσες των εκπαιδευτικών τους ανά μάθημα.

The screenshot shows the interface of the η-τάξη platform. On the left is a dark sidebar with navigation options like 'Ανακοινώσεις', 'Εργασίες', 'Ημερολόγιο', 'Μηνύματα', 'Ομάδες Χρηστών', and 'Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία Β' Γυμνασίου'. The main content area displays the 'Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Μαθημάτων' for 'Τμήμα Β2 Γυμνασίου'. It includes a table with columns for days of the week and time slots, listing subjects like English, Physics, Chemistry, Biology, and Mathematics. To the right, there is a calendar for November 2020 with color-coded events. At the bottom, there are sections for 'Ενοτήτες' and 'Ανακοινώσεις'.

ΟΡΕΣ	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ
1η 08:15-08:55	Αγγλικά	Γλωσσικά Γραμματική	Φυσική	Αγγλικά	Γλωσσική Διδασκαλία
2η 09:05-09:45	Νεοελληνική Λογοτεχνία	Καλλιστεχνικό	Χημεία	Γαλλικά Γραμματικά	Μαθηματικά
3η 09:55-10:35	Ιστορία	Ιστορία	Αρχαία Ελληνική Γλώσσα	Τεχνολογία	Φυσική Αγωγή
4η 10:45-11:25	Θρησκευτικά	Μαθηματικά	Νεοελληνική Λογοτεχνία	Μουσική	Θρησκευτικά
5η 11:35-12:15	Γλωσσική Διδασκαλία	Πληροφορική	Γλωσσικά - Γραμματικά	Μαθηματικά	Φυσική
6η 12:25-13:05	Φυσική Αγωγή	Αρχαία Ελληνικά Κείμενα από μυθολογία	Μαθηματικά	Βιολογία	Αρχαία Ελληνική Γλώσσα
7η 13:15-13:55	Αρχαία Ελληνικά Κείμενα από μυθολογία	Γαλλικά Γραμματικά			

Σχήμα 7. Στιγμιότυπο από την ετερόχρονη πλατφόρμα η-τάξη του Π.Σ.Δ.



Οι απουσίες στέλνονταν ηλεκτρονικά από τους διδάσκοντες σε εβδομαδιαία βάση στα σχολεία προέλευσης των μαθητών και η διδαχθείσα ύλη στο τέλος κάθε μήνα. Επίσης κάθε εκπαιδευτικός στο πέρας του τετραμήνου έστειλε τους βαθμούς της προφορικής βαθμολογίας στα σχολεία προέλευσης των μαθητών. Λόγω της πανδημίας για όλους τους μαθητές με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας δεν πραγματοποιήθηκαν γραπτές εξετάσεις και οι μαθητές προήχθησαν με την προφορική βαθμολογία. Πραγματοποιήθηκαν μόνο Πανελλαδικές Εξετάσεις με ειδικά μέτρα προστασίας για τις ευπαθείς κατηγορίες μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί υλοποιούσαν την εκπαιδευτική διαδικασία του τμήματος για το αντικείμενό τους, σύμφωνα με τον δικό τους εκπαιδευτικό σχεδιασμό, στο πλαίσιο του Π.Σ. του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου. Δίδασκαν το μάθημά τους εξ αποστάσεως μέσω της πλατφόρμας Cisco Webex. Επικοινωνούσαν με τους μαθητές τους μέσω π.χ. chat, polling, break room sessions κ.λπ., που συνέβαλαν αφενός στη διάδραση μεταξύ τους, αφετέρου στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην κατανόηση των μαθημάτων που διδάσκονταν στους μαθητές. Αναρτούσαν πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό, οδηγίες μελέτης και εργασίες στην *E-Class* του Π.Σ.Δ. Επιπλέον, στην πλατφόρμα η-τάξη του Π.Σ.Δ. λειτουργούσε φόρουμ επικοινωνίας, συνεργασίας και διαλόγου των εκπαιδευτικών. Η αξιοποίησή του ανέδειξε με τον καλύτερο τρόπο τις δυνατότητες συνεργασίας των εκπαιδευτικών από απόσταση. Επέτρεπε να αλληλοενημερώνονται, να μοιράζονται εμπειρίες και να καταλήγουν σε αποφάσεις σχετικές με παιδαγωγικά θέματα κοινής δράσης.

Το Διαδικτυακό Σχολείο ευπαθών μαθητών και εκπαιδευτικών οργανώθηκε και λειτούργησε με βάση το προαναφερόμενο μοντέλο της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων κλήθηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας να εφαρμόσουν τα εργαλεία της ομόχρονης και ετερόχρονης τηλεεκπαίδευσης και να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με πλούσιο πολυμεσικό, πολυτροπικό και διαδραστικό μαθησιακό περιεχόμενο (π.χ. εκπαιδευτικά παιχνίδια, εικόνες, ηχητικά κείμενα, εκπαιδευτικά βίντεο, κ.λπ.). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να αντισταθμίσουν τους παράγοντες που απειλούσαν την υγεία των ευπαθών μαθητών και των οικογενειών τους διαμορφώνοντας ένα ασφαλές υποστηρικτικό πλαίσιο.

*Η παιδαγωγική αξιοποίηση της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών*

Η αναγκαιότητα της τηλεκπαίδευσης και ειδικότερα του μοντέλου της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης ήρθε στο φως κατά την πανδημία της λοίμωξης COVID-19. Οι ευπαθείς μαθητές ήταν ευχαριστημένοι από τη σχολική τηλεκπαίδευση. Αισθάνονταν απελευθερωμένοι από την πίεση του σχολικού προγράμματος. Δέχθηκαν με ικανοποίηση τα μαθήματα ομόχρονης και ετερόχρονης τηλεκπαίδευσης και αποκόμισαν πλούσια μαθησιακά επιτεύγματα στα επιμέρους μαθήματα. Οι μαθητές έδειξαν ενθουσιασμό για τη βιωματική και διερευνητική μάθηση και τις συζητήσεις στη διαδικτυακή τάξη. Οι ακόλουθες απόψεις των μαθητών είναι ενδεικτικές:

- Γιώτα (μαθήτρια Δημοτικού): *«Το μάθημα ήταν ξεκούραστο και χαλαρό. [...] Τα μαθήματα είχαν φωτογραφίες, εικόνες και βίντεο. Ήταν εύκολα».*
- Δημήτρης (μαθητής Γυμνασίου): *«[...] Το Διαδικτυακό Σχολείο ήταν ένα σχολείο ανάγκης. Οι καθηγητές μας και εμείς χρησιμοποιούσαμε Webex και E-Class. [...]».*
- Γιώργος (μαθητής Λυκείου): *«[...] Έκανα ψηφιακές εργασίες και τις έστειλα στους καθηγητές μου. Οι καθηγητές μάς έβαζαν να βλέπουμε βιντεομαθήματα και να απαντάμε σε ερωτήσεις. [...]».* (ο μαθητής πέρασε στο πανεπιστήμιο)
- Θανάσης (μαθητής Λυκείου): *«[...] Στην αρχή δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε. Ορισμένες φορές καθυστερούσαμε να συνδεθούμε στο Internet. Όμως σύντομα η κατάσταση βελτιώθηκε. [...]»*

Η ανάγκη εξοικείωσης των μαθητών με την τηλεκπαίδευση και η επίλυση τεχνικών προβλημάτων ήταν θέματα τα οποία προσέθεταν άγχος στους εκπαιδευτικούς. Η έλλειψη υψηλής ταχύτητας σύνδεσης στο διαδίκτυο και ηλεκτρονικού εξοπλισμού παραπέμπουν στις ψηφιακές ανισότητες και επιβεβαιώνονται από πολλές μελέτες (Γιαβρίμης & Φερεντίνου, 2022· Ζώρζος κ.ά., 2021· Κουτσογιάννης, 2020· Jimoyiannis κ.ά., 2020). Σε περιπτώσεις έλλειψης εξοπλισμού έγινε δανεισμός φορητών υπολογιστών από τα σχολεία προέλευσης των μαθητών.

Το Διαδικτυακό Σχολείο της Π.Δ.Ε. Αττικής ήταν μια αναγκαία λύση που διατήρησε την εκπαιδευτική διαδικασία και πρόσφερε στους μαθητές την ευκαιρία να γνωρίσουν διαδικτυακά φίλους καθώς και νέους εκπαιδευτικούς. Η αποδοχή του Διαδικτυακού Σχολείου από την πλειονότητα των ευπαθών εκπαιδευτικών ήταν θερμή κυρίως γιατί τους εξασφάλισε ασφάλεια στις συνθήκες τις πανδημίας.

- E1: «[...] Η προσαρμογή μου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν άριστη. Μου άρεσε η ευελιξία στον σχεδιασμό των μαθημάτων [...]»
- E2: «[...] Ο συνδυασμός της ομόχρονης και ετερόχρονης μάθησης ήταν άριστος. [...] Ωστόσο, θεωρώ ότι η ομόχρονη μάθηση ήταν πιο ευεργετική στους μαθητές κυρίως λόγω της αμεσότητας της αλληλεπίδρασης και της άμεσης ανατροφοδότησης [...]»
- E3: «[...] Εφάρμοσα τη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης [...]».

Η διαμόρφωση ενός κατάλληλου διαδικτυακού περιβάλλοντος ομόχρονης και ετερόχρονης τηλεκπαίδευσης, το οποίο να ανταποκρίθηκε στις διαφορετικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ευπαθών μαθητών, ήταν πρώτη μέριμνα των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η ανεστραμμένη τάξη και η ευελιξία που παρείχαν τα τεχνολογικά εργαλεία στον σχεδιασμό της διδασκαλίας συνέβαλαν στην ανάπτυξη ικανοτήτων υψηλής γνωστικής βαρύτητας και παρείχαν ευκαιρίες ανάπτυξης επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων (Γαριού κ.ά., 2021).

- E4: «Στην ασύγχρονη τηλεκπαίδευση χρησιμοποιούσα καθημερινά την πλατφόρμα η-τάξη του Π.Σ.Δ. Προετοίμαζα το ψηφιακό υλικό που μελετούσαν οι μαθητές [...]».
- E5: «Όλοι οι μαθητές μελετούσαν και οι περισσότεροι μαθητές της τελευταίας τάξης θα επιτύχουν στις Πανελλαδικές Εξετάσεις και θα περάσουν στο πανεπιστήμιο [...]».

Η ενσωμάτωση της ασύγχρονης (ετερόχρονης) ψηφιακής τεχνολογίας στο πρόγραμμα μαθημάτων του Διαδικτυακού Σχολείου ήταν επιτυχής. Στην η-τάξη του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (Π.Σ.Δ.) οι μαθητές μπορούσαν να επεξεργαστούν το υλικό στον χρόνο που ίδιοι επιθυμούσαν. Ο βαθμός ολοκλήρωσης των εργασιών ήταν κατά κανόνα εντός των προθεσμιών και τα διαδικτυακά μαθήματα είχαν υψηλή ποιότητα μάθησης. Οι δραστηριότητες της ετερόχρονης τηλεκπαίδευσης ασκούσαν την αυτενέργεια των μαθητών και ενθάρρυναν την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ τους. Στην ομόχρονη τηλεκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί υλοποίησαν μαθήματα σε πραγματικό χρόνο, αξιοποιώντας την εκπαιδευτική ψηφιακή πλατφόρμα Cisco Webex. Η ομόχρονη (σύγχρονη) διαδικτυακή μάθηση ήταν ζωντανή και γινόταν μέσω τηλεδιασκέψεων με την οργάνωση και λειτουργία εικονικών αλληλεπιδραστικών τάξεων. Οι εκπαιδευτικοί στην ομόχρονη και ετερόχρονη τηλεκπαίδευση αξιοποίησαν ποικιλία ψηφιακών πόρων και δημιούργησαν ένα πλούσιο περιβάλλον μάθησης με πρόσφορα πολυτροπικά και πολυμεσικά εργαλεία που αποσκοπούσαν στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης με τρόπους που βελτιστοποιούσαν την

επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων του Προγράμματος Σπουδών.

- E6: «[...] Οι μαθητές ήταν χαρούμενοι με την τηλεκπαίδευση, δέχτηκαν ευχάριστα την Webex και την E-Class. Τους άρεσε η συνεργασία σε μικρές ομάδες και η διαδικασία να ψάχνουν μόνοι τους τη λύση σε διάφορα ερωτήματα [...]».
- E7: «Υπήρξαν δυσκολίες στην επίτευξη ουσιαστικής συμμετοχής όλων των μαθητών στο μάθημα [...]».
- E8: «Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων καλούσα ονομαστικά μαθητές και μαθήτριες σε τακτά διαστήματα να απαντούν σε ερωτήσεις [...]».

Παρά τις δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να κινητοποιήσουν κατά το δυνατόν τους ευπαθείς μαθητές σε ένα ψηφιακό περιβάλλον δημιουργικής διαδικτυακής μάθησης. Οι μαθητές ανέπτυξαν πρωτοβουλίες, αναζήτησαν και χρησιμοποίησαν ψηφιακούς πόρους, έμαθαν να συνεργάζονται με συνομηλίκους τους για να λύσουν προβλήματα ή να υποστηρίξουν τη δική τους λύση και διαδραμάτισαν ουσιαστικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Οι συνεργατικές δραστηριότητες, που υλοποιήθηκαν στις ψηφιακές σχολικές τάξεις, προήγαγαν το ομαδικό πνεύμα.

- E9: «Προσάρμοσα το Πρόγραμμα Σπουδών στις ειδικές συνθήκες διαμορφώνοντας δικό μου διδακτικό υλικό. Τέτοιες παιδαγωγικές οδηγίες δόθηκαν από τους Σ.Ε.Ε. [...]».

Κατά την τηλεκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν την παιδαγωγική ελευθερία τους και ως ενεργητικοί σχεδιαστές ενός ευέλικτου διαδικτυακού περιβάλλοντος μάθησης πήραν σημαντικές πρωτοβουλίες. Οι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν το δικό τους υλικό, σχεδίασαν δραστήρια τη διδασκαλία τους λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά στυλ μάθησης των μαθητών και υλοποίησαν μαθησιακές διαδρομές που ανταποκρίνονταν στις ατομικές ανάγκες κάθε εκπαιδευομένου. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η προσαρμογή της στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ και τις διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες των ευπαθών μαθητών διαμόρφωσαν υψηλή ποιότητα τελεκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί ήταν ευέλικτοι στις προσδοκίες τους, στα χρονοδιαγράμματα και στους τρόπους αξιολόγησης της μάθησης των μαθητών.

- E10: «Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν πολύ κουραστική. [...] Η συνεργασία με άλλους συναδέλφους του Διαδικτυακού Σχολείου με ανακούφιζε. [...] Μια καλή εμπειρία ήταν η διαδικτυακή ετεροπαρατήρηση των διδασκαλιών μας με μια συνάδελφο».

- *E11: «Θα θέλαμε στο Διαδικτυακό Σχολείο να λειτουργούσε σύλλογος διδασκόντων, όπως σε όλα τα σχολεία, όμως δεν προβλεπόταν. Συζητούσαμε άτυπα μεταξύ μας. [...]».*
- *E12: «[...] Ορισμένες φορές χρειάστηκε να αλλάξω τον σχεδιασμό της διδασκαλίας μου [...]».*

Οι εκπαιδευτικοί του Διαδικτυακού Σχολείου της Π.Δ.Ε. Αττικής συνεργάζονταν μεταξύ τους (συνήθως κατά ειδικότητα), μετείχαν σε φόρουμ συζητήσεων διερεύνησης των διδακτικών πρακτικών τους και αντάλλαζαν διδακτικό υλικό και εμπειρίες για τον τρόπο εφαρμογής των ψηφιακών εργαλείων. Επιπλέον υποστηρίζονταν από τους Σ.Ε.Ε. με επιμορφώσεις (Μανούσου κ.ά., 2021). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών οδήγησε στην εξεύρεση εφικτών λύσεων στην ψηφιακή διδασκαλία. Με την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των Σ.Ε.Ε., τη διεπιστημονική αρωγή των ψυχολόγων των Κ.Ε.Σ.Υ. και την υποστήριξη της διοίκησης διαμορφώθηκε ένα ασφαλές και ευέλικτο παιδαγωγικό περιβάλλον για την παρόθηση της ενεργητικής μάθησης των μαθητών του Διαδικτυακού Σχολείου.

### **Συζήτηση των αποτελεσμάτων**

Το Διαδικτυακό Σχολείο της Π.Δ.Ε. Αττικής αποτέλεσε ένα *συνεργατικό εγχείρημα τηλεκπαίδευσης* που δεν άφησε στο περιθώριο τους ευπαθείς μαθητές. Ήταν συνδυασμός Τεχνικής/Ψηφιακής, Διοικητικής και Παιδαγωγικής υποστήριξης που αγκάλιασε τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Ορισμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά της λειτουργίας του σχολείου είναι τα ακόλουθα:

**Εμπιστευτικότητα:** Η διασφάλιση της ταυτοποίησης των μαθητών και της ατομικής πρόσβασής τους στις διαδικτυακές διδασκαλίες και την ψηφιακή πλατφόρμα καθώς και ο αποκλεισμός τρίτων προστάτευσαν την ιδιωτικότητα και τα προσωπικά δεδομένα και ενίσχυσαν την εμπιστοσύνη μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού.

**Ψηφιακή αλληλεπίδραση:** Κατά την αλληλεπίδραση η παρουσία του εκπαιδευτικού ήταν άμεση στην περίπτωση του διαδικτυακού μαθήματος μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας Cisco Webex (π. χ. chat, polling, break room sessions, διαμοιρασμός οθόνης). Μπορούσε, επίσης, να είναι έμμεση και να συνίσταται κυρίως στην προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού και την ανάθεση εργασιών. Η ψηφιακή διάδραση ενθάρρυνε

τη συγκέντρωση και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στα διαδικτυακά μαθήματα. Βεβαίως αυτό απαιτούσε ιδιαίτερες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις καθώς δεν αρκούσε να χρησιμοποιούνται απλώς τα εργαλεία, αλλά να αξιοποιούνται με τέτοιον τρόπο, έτσι ώστε να αναδεικνύεται η προστιθέμενη παιδαγωγική τους αξία.

**Φιλικότητα των ψηφιακών εργαλείων στον χρήστη:** Η ψηφιακή πλατφόρμα E-Class παρείχε ψηφιακά εργαλεία και μέσα προσιτά και κατανοητά τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές. Διέθετε επιλογές που έδιναν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τον δικό τους τρόπο αξιοποίησης των εργαλείων κατά την ετερόχρονη εξ αποστάσεως ψηφιακή διδασκαλία.

**Συνεργασία και Ανατροφοδότηση:** Το Διαδικτυακό Σχολείο συνέδεε όλους τους εμπλεκόμενους σε πραγματικό και μη πραγματικό χρόνο. Βασίστηκε στα πλεονεκτήματα της ομόχρονης και ετερόχρονης τηλεκπαίδευσης και ειδικότερα των πλατφορμών Cisco Webex και E-Class. Οι ευπαθείς μαθητές είχαν πρόσβαση στο υλικό και τις δραστηριότητες κατά τον χρόνο που επιθυμούσαν και συμμετείχαν σε διαδικτυακές συναντήσεις ανάλογα με τις προσωπικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες (π.χ. τη νοσηλεία τους, προγραμματισμένες επισκέψεις κ.λπ.). Υπήρχε ευελιξία στον ρυθμό της μάθησης, ενώ, ταυτόχρονα, υπήρχε η δυνατότητα ετερόχρονης επικοινωνίας με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες και τον εκπαιδευτικό.

**Φόρουμ συζητήσεων:** Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η λειτουργία του Φόρουμ (Forum) επικοινωνίας και διαλόγου των εκπαιδευτικών του Διαδικτυακού Σχολείου στην ψηφιακή πλατφόρμα E-Class. Αναπτύχθηκε μια λειτουργική κοινότητα μάθησης για τις ανάγκες της ομόχρονης και ετερόχρονης τηλεκπαίδευσης και δημιουργήθηκαν άτυπες ομάδες στα κοινωνικά δίκτυα με στόχο την ανταλλαγή σχολίων για τις πρακτικές μικτής διαδικτυακής μάθησης. Το Forum επικοινωνίας προωθούσε μεταξύ άλλων την ανταλλαγή σκέψεων, ανησυχιών και εμπειριών σε θέματα της καθημερινότητας του Διαδικτυακού Σχολείου, την κοινή διερεύνηση διδακτικών πρακτικών, την επιλογή των ενδεικνυόμενων ψηφιακών εργαλείων για κάθε μάθημα και την αναζήτηση πρόσφορων τρόπων αξιολόγησης των μαθητών.

*Σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης* προεκτείνοντας την προηγούμενη ανάλυση σε βαθύτερα στρώματα σκέψης θα σημειώσουμε τα ακόλουθα:

Στο βαρόμετρο της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης η «τηλεκπαίδευση έκτακτης ανάγκης» ήταν γέννημα της πανδημίας για να διασφαλιστεί η συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hodges κ.ά., 2020· Moorhouse & Wong, 2021· Γιαβρίμης &

Φερεντίνου, 2022). Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ο φόρτος εργασίας ήταν μεγάλος. Η τηλεκπαίδευση στο Διαδικτυακό Σχολείο της Π.Δ.Ε. Αττικής υλοποιήθηκε κυρίως με τις άοκνες προσπάθειες τους, με πρακτικές δημιουργικής αλληλεγγύης και συναδελφικής υποστήριξης. Με την παρακολούθηση των επιμορφώσεων, την προσωπική μελέτη και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών οι δυσκολίες αντιμετωπίστηκαν. Η συναδελφική συνεργασία προσέφερε ασφάλεια στους εκπαιδευτικούς που δεν διέθεταν πρότερη εμπειρία. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται επίσης από τη σχετική βιβλιογραφία στις περιόδους που εφαρμόστηκε η τηλεκπαίδευση στα άλλα σχολεία (Λιοναράκης κ.ά., 2021· Σοφός, 2020· Giannimis & Nikolaou, 2020).

Οι ευπαθείς εκπαιδευτικοί του Διαδικτυακού Σχολείου της Π.Δ.Ε. Αττικής προσαρμόστηκαν με επιτυχία στην ομόχρονη και ετερόχρονη τηλεκπαίδευση και αισθάνονταν ασφαλείς κατά τη διάρκειά της εκφράζοντας θετική στάση για αυτήν. Θετικές πεποιθήσεις και θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών για την τηλεκπαίδευση έχει καταγραφεί και σε άλλες σχετικές έρευνες κατά την περίοδο της πανδημίας (Nikiforos κ.ά., 2020· Nikolopoulou & Kousloglou, 2022). Οι εκπαιδευτικοί του Διαδικτυακού Σχολείου έδειχναν να πιστεύουν ότι η σχολική τηλεκπαίδευση που πρόσφεραν ήταν αποτελεσματική, όπως και η δια ζώσης διδασκαλία που παρείχαν στο σχολείο τους. Επιπλέον, θεωρούσαν τη δια ζώσης διδασκαλία ως αναντικατάστατη, αλλά σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης δεν διαφωνούσαν στη χρήση της τηλεκπαίδευσης.

Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί ήταν ευχαριστημένοι από την εφαρμογή του μοντέλου της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης (Martin κ.ά., 2020). Οι παρατηρήσεις μας δείχνουν ότι οι μαθητές φαίνονταν χαλαροί και απελευθερωμένοι από την πίεση του σχολικού προγράμματος. Βίωσαν την τηλεκπαίδευση ως απαγκίστρωση από τους περιορισμούς της σχολικής καθημερινότητας, το άγχος της επίδοσης και την ανασφάλεια λόγω της υγειονομικής κρίσης. Οι εκπαιδευτικοί επέδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον για τη μάθηση των ευπαθών μαθητών και προσάρμοσαν με επιτυχία το διδακτικό υλικό στις ανάγκες της σχολικής τηλεκπαίδευσης. Ειδικότερα, δήλωσαν ικανοποιημένοι με την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, την επιτυχία της μεθοδολογίας που ακολούθησαν κατά την υλοποίηση των διαδικτυακών δραστηριοτήτων και τα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποίησαν. Πολλοί εκπαιδευτικοί ήταν ενθουσιασμένοι με την ελευθερία επιλογών και έδειχναν προθυμία για την προώθηση των καινοτομιών της ομόχρονης και ετερόχρονης τηλεκπαίδευσης.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εμπλέξουν ουσιαστικά όλους τους εκπαιδευόμενους στην διαδικτυακή μάθηση με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η ποιότητα της τηλεκπαίδευσης (Bubb & Jones, 2020). Η συμμετοχή όλων των μαθητών στην ενεργητική μάθηση ήταν πρόκληση για τους διδάσκοντες του Διαδικτυακού Σχολείου. Η διαμόρφωση ενός ασφαλούς και ελκυστικού περιβάλλοντος διαδραστικής, βιωματικής, διερευνητικής και συνεργατικής μάθησης ήταν βασική μέριμνα της πλειονότητας των εκπαιδευτικών. Η ηλεκτρονική μάθηση τόνωσε την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, βελτίωσε τα κίνητρα και βοήθησε στη δημιουργία ευχάριστης μάθησης και την επίτευξη ουσιαστικού επιπέδου μάθησης. Αυτό το εύρημα συμπλέει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Lo, 2018· Wong κ.ά., 2018). Οι παρατηρήσεις μας δείχνουν ότι το μοντέλο της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης (ομόχρονη, ετερόχρονη) συνέβαλε στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Ωστόσο, αυτές οι διαπιστώσεις θα πρέπει να ελεγχθούν περαιτέρω, δεδομένου ότι η έρευνα της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών αναζητά νέους δείκτες μέτρησης που ενδείκνυνται για περιβάλλοντα μικτής μάθησης (Halverson & Graham, 2019). Στις ομόχρονες συζητήσεις, οι μαθητές συμμετείχαν σε περισσότερες ανταλλαγές, επικοινωνώντας αμφίδρομα, ενώ οι αλληλεπιδράσεις με ετερόχρονους τρόπους μάθησης επικεντρώθηκαν πολύ περισσότερο στις εργασίες των μαθητών, χρησιμοποιώντας κυρίως μονόδρομη επικοινωνία με λιγότερο διαδραστικές ανταλλαγές. Αντιθέτως, προς την πρώτη φάση εφαρμογής της ομόχρονης και ετερόχρονης τηλεκπαίδευσης κατά την οποία δόθηκε προτεραιότητα στην τεχνολογική διάσταση των ψηφιακών μέσων και εργαλείων (Κουτσογιάννης, 2020· Σοφός, 2020· Jimoyiannis κ.ά., 2020), στις διαδικτυακές προσεγγίσεις που υιοθετήθηκαν στο Διαδικτυακό Σχολείο αναδεικνύεται η βαρύνουσα σημασία της παιδαγωγικής αξιοποίησης αυτών.

Από τη μια πλευρά, η ομόχρονη διαδικτυακή μάθηση είχε πολλά οφέλη. Όταν οι μαθητές παρακολουθούσαν μαζί το διαδικτυακό μάθημα στην τάξη, συμμετείχαν σε λειτουργία ομόχρονης μάθησης. Όλοι οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν στη μαθησιακή διαδικασία στην ίδια ομάδα και ταυτόχρονα μπορούσαν να θέτουν ερωτήσεις σε πραγματικό χρόνο, να βιώνουν μια αίσθηση κοινότητας (καθώς μάθαιναν όλοι μαζί), να αποκτούν κίνητρα, να συμμετέχουν ενεργά στη μάθησή τους και, τέλος, να αναπτύσσουν ένα ισχυρό αίσθημα συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν ποικιλία εργαλείων ομόχρονης μάθησης τόσο με συνήθειες όσο και με καινοτόμους τρόπους για να υποστηρίξουν τα διαδικτυακά τους μαθήματα. Αξιοποίησαν στις διαδικτυακές τάξεις τους ηλεκτρονικές πηγές μάθησης από επιλεγμένες ιστοσελίδες, καθώς και ψηφιακό



υλικό που δημιούργησαν οι ίδιοι χρησιμοποιώντας κατάλληλο λογισμικό και ειδικές ψηφιακές εφαρμογές. Παράλληλα πειραματίστηκαν με διαδικτυακά κουίζ αυτόματης βαθμολόγησης για γρήγορη και συχνή διαμορφωτική αξιολόγηση. Οι μαθητές αλληλεπιδρούσαν πιο φυσικά μεταξύ τους, αισθάνονταν ψυχολογική ασφάλεια καθώς υπήρχε αμοιβαία εμπιστοσύνη. Ειδικότερα, τα «ξεχωριστά δωμάτια» της ψηφιακής πλατφόρμας Cisco Webex αξιοποιήθηκαν ως παιδαγωγικό εργαλείο για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της πολύπλευρης συνεργασίας σε μικρές ομάδες.

Από την άλλη πλευρά, η ετερόχρονη διαδικτυακή μάθηση παρείχε μια ποικιλία εργαλείων πολυμέσων και διαδικτυακών πόρων μάθησης, τα οποία βοήθησαν τους μαθητές να αναπτύξουν διαδραστική επικοινωνία. Υπό αυτήν την έννοια, μπορούσαν να μαθαίνουν και να παρακολουθούν τη μαθησιακή τους πρόοδο με τον ρυθμό και με τη σειρά που επιθυμούσαν. Ως εκ τούτου είχαν περισσότερο χρόνο να επαναλαμβάνουν αυτά που μάθαιναν (Sana κ.ά., 2018). Αντιστοίχως, οι εκπαιδευτικοί του Διαδικτυακού Σχολείου κατά την ετερόχρονη τηλεκπαίδευση χρησιμοποίησαν ως βάση την *η-τάξη* του Π.Σ.Δ. για να αναρτούν τακτικές ανακοινώσεις, πολυτροπικά κείμενα και πολυμεσικό υλικό, τα οποία χρησίμευσαν για να κρατούν τους μαθητές αφοσιωμένους, αναπτύσσοντας παράλληλα δεξιότητες κριτικού γραμματισμού. Για περαιτέρω εμπλουτισμό του διδακτικού υλικού των μαθημάτων τους χρησιμοποίησαν ποικίλους διαδικτυακούς πόρους, ψηφιακές παρουσιάσεις, οπτικοποιήσεις πολυμέσων, διαδραστικές εφαρμογές κ.λπ. Καθώς οι μαθητές μελετούσαν από το σπίτι, οι εκπαιδευτικοί έβρισκαν διαφορετικούς τρόπους για να διατηρήσουν την επαφή μαζί τους. Επιπλέον, ορισμένοι χρησιμοποίησαν πλατφόρμες ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, άμεσων μηνυμάτων (π.χ. Whatsapp, Viber, Messenger) ή πλατφόρμες μέσω κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Instagram). Ο συνδυασμός ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και αξιοποίησης των εργαλείων της πλατφόρμας E-class παρατηρήθηκε και κατά την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης στα υπόλοιπα σχολεία (Τζιμόπουλος κ.ά., 2020· Τζιμόπουλος, 2020). Η ύπαρξη πολλών διαύλων επικοινωνίας φαινόταν απαραίτητη για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και των κινήτρων μαθητών και εκπαιδευτικών. Ανάλογες καλές πρακτικές αξιοποίησης της ψηφιακής τεχνολογίας κατά την περίοδο της πανδημίας αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Morgan, 2020· Snelling & Fingal, 2020).

Μια μερίδα εκπαιδευτικών δοκίμασε στη Μικτή Διαδικτυακή Μάθηση το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης, μια προσέγγιση εκπαιδευτικού σχεδιασμού στην ο-

ποία οι μαθητές βρίσκονται στο επίκεντρο. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν την ομόχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία για επίλυση προβλημάτων και συνεργατικές δραστηριότητες ενισχύοντας την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα και αναπτύσσοντας δεξιότητες υψηλής γνωστικής βαρύτητας (Γαριού κ.ά., 2021). Ωστόσο, παρότι η ανεστραμμένη τάξη κίνησε το ενδιαφέρον των μαθητών και οδήγησε σε καρποφόρες εμπειρίες ενεργητικής μάθησης που προσαρμόζονταν από τους ίδιους τους μαθητές στον δικό τους ρυθμό, οι ευπαθείς μαθητές που δεν παρακολούθησαν εκ των προτέρων το βίντεο ή δεν ασχολήθηκαν με το υλικό μελέτης στο σπίτι δυσκολεύτηκαν να συμμετάσχουν αποδοτικά στις δραστηριότητες της τάξης. Στο μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης ο εκπαιδευτικός είχε κυρίως ρόλο διευκολυντή και όχι αναμεταδότη πληροφοριών (Bergmann & Sams, 2012).

Η ομόχρονη διαδικτυακή μάθηση καταφάνηκε να υπερτερεί σε αποτελεσματικότητα από την ετερόχρονη στις επιδόσεις, τις αλληλεπιδράσεις, τις συναισθηματικές ανταλλαγές και τον χρονικό προγραμματισμό. Μια μερίδα εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι η διαζώσης διδασκαλία και η ελκυστική ομόχρονη τηλεκπαίδευση είναι εξίσου αποτελεσματικές. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διατύπωσε τη θέση ότι η παραδοσιακή - εκ του σύνεγγυς - διδασκαλία, πρόσωπο με πρόσωπο, είναι πιο ευνοϊκή από την ομόχρονη και ετερόχρονη διαδικτυακή μάθηση, κυρίως στη διαχείριση του χρόνου και τη διατήρηση της προσοχής, την ενθάρρυνση της συναισθηματικής επικοινωνίας, της ενεργητικής εμπλοκής και των κινήτρων. Ως εκ τούτου, προκειμένου να προωθηθεί η ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση και να υπερκεραστούν οι προκλήσεις της γνωστικής και κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών, μια συνεκτική προσέγγιση μικτής μάθησης που συνδυάζει διαζώσης διδασκαλία και τηλεκπαίδευση θα μπορούσε να αποτελεί μια μελλοντική προοπτική δημιουργικής αναγέννησης της εκπαίδευσης (European Commission, 2021). Μολονότι ο παραδοσιακός τρόπος της εκ του σύνεγγυς εκπαίδευσης θεωρείται ως μια πιο αποτελεσματική μέθοδος μάθησης και διδασκαλίας, το μοντέλο της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης, ομόχρονης και ετερόχρονης, το οποίο εφαρμόστηκε στο Διαδικτυακό Σχολείο βοήθησε στην επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών επιτευγμάτων τόσο αποτελεσματικά και επιτυχημένα όσο οι συμβατικοί τρόποι μάθησης και διδασκαλίας.

## Συμπεράσματα, περιορισμοί, μελλοντικές έρευνες, προτάσεις

Η πανδημία COVID-19 επέφερε αναστολή στην εκ του σύνεγγυς διδασκαλία των σχολικών μονάδων της χώρας μας. Μέσα στη δίνη της πανδημικής κρίσης η Π.Δ.Ε. Αττικής, στο πλαίσιο των ρυθμίσεων του Υ.ΠΑΙ.Θ., προχώρησε στην οργάνωση και λειτουργία του Διαδικτυακού Σχολείου κατά το διδακτικό έτος 2020-21 διασφαλίζοντας την υγεία των μαθητών και εκπαιδευτικών, πασχόντων από υποκείμενα νοσήματα υψηλού και αυξημένου κινδύνου ή από ανίατες ασθένειες. Το εν λόγω μορφωτικό επίτευγμα έτυχε ευρείας αποδοχής. Ήταν ένα σχολείο, που μετέδιδε συγκίνηση, το οποίο έδειξε σεβασμό στις προσωπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες των ευπαθών μαθητών και εκπαιδευτικών και διατήρησε «ζωντανή» την εκπαιδευτική διαδικασία κεντρίζοντας το ενδιαφέρον των μαθητών για τη σχολική μάθηση. Τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί προσαρμόστηκαν με επιτυχία στην ομόχρονη και ετερόχρονη τηλεκπαίδευση και ήταν ευχαριστημένοι από τη διεξαγωγή της, συγκομίζοντας πλούσιες εμπειρίες. Ακολουθώντας τα ερευνητικά ερωτήματα επιχειρείται μια συνθετική συγκεφαλαίωση των συμπερασμάτων:

*Το πρώτο συμπέρασμα* το οποίο συνάγεται είναι ότι το Διαδικτυακό Σχολείο ήταν μια εκτεταμένη εστία μάθησης και διδασκαλίας, ένα μεγάλο σχολείο στο οποίο συμμετείχαν 1096 μαθητές, οι οποίοι κατανεμήθηκαν σε 10 είδη διαφορετικών σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με την αναλυτική περιγραφή που προηγήθηκε, το εν λόγω σχολείο αποτέλεσε ένα καινοτόμο, συνεργατικό εγχείρημα, το οποίο δεν άφησε στο περιθώριο μαθητές με σοβαρές παθήσεις διασφαλίζοντας την αύξηση των ίσων ευκαιριών και την πλήρη ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, κάνοντας πράξη το συμπεριληπτικό όραμα μιας ποιοτικής και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευσης. Αποτέλεσε ένα έκτακτο ψηφιακό σχολείο που γνώρισε ακμή και ζωτικότητα και στέφθηκε με επιτυχία χάρη στις επίμοχθες προσπάθειες όλων των συμμετεχόντων.

*Το δεύτερο συμπέρασμα* που εξάγεται από την προηγούμενη παρουσίαση και συζήτηση των ποιοτικών αποτελεσμάτων είναι ότι το μοντέλο της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης εφαρμόστηκε με επιτυχία στο Διαδικτυακό Σχολείο της Π.Δ.Ε. Αττικής. Το συμπέρασμα αυτό, εκτός από τη θετική στάση που εκδήλωσαν οι εκπαιδευτικοί προς το μοντέλο, στοιχειοθετείται κυρίως από την κατάλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων για την υποστήριξη της ενεργητικής μάθησης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί του Διαδικτυακού Σχολείου χρησιμοποίησαν την ψηφιακή τεχνολογία όχι απλώς ως μέσον παρουσίασης της νέας γνώσης, αλλά κυρίως διαμόρφωσαν ένα

ασφαλές και ευέλικτο παιδαγωγικό περιβάλλον, το οποίο εμπλούτισαν με πολυτροπικό υλικό και ποικίλες ψηφιακές εφαρμογές, συμβάλλοντας στην ανανέωση της διδακτικής πράξης με καινοτόμες προσεγγίσεις και ενθαρρύνοντας μεταξύ άλλων τις ακόλουθες αποτελεσματικές πρακτικές: αξιοποίησαν συμπληρωματικά τις ψηφιακές πλατφόρμες E-Class και Cisco Webex, υιοθέτησαν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και ανέπτυξαν ποικίλες χρήσεις της τεχνολογίας (π.χ. ανεστραμμένη τάξη, ψηφιακά εργαλεία αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και συνεργασίας, ηλεκτρονικές εφαρμογές), ευνόησαν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την πολύπλευρη διερεύνηση σε μικρές ομάδες προσφέροντας πλούσιες ευκαιρίες για την ανάπτυξη της βιωματικής μάθησης και προήγαγαν την αδιάλειπτη ανατροφοδότηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Ο ρόλος των ευπαθών εκπαιδευτικών στην έκτακτη σχολική τηλεκπαίδευση ήταν κεντρικός. Στη δύσκολη συγκυρία της υγειονομικής κρίσης ανταποκρίθηκαν ολοπρόθυμα στις ανάγκες του Διαδικτυακού Σχολείου. Παρά την αρχική έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού και ελλιπούς τεχνογνωσίας ανέλαβαν επιτυχώς έναν νέο ρόλο, τον οποίο οι ίδιοι δεν γνώριζαν. Σε εξαιρετικά σύντομο χρονικό διάστημα, καταβάλλοντας άοκνες και επίπονες προσπάθειες, ενίσχυσαν τις ψηφιακές τους δεξιότητες και συνέβαλαν στη λυσιτελή εφαρμογή της ομόχρονης και ετερόχρονης τηλεκπαίδευσης.

Η παρούσα εργασία διερεύνησε τις απόψεις των ευπαθών εκπαιδευτικών του Διαδικτυακού Σχολείου οι οποίοι εφάρμοσαν την ομόχρονη και ετερόχρονη τηλεκπαίδευση σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο και συγκεκριμένα στην περιοχή αρμοδιότητας της Π.Δ.Ε. Αττικής, κατά την πανδημία COVID-19 και κατά το διδακτικό έτος 2020-21. Η παρούσα έρευνα αντικατοπτρίζει τις απόψεις ενός μικρού δείγματος μαθητών που συμμετείχαν στο Διαδικτυακό Σχολείο. Με βάση αυτούς τους περιορισμούς τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιδέχονται περαιτέρω έλεγχο και δεν προσφέρονται για γενικεύσεις στον ευρύτερο εκπαιδευτικό και μαθητικό πληθυσμό. Ωστόσο, τα εκτεθέντα ευρήματα προτάσσουν σημαντικές ερευνητικές διαστάσεις και προσφέρουν χρήσιμες ενδείξεις για μελλοντικές επιστημονικές έρευνες.

Αναφορικά με τους μαθητές με σοβαρές παθήσεις η τηλεκπαίδευση ανέδειξε την ανάγκη σχεδιασμού κατάλληλων υποστηρικτικών προσεγγίσεων διαδικτυακής διδασκαλίας ως απάντηση σε πιθανές μελλοντικές κρίσεις, αλλά και προγραμμάτων μικτής μάθησης (συνδυασμός δια ζώσης διδασκαλίας και ετερόχρονης τηλεκπαίδευσης) στις συνθήκες της «κανονικότητας». Εκτός από τους ευπαθείς μαθητές ανάλογες περιπτώσεις αποτελούν οι «κατ' οίκον διδαχθέντες», οι «κατ' ιδίαν διδαχθέντες» μαθητές,

τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και οι μαθητές με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο, τους οποίους η κοινωνία καλείται να αποδεχτεί χωρίς καμιά μορφή διάκρισης διαφυλάσσοντας την κοινωνική συνοχή. Η διεύρυνση της εκπαίδευσης σε ολοένα και ευρύτερους κύκλους μαθητών δεν συνοδεύεται με τις αναγκαίες αποτελεσματικές δομές υποστήριξης αυτών. Νέες έρευνες οφείλουν να εγκύψουν στη μελέτη του συμπεριληπτικού σχολείου του μέλλοντος.

## Βιβλιογραφία

Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 381-390.

Angelone, L., Warner, Z., & Zydney, J.M. (2020). Optimizing the technological design of a blended synchronous learning environment. *Online Learning*, 24(3), 222-240. Available at <https://doi.org/10.24059/olj.v24i3.2180>

Dimopoulos, K., Koutsampelas, C., & Tsatsaroni, A. (2021). Home schooling through online teaching in the era of COVID-19: Exploring the role of home-related factors that deepen educational inequalities across European societies. *European Educational Research Journal*, 20(4), 479-497. Available at <https://doi.org/10.1177/147490412111023331>

European Commission (2020). *Blended Learning in School Education: guidelines for the start of the academic year 2020/21*. Education and Training. Available at [https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Blended%20learning%20in%20school%20education\\_European%20Commission\\_June%202020.pdf](https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Blended%20learning%20in%20school%20education_European%20Commission_June%202020.pdf)

European Commission (2021). Council recommendation on blended learning for high quality and inclusive primary and secondary education.

Fowler, R. (2019). *Effects of Synchronous Online Course Orientation on Student Attrition*. PhD dissertation, University of South Carolina. Available at <https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6375&context=etd>

Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 31-36.

Giavrimis, P., & Nikolaou, SM. (2020). Teachers' views on the digital divide in Greece. A qualitative approach. *International Journal of Social Science Research*, 8(2), 46-58.

Halverson, L. R., & Graham, C. R. (2019). Learner engagement in blended learning environments: A conceptual framework. *Online Learning*, 23(2), 145-178.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12.

Hodges, C. & Barbour, M. (2021). Assessing learning during Emergency Remote Education. *Italian Journal of Educational Technology*, 29(2).

Hrastinski, S. (2019). What Do We Mean by Blended Learning? *TechTrends*, 63, 564-569. Available at <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>

Hudson, H. (2013). *How to implement a station rotation model in blended learning*. Available at <http://www.dreambox.com/blog/thoghts-implementing-blended-learning-model>

Innes, M. C., & Wilton, D. (2018). *Guide to blended learning*. Burnaby: Commonwealth of Learning.

Jiang, W. (2017). Interdependence of roles, role rotation, and sense of community in an online course. *Distance Education*, 38(1), 84-105.

Jimoyiannis, A., Koukis, N., & Tsiotakis, P. (2020). Rapid design and implementation of a teacher development MOOC about emergency remote teaching during the pandemic. In A., Reis, J. Barroso, J. B. Lopes, T. Mikropoulos & C.-W. Fan (Eds.), *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education*. Springer.

Karalis, T., & Pavlis-Korres, M. (2010). Lifelong learning in Greece: A critical review of policies and institutions. In Margaret P. Caltone (Ed.), *Handbook of lifelong learning developments* (pp.373-385). Nova Science Publishers, Inc.

König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43, issue 4, 1–15.

Utomo, D. T. P., & Ahsanah, F. (2022). The implementation of bichronous online learning: EFL students' perceptions and challenges. *Journal of English Language Teaching*, 11(2).

Li, C., & Lalani, F. (2020). The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how. World Economic Forum. Available at <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>

Lo, C. (2018). Grounding the flipped classroom approach in the foundations of educational technology. *Educational Technology Research and Development*, 66(3), 793–811. Available at <https://eric.ed.gov/?id=EJ1178215>

Martin, F., Polly, D., & Rithzaupt, A.D. (2020). Bichronous Online Learning: Blending Asynchronous and Synchronous Online Learning. EDUCAUSE Review. Available at <https://er.educause.edu/articles/2020/9/bichronous-online-learning-blending-asynchronous-and-synchronous-online-learning>

Martin, F., Sun, T., Turk, M., & Ritzhaupt, A. D. (2021). A Meta-Analysis on the Effects of Synchronous Online Learning on Cognitive and Affective Educational Outcomes. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(3), 205-242. Available at <https://eds.s.ebsco-host.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=c59676a6-7cb3-4e8b-b321-c6b59da12ab7%40redis>

Moorhouse, B. L., & Wong, K. M. (2021). Blending asynchronous and synchronous digital technologies and instructional approaches to facilitate remote learning. *Journal Computer Education*, 9, 51–70. Available at <https://link.springer.com/article/10.1007/s40692-021-00195-8>

Morgan, H. (2020). Best practices for implementing remote learning during a pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 135-141.

Nikiforos, S., Tzanavaris, S., & Kermanidis, K. L. (2020). Post-pandemic pedagogy: Distance education in Greece during COVID-19 pandemic through the eyes of the teachers. *European Journal of Engineering and Technology Research*. Available at <https://doi.org/10.24018/ejeng.2020.0.CIE.2305>

Nikolopoulou, K., & Kousloglou, M. (2022). Online Teaching in COVID-19 Pandemic: Secondary School Teachers' Beliefs on Teaching Presence and School Support. *Education Sciences*, 12, 216. Available at <https://doi.org/10.3390/educsci12030216>

Palloff, R. M., & Pratt, K. (2007). *Building online learning communities: Effective strategies for the virtual classroom* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Peterson, A., Beymer P., & Putnam R. (2018). Synchronous and Asynchronous Discussions: Effects on Cooperation, Belonging, and Affect. *Online Learning*, 22(4), 7–25. Available at [https://www.researchgate.net/publication/329358226\\_Synchronous\\_and\\_Asynchronous\\_Discussions\\_Effects\\_on\\_Cooperation\\_Belonging\\_and\\_Affect](https://www.researchgate.net/publication/329358226_Synchronous_and_Asynchronous_Discussions_Effects_on_Cooperation_Belonging_and_Affect)

Sana, S., Adhikary, C., & Chattopadhyay, K.N. (2018). Synchronous Vis-a-Vis Asynchronous Learning: A Blended Approach. *Inquisitive teacher*, 5(2), 31-39.

Simonson, M., Smaldino, S. E., Albright, M., & Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. (5th ed.). Boston: Pearson.

Snelling, J., & Fingal, D. (2020). 10 strategies for online learning during a coronavirus outbreak. *International Society for Technology in Education*. Available at <https://www.iste.org/explore/10-strategies-online-learning-during-coronavirus-outbreak>

Sanderson, B, & Brewer, M. (2017). What do we know about student resilience in health professional education? A scoping review of the literature. *Nurse Education Today*, 58, 65-71.

Taghizadeh, M., & Yourdshahi, Z. H. (2019). Integrating technology into the young learners' classes: Language teachers' perceptions. *Computer Assisted Language Learning*, 33(8), 982–1006. Available at <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2019.1618876>

UNESCO (2020). COVID-19 education response. Available at <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>

Vale, J., Oliver, M., & Clemmer, R. M. C. (2020). The influence of attendance, communication, and distractions on the student learning experience using blended synchronous learning. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2). Available at <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2020.2.11105>



Willging, P. A., & Johnson, S. D. (2009). Factors that influence students' decision to drop-out of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(3), 115–127.

Woltering, V., Herrler, A., Spitzer, K., & Spreckelsen, C. (2009). Blended learning positively affects students' satisfaction and the role of the tutor in the problem-based learning process: Results of a mixed-method evaluation. *Advances in Health Science Education*, 14, 725–738.

Wong, K. T., Hwang, G. J., Choo Goh, P. S., & Mohd Arrif, S. K. (2018). Effects of blended learning pedagogical practices on students' motivation and autonomy for the teaching of short stories in upper secondary English. *Interactive Learning Environments*, 28(4), 512-525. Available at [https://d1a54e4f-6ebc-45d0-99aee38d085c6134.filesusr.com/ugd/87bd3a\\_9249078d649d40d2bfad5dc9a082f582.pdf](https://d1a54e4f-6ebc-45d0-99aee38d085c6134.filesusr.com/ugd/87bd3a_9249078d649d40d2bfad5dc9a082f582.pdf)

Wu, J. H., Tennyson, R. D., & Hsia, T. L. (2010). A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. *Computers and Education*, 55(1), 155–164.

Wong, K. T., Hwang, G. J., Choo Goh, P. S., & Mohd Arrif, S. K. (2018). Effects of blended learning pedagogical practices on students' motivation and autonomy for the teaching of short stories in upper secondary English. *Interactive Learning Environments*, 28(4), 512-525. Available at [https://d1a54e4f-6ebc-45d0-99aee38d085c6134.filesusr.com/ugd/87bd3a\\_9249078d649d40d2bfad5dc9a082f582.pdf](https://d1a54e4f-6ebc-45d0-99aee38d085c6134.filesusr.com/ugd/87bd3a_9249078d649d40d2bfad5dc9a082f582.pdf)

Yamagata-Lynch, L. C. (2014). Blending Online Asynchronous and Synchronous Learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(2), 189–212. Available at [https://www.researchgate.net/publication/286329737\\_Blending\\_Online\\_Asynchronous\\_and\\_Synchronous\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/286329737_Blending_Online_Asynchronous_and_Synchronous_Learning)

Γαριού, Γ., Μακροδήμος, Ν. & Παπαδάκης, Σ. (2021). *Ανεστραμμένη Τάξη, ένα μοντέλο μικτής μάθησης για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης*. Πάτρα: εκδόσεις GOTSIS.

Γιαβρίμης, Π., & Φερεντίνου, Ο. (2022). Επείγουσα απομακρυσμένη εκπαίδευση στην εποχή της καραντίνας, απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Επιστήμες Αγωγής*, 1/2022, 53-69.

Ζώρζος, Μ., Μανίκαρος, Ν., & Αυγερινός, Ε. (2021). Η προσαρμογή των εκπαιδευτικών στην νέα πραγματικότητα: Χρήση εργαλείων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο Α., Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας & Β. Παράσχου (Επιμ). *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σεμινάρια-Προοπτικές-Προτάσεις, 3-5 Ιουλίου 2020»*. Ηλεκτρονική έκδοση: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Available at <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/issue/view/132>

Κουτσογιάννης, Δ. (2020). Το ελληνικό σχολείο στην εποχή του κορωνοϊού: από την τεχνολογική στην πολιτική προσέγγιση. Στο Π. Κάπολα, Γ. Κουζέλης & Ο. Κωνσταντάς (Επιμ.), *Αποτυπώσεις σε στιγμές κίνδυνου* (σελ. 549-555). Αθήνα: Νήσος.

Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Γκ., Χαρτοφύλακα, Α., Παπαδημητρίου, Σ., & Ιωακειμίδου, Σ. (2021). Editorial 2021. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 4-5.

Μανούσου, Ε., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., & Χαρτοφύλακα, Τ. (2021). Προκλήσεις και καλές πρακτικές για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο κατά την περίοδο της πανδημίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 19-37.

Μπισούκης, Η., & Ταβουλάρη, Χ. (2022). Αξιοποίηση του ηλεκτρονικού συστήματος "Moodle" στη σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση : Συστηματική Ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, *Μάθηση με τεχνολογίες*, 7. Available at <https://mag.e-diktyo.eu/category/tefxi/7-tefhos/>

Σοφός, Α. (2020). Μάθηση από το σπίτι λόγω κορωνοϊού; Προβληματισμοί και ζητήματα που προκύπτουν. Στο Π. Κάπολα, Γ. Κουζέλης & Ο. Κωνσταντάς (Επιμ.), *Αποτυπώσεις σε στιγμές κίνδυνου* (σσ. 563-576). Αθήνα: Νήσος.

Σταχτέας, Φ. (2022). Η πρότερη ψηφιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως παράγοντας διευκόλυνσης της εφαρμογής της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης κατά το β' κύμα της πανδημίας COVID-19. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 18(1), 110-128.

Τζιμόπουλος, Ν. Προβελέγγιος, Π. & Ιωσηφίδου, Μ. (2020). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κατά την πρώτη περίοδο της πανδημίας 2020 Έρευνα στο πλαίσιο των σεμιναρίων της ελληνικής κοινότητας, *Μάθηση με τεχνολογίες*, 5. Available at [https://mag.e-diktyo.eu/wp-content/uploads/2021/04/5t\\_covid\\_2020.pdf](https://mag.e-diktyo.eu/wp-content/uploads/2021/04/5t_covid_2020.pdf)

Τζιφόπουλος, Μ. (2020). Στην εποχή του κορωνοϊού: με το βλέμμα στραμμένο στις (α)σύγχρονες ψηφιακές δεξιότητες μάθησης, *Νέα Παιδεία*, 174, 57-80. Available at [https://www.researchgate.net/publication/341358677\\_Tzifopoulos\\_M\\_2020\\_In\\_the\\_era\\_of\\_Coronavirus\\_Looking\\_ahead\\_to\\_the\\_asynchronous\\_digital\\_learning\\_skills\\_Nea\\_Paideia\\_Journal\\_174\\_57-80](https://www.researchgate.net/publication/341358677_Tzifopoulos_M_2020_In_the_era_of_Coronavirus_Looking_ahead_to_the_asynchronous_digital_learning_skills_Nea_Paideia_Journal_174_57-80)

Υπ' αρ. 120126/ΓΔ4/12-9-2020 Κοινή Υπουργική Απόφαση «Παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2020-2021» (ΦΕΚ 3882, Β').

Υπ' αρ. 55339/8-9-2020 Κοινή Υπουργική Απόφαση, «Λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ... » (ΦΕΚ, 3780, Β').

Υπ' αρ. 155689/ΓΔ4 /14-11-2020 Κοινή Υπουργική Απόφαση, «Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση για το σχολικό έτος 2020-2021» (ΦΕΚ, 5044, Β')

Υπ' αρ. ΔΙΔΑΔ/Φ.64/346/9011/15-5-2020 Κοινή Υπουργική Απόφαση, «Καθορισμός ομάδων αυξημένου κινδύνου για σοβαρή λοίμωξη COVID 19» (ΦΕΚ, 1856, Β').

Υπ' αρ. πρωτ. 136503/Ε3/8-10-2020 Εγκύκλιος, «Ενημέρωση για άδειες εκπαιδευτικών και μελών ΕΕΠ-ΕΒΠ βάσει ρυθμίσεων για την αντιμετώπιση της ανάγκης περιορισμού της διασποράς του κορονοϊού».

Υπ' αρ. πρωτ. Φ.22.2/15916/23-10-2020 Εγκύκλιος Π.Δ.Ε. Αττικής «Οδηγίες προς τους Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τους Δ/ντες Σχολικών Μονάδων για την εφαρμογή της εξ αποστάξεως εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2020-21 μέσω των "Διαδικτυακών Τμημάτων"».

Υπ' αρ. πρωτ. 144557/ΓΔ/22-10-2020 Εγκύκλιος, «Οδηγίες προς Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης και Διευθυντές Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης για τη δημιουργία και λειτουργία των διαδικτυακών τμημάτων στο πλαίσιο της σύγχρονης εξ αποστάξεως εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2020-21».

### **Θερμές ευχαριστίες**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς του Διαδικτυακού Σχολείου για τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα και για την προσφορά τους στο Διαδικτυακό Σχολείο καθώς και όλα τα μέλη της Ομάδας Συντονισμού και Συνεργασίας της Π.Δ.Ε. Αττικής για τη συνεχή υποστήριξη του πρωτόγνωρου συνεργατικού εγχειρήματος.



# Η Επαγγελματική Υποστήριξη Εκπαιδευτικών κατά την πανδημία COVID-19

**Αναστάσιος Μάτος**

Σ.Ε.Ε ΠΕ02, ΠΕ.Κ.Ε.Σ Θεσσαλίας

[tasmat@gmail.com](mailto:tasmat@gmail.com)

**Μαρία Νέζη**

Σ.Ε.Ε ΠΕ02, Οργανωτική Συντονίστρια 1<sup>ου</sup> ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

[mgnezi@gmail.com](mailto:mgnezi@gmail.com)

**Βασίλειος Κωτούλας**

Σ.Ε.Ε ΠΕ70, ΠΕ.Κ.Ε.Σ Θεσσαλίας

[vaskotoulas@sch.gr](mailto:vaskotoulas@sch.gr)

**Ελένη Παπαντωνίου**

Σ.Ε.Ε ΠΕ02, ΠΕ.Κ.Ε.Σ Στερεάς Ελλάδας

[lena.pap536@gmail.com](mailto:lena.pap536@gmail.com)

## Περίληψη

Η εμφάνιση της πανδημίας Covid-19 με τους παρατεταμένους περιορισμούς που ακολούθησαν έβαλαν και τα εκπαιδευτικά συστήματα σε μια πρωτόγνωρη περιπέτεια, δοκιμάζοντας την τεχνολογική-ψηφιακή ετοιμότητα και τα αντανακλαστικά τους: τις πραγματικές δεξιότητες και γνώσεις των εκπαιδευτικών για άμεση ανταπόκριση στην τηλεκπαίδευση, τις ανθρώπινες α-ντοχές, αλλά και τις υπάρχουσες βεβαιότητες για τη μορφή της σχολικής εκπαίδευσης. Η πα-ρούσα μελέτη, εστιάζοντας στον τρόπο που οργανώθηκε και υλοποιήθηκε η επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών παγκόσμια και εγχώρια σε μια έκτακτη συνθήκη ψηφιακής με-τάβασης, προσπάθησε να αναδείξει: α) με ποιον τρόπο η παγκόσμια εμπειρία συνομιλεί με την τοπική, μέσα από σημεία σύγκλισης και απόκλισης, β) σε ποια έκταση η προϋπάρχουσα παρά-δοση στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών (παρασκήνιο) αλληλεπίδρασε με τα νέα μοντέλα επι-μόρφωσης που αναδύθηκαν και προτάχθηκαν κεντρικά κατά την τηλεκπαίδευση (προσκήνιο) και, συνακόλουθα, γ) αν το ψηφιακό-τεχνολογικό άλμα έφερε και ψηφιακό-εκπαιδευτικό με-τασχηματισμό με παιδαγωγικούς όρους.

**Λέξεις-κλειδιά:** εξ αποστάσεως επαγγελματική υποστήριξη, glocalization, παιδαγωγική ανα-πλαισίωση, κριτικός ψηφιακός γραμματισμός

## Abstract

The Covid-19 pandemic surge, with the prolonged restrictions that ensued, exposed the educational systems to an unprecedented adventure and tested their technological-digital readiness, as concerns teacher skills, capacity to swift to e-learning teaching, human endurance, and existing certainties about what school education is. The present study focused on how teacher professional support worldwide and domestically was organised and implemented in an emergency of the digital transition. Thus, it attempted to highlight: a) how the global experience met the local one through convergent and divergent ways; b) to what extent the pre-existing practice of teacher training (background) interacted with the emerged teacher training models centrally proposed during distance learning (foreground); c) whether the digital-technological leap also caused a deeper pedagogical transformation.

**Keywords:** remote teacher professional support, globalisation, pedagogical framing, critical digital literacy

## Εισαγωγή

Όπως είναι γνωστό, η πανδημία COVID-19 έγινε αιτία να διακοπεί απότομα σε τουλάχιστον εκατόν ογδόντα οκτώ (188) χώρες σε όλον τον κόσμο η εκ του σύνεγγυς διδασκαλία στη σχολική αίθουσα, γεγονός που επηρέασε τη ζωή σχεδόν 1,6 δισεκατομμυρίων παιδιών, νέων και των οικογενειών τους (Gouédard, Pont, & Viennet, 2020). Διεθνείς οργανισμοί, όπως τα Ηνωμένα Έθνη, διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί σε παγκόσμιο επίπεδο, κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19, φάνηκαν σε μεγάλο βαθμό απροετοίμαστοι να χειριστούν διαδικασίες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και συχνά δεν είχαν επαρκή στήριξη, εκπαίδευση ή υλικό γι' αυτόν τον σκοπό (United Nations, 2020). Οι ψηφιακές ικανότητες τους δοκιμάστηκαν και οι διδακτικές πρακτικές που υιοθετήθηκαν αρχικά, ήταν περισσότερο αυτοσχέδιες (Bergdahl & Nouri, 2021· Assunção Flores & Gago, 2020· GEW, 2020· Gudmundsdottir & Hathaway, 2020), ακόμη και σε εκπαιδευτικά συστήματα με επαρκή υποδομή και συνδεσιμότητα. Σε παγκόσμιο επίπεδο η μετάβαση από τη συμβατική στη διαδικτυακή διδασκαλία έδωσε το σύνθημα να αναληφθούν – σε κεντρικό ή σε περιφερειακό επίπεδο - πρωτοβουλίες για επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξΑΕ με αξιοποίηση ψηφιακών μέσων.

Στόχος της μελέτης μας είναι να αναδειχθεί σε ποιον βαθμό η Επαγγελματική Υποστήριξη Εκπαιδευτικών (ΕΥΕ) σε θέματα εξΑΕ με ψηφιακά μέσα, όπως διαμορφώθηκε κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 στη χώρα μας, (α) αποτέλεσε συνέχεια μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής στο πεδίο της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Υποστήριξης των Εκπαιδευτικών στα Ψηφιακά Μέσα (ΣΕΥΕ-ΨΜ), (β) “συνομίλησε” με τις διεθνείς εξελίξεις στο πεδίο (γ) αποτέλεσε πλαίσιο και λειτούργησε ως ευκαιρία για την υλοποίηση καινοτομιών στον χώρο της εκπαίδευσης (και σε ποικίλες πτυχές της).

Αντικείμενο της μελέτης μας είναι δεδομένα σχετικά με την ΕΥΕ κατά τη διαδικασία προσαρμογής τους στην εξΑΕ με ψηφιακά μέσα, τα οποία προκύπτουν από τη μελέτη εγχώριων επιμορφωτικών προγραμμάτων που αναπτύχθηκαν κεντρικά (Ι.Ε.Π., ΥΠΑΙΘ) και τη βιβλιογραφική επισκόπηση της διεθνούς εμπειρίας, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στην ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο τα τοπικά συστήματα ανταποκρίθηκαν στην παγκόσμια πρόκληση.

Τα ερωτήματα που κατευθύνουν τον προβληματισμό μας μπορούν να διατυπωθούν ως εξής:

- Πώς αντέδρασαν οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί στην Ελλάδα και διεθνώς, όσον αφορά στην επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά τη μετάβαση από τη διδασκαλία στη φυσική τάξη στην αντίστοιχη στις ψηφιακές πλατφόρμες;
- Ποια ερωτήματα τέθηκαν με αφορμή τις συνθήκες e-learning που επέβαλε η πανδημία, όσον αφορά στις κατευθύνσεις του σχεδιασμού επιμορφωτικών δράσεων για τους/τις εκπαιδευτικούς σε παγκόσμιο και τοπικό επίπεδο;
- Κατά πόσο η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην περίοδο της πανδημίας από τους επίσημους ελληνικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς, εντάσσεται σε στρατηγικές επιλογές για την ΕΥΕ στην κατεύθυνση του ψηφιακού μετασχηματισμού της μάθησης;

Θα προσπαθήσουμε να μελετήσουμε πολυπρισματικά τα δεδομένα αναδεικνύοντας όψεις της επαγγελματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών σε παγκόσμιο και τοπικό επίπεδο. Παράλληλα θα επισημάνουμε συνέχειες και ασυνέχειες όσον αφορά τον προσανατολισμό των προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Υποστήριξης των Εκπαιδευτικών στα Ψηφιακά Μέσα (ΣΕΥΕ-ΨΜ) στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ταυτόχρονα θα συζητήσουμε τον βαθμό στον οποίο η επιμόρφωση

των εκπαιδευτικών στην εξΑΕ με Ψηφιακά Μέσα (ΨΜ) παράγει καινοτόμο παιδαγωγικό λόγο στην κατεύθυνση του *κριτικού ψηφιακού γραμματισμού*<sup>1</sup> (Avila and Pandya, 2013).

### **Θεωρητικές παραδοχές**

Μελετάμε τις στρατηγικές και πρακτικές επαγγελματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών στην ΕξΑΕ με Ψηφιακά Μέσα (ΕξΑΕ-ΨΜ) με βάση θεωρητικές παραδοχές που συνδέονται με την έννοια της *μετασχηματιστικής μάθησης* του Mezirow (Mezirow, 2003) και αντλούν από τη θεωρία της *τοποθετημένης μάθησης* των Lave & Wenger (Lave & Wenger, 1991), η οποία υπαγορεύει ότι τα υποκείμενα μαθαίνουν μέσα σε κοινότητες πρακτικής, όπου οι συμμετέχοντες/ουσες δημιουργούν κοινωνικούς δεσμούς, διαπραγματεύονται νοήματα καθώς συν-κατασκευάζουν κοινή γλώσσα και – το πιο σημαντικό – συν-δημιουργούν και εξελίσσουν διδακτικές πρακτικές (Wenger, 1999, σ. 81). Όλη αυτή η διαδικασία δεν αποτελεί απλώς «μάθηση», αλλά – κυρίως – διαπραγμάτευση κοινωνικής ταυτότητας, που σημαίνει πως σύμφωνα με τις παραπάνω παραδοχές ο κοινωνικός παράγοντας δεν συντελεί απλώς ή διευκολύνει τη μάθηση, αλλά αποτελεί ουσιαστικό της στοιχείο. Κατά συνέπεια η έννοια της μάθησης (learning) είναι σχεδόν ταυτόσημη με την έννοια της ανα-κατασκευής ταυτότητας (becoming), ώστε να μην μπορούμε να δούμε το ζήτημα της μάθησης/επαγγελματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών χωριστά από την έννοια της ταυτότητας (Wenger, 1999).

Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο η ΕΥΕ στην εξΑΕ δε στοχεύει απλά στον εμπλουτισμό των γνώσεών τους στο συγκεκριμένο αντικείμενο αλλά και στην αλλαγή των *παιδαγωγικών ταυτοτήτων*<sup>2</sup> τους (Bernstein, 2000). Άλλωστε, κατά την εισαγωγή οποιασδήποτε καινοτομίας στα σχολεία οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνονται ως αντικείμενα – αλλά και υποκείμενα ταυτόχρονα – της αλλαγής (Villegas-Reimers, 2003, σ. 54), με συνέπεια να αποτελεί βασικό προαπαιτούμενο η επαρκής ενημέρωση και επιμόρφωσή τους. Βέβαια, η συμμετοχή σε προγράμματα Επαγγελματικής Υποστήριξης

---

<sup>1</sup> Οι Avila and Pandya (2013) ορίζουν τους εξής δύο στόχους του κριτικού ψηφιακού γραμματισμού: «να διαπιστώσει την ύπαρξη σχέσεων εξουσίας σε [ψηφιακά] κείμενα και να σχεδιάσει, και σε ορισμένες περιπτώσεις να επανασχεδιάσει, τα [ψηφιακά] κείμενα με τρόπους που εξυπηρετούν τα συμφέροντα όσων έχουν μικρότερη ισχύ»

<sup>2</sup> Σύμφωνα με τον Bernstein (2000) οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας του ότι ενστερνίζονται πολιτισμικά και ιδεολογικά προσδιορισμένους λόγους και παραδόσεις σχετικά με την εκπαίδευση και τη διδασκαλία, πραγματώνουν αντίστοιχες παιδαγωγικές ταυτότητες.



δε διασφαλίζει ταυτοτική αλλαγή του/της εκπαιδευτικού εναρμονισμένη με τις στοχεύσεις των θεσμικών μηχανισμών, καθώς, άλλοτε οι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται τον επίσημο λόγο<sup>3</sup> του προγράμματος (ή μέρη του) αναδεικνύοντας την επιθυμία της προσωπικής αλλαγής, κι άλλοτε αντιστέκονται σε αυτόν. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται πως για να φέρει αποτελέσματα η επιμόρφωση στην καινοτομία, πρέπει να συνοδεύεται από ευρείες αλλαγές στη «γραμματική» του σχολείου (Tyack & Cuban, 1995), οι οποίες φυσικά δεν περιορίζονται στις τεχνικές υποδομές.

Σε αυτό το θεωρητικό σχήμα, καθώς η διαδικασία, κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός μαθαίνει και εξελίσσεται, συναρτάται με πλήθος μεταβλητών και έχει σημαντικές πιθανότητες επιτυχίας, ειδικά μέσα στο πλαίσιο των κοινοτήτων διδακτικής πρακτικής (Korthagen, 2017), η επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφωτικές διαδικασίες δε νοείται ως σειρές σεμιναρίων ή εργαστηρίων, με βάση το μοντέλο «μια κι έξω» (one-off), τα οποία πραγματοποιούνται έξω από την τάξη και το σχολείο.

Ειδικά όσον αφορά τις σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, βασική επιδίωξή τους είναι όχι τόσο το να κάνουν τους/τις εκπαιδευτικούς ικανούς/ές στη χρήση των ΨΜ, όσο στην ανάπτυξη κριτικής επίγνωσης εκ μέρους τους για το είδος της παιδαγωγικής που εφαρμόζουν καθώς και των δεξιοτήτων «ψηφιακού γραμματισμού» (Bigum et al., 2015). Για να επιτευχθούν όμως τα παραπάνω, εφόσον, όπως είναι σαφές, πρόκειται για διαδικασίες ταυτοτικών ανακατασκευών, τα προγράμματα ΕΥΕ-ΨΜ σχεδιάζονται έτσι, ώστε να έχουν μακρά διάρκεια, να εμπλέκουν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σε διαδικασίες έντονης αλληλεπίδρασης, ενώ παράλληλα προβλέπουν και διαδικασίες ανατροφοδότησης από την πλευρά των μαθητών/τριών.

Συνοψίζοντας, μολονότι σε επίπεδο θεωρίας οι εκπαιδευτικές πολιτικές διεθνώς στα θέματα του ψηφιακού γραμματισμού και του ταυτοτικού μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών φαίνεται να αντιμετωπίζουν κοινές προκλήσεις, σε τοπικό επίπεδο οι

<sup>3</sup> Η έννοια του «λόγου» χρησιμοποιείται ευρέως τα τελευταία χρόνια και μάλιστα με ποικίλες σημασίες σε διαφορετικά συμφραζόμενα. Το κοινό στοιχείο που διαπερνά τις σημασίες αυτές, έχει να κάνει με το ότι πρόκειται για έναν ιδιαίτερο τρόπο να μιλάμε και να κατανοούμε τον κόσμο ή μια επιμέρους διάστασή του. Για τον Φουκώ (από τον οποίο εκκινεί η σχετική συζήτηση) «λόγος είναι μία κοινωνική δύναμη με θεμελιώδη ρόλο στο τι κατασκευάζεται ως 'πραγματικό' και συνεπώς τι είναι (ή δεν είναι) δυνατό να γίνει. Καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ιδωθεί ο κόσμος και τι μπορεί να συμβεί μέσα σε αυτόν. Έτσι ο λόγος είναι μία κρίσιμη έννοια για την κατανόηση / εξήγηση του τρόπου με τον οποίο τοποθετούμαστε σε θέσεις υποκειμένου και σε συγκεκριμένα όρια». (Foucault, 1994, σ. 176)

χώρες υιοθετούν ποικίλες στρατηγικές και πρακτικές. Ωστόσο, μέσα από την ποικιλία αυτή αναδεικνύονται κάποια κοινά μοτίβα όσον αφορά την ΕΥΕ, είτε πρόκειται για προγράμματα τυπικής μάθησης, είτε για άτυπες μορφές επαγγελματικής υποστήριξης, όπως θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε στο επόμενο κεφάλαιο.

### **Από την παγκόσμια πρόκληση στις τοπικές προσαρμογές: Glocalisation**

Μολονότι η πανδημία του COVID-19 συνιστά πρόκληση σε παγκόσμιο επίπεδο για τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και η υιοθέτηση μοντέλων εξΑΕ αποτελεί κοινό τόπο αντίδρασης των εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλο τον κόσμο, δε φαίνεται να προκύπτει ένα ομογενοποιημένο εκπαιδευτικό μοντέλο που να εφαρμόζεται σε παγκόσμια κλίμακα. Αντίθετα, μελετητές υποστηρίζουν ότι τα τοπικά συστήματα αντιδρούν διαφοροποιημένα στην κοινή παγκόσμια πρόκληση και χρησιμοποιούν τον όρο «glocalisation» για να περιγράψουν την κατάσταση που επικρατεί (Bonk et al., 2020).

Όσον αφορά, λοιπόν, το ζήτημα της επαγγελματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών τόσο πριν, όσο και κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 σε διαδικασίες ψηφιακού γραμματισμού και e-learning, θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε τα κοινά σχήματα που αναδεικνύονται σε παγκόσμια κλίμακα εκκινώντας από τις τοπικές επιλογές. Στόχος μας είναι να κατανοήσουμε τις επιλογές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε αυτό τον τομέα και να τις τοποθετήσουμε στο ιστορικο-πολιτισμικό τους συγκείμενο.

Πριν από την εκδήλωση της πανδημίας κοινή πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς αποτελούσε ο προσανατολισμός της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Υποστήριξης στα Ψηφιακά Μέσα για τους/τις εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με μελέτη του Ο.Ο.Σ.Α, συνήθης πρακτική ήταν η online παροχή επιμορφωτικού περιεχομένου σε θέματα ψηφιακού γραμματισμού είτε με τη μορφή MOOC, είτε μέσα από προγράμματα e-learning που οδηγούσαν σε πιστοποίηση, είτε μέσα από διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών (Boeskens et al., 2020).

Στη σύντομη επισκόπηση στη διεθνή εμπειρία αξίζει να επισημάνουμε ενδεικτικές περιπτώσεις, όπως η Κορέα, όπου φαίνεται ότι ήδη από το 2000 είχε ξεκινήσει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βασισμένη στο e-learning και είχε αναπτυχθεί ένα ευρύ δίκτυο φορέων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που παρείχε ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση

(KERIS, 2015) ή η Ισπανία, όπου η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εστίαζε σε καινοτόμους τρόπους παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ (π.χ. χρήση του Moodle, ανεστραμμένη τάξη, εικονική πραγματικότητα κ.ά.), αξιοποιώντας και την πρακτική των MOOCs, και των διαδικτυακά καθοδηγούμενων μαθημάτων (online tutored courses) (Mineá-Pic, 2020). Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα αξίζει να επισημάνουμε την υιοθέτηση πρακτικών blended learning στα προγράμματα Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου με την αξιοποίηση του περιβάλλοντος Moodle, το οποίο αποτελούσε την «ψηφιακή τάξη» των επιμορφούμενων (Αντωνοπούλου, 2019).

Κατά την εκδήλωση της πανδημίας του COVID-19, μολονότι χρησιμοποιούνται διεθνώς ποικίλοι όροι για να περιγράψουν τη νέα κατάσταση διδασκαλίας και μάθησης που βίωσαν εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες εξ αποστάσεως (π.χ. εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ηλεκτρονική μάθηση, διαδικτυακή εκπαίδευση, κατ' οίκον εκπαίδευση κ.λπ.), και οι οποίοι, μάλιστα, φαίνεται να είναι παράγωγα του γενικού όρου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αυτό που πραγματικά συνέβη με τη διακοπή της εκ του σύνεγγυς λειτουργίας των σχολείων μπορεί να αποδοθεί ως *εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης* (Emergency Remote Education / ERT) (Bozkurt et al., 2020).

Η βασική διαφοροποίηση μεταξύ των όρων *εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης* και *εξ αποστάσεως εκπαίδευση* είναι ότι η τελευταία είναι μια επιλογή, ενώ η πρώτη συνιστά υποχρέωση σε συνθήκες κρίσης. Η *εξ αποστάσεως εκπαίδευση* προϋποθέτει τον σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων σύμφωνα με θεωρητικό πλαίσιο και γνωστικά εργαλεία, που ανταποκρίνονται στη φύση των διδακτικών αντικειμένων (Bozkurt et al., 2020, σ. 2). Δεν πρόκειται απλά για τη γεωγραφική απόσταση που χωρίζει τους/τις εκπαιδευτικούς από τους/τις μαθητές/τριες, αλλά κυρίως συνιστά μια παιδαγωγική θεωρία (Moore, 1997, p. 22). Αντίθετα, με τον όρο *εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης* περιγράφονται οι συνθήκες έκτακτης ανάγκης που επιβάλλουν την αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων και εργαλείων online και/ή offline για την παροχή μορφωτικού περιεχομένου, όταν τα σχολεία δε λειτουργούν σε περιόδους κρίσης, και απέχει πολύ από το να συγκροτεί παιδαγωγική θεωρία από μόνη της (Bozkurt et al., 2020).

Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έκτακτης ανάγκης κατά την περίοδο της πανδημίας του COVID-19 φαίνεται ότι ήταν το ζητούμενο των εκπαιδευτικών συστημάτων διεθνώς. Η επαγγελματική υποστήριξη τους, έτσι ώστε να ανταποκριθούν σε αυτές τις συνθήκες, αποτέλεσε πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών. Μολονότι η πρόκληση φαίνεται

κοινή, ο τρόπος που αντέδρασαν τοπικά οι εκπαιδευτικές δομές παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία. Τα σχήματα διαμορφώθηκαν ανάλογα α) με τον ευρύτερο στρατηγικό σχεδιασμό ψηφιακού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης κάθε χώρας, β) με τον βαθμό συγκεντρωτισμού ή αυτονομίας που χαρακτηρίζει την οργανωσιακή δομή και κουλτούρα του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας, γ) με την κουλτούρα e-learning που είχε αναπτυχθεί σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα.

Πιο συγκεκριμένα:

α) Οι στρατηγικές και πρακτικές συναρτώνται με τον ευρύτερο στρατηγικό σχεδιασμό ψηφιακού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης που έχουν υιοθετήσει οι χώρες. Για παράδειγμα, στη Λετονία η κρίση του COVID-19 επιτάχυνε μια σειρά από εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που είχαν ήδη ξεκινήσει και αφορούσαν στο πρόγραμμα σπουδών, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τη μετάβαση στη ψηφιακή μάθηση. Στο συγκεκριμένο της πανδημίας του COVID-19 η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των ψηφιακών τους ικανοτήτων και με στόχο τη μετάβασή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναδείχθηκε ως προτεραιότητα (Minea-Pic, 2020).

β) Ο βαθμός συγκεντρωτισμού που χαρακτηρίζει την οργανωσιακή δομή και κουλτούρα του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας ή ο βαθμός αυτονομίας των σχολικών μονάδων επηρεάζουν τα μοντέλα επαγγελματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών που υιοθετούνται. Για παράδειγμα, στην Κίνα η εκπαιδευτική ανταπόκριση στην κρίση του COVID-19 στηρίχτηκε και οργανώθηκε κυρίως πάνω στις υφιστάμενες εκπαιδευτικές δομές και στα περιφερειακά εκπαιδευτικά δίκτυα. Με κεντρική καθοδήγηση, τα διάφορα επαρχιακά και περιφερειακά εκπαιδευτικά τμήματα κινητοποίησαν εμπειρογνώμονες να παρέχουν στους/στις εκπαιδευτικούς πόρους διδασκαλίας και διδακτικά σχέδια (Reimers & Schleicher, 2020). Σε χώρες με πιο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά μοντέλα, αναγνωρίστηκε μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία στις σχολικές μονάδες να ρυθμίσουν τη μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης και τους τρόπους υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με δεδομένα έρευνας του Ο.Ο.Σ.Α (Reimers et al., 2020), σε πολλές περιπτώσεις αναπτύχθηκε μια δυναμική εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των σχολείων στη διερεύνηση διδακτικών πρακτικών e-learning, κατάλληλων για το συγκεκριμένο κάθε φορά μαθητικό δυναμικό. Για παράδειγμα, στη Σουηδία δεν υπήρξε δυναμική κεντρική επιμορφωτική καθοδήγηση για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί θα ανταπεξέρχονταν στις έκτακτες ανάγκες λόγω των μέτρων της πανδημίας. Η απόφαση για το τι είδους εξ αποστάσεως στρατηγικές θα υιο-

θετούσαν τα σχολεία εξαρτήθηκε εν πολλοίς από τα ίδια. Αυτό συνέβη λόγω της αυξημένης εκπαιδευτικής αυτονομίας τους, αλλά και επειδή πριν από την πανδημία πολλά από τα σχολεία εφάρμοζαν ήδη μοντέλα μικτής εκπαίδευσης προσαρμοσμένα σε ειδικές συνθήκες. Οι εκπαιδευτικοί στηρίχθηκαν κυρίως στη συνεργασία με συναδέλφους τους, σε ηλεκτρονικές κοινότητες και φόρουμ, στη δημιουργικότητα και την ατομική τεχνολογική ευελιξία τους (Bergdahl & Nouri, 2021).

γ) Σημαντικό ρόλο στις τοπικές προσαρμογές φαίνεται να παίζει η παράδοση που έχει διαμορφωθεί όσον αφορά τα μοντέλα επιμόρφωσης στα ΨΜ, τους μηχανισμούς, τα εκπαιδευτικά υλικά, τους ψηφιακούς πόρους και η ετοιμότητα στην αξιοποίηση του e-learning που έχουν αναπτύξει. Για παράδειγμα στην Κορέα, όπου έχει αναπτυχθεί παράδοση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βασισμένη στο e-learning (KERIS, 2015), κατά την περίοδο της πανδημίας το Υπουργείο Παιδείας αξιοποίησε ποικιλία πρακτικών υποστήριξης των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση με κοινό χαρακτηριστικό την top-down δημιουργία δικτύων επικοινωνίας, διαδικτυακών κοινοτήτων και πλατφορμών, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίζονται διαδικτυακά (Minea-Pic, 2020, p. 8). Ανάλογα, στο Χονγκ Κόνγκ επειδή πριν την πανδημία, το μεγαλύτερο μέρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα ψηφιακά μέσα είχε επικεντρωθεί στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη face to face διδασκαλία (Wong, 2016), η μετάβαση σε online μοντέλο σχολικής εκπαίδευσης κατά την πανδημία έφερε την εκπαιδευτική κοινότητα απέναντι σε νέες προκλήσεις. Η εξ αποστάσεως επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών συνεχίστηκε από τους εκπαιδευτικούς συμβούλους, και με βάση τα πορίσματα έρευνας που διεξήχθη στο Χονγκ Κόνγκ, τα αποτελέσματα ήταν πολύ ικανοποιητικά λόγω, κυρίως, της προηγούμενης εδραιωμένης σχέσης εμπιστοσύνης που είχε αναπτυχθεί μεταξύ αυτών και των σχολείων (Moorhouse et al., 2021).

Γενικά, οι τοπικές διαφοροποιήσεις και προσαρμογές, που παρατηρούνται, φαίνεται να εκβάλλουν σε κοινά σχήματα σε παγκόσμια κλίμακα διαμορφώνοντας ό,τι αποκαλείται «glocalisation».

Συγκεκριμένα:

α) Παρά τις τοπικές διαφοροποιήσεις, όπως φαίνεται από τις διαπιστώσεις διεθνών οργανισμών, οι εκπαιδευτικοί, σε παγκόσμιο επίπεδο, παρά τον αρχικό αιφνιδιασμό, τις ελλείψεις σε τεχνολογικά μέσα, ψηφιακές υποδομές, εκπαιδευτικά υλικά και τη χαμηλή εξοικείωσή τους με πρακτικές e-learning, ανταποκρίθηκαν θετικά στην πρόκληση, συ-

χνά αυτοσχεδιάζοντας στην αρχή, γρήγορα, όμως, αναπτύσσοντας πρακτικές προσαρμοσμένες στις ψηφιακές ικανότητές τους και στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους (Reimers et al., 2020).

β) Καθώς μια νέα ρευστή κατάσταση διαμορφωνόταν, όσον αφορά τις συνθήκες μάθησης, οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, πιέστηκαν ψυχολογικά, ενώ η υπερφόρτωσή τους σε πληροφορίες, ειδικά για όσους/ές δεν ήταν εξοικειωμένοι ή δεν είχαν ανάλογη εμπειρία στη διαδικτυακή μάθηση και διδασκαλία, λειτούργησε αρνητικά, και αποθαρρυντικά (Liyana-gunawardena, Adams, & Williams, 2013). Καθώς οι εκπαιδευτικοί επιχειρούσαν να πλοηγηθούν στο πλήθος των διαδικτυακών πόρων, πλατφορμών, μαθημάτων που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της υποστήριξής τους σε τοπικό επίπεδο, άρχισαν να βιώνουν ένα αίσθημα υπερφόρτωσης, που στη βιβλιογραφία διεθνώς αποδίδεται με τον όρο «κόπωση COVID-19» (Gouëdard et al., 2020).

γ) Παράλληλα με τους/τις εκπαιδευτικούς, ψυχολογική πίεση φαίνεται ότι ένιωθαν και οι γονείς, ιδιαίτερα των παιδιών μικρότερης ηλικίας, που υποχρεώθηκαν να αναλάβουν τον διπλό ρόλο του γονιού και του/της εκπαιδευτικού. Φαίνεται ότι για πρώτη φορά ίσως στη σύγχρονη ιστορία, μαθητές/τριες αλλά και γονείς ανέλαβαν ένα τόσο μεγάλο μερίδιο ευθύνης για τη μάθηση τους, με αποτέλεσμα το άκαμπτο ή κλειστό πρόγραμμα σπουδών και οι ισχυρές παραδόσεις στην αξιολόγηση να αμφισβητούνται συχνά στην πράξη (Bozkurt et al., 2020, σ. 10). Με την αβεβαιότητα που χαρακτηρίζει αυτήν την περίοδο της ανθρώπινης ύπαρξης σε συνδυασμό με το άγχος και το τραύμα που βιώνουν οι μαθητές/τριες, οι δάσκαλοι και οι γονείς, η ανάγκη ανάπτυξης της *παιδαγωγικής της φροντίδας* (pedagogy of care) φαίνεται να είναι η νέα πρόκληση των καιρών (Bali, 2020).

δ) Η *εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης* φαίνεται, επίσης, ότι επιτάχυνε διαδικασίες προσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων στις προκλήσεις της 4ης βιομηχανικής επανάστασης του 21ου αιώνα (Hussin, 2018), καθώς οι χώρες εστίασαν σε θέματα εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών ψηφιακών υποδομών, στη διαμόρφωση δικτύων επικοινωνίας και διαδικτυακών πλατφορμών, στην παραγωγή MOOCs κ.ά. Για παράδειγμα, η Ισπανία ανέπτυξε εφαρμογές micro-learning (micro-learning app) για κινητά τηλέφωνα και tablet (Edu-pills), MOOCs, Nano-MOOCs (NOOCs) και διαδικτυακά μαθήματα με καθοδήγηση (online tutored courses), προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν τις ψηφιακές τους ικανότητες (Mineá-Pic, 2020).

ε) Ένας αξιοσημείωτος κοινός προβληματισμός που φαίνεται να συνέχει τα δεδομένα σε τοπικό επίπεδο και δείχνει ότι αναπτύσσεται σταδιακά, αφορά στον ποιοτικό μετασχηματισμό της διδασκαλίας από την offline στην online διαδικασία και τα θέματα ψηφιακής παιδαγωγικής που ανακύπτουν. Η απότομη μετάβαση από την εκ του σύνεγγυς στην εξ αποστάσεως διδασκαλία υποχρέωσε τους/τις εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν σε νέες συνθήκες ανεξάρτητα από το επίπεδο εξοικείωσής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα παιδαγωγικής αξιοποίησης των ψηφιακών τεχνολογιών. Από έρευνες, για παράδειγμα, στην Ολλανδία (van der Sproel, et al., 2020) και στην Πορτογαλία (Assunção Flores & Gago, 2020) φαίνεται πως η μετάβαση από την offline στην online διαδικασία δε μεταφράζεται σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές. Αντίθετα, πρακτικές που υιοθετούνταν στη διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο, μεταφέρθηκαν αυτούσιες στην ψηφιακή τάξη, επιβεβαιώνοντας το χάσμα που χωρίζει την *εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης* από την *εξ αποστάσεως εκπαίδευση* ως παιδαγωγικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα ευρήματα αυτών των ερευνών, θα πρέπει να εστιάζει στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία διευκολύνοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκομένων και διδασκόντων/ουσών στις ψηφιακές τάξεις, ενισχύοντας εναλλακτικούς τρόπους διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης των μαθητών/τριών σε ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα και να μην περιορίζεται στην απλή τεχνολογική γνώση των ψηφιακών εργαλείων.

στ) Κατά την περίοδο της κρίσης του COVID-19, όσον αφορά πρακτικές υποστήριξης των εκπαιδευτικών, μοιάζει με στρατηγική επιλογή των χωρών να αξιοποιούνται πρακτικές δικτύωσης top-down, δημιουργίας διαδικτυακών πλατφορμών και Μαζικών Ανοικτών Διαδικτυακών Μαθημάτων (MOOCs), μολονότι ειδικά για τα τελευταία η μαζικότητα και η αποπλαισίωση που τα χαρακτηρίζουν, δε διευκολύνουν διεργασίες μετασχηματισμού της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Συνοψίζοντας, η ανάγκη υιοθέτησης στρατηγικών και πρακτικών *Παιδαγωγικής της Φροντίδας* στην εκπαίδευση, η επιτάχυνση των διαδικασιών προσαρμογής στην 4<sup>η</sup> βιομηχανική επανάσταση του 21<sup>ου</sup> με τον εκσυγχρονισμό των ψηφιακών υποδομών και την αναβάθμιση των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και ο ποιοτικός μετασχηματισμός της ψηφιακής μάθησης φαίνεται ότι συνιστούν τη νέα παγκόσμια πρόκληση στο πεδίο της Επαγγελματικής Υποστήριξης των Εκπαιδευτικών στην οποία τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών καλούνται να προσαρμοστούν (Coolican et al., 2020· Di Pietro et al., 2020).

## **Η επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με Ψηφιακά Μέσα: η ελληνική εμπειρία**

Σε αυτήν την ενότητα θα διερευνήσουμε πώς ανταποκρίθηκε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην παγκόσμια πρόκληση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έκτακτης ανάγκης λόγω COVID-19 στο πεδίο της επαγγελματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσαρμόστηκε στις νέες συνθήκες υιοθετώντας στρατηγικές και πρακτικές επαγγελματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών που κινούνταν στην κατεύθυνση των μαζικών επιμορφωτικών σχημάτων.

Τα ερωτήματα που μας κατευθύνουν, συνοψίζονται ως εξής:

- α) Σε ποιον βαθμό η επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, όσον αφορά στην αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, λειτούργησε ως συνέχεια μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής στο πεδίο της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Υποστήριξης των Εκπαιδευτικών στα Ψηφιακά Μέσα (ΣΕΑΕ-ΨΜ) που είχε ήδη ξεκινήσει με την “Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Β' Επιπέδου για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη”;
- β) Ποιες στρατηγικές επιμόρφωσης προτάχθηκαν σε κεντρικό επίπεδο σε σχέση με την παράδοση που είχε δημιουργηθεί;

*Κεντρικές στρατηγικές που τέθηκαν στο «προσκήνιο»: η επιλογή των Μαζικών Ανοικτών Διαδικτυακών Μαθημάτων (MOOCs)*

Κατά την πρώτη περίοδο της πανδημίας (Μάρτιος- Ιούνιος 2020), η αναγκαιότητα άμεσης μετάβασης σε *εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης* οδήγησε σε μια δέσμη ενεργειών και πρωτοβουλιών από τις κεντρικές υπηρεσίες του ΥΠΑΙΘ, οι οποίες αφορούσαν κυρίως στην εξεύρεση τεχνολογικών λύσεων (ενεργοποίηση υπηρεσιών ΠΣΔ, επιλογή μιας πλατφόρμας σύγχρονης τηλεκπαίδευσης για τα δημόσια σχολεία) και την οργάνωση των σχολικών μονάδων στις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες. Ζητήματα συστηματικής και οργανωμένης επαγγελματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών στη δεδομένη συγκυρία με την αξιοποίηση των υφιστάμενων περιφερειακών υποστηρικτικών εκπαιδευτικών δομών (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) ή προϋπαρχόντων επιμορφωτικών σχημάτων Συνεχιζόμενης ΕΥΕ-ΨΜ, όπως η επιμόρφωση Β' επιπέδου, δεν αποτέλεσαν



στρατηγική προτεραιότητα. Αντίθετα, η επιλογή των Μαζικών Ανοικτών Διαδικτυακών Μαθημάτων (MOOCs), πρακτική διεθνώς αναγνωρισμένη και αμφιλεγόμενη για τη μαζική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Colpaert, 2014), φαίνεται να συνιστά στρατηγική της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας όσον αφορά την επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην ΕξΑΕ- ΨΜ κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19, όπως άλλωστε συνέβη και σε άλλες χώρες.

Έτσι, σε μεταγενέστερη φάση (Ιούνιος 2020), οργανώθηκαν και διατέθηκαν στην εκπαιδευτική κοινότητα online επιμορφωτικά προγράμματα για τη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, προϊόν συνεργασίας του ΙΕΠ και Πανεπιστημίων με Προγράμματα Σπουδών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Με την πρακτική των MOOCs φαίνεται ότι επιχειρήθηκε να ικανοποιηθεί η ανάγκη για ταχύρρυθμη, μαζική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, τα MOOCs έδιναν τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευόμενους να ακολουθήσουν τους ατομικούς τους ρυθμούς μάθησης, χωρίς να διασφαλίζουν, βέβαια, ότι καλύπτουν τις εξατομικευμένες μαθησιακές ανάγκες τους. Σε κάθε περίπτωση, τα MOOCs, ως μια πολύ καινούργια μέθοδος e-learning για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, χωρίς περιορισμούς χρόνου και απόστασης, έγιναν ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο εργαλείο προσωπικής επαγγελματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο της *εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έκτακτης ανάγκης*. Οι αυξημένες ανάγκες των εκπαιδευτικών για υποστήριξη στο συγκεκριμένο πεδίο, σε συνδυασμό με την ευκολία πρόσβασης στα προσφερόμενα ανοικτά μαζικά διαδικτυακά μαθήματα δικαιολογούν τη μαζικότητα της συμμετοχής τους.

Καθώς η επιλογή των Μαζικών Ανοικτών Διαδικτυακών Μαθημάτων (MOOCs) συνιστά τομή στο μοντέλο της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Υποστήριξης των Εκπαιδευτικών στα Ψηφιακά Μέσα (ΣΕΥΕ-ΨΜ) που έχει διαμορφωθεί στον ελληνικό χώρο από τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1990 μέχρι τις μέρες μας, τόσο όσον αφορά το οργανωσιακό μοντέλο τους όσο και όσον αφορά τη μαζική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, θεωρούμε σημαντική μια σύντομη επισκόπηση των τριών (3) βασικών προγραμμάτων (MOOCs) που αναπτύχθηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας.

Το Πανεπιστήμιο Αιγαίου σε συνεργασία με το ΙΕΠ προχώρησε στη δημιουργία ενός διαδικτυακού ταχύρρυθμου Επιμορφωτικού Προγράμματος με τίτλο «*Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*».<sup>4</sup> Το περιεχόμενο οργανώθηκε σε δέκα (10) διδακτικές ενότητες

---

<sup>4</sup> <https://elearn.aegean.gr/>

που αφορούσαν σε θέματα σχετικά με την οργάνωση, τον σχεδιασμό, τα είδη, το εκπαιδευτικό υλικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και τα πνευματικά δικαιώματα, την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, τον ρόλο των γονέων, την εμπύχωση των μαθητών κατά τη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι ενότητες αποτελούνταν από εισαγωγικές παρουσιάσεις, εκτυπώσιμο υλικό μελέτης, ερωτήσεις για ανατροφοδότηση, ενώ στο τέλος δινόταν ένα τελικό διαγώνισμα με τη μορφή ερωτηματολογίου κλειστού τύπου δύο ωρών που οδηγούσε στην πιστοποίηση της παρακολούθησης.

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), επίσης σε συνεργασία με το ΙΕΠ, ανέπτυξε το Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα με τίτλο «*Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη μεθοδολογία της εκπαίδευσης από απόσταση*».<sup>5</sup> Σύμφωνα με τον ιστότοπο του μαθήματος το υλικό αναπτύχθηκε με εθελοντική προσφορά των συντελεστών, σε συνθήκες περιορισμού της κυκλοφορίας και με περιορισμένα διαθέσιμα μέσα και χρόνο. Το πρόγραμμα αποτελείται από 7 Θεματικές Ενότητες (ΘΕ), τις οποίες ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει με όποια σειρά επιθυμεί. Η κάθε ΘΕ αποτελείται από διαφορετικά είδη αρχείων, όπως αρχεία κειμένου σε μορφή pdf, βίντεο, καθώς και ελεύθερες δραστηριότητες και προτάσεις για περαιτέρω μελέτη, ενώ στο τέλος υπάρχουν ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης. Το υλικό παρέχει θεωρητική πλαισίωση γύρω από ζητήματα της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (αρχές σχεδιασμού, μοντέλα εξΑΕ, ανάπτυξη υλικού, κώδικας δεοντολογικής συμπεριφοράς, πνευματικά δικαιώματα, σχεδιασμός μαθημάτων-εκπαιδευτικών σεναρίων στην εξΑΕ κ.ο.κ), αλλά παρέχει και έναν αριθμό διδακτικών παραδειγμάτων τόσο στη σύγχρονη όσο και στην ασύγχρονη εξΑΕ από την α/θμια και β/θμια εκπαίδευση.

Ένα τρίτο ανοικτό μαζικό διαδικτυακό πρόγραμμα μαθημάτων, που οργανώθηκε με κεντρική πρωτοβουλία και προσφερόταν στην πλατφόρμα του ΥΠΑΙΘ ([mooc.edu.gr](https://mooc.edu.gr)), με τίτλο «*ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΨΗΦΙΑΚΑ, ΔΙΔΑΣΚΟΥΜΕ ΨΗΦΙΑΚΑ*»,<sup>6</sup> αφορούσε στην παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνολογίας για την ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (έναρξη τον 10/2020). Αναπτύχθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και το European SchoolNet, σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), το ΙΤΥΕ, μια ομάδα εθελοντών εκ-

---

<sup>5</sup> <https://learn.eap.gr/enrol/index.php?id=438>

<sup>6</sup> [https://mooc.edu.gr/courses/course-v1:minedu\\_eun+Digital\\_Learning\\_Teaching2+2021\\_DL2/about](https://mooc.edu.gr/courses/course-v1:minedu_eun+Digital_Learning_Teaching2+2021_DL2/about) (για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση)  
[https://mooc.edu.gr/courses/course-v1:MINEDU\\_EUN+Digital\\_Learning\\_Teaching1+2020/about](https://mooc.edu.gr/courses/course-v1:MINEDU_EUN+Digital_Learning_Teaching1+2020/about) (για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση)

παιδευτικών και με τη συμβολή ακαδημαϊκών της Επιστημονικής Επιτροπής του Ψηφιακού Σχολείου. Το σεμινάριο περιστρεφόταν γύρω από σύγχρονα θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και δεν εστίαζε αποκλειστικά στην εξΑΕ, υπό την έννοια της παρουσίας ειδικών αρχών σχεδιασμού, εργαλείων και ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου για τη διεξαγωγή online μαθημάτων. Με διάρκεια 6,5 εβδομάδες, οργανώθηκε σε πέντε (5) ενότητες αφιερωμένες στη συνεργασία, την επικοινωνία, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και την αξιολόγηση ως ανατροφοδοτική διαδικασία μεταξύ όσων το παρακολούθησαν. Διαθέτει πλούσιο, πολυτροπικό περιεχόμενο, ενθαρρύνει την ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευομένων και προβλέπει για το τελικό στάδιο την εκπόνηση και αξιολόγηση εργασίας σχεδιασμού διδακτικού σεναρίου. Ωστόσο, το υλικό (βίντεο, οδηγίες, σενάρια, ιδέες, πρόσθετοι πόροι), επειδή έχει παραχθεί πριν την πανδημία, αφορά κυρίως σε δια ζώσης συνθήκες μάθησης/διδασκαλίας και δεν είναι προσαρμοσμένο σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα διδασκαλίας/μάθησης. Ο προσαρμοσμός αυτού του προγράμματος φαίνεται να κινείται στις κατευθύνσεις της επιμόρφωσης Β' επιπέδου για την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη διδακτική πράξη.

Συνεξετάζοντας τα τρία προγράμματα, ενδιαφέρον εύρημα συνιστά ότι και στα τρία προγράμματα ιδιαίτερη έμφαση φαίνεται να δίνεται σε θέματα γενικού σχεδιασμού της μαθησιακής διαδικασίας, χωρίς να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η ιδιαιτερότητα των γνωστικών αντικειμένων και οι περιορισμοί των 'σχολικών' τεχνολογικών εργαλείων (Webex, e-class, e-me). Παραμένει, επομένως, ζητούμενο αν και σε ποιον βαθμό τα συγκεκριμένα προγράμματα επέδρασαν στον ταυτοτικό μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της υιοθέτησης αρχών παιδαγωγικού σχεδιασμού της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις διδακτικές πρακτικές τους.

Το κενό αυτό, της πιο εξειδικευμένης προσαρμογής στις διδακτικές ανάγκες εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, φαίνεται πως επιδίωξε να καλύψει το προαναγγελλόμενο από το καλοκαίρι του 2020, 20ωρο πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τους/τις εκπαιδευτικούς, η επιμόρφωση T4E. Τελικά, με Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ, Αριθμ. 174545/Ε3/28-12-2020), το Υπουργείο Παιδείας εξαγγέλλει την έναρξη δράσης της «*Ταχύρρυθμης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*» το Δεκέμβριο σε σύμπραξη με οκτώ (8) φορείς: Πανεπιστήμιο Πειραιά, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, ΙΤΥΕ-Διόφαντος. Σκοπός του

προγράμματος, διάρκειας 8 εβδομάδων, υπήρξε ‘η καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων αναφορικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις και τα μεθοδολογικά εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προκειμένου αυτή να καταστεί με ποιοτικούς όρους εφικτή στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική’ (<https://t4e.sch.gr/>). Για τον λόγο αυτόν, θα αξιοποιούνταν κυρίως οι τεχνολογίες σύγχρονης (Cisco Webex) και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης (πλατφόρμες e-Class και e-Me) που υιοθετήθηκαν στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση, ενώ το μοντέλο επιμόρφωσης που υιοθετήθηκε ήταν το μεικτό, με σύγχρονες συνεδρίες και ασύγχρονη μελέτη. Μέχρι τον Ιούλιο του 2021 επιμορφώθηκαν σε πάνω από 1.500 ψηφιακά τμήματα, 82.633 εκπαιδευτικοί, από περίπου 800 επιμορφωτές/τριες. Η οργάνωση και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού-επιμορφωτικού υλικού έδωσε πολύ χώρο στο Ειδικό Μέρος - για τις επιμέρους ειδικότητες – και την Πρακτική Άσκηση με εξάσκηση στον διδακτικό σχεδιασμό μέσω εκπαιδευτικών σεναρίων εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αντλεί από το μοντέλο της μεικτής μάθησης και προσπαθεί να ενσωματώσει πρακτικές των MOOCs (π.χ. βιντεοδιαλέξεις).

*Κεντρικές στρατηγικές που βρίσκονταν στο «παρασκήνιο»: η επιμόρφωση Β' επιπέδου*

Η ανάπτυξη ταχύρρυθμων μαζικών διαδικτυακών μαθημάτων σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης φαίνεται να παραγκώνισε το μοντέλο επιμόρφωσης, που από το 2008 και μετά είναι γνωστό ως «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Β' Επιπέδου» (Ι.Τ.Υ.Ε., n.d.). Η διάρκεια των προγραμμάτων Β' Επιπέδου ήταν 96 ώρες και οι επιμορφούμενοι/ες είχαν την υποχρέωση να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν στις τάξεις τους μαθήματα με ψηφιακές τεχνολογίες, βασιζόμενοι/ες στις νέες γνώσεις/πρακτικές/ δεξιότητες που κατακτούσαν/ υιοθετούσαν μέσω της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα. Οι αλληπάλληλοι επιμορφωτικοί κύκλοι αρχικά υλοποιούνταν με τη συμβατική (δια ζώσης) μορφή επιμορφωτικών συναντήσεων, ενώ αργότερα προστέθηκε και η μορφή του μεικτού μοντέλου (για δύο κύκλους).

Εάν κανείς θελήσει να εμβαθύνει στα ποιοτικά χαρακτηριστικά και στη φιλοσοφία από την οποία διαποτίζεται το πρόγραμμα σπουδών της επιμόρφωσης Β' επιπέδου, θα έλεγε ότι η έμφαση δε δινόταν τόσο στην εξοικείωση των επιμορφούμενων με τα ψηφιακά εργαλεία, όσο στην κατάκτηση από την πλευρά τους των δυνατοτήτων

(affordances) (Gibson, 1979), που τους προσφέρουν αυτά τα εργαλεία, για να σχεδιάσουν καινοτόμες διδασκαλίες. Έτσι, λόγω χάρη, το Πρόγραμμα Σπουδών της επιμόρφωσης για τα φιλολογικά μαθήματα αντιμετώπιζε τα ψηφιακά μέσα όχι ως αυτόνομα αλλά ως παιδαγωγικά εργαλεία ή μέσα γραμματισμού. Γι' αυτόν τον λόγο δινόταν ιδιαίτερη έμφαση στην εξοικείωση με τα λεγόμενα κοινωνικά λογισμικά (ή λογισμικά κοινωνικής δικτύωσης - social software) καθώς και στις υπηρεσίες δεύτερου ιστού (Web 2.0). Πίσω από αυτές τις επιλογές μπορούν να ανιχνευθούν επιδράσεις μιας μεγάλης μερίδας της σύγχρονης σχετικής βιβλιογραφίας, σύμφωνα με την οποία τα ψηφιακά περιβάλλοντα και κυρίως όσα υποστηρίζουν την κοινωνική δικτύωση, αποτελούν μέσα πρακτικής γραμματισμού για τους/ις μαθητές/τριες του 21ου αιώνα, εφόσον συγκροτούν τους χώρους όπου ο πολίτης κοινωνικοποιείται, ενημερώνεται, (συν)εργάζεται, διασκεδάζει κλπ. (Street, 2000), (Snyder, 2001).

Ένα σημαντικό ερώτημα που προκύπτει είναι το κατά πόσο οι συμμετέχοντες/ουσες ακολούθησαν τους δρόμους που χάραξε ο θεσμικός μηχανισμός της Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου. Είναι γνωστό πως οι ταυτότητες που πραγματώνει η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών στην εν λόγω επιμόρφωση, κατακτήθηκαν κυρίως μέσα στο πλαίσιο της έντυπης εγγραμματοσύνης. Παράλληλα, η κυρίαρχη κουλτούρα στο ελληνικό σχολείο (ιδίως της δευτεροβάθμιας), υπαγορεύει πως στόχος της εκπαιδευτικής δραστηριότητας είναι η προετοιμασία και η επιτυχία του/της μαθητή/τριας σε κάθε είδους εξετάσεις – ενδοσχολικές ή εθνικές (Plomp et al., 1996) και όχι τόσο η κατάκτηση στόχων γραμματισμού. Κατά την έννοια αυτή η διασταύρωση των εκπαιδευτικών με τους κυρίαρχους λόγους στο πρόγραμμα, ήταν αναπόφευκτο (αλλά και επιδιωκόμενο) να προκαλέσει κάποιες αναταράξεις (μικρότερες ή μεγαλύτερες κατά περίπτωση) στις παιδαγωγικές τους ταυτότητες (pedagogic identities) (Bernstein, 2000).

Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε πως η επιμόρφωση Β' επιπέδου δεν κατέστη δυνατό να πετύχει στον επιδιωκόμενο βαθμό τους στόχους της, επειδή στην ουσία επιχειρούσε να προκαλέσει ανακατασκευή των παιδαγωγικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών χωρίς να έχει αλλάξει ούτε κατ' ελάχιστον το πλαίσιο στο οποίο κατασκευάζονται αυτές οι ταυτότητες (Κουτσογιάννης, 2020). Δυστυχώς τα προγράμματα ΣΕΕΕ-ΨΜ εφαρμόζονται στις ισχύουσες σχολικές δομές οι οποίες έχουν να κάνουν με την ισχυρή τυποποίηση της διδακτικής διαδικασίας, τη διδασκαλία με βάση το σχολικό εγχειρίδιο, χωρίς σχεδιασμό υλικού από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού όπως και με την αυστηρή περιχαράκωση των σχολικών αντικειμένων. Με αυτή την έννοια είναι

ενδιαφέρον ότι, ενώ το υλικό της επιμόρφωσης Β' επιπέδου είναι εξ ολοκλήρου σχεδιασμένο για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αυτό δεν έγινε συνολικά αντιληπτό από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, εφόσον το ισχύον σχολικό πλαίσιο υπαγορεύει στους/στις εκπαιδευτικούς λογικές χρήσης με εστίαση στη χρήση περιβαλλόντων και σε σχετικές τεχνικές αξιοποίησής τους (Κουτσογιάννης κ.α., 2020).

Η σύντομη αυτή αναδρομή στην επιμόρφωση Β' επιπέδου ως μια συστηματικά οργανωμένη δράση στο πεδίο της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Εξέλιξης των Εκπαιδευτικών (ΣΕΕΕ) στα Ψηφιακά Μέσα (ΨΜ) στον ελληνικό χώρο είχε ως στόχο να αναδείξει το φόντο (background), μπροστά στο οποίο εκτυλίχθηκε η κατασκευή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στη διάρκεια των δύο περιόδων τηλεκπαίδευσης. Τα Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα (MOOCs) συγκροτούν το προσκήνιο (foreground), δηλαδή τις μορφές και τα χαρακτηριστικά που είχε η ΣΕΕΕ-ΨΜ με αφορμή και εξαιτίας της τηλεκπαίδευσης. Η αλληλεπίδραση μεταξύ φόντου και προσκήνιου στην ουσία θα μπορούσε να αποτελέσει το σκηνικό (scene) στο οποίο θα μπορούσαν να ανακατασκευαστούν οι παιδαγωγικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών μέσω διαπραγμάτευσης, αποδοχής ή απόρριψης. Για την επιτυχία του εγχειρήματος, με βάση την προγενέστερη εμπειρία, θα έπρεπε να σχεδιαστούν και αλλαγές στη «γραμματική» του σχολείου (Tyack & Cuban, 1995), οι οποίες φυσικά δε θα περιορίζονταν σε θέματα εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών ψηφιακών υποδομών αλλά θα υιοθετούσαν το θεωρητικό πλαίσιο και τα γνωστικά εργαλεία ανάλογα με τη φύση των διδακτικών αντικειμένων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως παιδαγωγικής θεωρίας (Moore, 1997).

Οι στρατηγικές επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας φαίνεται ότι κινούνται στο πλαίσιο των διεθνών εξελίξεων, όπως είδαμε και σε προηγούμενη ενότητα, καθώς φαίνεται ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης επιτάχυνε διαδικασίες εκσυγχρονισμού των ψηφιακών υποδομών και συνέβαλε στη διαμόρφωση δικτύων επικοινωνίας και διαδικτυακών πλατφορμών, στην παραγωγή MOOCs κ.ά. Ωστόσο, όπως συμβαίνει διεθνώς, παραμένει ζητούμενο ο παιδαγωγικός προσανατολισμός.

### **Νέο κρασί σε παλιούς ασκούς ή παλιό κρασί σε νέους ασκούς;**

Εάν αναστοχαστούμε πάνω στις πρακτικές και τις στρατηγικές για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών οι οποίες παρατέθηκαν πιο πάνω, είναι εύλογο να υποθέσουμε

ότι οι τόσο πολλές και πρωτόγνωρες για πολλούς, μορφές επαγγελματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών στην περίοδο της πανδημίας, αποτέλεσαν δίοδο εισόδου της καινοτομίας στο πεδίο της επαγγελματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Ψ-Μ στη διδασκαλία. Το ζήτημα της διάκρισης ανάμεσα στο «πραγματικά νέο» και στο «ψεύτικα νέο» στη διδασκαλία με ψηφιακά μέσα έχει απασχολήσει εδώ και πολλά χρόνια ήδη τη βιβλιογραφία (Lankshear & Knobel, 2003). Το να διδάσκει κανείς με ψηφιακές πλατφόρμες εξ αποστάσεως, το να χρησιμοποιεί διδακτικά εγχειρίδια σε ψηφιακή μορφή ή το να μετατρέπει το περιεχόμενό τους σε ψηφιακές παρουσιάσεις, είναι πρακτικές που ανανεώνουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας; Αντίστοιχα, το να συμμετέχει ένας εκπαιδευτικός σε ευρείας ή μικρής κλίμακας Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα (MOOCs), ή να εντάσσεται σε ψηφιακές κοινότητες διδακτικών πρακτικών, αποτελεί στρατηγική που υποστηρίζει τον/την εκπαιδευτικό να μάθει να διδάσκει πιο κοντά σε ό,τι σήμερα θεωρείται «νέος ψηφιακός γραμματισμός»; (Gee, 2012).

Όπως είδαμε στην ανασκόπηση των πρωτοβουλιών που πάρθηκαν για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε παγκόσμιο επίπεδο, το στοιχείο που χαρακτηρίζει τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα ήταν ο επείγων χαρακτήρας των δράσεων και η μαζικότητα στη συμμετοχή. Κάτι τέτοιο, ενώ βεβαίως προβάλλει ως εύλογη απαίτηση, μιας και η ανάγκη ήταν αιφνίδια κι επιτακτική, από την άλλη διαθέτει μεγάλη δυναμική ανείρεσης της ανανεωτικής δύναμης των μορφών αυτών υποστήριξης. Τα προβλήματα αυτού του είδους φαίνεται να μεγεθύνονται ακόμη περισσότερο στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπου μεγάλο μέρος του υποστηρικτικού έργου προς τους/τις εκπαιδευτικούς φαίνεται να αναλώθηκε στην εκμάθηση της τεχνικής διάστασης της εξΑΕ, με αποτέλεσμα να συσκοτισθούν και να βγουν από το προσκήνιο για μεγάλο χρονικό διάστημα οι παιδαγωγικές διαστάσεις.

Πράγματι, στο ελληνικό περιεχόμενο οι ενέργειες και οι πρωτοβουλίες πάρθηκαν σε κεντρικό επίπεδο και όπως είδαμε αφορούσαν περισσότερο στην εξεύρεση τεχνολογικών λύσεων, στην ενίσχυση της λειτουργικότητας του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου, καθώς και στην εκμάθηση της λειτουργίας της πλατφόρμας σύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Εάν κανείς αναλογιστεί πως η διείσδυση των ψηφιακών μέσων στο ελληνικό σχολείο και η αξιοποίησή τους από τους εκπαιδευτικούς βρισκόταν ως την αρχή της πανδημίας σε χαμηλά επίπεδα, οι πρωτοβουλίες για τα παραπάνω μοιάζουν αρκετά ανανεωτικές και προσαρμοσμένες στα δεδομένα της ψηφιακής εποχής. Στην πραγματικότητα όμως με αυτή τη λογική, μονοπωλείται η εργαλειακή όψη του θέματος και

αγνοείται το γεγονός ότι η ύπαρξη γρήγορων δικτύων και η εκμάθηση της λειτουργίας των περιβαλλόντων σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, δεν εξασφαλίζουν από μόνα τους την αποφυγή διδακτικών πρακτικών που εντάσσονται στη φιλοσοφία του παραδοσιακού / κλειστού γραμματισμού (αξιοποίηση του διδακτικού υλικού ως έντυπου και μονοτροπικού).

Αντίθετα όμως, όπως είδαμε σε άλλες χώρες όπου τα εκπαιδευτικά συστήματα είχαν ενσωματώσει περισσότερο τον ψηφιακό μετασχηματισμό (π.χ. Κορέα, Hong-Kong), το μοντέλο των κοινοτήτων πρακτικής αξιοποιήθηκε πολύ περισσότερο (αν και σε μορφή top-down), καθώς και η λειτουργία περιβαλλόντων στα οποία οι εκπαιδευτικοί αναζητούσαν κατάλληλους μαθησιακούς πόρους. Στον τόπο μας ως στοιχείο ανανέωσης ως προς αυτόν τον παράγοντα, μπορεί να θεωρηθεί ότι λειτούργησε (κυρίως στην πρώτη καραντίνα – άνοιξη 2020) η ίδρυση άτυπων κοινοτήτων σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, με πρωτοβουλία κάποιων εκπαιδευτικών. Σε αυτές συμμετείχαν αρκετές χιλιάδες εκπαιδευτικοί και μπορεί κανείς να ανιχνεύσει με σαφήνεια πολλά από τα χαρακτηριστικά των κοινοτήτων πρακτικής, όπως για παράδειγμα διαπραγμάτευση νοημάτων και παιδαγωγικών ταυτοτήτων, ενώ παρατηρήθηκε σε ευρεία κλίμακα ανταλλαγή πόρων, συζήτηση πάνω σε διδακτικά υλικά και πρακτικές, καθώς και λειτουργία της αποδεκτής περιφερειακής συμμετοχής των μελών, “networks of practice” (Wenger et al., 2011).

Από την άλλη πλευρά, η στρατηγική των MOOCs που υιοθετήθηκε κεντρικά και στην χώρα μας αλλά και σε πολλές άλλες, παρείχε τη δυνατότητα επιμόρφωσης σε μεγάλα τμήματα του πληθυσμού των εκπαιδευτικών και υποσχόταν πως διαθέτει πολλά καινοτόμα στοιχεία όπως λ.χ. το περιεχόμενό τους (ψηφιακή ΕξΑΕ) ή η μορφή της (ευελιξία και αυτονομία στη μάθηση). Παρόλα αυτά το χαρακτηριστικό της μαζικότητας, αν και βολικό στις συγκεκριμένες συνθήκες, αφείρεσε σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα των MOOCs να αποτελέσουν παράγοντες ανανέωσης της επαγγελματικής υποστήριξης και των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών. Παρόμοια και το περιεχόμενο μερικών από τα Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα, που εστίαζε περισσότερο στην μεθοδολογία της εκπαίδευσης από απόσταση και όχι στην παιδαγωγική αναπλαισίωση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας των επιμέρους σχολικών αντικειμένων, δε διέθετε στοιχεία που να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των νέων γραμματισμών.

Σε γενικές γραμμές λοιπόν θα λέγαμε ότι στην πλειονότητά τους οι πρωτοβουλίες στην χώρα μας – αλλά και σε πολλές άλλες χώρες – διακρίνονταν από τεχνοκε-



ντρικό προσανατολισμό, ο οποίος δύσκολα μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί ανανεωτικό παράγοντα για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η αλήθεια είναι πως κάτι τέτοιο ήταν αναμενόμενο μιας και η αιφνίδια αναστολή της λειτουργίας των σχολείων και η ανάγκη για μεταφορά της διδασκαλίας στον ψηφιακό χώρο, επέβαλε σε χιλιάδες εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν γρήγορα στα νέα δεδομένα. Έτσι, τα κεντρικά και περιφερειακά συστήματα σχεδίασαν μοντέλα επιμόρφωσης με τα οποία οι εκπαιδευτικοί θα κατακτούσαν αφενός τεχνικές γνώσεις και αφετέρου δεξιότητες εντοπισμού και μετασχηματισμού του διδακτικού υλικού σε μορφή κατάλληλη να διδαχθεί εξ αποστάσεως. Κάτι τέτοιο, όμως, μολονότι προβλήθηκε ως καινοτομία, στην πραγματικότητα αποτελεί μεταφορά ίδιων πρακτικών και ίδιου περιεχομένου με μόνη διαφορά το ψηφιακό όχημα.

### **Αντί επιλόγου**

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι ο τρόπος που αντέδρασαν τα εκπαιδευτικά συστήματα στην παγκόσμια πρόκληση της πανδημίας COVID-19 με την υιοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης φαίνεται να είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων. Σε κάθε περίπτωση, τα μοντέλα επαγγελματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών που αναπτύχθηκαν τοπικά σε παγκόσμιο επίπεδο, φαίνεται πώς αρχικά κινήθηκαν στο πλαίσιο μιας διαχειριστικής λογικής αξιοποίησης της ψηφιακής τεχνολογίας. Είτε top-down είτε bottom up οι πρακτικές που ακολουθήθηκαν φαίνεται να μην εντάσσονται, σε πρώτη φάση, στις περισσότερες περιπτώσεις, στο πλαίσιο ενός ευρύτερου στρατηγικού σχεδιασμού ψηφιακού μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε ύστερο χρόνο φαίνεται να δρομολογούνται έρευνες που αναδεικνύουν το έλλειμμα προσανατολισμού της μετάβασης από την offline στην online μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί καθ' όλη τη διάρκεια της πανδημίας φαίνεται να «βομβαρδίζονται» από πλήθος πληροφοριών σχετικά με ψηφιακά εργαλεία, πλατφόρμες, υλικά και να εκτίθενται σε ποικιλία «λόγων», ενώ ζητήματα που άπτονται της *παιδαγωγικής της φροντίδας* σταδιακά αναδεικνύονται.

Η πανδημία αναπόφευκτα οδήγησε σε ένα ψηφιακό άλμα και στη χώρα μας: έναν χρόνο μετά την πρώτη καραντίνα, εκπαιδευτικοί που στο ξεκίνημα της εξ αποστάσεως δεν είχαν καμιά εμπειρία με λογισμικά και διαδικτυακές εφαρμογές, φαίνεται να έχουν προχωρήσει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο όσον αφορά την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων στην εξΑΕ όπως για παράδειγμα με τη χρήση ή επεξεργασία βίντεο,

συνεργατικών περιβαλλόντων ή ενσωμάτωση άλλων πολυτροπικών στοιχείων. Ένα όμως πολύ σημαντικό συμπέρασμα αφορά στην ανάδειξη της αξίας που έχει ο παιδαγωγικός σχεδιασμός πάνω τα τεχνολογικά μέσα. Η προσαρμογή της διδασκαλίας και μάθησης σε αποκλειστικά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, πέρα από τις τεχνολογικές δεξιότητες, προϋποθέτει αναπροσαρμογή της παιδαγωγικής φιλοσοφίας, του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και των σχέσεων όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών-μαθητών-εκπαιδευτικού περιεχομένου), γεγονός που αποδείχτηκε ότι δεν είναι εύκολη κατάκτηση, γιατί εμπεριέχει μετατόπιση από παραδοσιακές βεβαιότητες, αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων, αναθεώρηση ρόλων, καινοτομικές διδακτικές προσεγγίσεις. Υπό αυτήν την οπτική, η εμπειρία της πανδημίας και της αναγκαστικής λειτουργίας των σχολείων σε συνθήκες τηλεκπαίδευσης θα ήταν καλό να κεφαλαιοποιηθεί για τη μελλοντική προετοιμασία σχολείων και εκπαιδευτικών.

## Βιβλιογραφία

- Avila, J., & Pandya, J. Z. (2013) *Critical digital literacies as social praxis*, New York, Peter Lang
- Assunção Flores, M., & Gago, M. (2020) Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses, *Journal of Education for Teaching*, 46(4), σσ. 507-516.
- Bali, M. (2020) *Pedagogy of care: Covid-19 Edition*. Διαθέσιμο στο <https://blog.mahabali.me/educational-technology-2/pedagogy-of-care-covid-19-edition/> (Πρόσβαση 21 Ιανουαρίου 2022).
- Bergdahl, N., & Nouri, J. (2021) Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), σσ. 443-459.
- Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, symbolic control, and identity*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Bigum, C., Bulfin, S., & Johnson, N. (2015) Critical is something others (don't) do: Mapping the imaginative of educational technology. Στο S. Bulfin, N. Johnson, & C. Bigum, *Critical perspectives on technology and education* (σσ. 1-13), New York, Palgrave Macmillan.
- Boeskens, L., Nusche, D., & Yurita, M. (2020) *Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data*. *OECD Education Working Papers, No. 235*, Paris, OECD Publishing. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en> (Πρόσβαση 21 Ιανουαρίου 2022).
- Bonk, R., Kefalaki, M., Rudolph, J., Diamantidaki, F., Rekar Munro, C., Karanicolas, S., & Pogner, K. (2020) Pedagogy in the time of pandemic: From localisation to glocalisation. *Journal of Education, Innovation, and Communication*, σσ. 17-64. doi:[https://doi.org/10.34097/jecom\\_SP\\_june2020\\_1](https://doi.org/10.34097/jecom_SP_june2020_1)
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G. & Paskevicius, M. (2020) A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis, *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.

- Colpaert, J. (2014) 10 Conclusion. Reflections on Present and Future: towards an Ontological Approach to LMOOCs. Στο E. Martín-Monje, & E. Bárcena, *Language MOOCs* (σσ. 161-172), De Gruyter Open Poland. doi:<https://doi.org/10.2478/9783110420067>
- Coolican, M., Borrás, J., & Strong, M. (2020) Argentina and the COVID-19: Lessons learned from education and technical colleges in Buenos Aires Province, *Journal of Education for Teaching*, 46(4), σσ. 484-496.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z., & Mazza, J. (2020) *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets (Vol. 30275)*, Publications Office of the European Union.
- Foucault, M. (1994) What Is Enlightenment? Στο P. Rabinow, *Michel Foucault, Essential Works, Vol. 1, Ethics*, Harmondsworth: Penguin.
- Gee, J. (2012) The old and the new in the new digital literacies. *The Educational Forum*, 76(4), σσ. 418-420.
- GEW. (2020) *Digitalpakt Schule Und Digitalisierung an Schulen [Digital Pact for Schools and Digitalisation in Schools]*. Frankfurt, GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft).
- Gibson, J. (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin Comp.
- Gouëdard, P., Pont, B., & Viennet, R. (2020). *Education responses to COVID-19: Implementing a way forward*.
- Gudmundsdottir, G., & Hathaway, D. (2020) "We Always Make It Work": Teachers' Agency in the Time of Crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), σσ. 239-250.
- Hussin, A. (2018) Education 4.0 made simple: Ideas for teaching. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(3), σσ. 92-98.
- KERIS. (2015) *White Paper on ICT in Education Korea*. KERIS (Korea Education and Research Information Service). Διαθέσιμο στο <https://www.keris.or.kr/eng/cm/cntnts/cntntsView.do?mi=1188&cntntsId=1334> (Πρόσβαση 22 Ιανουαρίου 2022).

- Korthagen, F. (2017) Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23(4), σσ. 387-405.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003) *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*, Maidenhead, Open University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press.
- Liyanagunawardena, T., Adams, A., & Williams, S. (2013) MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), σσ. 202-227.
- Mezirow, J. (2003) Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*, 1(1), σσ. 58-63.
- Minea-Pic, A. (2020) *Innovating teachers' professional learning through digital technologies*. OECD Education Working Paper No. 237. Διαθέσιμο στο [https://www.oecd-ilibrary.org/education/innovating-teachers-professional-learning-through-digital-technologies\\_3329fae9-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/innovating-teachers-professional-learning-through-digital-technologies_3329fae9-en) (Πρόσβαση 31 Ιανουαρίου 2022).
- Moore, D. (1997) New pedagogy and new content: The case of statistics. *International statistical review*, 65(2), σσ. 123-137.
- Moore, M. (1997) Theory of transactional distance. Στο D. Keegan, *Theoretical Principles of Distance Education* (σσ. 22-38). Routledge.
- Moorhouse, B., Lee, J., & Herd, S. (2021) Providing remote school-based professional support to teachers during school closures caused by the COVID-19 pandemic. *Learning: Research and Practice*, 7(1), σσ. 5-19. doi:<https://doi.org/10.1080/23735082.2020.1825777>
- Plomp, T., Anderson, R., & Kontogiannopoulou-Polydorides, G. (1996) *Cross national policies and practices on computers in education*, Dordrecht, Academic Publishers.
- Preston, C. (2005) Learning to use ICT in classrooms: Teachers' and trainers' perspectives, A summary of the evaluation of the English ICT teacher training programme 1999-2003. *Society for Information Technology & Teacher*

*Education International Conference* (σσ. 2761-2766), Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Reimers, F., & Schleicher, A. (2020) *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*, OECD.

Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J., & Tuominen, S. (2020) *Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic. Annotated resources for online learning. OECD 2020*. Διαθέσιμο στο <https://www.oecd.org/education/Supporting-the-continuation-of-teaching-and-learning-during-the-COVID-19-pandemic.pdf> (Πρόσβαση 21 Ιανουαρίου 2022).

Snyder, I. (2001) The new communication order: Researching literacy practices in the network society. *Language and Education: An International Journal*, 15(2/3), σσ. 117-131.

Street, B. (2000) New Literacies in theory and practice: What are the implication for language in education? *Linguistics and Education*, 10(1), σσ. 1-24.

Tyack, D., & Cuban, L. (1995) *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*, Harvard University Press.

Tyack, D., & Cuban, L. (1995) *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*, Harvard University Press.

United Nations. (2020) *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. Διαθέσιμο στο [https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf) (Πρόσβαση 21 Ιανουαρίου 2022).

van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E., & van Ginkel, S. (2020) Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. *European journal of teacher education*, 43(4), σσ. 623-638.

Villegas-Reimers, E. (2003) *Teacher professional development: an international review of the literature*, Paris, International Institute for Educational Planning.

Wenger, E. (1999) *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press.

Wenger, E., Trayner, B., & De Laat, M. (2011) *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*.

Wong, G. (2016) The behavioral intentions of Hong Kong primary teachers in adopting educational technology. *Educational Technology Research and Development*, 64(2), σσ. 313–338. DOI:<https://doi.org/10.1007/s11423-016-9426-9>

Αντωνοπούλου, Σ. (2019) *Ηλεκτρονική μάθηση, ταυτότητες και ψηφιακός εκπαιδευτικός λόγος: η περίπτωση της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλολογίας. Τομέας Γλωσσολογίας. Διάθεσιμο στο <https://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/46767/1/46767.pdf> (Πρόσβαση 21 Ιανουαρίου 2022).*

I.T.Y.E. (χ.χ.) *Το Β επίπεδο με μια ματιά!* Ανάκτηση January 24, 2022, από <http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/typography/b-epipedo-at-a-glance-m>

Κουτσογιάννης, Δ. (2020) Εκπαίδευση (εν ενεργεία) εκπαιδευτικών: προς την αναζήτηση ενός ελληνικού παραδείγματος. Στο Α. Σοφός, Α. Δάρρα, Μ. Τσιμπιδάκη, Α. Κλαδάκη, & Α. Κώστας (Επιμ.), *Παιδαγωγικά Τμήματα και το μέλλον τους Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: προκλήσεις και προοπτικές σε έναν κόσμο που αλλάζει* (σσ. 108-121), Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κουτσογιάννης, Δ., Αντωνοπούλου, Σ., & Ακριτίδου, Μ. (2020) *Α' περίοδος επιμόρφωσης Β2 - Αξιολογική έκθεση για τη συστάδα Β2.1. ΙΤΥΕ "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ"*.





# Φάκελος υλικού εκπαιδευτικού (teacher portfolio) και επαγγελματική ανάπτυξη: Προεκτάσεις μιας εναλλακτικής τεχνικής αξιολόγησης

**Αθηνά Βαρσαμίδου**

ΕΔΙΠ - ΣΕΠ

Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ-Τμήμα Γαλλικής Φιλολογίας

- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

[avarsamidou@frl.auth.gr](mailto:avarsamidou@frl.auth.gr)

## Περίληψη

Ο φάκελος υλικού προβάλλεται διεθνώς ως μια εναλλακτική τεχνική αυθεντικής αξιολόγησης που δίνει τη δυνατότητα στον/στην κάτοχό του να αναλάβει ενεργό ρόλο κατά την αξιολογική διαδικασία, καθώς μπορεί να αξιοποιήσει πραγματικές πληροφορίες και στοιχεία για τη διδασκαλία του/της ο/η ίδιος/α έχει συλλέξει και επιλέξει με αναστοχασμό. Στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου και με έναυσμα τον πρόσφατο Νόμο 4823/2021 περί «Αναβάθμισης του Σχολείου και Ενδυνάμωσης των Εκπαιδευτικών», θα αναδείξουμε τους βασικούς άξονες που διατρέχουν τη συγκρότηση του φακέλου υλικού (έντυπου και ηλεκτρονικού) και θα μελετήσουμε τη σύνδεσή του με την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, καθώς και τον μείζονα ρόλο του κατά την αξιολόγησή τους.

**Λέξεις-κλειδιά:** φάκελος υλικού, επαγγελματική ανάπτυξη, ηλεκτρονικός φάκελος, αυτο-αξιολόγηση

## Abstract

The portfolio has been internationally proposed as an alternative technique of authentic evaluation. It enables teachers to take an active role in their evaluation process since they may utilise authentic information and data collected and selected via critical reflection. In the present article, based on the recent Public Law 4823/2021 on school upgrade and teacher empowerment, the axes of portfolio composition (printed and electronic) will be highlighted. In parallel, the connection of the portfolio to teacher professional development and its role in their evaluation will be emphasised.

**Keywords:** teacher portfolio, professional development, digital portfolio, self-evaluation

## Εισαγωγή

Η διαδικασία που στοχεύει στη συλλογή πληροφοριών όσον αφορά στην ποιότητα της διδασκαλίας βασίζεται σε κατά βάση ποσοτικά συστήματα αξιολόγησης που σκοπό έχουν να εκτιμήσουν την απόδοση του εκπαιδευτικού<sup>1</sup> (Gelfer et al., 2015, σελ. 1495-1503). Συνήθως, οι αξιολογήσεις αυτές γίνονται από τον διευθυντή του σχολείου, τους επιθεωρητές, τους σχολικούς συμβούλους-συντονιστές εκπαίδευσης ή από ειδικές επιτροπές και εξωτερικούς αξιολογητές και όχι από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Παρόλο που οι εκτιμητές αυτοί, ως «φορείς» αξιολόγησης, προσπαθούν να είναι αντικειμενικοί, διατυπώνονται συχνά αμφιβολίες από τους/τις εκπαιδευτικούς που αξιολογούνται ως προς την αμεροληψία των αξιολογητών αλλά και τη δυνατότητα των ίδιων να συμβάλουν μέσα από τις αξιολογικές τους κρίσεις στην ποιοτική βελτίωση της διδασκαλίας τους. Αν ο εκπαιδευτικός εκληφθεί ως ένας *στοχαζόμενος επαγγελματίας*, τότε η αξιολόγησή του αποκλειστικά από εξωτερικούς παράγοντες θεωρείται ανεπαρκής. Αντίθετα, μια αυτοαξιολόγηση βασισμένη στους προσωπικούς αναστοχασμούς του εκπαιδευτικού για τη δουλειά του θεωρείται απαραίτητο εργαλείο για επανάδραση και συνεπώς ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην επαγγελματική ενδυνάμωσή του. Αν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός εντοπίσει πτυχές στη δουλειά του που μπορούν να βελτιωθούν μέσα από αυτό το μοντέλο (δράση-αναστοχασμός-ανατροφοδότηση-επανάδραση), τότε έχει ένα δυνατό κίνητρο για να κάνει τις ανάλογες βελτιωτικές παρεμβάσεις. Έρευνες δείχνουν ότι τα άτομα με προσωπική παρότρηση επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα. Ενδεικτικά, αναφέρουμε έρευνες των Fontana & Fernandes (1994, σελ. 407-417) και Frederiksen & White (1997, σελ. 332), οι οποίες έδειξαν πως όταν οι αξιολογούμενοι κατανοούν πλήρως τα κριτήρια της αξιολόγησης και μετέχουν, σε αυτή παρουσιάζουν μεγαλύτερη βελτίωση από ό,τι στην περίπτωση που δεν τα κατανοούν και δεν τα αποδέχονται. Στο πλαίσιο αυτό, ο φάκελος υλικού εκπαιδευτικού (teacher portfolio)<sup>2</sup> εκλαμβάνεται ως ισχυρό εργαλείο αυτοαξιο-

---

<sup>1</sup> Χρησιμοποιούνται οι όροι «μαθητής», «εκπαιδευτικός», «διευθυντής» σε όλο το κείμενο, χωρίς σεξιστικό υπαινιγμό ή διαφυλικό στερεότυπο, μόνο για λόγους συντομίας και απλοποίησης του λόγου.

<sup>2</sup> Αποδίδουμε τους αγγλικούς όρους «teacher portfolio» και «portfolio assessment» ως «φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού» και «αξιολόγηση βάσει φακέλου» αντίστοιχα, ακολουθώντας την απόδοση που προτάθηκε από την επιστημονική ομάδα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας κατά τη σύνταξη οδηγιών και στοιχείων μεθοδολογίας σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών/τριών (ΟΑΕΔΒ, 1997). Η επιστημονική ομάδα εργασίας που εκπόνησε το εγχειρίδιο υπογραμμίζει πως αναζητήθηκαν άλλοι όροι προκειμένου να αντικατασταθεί η λέξη «φάκελος», λόγω δυσάρεστων συνειρμών με τους οποίους μπορεί αυτή να συνδεθεί. Παρόλα αυτά κρίθηκε πως όλοι οι εναλλακτικοί όροι (ντοσιέ, αρχείο, χαρτοφύλακας) είτε δεν είναι δόκιμοι στην ελληνική

λόγησης που θέτει τον κάτοχό του στο επίκεντρο μιας διαδικασίας που αφορά αποκλειστικά στον ίδιο και για την οποία έχει λόγο, επιχειρήματα και ορατά τεκμήρια, όπως αυτά αποτυπώνονται στα περιεχόμενα του προσωπικού του φακέλου. Ο πρόσφατος Νόμος 4823/ΦΕΚ 136/03-08-2021 «Αναβάθμιση του Σχολείου και ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών»<sup>3</sup> στο Άρθρο 72<sup>4</sup> προτάσσει τον ηλεκτρονικό φάκελο του εκπαιδευτικού ως βασικό εργαλείο αυτοαξιολόγησης και αποσαφηνίζει το πλαίσιο της εφαρμογής και αξιοποίησής του<sup>5</sup>. Ως εκ τούτου, κρίνεται ιδιαίτερα επίκαιρη και ουσιαστική η συζήτηση που αρθρώνεται γύρω από τη συσχέτιση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού με την επαγγελματική του ενδυνάμωση και κατ' επέκταση με την αξιολόγησή του.

---

γλώσσα, είτε δεν εκφράζουν με επιτυχία τη διαδικασία της αξιολόγησης που περιγράφεται. Γι' αυτό και διατηρήθηκε και προτάθηκε τελικά η λέξη «φάκελος». *Αξιολόγηση μαθητών της Α' Λυκείου Γενικές οδηγίες και στοιχεία μεθοδολογίας*, ΚΕΕ (1997, σ.49). Επίσης, είναι σημαντικό να επισημάνουμε πως στη συναφή βιβλιογραφία απαντάται και ο όρος «teaching portfolio» (φάκελος διδασκαλίας), ο οποίος χρησιμοποιείται ακριβώς όπως και ο όρος «teacher portfolio».

<sup>3</sup> <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4823-2021-phek-136a-3-8-2021.html>

<sup>4</sup> Στο Άρθρο 72, παρ. Ν.4823/03-08-2021 – «Καταχώριση Στοιχείων σε Ηλεκτρονικό Φάκελο» αναφέρεται: **1.** Κάθε εκπαιδευτικός ή μέλος του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) ή του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π.) δύναται να καταχωρίζει σε ηλεκτρονικό φάκελο, στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του άρθρου 81, η οποία είναι προσβάσιμη μέσω της Ενιαίας Ψηφιακής Πύλης της Δημόσιας Διοίκησης (gov.gr- ΕΨΠ), τεκμήρια σχετικά με την επιμορφωτική εμπειρία του ως επιμορφωτή και επιμορφούμενου, το σχετικό με την παιδαγωγική και τη διδακτική συγγραφικό έργο του, το διδακτικό έργο του, τη συμμετοχή του σε ευρωπαϊκά και ερευνητικά προγράμματα, καθώς και κάθε είδους δράσεις που συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση του ρόλου του στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία.

**2.** Η επιστημονική συγκρότηση και η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνεται στον ηλεκτρονικό φάκελό τους δεν αποτιμώνται αυτόνομα, αλλά συνεκτιμώνται η επίδρασή τους στον τρόπο με τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός επιτελεί το έργο του και η προστιθέμενη αξία που προσδίδει σε αυτό.

**3.** Κάθε εκπαιδευτικός ή μέλος του Ε.Ε.Π. ή του Ε.Β.Π. καταχωρίζει στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του άρθρου 81, το αργότερο μέχρι την οργανωμένη συνάντησή του με τον αξιολογητή για συζήτηση, σχετικά με τη διδασκαλία ή το υποστηρικτικό έργο ή πρόγραμμα, που κατέστη αντικείμενο παρακολούθησης, έκθεσης αυτοαξιολόγησης, η οποία δύναται να παραπέμπει σε τεκμήρια που έχει καταχωρίσει στον ηλεκτρονικό φάκελό του ή να συνοδεύεται από νέα στοιχεία, που αφορούν στο παιδαγωγικό ή διδακτικό έργο του, προς τεκμηρίωση των απόψεων και ισχυρισμών του.

<sup>5</sup> Νόμος 4823/0308-2021, Άρθρο 73, παρ. 5 «Διαδικασία Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού έργου» αναφέρεται: *Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα, κατά τη συζήτηση, να καταθέτει στοιχεία από τον ηλεκτρονικό φάκελό του παρέχοντας σχετική τεκμηρίωση, όπως έντυπο σχεδιασμού, φύλλα εργασίας, εισηγήσεις, πρωτότυπες εργασίες, θέματα διαγωνισμάτων και εξετάσεων.*

## Προσέγγιση της έννοιας «φάκελος υλικού» (teacher portfolio)

Τόσο ο φάκελος υλικού γενικά (portfolio), όσο και ο ατομικός φάκελος του εκπαιδευτικού (teacher portfolio) αποτελούν βασικά εργαλεία μιας αυθεντικής αξιολογικής διαδικασίας. Είναι δύσκολο να αποδοθεί με έναν μόνο ορισμό η έννοια του φακέλου στην εκπαίδευση, λόγω των πολλών διαστάσεων που περικλείει ο όρος (Dysthe & Engelsen, 2004, σελ. 240-258). Παρόλα αυτά, η αναδίφηση της συναφούς βιβλιογραφίας μάς επιτρέπει να εντοπίσουμε τρεις βασικούς άξονες που φαίνεται να διατρέχουν το σύνολο των ορισμών σχετικά με τη χρήση και υιοθέτηση του φακέλου υλικού, κατά την εκπαιδευτική διεργασία: *Αυτοαξιολόγηση-επαγγελματική ανάπτυξη-αξιολόγηση*. Οι παραπάνω άξονες-τομείς διαφαίνονται στους ορισμούς πλήθους μελετητών (Ritsarson & Kile, 1992, σελ. 23· Zeichner & Wray, 2001, σελ. 613-621· Salzman et al., 2002, σελ. 54· Wilkerson & Lang, 2003, σελ. 1-31· Barrett, 2005, σελ. 27-29· Beck et al., 2005, σελ. 221-244, Gelfer et al, 2015, σελ. 1495-1503), οι οποίοι συνδέουν, κατά κύριο λόγο, την υιοθέτηση και εφαρμογή του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού με την επαγγελματική του ανάπτυξη και την αξιολόγησή του, κυρίως, μέσα από τη δική του συμμετοχή και εμπλοκή. Ανατρέχοντας, λοιπόν, στη διεθνή βιβλιογραφία και αναζητώντας έναν ορισμό μεταξύ πολλών που έχουν διατυπωθεί για τον φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού, θα υποστηρίξαμε πως ο φάκελος αποτελεί εφελκυστικό συνεχούς *αυτοαξιολόγησης* και μπορεί να παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για περαιτέρω βελτίωση και *επαγγελματική ανάπτυξη*, καθώς μπορεί να αποτυπώσει, εκ των έσω, την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας και να λειτουργήσει ως ένα ευέλικτο και χρηστικό εργαλείο *αξιολόγησης* των παραδοσιακά αξιολογητών -εκπαιδευτικών.

Αναφέρουμε, ενδεικτικά, ορισμένες θεωρητικές προσεγγίσεις που απαντώνται στη βιβλιογραφία και που συνδέουν την αξιοποίηση του φακέλου υλικού με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού: «*Ο φάκελος χαρακτηρίζεται ως μια δραστηριότητα άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*» (Barret, 2000, σελ. 1-10) ή «*ο φάκελος αποτελεί ένα εργαλείο που αποτυπώνει διαχρονικά την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και που μπορεί να ενθαρρύνει τους φοιτητές-μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, αλλά και τους εν ενεργεία, να εμβαθύνουν πάνω στη διδασκαλία τους και να συνειδητοποιήσουν τις θεωρίες και τις πρακτικές που κατευθύνουν το μάθημα τους, δημιουργώντας ταυτόχρονα πλαίσια επικοινωνιακών διαλόγων με συναδέλφους*» (Zeichner & Wray, 2001, σελ. 613-621) ή «*ο φάκελος γεφυρώνει τη θεωρία με την πράξη και παρέχει*

στον εκπαιδευτικό χρηστικές πληροφορίες, που θα τον βοηθήσουν να βελτιωθεί επαγγελματικά, αλλά και να συνεργαστεί αποτελεσματικά με άλλους εκπαιδευτικούς» (Ritsarson & Kile, 1992, σελ. 23).

Ο Collins (1992, σελ. 452-463) αναφέρεται σε δυο διαφορετικά είδη φακέλων του εκπαιδευτικού, όπως και οι Zeichner & Wray, (2001, σελ. 613-621), τα οποία συνδέονται τόσο με την προσωπική ενδυνάμωση, όσο και με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: σε αυτόν που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα για την εκπαίδευση και μετέπειτα πρόσληψη μελλοντικών εκπαιδευτικών και σε αυτόν που μπορεί να υιοθετηθεί από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς κατά τη ροή της διδακτικής τους πράξης για την αξιολόγησή τους. Ο μελετητής υποστηρίζει, πως ειδικά για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, ο φάκελος αποτελεί πολύτιμη πηγή δεδομένων αναφορικά με τον βαθμό κατάκτησης από τους ίδιους των στρατηγικών διδασκαλίας που καλούνται θεωρητικά να αναπτύξουν, κατά την ακαδημαϊκή τους πορεία, αλλά επίσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την ανέλιξή τους ως εργαλείο αυταξιολόγησης και αναστοχασμού. Άποψη που διατρέχει και το έργο των Zeichner & Wray (2000, σελ. 34-35· 2001, σελ. 613-621), οι οποίοι σημειώνουν πως σε πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα στις Ηνωμένες Πολιτείες ο φάκελος προωθείται ως εργαλείο κατάδειξης της πορείας των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Ο φάκελος, για τους δυνάμει εκπαιδευτικούς, αντικατοπτρίζει την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας και μπορεί να εκληφθεί ως ένα εργαλείο βελτίωσης και ανατροφοδότησης στο πλαίσιο του εκάστοτε αξιολογικού μηχανισμού ή μηχανισμού πρόσληψής τους. Πολλοί ερευνητές (Mc Laughlin, 1990, σελ. 403-415· Mc Laughlin & Vogt, 1996, σελ. 45) συμφωνούν με τον παραπάνω διαχωρισμό και συγκλίνουν ως προς τη χρήση του ως βασικού και έγκυρου αξιολογικού εργαλείου στα ακαδημαϊκά προγράμματα εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Η χρήση του φακέλου επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν το επάγγελμά τους, να αποκτήσουν συνείδηση του ρόλου τους και να μπορούν να σχεδιάζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη με δικούς τους όρους (Campbell et al., 2000, σελ. 67-70).

Συνοψίζοντας τους παραπάνω ορισμούς και βασιζόμενοι στους άξονες που φαίνεται να τους διατρέχουν, θα καταλήγαμε σε τούτο: καθώς όλοι οι φάκελοι μοιράζονται κοινές δέσμες χαρακτηριστικών, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, ο ατομικός φάκελος του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να οριστεί ως η σκόπιμη συλλογή πληροφοριών, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τη διδασκαλία του και την απόδοση του και μπορούν να αξιο-

ποιηθούν κατά την αξιολόγησή του, αφού αποτελούν αυθεντικές και προσωπικές μαρτυρίες. Ο εκπαιδευτικός, λειτουργώντας ως στοχαζόμενος επαγγελματίας και αυτοαξιολογώντας συνεχώς τη διδακτική του πορεία, καθίσταται υπεύθυνος για την επαγγελματική του ανάπτυξη και στη βάση αυτή συνδέει την πρόοδο των μαθητών του με τη δική του βελτίωση, όπως αυτή αποτυπώνεται στον φάκελο υλικού. Με άλλα λόγια, σε ένα πλαίσιο αποδοχής και συναίνεσης και χωρίς τον φόβο της απόρριψης, μπορεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να λειτουργήσει ως «φορέας» της δικής του αξιολόγησης.

### **Φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού & επαγγελματική ανάπτυξη**

Ο ατομικός φάκελος, όπως διαπιστώσαμε από τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί, αποτελεί εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης τόσο για τους δυνάμει εκπαιδευτικούς, όσο και για τους υπηρετούντες, καθώς μπορεί να καταγράψει με σαφήνεια τα διάφορα στάδια της ανάπτυξης της επαγγελματικής πορείας τους. Οι Gelfer et al., (2004, σελ. 127-132) χαρακτηρίζουν αυτήν την οργανωμένη συλλογή στοιχείων και δεδομένων από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως επιλεκτική (selective), αναστοχαστική (reflective), και συνεργατική (collaborative). Σύμφωνα με τον Scriven (1996, σελ. 367-382), το κάθε στοιχείο που εμπεριέχεται στον φάκελο έχει επιλεγεί βάσει κάποιου συγκεκριμένου σκοπού για να καταδείξει τα επιτεύγματα των εκπαιδευτικών μέσα στο χρόνο, αλλά και σε συγκεκριμένα πλαίσια. Έτσι οι διευθυντές ή γενικά οι υπεύθυνοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορούν να έχουν μια σαφή εικόνα της δουλειάς των αξιολογούμενων, η οποία πρωτίστως είναι προϊόν της προσωπικής κρίσης και επιλογής των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ο βασικός σκοπός του ατομικού φακέλου είναι να περιγράψει μέσα από την προσωπική επιλογή στοιχείων και για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, τον βαθμό αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Κάθε στοιχείο που εμπεριέχεται αποτελεί τεκμήριο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, όπως την εκλαμβάνει ο ίδιος και αυτό θεωρείται πολύ σημαντικό κατά την αξιολογική διαδικασία, καθώς υπεισέρχεται η έννοια της προσωπικής εμπλοκής. Αντίγραφα και προσωπικές σημειώσεις, παρατηρήσεις του ίδιου ή άλλων συναδέλφων-κριτικών φίλων, προσωπικές εκτιμήσεις και αξιολογήσεις αποτελούν στοιχεία-τεκμήρια που μπορούν να εμπεριέχονται στον ατομικό φάκελο. Άλλα στοιχεία μπορεί να είναι ημερολόγια, δημογραφικά στοιχεία του μαθητικού δυναμικού, δεδομένα για τη συγκεκριμένη τάξη, πληροφορίες που ίσως δεν συνδέονται ευθέως με τη διδασκαλία, αλλά που σχετίζονται με άλλες δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα παράλληλα και πέρα από αναλυτικό πρόγραμμα, όπως συμμετοχή

σε εκπαιδευτικά προγράμματα, δράσεις, επιμορφωτικές συνεδρίες (Gelfer et al., 2004, σελ. 127-132· Gelfer et al, 2015, σελ. 1495-1503 ). Η ανάπτυξη του φακέλου απαιτεί *προγραμματισμό, χρόνο, οργάνωση και συνεργασία* με μαθητές, συναδέλφους, γονείς και επιθεωρητές ή εξωτερικούς αξιολογητές και σχολικούς συμβούλους. Η μορφή του φακέλου σχετίζεται με τη διάθεση ή τη δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού και ποικίλει από πρόσωπο σε πρόσωπο. Μπορεί να είναι ένας απλός φάκελος, αλλά μπορεί να διακοσμηθεί με φωτογραφίες της τάξης και των μαθητών, αλλά και με παραθέσεις που εξηγούν την προσωπική φιλοσοφία διδασκαλίας του εκπαιδευτικού που τηρεί τον φάκελο.

Ο ατομικός φάκελος, ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, προσιδιάζει σε έναν εκπαιδευτικό που θέλει να θεωρείται στοχαζόμενος επαγγελματίας, αφού δίνει έμφαση στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τη δουλειά τους και τα επιτεύγματά τους. Μέσα από το μοντέλο αναστοχασμός-ανατροφοδότηση-επανάδραση οι εκπαιδευτικοί βελτιώνονται και αναπτύσσουν περαιτέρω την επαγγελματική τους προσωπικότητα και τις ικανότητές τους στηριζόμενοι σε προσωπικές τους αξιολογήσεις μέσα από τη συστηματική διαδικασία της ανάπτυξης ενός ατομικού φακέλου επιτευγμάτων. Σύμφωνα με έρευνα του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνια (Beck, 1999, σελ. 34· Beck et al., 2005, σελ. 221-244), το θέμα της αξιολόγησης που βασίζεται στον φάκελο υλικού είναι πολύ σημαντικό και χρήζει διερεύνησης, καθώς στις Ηνωμένες Πολιτείες το 90% των Παιδαγωγικών Σχολών χρησιμοποιούν, ήδη, τον φάκελο για λήψη αποφάσεων σχετικά με την επιλογή των υποψηφίων, ενώ κατά 40% χρησιμοποιείται ο φάκελος για χορήγηση αδειών διδασκαλίας, αλλά και για τη διαδικασία πιστοποίησης των εκπαιδευτικών. Άλλη έρευνα του Πανεπιστημίου της Φλόριντα (Wilkerson & Lang, 2003, σελ. 1-31) έδειξε πως κάθε δημόσιος οργανισμός στις Ηνωμένες Πολιτείες χρησιμοποιεί με κάποιον τρόπο (άμεσα ή έμμεσα) τον φάκελο υλικού για την πιστοποίηση ή τη διαπίστωση επάρκειας του προσωπικού. Πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα (το Παν/μιο του Colorado, το Παν/μιο Marquette, το Murray State University) χρησιμοποιούν τον φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού για αποφάσεις που αφορούν στην επιλογή του προσωπικού και άλλοι δημόσιοι οργανισμοί στο εξωτερικό χρησιμοποιούν την παραπάνω μέθοδο συνεπικουρικά με την παραδοσιακή αξιολόγηση. Επίσης, αξίζει να αναφέρουμε πως ο φάκελος υλικού δεν αποτελεί μόνο εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης των μελλοντικών ή των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, αλλά χρησιμοποιείται ευρέως σε προγράμ-

ματα πιστοποίησης εκπαιδευτικών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παγκοσμίως. Για παράδειγμα, η Staff and Educational Development Association (SEDA) στη Μεγάλη Βρετανία, ήδη, από το 1992 κατευθύνει 62 προγράμματα πιστοποίησης των δυνάμει πανεπιστημιακών εκπαιδευτικών σε πλήθος χωρών, μεταξύ των οποίων η Μεγάλη Βρετανία, η Αυστραλία, η Νέα Ζηλανδία, το Χονγκ-Κονγκ, η Σιγκαπούρη, η Σρι-Λάνκα και σχεδόν 1700 εκπαιδευτικοί έχουν πιστοποιηθεί συμμετέχοντας με επιτυχία σε αυτήν τη διαδικασία (Baume & Baume, 1996, σελ. 51-58· Race, 2002). Ερευνητές του Πανεπιστημίου της Οτάβα του Καναδά (Chitpin & Evers, 2005, σελ. 419-433) μελέτησαν τη χρήση και εφαρμογή του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού και τον βαθμό σύνδεσής του με την επαγγελματική του ανάπτυξη και κατέληξαν πως πολλά από τα χαρακτηριστικά της θεωρίας<sup>6</sup> του φιλοσόφου Karl Popper (1979) μπορούν να προσαρμοστούν στη διαδικασία ένταξης του φακέλου στη διδακτική πράξη. Έρευνα των Devעי et al., (2006, σελ. 193-199), κατά την οποία μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί της στοιχειώδους εκπαίδευσης χρησιμοποίησαν τον φάκελο υλικού ως εργαλείο αξιολόγησής τους, έδειξε πως, αν και στην αρχή οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αισθάνθηκαν πανικό στην προοπτική της χρήσης αυτής της καινοτόμου τεχνικής, στη συνέχεια εξέφρασαν την πεποίθηση πως ήταν μια εμπειρία σημαντική για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Βέβαια, αξίζει να υπογραμμίσουμε πως ένα μεγάλο μέρος της συναφούς με τον ατομικό φάκελο του εκπαιδευτικού βιβλιογραφίας, είναι αφιερωμένο στην ανάπτυξη και αξιοποίηση του φακέλου κυρίως στις Παιδαγωγικές Σχολές, αφορώντας στους δυνάμει εκπαιδευτικούς (Barton & Collins, 1993, σελ. 200-210· Lyons, 1998 & 1999, σελ. 63-65· Windsor et al., 1999, σελ. 9-31· Brown, 2001, σελ. 1-13· Selda, 2021, σελ. 219-2020). Οι Chitpin & Evers (2005, σελ. 419-433) παρατηρούν πως ελάχιστες είναι οι μελέτες που αφορούν αποκλειστικά στη συγκρότηση, τήρηση και γενικά εφαρμογή του φακέλου στους ενεργεια εκπαιδευτικούς.

---

<sup>6</sup> Εν συντομία: Ο φάκελος υλικού και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνδέονται στη βάση της θεωρίας επίλυσης προβλήματος που σχετίζεται με τον πραγματικό κόσμο: α) ταυτοποίηση προβλήματος, β) απόπειρα λύσης, γ) αποκλεισμός «λάθους», δ) επιλογή καλύτερης δυνατής εναλλακτικής λύσης (Popper, 1979).



## Ηλεκτρονικός φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού και επαγγελματική ανάπτυξη

Αξίζει να αναφέρουμε στο σημείο αυτό πως ο ψηφιακός ή ηλεκτρονικός φάκελος (digital portfolio) δεν βρίσκει εφαρμογή μόνο ως τεχνική αξιολόγησης του μαθητή, αλλά και ως εργαλείο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Ένα μεγάλο τμήμα της συναφούς με τον ατομικό φάκελο του εκπαιδευτικού βιβλιογραφίας, είναι αφιερωμένο στον ηλεκτρονικό φάκελο, ο οποίος μπορεί να περιέχει αρχεία σε ηλεκτρονική μορφή, ψηφιακές φωτογραφίες, γραπτές αναφορές που έχουν γίνει αντικείμενο ψηφιακής επεξεργασίας, βίντεο (Quigley et al., 2003, σελ. 86-88· Knauf & Lepold, 2021, σελ. 670-671). Ο ψηφιακός φάκελος μπορεί να συνδεθεί με την προσωπική ιστοσελίδα του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να επιτρέπεται σε άλλους εκπαιδευτικούς ή στις διοικητικές αρχές να έχουν πρόσβαση στα αρχεία, πάντα με τη σύμφωνη γνώμη του κατόχου και στον βαθμό που ο ίδιος το επιθυμεί. Η Barrett (2005, σελ. 27-29) επισημαίνει πως ο ηλεκτρονικός φάκελος, όπως και ο συμβατικός<sup>7</sup>, επιτρέπει να διαφανούν οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού και να οδηγηθεί ο/η κάτοχος μέσω αυτού σε μια συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Η διαδικασία ένταξης του φακέλου του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική πραγματικότητα στηρίζεται σε δύο άξονες που είναι κοινοί μεταξύ ηλεκτρονικών και συμβατικών φακέλων: α) ο φάκελος δεν είναι απλή συλλογή πληροφοριών ή «πρόχειρο τετράδιο», ή «απλός χώρος αποθήκευσης δεδομένων» στην περίπτωση του ψηφιακού φακέλου, όπως εσφαλμένα πιστεύουν πολλοί και β) από τη στιγμή που η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται σε συγκεκριμένες νόρμες-κριτήρια, έχουμε ανάγκη από καινοτόμα εργαλεία, προκειμένου να συγκεντρώσουμε και να οργανώσουμε με ορθότητα και αξιοπιστία τις αποδείξεις μιας πετυχημένης διδασκαλίας, τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς που έχουν αρκετά έτη υπηρεσίας, όσο και για τους νεοδιόριστους. Ο ψηφιακός φάκελος αποτελεί ένα ευέλικτο και καινοτόμο εργαλείο αξιολόγησης (Beck et al., 2005, σελ. 224· Martos et al., 2021, σελ. 1-15) και επιπρόσθετα οι Hartnell-Young & Morris (1999, σελ. 132) αναδεικνύουν μια άλλη σημαντική διάσταση του ψηφιακού φακέλου, καθώς υποστηρίζουν πως ο τύπος αυτού του φακέλου μπορεί να εξυπηρετεί πολλούς σκοπούς, αλλά ο σημαντικότερος όλων είναι πως προωθεί την ανάπτυξη τόσο των μαθητών/τριών, κάτι που θεωρείται αυτονόητο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διεργασίας (όταν γίνεται λόγος για portfolio μαθητή), όσο και των εκπαιδευτικών, κάτι το

<sup>7</sup> Με τον όρο συμβατικός φάκελος εννοείται στη βιβλιογραφία ο φάκελος που βασίζεται στο χαρτί-έντυπη μορφή (paper based portfolio) και έρχεται σε αντιδιαστολή με τον ηλεκτρονικό ή ψηφιακό (digital portfolio).

οποίο θα έπρεπε να αποτελεί ζητούμενο κατά την αξιολογική διαδικασία. Σημείο διερεύνησης στη σχετική βιβλιογραφία αποτελεί η συζήτηση που αρθρώνεται γύρω από τον τρόπο που ο ψηφιακός φάκελος μπορεί να αλλάξει τις σχέσεις «συγγραφέα» ή «κατόχου» του φακέλου και κοινού στο οποίο θα παρουσιαστεί το περιεχόμενό του, κυρίως λόγω της διαδραστικότητας που διαφοροποιεί τον ηλεκτρονικό από τον ψηφιακό φάκελο (Woodward & Nanlohy, 2004, σελ. 227-238· Knauf & Lepold, 2021, σελ. 670-671). Οι μελετητές υποστηρίζουν πως ένα ουσιώδες πλεονέκτημα του ψηφιακού φακέλου είναι πως δίνει τη δυνατότητα για ευκολότερη και πιο άμεση επίδειξη του περιεχομένου του (Woodward & Nanlohy, 2004, σελ. 227-238· Chy et al., 2021, σελ. 818-819). Η συναφής βιβλιογραφία εστιάζει σε ομοιότητες και διαφορές μεταξύ συμβατικού και ηλεκτρονικού φακέλου. Η αξία του ψηφιακού φακέλου έγκειται αφενός στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί, που τον υιοθετούν, εξοικειώνονται στη χρήση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, χωρίς ωστόσο αυτό να είναι το πρωτεύον ζητούμενο, αφετέρου βελτιώνονται και αναπτύσσονται επαγγελματικά, στο πλαίσιο του τρίπτυχου: συλλέγω (collect), επιλέγω (select), αναστοχάζομαι (reflect). Αναγνωρίζεται πως και στους δυο τύπους φακέλων εμπεριέχονται τα ίδια στοιχεία, δηλαδή δείκτες κριτηρίων, στοχασμοί εκπαιδευτικών, αποδεικτικά στοιχεία, η φιλοσοφία της διδασκαλίας, σχέδια διδασκαλίας (Barrett, 1997, σελ. 32· Piper, 2000, σελ. 67· Davies & Willis, 2001, σελ. 7-31· Lamson et al., 2001, σελ. 56-57). Οι Barrett (2000, σελ. 34-38) και Davies & Willis (2001, σελ. 7-31· Cleveland, 2018, σελ. 276-279) συγκλίνουν στο σημείο πως ο ψηφιακός φάκελος μπορεί να εκληφθεί ως μέρος ή συμπλήρωμα του συμβατικού και όχι ως ξεχωριστό και αυτόνομο τμήμα. Επίσης, σύγκλιση υπάρχει ως προς τον ρόλο του φακέλου στην εκπαιδευτική διαδικασία: τόσο ο συμβατικός, όσο και ο ψηφιακός φάκελος ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της επαγγελματικής και προσωπικής ενδυνάμωσης και τη διάθεση διαμοιρασμού καλών πρακτικών διδασκαλίας (Hartnell-Young & Morris, 1999, σελ. 132· Barrett, 2000, σελ. 34-38· Piper, 2000, σελ. 67). Επιπρόσθετα, μεγάλο τμήμα της συναφούς βιβλιογραφίας αφιερώνεται στο θέμα της ιδιοκτησίας του φακέλου και οι μελετητές συγκλίνουν στο γεγονός πως με τον ψηφιακό φάκελο αυξάνεται το αίσθημα της ιδιοκτησίας (Piper, 2000, σελ. 67· Cleveland, 2018, σελ. 276-279). Βέβαια, η Woodward (2000, σελ. 329-347) τονίζει πως όλοι οι «συγγραφείς» και όλοι οι τύποι φακέλων μπορούν να προωθήσουν το αίσθημα ιδιοκτησίας και προσωπικής κατοχής και αυτό δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τη φύση του φακέλου. Η ιδέα της χρήσης του ψηφιακού φακέλου απλώς ως εργαλείου μάθησης σχετικά με τις νέες τεχνολογίες έχει διερευνηθεί κυρίως από τους Hartnell-Young & Morris (1999,

σελ. 132), Barrett (2000, σελ. 34-38) & Piper (2000, σελ. 67) και η συζήτηση εστιάζει κυρίως στο αν ο ψηφιακός φάκελος επιτρέπει τη μάθηση για την τεχνολογία ή μέσω της τεχνολογίας. Πιο συγκεκριμένα, οι Hartnell-Young & Morris (1999, σελ. 132) υποστηρίζουν πως ο ψηφιακός φάκελος στηρίζει, παρά κατευθύνει την επαγγελματική ανάπτυξη και δίνουν έμφαση στο γεγονός πως η τεχνογνωσία που απαιτείται για να δομηθεί ο ηλεκτρονικός φάκελος αποτελεί *τιμήμα* και όχι *προϋπόθεση* της ανάπτυξης του φακέλου και έτσι πρέπει να εκλαμβάνεται από τους/τις εκπαιδευτικούς. Επίσης θεωρούν, συμφωνώντας με τους Αυστραλούς ερευνητές Woodward & Nanlohy (2004, σελ. 227-238), πως ο ψηφιακός φάκελος, λόγω ευελιξίας και διαδραστικότητας, δίνει περισσότερες ευκαιρίες στους ιδιοκτήτες τους να παρουσιάσουν και να καταγράψουν το υλικό που επιλέγουν και που αποτυπώνει την ανάπτυξη και τη βελτίωσή τους (Hartnell-Young & Morris, 1999, σελ. 132· Barrett, 2000, σελ. 34-38· Piper, 2000, σελ. 67· Rocha et al., 2020, σελ. 285-295). Σχετικές έρευνες των Kimeldorf (1997, σελ. 56-58) και Rubio et al., (2021, σελ. 1-7) επιβεβαίωσαν ακριβώς την προηγούμενη παραδοχή: ο ψηφιακός φάκελος σε σύγκριση με τον συμβατικό μπορεί να καταγράψει καλύτερα την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του κατόχου, επειδή περιέχει πολλές και διαφορετικές πηγές δεδομένων (έγγραφα, ηχητικά ντοκουμέντα, εικόνες, συνδέσμους κτλ.) και παράλληλα καθίσταται ευκολότερη η επίδειξη του περιεχομένου του.

Μια άλλη σημαντική διάσταση του ψηφιακού φακέλου σχετίζεται με τη δέσμευση του κατόχου στην προσωπική του μάθηση και περαιτέρω βελτίωση. Ο Armitage (1998, σελ. 16) θεωρεί πως ο ψηφιακός φάκελος αυξάνει τα κίνητρα συμμετοχής και συμφωνώντας με τον Kimeldorf (1997, σελ. 56-58) υπογραμμίζει πως αυτός ο τύπος φακέλου, επειδή δίνει περισσότερες ευκαιρίες επίδειξης του υλικού που περιέχει, τονώνει το αίσθημα αυτοεκτίμησης του κατόχου. Επίσης, θεωρείται πως ο ψηφιακός φάκελος δίνει περισσότερες ευκαιρίες στοχασμού και συζήτησης σχετικά με το υλικό που περιέχει, κάτι που αναμφισβήτητα λειτουργεί ως υποστήριξη της μάθησης και της βελτίωσης (Norton & Wilberg, 1998, σελ. 45-46). Οι Niguidula (1997, σελ. 26-29) και Simon & Forgette-Giroux (2002, σελ. 83-101) μελετώντας τον ψηφιακό φάκελο σε σύγκριση με τον συμβατικό καταλήγουν πως αν ο ψηφιακός φάκελος δεν δομηθεί σωστά και δεν βασιστεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο μπορεί να μετατραπεί απλά σε ένα «πυροτέχνημα» ή μια «παροδική ενασχόληση».

Καταλήγοντας, σχετικά με τον ψηφιακό φάκελο, αξίζει να εστιάσουμε σε τρία βασικά σημεία που προκύπτουν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας: α) ο ψηφιακός φάκελος δεν

διαφοροποιείται από τον συμβατικό ως προς τη δόμηση, τη χρήση, το περιεχόμενο, τις φάσεις ανάπτυξης και τους στόχους. Ο ψηφιακός φάκελος διέπεται ακριβώς από τις ίδιες αρχές και την ίδια φιλοσοφία με τον συμβατικό, δηλαδή αποτελεί ένα εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης που συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του κατόχου μέσω του αναστοχασμού, β) η βασική διαφοροποίηση έγκειται στον τρόπο παρουσίασης του περιεχομένου, καθώς με τον ψηφιακό φάκελο αυτό καθίσταται πιο εύκολο, πιο άμεσο και πιο ελκυστικό και γ) ο ψηφιακός φάκελος δεν έχει ως στόχο να βελτιωθούν, απλώς, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες και να καλλιεργηθεί ο ψηφιακός γραμματισμός. Αυτή ουσιαστικά είναι η βασική παρανόηση που γίνεται: η συγκρότηση του ψηφιακού φακέλου προωθεί την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη μέσω της τεχνολογίας, αλλά η εμβάθυνση στην τεχνολογία δεν αποτελεί ζητούμενο. Το ζητούμενο, παραμένει, όπως και με τον συμβατικό φάκελο, η βελτίωση, η ενδυνάμωση και η εμπλοκή του κατόχου. Γενικά, πρόκειται για ένα ευέλικτο και καινοτόμο εργαλείο που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και μπορεί να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να αποτυπώσει με αυθεντικό τρόπο την πορεία του κατόχου.

### **Χρήση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού**

Στο σημείο αυτό, κρίνουμε σκόπιμο να παραθέσουμε έναν πολύ σημαντικό προβληματισμό αναφορικά με τη χρήση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού, που προκύπτει από την ανάλυση που προηγήθηκε: ένα δίλημμα αναδύεται ως προς τον *τρόπο χρήσης* του φακέλου υλικού, αν δηλαδή ο φάκελος θα συνδεθεί αποκλειστικά με την απολογισμικότητα-αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού, αποκτώντας χαρακτήρα άκρως τεχνοκρατικό ή αμιγώς με την επαγγελματική του ανάπτυξη, οπότε οι στόχοι του διαφοροποιούνται. Οι Beck et al., (2005, σελ. 224), κάνουν λόγο για δύο τύπους φακέλου (teacher accountability και teacher development) και θέτουν το ερώτημα αν ο φάκελος θα χρησιμοποιείται αποκλειστικά ως εργαλείο στην αξιολογική διαδικασία για πρόσληψη ή ανέλιξη του εκπαιδευτικού ή αν θα σχετίζεται περισσότερο με την επαγγελματική ανάπτυξή του. Και εμβαθύνοντας ακόμα περισσότερο, οι Αμερικανοί ερευνητές διερωτώνται αν οι δύο παραπάνω στόχοι μπορούν να είναι συμβατοί στο πλαίσιο της ίδιας διαδικασίας. Υπάρχουν ερευνητές (Wolf et al., 1989, σελ. 35-39· Wolf et al., 1997, σελ. 129-136· Wolf et al., 1998, σελ. 45-46· Klecker, 2000, σελ. 35-38· Campbell et al., 2000, σελ. 76· Alam et al., 2019, σελ. 161-164), οι οποίοι υποστηρίζουν πως ο φάκελος

υλικού μπορεί να χρησιμοποιείται για να αξιολογεί επιτεύγματα και να δείχνει τη συμβατότητα του έργου των εκπαιδευτικών με τους δείκτες απόδοσης που έχουν θεσπιστεί. Από την άλλη, ερευνητές όπως η Darling (2001, σελ. 107-121) προτείνουν να τίθεται ως βασική και αποκλειστική προτεραιότητα κατά την εφαρμογή του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού, η επαγγελματική του ανάπτυξη, υποστηρίζοντας παράλληλα πως ο καλύτερος τρόπος για να υλοποιηθεί αυτός ο στόχος είναι ο «αφηγηματικός στοχασμός» (narrative reflection), όπως μπορεί να επιτευχθεί με τη συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευτικού στη συγκρότηση του φακέλου.

Προκειμένου να εμβαθύνουν στις διαφορές μεταξύ των δύο τύπων φακέλων, οι Beck et al., (2005, σελ. 221-224), συγκρίνουν το TPA (Teacher Performance Assessment) με τον φάκελο υλικού που προτείνει η Darling (2001, σελ. 107-121)<sup>8</sup>: υποστηρίζουν, μελετώντας το σχέδιο TPA, πως η αρχική πρόθεση του σχεδίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που προτάθηκε στην Καλιφόρνια, ήταν να διαπιστωθεί εάν οι εν ενεργεία και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί πληρούν τα κριτήρια διδασκαλίας και εκπαιδευτικής ποιότητας που είχαν οριστεί. Το TPA απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να έχουν ικανοποιητική απόδοση σε σχέση με τους δείκτες που έχουν εκπονηθεί (teacher performance expectations), στους οποίους εμπεριέχονται: α) ο βαθμός μεταδοτικότητας της ύλης προς τους μαθητές, β) ο τρόπος αξιολόγησης της μάθησης των μαθητών, γ) η υποστήριξη και η δέσμευση στη μάθηση που μπορούν να παρέχουν στους μαθητές, δ) ο προγραμματισμός που σχεδιάζουν, ε) η δημιουργία και η διατήρηση αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης στην αίθουσα διδασκαλίας και στ) η ανάπτυξή τους ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί. Η φιλοσοφία του παραπάνω σχεδίου αξιολόγησης βασίζεται, σε πολύ μεγάλο βαθμό, στον φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού. Οι εμπνευστές του σχεδίου υποστηρίζουν πως ο φάκελος μπορεί να καταστεί ένα έγκυρο εργαλείο απολογισμικότητας σε σχέση με τους δείκτες που έχουν θεσπιστεί. Το TPA portfolio ενδιαφέρεται, πρωτίστως όπως φαίνεται, για τη σύνδεση μεταξύ προγραμματισμού, αξιολόγησης μαθητών και οργάνωσης της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με συγκεκριμένους δείκτες. Ο φάκελος αποτελεί τεκμήριο ενός ημερήσιου ή εβδομαδιαίου κύκλου διδασκαλίας. Όπως, ωστόσο, παρατηρούν οι Beck et al., (2005, σελ. 221-224),

<sup>8</sup> Το TPA (Teacher Performance Assessment) προτείνεται από ερευνητές της California και πρόκειται για ένα σχέδιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών βάσει κριτηρίων απόδοσης. Ο φάκελος υλικού αποτελεί βασικό εργαλείο για την αποτίμηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και θεωρείται πως μπορεί με τον τρόπο αυτό να «μετρηθεί» αξιόπιστα και έγκυρα η απόδοση τους (teacher accountability perspective). Από την άλλη, η Darling (2001, σελ. 107-121) υποστηρίζει πως ο φάκελος δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως τεχνοκρατικό εργαλείο αποτίμησης, αλλά να στοχεύει πρωτίστως στην επαγγελματική ανάπτυξη και μετά στην απολογισμικότητα.

ενώ οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να στοχαστούν επί των πρακτικών τους, προκειμένου να βελτιωθούν στο μέλλον, στην πραγματικότητα ένας τέτοιος φάκελος υλικού που στοχεύει σχεδόν αποκλειστικά στην απολογισμικότητα δεν κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς στο πώς θα στοχαστούν πάνω στη διδασκαλία τους και στις πρακτικές τους.

Από την άλλη πλευρά, η Darling (2001, σελ. 107-121) κάνει λόγο για διαμορφωτική και όχι αθροιστική ανάπτυξη του φακέλου υλικού και επισημαίνει πως ο φάκελος υλικού, ειδικά για τους δυνάμει εκπαιδευτικούς, αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο αξιολόγησης, επειδή *«αφηγείται με σαφή τρόπο την πορεία της μαθησιακής τους εμπειρίας»*. Θεωρεί πως όταν οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τη δεξιότητα της αφήγησης των προσωπικών εμπειριών και πρακτικών που προκύπτουν από την καθημερινή διδασκαλία και χρησιμοποιούν τον φάκελο για να αποτυπώσουν τη φιλοσοφία τους, τα βιώματα, ακόμα και τα λάθη ή τις δυσκολίες τους, τότε μπορούν να πετύχουν ταυτόχρονα την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξή τους, όταν στο μέλλον θα κληθούν να διδάξουν. Ο φάκελος, επομένως σύμφωνα με την Darling (2001, σελ. 107-121), δεν αποτελεί μια απλή συλλογή ή απόκτηση προϊόντων ή εκθεμάτων με άμεσο σκοπό την αριθμητική αποτίμηση της απόδοσης, αλλά ξετυλίγει, με αφηγηματικό τρόπο, την πορεία του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία και στη μάθησή του, καθώς και στην ανάπτυξη του ως επαγγελματία. Το βασικό εύρημα των ερευνών της Darling (2001, σελ. 107-121) ήταν πως οι σπουδαστές των Παιδαγωγικών Σχολών που μπόρεσαν να διηγηθούν την εμπειρία τους, δημιούργησαν πετυχημένους, θεματικούς φακέλους. Η πλειοψηφία των δυνάμει εκπαιδευτικών που αντιμετώπισαν υπό αυτήν την οπτική τον φάκελο, δέχθηκαν πως αποτελεί μια μοναδική ιστόρηση του «μανθάνειν» να διδάσκεις. Βέβαια, υπήρχαν συμμετέχοντες που δεν κατανόησαν πλήρως τι ακριβώς απαιτείται για τη δόμηση του φακέλου και άλλοι που αισθάνθηκαν άγχος ή πανικό σχετικά με τον ρόλο του στην αξιολόγησή τους. Η βασικότερη ανησυχία σε σχέση με την αξιολόγηση αφορούσε στην υποκειμενικότητα της διαδικασίας, αφού ως κύριος πρωταγωνιστής σε μετέωρα πορεία, αναδεικνυόταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός: οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να κινηθούν μεταξύ αναπόφευκτης υποκειμενικότητας και επιβαλλόμενης αντικειμενικότητας. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ζητούσαν πρότυπα φακέλου, προκειμένου να δομήσουν τον προσωπικό τους φάκελο ή έστω μια καθοδήγηση για τις φάσεις που θα ακολουθήσουν. Η ερευνήτρια καταλήγει πως, ειδικά οι μελλοντικοί ή οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, χρειάζονται βοήθεια για να δημιουργήσουν φακέλους που θα μπορούν να συμβάλλουν σε μια συνεχή, διαμορφωτική αξιολόγησή τους. Με άλλα λόγια, ο φάκελος υλικού που

στοχεύει στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, απαιτεί πρωτίστως τη συνεργασία και τη συμμετοχή μεταξύ των εκπαιδευτικών που υιοθετούν τον φάκελο και των εμπνευστών του, καθώς μόνο μέσα σε ένα γόνιμο και θετικό πλαίσιο εμπιστοσύνης, όπου «φορέας» και «αντικείμενο» αξιολόγησης ταυτίζονται, θα υλοποιηθεί ο αρχικός σκοπός: η επαγγελματική ενδυνάμωση να αποτελεί απόρροια της αξιοποίησης της προσωπικής εμπειρίας και του στοχασμού των εκπαιδευτικών.

### **Σύνδεση του φακέλου υλικού με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και των μελών ΕΕΒ προσωπικού σύμφωνα με τον Ν.4823/2021**

Στον πρόσφατο Νόμο 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021) «*Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*» και στο άρθρο 66<sup>9</sup> ορίζονται τα όργανα, καθώς και το αντικείμενο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των μελών ΕΕΠ και ΕΒΠ της δημόσιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται ως προς τη γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού τους αντικειμένου, ως προς το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης και ως προς την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια. Φορείς αξιολόγησης θεωρούνται οι Σύμβουλοι Εκπαιδευτικής Επιστημονικής ευθύνης (ειδικότητας), οι Διευθυντές/ντριες ή οι Προϊστάμενοι/ες των σχολικών μονάδων, οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης<sup>10</sup>. Στο άρθρο 67 ορίζονται τα πεδία αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών ως εξής: *Πεδίο Α*: Διδακτικό και Παιδαγωγικό Έργο (Α1: Γενική & Ειδική Διδακτική και Α2: Παιδαγωγικό κλίμα και Διαχείριση της τάξης) και *Πεδίο Β*: Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια. Τα πεδία αυτά αξιολογούνται με βάση τεκμηριωμένη τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα.

Πιο συγκεκριμένα και όσον αφορά στο πεδίο Α1, το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο της γενικής και ειδικής διδακτικής του γνωστικού αντικειμένου, αξιολογείται τεκμηριωμένα από τον/τη Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας), με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (προετοιμασία διδασκαλίας, ετοιμότητα ως προς το γνωστικό αντικείμενο, διδακτική μεθοδολογία και πρακτικές, αναστοχασμός και αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού, όπως αποτυπώνονται στην ατομική έκθεση του εκπαιδευτικού). Ως προς το πεδίο Α2, το παιδαγωγικό κλίμα και η

<sup>9</sup> Κεφάλαιο Γ' «*Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού και Βοηθητικού Προσωπικού*»

<sup>10</sup> Στις παραγράφους 1γ-1θ ορίζονται οι φορείς αξιολόγησης για τους/τις εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και τμημάτων ένταξης, αποσπασμένων σε ΚΠΕ, υπεύθυνων δράσεων στις κατά τόπους Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, υπηρετούντων σε ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ, σε μειονοτικά σχολεία, σε μονάδες του εξωτερικού).

διαχείριση της τάξης αξιολογούνται τεκμηριωμένα από τον/τη Διευθυντή/ντρια ή Προϊστάμενο/η της σχολικής μονάδας, με βάση κριτήρια, όπως η συμβολή του εκπαιδευτικού στη δημιουργία κλίματος μάθησης, η επίλυση διαφορών, η διαχείριση συγκρούσεων, η αποδοχή της διαφορετικότητας, ο αναστοχασμός επί των επιλογισών πρακτικών. Όσον αφορά στο πεδίο Β, η υπηρεσιακή συνέπεια και η επάρκεια του εκπαιδευτικού αξιολογούνται τεκμηριωμένα από τον Διευθυντή ή Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας και τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης, με βάση κριτήρια όπως η συνέπεια και το ενδιαφέρον κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών υποχρεώσεών του, η ενεργός συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της, η συνεργασία με τους/τις συναδέλφους, η επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς.

Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε πως κατά τη διαδικασία αξιολόγησης, όπως προβλέπεται στο άρθρο 73, η αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών βασίζεται στη συζήτηση, την παρατήρηση της διδασκαλίας, τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού που προκύπτει τόσο από την ατομική έκθεση αυτοαξιολόγησης, όσο και από τα τεκμήρια που εμπεριέχονται στον ηλεκτρονικό φάκελο υλικού. Καθώς ο φάκελος υλικού αποτελεί ένα εργαλείο αυθεντικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης (Selda, 2021, σελ. 219-2020) και περιγράφεται ως ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία ανάπτυξης αναστοχαστικής σκέψης των εκπαιδευτικών (Chye et al., 2021, σελ. 818-819), καθίσταται σαφές πως ο αναστοχασμός αποτελεί «την καρδιά και την ψυχή» του προσωπικού φακέλου (Barret, 2010, σελ. 6-14), επομένως η θέση του ίδιου του εκπαιδευτικού επί των πρακτικών του κατέχει βαρύνουσα όσο και πρωτεύουσα σημασία. Κρίνεται ιδιαίτερα ενδιαφέρον να εστιάσουμε στο περιεχόμενο του φακέλου, πάνω στο οποίο θα στηριχτεί ο αναστοχασμός και η συζήτηση που ακολουθεί μεταξύ φορέα-αξιολογούμενου κατά την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο.

Πολλοί ερευνητές (Dootlitttle, 1994, σελ. 10· Andrejko, 1998, σελ. 1-12· Barrett, 2000, σελ. 1-10· 2005, σελ. 27-29· 2010, σελ. 1-6· Chye et al., 2021, σελ. 818-819) υποστηρίζουν πως το υλικό μπορεί να ποικίλει, ανάλογα με το πώς θα χρησιμοποιηθεί ο φάκελος, αλλά, σε γενικές γραμμές, οι περισσότεροι συγκλίνουν σε συγκεκριμένα σημεία ως προς το περιεχόμενό του. Τα στοιχεία του φακέλου αποτελούν πεδίο προβληματισμού, καθώς επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς, μέσω του κριτικού αναστοχασμού, να τεκμηριώσουν τις πρακτικές τους και να έχουν λόγο για μια διαδικασία αυστηρά προσωπική που σχετίζεται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Μπορεί να εμπεριέχονται τεκμή-



ρια σχετικά με την επιμορφωτική εμπειρία του εκπαιδευτικού ως επιμορφωτή και επιμορφούμενου, το σχετικό με την παιδαγωγική και τη διδακτική συγγραφικό έργο του, το διδακτικό έργο του, τη συμμετοχή του σε ευρωπαϊκά και ερευνητικά προγράμματα, καθώς και κάθε είδους δράσεις που συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση του ρόλου του στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία. Αναφορικά με το επαγγελματικό status και το επαγγελματικό «γίνεσθαι» του εκπαιδευτικού, στον φάκελο υλικού μπορεί να περιέχονται στοιχεία όπως:

- Στοιχεία ακαδημαϊκής κατάρτισης
- Στοιχεία επιμορφωτικής εμπειρίας (ως επιμορφωτής ή επιμορφούμενος)
- Συμμετοχή σε γραπτές εξετάσεις ή σε διαγωνισμούς (π.χ. Εθνικοί Διαγωνισμοί Εκπαιδευτικών, πιστοποιήσεις φορέων κτλ.).
- Έγγραφα και βεβαιώσεις που μαρτυρούν τη συνεχή προσπάθειά του για βελτίωση και αποτελεσματική διδασκαλία (συμμετοχή σε συνέδρια, εκπαιδευτικές δράσεις, εισηγήσεις, διαμοιρασμός καλών πρακτικών, ψηφιακές δεξιότητες κτλ.).
- Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά εθνικά ή ευρωπαϊκά προγράμματα (eTwinning, Erasmus+, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Σταδιοδρομίας κτλ.).
- Συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα ή σε πράξεις φορέων που εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας (εκπόνηση υλικού σχετικού με το γνωστικό αντικείμενο, Τράπεζα Θεμάτων κτλ.)
- Συγγραφικό έργο
- Διακρίσεις-Βραβεία

Ειδικότερα, για τα πεδία *A1 (Γενική & Ειδική Διδακτική)* και *A2 (Παιδαγωγικό κλίμα & Διαχείριση της τάξης)* ο φάκελος μπορεί να εμπεριέχει:

- Την προσωπική έκθεση αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού του εκπαιδευτικού, με έμφαση σε στοιχεία που σχετίζονται με:

✓ Την αναλυτική περιγραφή των τάξεων του τη δεδομένη χρονική περίοδο (περιεχόμενο διδασκαλίας, χρονική διάρκεια, γνωστικό αντικείμενο, μαθητικό δυναμικό, σύνθεση της τάξης και ετερογένεια, γεωγραφικό στίγμα, υποδομές που έχει στη διάθεσή του/της, γενικότερες συνθήκες διδασκαλίας).

✓ Την προσωπική του φιλοσοφία για τη διδασκαλία του, αλλά και τους μαθησιακούς στόχους που θα προσπαθήσει να επιτύχει, βάσει θεωριών μάθησης, αλλά και των δεδομένων της τάξης του/της.

✓ Γραπτούς προβληματισμούς σε σχέση με τη διδασκαλία (ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης του, αφετηρία μαθητών, διερεύνηση και αποτύπωση εκπαιδευτικών αναγκών, πώς αντιμετωπίστηκε μια σύγκρουση εντός τάξης, πώς έγινε ο χειρισμός ενός προβλήματος πειθαρχίας, πώς επιτυγχάνεται κλίμα μάθησης, πώς σφυρηλατούνται σχέσεις συνεργασίας και αποδοχής, πώς προωθείται πνεύμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού, με ποιους τρόπους διασφαλίζεται η αποδοχή της διαφορετικότητας, ποια διδακτική πρακτική δεν είχε επιτυχή εφαρμογή και πώς θα μπορούσε να τροποποιηθεί, προκειμένου να έχει καλύτερη έκβαση).

- Διδακτικά σενάρια, σχέδια μαθήματος, φύλλα εργασίας, φυλλάδια και σημειώσεις που μοιράστηκαν στους μαθητές για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, δραστηριότητες που έχουν υλοποιηθεί, θέματα εργασιών ή δοκιμασιών, γενικά ο σχεδιασμός του μαθήματος και η προετοιμασία-παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού.
- Διδακτικά σενάρια διαφοροποιημένης διδασκαλίας (με υιοθέτηση εναλλακτικών στρατηγικών, όπως οι σταθμοί μάθησης, γραφικοί οργανωτές, κάρτες απάντησης κτλ.)
- Τεκμήρια που να δηλώνουν την υιοθέτηση και αξιοποίηση σύγχρονων και εναλλακτικών τεχνικών διδασκαλίας και αξιολόγησης (εννοιολογικοί χάρτες, ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, πρακτική ανεστραμμένης τάξης, ρουμπρίκες αξιολόγησης δραστηριοτήτων, παιχνίδια ρόλων, μελέτες περίπτωσης, portfolio μαθητή, περιγραφικά σημειώματα αποτίμησης της επίδοσης και την ανατροφοδότηση κτλ.) που ενισχύουν τη συμμετοχή και την ομαδοσυνεργατική μάθηση.
- Τεκμήρια εκ των οποίων θα διαφαίνεται η παιδαγωγική αξιοποίηση των εποπτικών μέσων και των ψηφιακών εργαλείων των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (π.χ. εφαρμογή διδακτικού σεναρίου με έμφαση στην καλλιέργεια ψηφιακού γραμματισμού).
- Στοιχεία που θα τεκμηριώνουν τη σύνδεση διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τα προγράμματα σπουδών ανά αντικείμενο (πώς ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα σπουδών).
- Επιλεγμένες εργασίες μαθητών/τριών, όπως διαγωνίσματα, τεστ, κουίζ, ομαδικές εργασίες, τελικά προϊόντα ενός project (ηχητικά, οπτικά ή/και ακουστικά ντοκουμέντα, φωτογραφίες κτλ.).
- Παρατηρήσεις και σχόλια συναδέλφων-κριτικών φίλων (μέσα από συνεντεύξεις στον ίδιο ή γραπτές αναφορές δικές τους).

Στο πεδίο Β (Υπηρεσιακή συνέπεια και Επάρκεια του εκπαιδευτικού) μπορούν στον φάκελο υλικού να συμπεριληφθούν στοιχεία, που σχετίζονται με:

- Τη συμμετοχή σε εκδηλώσεις που σχετίζονται με την εξωστρέφεια του σχολείου, την προώθηση εκπαιδευτικών δράσεων και τη διάχυση και διαμοιρασμό καλών πρακτικών.
- Τη συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις και επιμορφωτικά δίκτυα, προκειμένου να λάβει η εκπαιδευτική μονάδα χαρακτηριστικά επαγγελματικής κοινότητας μάθησης.
- Με την παρώθηση προς τους μαθητές ώστε συμμετέχουν σε εκπαιδευτικούς διαγωνισμούς (Μαθηματικών, Λογοτεχνίας, Ιστορίας, Ξένων Γλωσσών κτλ.).
- Με την υιοθέτηση και εφαρμογή της έρευνας δράσης ως στρατηγικής που έχει ως στόχο την επίλυση προβλημάτων (π.χ. σύνδεση αυτής της ερευνητικής στρατηγικής με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων)
- Με τον ενεργό ρόλο στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας, στον συλλογικό προγραμματισμό και στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής.
- Με τη συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου, τους/τις συναδέλφους, τους γονείς, τους διάφορους θεσμικούς φορείς, προκειμένου να επιτυγχάνεται η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.
- Με τη διεκπεραίωση διοικητικών εργασιών που τουέχουν ανατεθεί στο πλαίσιο των καθηκόντων του

Εύλογα προκύπτει πως το βασικό στοιχείο κατά την αξιολόγηση βάσει φακέλου είναι η έννοια του αναστοχασμού που διέπει τη διαδικασία. Ο/η εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία κατά τη διάρκεια της συζήτησης με τον φορέα αξιολόγησης να παρουσιάσει με ειλικρίνεια τον εαυτό του και το εκπαιδευτικό του έργο και να τεκμηριώσει με ορατά στοιχεία που εμπεριέχονται στον φάκελό του τον βαθμό της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Είναι λάθος να θεωρούμε τον φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού ως χώρο αποθήκευσης εγγράφων και αξιολογήσεων. Αυτή, σύμφωνα με τους Gelfer et al., (1996, σελ. 5-10· 2015, σελ. 1495-1503· Gelfer et al, 2015, σελ. 1495-1503), είναι η συχνότερη παρανόηση που γίνεται. Ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού δημιουργείται και τηρείται από τον/την ίδιο/α τον/την εκπαιδευτικό και περιέχει τα καθήκοντά του/της, την τεχνογνωσία του πάνω στο γνωστικό του αντικείμενο, τις επικαιροποιημένες γνώσεις του/της, αλλά καταγράφει, επίσης, και την επαγγελματική βελτίωση ή τουλάχιστον τη

διάθεσή του για συνεχή ανάπτυξη, μέσω του αναστοχασμού και της αυτοαξιολόγησης. Το μέγεθος του φακέλου ποικίλει, αλλά τυπικά μπορεί να είναι μέχρι 10 σελίδες και τα περιεχόμενά του πρέπει να είναι καταγεγραμμένα στο παράρτημα που υπάρχει στο τέλος ή ως αναφορά στο εσωτερικό του φακέλου.

### **Τρόποι αξιοποίησης του περιεχομένου του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού**

Ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί με δύο τρόπους: α) ως μέσο-τεχνική αυθεντικής αξιολόγησης της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (είτε για υπηρεσιακή ανέλιξη, είτε για προαγωγή) και β) ως έναυσμα ανατροφοδότησης και αναστοχασμού με σκοπό τη βελτίωση του επαγγελματικού του προφίλ. Ως βασική μορφή αυθεντικής αξιολόγησης, ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού μπορεί να παίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη συνολική αποτίμηση της αποδοτικότητάς του.

Βέβαια, αξίζει να τονίσουμε στο σημείο αυτό πως η αξιολόγηση βάσει φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού προσκρούει σε κάποιες διαπιστωμένες αδυναμίες, όπως η υποκειμενικότητα της συγκρότησης του φακέλου, η μεταβλητότητα αναφορικά με το περιεχόμενο, η έλλειψη συναίνεσης σχετικά με τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού, η συγκρισιμότητα και η στάθμιση του περιεχομένου. Προκειμένου να περιοριστούν όσο το δυνατόν περισσότερο οι διαπιστωμένες αδυναμίες του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού, ορισμένοι μελετητές (Barrett, 2005, σελ. 27-29· Driessen et al., 2005, σελ. 214-220) προτείνουν να περιλαμβάνονται στον φάκελο και να λαμβάνονται υπόψη στοιχεία, όπως: α) οι απόψεις του εκπαιδευτικού για το γνωστικό του αντικείμενο (προσδοκίες, ευθύνες, φιλοσοφία διδασκαλίας, ακολουθούμενη μεθοδολογία), β) αναλυτική και τεκμηριωμένη περιγραφή από τον/την ίδιο/α της καταβαλλόμενης προσπάθειας, προκειμένου να επιτύχει τους αρχικούς στόχους που έχει θέσει, γ) αντιπροσωπευτικές διδασκαλίες-σενάρια που έχουν εφαρμοστεί και αξιολογηθεί, δ) περίληψη αξιολογήσεων από τους μαθητές. Αναφορικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του αξιολογικού αποτελέσματος, άλλοι μελετητές (Gelfer et al., 2004, σελ. 129) προτείνουν τη διαβαθμιστική κλίμακα του Likert για κάθε στοιχείο προς αξιολόγηση που εμπεριέχεται στον φάκελο (π.χ. επιμόρφωση, διαχείριση μαθήματος, τεχνογνωσία, κατάρτιση, εμπειρία) με τον κάτοχο του φακέλου να τεκμηριώνει την κάθε επιλογή στη συζήτηση που έπεται. Τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα προτείνεται και στον ισχύοντα Ν.4823/2021 (Άρθρο 67, παρ.1).

## Επίλογος

Συμπερασματικά, σύμφωνα με όσα προηγήθηκαν, μπορούμε να καταλήξουμε στο εξής: ο φάκελος υλικού μπορεί να αποτελέσει μια λύση στο μείζον θέμα της αποτίμησης της απόδοσης του εκπαιδευτικού, αλλά και της ποιοτικής παρακολούθησης του βαθμού της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Εμπλέκοντας τον/την ίδιο/α τον/την εκπαιδευτικό στην αξιολογική διαδικασία, καθιστώντας τον/την υπεύθυνο για την επαγγελματική του ενδυνάμωση και παρακινώντας τον/τη να δρα ως στοχαζόμενος/η επαγγελματίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διεργασίας, η διαδικασία ένταξης, χρήσης, αποδοχής και συγκρότησης του φακέλου αποτελεί μια ενδιαφέρουσα εναλλακτική πρόταση. Μπορεί μάλιστα να φαίνεται πως δεν είναι καθόλου εύκολη, ή ίσως ουτοπική, καθώς επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων (χρόνος που απαιτείται, φόρτος εργασίας, τρόπος αξιολόγησης του περιεχομένου, τελικός αποδέκτης, κριτήρια αξιολόγησης, αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων-εμπειριών των εκπαιδευτικών, χρονική εκκίνηση υιοθέτησης του φακέλου κτλ.), ωστόσο, όπως προκύπτει βιβλιογραφικά, αποτελεί μια αξιόπιστη αντιπρόταση στο ζήτημα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών που λόγω της εμπλοκής του ίδιου του αξιολογούμενου/ης σε μια διαδικασία αυστηρά προσωπική, μπορεί να διέπεται από διαφάνεια και αντικειμενικότητα.

Ο φάκελος δεν είναι παρά το μέσο ή για άλλους το εργαλείο που μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού και εν συνεχεία του μαθητή και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι έννοιες μεταγνώση, μεταδιαδικασία, αυτοαξιολόγηση, αναστοχασμός και επαγγελματική ανάπτυξη φωτίζονται διαφορετικά υπό το πρίσμα αυτό και σίγουρα λαμβάνουν διαφορετικές διαστάσεις. Ο φάκελος συγκροτείται από τον/την ίδιο/α τον/την εκπαιδευτικό, βάσει κριτηρίων, με σκοπό να αποτυπωθεί η γνώση του και οι διδακτικές του δεξιότητες. Βέβαια ο ρόλος του δεν είναι αποκλειστικά η επίδειξη τμήματος της καλύτερης δουλειάς του εκπαιδευτικού, αλλά αυτό που πρέπει να καταστεί σαφές είναι πως ο φάκελος αποτελεί ένα μέσο αναστοχασμού. Προσφέρει την ευκαιρία να εξετάσει ο εκπαιδευτικός τη διδασκαλία του και να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των πρακτικών του, αξιοποιώντας τόσο τη γνώση που προκύπτει από την κατανόηση της βελτίωσης των μαθητών, όσο και την εποικοδομητική κριτική που μπορεί να δεχτεί από συναδέλφους-κριτικούς φίλους. Βασικό στοιχείο θεωρείται η δημιουργία πλαισίου εμπιστοσύνης και αποδοχής, όπου δεν έχει θέση ο φόβος της απόρριψης, της

κατάταξης ή της αρνητικής βαθμολογίας, αλλά μόνο η διάθεση για περαιτέρω ενδυνάμωση. Από τη συναφή βιβλιογραφία και από την ανάλυση που προηγήθηκε, προκύπτει πως ο φάκελος χρησιμοποιείται διεθνώς τόσο για την αξιολόγηση και πρόσληψη των υποψηφίων εκπαιδευτικών, όσο και ως μέσο ανατροφοδότησης στους/στις εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, προκειμένου να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και τον βαθμό του επαγγελματισμού τους.

**Βιβλιογραφία**

Alam, J., Aktar, T. (2019). Assessment Challenges & Impact of Formative Portfolio Assessment (FPA) on EFL Learners' Writing Performance: A Case Study on the Preparatory English Language Course. In: *English Language Teaching*; Vol. 12, No. 7; 2019.

Andrejko, L. (1998). The case of the teacher portfolio, in: *Journal of staff development*, 19, pp.1-12.

Armitage, C. (1998). The benefits of pause for thought, *The Australian*, p.16.

Barrett, H. (1997). Collaborative planning for electronic portfolios: asking strategic questions. In the proceedings of the *National Educational Computing Conference*, Seattle, Washington.

Barrett, H. (2000). *Electronic teaching portfolios: multimedia skills & portfolio development=powerful professional development*. Available online at: <https://electronicportfolios.com/portfolios/3107Barrett.pdf> (Πρόσβαση 03 Φεβρουαρίου 2022).

Barrett, H. (2003). Differentiating electronic portfolios and online assessment management systems. <http://www.electronicportfolios.com/systems/concerns.html>. (Πρόσβαση 06Μαρτίου 2022).

Barrett, H. (2005). Le processus de développement du portfolio électronique, in *Studies Higher Education*, 26, pp.27-29.

Barrett, H. (2010). Balancing the two faces of ePortfolios. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3(1), 6–14. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3256277.pdf>

Barton, J., Collins, A. (1993). Portfolios in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 400, pp. 200-210.

Baume, D., Baume, C. (1996). A national scheme to develop and accredit university teachers, *International Journal for Academic development*, 1 (2), pp. 51-58.

Beck, J. (1999). Makeover or takeover? The strange death of educational autonomy. In: *Neo-liberal England British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, n° 2.

Beck, R., Linve, L., Bear, S. (2005). Teachers' self-assessment of the effects of formative and summative electronic portfolios on professional development, in: *European Journal of Teacher Education*, 3, pp. 221-244.

Brown, J.O. (2001). The portfolio: a reflective bridge connecting the learner, higher education and the workplace. *The Journal of Continuing Higher Education*, 49 (2), pp. 1-13.

Campbell, D.M., Cignetti, P.B., Melenyser, B.J., Nettles, D.H., Wyman, R.M. (2000). *Portfolio and performance assessment in teacher education*. MA: Allyn & Bacon, Needham Heights.

Chitpin, S., Evers, C.W. (2005). Teacher professional development as knowledge building: A Popperian analysis, in, *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 11, pp.419-433.

Chy, S., Zhou, M., Koh, C., Liu, W. (2021). Levels of reflection in student teacher digital portfolios: a matter of sociocultural context? In: *Reflective Practice International and Multidisciplinary Perspectives*.

Cleveland, R. (2018). Using Digital Portfolios: Reflection, Assessment & Employment. In: *TechTrends* 62:276–285.

Collins, A. (1992). Portfolios for science education: Issues in purpose, structure and authenticity. *Science Education*, 76 (4), pp. 452-463.

Darling, L.F. (2001). Portfolio as practice: the narrative of emerging teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp.107-121.

Davies, M., Willis, E. (2001). Through the looking glass preservice professional portfolios, *The Teacher Educator*, 37 (1), pp. 7-31.

Deveci, H., Ersoy, F., Ersoy, A. (2006). The views of prospective elementary school teachers on the use of portfolio assessment in teacher education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 6, pp.193-199.

Dootlitle, P. (1994). Teacher portfolio assessment, in *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4, pp.1-10.

Driessen, E., Vleuten, D., Schuwirth, L., Tartwijk, J., Vermunt, J. (2005). The use of qualitative research criteria for portfolio assessment as an alternative to reliability evaluation: a case study, in *Medical Education*, 39, pp. 214-220.

Dysthe, O., Engelsen, K.N. (2004). Portfolios and assessment in teacher education in Norway: a theory-based discussion of different models in two sites. *Assessment & Education in Higher Education*, 29 (2), p.p. 239-258).



Fontana, D., Fernandes, M. (1994). Improvements in mathematics performance as a consequence of self-assessment in Portuguese primary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 64, pp. 407-417.

Frederiksen, J.R., White, B.J. (1997). *Reflective assessment of students' research within an inquiry-based middle school science curriculum*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Gelfer, J.I., Perkins, P. G. (1996). A model for the preparation of portfolio assessment in early childhood education program. *Early Childhood Education Journal*, 21, pp. 5-10.

Gelfer, J.I., Xu, Y., Perkins, P.G. (2004). Developing portfolios to evaluate teacher performance in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 32, pp. 127-132.

Gelfer, J., Hara, K., Krash, D., Nguyen, N. (2015). Teacher portfolios: an effective way to assess teacher performance and enhance learning. In: *Early Child Development and Care*, 185:9, 1495-1503.

Hartnell-Young, E., Morris, M. (1999). *Digital professional portfolios for change*, Australia, Hawker Brownlow Education.

Kimeldorf, M. (1997). *Portfolio power: the new way to showcase all your job skills and experience*, Princeton, NJ, Petersons Publishing Group.

Klecker, B.M. (2000). Content validity of preservice teacher portfolio in a standards-based program. *Journal of Instruction Psychology*, 27, pp. 35-38.

Knauf, H., Lepold, M. (2021). The children's voice – how do children participate in analog and digital portfolios? In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 29:5, 669-682.

Lamson, S., Thomas K., Aldrich, J., King, A. (2001). Assessing preservice candidates' web-based electronic portfolios, paper presented at *Association of Teacher Educators*, Portland, 5-8 August.

Lyons, N. (1998). *With portfolio in hand: validating the new teacher professionalism*. New York, NY: Teachers College Press.

Lyons, N. (1999). How portfolios can shape emerging practice. *Educational Leadership*, 56 (8), pp. 63-65.

Martos, S., Gallego, R., Dominguez, D., Baez, A. (2021). The Use of Digital Portfolio in Higher Education before and during the COVID-19 Pandemic. In: *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2021, 18, 10904.

Mc Laughlin, M. (1990). Embracing contraries: Implementing and sustaining teacher evaluation. In: *The new handbook of teacher evaluation*. California: Corwin Press, pp. 403-415.

Mc Laughlin, M., Vogt, M. (1996). *Portfolios in teacher education*. Newark, De: International Reading Association.

Niguidula, D. (1997). Picturing performance with digital portfolios, *Educational Leadership*, 55 (3), pp. 26-29.

Norton, P., Wilberg, K. (1998). *Teaching with technology*, Orlando, FL, Harcourt Brace.  
Piper, C. (2000). *Electronic portfolios in teacher education reading methods courses*, AACE, available online at: [www.chapman.edu/](http://www.chapman.edu/)

Popper, K.R. (1979). *Objective knowledge*. Oxford: Oxford University Press.

Rocha, M., Urbanetz, S. (2020). Contributions of the digital portfolio for the evaluative praxis in higher education. In: *Revista Complutense de Educación*.

Rubio, E., Suarez, H., Montes, L. (2021). Digital portfolio: a tool for learning physics. In: *Journal of Physics: Conference Series* 2073 012004

Quigley, M. Rhodes, C. Nowak, J. (2003). Literacy portfolios in the electronic age. In J.H. Cohen & R.B.

Wiener (Eds.), *Literacy portfolios*, Upper saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall, pp. 86-88.

Race, Ph. (2002). Assessing portfolios-Reflections and digressions. In *Education Developments*, The magazine of SEDA (Staff and Educational Development Association) available at: <https://www.seda.ac.uk/seda-publishing/educational-developments/past-issues-2000-onwards/educational-developments-issue-3-1-2002/> acceded on 01 March 2022.

Ritsarson, V., Kile, S. (1992). The use of videocase in teacher education, Paper presented at the meeting of the *American Educational Research Association*, San Francisco.

Salzman, S. A., Denner, P.R., Harris, L.B. (2002). *Teacher education outcome measures: Special study survey*. Washington: American Association of Colleges of Teacher Education.

Scriven, M. (1996). Types of evaluator and types of evaluation. *Evaluation Practice*, 17, pp. 367-382.

Selda, A. (2021). A case study on teacher portfolio with early childhood Teachers. In: *Reflective Practice*, 22:2, 219-232.

Simon, R., Forgette-Giroux, R. (2002). Impact of a content selection framework on portfolio assessment at the classroom level, *Assessment in Education*, 7 (1), pp. 83-101.

Wilkerson, J.R., Lang, W.S. (2003). Portfolios, the Pied Piper of teacher certification assessment: legal and psychometric issues. *Education Policy Analysis Archives*, 11 (45), pp.1-31.

Windsor, P.J.T., Butt, R.L., Reeves, H. (1999). Portraying professional development in preservice teacher education: Can portfolios do the job? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5 (1), pp. 9-31.

Wolf, D., et al., (1989). Portfolio assessment: Sampling Student Work, in *Educational Leadership*, 46 (4), p.p. 35-39.

Wolf, D, et al., (1997). The schoolteacher's portfolio: Issues in design, implementation, and evaluation, in *Phi Delta Kappan*, 73, pp. 129-136.

Wolf, K., Dietz, M. (1998). Teaching portfolios: purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly*, Winter, pp. 9-23.

Woodward, H. (2000). The digital portfolio. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25 (2), pp. 329-347.

Woodward, H., Nanholy, P. (2004). Digital portfolios: fact or fashion? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29 (2), pp. 227-238.

Zeichner, K., Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 613-621.



# Ηγεσία, Κοινωνική Δικαιοσύνη και Συμπερίληψη στην Προσχολική Εκπαίδευση. Απόψεις Διευθυντριών/ών και Προϊσταμένων

**Ιωάννης Κατσαρός**  
Δάσκαλος, Δρ Διοίκησης στην Εκπαίδευση  
ΙΝΕΠ/ΕΚΔΔΑ  
[gikats61@gmail.com](mailto:gikats61@gmail.com)

**Θεοδώρα Λαζάρου**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ 60, ΜEd, Προϊσταμένη Νηπιαγωγείου  
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση  
[theodolaz@gmail.com](mailto:theodolaz@gmail.com)

## Περίληψη

Η ποσοτική αυτή μελέτη διερευνά τις απόψεις Διευθυντριών/ών και Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων για θέματα εκπαιδευτικής ισότητας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο και τον Απρίλιο του 2021 και συμμετείχαν 314 Διευθύντριες/θντές και Προϊστάμενες/νοι Νηπιαγωγείων. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι οι συμμετέχουσες/οντες, αν και αναγνωρίζουν τη σημασία του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητριών/ών και τον ιδιαίτερο ρόλο του σχολείου και της ηγεσίας του για την ενδυνάμωση μαθητριών/ών προερχόμενων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, διαθέτουν επιφανειακή κατάρτιση σε θέματα Διαπολιτισμικής και Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής, που συνοδεύεται από αρκετές παρανοήσεις. Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η σύγχυση και οι παρανοήσεις στις κρατούσες απόψεις των Διευθυντριών/ών και Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων ενδεχομένως να περιορίζουν τη δυνατότητα ανταπόκρισής τους στις απαιτήσεις του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου. Κρίνεται, ως εκ τούτου, απαραίτητο τα προγράμματα προετοιμασίας και επιμόρφωσης των ηγέτιδων και ηγετών να περιλαμβάνουν καινοτόμες επιμορφωτικές μεθόδους με στόχο την κριτική επίγνωση της κοινωνικής πολυμορφίας και την ανάπτυξη ετοιμότητας για ενεργό ηγετικό ρόλο στην κατεύθυνση της Κοινωνικής Δικαιοσύνης.

**Λέξεις-Κλειδιά:** σχολική ηγεσία, προσχολική αγωγή, εκπαιδευτική ισότητα, διαφορετικότητα

## **Abstract**

The present quantitative study aims to provide insight into kindergarten headteachers' views on educational equality issues. In the study, conducted between March and April 2021, 314 kindergarten headteachers participated. The results have shown that the participants acknowledge the students' cultural capital, the school's special role, and the importance of its leadership in the empowerment of students from vulnerable social groups. The results have also demonstrated that kindergarten headteachers are superficially trained in intercultural education and differentiated instruction, which are notions often misunderstood. The study has highlighted that confusion and misunderstanding in the prevailing views of kindergarten headteachers may limit their ability to meet the demands of the modern multicultural school. It is, therefore, necessary that headteachers be trained in critical awareness of social diversity and the development of readiness for an active leadership role in the field of Social Justice.

**Keywords:** school leadership, preschool education, educational equality, diversity

## **Εισαγωγή**

Κεντρική τάση της κοινωνικής πολιτικής τις τελευταίες δεκαετίες είναι η προώθηση της ένταξης και της συμμετοχής όλων των μελών μιας κοινωνίας και η καταπολέμηση του αποκλεισμού. Στην εκπαίδευση αυτό αντικατοπτρίζεται στην αλλαγή της πολιτικής κατεύθυνσης για παροχή ίσων ευκαιριών σε όλες τις μαθήτριες και όλους τους μαθητές (UNESCO, 1994). Ωστόσο, παρά τις προσπάθειες των κυβερνήσεων, της κοινωνίας και της διεθνούς κοινότητας, δεν έχει επιτευχθεί η εκπαίδευση για όλες και όλους. Η ταυτότητα, το υπόβαθρο και η ικανότητα συνεχίζουν να καθορίζουν τις ευκαιρίες εκπαίδευσης των νέων (UNESCO, 2020).

Στο πλαίσιο αυτό, ένα θέμα που απασχολεί τη σχετική διεθνή βιβλιογραφία είναι ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας σε θέματα εκπαιδευτικής ισότητας και συμπερίληψης. Η σχολική ηγεσία της Κοινωνικής Δικαιοσύνης (Κ.Δ.) χαρακτηρίζεται από αυξημένη αίσθηση ευθύνης για ζητήματα αποκλεισμού και προσανατολίζεται μέσω συμπεριληπτικών σχολικών πρακτικών στην υποστήριξη παραδοσιακά περιθωριοποιημένων μαθητριών/τών που υφίστανται διακρίσεις (Furman, 2012· Theoharis, 2007).

Το θέμα αυτό αφορά ιδιαίτερα και στην προσχολική εκπαίδευση. Με την αναγνώριση των πλεονεκτημάτων της πρώιμης παιδικής εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο

να θέσουμε κρίσιμα ερωτήματα σχετικά με το εάν υπάρχει κατάλληλη ηγεσία στο Νηπιαγωγείο για την καθοδήγηση συμπεριληπτικών πρακτικών στη βαθμίδα αυτή (Nicholson κ.ά, 2018). Το Νηπιαγωγείο επιδρά καθοριστικά στη γνωστική, γλωσσική, κοινωνικοσυναισθηματική, ηθική και αισθητική ανάπτυξη του παιδιού. Ο τρόπος που ερμηνεύει το Νηπιαγωγείο τον κοινωνικό κόσμο επηρεάζει και τις αντιλήψεις και στάσεις του νηπίου απέναντι σε αυτόν τον κόσμο (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002). Έτσι, η παρούσα ερευνητική μελέτη προσπαθεί να συμβάλει στη διατύπωση χρήσιμων συμπερασμάτων για θέματα Κ.Δ. και Συμπερίληψης στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο, σχετικά με απόψεις Διευθυντριών/ών και Προϊσταμένων δημόσιων Νηπιαγωγείων για τους οποίους θα χρησιμοποιηθεί ο συμπεριληπτικός όρος Ηγεσία Νηπιαγωγείου (εφεξής ΗΝΓ).

### **Κοινωνική Δικαιοσύνη και εκπαίδευση**

Η Κοινωνική Δικαιοσύνη (Κ.Δ.) είναι ένας όρος ομπρέλα με πολλαπλά νοήματα (Furman, 2012). Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα ορισμών της Κ.Δ. καθώς η κατανόησή της εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το γεγονός ότι ερμηνεύει κάποια/ος τον κόσμο σύμφωνα με τις ιδεολογικές τοποθετήσεις, τα συμφέροντα και το πολιτισμικό κεφάλαιο της/του (Ζάχος, 2019). Ωστόσο, οι διαφορετικές έννοιες που της αποδίδονται αναφέρονται συνήθως είτε στη δίκαιη κατανομή αγαθών και στις ίσες ευκαιρίες για όλες και όλους (διανεμητική δικαιοσύνη) (Rawls, 1999), είτε στην αναγνώριση της εργασίας κάποιου ατόμου και τη δίκαιη ανταπόδοση της (Hayek, 2013), είτε στην αναγνώριση της διαφορετικότητας και την ισότιμη συμμετοχή όλων σε μια δημοκρατική κοινωνία (δικαιοσύνη αναγνώρισης) (Young, 2006 · Fraser, 2000).

Συζητήσεις σχετικά με δίκαιες πρακτικές στο σχολείο και την ανάπτυξη της εκπαίδευσης των πολιτών ενίσχυσαν τη διασύνδεση εκπαίδευσης και Κ.Δ.. Θεωρήθηκε ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη και την ευημερία των μελών μιας κοινωνίας, όχι μόνο μέσω της παροχής γνώσεων και της ανάπτυξης δεξιοτήτων αλλά και προωθώντας τις αρχές της δικαιοσύνης, της αλληλεγγύης, της ισότητας, της συνεργασίας και της συλλογικής συνείδησης (Papaloί, 2017). Σύμφωνα με τα παραπάνω, η πιθανότητα επίτευξης κοινωνικής συνοχής μπορεί να είναι μεγαλύτερη σε μια κοινωνία όπου οι άνθρωποι πιστεύουν ότι μπορούν να αλλάξουν κοινωνική τάξη χάρη στις ικανότητες, τα ταλέντα και τις προσπάθειές τους (D'Addio, 2007).

Υπάρχουν, ωστόσο, θεωρητικά και εμπειρικά στοιχεία που αμφισβητούν την

αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση αυτή (Papaloi, 2017· Kyridis κ.ά., 2011· Zembylas, 2010· Recchia, 2008). Για πολλές/ούς μαθήτριες/τές η έννοια της σχολικής εκπαίδευσης ως ισοσταθμιστής της ανισότητας αποτελεί ρητορική της πολιτικής εξουσίας και τίποτα άλλο (DeMatthews & Mawhinney, 2014).

Η Young (2006), αναφερόμενη στην ιεραρχική δομή καταμερισμού της εργασίας, υποστηρίζει ότι στο παιχνίδι του ανταγωνισμού για το ποιος/ος θα κερδίσει την καλύτερη θέση εργασίας, ο αγώνας είναι άνισος καθώς το σχολείο των ίσων ευκαιριών, συχνά, λειτουργεί με προκατειλημμένους τρόπους και δεν προσφέρει σε όλες και όλους τα ίδια εφόδια. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές δεν υποστηρίζουν επαρκώς μαθήτριες και μαθητές με σωματικές/ψυχικές αναπηρίες, χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, δίγλωσσες/ους, που οι γονείς δεν μπορούν να τις/τους υποστηρίξουν για διάφορους λόγους, μαθήτριες/τές που αντιμετωπίζουν εθνοκεντρική προκατάληψη μέσα και έξω από το σχολείο. Στον βαθμό που τα εκπαιδευτικά συστήματα ενθαρρύνουν την αποδοχή αυτής της δομής ως αναγκαία, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο ηττημένες και ηττημένους, συμβάλλουν και στην κοινωνική ανισότητα. Η εκπαίδευση της δικαιοσύνης, όμως, εστιάζοντας στα θέματα αυτά, μπορεί να διαδραματίσει έναν πολύ θετικό ρόλο συμβάλλοντας τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη των μελών μιας κοινωνίας όσο και στην κοινωνικο-συναισθηματική, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στις ανάγκες της κοινωνικής ζωής (Papaloi, 2017).

### *Διαφορετικότητα και Ανισότητες στην εκπαίδευση*

Τις τελευταίες δεκαετίες τονίζεται από τις/τους ερευνήτριες/τές η σημασία της ευαισθητοποίησης σε θέματα διαφορετικότητας μέσα στη σχολική τάξη (Marshall & Theoharis, 2007), ιδιαίτερα ως παράγοντα εντοπισμού και καταπολέμησης της ανισότητας στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Ο όρος “διαφορετικός” χρησιμοποιείται ευρέως για να χαρακτηρίσει κάτι που δεν είναι ίδιο με αυτό που θεωρείται “κανονικό” (Παπανδρέου, 2020).

Στην παρούσα μελέτη προσεγγίζουμε τη διαφορετικότητα χρησιμοποιώντας τις απόψεις του γενετιστή Jacquard (2010), που υποστηρίζει ότι αυτό που κάνει όλους τους ανθρώπους διαφορετικούς είναι η συνύπαρξη του “έμφυτου” και του “επίκτητου”. “Έμφυτο” αποκαλεί τη γενετική κληρονομία που έχει κάθε άτομο από τους γονείς του και “επίκτητο” ό,τι προέρχεται από το περιβάλλον που ζει. Η σχέση αυτή, όμως, δεν είναι αθροιστική αλλά αλληλεπιδραστική και καθορίζει τη συμπεριφορά



και την προσωπικότητα του ανθρώπου που είναι μοναδική και ξεχωριστή. Μια σχολική τάξη χαρακτηρίζεται περισσότερο από τις διαφορές παρά από τις ομοιότητες των μελών της. Αυτός ο πλούτος των διαφορών δημιουργεί ένα νέο κανόνα, όπου κανονικό θεωρείται η διαφορετικότητα και αξιολογείται ως πλεονέκτημα, που μπορεί να αξιοποιηθεί (Genishi & Dyson, 2009).

Για πολλές/ούς εκπαιδευτικούς, ωστόσο, η έννοια της διαφορετικότητας ταυτίζεται μόνο με τη φυλετική και εθνική ταυτότητα και δεν αναγνωρίζεται με βάση το φύλο, την κοινωνική τάξη, τη θρησκεία, την ικανότητα ή το σεξουαλικό προσανατολισμό (Marshall & Theoharis, 2007). Οι καθημερινές πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη αναπαράγουν, συχνά, τις κυρίαρχες αξίες και φιλοδοξίες για τον τρόπο με τον οποίον οι μαθήτριες και οι μαθητές πρέπει να συμπεριφέρονται ενώ οι μαθήτριες/τές ωθούνται να οργανώσουν τη ζωή τους σύμφωνα με αυτές (Lloyd & Norris, 1998). Από την άλλη, μαθήτριες/τές που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες αξιολογούνται σύμφωνα με αυτό το κυρίαρχο αξιοκρατικό σύστημα και διαχωρίζονται σε ικανές/ούς ή όχι με βάση φυσικές δεξιότητες και ανεξάρτητα από την κοινωνική καταγωγή (Φραγκουδάκη, 2001). Αξίζει να σημειωθεί, ακόμα, ότι η αξιολόγηση μαθητριών/τών προερχόμενων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες με στερεότυπα για τη συλλογική ταυτότητα τους και όχι λαμβάνοντας υπόψη ατομικά χαρακτηριστικά έχει, συχνά, ως συνέπεια να αντιμετωπίζουν στο σχολείο μη αποδοχή και αναγνώριση (Γκόβαρης & Μανούσου, 2015).

Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες τείνουν να έχουν μονοπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών που αντικατοπτρίζει την ταυτότητα του πληθυσμού της πλειοψηφίας και όχι τις αντιλήψεις, τον πολιτισμό ή τη συνεισφορά μειονοτικών ομάδων. Έτσι, οι μειονοτικές ομάδες δεν βρίσκουν την ταυτότητα τους στο πρόγραμμα σπουδών και δυσκολεύονται να το παρακολουθήσουν (European Commission, 2020).

Οι ευκαιρίες μάθησης των μαθητριών/τών ενδέχεται, επίσης, να επηρεαστούν αρνητικά όταν το σχολείο υιοθετεί μια πολιτισμική ιδεολογία αχρωματοψίας (Colour-blindness) μπροστά στις φυλετικές και εθνοτικές διαφορές, που εννοεί ότι όλοι οι άνθρωποι σε μια κοινωνία θεωρούνται ίδιοι και ίσοι ανεξάρτητα από αυτές. Κάποιες/οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η αποφυγή του ρατσισμού επιτυγχάνεται με το να αντιμετωπίζουν όλες/ους τις/τους μαθήτριες/τές με τον ίδιο τρόπο, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη φυλετικές διαφορές (Milner, 2010). Ο Lewis (2001) διαπίστωσε, μάλιστα, ότι εκπαιδευτικοί σε ένα περιβάλλον με φυλετική ομοιογένεια δεν θεωρούσαν απαραίτητη την αναφορά σε τέτοια ζητήματα, διδάσκοντας έτσι και τις/τους μαθήτριες/τές

να εθελουφυλούν στην ανομοιογένεια που επικρατεί στην κοινωνία γενικότερα.

Στο πλαίσιο αυτό, το βασικό αίτημα που διατυπώνεται στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα είναι ένα Σχολείο για όλες και όλους. Ένα σχολείο που δεν διαχωρίζει αλλά ενώνει όλες και όλους τις/τους μαθήτριες/τές, ανεξαρτήτως ικανότητας ή προέλευσης. Ένα σχολείο που αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητα της καθεμίας και του καθενός, καταρρίπτοντας το φόβο για το διαφορετικό και συμβάλλει στη δημιουργία ενός κλίματος σεβασμού και αμοιβαίου πολιτισμικού εμπλουτισμού (Νικολάου, 2008). Η εμπειρία της συμπερίληψης έχει να κάνει με το ότι μαθαίνουμε να ζούμε μαζί με όλους τους άλλους ανθρώπους (Barton, 1997). Αποτελεί μια συνεχόμενη διαδικασία και όχι ένα στάδιο στο οποίο φτάνουμε κάποια στιγμή (UNESCO, 2020).

### *Κοινωνική Δικαιοσύνη και Προσχολική Αγωγή*

Η προσχολική εκπαίδευση έχει δομηθεί βασιζόμενη σε ζητήματα Κ.Δ. Κοινωνικές υποθέσεις που διαμορφώθηκαν από κοινωνικούς κανόνες και πεποιθήσεις για το ποια/ος είναι σε θέση να παρέχει ποιοτική φροντίδα και εκπαίδευση, οδήγησαν στην ανάπτυξη της προσχολικής αγωγής για την ευημερία κυρίως των οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά “φτωχών” παιδιών στην πρώτη παιδική ηλικία (Goodwin κ.ά., 2008). Αυτός ο αντισταθμιστικός ρόλος του Νηπιαγωγείου μέσω των πλούσιων ερεθισμάτων, γνώσεων και βιωμάτων που μπορεί να παρέχει στα παιδιά των λιγότερο ευνοημένων ομάδων μπορεί να θεωρηθεί ως μια δράση Κ.Δ. μέσω της εκπαίδευσης (Οικονομίδης, 2009).

Η διασύνδεση της προσχολικής εκπαίδευσης με την Κ.Δ. δεν περιορίζεται, ωστόσο, στον αντισταθμιστικό της ρόλο. Τα προσχολικά χρόνια είναι ζωτικής σημασίας, επίσης, για τη διαμόρφωση πολιτισμικών και φυλετικών αντιλήψεων και τη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στην ποικιλομορφία και τη διαφορά (MacNaughton, 2003). Στην προσχολική ηλικία οι μαθήτριες/τές έχουν ήδη αναπτύξει αρνητικές στάσεις και προκαταλήψεις έναντι συγκεκριμένων ομάδων, εσωτερικεύοντας τις κοινωνικές διαιρέσεις που αντιλαμβάνονται γύρω τους (Hawkins, 2014· Boutte, 2008).

Ωστόσο, η αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας σε όλες τις μορφές της στην εκπαίδευση δεν είναι δίκαιη διαδικασία καθώς διαπιστώνεται ότι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, συχνά, κατευθύνονται προς την επιλογή θεμάτων που θεωρούν πιο σημαντικά και αναπτυξιακά κατάλληλα για τη ζωή των μικρών μαθητριών/τών. Έτσι, κάποια ζητήματα Κ.Δ., όπως ταυτότητα φύλου, περιθωριοποιούνται με αποτέλεσμα

οι μαθήτριες/τές να λαμβάνουν αντιφατικά μηνύματα από άτομα και ιδρύματα, που ενώ ισχυρίζονται ότι είναι ισχυροί υποστηρικτές της δικαιοσύνης, κάνουν σαφές ότι ορισμένα ζητήματα Κ.Δ. θεωρούνται πιο αξιόλογα και αξίζουν υποστήριξης από άλλους (Robinson, 2005).

Σε συνδυασμό με την αναγνώριση της διαφορετικότητας, που υπάρχει σε κάθε σχολική τάξη, ερευνήτριες/τές επισημαίνουν την αναγκαιότητα για Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική (Δ.Π.) στο Νηπιαγωγείο. Η Δ.Π. έχει την επιστημονική βάση της σε παραδοχές για τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου που παρέχει σε όλες και όλους τις ίδιες ευκαιρίες και τη δυνατότητα να επιτύχουν με πλούσιες εμπειρίες, που υποστηρίζουν τη μοναδικότητα κάθε μαθήτριας και μαθητή (Παπανδρέου, 2020). Παρανοήσεις του όρου έχουν συνδέσει την Δ.Π. με το ακαδημαϊκό περιεχόμενο της εκπαίδευσης και την εξατομικευμένη διδασκαλία, αλλά, η ολιστική αντίληψη του όρου εννοεί την οργάνωση μιας συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας με κύριο μοχλό εφαρμογής της την/τον εκπαιδευτικό (Σφυρόερα, 2019).

#### *Ηγεσία της Κοινωνικής Δικαιοσύνης στην Προσχολική Αγωγή*

Αν και η ηγεσία της Κ.Δ. ορίζεται διαφορετικά από τις/τους μελετήτριες/τές, υπάρχει συναίνεση ότι εστιάζει στην αναγνώριση της ανισότητας ευκαιριών – κυρίως για τις περιθωριοποιημένες ομάδες - και προσανατολίζεται στη δράση για την εξάλειψη των άνισων αυτών συνθηκών και την αντικατάστασή τους με πιο δίκαιες πρακτικές (DeMatthews & Mawhinney, 2014). Οι Goldfarb & Grinberg, (2002) έχουν ορίσει τη ηγεσία της Κ.Δ. ως ενεργή δράση αλλαγής των άδικων ρυθμίσεων με την προώθηση της δικαιοσύνης και της ισότητας σε όλα τα επίπεδα, ενώ ο Furman (2012) αναφέρει ότι είναι μετασχηματιστική και προσανατολισμένη στη δράση για μια δίκαιη κοινωνικά εκπαίδευση, είναι δημοκρατική, αφοσιωμένη και κριτική. Η ηγεσία για την Κ.Δ. είναι μια άλλη προσέγγιση στην ηγεσία που δεν αμφισβητεί τη σχέση μεταξύ ηγεσίας και αποτελεσματικότητας αλλά τον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία πρέπει να προσεγγίζουν την αποτελεσματικότητα σε συνθήκες κρίσης, ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων στην καθημερινή σχολική ζωή για ένα πιο δημοκρατικό στυλ ηγεσίας και συνδέοντας το σχολείο με σύνθετες απαιτήσεις της κοινωνίας (Papaloi, 2017).

Με αυτήν την έννοια και στην Προσχολική Αγωγή η σχολική ηγεσία οφείλει,

εξαντλώντας το πλαίσιο των αρμοδιοτήτων της, να αναπτύσσει δράση ώστε να δημιουργήσει ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς για όλες και όλους, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη, τη φυλή, την εθνικότητα, το φύλο και τις ικανότητες (Zachos & Matziouri 2015) και να δώσει στις/στους μαθήτριες/τές τα εργαλεία και τις δεξιότητες για να σκεφτούν συλλογικά και κριτικά δομώντας έτσι την ιδιότητα του σύγχρονου πολίτη (Papaloι, 2017). Ρόλος των ηγέτιδων/τών είναι, επίσης, να εντοπίζουν την κοινωνική αδικία στο σχολείο μέσα από μια πληθώρα τεχνικών, όπως έλεγχο για τη δίκαιη κατανομή αγαθών και υπηρεσιών σε μειονεκτούσες ομάδες, δίκτυα επικοινωνίας εκτός σχολείου με στόχο τις προοπτικές ανάπτυξης των μαθητριών/τών και των οικογενειών τους κ.ά. (Brooks & Miles, 2006).

#### *Βιβλιογραφική Ανασκόπηση: Σχολική ηγεσία και Κοινωνική Δικαιοσύνη*

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι τα ερευνητικά συμπεράσματα για θέματα εκπαιδευτικής ισότητας βασίζονται κυρίως σε ποιοτικές αναλύσεις συνεντεύξεων σχολικών Διευθυντριών/ών, συχνά, με αναγνωρισμένο προσανατολισμό στην Κ.Δ. Στο πλαίσιο αυτό, ένα μεγάλο μέρος της έρευνας για το Δημοτικό και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εξετάζει αντιλήψεις και πρακτικές Διευθυντριών/ών μέσα από τον ρόλο που αναλαμβάνουν για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της ποικιλομορφίας στο σχολείο τους.

Ερευνήτριες/τές στην Ελλάδα διαπιστώνουν ότι οι περισσότερες/οι Διευθύντριες/ντές είναι θετικά διακείμενες/οι σε ζητήματα Κ.Δ., με στοιχεία ηθικής ηγεσίας, όπως συλλογική λήψη αποφάσεων και ενίσχυση εκπαιδευτικών, κοινωνικό έργο και εξατομικευμένη διδασκαλία μαθητριών/ών εκτός υπηρεσίας (Αυγητίδου κ.ά., 2016· Zachos & Matziouri, 2015· Matziouri κ.ά., 2014). Ωστόσο, κάποιες/οι εκφράζουν δυσαρέσκεια ή εφαρμόζουν δίκαιες πρακτικές, όχι γιατί συμμετέχουν συναισθηματικά αλλά γιατί αυτό υπαγορεύει η θέση και το καθήκον τους. Ορισμένες/οι Διευθύντριες/ντές, μάλιστα, απέδωσαν τις χαμηλές επιδόσεις κάποιων μαθητριών/των, προερχόμενων από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, στην παραβατική συμπεριφορά τους (Matziouri κ.ά., 2014) ή στην οικογένεια ενώ η επίδραση του σχολείου θεωρήθηκε ότι έχει σχέση κυρίως με τις/τους εκπαιδευτικούς και όχι την οργάνωση της σχολικής μονάδας (Θεοδοσιάδου, 2013).

Οι Zachos & Matziouri (2015) συμπεραίνουν ότι οι στρεβλές αντιλήψεις των Διευθυντριών/ντών για ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και ρατσισμού και η ελλιπής

κατανόηση των πραγματικών αιτιών για τις κοινωνικές ανισότητες μπορούν να δικαιώσουν την παρούσα κατάσταση. Ο DeMatthews (2012) διαπίστωσε ότι η συνεχής διαμόρφωση της ηγετικής ταυτότητας των Διευθυντριών/ντών, καθώς αντιμετώπιζαν νέες προκλήσεις στην κατεύθυνση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, επηρέαζε κάθε φορά τον τρόπο που αντιλαμβάνονταν και εφαρμόζαν την ένταξη. Ο Cranston κ.ά. (2006) αναφέρουν, επίσης, ότι η σχολική ηγεσία αντιμετωπίζει, συχνά, δυσεπίλυτα ηθικά διλήμματα κατά την προσπάθεια της να φροντίσει για την ευημερία των μαθητριών/νών και του προσωπικού, τα οποία απαιτούν ετοιμότητα για δύσκολες επιλογές μεταξύ διαφορετικών δικαιωμάτων και σωστών εναλλακτικών

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν λίγα στοιχεία για την προσχολική εκπαίδευση ενώ η πολιτική και η πρακτική βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην έρευνα για το Δημοτικό και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή ακολουθεί τις τάσεις δυτικών ανεπτυγμένων χωρών (Ho, 2011). Οι σχετικές ερευνητικές μελέτες στην Ελλάδα διαπιστώνουν ότι αναπαράγονται στην προσχολική αγωγή ανισότητες που σχετίζονται με κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους (Markaki κ.ά., 2016 · Αθανασίου & Γκότοβος, 2002). Επίσης, διαπιστώνεται ότι υπάρχουν παρανοήσεις στην εφαρμογή της Δ. Π. στο Νηπιαγωγείο (Σφυρόερα, 2019).

Η Κ.Δ. ως συστατικό του ορισμού ή ως σκοπού της ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση καταγράφεται παγκοσμίως μόνο σε 12 κείμενα σε πρόσφατη μελέτη (Nicholson κ.ά., 2018). Στην Ελλάδα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνεται ότι αυτή η έλλειψη είναι μεγάλη και κατά συνέπεια αντλούμε στοιχεία κυρίως από τη βάση γνώσεων άλλων βαθμίδων (Matziourι κ.ά., 2014 · Θεοδοσιάδου, 2013) ή άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων (Ho, 2011 · Kameniar κ.ά., 2010).

## **Η μεθοδολογία της έρευνας**

### *Σκοπός της έρευνας*

Με βάση τα παραπάνω, κρίθηκε σημαντικό να εξεταστεί πώς αντιλαμβάνεται η ΗΝΓ την έννοια της ηγεσίας για Κ.Δ. και συμπερίληψη στην προσχολική εκπαίδευση και πώς αντιλαμβάνεται σχετικές έννοιες, όπως διαφορετικότητα, ανισότητα, διαπολιτισμικότητα, Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, ένταξη. Μπορεί η ΗΝΓ να προωθήσει διαφοροποιημένες προσεγγίσεις με στόχο την Κ.Δ. και να δημιουργήσει συνθήκες συμπερίληψης μέσα στην τάξη; Μπορούν τα οράματα της ΗΝΓ να ξεπεράσουν τα όρια του επαγγέλματος και να συμπεριλάβουν ένα όραμα για την κοινωνία και ως εκ

τούτου να θεωρηθεί ότι η ηγεσία ανοίγει το δρόμο για την κοινωνική αλλαγή (Dana & Yendol-Horpey, 2005);

Προκειμένου να προσεγγιστούν αυτές οι πτυχές, τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα σε σχέση με τις απόψεις των Διευθυντριών/ών και Προϊσταμένων της προσχολικής αγωγής:

1. Πώς εκδηλώνονται οι κοινωνικές διαφορές των μαθητριών/τών στο Νηπιαγωγείο;
2. Ποια η ευθύνη της ΗΝΓ απέναντι σε μαθήτριες/τές προερχόμενων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες;
3. Ποια η ευθύνη του Νηπιαγωγείου για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία;

#### *Ερευνητική προσέγγιση θέματος*

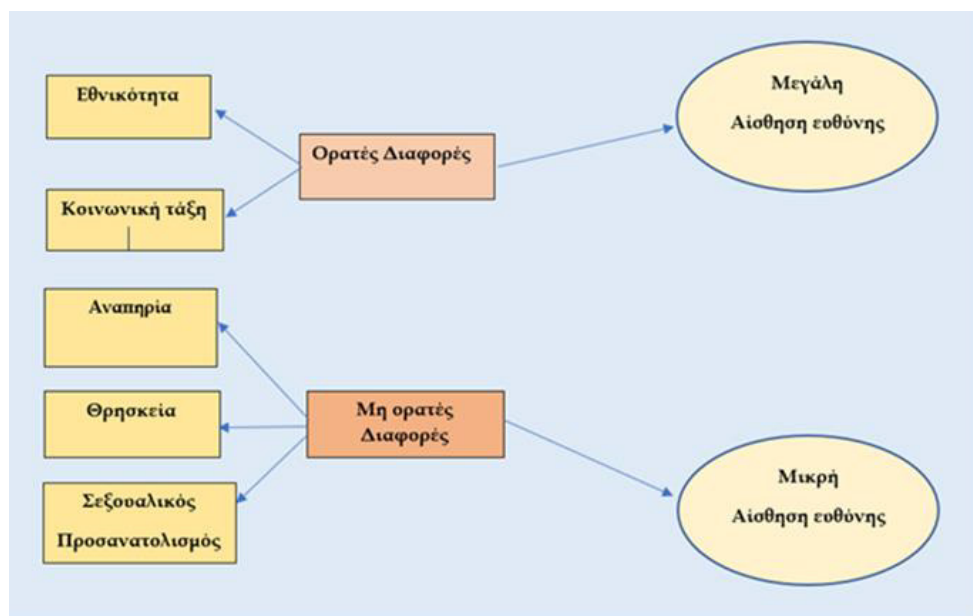
Στον αντίποδα της διενέργειας ποιοτικών ερευνών βάσει περιορισμένου αριθμού συνεντεύξεων που επικρατεί (Zachos & Matziouri, 2015· Austin, 2014· Ζάχος, 2014· Matziouri κ.ά., 2014· Θεοδοσιάδου, 2013· Μιχαήλ, 2013· Ho, 2011· Cristman, 2010· Kameniar κ.ά., 2010· Zembylas, 2010· Theoharis, 2007· Dana & Yendol-Horpey, 2005), στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η ποσοτική ανάλυση με το σκεπτικό ότι με αυτόν τον τρόπο μπορεί να υπάρξει κάλυψη για τις απόψεις μεγαλύτερου δείγματος του πληθυσμού-στόχου. Για την επιλογή του δείγματος επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία και η δειγματοληψία χιονοστιβάδα. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά με τη χρήση του google forms από 21/3/2021 έως 21/4/2021 σε κλειστές ομάδες Νηπιαγωγών στο διαδίκτυο και σε Προϊσταμένες που ήταν πρόθυμες να το προωθήσουν σε άτομα που μπορούσαν να γίνουν μέρη του δείγματος. Χρησιμοποιήθηκε, επίσης, ηλεκτρονική αλληλογραφία για την αποστολή ερωτηματολογίων στα Νηπιαγωγεία των 13 Περιφερειών της Ελλάδας. Εξαιρέθηκαν μόνο τα Νηπιαγωγεία για τα οποία δεν βρέθηκαν στοιχεία ηλεκτρονικών διευθύνσεων.

Το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε καλούσε τις/τους συμμετέχουσες/όντες να εκφράσουν τον βαθμό συμφωνίας τους σε 51 δηλώσεις με βάση 5βαθμη κλίμακα Likert. Ο Άξονας Α αναφέρονταν στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχουσών/όντων. Ο Άξονας Β αποτελούνταν από 3 Ενότητες. Η 1η Ενότητα (15 ερωτήματα) περιελάμβανε δηλώσεις αναφορικά με το τι αποτελεί κοινωνική διαφορά στο Νηπιαγωγείο και η 2η Ενότητα (15 ερωτήματα) δηλώσεις αναφορικά με το αίσθημα

ευθύνης των συμμετεχουσών/όντων απέναντι σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Η 3η Ενότητα (3 ερωτήματα) αναφέρονταν σε δηλώσεις για την ευθύνη του Νηπιαγωγείου σε θέματα Κ.Δ. Ο Άξονας Γ (18 ερωτήματα) περιελάμβανε δηλώσεις για τις πρακτικές Κ.Δ. που χρησιμοποιούν οι συμμετέχουσες/οντες στο Νηπιαγωγείο και δεν αφορούν στο παρόν άρθρο.

Χρησιμοποιήθηκαν ερευνητικά εργαλεία που αναπτύχθηκαν σε άλλες έρευνες (Silverman, 2010· Kozel, 2007· Αθανασίου & Γκότοβος, 2002) και αποδείχθηκαν έγκυρα και αξιόπιστα. Ένα μέρος των ερωτημάτων που δεν μπορούσε να καλυφθεί από τα παραπάνω ερευνητικά εργαλεία βασίστηκε σε συμπεράσματα ποιοτικών μελετών (Matziouri κ.ά., 2014· Ho, 2011· Dana & Yendol-Horpey, 2005). Για την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου έγινε δοκιμή του, ώστε να αξιολογηθεί κατά πόσο είναι σαφείς οι ερωτήσεις και πόσο διατηρεί το ενδιαφέρον των συμμετεχουσών/όντων.

Για την προσέγγιση των απόψεων σχετικά με το τι αποτελεί κοινωνική διαφορά στο Νηπιαγωγείο χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο του Silverman (2010), που προσαρμόστηκε στις ανάγκες της έρευνας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό (βλ. εικόνα 1) οι διαφορές χωρίστηκαν σε: α) ορατές, δηλαδή αυτές που τα χαρακτηριστικά τους μπορούν να τα δουν οι άλλες/οι - και κατά συνέπεια να είναι καλύτεροι δείκτες των απόψεων των συμμετεχουσών/όντων για το τι αποτελεί διαφορά - και νιώθουν πιο έντονα το αίσθημα ευθύνης απέναντι σε αυτές, β) μη ορατές, που αποτελούν ένα αόρατο σύνολο, σχετίζονται λιγότερο με την πολυπολιτισμικότητα ή υποτίθεται ότι δημιουργούν λιγότερο το αίσθημα ευθύνης. Για παράδειγμα η αναπηρία, συχνά, αναφέρεται ως ευθύνη της ειδικής αγωγής (Λάππα & Μαντζίκος, 2018· Vlachou, 2006· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).



Εικόνα 1. Ορατές και μη ορατές διαφορές

Περαιτέρω, για την πιο αναλυτική προσέγγιση του τι αποτελεί κοινωνική διαφορά στο Νηπιαγωγείο αξιοποιήθηκαν πέντε μεταβλητές (Γενική εικόνα, Διαχείριση σώματος, Σχολική Συμπεριφορά, Τρόπος επικοινωνίας, Αντιδράσεις Άλλων) (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002). Για την καλύτερη κατανόηση του πώς γίνονται αντιληπτές οι διαφορές στο Νηπιαγωγείο προστέθηκαν και δύο ερωτήματα ανοικτού τύπου, όπου οι συμμετέχουσες/οντες ανέφεραν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που κάνουν περισσότερο ορατή τη διαφορά. Οι δηλώσεις των συμμετεχουσών/όντων αφορούσαν ξεχωριστά σε μαθήτριες και μαθητές διαφορετικής εθνικότητας ή φυλής, π.χ. Ρομά, (εφεξής ΜΑΕΦ) και σε μαθήτριες και μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα ή μορφωτικό επίπεδο (εφεξής ΜΟΧΕΜ).

Οι δηλώσεις των συμμετεχουσών/όντων ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες, όσον αφορά στο αίσθημα ευθύνης που εκφράζουν προς κάποια ομάδα μαθητριών και μαθητών (αίσθημα ευθύνης απέναντι σε ΜΑΕΦ και ΜΟΧΕΜ, σε μαθήτριες/τές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θέματα θρησκευτικού προσανατολισμού και σε θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού). Όλες οι δηλώσεις βασίστηκαν στο ερευνητικό εργαλείο TSRMD που αναφέρεται στο αίσθημα ευθύνης των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα και υπολογίζεται σύμφωνα με τον μέσο όρο της συμφωνίας τους σε μια σειρά δηλώσεων (Silverman, 2010· Kozel, 2007). Στην παρούσα μελέτη οι δηλώσεις προσαρμόστηκαν στις ανάγκες της μελέτης και διατυπώθηκαν έτσι ώστε η συμφωνία των συμμετεχουσών/όντων να υπολογίζεται άλλοτε θετικά άλλοτε αρνητικά. Όπου πρόκειται για αρνητικές δηλώσεις, η μικρότερη μέση τιμή εκλαμβάνεται



ως μεγαλύτερος δείκτης ευθύνης απέναντι σε ένα ζήτημα διαφορετικότητας.

Χρησιμοποιήθηκε, επίσης, η τεχνική της βινιέτας καθώς ένα από τα μεθοδολογικά προβλήματα των ερωτηματολογίων μπορεί να είναι η ασάφεια των ερωτήσεων (Creswell, 2016). Η χρήση της βινιέτας προτείνεται στην παρούσα μελέτη ως λύση για την αντιμετώπιση τέτοιων θεμάτων καθώς μπορεί να αποτελέσει έναν πιο ξεκάθαρο και ελκυστικό τρόπο για τις/τους συμμετέχουσες/οντες να εκφράσουν απόψεις. Η χρήση ρεαλιστικών υποθετικών σεναρίων μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για τη συγκέντρωση πληροφοριών για τις διαδικασίες σκέψης των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαίδευσης (Poulou, 2001). Στην παρούσα έρευνα πρωταγωνίστρια στα υποθετικά σενάρια είναι μία, επίσης, υποθετική Προϊσταμένη σε ένα Νηπιαγωγείο, η «Μαρία».

### **Ανάλυση δεδομένων έρευνας**

#### *Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος*

Στην έρευνα συμμετείχαν 314 εν ενεργεία Διευθύντριες/υντές και Προϊσταμένες/νοι δημόσιων Νηπιαγωγείων από τις 13 περιφέρειες της Ελλάδας. Στη συντριπτική πλειοψηφία το δείγμα αποτελείται από γυναίκες (98,7%/310 γυναίκες και 4 άντρες), σε ευθεία αναλογία με τα τελευταία σχετικά στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (2018), για το σχολικό έτος 2018-19 (98,5% γυναίκες, 1,4% άντρες).

Το 94,3% των συμμετεχουσών/όντων (296 υποκείμενα) κατείχαν θέση Προϊσταμένης/νου σε έως 3/θεσια Νηπιαγωγεία, ενώ μόνο το 5,7% (18 υποκείμενα) είχε θέση Διευθύντριας/ντή σε 4/θεσια και άνω Νηπιαγωγεία, αντανakλώντας το γεγονός ότι τα 4/θεσια Νηπιαγωγεία είναι ελάχιστα ακόμα στην Ελλάδα.

#### *Απόψεις για τη διαφορετικότητα*

Εξετάζοντας με βάση ποια στοιχεία θα μπορούσε να αντιληφθεί/αναγνωρίσει η ΗΝΓ τη διαφορετικότητα μαθητριών/τών άλλης εθνικότητας/φυλής (ΜΑΕΦ), προκύπτει από την ανάλυση ότι οι μεγαλύτεροι δείκτες διαφοράς είναι η *Γενική εικόνα* (εξωτερική εμφάνιση, ενδυμασία κ.ά.), με  $M=3,60$ ,  $SD=,988$  και η *Επικοινωνία* (από τον τρόπο που εκδηλώνουν την επιθετικότητά τους, τον διαφορετικό χαρακτήρα και νοοτροπία, τον τρόπο που μιλάνε την ελληνική γλώσσα κ.α.), με  $M=3,55$ ,  $SD=1,042$ .

Ένας ακόμα σημαντικός δείκτης διαφοράς είναι η *Σχολική συμπεριφορά* (από το φαγητό που φέρνουν στο σχολείο, καθαριότητα, ενδιαφέροντα, παιχνίδια που προτιμάνε κ.ά.), με  $M=3,05$ ,  $SD=1,096$ . Οι *Αντιδράσεις άλλων* (συμπεριφορά συμμαθητριών/τών, αναφορά στην εθνικότητα/φυλή τους, αρνητικά σχόλια κ.ά.) με  $M=2,87$ ,  $SD=1,073$  και η *Διαχείριση σώματος* (ο τρόπος που γελάνε, περπατάνε, παίζουν, κοιτάνε κ.ά.), με  $M=2,41$ ,  $SD=1,033$  θεωρούνται μικρότερης σημασίας δείκτες.

Οι απόψεις διαφοροποιούνται λίγο όσον αφορά στο πώς αντιλαμβάνεται η ΗΝΓ τη διαφορετικότητα μαθητριών/τών που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα ή μορφωτικό επίπεδο (ΜΟΧΕΜ). Η *Γενική εικόνα* ( $M=3,46$ ,  $SD=,897$ ) αλλά και η *Σχολική συμπεριφορά* ( $M=3,32$ ,  $SD=,993$ ) αποτελούν τους πιο σημαντικούς δείκτες διαφοράς ενώ η *Επικοινωνία* ( $M=3,10$ ,  $SD=1,032$ ) και οι *Αντιδράσεις άλλων* ( $M=2,60$ ,  $SD=1,019$ ) δείχνουν λιγότερο τη διαφορά. Η *Διαχείριση σώματος* ( $M=2,39$ ,  $SD=,997$ ) κατέχει και εδώ την τελευταία θέση (βλ. Πίνακα 1). Η ανάλυση, ομαδοποίηση και κωδικοποίηση των απαντήσεων στο ανοικτό ερώτημα προς τις/τους συμμετέχουσες/όντες για 3 συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που θεωρούν ότι συνδέονται περισσότερο με τη διαφορετικότητα, επιβεβαίωσε τις τάσεις που καταγράφηκαν.

**Πίνακας 1.** Δείκτες διαφοράς στο Νηπιαγωγείο

	ΜΑΕΦ			ΜΟΧΕΜ		
	M*	Median	SD	M	Median	SD
1.Γενική εικόνα	3,60	4	,988	3,46	4	,897
2.Διαχείριση σώματος	2,41	2	1,033	2,39	2	,997
3.Σχολική συμπεριφορά	3,05	3	1,096	3,32	4	,993
4.Επικοινωνία	3,55	4	1,042	3,1	3	1,032
5.Αντιδράσεις άλλων	2,87	3	1,073	2,6	3	1,019

\*1=Διαφωνώ απόλυτα έως 5=Συμφωνώ απόλυτα

Όσον αφορά στον βαθμό συμφωνίας των συμμετεχουσών/όντων στη δήλωση “η διαφορετικότητα γίνεται αντιληπτή κρίνοντας από χαρακτηριστικά που αποκλί-

νουν από τυπικά χαρακτηριστικά ή συμπεριφορές που είναι αποδεκτές στο Νηπιαγωγείο” τα δεδομένα της ανάλυσης έδειξαν διαφοροποίηση των απόψεων των ερωτηθεισών/έντων ως προς τους ΜΑΕΦ και τους ΜΟΧΕΜ. Φαίνεται να υπάρχει σχετική συμφωνία όταν η δήλωση αφορά στους ΜΑΕΦ ( $M=3,4$ ,  $Median=3$ ,  $SD=,994$ ) και σχετική διαφωνία για τους ΜΟΧΕΜ ( $M=2,78$ ,  $Median=3$ ,  $SD=,983$ ). Η τοποθέτηση των συμμετεχουσών/όντων στη δήλωση ότι “μπορούν να αντιληφθούν διαφορές στους ΜΑΕΦ γιατί οι διαφορές αυτές είναι αντιπροσωπευτικές όλου του έθνους ή της φυλής τους” δείχνει, επίσης, σχετική συμφωνία ( $M=3,17$ ,  $Median=3$ ,  $SD=,995$ ) με ένα ποσοστό 44.9% (141 υποκείμενα) να συμφωνεί με τη δήλωση.

#### *Απόψεις για αίσθημα ευθύνης απέναντι σε ΜΑΕΦ και ΜΟΧΕΜ*

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων σχετικά με τον βαθμό συμφωνίας των συμμετεχουσών/όντων σε δηλώσεις που αφορούν στο “αίσθημα ευθύνης της ΗΝΓ απέναντι σε ΜΑΕΦ και ΜΟΧΕΜ” (βλ. Πίνακα 2) έχουν μεγάλο ενδιαφέρον. Ιδιαίτερα τα δεδομένα των δηλώσεων Β2.1 και Β2.2 ( $M=3,86$ ,  $SD=1,254$  &  $M=3,60$ ,  $SD=1,398$  αντίστοιχα), καθώς δείχνουν ότι οι συμμετέχουσες/οντες υποστηρίζουν ότι μέσα σε μια τάξη δεν πρέπει να υπάρχουν πολιτισμικές διαφοροποιήσεις και ότι όλες/οι οι μαθήτριες/τές πρέπει να αντιμετωπίζονται με τις ίδιες προσεγγίσεις μάθησης. Από την περαιτέρω ανάλυση των θέσεων αυτών με στατιστικούς ελέγχους (Anova one way/descriptives) προκύπτει ότι όσο ανεβαίνει το επίπεδο επιμόρφωσης των συμμετεχουσών/όντων υπάρχει μια τάση για συμφωνία με τη δήλωση ότι ευθύνη είναι να εξαλειφθούν οι πολιτισμικές διαφοροποιήσεις μέσα στην τάξη (δήλωση Β2.1) ενώ οι επιμορφωμένες/νοι σε σεμινάρια και συνέδρια φαίνεται να προωθούν περισσότερο ίδιες προσεγγίσεις μάθησης σε όλες/ους τις/τους μαθήτριες/τές (δήλωση Β2.2).

**Πίνακας 2.** Απόψεις για αίσθημα ευθύνης απέναντι σε ΜΑΕΦ και ΜΟΧΕΜ

	<b>M*</b>	<b>Median</b>	<b>SD</b>
B2.1. Πιστεύω ότι ευθύνη της Μαρίας, για να ενταχθούν στο σχολείο μαθητές από διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, είναι να συμβάλλει με το έργο της να μην υπάρχουν πολιτισμικές διαφοροποιήσεις στην τάξη.	3,86	4	1,254
B2.2. Πιστεύω ότι ευθύνη της Μαρίας είναι να αντιμετωπίσει όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο χωρίς να λάβει υπόψη της το κοινωνικό πολιτισμικό υπόβαθρο τους.	3,60	4	1,398
B2.3. Πιστεύω ότι αν η Μαρία δεν αντιληφθεί διαφορές σε μαθητές από διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, αυτοί έχουν ενταχθεί στο σχολείο και πρέπει να προσανατολίσει τους στόχους της σε άλλα εκπαιδευτικά θέματα.	2,82	3	,994
B2.4. Πιστεύω ότι αν δεν υπάρχουν στο Νηπιαγωγείο μαθητές με διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, διαπολιτισμικά προγράμματα δεν έχουν ουσιαστικό στόχο.	1,87	2	,853
B2.5. Πιστεύω ότι η Μαρία πρέπει να σεβαστεί την επιθυμία των γονέων αν επιθυμούν να μη συμμετέχουν τα παιδιά τους σε προγράμματα που αφορούν στον πολιτισμό άλλων μαθητών.	2,66	2	1,139

\*1=Διαφωνώ απόλυτα έως 5=Συμφωνώ απόλυτα

Οι συμμετέχουσες/οντες, ωστόσο, στις δηλώσεις B2.4 και B2.3 δείχνουν μια θετική στάση απέναντι σε διαπολιτισμικά προγράμματα ακόμα και όταν δεν φοιτούν στο σχολείο ΜΑΕΦ ή θεωρούν ότι έχουν ενταχθεί (M=1,87 & M=2,82 αντίστοιχα). Είναι, όμως, σημαντικό να αναφερθεί ότι στη B2.3 δήλωση “αν η Μαρία δεν αντιληφθεί διαφορές σε μαθήτριες/τές από διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, αυτές/οί έχουν ενταχθεί στο σχολείο και πρέπει να προσανατολίσει τους στόχους της σε άλλα εκπαιδευτικά θέματα” το 32,5% (102 υποκείμενα) δεν έχει ξεκάθαρη θέση, ενώ το 22% (69 υποκείμενα) και το 4,1% (13 υποκείμενα) “συμφωνεί” και “συμφωνεί απόλυτα” αντίστοιχα. Γενικά, η θετική στάση απέναντι σε διαπολιτισμικά προγράμματα φαίνεται πιο ξεκάθαρα στη δήλωση B2.4 αν και αυτό δείχνει μια αντίφαση ενός ποσοστού συμμετεχουσών/όντων σε σχέση με τη δήλωση B2.3. Έγινε συσχέτιση

(Pearson Correlation) των δύο δηλώσεων και βρέθηκε να υπάρχει μικρή συσχέτιση ( $r = ,127, p < ,05$ ).

Στην αρνητική δήλωση B2.5 “Η Μαρία πρέπει να σεβαστεί την επιθυμία των γονέων αν επιθυμούν να μην συμμετέχουν τα παιδιά τους σε προγράμματα που αφορούν στον πολιτισμό άλλων μαθητριών/τών”, η ΗΝΓ φαίνεται να αντιλαμβάνεται την ευθύνη της να υπερασπιστεί τον πολιτισμό όλων των μαθητριών/τών απέναντι στους γονείς ( $M=2,66, SD=1,139$ ). Ωστόσο, είναι σημαντικό και εδώ να λάβουμε υπόψη μας ότι το 22,3% (70 υποκείμενα) δεν έχει ξεκάθαρη θέση, ενώ 22,3% (70 υποκείμενα) συμφωνούν με τη δήλωση αυτή και 5,1% (16 υποκείμενα) συμφωνούν απόλυτα. Διαπιστώνεται, λοιπόν, μέσα από όλα τα δεδομένα ότι η ΗΝΓ παρόλο που δείχνει σχετικά θετική στάση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρουσιάζει αντιφάσεις και παρανοήσεις.

*Απόψεις για αίσθημα ευθύνης απέναντι σε μαθήτριες/τές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*

Σύμφωνα με τα δεδομένα των δηλώσεων για το αίσθημα ευθύνης απέναντι σε μαθήτριες/τές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καταγράφεται μια σχετικά θετική στάση των ερωτηθεισών/έντων όσον αφορά στη συμπερίληψή τους στο Γενικό σχολείο. Οι τιμές παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 3.

Ερευνητικό, ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάλυση (με βάση το ποσοστό) της δήλωσης B2.8 “Θεωρώ ότι μαθήτριες/τές με διαταρακτικές συμπεριφορές πρέπει να ενταχθούν για το καλό τους σε ειδικές σχολικές μονάδες καθώς δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο γενικό σχολείο”. Διαπιστώνεται ότι ένα σημαντικό ποσοστό, το 25,5% (80 υποκείμενα), δεν έχει ξεκάθαρη θέση στο θέμα αυτό.

**Πίνακας 3.** Απόψεις για αίσθημα ευθύνης απέναντι σε μαθήτριες/τές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

	<b>M*</b>	<b>Median</b>	<b>SD</b>
B2.6 Θεωρώ ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν τα δικά τους μαθήματα, παράλληλα με τους άλλους και να συμμετέχουν στην ομάδα σε ορισμένες δραστηριότητες καθώς η παρουσία τους διαταράσσει το μάθημα.	2,71	3	1,154
B2.7 Θεωρώ ότι όλοι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να περιλαμβάνονται σε κάθε μάθημα γιατί αυτός είναι ο ρόλος της συμπερίληψης.	3,85	4	,964
B2.8 Θεωρώ ότι μαθητές με διαταρακτικές συμπεριφορές πρέπει να ενταχθούν για το καλό τους σε ειδικές σχολικές μονάδες καθώς δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο γενικό σχολείο.	2,44	2	1,062

\*1=Διαφωνώ απόλυτα έως 5=Συμφωνώ απόλυτα

#### *Απόψεις για αίσθημα ευθύνης για θέματα θρησκευτικού προσανατολισμού*

Οι απόψεις της ΗΝΓ για την ευθύνη της απέναντι σε μαθήτριες/τές με άλλο θρήσκευμα δείχνουν ότι είναι σε μέτριο βαθμό θετικές όσον αφορά στον ρόλο της να καλλιεργήσει τον σεβασμό προς άλλες θρησκείες σύμφωνα με τις δηλώσεις B2.9 (M=3,46, SD=,932) και B.2.10 (M=2,77, SD=1,094) (βλ. Πίνακα 4). Ωστόσο, στη δήλωση B2.9 υπάρχει ένα ποσοστό συμμετεχόντων (30,9%, ήτοι 97 υποκείμενα) που δεν εκφράζει άποψη και δείχνει προβληματισμό για ένα σημαντικό θέμα όπως είναι η ευθύνη του Νηπιαγωγείου να διδάξει στοιχεία πολλών θρησκειών.

Ο ίδιος προβληματισμός διαφαίνεται και στη δήλωση B2.11 για το αν πρέπει να γίνει σεβαστή η επιθυμία των γονέων να μην συμμετέχουν τα παιδιά τους σε προγράμματα που αφορούν σε θρησκείες άλλων (M=3,32, SD=1,031). Αναλύοντας τα δεδομένα της δήλωσης B2.11 με βάση το ποσοστό προκύπτει ότι ένας σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων (27,8%, ήτοι 87 υποκείμενα) δεν έχει ξεκάθαρη θέση για το θέμα αυτό.

**Πίνακας 4.** Απόψεις για αίσθημα ευθύνης απέναντι σε μαθήτριες/τές με άλλο θρήσκευμα

	<b>M*</b>	<b>Median</b>	<b>SD</b>
B2.9 Θεωρώ ότι είναι ευθύνη της Μαρίας να θίξει θέματα θρησκευτικού προσανατολισμού, ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν ακριβείς πληροφορίες σχετικά με τις θρησκείες εκτός από τη δική τους.	3,46	4	,932
B2.10 Θεωρώ ότι είναι ευθύνη της Μαρίας να θίξει θέματα θρησκευτικού προσανατολισμού μόνο όταν υπάρχουν στο Νηπιαγωγείο μαθητές με διαφορετικό θρήσκευμα για να καλλιεργήσει τον σεβασμό προς τη θρησκεία τους.	2,77	2	1,094
B2.11 Θεωρώ ότι η Μαρία πρέπει να σεβαστεί την επιθυμία των γονέων αν επιθυμούν να μην συμμετέχουν τα παιδιά τους σε προγράμματα που αφορούν στη θρησκεία άλλων μαθητών.	3,32	3	1,031

\*1=Διαφωνώ απόλυτα έως 5=Συμφωνώ απόλυτα

#### *Απόψεις για αίσθημα ευθύνης για θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού*

Οι συμμετέχουσες/οντες θεωρούν την προσχολική ηλικία κατάλληλη για να καλλιεργήσουν τον σεβασμό των μαθητριών/τών για ζητήματα σεξουαλικού προσανατολισμού ακόμα και αν δεν τις/τους αφορούν άμεσα (βλ. Πίνακα 5). Η δήλωση B2.13 διατυπώθηκε στη δήλωση B2.14 διαφορετικά για έλεγχο. Έγινε συσχετισμός (Pearson Correlation) των δύο δηλώσεων και βρέθηκε να υπάρχει υψηλή συσχέτιση ( $r = ,274, p < ,001$ ) που μπορεί να ενισχύσει το συμπέρασμα ως προς τις αντιλήψεις συμμετεχουσών/όντων πάνω στο θέμα.

Ωστόσο, ο σχετικά μικρός μέσος όρος του βαθμού συμφωνίας στη δήλωση B2.15 ( $M=3,03, SD=1,054$ ) για το αν πρέπει να γίνει σεβαστή η επιθυμία γονέων να μην συμμετέχουν τα παιδιά τους σε προγράμματα που αφορούν στον σεξουαλικό προσανατολισμό καταδεικνύει την έλλειψη σαφούς και κοινού προσανατολισμού. Αναλύοντας το ερώτημα με βάση το ποσοστό απαντήσεων διαπιστώνεται ότι το 36,9% (116 υποκείμενα) δεν είναι σίγουρο για να απαντήσει.

**Πίνακας 5.** Απόψεις για αίσθημα ευθύνης για θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού  
**M\* Median SD**

B2.12 Θεωρώ ότι η Μαρία δεν πρέπει να θίξει θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού καθώς οι μαθητές Νηπιαγωγείου δεν βρίσκονται στην κατάλληλη ηλικία να τα κατανοήσουν.	2,43	2	1
B2.13 Θεωρώ ότι είναι ευθύνη της Μαρίας να κάνει αναφορά σε θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού μόνο αν υπάρχουν μαθητές που τους αφορούν (π.χ. προέρχονται από ομόφυλες οικογένειες).	2,29	2	,919
B2.14 Θεωρώ ότι είναι ευθύνη της Μαρίας να θίξει ζητήματα σεξουαλικού προσανατολισμού σε αυτήν την ηλικία ακόμα και αν δεν υπάρχουν μαθητές που τους αφορούν.	3,25	3	1,018
B2.15 Θεωρώ ότι η Μαρία πρέπει να σεβαστεί την επιθυμία των γονέων αν επιθυμούν να μην συμμετέχουν τα παιδιά τους σε προγράμματα που αφορούν στον σεξουαλικό προσανατολισμό.	3,03	3	1,054

\*1=Διαφωνώ απόλυτα έως 5=Συμφωνώ απόλυτα

*Απόψεις για ευθύνη Νηπιαγωγείου στην κοινωνία για θέματα Κ.Δ.*

Στην ενότητα των δηλώσεων για την ευθύνη του Νηπιαγωγείου σε θέματα Κ.Δ. διαπιστώνεται ότι η ΗΝΓ θεωρεί πολύ σημαντικό τον ρόλο του σχολείου για την εδραίωση της ισότητας στην κοινωνία (βλ. Πίνακα 6).



**Πίνακας 6.** Απόψεις για ευθύνη Νηπιαγωγείου στην κοινωνία για θέματα Κ.Δ.

	<b>M*</b>	<b>Median</b>	<b>SD</b>
B3.1 Θεωρώ ότι είναι ευθύνη του Νηπιαγωγείου να παρέχει εκπαίδευση σχετικά με τα αίτια των κοινωνικών/οικονομικών διαίρεσεων.	3,52	4	,854
B3.2 Θεωρώ ότι τα αίτια των κοινωνικών/οικονομικών διαίρεσεων είναι γνώσεις άσχετες με το πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου.	2,32	2	,842
B3.3 Θεωρώ ότι είναι ευθύνη του Νηπιαγωγείου να επιφέρει δικαιοσύνη στην κοινωνία μέσα από το έργο του.	4,26	4	,796

\*1=Διαφωνώ απόλυτα έως 5=Συμφωνώ απόλυτα

## Συζήτηση

Αυτή η μελέτη επιδιώκει να απαντήσει σε ερωτήματα σχετικά με το πώς αναγνωρίζει η ΗΝΓ τη διαφορετικότητα στην προσχολική εκπαίδευση και ποια η άποψη της για την ευθύνη της απέναντι στις προκλήσεις για Ηγεσία Κ.Δ. και Συμπερίληψη.

### *Πώς αναγνωρίζει η ΗΝΓ τη διαφορετικότητα*

Τα σχετικά ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι κάποιες κοινωνικές διαφορές θεωρούνται ορατά αντιληπτές από την ΗΝΓ από τις πρώτες μέρες στο σχολείο. Κύριοι δείκτες διαφοράς για τις/τους μαθήτριες/τές άλλης εθνικότητας/φυλής (ΜΑΕΦ) θεωρούνται η *Επικοινωνία*, η *Γενική εικόνα* και η *Σχολική συμπεριφορά*. Για τις/τους μαθήτριες/τές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα ή επίπεδο μόρφωσης (ΜΟΧΕΜ) η *Σχολική συμπεριφορά* βρίσκεται στην πρώτη θέση και ακολουθούν η *Γενική εικόνα* και η *Επικοινωνία*. Οι δείκτες *Αντιδράσεις άλλων* και *Διαχείριση σώματος* συναντούν σχετικά μικρότερο βαθμό συμφωνίας των ερωτηθέντων/έντων.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών. Η γλώσσα, στο Νηπιαγωγείο, εμφανίζει μεγάλη κοινωνική ορατότητα, σύμφωνα με έρευνα των Αθανασίου & Γκότοβου (2002), ενώ η εξωτερική εμφάνιση αποτελεί α-

κόμα έναν ορατό δείκτη κοινωνικής διαφοράς στο Νηπιαγωγείο, σύμφωνα με την Ασκούνη (2003).

Η Young (2006), υποστηρίζει ότι η ομαλοποίηση που συμβαίνει στην κοινωνία επηρεάζει και το σχολείο όταν αναμένει από τις/τους μαθήτριες/τές να επιδείξουν συγκεκριμένα είδη χαρακτηριστικών και συμπεριφορές που θεωρούνται ως ο κανόνας και ορισμένες/οι αδυνατούν να ανταποκριθούν. Τα δεδομένα της έρευνας επιβεβαιώνουν τα παραπάνω καθώς πολλές/οί συμμετέχουσες/ντες δηλώνουν ότι αντιλαμβάνονται τη διαφορά, κυρίως των ΜΑΕΦ, σύμφωνα με πρότυπα που επηρεάζουν και την εκπαίδευση ενώ ένα σημαντικό ποσοστό δεν έχει ξεκάθαρη θέση. Η άποψη αυτή είναι πολύ σημαντικό να διερευνηθεί περισσότερο καθώς ο όρος “διαφορετικό” χρησιμοποιείται συχνά για να αναπαράγει την αντίληψη ότι κανονικό είναι μόνο ότι συμφωνεί με την κυρίαρχη δυτική κουλτούρα και οτιδήποτε άλλο θεωρείται προβληματικό. Η χρήση του όρου με αυτόν τον τρόπο, από τη μια μπορεί να συντηρήσει τις κοινωνικές ανισότητες, από την άλλη μπορεί να συμβάλει να μη ληφθούν υπόψη στο εκπαιδευτικό έργο οικογενειακές, προσωπικές ή άλλες διαφορές πέρα από τις εθνικοπολιτισμικές και κοινωνικές (Παπανδρέου, 2020). Ο τρόπος με τον οποίον κατανοούν οι εκπαιδευτικοί την διαφορετικότητα επηρεάζει και τις πρακτικές που εφαρμόζουν (Silverman, 2010).

Η ΗΝΓ συμφωνεί, ακόμα, με το ότι οι κοινωνικές διαφορές των ΜΑΕΦ είναι αντιπροσωπευτικές του έθνους/φυλής τους. Ένα σημαντικό ποσοστό συμμετεχουσών/όντων θεωρεί ότι ο χαρακτήρας ενός νηπίου έχει κοινά χαρακτηριστικά με όσους ανήκουν στη ίδια φυλή/έθνος και διαφοροποιείται από τους άλλους σε συλλογικό επίπεδο. Αυτός ο τρόπος σκέψης οδηγεί σε λειτουργία με βάση στερεότυπα για την εικόνα της/του “άλλης/ου”. Στον αντίποδα αυτής της αντίληψης υπάρχει και αυτή που σχετίζεται με τη θεωρία της πολυπολιτισμικότητας και τον σεβασμό της διαφορετικότητας με την οποία εμφανίζουν σχετική συμφωνία οι ερωτηθείσες/έντες, αντιστεκόμενες/οι στην αφομοίωση διαφορών που επιβάλλουν διαδικασίες κοινωνικοποίησης, όπως είχε διαπιστωθεί και στην έρευνα των Αθανασίου & Γκότοβου (2002).

Ενδιαφέρον σχολιασμού, από την άλλη, παρουσιάζουν και οι απόψεις ενός πολύ μικρού ποσοστού συμμετεχουσών/όντων, που αναφέρουν ότι δεν βλέπουν καμία διαφορά στις/στους μαθήτριες/τές τους, λειτουργώντας με έναν μυωπικό τρόπο (ιδεολογία της αχρωματοψίας). Δεν αναγνωρίζουν στην τάξη τις διαφορετικές εθνοτικές και φυλετικές εμπειρίες θεωρώντας ότι πρόκειται για θέμα ταμπού, που αν το θίξουν, θα θεωρηθούν είτε ρατσίστριες/τές είτε ότι θα προσβάλουν άλλες/ους. Θεωρούν ότι η

αναγνώριση της διαφορετικότητας είναι θέμα άσχετο για την επιτυχία των μαθητριών/τών τους και δεν αξιοποιούν στην τάξη πολιτισμικά στοιχεία τους (Lewis, 2001 · Milner, 2010).

*Το αίσθημα ευθύνης της HNF απέναντι σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες*

Η HNF αν και συμφωνεί με την ευθύνη της να υπερασπίζεται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη θεωρεί σημαντικό μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος θεωρεί ταυτόχρονα ότι ευθύνη της είναι να συμβάλει με το έργο της να μην υπάρχουν πολιτισμικές διαφοροποιήσεις στην τάξη. Η άποψη αυτή, όμως, παραπέμπει σε μονοπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης και έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που στο επίκεντρο της βρίσκεται το πολιτισμικό υπόβαθρο της κάθε μαθήτριας και μαθητή (Banks, 2010). Η επιμόρφωση δεν δείχνει να επηρεάζει καθόλου τη θέση αυτή. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη της HNF είναι επιφανειακή αφού προκύπτουν τέτοιες παρανοήσεις σε σημαντικά θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, κάτι που είναι σύμφωνο με ευρήματα των Σακελλαρίου & Αρβανίτη (2008).

Ένα άλλο εύρημα που προκύπτει έχει σχέση με τη σχετική συμφωνία της HNF στη δήλωση ότι πρέπει να αντιμετωπίσει όλες/ους τις/τους μαθήτριες/τές με τον ίδιο τρόπο, χωρίς να ληφθεί υπόψη το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο τους. Πρόκειται για την ιδεολογία της αχρωματοψίας που εντοπίστηκε και παραπάνω, υπό την επίδραση της οποίας οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις/τους μαθήτριες/τές ανεξάρτητα από τις οικογενειακές καταστάσεις και δεν αξιοποιούν την πολυπολιτισμικότητα ως προνόμιο στη διδασκαλία τους (Milner, 2010).

Ένα σημαντικό ποσοστό της HNF δεν έχει ξεκάθαρη θέση ή συμφωνεί σε δήλωση ότι αν δεν αντιληφθεί διαφορές σε μαθήτριες/τές από διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, αυτές/οί έχουν ενταχθεί στο σχολείο και πρέπει να προσανατολίσει τους στόχους της σε άλλα εκπαιδευτικά θέματα. Μια τέτοια αντίληψη χρειάζεται προσοχή, διότι οι Διευθύντριες/υντές φορείς της, παραμελούν ή υποβαθμίζουν τη διαφορετικότητα στον πληθυσμό του σχολείου τους γιατί σύμφωνα με την εκτίμησή τους θεωρούν ότι τα παιδιά αυτά έχουν ενταχθεί και δεν είναι διακριτά (Zachos & Matziouri, 2015).

Η HNF φανερώνει σχετικά θετική στάση στη συμπερίληψη μαθητριών/τών με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά, όπως προκύπτει και από σχετικές ελληνικές έρευνες, οι απόψεις επηρεάζονται από τον βαθμό της συμπεριφορικής δυσκολίας των μαθητριών/τών και οδηγούν σε πρακτικές διαχωρισμού (Λάππα & Μαντζίκος, 2018 · Koutrouba κ.ά., 2008 · Zoniou-Sideri & Vlachou 2006). Διευθύντρια 5/θ Νηπιαγωγείου αισθάνθηκε την ανάγκη να δικαιολογήσει τη μη ξεκάθαρη θέση της σε πρακτικές διαχωρισμού και επικοινωνήσε με τους ερευνητές. Ανέφερε ότι δεν υπάρχουν υποδομές και ειδικευμένο προσωπικό στα Νηπιαγωγεία να υποστηρίξουν την συμπερίληψη και αυτό συχνά δημιουργεί την ανάγκη να ληφθούν αποφάσεις για την απομάκρυνση μαθητριών/τών από το Γενικό σχολείο, προκειμένου να διασφαλιστεί η ασφάλεια όλων των μαθητριών/τών. Ερευνητές αναφέρουν τα ηθικά διλήμματα που αντιμετωπίζουν ηγέτιδες/τες Κ.Δ. καθώς η συμπερίληψη συχνά παραμελεί τις πολυπλοκότητες που υπάρχουν στην εφαρμογή της από την ηγεσία. Πολλές/οί Διευθύντριες/υντές αναγκάζονται να κάνουν συμβιβασμούς στην προσπάθεια μετάβασης των σχολείων τους από διαχωριστικά σε συμπεριληπτικά για τη δίκαιη μεταχείριση όλων (DeMatthews & Mawhinney, 2014 · Sarid, 2020). Επομένως, είναι δύσκολο να απαντήσεις στο ερώτημα αν μια/ένας Διευθύντρια/ντής είναι δίκαια/ος όταν επιλέγει να διαχωρίσει κάποιες/ους μαθήτριες/τές βραχυπρόθεσμα καθώς η απάντηση εξαρτάται από την περίπτωση (DeMatthews & Mawhinney, 2014).

Οι αντιλήψεις της ΗΝΓ για την ευθύνη της απέναντι σε μαθήτριες/τές με άλλο θρήσκευμα δείχνουν ότι είναι σχετικά θετικές όσον αφορά στον ρόλο της να καλλιεργήσει τον σεβασμό προς άλλες θρησκείες ακόμα και όταν δεν υπάρχουν στην τάξη αλλόθρησκες/οι μαθήτριες/τές. Αποδεικνύεται ότι οι νηπιαγωγοί αποδέχονται το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητριών/τών τους και κατανοούν τον ρόλο του σχολείου για καλλιέργεια του σεβασμού της θρησκευτικής ετερότητας (Sapountzis & Papanikolaou, 2017 · Lytsiousi κ.ά., 2014 · Σακελλαρίου & Αρβανίτη, 2008). Ωστόσο, η παρούσα έρευνα εξετάζει μια γενική τοποθέτηση και δεν δίνεται απάντηση για το πώς υποστηρίζονται οι θρησκευτικές εμπειρίες όλων των μαθητριών/τών και αν εκφράζονται βιωματικά στοιχεία.

Η ΗΝΓ θεωρεί, επίσης, σε κάποιον βαθμό την προσχολική ηλικία κατάλληλη για να θίξει ζητήματα σεξουαλικού προσανατολισμού ακόμα και αν δεν αφορούν άμεσα στις/στους μαθήτριες/τές. Η αντίληψη αυτή δείχνει έναν βαθμό άνεσης για σχετικά θέματα και έρχεται σε αντίθεση με παλαιότερη μελέτη του Robinson (2005) που διαπιστώνει ότι οι νηπιαγωγοί τα αντιμετωπίζουν μόνο ως έσχατη λύση, εάν δεν μπορούν πλέον να τα αγνοήσουν γιατί έχουν ομόφυλες οικογένειες στο σχολείο ή για να

ανταποκριθούν στην περιέργεια των παιδιών. Θετικό ρόλο στην ενίσχυση της θετικής στάσης αναμένεται να παίξει η εισαγωγή των ενοτήτων αυτών στο υποχρεωτικό πρόγραμμα του σχολείου μέσα από εργαστήρια καλλιέργειας δεξιοτήτων και η σχετική επιμόρφωση (ΙΕΠ, 2021).

Η κριτική και η αρνητική στάση των γονέων, όταν ενοχλούνται σε θέματα σεβασμού της διαφορετικότητας, φαίνεται στην παρούσα έρευνα να απειλεί την συμπερίληψη. Η ΗΝΓ εκφράζει δίλημμα και αδυναμία να διαχειριστεί τέτοιες καταστάσεις που παραπέμπουν σε ένα οικογενειακο-κεντρικό μοντέλο σχέσεων του σχολείου με τους γονείς, το οποίο αμφισβητεί τις αρμοδιότητες και τις δικαιοδοσίες των εκπαιδευτικών, που απορρέουν από τη θέση και την εξειδίκευσή τους και αναβαθμίζει τον ρόλο των γονέων (Ματσαγγούρας, 2008).

Η ΗΝΓ θεωρεί πολύ σημαντικό τον ρόλο του Νηπιαγωγείου για την εδραίωση της ισότητας στην κοινωνία. Η άποψη αυτή μπορεί να συνδεθεί με ένα όραμα της ΗΝΓ να ξεπεράσει τα όρια του σχολείου και να συμπεριλάβει και ένα όραμα για την κοινωνία. Η ΗΝΓ μπορεί να ανοίξει τον δρόμο προς την κοινωνική αλλαγή και να καταρρίψει παλιές αντιλήψεις για τον ρόλο του Νηπιαγωγείου που έχει συνδεθεί μόνο με τη φροντίδα μικρών παιδιών (Dana & Yendol-Horpey, 2005). Στην πράξη αυτό σημαίνει ενεργοποίηση του ρόλου της ηγεσίας στην προσχολική αγωγή - που μέχρι σήμερα περιορίζεται σε τυπικές, γραφειοκρατικές υποχρεώσεις παράλληλα με το εκπαιδευτικό έργο - ώστε να εξελιχθεί μέσω επαγγελματικής ανάπτυξης σε αυτό που έχει ανάγκη η κοινωνία σήμερα (Αργυροπούλου & Ραπάνου, 2012).

## **Συμπεράσματα**

Η παρούσα μελέτη έχει σκοπό να παρουσιάσει τις απόψεις Διευθυντριών/υντών και Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων για θέματα εκπαιδευτικής ισότητας και Κ.Δ. στην προσχολική αγωγή. Προσφέρει ένα γενικό πλαίσιο κατανόησης για το πώς αναγνωρίζει η ΗΝΓ τη διαφορετικότητα, πώς ανταποκρίνεται στις ανάγκες του νέου πολυπολιτισμικού και συμπεριληπτικού σχολείου και παρέχει ενδιαφέροντα ευρήματα για το νόημα που αποδίδει σε έννοιες όπως ισότητα και δικαιοσύνη.

Τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας είναι ότι η ΗΝΓ έχει καλές προθέσεις, στο σχετικά μεγαλύτερο ποσοστό αναγνωρίζει με ευαισθησία ζητήματα πολυμορφίας στην τάξη και αναλαμβάνει έναν κοινωνικό ρόλο για την υποστήριξη μαθητριών/των, που έχουν ανάγκη. Ωστόσο, ο τρόπος διαχείρισης της ετερότητας συνοδεύεται συχνά

από σύγχυση και παρανοήσεις. Φαίνεται ότι παρ' όλες τις επίσημες προσπάθειες των τελευταίων δεκαετιών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα υπάρχουν ακόμα ζητήματα που απαιτούν την ιδιαίτερη προσοχή της εκπαιδευτικής πολιτικής για ένα πολυπολιτισμικό σχολείο.

Διαπιστώνεται, επίσης, ότι ένα σημαντικό ποσοστό της ΗΝΓ διατηρεί αρνητική ή μη ξεκάθαρη θέση σε πολύ σημαντικά ζητήματα δικαιοσύνης στο σχολείο. Το γεγονός αυτό εκτός από παρανοήσεις μπορεί να σημαίνει και διαφοροφοβικές αντιλήψεις που μπορεί να οδηγήσουν σε πρακτικές διακρίσεων. Τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαιώνουν κατά κάποιο τρόπο τη θεωρία της Young (2006) που υποστηρίζει ότι δεν αρκεί η υλική κατανομή για την καθιέρωση της δικαιοσύνης.

Αν και στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη της ΗΝΓ δεν διαφοροποίησε σε όλες τις περιπτώσεις τις απόψεις της, η βελτίωση της προετοιμασίας της, σύμφωνα με πολλές/ούς μελετήτριες/τές, αποτελεί μια βασική προϋπόθεση και για την αναβάθμιση του παιδαγωγικού έργου στο Νηπιαγωγείο. Οι όροι της προετοιμασίας των ηγέτιδων/τών, ωστόσο, πρέπει να περιλαμβάνουν καινοτόμες επιμορφωτικές μεθόδους με στόχο την κριτική επίγνωση της κοινωνικής πολυμορφίας και όχι παραδοσιακές προσεγγίσεις που οδηγούν σε αποδοχή του διαφορετικού μόνο σε λεκτικό επίπεδο.

### **Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις για νέες μελέτες**

Τα συμπεράσματα της τρέχουσας έρευνας υπόκεινται σε περιορισμούς που αφορούν στην αδυναμία τους για γενίκευση και ολοκληρωμένη κάλυψη του θέματος. Ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας με μεικτή μέθοδο (ποσοτική και ποιοτική) θα επέτρεπε ενδεχομένως να διερευνηθεί πιο ολοκληρωμένα το συγκεκριμένο θέμα. Έτσι, η μελέτη θέτει περισσότερα ερωτήματα από αυτά που απαντά και επιχειρεί να κάνει προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

Θέματα που αναδεικνύονται από την παρούσα έρευνα και χρήζουν μεγαλύτερης διερεύνησης είναι: α) παρανοήσεις σε ζητήματα Διαπολιτισμικής και Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής για να απαντηθεί το ερώτημα αν προέρχονται από μια ανεπαρκή κατάρτιση της ΗΝΓ ή έχουν σχέση με κοινωνικές αντιλήψεις β) εμπόδια, αντιστάσεις, διλήμματα της ηγεσίας για την προώθηση της Κ.Δ. στις ιδιαίτερες συνθήκες του νηπιαγωγείου π.χ. πώς αντιμετωπίζει η ηγεσία την αρνητική στάση των γονέων

απέναντι στην πολυπολιτισμική διάσταση του σχολείου. Παρά την αδυναμία της παρούσας μελέτης να απαντήσει στα παραπάνω ερωτήματα, ευελπιστούμε ότι μπορεί να συμβάλει α) στην ανάδειξη σημαντικών ζητημάτων Κ.Δ. και Συμπερίληψης αναφορικά με την ΗΝΓ β) στον προβληματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής για νέες επιμορφωτικές προσεγγίσεις.

## Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Α. & Γκότοβος, Α. (2002) Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών, *Επιστήμες Αγωγής*, 4, σ. 23-24.

Αργυροπούλου, Ε. & Ραπάνου, Π. (2012) Η επιτακτική ανάγκη ενεργοποίησης του ρόλου της Προϊσταμένης του Νηπιαγωγείου, *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕ με τίτλο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*. Ιωάννινα, 2-4 Νοεμβρίου 2012, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής. Διαθέσιμο στο [http://www.pee.gr/wp-content/uploads/%CE%91\\_%CE%A4%CE%9F%CE%9C%CE%9F%CE%A3\\_Praktika\\_8ou\\_SYNEDRIOY\\_PEE\\_IOANNINA\\_2012.pdf](http://www.pee.gr/wp-content/uploads/%CE%91_%CE%A4%CE%9F%CE%9C%CE%9F%CE%A3_Praktika_8ou_SYNEDRIOY_PEE_IOANNINA_2012.pdf) (Πρόσβαση 10 Δεκεμβρίου 2020)

Ασκούνη, Ν. (2003) *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο εκπαίδευσης, Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, 2002-2004. Κλειδιά και αντικλειδιά*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net) (Πρόσβαση 15 Οκτωβρίου 2020)

Αυγητίδου, Σ., Κομίνια, Ε., Λυκομήτρου, Σ., Αλεξίου, Β., Ανδρούσου, Α., Κακανά, Δ., Τσάφος, Β. & Κουσαξίδης, Κ. (2016) Αντιμετώπιση των επιπτώσεων της κρίσης στην εκπαίδευση: Απόψεις και πρακτικές διευθυντών και προϊσταμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5, σ. 172-185. Διαθέσιμο στο <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/10784> (Πρόσβαση 15 Οκτωβρίου 2020)

Austin, L. (2014) *Early care and education leadership: Towards a theory of essential experiences, skills and knowledge for effective early care and education change agents*, διδακτορική διατριβή, Mills College, ProQuest Dissertations Publishing. Διαθέσιμο στο <https://search.proquest.com/open-view/63297691d462e3e0c06ce60dab125a28/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> (Πρόσβαση 29 Οκτωβρίου 2020)

Banks, J. A. (2010) Multicultural Education: Characteristics and Goals, στο Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (επιμ.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (7th ed), NJ, John Wiley & Sons, Inc, σ. 3-24.

Barton, L. (1997) Inclusive education: Romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1, (3), σ. 231-242. Doi-org.proxy.eap.gr/10.1080/1360311970010301 (Πρόσβαση 20 Οκτωβρίου 2020)

Boutte, G. (2008) Beyond the illusion of diversity: How early childhood teachers can promote Social Justice, *The Social Studies*, 99, (4), σ. 165-173. Doi: 10.3200/TSS.99.4.165-173 (Πρόσβαση 20 Οκτωβρίου 2020)

Brooks, J. S. & Miles, M. (2006) From scientific management to social justice and back again? Pedagogical shifts in the study and practice of educational leadership, στο



Normore, A. H. (επιμ.), *Leadership for Social Justice: Promoting Equity and Excellence Through inquiry and reflective practice*, Charlotte, NC, Information Age Publishing, σ. 99-114.

Γκόβαρης, Χ. & Μανούσου, Χ. (2015) Διδασκαλία για τη συμπερίληψη του ‘άλλου’- Εμπειρίες και αποτελέσματα από την εφαρμογή μια διαπολιτισμικής έρευνας δράσης σε Δημοτικό σχολείο, *Επιστήμες Αγωγής*, 2015, σ. 10-34. Διαθέσιμο στο <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=172,0,0,1,0,0> (Πρόσβαση 22 Νοεμβρίου 2020)

Cranston, N., Ehrich, L. C., & Kimber, M. (2006) Ethical dilemmas: The “bread and butter” of educational leaders’ lives, *Journal of Educational Administration*, 44, (2), σ. 106-121. Doi:10.1108/09578230610652015 (Πρόσβαση 29 Οκτωβρίου 2020).

Creswell, J., (2016) *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας*, (επιμ., Χ., Τσορμπατζούδης), (5η έκδ.), Αθήνα, Των/Ελλην.

Cristman, D. E. (2010) Creating social justice in early childhood education: A case study in equity and context, *Journal of Research on Leadership Education*, 5, (3), σ. 107–137. Doi:org/10.1177/194277511000500304 (Πρόσβαση 25 Νοεμβρίου 2020)

D'Addio, A. C. (2007) Intergenerational Transmission of Disadvantage: Mobility or Immobility Across Generations? A Review of the Evidence for OECD Countries, *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 52. Paris, OECD. Διαθέσιμο στο <https://www.oecd.org/els/38335410.pdf> (Πρόσβαση 10 Δεκεμβρίου 2020)

Dana, N. & Yendol-Hoppey, D. (2005) Becoming an Early Childhood Teacher Leader and an Advocate for Social Justice: A Phenomenological Interview Study, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, (3), σ. 191-206. Doi:10.1080/10901020500369647 (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2020)

DeMatthews, D. E. (2012) *Principal sensemaking of inclusion: A multi-case study of five urban principals*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, University of Maryland, College Park. Διαθέσιμο στο: [https://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/12633/DeMatthews\\_umd\\_0117E\\_13014.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/12633/DeMatthews_umd_0117E_13014.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2020)

DeMatthews, D. & Mawhinney, H. (2014) Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an Urban District struggling to address inequities, *Educational Administration Quarterly*, 50, (5), σ. 844–881. Doi: 10.1177/0013161X13514440 (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2020)

Ελληνική Στατιστική Αρχή, (2018) *Νηπιαγωγεία (Εναρξη-Αήζη)/2018. Διδακτικό Προσωπικό κατά Φύλο, Περιφέρεια και Νομό-Αήζη*. Διαθέσιμο στο <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED11/> (Πρόσβαση 10 Απριλίου 2021)

European Commission. (2020) *Thematic Fiche: Inclusion of young refugees and migrants through education. ET 2020 Working Group on Promoting Common Values and*

*Inclusive Education*, Luxembourg, European Union. Διαθέσιμο στο <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b3f7e61d-9ef7-11ea-9d2d-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-138343330> (Πρόσβαση 29 Οκτωβρίου 2020)

Fraser, N. (2000) Rethinking recognition, *New Left Review*, 3, σ. 107–120. Διαθέσιμο στο: [https://www.researchgate.net/publication/296363224\\_Rethinking\\_recognition](https://www.researchgate.net/publication/296363224_Rethinking_recognition) (Πρόσβαση 22 Οκτωβρίου 2020)

Furman, G. (2012) Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48, σ. 191-229. Doi: 10.1177/0013161X11427394 (Πρόσβαση 22 Οκτωβρίου 2020)

Zachos, D. & Matziouri, A. (2015) School leadership and diversity: Perceptions of educational administrators in Greece. *International Journal of Education*, 7, (2), σ. 109-125. Doi:10.5296/ije.v7i2.7286 (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2020)

Ζάχος, Δ. (2014) Διοίκηση Σχολικής Μονάδας & Κοινωνική Δικαιοσύνη: Από τη Θεωρία στην Πράξη, *IE' Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Πειραιάς, 23-25 Σεπτεμβρίου. Διαθέσιμο στο [https://www.researchgate.net/publication/281638084\\_Dioikese\\_Scholikes\\_Monadas\\_Koinonike\\_Dikaiosyne\\_Apo\\_te\\_Theoria\\_sten\\_Praxe](https://www.researchgate.net/publication/281638084_Dioikese_Scholikes_Monadas_Koinonike_Dikaiosyne_Apo_te_Theoria_sten_Praxe) (Πρόσβαση 15 Απριλίου 2020)

Zembylas, M. (2010) The emotional aspects of leadership for social justice: Implications for leadership preparation programs, *Journal of Educational Administration*, 48, (5), σ. 611 – 625. Doi.org.proxy.eap.gr/10.1108/09578231011067767 (Πρόσβαση 10 Δεκεμβρίου 2020)

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006) Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 10, (4-5), σ. 379-394. Doi: 10.1080/13603110500430690 (Πρόσβαση 10 Δεκεμβρίου 2020)

Genishi, C. & Dyson, A. H. (2009) *Children, language, and literacy: diverse learners in diverse times*. New York, Teachers College Press.

Goldfarb, K. P. & Grinberg, J. (2002) Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas, Venezuela, *Journal of School Leadership*, 12, (2), σ. 157-173. Doi.org/10.1177/105268460201200204 (Πρόσβαση 10 Δεκεμβρίου 2020)

Goodwin, A. L., Cheruvu, R. & Genishi, C. (2008) Responding to Multiple Diversities in Early Childhood Education: How Far Have We Come? στο Genishi C. & Goodwin A. L. (επιμ.), *Diversities in Early Childhood Education. Rethinking and Doing*, σ. 3-12. New York, Routledge.

Hawkins, K. (2014) Teaching for social justice, social responsibility and social inclusion: a respectful pedagogy for twenty-first century early childhood education, *European Early Childhood Education Research Journal*, 22, (5), σ. 723-738. Doi: 10.1080/1350293X.2014.969085 (Πρόσβαση 10 Δεκεμβρίου 2020)

- Hayek, F. A. (2013) *Law, Legislation and Liberty*, London: Routledge.
- Ho, D. (2011) Identifying leadership roles for quality in early childhood education Programs, *International Journal of Leadership in Education*, 14, (1), σ. 47-59. Doi.org/10.1080/13603120903387561 (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2020)
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2013) Διδασκαλία και κοινωνική δικαιοσύνη: στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, *Επιστήμες της Αγωγής*, 1-2, σ. 91-104. Διαθέσιμο στο <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=143,0,0,1,0,0> (Πρόσβαση 10 Δεκεμβρίου 2020)
- Jacquard, A. (2010) *Εγώ και οι άλλοι. Μια γενετική προσέγγιση*, (μτφρ Χ., Καζλάρης & Α., Μάμαλης), Αθήνα: Εκδόσεις Κάτοπτρο.
- ΙΕΠ, (2021) *Επιμορφωτικό Πρόγραμμα «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων»*. Διαθέσιμο στο <http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs> (Πρόσβαση 15 Μαΐου 2021)
- Kameniar, B. M., Imtoul, A. & Bradley, D. (2010) Mullin the Yarnidi and other wicked problems at a multiracial early childhood education site in regional Australia, *Educational Policy*, 24, (1), σ. 9–27. Doi: org/10.1177/0895904809354321 (Πρόσβαση 18 Νοεμβρίου 2020)
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, H. (2008) SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23, (4), σ. 413–421. Doi: 10.1080/08856250802387422 (Πρόσβαση 10 Δεκεμβρίου 2020)
- Kozel, S. (2007) *Exploring preservice teachers' sense of responsibility for multiculturalism and diversity: Scale construction and construct validation*, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, The Ohio State University. Διαθέσιμο στο [https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws\\_etd/send\\_file/send?accession=osu1407225325&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=osu1407225325&disposition=inline) (Πρόσβαση 10 Δεκεμβρίου 2020)
- Kyridis, A., Tsakiridou, H., Zagkos, Ch., Koutouzis, M. & Tziamtzi, Ch. (2011) Educational inequalities and school dropout in Greece. A regional issue, *International Journal of Education*, 3, (2), σ. 1-15. Doi:10.5296/ije.v3i2.855 (Πρόσβαση 15 Οκτωβρίου 2020)
- Λάππα, Χ. & Μαντζίκος, Κ. (2018) Το ζήτημα της εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό στην Ελλάδα υπό το πρίσμα των γνώσεων/αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών: μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7, (1), σ. 44-63. Doi: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.16161> (Πρόσβαση 10 Δεκεμβρίου 2020)
- Lewis, A. E. (2001) There is no “race” in the schoolyard: Colorblind ideology in an (almost) all White school, *American Educational Research Journal*, 38, (4), σ. 781-811. Doi.org/10.3102/00028312038004781 (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2020)
- Lloyd, G. & Norris, C. (1998) From difference to deviance: The exclusion of Gypsy-traveler children from School in Scotland, *International Journal of Inclusive Education*,

2, (4), σ. 359-369. Doi.org/10.1080/1360311980020407 (Πρόσβαση 22 Δεκεμβρίου 2020)

Lytsiouse, S., Kyridis, A. & Tsioumis, K. (2014) How teachers cope with the religious diversity in Greek kindergarten classes: From theory to reality, *International Journal of Education Learning and Development*, 2, (5), σ. 18-32. Διαθέσιμο στο [https://www.researchgate.net/publication/306373414\\_HOW\\_TEACHERS\\_COPE\\_WITH\\_THE\\_RELIGIOUS\\_DIVERSITY\\_IN\\_GREEK\\_KINDERGARTEN\\_CLASSES\\_FROM\\_THEORY\\_TO\\_REALITY](https://www.researchgate.net/publication/306373414_HOW_TEACHERS_COPE_WITH_THE_RELIGIOUS_DIVERSITY_IN_GREEK_KINDERGARTEN_CLASSES_FROM_THEORY_TO_REALITY) (Πρόσβαση 15 Απριλίου 2021)

MacNaughton, G. (2003) Eclipsing voice in research with young children, *Australian Journal of Early Childhood*, 28, (1), σ. 36–43. Doi.org/10.1177/183693910302800108 (Πρόσβαση 20 Οκτωβρίου 2020)

Markaki, A., Kyridis, A. & Ziontaki, Z. (2016) The effect of cultural and linguistic background on the relationships of pupils in two Kindergartens in Greece, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15, (3), σ. 74-101. Διαθέσιμο στο [https://www.researchgate.net/publication/299626816\\_The\\_Effect\\_of\\_Cultural\\_and\\_Linguistic\\_Background\\_on\\_the\\_Relationships\\_of\\_Pupils\\_in\\_two\\_Kindergartens\\_in\\_Greece](https://www.researchgate.net/publication/299626816_The_Effect_of_Cultural_and_Linguistic_Background_on_the_Relationships_of_Pupils_in_two_Kindergartens_in_Greece) (Πρόσβαση 20 Οκτωβρίου 2020)

Marshall, J. M., & Theoharis, G. (2007) Moving beyond being nice: teaching and learning about social justice in a predominantly white Educational Leadership Program. *Journal of Research on Leadership Education*, 2, (2), σ. 1-31. Doi.org/10.1177/194277510700200203 (Πρόσβαση 20 Οκτωβρίου 2020)

Matziouri, A., Tsioumis, K. & Kyridis, A. (2014). The Views of school administrators and educational authorities concerning the management of multiculturalism in a regional unity of Northern Greece, *Journal of International Education and Leadership*, 4, (1), σ. 1-18. Διαθέσιμο στο <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1136036.pdf> (Πρόσβαση 20 Οκτωβρίου 2020)

Ματσαγγούρας, Γ. (2008) Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, σ. 36-68. Διαθέσιμο στο <https://pseve.org/publications/yearbook/yearbook-volume-06/> (Πρόσβαση 15 Απριλίου 2021)

Milner, H. R. (2010) What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies, *Journal of Teacher Education*, 61, (1-2), σ. 118–131. Doi.org/10.1177/0022487109347670 (Πρόσβαση 20 Οκτωβρίου 2020)

Μιχαήλ, Κ. (2013) *Παιδαγωγική πράξη και εκπαιδευτική ηγεσία για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Κύπρος, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής. Διαθέσιμο στο <https://gnosis.library.ucy.ac.cy/handle/7/39238> (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2020)

Nicholson, J., Kuhl, K., Maniates, H., Lin, B. & Bonetti, S. (2018) A review of the literature on leadership in early childhood: examining epistemological foundations and considerations of social justice, *Early Child Development and Care*. Doi: 10.1080/03004430.2018.1455036 (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2020)

Νικολάου, Γ. (2008) Ετερότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης, στο Τζελέπη - Γιαννάτου, Ε. (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 368-389.

Οικονομίδης, Β. (2009) Η αντισταθμιστική αγωγή στο νηπιαγωγείο ως δράση κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, στο *5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη»*. Πάτρα, 4 -5 Οκτωβρίου, 2008. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών. Διαθέσιμο στο [http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?language=el\\_gr&sec-tion=985&page706=2&itemid706=1065](http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?language=el_gr&sec-tion=985&page706=2&itemid706=1065) (Πρόσβαση 20 Οκτωβρίου 2020)

Παπανδρέου, Μ. (2020). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στην προσχολική εκπαίδευση: Προκλήσεις και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 6, σ.77-96. Doi: <https://doi.org/10.12681/dial.25547> (Πρόσβαση 20 Απριλίου 2021)

Papaloi, E. (2017) Leadership for social justice as an antidote to social pathogenesis, *Business Ethics and Leadership*, 1, (3), σ. 10-19. Doi: 10.21272/bel.1(3).10-19.2017 (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2020)

Poulou, M. (2001) The role of vignettes in the research of emotional and behavioural difficulties, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6, (1), σ. 50-62. Doi: 10.1080/13632750100507655 (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2020)

Rawls, J. (1999) *A theory of justice (Revised Ed.)*, Harvard, Harvard University Press.

Recchia, S. (2008) Teaching care. Supporting social and emotional learning in an inclusive early childhood classroom, στο Genishi C. & Goodwin A. L. (επιμ.), *Diversities in Early Childhood Education. Rethinking and Doing*, New York, Routledge, σ. 67-82.

Robinson, K. H. (2005) Doing anti-homophobia and anti-heterosexism in Early Childhood Education: moving beyond the immobilizing impacts of ‘risks’, ‘fears’ and ‘silences’. Can we afford not to? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6, (2), σ. 175-188. Doi.org/10.2304/ciec.2005.6.2.7 (Πρόσβαση 20 Οκτωβρίου 2020)

Σακελλαρίου, Μ. & Αρβανίτη, Ε. (2008) Πολυπολιτισμικότητα και Θρησκευτική Αγωγή στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση: Μια Ερευνητική Προσέγγιση, στο Σταυριανός Κ. (επιμ.), *Η Θρησκευτική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Προβληματισμοί και Προοπτικές*, Αθήνα, Γρηγόρη, σελ. 89-132.

Σφυρόερα, Μ. (2019) Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στο *11ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ο.Μ.Ε.Ρ. – ΤΕΑΠΗ: «Από εδώ και από παντού: εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο»*, Αθήνα, Οκτώβριος 2019, ΟΜΕΠ & ΤΕΑΠΗΕΚΠΑ. Διαθέσιμο στο <https://drive.google.com/file/d/1uflnn-AjXtU1PffJyny9EvNRLly9IVGFQ/view> (Πρόσβαση 20 Δεκεμβρίου 2020)

Sapountzis, A., & Papanikolaou, M. (2017) Multiculturalism and cultural diversity in

discourse: Kindergarten and primary school teachers talk about the Muslim minority in Thrace, Greece, *Hellenic Journal of Psychology*, 14, (3), σ. 280-298. Διαθέσιμο στο [https://pseve.org/wp-content/uploads/2018/03/Volume14\\_Issue3\\_Sapountzis.pdf](https://pseve.org/wp-content/uploads/2018/03/Volume14_Issue3_Sapountzis.pdf) (Πρόσβαση 20 Οκτωβρίου 2020)

Sarid, A. (2020) The radical critique of culture and social justice educational leadership, *International Journal of Leadership in Education*, σ. 1-17. Doi:10.1080/13603124.2020.1717000 (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2020).

Silverman, S. (2010) What is diversity? An inquiry into preservice teacher beliefs, *American Educational Research Journal*, 47, (2), σ. 292-329. Doi.org/10.3102/0002831210365096 (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2020)

Theoharis, G. (2007) Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership, *Educational Administration Quarterly*, 43, (2), σ. 221-258. Διαθέσιμο στο <http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/275549/9729747/1291751327453/04ucea09.pdf?toke> (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2020)

Young, I., M. (2006) Education in the Context of Structural Injustice: A symposium response, *Educational Philosophy and Theory*, 38, (1), σ. 93-103. Doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00177.x (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2020)

UNESCO. (1994) *Final Report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*, Paris, UNESCO. Διαθέσιμο στο <http://www.internationalhumanrightslexicon.org/hrdoc/docs/Salamanca.pdf> (Πρόσβαση 20 Οκτωβρίου 2020).

UNESCO. (2020) *Global education monitoring report summary 2020. Inclusion and education. All means all*, Paris, UNESCO. Διαθέσιμο στο <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721> (Πρόσβαση 20 Φεβρουαρίου 2020)

Vlachou, A. (2006) Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices, *International Journal of Inclusive Education*, 10, (1), σ. 39-58. Doi: 10.1080/13603110500221586 (Πρόσβαση 20 Οκτωβρίου 2020)

Φραγκουδάκη, Α. (2001) Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση, στο Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., Φραγκουδάκη, Α., *Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες - Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, τόμος Α, Πάτρα, Ε.Α.Π., σ. 81-165

# Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της διευθυντή/ντριας, του σχολικού κλίματος και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, υπό το πρίσμα των αντιλήψεών τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

**Δημήτριος Μουρούζης**  
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής  
[jimour71@gmail.com](mailto:jimour71@gmail.com)

**Δημήτριος Χαλκιώτης**  
Καθηγητής – Σύμβουλος ΕΑΠ  
[dhalkiotis@gmail.com](mailto:dhalkiotis@gmail.com)

## Περίληψη

Ο στόχος της παρούσας ποσοτικής έρευνας ήταν να διερευνηθεί μέσω των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, αν συσχετίζεται η συναισθηματική νοημοσύνη του/της διευθυντή/ντριας και οι διάφορες εκφάνσεις της με το σχολικό κλίμα και την εργασιακή ικανοποίησή τους, αλλά και να αναδειχθεί η διαφοροποίηση των παραπάνω αντιλήψεων σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες. Η έρευνα διενεργήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε 115 εκπαιδευτικούς της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε πως η συναισθηματική νοημοσύνη του/της διευθυντή/ντριας αλλά και οι εκφάνσεις της (αυτορρύθμιση, παρακίνηση, αυτεπίγνωση, κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση) συσχετίζονται σημαντικά και θετικά με το σχολικό κλίμα και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Παρόμοια συσχέτιση προέκυψε μεταξύ του σχολικού κλίματος και της εργασιακής ικανοποίησης. Ο στατιστικός έλεγχος ως προς τους δημογραφικούς παράγοντες κατέδειξε σημαντικές διαφοροποιήσεις των απόψεων για τη συναισθηματική νοημοσύνη και την εργασιακή ικανοποίηση σε σχέση με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και για το σχολικό κλίμα σε σχέση με την ηλικία και την προϋπηρεσία τους.

**Λέξεις-κλειδιά:** Συναισθηματική νοημοσύνη, σχολικό κλίμα, εργασιακή ικανοποίηση, αντιλήψεις εκπαιδευτικών

## Abstract

This quantitative survey employing teachers' perceptions aimed to investigate whether the headteacher's emotional intelligence, school climate and job satisfaction are correlated. It also sought to highlight whether demographic factors differentiate teacher views. A questionnaire was distributed electronically to 115 primary education teachers of the 3rd Directorate of Primary Education in Athens, Greece. The statistical analysis demonstrated that the headteacher's emotional intelligence along with finer dimensions, i.e., self-regulation, motivation, self-awareness, social skills, and empathy, were statistically significant and correlated positively to school climate and teacher job satisfaction. A similar correlation emerged between school climate and job satisfaction. The statistical control on demographic factors revealed significant differentiation of the teachers' perceptions regarding emotional intelligence and job satisfaction depending on speciality, age, and teaching experience.

**Keywords:** emotional intelligence, school climate, job satisfaction, teachers' perceptions

## Εισαγωγή

Η συναισθηματική νοημοσύνη τροφοδοτεί τις τελευταίες τρεις δεκαετίες την επιστημονική έρευνα, ιδιαίτερα στους τομείς της ψυχολογίας, της εκπαίδευσης, των επιχειρήσεων, της ιατρικής και της νευροεπιστήμης (Gallagher, 2017· Mayer et al., 2008). Σύμφωνα, εξάλλου, με τις αναφορές του World Economic Forum (2016) σχετικά με τις απαιτήσεις της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης, η συναισθηματική νοημοσύνη αναδεικνύεται ως απαραίτητη κοινωνική δεξιότητα για τον/την εργαζόμενο/η του μέλλοντος. Κατά συνέπεια, η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται, πλέον, με την αποτελεσματικότητα στον εργασιακό χώρο (George, 2000), συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτικού τομέα όπου οι σύγχρονες απαιτήσεις για αλλαγές, καινοτομία και υψηλής ποιότητας υπηρεσίες αποτελούν ζητούμενα για την αποτελεσματική λειτουργία του (Κριεμάδης, 2004). Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως η συναισθηματική νοημοσύνη του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας λειτουργεί καταλυτικά ως προς την αποτελεσματικότητα του διοικητικού του έργου (May-Vollmar, 2017· Maulding, et al., 2012), αν και συχνά αμφισβητήθηκε η σημαντικότητά της στον επαγγελματικό και διοικητικό τομέα (Cherniss, 2010· Antonakis et al., 2009· Stough, Saklofske & Parker, 2009· Spector, 2005).



Στους παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού εντάσσεται και το θετικό σχολικό κλίμα (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008· Johnson & Holdaway, 1990), το οποίο επηρεάζει τη συμπεριφορά, τις σχέσεις και την επίδοση των μελών του (Παμουκτσόγλου, 2001· Καβούρη, 1998). Αντανακλά δε τις εμπειρίες και τις προσδοκίες των μετόχων της σχολικής μονάδας, δηλαδή των μαθητών/τριών, του εκπαιδευτικού προσωπικού, της διοίκησης και των γονέων, οι οποίοι συνεργαζόμενοι/ες βελτιώνουν σημαντικά το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (National School Climate Center, 2007). Ομοίως, μεταξύ των συντελεστών ποιότητας της εκπαιδευτικής λειτουργίας αναφέρεται η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Treputharat & Tayiam, 2014· Μπρίνια, 2008β). Ο/Η διευθυντής/ντρια ωστόσο, ως συναισθηματικά νοήμων ηγέτης, συντελεί αποφασιστικά, αφενός στη διαμόρφωση του κλίματος της μονάδας (Κριεμάδης, 2004), αφετέρου στην εργασιακή ικανοποίηση των υφισταμένων του (Wong & Law, 2002).

Σε προγενέστερες έρευνες που αφορούν στη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της διευθυντή/ντριας, του σχολικού κλίματος και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, εφαρμόστηκαν κατά περίπτωση διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις και κατέληξαν σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Ήτοι, σε αρκετές έρευνες διαφαίνεται η σημαντική αλληλεπίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της διευθυντή/ντριας με το σχολικό κλίμα (Γεωργανάκης, 2019· Καλυβιάνου, 2018· Mason, 2018· Κασάπα & Λέκκα, 2017· Waruwu, 2015· Juma, 2013· Σακελλάρογλου, 2013· Βάσιου, 2008· Craig, 2008) ενώ σε άλλες όχι (King, 2017· Allred, 2014). Αντίστοιχα, σχετικές έρευνες είτε επιβεβαιώνουν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της διευθυντή/ντριας με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Δικαιουλάκου, 2020· Καραγιάννη, 2020· Γεωργανάκης, 2019· Καρνή, 2019· Mason, 2018· Λούκας, 2017· Κασάπα & Λέκκα, 2017· Μίαιο, Humphrey & Qian, 2016· Waruwu, 2015· Taliadorou & Pashiardis, 2014· Wong, Wong & Peng, 2010· Wong & Law, 2002) είτε την απορρίπτουν (Καζαμία, 2015· Cobbs, 2012). Επιπλέον, από τις έρευνες που μελετήθηκαν επιβεβαιώνεται η σχέση του σχολικού κλίματος με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Κοζιώρη, 2019· Mason, 2018· Ghavifekr και Pillai, 2016· Waruwu, 2015· Sotiriou & Iordanidis, 2014· Thapa et al., 2013· Menon et al., 2008· Saiti, 2007· Taylor & Tashakkori, 1995).

Με βάση τα παραπάνω συχνά αντικρουόμενα συμπεράσματα κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθεί, αν όντως υφίσταται σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ της συναι-

σθηματικής νοημοσύνης του/της διευθυντή/ντριας, του σχολικού κλίματος και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της αναβάθμισης του διοικητικού έργου και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Επισημαίνεται πως η παρούσα έρευνα διαφοροποιείται μεθοδολογικά από τις περισσότερες προγενέστερες ως προς το εργαλείο ετεροαναφοράς της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της διευθυντή/ντριας, το οποίο αξιοποιεί τις διαμορφωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το πρόσωπό του/της αντί της υποκειμενικής θεώρησης του/της ιδίου/ίας. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα μελετά τη σχέση των εκφάνσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της διευθυντή/ντριας με το σχολικό κλίμα και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, γεγονός που τη διαφοροποιεί από την πλειονότητα αντίστοιχων ερευνών.

### **Συναισθηματική νοημοσύνη**

Μέχρι τη δεκαετία του 1990 η ακαδημαϊκή κοινότητα θεωρούσε τον δείκτη ευφυΐας (IQ) ως τον πλέον καθοριστικό, προβλεπτικό παράγοντα αναφορικά με την επαγγελματική εξέλιξη και καταξίωση του ανθρώπου (Goleman, 2011). Ωστόσο, αυτή θεωρήθηκε ως μονόπλευρη θεώρηση για την έννοια της νοημοσύνης, η οποία παράκαμπε ουσιαστικά τον συναισθηματικό παράγοντα και επηρεασμένη από τις συμπεριφοριστικές και γνωστικές θεωρίες μάθησης αγνοούσε την παρεμβολή των συναισθημάτων στη νοητική διεργασία. Η νοημοσύνη επίσης παρουσιαζόταν περισσότερο ως γενετικά καθορισμένο σύνολο ικανοτήτων, διαθέτοντας ελάχιστα περιθώρια βελτίωσης κατά τη διάρκεια της ωρίμανσης του ανθρώπου (Goleman, 2011).

Ωστόσο, ο Thorndike (1920) εισάγοντας ως νέα έννοια την «κοινωνική νοημοσύνη» που αφορά στις δεξιότητες κοινωνικής επαφής και συναναστροφής και ακολούθως ο Gardner (1983) προτείνοντας τη θεωρία της «πολλαπλής νοημοσύνης» άνοιξαν τον δρόμο για περαιτέρω μελέτη. Τις σχετικές έρευνες σηματοδότησε η πρόταση του Bar-On (1988, όπ. αναφ. στο Μπρίνια, 2008α) για τον «δείκτη συναισθηματικότητας» κατ' αντιστοιχία με τον δείκτη νοημοσύνης. Ειδικότερα, προσέγγισε την έννοια ως «συναισθηματικο-κοινωνική» νοημοσύνη και την προσδιόρισε ως «μια ποικιλία αλληλοσχετιζόμενων κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και διευκολυντικών παραγόντων που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα ως προς την κατανόηση του εαυτού και των άλλων, τη συναισθηματική έκφραση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη διεκπεραίωση των καθημερινών απαιτήσεων» (Bar-On, 2006, p.14).

Αργότερα, οι Salovey και Mayer (1990) εισήγαγαν τον όρο της «συναισθηματικής νοημοσύνης» την οποία παρουσίασαν ως μια ικανότητα αλληλένδετη με την κοινωνική νοημοσύνη. Με τη συναισθηματική νοημοσύνη εντρύφησαν στο πεδίο των συναισθημάτων και το ενέπλεξαν στη διαδικασία της σκέψης αποκλίνοντας από το στερεότυπο του δείκτη ευφυΐας. Χαρακτηριστικά, ανέφεραν πως οι άνθρωποι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη θα μπορούσαν αφενός να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων αφετέρου να κατανοούν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα επιδιώκοντας την προσαρμογή (Salovey & Mayer, 1990, σ. 200).

Από το 1995 η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης προκάλεσε το ενδιαφέρον του ευρύτερου κοινού λόγω του ομώνυμου βιβλίου του Goleman όπου τη χαρακτηρίζει ως «νοημοσύνη της καρδιάς» (Goleman, 2011, σ.71). Ο συγγραφέας επεδίωξε το συγκερασμό των συναισθημάτων με τη νοημοσύνη, αποδίδοντάς τους σημαίνοντα ρόλο ως προς την προσωπική καταξίωση, ισχυριζόμενος πως ο δείκτης νοημοσύνης μπορεί να επιδράσει μόνο κατά 20 τοις εκατό στην επιτυχημένη εξέλιξη του ατόμου, ενώ για το υπόλοιπο 80 τοις εκατό συμβάλλει σημαντικά η συναισθηματική νοημοσύνη. Παράλληλα, τόνισε τη διαχρονική δυνατότητα βελτίωσης των ικανοτήτων που συγκροτούν το πλαίσιο της μέσω ειδικών προγραμμάτων εκπαίδευσης (Goleman, 2011). Η θεώρηση του Goleman (1998) για τη συναισθηματική νοημοσύνη εδράζεται σε πέντε βασικές ανθρώπινες ικανότητες, οι οποίες αντανακλούν σε αντίστοιχα ηγετικά προσόντα και παράγοντες εργασιακής απόδοσης. Τις διαχωρίζει μάλιστα σε προσωπικές, όπως την αυτεπίγνωση, την αυτορρύθμιση και την παρακίνηση και σε κοινωνικές, όπως την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες (Goleman, 1998).

Αναφορικά με τα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης φαίνεται να επικρατούν τρεις προσεγγίσεις, οι οποίες αφορούν στο μοντέλο συναισθηματικών ικανοτήτων των Salovey και Mayer (1990) με αμιγώς γνωστικές-συναισθηματικές ικανότητες και στα μεικτά μοντέλα του Bar On (1988, όπ. αναφ. στο Μπρίνια, 2008α) και του Goleman (1998) που εμπεριέχουν και χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Mayer et al., 2000). Αξίζει ωστόσο αναφοράς και το πιο πρόσφατο μεικτό μοντέλο της «χαρακτηριολογικής συναισθηματικής νοημοσύνης» των Petrides και Furnham (2001), που ενσωματώνει χαρακτηριστικά γνωρίσματα από την ιεραρχική κλίμακα της προσωπικότητας, όπως την ευεξία, τον αυτοέλεγχο, τη συναισθηματικότητα, την κοινωνικότητα και ανεξάρτητες εκφάνσεις, όπως την προσαρμοστικότητα και την εσωτερική παρακίνηση.

Είναι εμφανές από όσα προαναφέρθηκαν, πως οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, σε ευρύτερο πλαίσιο από άλλες μορφές νοημοσύνης, μπορούν να ωθήσουν το άτομο σε μια λειτουργική και αποδοτική σχέση με το περιβάλλον του, όπως υποστηρίζει κι ο Goleman (2011). Η εν λόγω διαπίστωση ενδεχομένως να βοηθά στην ερμηνεία του ηγετικού ρόλου του/της διευθυντή/ντριας σε ένα έντονα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον όπως είναι το εκπαιδευτικό.

### **Σχολικό κλίμα**

Το σχολικό κλίμα έχει αποτελέσει αντικείμενο ευρύτατου ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος, καθώς αποτελεί σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008· Johnson & Holdaway, 1990· Stronge & Jones, 1991). Η επιστημονική έρευνα σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό του σχολικού κλίματος ξεκινά ουσιαστικά από τη δεκαετία του 1950 με την εκκίνηση της έρευνας για το οργανωσιακό κλίμα και συνεχίζεται μέχρι σήμερα (Zullig et al., 2010). Μεθοδολογικά, η διερεύνηση της έννοιας επιχειρήθηκε στη βάση της συσχέτισής της με παραμέτρους του σχολικού συγκείμενου. Συνοπτικά, οι παράμετροι που μελετήθηκαν διαχρονικά αναφορικά με το σχολικό κλίμα αφορούν σε πέντε γενικούς τομείς με τις αντίστοιχες εκφάνσεις τους, ήτοι: τάξη-ασφάλεια-πειθαρχία, ακαδημαϊκά αποτελέσματα, κοινωνικές σχέσεις, σχολικές εγκαταστάσεις και αίσθηση δέσμευσης με τη σχολική μονάδα (Zullig et al., 2010). Οι παραπάνω τομείς καλύπτουν ουσιαστικά την οργανωτική, διοικητική, ακαδημαϊκή, κοινωνική, υλικοτεχνική και ψυχολογική υπόσταση του σχολικού οργανισμού, γεγονός που καταδεικνύει την πολυπαραγοντική διάσταση της έννοιας του σχολικού κλίματος (Rudasill et al., 2018). Σε αυτήν εμπλέκονται όλοι οι μέτοχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως ο/η διευθυντής/ντρια, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/τριες, οι γονείς, το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου και οι υποστηρικτικές υπηρεσίες. Αντανακλά, δε, τη συνολική εμπειρία, τα πρότυπα και τις συμπεριφορές των παραπάνω μετόχων σε σχέση με τη σχολική ζωή (Daniels & Bradley, 2011). Ένας περιεκτικός και πλέον πρόσφατος ορισμός χαρακτηρίζει το σχολικό κλίμα ως «το σύνολο των γνωστικών και συναισθηματικών αντιλήψεων σχετικά με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ασφάλεια, τις αξίες και τις πεποιθήσεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/τριες, το διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό ενός σχολείου» (Rudasill et al., 2018, p.46).

Προκειμένου να διαμορφωθεί το θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα σημαίνοντα ρόλο διαδραματίζουν τέσσερις παράγοντες που αφορούν: στην επικοινωνία, στη συνεργασία μεταξύ των μελών, στην οργάνωση - διοίκηση και στους/στις μαθητές/τριες. Ιδιαίτερος τονίζεται ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας ως εμπνευστή και καθοδηγητή των μετόχων του σχολικού γίνεσθαι (Pashiardis, 2000), ενώ ο Price (2012) προσθέτει πως η συμβολή του/της στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, ιδιαίτερα μέσω των υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με τους/τις εκπαιδευτικούς προάγει την εργασιακή ικανοποίησή τους και τις σχέσεις τους με τους μαθητές/τριες (Price, 2012). Στο ίδιο πλαίσιο, οι Taylor & Tashakkori (1995) καταλήγουν στην εκτίμηση πως το σχολικό κλίμα παρουσιάζει ισχυρή θετική συσχέτιση με την εργασιακή ικανοποίηση, προκρίνοντας την επίδραση της ηγεσίας μεταξύ των διαστάσεων του σχολικού κλίματος, σε συμφωνία με τον Αποστολάκη (2015) ο οποίος αναφέρεται ιδιαίτερα στον υποστηρικτικό ρόλο του/της διευθυντή/ντριας.

Εν κατακλείδι, το θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την απρόσκοπτη ανάπτυξη, για την αποτροπή παραγόντων κινδύνου, για την προαγωγή της υγείας και την ακαδημαϊκή καταξίωση των νέων, καθώς και για την παραγωγικότητα, το ομαδικό πνεύμα και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Stamatis & Chatzinikolaou, 2020· Thapa et al., 2013).

### **Εργασιακή ικανοποίηση**

Η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης είναι μια από τις πλέον πολυσυζητημένες και μελετημένες συνιστώσες του εργασιακού τομέα. Οι σχετικές έρευνες έχουν ξεκινήσει ήδη από τη δεκαετία του 1950 (Koustelios, 2001). Η σημαντικότητα της ενασχόλησης με την εργασιακή ικανοποίηση εκπορεύεται από την διαφαινόμενη σχέση της με την εργασιακή απόδοση και τη διοικητική αποτελεσματικότητα (Hoy, et al., 2013· Locke, 1970). Ειδικότερα στο σχολικό περιβάλλον, οι ικανοποιημένοι/ες εκπαιδευτικοί απέχουν λιγότερο από την εργασία τους, παραιτούνται δυσκολότερα, συμμετέχουν ενεργά στους κοινούς στόχους και επομένως συνεισφέρουν στο έργο του/της διευθυντή/ντριας (Aldridge & Frazer, 2016).

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις γύρω από την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης εντρυφούν στο πεδίο των κινήτρων και των στάσεων των εργαζομένων, καθώς η εννοιολογική της κατασκευή εμπεριέχει τόσο τις στάσεις, όσο και τις προσδοκίες των ατόμων σε σχέση με την εργασία τους (Τσουνής & Σαράφης, 2016). Χαρακτηριστικά,

ο Locke (1969) ορίζει την εργασιακή ικανοποίηση ως συναισθηματική απόκριση, η οποία εξαρτάται από την εκτιμώμενη αξία που αποδίδει το άτομο σε μια κατάσταση ή σε ένα αντικείμενο σύμφωνα με το δικό του διαμορφωμένο σύστημα αξιών, ενώ σύμφωνα με τους Bush και Middlewood (2005) η εργασιακή ικανοποίηση υποδηλώνει μια στάση ή εσωτερική κατάσταση, η οποία σχετίζεται με την παρούσα εργασία ενός ατόμου.

Διαχρονικά έχουν αναδειχθεί οι σημαντικότερες παράμετροι που εμπλέκονται στην αντιλαμβανόμενη ευχαρίστηση του ατόμου από την εργασία του. Σε μια συνοπτική παρουσίασή τους οι Seashore και Tamper (1975) τις κατατάσσουν σε προσωπικές που αφορούν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά, στα σταθερά γνωρίσματα της προσωπικότητας, στις ικανότητες, στην προσωπικότητα των καταστάσεων, στις αντιλήψεις, στις γνώσεις, στις προσδοκίες, στα παροδικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στις περιβαλλοντικές που αντιστοιχούν στο πολιτικοοικονομικό περιβάλλον, στο επάγγελμα, στο οργανωσιακό περιβάλλον, στην εργασία και το περιβάλλον της.

Σε ανάλογη μελέτη εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος οι Kim και Loadman (1994) καταλήγουν πως οι παράγοντες που επιδρούν στην εργασιακή ικανοποίηση διακρίνονται σε εσωτερικούς, όπως είναι η αυτονομία, η πρόκληση, οι σχέσεις με τους/τις συναδέλφους/ισσες, η αλληλεπίδραση με τους/τις μαθητές/τριες και σε εξωτερικούς, όπως είναι οι εργασιακές συνθήκες και οι οικονομικές απολαβές. Οι Aldridge & Frazer (2016) εμπλουτίζουν τους παραπάνω παράγοντες με το συνεργατικό πνεύμα των συναδέλφων και τον υποστηρικτικό-εμπνευστικό ρόλο του/της διευθυντή/ντριας. Παράλληλα επισημαίνεται η σημαντική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της διευθυντή/ντριας με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της μονάδας (Δικαιουλάκου, 2020· Καραγιάννη, 2020· Γεωργανάκης, 2019· Καρνή, 2019· Mason, 2018· Λούκας, 2017· Κασάπα & Λέκκα, 2017· Miao, Humphrey & Qian, 2016· Waruwu, 2015· Taliadorou & Pashiardis, 2014· Wong, Wong & Peng, 2010· Wong & Law, 2002). Επιπλέον, αρκετές έρευνες καταδεικνύουν τη σχέση αλληλεπίδρασης του σχολικού κλίματος και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Κοζιώρη, 2019· Mason, 2018· Waruwu, 2015· Sotiriou & Iordanidis, 2014· Hoy et al., 2013· Thapa, et al., 2013· Menon et al., 2008· Saiti, 2007· Taylor & Tashakkori, 1995). Χαρακτηριστικά, οι Ghavifekr και Pillai (2016) εντοπίζουν τους παράγοντες που εμπλέκονται σε αυτήν τη σχέση εκτιμών το σχολικό κλίμα ως προς την επαγγελματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, τη διοίκηση, την πίεση για επίτευξη στόχων, τις παρεμβάσεις των γονέων, ενώ παράλληλα προσδιορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση

των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της εποπτείας, των συναδέλφων, της αμοιβής, των εργασιακών συνθηκών, της ευθύνης, της αναγνώρισης, της φύσης της εργασίας, της ασφάλειας και της εξέλιξης.

### **Σκοπός της παρούσας έρευνας**

Στόχο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Γ' Αθήνας γύρω από τη συναισθηματική νοημοσύνη του/της διευθυντή/ντριας και τις εκφάνσεις της (αυτορρύθμιση, παρακίνηση, αυτεπίγνωση, κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση) σε σχέση με το σχολικό κλίμα της μονάδας και την εργασιακή ικανοποίησή τους. Μέσω της συγκεκριμένης διερεύνησης επιχειρήθηκε να αναδειχθεί ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών, καθώς και να εντοπιστούν πιθανές διαφοροποιήσεις των παραπάνω αντιλήψεων σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες.

Σύμφωνα με τον παραπάνω στόχο διαμορφώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε ποιον βαθμό συσχετίζεται η συναισθηματική νοημοσύνη του/της διευθυντή/ντριας με το σχολικό κλίμα και την εργασιακή ικανοποίησή των εκπαιδευτικών της μονάδας του/της;
2. Σε ποιον βαθμό συσχετίζεται το σχολικό κλίμα της εκπαιδευτικής μονάδας με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της;
3. Σε ποιον βαθμό συσχετίζονται οι εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της διευθυντή/ντριας με το σχολικό κλίμα και την εργασιακή ικανοποίηση;
4. Σε ποιον βαθμό διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική νοημοσύνη του/της διευθυντή/ντριας, το σχολικό κλίμα και την εργασιακή τους ικανοποίηση, σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες;

## **Μέθοδος**

Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας ακολούθησε την ποσοτική προσέγγιση, η οποία είναι η πλέον κατάλληλη για τη διερεύνηση συσχετισμών μεταξύ των ελεγχόμενων μεταβλητών (Creswell, 2016).

## **Συμμετέχοντες/ουσες**

Το δείγμα των 115 συμμετεχόντων/ουσών προήλθε από τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών Δημοτικών σχολείων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Γ' Αθήνας κατόπιν σκόπιμης βολικής δειγματοληψίας με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας, αξιοποιώντας τους/τις διευθυντές/ντριες και εκπαιδευτικούς των μονάδων που προσφέρθηκαν να ενημερώσουν τους/τις συναδέλφους/ισσές τους. Με τον συγκεκριμένο τρόπο δειγματοληψίας προφανώς αίρεται η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Creswell, 2016), ωστόσο διευκολύνθηκε η συλλογή των δεδομένων, δεδομένου του περιορισμού των κοινωνικών επαφών αλλά και της ρευστότητας ως προς τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων λόγω των υγειονομικών συνθηκών που επικρατούσαν.

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, τα μεγαλύτερα ποσοστά των συμμετεχόντων/ουσών αντιστοιχούν ανά κατηγορία σε: γυναίκες, δασκάλους/ες, μόνιμους/ες, κατόχους βασικού πτυχίου, ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών, προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 11-20 έτη και υπηρεσία στο παρόν σχολείο έως 5 έτη.



**Πίνακας 1** Δημογραφικά στοιχεία - Ανάλυση συχνοτήτων

		<i>N</i>	%
<i>Φύλο</i>	Άνδρες	28	24,3
	Γυναίκες	87	75,7
Ειδικότητα	Δάσκαλοι/ες	76	66,1
	Ειδικότητες	39	33,9
Σχέση εργασίας	Μόνιμοι/ες	83	72,2
	Αναπληρωτές/τριες	32	27,8
Σπουδές	Βασικό πτυχίο	72	62,6
	Μεταπτυχιακό	42	36,5
	Διδακτορικό	1	0,9
Ηλικία	<30	16	13,9
	31-40	18	15,7
	41-50	31	27
	51-60	45	39,1
	60+	5	4,3
Προϋπηρεσία	0-5	25	21,7
	6-10	8	7
	11-20	32	27,8
	21-30	26	22,6
	30+	24	20,9
Έτη στο παρόν σχολείο	0-5	67	58,3
	6-10	24	20,9
	11-20	14	12,2
	21-30	9	7,8
	30+	1	0,9

## Ερευνητικά εργαλεία

Οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων/ουσών, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, ελέγχθηκαν μέσω ενός ερωτηματολογίου τεσσάρων επιπέδων που εμπεριείχε ένα σύνολο 71 δηλώσεων-ερωτήσεων. Ειδικότερα, το πρώτο πεδίο ερωτήσεων αφορούσε σε δημογραφικά χαρακτηριστικά όπου αποτυπώνονταν το φύλο, η ειδικότητα, οι σπουδές, η σχέση εργασίας, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στη σχολική μονάδα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Ακολούθησαν τρία πεδία ερωτήσεων σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη του/της διευθυντή/ντριας, το σχολικό κλίμα της μονάδας τους και την εργασιακή τους ικανοποίηση.

Για τη διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών/ντριών αξιοποιήθηκε το εργαλείο ετεροαναφοράς Emotional Quotient Index (EQI) των Rahim et al. (2002) με 22 ερωτήσεις, όπως χρησιμοποιήθηκε μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα από τις Πλακούτση (2018) και Καρκατζούλη (2020). Επισημαίνεται πως διενεργήθηκε έλεγχος και ελαφρά γλωσσική τροποποίηση του παραπάνω μεταφρασμένου ερωτηματολογίου (π.χ. ο διευθυντής σε διευθυντής/ντρια) και σε ευθυγράμμιση με το πρωτότυπο. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε μεταξύ άλλων διότι είναι κατασκευασμένο για να αξιολογεί τη συναισθηματική νοημοσύνη του άλλου ως κλίμακα ετεροαναφοράς, ενώ επιπλέον διαθέτει ικανοποιητικό αριθμό ερωτήσεων ώστε να μην κουράζει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία. Η εγκυρότητα και αξιοπιστία του εργαλείου κρίνεται επαρκής σύμφωνα με τους Rahim et al. (2002), με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha ίσο με 0,80 έως 0,90 για την έρευνα που διενεργήθηκε στην Ελλάδα, ενώ στην έρευνα της Καρκατζούλη βρέθηκε ίσος με 0,97. Οι κατηγορίες του ερωτηματολογίου αφορούσαν στις πέντε εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτορρύθμιση, παρακίνηση, αυτεπίγνωση, κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση) σύμφωνα με την προσέγγιση του Goleman (1998). Οι απαντήσεις αντιστοιχούσαν σε μια κλίμακα Likert 7 σημείων (Διαφωνώ απόλυτα έως Συμφωνώ απόλυτα).

Για τη μελέτη του σχολικού κλίματος αξιοποιήθηκε μια ελαφρώς τροποποιημένη μορφή του Revised School Level Environment Questionnaire των Johnson et al., (2007), όπως διαμορφώθηκε στην ελληνική εκδοχή του από τους Sotiriou και Iordanidis (2014) και την Κοζιώρη (2019). Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αποτελούνταν από 22 ερωτήσεις αντί των 21 του πρωτότυπου, οι οποίες αντιστοιχούσαν σε μια 5βαθμη κλίμακα Likert (Σπάνια έως Πάντα) και κατανέμονταν σε πέντε

διαστάσεις (συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών με μαθητές/τριες, επάρκεια διδακτικού υλικού και εποπτικών μέσων, συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, προώθηση νέων διδακτικών πρακτικών και καινοτομιών). Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου βασίστηκε στον ικανοποιητικό αριθμό των ερωτημάτων του, στην επαρκή αξιοπιστία και εγκυρότητά του και στις παραμέτρους που προσεγγίζει αναφορικά με τα ζητούμενα της παρούσας έρευνας. Η κλίμακα διερεύνησης έχει ελεγχθεί επιτυχώς ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της από τους Johnson et al., (2007) με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha ίσο με 0,90.

Τέλος, για την αξιολόγηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκε η κλίμακα Teacher's Satisfaction Inventory (TSI) των Γκόλια και Κουστέλιου (2014). Πρόκειται για μια κλίμακα διερεύνησης της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών προσαρμοσμένης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με 20 ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν σε πέντε παράγοντες (διευθυντής, συνάδελφοι/ισσες, φύση εργασίας, μαθητές/τριες, συνθήκες εργασίας). Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου βασίστηκε αφενός στη δομή του που ανταποκρίνεται στα ζητούμενα της παρούσας έρευνας, αφετέρου στο γεγονός ότι διαμορφώθηκε με βάση την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, επιτυγχάνοντας επαρκή εγκυρότητα και αξιοπιστία. Η απαιτούμενη εγκυρότητα και η αξιοπιστία του εν λόγω εργαλείου έχει τεκμηριωθεί επαρκώς από τους Γκόλια και Κουστέλιο (2014), με τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alpha ίση με 0,90. Οι απαντήσεις καταχωρούνταν μέσω μιας κλίμακας (Likert) 5 σημείων (Δεν ισχύει έως Ισχύει απόλυτα).

Από τον έλεγχο αξιοπιστίας των κλιμάκων διερεύνησης, όπως αποτυπώνονται στον Πίνακα 2, προέκυψαν τιμές του δείκτη Cronbach's alpha που αποτελούν ισχυρούς δείκτες αξιοπιστίας, καθώς το επιθυμητό επίπεδο ορίζεται σε τιμές άνω του 0,7 (Pallant, 2010). Στον Πίνακα 2 περιλαμβάνονται οι εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης εφόσον διερευνάται η σχέση τους με τις άλλες δύο μεταβλητές.

**Πίνακας 2** Έλεγχος αξιοπιστίας (Cronbach's  $\alpha$ )

	Cronbach's $\alpha$	Αριθμός αντικειμένων
Συναισθηματική Νοημοσύνη	0,95	22
Σχολικό Κλίμα	0,92	22
Εργασιακή Ικανοποίηση	0,91	20
Αυτορρύθμιση	0,89	5
Παρακίνηση	0,79	5
Αυτεπίγνωση	0,90	4
Κοινωνικές Δεξιότητες	0,83	4
Ενσυναίσθηση	0,83	4

### Διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω δομημένων ερωτηματολογίων κλειστού τύπου (Likert), τα οποία διανεμήθηκαν μέσω διαδικτύου και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τη βοήθεια των διευθυντών/τριών των σχολείων αξιοποιώντας την εφαρμογή Google Forms. Η συγκεκριμένη δράση πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο του 2021. Προκειμένου να αναλυθούν στατιστικά τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, αρχικά κωδικοποιήθηκαν σε μορφή αποδεκτή από το πρόγραμμα της στατιστικής επεξεργασίας IBM Statistics 27. Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν οι μεταβλητές: «Συναισθηματική νοημοσύνη», «Σχολικό κλίμα», «Εργασιακή ικανοποίηση», «Αυτορρύθμιση», «Παρακίνηση», «Αυτεπίγνωση», «Κοινωνικές δεξιότητες» και «Ενσυναίσθηση», από τις μέσες τιμές των αντίστοιχων απαντήσεων και ελέγχθηκε ο βαθμός αξιοπιστίας των κλιμάκων διερεύνησης των ανωτέρω μεταβλητών (Πίνακας 2).

### Αποτελέσματα

Από την περιγραφική στατιστική ανάλυση προέκυψαν οι μέσες τιμές, καθώς και οι τυπικές αποκλίσεις για τις μεταβλητές της συναισθηματικής νοημοσύνης, των εκφάνσεών της, του σχολικού κλίματος και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνονται στον Πίνακα 3. Ειδικότερα, παρατηρούνται υψηλές μέσες τιμές της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της διευθυντή/ντριας και των εκφάνσεών της, όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί. Οι τιμές του σχολικού κλίματος και

της εργασιακής ικανοποίησης είναι επίσης αρκετά υψηλές, με τη μέση τιμή της εργασιακής ικανοποίησης να είναι ελαφρώς υψηλότερη από αυτήν του σχολικού κλίματος. Οι τιμές των τυπικών αποκλίσεων στο σύνολο των μεταβλητών υποδηλώνουν σχετικά μικρή διασπορά των τιμών γύρω από τη μέση τιμή.

Όσον αφορά τις εκφάνσεις του σχολικού κλίματος και της εργασιακής ικανοποίησης, σύμφωνα με τον Πίνακα 4, οι χαμηλότερες μέσες τιμές παρατηρούνται στις διαστάσεις του διδακτικού υλικού και των εργασιακών συνθηκών αντίστοιχα. Αντίθετα οι υψηλότερες τιμές αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με το σχολικό κλίμα και στη φύση της εργασίας όσον αφορά στην εργασιακή ικανοποίηση. Οι τιμές των τυπικών αποκλίσεων υποδηλώνουν σχετικά μικρή διασπορά των τιμών γύρω από τις μέσες τιμές.

**Πίνακας 3** Συνοπτική περιγραφική ανάλυση μεταβλητών προς διερεύνηση συσχέτισης

	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Συναισθηματική νοημοσύνη	115	5,59	0,84
Σχολικό κλίμα	115	3,67	0,56
Εργασιακή ικανοποίηση	115	4,14	0,48
Αυτορρύθμιση	115	5,32	1,09
Παρακίνηση	115	5,64	0,87
Αυτεπίγνωση	115	5,58	0,94
Κοινωνικές δεξιότητες	115	5,68	1,07
Ενσυναίσθηση	115	5,79	0,84

**Πίνακας 4** Περιγραφική ανάλυση εκφάνσεων σχολικού κλίματος και εργασιακής ικανοποίησης

		N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Σχολικό κλίμα	Συνεργασία εκπαιδευτικών	115	3,73	0,73
	Σχέσεις με μαθητές/τριες	115	3,73	0,54
	Διδακτικό υλικό	115	3,03	1,03
	Λήψη αποφάσεων	115	3,99	0,66
	Καινοτομία	115	3,34	0,90
Εργασιακή ικανοποίηση	Διευθυντής	115	4,31	0,71
	Συνάδελφοι	115	4,08	0,66
	Εργασία	115	4,43	0,43
	Μαθητές/τριες	115	4,24	0,64
	Εργασιακές συνθήκες	115	3,44	1,03

Βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων διερευνήθηκε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης, του σχολικού κλίματος και της εργασιακής ικανοποίησης. Από τον έλεγχο με τον συντελεστή Pearson ( $r$ ), όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 5, προέκυψε στατιστικά σημαντική, θετική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της διευθυντή/ντριας και των εκφάνσεών της με το σχολικό κλίμα και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας (sig. 2-tailed) βρέθηκε σε όλες τις συσχετίσεις μικρότερος του 0,01. Χαρακτηριστικά, η ισχυρότερη σχέση παρατηρείται μεταξύ του σχολικού κλίματος και της εργασιακής ικανοποίησης. Αντιστοίχως, οι πιο αδύναμες συσχετίσεις εμφανίζονται μεταξύ της αυτεπίγνωσης, του σχολικού κλίματος και της εργασιακής ικανοποίησης.

**Πίνακας 5** Συσχέτιση μεταβλητών (Συντελεστής Pearson)

	Σχολικό κλίμα	Εργασιακή ικανοποίηση
Συναισθηματική νοημοσύνη	r=0,510	r=0,502
Σχολικό κλίμα	*	r=0,718
Εργασιακή ικανοποίηση	r=0,718	*
Αυτορρύθμιση	r=0,382	r=0,420
Παρακίνηση	r=0,563	r=0,420
Αυτεπίγνωση	r=0,310	r=0,367
Κοινωνικές δεξιότητες	r=0,502	r=0,482
Ενσυναίσθηση	r=0,479	r=0,517

Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Προκειμένου να διερευνηθεί αν οι δημογραφικοί παράγοντες επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική νοημοσύνη του/της διευθυντή/ντριας, το σχολικό κλίμα και την εργασιακή τους ικανοποίηση, διενεργήθηκαν έλεγχοι t-test και ανάλυσης διακύμανσης ANOVA, όπως αποτυπώνονται στον Πίνακα 6. Επισημαίνεται πως η μεταβλητή «Σπουδές» επανακωδικοποιήθηκε σε δύο κατηγορίες αντί τριών, καθώς εντάχθηκε ο/η κάτοχος διδακτορικού (N=1) στην κατηγορία των μεταπτυχιακών τίτλων. Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση παρατηρήθηκε ως προς την ειδικότητα σε σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την εργασιακή ικανοποίηση. Σύμφωνα με την ανάλυση t-test οι τιμές (p-value) για τη συναισθηματική νοημοσύνη και την εργασιακή ικανοποίηση κρίνονται στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο  $p < 0,05$ , ενώ στην περίπτωση του σχολικού κλίματος αυτό δεν ισχύει.

**Πίνακας 6** Διαφοροποίηση Μέσων Τιμών μεταβλητών, ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

	Συναισθηματική νοημοσύνη	Σχολικό κλίμα	Εργασιακή ικανοποίηση	
Φύλο	t=-1,21 p=0,227	t=0,83 p=0,406	t=-0,20 p=0,838	t-test
Ειδικότητα	t=2,40 p=0,018	t=1,29 p=0,198	t=2,60 p=0,011	t-test
Σχέση εργασίας	t=0,29 p=0,771	t=-1,66 p=0,100	t=0,32 p=0,752	t-test
Σπουδές	t=-0,32 p=0,750	t=-1,09 p=0,276	t=-1,00 p=0,317	t-test
Ηλικία	F=1,807 p=0,133	F=3,731 p=0,007	F=0,956 p=0,434	ANOVA
Προϋπηρεσία	F=1,449 p=0,223	F=3,414 p=0,011	F=1,702 p=0,155	ANOVA
Έτη στο σχολείο	F=1,492 p=0,221	F=1,921 p=0,130	F=2,616 p=0,055	ANOVA

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης ANOVA σε σχέση με την ηλικία, προκύπτει πως δεν υφίστανται διαφορές για τις μέσες τιμές της συναισθηματικής νοημοσύνης και της εργασιακής ικανοποίησης. Αντιθέτως, προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές του σχολικού κλίματος σε σχέση με την ηλικία.

Ομοίως, από την ανάλυση διακύμανσης ANOVA σε σχέση με την προϋπηρεσία, προκύπτει πως δεν υφίστανται διαφορές για τις μέσες τιμές της συναισθηματικής νοημοσύνης και της εργασιακής ικανοποίησης. Αντιθέτως, προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές του σχολικού κλίματος σε σχέση με την προϋπηρεσία.

Ο στατιστικός έλεγχος δεν κατέδειξε άλλες σημαντικές διαφοροποιήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τις δύο μεταβλητές. Συνεπώς, διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου δείγματος αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο, ως προς τη στατιστική σημαντικότητα, το σχολικό κλίμα της μονάδας τους ανάλογα με την ηλικία και την προϋπηρεσία τους. Διαφορετικά εκτιμούν επίσης



τη συναισθηματική νοημοσύνη του/της διευθυντή/ντριας και την ικανοποίηση από την εργασία τους ανάλογα με την ειδικότητά τους, με τους δασκάλους/ες να εμφανίζουν υψηλότερες μέσες τιμές και στις δύο μεταβλητές αντίστοιχα έναντι των υπολοίπων ειδικοτήτων, όπως φαίνεται στον Πίνακα 7.

**Πίνακας 7** Έλεγχος μέσων όρων ως προς την Ειδικότητα

	Ειδικότητα	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Συναισθηματική νοημοσύνη	Δάσκαλοι/ες	76	5,72	0,83
	Ειδικότητες	39	5,33	0,82
Σχολικό κλίμα	Δάσκαλοι/ες	76	3,72	0,55
	Ειδικότητες	39	3,57	0,58
Εργασιακή ικανοποίηση	Δάσκαλοι/ες	76	4,22	0,45
	Ειδικότητες	39	3,98	0,51

## Συζήτηση

Προκειμένου ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας να επιτελεί το διοικητικό του/της έργο αποτελεσματικά και να μετουσιωθεί σε ηγέτη που θα εμπνέει τους γύρω του/της, είναι σημαντικό να διαθέτει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, να προάγει το θετικό σχολικό κλίμα και να διατηρεί ικανοποιημένους τους/τις εκπαιδευτικούς της μονάδας του/της (Μπρίνια, 2008β). Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια βασίστηκε στη σημαντικότητα της παραπάνω συνθήκης, ως εκ τούτου ο στόχος της ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Γ' Αθήνας γύρω από τη συναισθηματική νοημοσύνη του/της διευθυντή/ντριας και τις εκφάνσεις της (αυτορρύθμιση, παρακίνηση, αυτεπίγνωση, κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση) σε σχέση με το σχολικό κλίμα της μονάδας και την εργασιακή ικανοποίησή τους. Μέσω της συγκεκριμένης διερεύνησης επιχειρήθηκε να αναδειχθεί ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών, καθώς και να εντοπιστούν πιθανές διαφοροποιήσεις των παραπάνω αντιλήψεων σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες.

Από τη στατιστική ανάλυση διαφαίνεται πως οι μέσες τιμές της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της διευθυντή/ντριας, του σχολικού κλίματος και της εργασιακής ικανοποίησης είναι αρκετά υψηλές, γεγονός που υποδηλώνει τη γενικότερη σύγκλιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών προς μια θετική εκτίμηση των εν λόγω παραγόντων. Ενδιαφέρον ωστόσο προκαλεί η αρκετά χαμηλή τιμή της διάστασης του διδακτικού υλικού για το σχολικό κλίμα, όπως και των εργασιακών συνθηκών για τους/τις εκπαιδευτικούς. Ενδεχομένως το διδακτικό-εποπτικό υλικό να θεωρείται ελλιπές, παρωχημένο ή δυσλειτουργικό και οι εργασιακές συνθήκες, υπό το βάρος μάλιστα των έκτακτων υγειονομικών περιορισμών, να δυσχεραίνουν τους/τις εκπαιδευτικούς.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, καταδεικνύεται η στατιστικά σημαντική ( $r=0,510$ ) μέτρια θετική συσχέτιση ( $0,41 < r < 0,60$ ) (Εμβαλωτής κ.ά., 2006, σ. 30) της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της διευθυντή/ντριας με το σχολικό κλίμα. Όσο αυξάνονται, δηλαδή, οι τιμές της συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο αυξάνονται οι τιμές του σχολικού κλίματος. Στη διαπίστωση πως οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται θετικά καταλήγουν και άλλες σχετικές έρευνες (Γεωργανάκης, 2019· Καλυβιάνου, 2018· Mason, 2018· Κασάπα & Λέκκα, 2017· Waruwu, 2015· Juma, 2013· Βάσιου, 2008· Craig, 2008). Περαιτέρω, η ανάλυση καταδεικνύει τη στατιστικά σημαντική, μετρίου βαθμού σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της διευθυντή/ντριας με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ( $r=0,502$ ). Αντίστοιχες έρευνες καταδεικνύουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση των εν λόγω μεταβλητών (Δικαιουλάκου, 2020· Καραγιάννη, 2020· Γεωργανάκης, 2019· Καρνή, 2019· Mason, 2018· Κασάπα & Λέκκα, 2017· Λούκας, 2017· Miao, Humphrey & Qian, 2016· Waruwu, 2015· Taliadorou & Pashiardis, 2014· Wong, Wong & Peng, 2010· Wong & Law, 2002).

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, από την ανάλυση προέκυψε στατιστικά σημαντική, ισχυρή σχέση ( $0,61 < r < 0,80$ ) (Εμβαλωτής κ.ά., 2006, σ.30) μεταξύ του σχολικού κλίματος και της εργασιακής ικανοποίησης ( $r=0,718$ ). Τη θετική σχέση των συγκεκριμένων μεταβλητών υποστηρίζουν αρκετές έρευνες (Γεωργανάκης, 2019· Κοζιώρη, 2019· Mason, 2018· Κασάπα & Λέκκα, 2017· Ghavifekr και Pillai, 2016· Waruwu, 2015· Sotiriou & Iordanidis, 2014· Thapa et al., 2013· Menon et al., 2008· Saiti, 2007· Taylor & Tashakkori, 1995). Επισημαίνεται πως ο βαθμός συσχέτισης είναι ο υψηλότερος σε σχέση με των υπολοίπων μεταβλητών. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στη δομή των ερωτηματολογίων, καθώς οι συγκεκριμένες μεταβλητές εμπειρεύουν στις κλίμακες μέτρησής τους περισσότερα συγγενή πεδία όπως των συναδέλφων/ισσών, των μαθητών/τριών και της διοίκησης.

Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν από τον στατιστικό έλεγχο σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αναφορικά με τη συσχέτιση των εκφάνσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης με το σχολικό κλίμα και την εργασιακή ικανοποίηση. Για τα συγκεκριμένα ερωτήματα βρέθηκαν ελάχιστα δεδομένα από σχετικές έρευνες. Συγκεκριμένα, η ικανότητα αυτορρύθμισης του/της διευθυντή/ντριας εμφανίζει σημαντική, μικρού βαθμού συσχέτιση ( $0,21 < r < 0,40$ ) (Εμβαλωτής κ.ά., 2006, σ. 30) με το σχολικό κλίμα ( $r=0,382$ ) και μέτρια με την εργασιακή ικανοποίηση ( $r=0,420$ ). Η ικανότητα, επομένως, του/της διευθυντή/ντριας να ελέγχει και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του/της με δημιουργικό τρόπο συσχετίζεται θετικά, έστω και σε μικρό βαθμό με τη διαμόρφωση υγιούς σχολικού κλίματος και με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η θετική σχέση ως προς το σχολικό κλίμα διαπιστώνεται σε μικρότερο βαθμό από την έρευνα της Σακελλάρογλου (2013), ενώ ως προς την εργασιακή ικανοποίηση επιβεβαιώνεται από την έρευνα της Δικαιουλάκου (2020), η οποία ωστόσο διαπιστώνει πολύ ισχυρή συσχέτιση.

Επίσης, η ικανότητα παρακίνησης του/της διευθυντή/ντριας σχετίζεται σημαντικά, σε μέτριο βαθμό με το σχολικό κλίμα ( $r=0,563$ ) και την εργασιακή ικανοποίηση ( $r=0,420$ ). Συνεπώς, η ικανότητα του/της διευθυντή/ντριας να θέτει στόχους και να κινητοποιείται ενεργά προς την επίτευξή τους συσχετίζεται σημαντικά, θετικά με το σχολικό κλίμα και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, η ικανότητα αυτεπίγνωσης του/της διευθυντή/ντριας σχετίζεται σημαντικά σε μικρό βαθμό με το σχολικό κλίμα ( $r=0,310$ ) και την εργασιακή ικανοποίηση ( $r=0,367$ ). Κατά συνέπεια, διαπιστώνεται πως η ικανότητα αντίληψης και αναγνώρισης των συναισθημάτων από τον/την διευθυντή/ντρια συσχετίζεται θετικά, έστω και σε μικρό βαθμό, με το σχολικό κλίμα και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η έρευνα της Δικαιουλάκου (2020) καταδεικνύει επίσης θετική συσχέτιση, αν και σε πολύ υψηλότερο βαθμό. Αξίζει να σημειωθεί πως οι χαμηλότεροι βαθμοί συσχέτισης παρατηρούνται στις μεταβλητές της αυτορρύθμισης ( $r=0,382$  και  $r=0,420$ ) και της αυτεπίγνωσης ( $r=0,310$  και  $r=0,367$ ) του/της διευθυντή/ντριας. Καθώς πρόκειται για ικανότητες προσωπικής συναισθηματικής διαχείρισης που είναι δύσκολο να εντοπιστούν και να αξιολογηθούν από τους άλλους, είναι πιθανή μια υποεκτίμησή τους από τους/τις ερωτώμενους/ες, λαμβάνοντας υπόψη και τις χαμηλότερες μέσες τιμές τους (5,32 και 5,58) έναντι των υπολοίπων μεταβλητών της παρακίνησης (5,64), των κοινωνικών δεξιοτήτων (5,69) και της ενσυναίσθησης (5,80).

Ομοίως, οι κοινωνικές δεξιότητες του/της διευθυντή/ντριας παρουσιάζουν σημαντική θετική, μέτρια συσχέτιση με το σχολικό κλίμα ( $r=0,502$ ) και την εργασιακή ικανοποίηση ( $r=0,482$ ). Συνεπώς, οι ικανότητες του/της διευθυντή/ντριας να αλληλεπιδρά γόνιμα και παραγωγικά με τους άλλους συσχετίζονται θετικά σε μέτριο βαθμό με το σχολικό κλίμα και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η ενσυναίσθηση του/της διευθυντή/ντριας σχετίζεται σημαντικά θετικά, με μέτρια ένταση με το σχολικό κλίμα ( $r=0,479$ ) και την εργασιακή ικανοποίηση ( $r=0,517$ ). Επομένως, η ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων, εκ μέρους του/της διευθυντή/ντριας, συσχετίζεται θετικά, σε μέτριο βαθμό με το σχολικό κλίμα και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Θετική συσχέτιση ως προς την εργασιακή ικανοποίηση καταδεικνύεται σε ισχυρό βαθμό και από την έρευνα της Δικαιουλάκου (2020).

Από τη σχετική ανάλυση του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος συνάγεται πως δεν υφίσταται σημαντική διαφοροποίηση για τη συναισθηματική νοημοσύνη και την εργασιακή ικανοποίηση σε σχέση με το φύλο, τη σχέση εργασίας, το επίπεδο σπουδών, την ηλικία, την προϋπηρεσία και τα έτη των εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετούν. Προκύπτει ωστόσο, πως η ειδικότητα των δασκάλων διαφοροποιείται σημαντικά από τις λοιπές ειδικότητες, με υψηλότερες εκτιμήσεις για τη συναισθηματική νοημοσύνη του/της διευθυντή/ντριας και την εργασιακή τους ικανοποίηση (Πίνακας 7). Παρόμοιο αποτέλεσμα για την εργασιακή ικανοποίηση ως προς την ειδικότητα υποστηρίζει η Κοζιώρη (2019). Μια ενδεχόμενη ερμηνεία των συγκεκριμένων διαφοροποιήσεων θα μπορούσε να αναζητηθεί στη λειτουργική διάρθρωση της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία κατανέμει συνήθως τις διδακτικές ώρες των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε διαφορετικά σχολεία. Το γεγονός αυτό τους στερεί τη δυνατότητα πλήρους ενσωμάτωσης και καθημερινής αλληλεπίδρασης με τη σχολική μονάδα αναφοράς, διαφοροποιώντας την αντίληψή τους για το εργασιακό πλαίσιο σε σύγκριση με τους/τις δασκάλους/ες. Όπως υποστηρίζει μάλιστα ο Herzberg (2003), οι ελλειπείς διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις συναδέλφους/ισσες και τους/τις προϊσταμένους/ες αποτελούν παράγοντα εργασιακής δυσαρέσκειας.

Επιπλέον, ο έλεγχος καταδεικνύει πως οι απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών για το σχολικό κλίμα δεν επηρεάζονται από το φύλο, την ειδικότητα, τις σπουδές, τη σχέση εργασίας και τα έτη στο παρόν σχολείο. Αντιθέτως, διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με την ηλικία και τη συνολική προϋπηρεσία. Ευρήματα προηγούμενων

ερευνών βρίσκονται σε συμφωνία με την παραπάνω διαπίστωση, ως προς την προϋπηρεσία (Κοζιώρη, 2019· Sotiriou & Iordanidis, 2014) και την ηλικία (Κοζιώρη, 2019) αντίστοιχα.

Εν κατακλείδι, μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας επιβεβαιώνεται η σχέση αλληλεπίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της διευθυντή/ντριας και των εκφάνσεών της με το σχολικό κλίμα και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, έστω και με μικρή θετική συσχέτιση. Ως εκ τούτου, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως στα πλαίσια μιας νέας ηγετικής προσέγγισης, ο/η διευθυντής/ντρια αξιοποιώντας τις δεξιότητες της συναισθηματικής του νοημοσύνης δύναται να συμβάλει καταλυτικά στη διαμόρφωση ενός υγιούς σχολικού κλίματος, αποδοτική μαθησιακή διαδικασία και γόνιμη διάδραση με το περιβάλλον της σχολικής μονάδας, επιτυγχάνοντας συγχρόνως την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Pashiardis & Brauckmann, 2019). Σε πρακτικό επίπεδο, θα ήταν χρήσιμο να ενταχθεί η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης ως στόχος στα επιμορφωτικά προγράμματα των στελεχών εκπαίδευσης, καθώς και να αξιολογείται ως διοικητικό προσόν.

### **Περιορισμοί-προτάσεις**

Επισημαίνεται πως τα ανωτέρω συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευθούν στον ευρύτερο πληθυσμό-στόχο, καθώς το μικρό μέγεθος του δείγματος που επιλέχθηκε, η γεωγραφική κατανομή του και η μέθοδος επιλογής του αίρουν την αντιπροσωπευτικότητά του. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο ετεροαναφοράς των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική νοημοσύνη του/της διευθυντή/ντριάς τους, ενδεχομένως να συνεπάγεται εσφαλμένες υποκειμενικές εκτιμήσεις ως προς το πρόσωπό του.

Κατά συνέπεια, θα ήταν χρήσιμο αντίστοιχες μελλοντικές έρευνες να συμπεριλάβουν συμμετέχοντες/ουσες από όλη τη σχολική επικράτεια διευρύνοντας σημαντικά το δείγμα τους, τόσο αριθμητικά όσο και ποιοτικά. Επίσης, προτείνεται η διεξαγωγή αντίστοιχων ερευνών υιοθετώντας τη μικτή μεθοδολογική προσέγγιση. Αυτό προϋποθέτει την ένταξη των διευθυντών/τριών στο δείγμα και τη χρήση ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων, ώστε να διερευνηθούν πιο εμπεριστατωμένα οι συναισθηματικές τους δεξιότητες και να εξαχθούν πιο αξιόπιστα συμπεράσματα.

## Βιβλιογραφία

Antonakis, J., Ashkanasy, N., & Dasborough, M. (2009). Does Leadership Need Emotional Intelligence? *The Leadership Quarterly*, 247-261. 10.1016/j.leaqua.2009.01.006 (Πρόσβαση 4 Φεβρουαρίου 2021)

Αποστολάκης, Δ. (2015). *Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος

Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' Views of Their School Climate and Its Relationship with Teacher Self-Efficacy and Job Satisfaction. *Learning Environments Research*, 19, 291-307. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x>

Allred, A. D. M., (2014). *Principal Emotional Intelligence and Teacher Perceptions of School Climate in Middle Schools*. Dissertations. 275. Διαθέσιμο στο <https://aquila.usm.edu/dissertations/275>

Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25 (Πρόσβαση 22 Νοεμβρίου 2020)

Βάσιου, Α. (2008). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών/τριών/τριών στο σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: Ανάλυση στοιχείων από δύο επίπεδα*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος

Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and managing people in education*. London: SAGE

Γεωργανάκης, Γ. (2019). *Η συναισθηματική νοημοσύνη του/της διευθυντή/ντριας /ηγέτη σχολικής μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως παράγοντας δημιουργικού σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα. Διαθέσιμο στο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/43850>

Γκόλια, Α., & Κουστέλιος, Α. (2014). Ανάπτυξη Ερωτηματολογίου για τη Μέτρηση της Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών (Teacher's Satisfaction Inventory-TSI), *Επιστήμες Αγωγής*, 2-3, 195-214 (Πρόσβαση 21 Ιανουαρίου 2021)

Cherniss, C. (2010). Emotional Intelligence: Toward Clarification of a Concept. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 110 – 126. 10.1111/j.1754-9434.2010.01231.x.

Cobbs, R. E. (2012). *Is the emotional intelligence of secondary school principals correlated with the job satisfaction or performance of their teachers?* Dissertations. University of Kansas. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/1808/9999>

Craig, J. B. (2008). *The relationship between the emotional intelligence of the principal and teacher job satisfaction*. Dissertations available from ProQuest. AAI3310476. Διαθέσιμο στο <https://repository.upenn.edu/dissertations/AAI3310476>

Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/ Έλλην.

Δικαιουλάκου, Α. (2020). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών/τριών/τριών στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.

Daniels, J.A., & Bradley, M. C. (2011). Building a Positive School Climate. In: *Preventing Lethal School Violence. Advancing Responsible Adolescent Development*. Springer, New York, NY. Διαθέσιμο στο [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8107-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8107-3_6) (Πρόσβαση 15 Νοεμβρίου 2020)

Εμβλωτής, Α., Κατσή, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Gallagher, S. (2017). Emotional Intelligence. In J. Kreutzer, J. DeLuca & B. Caplan (Eds.), *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology* (1–3). Springer International Publishing. Διαθέσιμο στο [https://doi.org/10.1007/978-3-319-56782-2\\_1452-2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-56782-2_1452-2)

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books

George, J. M. (2000). Emotions and Leadership: The Role of Emotional Intelligence. *Human Relations*, 53 (8), 1027–1055. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1177/0018726700538001>

Ghavifekr, S., & Pillai, N.S. (2016). The relationship between school's organizational climate and teacher's job satisfaction: Malaysian experience. *Asia Pacific Educ.Rev.17*, 87–106. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9411-8>

Goleman, D. (1998). The Emotional Intelligence of Leaders. *Leader to Leader*, 1998 (10), 20–26. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1002/ltl.40619981008> (Πρόσβαση 26 Οκτωβρίου 2020)

Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ* (Μτφρ.: Α. Παπασταύρου, Επιμ.: Ι. Ν. Νέστορος & Χ. Ξενάκη). Αθήνα: Πεδίο.

Herzberg, F. (2003). One More Time: How do You Motivate Employees? *Harvard business review*, 81, 87-96. [10.1007/978-1-349-02701-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-349-02701-9_2).

Hoy, W. K., Miskel, C. G., & Tarter, C. J. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York, N.Y: McGraw-Hill.

Johnson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K. (2007). Teachers' Perceptions of School Climate: A Validity Study of Scores From the Revised School Level Environment Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 67(5), 833–844. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1177/0013164406299102> (Πρόσβαση 4 Φεβρουαρίου 2021)

Johnson, N.A., & Holdaway, E.A. (1990). Effectiveness of Primary Schools. *International Journal of Educational Management*, 4(3). <https://doi.org/10.1108/09513549010144923>

Juma, D. S. (2013). *The relationship between emotional intelligence of principals and the overall organizational climate of public elementary schools*. (Dissertation). Retrieved from Grand Canyon University, ProQuest Dissertations Publishing.

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-202

Καζαμία, Α. (2015). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών/τριών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

Καλυβιάνου, Δ. (2018). *Η συναισθηματική νοημοσύνη και οι επικοινωνιακές δεξιότητες του/της διευθυντή/ντριας ως ηγέτη και η συμβολή τους στη διαμόρφωση του κλίματος, της κουλτούρας και της φήμης του σχολείου*. Διπλωματική εργασία, ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Καραγιάννη, Κ. (2020). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών/τριών/τριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου, Α. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. *Πρακτικά διημερίδων. Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008. ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008*, 48-53 Διαθέσιμο στο <http://repository.edulll.gr/104> (Πρόσβαση 4 Δεκεμβρίου 2020)

Καρνή, Μ. (2019). *Μπορεί ένας Σχολικός Διευθυντής με Συναισθηματική Νοημοσύνη να αυξήσει την Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;* Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.

Κασάπα, Δ., & Λέκκα, Ν. (2017). *Η συναισθηματική νοημοσύνη του/της διευθυντή/ντριας/ ηγέτη σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως παράγων δημιουργικού σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία, ΑΕΙ Πειραιά Τ.Τ.

Κοζιώρη, Κ. (2019). *Η επίδραση του σχολικού κλίματος στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας*. Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα



- Κριεμάδης, Θ. (2004). Πολιτικές και στρατηγικές οργάνωσης και διοίκησης των σύγχρονων εκπαιδευτικών μονάδων, στο Μ. Τζάνη, *Κοινωνιολογία Παιδείας*, 157-171, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα
- Kim, I., & Loadman, W. (1994). Predicting teacher job satisfaction. Columbus, OH: Ohio State University. Διαθέσιμο στο <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383707.pdf> (Πρόσβαση 5 Δεκεμβρίου 2020)
- King, C. S. (2017). *School leader emotional intelligence and the impact on school climate in k-12 catholic schools*. Dissertation, Indiana Wesleyan University, USA
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, 15, 354–8 (Πρόσβαση 20 Νοεμβρίου 2020)
- Λούκας, Η. (2017). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών/τριών/τριών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην απόδοσή τους και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα των ίδιων των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4 (4), 309–336. Διαθέσιμο στο [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0) (Πρόσβαση 9 Δεκεμβρίου 2020)
- Locke, E. A. (1970). Job satisfaction and job performance: A theoretical analysis. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5 (5), 484–500. Διαθέσιμο στο [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(70\)90036-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(70)90036-X) (Πρόσβαση 5 Δεκεμβρίου 2020)
- Μπρίνια, Β. (2008α). *Management και Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Μπρίνια, Β. (2008β). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Mason, T. L. (2018). *Emotionally Connected: The Role of Emotional Intelligence in the Work of School Leaders*. Dissertations, Georgia Southern University, Statesboro, Georgia. Διαθέσιμο στο <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/1747/>
- Maulding, W.S., Peters, G.B., Roberts, J., Leonard, E., & Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. *J Leadership Studies*, 5, 20-29. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1002/jls.20240>
- May-Vollmar, K. (2017). *Preparing Tomorrow's Administrators: A Quantitative Correlation Study of the Relationship Between Emotional Intelligence and Effective Leadership Practices*. Dissertations, University of La Verne, ProQuest Dissertations Publishing, 2017. 10272115
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536

Menon, E., M., Papanastasiou, E., & Zembylas, M. (2008). Examining the Relationship of Job Satisfaction to Teacher and Organisational Variables: Evidence from Cyprus. *International Studies in Educational Administration*, 36 (3), 75-87

Miao, C., Humphrey, R. H., & Qian, S. (2016). Leader emotional intelligence and subordinate job satisfaction: A meta-analysis of main, mediator, and moderator effects. *Personality and Individual Differences*, 102, 13–24. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.056>

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (396-420). Cambridge: Cambridge University Press. Doi:10.1017/CBO9780511807947.019 (Πρόσβαση 15 Νοεμβρίου 2020)

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

Πλακούτση, Ε. (2018). *Συναισθηματική νοημοσύνη και μετασχηματιστική ηγεσία των εκπαιδευτών μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων*. Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα

Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual, a step by step guide to data analysis using SPSS . 4th edition*. Open University Press, McGraw-Hill

Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14 (5), 224-237. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1108/09513540010373162> (Πρόσβαση 29 Νοεμβρίου 2020)

Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2019). New Public Management in Education: A Call for the Edupreneurial Leader? *Leadership and Policy in Schools*, 18(3), 485-499 DOI: 10.1080/15700763.2018.1475575 (Πρόσβαση 30 Νοεμβρίου 2020)

Petrides, K.V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *Eur. J. Pers.*, 15, 425-448. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1002/per.416> (Πρόσβαση 27 Νοεμβρίου 2020)

Price H.E. (2012). School Principal-Staff Relationship Effects on School Climate. In: Wubbels, T., Den BrokJan, P., Van Tartwijk, J., & Levy, J. (Eds.), *Interpersonal Relationships in Education. Advances in Learning Environments Research*, 3, 103-118, SensePublishers, Rotterdam. Διαθέσιμο στο [https://doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8_7)

Rahim, A. M., Psenicka, C., Polychroniou, P., Zhao, J., Yu, C., Chan, K. A., Susana, W.Y., Alves, M.G., Lee, C., Rahman, S., Ferdausy, S. & Van Wyk, R. (2002). A model of emotional intelligence and conflict management strategies: a study in seven countries. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10 (4), 302-326. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1108/eb028955> (Πρόσβαση 2 Φεβρουαρίου 2021)

Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., & Adelson, J. L. (2018). Systems View of School Climate: a Theoretical Framework for Research. *Educ Psychol Rev*, 30, 35–60. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y> (Πρόσβαση 30 Νοεμβρίου 2020)

Σακελλάρογλου, Σ. (2013). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών/τριών/τριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα.

Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 28–32. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1177/0892020607076658> (Πρόσβαση 12 Ιανουαρίου 2021)

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG> (Πρόσβαση 22 Νοεμβρίου 2020)

Seashore, S. E., & Taber, T. D. (1975). Job Satisfaction Indicators and Their Correlates. *American Behavioral Scientist*, 18(3), 333–368. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1177/000276427501800303> (Πρόσβαση 6 Δεκεμβρίου 2020)

Sotiriou, A., & Iordanidis, G. (2014). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Preschool and Primary Education*, 3(1), 80-100. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.12681/pppj.116> (Πρόσβαση 4 Φεβρουαρίου 2021)

Spector, P. (2005). Introduction: Emotional Intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 409-410. Διαθέσιμο στο <http://www.jstor.org/stable/4093835>

Stamatis, P., & Chatzinikolaou, A. (2020). Practices of Greek school principals for improving school climate as communication strategy. *European Journal of Human Resource Management Studies*, 4(2). Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.46827/ejhrms.v4i2.822> (Πρόσβαση 31 Οκτωβρίου 2020)

Stough C., Saklofske D. H., & Parker J. D. (2009). A Brief Analysis of 20 Years of Emotional Intelligence. In: J. Parker, D. Saklofske, C. Stough (Eds.), *An Introduction to Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications*. *Assessing Emotional Intelligence*. The Springer Series on Human Exceptionality. Springer, Boston, MA. Διαθέσιμο στο [https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_1)

Stronge, J., & Jones, C. (1991). Middle school climate: The principal's role in influencing effectiveness. *Middle School Journal*, 22(5), 41-44. Διαθέσιμο στο <http://www.jstor.org/stable/23023640>

Τσουνής, Α., & Σαράφης, Π. (2016). Η Έννοια της Επαγγελματικής Ικανοποίησης: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Αποτελέσματα στην Εργασιακή Απόδοση. *Interscientific Health Care*, 8, 36–47 (Πρόσβαση 5 Δεκεμβρίου 2020)

Taliadorou, N., & Pashiardis, P. (2015). Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects to teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 53, 642-666. DOI 10.1108/JEA-02-2014-0025

Taylor, D., & Tashakkori, A. (1995). Decision Participation and School Climate as Predictors of Job Satisfaction and Teachers' Sense of Efficacy. *The Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-230. Διαθέσιμο στο <http://www.jstor.org/stable/20152452>

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D' Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. Διαθέσιμο στο <http://www.jstor.org/stable/24434163> (Πρόσβαση 21 Νοεμβρίου 2020)

Thorndike, E.L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4(1), 25-29. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1037/h0071663> (Πρόσβαση 7 Δεκεμβρίου 2020)

Treputtharat, S., & Tayiam, S. (2014). School Climate Affecting Job Satisfaction of Teachers in Primary Education, Khon Kaen, Thailand. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 996-1000.

Waruwu, B. (2015). The Correlation between Teachers' Perceptions about Principal's Emotional Intelligence and Organizational Climate and Job Satisfaction of Teachers of State Senior High School in Gunungsitoli Nias, Indonesia. *Journal of Education and Practice*, 6 (13) Διαθέσιμο στο <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080500.pdf> (Πρόσβαση 6 Ιουνίου 2020)

Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274. Διαθέσιμο στο [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1) (Πρόσβαση 5 Δεκεμβρίου 2020)

Wong, C. S., Wong, P. M., & Peng, K. Z. (2010). Effect of Middle-level Leader and Teacher Emotional Intelligence on School Teachers' Job Satisfaction: The Case of Hong Kong. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(1), 59-70. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1177/1741143209351831>

World Economic Forum, (2016). *The future of jobs: employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum, Geneva, Διαθέσιμο στο [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf) (Πρόσβαση 5 Δεκεμβρίου 2020)

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1177/0734282909344205> (Πρόσβαση 29 Νοεμβρίου 2020)

# Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός στη βιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία. Μια ποσοτική προσέγγιση στο δημόσιο σχολείο

Ειρήνη Χ. Αμοργιανιώτη  
ΔΕ Εκπαιδευτικός, ΠΕ02, Μ.Εδ.  
Πρότυπο Γυμνάσιο Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων  
[eamorgiani@sch.gr](mailto:eamorgiani@sch.gr)

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά τον βαθμό εκπαιδευτικού αναστοχασμού πάνω στη βιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία καθώς ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός, ως μεταγνωστική διαδικασία αυτού που προηγήθηκε, οδηγεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Με εργαλείο το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου και την ποσοτική προσέγγιση διεξήχθη έρευνα σε 100 εκπαιδευτικούς, που υπηρετούν στο δημόσιο σχολείο, τον Οκτώβριο του 2020. Η έρευνα έδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανεξάρτητα από τα έτη προϋπηρεσίας, μετά το πέρας της διδακτικής πράξης αναστοχάζονται σε βαθμό αρκετό έως πάρα πολύ τόσο για θέματα διδακτικής όσο και για θέματα παιδαγωγικής προσέγγισης.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτικός αναστοχασμός, διδακτική πράξη

## Abstract

The present research investigates the degree of teacher reflection on educational experience, considering that this practice leads to work improvement, being a metacognitive retrospective process. One hundred state school teachers participated in the study which was conducted in October 2020. The participants completed closed-ended questions. The quantitative analysis of the questionnaires showed that most respondents, regardless of years of service, reflect considerably upon their teaching and pedagogical approaches when they walk out of the classroom.

**Keywords:** teacher reflection, teaching process

## Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός αποτελεί πολύτιμο εργαλείο των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ουσιαστικά, συνδέεται αφενός με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και αφετέρου με την κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που μόλις προηγήθηκε (Κουτρούμπα, Βούλγαρη & Αντωνοπούλου, 2020· Favgicoroulou, 2009). Ο Dewey (1933), στην ιστορία της παιδαγωγικής επιστήμης, τόνισε πρώτος τη σημασία του σκόπιμου εκπαιδευτικού αναστοχασμού όσον αφορά την επιλογή των δραστηριοτήτων τους και της αποτελεσματικότητάς τους.

Ωστόσο, σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, προβληματικό είναι ότι το θεωρητικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού αναστοχασμού δεν έχει προσδιοριστεί επαρκώς στη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη (Αμοργιανιώτη, 2021· Κουτρούμπα κ.ά., 2020). Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός είναι όμως κοινά αποδεκτό ότι αποτελεί μια σύνθετη μεταγνωστική διαδικασία, που επιτελείται προς όλες τις συνιστώσες της εκπαιδευτικής πράξης μέσα από διάφορες πρακτικές και μοντέλα και προσφέρει σημαντική ανατροφοδότηση και βαθιά κατανόηση για ότι προηγήθηκε στη σχολική τάξη. Επιπρόσθετα, το θέμα του εκπαιδευτικού αναστοχασμού δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς στα ελληνικά δεδομένα και ιδίως στη σχολική εκπαίδευση και παραμένει άγνωστο αν οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τον αναστοχασμό για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και με ποιους τρόπους, ποιες πρακτικές αναστοχάζονται.

Η παρούσα εργασία διερευνά τον βαθμό εκπαιδευτικού αναστοχασμού πάνω στη βιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία σε εκπαιδευτικούς της δημόσιας εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, διερευνάται ο βαθμός εκπαιδευτικού αναστοχασμού μετά τη λήξη του μαθήματος ως προς τις δραστηριότητες που ανατέθηκαν, τις παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους και τις εναλλακτικές μεθόδους που θα μπορούσαν να είχαν χρησιμοποιηθεί. Από τα αποτελέσματα της έρευνας αναμένεται να αποτυπωθεί ο βαθμός αναστοχασμού των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με σκοπό την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με μέσο τον αναστοχασμό. Η παρούσα εργασία λόγω του περιορισμένου εύρους της αποτελεί ένα μικρό τμήμα μιας ευρείας μελέτης που μελετά τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό και βρίσκεται σε εξέλιξη.

## **Θεωρητικές προσεγγίσεις του συγκεκριμένου θέματος**

### *Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις*

Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία η έννοια του εκπαιδευτικού αναστοχασμού έχει λάβει διάφορους ορισμούς, ωστόσο δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός, ενώ η χρήση διάφορων όρων ως ταυτόσημοι της έννοιας του αναστοχασμού αποκαλύπτει την υποκειμενικότητα του ερευνητή (Κοκκόση, Πούλου, Κουστουράκης & Χανιωτάκης, 2021·Lucas, 2012). Ενδεικτικό ως προς αυτό είναι ότι ο Dewey (1933), που πρώτος εισήγαγε τη σημασία του αναστοχασμού χρησιμοποιεί πλήθος όρων αναφερόμενος στην έννοια του αναστοχασμού. Ωστόσο, όλοι οι ερευνητές τείνουν να συμφωνούν για τη σημασία του εκπαιδευτικού αναστοχασμού ως μέσο ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και ως πολύτιμο εργαλείο για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.

Κοντολογίς, ως εκπαιδευτικός αναστοχασμός στη διδακτική πράξη ορίζεται μια σύνθετη μεταγνωστική διαδικασία εμβάθυνσης και κατανόησης της εκπαιδευτικής πράξης που εξελίσσεται ή που προηγήθηκε (Γεωργαντά, 2012· Farrell, 1998· Καλαϊτζοπούλου, 2001· Καραμήνας, 2010· Κουτρούμπα κ.ά., 2020· Πουλημένου, 2019). Ουσιαστικά, πρόκειται για μια διαδικασία κριτικής ανάλυσης των διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων, στρατηγικών και πρακτικών που ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε για την επίτευξη των μαθησιακών του στόχων. Η βιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία υπόκειται σε έλεγχο και εξέταση προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης των μαθησιακών στόχων, οι αδυναμίες και οι δυσκολίες που προέκυψαν και να βελτιωθεί η διδακτική πρακτική και επομένως το εκπαιδευτικό έργο.

Ακόμη, υπάρχει και η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός μπορεί να συντελείται σε δύο διαφορετικές χρονικές φάσεις είτε κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης είτε μετά από αυτή (Γιαννακίδου, Γιόφρτσαλη, Τζιώρα, 2003· Θεοδοσιάδου, 2015· Καλαϊτζοπούλου, 2001· Κουτρούμπα κ.ά., 2020· Παπακώστα, 2010· Schön, 1983). Στην πρώτη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός αξιοποιείται ώστε να διαχειριστεί ο/η εκπαιδευτικός προβλήματα που προέκυψαν την ώρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βάση την προηγούμενη εμπειρία του. Μερικά παραδείγματα θα μπορούσαν να είναι τα εξής: π.χ. όταν καλείται από τους/τις μαθητές/τριές του να τοποθετηθεί πάνω σε μια παραβατική συμπεριφορά που εκδηλώθηκε στη σχολική ζωή ή όταν εκδηλώνονται ρατσιστικές συμπεριφορές

στην τάξη ή όταν οι μαθητές/τριές του αποτυγχάνουν να συνεργαστούν και για πολλά άλλα προβλήματα ή προβληματικές καταστάσεις που αναφύονται μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Στη δεύτερη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός συντελείται αμέσως μετά τη λήξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή σε επόμενο κοντινό χρόνο, που μπορεί να φτάνει και στο τέλος της βδομάδας. Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός μετά τη λήξη του μαθήματος μπορεί να αφορά τόσο θέματα σχεδιασμού της διδακτικής παρέμβασης, διδακτικής πρακτικής, αξιολόγησης όσο θέματα οργάνωσης και διαχείρισης της σχολικής τάξης. Έτσι ο/η εκπαιδευτικός γίνεται ο ίδιος ερευνητής και η διδακτική παρέμβαση και ο παιδαγωγικός χειρισμός γίνονται αντικείμενα εξέτασης από τον ίδιο.

Ως βασικές προϋποθέσεις της διαδικασίας του εκπαιδευτικού αναστοχασμού προβάλλουν ορισμένες στάσεις, δεξιότητες και ικανότητες του εκπαιδευτικού (Schön, 1983). Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός προϋποθέτει το ενδιαφέρον του/ης εκπαιδευτικού για την επίτευξη των μαθησιακών του στόχων και την αποτελεσματικότητα της διδακτικής του παρέμβασης. Ακόμη απαραίτητη είναι η ικανότητά του/της να σχεδιάζει, να παρεμβαίνει, να ελέγχει και αξιολογεί το αποτέλεσμα των διδακτικών του ενεργειών. Παράλληλα, απαιτείται ανοιχτό πνεύμα και οπωσδήποτε επαγγελματισμός ώστε ο/η εκπαιδευτικός να αξιολογεί την αυτοαποτελεσματικότητά του και την αποδοτικότητα των στρατηγικών και δραστηριοτήτων που εφάρμοσε στην τάξη, (Κοκκόση, Πούλου, Κουστουράκης & Χανιωτάκης, 2022). Συνολικά, αξίζει να τονιστεί ότι είναι αναγκαία η ανησυχία του/της για την επαγγελματική του/της ανάπτυξη.

### *Μοντέλα και Πρακτικές Εκπαιδευτικού Αναστοχασμού*

Στην ιστορία της παιδαγωγικής επιστήμης έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα αναστοχαστικής σκέψης στη διδακτική πράξη, ωστόσο κανένα δε λειτουργεί ανεξάρτητα αλλά συμπληρωματικά με το άλλο. Ειδικότερα, ο Dewey (1933) εισάγει πέντε φάσεις:

- εντοπισμός προβλήματος
- διανοητική επεξεργασία της δυσκολίας
- διατύπωση υποθέσεων
- συλλογή υλικού για την επίλυση του προβλήματος,
- δοκιμή των υποθέσεων.



Στις θεωρητικές προσεγγίσεις του Dewey διατυπώνεται και ο κύκλος της βιωματικής μάθησης κατά Kolb (1984), που περιλαμβάνει τέσσερα στάδια:

- συγκεκριμένη εμπειρία
- αναστοχαστική παρατήρηση
- αφηρημένη θεωρητική σύλληψη
- ενεργός πειραματισμός

Άλλο μοντέλο είναι το το ALACT του Korthagen (Korthagen & Vasalos, 2005) και εξελίσσεται σε πέντε φάσεις:

- διδακτική παρέμβαση,
- ανασκόπηση/αναστοχασμός,
- εντοπισμός διδακτικών χαρακτηριστικών,
- επανασχεδιασμός εναλλακτικής διδακτικής παρέμβασης και, τέλος,
- νέα διδακτική παρέμβαση

Ως κοινός παρανομαστής όλων των μοντέλων θα μπορούσε να αναφερθεί ο αναστοχασμός πάνω στη βιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία, στη διδακτική πράξη που προηγήθηκε και η αναζήτηση εναλλακτικών μεθόδων διαχείρισης του προβλήματος με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Τέλος, έχουν προταθεί ορισμένες πρακτικές εκπαιδευτικού αναστοχασμού με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη (Çimer, Çimer & Vekli, 2013·Κουτρούμπα κ.ά., 2020):

- ημερολόγιο
- ενημέρωση για την επιστημονική βιβλιογραφία
- υποδειγματικές διδασκαλίες ή διδασκαλίες άλλων συναδέλφων
- βιντεοσκόπηση
- μικροδιδασκαλία
- φάκελος εργασιών
- συνάντηση εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας
- ομάδες συνεργασίας με άλλους/ες εκπαιδευτικούς

Τα προαναφερθέντα μέσα δεν αποτελούν τα μόνα εργαλεία αναστοχαστικής σκέψης, ωστόσο αποτελούν καλές πρακτικές ανάλυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε έγκαιρα να ελεγχθούν τα δεδομένα και να εξαχθούν βασικά συμπεράσματα για τη διδακτική παρέμβαση που προηγήθηκε.

### *Οι παραμέτροι της διδακτικής πράξης στο πλαίσιο της αναστοχαστικής πρακτικής*

Η διδακτική πράξη συνιστά μια σύνθετη εκπαιδευτική διαδικασία που εξελίσσεται δυναμικά μέσα από την αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων (Ματσαγγούρας, 1998· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015· Χατζηδήμου, 2019). Ειδικότερα, περιλαμβάνει τον αρχικό σχεδιασμό του μαθήματος, το περιεχόμενο διδασκαλίας και τους επιδιωκόμενους στόχους, τις φάσεις διδασκαλίας και τις δραστηριότητες που τις απαρτίζουν, τις διδακτικές στρατηγικές και τις τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης, την οργάνωση της τάξης και τους παιδαγωγικούς χειρισμούς διαχείρισης της σχολικής τάξης και τέλος την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια προβάλλεται η ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης της διδασκαλίας με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανάλογα τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και τα μαθησιακά στυλ στο πλαίσιο του συμπεριληπτικού σχολείου (Αργυρόπουλος, 2013· Βαλιαντή, 2020· Mavidou & Kakana, 2019· Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020· Φιλιππάτου, 2013). Ειδικότερα, αξίζει να αναφερθεί ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης παραπέμπει στην έννοια του «Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης» (Universal Design for Learning) σύμφωνα με τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικιλία εκπαιδευτικού υλικού και μεθόδων διδασκαλίας προκειμένου να έχουν πρόσβαση στη γνώση όλοι οι μαθητές/τριες του/της ανάλογα με τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους (McGuire, Scott, & Shaw, 2006). Ως εκ τούτου, με βάση όλες αυτές τις συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο/η εκπαιδευτικός θα κληθεί να αναστοχαστεί είτε κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης είτε μετά τη λήξη της.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθούν δύο αξιοσημείωτοι παράγοντες που εμπλέκονται στην αναστοχαστική διαδικασία και πρέπει να ληφθούν υπόψη. Αρχικά, κάθε εκπαιδευτικός σχεδιάζει και υλοποιεί τη διδασκαλία και με βάση τις δικές του παραδοχές, αυτό που συχνά περιγράφεται στη βιβλιογραφία ως προσωπική εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική (Μπίστα, 2005). Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι ο/η κάθε εκπαιδευτικός “βλέπει” τη διδασκαλία με έναν προσωπικό τρόπο και ενδεχομένως αναστοχάζεται και με τα δικά του προσωπικά κριτήρια. Επιπλέον, ο/η κάθε εκπαιδευτικός ενδέχεται να αντιλαμβάνεται διαφορετικά την έννοια του αναστοχασμού, με βάση όσα προαναφέρθηκαν και στις εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, γεγονός που επηρεάζει τον τρόπο που αναστοχάζεται ή

χρησιμοποιεί τον αναστοχασμό (Κοκκόση, Πούλου, Κουστουράκης & Χανιωτάκης, 2021). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο/η αποτελεσματικός/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει την ικανότητα να αναστοχάζεται για όσα διαδραματίζονται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Αυγητίδου, 2014· Καλογρίδη, 2007· Καράμηνας, 2010). Επιπρόσθετα, κατά τον Dewey (1933), πρωτεργάτη του εκπαιδευτικού αναστοχασμού, ο/η εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται πρέπει να διαθέτει τρία γνωρίσματα: ευρύτητα του πνεύματος, υπευθυνότητα και ολόψυχη αφοσίωση. Συνολικά, οι έρευνες συγκλίνουν ότι ο αναστοχασμός βοηθάει τους/τις εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν τη σύνθετη φύση της διδασκαλίας και των σχολικών τάξεων ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει, όπως προαναφέρθηκε, στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Αυγητίδου, 2014· Καλογρίδη, 2007).

### **Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της έρευνας είναι να καταγραφεί ο βαθμός αναστοχασμού των εκπαιδευτικών του δείγματος που υπηρετούν στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, αναφορικά με τη βιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

### **Ερευνητικά Ερωτήματα**

1. Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται εάν οι εργασίες που ανέθεσαν στους μαθητές/τριες αντικατοπτρίζουν τη γνώση των μαθητών/τριών;
2. Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται εάν οι εργασίες που θα υλοποιήσουν μετρούν απλώς τις δεξιότητες απομνημόνευσης της αποκτηθείσας γνώσης;
3. Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται εάν επωφελήθηκαν όλοι οι μαθητές/τριες τους από την παιδαγωγική προσέγγιση που χρησιμοποίησαν;
4. Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται εάν επωφελήθηκαν όλοι οι μαθητές/τριες με τις δραστηριότητες που πραγματοποίησαν;
5. Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται σχετικά με το ποιοι μαθητές/τριες επωφελήθηκαν περισσότερο από τη σημερινή τους διδακτική παρέμβαση;
6. Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται αναφορικά για τους

λόγους που επέλεξαν αυτή τη μέθοδο/δραστηριότητα για να αναπτύξουν αυτό το θέμα μετά τη λήξη της διδακτικής ώρας;

7. Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται αναφορικά με ποιες άλλες μεθόδους θα μπορούσαν εναλλακτικά να είχαν χρησιμοποιήσει;

### **Μεθοδολογία**

#### *Το δείγμα της έρευνας*

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν στο σύνολό τους 100 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση, 13 από τους οποίους ήταν άντρες και 87 ήταν γυναίκες. Ειδικότερα, το 22%, σύμφωνα με τον Πίνακα 1, ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών, το 12% ήταν μεταξύ 31-35 ετών, το 14% ήταν μεταξύ 36-40 ετών, το 30% από 41-50 ετών, το 18% από 51-60 και μόλις 4% πάνω από 61 ετών. Με βάση την ειδικότητα, το 51% αποτελούσαν οι φιλόλογοι, το 10% οι μαθηματικοί, το 10% δάσκαλοι και νηπιαγωγοί, το 7% οι εκπαιδευτικοί Πληροφορικής, το 5% ήταν Φυσικοί, ακόμη 5% εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, το 4% ήταν Οικονομικών Επιστημών και το 8 % λοιπών ειδικοτήτων. Αναφορικά με τις σπουδές, το 47% ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ, ομοίως το άλλο 47% ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος, το 3% ήταν κάτοχοι Διδακτορικού και μόλις πάλι το 3% ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ. Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας, το 31% είχε μέχρι 5 χρόνια προϋπηρεσία, το 19% από 11-15, το 17% από 21-30, το 16% από 6-10, το 13% από 16-20 έτη και μόλις το 4% από 31 και άνω.

**Πίνακας 1:** Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ																	
<b>Α. ΦΥΛΟ</b>																	
	ΑΝΤΡΑΣ			ΓΥΝΑΙΚΑ			ΣΥΝΟΛΟ										
N	13			87			100										
%	13			87			100										
<b>Β. ΗΛΙΚΙΑ</b>																	
	ΕΩΣ 30	31 ΕΩΣ 35	36 ΕΩΣ 40	41 ΕΩΣ 50	51 ΕΩΣ 60	61+	ΣΥΝΟΛΟ										
N	22	12	14	30	18	4	100										
%	22	12	14	30	18	4	100										
<b>Γ. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ</b>																	
	ΠΕ01 - ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ	ΠΕ02 - ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	ΠΕ03 - ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ	ΠΕ04 - ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	ΠΕ05 - ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	ΠΕ06 - ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	ΠΕ07 - ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	ΠΕ11 - ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΠΕ60 - ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΕ70 - ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΕ78 - ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	ΠΕ79.01 - ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ	ΠΕ80 - ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ	ΠΕ82 - ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΩΝ	ΠΕ86 - ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	ΠΕ89 - ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	ΣΥΝΟΛΟ
N	2	51	10	5	2	2	1	2	5	5	1	1	4	1	7	1	100
%	2	51	10	5	2	2	1	2	5	5	1	1	4	1	7	1	100
<b>Δ. ΣΠΟΥΔΕΣ</b>																	
	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΑΕΙ		ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΤΕΙ		ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ		ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ		ΣΥΝΟΛΟ								
N	47		3		47		3		100								
%	47		3		47		3		100								
<b>Ε. ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ</b>																	
	0 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 30	31 ΚΑΙ ΑΝΩ	ΣΥΝΟΛΟ										
N	31	16	19	13	17	4	100										
%	31	16	19	13	17	4	100										

### *Ερευνητικό εργαλείο*

Η έρευνα στηρίχθηκε στην ποσοτική προσέγγιση και επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Παράλληλα, για να προσδιοριστεί ο βαθμός αναστοχασμού για το κάθε ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε η εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert με διαβαθμισμένες απαντήσεις από το πολύ αρνητικό έως και το πολύ θετικό, δηλαδή “καθόλου”, “ελάχιστα”, “λίγο”, “αρκετά”, “πολύ” και “πάρα πολύ”. Η σύνταξη του ερωτηματολογίου έγινε με βάση τη βιβλιογραφία σε σχέση με τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό (Αυγητίδου, 2014· Βούλγαρη, 2017· Γιαννακίδου κ.ά., 2003· Δογάνη, 2013· Θεοδοσιάδου, 2015· Καλαϊτζοπούλου, 2001· Κοκκόση κ.ά., 2022· Κουτρούμπα κ.ά., 2020· Schön, 1983). Παράλληλα, συντάχθηκε με βάση τη βιβλιογραφία εκπαιδευτικής έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Creswell, 2015· Robson, 2010). Η δειγματοληψία ήταν ευκαιριακή, με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας, καθώς η παρούσα έρευνα ήταν προκαταρκτική και η έρευνα για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό βρίσκεται σε εξέλιξη. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε μέσω Google Forms και στη συνέχεια αναρτήθηκε σε ομάδες εκπαιδευτικών στο διαδίκτυο. Αξίζει να σημειωθεί ότι δόθηκε σε πρώτη φάση σ’ ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών ώστε να ελεγχθούν λάθη και παραλείψεις. Η έρευνα υλοποιήθηκε το φθινόπωρο του 2020 και συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο δημόσιο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν με βάση την εκπαιδευτική τους εμπειρία και χωρίς προηγούμενη επιμόρφωση γύρω από το θέμα του εκπαιδευτικού αναστοχασμού.

Το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου αποτελούνταν από 5 διακριτές κατηγορίες ως εξής:

- Ατομικά στοιχεία
- Ερωτήσεις αναστοχασμού μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης (7 ερωτήσεις)
- Ερωτήσεις αναστοχασμού σχετικά με τη φάση της αξιολόγησης (15 ερωτήσεις)
- Ερωτήσεις αναστοχασμού σχετικά με την οργάνωση της σχολικής τάξης (18 ερωτήσεις)
- Ερωτήσεις αναστοχασμού για τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (9 ερωτήσεις)

Ας σημειωθεί και πάλι ότι εδώ παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που ελέγχουν τον

αναστοχασμό μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης λόγω του περιορισμένου εύρους της παρούσας εργασίας.

#### *Τρόπος ανάλυσης δεδομένων*

Ο τρόπος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων είναι η στατιστική επεξεργασία με το στατιστικό πακέτο SPSS 24.0 με τη μέθοδο crosstabulation και το κριτήριο  $\chi^2$ . Ως ανεξάρτητη μεταβλητή επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα η μεταβλητή “έτη προϋπηρεσίας”, ενώ ως εξαρτημένες μεταβλητές οι ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας της 2<sup>ης</sup> κατηγορίας “ερωτήσεις αναστοχασμού μετά τη λήξη της διδακτικής πράξης” ώστε να διαπιστωθεί αν ο παράγοντας έτη προϋπηρεσίας επιδρά στον εκπαιδευτικό αναστοχασμό.

#### *Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου*

Μέσω του SPSS διερευνήθηκε η αξιοπιστία και ο βαθμός εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου. Ειδικότερα, με τον δείκτη Cronbach's Alpha προσδιορίστηκε ο βαθμός αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου που ανέρχεται  $\alpha=0,967$ , τιμή που δείχνει ιδιαίτερα υψηλή αξιοπιστία. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση στο SPSS με τη μέθοδο Principal Component Analysis και μέθοδο περιστροφής την Varimax with Kaiser Normalization. Η ανάλυση οδήγησε σε 12 παράγοντες με αθροιστική διασπορά που ανέρχεται σε 84,978%. Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι οι 12 αυτοί παράγοντες ερμηνεύουν σχεδόν το 85% του ερευνητικού εργαλείου.

Η ερμηνευόμενη και αθροιστική διασπορά των παραγόντων παρουσιάζεται στον πίνακα 2.

**Πίνακας 2:** Εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου

<b>Παράγοντας</b>	<b>Ερμηνευόμενη διασπορά σε %</b>	<b>Αθροιστική διασπορά σε %</b>
1	23,375	23,375
2	8,753	32,128
3	8,478	40,607
4	8,274	48,881
5	8,055	56,937
6	6,147	63,083
7	4,556	67,639
8	4,552	72,192
9	3,827	76,019
10	3,357	79,376
11	3,109	82,485
12	2,493	84,978

### **Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας**

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας γίνεται μέσα από έναν πίνακα για κάθε ερευνητικό ερώτημα, ώστε να αποτυπωθούν τα δεδομένα της έρευνας με ακρίβεια για τον αναγνώστη.

Από τον Πίνακα 3 προκύπτει συνολικά ότι η συντριπτική πλειοψηφία όλων των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από τα έτη προϋπηρεσίας αναστοχάζεται αρκετά έως πάρα πολύ εάν οι εργασίες ανάθεσης αντικατοπτρίζουν τη γνώση των μαθητών/τριών. Οι διαφορές που παρατηρούνται σε κάθε κατηγορία ως προς το βαθμό αναστοχασμού σ' αυτό το ερώτημα δε σημειώνονται ως σημαντικές.



**Πίνακας 3:** Πόσο συχνά αναρωτιέστε: οι εργασίες που ανάθεσα στους/στις μαθητές/τριες αντικατοπτρίζουν τη γνώση των μαθητών/τριών;

Έτη Προϋπηρεσίας	N	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
0-5	31	6,5%	3,2%	12,9%	35,5%	41,9%
6-10	16	0,0%	6,3%	31,3%	25,0%	37,5%
11-15	19	0,0%	0,0%	36,8%	42,1%	21,1%
16-20	13	0,0%	15,4%	53,8%	15,4%	15,4%
21 και άνω	21	0,0%	4,8%	47,6%	38,1%	9,5%
Σύνολο	100	2,0%	5,0%	33,0%	33,0%	27,0%

Pearson Chi-Square : 0,086

Από τον Πίνακα 4 προκύπτει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 70% περίπου και σ' αυτό το ερώτημα δήλωσε ότι αναστοχάζεται αρκετά έως πάρα πολύ. Ο παράγοντας έτη προϋπηρεσίας δε φαίνεται να οδήγησε σε σημαντική διαφοροποίηση των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος στο ερώτημα εάν οι εργασίες που θα υλοποιήσουν μετρούν απλώς τις δεξιότητες απομνημόνευσης της αποκτηθείσας γνώσης.

**Πίνακας 4:** Πόσο συχνά αναρωτιέστε: οι εργασίες που θα υλοποιήσουν μετρούν απλώς τις δεξιότητες απομνημόνευσης της αποκτηθείσας γνώσης;

Έτη Προϋπηρεσίας	N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
0-5	31	9,7%	12,9%	6,5%	32,3%	25,8%	12,9%
6-10	16	0,0%	0,0%	18,8%	37,5%	25,0%	18,8%
11-15	19	0,0%	10,5%	26,3%	26,3%	26,3%	10,5%
16-20	13	7,7%	23,1%	7,7%	38,5%	15,4%	7,7%
21 και άνω	21	0,0%	14,3%	14,3%	33,3%	19,0%	19,0%
Σύνολο	100	4,0%	12,0%	14,0%	33,0%	23,0%	14,0%

Pearson Chi-Square : 0,782

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5 παρατηρείται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, περίπου το 85 %, αναστοχάζεται σε βαθμό αρκετά έως πάρα πολύ εάν επωφελήθηκαν όλοι οι μαθητές/τριες από την παιδαγωγική προσέγγιση που χρησιμοποίησαν.

**Πίνακας 5:** Πόσο συχνά αναρωτιέστε: επωφελήθηκαν όλοι οι μαθητές/τριές μου από την παιδαγωγική προσέγγιση που χρησιμοποίησα;

Έτη Προϋπηρεσίας	N	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
0-5	31	0,0%	9,7%	29,0%	19,4%	41,9%
6-10	16	6,3%	6,3%	18,8%	43,8%	25,0%
11-15	19	0,0%	0,0%	36,8%	52,6%	10,5%
16-20	13	7,7%	23,1%	15,4%	38,5%	15,4%
21 και άνω	21	4,8%	9,5%	38,1%	33,3%	14,3%
Σύνολο	100	3,0%	9,0%	29,0%	35,0%	24,0%

Pearson Chi-Square : 0,161

Από τον Πίνακα 6 προκύπτει ότι συνολικά η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, περίπου το 90%, αναστοχάζεται σε βαθμό αρκετά έως πάρα πολύ εάν επωφελήθηκαν όλοι οι μαθητές/τριες με τις δραστηριότητες που πραγματοποίησαν.

**Πίνακας 6:** Πόσο συχνά αναρωτιέστε: επωφελήθηκαν όλοι οι μαθητές/τριες μου με τις δραστηριότητες που πραγματοποίησα;

Έτη Προϋπηρεσίας	N	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
0-5	31	3,2%	3,2%	22,6%	19,4%	51,6%
6-10	16	6,3%	6,3%	18,8%	31,3%	37,5%
11-15	19	0,0%	5,3%	36,8%	47,4%	10,5%
16-20	13	7,7%	15,4%	15,4%	46,2%	15,4%
21 και άνω	21	4,8%	4,8%	33,3%	47,6%	9,5%
Σύνολο	100	4,0%	6,0%	26,0%	36,0%	28,0%

Pearson Chi-Square : 0,126

Από τον Πίνακα 7 φαίνεται η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών περίπου το 85% φαίνεται να αναστοχάζονται από αρκετά ως πάρα πολύ σχετικά με το ποιοι μαθητές/τριες επωφελήθηκαν περισσότερο από τη σημερινή τους διδακτική παρέμβαση.

**Πίνακας 7:** Πόσο συχνά αναρωτιέστε: ποιοι μαθητές/τριες μου επωφελήθηκαν περισσότερο από τη σημερινή διδακτική παρέμβαση;

Έτη Προϋπηρεσίας	N	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
0-5	31	9,7%	3,2%	29,0%	25,8%	32,3%
6-10	16	6,3%	6,3%	25,0%	31,3%	31,3%
11-15	19	5,3%	15,8%	15,8%	36,8%	26,3%
16-20	13	7,7%	15,4%	15,4%	38,5%	23,1%
21 και άνω	21	4,8%	9,5%	28,6%	38,1%	19,0%
Σύνολο	100	7,0%	9,0%	24,0%	33,0%	27,0%

Pearson Chi-Square : 0,978

Από τον Πίνακα 8 προκύπτει σχεδόν η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, περίπου το 80% ανεξάρτητα τα έτη προϋπηρεσίας εμφανίζονται να αναστοχάζονται από αρκετά ως πάρα πολύ σε σχέση με το γιατί επέλεξαν αυτή τη μέθοδο/δραστηριότητα για να αναπτύξουν αυτό το θέμα.

**Πίνακας 8:** Πόσο συχνά αναρωτιέστε: γιατί επέλεξα αυτή τη μέθοδο/δραστηριότητα για να αναπτύξω αυτό το θέμα;

Έτη Προϋπηρεσίας	N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
0-5	31	3,2%	9,7%	3,2%	29,0%	29,0%	25,8%
6-10	16	0,0%	0,0%	0,0%	43,8%	25,0%	31,3%
11-15	19	5,3%	5,3%	15,8%	31,6%	31,6%	10,5%
16-20	13	0,0%	7,7%	30,8%	15,4%	30,8%	15,4%
21 και άνω	21	0,0%	4,8%	23,8%	28,6%	38,1%	4,8%
Σύνολο	100	2,0%	6,0%	13,0%	30,0%	31,0%	18,0%

Pearson Chi-Square : 0,375

Σύμφωνα με τον Πίνακα 9 προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία όλων των εκπαιδευτικών μετά τη λήξη τους μαθήματος αναστοχάζονται αρκετά έως πάρα πολύ, αναφορικά με ποιες άλλες μεθόδους θα μπορούσαν εναλλακτικά να είχαν χρησιμοποιήσει.

**Πίνακας 9:** Πόσο συχνά αναρωτιέστε: ποιες άλλες μεθόδους θα μπορούσα εναλλακτικά να έχω χρησιμοποιήσει;

Έτη Προϋπηρεσίας	N	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
0-5	31	6,5%	6,5%	25,8%	38,7%	22,6%
6-10	16	0,0%	0,0%	37,5%	43,8%	18,8%
11-15	19	5,3%	10,5%	21,1%	36,8%	26,3%
16-20	13	7,7%	7,7%	23,1%	30,8%	30,8%
21 και άνω	21	9,5%	14,3%	23,8%	38,1%	14,3%
Σύνολο	100	6,0%	8,0%	26,0%	38,0%	22,0%

Pearson Chi-Square : 0,978

Από τη στατιστική επεξεργασία με το κριτήριο  $\chi^2$ , προέκυψε ότι  $p > 0,05$ , συνεπώς δεν υπάρχει στατιστική συνάφεια μεταξύ των απόψεων των υποκειμένων της έρευνας και της προϋπηρεσίας τους και ως επακόλουθο τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν στον πληθυσμό.

### Συζήτηση

Από τους ερωτηθέντες/είσες τους δείγματος προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία και ανεξάρτητα από την ειδικότητα αναστοχάζονται αρκετά έως πάρα πολύ αναφορικά με τη διδακτική πράξη που προηγήθηκε. Η έρευνα επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται πάνω στη βιωμένη εμπειρία, ότι το χτύπημα του κουδουνιού δε σημαίνει το τέλος της διδακτικής πράξης για τον/την εκπαιδευτικό αλλά ότι για εκείνον η διδακτική πράξη εξελίσσεται σε τρεις φάσεις: α. σχεδιασμός β. υλοποίηση γ. αξιολόγηση-

ανατροφοδότηση-αναστοχασμός (Γεωργαντά, 2012· Γιαννακίδου κ.ά., 2003· Καλαϊτζοπούλου, 2001· Κουτρούμπα κ.ά., 2020· Πουλημένου, 2019). Ας τονιστεί ότι η έρευνα αυτή μπορεί να συζητηθεί μόνο ως προς το θεωρητικό της πλαίσιο, καθώς απουσιάζουν, όπως προαναφέρθηκε, εμπειρικές έρευνες που μελετούν τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό στη χώρα μας σε επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, αναστοχάζονται αρκετά έως πάρα πολύ σε σχέση με εργασίες που μετρούν γνώσεις ή δεξιότητες, εάν όλοι οι μαθητές/τριες επωφελήθηκαν από την παιδαγωγική προσέγγιση που χρησιμοποιήσαν και εάν όλοι οι μαθητές/τριες επωφελήθηκαν από τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν, αλλά γιατί επέλεξαν αυτή την παιδαγωγική μέθοδο και αν θα μπορούσαν να επιλέξουν κάποιες άλλες εναλλακτικές μεθόδους. Ουσιαστικά, από τα ερωτήματα, που τέθηκαν, φαίνεται να τους απασχολούν αρκετά έως πάρα πολύ όλα τα ζητήματα διδακτικής, παιδαγωγικής, δεξιοτήτων και γνώσεων αλλά και της συμμετοχής και επίδοσης του συνολικού μαθητικού δυναμικού της τάξης (Ματσαγγούρας, 1998· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015· Χατζηδήμου, 2019). Αυτό μπορεί να συνδέεται και με τη φύση της διδακτικής πράξης, καθώς αποτελεί σύνθετη και δυναμική διαδικασία, όπως προαναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο. Ο μεγάλος αυτός βαθμός του εκπαιδευτικού αναστοχασμού από τους/τις ερωτηθέντες/είσες του δείγματος θα μπορούσε να ερμηνευτεί σε συνάρτηση με τις αρχές της διδακτικής πράξης. Ο/η εκπαιδευτικός, όταν προσέρχεται στην τάξη έχει πολλά μεθοδολογικά εργαλεία. Δηλαδή, επιλέγει ανάμεσα σε διάφορες θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας και παιδαγωγικές αρχές, καθώς οι εκπαιδευτικοί αφενός οικοδομούν τη γνώση με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά ανάλογα τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού, το μαθησιακό στυλ των μαθητών/τριών και αφετέρου οργανώνουν την τάξη παιδαγωγικά με διάφορους τρόπους. Ουσιαστικά, ο/η εκπαιδευτικός αναστοχασμός μπορεί να συνδέεται με το μαθητικό δυναμικό που διαφοροποιείται κάθε φορά και ο/η εκπαιδευτικός καλείται να αναπροσαρμόσει τη διδασκαλία ή και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες (Μπίστα, 2005)

Ο υψηλός βαθμός εκπαιδευτικού αναστοχασμού αναφορικά με τη διδακτική πράξη που προηγήθηκε μπορεί να συνδέεται και με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και συνάδει με το αυξημένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και κατάρτιση (Κούλης, & Μπαγάκης, 2022). Η εικόνα του/της εκπαιδευτικού φαίνεται να διαφοροποιείται σε σχέση με παλαιότερες εποχές και ο/η

ίδιος/α παύει να συμπεριφέρεται ως αυθεντία και αναζητά στρατηγικές και καλές πρακτικές ώστε να βελτιώσει όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού του έργου. Το έκδηλο αυτό ενδιαφέρον ενδεχομένως να φανερώνει και την ανάγκη των εκπαιδευτικών να αναστοχάζονται αναφορικά με τη βιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία σε συνεργασία με άλλους συναδέλφους και να συζητούν εναλλακτικές και λύσεις σε προβλήματα που εγείρονται στις τάξεις τους. Στην περίπτωση αυτή θα μπορούσε και ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων να είναι πιο ενεργός παρέχοντας επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη στη πράξη, μέσα από συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Παράλληλα, το τμήμα αυτό της έρευνας που μελετά τον εκπαιδευτικό στοχασμό πάνω στη βιωμένη διδακτική εμπειρία θα μπορούσε να συγκριθεί με το τελευταίο τμήμα της ίδιας έρευνας που μετρούσε τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη (Αμοργιανιώτη, 2021). Από τα ευρήματα της έρευνας για την επαγγελματική ανάπτυξη προέκυψε ότι μισοί από τους/τις ερωτηθέντες/είσες εκπαιδευτικούς αναστοχάζονται μόνο σε βαθμό αρκετά πάνω στη βιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία με σκοπό την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Παράλληλα, μόνο ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών, κοντά στο 10% αναστοχάζεται πάρα πολύ για θέματα τόσο της διδασκαλίας όσο και της σχολικής ζωής, γεγονός που φανερώνει ότι λίγοι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό τον αναστοχασμό ως βασική αφετηρία για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτό φαίνεται λίγο αντιφατικό, όταν είναι γνωστό ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στη χώρα μας παρακολουθούν σε προσωπικό χρόνο επιμορφώσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα κατάρτισης, ωστόσο στην έρευνα απάντησαν ότι δε χρησιμοποιούν τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό ως μέρος της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Πιθανόν αυτό να σημαίνει ότι δε γνωρίζουν τη θετική συσχέτιση εκπαιδευτικού αναστοχασμού και επαγγελματικής ανάπτυξης. Η έρευνα ίσως εδώ οφείλει να εστιάσει αφενός στους τρόπους που επιδιώκουν οι Έλληνες/ίδες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική τους ανάπτυξη και στα κίνητρα αυτής ώστε να φωτιστεί το θέμα.

### **Συμπεράσματα**

Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναστοχάζονται σε βαθμό αρκετό έως πάρα πολύ πάνω στη βιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία γεγονός που

φανερώνει το έντονο ενδιαφέρον τους για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδακτικής πράξης. Αυτό το εύρημα είναι πολύ σημαντικό καθώς φανερώνει το έκδηλο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου και αξιοποίηση του αναστοχασμού συστηματικά ως μέσο ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Στην ουσία, θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να αναστοχάζονται εβδομαδιαίως με βάση ημερολόγιο και να συζητούν τους προβληματισμούς τους σε επίπεδο σχολική κοινότητας σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς της τάξης ή της ειδικότητάς τους ή τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης.

Επιπλέον, μένει να ερευνηθεί ο βαθμός και ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Ακόμη, θα μπορούσε να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό μοιράζονται αυτόν τον αναστοχασμό με τους συναδέλφους τους, αν τον καταγράφουν σε ημερολόγιο περιοδικά και αν τον αξιοποιούν όταν προσφέρουν mentoring σε φοιτητές που κάνουν πρακτική άσκηση στην τάξη τους.

Ωστόσο, η έρευνα περιλαμβάνει μεθοδολογικούς και θεωρητικούς περιορισμούς, καθώς η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία και δεν έχει μελετηθεί ο βαθμός επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα του εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Παράλληλα, το δείγμα είναι μικρό και παρουσιάζει γεωγραφική διασπορά, έτσι τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν και αναφέρονται μόνο στους/στις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα. Η παρούσα έρευνα βρίσκεται σε προκαταρκτικό στάδιο και είναι σε εξέλιξη. Απαιτούνται έρευνες μεγαλύτερης εμβέλειας που θα εξετάσουν το θέμα του εκπαιδευτικού αναστοχασμού σε συνάρτηση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ιδιαίτερα ενδιαφέρον θα είχε να εξεταστεί ο βαθμός και οι πρακτικές του εκπαιδευτικού αναστοχασμού και τα οφέλη του μετά από σχετική επιμόρφωση.



## Βιβλιογραφία

Αμοργιανιώτη, Ε. (2021) Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως απόρροια του αναστοχασμού στη διδακτική πράξη, στο Γεωργογιάννης, Π. *Αγωγή Υγείας, Παιδαγωγική Θεραπεία, Κοινωνική Ιατρική, Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή*, Πρακτικά 31ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 11-12 Δεκεμβρίου 2020, σ. 189-206.

Αργυρόπουλος, Β. (2013) *Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές*, στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλίππату (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σ. 27-59), Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Αυγητίδου, Σ. (2014) *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*, Αθήνα, Gutenberg.

Βαλιαντή, Σ., Νεοφύτου, Α. & Χατζήσωτηρίου, Χ. (2020) Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Παράλληλοι δρόμοι προς την κοινωνική συνοχή και κοινωνική δικαιοσύνη, *Επιστήμες Αγωγής*, (1), σ. 129-148.

Βούλγαρη, Ρ. (2017) *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό και τη συμβολή του στην επαγγελματική τους ανάπτυξη* Διπλωματική Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο από <http://estia.hua.gr/browse/19055>.

Γεωργαντά, Ζ. (2012) *Καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης υποψήφιων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής μέσα από τη χρήση αυτοβιογραφικού υλικού για τον αυτισμό*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Çimer, A., Çimer, S. O. & Vekli, G. S. (2013) How does reflection help teachers to become effective teachers. *International Journal of Educational Research*, 1(4), σ. 133-149.

Γιαννακίδου, Ε. Γιόφρτσαλη, Κ. Τζιώρα, Ε. (2003) Η αναστοχαστική πράξη των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή μιας προσαρμοσμένης εκδοχής του μοντέλου Lesson Study, *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1.1, σ. 27-55.

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

Creswell, J. (2015) *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, New York, Pearson.

Dewey, J. (1933) *How We Think: a Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago, Henry Regnery.

Δογάνη, Κ. (2013) *Ο αναστοχασμός ως μέσο ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού μουσικής* (No. ΙΚΕΕBOOKCH-2018-036, σ. 369-388), Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (ΕΕΜ Ε).

Farrell, T. (1998) Reflective Teaching: The Principles and Practices, στο *Forum*, 36, (4), σ. 4.

Favricopoulou, A. (2009) *The concept of reflection in inset programmes in Greece and its role in teacher development: an explorative analysis*. Μεταπτυχιακή Εργασία.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001) *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα, Τυπωθήτω.

Καλογρίδη, Σ. (2007) Ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός και οι στρατηγικές έρευνας, στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδήμου (επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (τομ. 2.), Θεσσαλονίκη, Αφοι Κυριακίδη, σ. 33-39.

Καράμηνας, Ι. (2010) Ο αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνέδριου του ΕΛΛΙΕΠΕΚ: «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*, σ. 7-9.

Κοκκόση, Α., Πούλου, Μ., Κουστουράκης, Γ. & Χανιωτάκης, Ν. (2022). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τις απαιτήσεις που εγείρει ο αναστοχασμός, *Preschool and Primary Education*, 10(1).

Κοκκόση, Α., Πούλου, Μ., Κουστουράκης, Γ., & Χανιωτάκης, Ν. (2021) Ορισμοί εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τον αναστοχασμό, *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), σ. 79-96.

Kolb, D. A. (1984) Experience as the source of learning and development, *Upper Sadle River, Prentice Hall*.

Korthagen, F. & A. Vasalos (2005) Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), σ. 47-71.

Κούλης, Α. Κ. & Μπαγάκης, Γ. (2022) Διερεύνηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση στο πεδίο των καινοτόμων διδακτικών μεθόδων, *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), σ. 64-82.

Κουτρούμπα, Κ., Βούλγαρη, Ρ. & Αντωνοπούλου, Α. (2020) Εκπαιδευτικός Αναστοχασμός: Η Μεταγνωστική Ανατροφοδότηση στη Διδακτική Πράξη, *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(1), σ. 112-128.

Lucas, P. (2012) Critical reflection. What do we really mean, στο *2012 Australian Collaborative Education Network National Conference*, σ. 163.

Mavidou, A. & Kakana, D. (2019) Differentiated Instruction in Practice: Curriculum Adjustments in Kindergarten, *Creative Education*, 10(3), σ. 535-554.

Ματσαγγούρας, Η. (1998) *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*, Αθήνα, Gutenberg.

Mcguire, J. M., Scott, S. S. & Shaw, S. F. (2006) Universal design and its applications in educational environments, *Remedial and special education*, 27(3), σ. 166-175.

Μπίστα, Π. (2005) *Πώς σχεδιάζουμε και διδάσκουμε λογοτεχνία στο γυμνάσιο και στο λύκειο*, Αθήνα, Ψηφίδα.

Παπακώστα, Χ. (2010) *Αρχική παιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδευτικών με έμφαση στη στοχαστική παρατήρηση*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 19366).

Πουλημένου, Σ. (2019) *Το ελληνικό δημόσιο σχολείο ως μανθάνων οργανισμός και ο ρόλος του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευτικών: Πραγματικότητα ή ουτοπία*, Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Robson, C. (2010) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β.Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού), Αθήνα, Gutenberg.

Schön, D. A. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, Basic Books.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2015) *Σχεδιασμοί μαθημάτων του δημοτικού σχολείου με εναλλακτική διδακτική*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.

Φιλιππάτου, Δ. (2013) Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*, Αθήνα, Εκδόσεις Πεδίο σ. 61-98.

Χατζηδήμου, Δ. (2019) *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.

# Μέντορας και mentoring: μία εμπειρική διερεύνηση της οπτικής μελλοντικών εκπαιδευτικών

**Μαρία Φρούντα**

*PhD, ΕΔΙΠ, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας,  
Πανεπιστήμιο Πατρών*  
[mariafggm@upatras.gr](mailto:mariafggm@upatras.gr)

**Νικόλαος Ντότσικας**

*MSc, Δάσκαλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*  
[nikos0905@yahoo.gr](mailto:nikos0905@yahoo.gr)

**Ασημίνα Ρήγα**

*Δρ. Ειδικής Αγωγής, ΣΕΠ ΕΑΠ*  
[riga.asimina@ac.eap.gr](mailto:riga.asimina@ac.eap.gr)

## Περίληψη

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) της Ελλάδας συμπεριλαμβάνουν στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών τους την πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών τους. Η ενίσχυση του παιδαγωγικού και διδακτικού έργου των φοιτητών/τριών επιβλέπεται και υποστηρίζεται σημαντικά από δασκάλους/ες – μέντορες. Σημαντικό ρόλο σε αυτήν την αμφίδρομη σχέση διαδραματίζει η οπτική των φοιτητών/τριών, αναφορικά με τον ρόλο του μέντορα και της ωφέλειας που προκύπτει από τη σχέση αυτή. Στην παρούσα έρευνα, αρχικά, παρουσιάστηκαν διαχρονικά οι έννοιες μέντορας και mentoring και προσδιορίστηκαν τα χαρακτηριστικά του μέντορα. Έπειτα, μέσω ποιοτικής έρευνας επιχειρήθηκε, η διερεύνηση της οπτικής έντεκα (11) αποφοίτων του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών σχετικά με τον θεσμό του μέντορα, του mentoring και των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού μέντορα στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανερώνουν ότι ενώ οι ερωτώμενοι/ες, γνωρίζουν τον όρο «μέντορας» και mentoring γενικά, δυσκολεύονται να αντιληφθούν πλήρως τη δυναμική της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στον μέντορα και τον/την εκπαιδευόμενο/η.

**Λέξεις-κλειδιά:** μέντορας, καθοδήγηση, φοιτητής/τρια, εκπαιδευτικός, πανεπιστήμιο

## Abstract

The Greek Pedagogical Departments of Primary Education incorporate student internships in their syllabuses. The reinforcement of student pedagogical and teaching work is supervised

and supported by teachers-mentors. A key feature of this reciprocal relationship concerns student mindsets regarding a mentor's role and the benefits of this collaboration. In the present qualitative research, eleven graduate students of the Pedagogical Department of the University of Patras participated. Initially, they were informed of the notions in question. Subsequently, their perspectives concerning mentoring and the attributes of an effective mentor in the context of their internship were investigated. The survey results indicated that while the respondents were generally familiar with the terms mentor and mentoring, they could not fully comprehend the dynamics of the relationship between the mentor and the mentee.

**Keywords:** mentor, mentoring, student, teacher, university

## Εισαγωγή

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούν την αναβάθμιση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού και την καθιέρωση θεσμών που θα τον/την εφοδιάσουν με ικανότητες και δεξιότητες για το μελλοντικό του/της έργο συνδέοντας, ταυτόχρονα, θεωρία και πράξη με αποτελεσματικό τρόπο. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεσπίστηκε με το άρθρο 4 παρ. 6 και 7 του Ν.3848/2010 ο θεσμός του μέντορα. Σύμφωνα με αυτόν τον νόμο, ο μέντορας ήταν ο/η εκπαιδευτικός που είχε ως σκοπό την καθοδήγηση του/της νεοδιοριζόμενου/ης εκπαιδευτικού. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος νόμος παρέμεινε ανενεργός και ανεφάρμοστος και τελικά καταργήθηκε ρητά με τον Ν.4589/2019.

Παρόλα αυτά, ο ρόλος του μέντορα υφίσταται σε έναν άλλο θεσμό, αυτόν του Πανεπιστημίου, που είναι ο μόνος που έχει απομείνει πλέον για την προετοιμασία των μελλοντικών δασκάλων. Οι φοιτητές/τριες – μελλοντικοί/ές δάσκαλοι/ες, κατά την Πρακτική Άσκηση (Π.Α.), επισκέπτονται σχολεία, παρακολουθούν τον/την εκπαιδευτικό της τάξης και στη συνέχεια διδάσκουν οι ίδιοι/ες. Ως εκ τούτου, μέσω της Π.Α. συνδέεται η θεωρία με την πράξη και σε αυτήν τη σύνδεση σημαντικό ρόλο αναλαμβάνει ο/η εκπαιδευτικός – μέντορας, ο/η οποίος/α συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματικότητα της Π.Α.

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τον προσδιορισμό των όρων «μέντορας» και «καθοδήγηση» διαχρονικά καθώς και η επισήμανση των ουσιωδών χαρακτηριστικών του ρόλου του μέντορα. Εν συνεχεία, επιχειρείται η διεύρυνση και καταγραφή της γνώμης των αποφοίτων - μελλοντικών

δασκάλων του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε) του Πανεπιστημίου Πατρών, σημερινό Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας (Τ.Επ.Ε.Κ.Ε), σχετικά με τον ρόλο και τη συμβολή του μέντορα στην Π.Α. Στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιηθεί ο όρος Π.Τ.Δ.Ε επειδή οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα πήραν πτυχίο με τη συγκεκριμένη ονομασία.

### **Εννοιολογικός προσδιορισμός των όρων μέντορας (mentor) και καθοδήγηση (mentoring)**

Ο όρος «μέντωρ» (mentor) εντοπίζεται για πρώτη φορά στο ομηρικό έπος «Οδύσσεια» όπου τον ρόλο του μέντορα παίρνει πολλές φορές η θεά Αθηνά. Στη νεότερη εποχή, η διεύρυνση του όρου «μέντορας» αποδίδεται στο έργο «*Les Aventures de Telemaque*», του Γάλλου συγγραφέα Φρανσουά Φενελόν, το έτος 1699. Ο Φενελόν εμπνευσμένος από το ομηρικό έπος, παρουσιάζει χαρακτηριστικά/αξίες/δεξιότητες που δίνονται μέχρι σήμερα στον όρο mentor. Ο μέντορας αποτελεί σύμβουλο/καθοδηγητή/τρια και δάσκαλο/α, που θέτει τις βάσεις οικοδόμησης μιας σχέσης η οποία χαρακτηρίζεται από σεβασμό, εμπιστοσύνη και αγάπη (Roberts, 1999). Το εν λόγω έργο εισήγαγε τον όρο mentor, από τις αρχές του 18ου αιώνα, στη γαλλική και αγγλική γλώσσα (Σαλβαράς, 2013).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, ο όρος μέντορας απαντάται με ποικίλες εκδοχές, χωρίς ωστόσο η σημασία αυτών των εκδοχών να είναι ταυτόσημη. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος μέντορας περιγράφεται ως, προστάτης, δάσκαλος, προπονητής (coach), σύμβουλος, οδηγός ή πρότυπο που βοηθά τον/την εκπαιδευόμενο/η στη διαδικασία αναζήτησης των δυνατοτήτων του/της (Green- Powell, 2012). Επίσης, το αγγλικό λεξικό της Οξφόρδης ορίζει τον μέντορα ως «έναν σοφό και έμπιστο συμβουλάτορα» (Roberts, 2000, σ. 148), στον οποίο αποδίδεται ο χαρακτηρισμός του εμπειρότερου και σοφότερου ατόμου που παρατηρεί, καθοδηγεί και υποστηρίζει τον/την εκπαιδευόμενο/η (mentee). Σημειώνεται ότι, στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία συναντιούνται οι όροι mentee ή protégé οι οποίοι μεταφράζονται στα ελληνικά ως καθοδηγούμενος ή προστατευόμενος αντίστοιχα (Brinia & Psoni, 2017).

Οι Rhodes & Beneicke (2002, σ. 301) συνοψίζουν όλα τα παραπάνω σε έναν ορισμό και αναφέρουν ότι, μέντορας «είναι ένα πιο έμπειρο άτομο πρόθυμο να μοιραστεί τις γνώσεις του, με κάποιο λιγότερο έμπειρο άτομο σε μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, συνδυάζοντας τον ρόλο του πατέρα και του συνομηλίκου, ενώ έχει ως πρωταρχική

αποστολή να αποτελέσει αρωγό στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου». Επιπλέον, ως mentoring αναφέρουν τον «όρο που περιέχει την προπονητική (*coaching*), τη συμβουλευτική και τη δικτύωση (*networking*)». Το ίδιο υποστηρίζει και ο Roberts (2000, σ. 163) ο οποίος παρουσιάζει το mentoring ως μία πολυσύνθετη κοινωνική και ψυχολογική δραστηριότητα που διευκολύνει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου.

Οι Cohen & Galbraith (1995) ορίζουν το mentoring ως μια δυαδική, αλληλεπιδραστική διαδικασία, καθοδηγούμενης και αναπτυσσόμενης μάθησης, που βασίζεται στην προϋπόθεση μιας λογικά συχνής επαφής των συμμετεχόντων/ουσών και ενός επαρκούς αλληλεπιδραστικού χρόνου μεταξύ τους. Δηλαδή, οι μέντορες συνεισφέρουν τις γνώσεις τους, την ικανότητα και την εμπειρία τους για να βοηθήσουν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, που εργάζονται στην επίτευξη των δικών τους επαγγελματικών στόχων. Επίσης, για τους/τις δασκάλους/ες οι Smith & Ingersoll (2004, σ. 683) αναφέρουν ότι το mentoring συνιστά «*ιδιαίτερη καθοδήγηση που παρέχεται από έμπειρους σε νεοεισερχόμενους δασκάλους στα σχολεία*». Σημειώνεται ωστόσο, ότι το 2000 οι Hargreaves και Fullan υποστήριξαν για το μεντορικό έργο ότι απευθύνεται στις ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών και όχι μόνο των νεοεισερχόμενων. Τέλος, οι Coppola, Rocha & Woodard (2021), επισημαίνουν ότι οι μέντορες αναλαμβάνουν τον ρόλο ενός «επικριτικού φίλου» που υποστηρίζει και ενθαρρύνει τον καθοδηγούμενο να υιοθετήσει μια στάση αυτο-στοχαστική απέναντι στην παιδαγωγική και διδακτική πρακτική του.

Μέσω του mentoring η Kram (1983) εντοπίζει δύο μορφές υποστήριξης, την επαγγελματική σταδιοδρομία και την ψυχοκοινωνική ενίσχυση. Κάτι αντίστοιχο υποστηρίζει και η Eby, (1997, σ. 126) στον βαθμό που στο άρθρο της αναφέρει ότι το mentoring είναι «*μια έντονα αναπτυξιακή σχέση, μέσω της οποίας παρέχονται συμβουλευτική, καθοδήγηση και ευκαιρίες ανάπτυξης (mentor) από τον μέντορα στον προστατευόμενο (protégé), ο οποίος (προστατευόμενος) με τη σειρά του διαμορφώνει τις επαγγελματικές του εμπειρίες*». Σε αυτό το πλαίσιο οι Geeraerts et al, (2015) θεωρούν ότι η καθοδήγηση συντελεί στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Με άλλα λόγια, η καθοδήγηση συμβαίνει μέσω διαδικασιών υποστήριξης του/της καθοδηγούμενου/ης, σε επαγγελματικό και σε ψυχολογικό επίπεδο. Επιπλέον, η Eby (1997) μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από το πρόσωπο στη σχέση που οικοδομείται, εγκαταλείπει την αντίληψη του mentoring ως ιεραρχικά δομημένη δυαδική σχέση μέντορα-προστατευόμενου και δίνει έμφαση στο peer-mentoring. Πράγματι, σε



συνθήκες θετικής σχέσης, σεβασμού και εμπιστοσύνης, οι φοιτητές/τριες – μελλοντικοί/ές δάσκαλοι/ες θα αισθανθούν ασφαλείς να διδάξουν και να πάρουν το ρίσκο να δοκιμάσουν νέες στρατηγικές, αναπτύσσοντας παιδαγωγικές πρακτικές που έμαθαν στη θεωρία χωρίς να αντιγράφουν απλώς τον μέντορά τους (Κουκουνάρας-Λιάγκης κ.ά., 2021).

Οι Kemmis et al. (2014) τονίζουν ότι η σύγχυση των ορισμών για το mentoring, (τυπική και άτυπη διαδικασία,) οφείλεται στην πληθώρα των θεωριών που έχουν αναπτυχθεί. Ωστόσο, οι πρακτικές mentoring έχουν εν μέρει κάποια κοινά χαρακτηριστικά διεθνώς και κάποια τοπικά χαρακτηριστικά, που τις διαφοροποιούν μεταξύ των χωρών, ενώ διακρίνονται σε τρεις αρχέτυπους mentoring: α) εποπτικό β) υποστηρικτικό και γ) συνεργατικό τύπο αυτοβελτίωσης, με τη μορφή της αλληλοστήριξης. Οι διαφορετικοί τύποι mentoring επιφέρουν διαφορετικούς τύπους μάθησης αλλά και διαφορετικούς τρόπους ρύθμισης των σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων. Συνεπώς, το mentoring ως εκπαιδευτική διαδικασία μετασχηματίζει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες μέσα από τη σχέση και τις εμπειρίες που μοιράζονται, αναπτύσσοντας με διαφορετικό τρόπο την επαγγελματική - διδακτική τους εμπειρία και το επαγγελματικό τους προφίλ.

Συνοψίζοντας, οι περισσότεροι ορισμοί συγκλίνουν στην έννοια του mentoring ως μια δυναμική, διαπροσωπική και αλληλεπιδραστική σχέση, όπου ένα έμπειρο άτομο δρα ως σύμβουλος, συμπαραστάτης και οδηγός ενός λιγότερο έμπειρου προσώπου του ίδιου επαγγελματικού πεδίου.

#### *Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού μέντορα*

Οι Hudson et al. (2005) αναφέρουν ότι ο μέντορας χρειάζεται να διαθέτει ενσυναίσθηση για να αναπτυχθεί μία επιτυχής σχέση με τον/την καθοδηγούμενο/η αλλά και να υπάρχουν πέντε βασικοί παράγοντες για το αποτελεσματικό mentoring, ειδικά στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες σχετίζονται με: α) προσωπικά χαρακτηριστικά, β) απαιτήσεις του συστήματος, γ) παιδαγωγικές γνώσεις μέντορα και εκπαιδευόμενου/ης δ) μοντελοποίηση και ε) ανατροφοδότηση (Anagnou & Fragoulis, 2014· Fragkoulis & Michalou, 2018). Μάλιστα, η συνεχής, εποικοδομητική ανατροφοδότηση και οι αναστοχαστικές δραστηριότητες αποσκοπούν σε ανώτερες μαθησιακές εμπειρίες των εκπαιδευόμενων. Η ποιοτική ανατροφοδότηση δηλαδή, όταν είναι «προοδευτικά διαλογική», στοχευμένη, με εξειδικευμένες υποδείξεις, αποτελεί δείκτη αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας, και οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν για

παράδειγμα να αναστοχάζονται τη διδακτική πράξη και να αξιολογούν την εκπαιδευτική τους πρόοδο (διδασκαλίες, αδυναμίες, δυνατά σημεία, προσωπική μάθηση κ.λπ.) (Κουκουνάρας-Λιάγκης κ.ά., 2021). Παράλληλα, η σωστή σχέση μέντορα - καθοδηγούμενου/ης μπορεί να συμβάλει στην ανάδυση πιθανών μελλοντικών προβλημάτων που θα αντιμετώπιζαν οι καθοδηγούμενοι/ες, χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη και έτσι να ενισχυθούν οι γνώσεις, τα κίνητρα και οι ικανότητές τους (Izadinia, 2015; Zainol & Salam, 2021).

Επιπλέον, οι Zarkovic & Bizjak (2000) κρίνοντας, από τη δική τους οπτική εκτός από τις δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων, ως απαραίτητα για την άσκηση του μεντορικού έργου θεωρούν την επιθυμία για παροχή βοήθειας και υποστήριξης, την εμπειρία στην εφαρμογή της διαδικασίας του mentoring, τον διαθέσιμο χρόνο, την υπευθυνότητα αλλά και την επιθυμία να μαθαίνει και ο ίδιος ο μέντορας μέσα από τη συνεργασία του με τον/την καθοδηγούμενο/η (mentee) (Zarkovic & Bizjak, 2000 στο Fragkoulis & Michalou, 2018).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Johnson (2003) απαραίτητες για την επιτυχία του ρόλου του μέντορα θεωρούνται τρεις αρετές (ακεραιότητα, φροντίδα, σύνεση) και κάποιες ικανότητες που τις διακρίνει σε: γνωστικές (cognitive abilities), συναισθηματικές (emotional abilities) και επικοινωνιακές-δημιουργίας σχέσεων (relational abilities). Οι γνωστικές ικανότητες των μεντόρων αφορούν στη θέλησή τους να μαθαίνουν και να συνδυάζουν τη γνωστική ικανότητα με τη συσσωρευμένη εμπειρία εκτιμώντας την αξία της γνωστικής πολυπλοκότητας, τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά. Οι συναισθηματικές ικανότητες τους έχουν εξαιρετικά μεγάλη σημασία για τον/την εκπαιδευόμενο/η καθώς σχετίζονται με τον συναισθηματικό έλεγχο της σχέσης ανάμεσα στον μέντορα και στον/στην καθοδηγούμενο/η. Η τρίτη κατηγορία ικανοτήτων περιλαμβάνει την ικανότητα του μέντορα να είναι προσεκτικός στη διαχείριση των ορίων στη σχέση του με τον/την εκπαιδευόμενο/η, καθώς και την καλλιέργεια αμοιβαίας συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν ο σεβασμός και η κατανόηση για τους/τις καθοδηγούμενους/ες-εκπαιδευόμενους/ες (mentees), η ενσυναίσθηση, η ενθάρρυνση και η κατάλληλη διαχείριση της επαγγελματικής οικειότητας που αναπτύσσεται.

*Η υλοποίηση της Π.Α. στο Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Πατρών*

Το μοντέλο Π.Α. στο Π.Τ.Δ.Ε (γυν Τ.Επ.Ε.Κ.Ε) του Πανεπιστημίου Πατρών αποτελεί σημαντικό και αναπόσπαστο μέρος του Προγράμματος Σπουδών του και υλοποιείται σε 3 εξάμηνα (5<sup>ο</sup>, 7<sup>ο</sup> και 8<sup>ο</sup>). Την παρούσα έρευνα ενδιαφέρει η Π.Α. του 8<sup>ου</sup> εξαμήνου που συντονίζεται από την Επιτροπή ΠΑ (Πρόεδρος Τμήματος, υπεύθυνο μέλος ΔΕΠ του μαθήματος, συντονιστές/ριες Π.Α. εμπυχωτές/ριες, εργαστηριακοί συνεργάτες (διδάσκοντες/ουσες εργαστηρίων), εκπρόσωποι φοιτητών/τριών). Στο 8ο εξάμηνο η Π.Α είναι αυτοδύναμο-υποχρεωτικό μάθημα, διάρκειας δεκατριών (13) εβδομάδων. Οι φοιτητές/τριες τοποθετούνται σε τάξεις ανά δύο και παραμένουν όλη την ημέρα στο σχολείο. Για δύο εβδομάδες παραμένουν σχολείο όλες τις ημέρες της εβδομάδας, ενώ για τις υπόλοιπες έντεκα μόνο για τρεις ημέρες την εβδομάδα. Πιο συγκεκριμένα, παρακολουθούν δύο ημέρες και διδάσκουν μία. Επιπλέον, κάνουν εργαστήρια στο πανεπιστήμιο σε μικρές ομάδες (Οδηγός Σπουδών Ακαδημαϊκού Έτους 2018-19, 2018).

Σύμφωνα με το περίγραμμα μαθήματος της Π.Α. ([https://www.edu-sw.upatras.gr/wp-content/uploads/4\\_year\\_s2\\_EDU\\_GR.pdf](https://www.edu-sw.upatras.gr/wp-content/uploads/4_year_s2_EDU_GR.pdf)), στα μαθησιακά αποτελέσματα οι φοιτητές/τριες αναμένεται να αναλύουν την πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού έργου, να συζητούν περιορισμούς και δυνατότητες του ρόλου του/της εκπαιδευτικού, να σχεδιάζουν/οργανώνουν τη διδασκαλία τους, να αναστοχάζονται τις συνέπειες των επιλογών και των πρακτικών τους για τη μάθηση κ.λπ. Τέλος, είναι χρήσιμο να διευκρινιστεί ότι τον ρόλο του μέντορα αναλαμβάνει ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, στην οποία τοποθετούνται με τη συγκατάθεσή του/της. Σημειώνεται ότι, άλλοτε με περισσότερο και άλλοτε με λιγότερο προσωπικό, η Π.Α. λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο πολλά χρόνια.

**Μεθοδολογία έρευνας***Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα*

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί και να καταγραφεί η γνώμη των αποφοίτων-μελλοντικών δασκάλων σε ένα Πανεπιστημιακό Τμήμα που προετοιμάζει δασκάλους/ες, σχετικά με τον ρόλο και τη συμβολή του μέντορα στην Π.Α. Ειδικότερα, να διερευνηθεί τι γνωρίζουν για τους όρους «μέντορας» και «mentoring» και

να καταγραφεί η γνώμη τους για τον ρόλο που επιτελεί ο μέντορας στην Π.Α. Ως εκ τούτου, τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Τι γνωρίζουν οι απόφοιτοι-μελλοντικοί εκπαιδευτικοί για το mentoring και τον μέντορα;
2. Ποια είναι κατά την γνώμη των αποφοίτων του ΠΤΔΕ τα χαρακτηριστικά του μέντορα;

#### *Συμμετέχοντες/Συμμετέχουσες*

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, από την οποία στο παρόν πόνημα παρουσιάζεται ένα μέρος αυτής, εφαρμόστηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας, καθώς το δείγμα καλύπτει τις ερευνητικές ανάγκες του ερευνητή (Cohen & Manion, 1997). Το δείγμα αποτέλεσαν έντεκα (11) απόφοιτοι-μελλοντικοί εκπαιδευτικοί του ΠΤΔΕ-Πανεπιστημίου Πατρών. Συγκεκριμένα, ήταν έξι (6) γυναίκες και πέντε (5) άνδρες που πραγματοποίησαν την Π.Α., σε Δημοτικά σχολεία της Πάτρας, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τη χρονική περίοδο Νοέμβριο - Δεκέμβριο του 2020 και όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι/ες είχαν ολοκληρώσει την Π.Α.

#### *Ανάλυση*

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα για τη συλλογή των δεδομένων ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία δίνει τη δυνατότητα να διερευνηθούν σε βάθος αντιλήψεις, απόψεις και αξίες, να φανεί το υπό μελέτη φαινόμενο μέσα από τα «μάτια» των ερωτώμενων και να αναδειχθεί η «φωνή» και ο λόγος των ίδιων των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα (Ιωσηφίδης, 2003, σ. 112).

Οι θεματικοί άξονες συζήτησης δημιουργήθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας για τη διευκόλυνση της συνέντευξης αλλά και της μετέπειτα ανάλυσης, συνδέοντας το θεωρητικό πλαίσιο με τα ερευνητικά ερωτήματα. Ωστόσο, στην παρούσα εργασία μόνο δύο θεματικοί άξονες παρουσιάζονται, λόγω του περιορισμού στην έκταση της εργασίας. Αυτοί οι θεματικοί άξονες αφορούν στον εννοιολογικό προσδιορισμό «μέντορα» και «mentoring» και στα χαρακτηριστικά «μέντορα» και «mentoring»

Από τους παραπάνω άξονες συζήτησης προέκυψαν οι ερωτήσεις που τέθηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Οι ερωτήσεις χωρίζονταν σε δύο μέρη. Στο πρώτο

μέρος της συνέντευξης υπήρχαν κλειστές ερωτήσεις σχετικά με το προφίλ των εκπαιδευτικών π.χ. ηλικία, φύλο, τόπο μόνιμης κατοικίας, πρώτη επιλογή για την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο, χρόνια ολοκλήρωσης των σπουδών τους, σπουδές σε μεταπτυχιακό επίπεδο, μελλοντική άσκηση του εν λόγω επαγγέλματος και ικανοποίηση από τις σπουδές. Στο δεύτερο μέρος ακολούθησαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, που απαντήθηκαν προφορικά. Οι ανοιχτές ερωτήσεις που τέθηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, σύμφωνα με τους παραπάνω άξονες, ήταν οι κάτωθι:

- 1) Τι σκέφτεστε όταν ακούτε τη λέξη “μέντορας” και τη λέξη “mentoring”;
- 2) Ποια χαρακτηριστικά/ικανότητες θεωρείτε ότι χρειάζεται να έχει κανείς για να γίνει μέντορας στον χώρο της εκπαίδευσης;

Πριν την έναρξη της συνέντευξης, οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώνονταν πλήρως για τον σκοπό, τη φύση και τη διαδικασία της έρευνας. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των συνεντευξιαζόμενων.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών καταγράφηκαν σε ηλεκτρονικό μέσο και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν. Για την ανάλυση των δεδομένων, εφαρμόστηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Mason, 2003) και η κωδικοποίηση έγινε σύμφωνα με τον Kerlinger (1970), που την ορίζει ως μεταφορά απαντήσεων σε ειδικές κατηγορίες. Δηλαδή, συλλέχθηκαν οι συνεντεύξεις, αναλύθηκαν τα δεδομένα και αφού κωδικοποιήθηκαν στη συνέχεια κατηγοριοποιήθηκαν.

Στην ποιοτική έρευνα είναι σημαντικό να εξασφαλίζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των οργάνων συλλογής δεδομένων. Γι’ αυτό, επιχειρήθηκε οι ερωτήσεις να διατυπώνονται με σαφή τρόπο, ώστε να εξασφαλίζεται ο μέγιστος δυνατός βαθμός κατανόησης και ο μικρότερος δυνατός βαθμός παρανόησης (Cohen & Manion, 1994, σ. 388; Ιωσηφίδης, 2008, σ. 272). Όπως κάθε έρευνα, έτσι και η εν λόγω έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας από τους σημαντικότερους περιορισμούς της έρευνας υπόκειται στο δείγμα της μελέτης το οποίο είναι περιορισμένο σε αριθμό και προέρχεται από μία και μόνο γεωγραφική περιοχή της χώρας, το Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Πατρών. Επίσης, λόγω της πανδημίας του covid-19 η υλοποίηση της συνέντευξης γινόταν υποχρεωτικά μέσω του διαδικτύου προκειμένου να αποφευχθεί η μετάδοση του ιού.

## Αποτελέσματα

Τις συνεντεύξεις παραχώρησαν συνολικά έντεκα συνεντευξιαζόμενοι/ες, οι οποίοι θα αναφέρονται ως E1, E2, E3, ....E11. Οι δέκα (10) συνεντευξιαζόμενοι ήταν απόφοιτοι του κλάδου ΠΕ70-Δασκάλων από το Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Πατρών και είχαν ολοκληρώσει τις σπουδές τους έως το 2019. Μόνο ένας συνεντευξιαζόμενος ήταν ακόμα φοιτητής - στο 6<sup>ο</sup> έτος του εν λόγω Τμήματος, έχοντας ωστόσο ολοκληρώσει και αυτός τις υποχρεώσεις του με την Π.Α. Πιο αναλυτικά, τα άτομα που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις ήταν (6) γυναίκες και πέντε (5) άνδρες, με τόπο κατοικίας για τους επτά από τους έντεκα την Πάτρα και για καθέναν από τους υπόλοιπους τέσσερις, την Καλαμάτα, τη Σαλαμίνα, την Κάλυμνο και την Ερατεινή Φωκίδος. Οι οκτώ από τους έντεκα συνεντευξιαζόμενους είχαν ως πρώτη τους επιλογή τη συγκεκριμένη σχολή και όλοι, εκτός ενός, που είχε ολοκληρώσει την Π.Α. και σκόπευε να πάρει πτυχίο στην επόμενη εξεταστική (όφειλε ένα μάθημα), τελείωσαν κανονικά στα τέσσερα χρόνια τις σπουδές τους. Επίσης, οκτώ από τους έντεκα συνεντευξιαζόμενους (οι επτά εξ αυτών είναι αυτοί που είχαν ως πρώτη επιλογή την εν λόγω σχολή) συνεχίζουν τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο, ενώ οι υπόλοιποι/ες τρεις σκέφτονται ότι θα το κάνουν στη συνέχεια. Οι συνεντευξιαζόμενοι/ες στην πλειονότητά τους δήλωσαν ότι ήθελαν να ασκήσουν το επάγγελμα του/της δασκάλου/ας στο μέλλον και μάλιστα ένας συνεντευξιαζόμενος (E6) ανέφερε ότι ήδη εργάζεται ως εκπαιδευτικός σε σχολείο. Στο σημείο αυτό σημειώνεται ότι ένας από τους συνεντευξιαζόμενους (E7), ο οποίος είχε ως ένατη επιλογή την εν λόγω σχολή, αναφέρει ότι θα επιδιώξει μέσω του μεταπτυχιακού που υλοποιεί, να αποκτήσει *«εργασία πέρα από τα όρια της σχολικής τάξης»* όπως χαρακτηριστικά λέει, και ένας άλλος, ο συν. E8, ότι *«θέλει να ασκήσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στο μέλλον κάτω από ιδανικές συνθήκες»*. Τέλος, δύο από τους έντεκα συνεντευξιαζόμενους, (E3 και E8) και οι δύο γυναίκες, δηλώνουν ότι δεν είναι αρκετά ικανοποιημένες με τις σπουδές τους σε αντίθεση με τους υπόλοιπους εννέα που δηλώνουν ικανοποιημένοι/ες.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας λειτούργησαν ως οδηγός στη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων. Ως εκ τούτου, μετά την προσεκτική ανάγνωση του συνόλου των μετεγγραμμένων κειμένων των συνεντεύξεων ακολούθησε η φάση της αναλυτικής διαδικασίας (κωδικοποίηση) με βάση τα λόγια των συνεντευξιαζόμενων και η μετάβαση στο επίπεδο των θεμάτων. Το αποτέλεσμα ήταν να συγκροτηθούν τα θέματα που παρουσιάζονται παρακάτω ανά ερευνητικό ερώτημα.

*1ο Ερευνητικό ερώτημα: Τι γνωρίζουν οι απόφοιτοι-μελλοντικοί εκπαιδευτικοί για το mentoring και τον μέντορα;*

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν οι κάτωθι κατηγορίες.

➤ *Η έννοια του «μέντορα» μέσα από τις ιδιότητές του*

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, όταν ρωτήθηκαν τι γνωρίζουν για τον μέντορα, απάντησαν ότι μέντορα θεωρούν έναν/μια μεγαλύτερο/η και πιο έμπειρο/η εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α λειτουργεί υποστηρικτικά στον ρόλο του/της φοιτητή/τριας και έχει συμβουλευτικό-καθοδηγητικό ρόλο. Χαρακτηριστικά ρήματα που χρησιμοποίησαν για να δηλώσουν αυτόν τον ρόλο του μέντορα ήταν τα ρήματα: *καθοδηγεί, υποστηρίζει, συμβουλεύει, μεταδίδει εμπειρίες, παρακολουθεί, εμπνέει τον άπειρο καθοδηγούμενο που είναι δίπλα του*. Επίσης, ο Ε3 δήλωσε ότι μέντορας είναι ο *εμπυχωτής, διευκολυντής*, ενώ ο Ε8 ανέφερε τον μέντορα ως *πνευματικό καθοδηγητή*. Χαρακτηριστικές απαντήσεις τους ήταν οι ακόλουθες:

Ε1 *«Ο μέντορας είναι ένας άνθρωπος που καθοδηγεί και υποστηρίζει συνήθως κάποιον με λιγότερες εμπειρίες και γνώσεις από αυτόν[...] καθοδηγεί και παρέχει συμβουλές[...] και επομένως αποτελεί έναν δάσκαλο για κάποιον άλλο»*

Ε2 *«Μέντορας είναι ένας άνθρωπος, ο οποίος λειτουργεί υποστηρικτικά στον ρόλο του εκπαιδευτικού [...]»*

Ε3 *«[...]Εμπυχωτής, διευκολυντής»*

Ε4 *«Έναν άνθρωπο που δίνει συμβουλές και καθοδηγεί με έναν πιο εξειδικευμένο τρόπο»*

Ε5 *«[...]όταν σκέφτομαι τη λέξη μέντορας αμέσως στο μυαλό μου έρχεται κάποιος μεγαλύτερος, ο οποίος μπορεί να με καθοδηγήσει να κάνω κάτι[...] ο μέντορας καθοδηγεί τον άπειρο καθοδηγούμενο[...]»*

Ε6 *«[...]είχε τον ρόλο του καθοδηγητή-συμβούλου σε θέματα ενδοσχολικά και ενδο-ταξιακά».*

Ε7 *«[...]κάποιος μεγαλύτερος άνθρωπος[...] ένας άνθρωπος με γνώσεις και εμπειρία σε ένα δεδομένο αντικείμενο, ο οποίος βοηθά και συμβουλεύει έναν νέο ή και άπειρο άνθρωπο πάνω σε αυτό το αντικείμενο. Σκοπός του δηλαδή είναι να τον καθοδηγεί»*

Ε8 *«[...]το πρόσωπο που εμπνέει και καθοδηγεί αυτούς που τον ακούνε. [...]όταν κατέχει τον ρόλο του μέντορα-πνευματικού καθοδηγητή»*

Ε9 *«Ο μέντορας παρακολουθεί την εργασία μας/τη δουλειά μας και μας δίνει συμβουλές για να το πώς μπορούμε να βελτιωθούμε[...]»*

E10 «[...]Λοιπόν[...] Μέντορας είναι αυτός που[...] είναι δημιουργικός, δοκιμάζει πράγματα, εφαρμόζει δηλαδή διαφορετικές προσεγγίσεις με στόχο να πετύχει κάποιον σκοπό. Συγχρόνως, είναι ικανός να επικοινωνήσει και να εξηγήσει αυτά που κάνει σε αρχάριους συναδέλφους με έναν φιλικό και κατανοητό τρόπο. Ενθαρρύνει τους νέους εκπαιδευτικούς στις διδακτικές τους προσπάθειες να είναι πρωτοποριακοί, συζητά μαζί τους διάφορα θέματα που μπορεί να αναδύονται από τη σχολική καθημερινότητα[...] και χωρίς να κατακρίνει μπορεί να κάνει προτάσεις[...] είναι ανοιχτός στην επικοινωνία αλλά και στις νέες ιδέες[...] είναι υποστηρικτικός και υπομονετικός και δεν παίρνει τον ρόλο του βαθμολογητή και του κριτή».

E11 «Σκέφτομαι κάποιο άτομο[...], να τους εμπνεύσει (εννοεί τους φοιτητές) και να τους βοηθήσει, ώστε να επιτύχουν τους σκοπούς τους και να οδηγηθούν στη δική τους ολοκλήρωση».

➤ Η έννοια «mentoring» ως διαδικασία

Στην ερώτηση «τι σκέφτεστε όταν ακούτε τη λέξη mentoring;», αν και δεν απαντούν όλοι, όσοι απαντούν αναφέρουν ότι είναι η διαδικασία της καθοδήγησης δηλαδή, η διαδικασία την οποία ακολουθεί το άτομο που κατέχει τον ρόλο του μέντορα. Μάλιστα, ο E6 χαρακτηρίζει αυτή τη διαδικασία ως τυπική ή άτυπη διαδικασία καθοδήγησης, ενώ ο E10 δηλώνει το mentoring ως τον τρόπο που συμπεριφέρεται και λειτουργεί ένας μέντορας. Συγκεκριμένα δήλωσαν:

E1 «“mentoring” σημαίνει καθοδήγηση,[...] διότι ο μέντορας ουσιαστικά καθοδηγεί και παρέχει συμβουλές όπως δηλώνει η λέξη “mentoring”[...]

E2 «[...]και mentoring είναι η διαδικασία κατά την οποία γίνεται αυτό»

E5 «Όσον αφορά το “mentoring” σκέφτομαι ότι είναι η διαδικασία κατά την οποία ο μέντορας καθοδηγεί τον άπειρο καθοδηγούμενο[...]

E6 «[...]Το mentoring είναι μία τυπική ή άτυπη[...] διαδικασία[...] καθοδήγησης που περιλαμβάνει αρκετές διαδικασίες[...] Το mentoring δε σημαίνει μόνο την παροχή συμβουλών ή τη μετάδοση εμπειρίας. Αντίθετα, συνεπάγεται την ενδυνάμωση του “προστατευόμενου” προκειμένου να θέσει στόχους και να τους προσεγγίσει»

E8 «[...]η λέξη mentoring με παραπέμπει στη διαδικασία που ακολουθεί το άτομο όταν κατέχει τον ρόλο του μέντορα- πνευματικού καθοδηγητή»

E9 «[...]και “mentoring” ονομάζεται όλη αυτή η διαδικασία»



E10 «[...]Το “mentoring” δηλαδή δεν το ‘χω καθόλου καταχωρημένο με αυτόν τον όρο στο μυαλό μου, αλλά πιο πολύ με κάνει να σκέφτομαι τον τρόπο που συμπεριφέρεται και λειτουργεί ένας μέντορας».

2ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι κατά την γνώμη των απόφοιτων του ΠΤΔΕ τα χαρακτηριστικά του μέντορα;

Αν και κάποια χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες, όταν ρωτήθηκαν για την έννοια του μέντορα, από την ανάλυση των συνεντεύξεων διαπιστώνεται ότι, όταν οι συνεντευξιαζόμενοι/ες ερωτώνται συγκεκριμένα για τα χαρακτηριστικά του μέντορα, ανακλύπτουν και άλλα χαρακτηριστικά. Μάλιστα, θεωρούν ότι ένας μέντορας είναι απαραίτητο να έχει κάποια χαρακτηριστικά ενώ εντοπίζουν και κάποια άλλα που δεν ενδείκνυται να τα έχει. Συνεπώς, τα χαρακτηριστικά που ανέφεραν οι συνεντευξιαζόμενοι/ες χωρίστηκαν σε «θετικά» και «αρνητικά».

#### ↳ **Θετικά χαρακτηριστικά μέντορα**

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών δήλωσε ότι βασικό χαρακτηριστικό του μέντορα είναι η εκπαιδευτική εμπειρία που έχει αποκτήσει μέσα στην τάξη μαζί με την κατάλληλη εκπαίδευση για τον ρόλο που καλείται να αναλάβει. Παρότι, η κατάρτιση του μέντορα εμπεριέχεται στις απαντήσεις των περισσότερων από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες, πολλοί/ές είναι αυτοί/ές που θεωρούν ότι ο μέντορας χαρακτηρίζεται από δεξιότητες επικοινωνίας και «αμφίδρομης», όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, συνεργασίας. Συγκεκριμένα, μιλούν για *ενσυναίσθηση, ενεργητική ακρόαση, διάθεση για την αμφίδρομη συνεργασία με τους/τις φοιτητές/τριες, αποφασιστικότητα και εξεύρεση λύσεων* σε διάφορα θέματα που απασχολούν τους/τις φοιτητές/τριες. Τέλος, μόνο ο E1 αναφέρει ότι «*ένας μέντορας οφείλει να παρέχει ανατροφοδότηση στους φοιτητές και να υπογραμμίζει τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά σημεία της εργασίας τους[...]*». Παρακάτω αναφέρονται οι βασικές κατηγορίες, που προέκυψαν με βάση τα λόγια των συνεντευξιαζόμενων, καθώς και οι ενδεικτικές απαντήσεις που έδωσαν και οδήγησαν στη δημιουργία αυτών των κατηγοριών.

➤ *Επιστημονικό υπόβαθρο και εκπαιδευτική εμπειρία*

E1 «χρειάζεται να έχει τις απαραίτητες γνώσεις[...] επομένως, ένας μέντορας οφείλει να είναι πλήρως καταρτισμένος πάνω σε ένα επιστημονικό πεδίο»

E2 «να είναι κατάλληλα καταρτισμένος στον τομέα της εκπαίδευσης, να έχει κάποια εμπειρία»

E3 «[...]οξυδέρκεια, πολύ καλή γνώση του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου[...]»

E4 «να έχει εμπειρία από τον χώρο της εκπαίδευσης, να έχει κατάλληλα εκπαιδευτεί για τον ρόλο και τις υπηρεσίες του μέντορα[...].»

E5 «[...]αρχικά πιστεύω ότι πρέπει να έχει εκπαιδευτεί για να κάνει mentoring[...]»

E6 «[...]ο μέντορας έχει εξειδικευμένες οργανωτικές γνώσεις και εμπειρία για να μπορέσει να καθοδηγήσει την καριέρα του προστατευόμενου»

E7 «[...]να έχει εκπαιδευτεί για να κάνει mentoring[...] να έχει παρακολουθήσει κάποιο ειδικό σεμινάριο για mentoring ή για εκπαίδευση ενηλίκων[...]»

E11 «[...]χαρακτηριστικά που είναι σε θέση με τις γνώσεις του και την εμπειρία του να καθοδηγήσει τους άλλους[...].», «[...]επαρκής θεωρητική κατάρτιση και επιστημονικό κύρος[...]»

➤ *Δεξιότητες επικοινωνίας και «αμφίδρομης» συνεργασίας*

E1 «[...]από τα κύρια χαρακτηριστικά που χρειάζεται κάποιος για να γίνει μέντορας είναι η ενσυναίσθηση. [...]είναι η ικανότητά του να μπορεί να ακούει τους άλλους και να αφοουγκράζεται τις ανάγκες και τα προβλήματά τους[...] να είναι συνεργάσιμος[...] να θέτει στόχους μαζί με τους φοιτητές και να τους βοηθά ώστε να τους πραγματοποιήσουν[...]»

E2 «να είναι φιλικός και συνεργάσιμος προς τα άτομα με τα οποία εμπλέκεται»

E4 «[...]να έχει σαν προσωπικότητα κατανόηση-ενσυναίσθηση, κοινωνικότητα»

E5 «Η διάθεσή του για αμφίδρομη συνεργασία με τους φοιτητές[...]»

E6 «[...]να διαθέτει ακεραιότητα και δεξιότητες συνεργασίας[...]»

E7 «[...]αμφίδρομη συνεργασία με τους φοιτητές είναι για μένα κύριο χαρακτηριστικό ενός ιδανικού μέντορα[...]»

E10 «[...]ενθαρρύνει[...], συζητά[...] να κάνει προτάσεις[...] να είναι ανοιχτός στην επικοινωνία αλλά και στις νέες ιδέες[...]»

➤ *Δημιουργία κατάλληλου κλίματος*

Με μικρότερη συχνότητα, διατυπώνονται χαρακτηριστικά του μέντορα τα οποία σχετίζονται με την ικανότητά του να δημιουργεί κατάλληλο κλίμα. Με άλλα λόγια, η ικανότητά του να δημιουργεί «αρμονικό» κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης, ηρεμίας προκειμένου να καταφέρει να συνεργαστεί κατά τη διάρκεια της Π.Α. με τους/τις φοιτητές/τριες.

E1 «να έχει τις γνώσεις και τις δεξιότητες ώστε να δημιουργεί ένα αρμονικό κλίμα[...]». «[...]να δημιουργεί στον φοιτητή μία αίσθηση ασφάλειας[...]»

E6 «[...]να δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, που θα βοηθήσει τον “προστατευόμενο” να του ανοιχτεί[...]»

E11 «[...]ικανότητα διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων[...] το πνεύμα ομαδοσυνεργατικότητας[...]»

➤ *Άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μέντορα*

Κάθε συνεντευξιαζόμενος/η αναφέρει ένα επιπλέον χαρακτηριστικό που απαιτείται να διαθέτει ο μέντορας προκειμένου να εκπληρώσει τον ρόλο του. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι: *φερεγγυότητα, αξιοπιστία, ακεραιότητα, πόθο και πάθος για γνώση και διδασκαλία, δημιουργικότητα, ενθουσιασμό, αισιοδοξία, μεταδοτικότητα, αποφασιστικότητα* κ.λπ. Χαρακτηριστικές απαντήσεις είναι:

E1 «ένα άτομο φερέγγυο και αξιόπιστο[...]»

E6 «[...]να διαθέτει ακεραιότητα και[...] να συμβάλει και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του “προστατευόμενου”[...] να είναι υποστηρικτικός και υπομονετικός»

E7 «[...]να παρακινεί τους φοιτητές να ρωτάνε ελεύθερα[...]»

E8 «πόθο και πάθος για την γνώση και την διδασκαλία[...]»

E9 «[...]να διαθέτει ένα μεταδοτικό ενθουσιασμό, να είναι αισιόδοξος, να έχει θετική ενέργεια[...]»

E10 «[...]είναι δημιουργικός, δοκιμάζει πράγματα, εφαρμόζει δηλαδή[...]»

E11 «[...]η διορατικότητα[...] η μεταδοτικότητα, η αποφασιστικότητα»

### ➔ **Αρνητικά χαρακτηριστικά μέντορα**

Κάποιοι από τους/τις συνεντευξιζόμενους/ες, αν και λίγοι, υποστηρίζουν ότι ο μέντορας οφείλει να μην είναι επικριτικός και αυστηρός με τους/τις φοιτητές/τριες για να μπορούν οι φοιτητές/τριες να συζητούν μαζί του. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

E1 *«Δε χρειάζεται να είναι υπερβολικά αυστηρός[...].»*

E6 *«[...]να μην παίρνει τον ρόλο του βαθμολογητή και του κριτή»*

E10 *«να συζητά[...] μαζί τους διάφορα θέματα που μπορεί να αναδύονται από τη σχολική καθημερινότητα[...] χωρίς να κατακρίνει[...].»*

### **Συζήτηση-Συμπεράσματα**

Από τα δεδομένα της έρευνας ως προς τις έννοιες «μέντορας» και «mentoring» οι περισσότεροι συνεντευξιζόμενοι/ες φαίνεται να γνωρίζουν το περιεχόμενο των όρων γενικά, κυρίως μέσα από την εμπειρία τους (μην ξεχνάμε ότι πρόκειται για μελλοντικούς εκπαιδευτικούς) και όχι ως έννοιες που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, τα ρήματα «καθοδηγεί», «συμβουλεύει», «υποστηρίζει» κ.λπ., που αναφέρονται πιο συχνά από τους συνεντευξιζόμενους/ες, εξηγούν την ευρεία έννοια του όρου, στον βαθμό που στη μυθολογία η θεά Αθηνά, η οποία έδρασε ως μέντορας, καθοδηγούσε, συμβούλευε, διευκόλυνε τον Οδυσσέα και τον γιο του Τηλέμαχο. Με άλλα λόγια, οι συνεντευξιζόμενοι/ες απαντούν με σαφήνεια ως προς την ευρεία έννοια και όχι ειδικά, στον βαθμό που δεν φαίνεται να αντιλαμβάνονται την έννοια, όπως αυτή αναφέρεται από τους Anderson και Shannon (1988) ή το Mullen, (2005) οι οποίοι ασχολήθηκαν με την έννοια του μέντορα στην εκπαίδευση. Οι συγκεκριμένοι συγγραφείς συνδέουν τον μέντορα με την προώθηση της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης του/της εκπαιδευόμενου/ης στοχεύοντας μακροπρόθεσμα στην επαγγελματική του/της αποκατάσταση.

Επίσης, δε φαίνεται να αναφέρουν τον μέντορα όπως τον αναφέρουν οι Green-Powell (2012) ως βοηθό του/της εκπαιδευόμενου/ης που του συμπαραστέκεται στη διαδικασία αναζήτησης των επαγγελματικών του/της δυνατοτήτων και απαντάται με ποικίλες εκφράσεις όπως, προπονητής, οδηγός, πρότυπο, ή όπως ορίζεται στο αγγλικό λεξικό της Οξφόρδης ως ένας σοφός και έμπιστος συμβουλάτορας στην επαγγελματική τους πορεία. Συγκεκριμένα, οι συνεντευξιζόμενοι/ες απαντούν κάθε φορά αναφέροντας ο/η καθένας/μιά κάποιες από τις ιδιότητες ή τα χαρακτηριστικά που διαθέτει ένας

μέντορας. Οι περισσότεροι/ες δηλώνουν ως μέντορα έναν/μια μεγαλύτερο/η και πιο έμπειρο/η εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α να μην λειτουργεί υποστηρικτικά στον ρόλο του φοιτητή/τριας έχοντας συμβουλευτικό-καθοδηγητικό ρόλο αλλά χωρίς να εξειδικεύουν αυτόν τον ρόλο και να τον συνδέουν με την επαγγελματική τους εξέλιξη. Εξάλλου σε καμιά συνέντευξη δεν αναφέρθηκε ότι ο μέντορας χρειάζεται να είναι σε θέση να εφαρμόζει όσα αναφέρει η θεωρία μέσα στην τάξη του. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί, ενώ είναι πολύ καλοί/ές στο θεωρητικό επίπεδο δεν είναι στο πρακτικό και το αντίθετο. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και στην ιατρική όταν για παράδειγμα, ένας/μία χειρουργός είναι πολύ καλός/'η στη θεωρία αλλά δεν πάνε καλά τα χειρουργεία του/της, «δεν πιάνουν τα χέρια του/της».

Ως προς την έννοια “mentoring”, αναφέρουν ότι είναι η διαδικασία της καθοδήγησης, την οποία ακολουθεί το άτομο που κατέχει τον ρόλο του μέντορα. Μόνο ο/η συνεντευξιζόμενος/η Ε6 χαρακτηρίζει αυτή τη διαδικασία ως τυπική ή άτυπη διαδικασία καθοδήγησης, ενώ κανένας δεν την αναφέρει ως μια σύνθετη δραστηριότητα, μια επαγγελματική και αναπτυξιακή σχέση ή όπως οι Cohen & Galbraith (1995) τη χαρακτηρίζουν ως μια δυαδική, αλληλεπιδραστική διαδικασία, αναπτυσσόμενης μάθησης, που βασίζεται στην προϋπόθεση μιας λογικά συχνής επαφής των συμμετεχόντων/ουσών και ενός επαρκούς αλληλεπιδραστικού χρόνου μεταξύ τους.

Παρότι αρχικά οι συνεντευξιζόμενοι/ες αναφέρθηκαν σε βασικά χαρακτηριστικά του μέντορα, δηλαδή πρωτίστως στον συμβουλευτικό και καθοδηγητικό του χαρακτήρα. Στη συνέχεια όταν ρωτήθηκαν συγκεκριμένα για τα χαρακτηριστικά του μέντορα, ανέκυψαν άλλα χαρακτηριστικά, τα οποία χωρίστηκαν σε «θετικά» και «αρνητικά». Πιο αναλυτικά, στα θετικά χαρακτηριστικά τοποθετήθηκαν, αυτά που οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα θεώρησαν ότι απαιτείται να διαθέτει ο μέντορας, δηλαδή, το επιστημονικό υπόβαθρο και η εκπαιδευτική εμπειρία, οι δεξιότητες επικοινωνίας και «αμφίδρομης» συνεργασίας, η δημιουργία κατάλληλου κλίματος και τέλος διάφορα άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μέντορα που αναφέρθηκαν μεμονωμένα όπως: *ενσυναίσθηση, ενεργητική ακρόαση, αποφασιστικότητα, και η εξεύρεση λύσεων*. Επίσης, μόνο ένας/μία συνεντευξιζόμενος/η ο Ε1, μίλησε για τη σημαντική ικανότητα της ανατροφοδότησης που οφείλει να παρέχει ο μέντορας στους φοιτητές, δηλαδή για μια ποιοτική ανατροφοδότηση, στοχευμένη με εξειδικευμένες υποδείξεις η οποία θα συμβάλλει στην επαγγελματική τους πορεία. Σημειώνεται ότι, η παροχή συνεχούς ανατροφοδότησης θεωρείται ένα από τα πιο ουσιαστικά προσόντα του μέντορα,

καθώς το “mentoring” χαρακτηρίζεται ως μια κατεξοχήν διερευνητική και κριτικά αναστοχαστική διαδικασία (Roberts, 2000· Shanks, 2017).

Επιπλέον, παρότι πολλά από τα χαρακτηριστικά που αναφέρουν οι συνεντευξιαζόμενοι/ες εμπεριέχονται στις κατηγορίες (γνωστικές, συναισθηματικές, δημιουργίας σχέσεων) οι οποίες δημιουργούνται για τις ικανότητες του μέντορα, σύμφωνα με το μοντέλο του Johnson (2003), κανένας από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες δε φαίνεται να μιλά γι’ αυτόν τον διαχωρισμό. Ακόμη, κανένας δεν αναφέρει αυτό το οποίο υποστηρίζει ο Σαλβαράς (2013) δηλαδή, ότι ο αποτελεσματικός μέντορας χρειάζεται να έχει διδακτικές ικανότητες και δεξιότητες αξιολόγησης. Τέλος, αντίθετα με τα θετικά χαρακτηριστικά που εντόπισαν αρκετά, τα αρνητικά ήταν μόνο δύο, η επικριτικότητα και η αυστηρότητα από την πλευρά των μεντόρων. Αυτό αναδεικνύει την πιθανή αδυναμία των εκπαιδευόμενων - μελλοντικών εκπαιδευτικών να αντιληφθούν ότι ακόμα και οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί, μπορεί να είναι δυναμικά εποικοδομητικοί και να τους/τις βοηθούν στο να καταλάβουν καλύτερα τη συνθετότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

Η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να υποστηρίξει ερευνητικά την υπάρχουσα θεωρία σχετικά με τον ρόλο του μέντορα, που όπως προκύπτει έχει πολλαπλά οφέλη για τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες. Επιπλέον, προτάσσει τον ρόλο του Πανεπιστημίου και ειδικότερα των Παιδαγωγικών Τμημάτων στη σύνδεση των φοιτητών/τριών με το μελλοντικό πλαίσιο εργασίας τους και στην έγκαιρη προετοιμασία τους πριν από την είσοδό τους στη μάχιμη εκπαίδευση. Τέλος, έμμεσα προκύπτει και η σημασία επιμόρφωσης των μελλοντικών μεντόρων, ώστε να είναι εφοδιασμένοι με πλείστα εφόδια, όπως είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η γνώση και η ευελιξία σε διδακτικά ζητήματα, οι δεξιότητες συμπερίληψης όλων των μαθητών/τριών και διαφοροποίησης της διδακτέας ύλης καθώς και η διαχείριση της σχολικής τάξης ή η επίλυση συγκρούσεων.

Ολοκληρώνοντας, η διεξαγωγή μιας ευρύτερης μελέτης σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων/ουσών θα είχε ενδιαφέρον και θα συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση του τι γνωρίζουν οι φοιτητές για τον μέντορα και το mentoring. Απώτερος στόχος αυτού θα ήταν η βελτίωση της αρχικής εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, διότι μόνο εάν αυτοί γνωρίζουν τον ρόλο του μέντορα και του mentoring μπορούν να αναζητήσουν, να διεκδικήσουν ή να αξιολογήσουν οτιδήποτε συμβαίνει κατά τη διάρκεια της Π.Α.

**Βιβλιογραφία**

Anagnou, E. & Fragoulis, I. (2014) The contribution of mentoring and action research to teachers' professional development in the context of informal learning, *Review of European Studies*, 6(1), σ.133-142.

Anderson, E. & Shannon, A. (1988) Toward a conceptualization of mentoring, *Journal of Teacher Education*, 39(1), σ. 28-42.

Brinia, V. & Psoni, P. (2018) Multi-level mentoring practices in a Teacher Education Program in Greece: How their effectiveness is perceived by mentors, *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10(3), σ. 256-270.

Cohen, N. H. & Galbraith, M. W. (1995) Mentoring in the learning society, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 66, σ. 5-14.

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

Cohen, L. & Manion, L. (1997) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα, Έκφραση.

Coppola R, Rocha D.J. & Woodard R. (2021) Toward a Bidirectional and Co-Constructed Mentorship: Rethinking the Mentor and Student–Teacher Relationship, *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 70(1), σ. 252-271. doi:10.1177/23813377211033559

Eby, L. T. (1997) Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: A conceptual extension of the mentoring literature, *Journal of vocational behavior*, 51(1), σ. 125- 144.

Fragkoulis, I. & Michalou, A. (2018) Investigating Teachers' Perceptions on the Advisory Role of the Mentor in the Context of the Operation of the School Unit, *International Journal of Sciences*, 7(03), σ. 83-90.

Geeraerts, K., Tynjala, P., Heikkinen, L.T.H., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015) Peer-group mentoring as a tool for teacher development, *European Journal of Teacher Education*, 38(3), σ. 358-37.

Green-Powell, P. (2012) The Rewards of Mentoring. *US – China Education Review*, B1, σ. 99- 106. ISSN 1548-6613.

Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B. & Wilbanks, J. E. (2011) Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research, *Journal of management*, 37(1), σ. 280-304.

Heargreaves, A. & Fullan, M. (2000) Mentoring in the new millennium, *Theory into Practice*, 39(1), σ. 50-56.

Hudson, P., Skamp, K. & Brooks, L. (2005) Development of an instrument: Mentoring for effective primary science teaching, *Science Education*, 89(4), σ. 657–674.

Izadinia, M. (2016) Preservice teachers' professional identity development and the role of mentor teachers, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5 (2016), σ. 127-143, 10.1108/IJMCE-01-2016-0004

Ιωσηφίδης, Θ. (2003) *Ανάλυση Ποιοτικών δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα, εκδ. Κριτική.

Johnson, W. B. (2003) A framework for conceptualizing competence to mentor, *Ethics & Behavior*, 13(2), σ. 127-151.

Kemmis, S., Heikkinen, H. L., Fransson, G., Aspfors, J. & Edwards-Groves, C. (2014) Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development, *Teaching and teacher education*, 43, σ. 154-164.

Kerlinger, F. N. (1970) *Foundation of Behavioural Research*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

Κουκουνάρας, Λιάγκης Μ., Παπαϊωάννου, Μ. & Αποστολάκη, Ε.-Α, (2021) Η σχέση με τον/την μέντορα και η αυτο-αποτελεσματικότητα των φοιτητών/φοιτητριών του Τμήματος Θεολογίας Αθήνας στην πρακτική άσκηση στο σχολείο, *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), σ. 229-246.

Kram, K. (1983) Phases on the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26, σ. 608–625.

Mason, J. (2003) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Mullen, C. A. (2005) *Mentorship primer*, New York, Peter Lang Inc. ISBN-10: 0820476307. και ISBN-13: 978-0820476308.

Rhodes, C. & Beneicke, S. (2002) Coaching, mentoring and peer-networking: challenges for the management of the teacher professional development in schools, *Professional Development in Education*, 28(2), σ. 297-310.

Roberts, A. (1999) Homer's Mentor. Duties Fulfilled or Misconstrued, *History of Education Journal*. Διαθέσιμο στο [https://www.researchgate.net/publication/242760920\\_Homer's\\_Mentor\\_Duties\\_Fulfilled\\_or\\_Misconstrued](https://www.researchgate.net/publication/242760920_Homer's_Mentor_Duties_Fulfilled_or_Misconstrued) (Πρόσβαση 21 Δεκεμβρίου 2021).

Roberts, A. (2000) Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature, *Mentoring and Tutoring*, 8(2), σ. 145-170.

Rogers, A. (1999) *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Shanks, R. (2017) Mentoring beginning teachers: professional learning for mentees and mentors, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1108/IJMCE-06-2017-0045> (Πρόσβαση 17 Ιανουαρίου 2022).



Σαλβαράς, Γ. (2013) *Μεντορική Παιδαγωγική και Διδακτική Καθοδήγηση*, Αθήνα, Γρηγόρη.

Smith, T. & Ingersoll, R. (2004) What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.

Zainol, J. & Salam, A. (2021) An Audit on Mentor-Mentee Program: Mentees Perceptions on Mentors, *Bangladesh Journal of Medical Science*, 20, 840-847. 10.3329/bjms.v20i4.54143.

### **Νόμοι - Οδηγός Σπουδών – Περιγράμματα**

Νόμος 3848/2010, Φ.Ε.Κ.71/τ.Α'/19-05-2010. Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.

Νόμος 4589/2019, Φ.Ε.Κ.13/τ.Α'/29-01-2019. Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις.

Οδηγός Σπουδών Ακαδημαϊκού Έτους 2018-19 (2018) Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών – Πανεπιστήμιο Πατρών.

Περιγράμματα Μαθημάτων 4ου Έτους – 8ου Εξαμήνου (Εαρινού) – Κατεύθυνση Εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο on line: [https://www.edu-sw.upatras.gr/wp-content/uploads/4\\_year\\_s2\\_EDU\\_GR.pdf](https://www.edu-sw.upatras.gr/wp-content/uploads/4_year_s2_EDU_GR.pdf), (Πρόσβαση 20 Δεκεμβρίου 2022)



# Η ιδεολογική λειτουργία του σχολικού βιβλίου και συγκρότηση εθνικής ταυτότητας των μαθητών/τριών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον Μεσοπόλεμο

Ευσταθία Παρασκευά

Φιλόλογος

Υπ. Διδάκτωρ του Τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

[parefsta@gmail.com](mailto:parefsta@gmail.com)

## Περίληψη

Η εκπαιδευτική διαδικασία έχει ως εργαλείο το βιβλίο, καθώς αυτό αποτελεί μέσο προώθησης εννοιών, δεξιοτήτων, αξιών και έχει υποστεί επιτυχώς τη διαδικασία έγκρισης από το Υπουργείο Παιδείας. Διαμορφώνει συνειδήσεις, ταυτότητες και τροφοδοτεί την εθνική συλλογική μνήμη. Καθώς η Εκπαίδευση είναι επιφορτισμένη να παράγει τον κυρίαρχο πολιτικό λόγο, με τη διαρκή κρατική διαμεσολάβηση, διαπιστώνουμε με την έρευνά μας την προθετικότητα των σχολικών βιβλίων στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας, ειδικότερα στη συγκρότηση εθνικής συνείδησης. Η προβληματική που μας απασχολεί είναι σε ποια μαθήματα και με ποιους τρόπους επιτελείται ο ιδεολογικός και εθνοποιητικός ρόλος του σχολικού βιβλίου τον Μεσοπόλεμο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Επίσης, ποια είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα που προβάλλονται και συγκροτούν την εθνική συνείδηση των μαθητών και μαθητριών, καθιερώνοντας το σχολικό βιβλίο ως παιδαγωγικό και ιδεοπλαστικό μέσο, στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκείνης της ιστορικής εποχής.

**Λέξεις κλειδιά:** σχολικό βιβλίο, εθνική συνείδηση, συλλογική ταυτότητα

## Abstract

The educational process employs textbooks to promote concepts, skills, and values following the approval process by the Ministry of Education. Textbooks shape consciousness and identity and nourish national collective memory. Considering that the scope of education is the production of the dominant political discourse through continuous state mediation, we witness the intention of textbooks to reproduce the dominant ideology, particularly the formation of national consciousness. Our approach is directed towards identifying the school subjects and means which enhanced the ideological and ethnological role of the secondary school textbook during the Interwar period. Additionally, we investigate the projected characteristics which

shaped the national consciousness of students, establishing the textbook as a pedagogical and ideological tool in the educational process during that historical era.

**Keywords:** textbook, national consciousness, collective identity

## Εισαγωγή

*«...φάνηκε τῶν Ἑλλήνων ἡ γλύκα,  
ἐκείνη πού δέν δέρνει, δέν σφάζει, δέν βασανίζει,  
...ἐκείνη πού μ' ἔναν καλό λόγο μαγεύει και φωτίζει...»  
Ἴων Δραγούμης, Ἡρώων καί μαρτύρων αἷμα*

Στην εισήγησή μας διερευνούμε την ιστορική αφήγηση σε σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας και των Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων, δηλαδή μαθημάτων που διδάχθηκαν τον Μεσοπόλεμο, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Επιλέξαμε να εξετάσουμε το μάθημα των Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων παράλληλα με το μάθημα της Ιστορίας, καθώς παρατηρήσαμε πως η ιστορική αφήγηση αποτυπώνεται και στη Λογοτεχνία. Σκοπός είναι να τεκμηριωθεί η άποψη πως η αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και ειδικότερα η συγκρότηση εθνικής συνείδησης γίνεται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια. Στόχος είναι να επικεντρωθεί η έρευνα στην περίοδο του Μεσοπολέμου κατά την οποία οι ιστορικές συνθήκες απαιτούν την ανασυγκρότηση της εθνικής ιδέας. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν τις στρατηγικές, με τις οποίες επιτελείται ο εθνοποιητικός ρόλος του σχολικού βιβλίου, καθώς και τα προβαλλόμενα στοιχεία που συνθέτουν την εθνική ταυτότητα των μαθητών και μαθητριών. Η επεξεργασία των κειμένων έγινε με την Κριτική Ανάλυση Λόγου και την Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου. Το υλικό της έρευνάς μας αντλήθηκε μέσα από πλήθος κειμένων, που διδάχθηκαν τον Μεσοπόλεμο. Στη συνέχεια έγινε επιλογή και παρουσίαση αντιπροσωπευτικών αποσπασμάτων, αυτών δηλαδή στα οποία διαπιστώνουμε την επαναληπτικότητα των στοιχείων τα οποία εντοπίστηκαν στον όγκο των διδαχθέντων κειμένων. Επιλέχθηκε η περίοδος του Μεσοπολέμου να οριοθετήσει χρονικά την έρευνά μας, καθώς ιστορικά αποτελεί μια διακριτή περίοδο ανάμεσα στους δύο Παγκοσμίους Πολέμους, στους οποίους έλαβε μέρος η Ελλάδα. Η συμμετοχή της τελευταίας στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο κατευθύνθηκε από εθνικές διεκδικήσεις που υπέβαλε η Μεγάλη

Ιδέα, η οποία διαφεύδεται με την ήττα στον Μικρασιατικό Πόλεμο. Οι επιβιώσεις αυτού του εθνικού οράματος ή ο επαναπροσδιορισμός του διερευνώνται στα κείμενα της μελέτης, μέχρι την έναρξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, στον οποίο η εδραίωση της εθνικής συνείδησης καλείται να επιβεβαιωθεί.

### Θεωρητικό Πλαίσιο

Βασική αρχή του εθνικισμού ως πολιτικής ιδεολογίας είναι ότι τα εθνικά όρια πρέπει να συμπίπτουν με τα κρατικά, καθώς «ο εθνικισμός είναι πρώτα- πρώτα μια πολιτική αρχή, η οποία υποστηρίζει την εναρμόνιση της πολιτικής και εθνικής οντότητας». (Gellner, 1992, σ. 13). Ακολουθώντας αυτήν την πολιτική αρχή τα βαλκανικά εθνικά κινήματα του 19<sup>ου</sup> αιώνα διεκδίκησαν και πέτυχαν την ίδρυση εθνών-κρατών, εντός των οποίων καλλιεργήθηκε στη συνέχεια η εθνική νομιμοφροσύνη. Ο εθνικισμός και το έθνος όμως δεν είναι δυνατόν να κατανοηθούν μόνο ως ιδεολογία ή μορφή πολιτικής, αλλά θα πρέπει να εξετάζονται επίσης ως πολιτισμικά φαινόμενα, δηλαδή, να συσχετίζονται με την έννοια της εθνικής ταυτότητας, αλλά και της γλώσσας.

*Ως εθνική ταυτότητα προσδιορίζεται η αίσθηση πολιτικής κοινότητας, η οποία συνεπάγεται κάποιους κοινούς θεσμούς και ένα κοινό κώδικα δικαιωμάτων και καθηκόντων για όλα τα μέλη της και υποδηλώνει την ύπαρξη ενός σαφούς κοινωνικού χώρου μιας αρκετά καθαρά οριοθετημένης εδαφικής περιοχής, με την οποία τα μέλη της ταυτίζονται και στην οποία αισθάνονται ότι ανήκουν (Smith, 2000, σ. 92-95).*

Το όραμα της Μεγάλης Ιδέας υπήρξε για δεκαετίες η βασική συνιστώσα του ελληνικού πολιτικού συστήματος, καθοδηγητική δύναμη της εξωτερικής και εσωτερικής πολιτικής της χώρας και φορέας συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας. Στις συζητήσεις της Συντακτικής Εθνοσυνέλευσης για το ζήτημα ετεροχθόνων που ζούσαν εκτός των συνόρων της Ελλάδας, σε αγόρευση του Ιωάννη Κωλέττη, την 14-1-1844, γεννιέται ως όρος η *Μεγάλη Ιδέα*, η οποία έμελλε, με την αοριστία που την περιέβαλε, να μείνει η κεντρική ιδέα στην εθνική ελληνική συνθηματολογία του 19<sup>ου</sup> αιώνα και αργότερα (Σκοπετέα, 1984, σ. 269-270). Οι ευνοϊκές διεθνείς συγκυρίες και οι επιτυχίες πολεμικές επιχειρήσεις, που έδωσαν στην Ελλάδα νέα εδάφη κατά τους Βαλκανικούς Αγώνες, κορύφωσαν την Μεγάλη Ιδέα. Ακόμα περισσότερο, μάλιστα, μετά τη λήξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, όταν υπεγράφη στις 18 Αυγούστου 1920 η Συνθήκη των Σεβρών, που δημιουργούσε τη λεγόμενη Ελλάδα των δύο Ηπείρων και των

πέντε θαλασσών. Ωστόσο η Συνθήκη της Λοζάνης, η οποία υπεγράφη μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή και πρόβλεπε την ανταλλαγή των πληθυσμών, στις 24 Ιουλίου 1923, περιόρισε την Ελλάδα στα σημερινά της σύνορα. (Σκοπετέα, 1984, σ. 325) Ο Βενιζέλος στράφηκε «πρός Ανατολάς», δηλαδή στη Μικρά Ασία ως χώρο ελληνικής διεκδίκησης, καθώς πίστευε πως το Αιγαίο συνιστούσε ένα μέσο αδιάκοπης επικοινωνίας με τις μικρασιατικές ακτές, στις οποίες ακτινοβολούσε η Σμύρνη. Οι Έλληνες της Μικράς Ασίας ήταν οι «ἀρχαιότεροι» και «γνησιότεροι» αυτόχθονες της περιοχής και η ακμή του Ελληνισμού εκεί ήταν «άνωτέρα» κάθε άλλης ελληνικής περιοχής, σύμφωνα με τον Βενιζέλο. (Ρίζας, 2015, σ. 15-17). Ανέδειξε έτσι την επέκταση στη Μικρά Ασία ως άξονα της επιδίωξης της Μεγάλης Ιδέας, ώστε η Μεγάλη Ελλάδα να εκτεινόταν σε δύο ηπείρους, με μια μεγάλη θάλασσα έκταση στο μέσον. (Ρίζας, 2015, σ. 12-13)

Το ιστορικό αίτημα της εθνικής ολοκλήρωσης και της δημιουργίας εθνικού κράτους προϋποθέτει και υποδηλώνει κάποια εθνική ομοφωνία μόνο σε ένα πολύ γενικό και αφηρημένο επίπεδο. Το κρίσιμο αυτό ζήτημα παραπέμπει αυτονόητα σε ταξικούς και γενικότερα σε κοινωνικούς ανταγωνισμούς, που οξύνονται καθώς η πορεία προς την εθνική και κρατική ολοκλήρωση απαιτεί τη συντριβή των κάθε λογής αντιστάσεων. (Μαυρογορδάτος 2015, σ. 189) Ένας τρόπος με τον οποίο επιδιώκεται αυτή η ομοφωνία στο κράτος είναι το εκπαιδευτικό σύστημα με τα μαθήματα, στα οποία υποβάλλονται οι εθνικές ιδέες και επιβάλλονται οι αποδεκτές συμπεριφορές στους μαθητές, δηλαδή στους μελλοντικούς πολίτες.

Στο ιστορικό πλαίσιο της δημιουργίας των ευρωπαϊκών εθνικών κρατών, τον 19<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> αιώνα και μέχρι σήμερα το μάθημα της Ιστορίας εξυπηρέτησε δύο βασικούς σκοπούς: τη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας, ιστορικής συνείδησης και εθνικού φρονήματος, κατά συνέπεια τη μεταβίβαση της συλλογικής μνήμης και της κυρίαρχης ιδεολογίας. Κατά δεύτερον, αποτέλεσε έναν από τους βασικούς μηχανισμούς πολιτικής κοινωνικοποίησης του πολίτη. Έτσι, υποτάχθηκε το γνωστικό περιεχόμενο και το αξιακό του υπόβαθρο στις σκοπιμότητες της εθνικής ιδεολογίας και του κοινωνικοπολιτικού ελέγχου, και πιο συγκεκριμένα στην κοινωνική και πολιτισμική ενσωμάτωση των ετερογενών ομάδων του πληθυσμού, που έπρεπε να αφομοιώσουν την εθνική ιδέα. (Κόκκινος, 1998, σ.12) Για τον λόγο αυτόν ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζουμε την ιστορική γνώση αποτελεί τον αποφασιστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας, (Κόκκινος, 2003, σ. 119) Με άλλα λόγια, η κατασκευή της συλλογικής εθνικής ταυτότητας αποτελεί έργο της σχολι-

κής ιστορίας, με σκοπό τη συγκρότηση μιας εθνικής κοινότητας όσο γίνεται ομοιογενούς. Αυτό το αίτημα είναι επίκαιρο κάθε εποχή, αλλά κυρίως σε εποχή κρίσεων και ανακατατάξεων, όπως πολιτικών και στρατιωτικών.

Η σχολική Ιστορία στην Ελλάδα είναι κατά βάση ελληνική Ιστορία: η αφήγηση είναι αρθρωμένη σε τρία μέρη: Αρχαιότητα-Βυζάντιο-Νέος Ελληνισμός. Το «σχήμα της συνέχειας» αφήνει το αποτύπωμά του στις ιστορικές προσλαμβάνουσες των μαθητών και ενώ τα γεγονότα μπορεί να ξεχνιούνται, το βασικό σχήμα μένει. (Αθανασιάδης, 2015, σ. 76). Στην ελληνική περίπτωση, ο άξονας γύρω από τον οποίο αρθρώθηκε η επίσημη δημόσια αφήγηση του παρελθόντος και η σχολική Ιστορία, προτάθηκε από τον Κωνσταντίνο Παπαρρηγόπουλο δυο μόλις δεκαετίες ύστερα από τη συγκρότηση του ελληνικού κράτους και τη θεσμοθέτηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με την πεντάτομη Ιστορία του, η οποία έβρισκε απήχηση στην κοινωνία. Η οπτική του Παπαρρηγόπουλου κατέστη δομικό στοιχείο της ελληνικής εθνικής ταυτότητας» (Αθανασιάδης, 2015, σ. 35). Η πορεία προς την ελληνοποίηση της Ιστορίας ολοκληρώνεται μετά το 1880, με την ανάδειξη του Βυζαντίου σε οργανικό κομμάτι της ελληνικής ιστορίας με αντίστοιχη σχετική υποχώρηση της απόλυτης κυριαρχίας της αρχαιότητας. Ήδη πριν από το 1850 διατυπώνονται απόψεις που φανερώνουν διαφορετική προσέγγιση της βυζαντινής περιόδου. Το 1853 ο Κωνσταντίνος Παπαρρηγόπουλος εκδίδει την *Ιστορίαν τοῦ Ἑλληνικοῦ ἔθνους* που γινόταν στο εσωτερικό της γενικής ή παγκόσμιας ιστορίας χωρίς να αυτονομείται από το σύμπλεγμα της παγκοσμιότητας. Μετά το 1880, το Βυζάντιο αποτελεί για τη σχολική ιστοριογραφία οργανικό κομμάτι της ελληνικής ιστορίας. Τα ίδια περίπου χρόνια αρχές του 20<sup>ου</sup> αρθρώνεται ο λόγος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. Στο Ανώτατο Παρθεναγωγείο Βόλου, ο Αλέξανδρος Δελμούζος μετατοπίζει το κέντρο βάρους στον σύγχρονο πολιτισμό, όμως όχι ως αφετηρία αλλά ως απόληξη της ιστορίας του έθνους. Η ενότητα του ελληνικού πολιτισμού μέσα στο χρόνο εξασφαλίζει ισότιμη αντιμετώπιση και στις τρεις εποχές του εθνικού βίου. Η υπέρβαση του κλασικισμού από τους δημοτικιστές ενισχύει την έννοια της πολιτισμικής συνέχειας, πάντα μέσα στο πλαίσιο της αρχικής σύλληψης του Κ. Παπαρρηγόπουλου. Η νεότερη ιστορία δεν έχει ανάγκη εξελληνισμού, καθώς η Ελληνική Επανάσταση θεωρείται ως η κατεξοχήν απόδειξη της ελληνικότητας, εφόσον με αυτή οι νεότεροι/ες Έλληνες/ίδες αναδείχθηκαν σε απογόνους των αρχαίων Ελλήνων/ίδων. Πρόκειται για έναν γνωστό νομιμοποιητικό μηχανισμό που λειτουργεί με τον στενό παραλληλισμό των δύο εποχών, ο οποίος αποδεικνύει, τελικά, την αρχαιοελληνική καταγωγή των νέων Ελλήνων/ίδων

βάσει ενός και μόνου στοιχείου, της επανάληψης. (Κουλούρη, 1988, σ. 34) Σύμφωνα με τον Ernest Gellner, η έννοια του έθνους, που θεωρείται μία «κατασκευή» πεποιθήσεων, δεσμών και μορφών αλληλεγγύης, αποσαφηνίζεται με τους παρακάτω ορισμούς: «*Δύο άνθρωποι ανήκουν στο ίδιο έθνος, εάν μοιράζονται τον ίδιο πολιτισμό, όπου πολιτισμός σημαίνει με τη σειρά του ένα σύστημα ιδεών, συμβόλων, συνειρμών και τρόπων συμπεριφοράς και επικοινωνίας*». «*Δύο άνθρωποι ανήκουν στο ίδιο έθνος, εάν αναγνωρίζουν ο ένας τον άλλον ως μέλος του ίδιου έθνους*» (Gellner, 1992, σ. 23, 26). Τα πολιτισμικά αυτά στοιχεία στην ελληνική περίπτωση είναι η *Ορθοδοξία, η γλώσσα και το ιστορικό παρελθόν, η κοινή ιστορική μνήμη*.

Η εμμονή στο παρελθόν, η ανακατασκευασμένη συλλογική ιστορική μνήμη αποτελεί κατεξοχήν ειδοποιό γνώρισμα εποχών ρευστότητας, καμπής ή μετάβασης. Στις εποχές αυτές η συλλογική ανασφάλεια που προκύπτει από την αμφισβήτηση ή την απαξίωση του παρόντος και το φόβο του μέλλοντος συντείνουν στην εναγώνια αναζήτηση παραδειγματικών προτύπων, τα οποία αντλούνται από το εξιδανικευμένο παρελθόν (Κόκκινος, 2003, σ. 120). Με άλλα λόγια, τα εθνικά κράτη έχουν ανάγκη από ήρωες. Εξαίροντας τις αρετές, τα κατορθώματά τους ή τις θυσίες τους, τα κράτη ενσταλάζουν το αίσθημα της εθνικής υπερηφάνειας στα μέλη τους και ενισχύουν την εθνική συσπείρωση. Η ελληνική σχολική Ιστορία έχει να επιδείξει μια μακρά σειρά από ήρωες και ανδραγαθήματα, που πιστοποιούν την ένδοξη πορεία του έθνους, από τους μυθικούς βασιλιάδες των ομηρικών επών μέχρι τις εξιδανικευμένες μορφές των οπλαρχηγών της Επανάστασης του 1821. Η συσπείρωση αυτή επιτυγχάνεται με τη δόξα, αλλά και με το πένθος (Αθανασιάδης 2015, σ. 60). Η επίσημη κρατική αφήγηση είναι συμβατή με το ευρύτερο εθνικό αφήγημα, το μοτίβο της παλιγγενεσίας και της πολυτάραχης πορείας του ελληνισμού προς την ενοποίηση και την ολοκλήρωσή του. Η εθνική αυτή διαπαιδαγώγηση της νεολαίας κατανοείται ως γέφυρα ανάμεσα στο παρελθόν και το μέλλον. (Αθανασιάδης, 2015, σ. 64)

Η Ιστορία, επομένως, χρησιμοποιείται εργαλειακά στο συμβολικό πεδίο της κατασκευής και του ελέγχου της συλλογικής μνήμης και συνδέεται με την ηγεμονική εκδοχή της (Κόκκινος, 2003, σ. 16).

Παράλληλα, στο μάθημα της Γλώσσας, στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, η Λογοτεχνία ως τέχνη του λόγου, αλλά και ως κοινωνική πρακτική σχετίζεται με την Ιστορία, με τη συγκρότηση της συλλογικής μνήμης και της παράδοσης. Η λογοτεχνία υπακούει στους δικούς της κανόνες ποιητικής, λ.χ. να επινοεί πρόσωπα και γεγονότα τα οποία μπορεί να φαίνονται αληθοφανή, αλλά είναι φανταστικά. Είναι



υποχρεωμένη να δημιουργεί μια πλοκή λογικοφανή, να προσφέρει την κάθαρση και να διδάσκει. Γενικά υποτάσσεται στους κανόνες του λογοτεχνικού είδους που υπηρετεί. Ακόμη και αν ο συγγραφέας διεξάγει ιστορική έρευνα, δεν είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει την πειθαρχία της ιστορικής επιστήμης. Επομένως, δεν πρέπει να διαβάζουμε τη λογοτεχνία, η οποία μιλά για ιστορικά γεγονότα, ανυποψίαστοι, έτοιμοι να πιστέψουμε στην αλήθεια των εξιστορούμενων, ακόμη και αν αυτά προέρχονται από καταξιωμένους συγγραφείς, οι οποίοι έχουν επαινεθεί για την ιστορική τους εγρήγορση και έρευνα. Άρα, η σχέση του λογοτεχνικού έργου με την ιστορία είναι πολλές φορές εντελώς έμμεση και οπωσδήποτε διαμεσολαβημένη, καθώς οι συγγραφικές υποκειμενικότητες συλλαμβάνουν την πραγματικότητα με διαφορετικούς τρόπους (Αποστολίδου, χ.χ.).

Ένα ενδιαφέρον ζήτημα που οφείλουμε να εξετάσουμε στα σχολικά εγχειρίδια είναι οι ανθολογίες, καθώς ανθολογίες είναι τα εγχειρίδια της έρευνάς μας στο μάθημα Νεοελληνικά Αναγνώσματα. Μία ανθολογία θέτει ζητήματα, που αφορούν τους δρώντες, δηλαδή συγγραφείς, αναγνώστες, κριτικούς αλλά και θεωρητικά-ιδεολογικά, ζητήματα. Μια πρώτη σειρά ερωτημάτων αφορά τους στόχους της, καθώς προγραμματικά επιδιώκει να δώσει μια ακριβή εικόνα μιας εποχής ή μιας λογοτεχνικής παράδοσης, με κριτήρια συγκρότησης την πληρότητα, την αντιπροσωπευτικότητα και την αισθητική (Καργιώτης, χ.χ.). Επομένως, ανακύπτει ο προβληματισμός, μήπως ο ιστορικός λόγος που εκφέρεται από τα κείμενα των Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων υπακούει σε ανάγκες, που υπαγορεύονται από την εποχή της ανθολόγησής τους, και επομένως αναζητούμε την εργαλειακή χρήση και του μαθήματος αυτού ως προς τη συγκρότηση εθνικής ταυτότητας.

### **Ιστορικό πλαίσιο**

Μια σύντομη παρουσίαση των πολεμικών γεγονότων, που θεμελίωσαν τις προσδοκίες για την υλοποίηση των εθνικών διεκδικήσεων της Μεγάλης Ιδέας κρίνεται αναγκαία, για να καταδειχθεί η σπουδαιότητα του ιστορικού λόγου που αναπτύσσουν τα κείμενα της έρευνάς μας. Με το τέλος των Βαλκανικών Πολέμων η Ελλάδα δεν ήταν πλέον μικρό κράτος και ο λαϊκός ενθουσιασμός με τις λαμπρές επιτυχίες τελετές που ακολούθησαν τους νικηφόρους πολέμους δημιούργησαν την ψευδαίσθηση της μεγάλης δύναμης, προορισμένης να διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο στο Ανατολικό Ζήτημα. Η νέα εκδοχή της Μεγάλης Ιδέας δικαίωσε την επιλογή πραγματοποίη-

σης εθνικών στόχων δια του πολέμου και ενίσχυσε το κύρος του στρατού στην ελληνική κοινωνία και το βάρος του στη διαμόρφωση πολιτικής. Οι Βαλκανικοί Πόλεμοι ήταν υπόθεση πανστρατιάς για την Παλαιά Ελλάδα και η επιτυχία της γενικής επιστράτευσης και το ισχυρό εθελοντικό ρεύμα συνδεόταν με προσδοκίες αποκατάστασης, τη λύση του γεωγραφικού αδιεξόδου, ευκαιρίες πλουτισμού στις νέες χώρες (Μαργαρίτης, 2009, σ. 183-184). Οι νικηφόροι Βαλκανικοί Πόλεμοι δημιούργησαν μία εντελώς νέα κατάσταση, που συμπυκνώνεται σε τρεις ιστορικές προκλήσεις για το ελληνικό κράτος και τον ελληνικό εθνικισμό. Πρώτη ιστορική πρόκληση:

*η αφομοίωση των Νέων Χωρών. Δεύτερη ιστορική πρόκληση: η ίδια η ατελής «ελληνικότητα» των Νέων Χωρών, που αποτελεί και το πιο ανυπέρβλητο άμεσο εμπόδιο για την αφομοίωσή τους. Τρίτη ιστορική πρόκληση, που συγκεκριμενοποιείται με την έκρηξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου: η διαφύλαξη των κεκτημένων και η συνέχιση της εθνικής ολοκλήρωσης (Μαυρογορδάτος, 2015, σ. 190-1).*

Ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος αποτέλεσε για το ελληνικό κράτος και τον ελληνικό εθνικισμό ιστορική πρόκληση, γιατί παρουσιάστηκε η ευκαιρία εδαφικής επέκτασης και ενσωμάτωσης των αλύτρωτων ακόμη ελληνικών πληθυσμών (Μαυρογορδάτος, 2015, σ. 217). Στις 10 Αυγούστου 1920, εκπρόσωποι της οθωμανικής κυβέρνησης χωρίς άλλη επιλογή υπέγραψαν στο προάστιο Sevres της γαλλικής πρωτεύουσας, τη Συνθήκη Ειρήνης που τους παρουσίασαν οι νικητές του Μεγάλου Πολέμου. Η συνθήκη και οι άλλες συναφείς πράξεις της ίδιας ημερομηνίας παραχωρούσαν στην Ελλάδα ολόκληρη τη Δυτική Θράκη, αλλά και την Ανατολική, έως τα οχυρά της Τσατάλτζας, όλα τα νησιά του Αιγαίου (πλην της Ρόδου) και την περιοχή της Σμύρνης για μια περίοδο πέντε ετών, μετά το τέλος της οποίας οι κάτοικοί της θα αποφάσιζαν με δημοψήφισμα την προσάρτηση ή όχι της περιοχής στην Ελλάδα. Ο Βενιζέλος στις 7 Σεπτεμβρίου 1920, θριαμβευτής παρουσίασε στη Βουλή τη Συνθήκη των Σεβρών, υποσχέθηκε εκλογές με κυρίαρχο το αίσθημα εθνικής υπερηφάνειας για την σχεδόν ολοκληρωτική πραγματοποίηση της Μεγάλης Ιδέας (Γιαννουλόπουλος, 2009, σ. 129). Ωστόσο, η Μικρασιατική Καταστροφή ενταφιάζει τελειωτικά τον ελληνικό αλυτρωτισμό, καθώς μετά τις ανταλλαγές των πληθυσμών (με την Τουρκία και τη Βουλγαρία), ολόκληρο σχεδόν το Έθνος αναδιπλώνεται και συγκεντρώνεται μέσα στα οριστικά σύνορα του Κράτους. Η εθνική ενοποίηση έχει ουσιαστικά συντελεστεί τελεσίδικα, παρά τα ζητήματα που μένουν άλυτα (της Δωδεκανήσου προσωρινά, της

Βορείου Ηπείρου και της Κύπρου), με τεράστιες ανθρώπινες απώλειες και γεωγραφική συρρίκνωση (Μαυρογορδάτος, 2017, σ. 126).

Ο Μεσοπόλεμος στην Ελλάδα, δηλαδή το διάστημα μεταξύ των δύο παγκοσμίων πολέμων, είναι μια εποχή που σημαίνει τη λήξη μιας δεκαετίας συνεχών πολέμων, Βαλκανικών, Α΄ Παγκοσμίου, αλλά και τη συρρίκνωση της Μεγάλης Ιδέας, με τη Μικρασιατική Καταστροφή, μετά από έναν αιώνα, σχεδόν, εδαφικών επεκτάσεων και ενσωματώσεων πληθυσμών. Πολιτικοκοινωνικές ανατροπές και εθνικές ήττες κλονίζουν το εθνικό όραμα και καθιστούν αναγκαία την ανασυγκρότηση του κράτους στη μεταβατική αυτή περίοδο. Στις δύο δεκαετίες του Μεσοπολέμου η Ελλάδα πέρασε από τη βασιλεία στη δημοκρατία και πάλι στη βασιλεία, σε δύο μορφές πολιτεύματος που αντιστοιχούσαν δύο συντάγματα: αυτό της «βασιλευομένης δημοκρατίας» του 1864, όπως αναθεωρήθηκε το 1911, και εκείνο της δημοκρατίας που ψηφίστηκε το 1927. Στο διάστημα αυτό των δύο δεκαετιών τα συντάγματα αυτά παραβιάστηκαν από τρεις δικτατορίες, εκδηλώθηκαν εννέα στρατιωτικά πραξικοπήματα, με παράλληλες πιέσεις στρατιωτικών φατριών στην πολιτική εξουσία. Ενδιάμεσα οι ψηφοφόροι κλήθηκαν επτά φορές να εκλέξουν τους αντιπροσώπους σε βουλευτικές εκλογές και μία φορά σε γερουσιαστικές, περίπου είκοσι κυβερνήσεις ανέλαβαν τη διαχείριση των κοινών ύστερα από εκλογές ή στρατιωτικά πραξικοπήματα (Χατζηιωσήφ, 2009, σ. 423). Στη διάρκεια του Μεσοπολέμου, η προγενέστερη αναντιστοιχία Λαού και Έθνους μεταμορφώνεται και αναβιώνει μέσα στα όρια του Κράτους ως αγεφύρωτο χάσμα ανάμεσα στους γηγενείς και τους πρόσφυγες-τους πρώην αλύτρωτους. Έτσι, η σχεδόν απόλυτη εθνική ομοιογένεια που επιτυγχάνεται με τις ανταλλαγές των πληθυσμών παραμένει, ουσιαστικά, περισσότερο υπόσχεση παρά συντελεσμένη πραγματικότητα. Η γενική αντίθεση γηγενών και προσφύγων παίρνει την ειδική μορφή εθνικής αντιπαράθεσης, ενισχυόμενης από το χάσμα ανάμεσα στην Παλαιά Ελλάδα και τις Νέες Χώρες (Μαυρογορδάτος, 2017, σ.127). Ο ελληνικός Μεσοπόλεμος χαρακτηρίστηκε από μια διαδικασία ομογενοποίησης του ετερόκλητου εθνοτικά και πολιτισμικά πληθυσμιακού συνόλου που προέκυψε από μια δεκαετία πολέμων και την τραγική κατάληξη της Μεγάλης Ιδέας. (Κουσουρής, 2017, σελ. 11)

## Μέθοδος ανάλυσης των κειμένων

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν μέσα μετάδοσης γνώσης, αλλά και ιδεολογικών μηνυμάτων, τα οποία δεν δηλώνονται ρητά, αλλά λειτουργούν υποσυνείδητα στη διαμόρφωση της ιδεολογικής ταυτότητας των μαθητών και των μαθητριών. Η ερευνητική μεθοδολογία για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων είναι η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου σε συνδυασμό με την Κριτική Ανάλυση Λόγου, καθώς οι δύο αυτές μέθοδοι λειτουργούν συμπληρωματικά η μία της άλλης συγκρατώντας την υπεραπλουστευτική γενίκευση και την υπέρμετρη γλωσσική ανάλυση προς τα οποία τείνει η καθεμία χωριστά. Στόχος της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου είναι το λανθάνον περιεχόμενο: σε κάθε κείμενο πρέπει να ερμηνευτούν όσα λέγονται, αλλά και όσα αποσιωπώνται, το οποίο επιτελεί η Κριτική Ανάλυση Λόγου. Η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου, αξιοποιώντας την Ποσοτική Ανάλυση με καταμέτρηση λέξεων ή αναφορών, προχωρά δίνοντας βαρύτητα στην εις βάθος διερεύνηση του υλικού, εστιάζοντας στην ερμηνευτική αξιοποίηση των ποσοτικών δεδομένων. Πέρα όμως από αυτή την προσέγγιση, απαραίτητη κρίνεται και η έρευνα αυτών που έχουν ήδη ειπωθεί και αλλού και όχι μόνο σε ένα κείμενο, και θεωρούνται δεδομένα, καθώς η γλώσσα και η κοινωνία βρίσκονται σε μια συνεχή διαλεκτική σχέση. Σε πρακτικό επίπεδο, το βασικό θεωρητικό πλαίσιο και τα διαδικαστικά βήματα εξασφαλίζονται από την Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου, ενώ η Κριτική Ανάλυση Λόγου ενεργοποιείται στις περιπτώσεις που το μήνυμα «κρύβεται» πίσω από λέξεις ή φράσεις χωρίς ιδιαίτερο ιδεολογικό χρωματισμό, σε περιπτώσεις αποσιώπησης ή γλωσσικής παραποίησης (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, χ.χ.). Επιδιώκεται, επομένως, μέσω της ανάλυσης της γλωσσικής επικοινωνίας να ανακαλυφθούν οι αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας που οικοδομούνται σ' αυτήν, να ανακαλυφθεί ο τρόπος με τον οποίο ο λόγος ως διαλεκτική γλώσσας και κοινωνίας συμβάλει στη διαίωνιση και στην αλλαγή της κοινωνίας. Γι' αυτό η Κριτική Ανάλυση Λόγου ορίζεται ως ανάλυση της λειτουργίας των κειμένων εντός κοινωνικών-πολιτισμικών συμφραζομένων (McGregor, χ.χ.).

## Τα σχολικά εγχειρίδια

Τα σχολικά εγχειρίδια αντλήθηκαν από το ψηφιακό αποθετήριο του ΙΕΠ, συγκεκριμένα από την ιστορική Συλλογή του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στη συνέχεια παρατίθενται αποσπάσματα των εγχειριδίων της έρευνάς μας με την ανάλυση. Προηγούνται αποσπάσματα από την Ιστορία και ακολουθούν αποσπάσματα από τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα.

## Ιστορία

*Από τούς χρόνους του Ίουστινιανού ποτέ ή Έλληνική Αυτόκρατορία δέν είχε φθάσει εις τόσον μεγάλην δύναμιν, ὅπως κατά τήν ἐποχήν τῆς Μακεδονικῆς δυναστείας. Κατά τούς δύο ἐκείνους αιώνας (γύρω εις τό 1000) δέν ὑπῆρχε εις τόν κόσμον οὔτε εις τήν Ἀνατολήν, οὔτε εις τήν Δύσιν μεγαλύτερον καί ἰσχυρότερον κράτος ἀπ' τό Έλληνικόν (Αδαμαντίου, 1924, σ.166).*

Ο ιστορικός λόγος στο απόσπασμα από βιβλίο Ιστορίας προβάλλει την εποχή της Μακεδονικής δυναστείας τονίζοντας την υπεροχή της και παράλληλα αποδίδοντας την ταυτότητα του Ελληνικού κράτους στο Βυζαντινό. Η απόλυτη διαπίστωση και διατύπωση για τη μοναδικότητα της εποχής προκαλεί την περηφάνεια για την *Έλληνική Αυτόκρατορία*, καθώς δεν υπάρχει αυτήν την εποχή, σύμφωνα με τον ιστορικό, *ἰσχυρότερον κράτος ἀπ' τό Έλληνικόν*. Ελληνικό κράτος δεν υφίσταται αυτήν την εποχή αλλά το 1924, όταν διδάσκεται το βιβλίο, η Ελλάδα καθημαγμένη από την Μικρασιατική ήττα αναζητά εθνικά ερείσματα άντλησης θάρρους και περηφάνειας.

*Οί σταυροφόροι, ἀφ' οὔ ἐκυρίευσαν τό 1204 τήν Κων/πολιν, ἐνόμισαν ὅτι κατά τόν ἴδιον τρόπον θά κυριεύσουν εὐκόλως καί ὅλην τήν Έλληνικήν Αυτόκρατορίαν (Χωραφάς, 1922, σ.3).*

Σε άλλο βιβλίο Ιστορίας επίσης παρατηρούμε πως η Βυζαντινή Αυτοκρατορία αποδίδεται με το όνομα «*Έλληνική Αυτοκρατορία*», εξασφαλίζοντας, έτσι, την αίσθηση της ιστορικής συνέχειας στην ελληνική ιστορία με την ελληνοποίηση της Βυζαντινής Ιστορίας. Οι σταυροφόροι ειρωνικά παρουσιάζονται να επιδιώκουν με αφέλεια την κατάκτηση όλης της αυτοκρατορίας, καθώς με το ρήμα *ἐνόμισαν* υπονοείται συγχρόνως το ατελέσφορο των προσπαθειών τους και το αήτητο του Βυζαντίου.

*[...]εἰς ὅλην τὴν Πόλιν ἐπικρατεῖ σκότος καὶ λύπη. Ὁ Κωνσταντῖνος καλεῖ εἰς τὰ ἀνάκτορα ὄλους [...] τοὺς προτρέπει νὰ ἀγωνισθοῦν γενναίως διὰ τὴν Πόλιν, [...] μίᾳ μικρῇ πύλῃ ὑπόγειος τοῦ τείχους εἶχε λησμονηθῆ ἀνοικτὴ [...] στιγμὴ φοβερὰ διὰ τὸν Κωνσταντῖνον. [...] Ὁ αὐτοκράτωρ ἔπεσεν ὡς ἥρωας [...] τὸν ἐκτύπησαν ἐκ τῶν ὀπισθεν (Χωραφά, 1922, σ. 19-24).*

Η ἀλωση τῆς Πόλης ἀποτελεῖ τραυματικὸ καὶ συγχρόνως ενοποιητικὸ γεγονός, καθὼς ὁ τελευταῖος βυζαντινὸς αὐτοκράτωρ σκοτώνεται ἡρωικὰ μαχόμενος, χτυπημένος πίσωπλατα, δηλαδή με ἀνανδρὸ τρόπο, ὅπως περιγράφεται παρακάτω σὲ βιβλίο Ἱστορίας. Ὁ «βυζαντινός» ρομαντισμὸς συνυφασμένος με τὸν νεοελληνικὸ ἀλυτρωτισμὸ (Μεγάλῃ Ἰδέᾳ) καὶ ἡ βυζαντινὴ καὶ ἡ ἐλληνορθόδοξη παράδοση τοῦ «ελέω Θεοῦ» (καὶ μάλιστα ἰσαποστόλου) πολεμιστῆ-βασιλιά ἀναζωογονήθηκαν γιὰ νὰ εφοδιάσουν τὸν Κωνσταντῖνο καὶ τοὺς υποστηρικτὲς του με τὴ χαρακτηριστικὴ νομιμοποίηση που θὰ μπορούσε νὰ ἀνταγωνιστεῖ τὸν Βενιζέλο. Ἐτσι, ἀπὸ τὴν πρώτη στιγμὴ, ὁ Κωνσταντῖνος ἐπενδύθηκε καὶ ἐπιφορτίστηκε με «βυζαντινές» φαντασιώσεις, ὡς ἐπίδοξος διάδοχος τοῦ τελευταίου Παλαιολόγου- τοῦ Μαρμαρωμένου Βασιλιά που θὰ ξαναζωντανέψει, σύμφωνα με τὸν θρύλο, ὅποτε ἡ Πόλι ξαναγίνει ἐλληνικὴ. (Μαυρογορδάτος, 2017, σ. 176) Οἱ λεπτομέρειες τῆς περιγραφῆς, ὅπου τὸ σκοτάδι συμπίπτει με τὴ δύση τῆς αὐτοκρατορίας καὶ συμβολίζει τὴ θλίψη γιὰ τὸ ἐπερχόμενο τέλος εἶναι συγκλονιστικὲς, με στόχο νὰ φορτίσουν συναισθηματικὰ τὸν/τὴν ἀναγνώστη/στρια τοῦ κειμένου καὶ νὰ ἀνανεώσουν τοὺς θρύλους γιὰ τὴν πτῶση τῆς Πόλης με τὴν ἀναφορά στὴν μικρὴ πύλη.

*Ὁ ἐπίσκοπος Παλαιῶν Πατρῶν Γερμανὸς μὲ τὸν Ἀνδρέαν Ζαΐμην...ὑψωσε εἰς τὴν μονὴν τῆς Ἁγίας Λαύρας τὴν σημαίαν τῆς ἐπαναστάσεως (Χωραφάς, 1922, σ.79).*

Ἡ Ἁγία Λαύρα εἶναι τὸ σύμβολο τῆς ἐναρξῆς τοῦ Ἀγῶνα καὶ ἡ ἀναπαράσταση αὐτὴ συναντάται κατ' ἐπανάληψη στα εγχειρίδια, ὅπως στὸ παραπάνω ἀπόσπασμα ἀπὸ βιβλίο Ἱστορίας. Συνυφαίνεται ἡ Ὀρθοδοξία με τὸν Ἑλληνισμὸ ὡς στοιχεῖα τῆς ἐλληνικῆς εθνικῆς ταυτότητας, δημιουργώντας μύθους καὶ καλλιεργώντας τὸ συλλογικὸ αἶσθημα σὲ κρίσιμες ἱστορικὲς συγκυρίες, ὅπως ἡ Ἑλληνικὴ Ἐπανάσταση.

*Ὁ Παῦλος Μελάς [...] ἀπέβη ἐθνικὸς ἥρωας. Ὁ ἀγὼν ἦτο τραχὺς. Τὰ ἀνταρτικὰ σώματα εἶχον νὰ ἀντιμετωπίσουν τὸν τουρκικὸν στρατὸν καὶ τοὺς βουλγάρους κομιταζτῆδες. [...] Τὸ μακεδονικὸν ἔδαφος ποτισθὲν*

*ἀπό ποταμούς ἑλληνικοῦ αἵματος κρύπτει εἰς τὰ βάθη του ὅσθ' ἄλ-  
θινῶν ἀλλ' ἀφανῶν ἡρώων* (Θεοδωρίδου & Λαζάρου, 1939, σ. 378).

Ο Μακεδονικός Αγώνας είναι το θέμα στο απόσπασμα, σε βιβλίο Ιστορίας, όπου παρουσιάζεται ο ηρωισμός των αγωνιστών με μια συγκινητική λυρική εικόνα με τα υλικά της Λογοτεχνίας. Ο Παύλος Μελάς αναδεικνύεται ο ήρωας που με αυτοθυσία συσπειρώνει τους Έλληνες αγωνιστές της Μακεδονίας γύρω από ένα κοινό εθνικό όραμα, την πρόσκτηση της Μακεδονίας στα ελληνικά εδάφη. Ως εχθροί του έθνους εγγράφονται οι Βούλγαροι και οι Τούρκοι, που προκαλούν τις συγκρούσεις, αλλά και αναδεικνύουν τον ηρωισμό των Ελλήνων αγωνιστών στη Μακεδονία.

*Ἡ Ἑλλάς μέ τό αἷμα τῶν τέκνων της ἔγραψε νέους θριάμβους [...] νά  
ἴδῃ κατά τό πλεῖστον συμπληρουμένην τήν μεγάλην ἰδέαν τοῦ Ἑλληνι-  
σμοῦ. [...] Ἡ σημαία κυματίζει ἔξω τῆς Κωνσταντινουπόλεως [...]. Ἡ  
πόλις τῶν ὀνείρων τοῦ Ἑλληνισμοῦ ἔν βῆμα ἀπέχει πλέον ἀπό τās ἀγκά-  
λας τῆς μητρός Ἑλλάδος* (Χωραφάς, 1922, σ. 159).

Η λήξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου αναζωπυρώνει τον αλυτρωτισμό με τη δυναμική διεκδίκηση της εθνικής ολοκλήρωσης και την υλοποίηση της Μεγάλης Ιδέας. Η αναφορά της ιστορικής αφήγησης στην Κωνσταντινούπολη αποτελεί προσπάθεια εμπέδωσης της άρρηκτης ιστορικής συνέχειας από τη βυζαντινή εποχή, σε βιβλίο Ιστορίας. Ο ιστορικός λόγος ενθαρρύνει την προοπτική ανάκτησης της Πόλης τῶν ὀνείρων τοῦ Ἑλληνισμοῦ, γεγονός που θα δικαιώσει τις θυσίες των Ελλήνων στον πόλεμο και θα ολοκληρώσει εδαφικά το έθνος.

*Ἡ Συνθήκη τῆς Λοζάνης [...] ὁ ἑλληνισμός ἐξερριζώθη ἀπό τήν Μ. Α-  
σίαν καί τήν Ἀνατολικήν Θράκην, ἀπό τās χώρας δηλαδή, εἰς τās ὁποίας  
εἶχε ζήσει ἐπί χιλιετηρίδας καί εἶχε δημιουργήσει μεγάλας καί πλουσίας  
πόλεις μέ ὑψηλόν πολιτισμόν* (Θεοδωρίδου & Λαζάρου, 1939, σ. 454).

Η Μικρασιατική Εκστρατεία και η ήττα του ελληνικού στρατού με τη συνακόλουθη Συνθήκη της Λοζάνης παρουσιάζεται ως εθνικό τραύμα στο ιστορικό κείμενο, επενδυμένο με τη συγκινησιακή γλώσσα του μεταφορικού λόγου, καθώς η *ἐπί χιλιετηρίδας εγκατάσταση* του ελληνικού πληθυσμού στην *Μ. Ασίαν καί τήν Ἀνατολικήν Θράκην*, προβάλλεται ως ισχυρό επιχείρημα ελληνικότητας των περιοχών, σε βιβλίο Ιστορίας. Η «υψηλή αποστολή» του ελληνικού κράτους ως εθνικού κράτους δεν είναι βέβαια άλλη από την απελευθέρωση και ενσωμάτωση των ακόμη αλύτρωτων ομοεθνών. (Μαυρογορδάτος, 2017, σ. 231) Η διάψευση αυτής της προσδοκίας με τη Μικρασιατική Καταστροφή συνιστά εθνικό τραύμα και εθνικό πένθος, καθώς η μακραί-

ωνη εγκατάσταση στην *Μ. Ασίαν καί τήν Ανατολικήν Θράκην*, τροφοδότησε με οικονομικά και πολιτισμικά επιτεύγματα τον ελληνικό πληθυσμό.

### Νεοελληνικά Αναγνώσματα

*Η Πόλις*, Αλ. Μωραϊτίδης

*Άφορμή τῆς κτίσεώς της ὑπῆρξεν ἔν ὄνειρον, μία ὀπτασία [...]. Ἄγγελος τήν ἐξωγράφησε καί ἄγγελοι ἐχάραξαν τά σχέδιά της, [...].*

*Τόν καιρόν ἐκεῖνον, ἤγουν εἰς τούς 316 χρόνους ἀπό Χριστοῦ, εἶδεν ὁ βασιλεύς Κωνσταντῖνος θείαν ὄρασιν, ὅπου τόν ἐπρόσταζε νά χτίσῃ πόλιν εἰς τά μέρη τῆς Ἀνατολῆς καί νά τήν ἀφιερῶσιν εἰς τό ὄνομα τῆς Ὑπεραγίας ἡμῶν Θεοτόκου [...] ὅπου ἦτο Θεοῦ θέλησις νά χτισθῇ ἡ πόλις. [...]*

*Ἄλλ' ἦλθε μία ἡμέρα κακή δι' αὐτήν καί διά τό Γένος, ἐξημέρωσε ἕνα πρωί μαῦρος οὐρανός καί μαύρη μέρα. Μιά Τρίτη κακή [...] φωνή κλαυθμηρά, φωνή κατάρας καί φωνή ἐλέους καί θρήνου ἠκούσθη ἔξαφνα [...] Πήραν τήν Πόλη, πήραν τήν [...]. [...] ἔρημον, νεκράν, κειμένην γυμνήν, ἄφωνον (Σαρής, 1921, σ. 73-81).*

Το μεγαλείο και η απώλεια της Κωνσταντινούπολης συμπυκνώνονται στο παραπάνω κείμενο, όπου συμπλέκονται η ιστορία, ο θρύλος και η θεϊκή παρέμβαση. Η πρωτεύουσα της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας περιβάλλεται με το μεγαλείο που της αρμόζει και αυτό τεκμηριώνεται με τον θαυματουργικό τρόπο της ίδρυσής της, Εντύπωση προκαλεί η χρήση της λέξης *Γένος* από τον συγγραφέα, ο οποίος περικλείει σε αυτή τους Έλληνες και έτσι, οι μαθητές/τριες που διαβάζουν το κείμενο ταυτίζουν αυτόματα το Βυζάντιο με τον Ελληνισμό, σε βιβλίο Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων. Η εξιδανίκευση της βυζαντινής εποχής με την αίγλη του μεγαλείου που καλλιεργείται γι' αυτή προκαλεί την περηφάνεια για μια δοξασμένη εποχή του παρελθόντος που συνυφαίνεται με το τραυματικό παρόν του Μεσοπολέμου, το οποίο αναζητά αυτή τη χαμένη δόξα.

*Χαρακτηρισμός τοῦ Καραϊσκάκη*, Κ. Παπαρρηγόπουλος

*Ὁ Καραϊσκάκης δύναται νά θεωρηθεῖ ὡς τό γνησιότερον, οὕτως εἶπεῖν, προϊόν τῆς Ἑλληνικῆς Ἐπαναστάσεως. [...] διῆγε τόν βίον τοῦ κλέφτου καί τοῦ μισθοφόρου [...] καί μέχρι τῆς ἐποχῆς πάλιν καθ' ἣν ἀναγορευθεῖς Γενικός Ἀρχηγός τῆς ὅλης Στερεᾶς Ἑλλάδος, ἐπέβαλλε τήν ὑπεροχήν αὐτοῦ εἰς ἅπαντας [...] ἀνακηρύττον αὐτόν ἐλευθερωτήν τῆς Ρούμελης [...] συντελέσῃ εἰς συμπλήρωσιν τοῦ*



*μεγάλου ἔργου τῆς σωτηρίας τῆς πατρίδος [...] ὥστε αὐτοῦ θανόντος, ἡ Ἑλλάς ἐνόμισεν ὅτι ὅλον αὐτῆς τό ἔργον ἀπώλετο [...] πειθαρχία...αυταπάρνησις [...] ἀφιλοκέρδεια [...] ἀποθανών δέν κατέλιπεν εἰμή πολλά ὀλίγα χρήματα, διότι καθ' ὅλην τήν ἐκστρατείαν δέν ἔπαυσεν ἀφειδώς παρέχων εἰς αὐτήν ἐξ ἰδίων (Μπέρτος, 1924, σ. 96-100).*

Στο κείμενο, ο ιστορικός Κωνσταντίνος Παπαρρηγόπουλος συνοψίζει τις αρετές του Καραϊσκάκη και τον αναδεικνύει ως τον σπουδαιότερο ήρωα της Επανάστασης, αιτιολογώντας, κατά κάποιον τρόπο, την πληθώρα κειμένων που ανθολογούνται γι' αυτόν. Ο επαινετικός λόγος του ιστορικού λειτουργεί παραινεντικά στους σύγχρονους του, προβάλλοντας τον Καραϊσκάκη ως πρότυπο εθνικού ήρωα. Το κείμενο ανθολογείται το 1924, ένα χρόνο μετά την συνθήκη της Λωζάνης, που επισφράγισε το τέλος της Μεγάλης Ιδέας, ωστόσο προβάλλει τον ηρωισμό και την γενναιότητα καθώς και την εθνική υπεροχή ως σύνθημα για νέους εθνικούς αγώνες. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως παρατίθεται το κείμενο ενός ιστορικού σε σχολικό εγχειρίδιο Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων, συναρθρώνοντας το κύρος της ιστορικής αφήγησης με τη γλωσσική μελέτη.

*Προετοιμασῖαι διά τήν Ἑλληνικήν Ἐπανάστασιν, Φ. Φωτάκος  
[...] οἱ ἀρχιερεῖς ἐσυγχωροῦσαν εἰς τοὺς ἱερεῖς νά διαβάζουν εἰς τὰς ἐκκλησίας παρακλήσεις νύκτα καί ἡμέραν πρὸς τόν Θεόν διά νά ἐνισχύσῃ τοὺς Ἑλληνας εἰς τόν μέλλοντα ἀγώνα (Μπέρτος, 1920, σ. 58).*

Στην Ελληνική Επανάσταση, η ιερότητα του αγώνα για την ελευθερία καθαγιάζει τους συντελεστές του, καθώς η ιδέα της ελευθερίας του έθνους είναι ιερή, εφόσον το έθνος υψώνεται σε υπέρτατη αξία, όπως διαπιστώνουμε σε βιβλίο Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων. Η Εκκλησία ευλογεί τους/τις αγωνιστές/τριες στον υπέρτατο εθνικό αγώνα για την κρατική συγκρότηση του έθνους.

*Τό κρυφό σχολειό, Ἰω Πολέμης -Ἀπ' ἔξω μαυροφόρ' ἀπελπισιά, / Πικρῆς σκλαβιάς χειροπιαστό σκοτάδι / Καί μέσα στή θολόχτιστη ἐκκλησιά / πού παίρνει κάθε βράδυ / Τήν ὄψη τοῦ σχολειοῦ / Καί γύρω τά σκλαβόπουλα μαζεύει (Βουτιερίδης, 1938, σ.118).*

Ο ποιητικός λόγος αναπαράγει τον μύθο του κρυφού σχολειού, κατασκευάζοντας ένα ενοποιητικό σύμβολο του έθνους και της Ορθοδοξίας, σε βιβλίο Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων. Ο μύθος αυτός λειτουργεί ως πολιτισμικό υλικό του έθνους συνδεδεμένο με τον αγώνα για τη συγκρότηση του ελληνικού κράτους.

*Πρός τήν Λάρισσαν, Γ. Τσοκόπουλος -'Επί εἴκοσιν ἡμέρας, ἀφ' ὅτου εἶχεν ἀρχίσει ἡ ἐπιστράτευσις, αὐτά τὰ παραδείγματα τῆς προθυμίας τῶν νέων, τοῦ ἥρωισμοῦ τῶν γονέων, ἤρχοντο ἀτελείωτα καί ἀλληλένδετα, ὡς κρίκοι μιᾶς χρυσοῦς ἀλύσειος, νά σκορπίσουν ἐλπίδας, νά ἐμπνεύσουν τό θάρρος.*

*Ἡ ἱστορία τῶν πολέμων 1912-1913 δέν θά γραφῆ βεβαίως συντόμως. Μιά ἱστορία ἔχει ἀνάγκη ἀπό στοιχεῖα, τὰ ὁποῖα δέν ὑπάρχουν ἀκόμη, οὔτε θά ὑπάρξουν γρήγορα. Ἀλλά, ὅταν ἡ ἱστορία αὐτή θά γραφῆ, θά ἀποτελέσει ἕναν τόμον ἄξιον νά ταχθῆ εἰς τήν βιβλιοθήκην, παραπλεύρως τοῦ τόμου πού περιγράφει τοὺς Μηδικούς πολέμους καί τοῦ ἄλλου πού διηγεῖται τὰ κατορθώματα τοῦ 1821.*

*Ἀπό τὰ πεδία τῶν μαχῶν (Κοντογιάννης κ.α., 1938, σ. 72-74)*

Σε βιβλίο Νεοελληνικῶν Αναγνωσμάτων, στο κείμενο, γονεῖς αποχαιρετοῦν τα παιδιά για τον πόλεμο (Βαλκανικοί Πόλεμοι), όπου κυριαρχεῖ η αισιοδοξία και το θάρρος. Εντύπωση προκαλεῖ το σχόλιο του συγγραφέα, ο οποίος διατυπώνει τη βεβαιότητα ὅτι διεξάγεται ἕνας ἐνδοξος ἀγώνας ἐφάμιλλος τῶν Περσικῶν πολέμων και τῆς Ἑλληνικῆς Ἐπανάστασης. Ἡ σύνδεση αὐτῶν τῶν ἱστορικῶν ἐποχῶν, με κοινὸ χαρακτηριστικὸ τὴν ἐπιτυχή κατάληξη τοῦ ἀγῶνα στο πολεμικὸ πεδίο, δὲν διατηρεῖ μόνον τὴν ἐθνικὴ ἰδέα περὶ ἀδιάσπαστης ἱστορικῆς συνέχειας ἀπὸ τὴν ἀρχαιότητα ἀλλὰ και τὴν πεποίθηση γιὰ μιὰ νέα νικηφόρα ἐκβάση γιὰ τὴν Ἑλλάδα ὡς ἀποτέλεσμα αὐτῆς τῆς ἀναμέτρησης.

*Ἡ ναυμαχία τῆς Ἑλλης, Κ. Φαλτάιτς (6 1923)- Ὁ Ναύαρχος (Κουντουριώτης) ἤρεμος καὶ δυνατός στή γαλήνη του σημεῖωσε βιαστικά τό σῆμα αὐτό, γιὰ τὰ πλοῖα τοῦ στόλου (στά Στενά):«Μέ τήν δύναμιν τοῦ Θεοῦ καί ἐν ὀνόματι τοῦ δικαίου πλέω μεθ' ὀρμῆς ἀκαθέκτου καί μέ πεποίθησιν τῆς νίκης ἐναντίον τοῦ ἐχθροῦ τοῦ γένους. ΚΟΥΝΤΟΥΡΙΩΤΗΣ»*

*Τό σῆμα αὐτό ἐμεινεν ἀπό τότε ἱστορικό. Μέσα στά λόγια καί τήν ἐννοιὰ του διέκρινε μαζί μέ τήν φυλετικὴ ἔχθρα γιὰ τοὺς Τούρκους [...] Οἱ πυροβολητές ἀνέβαιναν στοὺς πύργους τους, οἱ μηχανικοὶ καί οἱ θερμαστές κατέβαιναν στίς θέσεις τους, οἱ ἄνθρωποι τῶν πυριτιδαποθηκῶν χανότανε στά βαθειὰ διαμερίσματά τους. Ἄλλοι τρέχανε νά κλείσουνε τὰ στεγανά, ἄλλοι πετούσανε στή θάλασσα κάθ' εὐφλεκτὴ ὕλη. Λίγα λόγια καί δουλειὰ πολλή. Ὁ καθένας γινότανε ἑκατό, καί στοῦ καθενός τὰ χέρια τό ὄργανο γινότανε ἄλλα ἑκατό.*

-Έχε γειά, ἔχε γειά.

-Γειά σας παιδιά, γειά σας.

-Μέ τό καλό νά ζαναῖδοθοῦμε νικητές.

-Ζωντανοί δῶ κάτω πεθαμένοι στόν ἄλλο κόσμο.

[...] φάνηκε τότε γελαστός, καλός καί ὠραῖος ὁ Ναύαρχος Κουντουριώτης. Ἔκανε τήν τελευταία ἐπιθεώρηση στό πλοῖο[...]: «Γενναιότητα καί ψυχραιμία καί πίστι στόν Θεό. Ὁ Θεός εἶνε μαζί μας κι' ἔνα Ἔθνος μέ τήν πεποίθηση στό Θεό πάντα νικᾷ.»

[...] Ἡ θάλασσα γινόταν ἕνα ἀδιαπέραστο καί θολό ἀνακάτεμα ἀπό ἀφρούς καί καπνοῦς, φωτιά, μυρωδιά βαρειά ἀερίων καί μπαρούτης. Μέσα στόν Ἀβέρωφ γεμίζανε μέ ζητωκραυγές, πυροβολούσανε μέ ζητωκραυγές.

-Ζήτω τό Ἔθνος (Παπαντωνίου, 1923, σ. 40-50)!

Στο κείμενο, σε βιβλίο Νεοελληνικῶν Αναγνωσμάτων, θέμα εἶναι ἡ ναυμαχία τῆς Ἑλλης (3/16 Δεκεμβρίου 1912), ἡ ὁποία ἦταν ἡ πρώτη ἀπό τις δύο κορυφαίες μάχες μεταξύ του Ἑλληνικοῦ Πολεμικοῦ Ναυτικοῦ καί του Οθωμανικοῦ Στόλου κατά τον Α΄ Βαλκανικό Πόλεμο καί πραγματοποιήθηκε στην ἐξοδο των στενῶν των Δαρδανελλίων (Ελλησπόντου). Ἡ ναυμαχία ἐλήξε μέ τή νίκη του ἑλληνικοῦ στόλου καί τον ἐγκλεισμό του οθωμανικοῦ ἐντός των στενῶν. Τονίζεται το θάρρος, ἡ αὐταπάρνηση καί ἡ ὁμοψυχία των πολεμιστῶν καί του ναυάρχου Παύλου Κουντουριώτη που κατήγαγε σπουδαία νίκη, γιά τή δόξα του ἑλληνικοῦ ἔθνους. Ὁ ἐνθουσιασμός των στρατιωτῶν στη διάρκεια τῆς μάχης υποδηλώνει τή βεβαιότητα τῆς νίκης καί τήν υποτίμηση του ἀντιπάλου, τήν ὁποία δηλώνει ὁ ἴδιος ὁ Κουντουριώτης στο σῆμα που στέλνει. Σε αὐτό δηλώνεται πως ὁ πόλεμος γίνεται ἐναντίον ἐθνικοῦ ἐχθροῦ καί ὁ Θεός γίνεται σύμμαχος στον δίκαιο ἀγῶνα, γεγονός που κινητοποιεῖ τους στρατιώτες σε μια ἡρωική καί νικηφόρα ναυμαχία, μέ υψηλό ἠθικό καί σθένος, καθώς στόν Ἀβέρωφ γεμίζανε μέ ζητωκραυγές, πυροβολούσανε μέ ζητωκραυγές.

Τί εἶναι τά ἰδεώδη καί ὑπέρ ποίων ἀγωνίζεται ἀνέκαθεν ἡ ἑλληνική φυλή

-Τά ἰδανικά ὑπέρ τῶν ὁποίων ἀνέκαθεν ἀγωνίζεται ἡ ἀθάνατος Ἑλληνική φυλή μέ αὐταπάρνησιν καί δύναμιν ἀκαταγώνιστον, εἶναι ἡ Θρησκεία, ἡ Ἐλευθερία καί ἡ Πατρίς[...]ὑφίστανται ἀπό τῆς ἐμφανίσεως τῆς δαιμονίας καί μεγαλοουργοῦ ἑλληνικῆς φυλῆς, τήν ὁποίαν πάντοτε δονοῦν καί ἠλεκτρίζουν (Χατζής, 1937, σ.66).

Το ιδανικό της Ελευθερίας συμπορεύεται με τη Θρησκεία και την Πατρίδα, τα οποία συγκροτούν τον διαχρονικό, αμετακίνητο και ύψιστο στόχο των Ελλήνων/ίδων πολεμιστών/στριών κάθε εποχής. Τα στοιχεία αυτά εντοπίζονται σε βιβλίο Εκθέσεως Ιδεών για την προετοιμασία υποψηφίων στο Πανεπιστήμιο, το περιεχόμενο του οποίου όφειλαν να αναπαραγάγουν οι υποψήφιοι/ες στις εξετάσεις για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα στοιχεία αυτά λειτουργούν ενοποιητικά, κυριαρχούν και αποκλείουν κάθε αποκλίνουσα ή διχαστική συμπεριφορά, λειτουργώντας ως εθνικοί οδοδείκτες.

### **Αποτελέσματα**

Η Μεγάλη Ιδέα εγκαθίδρυσε την εθνική ιδέα στη νεότερη ελληνική ιστορία και κινητοποίησε μηχανισμούς με τους οποίους επενδύθηκαν ιδεολογικά πολιτικές και στρατιωτικές δράσεις στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και ιδιαίτερα στο Μεσοπόλεμο, με τη διεκδίκηση αλύτρωτων πληθυσμών και προαιώνιων πατρίδων, ενώ οι εθνικές επιδιώξεις ανατρέπονται με τη Μικρασιατική ήττα. Ωστόσο, υπάρχει η άποψη πως η συγκρότηση και διεκδίκηση της Μεγάλης Ιδέας δεν ήταν απλά ένα εθνικιστικό αίτημα των πολιτικών και κυρίως του Ελευθέριου Βενιζέλου, αλλά και αίτημα οικονομικών μεγαλοαστών της Κωνσταντινούπολης και της Διασποράς, των οποίων τα οικονομικά συμφέροντα κινδύνευαν από την εθνική οικονομική πολιτική των Νεοτούρκων. Ήταν και αίτημα στρατιωτικό, καθώς οι Βαλκανικοί Πόλεμοι και ο διπλασιασμός σχεδόν του εδάφους και του πληθυσμού της Ελλάδας, σε συνάρτηση με τη συρρίκνωση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, καθιστούν το ελληνικό κράτος ένα κράτος με δυναμικές ανάπτυξης, τόσο στο εσωτερικό του όσο και σε σχέση με τον έξω από τα σύνορά του χώρο. Ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και η ένταξη της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στον συνασπισμό του Άξονα, δίνει τη δυνατότητα στο ελληνικό κράτος να αναδειχθεί σε έναν από τους τοπικούς πρωταγωνιστές. Επομένως, η Ελλάδα μπήκε στον Πόλεμο για να διαπραγματευτεί την επέκτασή του με έμφαση στη Σμύρνη. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, η αλυτρωτική ιδεολογία νομιμοποιεί και εθνικοποιεί τον πολιτικό λόγο και την πολιτική πρακτική του ελληνικού κράτους. Οι Έλληνες της Μικράς Ασίας αναδεικνύονται στους «αλύτρωτους» και η «σωτηρία» τους αποτελεί προϋπόθεση για την υλοποίηση του εθνικού οράματος, για την πραγματοποίηση της εθνικής πολιτικής, προϋπόθεση για το μέλλον του ελληνικού έθνους (Αναγνωστοπούλου, 1998, σ. 533-534). Η Μικρασιατική Καταστροφή του 1922 είναι ένα ιστορικό γεγο-

νός εθνικής σημασίας του οποίου οι συμβολικές διαστάσεις στη συλλογική εθνική συνείδηση εξουδετερώνουν την ιστορική διαδικασία μέσα από την οποία προέκυψε. Λειτουργεί ως σημείο εθνικής αναφοράς και χρησιμοποιείται ως σημείο τομής της εθνικής ιστορίας και εξυπηρετεί το δόγμα, πως η ιστορία κάθε έθνους οφείλει πάνω από όλα να αναπαράγει, βασισμένη στα εθνικά γεγονότα, εκείνους τους μηχανισμούς μνήμης που συμβάλλουν στη συγκρότηση της εθνικής συνείδησης (Αναγνωστοπούλου, 1998, σ. 11).

Συνοψίζοντας την έρευνά μας, διαπιστώνουμε την προθετικότητα των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Ιστορίας και των Νέων Ελληνικών στη νοηματοδότηση της εθνικής ιδέας, μέσα από παραδοχές, που παράγουν το επιδιωκόμενο νόημα στην ατομική συνείδηση των μαθητών/τριών. Παρέχεται μια κοινωνικοπολιτικά διαμεσολαβημένη γνώση, μέσα από αναπαραστάσεις του παρελθόντος, που συγκροτούν την εθνική ταυτότητα και υποστηλώνουν την εθνική ιδέα. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε την ιδεολογική χρήση της Ιστορίας σε δύο διαφορετικά μαθήματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με συγκεκριμένους τρόπους. Αναλυτικότερα, τα γεγονότα που καταγράφονται στα κείμενα κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες, γεγονότα δόξας και περηφάνειας χάρη στην πρόσκτηση εδαφών και γεγονότα απογοήτευσης και οδύνης εξαιτίας της απώλειας εδαφών. Με την αποσπασματική και επιλεκτική αναφορά ιστορικών πληροφοριών, τη μυθοποίηση και την εξιδανίκευση εθνικών ιστορικών επεισοδίων, την παρουσίαση εθνικών τραυμάτων, την παράλειψη διχαστικών συμπεριφορών, την απλούστευση ιστορικών γεγονότων, τη στερεοτυπική και υποτιμητική αντιμετώπιση του «εθνικού άλλου» σε συνάρθρωση με την ιδέα της εθνικής υπεροχής, υποβάλλεται το συλλογικό αίσθημα στους μαθητές και στις μαθήτριες, που αναπληρώνει τα κενά των εθνικών και πολιτικών ρωγμών της ιστορικής περιόδου του Μεσοπολέμου. Ειδικότερα, το μάθημα της Ιστορίας, ταυτόχρονα με το ισχυρό τεκμήριο της επιστημοσύνης, εμπλουτίζεται με εκφραστικά μέσα της Λογοτεχνίας και κινητοποιεί συναισθηματικά τον/την αναγνώστη/στρια, ώστε να εσωτερικεύσει το κυρίαρχο εθνικό και πολιτικό αφήγημα. Παράλληλα, στο μάθημα των Νέων Ελληνικών Αναγνωσμάτων επισημαίνουμε την αχρονικότητα των κειμένων, καθώς γράφτηκαν σε μια συγκεκριμένη εποχή, αλλά αξιοποιούνται διδακτικά σε ένα βάθος χρονικό, που τα αποσπά από τα κοινωνικά και πολιτικά συμφραζόμενα της εποχής τους. Ωστόσο, η ανθολόγησή τους, τα επαναπροσδιορίζει σε νέα κοινωνικοπολιτικά περιβάλλοντα και τα καθιστά ένα σπουδαίο εθνικό πολιτισμικό κεφάλαιο, καθώς η εθνική ιδέα τα διαπερνά αποφασιστικά με την ανάγνωση που επιβάλλει το ι-

στορικοπολιτικό περιβάλλον του Μεσοπολέμου. Με άλλα λόγια, παρατηρούμε στα εγχειρίδια πως το λογοτεχνικό κείμενο προβάλλεται ως προσπάθεια κατασκευής της κυρίαρχης εθνικής και πολιτικής ιδεολογίας, με την ιστορική αφήγηση και την ιστορική αναπαράσταση που επιχειρεί. Επομένως, κείμενα που ανθολογούνται στα Νεοελληνικά Αναγνώσματα εκφράζουν λόγο ιστορικό με κατεύθυνση στη συλλογική εθνική ταυτότητα και απεύθυνση στον μαθητικό πληθυσμό, με τη δύναμη της λογοτεχνικής αναπαράστασης και το κύρος της ιστορικής αφήγησης. Η εθνική ιδέα, ως αίτημα πολιτικό και κοινωνικό στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου, έχει ως χαρακτηριστικά την ενότητα των μελών απέναντι σε εθνικούς κινδύνους, την αντίσταση στην ετερότητα, την ορθόδοξη πίστη, τους ηρωικούς αγώνες για τη διατήρηση και διαιώνιση του έθνους, την αδιάσπαστη συνέχεια στον χρόνο. Ο/η Έλληνας/ίδα διεξάγοντας έναν δίκαιο αγώνα υπερασπίζεται με γενναιότητα την πατρίδα του, την οποία επιβουλεύονται άδικα βίαιοι και δειλοί γειτονικοί λαοί. Παρατηρούμε πως στον Μεσοπόλεμο με τις εθνικές απογοητεύσεις, τις νέες πολιτικοκοινωνικές ανάγκες και ανατροπές η εθνική ιδέα υποστηρίζεται στον λόγο των κειμένων που αναπαράγει τις ίδιες εθνικές ιδέες, εθνικά στερεότυπα και ιδεολογικές σταθερές, συγκροτώντας τις ίδιες εθνικές αναπαραστάσεις, υπηρετώντας την ομοιογένεια και ομοψυχία του έθνους-κράτους την εποχή της διάψευσης της Μεγάλης Ιδέας, η απώλεια της οποίας απαιτούσε την εθνική ανασυγκρότηση. Διαπιστώνουμε πως το αίτημα για διαιώνιση της ελληνικής δόξας καλλιεργείται αυτή την εποχή της εθνικής ήττας, λειτουργώντας παρηγορητικά για την ενίσχυση της εθνικής αυτοπεποίθησης, αλλά και τροφοδοτώντας τη μελλοντική εθνική πορεία με την υπόσχεση της αναθέρμανσής του, μόλις οι συνθήκες το απαιτήσουν ή το επιτρέψουν. Οι ήττες στο Ελληνικό έθνος δεν έχουν αμετάκλητο, αλλά ούτε και ταπεινωτικό χαρακτήρα. Κάθε περίοδος κρίσης, όπως ο Μεσοπόλεμος, έχει ανάγκη από ιδεολογικές σταθερές που θα ανασυγκροτήσουν την εθνική συλλογικότητα και θα την τροφοδοτήσουν με περηφάνεια, η οποία κρίνεται απαραίτητη για την υπέρβαση της κρίσης. Προνομακός χώρος γι' αυτή την ανασυγκρότηση αποτελεί το σχολείο το οποίο νομιμοποιείται να έχει ηθοπλαστικό και εθνοποιητικό ρόλο στους αδιαμόρφωτους ακόμη ιδεολογικά μαθητές, με εργαλείο το σχολικό εγχειρίδιο.

## Βιβλιογραφία

Αθανασιάδης, Χ. (2015) *Τα αποσυρθέντα βιβλία, Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Αναγνωστοπούλου, Σ. (1998) *Μικρά Ασία, 19<sup>ος</sup> αι. -1919. Οι Ελληνορθόδοξες κοινότητες. Από το Μιλλέτ των Ρωμιών στο Ελληνικό Έθνος*, 2<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Αποστολίδου, Β. (χ.χ.) Λογοτεχνία και ιστορία- Μια σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση, διαθέσιμο στο [http://www.greeklanguage.gr/digitalResources/assets/img/literature/education/literature\\_history/apostolidou-literature-history.pdf](http://www.greeklanguage.gr/digitalResources/assets/img/literature/education/literature_history/apostolidou-literature-history.pdf) (Πρόσβαση στις 17/3/2020)

Gellner, E. (1992) *Έθνη και Εθνικισμός*, (μετ. Δ. Λαφαζάνη), Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Γιαννουλόπουλος, Γ. (2009) Εξωτερική πολιτική στις αρχές του 20ού αιώνα, στο Χρήστος Χατζηιωσήφ (επιμ.) *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα, Όψεις πολιτικής και οικονομικής ιστορίας 1900-1940*, Αθήνα, Βιβλιόραμα, σ.126-139.

Καργιώτης, Δ (χ.χ.) Γεωργία Λαδογιάννη, Σκοτεινή ρίζα, Ανθολογία λυρισμού. Τόμος Α' 1900-1940, Τόμος Β' 1940-2000, εκδ. Παπαζήση, 2014, 2016, διαθέσιμο στο: <https://www.academia.edu/29854043/%CE%93%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B3%CE%AF%CE%B1> πρόσβαση στις 18 Αυγούστου 2020.

Κόκκινος, Γ. (1998) *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας: Για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης*, 3<sup>η</sup> έκδ., Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (2003) *Επιστήμη, Ιδεολογία, ταυτότητα: Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κουλούρη, Χρ. (1988) *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914)* Αθήνα, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.

Κουσουρής, Δ. (2017) Νέες προσεγγίσεις στην ελληνική κοινωνία του Μεσοπολέμου (1922-1940), στο Ε. Αβδελά, Ρ. Αλβανός, Δ. Κουσουρής, Μ. Χαραλαμπίδης (επιμ.) *Ελλάδα στο Μεσοπόλεμο*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, σ.12-48.

Μαργαρίτης, Γ. (2009) Οι πόλεμοι-Από τον Πόλεμο του 1897 στη Μικρασιατική Εκστρατεία, στο Χρήστος Χατζηιωσήφ (επιμ.) *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα, Όψεις πολιτικής και οικονομικής ιστορίας 1900-1940*, Αθήνα, Βιβλιόραμα, σ.173-193.

McGregor, S. L. T. (χ.χ.) *Critical Discourse Analysis A Primer*, διαθέσιμο στο <https://www.kon.org/archives/forum/15-1/mcgregorcda.html> (Πρόσβαση στις 18 Μαρτίου 2020).

Μαυρογορδάτος, Γ. (2015) *1915 Ο εθνικός διχασμός*, 10<sup>η</sup> έκδ., Αθήνα, Πατάκης.

Μαυρογορδάτος, Γ. (2017) *Μετά το 1922: η παράταση του διχασμού*, Αθήνα, Πατάκης.

Παγκουρέλια, Ε. & Παπαδοπούλου Μ., (χ.χ.) Κριτική Ανάλυση Λόγου-Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων για τη γλώσσα, διαθέσιμο στο: <https://www.academia.edu/5159353> (Πρόσβαση στις 18 Μαρτίου 2020).

Ρίζας, Σ. (2015) *Το τέλος της Μεγάλης Ιδέας, Οι Βενιζέλος, ο αντιβενιζελισμός και η Μικρά Ασία*, Αθήνα, Καστανιώτη.

Smith, A. D. (2000) *Εθνική ταυτότητα*, (μετ. Εύα Πέππα), Αθήνα, Οδυσσέας.

Σκοπετέα, Ε. (1984) *Το πρότυπο βασιλείο και η Μεγάλη Ιδέα, Όψεις του εθνικού προβλήματος στην Ελλάδα (1830-1880)*, διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ.

Χατζιωσήφ, Χ. (2009) Κοινοβούλιο και δικτατορία 1922-1936 στο Χρήστος Χατζιωσήφ (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα, Όψεις πολιτικής και οικονομικής ιστορίας 1900-1940*, Αθήνα, Βιβλιόραμα, , σελ. 423-492.

**Σχολικά εγχειρίδια** (από το ψηφιακό αποθετήριο του ΙΕΠ- Ιστορική Συλλογή)

### **Ιστορία**

Αδαμαντίου, Αδ.,( 1924) *Έλληνική Ιστορία (Ελληνιστικοί-Ρωμαϊκοί και Βυζαντινοί χρόνοι) δια την Β΄ Τάξιν τῶν Ἑλληνικῶν Σχολείων*, Αθήνα, Ιωάννης Σιδέρης.

Θεοδωρίδου, Χ. & Λαζάρου, Α. (1939) *Ιστορία Ἑλληνική καί Εὐρωπαϊκή τῶν νέων χρόνων, ΣΤ΄ τάξη Γυμνασίων*, Αθήνα, Ι. Ν. Σιδέρη.

Χωραφᾶ, Α. (1922) *Ἑλληνική Ιστορία, Από τῆς ἀλώσεως τῆς Κων/πόλεως ὑπό τῶν Φράγκων μέχρι τῶν καθ' ἡμᾶς χρόνων, Γ΄ τάξη τῶν Ἑλληνικῶν Σχολείων*, Αθήνα, Ἰωάννης Κολλάρου, βιβλιοπωλεῖο Ἐστία.



**Νεοελληνικά Αναγνώσματα**

Βουτιερίδης, Ηλ. (1938) *Νέα Έλληνικά Αναγνώσματα, Β' τάξη Ήμιγυμνασίων και Έξαταξίων Γυμνασίων*. 2<sup>η</sup> έκδ., Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Κοντογιάννης, Δ., Κοντόπουλος, Ν. Οικονόμου, Μ. & Ρωμαίου, Κ. (1938) *Νεοελληνικά αναγνώσματα, Α' τάξεως Όκταταξίων Γυμνασίων, Πενταταξίων Προγυμνασίων και Άστικῶν Σχολείων*, Αθήνα, ΟΕΣΒ.

Μπέρτος, Ν. (1920) *Νεοελληνικά Αναγνώσματα, Β' τάξη Έλληνικῶν Σχολείων*. 3<sup>η</sup> έκδ., Αθήνα, Ιωάννης Κολλάρος, βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Παπαντωνίου, Ζ. (1923) *Νεοελληνικά Αναγνώσματα, Τόμος Β', έγκριμένα υπό του Υπουργείου τῆς Παιδείας, Β' τάξεως τῶν Έλληνικῶν Σχολείων και την αντίστοιχον τῶν άλλων σχολείων*, 1<sup>η</sup> έκδ., Αθήνα, εκδ. Φοκίων Σταύρου.

Σαρής, Αλ. (1921) *Νεοελληνικά Αναγνώσματα, Β' τάξεως τῶν Έλληνικῶν Σχολείων*, 2<sup>η</sup> έκδ., Αθήνα, Βιβλιοπωλείο Μιχαήλ Σ. Ζηκάκη.

Χατζής, Π. (1937) *Έκθέσεις ιδεῶν (μετά κρίσεων καθηγητῶν πανεπιστημίου)*, 2<sup>η</sup> έκδ., Αθήνα.



# Γραμματισμοί και Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο

**Σοφία Τσάτσου-Νικολούλη**

*Δασκάλα/Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό*

*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

[sofitsatsou@gmail.com](mailto:sofitsatsou@gmail.com)

## Περίληψη

Τα παιδιά με την είσοδό τους στο σχολείο καλούνται να κατακτήσουν διάφορες μορφές γραμματισμού, όπως είναι ο γλωσσικός, ο μαθηματικός, ο ιστορικός, ο φυσικός και ο περιβαλλοντικός γραμματισμός. Έχοντας τον ρόλο των δημιουργικών υποκειμένων, οι μαθητές/τριες μπορούν να επιφέρουν αλλαγές σε παγιωμένους τρόπους μελέτης κειμένων, όπως είναι αυτοί που προτείνονται από τα διδακτικά εγχειρίδια. Η δημιουργικότητα αυτή εκφράζεται μέσα από επιλογές που αφορούν τα κείμενα που μπορούν να αξιοποιηθούν ως διδακτικό υλικό, προκειμένου οι μαθητές/τριες να υιοθετούν συγκεκριμένες στάσεις απέναντι στη γνώση, να ασκούν κριτική και να αντιστέκονται σε επιβαλλόμενα νοήματα. Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο μέσα από τη δυναμική σύζευξη κειμένου και εικόνας δίνει τη δυνατότητα στους/στις μικρούς/ές αναγνώστες/στριες να προσεγγίσουν τη σχολική γνώση με τρόπο ευφάνταστο, παιγνιώδη και κυρίως ελκυστικό. Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο με άλλα λόγια υποστηρίζει, όχι μόνο την αισθητική, αλλά και την πνευματική ανάπτυξη παιδιών.

**Λέξεις-κλειδιά:** εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, γραμματισμός

## Abstract

During their schooling, children are immersed in a process of acquiring various literacies, i.e., linguistic, arithmetic, historical, scientific, and environmental. The creative nature of childhood urges young learners to change the established ways of studying texts and divert from the guidelines suggested by textbooks. Choosing appropriate texts as teaching material may enhance creativity since children can adopt specific attitudes towards knowledge, exercise criticism, and resist imposed meanings. Illustrated children's books, through the dynamic textual and pictorial combination, enable young readers to approach school knowledge in an imaginative, playful, and attractive way. In other words, illustrated children's books support not only the aesthetic but also the spiritual development of children.

**Keywords:** illustrated children's books, literacies

## Εισαγωγή

Ο γραμματισμός είναι ένας όρος που σταδιακά διευρύνθηκε, καθώς, ενώ στην αρχή αφορούσε την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, στις μέρες μας αναφέρεται σε ποικίλες δεξιότητες του ατόμου, με αποτέλεσμα να θεωρείται εγγενώς πληθυντικός (γραμματισμοί). Η ανάπτυξη του γραμματισμού ως έναν βαθμό γίνεται με φυσικό τρόπο μέσα στο οικογενειακό και κοινωνικό μας περιβάλλον, μαθαίνοντας τη μητρική μας γλώσσα κι επικοινωνώντας με άλλους/ες σε ποικίλες κοινωνικές καταστάσεις μέσα από διάφορα είδη λόγου και τύπους κειμένων. Ωστόσο, καθώς είναι απαραίτητη και κάποιου τύπου συστηματική εκπαίδευση, το σχολείο καλείται να αναπτύξει τον κοινωνικό, αλλά και τον σχολικό γραμματισμό των νέων ανθρώπων (Μητσικοπούλου, 2001).

Η πρώτη περίπτωση αφορά τα είδη γραμματισμού που απαιτεί η κοινωνία για το παρόν και το μέλλον, ενώ η δεύτερη τα είδη γραμματισμού που είναι απαραίτητα για να αποδώσουν οι μαθητές/τριες στα γνωστικά αντικείμενα που περιλαμβάνουν τα προγράμματα σπουδών. Στη σχολική κοινότητα, τα επιμέρους σχολικά μαθήματα, όπως για παράδειγμα η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, οι Φυσικές Επιστήμες και η Ιστορία, περιλαμβάνουν διάφορους γραμματισμούς, καλώντας, έτσι, τους/τις μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με διάφορες χρήσεις της γλώσσας και ποικίλα κειμενικά είδη. Με άλλα λόγια, ο γραμματισμός αποτελεί βασική προτεραιότητα όλων των μαθημάτων, καθώς εξασφαλίζει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να κατανοούν τους γλωσσικούς κώδικες και τις νόρμες που αξιοποιεί καθένας από τους επιμέρους επιστημονικούς κλάδους, για να οργανώνει και να εκφράζει τον επιστημονικό του λόγο (Harmon & Wood, 2001).

Από την άλλη, το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο μπορεί να προσφέρει στο παιδί της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας γλωσσικές και οπτικές πληροφορίες με διασκεδαστικό και ψυχαγωγικό τρόπο, θέτοντας παράλληλα τη βάση για τη δημιουργία της κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητάς του, καλλιεργώντας τον γραμματισμό κι ευαισθητοποιώντας το ως προς τις αισθητικές αξίες (Σιβροπούλου & Χατζησαββίδης, 2003). Άλλωστε, μέσα από τη Λογοτεχνία γενικότερα στο δημοτικό σχολείο είναι δυνατόν να εξεταστούν διάφορα θέματα κι έννοιες σε διαθεματικό ή διεπιστημονικό επίπεδο (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005).

Στο θεωρητικό μέρος του παρόντος άρθρου θα αποσαφηνιστούν έννοιες που σχετίζονται με τον γραμματισμό, ενώ στο πρακτικό θα αναφερθούν ενδεικτικά ορισμένα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, τα οποία θα προσεγγιστούν με τα τρία στάδια

της δραστηριοκεντρικής μεθόδου υπό το πρίσμα της σύζευξής τους με την εγγραμματοσύνη στο σχολείο.

## Γραμματισμός

Ο όρος γραμματισμός ή εγγραμματοσύνη αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου “literacy”. Σύμφωνα με τον Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό (UNESCO) ως γραμματισμός ορίζεται η «*ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να ερμηνεύει, να δημιουργεί, να επικοινωνεί και να υπολογίζει, χρησιμοποιώντας τον έντυπο λόγο στις διάφορες μορφές του. Στον γραμματισμό εμπλέκεται ένα μαθησιακό ‘συνεχές’ που καθιστά το άτομο ικανό να επιτυγχάνει τους στόχους του, να εξελίσσει τις γνώσεις του και τη δυναμική του, διασφαλίζοντάς του πλήρη συμμετοχή στην τοπική, αλλά και την ευρύτερη κοινωνία*» (UNESCO, 2004, σ. 21). Σύμφωνα με τους Campana, Mills και Ghoting (2016), οι εμπειρίες του παιδιού μέσα από συζητήσεις, οι ιστορίες, προφορικές και γραπτές, με τις οποίες το ίδιο έρχεται σε επαφή, τα βιβλία και κάθε γραπτό κείμενο εμπεριέχονται στην έννοια του φυσικού γραμματισμού, ο οποίος αποτελεί γερό θεμέλιο μάθησης. Να σημειωθεί ότι αρκετά συχνά ο φυσικός γραμματισμός αναφέρεται και ως «αναδυόμενος» (Whitehurst & Lonigan, 1998). Η Hasan (2006), πάλι, κάνει λόγο για δύο γραμμές εξέλιξης του γραμματισμού, τη φυσική και την εξωτική. Η πρώτη αναπτύσσεται μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και προηγείται χρονικά της εξωτικής που αναπτύσσεται στο σχολείο.

Ως συνέχεια των παραπάνω, η αλληλεπίδραση του παιδιού με τους γονείς του ή με άλλα άτομα της οικογένειάς του παίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των δεξιοτήτων του φυσικού γραμματισμού. Σύμφωνα, άλλωστε, με την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1978), οι γονείς λειτουργούν ως «σκαλωσιά», καθώς διαμεσολαβούν, υποβοηθώντας τη διαδικασία της μάθησης. Είναι γεγονός ότι οι γονείς είναι οι πρώτοι/ες δάσκαλοι/ες για τα παιδιά, καθώς τα τελευταία μαθαίνουν τη γλώσσα μέσα από την επαφή τους με αυτούς. Μάλιστα, η μαθησιακή πορεία του παιδιού επηρεάζεται από το πολιτιστικο-μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και ιδιαίτερα της μητέρας (Γιαννικοπούλου, 2000, σ. 82), τη στοργική σχέση γονέα-παιδιού (Fagot & Kavanagh, 1993), την κοινωνική τάξη της οικογένειας (Μοί κ.ά., 2008), τις στάσεις και τις αντιλήψεις των γονέων για τον γραμματισμό ( Weigel κ.ά., 2006), τη συχνότητα και την

ποιότητα της από κοινού ανάγνωσης ιστοριών (Britto κ.ά., 2006), αλλά και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες εντός της οικογένειας που έχουν νόημα για τα παιδιά (Katz, 2001). Στα παραπάνω να προστεθούν η ποσότητα και η ποικιλία των λέξεων που χρησιμοποιούν οι ίδιοι οι γονείς, καθώς επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του ίδιου του παιδιού (Snow κ.ά., 1998). Σύμφωνα, μάλιστα, με τη θεωρία της προσκόλλησης, ένας συναισθηματικός δεσμός δημιουργείται ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς του από πολύ νωρίς στη ζωή του, ο οποίος συνδέεται στενά με την αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια της κοινής ανάγνωσης βιβλίων και παίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση του γραμματισμού (Στελλάκης, 2007).

Σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση, ο σχολικός γραμματισμός είναι συνυφασμένος με τη διδασκαλία της γλώσσας, στοχεύοντας παράλληλα στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, όπως της κριτικής σκέψης, της κατανόησης αφηρημένων εννοιών, της διατύπωσης ερωτημάτων, αλλά και στην καλλιέργεια επιπρόσθετων δεξιοτήτων και τεχνικών, όπως είναι η εικόνα, οι χάρτες και τα διαγράμματα (Huot κ.ά., 2004). Για τους Barton και Hamilton (1998, σ.7), σχετίζεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής διερεύνησης κειμένων, αναζήτησης σκοπού και μηνυμάτων σε αυτά, αλλά και του ιδεολογικού υπόβαθρου που ίσως λανθάνει. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες και οι δάσκαλοι/ες ανατρέπουν παγιωμένους τρόπους μελέτης των κειμένων και μέσα από συνεχείς επιλογές που αφορούν τόσο στα κείμενα ως διδακτικό υλικό, όσο και στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους, αναδεικνύονται σε εγγράμματα υποκείμενα που αναπαράγουν, διερευνούν, ασκούν κριτική σε νοήματα, υιοθετούν συγκεκριμένες στάσεις απέναντι στη γνώση κι επαναδιατυπώνουν τον ρόλο τους (Κωστούλη & Χατζηνικολάου, 2010). Πρέπει, βέβαια, να τονιστεί ότι η προβληματική του γραμματισμού σχετίζεται με επικοινωνιακές και χρονικές περιστάσεις ενταγμένες μέσα σ' ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και, καθώς απομακρύνεται από την ψευδαίσθηση της πολιτικής ουδετερότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση κοινωνίας και σχολικής πράξης (Χαραλαμπίδης, 2006). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στη ζωή μας, η οποία καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη εξειδικευμένων δεξιοτήτων γραμματισμού που σχετίζονται με την προηγμένη τεχνολογία, μεταβάλλοντας, έτσι, την ίδια τη μορφή του σχολικού γραμματισμού (Aronowitz & Difazio, 1994).

*Γλωσσικός γραμματισμός*

Για πολλούς αιώνες ο γλωσσικός γραμματισμός ήταν συνδεδεμένος εννοιολογικά με τον όρο «αλφαριθμητισμός», δηλαδή με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Υπό αυτήν την έννοια δε συνδεόταν με κοινωνικές πρακτικές και τη μάθηση της γραφής και της ανάγνωσης αναλάμβανε κατά κύριο λόγο το σχολείο. Σήμερα, η έννοια του γραμματισμού πέρασε από τη στενή του σχέση με τη γλώσσα να σχετίζεται με ό,τι αποτελεί κοινωνική δραστηριότητα του ατόμου (Χατζησαββίδης, 2007). Αξίζει να τονιστεί ότι ο γλωσσικός γραμματισμός επηρέασε τις παιδαγωγικές πρακτικές που ακολουθούνται στο σχολείο, δημιουργώντας ένα καινούριο παιδαγωγικό πλαίσιο που είναι γνωστό ως παιδαγωγική του γραμματισμού. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως προϊόν επικοινωνιακού χαρακτήρα που μελετάται μέσα από την επεξεργασία ποικίλων κειμένων, άμεσα σχετιζόμενων με τη ζωή που πρόκειται να ζήσουν οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες. Με άλλα λόγια, οι τελευταίοι/ες ασχολούνται πλέον με νέα κειμενικά είδη, διαφορετικού περιεχομένου, ύφους και δομής, προσαρμοσμένα σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας, έτσι ώστε να είναι σε θέση και οι ίδιοι/ες να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στα εκάστοτε επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Χατζησαββίδης, 2003). Μάλιστα, καθώς η επικοινωνία γίνεται πλέον με πολλούς τρόπους κι όχι μονοτροπικά, είναι αναγκαίος ένας νέος τρόπος προσέγγισης και κατανόησης των συνθετότερων σημειωτικών συστημάτων που ονομάζεται «Πολυγλωσσισμοί» (Ντίνιας & Γιώτη, 2016). Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην πολυμορφία των κειμένων και ειδικότερα στα πολυτροπικά κείμενα, των οποίων οι πληροφορίες και το περιεχόμενο αποδίδονται με ποικίλους σημειωτικούς τρόπους, όπως με τη γλώσσα, την εικόνα, το χρώμα κ.ά. (Χοντολίδου, 1999).

*Μαθηματικός γραμματισμός*

Οι αντιλήψεις σχετικά με τον μαθηματικό γραμματισμό είναι πολυάριθμες και συχνά αντικρουόμενες. Σύμφωνα με την Jablonka (2003), ο λόγος για τον οποίο δεν μπορεί να δοθεί μία συγκεκριμένη ερμηνεία είναι οι διάφορες κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες και πρακτικές που καθορίζονται από το περιβάλλον και την κουλτούρα στην οποία ο μαθηματικός γραμματισμός εφαρμόζεται. Υπό αυτήν την οπτική, δίνει έμφαση στη δημιουργία πολιτών που προσεγγίζουν κριτικά εκείνες τις όψεις του πολιτισμού τους που σχετίζονται με μαθηματικές πρακτικές. Οι Mc Crone και Dossey

(2007) προσδίδουν μία διαθεματική προοπτική στην προσέγγιση των μαθηματικών, τονίζοντας ότι ο μαθηματικός γραμματισμός πρέπει να διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα στο σχολείο. Για τον Martin (2007), ο μαθηματικός γραμματισμός ταυτίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αιτιολογεί, να αναλύει, να διατυπώνει και να επιλύει προβλήματα στο πραγματικό περιβάλλον, ενώ οι Sumirattana, Makaanong και Thirakong (2017) υποστηρίζουν ότι αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών/τριών να εφαρμόζουν τις μαθηματικές δεξιότητες και γνώσεις στην πραγματική τους εμπειρία. Στον ελλαδικό χώρο η Κολέζα (2009) υποστηρίζει ότι μαθηματικά εγγράμματο είναι το άτομο που χρησιμοποιεί τα μαθηματικά σε μία ποικιλία μαθηματικών πλαισίων, έτσι ώστε, όχι μόνο να καλύπτει τις προσωπικές του ανάγκες, αλλά και να ανταποκρίνεται στη δημόσια σφαίρα συμμετοχής. Ολοκληρώνοντας, στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Αξιολόγησης Μαθητών, γνωστό ως PISA (Program for International Students Assessment), ο μαθηματικός γραμματισμός ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να εντάσσει την επιστήμη των μαθηματικών στην καθημερινότητα ως σκεπτόμενος, δημιουργικός κι ενεργός πολίτης. Ειδικότερα, ο μαθηματικός γραμματισμός δεν περιορίζεται μόνο στη γνώση μαθηματικών όρων, διαδικασιών και μεθόδων που διδάσκονται στο σχολείο, αλλά στη δημιουργική σύνθεση κι εφαρμογή τους, ώστε να είναι το άτομο σε θέση να αντιμετωπίζει με πρακτικό τρόπο καθημερινά προβλήματα (OECD, 2006).

#### *Επιστημονικός (Φυσικές Επιστήμες) γραμματισμός*

Η έννοια του επιστημονικού γραμματισμού είναι μία έννοια «ομπρέλα» που περιλαμβάνει ό,τι έχει σχέση με την εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες (Laugksch, 2000). Ωστόσο, δε συνδέεται μόνο με επιστημονικές γνώσεις και ατομικές επιστημονικές δεξιότητες, αλλά και με εποχές και τόπους (Parkinson, 2000). Ο επιστημονικός γραμματισμός είναι η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί την επιστημονική γνώση, να αναγνωρίζει ποια ερωτήματα είναι επιστημονικά και να βγάζει συμπεράσματα που βασίζονται σε επιστημονικά (εμπειρικά) δεδομένα, έτσι ώστε να κατανοεί τον φυσικό κόσμο που το περιβάλλει και να συμβάλλει στη λήψη των αποφάσεων για τις αλλαγές που η ανθρώπινη δραστηριότητα επιφέρει σε αυτό (PISA, 2007). Σύμφωνα με τους Καρύδα και Κουμαρά (2003, σ. 18), τα προγράμματα του επιστημονικού γραμματισμού καλλιεργούν: α) Βασικές γνώσεις επιστημονικού περιεχομένου (γεγονότα, έννοιες, θεωρίες κ.ά.), β) Διαδικασίες και δεξιότητες επιστημονικής προσέγγισης στην



έρευνα, γ) Γνώσεις που αφορούν στην επιστήμη ως ιστορική, κοινωνική και πολιτισμική δραστηριότητα, δ) Στάσεις που αφορούν στην επιστημονική νοοτροπία και προσέγγιση στην έρευνα, ε) Διδακτικές σχέσεις με άλλα μαθήματα του προγράμματος σπουδών μέσα από τη χρήση διαθεματικών και διεπιστημονικών προσεγγίσεων. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Wynne (1992), ο επιστημονικός γραμματισμός έχει νόημα όταν το άτομο αποκτάει όλες εκείνες τις γνώσεις που του διασφαλίζουν την επάρκεια στο να λειτουργεί αποτελεσματικά στην κοινωνία. Η εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες ξεκινάει στο δημοτικό σχολείο με συνεργατικές δραστηριότητες και διερευνητική εργασία σχετικά με τα θέματα επιστήμης που συνδέονται με κοινωνικά ζητήματα, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και την κοινωνική τους υπευθυνότητα (Gilbert, 2006). Μάλιστα, ο Bybee (1997), για να αξιολογήσει το επίπεδο του επιστημονικού γραμματισμού στις φυσικές επιστήμες στο σχολείο, προτείνει τα ακόλουθα επίπεδα: Στο πρώτο επίπεδο οι μαθητές/τριες πρέπει να είναι σε θέση να απαντήσουν σε ένα σχετικό με τις φυσικές επιστήμες ερώτημα. Στο δεύτερο να αναγνωρίζουν σχετικές έννοιες, στο τρίτο να τις περιγράφουν, στο τέταρτο να τις συνδέουν με τη γενική κατανόηση της επιστήμης και στο τελευταίο να αντιλαμβάνονται τις φιλοσοφικές, ιστορικές και κοινωνικές συνιστώσες του.

### *Ιστορικός γραμματισμός*

Ο ιστορικός γραμματισμός δεν αφορά μόνο στη μελέτη της ιστορίας, αλλά και στην ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται, να αναζητά, να αιτιολογεί, να αξιολογεί, να συνθέτει και να επικοινωνεί (Ρεπούση, 2007). Το ιστορικά εγγράμματο άτομο κατανοεί καλύτερα τον κόσμο μέσα από τη μελέτη του παρελθόντος και της σχέσης του με το παρόν και το μέλλον. Άλλωστε, ο ιστορικός γραμματισμός αποσκοπεί στο να καταστήσει τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ές να αποφασίζουν ποιες ενέργειες είναι εύλογες ή όχι, καλύτερες ή χειρότερες. Ο/η εκπαιδευτικός υπό αυτήν την οπτική οφείλει να διδάξει στους μαθητές του/της, όχι μόνο πώς να διαβάζουν την ιστορία, αλλά και πώς να την αξιολογούν (Bain, 2005). Στο σχολείο, σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2018, σ. 5-6), η διδασκαλία της Ιστορίας έχει ως στόχο τη συγκρότηση ιστορικής και κριτικής σκέψης και την ανάπτυξη της ιστορικής φαντασίας. Για τον λόγο αυτόν, επιλέγονται ποικίλα μέσα (έργα τέχνης, φωτογραφίες, γελοιογραφίες, κόμικς, ταινίες κ.ά.), προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών κατά τη διδασκαλία του πρόσφατου ή μακρινού παρελθόντος (Μαυροσκούφης, 2005, σ. 63). Ο/η

εκπαιδευτικός, λοιπόν, οφείλει να διδάξει στους/στις μαθητές/τριες, όχι μόνο την ιστορία του παρελθόντος, αλλά και πώς να διαβάζουν, να κρίνουν και να αξιολογούν αυτήν την ιστορία. Άλλωστε, η ιστορία δεν παρέχει από μόνη της ιστορική γνώση, αλλά απαραίτητα εργαλεία για να κατακτήσουν οι μαθητές/τριες από μόνοι/ες τους τη γνώση (Lee & Bourdillon, 1994, σ. 47). Μάλιστα, ο Wineburg (2008) αναφέρει ότι η διδασκαλία της ιστορίας πρέπει να έχει ως στόχο να υποβοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να σκέφτονται σαν ιστορικοί. Με άλλα λόγια, να αναζητούν πηγές, να τις διαβάζουν με προσοχή και να αξιοποιούν την προηγούμενη γνώση τους.

### *Περιβαλλοντικός γραμματισμός*

Ο περιβαλλοντικός γραμματισμός, ένας από τους βασικούς στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αφορά στην ευαισθητοποίηση κι ενημέρωση για το περιβάλλον και τα προβλήματά του, καθώς και στην παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων, προκειμένου το άτομο να υιοθετήσει θετικές στάσεις και αξίες ως προς αυτό (UNESCO, 2016). Ο Rockcastle (1989, όπως αναφέρεται στο Roth, 1992) ισχυρίζεται ότι ο περιβαλλοντικός γραμματισμός αφορά στον τρόπο που ο άνθρωπος κατανοεί την αλληλεπίδρασή του με το φυσικό περιβάλλον, αλλά και τις συνέπειες ως απόρροια της σχέσης αυτής. Για την υλοποίηση του σκοπού αυτού, ο περιβαλλοντικός γραμματισμός βασίζεται σε θέματα που σχετίζονται με περιβαλλοντικά ζητήματα (π.χ. εξάντληση νερού), περιβαλλοντικές έννοιες (π.χ. χώρος, χρόνος, σύστημα) και με την περιβαλλοντική προβληματική (π.χ. τεχνολογία και οι επιπτώσεις της) (Χατζησαββίδης, 1997). Να σημειωθεί ότι ο περιβαλλοντικός γραμματισμός δίνει έμφαση στην κοινωνία και στο άτομο ως ενεργό μέλος της κοινωνίας, έχοντας ως στόχο οι μαθητές/τριες, εμπλεκόμενοι/ες στην ουσία της περιβαλλοντικής κρίσης, ν' αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους/τις βοηθήσουν να συμμετάσχουν ενεργά στα κοινωνικά δρώμενα που σχετίζονται με τα ζητήματα του περιβάλλοντος (Φλογαίτη, 2010). Επιπλέον, ο Saribas (2015) αναφέρει ότι το περιβαλλοντικά εγγράμματο άτομο είναι ενημερωμένο για διάφορα οικονομικά και κοινωνικά θέματα, γνωρίζει τρόπους προστασίας του περιβάλλοντος, αναπτύσσει μία θετική στάση απέναντι σε αυτό κι έχει έντονο το αίσθημα της ευθύνης. Μάλιστα, οι γνώσεις και οι στάσεις γύρω από ζητήματα που σχετίζονται με το περιβάλλον μπορούν να καλλιεργηθούν από τη μικρή ηλικία, ώστε το άτομο ως ενήλικας πια να υιοθετήσει μία περιβαλλοντική στάση.

*Κριτικός λογοτεχνικός γραμματισμός και εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*

Ο κριτικός γραμματισμός είναι στενά συνδεδεμένος με την κριτική σκέψη και την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τους επικοινωνιακούς στόχους ενός κειμένου, τις προθέσεις του/της συντάκτη/κτριάς του, αλλά και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που επιδιώκει (Μαλαφάντης, 2017, σ. 555). Οι Jewett και Smith (2003, σ. 69) αναφέρουν ότι ο/η κριτικά εγγράμματος/η αναγνώστης/στρια μαθαίνει να βλέπει πίσω από τις λέξεις, ώστε να συμπεραίνει πώς «δουλεύει» το κείμενο γλωσσικά, πολιτικά, πολιτισμικά και κοινωνικά. Η λογοτεχνία αποτελεί ένα πρόσφορο έδαφος για την κριτική ανάγνωση των κειμένων και κατ' επέκταση για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του κριτικού γραμματισμού. Ο λογοτεχνικός γραμματισμός, άλλωστε, δεν αφορά μόνο στην κατανόηση, ερμηνεία κι αισθητική αποτίμηση ενός λογοτεχνικού κειμένου, αλλά και στις πρακτικές εκείνες που συνεισφέρουν στην επίτευξη της λογοτεχνικής επάρκειας. Ειδικότερα, αφορά στις δεξιότητες κατανόησης του κειμένου, στη διερεύνηση των μορφολογικών γνωρισμάτων του και στον σχολιασμό του ιστορικού και άλλων συγκεκριμένων του (Frederking κ.ά., 2012). Επιπλέον, το λογοτεχνικό κείμενο χαρακτηρίζεται από μία πολυφωνία που δίνει πολλές δυνατότητες στο άτομο να γνωρίσει αξίες διαφορετικών εποχών, πολιτισμών, κοινωνικών στρωμάτων και ανθρώπινων τύπων (Μαλαφάντης, 2017, σ. 558). Επίσης, κάθε αναγνώστης/στρια θα διαβάσει με διαφορετικούς τρόπους διαφορετικά κείμενα, τα οποία, ανάλογα με τη θεματολογία τους, δημιουργούν κίνητρα ανάγνωσης και δίνουν την ευκαιρία για συζήτηση, αντιπαράθεση και κριτική σκέψη (Llach, 2007).

Ο χαρακτηρισμός ενός βιβλίου ως εικονογραφημένου δεν εντοπίζεται στην ποσοτική συμπεριφορά των εικόνων, αλλά στη λειτουργία τους μέσα στο κείμενο. Οι εικόνες συμμετέχουν μαζί με τις λέξεις στη διήγηση της ιστορίας (Γιαννικοπούλου, 2016, σ. 18). Σε ό,τι αφορά στη σχέση του με τον γραμματισμό, δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται χρησιμοθηρικά ως δόλωμα στο αγκίστρι της κατάκτησης του γραμματισμού (Γιαννικοπούλου, 2008). Άλλωστε, το βασικό κριτήριο επιλογής βιβλίων για παιδιά δεν είναι η καταλληλότητά τους για γλωσσικές ή άλλες δραστηριότητες, αλλά η τέρψη, η αισθητική απόλαυση. Ωστόσο, το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο συνεισφέρει με την έννοια «του παράπλευρου κέρδους» και στην κατάκτηση του γραμματισμού, καθώς αποτελεί ένα ευχάριστο αναγνωστικό υλικό με το οποίο τα παιδιά είναι εξοικειωμένα από πολύ νωρίς. Αποτελεί ένα πολυτροπικό είδος που αξιοποιεί δύο κώδικες, τον

λεκτικό και τον εικονιστικό και προϋποθέτει την υποχρεωτική παρουσία ενός/μιας ενήλικα/ης που θα το διαβάσει σε έναν/μια ανήλικο/η αναγνώστη/στρια. Έτσι, ο ενήλικας λειτουργεί ως «διάμεσος του γραμματισμού», δηλαδή ως «προστατευτική σκαλωσιά» (Bruner, 1977) για τις πρώτες απόπειρες κατανόησης της γραπτής γλώσσας (Γιαννικοπούλου, 2008, σ. 27).

### **Η δραστηριοκεντρική προσέγγιση και τα στάδια της Willis**

Θεμέλιος λίθος για την αξιοποίηση του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου στην ενίσχυση του γραμματισμού των μαθητών/τριών αποτελεί ο προφορικός λόγος, ο οποίος στηρίζεται στην προσληπτική δεξιότητα της ακρόασης και στην παραγωγική δεξιότητα της ομιλίας. Άλλωστε, μέσω της ακρόασης δεν επιτυγχάνεται μόνο η κατανόηση του εκφερόμενου λόγου, αλλά και εξασφαλίζεται γλωσσικό απόθεμα για τον/την ίδιο/α τον/την ομιλητή/ήτρια. Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, οι μαθητές/τριες παίρνουν μέρος σε αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις, εναλλάσσοντας τους ρόλους του πομπού και του δέκτη κι ανταλλάσσοντας πληροφορίες με στόχο την κάλυψη πληροφοριακών κενών (Πιτσίλκα, 2017).

Η ανάγνωση ενός εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου μπορεί να ενισχύσει την άρρηκτη σχέση μεταξύ ακρόασης και ομιλίας, καλύπτοντας τις επικοινωνιακές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις απαιτήσεις των μαθητών/τριών. Η αξιοποίησή του εντάσσεται στην εφαρμογή της δραστηριοκεντρικής μεθόδου όπου ακολουθούνται τα τρία στάδια της Willis (1996). Ειδικότερα αυτά είναι: α) Προ-στάδιο: Περιλαμβάνει την προετοιμασία των μαθητών και την εισαγωγή τους στη θεματολογία του βιβλίου μέσα από δραστηριότητες που άπτονται των ενδιαφερόντων τους, όπως η παρακολούθηση ενός σχετικού βίντεο, η εκτέλεση ενός απλού πειράματος, η βιωματική επίλυση ενός μαθηματικού προβλήματος και τα παιχνίδια ρόλων. β) Κυρίως στάδιο: Περιλαμβάνει την ανάγνωση του βιβλίου από τον/την εκπαιδευτικό, αξιοποιώντας το λεκτικό κι οπτικό κείμενο, ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών κι αξιοποιώντας προϋπάρχουσες γνώσεις τους. γ) Μετα-στάδιο: Είναι το στάδιο στο οποίο εφαρμόζεται ό,τι αποκόμισαν οι μαθητές/τριες από την ανάγνωση του βιβλίου. Ολοκληρώνουν με διάφορες δραστηριότητες, όπως: παιχνίδια ρόλων, απαντήσεις σε ερωτήματα του/της δασκάλου/ας, εικαστικές δημιουργίες, συνεντεύξεις. Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής στο στάδιο αυτό προσφέρονται για την εμπέδωση, αλλά και την αναδόμηση του λογοτεχνικού κειμένου με τρόπο ευφάνταστο και παιγνιώδη.

## Πρακτικό μέρος

### Γραμματισμοί και εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο εν είδει παραδειγμάτων

Η ανάγνωση βιβλίων στα παιδιά αποτελεί τη βασική δραστηριότητα προετοιμασίας τους για το σχολείο και για τη διαδικασία εκμάθησης γραφής και ανάγνωσης. Τα μικρά παιδιά μέσω του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου επιχειρούν την αποκωδικοποίηση δύο κωδίκων, του λεκτικού και του εικονιστικού. Επιπλέον, η μεγάλωφωνη ανάγνωσή του από τον/την ενήλικα/η σε συνδυασμό με την έμφαση που δίνει ο/η ίδιος/α στην παρατήρηση τόσο των κειμενικών χαρακτηριστικών, όσο και των εικόνων ανήκουν στο πλαίσιο ενός «συνεργατικού γραμματισμού» για τις πρώτες απόπειρες κατανόησης της γραπτής γλώσσας (Γιαννικοπούλου, 2008). Σύμφωνα, μάλιστα, με την Μπέσσα (2004, σ. 167), ο ρόλος της εικόνας ως φορέα έκφραση και ως εργαλείο μάθησης είναι ίσης αξίας με τον ρόλο του λόγου και της γραφής. Άλλωστε, το εικονικό υλικό είναι εξέχουσας σημασίας για τα παιδιά, καθώς λειτουργεί ως κίνητρο μάθησης. Για τον παραπάνω λόγο, έχουν αναπτυχθεί υλικά και μέθοδοι για την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των εικόνων (Οικονομίδου, 2008, σ. 72). Επιπλέον, υποβοηθούν τη λεξιλογική ανάπτυξη των παιδιών (Norton, 2006), συντελούν στην αισθητική τους καλλιέργεια και στη μεταφορά της γνώσης (Βαλάση, 2001), ενώ τα παιδιά κατακτούν τη λέξη σε ένα πολυδιάστατο επίπεδο, πέρα από την κυριολεκτική της σημασία (Αναγνωστοπούλου, 2002). Επιπλέον, το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο ενεργοποιεί τη φαντασία και τη σκέψη κι επιφέρει ανάπτυξη της μνήμης και της έκφρασης των παιδιών (Παμουκτσόγλου, 2006).

#### *Γλωσσικός γραμματισμός και εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*

Τα παιδικά βιβλία και παραμύθια αποτελούν εργαλείο για την ανάπτυξη του γλωσσικού γραμματισμού των παιδιών και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανάλογα με την ηλικία τους. Σύμφωνα με τους Αναγνωστόπουλο και Δελώνη (1989), η παιδική λογοτεχνία, άμεσα ή έμμεσα, απευθύνεται στις αισθητικές απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και ανταποκρίνεται στο γλωσσικό, αντιληπτικό και συναισθηματικό τους επίπεδο. Με άλλα λόγια, η ανάγνωση παιδικών βιβλίων προσφέρει γνωστική α-

νάπτυξη και καλλιέργεια νοητικών δεξιοτήτων (Rao κ.ά., 2014) και βελτιώνει τις δεξιότητες κατανόησης κι έκφρασης, καθώς το παιδί διδάσκεται την προφορά λέξεων, αλλά και τη δύναμη της πολυπλοκότητας της γλώσσας (Ντούλια, 2010).

Ενδεικτικά, το βιβλίο «Ένα φυτόρι στον Άρη» του Ε. Τριβιζά ταξιδεύει τα παιδιά στο διάστημα και τα διασκεδάζει με τις ομοιοκαταληξίες του. Ο/η εκπαιδευτικός στο προ-στάδιο μπορεί να αναφερθεί στο διάστημα, δίνοντας έμφαση στις κινήσεις της γης και του φεγγαριού γύρω από τον ήλιο μέσω προβολής σχετικών ταινιών, αλλά κι εφαρμόζοντας παιχνίδια προσομοίωσης με τα σώματα των παιδιών. Επιπλέον, έχοντας ως στόχο τη φωνολογική ενημερότητα, προσεγγίζει την ομοιοκαταληξία μέσα από την ακρόαση ομοιοκατάληκτων μελοποιημένων ποιημάτων. Μετά το κυρίως στάδιο και την ανάγνωση του βιβλίου, ο/η εκπαιδευτικός στην επόμενη φάση, στο μετα-στάδιο μπορεί να μοιράσει φύλλα εργασίας, προκειμένου οι μαθητές/τριες να αντιστοιχίσουν τα ονόματα κάποιων πλανητών με τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν. Επιπλέον, τα παιδιά δύνανται μέσα από αυτά να αποθησαυρίσουν λέξεις, τις οποίες θα χρησιμοποιήσουν ως γλωσσικό υλικό στη δημιουργία δίστιχων ομοιοκατάληκτων ποιημάτων.

Αλλά εικονογραφημένα παιδικά βιβλία που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο ενίσχυσης του γλωσσικού γραμματισμού είναι τα εξής: Το βιβλίο «Ο τζίτζιρας, ο μίτζιρας και άλλοι... γλωσσοδέτες» της Ρ. Παπανικολάου περιέχει γλωσσοδέτες που αποτελούν ένα γλωσσικό, πνευματικό και πολύ διασκεδαστικό παιχνίδι. Επίσης, πολλά εικονογραφημένα παιδικά βιβλία φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με ορισμένα κειμενικά είδη, όπως το βιβλίο «Το γέλιο... του κουτιού» του Α. Παπαθεοδούλου, αλλά και το βιβλίο «Σοφία... η αγελαδίτσα τραγουδίστρια» του G. Pennart, στο οποίο μία αγγελία αποτελεί τα βασικό στοιχείο δόμησης της πλοκής. Συνεχίζοντας, «Η Μαίρη η Πινέζα» των Σ. Μητακίδου και Ε. Τρέσσου διαθέτει μεγάλο τύπο γραμμάτων και μέγεθος εικόνων που ελκύουν την προσοχή των παιδιών και μετατρέπουν την ανάγνωση και τη γραφή σε ένα απολαυστικό ταξίδι. Σε ένα άλλο βιβλίο, στο «Ο Λαίμαργος Τουνελόδρακος» του Ε. Τριβιζά, τα παιδιά μαθαίνουν να «σπάνε» και να «ενώνουν» λέξεις, ενώ στο βιβλίο «Ο κύριος ανάποδος» του R. Hargreaves τα παιδιά καλούνται να πουν ανάποδα δισύλλαβες λέξεις. Τέλος, στο βιβλίο «Φρικαντέλα: Η μάγισσα που μισούσε τα κάλαντα» του Ε. Τριβιζά, τα παιδιά μυούνται στις φωνημικές αντικαταστάσεις (π.χ. καλοκαίρι/κακοκαίρι), ενώ στο βιβλίο «Η κούκλα που ήθελε ν' αποκτήσει μωρό» του Ν. Ινκίφ, παρουσιάζει φωνολογικό ενδιαφέρον το γεγονός ότι μερικές ρώσικες κούκλες έχουν ονόματα που προκύπτουν από απαλείψεις φωνημάτων.

*Μαθηματικός γραμματισμός και εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*

Η παιδική λογοτεχνία και τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία μπορούν να αποτελέσουν εργαλεία για τη διδασκαλία μαθηματικών εννοιών (Huppert, 2012). Η Czerniak και συν. (1999) αναφέρουν, μάλιστα, ότι το λεκτικό και εικονιστικό κείμενο του εικονογραφημένου βιβλίου καθιστούν τις μαθηματικές έννοιες πιο προσιτές κι εύκολα προσβάσιμες από τους/τις μαθητές/τριες, διότι όσα αναφέρονται στην πλοκή αποτυπώνονται με οπτικές αναπαραστάσεις. Η ενσωμάτωση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των μαθηματικών «απαλλάσσει» τους/τις μαθητές/τριες από τη συνεχή εκτέλεση απλών υπολογισμών και την επίλυση επαναλαμβανόμενων φύλλων εργασίας (Burns, 1999) και προωθεί τη μαθηματική ανακάλυψη (Shatzer, 2008). Μέσα από την επίλυση προβλημάτων οι μαθητές/τριες διερευνούν μαθηματικές ιδέες, διατυπώνουν σκέψεις και χρησιμοποιούν τον μαθηματικό λόγο παράλληλα με την υπόθεση της ιστορίας, κατασκευάζοντας οι ίδιοι/ες τη μαθηματική γνώση (Satariano, 1994). Σε αυτό το σημείο, ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί ότι η μαθηματική συζήτηση μπορεί να προκύψει και από εκείνα τα λογοτεχνικά βιβλία που δεν έχουν σχέση με τα μαθηματικά (Σκουμπουρδή, 2012).

Ενδεικτικά, ένα εικονογραφημένο βιβλίο που προωθεί τη μαθηματική ανακάλυψη είναι το «10 κίτρινα παπάκια» του E. Carle, το οποίο αναφέρεται σε ένα πλοίο που μεταφέρει πλαστικά κίτρινα παπάκια εκ των οποίων ένα κιβώτιο θα πέσει λόγω τρικυμίας στη θάλασσα. Έτσι, ξεκινά ένα ταξίδι σε όλη τη γη μέσω του οποίου τα παιδιά γνωρίζουν νέα ζώα και μαθαίνουν να μετρούν μέχρι το 10. Όσον αφορά το πρώτο στάδιο, ο/η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους/τις μαθητές/τριες ότι θα δουν ένα βίντεο με ένα τραγούδι εμπνευσμένο από την αληθινή ιστορία ενός πλοίου με χιλιάδες παπάκια που βυθίστηκε στα ανοιχτά. Στη συνέχεια καλούνται να απαντήσουν σε μία σειρά από ερωτήματα που σχετίζονται με το περιεχόμενο του τραγουδιού. Στο κυρίως στάδιο τα παιδιά ακούν την αφήγηση από τον/την εκπαιδευτικό, εστιάζοντας στο λεκτικό και εικονιστικό κείμενο, ζητούν επανάληψη της αφήγησης, αν χρειαστεί και διατυπώνουν ερωτήματα προκειμένου να απαντήσουν σε ό,τι αργότερα ερωτηθούν. Στο μετα-στάδιο οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν χάρτινα παπάκια, σχεδιάζοντας πάνω σε αυτά βούλες προκειμένου να τα τοποθετήσουν πάνω στο παπάκι του βιβλίου με τον αντίστοιχο σωστό αριθμό.

Ένα άλλο βιβλίο μέσω του οποίου τα παιδιά μαθαίνουν με παιγνιώδη τρόπο να μετράνε μέχρι το 10 είναι το «Φουφήχτρα. Η μάγισσα με την ηλεκτρική σκούπα» του

Ε. Τριβιζά, ενώ ένα άλλο βιβλίο του ίδιου, «Η Πριγκίπισσα Δυσκολούλα» βοηθάει τον/την μικρό/ή αναγνώστη/στρια να μάθει τα σύνολα και τα υποσύνολα. Επιπρόσθετα, πολλά εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, καθώς φέρουν στον τίτλο τους φανερά μαθηματικά στοιχεία, μπορούν να προκαλέσουν μαθηματική συζήτηση με τρόπο φυσικό και αβίαστο. Τέτοια βιβλία είναι τα παραμύθια «Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια», «Η Χιονάτη και οι επτά νάνοι», καθώς και το βιβλίο «Μάντεψε πόσο σε αγαπώ» του S. McBratney, στο οποίο ο ήρωας αναζητά τρόπους να μετρήσει την αγάπη. Ολοκληρώνοντας, αξίζει να τονιστεί η αξιοποίηση στο πλαίσιο της μαθηματικής εκπαίδευσης κι εκείνων των βιβλίων που διακρίνονται για την ανατροπή των ήδη γνωστών ηρώων, όπως του λύκου. Μέσα από την κατασκευή ενός «Θερμόμετρου κακίας» με τους αριθμούς πάνω από το μηδέν να προσφέρουν μία διαβάθμιση κακίας, ενώ με αυτούς κάτω από το μηδέν να τοποθετούνται οι καλοί λύκοι, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να γνωρίσουν το θερμόμετρο και να έρθουν σε μία πρώτη επαφή με τις αρνητικές μετρήσεις (Γιαννικοπούλου & Πρεβεζάνου, 2009).

#### *Επιστημονικός γραμματισμός (Φυσικές Επιστήμες) και εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*

Στα παραπάνω να προστεθεί ότι υπό το πρίσμα της παιδικής λογοτεχνίας μπορούν να μελετηθούν και οι Φυσικές Επιστήμες. Κάποιοι/ες ερευνητές/τριες, μάλιστα, (Moser, 1994. Tikhomirova, 1993) αναφέρουν τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα της λογοτεχνίας μέσω της μυθοπλαστικής φαντασίας στις φυσικές επιστήμες. Άλλωστε, καθώς ο φανταστικός κόσμος της λογοτεχνίας προϋποθέτει την υπακοή στους κανόνες του φυσικού κόσμου και η επιστήμη χρειάζεται το συναίσθημα και την ενόραση της λογοτεχνίας, αποτελούν δύο συμπληρωματικούς ή εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης του κόσμου (Χαλκιά, 2004). Επιπλέον, η εικονογράφηση του κειμένου προσελκύει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των παιδιών, ενισχύει τις γνωστικές τους λειτουργίες και προκαλεί την εμπλοκή τους με φυσικές έννοιες και φαινόμενα (Γιαννικοπούλου, 2005). Τα παραμύθια και τα κόμικς ανοίγουν διαύλους επικοινωνίας, διαλύουν τον μύθο της ερμητικής επιστήμης και πετυχαίνουν τον διδακτικό μετασχηματισμό φυσικών εννοιών και φαινομένων, χρησιμοποιώντας γλώσσα απλή και κατανοητή (Παπαδόπουλος, 2013).

Ενδεικτικά, το βιβλίο «Έτοιμος;» του Γ. Διακομανώλη ασχολείται με ένα πάντα επίκαιρο θέμα, τον σεισμό και τους τρόπους αντιμετώπισής του. Στο προ-στάδιο οι



μαθητές/τριες μπορούν να παρακολουθήσουν μία σύντομη ταινία σχετικά με το τι συμβαίνει στη γη κατά τη διάρκεια του σεισμού και πώς δημιουργούνται τα ρήγματα. Τα παραπάνω θα τους χρησιμεύσουν ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τον σεισμό και τους τρόπους αντιμετώπισής του μέσα από το εικονογραφημένο βιβλίο (κυρίως στάδιο). Στο μετα-στάδιο οι μαθητές/τριες γράφουν σε καρτέλες τα τηλέφωνα έκτακτης, ετοιμάζουν το σακίδιο και το φαρμακείο του σεισμού και κάνουν πολλές ασκήσεις σεισμού μέσα στην τάξη.

Συνεχίζοντας με άλλες προτάσεις, μέσα από το βιβλίο «Ρούλης, ο επιστημογαιτούλης» του Θ. Καρακασίδη τα παιδιά μαθαίνουν με διασκεδαστικό τρόπο για τις περιστροφές του ήλιου και της γης, τη βαρύτητα, καθώς και για άλλα φυσικά φαινόμενα, ενώ το βιβλίο «Ο μικρός κάστορας και η ηχώ» της A. MacDonald διαπραγματεύεται παράλληλα με την έννοια της φιλίας και την έννοια της ηχούς μέσα από τη γνωριμία με κάποια ζώα της λίμνης. Στα παραπάνω να προστεθεί ότι, αναφορικά με το νερό, υπάρχουν πολλά βιβλία που σχετίζονται με την πήξη/τήξη, όπως το βιβλίο «Ο χιονάνθρωπος που δεν ήθελε να λιώσει» του Μ. Κοντολέον, την εξάτμιση/υγροποίηση, όπως το βιβλίο «Ο Συννεφούλης» της Α. Κοκορέλη, τη διαλυτότητα μέσα από τον αισώπειο μύθο «Ο γαίδαρος που κουβαλούσε αλάτι», την επίπλευση και τη βύθιση μέσα από έναν άλλο μύθο του Αισώπου «Το περιστέρι και το μυρμήγκι» και τέλος τον πλήρη κύκλο του νερού στο βιβλίο της Α. Περιστεράκη- Ψυχογιού «Ο κύκλος του νερού», στο οποίο μία ψιχάλα διηγείται την ιστορία της.

### *Ιστορικός γραμματισμός και εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*

Οι σχέσεις της Λογοτεχνίας με την Ιστορία ήταν πάντα στενές. Τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να αντιμετωπιστούν ως πρωτογενείς πηγές για το ιστορικό πλαίσιο της εποχής στο οποίο αναφέρονται και δευτερογενείς για το θέμα με το οποίο ασχολούνται. Μπορεί, λοιπόν, να αποτελούν μία πλαστική σύνθεση, ωστόσο αποδίδουν με πιστό τρόπο το κλίμα μιας εποχής, το ιστορικό πλαίσιο δράσης, αλλά και τα ψυχογραφικά χαρακτηριστικά των προσώπων (Μαυροσκούφης, 2005, σ. 51). Σύμφωνα με την Αθανασοπούλου (2004, σ. 107-108), τα ιστορικά και τα λογοτεχνικά κείμενα βρίσκονται μεταξύ τους σε συνεχή διάλογο και καθώς αποτελούν εναλλακτικές αναγνώσεις/ερμηνείες της ίδιας πραγματικότητας, μετέχουν στην ιδεολογική διαπάλη παραγωγής νοημάτων στο περιβάλλον αυτό. Επιπλέον, η εικονογράφηση, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει ζωγραφική ή φωτογραφίες, μπορεί και αυτή να επιβεβαιώσει ότι η

αλήθεια της ιστορίας αρκετά συχνά κάθε άλλο παρά αντίθετη είναι με τον τρόπο αφήγησης των ιστοριών στα λογοτεχνικά παιδικά βιβλία. Μάλιστα, σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου (2015), μέσω των τελευταίων αντιμετωπίζεται η ασυμβατότητα των σκληρών ιστορικών γεγονότων με τους/τις αθώους/ες κι εύθραυστους/ες αναγνώστες/στριες, αποφεύγοντας τα δύσκολα σημεία και αποδυναμώνοντας τις βίαιες σκηνές.

Ενδεικτικά, το βιβλίο «Ο Φίλιππος και τα μαγικά κρόταλα» της Μ. Δούκα αποτελεί μία περιπλάνηση στη ζωοφόρο του Παρθενώνα, φέρνοντας το παιδί κοντά στην πομπή των Μεγάλων Παναθήναιων. Στο προ-στάδιο οι μαθητές/τριες περιηγούνται εικονικά στον Παρθενώνα και παρατηρούν με προσοχή τις ανάγλυφες παραστάσεις. Κάνουν ερωτήσεις και ζητούν διευκρινίσεις, ώστε στο επόμενο στάδιο να κατανοήσουν επαρκώς το περιεχόμενο της ανάγνωσης. Επιπλέον, μετά το τέλος της περιήγησης μπορούν να κληθούν να υποδυθούν τον ρόλο του/της ιστορικού και να περιγράψουν τη ζωοφόρο και συγκεκριμένα την πομπή προς την Ακρόπολη κατά τη διάρκεια της γιορτής προς τιμή της θεάς Αθηνάς. Μετά την ανάγνωση του βιβλίου από τον/την εκπαιδευτικό (κυρίως στάδιο), στο επόμενο στάδιο (μετα-στάδιο) ζωγραφίζουν ένα τμήμα της ζωοφόρου με τους δώδεκα θεούς/θεές και παίζουν διαδραστικά παιχνίδια που προσφέρει το Μουσείο της Ακρόπολης, φτιάχνοντας μόνοι/ες τους τη δική τους ζωοφόρο.

Ως συνέχεια των παραπάνω, ενδεικτικά αξίζει να αναφερθούμε και στα παρακάτω βιβλία: Στο βιβλίο «Ο Πέτρος και η επανάσταση του 1821» της Κ. Σέρβη, ο ήρωας μαθαίνει πολλά και συναρπαστικά για την Ελληνική Επανάσταση του 1821 από τον σοφό παππού του. Ένα άλλο βιβλίο, «Τα κίτρινα καπέλα» της Κ. Μαθθία-Κόβο, αναφέρεται με την εικονογράφησή του στο Ολοκαύτωμα, καθώς, πρωτίστως, αυτό στο οποίο θέλει να δώσει έμφαση είναι η αλληλεγγύη και η επαγρύπνηση του ενεργού πολίτη. Ένα άλλο βιβλίο «Η βιβλιοθηκάριος της Βασόρας. Μια αληθινή ιστορία από το Ιράκ» της J. Winter έχει ως ηρωίδα την Αλία, βιβλιοθηκάριο στη βιβλιοθήκη της Βασόρας, η οποία καταφέρνει να διασώσει το μεγαλύτερο μέρος των βιβλίων της βιβλιοθήκης, προτού αυτή παραδοθεί στις φλόγες μετά την εισβολή στο Ιράκ. Στο βιβλίο «Ο Μεγαλέξανδρος» της Σ. Ζαραμπούκα, η ιστορία του μεγάλου στρατηλάτη δίνεται μέσα από την οπτική παραλληλία του θεάτρου, ενώ στο βιβλίο «Χιροσίμα 1945» της Μ. Toshi, θίγεται ένα ιδιαίτερα δύσκολο θέμα, η ρίψη της ατομικής βόμβας στη Χιροσίμα.

*Περιβαλλοντικός γραμματισμός και εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*

Σε όλα τα παραπάνω, αξίζει να προστεθεί ότι το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο έχει τη δυναμική να επηρεάσει και τη στάση που θα κρατήσει το παιδί απέναντι στα οικολογικά προβλήματα στην αληθινή ζωή (Massey & Bradford, 2011). Είναι, ωστόσο, σημαντικό να επισημανθεί ότι πολλά βιβλία έχουν ως στόχο τους την αισθητική απόλαυση του/της μικρού/ής αναγνώστη/στριας, εμφυσώντας, ωστόσο, οικολογικές ανησυχίες. Από την άλλη, υπάρχει και μία άλλη κατηγορία βιβλίων που ουσιαστικά αποβλέπουν στο να συσσωρεύουν γνώσεις στο παιδί και με έναν ξεπερασμένο διδακτισμό στοχεύουν στη διαμόρφωση οικολογικής συνείδησης (Κανατσούλη, 2005, σ. 535).

Για την Κανατσούλη (2005, σ. 540-547), μια διάκριση των παιδικών βιβλίων οικολογικού περιεχομένου είναι η εξής: α) Παραμύθια με πολλές εικόνες κι ευχάριστο τέλος για μικρότερα παιδιά, β) Ιστορίες που διαδραματίζονται στην πόλη με τη ρύπανση του Κακού, γ) Παραμύθια οικολογικού περιεχομένου με έντονο το στοιχείο της ιδεολογίας, δ) Παραμύθια με ζώα, ε) Παραμύθια με χωροταξικά προβλήματα στις μεγάλες πόλεις, ζ) Παραμύθια με θέμα την τεχνολογία και τα αρνητικά που επιφέρει στον πλανήτη και τέλος η) Παραμύθια με θέμα την επιστροφή των μαρμάρων στον τόπο τους. Μέσα από την εξέλιξη των ιστοριών, δημιουργείται ένα κλίμα αγάπης για τη φύση, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται στα παιδιά η θέληση και η ανάγκη για την προστασία της (Τσιλιμένη, 2002, σ. 66-67).

Ενδεικτικά, στο βιβλίο «Ψάρια στον γιαλό με πλακάτ και με πανό» της Α. Δενδρινού τίγεται το ζήτημα της θαλάσσιας ρύπανσης. Στο προ-στάδιο τα παιδιά μπορούν να πραγματοποιήσουν πείραμα, ρίχνοντας τα αποφάγια και τα σκουπίδια του φαγητού τους σε αυτοσχέδιες «λίμνες» και «θάλασσες», προκειμένου να παρατηρήσουν το φαινόμενο της θαλάσσιας μόλυνσης. Στο στάδιο αυτό παρακολουθούν ένα βίντεο σχετικά με τον καθαρισμό του βυθού σε ένα λιμάνι, αντλώντας πληροφορίες χρήσιμες για την ανάγνωση του βιβλίου στο επόμενο στάδιο (κυρίως στάδιο). Στο τελευταίο στάδιο (μετα-στάδιο) κατασκευάζουν πλακάτ, στα οποία γράφουν συνθήματα για την προστασία του θαλάσσιου περιβάλλοντος κι επισκέπτονται με αυτά τις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου.

Ως συνέχεια των παραπάνω, άλλα βιβλία ανάλογου περιεχομένου είναι τα εξής: «Η αρκούδα που αγαπούσε τα δέντρα» του Ν. Oldland είναι ένα σύγχρονο παραμύθι με πρωταγωνίστρια μια αρκούδα που περνάει τις μέρες της στο δάσος, μέχρι που μια

μέρα συναντά έναν κυνηγό. Το βιβλίο, πάλι, «Πέντε πράσινα παραμύθια» της Ζ. Σπυροπούλου περιγράφει την καταστροφή της χλωρίδας και της πανίδας στην περιοχή της Αττικής, ενώ το βιβλίο «Μια θάλασσα πλαστικά» της Κ. Τσάνταλη έχει ως ήρωα τον κύριο Χταπόδη που αναλαμβάνει να μιλήσει στα παιδιά για τον κίνδυνο που κρύβουν όλα τα σκουπίδια που είναι πεταμένα στη θάλασσα. Επιπλέον, στο βιβλίο «Ένα σωρό πράγματα» της Ε. Γκράβετ ένα ζευγάρι καρακάξες μας μαθαίνουν για την υπερκατανάλωση και την ανακύκλωση, ενώ το βιβλίο «Θα γίνουμε κύμα» του Ν. Έντουαρντς μας παρακινεί να πάρουμε την κατάσταση στα χέρια μας για να σώσουμε τον πλανήτη. Τέλος, το βιβλίο «Η Γκρέτα και οι γίγαντες» του Ζ. Τάκερ έχει ως θέμα του την κλιματική αλλαγή και μέσω της εικονογράφησης του μαθαίνει στα παιδιά να σέβονται τη γη.

### **Συμπεράσματα/Προτάσεις**

Ο γραμματισμός ως έννοια δεν περιλαμβάνει μόνο τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης, αλλά αφορά στη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διαφορετικά περιβάλλοντα και περιστάσεις επικοινωνίας (Μητσικοπούλου, 2001, σ. 209). Στο σχολείο, στο πλαίσιο ενίσχυσης του γραμματισμού, οι μαθητές/τριες επικοινωνούν με το έντυπο και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, μέσω του οποίου οικοδομείται η γνώση. Μάλιστα, τα μικρά παιδιά αποκομίζουν πολλά οφέλη από τις αναγνώσεις που μοιράζονται με τους ενήλικες. Κατανοούν καλύτερα τα κείμενα, διατυπώνουν ερωτήματα και συνειδητοποιούν διαφορές ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη φαντασία. Μέσα από την παιδική λογοτεχνία το παιδί της προσχολικής ηλικίας επεκτείνει κοινά θέματα σε ό,τι άλλο διαβάζει και αναπτύσσει τη δεξιότητα της κριτικής σκέψης. Η θεματολογία των λογοτεχνικών κειμένων που σχετίζεται με τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες, την ιστορία και την οικολογία, όχι μόνο διασφαλίζει τη δημιουργία κινήτρων για ανάγνωση, αλλά δημιουργεί ευκαιρίες για συζήτηση, αντιπαράθεση και κριτική σκέψη (Khatib & Rahimi, 2012, σ. 33-34).

Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, έχοντας πάντα ως πρώτη προτεραιότητα την τέρψη των μικρών αναγνωστών/στριών, μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο στα χέρια του/της εκπαιδευτικού και του γονέα για την προώθηση του γραμματισμού. Τα γνωστικά αντικείμενα, όπως η Γλώσσα, η Ιστορία, τα Μαθηματικά μπορούν με ευφάνταστο και δημιουργικό τρόπο να προσεγγιστούν από το παιδί της προσχολικής ηλικίας μέσω του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου. Ο/η δάσκαλος και ο γονέας οφείλουν

να είναι σε διαρκή εγρήγορση, ώστε τα κατάλληλα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία να χρησιμοποιηθούν με τον καλύτερο τρόπο και για την προώθηση της αισθητικής απόλαυσης, αλλά και την οικοδόμηση της γνώσης.

## Βιβλιογραφία

- Αθανασοπούλου, Α. (2004) Ιστορία και Λογοτεχνία: μια διεπιστημονική προσέγγιση διδασκαλίας στο Αγγελάκος Κ. & Κόκκινος Γ. (επιμ.) *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 101-131.
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. & Δελώνης, Α. (1989) *Παιδική Λογοτεχνία και Σχολείο*, Αθήνα, Πατάκη.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002) *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Πατάκης.
- Aronowitz, S. & Difazio, W. (1994) *The Jobless Future: Sci-Tech and the Dogma of Work*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Βαλάση, Ζ. (2001) *Εισαγωγή στη μελέτη της λογοτεχνίας και των βιβλίων για παιδιά*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Bain, R. B. (2005) They Thought the World Was Flat?: Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History. In: Donovan, M. Susan and Bransford, John D. [Eds], *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington, D.C.: The National Academy Press, pp. 179-213.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998) *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Britto, P., Fuligini, A. & Brooks-Gunn, J. (2006) Reading Ahead: Effective Interventions for Young Children's Early Literacy Development. In D. Dickinson, & S. Neuman (Eds), *Handbook Of Early Literacy Research New York*, Guilford Press, pp. 311-333.
- Bruner, J. (1977) Early social interaction and language development in H.R. Schaffer (Ed), *Studies in mother child interaction*, London, Academic Press, pp. 271-289.
- Burns, M. (1999) *About teaching mathematics: A K-8 resource*, Sausalito, CA, Math Solutions.
- Bybee, R. W. (1997) *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Portsmouth, NH: Heinmann.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2000) *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2005) Λογοτεχνία και φυσικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές στο Τζ. Καλογήρου & Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.) *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ. 329-352.

- Γιαννικοπούλου, Α. (2008) «Μάθε παιδί μου γράμματα»: Εισαγωγή στο γραμματισμό και παιδικό βιβλίο στο Δ. Πολίτης (επιμ.) *Λογοτεχνικό Βιβλίο και Σχολείο: Πρακτικά Ημερίδας*, Παπαδόπουλος, σ.23-36.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2015) *Ιστορίες από την Ιστορία. Το ιστορικό εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*, *Κείμενα*, 21, σ. 1-15.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2016) *Το εικονογραφημένο βιβλίο στην προσχολική εκπαίδευση, Φιλαναγνωστικές δράσεις*, Αθήνα, Πατάκης.
- Γιαννικοπούλου, Α. & Πρεβεζάνου, Β. (2009) 1 Φορά και 1 Καιρό... στο Νηπιαγωγείο τα Μαθηματικά της Λογοτεχνίας, *Ένωση Ερευνητών Διδακτικής Μαθηματικών*, Ρόδος, σ. 415-424.
- Campana, K., Mills, J. E. & Ghoting, S. (2016) *Supercharged storytimes: An early literacy planning and assessment guide*, Chicago, American Library Association.
- Czerniak, C., Weber, W., Sandmann, A. & Ahern, J. (1999) A Literature Review of Science and mathematics Integration, *Science and Mathematics Intergration*, 99, pp. 421-430.
- Fagot, B. & Kavanagh, K. (1993) Parenting during the Second Year: Effects of Children's Age, Sex and Attachment Classification, *Child Development*, 64(1), pp. 258-271.
- Frederking, V., Henschel, S., Meier, C., Roick, T., Stanat, P. & Dickhauser, O. (2012) Beyond Functional Aspects of Reading Literacy: Theoretical Structure and Empirical Validity of Literary Literacy. (Special issue guest edited by Irene Pieper & Tanja Janssen). *L1-Educational Studies in Language and Literature* 12, pp. 1-24.
- Gilbert, J. K. (2006) On the Nature of 'Context' in Chemical Education, *International Journal of Science Education*, 28, 9, pp. 957-976.
- Harmon, J., & Wood, K. (2001) The TAB Book Club Approach, *Middle School Journal*, 32, 3, pp. 51-56.
- Hasan, R. (2006) Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία στο Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.), *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Huot, B., Stroble, B. & Bazerman, C. (2004) *Multiple Literacies for the 21st Century*, NJ, Hampton Press.
- Huppert, E. (2012) *Integrating Children's Literature into the Mathematics Classroom*, Vanderbilt University.
- Jablonka, E. (2003) Mathematical literacy in *Second international handbook of mathematics education*, Springer, Dordrecht, pp. 75-102.

Jewett, P. & Smith, K. (2003) Becoming Critical: Moving Toward a Critical Literacy Pedagogy. An Argument for Critical Literacy, *Action in Teacher Education*, 25, 3, pp. 69-77.

Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ. (2005) *Η Λογοτεχνία στο σχολείο*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Κανατσούλη, Μ. (2005) Οικολογία και Παιδική Λογοτεχνία, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 535-549.

Καρύδας, Α. & Κουμαράς, Π. (2003) Επιστημονικός και Τεχνολογικός αλφαριθμητισμός, *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, Έρευνα και Πράξη*, 6, σ. 9-21.

Κολέζα, Ε. (2009) *Φιλοσοφία ενός προγράμματος σπουδών για τα Μαθηματικά*. Διαθέσιμο στο <https://docplayer.gr/37002777-Filosofia-enos-p-s-gia-ta-mathimatika.html> (Πρόσβαση 27 Φεβρουαρίου 2022).

Κωστούλη, Τ. & Χατζηνικολάου, Α. (2010) Γλωσσική εκπαίδευση, γραμματισμός και πρακτικές γραμματισμού σε μικτές τάξεις, *Επιμορφωτικό Υλικό του προγράμματος «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά»*. Διαθέσιμο στο [http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/2292015\\_01.pdf](http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/2292015_01.pdf) (Πρόσβαση 27 Φεβρουαρίου 2022).

Katz, J. (2001) Playing at Home: The talk of Pretend Play in D. Dickinson & P. Tabors (Eds), *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*, Baltimore, Brookers, pp. 53-73.

Khatib, M. & Rahimi, A. H. (2012) Literature and Language Teaching, *Journal of Academic and Applied Studies*, 2, 6, pp. 32- 38.

Laugksch, R. C. (2000) Scientific Literacy: A conceptual overview, *Science Education*, 84 (1), pp. 71-94.

Lee, P. & Bourdillon, H. (1994) Historical Knowledge and the national curriculum, *Teaching History*, London & New York, Routledge with association of Open University Press, pp. 41-48.

Llach, P. A. (2007) Teaching Language Through Literature: The Waste Land in the ESL Classroom, *Odisea*, 8, pp. 7-17.

Μαλαφάντης, Δ. Κ. (2017) Προς έναν Κριτικό Λογοτεχνικό Γραμματισμό με «Λογισμό και μ' Όνειρο», *7ο Διεθνές Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης, Rethinking Alternatives to Neoliberalism in Education*, Αθήνα, 28 Ιουνίου-2 Ιουλίου 2017, σ. 554-569.

Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2005) *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: Ιστοριογραφία, Διδακτική Μεθοδολογία και Ιστορικές πηγές*, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.

Μητσικοπούλου, Β. (2001) *Γραμματισμός. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, Θεσσαλονίκη, Κ.Ε.Γ.



Μπέσσα, Δ. (2004) Η εικονογράφηση στο παραμύθι στο *Το παραμύθι και η εκπαίδευση* (ημερίδα της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας), Φλώρινα, Νεανικό και Παιδικό Παράρτημα της Δημόσιας Βιβλιοθήκης, σ. 155-167.

Martin, H. (2007) Mathematical Literacy, *Principal leadership*, 7,5, pp. 28-31.  
Massey, G. & Bradford, C. (2011) Children as Ecocitizens: Ecocriticism and Environmental Texts, *Contemporary Children's Literature and Film: Engaging with Theory*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, pp. 208–217.

McCrone, S. S. & Dossey, J. A. (2007) Mathematical Literacy--It's Become, *Fundamental Principal Leadership*, 7,5, pp. 32-37.

Mol, S., Bus, A., deJong, M., & Smeets, D. (2008) Added Value of Dialogic ParentChild Book Readings: A meta-analysis, *Early Education & Development*, 19, pp. 7-26.

Moser, S. (1994) Using storybooks to teach science themes, *Reading Horizons*, 35, 2, pp. 138-150.

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2018). Διαθέσιμο στο [http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/B\\_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02\\_ps\\_istorias\\_eisagogi.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf) (Πρόσβαση 28 Φεβρουαρίου 2022).

Ντίνας Δ. Κ. & Γιώτη Ε. (2016) *Ο Κριτικός Γραμματισμός στην Σχολική Πράξη: Αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο*, Αθήνα, GUTENBERG.

Ντούλια, Α. (2010) Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: δυνατότητες – όρια – προοπτικές στο Α. Τσιπλιτάρης (επιμ.), Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*, 7-9 Μαΐου 2010, Αθήνα, σ. 1-11.

Norton, D. (2006) *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Εισαγωγή στην παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα, Επίκεντρο.

Οικονομίδου, Α. (2008) Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία: Αφηγηματικοί πειρασμοί στο Ι. Βασιλαράκης (επιμ.), *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος, σ. 284-301.

OECD (2006) *Assessing Scientific Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA*. Paris, OECD. Διαθέσιμο στο [https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/assessing\\_scientific\\_reading\\_and\\_mathematical\\_literacy.pdf](https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/assessing_scientific_reading_and_mathematical_literacy.pdf) (Πρόσβαση 27 Φεβρουαρίου 2022).

OECD (2007) *Διεθνές πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των μαθητών (PISA)*, Αθήνα, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Παμουκτσόγλου, Α. (2006) *ΑΣΕΠ. Παιδαγωγικά και γενική διδακτική όλων των κλάδων και των ειδικοτήτων*, Salto.

Παπαδόπουλος, Π. (2013) Δημιουργική γραφή και αφήγηση στις φυσικές επιστήμες, στο Θ. Πιερράτος, Σ. Αρτέμη, Χ. Πολάτογλου & Π. Κουμαράς (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Ποια Φυσική έχει νόημα να διδάσκονται τα παιδιά μας σήμερα*, ΑΠΘ, 9-10 Μαρτίου 2013, Θεσσαλονίκη, σ. 195-204.

Πιτσιλκα, Ε. (2017) Ένα πρόγραμμα ενίσχυσης δεξιοτήτων και στρατηγικών προφορικού λόγου σε μαθητές της Δ' τάξης δημοτικού σχολείου, μεταπτυχιακή διατριβή, Φλώρινα Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Parkinson, J. (2000) Acquiring Scientific Literacy through Content and Genre: A Theme-based Language Course for Science Students, *English for Specific Purposes*, 19 (4), pp. 369-387.

Ρεπούση, Μ. (2007) Ιστορικός εγγραμματισμός και σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, *Σχολικός εγγραμματισμός. Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*, Αθήνα, Γρηγόρης, σ. 393-419.

Rao, N., Sun, J., Wong, J., Weekes, B., Ip, P., Shaeffer, S. & Lee, D. (2014) *Early childhood development and cognitive development in developing countries: a rigorous literature review*, London, Department for International Development.

Roth, C. E. (1992) *Environmental literacy: its roots, evolution and directions in the 1990s*. Columbus, OH, ERIC Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education.

Σιβροπούλου, Ε. & Χατζησαββίδης, Σ. (2003) Η συμβολή των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των νηπίων, *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 5, σ. 184.

Σκουμπουρδή, Χ. (2012) *Σχεδιασμός ένταξης υλικών και μέσων στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών*, Αθήνα, Πατάκη.

Στελλάκης, Ν. (2007) *Ανάλυση του Γραμματισμού και οικογενειακές πρακτικές*, Φάκελος Σημειώσεων για το μάθημα «Οικογενειακός γραμματισμός», Πάτρα, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Saribas, D. (2015) Investigating the Relationship between Pre-Service Teachers' Scientific Literacy, Environmental Literacy and Life-Long Learning Tendency, *Science Education International*, 26(1), pp. 80-100.

Satariano, P. (1994) *Storytime mathtime: Math explorations in children's literature*, Palo Alto, CA, Dale Seymour.

Shatzer, J. (2008) Picture Book Power: Connecting Children's Literature and Mathematics, *The Reading Teacher*, 61, 8, pp. 649–653.

Snow, C., Burns, M. & Griffin, P. (1998) *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, Washington, DC, US Government Printing Office.

Sumirattana, S., Makanong, A. & Thipkong, S. (2017) Using realistic mathematics education and the DAPIC problem-solving process to enhance secondary school students' mathematical literacy, *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 38, 3, pp. 307-315.

Τσιλιμένη, Τ. (2002) *Οι μικρές ιστορίες κατά την εικοσαετία 1970-1990, Γραμματολογική, παιδαγωγική και γλωσσική εξέταση*, Καστανιώτη, Αθήνα.

Tikhomirova, S. (1993) A soviet approach Literacy physics, *ScienceScope*, 16, pp. 57-58.

UNESCO (2016) *Education for people and planet. Creating sustainable future for all, Final Report*, Paris, UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), (2004) *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes*, Paris, UNESCO. Διαθέσιμο στο <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf> (Πρόσβαση 27 Φεβρουαρίου 2022).

Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Weigel, D., Martin, S. & Bennett, K. (2006) Mothers' literacy beliefs: Connections with the Home Literacy Environment and Pre- School Children's Literacy Development, *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), pp. 191-211.

Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998) Child Development and Emergent Literacy, *Child Development* (30), pp. 848-872.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Wineburg, S. (2008) Historical thinking is unnatural, and immensely important: An interview with Sam Wineburg, *Recent themes in historical thinking: Historians in conversation*, Columbia, SC, University of South Carolina Press, pp. 35-43.

Wynne, B. (1992) Misunderstood misunderstanding: social identities and public uptake of science, *Public Understanding of Science*, 1, pp. 281-304.

Φλογαΐτη, Ε. (2010) Περιβαλλοντικός γραμματισμός-Περιβαλλοντική εκπαίδευση στο Ε. Χοντολίδου & Λ. Βεκρής (επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα, Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Α, σ. 243-260.

Χαλκιά, Κ. (2004) Ο πολυτροπικός «λόγος» των Φυσικών Επιστημών στο διαδίκτυο: Αλληλεπιδράσεις με την Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες, *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση: Ζητήματα Σχεδιασμού και Εφαρμογών-Φιλοσοφικές και Κοινωνικές Προεκτάσεις*, Αθήνα, Ατραπός, σ. 251-278.

Χαραλαμπίδης, Α. (2006) *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Χατζησαββίδης, Σ. (1997) *Η Παιδαγωγική του Γραμματισμού στην πράξη: Η περίπτωση των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας στην Ελλάδα*. Διαθέσιμο στο [http://ikee.lib.auth.gr/record/265112/files/%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%A3%CE%94%CE%95\\_doc.pdf](http://ikee.lib.auth.gr/record/265112/files/%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%A3%CE%94%CE%95_doc.pdf) (Πρόσβαση 28 Φεβρουαρίου, 2022).

Χατζησαββίδης, Σ. (2003) Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο πολυγραμματισμών, *Φιλολόγος*, 113, σ. 405-414.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007) Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού. Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη, *6<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο OMEP*, 1-3 Ιουνίου, Πάτρα, σ. 27-34.

Χοντολίδου Ε. (1999) Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας, *Γλωσσικός υπολογιστής*, 1, σ. 115-117. Διαθέσιμο στο <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm> (Πρόσβαση 28 Φεβρουαρίου, 2022).

# «Δημιουργική αξιοποίηση του λεξικού στο μάθημα της Λογοτεχνίας»: Ένα μοντέλο λογοτεχνικής ανάγνωσης βασισμένο στη Συναλλακτική θεωρία της L. M. Rosenblatt σε συνδυασμό με στοιχεία Γλωσσολογίας

Παρασκευή Ακριτίδου  
Εκπαιδευτικός-Φιλολόγος  
ΔΔΕ νομού Μεσσηνίας  
[parakritidou@yahoo.gr](mailto:parakritidou@yahoo.gr)

## Περίληψη

Το παρόν άρθρο καταπιάνεται με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και, ειδικότερα, της ποίησης. Συγκεκριμένα, προτείνει ένα μοντέλο λογοτεχνικής ανάγνωσης που απευθύνεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τη βάση για το προτεινόμενο μοντέλο αποτελεί η Συναλλακτική θεωρία της L. M. Rosenblatt. Επίκεντρο των δραστηριοτήτων αποτελούν μεμονωμένες λέξεις του εκάστοτε ποιήματος, επιλεγμένες σε πρώτη φάση από τους/τις μαθητές/τριες και σε δεύτερη φάση με την υπόδειξη του/της εκπαιδευτικού. Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων αξιοποιούνται στοιχεία Γλωσσολογίας και μάλιστα Σημασιολογίας, όπως είναι οι έννοιες των λεξιλογικών συνάψεων, του συμφραστικού πλαισίου, της εννοιολογικής μεταφοράς, της πολυσημίας και της περιγραφικής και μη περιγραφικής/βιωματικής σημασίας της λέξης. Πέραν της στρατηγικής της ιδεοθύελλας προτείνεται να παίζει κυρίαρχο ρόλο η χρήση του λεξικού κατά τη διδασκαλία. Αρχικά, επεξηγούνται οι θεωρητικές έννοιες όπου εδράζεται η πρόταση και στη συνέχεια περιγράφονται τα βήματα που συνιστούν το προτεινόμενο μοντέλο λογοτεχνικής ανάγνωσης. Η εργασία κλείνει με μια ενδεικτική αξιολόγηση και ορισμένα συμπεράσματα.

**Λέξεις-κλειδιά:** Συναλλακτική θεωρία, λογοτεχνική ανάγνωση, βιωματική σημασία, λεξιλογικές συνάψεις, εννοιολογική μεταφορά

## Abstract

The present article focuses on poetry teaching, positing a literary reading model addressed to secondary education. The proposed model is based on Rosenblatt's transactional theory of reading. The activities pivot around single words of each poem, initially selected by the students and subsequently suggested by the teacher. The activities draw on concepts of Linguis-

tics and, specifically, Semantics, such as lexical units/collocations, contextual framework, conceptual metaphor, polysemy, and descriptive and non-descriptive/experiential word meaning. Apart from the brainstorming technique, dictionary use is highly recommended. The theoretical notions of the suggested literary reading model are clarified, and then its implementation steps are described. The article concludes with an indicative evaluation and certain conclusions.

**Keywords:** transactional theory, literary reading, experiential word meaning, collocations, conceptual metaphor

## Εισαγωγή

Στο παρόν άρθρο προτείνεται ένα μοντέλο λογοτεχνικής ανάγνωσης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το οποίο συνδυάζει στοιχεία θεωρίας και διδακτικής της Λογοτεχνίας με στοιχεία Γλωσσολογίας. Η θεωρία Λογοτεχνίας στο οποίο στηρίζεται είναι η Συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης της L. M. Rosenblatt. Η γλωσσολογική θεωρία από την οποία αντλούνται στοιχεία είναι η θεωρία του Moravcsik για την ανάλυση της μεταφοράς στη γλώσσα. Συμπληρωματικό ρόλο βέβαια παίζουν και άλλες γλωσσολογικές έννοιες, όπως η πολυσημία, η μετωνυμία, οι παραδειγματικές και συνταγματικές σχέσεις των λέξεων αλλά και η έννοια του συμφραστικού πλαισίου και των λεξιλογικών συνάψεων, οι οποίες επεξηγούνται αντιστοίχως. Οι δύο στρατηγικές που προτείνονται για τις δραστηριότητες είναι η ιδεοθύελλα, η οποία έχει προταθεί αλλού (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007) και η χρήση του λεξικού κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, η οποία καθορίζει και την πρωτοτυπία της παρούσας πρότασης. Αρχικά, δίδεται το θεωρητικό πλαίσιο και στοιχειοθετούνται η συμβολή του λεξικού κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και ο τρόπος αξιοποίησής του στο πλαίσιο του προτεινόμενου μοντέλου λογοτεχνικής ανάγνωσης, ο οποίος συνδέεται τόσο με τα στοιχεία Γλωσσολογίας όσο και με τη Συναλλακτική θεωρία. Στη συνέχεια αναλύονται τα βήματα της ερμηνευτικής προσέγγισης του ποιήματος. Η παρουσίαση των βημάτων συνοδεύεται από ένα ενδεικτικό παράδειγμα λογοτεχνικής ανάγνωσης του ποιήματος του Διονυσίου Σολωμού «Η καταστροφή των Ψαρών». Ακολουθεί μια υποτυπώδης αξιολόγηση και το άρθρο κλείνει με ορισμένα ενδεικτικά συμπεράσματα και τη σχετική βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε.

## Θεωρητικό πλαίσιο

### *Συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης*

Το λογοτεχνικό κείμενο ως «κίνητρο» και ως «σχέδιο»: Το λογοτεχνικό κείμενο λειτουργεί διπλά: τόσο ως «κίνητρο» όσο και ως «σχέδιο»/«προσχέδιο». Ως «κίνητρο», όπως αναφέρει ο Πολίτης (1996, σ. 26, 30) «ενεργοποιεί στοιχεία της παρελθοντικής εμπειρίας του αναγνώστη» ενώ ως «σχέδιο» με ρυθμιστικό ρόλο «ορίζει κάποια πλαίσια της λογοτεχνικής εμπειρίας βάσει των οποίων καθοδηγείται [ο αναγνώστης] στη διαδικασία επιλογής, απόρριψης και οργάνωσης των στοιχείων εκείνων της προσωπικής εμπειρίας του που θα ενσωματωθούν στην ερμηνεία» (Rosenblatt, 1978, όπως αναφέρεται στο Κουρτέσης, 2016, σ. 23). Αυτοί οι δύο τρόποι λειτουργίας του λογοτεχνικού κειμένου θα μπορούσαν να αντιστοιχιστούν στην αρχική φάση της ανταπόκρισης, όπου ο/η αναγνώστης/στρια προβάλλει δικά του/της βιώματα και εμπειρίες με στόχο την υποκειμενική αναγνωστική απόλαυση αφενός και αφετέρου στην τελειοποίηση της ανταπόκρισης, όπου η κοινότητα αναγνωστών/στριών συγκροτεί σε συνεργατικό πλαίσιο την ή τις πιο βάσιμες ερμηνείες του κειμένου με στόχο την αντικειμενική νοηματοδότησή του. Η δεύτερη διαδικασία προτείνεται να διεξαχθεί με πυξίδα και βοηθό ένα ερμηνευτικό λεξικό.

Δημιουργική εξερεύνηση: Ο ενεργητικός ρόλος του/της αναγνώστη/στριας, που τονίζεται από την Rosenblatt, αναφέρεται ότι μπορεί να φτάσει σε επίπεδα «δημιουργικής εξερεύνησης», μιας μορφής «έντονης προσωπικής δραστηριότητας» (Rosenblatt, 1938/1970, όπως αναφέρεται στο Κουρτέσης, 2016, σ. 20· Πολίτης, 1996, σ. 23, 29). Η εξερεύνηση μπορεί, λοιπόν, κάλλιστα να λάβει τη μορφή γλωσσικής εξερεύνησης και, συγκεκριμένα, με οδηγό ένα έντυπο ή ηλεκτρονικό ερμηνευτικό λεξικό στην προσπάθεια των μαθητών/τριών-αναγνωστών/στριών να συλλάβουν ένα ποίημα ως ολότητα (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007, σ. 64). Μια συναλλαγή αυτού του τύπου καταλήγει στη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας (Πολίτης, 1996, σ. 26) μέσα από την ανίχνευση ελλειπόντων στοιχείων – συμπεριλαμβανόμενων στον λεξιλογικό ορισμό μιας λέξης παρμένης από το ποίημα –, τα οποία έρχονται να εμπλουτίσουν τα υπονοούμενα και υπαινικτικά νοήματά του. Κατ' αυτόν τον τρόπο η λογοτεχνία μπορεί να βοηθήσει έναν/μια έφηβο/η μαθητή/τρια-αναγνώστη/στρια να βιώσει τις συνέπειες «εναλλακτικών τρόπων δράσης και συμπεριφοράς που η εμπειρία (εδώ: γλωσσική) του λογοτεχνικού έργου μπορεί να του μεταδώσει» (Rosenblatt, 1938/1970, όπως αναφέρεται στο Κουρτέσης, 2016, σ. 47).

Παράλληλα, με αυτού του τύπου τη δημιουργική εξερεύνηση επιτυγχάνεται ο εμπλουτισμός της συλλογικής πολιτιστικής εμπειρίας που εκφράζουν τόσο τα κείμενα (Χρυσός, 2020, σ. 50) όσο και οι ίδιες οι λέξεις τους αυτοτελώς.

Τα τέσσερα στάδια «συναλλαγής»: Το στάδιο της αφόρμησης αποτελεί το αρχικό στάδιο της συναλλαγής του αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο στη συγκεκριμένη θεωρία. Όπως αναφέρεται από τις Καλογήρου & Βησσαράκη (2007, σ. 62), «ο πιο συνηθισμένος τρόπος προετοιμασίας για την ανάγνωση ενός κειμένου είναι να δώσει ο δάσκαλος στα παιδιά τον τίτλο του κειμένου και να τους ζητήσει να κάνουν προβλέψεις για το περιεχόμενό του ή να επινοήσουν ιστορίες με αφορμή τις λέξεις του τίτλου». Όπως και σε αυτό, έτσι και στα επόμενα στάδια προκρίνεται για την άμεση καταγραφή της ανταπόκρισης η διδακτική στρατηγική του καταιγισμού ιδεών (brainstorming) (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007, σ. 66). Στο στάδιο της αρχικής ανταπόκρισης ο/η αναγνώστης/στρια μπορεί να αποδώσει οποιαδήποτε νοήματα στο κείμενο από τη δική του/της οπτική γωνία. Όμως αυτός ο πλήρης υποκειμενισμός εξισορροπείται με την αποδοχή κριτηρίων ως προς την εγκυρότητα της ερμηνείας στο επόμενο στάδιο, αυτό της τελικής ανταπόκρισης στο κείμενο. Συγκεκριμένα, κάποιες ερμηνείες κρίνονται ως πιο αποδεκτές και κάποιες άλλες ότι δεν ικανοποιούν εντελώς τα αντικειμενικά κριτήρια ερμηνείας με βάση τις ενδείξεις που παρέχει το κείμενο με αναφορά στις κοινές κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των αναγνωστών (Rosenblatt, 1994, όπως αναφέρεται στο Χρυσός, 2020, σ. 55\* Rosenblatt, 1988, σ.7-8). Αντίστοιχα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε έναν λεξιλογικό ορισμό κάποια στοιχεία του κρίνονται ως πιο κεντρικά και άλλα ως πιο περιφερειακά ανάλογα και με τη χρήση και τη θέση τους στο γλωσσικό σύστημα, οπότε και θεωρείται ότι αξιοποιούνται με αντίστοιχη διαβάθμιση στο πλαίσιο της λογοτεχνικής έκφρασης ενός/μιας συγγραφέα. Παράλληλα, στο στάδιο της τελειοποίησης της ανταπόκρισης οι μαθητές/τριες-αναγνώστες/στριες βοηθιούνται από τους/στις συναγνώστες/στριές τους και από τον/την εκπαιδευτικό «να οργανώσουν τις συγκεκριμένες αντιδράσεις τους και να τις προεκτείνουν μέσα από τις αντιδράσεις των άλλων» (Πολίτης, 1996, σ. 32). Ως συμπληρωματικό εργαλείο μπορεί να λειτουργήσει το λεξικό, όταν για παράδειγμα υπάρχει γλωσσική πενία και ένδεια σκέψεων και συνακόλουθα ανταποκρίσεων στο ποίημα.

Επιλεκτική προσοχή: Η επιλεκτική ή εκλεκτική προσοχή είναι εκείνος ο παράγοντας ο οποίος «κατευθύνει το ενδιαφέρον του αναγνώστη σε συγκεκριμένα λεκτικά σύμβολα» (Πολίτης, 1996, σ. 28). Αυτός ο παράγοντας προτείνεται εδώ να



επιστρατευθεί κατά το στάδιο της αρχικής ανταπόκρισης των μαθητών/τριών-αναγνωστών/στριών στο ποίημα. Έπειτα, κατά την αναγνωστική διαδικασία το ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο ορίζει στην πορεία ποια στοιχεία θα πρέπει να διατηρηθούν στην προσοχή του μαθητή/τριας-αναγνώστη/στριας (Rosenblatt, 1978, όπως αναφέρεται στο Κουρτέσης, 2016, σ. 24). Εδώ μπορεί να παρέμβει ο/η εκπαιδευτικός και με την επιλογή συγκεκριμένων λέξεων να προσανατολίσει τον/τη μαθητή/τρια-αναγνώστη/στρια προς τα πού θα πρέπει να στραφεί η διαδικασία της δημιουργικής του/της εξερεύνησης.

Αισθητική και μη αισθητική/πληροφοριακή ανάγνωση/στάση: Ο/η κάθε αναγνώστης/στρια μπορεί να αντιμετωπίσει διαφορετικά ένα κείμενο. Ενδέχεται να το διαβάσει μόνο για να αντλήσει πληροφορίες ή για να το απολαύσει ως έργο τέχνης με αισθητική αξία (Κουρτέσης, 2016, σ. 34, 45-46\* Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007). Αυτές οι δύο διαφορετικού τύπου αναγνώσεις ή στάσεις μπορούν να αξιοποιηθούν και οι δύο εκ περιτροπής στο προτεινόμενο μοντέλο, αφού η μια δεν αποκλείει την άλλη (Χρυσός, 2020, σ. 43, 45) αλλά ιδανικά αλληλοσυμπληρώνονται. Συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση, αυτήν της αρχικής ανταπόκρισης στο λογοτεχνικό κείμενο συνιστάται η αισθητική ανάγνωση με το βάρος να δίνεται στο βιωματικό φορτίο των λέξεων ως κειμενικών σημείων. Η μη αισθητική στάση, η οποία ενεργοποιείται, όταν ο/η αναγνώστης/στρια προτίθεται να συλλέξει πληροφορίες (Χρυσός, 2020, σ. 44), μπορεί να αφορά την αναζήτηση αντικειμενικών πληροφοριών σε ένα ερμηνευτικό λεξικό σχετικά με την αξιακή ταυτότητα επιλεγμένων λέξεων του λογοτεχνικού κειμένου, με σκοπό μέσα από ένα σχήμα κύκλου να αξιοποιηθούν οι περιγραφικές πληροφορίες που θα αντληθούν σε μια εκ νέου τροποποιημένη ή εμπλουτισμένη αισθητική ανάγνωση. Μάλιστα, στη συγκεκριμένη περίπτωση η προτεινόμενη δραστηριότητα αναζήτησης στο λεξικό των ορισμών των λέξεων και των λεξι(λογι)κών συνάψεων που αυτές σχηματίζουν πόρρω απέχουν από το να τυποποιούν την ερμηνεία, καθώς η ποικιλία του περιεχομένου τους παρέχει στους/στις μαθητές/τριες-αναγνώστες/στριες περιθώρια προσωπικής επιλογής και διαφοροποίησης, με αποτέλεσμα και διαφορετικές ατραπούς ερμηνείας σε κάθε περίπτωση.

Λεκτικά σύμβολα ή ενδείξεις: Τα λεκτικά σύμβολα συνιστούν το ένα από τα τρία βασικά είδη κειμενικών σημείων ή ενδείξεων, τα οποία καθοδηγούν τον/την αναγνώστη/στρια στην πραγμάτωση του λογοτεχνικού κειμένου (Κουρτέσης, 2016, σ. 21, υποσημ. 11). Αυτά αφορούν στη γλώσσα του κειμένου, στην επιλογή των λέξεων, στη σημασία και στις συνδηλώσεις τους, στον ήχο τους, καθώς και στη σύ-

νταξη των προτάσεων. Όσον αφορά στις λέξεις, η ίδια η Rosenblatt κάνει αναφορά στη συναισθηματική / βιωματική σημασία τους παραπέμποντας στον Vygotsky. Έτσι, κατά τη συναλλαγή δίνεται σημασία στις παραδηλωτικές ή συνειρμικές σημασίες και συνδηλώσεις των λεκτικών συμβόλων (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007, σ. 69). Επίσης, αφενός παρατηρεί ότι οι λέξεις δεν λειτουργούν μεμονωμένα αλλά σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα (Rosenblatt 1988, σ. 3) αφετέρου μνημονεύει το λεξικό ως φορέα των δημόσιων λεξιλογικών σημασιών μιας λέξης. Οι λέξεις τώρα ενός λογοτεχνικού κειμένου βάσει της γλωσσικής τους αξίας δύνανται να δημιουργήσουν στον/στην αναγνώστη/στρια προσδοκίες όσον αφορά τη νοηματοδότηση (Πολίτης, 1996, σ. 26). Επομένως, η συγκέντρωση πληροφοριών για τα λεκτικά σύμβολα ή λέξεις ενός ποιήματος μέσα από ένα ερμηνευτικό λεξικό θα μπορούσαν να διευρύνουν κατά πολύ τον ορίζοντα των αναγνωστικών προσδοκιών και τη νοηματοδότηση του κειμένου παράλληλα με τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών-αναγνωστών.

Εμπειρικά αποθέματα γλώσσας ή γλωσσικό-βιωματικό/εμπειρικό υπόβαθρο: Κατά τη συναλλαγή του/της αναγνώστη/στριας με το κείμενο συμμετέχουν τόσο η διάνοια όσο και το συναίσθημα (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007, σ. 58), όπως το τελευταίο αναδεικνύεται μέσα από τη βιωματική «ταυτότητα» των λέξεων του κειμένου, την οποία αποδίδει σε αυτές ο/η κάθε αναγνώστης/στρια. Έτσι, η ανάγνωση καθίσταται μια δυναμική διαδικασία, όπου πρωτεύοντα ρόλο παίζει η προσωπική διαχείριση των λεκτικών σημείων από τον/την αναγνώστη/στρια με βάση τα «εμπειρικά αποθέματα γλώσσας» του/της (Χρυσός, 2020, σ. 43). Η συσσωρευμένη αυτή γλωσσική εμπειρία αντικατοπτρίζει την προσωπική και κοινωνικοπολιτισμική του ιστορία (Rosenblatt, 1994, όπως αναφέρεται στο Χρυσός, 2020, σ. 54). Για μια πληρέστερη δε νοηματοδότηση θα μπορούσε το γλωσσικό-βιωματικό υπόβαθρο να ενισχυθεί με τη χρήση του ερμηνευτικού λεξικού όπου οι περιστάσεις «φτωχής» γλωσσικής «σκευής» το απαιτούν.

Εσωτερικές συνδέσεις: Οι συνδέσεις αποτελούν μία από τις κατηγορίες ανταποκρίσεων των αναγνωστών/στριών στη Συναλλακτική θεωρία (Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012). Έτσι, οι συνδέσεις μπορεί να αφορούν τις αισθησιακές εμπειρίες του παρελθόντος, τα συναισθήματα και τις προσδοκίες του/της αναγνώστη/στριας, εικόνες ή αναπαραστάσεις πραγμάτων, ανθρώπων, πράξεων και σκηνών αλλά και συνδέσεις με προφορικά και γραπτά κείμενα, απ' όπου αντλεί για τη συνδημιουργία της νοηματοδότησης του κειμένου (Κουρτέσης, 2016, σ. 26· Μαλαφάντης & Χρυσός,

2012, σ. 8<sup>\*</sup> Rosenblatt, 1938/1970, όπως αναφέρεται στο Κουρτέσης, 2016, σ. 22). Θα μπορούσαν όμως να αφορούν συνδέσεις με την κοινή γλωσσική εμπειρία, η οποία περικλείεται σε ένα ερμηνευτικό λεξικό της αντίστοιχης γλώσσας και συνδέσεις ή αλλιώς συνάψεις λέξεων του κειμένου με άλλες λέξεις, όπως αποτυπώνονται αυτές στο πλαίσιο του λεξιλογικού ορισμού τους.

### *Στοιχεία Γλωσσολογίας*

Η Γλωσσολογία μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση και ερμηνεία ενός λογοτεχνικού κειμένου, αφού φωτίζει το πώς λειτουργεί η γλώσσα στη μετάδοση ενός μηνύματος, αλλά και πώς οδηγεί σε διαφορετικές συλλήψεις του έργου, αναγνώσεις και μηνύματα (Μπαμπινιώτης, 1991, σ. 56-57). Ένας παράλληλος στόχος της γλωσσολογικής ανάλυσης είναι και η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της αναγνωστικής (ερμηνευτικής, αντιληπτικής) ικανότητας στο λογοτεχνικό κείμενο (Μπαμπινιώτης, 1991, σ. 60). Αυτή βασίζεται όμως σε μεγάλο βαθμό και στη γλωσσική αίσθηση και διαίσθηση του/της αναγνώστη/στριας. Αυτήν τη γλωσσική διαίσθηση οφείλει η γλωσσολογική ανάλυση να καθιστά πιο ορατή και συνειδητή, ώστε ο/η αναγνώστης/στρια να ανακαλύπτει μέσα από τη γλώσσα και τον ίδιο του/της τον εαυτό. Προς τούτο μπορεί να συμβάλει το λεξικό κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και στη συνέχεια θα φανεί πώς δύναται να γίνει αυτό.

Στην ποίηση κέντρο της γλωσσικής έκφρασης είναι η λέξη (Μπαμπινιώτης, 1991, σ. 172). Εδώ μας αφορούν οι πλήρεις λεξικές μορφές (Lyons, 1999, σ. 89<sup>\*</sup> Συμεωνίδου-Χριστίδου, 1998, σ. 47, υποσημ. 38). Κάθε λέξη έχει αφενός μια κοινή για όλους σημασία, την περιγραφική ή βασική ή δηλωτική ή αναφορική ή αντικειμενική ή γνωστική και αφετέρου μια υποκειμενική/ατομική/προσωπική βιωματική ή εκφραστική ή μη περιγραφική ή συγκινησιακή ή συναισθηματική ή καταστασιακή ή «στασιακή» ή διαπροσωπική ή χρωματική ή υφολογική ή κοινωνικοπροθετική ή συμφραστική ή (συν)υποδηλωτική σημασία (Mounin, 2003, σ. 167-168<sup>\*</sup> Lyons, 1999, σ. 88<sup>\*</sup> Συμεωνίδου-Χριστίδου, 1998, σ. 55, 83<sup>\*</sup> Μπαμπινιώτης, 1991, σ. 90<sup>\*</sup> Μπαμπινιώτης, 1985, σ. 27). Η χρήση εν προκειμένω του όρου «συμφραστική σημασία», ο οποίος καταδεικνύει ότι οι υποδηλώσεις μιας λέξης προέρχονται από τη συνεμφάνισή της με άλλες σε φράσεις, κατοχυρώνει το δικαίωμα να υποστηρίξουμε ότι η χρήση ενός λεξικού, το οποίο αποτελεί τον θεματοφύλακα του εθνικού γλωσσικού πλούτου και περιλαμβάνει στους ορισμούς του παραδείγματα συμφράσεων,

μπορεί να μας προσανατολίσει στις υποδηλωτικές σημασίες των λέξεων, αν και υποκειμενικές, όπως αυτές ενδέχεται να προβάλλονται μέσα σε ένα ποίημα. Η γνώση και των δύο όψεων της σημασίας άλλωστε θεωρείται ότι αποτελεί τμήμα της ικανότητας του ομιλητή μιας γλώσσας (Lyons, 1999, σ. 88). Σε αυτήν τη γνώση μπορεί να προσθέσει το να συμβουλευτεί ένα ερμηνευτικό λεξικό ένας/μια μαθητής/τρια-αναγνώστης/στρια, ο/η οποίος/α βρίσκεται ακόμη σε στάδια εμπλουτισμού της γλωσσικής του/της έκφρασης αλλά κυρίως με τον στόχο της κατανόησης της ποιητικής έκφρασης, αφού είναι με αυτήν την όψη της σημασίας, τη μη περιγραφική, που εργάζεται κατ' εξοχήν ο/η λογοτέχνης και ιδίως ο/η ποιητής/τρια (Μπαμπινιώτης, 1991, σ. 91). Είναι χαρακτηριστικό, μάλιστα, ότι «τα ποιήματα δημιουργούν συμφραζόμενα που αναδεικνύουν τόσο το συνδηλωτικό όσο και το δηλωτικό νόημα των λέξεων», τα οποία δύνανται να εντοπιστούν μόνο μέσα από μια «δημιουργική» ανάγνωση που μέσα από ένα παιχνίδι «διαφορών» παράγει αμέτρητα και αμοιβαίως αντιφατικά, πλην όμως «μη αποφασίσιμα» νοήματα (Abrams, 2006, σ. 467, 193). Τούτη η «δημιουργική» ανάγνωση θυμίζει τη «δημιουργική εξερεύνηση» της Συναλλακτικής θεωρίας. Έπειτα, κατά την έκφραση του Γεώργιου Σεφέρη, η βιωματική σημασία είναι «ο συναισθηματικός φωτοστέφανος» της λέξης (Μπαμπινιώτης, 1991, σ. 91). Αυτή η έκφραση ανταποκρίνεται τέλεια στο σχήμα άστρου, που προτείνεται να συμπληρώνεται γύρω από την υπό μελέτη λέξη ενός ποιήματος με τις συνειρμικές απαντήσεις-φράσεις των μαθητών/τριών κατά τη διαδικασία της ιδεοθύελλας.

Συγγενείς με τον όρο «συμφραστική σημασία» είναι οι έννοιες του συμφραστικού πλαισίου (αλλιώς: περικείμενο, συγκείμενο, περιβάλλον ή συμφραζόμενα) (Κρύσταλ, 2000, σ. 317) και της λεξιλογικής σύναψης (collocation ή αλλιώς: φρασσεολογισμοί, παγιωμένες ή στερεότυπες εκφράσεις ή ημιδιαφανείς ή ημιπαγιωμένες ή ημιδεσμευμένες περιφράσεις) (Τραυλού, 2017, σ. 26· Θώμου, 2014, σ. 83, υποσημ. 1· Θώμου, χ.χ., σ. 3). Όπως αναφέρεται από τη Θώμου (2002, σ. 253), με τον όρο «λεξιλογικές συνάψεις» εννοούμε οικείους, καθιερωμένους συνδυασμούς λέξεων με περιορισμένη και αυθαίρετη συνδυαστικότητα. Όταν μια λέξη συνεμφανίζεται με μια άλλη λέξη με μια συχνότητα που ξεπερνά τα όρια του τυχαίου, τότε το αποτέλεσμα είναι μια σύναψη, η οποία κωδικοποιείται και στα ερμηνευτικά λεξικά μιας γλώσσας. Στο πλαίσιο της γλωσσικής ικανότητας των φυσικών ομιλητών/τριών συγκαταλέγεται και η συμφραστική ικανότητα, δηλαδή η αναγνώριση και χρήση των συμφράσεων και μεταξύ αυτών και των λεξιλογικών συνάψεων.

Οι λεξιλογικές συνάψεις βρίσκονται δε στην καρδιά της «αξίας» μιας λέξης.

*Η αξία οποιουδήποτε όρου, λέει ο Saussure, ορίζεται από αυτά που τον περιβάλλουν. Η δύναμη αξία αφορά τη γλώσσα, ενώ η πραγματική σημασία την ομιλία, το πώς η γλώσσα λειτουργεί. Μόνο μέσα στον λόγο, το σημείο έχει μια σημασία και μόνο μέσα στη γλώσσα ανακινεί συνειρμούς λανθάνοντες που αποτελούν την αξία του. Θα μπορούσαμε λοιπόν να θεωρήσουμε κάθε λέξη ως το κέντρο ενός συνειρμικού πεδίου (Bally 1940, όπως αναφέρεται στο Συμεωνίδου-Χριστίδου, 1998, σ. 80).*

Η ποίηση, λοιπόν, δεν έχει να κάνει με τον λόγο αλλά με τη γλώσσα και ως τέτοια πρέπει να την ατενίσουμε – ίσως με τη βοήθεια ενός λεξικού.

Στο περιβάλλον της λέξης όμως χωρούν πολύ περισσότερα από τις λεξιλογικές συνάψεις. Το περιβάλλον μιας λεξικής μονάδας συνίσταται στο δίκτυο/πλέγμα των παραδειγματικών και συνταγματικών της σχέσεων. Σύμφωνα με τον Jakobson (1998, σ. 12) «παραδειγματική σχέση είναι η σχέση ανάμεσα σε ένα σημείο (ας πούμε, μια λέξη) μιας πρότασης και ένα σημείο που δεν είναι παρόν στην πρόταση, αλλά είναι ισοδύναμο στοιχείο της γλώσσας. Συνταγματική σχέση είναι η σχέση ανάμεσα σε ένα σημείο μιας πρότασης και στα υπόλοιπα σημεία που είναι παρόντα στην πρόταση». Οι σχέσεις ανάμεσα στα στοιχεία του παραδειγματικού άξονα είναι σχέσεις ομοιότητας ή υποκατάστασης ή αλλιώς σχέσεις εν απουσία (*in absentia*) και αφορούν τόσο τη μορφή των λέξεων όσο και τη σημασία τους (Μπακάκου-Ορφανού, 2005, σ. 95). Οι σχέσεις ανάμεσα στα στοιχεία του συνταγματικού άξονα είναι σχέσεις συνάφειας ή σχέσεις εν παρουσία (*in praesentia*), επειδή όλα τα στοιχεία που σχετίζονται είναι παρόντα (Jakobson, 1998, σ. 11· Μπαμπινιώτης, 1991, σ. 173). Οι λεξιλογικές συνάψεις, που μας απασχόλησαν παραπάνω, εντάσσονται στις συνταγματικές σχέσεις, που αφορούν τη συνδυαστικότητα των λέξεων (Μπακάκου-Ορφανού, 2005, σ. 95). Όσον αφορά δε την ερμηνευτική προσέγγιση της ποίησης, προτείνεται εδώ ο όρος «σχέσεις συνάφειας εν απουσία», δηλαδή ο/η μαθητής/τρια-αναγνώστης/στρια να συλλάβει και να εμπλουτίσει τα πιθανά νοήματα του ποιήματος βάσει των συνδυαστικών δυνατοτήτων της κάθε λέξης του, τις οποίες κατέχει με εφόδιο τη συμφραστική του/της ικανότητα και μέσον τη στρατηγική του καταγιγισμού ιδεών. Αρωγός μπορεί να σταθεί εδώ ένα ερμηνευτικό λεξικό.

Μια κεντρική έννοια και φαινόμενο στη γλώσσα, που αξιοποιείται στη Λογοτεχνία, είναι η πολυσημία της λέξης. Ένα πολύσημο λέξημα είναι εκείνο το λέξη-

μα το οποίο διαθέτει περισσότερες της μίας σημασίες – πιθανώς ετυμολογικά συγγενείς και σημασιολογικά συναφείς (Μπαμπινιώτης, 1985, σ. 30). Το φαινόμενο της πολυσημίας συνδέεται αφενός με τη λεξικογραφία (Ξυδόπουλος, 2008, σ. 61) αφετέρου με τη μεταφορά, επειδή οι πολλαπλές σημασίες ενός πολύσημου λεξήματος διακρίνονται στη μία κυριολεκτική ή βασική σημασία του και στις περισσότερες της μίας μεταφορικές σημασίες του, οι οποίες δεν είναι πάντοτε και τόσο διακριτές μεταξύ τους (Ξυδόπουλος, 2008, σ. 61· Μπαμπινιώτης, 1985, σ. 32). Επομένως, λόγω της μεταφορικής της έκφρασης και η ποίηση στηρίζεται κατ' επέκταση στην πολυσημία των λέξεων. Με αυτό το σκεπτικό είναι θεμιτή η αναζήτηση στο λεξικό των λέξεων του εκάστοτε ποιήματος, προκειμένου να εντοπιστούν οι πολλές σημασίες τους, μεταξύ των οποίων και οι μεταφορικές, ώστε να γίνει δυνατός ο αποσυμβολισμός τους. Αυτό καθίσταται απαραίτητο στην περίπτωση που ο/η μαθητής/τρια-αναγνώστης/στρια δεν διαθέτει τη λεξιλογική δεξιότητα να ελέγξει την πολυσημία, κάτι που ισχύει ιδιαίτερος για μαθητές/τριες διαπολιτισμικών τάξεων ως μη φυσικούς/ές ομιλητές/τριες της νέας ελληνικής. Γι' αυτούς/ές θα υπολείπονται κυρίως οι μεταφορικές σημασίες, που συνιστούν μεταξύ άλλων την αξία κάθε λέξης (Συμεωνίδου-Χριστίδου, 1998, σ. 61, 166), με αποτέλεσμα να μην έχουν άμεση πρόσβαση στη λογοτεχνική έκφραση, όσο κι αν βοηθά το συγκεκριμένο περιβάλλον του ποιήματος (Μπακάκου-Ορφανού, 2005, σ. 90). Σε τέτοιες περιπτώσεις το λεξικό θα ήταν άριστος βοηθός. Μάλιστα, θα μπορούσε να προσανατολίσει στις πιο πιθανές ερμηνείες και συμβολισμούς, καθώς οι ορισμοί των σημασιών των πολύσημων λεξημάτων στα λεξικά «αριθμούνται κατ' αύξοντα αριθμό και ταξινομούνται συνήθως σύμφωνα με την έκταση χρήσης μιας σημασίας και με το πόσο βασική, κυριολεκτική ή πρωταρχική θεωρείται μια σημασία έναντι των υπολοίπων» (Ξυδόπουλος, 2008, σ. 61).

Με αφορμή τη σχέση της με την πολυσημία φρονούμε ότι πρέπει να δώσουμε ορισμένα στοιχεία για τη μεταφορά. Η μεταφορά αποτελεί κατά τον Jakobson (1998, σ. 14-16) ένα είδος υποκατάστασης που βασίζεται σε ομοιότητα ή αναλογία μεταξύ κύριου όρου και μεταφορικού υποκατάστατου. Η διαδικασία αυτή είναι πολύ έντονη στη Λογοτεχνία, γι' αυτό και μας ενδιαφέρει εδώ, διότι, εξάλλου, οι διεργασίες της μεταφοράς, της μετωνυμίας και της συνεκδοχής «εκδηλώνουν τη γλωσσική δημιουργικότητα» (Ξυδόπουλος, 2008, σ. 159), κάτι που αποτελεί χαρακτηριστικό της Λογοτεχνίας. Όμως η μεταφορά προσεγγίζεται πλέον από τη Γνωσιακή Γλωσσολογία ως εννοιολογική, δηλαδή ως ένας τρόπος να σκεπτόμαστε για τα πράγματα

(Βελούδης, 2005, σ. 178). Συγκεκριμένα, η μεταφορά αποτελείται από τρία συστατικά: α) ένα πεδίο-πηγή, που είναι συγκεκριμένο και οικείο, β) ένα πεδίο-στόχο, που είναι αφηρημένο και γ) ένα σύνολο σχέσεων ολικής ή μερικής αντιστοίχισης μεταξύ των δύο πεδίων, οι οποίες κινούνται από το πεδίο-πηγή προς το πεδίο-στόχο με σκοπό την κατανόηση του δεύτερου από τους ομιλητές (Lakoff, 1987, όπως αναφέρεται στο Ξυδόπουλος, 2008, σ. 160-161). Εφόσον, λοιπόν, η μεταφορά ορίζεται κατά τον Lakoff ως εννοιολογική, δηλαδή ως μηχανισμός μετατροπής «των αφηρημένων και μη απτών περιοχών της ανθρώπινης εμπειρίας» σε έννοιες που είναι «οικείες και συγκεκριμένες» (Βελούδης 2005, όπως αναφέρεται στο Ξυδόπουλος, 2008, σ. 159), ανάλογα μάλιστα με το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο δημιουργούνται και χρησιμοποιούνται (Fromkin κ. ά. 2003, όπως αναφέρεται στο Ξυδόπουλος, 2008, σ. 159), συμπεραίνουμε ότι για την αποκωδικοποίησή της θα πρέπει να έχουμε πλήρη γνώση του πεδίου-πηγής. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Moravcsik (2001, σ. 259) η νέα πληροφορία που θα εξαγάγουμε μέσω της μεταφοράς βασίζεται στην αξιοποίηση των σημασιολογικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν την εκάστοτε λέξη (ως έννοια-πηγή) με την κυριολεκτική περιγραφική της σημασία. Ο Moravcsik (2001, σ. 248) αντιλαμβάνεται κι αυτός τη μεταφορά ως μια εννοιολογική διαδικασία, η οποία μεταβάλλει τη σημασία των λέξεων, επομένως πυροδοτεί όσο και εξαρτάται από την πολυσημία τους (Βελούδης, 2005, σ. 178) αλλά και η οποία, επίσης, εδράζεται σε συσχετισμούς που μεταφέρει ο/η αναγνώστης/στρια στο κείμενο, όχι προσωπικούς αλλά στη βάση μιας δημόσιας, κοινόχρηστης ή «κοινοτικής» κατανόησης, δηλαδή κοινής με τα άλλα μέλη της αναγνωστικής και γλωσσικής κοινότητας. Καθώς, λοιπόν, η αποκωδικοποίηση της μεταφορικής σημασίας απαιτεί την καλή γνώση της κυριολεκτικής σημασίας της λέξης σε λεξιλογικό επίπεδο και των χαρακτηριστικών της ως έννοιας σε εννοιολογικό επίπεδο (Moravcsik, 2001, σ. 254), δεν μένει παρά να αναδεικνύεται ο ρόλος του λεξικού ως φορέα πληροφόρησης σχετικά με αυτή την άλλοτε λιγότερο κι άλλοτε περισσότερο εγκυκλοπαιδική γνώση/πολιτισμικό φορτίο (αξία) αλλά σίγουρα γλωσσικά προσανατολισμένη και οργανωμένη με κέντρο τη λέξη (σημασία), δίνοντας το γλωσσικό στερεότυπο που μοιράζονται όλοι/ες οι ομιλητές/τριες (Wierzbicka 1985, όπως αναφέρεται στο Συμεωνίδου-Χριστίδου, 1998, σ. 153-154, 157). Η διαδικασία που προτείνουμε δε όσον αφορά τη χρήση του λεξικού είναι η εξής: εφόσον η μεταφορά (και η μετωνυμία) μπορούν να νοηθούν ως γενικά μοντέλα σκέψης, μπορούμε να θεωρήσουμε εν σχέσει με την ανάγνωση της Λογοτεχνίας: α) ότι το πεδίο «ποίηση» με τη ρευστότητα

του είναι αφηρημένο ενώ το πεδίο «λεξικό» με τον οριοθετημένο χαρακτήρα χάρη στους σταθερούς ορισμούς του και τα όσα περιλαμβάνονται σε αυτόν (σημασιολογικές πληροφορίες, παραδείγματα, λεξιλογικές συνάψεις) είναι συγκεκριμένο και απτό, επομένως μπορούμε να μεταφέρουμε τα στοιχεία του δεύτερου στο πρώτο, β) ότι καθώς τα στοιχεία ενός λεξιλογικού ορισμού γειτνιάζουν μεταξύ τους, έχουν σχέση και, έτσι, η παραπάνω μεταφορά έχει μετωνυμική βάση, γ) ότι με αυτόν τον τρόπο σκέψης διευρύνεται η σημασία των λέξεων, λειτουργία η οποία αποδίδεται άλλωστε τόσο στη μεταφορά όσο και στη μετωνυμία (Cruse 2004, όπως αναφέρεται στο Ξυδόπουλος, 2008, σ. 162), δ) ότι ειδικότερα η πολυσημία μπορεί να λειτουργήσει ως βάση για την παραπάνω διαδικασία εξήγησης της μεταφοράς και αποσυμβολισμού λέξεων που χρησιμοποιούνται στη Λογοτεχνία ως σύμβολα λόγω της αμφισημίας και της δυνατότητας επιλογής ανάμεσα σε εναλλακτικές σημασίες που αφήνει (Moravcsik, 2001, σ. 261), ε) ότι η αισθητική ανάγνωση και στάση συνίσταται ακριβώς στην υιοθέτηση αυτού του είδους της γενικής μεταφορικής σκέψης, δηλαδή στην αντιμετώπιση της λέξης όχι ως σημασίας αλλά ως «αξίας», όχι ως γλωσσικού σημείου μέσα στο ποίημα αλλά ως «σημείου» του «σημασιολογικού δυναμικού» της (Allwood, 2003), το οποίο μόνον σε ένα λεξικό μπορεί να αποδοθεί και να αναζητηθεί. Αυτή η αντίληψη συνάδει με την έννοια της «ποιητικής λειτουργίας» της γλώσσας που πρωτοστατεί στη Λογοτεχνία (Jakobson, 1998, σ. 11), κατά την οποία η εστίαση βρίσκεται στο μήνυμα χάρη του μηνύματος σε αντίθεση με την αναφορική λειτουργία, όπου η εστίαση είναι στο πλαίσιο αναφοράς. Πραγματικά, οι λέξεις στο ποιητικό κείμενο αυτονομούνται ως σύμβολα (Μπαμπινιώτης, 1991, σ. 96) και πρέπει να «μάθουμε τα πάντα» γι' αυτές, αν επιθυμούμε να συλλάβουμε το δεύτερο επίπεδο νοημάτων, το οποίο σηματοδοτούν. Έτσι, το μεταφορικό μοντέλο σκέψης μεταφέρεται στη Λογοτεχνία και διαμορφώνει ένα ιδιαίτερο μοντέλο λογοτεχνικής ανάγνωσης.

#### *Η χρήση του λεξικού στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας*

Το λεξικό αποτελεί αναντίρρητα ένα βιβλίο αναφοράς τόσο γενικά όσο και σε σχολικό πλαίσιο (Χατζηδήμου, 2015, σ. 25). Η λεξικολογία ως εκείνος ο κλάδος της επιστήμης της γλωσσολογίας που ασχολείται με τη θεωρητική μελέτη του λεξιλογίου (Χατζηδήμου, 2015, σ. 30) μας ενδιαφέρει εδώ στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, καθώς ως βασική μονάδα της τελευταίας λαμβάνεται η λέξη, δη-



λαδή η βασική μονάδα του λεξιλογίου, αλλιώς λέξημα, και η σημασία της. Υποστηρίζουμε δηλαδή εδώ ότι η χρήση του λεξικού επέχει θέση όχι μόνο στο γλωσσικό μάθημα αλλά και στο μάθημα της Λογοτεχνίας για περισσότερους από τον παραπάνω λόγο, οι οποίοι αναλύονται στη συνέχεια.

Κατά πρώτον, η λεξικολογία «διευκρινίζει πώς δημιουργούνται, συνδυάζονται, τροποποιούνται και ορίζονται λέξεις και φράσεις, και πώς η χρήση τους ποικίλλει σε μία γλώσσα» (Hartmann & James, 1998, όπως αναφέρεται στο Χατζηδήμου, 2015, σ. 31). Όμως ο τρόπος που συνδυάζονται λέξεις και φράσεις και ο τρόπος που ποικίλλει η χρήση τους είναι ζητούμενο από μια κειμενογλωσσολογική σκοπιά και κατά τη λογοτεχνική ανάγνωση. Επομένως, το λεξικό θα μπορούσε να αποτελεί σημαντικό εργαλείο κατά τη λογοτεχνική κατανόηση.

Δεύτερον, η λογοτεχνική ανάγνωση, αν πρόκειται για ιδιωτική υπόθεση, επαφίεται στο ατομικό λεξιλόγιο (vocabulary) του/της κάθε αναγνώστη/στριας υπό την προϋπόθεση της επιλεκτικής προσοχής που θα δώσει στις λέξεις του λογοτεχνικού κειμένου και με εφιαλτήριο το προσωπικό του/της γλωσσικό-εμπειρικό υπόβαθρο. Το αποτέλεσμα μπορεί να είναι μια πολύ υποκειμενική και περιορισμένη ερμηνεία. Σε περίπτωση όμως που επιδιώκουμε πιο διευρυμένες ερμηνείες εντός μιας κοινότητας αναγνωστών/στριών, όπως είναι οι μαθητές/τριες μιας τάξης, θα μπορούσαμε να ανατρέξουμε στο λεξικό (lexicon) ως θεωρητικό άθροισμα που περιλαμβάνει όλα τα ατομικά λεξιλόγια των ομιλητών/τριών μιας γλώσσας (Χατζηδήμου, 2015, σ. 33). Χάρη σε αυτό οι σημασίες που λαμβάνουν οι λέξεις και οι συνάψεις που δημιουργούν και μπορεί να τις αγνοούν ή να μην τις θυμούνται οι μαθητές/τριες-αναγνώστες/στρίες, θα μπορούσαν να ληφθούν ως στοιχεία εμπλουτισμού και εξακτίωσης του νοήματος ενός ποιήματος.

Άλλωστε, το λεξικό είναι γεγονός ότι αποτελεί για το ευρύ κοινό μια μορφή ανώτατης αυθεντίας σε θέματα λεξικής σημασίας και χρήσης (Χατζηδήμου, 2015, σ. 54), πόσω μάλλον για τους/τις μαθητές/τριες-αναγνώστες/στρίες της Λογοτεχνίας, οι οποίοι/ες κάνουν τα πρώτα τους βήματα στην κατανόηση της λογοτεχνικής έκφρασης. Θα μπορούσαμε δε να πούμε ότι η λογοτεχνική έκφραση είναι από μόνη της ένα σύνθετο γλωσσικό θέμα και, επομένως, ένα από τα οποία απαιτεί τη συμβολή του λεξικού και τη χρήση του από τους/τις μαθητές/τριες-αναγνώστες/στρίες (Χατζηδήμου, 2015, σ. 37).

Επιπλέον, μία από τις βασικές αρχές της διδακτικής του λεξικού είναι ότι προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες, ικανότητες και χαρακτηριστικά μιας συγκεκρι-

κριμένης κατηγορίας χρηστών (Χατζηδήμου, 2015, σ. 37). Θα μπορούσαμε να επεκτείνουμε αυτή την άποψη με το να δεχθούμε ότι ο/η κάθε μαθητής/τρια-αναγνώστης/στρια θα εφαρμόσει την «επιλεκτική προσοχή» του, όπως κατά την αισθητική ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου, και στην πληροφοριακή ανάγνωση/χρήση του λεξικού, με αποτέλεσμα οι πληροφορίες που θα επιλέξει να αντλήσει από τον ορισμό μιας λέξης να διαφέρουν από των άλλων συμμαθητών/τριών-συναναγνωστών/στριών του. Αυτή η διαφοροποίηση θα οδηγήσει σε έναν γόνιμο διάλογο σχετικά με την αξία των λέξεων του λογοτεχνικού κειμένου και τα υπονοούμενα νοήματα που ενδέχεται να νομιμοποιούνται μέσω των συνδέσεών τους με άλλες λέξεις σε διάφορες περισσότερο ή λιγότερο παγιωμένες φράσεις, όπως αυτές καταγράφονται στον λεξικογραφικό ορισμό τους.

Μέσα από την παραπάνω διαδικασία λεξικογραφικής αναζήτησης οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με τον πλούτο και την αξία τόσο της λογοτεχνικής έκφρασης όσο και της γλώσσας γενικά (Χατζηδήμου, 2015, σ. 50). Το συμπέρασμα αυτό συντείνει στην αντιμετώπιση της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας ως αδιάσπαστων τμημάτων ενός και αδιαίρετου μαθήματος, όπως ισχύει με βάση τα τρέχοντα Αναλυτικά Προγράμματα Γυμνασίου και Λυκείου.

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στις πολύσημες λέξεις. Τα λεξικά μάς ενημερώνουν για τον πλούτο τέτοιων λέξεων (Χατζηδήμου, 2015, σ. 63-64), οι οποίες τόσο κομβικές κρίνονται για την ερμηνεία στο πλαίσιο του προτεινόμενου μοντέλου λογοτεχνικής ανάγνωσης. Διότι σχετίζονται άμεσα με τη διαδικασία της μεταφοράς ως στοιχείου εμπλουτισμού του λεξιλογίου (Ξυδόπουλος, 2008, σ. 61), η οποία (μεταφορά/μεταφορικός λόγος) χαρακτηρίζει σε μέγιστο βαθμό και τη Λογοτεχνία.

Ένα θετικό αποτέλεσμα της χρήσης του λεξικού κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας είναι η ενίσχυση της ατομικής γλωσσικής ανάπτυξης και η καλλιέργεια γενικά της γλωσσικής παιδείας (Χατζηδήμου, 2015, σ. 93, 99). Αυτό θεωρούμε πως είναι και μέλημα των σπουδαίων λογοτεχνών, δηλαδή η ευαισθητοποίηση του αναγνωστικού κοινού τους σε θέματα γλώσσας, αφού είναι το όργανο της δικής τους έκφρασης και αντίληψης του κόσμου.

Ένας άλλος λόγος για τον οποίον κρίνεται εκ των ων ουκ άνευ η χρήση του λεξικού κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας είναι ότι το λεξικό συνιστά ένα εργαλείο πολιτισμικού περιεχομένου, ένα εργαλείο γνωριμίας και ανάπτυξης πολιτιστικής ταυτότητας (Hartmann & James, 1998, όπως αναφέρεται στο Χατζηδήμου,

2015, σ. 75). Επίσης, συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας σαφούς εικόνας για τη συμβολή της γλώσσας στον πολιτιστικό τομέα της χώρας (Χατζηδήμου, 2015, σ. 68). Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι σχετίζεται άμεσα με τον πολιτισμό, βασικός πυλώνας του οποίου είναι και η Λογοτεχνία. Επομένως, μέσω του πολιτισμού, τον οποίον υπηρετούν και αναδεικνύουν και τα δύο, το λεξικό και η Λογοτεχνία έρχονται να συνδεθούν μεταξύ τους.

Τέλος, το λεξικό αναφέρεται ως «μέσο και εργαλείο έρευνας για εκπαιδευτικούς, μαθητές και μαθήτριες σχετικά με ζητήματα που αφορούν τη γλώσσα» (Χατζηδήμου, 2015, σ. 96). Η ιδιότητα αυτή ανταποκρίνεται τέλεια στην έκφραση «δημιουργική εξερεύνηση», η οποία προτείνεται, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, από τη Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt, στην οποία βασίζεται το προτεινόμενο μοντέλο λογοτεχνικής ανάγνωσης.

### **Το προτεινόμενο μοντέλο λογοτεχνικής ανάγνωσης**

#### *1ο στάδιο: Αφόρμηση από τον τίτλο του ποιήματος*

Κατά την αρχική φάση της διδασκαλίας λαμβάνει χώρα η αφόρμηση. Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους/τις μαθητές/τριες να παρατηρήσουν τον τίτλο του ποιήματος και με την τεχνική της ιδεοθύελλας να σκεφτούν και να καταγράψουν: α) εκφράσεις στις οποίες χρησιμοποιούνται οι λεξικές ή πλήρεις λέξεις του τίτλου ή β) άλλες λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό και μπορεί να ανήκουν κι αυτές στο (ευρύτερο) σημασιολογικό πεδίο απ' όπου προέρχεται η κάθε λέξη του τίτλου. Ο/η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τις εκφράσεις αυτές (λεξιλογικές συνάψεις, πολυλεκτικά σύνθετα, μεταφορικές εκφράσεις, φράσεις της αργκό, κλπ.) αλλά και όλες τις υπόλοιπες λέξεις που «καταθέτουν» οι μαθητές/τριες και όλοι/ες μαζί από κοινού, συνεχίζοντας με την τεχνική της ιδεοθύελλας, κάνουν εικασίες και «μαντεψιές» για το περιεχόμενο του ποιήματος αξιοποιώντας τις εκφράσεις και τις εναλλακτικές λέξεις που συγκεντρώθηκαν. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ενδείκνυται για μονολεκτικούς τίτλους ποιημάτων, προκειμένου να μην είναι χρονοβόρα, διαφορετικά ο/η εκπαιδευτικός υποδεικνύει μία λέξη του τίτλου, την οποία κρίνει ως «κεντρικότερη», ώστε να διενεργηθεί η δραστηριότητα. Μέσα από τη δραστηριότητα αυτήν προωθείται η φαντασία των μαθητών/τριών και η δημιουργική σκέψη, κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους για το ποίημα καθώς επίσης προετοιμάζεται το έδαφος για την σχεδόν αντίστοιχη δραστηριότητα η οποία θα λάβει χώρα στο τρίτο στάδιο της διδασκαλίας

με τη χρήση λεξικού αυτή τη φορά. Η δραστηριότητα αυτή διαρκεί ένα τέταρτο έως είκοσι λεπτά της διδακτικής ώρας.

### *2ο στάδιο: Αρχική ανταπόκριση*

Αφού ο/η εκπαιδευτικός διαβάσει στους/στις μαθητές/τριες το ποίημα, βρίσκονται πια στη δεύτερη φάση, εκείνη της αρχικής ανταπόκρισης σε αυτό. Εδώ ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να εστιάσουν την προσοχή τους σε λεξικές ή πλήρεις λέξεις του ποιήματος που οι ίδιοι/ες θα επιλέξουν («επιλεκτική προσοχή») και χρησιμοποιώντας για άλλη μια φορά τη στρατηγική της ιδεοθύελλας να εκφραστεί ο/η καθένας/καθεμιά προφορικά σχετικά με τα συναισθήματα που του/της εγείρουν οι συγκεκριμένες λέξεις. Εξυπηρετείται, έτσι, το συναισθηματικό κομμάτι κατά τη διαδικασία της μάθησης και προβάλλεται η αισθητική στάση κατά την ανάγνωση. Στο σημείο αυτό οι μαθητές/τριες καλούνται να εξωτερικεύσουν με τον δικό τους τρόπο την προσωπική τους αντίληψη/εντύπωση σχετικά με τα νοήματα του ποιήματος βασιζόμενοι/ες στη γλωσσική τους διαίσθηση και στη μη περιγραφική σημασία των εκάστοτε επιλεγμένων από αυτούς λέξεων ως κειμενικών δεικτών, η οποία μπορεί να διαφέρει ανά μαθητή/τρια (επίκληση στο γλωσσικό-εμπειρικό υπόβαθρο των αναγνωστών/στριών). Οδηγούνται, έτσι, σε διαφοροποιημένη πιθανώς κατανόηση και πολλαπλές υποκειμενικές ερμηνείες του περιεχομένου του ποιήματος, όχι απαραίτητα αντικρουόμενες αλλά κατά πάσα πιθανότητα σε αναζήτηση ενός κοινού υποβάθρου, το οποίο κατά κάποιον τρόπο θα τις συνέχει. Η δραστηριότητα αυτή διαρκεί την υπόλοιπη διδακτική ώρα που έχει απομείνει μετά την αφόρμηση και επικεντρώνεται στην αισθητική εμπειρία της ανάγνωσης, την προσωπική αυτοεξερεύνηση και την συνακόλουθη απόλαυση που προκύπτει από αυτές.

### *3ο στάδιο: Τελειοποίηση της ανταπόκρισης*

Στο τρίτο στάδιο του προτεινόμενου μοντέλου οι μαθητές/τριες είναι χωρισμένοι/ες σε ομάδες και στόχος είναι η όσο το δυνατόν πληρέστερη κατανόηση και νοηματοδότηση του λογοτεχνικού κειμένου. Τελικά, όμως επέρχεται και η αισθητική απόλαυση χάρη στην κατανόηση της επιτυχίας της λεκτικής έκφρασης του εκάστοτε λογοτέχνη/δημιουργού μέσα από την αναψηλάφηση της ιδιοσυστασίας της. Ως παράλληλος στόχος τίθεται και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των μαθη-

τών/τριών-αναγνωστών/στριών και η ενίσχυση των γλωσσικών πολιτισμικών δεσμών. Με το στάδιο αυτό εξυπηρετείται το γνωστικό κομμάτι της μάθησης και προτάσσεται η πληροφοριακή στάση κατά την ανάγνωση και επεξεργασία ενός λογοτεχνικού κειμένου. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει από μία λέξη που θα υποδείξει ο/η εκπαιδευτικός επιλεγμένη μέσα από το υπό μελέτη ποίημα. Η ανακαλυπτική δραστηριότητα που ανατίθεται σε κάθε ομάδα για τη λέξη που της έχει δοθεί είναι να την αναζητήσουν σε ένα έντυπο ή ηλεκτρονικό ερμηνευτικό λεξικό και να σημειώσουν στοιχεία από τον ορισμό της, τα οποία θα αντικατοπτρίζουν τις κοινές για όλους και προϋπάρχουσες γνώσεις των ομιλητών/τριών της νέας ελληνικής για το «περιβάλλον» της λέξης αυτής. Τα στοιχεία που ενδιαφέρουν είναι α) η σημασία ή οι σημασίες της λέξης και β) οι συμφράσεις ή λεξιλογικές συνάψεις στις οποίες απαντά η εκάστοτε λέξη, με έμφαση στις μεταφορικές εκφράσεις, καθώς και γ) η σημασία των εκφράσεων αυτών. Οι μαθητές/τριες σημειώνουν τις πληροφορίες αυτές σε σχήμα άστρου γύρω από τη λέξη. Επίσης, επισημαίνουν αν πρόκειται για πολύσημη λέξη. Αφού οι μαθητές/τριες συγκεντρώσουν αυτές τις πληροφορίες, σε μια επόμενη διδακτική ώρα τις μοιράζονται μεταξύ τους με τις υπόλοιπες ομάδες και τις «μεταφέρουν» νοερά στο πλαίσιο του ποιήματος συνδέοντάς τες με τις υπόλοιπες λέξεις και το περιεχόμενό τους σε μια προσπάθεια να εξαγάγουν κάποιο κοινό αντικειμενικό νόημα για το ποίημα ως όλον. Συνιστά, επομένως, μια διαδικασία μεταφοράς στοιχείων και της ίδιας της σκέψης, μετωνυμική όμως στη βάση της, καθώς αφορά γειτνιάζουσες πληροφορίες εντός ενός λεξιλογικού ορισμού. Συγκεκριμένα, οι σημασίες που φέρουν οι εκφράσεις όπου απαντά η εκάστοτε λέξη αξιοποιούνται για να εμπλουτιστεί η «αξία» της λέξης ως στοιχείου που στέκει αυτόνομο μέσα στο ποίημα αρχικά και δευτερευόντως σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες. Πρόκειται για την αξιοποίηση των σχέσεων συνάφειας ή εν παρουσία των λέξεων αυτών, όπως ορίζονται από τον Jakobson, οι οποίες όμως τελούν εν απουσία στη συγκεκριμένη περίπτωση, εφόσον δεν ανευρίσκονται μέσα στο ποίημα και οι μαθητές/τριες τις έχουν συγκεντρώσει από το ερμηνευτικό λεξικό. Αυτές οι σχέσεις εν παρουσία που λείπουν αλλά θεωρητικά μπορεί να τις «κουβαλά» στη γλωσσική του «σκευή» ο/η εκάστοτε ποιητής/τρια και ίσως συνοδεύουν κρυφά και υπαινικτικά την έκφρασή του/της μπορούν να αποτελέσουν τη βάση υπονοούμενων νοημάτων και μιας δεύτερης ανάγνωσης του ποιήματος, αν οι μαθητές/τριες συσχετίσουν τη σημασία τους με το πλαίσιο του ποιήματος. Η άποψη αυτή ενισχύεται από τα λεγόμενα της Langer (1989, 1995, όπως αναφέρεται στο Χρυσός, 2020, σελ. 47) ότι «όσο οι αναγνώστες

παρακινούνται από περιέργεια τόσο ο ορίζοντας από πιθανότητες σχετικά με την αίσθηση του κειμένου ως όλου μεταβάλλεται κατόπιν διευκρινίσεων που κάνουν για νέες νοηματοδοτήσεις». Αυτόν τον διευκρινιστικό ρόλο καλείται να παίζει το ερμηνευτικό λεξικό σε μια διαδικασία δημιουργικής εξερεύνησης με αφορμή και κέντρο το λογοτεχνικό κείμενο. Ενδέχεται, επιπλέον, στη βάση της σημασίας που λαμβάνει μια λέξη μέσω των συμφράσεων της (π.χ. «κακός» για το επίθετο «μαύρος», π.χ. «μαύρη μαγεία», «μαύρη ζωή», κλπ.) να «χτίζεται» ο συμβολικός χαρακτήρας και ταυτότητα μιας λέξης, την οποία οι μαθητές/τριες θα είναι σε θέση να συναγάγουν, να αποσυμβολίσουν και να κατανοήσουν. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές/τριες αξιοποιώντας βέβαια και τη γλωσσική τους διαίσθηση και την επιλεκτική τους προσοχή στηρίζονται εξ ολοκλήρου στα αντικειμενικά δεδομένα ενός ερμηνευτικού λεξικού. Γι' αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι και οι ερμηνείες που θα δώσουν από κοινού στο ποίημα θα έχουν έναν λιγότερο υποκειμενικό χαρακτήρα και, μάλιστα, θα προλαμβάνονται και θα εμποδίζονται οι παρερμηνείες. Η δραστηριότητα αυτή, η οποία διακρίνεται α) στη χρήση του λεξικού και β) στη συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης, κατά την οποία επανέρχεται η αισθητική στάση απέναντι στο ποίημα με την προβολή των πληροφοριών για τις λέξεις του ποιήματος πάνω στο τι μπορεί τελικά να «σημαίνει», διαρκεί δύο διδακτικές ώρες.

#### *4ο στάδιο: Έκφραση της ανταπόκρισης*

Κατά το τέταρτο και τελευταίο στάδιο του προτεινόμενου μοντέλου, το οποίο παρακολουθεί τις φάσεις που προτείνονται από την Συναλλακτική θεωρία, οι μαθητές/τριες καλούνται να εκφράσουν την ανταπόκρισή τους στο κείμενο μέσα από μια διακαλλιτεχνική προσέγγισή του. Για παράδειγμα μπορούν να δημιουργήσουν με το κατάλληλο διαθέσιμο διαδικτυακό εργαλείο ένα συννεφόλεξο (word cloud) με λέξεις του ποιήματος και σε σχήμα αντιπροσωπευτικό κάποιου κεντρικού νοήματος, όπως αυτό θα έχει αναδειχθεί κατά την ανάγνωση και ερμηνεία του ποιήματος.

Μια άλλη διακαλλιτεχνική δραστηριότητα θα μπορούσε να είναι η δημιουργία μιας εικόνας (υπό τύπον σουρεαλιστικού πίνακα), όπου θα υπάρχει χώρος και θα συγχωνεύονται οι απεικονίσεις όλων των σχετικών λεξιλογικών συνάψεων και του συμφραστικού πλαισίου των λέξεων ή μιας λέξης του ποιήματος με στόχο τη συγκεκριμένη απόδοση του πολυπρισματικού του νοήματος κατ' αντιστοιχία με τις νοε-

ρές εικόνες που σχηματίζουν οι αναγνώστες/στριες κατά τη συναλλαγή με το κείμενο και την υπερβατική εμπειρία που πιθανώς αποκομίζουν (Nell, 1994, όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012, σ. 8). Το ζητούμενο της εργασίας αυτής είναι να προβληματιστούν οι μαθητές/τριες σχετικά με τον τρόπο συνδυασμού και συμπαρατάξης των εικόνων, ώστε να δίνεται η εντύπωση μιας ομαλής μετάβασης από το ένα νόημα στο άλλο και ταυτόχρονα να αναδεικνύονται στην εικόνα τρόποι ερμηνευτικής προσέγγισης του ποιήματος, με το οποίο η εικόνα θα «συνομιλεί».

*Ενδεικτικό παράδειγμα ερμηνευτικής προσέγγισης ποιήματος: «Η καταστροφή των Ψαρών» του Διονύσιου Σολωμού*

A) Αφόρμηση: Στους/στις μαθητές/τριες δίνεται, αρχικά, ο τίτλος του ποιήματος «Η καταστροφή των Ψαρών» και τους ζητείται να πουν ό,τι τους έρχεται στο μυαλό ακούγοντας τη λέξη «καταστροφή». Λέξεις και φράσεις που μπορεί να τους έρθουν στο μυαλό είναι «ολική» (καταστροφή), «πυρκαγιά», «πλημμύρα», «σεισμός», «θεομηνία», «ολοσχερώς» (καταστράφηκε), «βόμβα» κ.λπ. Στη συνέχεια τους ζητείται να εικάσουν το περιεχόμενο του ποιήματος με βάση τον τίτλο του και με άξονα τις λέξεις που τους ήρθαν στο μυαλό.

B) Αρχική ανταπόκριση: Ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει το ποίημα στην τάξη και ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για λέξεις που θα επιλέξουν οι ίδιοι/ες από το ποίημα. Για παράδειγμα μπορεί με βάση τη φράση «ολόμαυρη ράχη» να νιώθουν θλίψη και αποτροπιασμό, γιατί καταλαβαίνουν ότι η περιοχή κάηκε. Ύστερα, μπορεί να νιώθουν στενοχώρια και συμπόνια για τη μοναξιά της Δόξας. Ίσως όμως να αισθάνονται και σεβασμό και υπερηφάνεια για τα «λαμπρά παλικάρια». Όλα αυτά τα συναισθήματα συγκεντρώνονται και αξιοποιούνται ως τμήματα μιας ερμηνείας του ποιήματος, για το οποίο τελικά δεν καταλήγουμε αν στόχος του είναι να αποδώσει τιμή στους ήρωες περισσότερο από το να διεγείρει και να μεταδώσει αρνητικά συναισθήματα για την καταστροφή του νησιού από τους αντιπάλους.

Γ) Τελειοποίηση της ανταπόκρισης: Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα αναλαμβάνει να εξετάσει τη λέξη «μονάχη» και η δεύτερη ομάδα αναλαμβάνει να εξετάσει τη λέξη «στεφάνι» χρησιμοποιώντας ένα έντυπο ή ένα ηλεκτρονικό ερμηνευτικό λεξικό ή και τα δύο συνδυαστικά (Λεξικό της κοινής νεοελληνικής, 2006-2008\* Μπαμπινιώτης, 2006). Η λέξη «μονάχη» προέρχεται από το

λήμμα «μοναχός», το οποίο είναι πολύσημο. Σημαίνει «καλόγερος» και «μόνος». Ο καλόγερος έχει αφιερώσει τη ζωή του επίσημα στη λατρεία του Θεού. Έτσι, η Δόξα θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχει αφιερωθεί στα παλικάρια, τα οποία «μελετά» και λατρεύει αποδίδοντάς τους έτσι θεϊκά χαρακτηριστικά. Έπειτα, στο πλαίσιο της σημασίας «μόνος» βρίσκουμε τις εκφράσεις α) «μιλάει μόνος» / «μονολογεί», β) «έμεινε μοναχός κι έρημος», γ) «μοναχός σου χόρευε κι όσο θέλεις πήδα», δηλαδή χωρίς την επέμβαση ή βοήθεια από άλλους/ες, δ) «ζει μοναχός», δηλαδή χωρίς οικογένεια, ε) «από μοναχός του», δηλαδή με δική του υπαιτιότητα, στ) «σκυλί μοναχό», δηλαδή πραγματικός, γνήσιος, ανθεκτικός, σκληρός. Η συνεισφορά αυτών των εκφράσεων στον εμπλουτισμό του νοήματος του ποιήματος θα μπορούσε με την απόδοση των σημασιών των εκφράσεων στην αποκωδικοποίηση της αξίας της λέξης «μονάχη» να συνίσταται στα εξής: α) όλοι/ες έχουν παραλογίσει από την καταστροφή, π.χ. οι γυναίκες και μανάδες, και περπατούν μόνες τους και παραμιλούν λόγω της απώλειας των παλικαριών τους, β) το νησί έχει ερημώσει, γ) καμιά από τις Μεγάλες Δυνάμεις δεν επενέβη, ώστε να αποσοβήσει την καταστροφή, αλλά πάλεψαν μόνοι/ες, δ) οικογένειες στο νησί ξεκληρίστηκαν, ε) ήταν επιλογή των παλικαριών να αντισταθούν και να δοξαστούν για το ελεύθερο φρόνημά τους και στ) οι ένδοξοι ήρωες στάθηκαν σκληροί και ανθεκτικοί κατά την αντίσταση στον κατακτητή αλλά και η δόξα που τους αποδόθηκε ήταν γνήσια και μοναδική, αφού σύμφωνα με το ηλεκτρονικό λεξικό Τριανταφυλλίδη η αρχαία σημασία της λέξης ήταν «μοναδικός». Όσον αφορά τη λέξη «στεφάνι», βρίσκουμε τις εξής εκφράσεις: α) «στεφάνι ελιάς» ως έπαθλο σε αγώνες ή τιμητική διάκριση, β) «πρωτομαγιάτικο στεφάνι» από αγριολούλουδα, γ) «ακάνθινο στεφάνι» που φόρεσαν στον Χριστό κατά τη Σταύρωση, δ) «βάζω στεφάνι» δηλαδή παντρεύομαι, ε) «σέβομαι το στεφάνι μου» δηλαδή είμαι πιστός/ή, στ) «καταθέτω στεφάνι» σε κηδεία ή στο νεκρικό μνημείο κάποιου ή κάποιων ηρώων/ίδων. Αυτά που μπορούμε να συναγάγουμε από τον συσχετισμό της σημασίας αυτών των εκφράσεων με τα δεδομένα του ποιήματος θα ήταν αντίστοιχα τα εξής: α) τα παλικάρια του ποιήματος αξίζουν να δοξάζονται ως τιμητική διάκριση στον αγώνα ζωής και θανάτου που έδωσαν (μεταφορά Η ΖΩΗ ΕΙΝΑΙ ΑΓΩΝΑΣ), β) τα παλικάρια που έπεσαν κατά την καταστροφή των Ψαρών ήταν στο άνθος της ηλικίας τους, νεαρά και φρέσκα σαν λουλούδια που τα έκοψαν γρήγορα (μεταφορά Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΕΙΝΑΙ ΛΟΥΛΟΥΔΙ), γ) τα παλικάρια που σκοτώθηκαν και τα μελετά η Δόξα θυσιάστηκαν και υπέφεραν μαρτύριο αντίστοιχο με του Χριστού (μεταφορά Η ΠΑΤΡΙΔΑ ΕΙΝΑΙ ΘΡΗΣΚΕΙΑ), δ) τα νεαρά παλικάρια αυτά «παντρεύτηκαν» τη



Δόξα, γιατί ε) σεβάστηκαν και υπερασπίστηκαν την πατρίδα τους, στην οποία ήταν πιστοί (μεταφορά Η ΠΑΤΡΙΔΑ ΕΙΝΑΙ ΑΧΩΡΙΣΤΟΣ ΣΥΖΥΓΟΣ), και, τέλος, στ) αξίζουν να τους θυμόμαστε και να τους τιμούμε με μνημείο και κατάθεση στεφάνων. Φαίνεται, λοιπόν, ότι περισσότερο από την ίδια την καταστροφή των Ψαρών στο ποίημα αναδεικνύεται το ήθος των υπερασπιστών της πατρίδας, όπως διαγράφεται το προφίλ τους μέσα από την εμβάθυνση στο «προφίλ» / «αξία» επιλεγμένων λέξεων του ποιήματος. Άλλωστε, όπως γίνεται και στην περίπτωση αυτή μέσα από τη λέξη «στεφάνι», είναι σύνηθες στην ποίηση του Σολωμού να διασυνδέονται η θρησκεία με τον θάνατο και ο έρωτας («παντρεύτηκαν» την προσωποποιημένη Δόξα, η Δόξα τους ανήκει) με την αγνότητα (θυσιάστηκαν στο άνθος της νιότης τους για την πατρίδα) (Σταθόπουλος, 2006, σ. 259· Μάκριτς, 1995, σ. 7, 58-59).

Δ) Έκφραση της ανταπόκρισης: Οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να ζωγραφίσουν μια εικόνα, η οποία θα περιλαμβάνει διάφορα είδη στεφάνων (γάμου, κηδείας, Πρωτομαγιάς, τιμής σε ήρωες, Ολυμπιακών αγώνων) ίσως σε σχήμα άστρου, τα οποία θα αποδίδονταν (ίσως από την προσωποποιημένη Δόξα) στους/στις ήρωες/ίδες, που θα βρίσκονταν στο κέντρο της εικόνας.

## Αξιολόγηση

Το μοντέλο λογοτεχνικής ανάγνωσης ποιήματος που προτείνεται εδώ κρίνεται επαρκές και επιτυχές στην περίπτωση που στην πράξη καταφέρνει να εμπλουτίσει τις ερμηνευτικές δοκιμές ενός μαθητικού κοινού, όπως αυτές ξεπροβάλλουν μέσα από τον – παρόντα και απόντα – λεξιλογικό πλούτο του ποιήματος, του/της ποιητή/τριας και των αναγνωστών/στριών, να αναδείξει τον πολυσχιδή χαρακτήρα του εκάστοτε ποιήματος και τις γλωσσικές ευαισθησίες του/της δημιουργού του και να προκαλέσει αφορμές τόσο για γόνιμες συναλλαγές των μαθητών/τριών με το ποίημα αλλά και με το λεξικό όσο και για παραγωγικό και δημοκρατικό διάλογο μεταξύ τους στην ολομέλεια της τάξης.

## Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:

α) Το προτεινόμενο μοντέλο λογοτεχνικής ανάγνωσης αποτελεί μια ολοκληρωμένη αναγνωστική πρόταση με τη χρήση λεξικού στο πλαίσιο διδασκαλίας της

Λογοτεχνίας για μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου και μπορεί να προσαρμοστεί κάλλιστα τόσο στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών όσο και στα ανθολογούμενα στο εκάστοτε εγχειρίδιο Λογοτεχνίας κείμενα.

β) Για την εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου λογοτεχνικής ανάγνωσης απαιτείται η κατάλληλη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό και συγκεκριμένα: i) η επιλογή «πρόσφορων» λογοτεχνικών έργων που περιέχουν πολύσημες λέξεις ή λέξεις που χρησιμοποιούνται ως σύμβολα, ii) η αναζήτηση των παραπάνω λέξεων του κειμένου σε ένα ερμηνευτικό λεξικό, το οποίο και θα παρασχεθεί στους μαθητές και iii) η διερεύνηση του τι μπορεί να κομίζει ερμηνευτικά στο λογοτεχνικό κείμενο η λεξιλογική τους ερμηνεία (ή τμηματικές πληροφορίες που περιέχονται στο εκάστοτε λήμμα), ώστε να είναι σε θέση ο/η ίδιος/α να υποβοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες στη δημιουργική τους γλωσσική εξερεύνηση, στις (συνειρμικές) συνδέσεις και στην τελική – ή τελικές – ερμηνεία/ες.

γ) Ανάλογα με το πλήθος των λέξεων που θα επιλεγούν από τον/την εκπαιδευτικό για δημιουργική εξερεύνηση-αναζήτηση στο ερμηνευτικό λεξικό θα μπορούσε να καταρτιστεί αντίστοιχος αριθμός ομάδων των μαθητών/τριών, χωρίς να αποκλείεται να λειτουργήσει η τάξη ομαδοσυνεργατικά ακόμη και με το ίδιο γλωσσικό υλικό προς αναζήτηση, ώστε να αντιπαραβληθούν οι πιθανές ερμηνείες κάθε ομάδας.

δ) Μέσα από το συγκεκριμένο μοντέλο λογοτεχνικής ανάγνωσης προάγεται αφενός η δημιουργικότητα των μαθητών/τριών-αναγνωστών/στριών αφετέρου ο ερμηνευτικός διάλογος και εξισορροπείται η υποκειμενική ματιά με μια πιο «αντικειμενική» χάρη στο λεξικό οριοθέτηση των λογοτεχνικών νοημάτων στη βάση της γλωσσικής τους διατύπωσης στο εκάστοτε κείμενο.

ε) Φρονούμε ότι το προτεινόμενο μοντέλο λογοτεχνικής ανάγνωσης δύναται να έχει ευρεία εφαρμογή και να μην αφορά μόνο ή κυρίως τη μοντέρνα ποίηση, αφού η Λογοτεχνία στο σύνολό της έχει για πρώτη ύλη τις λέξεις με ό,τι συμβολισμούς, πρωτεύουσες και δευτερεύουσες σημασίες, συνδέσεις, συνειρμούς και πολιτισμικό φορτίο κουβαλούν αυτές στο πέρασμα του χρόνου. Μπορεί, επομένως, να εφαρμοστεί κατά περίπτωση όπου ο/η εκπαιδευτικός κρίνει κατάλληλο σύμφωνα με τη διδακτική στοχοθεσία και πάντα με σεβασμό στα ποιητικά έργα και τους/τις δημιουργούς τους.

στ) Μέσα από την εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου λογοτεχνικής ανάγνωσης τονίζεται η νοηματική πολυσθένεια του εκάστοτε λογοτεχνικού έργου χά-

ρη στις επιλογές που δίνουν για την ερμηνεία οι πληροφορίες για τις λέξεις του λογοτεχνικού κειμένου στο λεξικό ανάλογα με το πώς θα τις εκλάβει και θα τις αξιοποιήσει στην ερμηνευτική εκδοχή του ο/η κάθε μαθητής/τρια.

ζ) Αναδεικνύεται ανάγλυφα με βάση τα παραπάνω η άρρηκτη σχέση Γλώσσας και Λογοτεχνίας, την οποία οφείλει ο/η εκπαιδευτικός να προβάλλει και να προωθήσει μέσα από τη διδασκαλία και των δύο αντικειμένων.

η) Καταδεικνύεται η αξία του λεξικού ως ανερχόμενου χρήσιμου εργαλείου όχι μόνο σε ένα πρώτο επίπεδο γλωσσικής εξομάλυνσης αλλά και σε ένα δεύτερο επίπεδο αποκωδικοποίησης των λέξεων-συμβόλων ενός λογοτεχνικού έργου – ιδίως ποιήματος.

## Βιβλιογραφία

Abrams, M. H., (2006) *Λεξικό λογοτεχνικών όρων* (μτφρ. Γ. Δεληβοριά & Σ. Χατζηιωαννίδου), Αθήνα, Πατάκης.

Allwood, J. (2003) Meaning potentials and context: some consequences for the analysis of variation in meaning, στο Cuyckens, H., Dirven, R. & Taylor, J. R. (επιμ.), *Cognitive approaches to lexical semantics*, Berlin – New York, Mouton de Gruyter, σ. 29-65.

Βελούδης, Γ. (2005) *Η σημασία πριν, κατά και μετά τη γλώσσα*, Αθήνα, Κριτική.

Θώμου, Π. (2002) Λεξιλογικές συνάψεις (lexical collocations) σε ονοματικές φράσεις στο λόγο φυσικών και μη φυσικών ομιλητών της ελληνικής, *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 22, σ. 253-264.

Θώμου, Π. (2014) Λεξικό πολυλεκτικών λεξικών μονάδων (multi-word units) της Νέας Ελληνικής: Ένα εργαλείο για την υποστήριξη της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας, *Γλωσσολογία/Glossologia*, 22, σ. 83-96.

Θώμου, Π. (χ.χ.) *Λεξικό περιφράσεων της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, χ.τ., Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Πανεπιστήμιο Κρήτης. Διαθέσιμο στο [http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com\\_content&view=article&id=268:2020-07-08-20-14-00&catid=89&Itemid=483&lang=el](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=268:2020-07-08-20-14-00&catid=89&Itemid=483&lang=el) (Πρόσβαση 22 Σεπτεμβρίου 2020).

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

Καλογήρου, Τ. & Βησσαράκη, Ε. (2007) Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της διδακτικής της λογοτεχνίας, στο Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.) *Η Λογοτεχνία στο σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ. 53-78.

Κουρτέσης, Η.-Π. (2016) *Η Συναλλακτική θεωρία της L. M. Rosenblatt και η λογοτεχνική εμπειρία στη σχολική τάξη: η περίπτωση της ποίησης στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου*, διπλωματική εργασία, Πάτρα, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην προσχολική ηλικία (Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.). Διαθέσιμο στο <https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/10009> (Πρόσβαση 14 Οκτωβρίου 2019).

Κρύσταλ, Ν. (2006) *Λεξικό Γλωσσολογίας και Φωνητικής* (μτφρ. Γ. Ξυδόπουλος), Αθήνα, Πατάκης.

*Λεξικό της κοινής νεοελληνικής* (2006-2008), Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Διαθέσιμο στο [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/) (Πρόσβαση 24 Σεπτεμβρίου 2020).

Lyons, J. (1999) *Γλωσσολογική σημασιολογία* (μτφρ. Γ. Ανδρουλάκης), Αθήνα, Πατάκης.

Μάκριτζ, Π. (1995) *Διονύσιος Σολωμός* (μτφρ. Κ. Αγγελάκη-Ρουκ), Αθήνα, Καστανιώτης.

Μαλαφάντης, Κ. & Χρυσός, Μ. (2012) Εκπαιδευτικές και διδακτικές προεκτάσεις της «συναλλακτικής» θεωρίας της L. Rosenblatt στην ανάγνωση της Λογοτεχνίας, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδεία κάλλιστον εστί κτήμα βροτοίς: Ανθρωπιστικές και θετικές επιστήμες: Θεωρία και πράξη. Αθήνα, 5-7 Οκτωβρίου 2012. Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (Ε.Λ.Λ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) Διαθέσιμο στο [http://www.elliepek.gr/gr\\_html/gr\\_proceedings/6th\\_conference.html](http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings/6th_conference.html) (Πρόσβαση 14 Οκτωβρίου 2019)

Moravcsik, J. M. (2001) Metaphor, creative understanding, and the generative lexicon, στο Bouillon, P. & Busa, F. (επιμ.), *The language of word meaning*, Cambridge, Cambridge University Press, σ. 247-261.

Mounin, G. (2003) *Κλειδιά για τη Γλωσσολογία* (μτφρ. Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη), Αθήνα, ΜΙΕΤ.

Μπακάκου-Ορφανού, Α. (2005) *Η λέξη της Νέας Ελληνικής στο γλωσσικό σύστημα και στο κείμενο*, Αθήνα, Περιοδικό Παρουσία – Παράρτημα αρ. 65.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1985) *Εισαγωγή στη Σημασιολογία*, Αθήνα, Γ. Γκέλμπεσης.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1991) *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία. Από την Τεχνική στην Τέχνη του Λόγου*, Αθήνα, Γ. Γκέλμπεσης.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2006) *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας. με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων*, 2η έκδοση, 3η ανατύπωση, Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Ξυδόπουλος, Γ. Ι. (2008) *Λεξικολογία. Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*, Αθήνα, Πατάκης.

Πολίτης, Δ. (1996) Ο ρόλος του αναγνώστη και η «Συναλλακτική» θεωρία της L. M. Rosenblatt, *Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας*, 11, σ. 21-33.

Rosenblatt, L. (1988) *Technical report No. 416. Writing and reading: the Transactional theory*, Washington D.C., The National Institute of Education – U.S. Department of Education.

Σταθόπουλος, Ν. (2006) *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου*, Αθήνα, Σαββάλας.

Συμεωνίδου-Χριστίδου, Τ. (1998) *Εισαγωγή στη Σημασιολογία*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.

Τραυλού, Μ. Α. (2017) *Διαβάθμιση των φρασεολογισμών στα Αναλυτικά Προγράμματα και στα εγχειρίδια διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2*, διπλωματική εργασία, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χατζηδήμου, Κ. (2015) *Το λεξικό στη διδακτική πράξη και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Μια διεπιστημονική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Χρυσός, Μ. (2020) *Και μπορώ και θέλω να διαβάζω! Ένα πρόγραμμα ανάπτυξης αναγνωστικού κινήτρου-φιλιαναγνωσίας για παιδιά σχολικής ηλικίας*, Αθήνα, Ηδυέπεια.

### Παράρτημα

Διονύσιος Σολωμός, «Η καταστροφή των Ψαρών» (1825)

Στων Ψαρών την ολόμαυρη ράχη  
περπατώντας η Δόξα μονάχη  
μελετά τα λαμπρά παλικάρια  
και στην κόμη στεφάνι φορεί  
γενναμένο από λίγα χορτάρια  
που είχαν μείνει στην έρημη γη.





# **Καινοτόμες πρακτικές στη μαθησιακή διαδικασία του αυτοσχεδιασμού στον ελληνικό παραδοσιακό χορό: Από την απελευθέρωση στη χορογραφική σύνθεση**

**Γρηγόριος Μικρώνης**

*Μέλος Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Φυσικής Αγωγής,  
Πανεπιστημιακό Γυμναστήριο, Πανεπιστήμιο Πατρών*  
[grmikr@upatras.gr](mailto:grmikr@upatras.gr)

**Κωνσταντίνος Μάγος**

*Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*  
[magos@uth.gr](mailto:magos@uth.gr)

## **Περίληψη**

Η διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού πραγματοποιείται σήμερα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης μέσω της Φυσικής Αγωγής. Συμβάλλει στη γνωριμία του μαθητικού και φοιτητικού πληθυσμού με στοιχεία της συλλογικής μνήμης, στην ανάπτυξη δημιουργικού περιβάλλοντος, στην απελευθέρωση της φαντασίας και στην επικοινωνία. Πραγματοποιείται επίσης και μέσω της άτυπης μάθησης, της καθημερινής εμπειρίας και αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον (επιτελεστικά γεγονότα, παραστασιακές επιτελέσεις, επιμορφώσεις). Σε προγραμματισμένες και καινοτόμες μαθησιακές διαδικασίες της αναβίωσης, αναδημιουργίας και ανασύνθεσης της αυτοσχεδιαστικής κίνησης του ελληνικού παραδοσιακού χορού στο σύγχρονο μετασχηματιζόμενο περιβάλλον και στη λεγόμενη «δεύτερη» ύπαρξή του, διαπιστώνεται πως ο/η εκπαιδευτικός, μέσω του αυτοσχεδιασμού, μπορεί να ενισχύσει την αυθόρμητη δημιουργία του ατόμου και της ομάδας. Μπορεί να ενθαρρύνει την απελευθέρωση της δημιουργικότητας, την επικοινωνία, την πολυαισθητηριακή προσέγγιση της κίνησης, τη σωματοποίηση των συναισθημάτων και σκέψεων, την κατανόηση της διαλεκτικής σχέσης θεωρίας και πράξης στον χορό.

**Λέξεις κλειδιά:** ελληνικός παραδοσιακός χορός, αυτοσχεδιασμός, διδασκαλία, χορογραφική σύνθεση

## **Abstract**

Greek traditional dance teaching forms part of Physical Education at every educational level. They encourage primary and secondary education students to approach elements of collective memory, develop a creative environment, and liberate fantasy and communication. Greek traditional dance can also be learnt informally through everyday experience and interaction with the environment (e.g., performative events, training sessions). In scheduled and innovative learning processes of revival, recreation and reconstruction of the improvisational movement of Greek traditional dance in the modern, transforming environment and its 'second' existence, it is ascertained that the teacher enhances spontaneous individual and team creation through improvisation. They stimulate the release of creativity, communication, the multi-sensory approach of movement, the embodiment of emotions and thoughts, and the understanding of the dialectical relationship between theory and practice in dance.

**Key words:** Greek traditional dance, improvisation, teaching, choreographic composition

## **Εισαγωγικό Πλαίσιο**

### **Διαχρονικές όψεις του ελληνικού παραδοσιακού χορού και αυτοσχεδιασμού**

Στην περίοδο της νεότερης Ελλάδας, ο ρόλος της μουσικής παράδοσης ήταν ιδιαίτερα σημαντικός στη διατήρηση της συλλογικής δημιουργίας, της γλώσσας, των λαϊκών εθίμων, της θρησκείας και όλων των συναφών στοιχείων που δηλώνουν τον χαρακτήρα της ελληνικής κοινότητας. Ο λαός χόρευε και τραγουδούσε με τη συνοδεία ή με την απουσία παραδοσιακής ζυγιάς ή κομπανίας, συνδυάζοντας την ψυχαγωγία με τη συμβολή στη συνέχιση των πολιτισμικών δρώμενων στον χώρο και στον χρόνο. Το παραπάνω γεγονός παρατηρεί και η Αμερικανίδα εθνοχορολόγος και ερευνήτρια Yvonne Hunt: «Ένα από τα πιο θαυμάσια πράγματα για τους Έλληνες και τους χορούς τους είναι ότι τους εκτελούν ακόμα στις περισσότερες, αν όχι όλες, εορταστικές εκδηλώσεις» (2004, σ. 141).

Ο κοινωνικός και τελετουργικός χαρακτήρας του ελληνικού παραδοσιακού χορού και του αυτοσχεδιασμού, ως έκφραση και δημιουργία του ατόμου χορευτή/τριας και της ομάδας στο τοπικό δημόσιο και ιδιωτικό λαϊκό χοροστάσι, λειτούργησε μέχρι και το πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Έκτοτε, η μορφή και η λειτουργία του μετασχηματίζεται, όπως συνολικά μετασχηματίζεται και η κοινωνική ζωή. Με τη μετακίνηση των

αγροτικών πληθυσμών στα αστικά κέντρα και το γενικότερο μεταναστευτικό κύμα της εποχής, το άτομο και η ομάδα χάνουν τη συμβιωτική τους ταυτότητα και προσαρμόζονται στις κατ' επιλογή αστικές πρακτικές των μεγαλύτερων ή μικρότερων πόλεων, τόσο των εγχώριων προορισμών όσο και του εξωτερικού. Τέτοια φαινόμενα συμπαρέσυραν μεταξύ άλλων και τον ελληνικό παραδοσιακό χορό και τον αυτοσχεδιασμό που πέρασαν από την κοινωνία της υπαίθρου σε θεατρικούς χώρους, στις καλλιτεχνικές δράσεις πολιτιστικών και άλλων συλλόγων, στις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με σκοπό τη διατήρηση της ιστορικής και πολιτισμικής μνήμης. Πρόκειται δηλαδή για φαινόμενα αναβίωσης, αναπαράστασης και μελέτης του ελληνικού παραδοσιακού χορού και του αυτοσχεδιασμού μέσα από εμπνευσμένες καλλιτεχνικές δημιουργίες και εκπαιδευτικές πράξεις και πρακτικές στηριζόμενες όμως στην αυθεντικότητα. Στην ουσία γίνεται αναφορά στην αναδημιουργία της λαϊκής μας κληρονομιάς που κάθε μελέτη και παρουσίασή της πρέπει να ανιχνεύει και να αποτυπώνει το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο αυτής της αναδημιουργίας και να βεβαιώνεται η προβληματική σχέση μεταξύ της αυθεντικότητας και της επινόησης της παράδοσης (Hobsbawm & Ranger, 1983, 2004).

Με δεδομένα αναβίωσης, αναπαράστασης και αναδημιουργίας της χορευτικής παράδοσης του ελληνισμού, πριν δεκαετίες, ξεκίνησε ουσιαστικά και η συζήτηση για τη λεγόμενη «πρώτη» και «δεύτερη» ύπαρξη του ελληνικού παραδοσιακού χορού και του αυτοσχεδιασμού, τη φολκλοροποίησή του, τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας του. Η Μαρία Κουτσούμπα, καθηγήτρια στο γνωστικό αντικείμενο του ελληνικού παραδοσιακού χορού, αναφερόμενη στην «πρώτη» και «δεύτερη» ύπαρξή του και σχετικά με τους τρόπους εκμάθησής του διακρίνει σχετικά:

*...στην «πρώτη ύπαρξη», οι τρόποι μετάδοσης και λειτουργίας του χορού είναι καθορισμένοι και διαμορφωμένοι μέσα από μακροχρόνιες διαδικασίες καθώς τα άτομα μαθαίνουν να χορεύουν από πολύ μικρή ηλικία, συμμετέχοντας στις διάφορες μουσικο-χορευτικές περιστάσεις της κοινότητάς τους, παρατηρώντας και αφομοιώνοντας όλα τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον κάθε χορό, συνθέτοντας έτσι το χορευτικό ιδίωμα της κάθε κοινότητας. Αντίθετα, στη 'δεύτερη ύπαρξη' ο χορός μεταδίδεται από ειδικευμένους χοροδιδασκάλους μέσα σε αίθουσες χορευτικών συλλόγων και σχολών, σχολείων και Πανεπιστημίων (2010, σ. 103).*

Η Ann Cooper Albright, Αμερικανίδα ακαδημαϊκός και χορογράφος, αναφέρεται στη χορευτική δημιουργία και στη σημαντικότητά της υπογραμμίζοντας τη σύνδεση της νόησης και της σωματικής πράξης. Η Albright αναφέρει σχετικά:

*Ο αυτοσχεδιασμός με επαφή είναι ένας τρόπος κίνησης, αλλά και σκέψης. Η διαδικασία της απόκτησης δεξιοτήτων και εμπειριών αυτοσχεδιασμού και στα δύο αυτά επίπεδα συνειδητοποίησης εμπλουτίζουν απίστευτα...τους τρόπους συνδυασμού του σωματικού και του διανοητικού χορού (2010, σ. 49).*

Ο αυτοσχεδιασμός είναι βασικό μάθημα στις σπουδές χορού σε όλον τον δυτικό κόσμο για τη μελλοντική ενασχόληση με τη χορογραφία. Ερμηνευτικά και σχετικά επίσης, η Τσουβαλά (2008), παρουσιάζει τις βασικές αρχές της φαινομενολογίας του χορού καταγράφοντας τη συμπαγή και σταθερή σχέση σώματος-νου, τον άνθρωπο που δρα ως υποκείμενο/αντικείμενο της εμπειρίας, την περιγραφή της εμπειρίας σε πρώτο πρόσωπο, την πρόσληψη των αισθητικών ιδιοτήτων της κίνησης, την ερμηνευτική διάσταση της αισθητικής πρόσληψης, μια βεβαιότητα της αίσθησης και όχι πάντα της λογικής.

Για τον αυτοσχεδιασμό στον ελληνικό παραδοσιακό χορό και για τον δημιουργικό του χαρακτήρα, ο Λευτέρης Δρανδάκης υποστηρίζει μεταξύ άλλων πως ο πρωτοχορευτής «...ανασυνθέτει ένα χορό που προϋπάρχει, αλλά η ανασύνθεση αυτή έχει και τη δική του σφραγίδα» (1993, σ. 29). Η Βάσω Τυροβολά, αναγνωρίζει επίσης:

*...ο λαϊκός καλλιτέχνης συνθέτει ή (ανα)συνθέτει το έργο (ποίημα-τραγούδι χορός-μουσική δημιουργία) τη στιγμή ακριβώς που το ερμηνεύει συγκεντρώνοντας ταυτόχρονα στο πρόσωπό του δύο ιδιότητες: του ερμηνευτή και του δημιουργού. Η διαδικασία αυτή η οποία βασίζεται στην πρωτοβουλία του καλλιτέχνη και καταργεί την χρονική απόσταση και την πρακτική διάκριση ανάμεσα στις δύο ιδιότητες/λειτουργίες, προϋποθέτει γνώση του αντίστοιχου «λεξικού» και των κανόνων σύνταξης, αλλά επιτρέπει επιλογές ανάμεσα σε εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης και σύνθεσης που δεν υπερβαίνουν τα όρια του συστήματος... (1999, σ. 102-103).*

Η Κουτσούμπα, καταθέτει επίσης και σχετικά πως:

*Η ίδια η φύση του ελληνικού παραδοσιακού χορού ενέχει τις έννοιες της δημιουργικότητας, της συλλογικότητας, του αυτοσχεδιασμού, της ενεργητικότητας, της αλλαγής και του διαρκούς μετασχηματισμού, έννοιες που αντιτίθενται σε αυτές της τυποποίησης και παγιοποίησης (2015, σ. 4).*

Στο ίδιο πλαίσιο και η Αμερικανίδα ακαδημαϊκός Aili Bresnahan επιβεβαιώνει πως ο αυτοσχεδιασμός που ορίζεται ως μία αυθόρμητη πράξη και πρακτική στην ουσία ερευνάται στη βάση κατά την οποία «περιλαμβάνει δεξιότητες, εκπαίδευση, προγραμματισμό, περιορισμούς και προνοητικότητα» (2015, σ. 1).

### **Μέθοδοι διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού και αυτοσχεδιασμού**

Πολλές μέθοδοι έχουν προταθεί για τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού και χαρακτηρίζονται παιδαγωγικά από τον σκοπό και τους στόχους των μαθημάτων, την ταυτότητα των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων, τη μορφή (δομή και ύψος) του χορού αλλά και τη λειτουργία του. Οι μέθοδοι μπορεί να είναι «έμμεσες» και παιδοκεντρικές ή «άμεσες» και δασκαλοκεντρικές. Όπου αναφέρεται «έμμεση», εννοείται η μέθοδος που χρησιμοποιείται σε αρχικά μαθήματα και με διαθεματικό περιεχόμενο στην εκπαίδευση και ο διδάσκων είναι και υποστηρικτής, εμπνευστής. Οι μηχανισμοί της στηρίζονται στον βιωματικό τρόπο μάθησης, τη δημιουργικότητα, τον αυτοσχεδιασμό, σε συνδυασμό με μορφές διδασκαλίας όπως η καθοδηγούμενη ανακάλυψη, η εφευρετικότητα, η αποκλίνουσα παραγωγικότητα (Κουτσούμπα, 2015). Η έμμεση μέθοδος διδασκαλίας είναι και αυτή που ουσιαστικά εξυπηρετεί τις παιδαγωγικές αρχές εκμάθησης βασικών στοιχείων του αυτοσχεδιασμού στον ελληνικό παραδοσιακό χορό.

Αναφορικά με τις εφαρμοσμένες μεθόδους διδασκαλίας στον ελληνικό παραδοσιακό χορό, διάφοροι/ες ερευνητές/τριες και συγγραφείς έχουν καταθέσει τις παρακάτω: μερική, ολική, μιμητική, κοινών κινητικών μοτίβων, συνδυασμός των παραπάνω, όπως μερική-ολική-μιμητική, ολική-μιμητική, μέθοδος κοινών κινητικών μοτίβων-μιμητική αλλά και μουσικοκινητική αγωγή και μορφολογική μέθοδος (Καρφής & Ζιάκα, 2009). Συμπληρωματικά, οι παραπάνω μέθοδοι έχουν στο παρελθόν προταθεί και σε άλλη μελέτη, όπου επιπλέον καταγράφονται ως προτεινόμενες για τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού στην Ελλάδα η μέθοδος της ρυθμοκινητικής ανάλυσης και η μουσικοκινητική αγωγή με τη μέθοδο Emile Jaques Dalcroze-σύστημα Laban-μέθοδος Kodaly-σύστημα Carl Orff (Μαθέ κ.ά., 2008).

## **Εκπαιδευτική πολιτική στον χορό, τον ελληνικό παραδοσιακό χορό και τον αυτοσχεδιασμό**

Η Jacqueline Smith-Autard, μία διεθνής προσωπικότητα στην ανάδειξη της αξίας του χορού στην εκπαίδευση, συνιστά τη χρήση της εμπειρίας που προκύπτει μέσα από τη διδασκαλία του χορού. Όπως δηλώνει, πρόκειται για εμπειρία που στηρίζεται σε αισθητικά, μαθησιακά και επικοινωνιακά μοντέλα, όπως για παράδειγμα:

*...η σημασία της σωματικής απόκτησης δεξιοτήτων σε διάφορα είδη χορού που προέρχονται από ποικίλους πολιτισμούς, οι πλούσιοι και διαφορετικοί πολιτισμοί του χορού που μεταφέρονται στα σχολεία από τους ίδιους τους μαθητές και η μελέτη του κοινωνικο-ιστορικού πλαισίου δημιουργίας των χορών μέσα από ανάλογες θεωρητικές πηγές (2002, σ. 23).*

Αξίζει να σημειωθεί πως μέσα από τη διδασκαλία του χορού αναδεικνύεται και η εμπειρία που προέρχεται από τη παράλληλη μετάδοση γνώσης των στοιχείων της μελωδίας και του λόγου, δηλαδή από τα άλλα δύο μέρη του τρίπτυχου Κίνηση-Μελωδία-Λόγος που αδιαίρετα συνθέτουν την ελληνική μουσική και χορευτική παράδοση. Η Κάτια Σαβράμη στη μονογραφία της «Ζουζού Νικολούδη: Χορικά» (2014) υποστηρίζει ότι η χορογράφος, εκτός των βιωματικών της σπουδών που είναι ουσιαστικά η πηγή της έμπνευσής της για την εκπαιδευτική και καλλιτεχνική δράση και δημιουργία της, στηρίζεται και στη λειτουργία του αδιάσπαστου τρίπτυχου «Κίνηση-Μελωδία-Λόγος».

Στη σχολική εκπαίδευση της χώρας μας από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού στόχευε στη διαμόρφωση μιας ενιαίας εθνικής ταυτότητας από το νεοελληνικό κράτος. Μέχρι και σήμερα, ο/η καθηγητής/τρια Φυσικής Αγωγής διδάσκει τον ελληνικό παραδοσιακό χορό δημιουργώντας ένα πολύμορφο και πολυποίκιλο χορευτικό περιεχόμενο, ικανό να συνδέσει τον μαθητικό πληθυσμό κάθε σχολικής βαθμίδας με την ελληνική μουσικοχορευτική παράδοση και πραγματικότητα (Λυκεσάς, 2002). Βέβαια πρέπει να αναφερθεί ότι κατά την εκπαιδευτική πρακτική του ελληνικού παραδοσιακού χορού συχνά παρουσιάζεται αδυναμία προσέγγισης της παιδαγωγικής του σημασίας και της δημιουργικότητας που τον χαρακτηρίζει. Αυτό διαφαίνεται και στη μελέτη της Κουτσούμπα που αναφέρει σχετικά:

*Τις τελευταίες δεκαετίες, η εκπαιδευτική πρακτική του ελληνικού λαϊκού παραδοσιακού χορού έχει οδηγήσει σε μια τυποποίηση και παγιποίηση της διδασκαλίας του πολιτισμικού αυτού αγαθού αναιρώντας και αφαιρώντας του κάθε έννοια δημιουργικής ανάπτυξης (2010, σ. 101).*

Και άλλοι ερευνητές παράλληλα, όπως και ο Παναγιώτης Κανελλόπουλος (2013), εξετάζουν και την παιδαγωγική σημασία του αυτοσχεδιασμού. Συγκεκριμένα ο συγγραφέας, μελετώντας τη σχέση μουσικής και αυτοσχεδιασμού, καταπιάνεται με την παιδαγωγική σημασία και δυναμική του αυτοσχεδιασμού. Μάλιστα, σε σχετική ερευνητική του εργασία, ορίζει τον μουσικό αυτοσχεδιασμό και τις πολύμορφες παιδαγωγικές και καλλιτεχνικές του λειτουργίες, οι οποίες συμφωνούν πολυτροπικά με τον ορισμό, τη μορφή και τη λειτουργία του αυτοσχεδιασμού σε διάφορα είδη χορού.

### **Βασικός σκοπός και ειδικότεροι σκοποί της εργασίας**

Θεμέλιος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθούν, να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν οι διδακτικές και επαγγελματικές πρακτικές που αφορούν στην εκμάθηση στοιχείων του αυτοσχεδιασμού στον ελληνικό παραδοσιακό χορό.

Πρώτος επιμέρους σκοπός είναι η παρουσίαση της ερευνητικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας του αυτοσχεδιασμού στον ελληνικό παραδοσιακό χορό μέσα από «καινοτόμες πρακτικές» στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης. Ο ρόλος της έρευνας-δράσης στη μελέτη αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη του/της εκπαιδευτικού, τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής:

*...τη σύνδεση, συσχέτιση και αντιπαράθεση της πρακτικής και του προβληματισμού, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να προβληματίζεται πάνω στο τι κάνει, συνειδητά ή ασυνείδητα...με στόχο να βελτιώσει την πρακτική του, και να δρα σκεπτόμενος... (Altrichter κ.ά., 2001, σ. 25).*

Δεύτερος επιμέρους σκοπός, και ειδικά στο πλαίσιο των ερευνητικών μαθημάτων, είναι η εξέταση του ρόλου του αυτοσχεδιασμού ως αυθόρμητη και συνάμα δημιουργική πράξη στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία του ελληνικού παραδοσιακού χορού, η επιτελεστική, ενσώματη και διαπολιτισμική του δύναμη και αξία αλλά και η αποτύπωση της σπουδαιότητάς του σε αστικά επιτελεστικά γεγονότα και φολκλορικά μουσικοχορευτικά θεάματα.

Στη βάση του θεμελιώδους σκοπού αλλά και των επιμέρους σκοπών, χρησιμοποιήθηκαν «καινοτόμες πρακτικές» που ενεργοποίησαν την ανάπτυξη της φαντασίας, της αυτενέργειας, της απόφασης και συναπόφασης, της μη λεκτικής καθοδήγησης, της δημιουργικότητας, της αυτοσχεδιαστικής ικανότητας του ατόμου και της ομάδας αλλά και της χορογραφικής σύνθεσης. Για την ανάπτυξη της δράσης χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένες βιωματικές πρακτικές και τεχνικές που παρακινούσαν και ενθάρρυναν τα

μέλη της ομάδας για αυθόρμητη δημιουργία. Ως ένα ζωντανό φαινόμενο, ο χορός ανασχηματίζεται μέσα από την ιδιαίτερη ατομική και ομαδική κίνηση του σώματος με βάση την ιστορική, κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική μνήμη (Giurchesku, 1994). Με βάση τον παραπάνω θεμελιώδη σκοπό, και τους επιμέρους σκοπούς, τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης που εκφράζουν τη διαδικασία είναι τα εξής:

- I. Ποιος είναι ο ρόλος του αυτοσχεδιασμού στη διδασκαλία, τη σκηνική παρουσίαση ή και την παραστασιακή επιτέλεση του ελληνικού παραδοσιακού χορού;*
- II. Ποιες είναι οι αξίες που αποδίδονται στον αυτοσχεδιασμό και κατά πόσο οι αξίες αυτές παραμένουν σταθερή συνιστώσα μέσα στις νέες αστικές συνθήκες;*

## **Κυρίως Μέρος**

### **Μεθοδολογική ταυτότητα της έρευνας**

Στην παρούσα μελέτη ο αυτοσχεδιασμός διερευνάται με την παρατήρηση της κινητικής συμπεριφοράς μιας μικρής ομάδας ατόμων με κοινή κουλτούρα σε διαδικασία σπονδυλωτών μαθημάτων αλλά και μέσω του στοχασμού και αναστοχασμού τους στη διάρκεια της έρευνας. Η αναφορά στην έννοια «κουλτούρα», κατά την εθνογραφική προσέγγιση, αναφέρεται σε ένα σύστημα κοινών αξιών, πεποιθήσεων, παραδόσεων, συνηθειών, βασικών παραδοχών και δεξιοτήτων που αποκτούν οι άνθρωποι ως μέλη μιας κοινωνίας (Le Compte & Preissle, 1993). Μεθοδολογικά επίσης, η εθνογραφική έρευνα συνδυάζεται με την έρευνα-δράσης και τη μελέτη περίπτωσης.

Η εθνογραφική έρευνα θεωρείται κατάλληλη διότι δίνει τη δυνατότητα στον/στην ερευνητή/τρια να βρίσκεται σε άμεση επικοινωνία με τα υποκείμενα της έρευνας για τη μελέτη και ανακάλυψη του φαινομένου του χορού και του αυτοσχεδιασμού μέσω κινητικών συμπεριφορών, λεκτικών περιγραφών και κοινών αξιών (Denzin & Lincoln, 1994, 2000). Κατά την εθνογραφική έρευνα, η οποία χρησιμοποιείται ευρύτατα στις ανθρωπολογικές μελέτες του κοινωνικού και πολιτισμικού φαινομένου του χορού (Sklar, 2000· Buckland, 1999· Kaerpler, 1996), έχουν προκύψει πολλές και ποιοτικές δημοσιεύσεις για τον χορό.

Η έρευνα-δράσης, σύμφωνα με τον Αμερικάνο ψυχολόγο Kurt Lewin ο οποίος και επινόησε τον όρο το 1946, είναι ένα εργαλείο εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και σύμφωνα με άλλους, η ενσάρκωση των δημοκρατικών αρχών στην έρευνα (Robson, 2010). Η έρευνα-δράσης επιλέχθηκε μεθοδολογικά διότι ο χαρακτήρας της είναι συμμετοχικός, συνεργατικός και διαλεκτικός, στοχεύοντας στη συμπερίληψη της



έρευνας και της διδασκαλίας του αυτοσχεδιασμού, τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη μέσα από μία διαμορφωμένη και ανοικτή κυκλική σπειροειδή διαδικασία, με στοχαστικό και αναστοχαστικό περιεχόμενο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Η έρευνα-δράσης προσφέρει τα μέσα στον/στην εκπαιδευτικό ή και στον/στην ερευνητή/τρια να βελτιώσει γνώσεις, διδακτικές και επαγγελματικές πρακτικές (Altrichter κ.ά., 1993, 2001). Η έρευνα-δράσης έδωσε κατά τη διαδικασία, κίνητρα για να έχουν αποτέλεσμα δύσκολες αυτοσχεδιαστικές προσπάθειες. Ενθάρρυνε τον/την εκπαιδευτικό να σχεδιάσει, να πράξει και να αξιολογήσει νέες ιδέες και πρακτικές (Creswell, 2007, 2011). Του/της έδωσε όμως και τη δυνατότητα να αποδώσει πολύπλευρα σε επαγγελματικό επίπεδο.

Προσθετικά και συνδυαστικά, οι μελέτες περίπτωσης:

*...ερευνούν και αποτυπώνουν τις περίπλοκες, δυναμικές και εκτεταμένες αλληλεπιδράσεις γεγονότων, ανθρωπίνων σχέσεων και άλλων παραμέτρων σε μια μοναδική περίπτωση» (Cohen et al., 1994, 2007, σ. 310).*

Προσφέρουν δηλαδή στη συνεχή παρατήρηση επιμέρους χαρακτηριστικών (Yin, 1994), που αφορούν στην αξία του αυτοσχεδιασμού στον ελληνικό παραδοσιακό χορό και στους χώρους διδασκαλίας, μάθησης και επιτέλεσης.

Η συλλογή των δεδομένων στην παρούσα ποιοτική έρευνα, είναι συνδυαστική και αφορά στη χρήση σύντομου και ανοικτού τύπου ερωτηματολογίου, συμμετοχικής παρατήρησης, ερευνητικού ημερολογίου με καταγραφή σχολίων, βιντεοσκόπησης και φωτογράφισης, συζητήσεων, τριγωνοποίησης με τη συμμετοχή «κριτικής φίλης» και συνέντευξης σε ομάδα εστίασης. Η τριγωνοποίηση των μεθόδων, των διαφόρων πηγών και των ερευνητικών δεδομένων θεωρείται ουσιαστική στρατηγική στην αξιοπιστία και το κύρος των ευρημάτων (Cohen et al., 1994, 2007). Πραγματοποιήθηκε διασταύρωση των δεδομένων από διάφορες πηγές για να επιβεβαιώνουν κάθε φορά το ένα το άλλο, ακόμα και για να διασταυρώνονται πιθανές προσωπικές παρατηρήσεις ή αντιφάσεις. Το οπτικό υλικό συνδυάστηκε εποικοδομητικά με τις καταγραφές, τις συζητήσεις και τις εμπειρίες των ατόμων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πρακτικής και της συνέντευξης σε ομάδα εστίασης.

Η μελέτη ξεκινά στην Πάτρα, στο Πανεπιστημιακό Γυμναστήριο Πατρών, με την πιλοτική έρευνα και αναπτύσσεται με την κυρίως έρευνα και σε ένα συνολικό και συνεχές διάστημα εννέα μηνών. Στην πιλοτική έρευνα διδάχθηκαν απλά αυτοσχεδια-

στικά μοτίβα σε γνωστούς ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς οι οποίοι ήταν ο Γρήγορος Χασάπικος ή Χασαποσέρβικος, με μουσικό μέτρο 2/4, Χοροί τύπου «στα τρία» 3/4, Χοροί τύπου «στα δύο» 4/4, Καλαματιανός 7/8 και Τσάμικος 3/4. Η κυρίως έρευνα που ακολούθησε σχεδιάστηκε με βάση τις παρατηρήσεις από την πιλοτική διαδικασία. Περιλάμβανε μία ολοκληρωμένη σειρά μαθημάτων με συνεχείς και επάλληλους ερευνητικούς κύκλους, με συγκεκριμένο σκοπό και στόχους για κάθε μάθημα, με συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας καθώς και αξιολόγηση.

Στα ερευνητικά μαθήματα συνυπάρχουν δεκαέξι συνολικά άτομα μετά από ανοικτή έγγραφη πρόσκληση με ίσες πιθανότητες να επιλεγούν μέλη της ομάδας από τον ευρύτερο πληθυσμό (Creswell, 2007, 2011). Τα άτομα αυτά έχουν βασικές γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες (δύο έως τριάντα έτη ενασχόλησης) και η συμμετοχή τους αφορά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της σύνθεσης στον αυτοσχεδιασμό του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Τα επτά άτομα είναι άνδρες και τα εννέα γυναίκες και η ηλικία τους κυμαίνεται από δεκαπέντε ως πενήντα επτά ετών. Κοινό τους χαρακτηριστικό είναι ότι επιθυμούν να βελτιώσουν την αυτοσχεδιαστική τους ικανότητα μέσω ειδικών και καινοτόμων πρακτικών, μέσω δώδεκα δομημένων μαθημάτων ανάπτυξης της τεχνικής τους. Με δομημένες δράσεις όλα τα άτομα προσπαθούν να λειτουργήσουν και να συμπεριφερθούν με ανοικτό και ελεύθερο τρόπο, να αναλάβουν νέους ή διαφορετικούς ρόλους και πρωτοβουλίες και να αναπτύξουν ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ τους, μέσα από μαθητοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας.

### **Εφαρμογή των καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών στη μαθησιακή διαδικασία. Το αυτοσχεδιαστικό ζητούμενο του ελληνικού παραδοσιακού χορού**

Με τον όρο «καινοτόμες πρακτικές» εννοούνται συγκεκριμένες και σπονδυλωτές κινητικές δράσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται οργανωμένες και συστηματικές με σκοπό να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία της διδασκαλίας του αυτοσχεδιασμού στον ελληνικό παραδοσιακό χορό. Πρόκειται ουσιαστικά για έναν σύγχρονο και δυναμικό συσχετισμό μεθόδων διδασκαλίας που έχουν ως σκοπό να προσπαθήσουν να ενεργοποιήσουν την έμφυτη δημιουργική ικανότητα των μελών μιας χορευτικής ομάδας η οποία συμμετέχει σε μαθήματα που έχουν προγραμματιστεί να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης.

Συνολικά, πραγματοποιήθηκαν δώδεκα μαθήματα διδασκαλίας ενσώματων πρακτικών και κινητικών δεξιοτήτων που διαχωρίστηκαν σε τρεις ισάριθμους κύκλους της έρευνας-δράσης. Το βασικό ερώτημα για τον ερευνητή στον πρώτο κύκλο αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να ενθαρρυνθούν τα μέλη της ομάδας στην ανάπτυξη της αυτοσχεδιαστικής ικανότητας και δημιουργικής σκέψης, μέσω ανάπτυξης κινητικής ικανότητας και απελευθέρωσης (παιδοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας). Στον δεύτερο κύκλο, το ερώτημα προσέγγιζε το κατά πόσο το κινητικό υλικό ενεργοποιούσε την ελεύθερη έκφραση, τη δημιουργικότητα, την αναστοχαστική κριτική και επικοινωνία, μέσα από την ενεργοποίηση της πρωτοβουλίας των ατόμων, της αναγνώρισης του χώρου, του χρόνου, της ροής, της δυναμικής και της συμμετοχής όλης της ομάδας σε επιμορφωτικό σεμινάριο παραδοσιακών χορών. Στον τελευταίο κύκλο τα μαθήματα διαμορφώθηκαν γύρω από το πώς μπορούσε να συνδυαστεί η θεωρία με την πράξη, ώστε τα άτομα και η ομάδα να μεταβούν από τα απλά αυτοσχεδιαστικά μοτίβα στον δομημένο χορευτικό αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση. Αναπτύχθηκαν σύνθετες και αυθόρμητες κινητικές δραστηριότητες και υπήρξε συμμετοχή σε ένα τοπικό αιγαιοπελαγίτικο γλέντι σε κατάσταση άτυπης «παράστασης» με πολλές ευκαιρίες για αυτοσχεδιασμό και σύνθεση.

Κάθε μάθημα περιλάμβανε δύο ενότητες οι οποίες αλληλοσυνδέονταν. Σε κάθε πρώτη ενότητα που είχε διάρκεια μίας ώρας, αναπτύσσονταν τρόποι ανάπτυξης της κίνησης του σώματος. Στη συνέχεια ακολουθούσε δεκαπεντάλεπτο διάλειμμα και κατόπιν ξεκινούσε η επόμενη ενότητα που επίσης είχε διάρκεια μίας ώρας. Σε κάθε δεύτερη ενότητα ενεργοποιούνταν η παρουσίαση βασικών αυτοσχεδιαστικών μοντέλων κάθε παραδοσιακού χορού που είχε επιλεγεί στο πλαίσιο της μορφής (δομής και ύφους) αλλά και λειτουργίας του. Με την ενεργοποίηση αυτή τα υποκείμενα της έρευνας αξιοποιούσαν τις εμπειρίες που είχαν βιώσει κατά την πρώτη ενότητα αλλά και από τους προηγούμενους κύκλους της έρευνας-δράσης, ανέπτυσαν την αυτοσχεδιαστική τους ικανότητα και την ανασύνθεση μέσω της βασικής χορευτικής φόρμας κάθε χορού και της ποικιλίας των κινητικών μοντέλων και πρακτικών. Στη βάση συλλογής των δεδομένων και στο τέλος κάθε μαθήματος περιλαμβανόταν σύντομη συζήτηση που σχετιζόταν με ερωτήσεις που έθετε ο ερευνητής, με σχολιασμούς, επεξηγήσεις και ερμηνείες, που αφορούσαν στη συμπλήρωση, διόρθωση ή και βελτίωση του κινητικού, γνωστικού και συναισθηματικού περιεχομένου των μαθημάτων, όπως το είχε αντιληφθεί η ομάδα.

### *Πρώτος κύκλος της έρευνας-δράσης*

Στα τέσσερα μαθήματα του πρώτου κύκλου, σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε μία διδακτική πρακτική που στόχευε στην έναρξη εμπιστοσύνης στον εαυτό, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, στην αποφυγή προσέγγισης δασκαλοκεντρικών τρόπων διδασκαλίας. Τα παραπάνω στηρίχθηκαν στο αρχικό ερώτημα του ερευνητή το οποίο ήταν πώς θα μπορούσαν να ενθαρρυνθούν τα άτομα της ομάδας ώστε να αναπτύξουν την αυτοσχεδιαστική ικανότητα και τη δημιουργική τους σκέψη.

Από το πρώτο έως και το τέταρτο μάθημα, έγινε αντιληπτός ο σκοπός της ερευνητικής δράσης από όλα τα υποκείμενα, προχωρώντας σε ενέργειες οι οποίες στόχευαν στην αλληλογνωριμία, την αυθόρμητη έκφραση και τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας στην ομάδα. Στον πρώτο κύκλο δόθηκε έμφαση στα στοιχεία του χώρου και του χρόνου στοχεύοντας στην κατανόηση της εικόνας του σώματος, την ενεργοποίηση των αισθήσεων και την ανάληψη πρωτοβουλίας για κίνηση. Λήφθηκε επίσης υπόψη η αξία και η σημασία του ατομικού και συλλογικού σώματος χρησιμοποιώντας ως μεθοδολογικό εργαλείο κατά τη διδασκαλία την έννοια αλλά και το χορευτικό σχήμα του κύκλου. Ο πρώτος κύκλος της έρευνας δράσης περιλάμβανε ακόμα την ενεργοποίηση του ατόμου με σωματικό, αισθητηριακό και φωνητικό τρόπο. Τα άτομα επικεντρώθηκαν στις εσωτερικές λειτουργίες του σώματος, στον συντονισμό τους με τα ακουστικά ερεθίσματα και στην ανάπτυξη της αίσθησης της αφής μέσω αγγίγματος. Χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά, ως μέθοδοι διδασκαλίας, το παιχνίδι των ρόλων, η επίλυση προβλήματος, η καθοδηγούμενη ανακάλυψη, η ολική, μερική και μιμητική μέθοδος διδασκαλίας καθώς και αυτή των κοινών κινητικών μοτίβων. Παρουσιάστηκαν διάφορα βασικά κινητικά και αυτοσχεδιαστικά χορευτικά μοντέλα με έμφαση στον αστικο-λαϊκό χορό Χασαποσέρβικο ή Γρήγορο Χασάπικο ή Χασασιά, στους χορούς τύπου «στα τρία» με μουσικά μέτρα 3/4, 6/8, 4/4 και τύπου «στα δύο» με μουσικό μέτρο 4/4, στον διπλό Καλαματιανό και στον Συρτό χορό με εναλλασσόμενα ρυθμικά και μελωδικά μέτρα 7/8 και 4/4.

Στα τέσσερα πρώτα μαθήματα προσεγγίστηκε η σημασία της χωροχρονικής αλλαγής της θέσης του σώματος (διάρκεια, κατεύθυνση, επίπεδο, ρυθμός, απόσταση, κ.λπ.). Έγινε προσπάθεια ανάληψης ρόλων «αρχηγού», με βασικό στόχο την ανάπτυξη πρωτοβουλιών μέσα από διάφορα ερεθίσματα (οπτικά, ακουστικά, κ.ά.). Η ομάδα ενθαρρύνθηκε να επιχειρήσει την ανάπτυξη εναλλακτικών κινητικών μοντέλων, να ενεργ-

γοποιήσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες κίνησης και αλληλεπίδρασης σε ομαδικό πλαίσιο, όπως ακριβώς συμβαίνει και στον ελληνικό παραδοσιακό χορό. Με τον τρόπο της βιωματικής μάθησης του παιχνιδιού αναδείχθηκαν επίσης αξίες όπως η ενότητα, η συνοχή, η ομαδικότητα. Επικράτησε ακόμα η άποψη ότι η επιλογή των βιωματικών δράσεων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ενισχύει την εκφραστικότητα και τη συνεργατικότητα των μελών της ομάδας. Η αλληλεπίδραση επίσης μεταξύ χορού και μουσικής και μεταξύ χορού και ρυθμού ήταν σημαντική για το σώμα. Σημαντική όμως ήταν και η παραγωγή κίνησης (μέσω αγγίγματος και επαφής) αλλά και ήχου, αφού με αυτόν τον τρόπο επιτυγχανόταν η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία και η απελευθέρωση του ατόμου το οποίο εμπνεόταν και δημιουργούσε αυτοσχεδιαστικά.

#### *Δεύτερος κύκλος της έρευνας-δράσης*

Στη διάρκεια του δεύτερου κύκλου το περιεχόμενο εργασίας συνέχισε να περιλαμβάνει ως κεντρικό θέμα τον αυτοσχεδιασμό, την αξιολόγηση ικανοτήτων και την αλληλεπίδραση. Όλα τα παραπάνω στηρίχθηκαν στο κεντρικό ερώτημα που εξέταζε το κατά πόσον το κινητικό υλικό ενεργοποιεί την ελεύθερη έκφραση του ατόμου, τη δημιουργικότητα και την αλληλεπίδραση μέσω αναστοχαστικής και κριτικής σκέψης.

Με την έναρξη του πέμπτου μαθήματος και έως το όγδοο μάθημα, δόθηκε έμφαση στην επανάληψη κινητικών δράσεων του πρώτου κύκλου της έρευνας με σκοπό την αύξηση της σωματικής και συναισθηματικής σύνδεσης με τον χορό. Το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων απέβλεπε στην οπτική επαφή με τους/τις άλλους/ες, τον ρόλο της κίνησης των χεριών και των χειρονομιών, φανερώνοντας την αλληλεπιδραστική σχέση που χαρακτηρίζει την ελληνική μουσικοχορευτική παράδοση. Καταγράφηκε η συναισθηματική αξία του κρατήματος του πρωτοχορευτή από τον δεύτερο χορευτή και η ανάπτυξη της αυτοσχεδιαστικής ικανότητας σε συνδυασμό με τα ακουστικά ερεθίσματα. Κατά τη διάρκεια του δεύτερου κύκλου, η συμμετοχή της ομάδας σε επιμορφωτικό σεμινάριο χορών των Βλαχόφωνων Ελλήνων ή Βλάχων ή Αρμάνων Ελλήνων, συνεισέφερε στην ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης (μικρο-πλέγμα σχέσεων) με γνωστά και άγνωστα άτομα αλλά με κοινά ενδιαφέροντα, από την ευρύτερη περιοχή της Αχαΐας. Στο σεμινάριο διαπιστώθηκαν, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του ερευνητή, πρωτοβουλίες για αυτοσχεδιασμό σε απλά κινητικά μοτίβα και προσπάθειες μύ-

ησης από τα μέλη της ομάδας πιο σύνθετων αυτοσχεδιαστικών κινήσεων. Στα τελευταία μαθήματα του κύκλου τονίστηκε η ανάγκη για γνωριμία με τη διαδικασία της στροφής καθώς και τη διερεύνηση της ακινησίας στον χορό μέσω της σύνδεσης της όρασης με την κιναισθηση. Σημειώθηκε πως η ακινησία εμπεριέχει μικρο-κινήσεις εκούσιες και ακούσιες, γεγονός που αναδεικνύει τις εσωτερικές διαθέσεις του ατόμου, το οποίο τις εκπέμπει συνειδητά ή ασυνείδητα μέσα από τη λεπτή και ποιοτική «γλώσσα» του σώματος. Κατά τη διάρκεια του δεύτερου κύκλου χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι της καθοδηγούμενης ανακάλυψης και της επίλυσης προβλήματος, η μερική, ολική μέθοδος διδασκαλίας, η συζήτηση και η μέθοδος των κοινών κινητικών μοτίβων. Παρουσιάστηκαν αυτοσχεδιαστικά μοντέλα στον Τσάμικο χορό σε μουσικό μέτρο 3/4, σε σκόρπια αλλά και σε παραδοσιακή διάταξη στον χώρο, καθώς και προσαρμογή της στροφής στους αιγαιοπελαγίτικους παραδοσιακούς Συρτούς και αντικριστούς Μπάλους από τις Κυκλάδες σε μουσικό μέτρο 4/4 και 2/4 αντίστοιχα. Τα παραπάνω, συνδυάστηκαν με τον δημοφιλή Συρτό Χανιώτικο από την Κρήτη σε μουσικό μέτρο 4/8 ή 2/4. Κατά τη διαδικασία επιβεβαιώθηκε πως:

*ο αυτοσχεδιασμός στον χορό, ατομικός ή ομαδικός, απαιτεί την αυξημένη συγκέντρωση της προσοχής, ώστε να υπάρχει εναρμόνιση κάθε ατόμου με τους άλλους που κινούνται στον χώρο και τον χρόνο, ενώ κάθε άτομο δίνει προσοχή στις δικές του αισθητηριακές προσλήψεις και στα δικά του συναισθήματα (Μικρώνης, 2020, σ. 166).*

Μέσα από σχήματα και πρακτικές που αναδεικνύονταν τα χρώματα και η μορφή της κυκλικότητας, προσδιορίστηκε η εναλλαγή στα ανθρώπινα συναισθήματα, το ημικυκλικό σχήμα και η κυκλική φορά. Όλες και όλοι μυήθηκαν σε κινητικές δράσεις με κυκλική φορά και περιστροφικές κινήσεις, με σκοπό την εμπέδωση της χρήσης του χώρου (ανάπτυξη στροφικής κίνησης στον γενικό χώρο) και της εκφραστικότητας. Τα άτομα επίσης, μέσα και από πρακτικές ακινησίας, φάνηκε να γνωρίζονται περισσότερο και καλύτερα, παρατηρώντας το ένα το άλλο ακόμα και με τη μετατόπιση της προσοχής από το άτομο στην ομάδα. Οι δισταγμοί και σε αυτόν τον κύκλο φαίνονταν να ξεπερνιούνται σταδιακά, αφού η εμπιστοσύνη στις ικανότητες των μελών προερχόταν από την επανάληψη και εξέλιξη του κινητικού περιεχομένου των μαθημάτων.

Ουσιαστικά είχε αρχίσει να λειτουργεί η χρήση του αυτοσχεδιασμού ως οδηγός-πέραςμα από τη δημιουργική ικανότητα στους δομημένους αυτοσχεδιασμούς και τη χορογραφική σύνθεση.

*Τρίτος κύκλος της έρευνας-δράσης*

Στον τρίτο και τελευταίο κύκλο της έρευνας-δράσης η ομάδα συνέχισε να ανακαλύπτει τρόπους δημιουργικότητας και αυτοσχεδιασμού στα υπολειπόμενα τέσσερα μαθήματα. Η ανακάλυψη αυτή στηρίχθηκε στο βασικό ερώτημα του τρίτου κύκλου που ήταν η ανεύρεση τρόπων συνδυασμού της θεωρίας και της πράξης, ώστε τα άτομα να περάσουν από απλά αυτοσχεδιαστικά μοτίβα σε δομημένους αυτοσχεδιασμούς. Η διαδικασία υποβοηθήθηκε σημαντικά με τη συμμετοχή των μελών σε ένα τοπικό αιγαιοπελαγίτικο γλέντι αλλά και με την εξέλιξη της κίνησης από το ατομικό σώμα στο σώμα της κοινότητας (συλλογικό σώμα).

Για την επίτευξη των παραπάνω σχεδιασμών των μαθημάτων υπήρξε εστίαση στον συντονισμό του ατόμου με το σώμα του άλλου μέσω ενεργητικής και παθητικής κίνησης, στην οπτική και κιναισθητική αντίληψη, στην αναγνώριση της πολιτιστικής διάστασης των κοινωνικών γεγονότων μέσα από συνεχή αλληλεπίδραση με την τοπική κοινωνία. Τα μέλη της ομάδας συμμετείχαν σε ένα πολυπληθές παραδοσιακό αιγαιοπελαγίτικο γλέντι που πραγματοποιήθηκε στην Πάτρα από τον επιστημονικό μη κερδοσκοπικό σύλλογο «Χορολογική Εταιρεία» σε ειδικά διαμορφωμένο εορταστικό χώρο, με προσκεκλημένη την παραδοσιακή ορχήστρα του Νίκου Οικονομίδη. Σκοπός του γλεντιού ήταν να «μεταφερθούν» τα μέλη της ομάδας σε ένα δημιουργικό περιβάλλον, με έντονη την επιθυμία αυτοσχεδιαστικής ανάπτυξης.

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων υπήρξε επίσης εστίαση στη συνεχή αυτοσχεδιαστική δημιουργία και στην ελεύθερη αυτοσχεδιαστική έκφραση με την επιτελεστική λειτουργία του Ζεϊμπέκικου και την παρατήρηση της έμφυλης ταυτότητας στον χορό. Η μαθησιακή διαδικασία ολοκληρώθηκε στο τέλος της ενότητας με ένα ευχαριστήριο παραδοσιακό γλέντι για τη συνεργασία των μελών της ομάδας, την υποστήριξη αλλά και την παρουσίαση των δράσεων και αλληλεπιδράσεων με το ευρύτερο περιβάλλον που αναδεικνύει ουσιαστικά την επιτελεστική δύναμη του χορού. Στον τρίτο κύκλο χρησιμοποιήθηκαν η ολική και η μερική μέθοδος διδασκαλίας, η καθοδηγούμενη ανακάλυψη, η συζήτηση, η μιμητική μέθοδος και η ρυθμοκινητική ανάλυση. Οι παραπάνω πράξεις ταίριαζαν με την παρουσίαση του Αλατσατιανού Καρσιλαμά σε μουσικό μέτρο 9/8 (2-3-2-2), του Απτάλικου Καρσιλαμά από το Μεσότοπο της Λέσβου με μουσικό μέτρο 9/8 (3-2-2-2), του Αϊβαλιώτικου Ζεϊμπέκικου χορού με μουσικό μέτρο 9/4 (2-2-2-3) αλλά και με τη σύγχρονη αστικοποιημένη του μορφή.

Στα μαθήματα αυτά διαφάνηκε η βελτίωση της στάσης του σώματος με το χαρακτηριστικό της ελαστικότητας της σπονδυλικής στήλης και ο σωστός έλεγχος της εισπνοής-εκπνοής μέσω αισθητηριακής αντίληψης και λεκτικής καθοδήγησης. Παρατηρήθηκε η ενεργητική και παθητική κίνηση των μελών της ομάδας που αυξάνει το επίπεδο της μη λεκτικής επικοινωνίας και η ανταλλαγή ενέργειας που έγινε αντιληπτή μέσω της σημασίας του τρόπου αγγίγματος. Οι συμμετέχοντες/ουσες αξιοποιούσαν τη δημιουργικότητα και τον δομημένο αυτοσχεδιασμό, περνώντας από το γνωστό στο άγνωστο αλλά και στο συνθετικό. Με την ελεύθερη αυτοσχεδιαστική έκφραση και με την αλληλεπίδραση με την τοπική κοινωνία στο παραδοσιακό γλέντι που εξέπεμπε περισσότερο συναισθήματα και συγκινήσεις και λιγότερο ολοκληρωμένες τεχνικές και ακριβείς κινήσεις, η μαθησιακή διαδικασία δημιουργούσε νέες χορευτικές εμπειρίες και γνώσεις, αλλάζοντας ή και εμπλουτίζοντας προηγούμενες χορευτικές συμπεριφορές και νοήματα. Κατά τις συζητήσεις στα τέσσερα τελευταία μαθήματα, τονίστηκε από την ομάδα η σημασία της ιστορικής και πολιτισμικής μνήμης στη σύγχρονη καλλιτεχνική δημιουργία και ο ρόλος της βιωματικής εμπειρίας και του παρελθόντος στο «χορεύον σώμα». Τέλος, για τις σύγχρονες αστικοποιημένες μορφές των χορών όπως και ο Ζεϊμπέκικος, σημειώθηκε πως στις σημερινές αστικοποιημένες κοινωνίες και στη φολκλωρική μορφή που χαρακτηρίζει τον χορό αυτόν, υπάρχει απομάκρυνση από την εικόνα του μονήρη χορευτή και του μοναχού εαυτού. Ο χορός αναπτύσσεται πλέον σε ένα περιβάλλον επίδειξης μπροστά σε κοινό αλλά και παρουσίασης της χορευτικής δεξιοτεχνίας. «Ως δημόσια επιτέλεση του ‘εσώτερου’ εαυτού, το ζεϊμπέκικο έχει κατεύθυνση προς τα έξω· είναι μια μορφή και συγχρόνως ένας τόπος ‘επίδειξης’» (Cowan, 1990, 1998, σ. 183). Σημειώθηκε επίσης πως σήμερα στον Ζεϊμπέκικο χορό υπάρχει ισοτιμία στη συμμετοχή. Εστιάζοντας στο κινητικό περιεχόμενο μεταξύ ανδρών και γυναικών σε επιτελεστικά γεγονότα φαίνεται ότι αναιρείται οποιαδήποτε στερεότυπη έμφυλη διαφορά του παρελθόντος, όταν κυριαρχούσαν οι κοινωνικές και πολιτισμικές ανισότητες (έως και το 1970 τουλάχιστον). Ακόμα και κατά το γλέντι ολοκλήρωσης του προγράμματος, παρατηρήθηκε ισοτιμία, αυθορμητισμός, ελευθερία, βίωση νέων εμπειριών και γνώσεων.

### **Από την ανάλυση των δεδομένων στον ερμηνευτικό σχολιασμό**

Με το πέρας των μαθημάτων μπορεί να θεωρηθεί πραγματικότητα η δημιουργία ενός τόπου συνάντησης των υποκειμένων της έρευνας με τον εαυτό και τον άλλο,



μέσω των ελεύθερων και δομημένων αυτοσχεδιασμών και τη χορογραφική σύνθεση. Η αναστοχαστική κριτική σκέψη σε όλη τη διαδικασία είχε ιδιαίτερη θέση, αφού έδωσε τη δυνατότητα στα μέλη της ομάδας να αποκτήσουν διαφορετικές εμπειρίες και να αναθεωρήσουν προηγούμενες κινητικές συμπεριφορές. Ο αναστοχασμός ήταν το μέσο για να πραγματοποιηθούν αλλαγές και μετασχηματισμοί στα μέλη της ομάδας, τόσο σε επίπεδο κινητικής συμπεριφοράς όσο και σε επίπεδο αντίληψης. Εδώ, η έννοια «μετασχηματισμός» υποδηλώνει μια διεργασία μέσω της οποίας μπορεί να τροποποιηθούν προβληματικά πλαίσια αναφοράς (π.χ. δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοηματικές προοπτικές), ώστε αυτά να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, σαφή, ανοικτά και συναισθηματικά δεκτικά στην αλλαγή (Κόκκος, 2005, όπως αναφέρεται στο Μικρώνης, 2020, σ. 184-185).

Ο πρώτος επιμέρους σκοπός της μελέτης ήταν η παρουσίαση της ερευνητικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας του αυτοσχεδιασμού στον ελληνικό παραδοσιακό χορό μέσα από «καινοτόμες πρακτικές» στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι μέσω των καινοτόμων μαθημάτων ενθαρρύνθηκαν τα άτομα και η ομάδα στην ανάπτυξη αυτοσχεδιαστικών μοντέλων, ενεργοποίησαν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, απέκτησαν νέες χορευτικές εμπειρίες και γνώσεις, ενίσχυσαν την εκφραστικότητα, την αλληλεπίδραση και τη συνεργατικότητα τους και βελτιστοποίησαν την παραγωγή κίνησης και ήχου μέσω λεκτικής και μη λεκτικής καθοδήγησης. Ακόμα αναζήτησαν τις διάφορες μορφές λειτουργίας της κίνησης, εμπέδωσαν τη χρήση του χώρου και του χρόνου, έμαθαν μέσα από την ατομική και συλλογική γνώση. Αντιλήφθηκαν ακόμα τη χρησιμότητα της ποικιλίας και του συνδυασμού μεθόδων διδασκαλίας και αναγνώρισαν την αξία της ιστορικής και πολιτισμικής μνήμης.

Ο δεύτερος επιμέρους σκοπός της μελέτης ήταν η εξέταση του ρόλου του αυτοσχεδιασμού ως αυθόρμητη και συνάμα δημιουργική πράξη στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η επιτελεστική, ενσώματη, διαπολιτισμική του δύναμη και σπουδαιότητα σε αστικά επιτελεστικά γεγονότα και φολκλορικά μουσικοχορευτικά θεάματα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε η επιθυμία για απελευθερωτική δύναμη και λεκτική-μη λεκτική επικοινωνία, η εμπιστοσύνη στον εαυτό και τον άλλον, ο προσδιορισμός της εναλλαγής συναισθημάτων, η δημιουργική ικανότητα και το πέρας στη χορογραφική σύνθεση. Επίσης φάνηκε η αύξηση της αισθητηριακής αντίληψης κατά την αυτοσχεδιαστική διαδικασία, η αξία της επιτέλεσης και συγκεκριμένα

τα στοιχεία που προσδιορίζουν τη βίωση και αναβίωση των χορευτικών δρώμενων, η ισότητα και η συλλογικότητα που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη χορευτική δημιουργία. Τέλος αποτυπώθηκε η ανταλλαγή ενέργειας και η συμμετοχικότητα κατά την ενσώματη χορευτική δημιουργία.

Η επίτευξη των παραπάνω επιμέρους σκοπών έδειξε ότι και ο θεμελιώδης σκοπός της εργασίας που ήταν η ανάπτυξη και βελτίωση των διδακτικών και επαγγελματικών πρακτικών εκμάθησης των στοιχείων του αυτοσχεδιασμού στον ελληνικό παραδοσιακό χορό επετεύχθη. Ο αρχικός σχεδιασμός της μελέτης, η μεθοδολογία, ο ρόλος των καινοτόμων μαθημάτων και τα αποτελέσματα από κάθε μάθημα ξεχωριστά αλλά και στο σύνολό τους, φανερώνουν πως έγιναν γνωστά, αφομοιώθηκαν, διατηρήθηκαν και συντηρήθηκαν ακόμα και μετά την έρευνα τα συστατικά στοιχεία της έρευνας. Πρόκειται για τα στοιχεία που συνετέλεσαν στην ανάπτυξη νέων μοντέλων κίνησης και έκφρασης, βασισμένων στην ιστορική και πολιτισμική μνήμη. Τα στοιχεία αυτά διατηρήθηκαν και μετά την έρευνα και τόσο οι συμμετέχοντες/ουσες όσο και ο ερευνητής τα συντηρούν και τα χρησιμοποιούν ως μαθησιακό υλικό και εργαλεία που είχαν αφομοιώσει κατά τη διάρκεια της έρευνας μέσα στο τρέχον χορευτικό, κοινωνικό και επαγγελματικό τους περιβάλλον.

Στην ερμηνεία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν κατά τη διαδικασία των ερευνητικών μαθημάτων, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην αρχή της ανοικτότητας που χαρακτηρίζει την ποιοτική έρευνα (Τσιώλης, 2015). Ειδικά έγινε προσπάθεια να γίνει αντιληπτή και κατανοητή η διαδικασία σύμφωνα με την οποία τα μέλη της ομάδας και ο ερευνητής βίωσαν και νοηματοδότησαν στοιχεία του αυτοσχεδιαστικού μοντέλου του ελληνικού παραδοσιακού χορού.

Ο μεγάλος όγκος δεδομένων που συγκεντρώθηκε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μελετήθηκε και κατηγοριοποιήθηκε επαγωγικά ώστε να ανιχνευθεί το αναλυτικό και ερμηνευτικό θεματικό πλαίσιο και οι νοηματικοί άξονες. Χρησιμοποιήθηκε η αφηγηματική ανάλυση κατά την ερμηνευτική προσέγγιση αφηγήσεων για τη διασφάλιση της συνοχής της (Τσιώλης, 2015) και η ερμηνευτική φαινομενολογική προσέγγιση των γνώσεων και εμπειριών που αποκόμισαν τα μέλη της ομάδας κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Τα παραπάνω ατομικά και συλλογικά νοήματα βρίσκονταν σε μία διαρκή σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο και την κοινωνική πραγματικότητα. Επίσης, με τη βοήθεια της «κριτικής φίλης» και τις γραπτές και προφορικές της παρατηρήσεις αξιοποιήθηκε η τριγωνοποίηση για να αναλυθούν και να ερμηνευτούν τόσο τα παραστατικά όσο και τα λεκτικά δεδομένα.

Συγκεκριμένα από την αρχή των μαθημάτων αλλά και κατά τη διάρκειά τους διαφάνηκε μία ιδιαίτερη επιθυμία για απελευθέρωση της έκφρασης όπως διαφάνηκε και από τη συνέντευξη σε ομάδα εστίασης:

*Πίστεψα πως με τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα θα μπορέσω να λυθώ (Δημήτρης).*

*Αυτό που είδα εγώ τουλάχιστον για τον εαυτό μου, γιατί...με βοήθησε στο να διδάξω καλύτερα, είναι ότι θα πρέπει να απευθυνθούμε στον μαθητή και να τον απελευθερώσουμε τον ίδιο, σαν άτομο. Δηλαδή, να μπορεί με τη διδασκαλία μας να απελευθερωθεί. Εγώ αυτό πήρα, ένιωσα... (Γιάννης).*

Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργήθηκαν οι κατάλληλες μαθησιακές προϋποθέσεις και συνθήκες που έδωσαν τη δυνατότητα στα άτομα να τολμήσουν πάνω σε νέες αυτοσχεδιαστικές πρακτικές, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Φάνηκε η σταδιακή ανάληψη ρόλων από τα άτομα, η αποδοχή της δημιουργικότητας και η ενεργοποίηση της γλώσσας του σώματος.

Η συνεχής αναζήτηση των μορφών και της λειτουργίας της κίνησης ξεκίνησε από το δεύτερο κιόλας μάθημα, μέσω της μεθόδου του Laban που αναλύει την ενσωματη κίνηση με βάση πέντε βασικές κατηγορίες: Σώμα, Χώρος, Σχήμα, Προσπάθεια, Σχέσεις (Preston-Dunlop, 1980) αλλά και πολλές άλλες υποκατηγορίες. Η μέθοδος αυτή έδωσε τη δυνατότητα σε όλα τα άτομα να διερευνήσουν και να αντιληφθούν βιωματικά την κίνηση. Ένα άλλο στοιχείο που υποβοήθησε την παραπάνω διαδικασία ήταν και η «μουσικότητα», η ικανότητα δηλαδή του ατόμου και της ομάδας να προσαρμόζει τα ακουστικά ερεθίσματα στην κίνηση. Εμφατικά, η σημασία αυτή τονίστηκε και από τα μέλη της ομάδας:

*Αρχικά, πρέπει να μάθουμε να ακούμε παραδοσιακά τραγούδια. Να ξέρουμε πώς να μπούμε, δηλαδή, μέσα στο κλίμα, μέσα στο πνεύμα του παραδοσιακού τραγουδιού (Γρηγόρης).*

*Και πίστευα ότι ακούω τα τραγούδια που χορεύω, αλλά δεν τα άκουγα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία έμαθα να είμαι πιο συγκεντρωμένος [...] (Θοδωρής).*

Πρόκειται για συνθετική ενέργεια που προέρχεται από τη σκέψη, από την αυτογνωσία, τη σύνδεση του εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου, την ανάπτυξη της φαντασίας στη δημιουργία της κίνησης.

Στην ανάπτυξη της φαντασίας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων δόθηκε επιπλέον βαρύτητα στον συντονισμό της κίνησης, στην κίνηση των χεριών και των υπόλοιπων μερών του σώματος, στην κιναισθητική αντίληψη του ατόμου. «Η προσοχή σε μέρη του σώματος είναι θεμελιώδης, τόσο λειτουργικά όσο και αισθητικά» (Preston-Dunlop, 1980, σ. 5).

Η επικοινωνία μέσα από την κίνηση αναπτυσσόταν σταδιακά σε όλους τους κύκλους των μαθημάτων, προσδίδοντας συναισθηματικό και νοηματικό περιεχόμενο στις ενσώματες αυτοσχεδιαστικές πράξεις. Η μη λεκτική επικοινωνία μέσα από την κίνηση ανέδειξε τον διαφορετικό τρόπο σύμφωνα με τον οποίο τα μέλη της ομάδας μπορούσαν κάθε φορά να εκπέμπουν μηνύματα και νοήματα:

*[...] Ακόμα και με τα μάτια υπάρχει επικοινωνία... (Δημήτρης).*

*Εγώ θα μιλήσω για το πρώτο μέρος, το θεατρικό, αν θέλετε να το πείτε, που ήταν μια μορφή επικοινωνίας ανάμεσα στους χορευτές... (Ιωάννα).*

Το κινητικό υλικό, η κιναισθητική αντίληψη, το άγγιγμα, η επαφή και η αλληλεπίδραση μεταξύ πνεύματος και σώματος φανερώνει το «αδιάσπαστο» στην ενδοσκοπική και διαπροσωπική επικοινωνία (Gardner, 1983).

Για τη δημιουργία χορευτικού διαλόγου και αυτοσχεδιαστικών φράσεων στα μαθήματα ήταν αναγκαία η ικανότητα σύνθεσης, την οποία εξέλιξε κάθε φορά η επανάληψη, η δημιουργικότητα, η καινοτομία, η τόλμη και η αναδιαμόρφωση καθιερωμένων αυτοσχεδιαστικών κινητικών μοτίβων σε ένα δομημένο σύνολο εντός του μαθησιακού περιβάλλοντος:

*Εγώ το διαφορετικό και το πρωτόγνωρο που συνάντησα σε αυτό το ελληνικό τμήμα, ήταν η πρώτη ενότητα, η θεωρητική, η οποία δεν ήταν καθόλου αυστηρή, κάθε άλλο, είχε παιχνίδι μέσα και μάθαινα περισσότερα (Γιώργος).*

Η μάθηση προέρχεται επιπλέον και από τα βιώματα, ατομικά και συλλογικά, και στην περίπτωση του ελληνικού παραδοσιακού χορού στηρίζεται στο ιστορικό και πολιτισμικό παρελθόν. Η ατομική και η συλλογική μνήμη, σε επίπεδο μουσικής, κίνησης και τραγουδιού, συντελεί στη διατήρηση της θύμησης και στην ενεργοποίηση περιεχομένου όταν υπάρξουν τα κατάλληλα ερεθίσματα:

*Μια άλλη εικόνα που μου έρχεται αυτή τη στιγμή στο μυαλό, σκεπτόμενη τον χορό, είναι η εικόνα ενός γάμου, ενός γλεντιού στον γάμο, γιατί, συνήθως, εκεί χόρευα από μικρή (Αγγελική).*

*Συμμετέχοντας σε χορευτική ομάδα, δένομαι υπερβολικά με τους συγχορευτές μου σε ένταση και διάρκεια. Αυτό με βοηθά να αισθάνομαι τις ει-  
κόνες, τους ήχους, τα συναισθήματα και τις σκέψεις μαζί τους (Γρηγόρης).*

Όλα τα χορευτικά γεγονότα συντελούν στη συνύπαρξη, στην επικοινωνία. Το γλέντι στις συμβιωτικές ομάδες της υπαίθρου, το φολκλορικό γλέντι στο πλαίσιο δράσης ενός πολιτιστικού συλλόγου και η χορευτική συνύπαρξη εντός μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας ή και σκηνικής παρουσίασης φανερώνουν την αξία της επιτέλεσης και της τέχνης του χορού. Κινητοποιούν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να βιώσουν αλλά και να αναβιώσουν τα λαϊκά δρώμενα πέραν του φυσικού χώρου επιτέλεσής τους σε προγραμματισμένες και οργανωμένες λαϊκές εορτές και χορευτικές εκδηλώσεις, πάντα όμως οριοθετημένες στο πλαίσιο συγκεκριμένης και καθιερωμένης πολιτισμικής ταυτότητας. Το ίδιο επιτελεί και ο ελληνικός παραδοσιακός χορός που στη σύστασή του εμπεριέχει την πολιτισμική παράδοση και κληρονομιά, ενισχύοντας την πολιτισμική ταυτότητα (Κουτσούμπα, 2002, Lykesas, 2017). Σε διαφορετική περίπτωση οι νεωτερισμοί στην κίνηση και οι αυθαιρεσίες διασπούν την αλυσίδα σύνδεσης με το προαναφερόμενο πολιτισμικό παρελθόν και δεν υπάρχει νόημα στην αναβίωση και αναπαράσταση που κάθε φορά πραγματοποιείται.

Μία άλλη επίσης διάσπαση που μπορεί να παρατηρηθεί είναι και αυτή μεταξύ των φύλων όπου πολλές φορές διαφαίνεται ότι οι άνδρες είναι ιδανικότεροι για θέσεις αρχηγών, ευθύνης, εξουσίας, δύναμης και αντοχής. Η εκπαιδευτική πράξη και πρακτική στη διάρκεια της έρευνας προσπάθησε μέσω δημιουργικών παιχνιδιών να αναδείξει την ισότητα των φύλων στη χορευτική διαδικασία. Το συλλογικό σώμα το οποίο συγκροτείται από τα μέρη του αλλά και το κυκλικό σχήμα, που αναδείχθηκαν και τα δυο μέσα από το δημιουργικό παιχνίδι στη διάρκεια των μαθημάτων, συνετέλεσαν στην έμμεση παρουσίαση και κατανόηση της συλλογικότητας και της συνοχής των κοινοτήτων της υπαίθρου (Tsounala & Magos, 2016).

Το πέρασμα από τον αυτοσχεδιασμό στη χορογραφική σύνθεση συντελέστηκε σταδιακά κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και ειδικά στον τρίτο κύκλο της έρευνας-δράσης. Τα βασικά αυτοσχεδιαστικά μοντέλα απόκτησαν συνθετικό και ανασυνθετικό χαρακτήρα στη βάση της επαναφοράς στη μνήμη βασικών αυτοσχεδιαστικών και επαναλαμβανόμενων μοτίβων αλλά και της πράξης κατά τη στιγμή της εκτέλεσης σε ζω-

ντανή διαδικασία, με επιπλέον εφόδια τις δεξιότητες που είχαν αποκτηθεί κατά τη μάθηση. Τα παραπάνω υποστηρίζονται και από τη Ρουμάνια ερευνήτρια Giurchesku, η οποία δηλώνει σχετικά ότι:

*Δεν υπάρχει αμφιβολία, ότι η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός συνδέονται στενά και ο αυτοσχεδιασμός είναι μια πλούσια πηγή νέου συνθετικού υλικού. Υπάρχουν πολλά παραδείγματα αυτοσχεδιαστικών συνόλων στον χορό, που λόγω της καλλιτεχνικής γοητείας που ασκούν, επαναλαμβάνονται διαρκώς (1983, σ. 27).*

Από τον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό των πρώτων ενοτήτων των μαθημάτων, και τις απλές αυτοσχεδιαστικές κινήσεις των ελληνικών παραδοσιακών χορών στις δεύτερες ενότητες, αναπτύχθηκαν βασικές αυτοσχεδιαστικές δεξιότητες μέσα από συγκεκριμένα πλαίσια και κανόνες της κοινωνίας (γνωστά και καθιερωμένα κινητικά μοντέλα) που βοήθησαν τη διαδικασία της σύνθεσης και της προσωπικής ανασύνθεσης. Σύμφωνα με την Τυροβολά (1999, σ. 100-101), ο παραδοσιακός χορευτής:

*[...] δημιουργεί κάθε φορά μια «νέα» προσωπική (ανα)σύνθεση, χωρίς οι αποκλίσεις του να παραβιάζουν τα όρια και τους κανόνες του υπάρχοντος συστήματος στο οποίο ανήκει.*

Η απελευθερωτική δύναμη και η δημιουργική αλληλεπίδραση αποτυπώνονταν συχνά σε προτάσεις των μελών της ομάδας:

*Αφέθηκα στο ζευγάρι μου [...] ένιωσα σιγουριά [...] (Ιωάννα).*

Σταδιακά, κάθε άτομο μάθαινε να παρατηρεί και να αφομοιώνει κινήσεις και μέσα από τον αυτοσχεδιασμό ανέπτυξε νέα στοιχεία της κίνησης κατανοώντας τις δυνατότητές του και τον τρόπο έκφρασής του, σε μία δημιουργική κατάσταση που στηρίζεται σε νόρμες αλλά και στη δημιουργική αλλαγή αυτών των νορμών.

## **Συμπεράσματα**

Η αξία του αυτοσχεδιασμού στη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού αλλά και των σύγχρονων επιτελεστικών δράσεων και καλλιτεχνικών παρουσιάσεων αποτυπώνεται συμπερασματικά μέσω προσωπικών εμπειριών και αναστοχασμού που σχετίζονται με τα δεδομένα και την ανάλυσή τους, κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Διαπιστώνεται αρχικά, και σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στον ρόλο του αυτοσχεδιασμού στη διδασκαλία και στη σκηνική παρουσίαση ή

και παραστασιακή επιτέλεση του ελληνικού παραδοσιακού χορού, πως ο αυτοσχεδιασμός είναι αποτελεσματικός στη μαθησιακή διαδικασία του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Συμβάλλει στη συνεργασία, τη συμμετοχή των μελών της ομάδας αλλά και την αλληλεπίδρασή τους με το ευρύτερο κοινωνικό, καλλιτεχνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Προσφέρει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, του στοχασμού και του αναστοχασμού. Προωθεί τη δύναμη της ενσυναίσθησης και τη βελτίωση των χορευτικών δεξιοτήτων. Η «αυθεντικότητα» και η αποφυγή νεωτερισμών και υπερβολών στην κίνηση, επισφραγίζει τη σύγκλιση στα πρωτογενή και παραδοσιακά χορευτικά πρότυπα, την απλότητα και την ελαχιστοποίηση της θεαματικοποίησης της κίνησης.

Κατά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με τις αξίες που αποδίδονται στον αυτοσχεδιασμό και το κατά πόσο αυτές παραμένουν σταθερή συνιστώσα μέσα στις νέες αστικές συνθήκες, ελέγχεται η απελευθέρωση της έκφρασης στην αναβίωση και αναπαράσταση βασικών χορευτικών μοντέλων στο πλαίσιο πάντα των καθιερωμένων παραδοσιακών πρακτικών. Η αυτοσχεδιαστική δημιουργία μέσα από τη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία συνεχίζει να στηρίζεται σε μορφολογικές και λειτουργικές πολιτισμικές αρχές οι οποίες αξιολογούνται γνωσιακά από το σύγχρονο αστικό, φολκlorικό και καλλιτεχνικό περιβάλλον, καθιερώνονται και αναπαράγονται. Στο πλαίσιο αυτό, ο/η εκπαιδευτικός, προσεγγίζοντας τον αυτοσχεδιασμό στον ελληνικό παραδοσιακό χορό, ουσιαστικά ενισχύει τον προσωπικό, ομαδικό αλλά και αυθόρμητο δημιουργικό χαρακτήρα, περνώντας από τις ισχύουσες ιστορικές χορευτικές διαδρομές στην αυτοσχεδιαστική ενεργοποίηση, σε περιπτώσεις παραστατικές αλλά και καλλιτεχνικές.

### **Επιλογικός σχολιασμός**

Ο/η εκπαιδευτικός, κατά τη μαθησιακή διαδικασία του αυτοσχεδιασμού στον ελληνικό παραδοσιακό χορό, πρέπει να παρουσιάζει και να διαδίδει τα ιδιαίτερα πνευματικά και βιωματικά στοιχεία που τον χαρακτηρίζουν με σκοπό αυτά τα στοιχεία να αποτελέσουν κίνητρα για νέες ιδέες κίνησης και αυτοσχεδιαστικής σύνθεσης των ατόμων στα οποία απευθύνεται. Να παρέχει νέα εμπειρία και γνώση στηριζόμενος στη σπουδαιότητα της πολιτισμικής ταυτότητας χωρίς αυτή να μεταβάλλεται. Σε διαφορετική περίπτωση υπάρχει κίνδυνος για σύγχρονες επινοήσεις της παράδοσης σε μια χώρα με μακραίωνη πολιτισμική ιστορία.

Ο αυτοσχεδιασμός ως ενσώματο φαινόμενο παρουσιάζεται διαρκώς και διαχρονικώς εντός της ελληνικής παραδοσιακής χορευτικής διαδικασίας και πρόκειται πρωτίστως και ουσιαστικά για ένα ιδιαίτερο μέσο απελευθέρωσης της έκφρασης και ανάπτυξης της φαντασίας. Το φαινόμενο του αυτοσχεδιασμού στον ελληνικό παραδοσιακό χορό στα σύγχρονα αστικά περιβάλλοντα στηρίζεται αλλά και αναπτύσσεται μέσα από βιωματική και γνωστική πληροφόρηση. Η ποικιλομορφία του ελληνικού παραδοσιακού χορού και η λειτουργία του, αλλά και η ξεχωριστή κατά άτομο περίπτωση και περιοχή λειτουργίας του αυτοσχεδιασμού, σκιαγραφεί τη συνθετότητα και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που προκαλεί η καλλιέργεια μέσω μαθησιακής διαδικασίας σκέψης και εμπειρίας της κινητικής χορευτικής δεξιότητας του ατόμου.

Στην καλλιέργεια του αυτοσχεδιασμού συμβάλλει η πολυαισθητηριακή προσέγγιση της κίνησης, η κιναισθητική αντίληψη και η σταθερή σχέση του σώματος με τον νου. Οι ενσώματες δράσεις και οι εκπαιδευτικές πρακτικές διεγείρουν την αίσθηση του συναισθήματος, εξωτερικεύουν σκέψεις και εμπειρίες και βοηθούν στην αντίληψη και διάκριση των ποιοτικών στοιχείων της κίνησης. Το πέρασμα από τη δημιουργικότητα στην αυτοσχεδιαστική πρακτική και τη χορογραφική σύνθεση μέσα από εκπαιδευτικές διαδικασίες φανερώνει το αφομοιωτικό πλαίσιο λειτουργίας του ατόμου και της ομάδας, τον πειραματισμό, τη σχέση απρόβλεπτου και πιθανού, τα κίνητρα, τη γνώση και την εκφραστικότητα.



**Βιβλιογραφία**

Albright, A. C. (2010) *Encounters with Contact. Dancing Contact Improvisation in College*, Oberlin Ohio, Book Masters.

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001 [1993]) *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια Εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Bresnahan, A.W. (2015) *Improvisation in the Arts, Philosophy Faculty Publications*, 7, σ. 1-15. Διαθέσιμο στο <https://core.ac.uk/download/pdf/232845326.pdf> (Πρόσβαση 10 Νοεμβρίου, 2019).

Buckland, T. (1999) *Dance in the Field: Theory, Methods and Issues in Dance Ethnography*, New York, St. Martin's Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007 [1994]) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Σ. Κυρανάκης και συν.), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Cowan, J. (1998 [1990]) *Η πολιτική του σώματος: Χορός και κοινωνικότητα στη βόρεια Ελλάδα* (μτφρ. Κ. Κουρεμένος), Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Creswell, W. J. (2011 [2007]) *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφρ. Ν. Κουβαράκου), Αθήνα, Ίων.

Δρανδάκης, Λ. (1993) *Ο αυτοσχεδιασμός στον Ελληνικό Δημοτικό Χορό*, Αθήνα, Αυτοέκδοση.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000 [1994]) *Handbook of qualitative research*, London, New Delhi, Sage Publications.

Gardner, H. (1983) *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books.

Giurchesku, A. (1983) The Process of Improvisation in Folk Dance, *Dance Studies*, 7, σ. 21-56.

Giurchesku, A. (1994) The Power of Dance and Its Social and Political Uses, *Year Book for Traditional Music*, 33, σ. 109-121.

Hobsbawm, E. & Ranger, T. (2004 [1983]) *Η Επινόηση της Παράδοσης* (μτφρ. Θ. Αθανασίου), Αθήνα, Θεμέλιο.

Hunt, Y. (2004) Traditional Dance in Greece, *The Anthropology of East Europe Review*, 22(1), σ. 139-143.

Κανελλόπουλος, Π. (2013) Αναζητώντας τον ρόλο του Μουσικού Αυτοσχεδιασμού στη Μουσική Εκπαίδευση: Οι παιδαγωγικές δυνατότητες της καλλιέργειας της (μουσικής) ελευθερίας, *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 11, σ. 5-43.

Καρφής, Β., & Ζιάκα, Μ. (2009) *Ο ελληνικός παραδοσιακός χορός στην εκπαίδευση. Προτάσεις διδασκαλίας*, Θεσσαλονίκη, Διάπλους.

Kaeppler, A. L. (1996) Dance, στο Bauman, R. (επιμ.) *Folklore, cultural performances and popular entertainments: a communication-centered handbook*, Oxford University Press, σ. 99-105.

Κουτσούμπα, Μ. (2002) Πολιτισμική Ταυτότητα και Χορός: Μια Πρώτη Προσέγγιση, στο Σαβράμη, Κ. (επιμ.) *Πρακτικά Συνεδρίου, η τέχνη του χορού σήμερα, εκπαίδευση, παραγωγή, παράσταση*, Αθήνα, Σύνδεσμος Υποτρόφων Κοινωφελούς Ιδρύματος Αλέξανδρος Σ. Ωνάσης, σ. 17-24.

Κουτσούμπα, Μ. (2010) Η διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού σε σύγχρονα εκπαιδευτικά πλαίσια, στο Δήμας, Η., Τυροβολά, Β., & Κουτσούμπα, Μ. (επιμ.), *Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός. Θεωρήσεις για το λόγο, τη γραφή και τη διδασκαλία του*, Αθήνα, Αυτοέκδοση, σ. 101-126.

Κουτσούμπα, Μ. (2015) Η διδασκαλία του ελληνικού λαϊκού παραδοσιακού χορού στα σύγχρονα εκπαιδευτικά πλαίσια, *Τ.Π.Ε. και Δημιουργικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο*. Διαθέσιμο στο [https://ict-1therinos.weebly.com/uploads/5/0/3/5/50351471/paradosiakos\\_xoros1.pdf](https://ict-1therinos.weebly.com/uploads/5/0/3/5/50351471/paradosiakos_xoros1.pdf) (Πρόσβαση 11 Νοεμβρίου, 2018).

Λυκεσάς, Γ. (2002) *Η διδασκαλία των Ελληνικών παραδοσιακών χορών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με τη μέθοδο της μουσικοκινητικής αγωγής*, διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Le Compte, M. D., Preissle, J., & Tesch, R. (1993) *Ethnography and qualitative design in educational research*, Orlando, FL, Academic Press.

Lykesas, G. (2017) The Transformation of Traditional Dance from Its First to Its Second Existence: The Effectiveness of Music - Movement Education and Creative Dance in the Preservation of Our Cultural Heritage, *Journal of Education and Training Studies*, 6(1), σ. 105-113.

Μαθέ, Δ., Κουτσούμπα, Μ., & Λυκεσάς, Γ. (2008) Κριτική επισκόπηση των μέχρι σήμερα προτεινόμενων μεθόδων διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού στην Ελλάδα, *22<sup>ο</sup> Παγκόσμιο Συνέδριο για την Έρευνα του Χορού*, Αθήνα, 2-6 Ιουλίου 2008, CID UNESCO. Διαθέσιμο στο [https://www.researchgate.net/publication/318456249\\_Kritike\\_episkopese\\_ton\\_mechri\\_semera\\_proteinomenon\\_methodon\\_didaskalias\\_tou\\_ellenikou\\_paradosiakou\\_chorou\\_sten\\_Ellada](https://www.researchgate.net/publication/318456249_Kritike_episkopese_ton_mechri_semera_proteinomenon_methodon_didaskalias_tou_ellenikou_paradosiakou_chorou_sten_Ellada) (Πρόσβαση 6 Ιανουαρίου 2019).

Μικρώνης, Γ. (2020) *Ο αυτοσχεδιασμός στον ελληνικό παραδοσιακό χορό, ως επιτελεστικό, ενσώματο και διαπολιτισμικό φαινόμενο*, διδακτορική διατριβή, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Preston-Dunlop, V. (1980) *A Handbook for Modern Educational Dance*, London, Macdonald and Evans Ltd.

Robson, C. (2010) *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλάκου), Αθήνα, Gutenberg.

Σαβράμη, Κ. (2014) *Ζουζού Νικολούδη: Χορικά*, Αθήνα, Εκδόσεις Dian.

Sklar, D. (2000) Reprise: On Dance Ethnography, *Dance Research Journal*, 32(1), σ. 70-76.

Smith-Autard, J. (2002) *The Art of Dance in Education*, London, A&C Black.

Τσιώλης, Γ. (2015) Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες, στο Πυργιωτάκης, Γ., Θεοφιλίδης, Χ. (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*, Αθήνα, Πεδίο, σ. 473-498.

Τσουβαλά, Μ. (2008) Η Φαινομενολογία του Χορού, *Επιστημονική επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*, ΛΘ', σ. 405-417.

Tsouvala, M., & Magos, K. (2016) The dance of the magic dragon: Embodied knowledge in the context of transformative learning theory, *Research in Dance Education*, 17(1), σ. 28-41.

Τυροβολά, Β. (1999) Η Έννοια του Αυτοσχεδιασμού στην Ελληνική Λαϊκή Δημιουργία, στο Σαχινίδης, Κ. (επιμ.) *Παραδοσιακός Χορός και Λαϊκή Δημιουργία*, Αθήνα, Παπαζήσης, σ. 99-131.

Yin, R. (1994) *Case study research. Design and Methods*, Thousand Oaks, California, Sage Publications.



# Ο εγγραμματισμός υγείας ως σύγχρονη εκπαιδευτική αναγκαιότητα

**Ελένη Μπεχράκη**

*Εκπαιδευτικός ΠΕ 70*

*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
[elebech@primedu.uoa.gr](mailto:elebech@primedu.uoa.gr)*

**Ευαγγελία Μαυρικάκη**

*Καθηγήτρια*

*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
[emavrikaki@primedu.uoa.gr](mailto:emavrikaki@primedu.uoa.gr)*

## Περίληψη

Οι δεξιότητες εγγραμματισμού υγείας είναι υψίστης σημασίας όσον αφορά τους/τις μαθητές/τριες και το σχολείο θεωρείται το κατεξοχήν μέρος για την ανάπτυξή τους. Η εισαγωγή τους στο σχολικό πρόγραμμα μπορεί να αποτελέσει ουσιαστική μετασχηματιστική προσέγγιση για την ανταπόκριση των προκλήσεων του 21<sup>ου</sup> αιώνα, την οποία η πολιτεία οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη. Το παρόν άρθρο έχει ως σκοπό να αναδείξει τη σημασία του εγγραμματισμού υγείας και να τεκμηριώσει την ανάγκη της ένταξής του στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

**Λέξεις-κλειδιά:** εγγραμματισμός υγείας, αγωγή υγείας, σχολείο, δεξιότητες

## Abstract

Health literacy skills are of paramount importance when it comes to students. School is regarded as the most important place for their development. Health literacy integration into the school curriculum could constitute a substantial transformation approach to meet the 21st-century challenges, to which the state should respond considerably. The purpose of this article is to emphasise the importance of health literacy and document the necessity of its inclusion in contemporary Greek schools.

**Λέξεις-κλειδιά:** health literacy, health education, school, skills

## Εισαγωγή

Ο εγγραμματισμός υγείας αποτελεί κεντρικό θέμα ενός ευρέος ερευνητικού, πολιτικού και εκπαιδευτικού διαλόγου, που εξελίσσεται τα τελευταία χρόνια, ενώ αποκτά βαρύνουσα σημασία στο σύγχρονο παγκόσμιο πλαίσιο.

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, ο εγγραμματισμός υγείας αφορά στις «γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες που καθορίζουν το κίνητρο και την ικανότητα των ατόμων να αποκτούν πρόσβαση, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν πληροφορίες με τρόπους οι οποίοι προάγουν και διατηρούν καλό επίπεδο υγείας» (World Health Organization, 1998).

Αποτελεί τον κρίκο που συνδέει την υγεία και την εκπαίδευση, δύο έννοιες εξελικτικά μετασχηματιζόμενες, οι οποίες βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση και αποτελούν βασικούς δείκτες ευημερίας, ανάπτυξης και ποιότητας ζωής των πολιτών μιας χώρας.

Ο όρος πρωτοεμφανίστηκε στη βιβλιογραφία το 1974 (Simmonds, 1974), ως πρόταση διασύνδεσης της αγωγής υγείας με την κοινωνική πολιτική. Στη συνέχεια ωστόσο, εξαιτίας των αναγκών υγείας όπως διαμορφώνονται στον σύγχρονο πολιτισμό μας, εδραιώνεται ως διακριτή μορφή εγγραμματισμού. Σαράντα περίπου χρόνια μετά, στη Διακήρυξη της Σαγκάης (World Health Organization, 2017) αναγνωρίζεται πλέον ως βασικός πυλώνας της προαγωγής υγείας και παράλληλα εντάσσεται στην ατζέντα των στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης 2030.

Ο εγγραμματισμός υγείας είναι πολυδιάστατη ως έννοια, χαρακτηρίζεται ως ισχυρό προνόμιο για το άτομο που τον διαθέτει και οικοδομείται μέσω της αγωγής υγείας, της οποίας και αποτελεί άμεσο μετρήσιμο αποτέλεσμα (Nutbeam, 2008, 2017).

Η κατάκτηση των δεξιοτήτων του εγγραμματισμού υγείας είναι δυναμική διαδικασία η οποία διέρχεται από τρία επίπεδα, το καθένα προέκταση του προηγούμενου και τα οποία καταλήγουν στην αυτονομία και ενδυνάμωση του ατόμου σε θέματα διαχείρισης της υγείας του. Το πρώτο επίπεδο, ο «λειτουργικός» εγγραμματισμός υγείας, αποτελεί το στάδιο κατάκτησης στοιχειωδών δεξιοτήτων βάσει των οποίων το άτομο μπορεί να αποκτά πρόσβαση σε πληροφορίες υγείας και να τις χρησιμοποιεί σε προκαθορισμένες από τρίτους δράσεις. Το επόμενο επίπεδο, ο «αλληλεπιδραστικός» εγγραμματισμός υγείας, αναφέρεται στην κατάκτηση δεξιοτήτων άντλησης πληροφοριών υγείας και εξαγωγής νοήματος από διάφορες μορφές επικοινωνίας, στην εφαρ-

μογή των νέων πληροφοριών σε μεταβαλλόμενες συνθήκες καθώς και στην αλληλεπίδραση με άλλους με στόχο τον εμπλουτισμό των διαθέσιμων πληροφοριών και τη λήψη αποφάσεων. Το τρίτο στάδιο, ο "κριτικός εγγραμματισμός υγείας", αναφέρεται στην ικανότητα κριτικής ανάλυσης πληροφοριών σχετικά με τους κοινωνικούς, οικονομικούς και περιβαλλοντικούς προσδιοριστές της υγείας, καθώς και στην ανάληψη δράσεων για τον έλεγχο αυτών των προσδιοριστών (Nutbeam, 2000, 2015).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι Rask et al. (2013) εντοπίζουν ένα τέταρτο επίπεδο, επονομαζόμενο ως «ολιστικός εγγραμματισμός υγείας», το οποίο αναφέρουν ως το ανώτερο επίπεδο εγγραμματισμού υγείας και περιλαμβάνει τις διαστάσεις της ανεκτικότητας, της κατανόησης του πολιτισμού ως ευρύ και πολυδιάστατο φαινόμενο, της περιβαλλοντικής συνείδησης και της πολυπρισματικής κριτικής ανάλυσης της βιούμενης παγκόσμιας κατάστασης.

Ως βασικά στοιχεία για την επίτευξη του εγγραμματισμού υγείας μέσα από την αγωγή υγείας οι Raakkari και Raakkari (2012) προκρίνουν την απόκτηση θεωρητικής γνώσης, πρακτικής/ διαδικαστικής γνώσης, κριτικής σκέψης, επίγνωσης εαυτού και ενεργού πολιτειότητας.

### **Προκλήσεις υγείας για παιδιά/εφήβους στο σύγχρονο περιβάλλον**

Έχει γίνει αντιληπτό ότι η υγεία των εθνών είναι πιο σημαντική από τον πλούτο τους. Θεωρείται επίσης ότι η στενή στόχευση για αριστεία στους τομείς παραδοσιακού περιεχομένου πιθανά να μην επαρκεί για τη διασφάλιση του μέλλοντος και της ανταγωνιστικότητας μιας χώρας (Joint Committee on National Health Education Standards, 1995).

Αναφερόμενοι/ες στην υγεία παιδιών και των νέων αντιλαμβανόμαστε ότι πρόκειται για αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ενδοπροσωπικών, διαπροσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Bröder *et al.*, 2019). Οι εκπαιδευτικοί μέσα στη σχολική καθημερινότητα γίνονται αυτόπτες μάρτυρες των επιπτώσεων που επιφέρουν στους/στις μαθητές/τριες οι δομικές αλλαγές που πραγματοποιούνται στο σύγχρονο παγκόσμιο περιβάλλον. Πρόκειται για μεταβολές που θέτουν υπό πίεση τον κοινωνικό ιστό και σε πολλές περιπτώσεις, συνεπάγονται μεγαλύτερο βαθμό φτώχειας (OECD, 2011). Επιπλέον, δημιουργούν δυσλειτουργικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία πολλαπλασιάζονται οι παράγοντες εμφάνισης συμπεριφορών κινδύνου (Prinstein, 2001). Τα παιδιά ως εξαρτώμενα από τους ενήλικες επηρεάζονται ιδιαίτε-

ρα από τις δυσχέρειες (Bröder *et al.*, 2019) και ωθούνται σε φτωχές επιλογές ζωής που θέτουν σε κίνδυνο την υγεία τους και τη μετέπειτα ευημερία τους (IOM & NRC, 2011).

Κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας τίθενται τα θεμέλια, και στη συνέχεια στο στάδιο της εφηβείας εμπεδώνονται δεξιότητες και συμπεριφορές υγείας οι οποίες παραμένουν ως την ενηλικίωση. Στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, εμφανίζεται μία σειρά συμπεριφορών-απειλών υγείας όπως ο σκόπιμος αυτοτραυματισμός ενώ αυξάνονται οι νευροψυχιατρικές διαταραχές (Bröder *et al.*, 2019). Επίσης, στις δυτικές κοινωνίες παρατηρείται σαφής μετατόπιση στις χρόνιες νόσους. Στη διαμόρφωση συμπεριφορών που σχετίζονται με αυτές τις νόσους συμβάλλει εκτός των παραπάνω και η έκθεση σε ορισμένες μορφές της εμπορικής επικοινωνίας. Οι ηλικίες αυτές αποτελούν σημαντική ομάδα-στόχο επιθετικού μάρκετινγκ, απέναντι στο οποίο τόσο τα παιδιά όσο και οι έφηβοι/ες φαίνεται να είναι επιρρεπείς (Qutteina *et al.*, 2019), με τα παιδιά από αδύναμα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα να είναι περισσότερο εκτεθειμένα και σε δυσχερέστερη θέση. Η σχέση μεταξύ της έκθεσης στη διαφήμιση τροφίμων και της παχυσαρκίας πληροί όλα τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται συνήθως στην επιδημιολογία για να αποδειχθεί η ύπαρξη αιτιώδους συσχέτισης (Coleman *et al.*, 2022).

Η Ελλάδα ειδικότερα, σύμφωνα με τα επιδημιολογικά δεδομένα, συγκαταλέγεται μεταξύ των χωρών στις οποίες η πλειονότητα των προβλημάτων υγείας στους εφήβους συσχετίζεται με τον σύγχρονο τρόπο ζωής με τη χρήση καπνού και την κατανάλωση αλκοόλ να θεωρούνται από τους σημαντικότερους παράγοντες κινδύνου και των οποίων η έναρξη γίνεται συνήθως κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας (Patton *et al.*, 2016). Συγκεκριμένα, η έναρξη του καπνίσματος καταγράφεται συνήθως στα 13 έτη ή και νωρίτερα. Το 6% των εφήβων δηλώνουν ότι καπνίζουν τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα ή σε καθημερινή βάση. Κατέχουμε την 5<sup>η</sup> υψηλότερη θέση μεταξύ των χωρών της Ευρώπης στη συχνότητα κατανάλωσης οινοπνευματωδών, ενώ στις ηλικίες των 13 και 15 ετών, τα ποσοστά διπλασιάζονται σε σύγκριση με τα αντίστοιχα άλλων χωρών και βρισκόμαστε στην 4<sup>η</sup> υψηλότερη θέση μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών όσον αφορά στην παχυσαρκία (Κοκκέβη κ.ά., 2016). Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας HBSC/WHO- 2018 (Καναβού κ.ά., 2020) κατέχουμε, μεταξύ των 44 χωρών που συμμετείχαν, το 3<sup>ο</sup> υψηλότερο ποσοστό 15χρονων εφήβων οι οποίοι ανέφεραν ότι είχαν μία τουλάχιστον σεξουαλική επαφή στη ζωή τους αλλά και την 3<sup>η</sup> χα-



μηλότερη θέση στην ποιότητα ζωής όπως αξιολογήθηκε από τους 13χρονους μαθητές.

Οι συνήθειες που έχουν αποκτηθεί σε μικρή ηλικία είναι υπεύθυνες για τους μισούς ποσοστιαία πρόωρους θανάτους (Lee, 2009). Ωστόσο, θεωρείται ότι τα δύο τρίτα των προβλημάτων της εφηβικής ηλικίας υπάρχει δυνατότητα να προληφθούν (Τσίτσικα, 2014).

Ταυτόχρονα, ο ψηφιακός μετασχηματισμός των κοινωνιών μας συνδέεται με νέες προκλήσεις υγείας. Τα ψηφιακά μέσα θεωρούνται αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των παιδιών (Wharf Higgins et al., 2012). Το διαδίκτυο λειτουργεί ως πηγή πληροφοριών υγείας για τους/τις μαθητές/τριες (Vardavas et al., 2009), το οποίο εκτός από τη γνώση επηρεάζει στάσεις και συμπεριφορές. Στον κόσμο του διαδικτύου η επιστημονική πληροφορία συνυπάρχει με τη ψευδοεπιστημονική. Πολλά από τα βίντεο τα οποία παρακολουθούν οι μαθητές/τριες και κυρίως αυτά που δημιουργούν οι χρήστες/στριες (Erвити et al., 2020), αλλά ακόμα και ορισμένα από αυτά που βρίσκονται σε δημοφιλείς πλατφόρμες, όπως το YouTube, περιέχουν μη έγκυρες πληροφορίες (Li, et al., 2020). Η αναγκαιότητα της ύπαρξης δεξιοτήτων διάκρισης μεταξύ επιστημονικής και ψευδοεπιστημονικής πληροφορίας υγείας παρουσιάστηκε ιδιαίτερα επιτακτική σε ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα δημόσιας υγείας στη σύγχρονη εποχή, την πανδημία COVID-19. Τα προβλήματα στην κατανόηση των πληροφοριών υγείας οδήγησαν σε πανδημία παραπληροφόρησης γνωστή ως *infodemic* (Zarocostas, 2020), ενώ η ελλιπής επίγνωση της δικής μας συμπεριφοράς και η αδυναμία μας για έγκαιρη προσαρμογή στη νέα γνώση είχε δραματικές επιπτώσεις για πολλούς ανθρώπους.

Αν και αποτελεί αδήριτη ανάγκη να μπορούν τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να σκέφτονται κριτικά απέναντι στο περιεχόμενο των μέσων (Levin-Zamir et al., 2011) που τα αφορά και απευθύνεται σε αυτά, γνωρίζουμε ότι δυσκολεύονται πολύ να αξιολογήσουν τις πληροφορίες (Subramaniam et al., 2015), ενώ ως επί το πλείστον η εκτίμηση της εγκυρότητας βασίζεται στην αναγνωρισιμότητα του/της παρόχου και όχι σε κριτήρια περιεχομένου (Gray et al., 2005).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτούν τα παραπάνω, όταν συνδυαστούν με τα στοιχεία που διαθέτουμε σχετικά με τον γενικό εγγραμματισμό. Βάσει αυτών, πολλοί μαθητές συναντούν ολοένα και περισσότερες δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων (OECD, 2016) και αυτό ισχύει και για τη χώρα μας, η οποία κατέχει πολύ χαμηλή θέση αναφορικά με τις δεξιότητες αυτές (IEΠ, 2019). Είναι γνωστό ότι η δυσκολία ανάγνωσης

και κατανόησης μεγεθύνεται όταν τα κείμενα περιέχουν επιστημονικές έννοιες, όπως αυτά με ιατρικό περιεχόμενο (Brown, Teufel, & Birch, 2007). Δεδομένου ότι πηγές πληροφόρησης αποτελούν και οι γονείς, οι φίλοι/ες και άλλοι μη ειδικοί, η παραπάνω δυσκολία μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση αποσπασματικής γνώσης επηρεασμένης από προσωπικά βιώματα, όπως έχει παρατηρηθεί σε κάποιες ηλικιακές ομάδες (Fairbrother *et al.*, 2016). Επιπλέον, καθώς σε αυτές τις ηλικίες το μικρο-περιβάλλον στρέφει το ενδιαφέρον του στις σχολικές επιδόσεις πολλά από τα θέματα υγείας που απασχολούν παιδιά και εφήβους/ες μπορεί να μην τύχουν της ανάλογης προσοχής (Τσίτσικα, 2014).

Η έρευνα των Vardavas *et al.* (2009) κατέδειξε ότι μεγάλο ποσοστό εφήβων είναι ανεπαρκώς πληροφορημένοι/ες για θέματα υγείας. Εκτός αυτού προβλήματα φαίνεται να ανακύπτουν και στην επικοινωνία με τους παρόχους υγείας. Περισσότεροι/ες από τρεις στους/στις δέκα μαθητές/τριες δηλώνουν ότι δε λαμβάνουν από τον/τη γιατρό απάντηση στις ερωτήσεις τους και παρόμοιος αριθμός υποστηρίζει ότι δεν κατανοεί τις συστάσεις που τους δίνονται, ενώ περίπου 4 στους 10 εφήβους δε βιώθουν άνετα να μιλήσουν στον/στη γιατρό τους (Vardavas *et al.*, 2009).

Είναι προφανές ότι οι παραπάνω παράγοντες μπορεί να υπονομεύσουν την υγιή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη παιδιών και εφήβων και κατά συνέπεια την ίδια την κοινωνία, αφού αποτελούν τον βασικό παράγοντα μακροημέρευσής της.

### **Ο εγγραμματισμός υγείας ως απάντηση στις σύγχρονες προκλήσεις υγείας**

Η οικοδόμηση και ενίσχυση του εγγραμματισμού υγείας των μαθητών/τριών φαίνεται ότι λειτουργεί καταλυτικά στην κατεύθυνση επίλυσης των προβληματισμών που προκύπτουν από τα παραπάνω δεδομένα. Υποστηρίζεται ότι ο εγγραμματισμός υγείας μπορεί να λειτουργήσει ως ασπίδα προστασίας απέναντι στα μη μεταδοτικά νοσήματα (Nutbeam, 2017) και παρότι, ο δημοσιευμένος αριθμός ερευνών είναι ακόμη περιορισμένος, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι διαμεσολαβεί στις επιλογές μας. Φαίνεται ότι το επίπεδο δεξιοτήτων εγγραμματισμού υγείας του ατόμου συνδέεται με τις συμπεριφορές και κατά συνέπεια με τα αποτελέσματα υγείας του (Fleary *et al.*, 2018). Χαμηλό επίπεδο εγγραμματισμού υγείας συνδέεται με μεγαλύτερες πιθανότητες υπερβολικής κατανάλωσης καπνού και αλκοόλ (Salgado *et al.*, 2012) και παχυσαρκίας -ειδικά στους/στις εφήβους/ες (Chari *et al.*, 2014). Άλλωστε έφηβοι/ες με χαμηλό εγγραμματισμό υγείας έχουν λιγότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν συμπερι-

φορές που προάγουν την υγεία, τόσο σε θέματα διατροφής αλλά ακόμα και σε θέματα διαπροσωπικών σχέσεων (Chang *et al.*, 2010). Επιπρόσθετα, υψηλό επίπεδο εγγραμματοποίησης υγείας συνδέεται με υψηλότερου βαθμού αυτοαξιολόγηση υγείας (Guo *et al.*, 2020 Okan *et al.*, 2020·Paakkari *et al.*, 2019a). Η χαμηλή αυτοαξιολόγηση συνδέεται με φαινόμενα, όπως η θνησιμότητα και η νοσηρότητα, η λειτουργική ικανότητα και τα σωματικά και ψυχικά συμπτώματα (Paakkari *et al.*, 2020a).

Αν και περαιτέρω έρευνες είναι αναγκαίες ώστε να τεκμηριωθεί ο τρόπος με τον οποίο οι έφηβοι/ες εμπλέκονται και δρουν πάνω στην προσληφθείσα πληροφορία (Sansom –Daly *et al.*, 2016) φαίνεται ότι στη διαδικασία λήψης αποφάσεων υγείας προβαίνουν είτε σε παθητική είτε σε σκόπιμη χρήση των δεξιοτήτων εγγραμματοποίησης υγείας, γεγονός το οποίο αρχικά υποδηλοί ότι η εξάσκηση τέτοιων δεξιοτήτων οδηγεί στην κατάκτησή τους ή και στην αυτοματοποιημένη χρήση τους και επιπλέον ότι εφόσον αυτές οι δεξιότητες κατακτηθούν, μπορεί να μετατραπούν σε συνήθειες, καθιστώντας τον εγγραμματοισμό υγείας «πολιτισμικό κεφάλαιο υγείας». (Fleary *et al.*, 2020). Συμπερασματικά, φαίνεται να καταγράφεται σταθερή και θετική συσχέτιση μεταξύ εγγραμματοισμού υγείας και ποιότητας ζωής όσον αφορά την υγεία στα παιδιά και σε εφήβους/ες διαφορετικών ηλικιακών ομάδων σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια (Qiao *et al.*, 2021).

Πράγματι, ο εγγραμματοισμός υγείας έχει αναγνωρισθεί ως ο θεμελιώδης και κρίσιμος παράγοντας για την ευημερία των ανθρώπων, την αποδοχή και υιοθέτηση υγιεινού τρόπου ζωής και συμπεριφορών προστασίας της υγείας αλλά και για τη βελτίωση της ποιότητας της υγειονομικής περίθαλψης και την άμβλυνση των ανισοτήτων υγείας (Nguyen, *et. al.*, 2020· Watson, 2011). Θεωρείται επίσης ότι πρέπει να γίνει αντιληπτός ως εργαλείο πρώτης γραμμής για την πρόληψη, όχι μόνο των μη μεταδοτικών αλλά και των μεταδοτικών ασθενειών, αφού η ανάπτυξη της ικανότητας των ανθρώπων να διαχειριστούν πολύπλοκες καταστάσεις υγείας είναι αδιαμφισβήτητη ανάγκη (Naveed & Shaukat, 2022). Ειδικότερα στην περίπτωση της Covid-19, ο εγγραμματοισμός υγείας αναγνωρίστηκε ως κρίσιμης σημασίας για την αναγνώριση των παραγόντων κινδύνου και την υιοθέτηση των μέτρων πρόληψης (Abel & McQueen, 2020). Ερευνητικά, επιβεβαιώνεται ότι άτομα με χαμηλό επίπεδο εγγραμματοποίησης υγείας δεν κατανοούν επαρκώς τα συμπτώματα της νόσου και έχουν δυσκολίες στην αναγνώριση συμπεριφορών πρόληψης (Hange *et al.*, 2022). Αντίθετα έφηβοι με υψηλό εγγραμματοισμό υγείας φαίνεται ότι είναι πιθανότερο να ακολουθήσουν τις οδηγίες των υγειονομικών αρχών (Riiser *et al.*, 2020). Ταυτόχρονα η ευαισθητοποίηση του κοινού

σε συνθήκες επιδημίας ή πανδημίας είναι αναγκαίες για τη διαχείριση τόσο των συμπεριφορών όσο και των συναισθημάτων (Moro et al., 2010). Καθώς βάσει της έρευνας «Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)» 2017/18 (Paakkari et al., 2020) μόνο ένας/μία στους/στις πέντε μαθητές/τριες διαθέτει υψηλό επίπεδο εγγραμματισμού υγείας και με δεδομένο ότι το ποσοστό των μαθητών/τριών που φαίνονται ιδιαίτερα πρόθυμοι να πληροφορηθούν, να κατανοήσουν και να εμπλακούν ενεργά σε ζητήματα φροντίδας της υγείας τους αυξάνεται (Manganello, 2007), φαίνεται όχι μόνο ωφέλιμη αλλά και αναγκαία η χάραξη πολιτικών για την οικοδόμηση αυτής της μορφής εγγραμματισμού. Επιπλέον, ο εγγραμματισμός υγείας συσχετίζεται και με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, καθώς είναι ένας από τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσει την υγεία των μαθητών/τριών και την ποιότητα ζωής τους (Wharf Higgins et al., 2009). Πτυχές της σχολικής ζωής όπως ο αριθμός απουσιών, η επίδοση και μακροπρόθεσμα η εγκατάλειψη επηρεάζονται από τον εγγραμματισμό υγείας (Okan et al., 2020). Καταγράφεται μάλιστα ως ένας από τους κύριους παράγοντες που συμβάλλουν στις διαφορές υγείας και σχετίζονται με εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όπως η ακαδημαϊκή επιτυχία και οι μετασχολικές φιλοδοξίες (Sukys, et al., 2019·Paakkari et al., 2018). Παράλληλα συντελεί στην απόκτηση μιας σειράς δεξιοτήτων. Ένας/μία εγγράμματος/η στην υγεία μαθητής/τρια μπορεί να αυτοκατευθύνεται σε μία δια βίου διαδικασία μάθησης για την υγεία, είναι κριτικά σκεπτόμενος/η, ικανός/ή στην επίλυση προβλημάτων, αποτελεσματικός/ή, επικοινωνιακός/ή, υπεύθυνος/η και παραγωγικός/ή πολίτης (Fetro, 2010). Μάλιστα οι δεξιότητες εγγραμματισμού υγείας εμπίπτουν στην κατηγορία των δεξιοτήτων τις οποίες ο ΟΟΣΑ θεωρεί κλειδιά, δηλαδή αυτές που επιτρέπουν στους πολίτες να μπορούν να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις που θέτουν οι σύγχρονες κοινωνίες και τα πολύμορφα περιβάλλοντα (Paakkari & Okan, 2020). Δεδομένου ότι η υγεία συνδέεται με τη ζωή και τη μαθησιακή διαδικασία η ελλιπής αναγνώριση του εγγραμματισμού υγείας ως συνδεδετικού κρίκου μεταξύ των δύο, φαίνεται να φαλκιδεύει τον γενικότερο στόχο για «ποιοτική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση που οδηγεί σε αντίστοιχα και τελεσφόρα μαθησιακά αποτελέσματα της εκπαίδευσης» - Στόχος Βιώσιμης Ανάπτυξης 4 (SDG 4).

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο για τις Πολιτικές και τα Συστήματα Υγείας (McDaid, 2016) ο ανεπαρκής εγγραμματισμός υγείας είναι επιζήμιος για την υγεία καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, ενώ οι αποτελεσματικές παρεμβάσεις βελτίωσής του μπορούν να επηρεάσουν θετικά τόσο την εκπαίδευση όσο και την ακαδημαϊκή επίδοση, η οποία αποφέρει μακροπρόθεσμα και δια βίου οφέλη. Α-

ναγνωρίζει επιπλέον, ότι ο βελτιωμένος εγγραμματισμός υγείας συνδέεται με αυξημένη πιθανότητα για μεγαλύτερα οικονομικά οφέλη για τα παιδιά όταν φτάσουν στην ενηλικίωση ως αποτέλεσμα αφενός των βελτιωμένων ευκαιριών σταδιοδρομίας αφεντέρου της καλύτερης σωματικής και συναισθηματικής υγείας. Τα οφέλη επεκτείνονται και σε κοινωνικό επίπεδο αφού η αποτυχία παροχής δεξιοτήτων εγγραμματισμού υγείας στους/στις νεότερους/ες επιφέρει αυξημένο κίνδυνο τόσο για τα άτομα όσο και για την ίδια την κοινωνία εξαιτίας της χειρότερης έκβασης υγείας και του υψηλότερου κόστους που αυτή συνεπάγεται (Bröder *et al.*, 2019). Πράγματι, μία λογική αντιμετώπισης προβλημάτων υγείας μέσω πρόληψης μπορεί να αποφέρει τεράστια κοινωνικά και οικονομικά οφέλη καθώς και σύγκλιση του επιπέδου υγείας σε παγκόσμιο επίπεδο ως το 2030 (Patton *et al.*, 2016).

Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει επίσης να δοθεί σε μία άλλη ιδιότητα του εγγραμματισμού υγείας και συγκεκριμένα στις δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται με την κριτική μορφή του. Η ανάπτυξη της ενεργού πολιτεϊότητας σε θέματα υγείας θεωρείται ότι μπορεί να λειτουργήσει ως κινητήριος δύναμη για κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές, μέσα από τη διαδρομή συνειδητοποίησης των κοινωνικών προσδιοριστών υγείας, της κριτικής συμμετοχής σε διαλογικές συλλογικές διαδικασίες και τη λήψη αποφάσεων (Sykes *et al.*, 2013). Η παρακίνηση, η δέσμευση και η ενδυνάμωση των μαθητών/τριών μπορούν να οδηγήσουν προς την ανάληψη δράσης για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων στην υγεία και την εδραίωση του δικαιώματος στην υγεία για όλους/ες (Mogford *et al.*, 2011). Σε κάθε περίπτωση χαρακτηρίζεται από την άσκηση δημοκρατικών πρακτικών αναγνώρισης και αποδοχής των διαφορετικών ερμηνειών της πραγματικότητας (Bröder *et al.*, 2020), την ικανότητα εξέτασης των θεμάτων υγείας έξω από τη στενή προσωπική οπτική κατανοώντας τις προοπτικές των άλλων και της συλλογικότητας μέσα από το πρίσμα της ηθικής άποψης για κοινωνική ευθύνη (Paakkari & Paakkari 2012). Η ανάληψη δράσης από τους/τις μαθητές/τριες, σχετικά με το κλίμα αποτελεί ένα παράδειγμα προς αυτήν την κατεύθυνση.

### **Η αναγκαιότητα ένταξης του εγγραμματισμού υγείας στη σχολική πραγματικότητα**

Καθώς η υγεία αποτελεί το κλειδί για την ευημερία ατόμων και κοινωνιών (Marks, 2012), αυξάνονται οι φωνές που καλούν για ανάπτυξη του εγγραμματισμού υγείας και μάλιστα το νωρίτερο δυνατό έτσι ώστε να μεγιστοποιούνται οι πιθανότητες

ορθών επιλογών υγείας συνεπώς και οι πιθανότητες να αναπτυχθούν ως υγιέστεροι/ες ενήλικες (Kickbusch, 2008· Okan *et al.*, 2020).

Ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει το σχολείο στην απόκτηση των δεξιοτήτων αυτών είναι ευρέως αναγνωρισμένος (St Leger, 2001). Αποτελεί θεμελιώδη οργανισμό με κομβικό ρόλο στην οικοδόμηση της υγείας και της ευημερίας των πολιτών μιας χώρας. Εξάλλου, αποδεχόμενοι/ες το δικαίωμα στην εκπαίδευση ως βάση της ισότητας σε ίσες ευκαιρίες, και το γεγονός της άρρηκτης σύνδεσης μεταξύ εκπαίδευσης και προσωπικής ευημερίας συμπεραίνουμε ότι ένα από τα μέσα *«προς την πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των χαρισμάτων και των σωματικών και προσωπικών ικανοτήτων των παιδιών»* (Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, Άρθρο 29) είναι ο εγγραμματισμός στην υγεία. Αναγνωρίζεται εξάλλου, ότι το πιο αποτελεσματικό μέσο για την ανάπτυξη του εγγραμματισμού υγείας είναι να εξασφαλιστεί ότι η εκπαίδευση για την υγεία θα αποτελεί μέρος του προγράμματος σπουδών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες με έναρξη το νωρίτερο δυνατό (IOM, 2004). Η εκπαίδευση θεσμικά προσφέρεται καθολικά, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου και σε κατάλληλο αναπτυξιακό στάδιο (Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2005), κατά συνέπεια δύναται να λειτουργήσει καθοριστικά, αποτελεσματικά και δυναμικά μετασχηματιστικά. Καθώς ο εγγραμματισμός υγείας σχετίζεται με την κοινωνική διαστρωμάτωση (Nutbeam & Loyd, 2006), τα παιδιά, που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα με έλλειψη πόρων, θα μπορούσαν μέσα στο σχολικό περιβάλλον να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με την υγεία τους συνεπώς να διευκολύνουν την επίτευξη μαθησιακής επιτυχίας (Paakkari & Okan, 2020). Μαθητές/τριες αντιμέτωποι/ες με ιδιαίτερες προκλήσεις σε γνωστικό, κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο οι οποίες επηρεάζουν την υγεία μπορεί να υποστηριχθούν μέσα από το σχολείο στην απόκτηση γνώσεων αλλά και δεξιοτήτων αυτοφροντίδας ώστε να μεγαλώσουν ως υγιείς και ανεξάρτητοι/ες ενήλικες.

Σύμφωνα με τις Marks και Higgins (2012) το σχολείο μπορεί να υποστηρίξει τους/τις μαθητές/τριες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων εγγραμματισμού υγείας και συγκεκριμένα στην εύρεση έγκυρων και αξιόπιστων πληροφοριών υγείας, στην ανάγνωση και κατανόησή τους, στην αξιοποίησή τους με τρόπο που να ωφελεί την υγεία, στη στοχοθεσία, στην ανάλυση των παραγόντων που μπορεί να επηρεάζουν τις ορθές επιλογές υγείας αλλά και σε ζητήματα επικοινωνίας και την προάσπιση και υπεράσπιση των δικαιωμάτων υγείας

Δεδομένου ότι η μεταβολή στάσεων και συμπεριφορών είναι δύσκολα παρατηρήσιμη και απαιτεί μεγάλο χρονικό διάστημα, τα διαδοχικά εκπαιδευτικά προγράμματα καθ' όλη τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης είναι πιο αποτελεσματικά στην αλλαγή συμπεριφορών υγείας από τα περιστασιακά (Kolbe, 1993). Τα προγράμματα μικρής διάρκειας ή «μίας βολής» είναι γενικά ανεπαρκή για να την υιοθέτηση και διατήρηση υγιεινών συμπεριφορών (WHO, 2003)

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται παραδείγματα τέτοιων προγραμμάτων, μετά την εφαρμογή των οποίων οι ερευνητές/τριες κατέγραψαν αλλαγές στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων/ουσών. Ενδεικτικά, σε θέματα διατροφής το Building Wellness<sup>TM</sup>. (Diamond, et al., 2011) το Nutrition Detectives<sup>TM</sup> (Katz et al., 2011) ή ευαισθητοποίησης για το άσθμα (Robinson et al., 2008) Pike et al., 2011) ή ακόμα σε θέματα κριτικού εγγραμματισμού υγείας στα ΜΜΕ όπως το Project C (Wharf Higgins et al., 2012).

Ο σχεδιασμός προγραμμάτων οικοδόμησης του εγγραμματισμού υγείας των μαθητών/τριών οφείλει να βασίζεται σε αποτελεσματική θεωρία μάθησης λαμβάνοντας υπόψη τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, να εστιάζει τόσο σε γνωστικά όσο και σε κοινωνικά αποτελέσματα συνδυαστικά με την τροποποίηση συμπεριφορικών μοτίβων (St Leger, 2001), τα οποία είναι αποτελέσματα του κοινωνικού πλαισίου (Marmot, 2007).

Στους στόχους σχεδιασμού εκτός των άλλων, μπορεί να συμπεριλαμβάνονται η βελτίωση των γνώσεων, στάσεων δεξιοτήτων, η βελτίωση των συμπεριφορών υγείας, η βελτίωση των εκπαιδευτικών επιδόσεων καθώς και κοινωνικοί στόχοι, όπως η ψυχολογική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Kolbe, 2002). Αν και παραδοσιακά το ενδιαφέρον στρέφεται σε αλλαγές συμπεριφορών, γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορά των μαθητών/τριών σε πεδία όπως η σωματική δραστηριότητα, η διατροφή, τα ναρκωτικά, και η σεξουαλικότητα, υποστηρίζεται ότι οι τομείς αυτοί αντιστοιχούν σε ένα πολύ μικρό μέρος στην προσπάθεια προώθησης και αξιολόγησης της προαγωγής υγείας στο σχολικό περιβάλλον (St Leger, & Nutbeam, 2000).

Τα δεδομένα των ερευνών καταδεικνύουν ότι στις σχολικές παρεμβάσεις προαγωγής υγείας χρειάζεται να δοθεί προσοχή στην ποιότητα των σχολικών εμπειριών των μαθητών/τριών που είναι άμεσα εξαρτώμενες από το κλίμα του σχολείου καθώς και στην ποιότητα των σχέσεών τους με τους/τις εκπαιδευτικούς (Samdal, Nutbeam Wold & Kannas, 1998). Χρήσιμο προς αυτή την κατεύθυνση είναι να αφουγκραστεί

κάποιος/α τις απόψεις των μαθητών/τριών. Ο παθητικός χαρακτήρας της συμμετοχής, η ανάγκη για επικαιροποίηση των θεματικών κατηγοριών και η έλλειψη συσχέτισης με την πραγματικότητα των μαθητών, η επαναλαμβανόμενη διδασκαλία θεμάτων, αλλά και η ανάγκη ενημερωμένων και εμπνευσμένων εκπαιδευτικών αποτελούν στοιχεία τα οποία, σύμφωνα με τους/τις ίδιους/ές τους/τις μαθητές/τριες αποτελούν τροχοπέδη (Begoray et al., 2009). Η επιθυμία για υψηλής ποιότητας εκπαίδευση αγωγής υγείας, η παροχή σχετικών με αυτούς/ές πληροφοριών και η ανάγκη να νιώσουν ότι εμπιστεύονται τα άτομα που τους/τις διδάσκουν αποτελούν βασικά αιτήματά τους (Smart, Parker, Lampert & Sulo, 2012). Γίνεται αντιληπτό ότι για να είναι αποτελεσματική η σχολική εκπαίδευση στον τομέα αυτό θα πρέπει να είναι ολοκληρωμένη, συνεχής και να παρέχει επαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και διαθέσιμο χρόνο για διδασκαλία (Marks, 2008). Εκτός όμως από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, τα προγράμματα αγωγής υγείας πρέπει να εμπλέκουν ή να συμπληρώνονται από τις προσπάθειες των γονέων, ακόμα και αν δεν παρουσιάζεται ταύτιση απόψεων μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών (Γκούβρα κ.ά., 2005). Η υποστήριξη της κοινότητας θεωρείται αναγκαία, διότι θα συντείνει στην αντίληψη της ανάγκης της αγωγής υγείας από την πολύ μικρή ηλικία, και παράλληλα, θα συμβάλει στην επικαιροποίηση των θεματικών περιοχών ώστε να καλύπτονται πραγματικές ανάγκες (World Health Organization, 2003).

Μη αποί παράγοντες, όπως η κυρίαρχη κουλτούρα στην καθημερινότητα του σχολείου, μπορούν να είναι περιοριστικοί για την οικοδόμηση του εγγραμματισμού υγείας. Είναι σημαντικό να αναγνωρίζεται κανείς σε ποιον βαθμό η κουλτούρα κάνει δυσκολότερη τη λήψη υγιεινών αποφάσεων, σε ποιον βαθμό προωθεί ανθυγιεινές πολιτικές και πρακτικές, γιατί επιλέγει να ορίζει την υγεία σε στενά πλαίσια και όχι σε σχέση με την ευημερία των ατόμων. Η οικοδόμηση κουλτούρας υγείας στο σχολείο είναι αναγκαία συνθήκη για την προώθηση και επίτευξη του εγγραμματισμού στην υγεία των μαθητών/τριών. Για να μπορεί αυτή να είναι εφικτή, πρέπει η προσπάθεια του σχολείου να κατευθυνθεί στο να γίνει η υγεία, με την ευρύτερη έννοιά της, κοινή αξία, η οποία στηρίζεται στη συμμετοχή όλου του προσωπικού της σχολικής μονάδας και αυτό περιλαμβάνει από τη διεύθυνση, εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες ως τον/την υπεύθυνο/η καθαριότητας ή τον/την υπεύθυνο/η κυλικείου. Πρέπει αδιαμφισβήτητα, εκτός των άλλων, να αναγνωρισθεί η σημαντικότητα τόσο του δομημένου όσο και του φυσικού περιβάλλοντος μέσα και γύρω από το σχολείο, το οποίο καλλιεργεί άμεσα και έμμεσα την κουλτούρα υγείας των μαθητών/τριών.



Γενικότερα, επισημαίνεται ότι οι παρεμβάσεις ανάπτυξης του εγγραμματισμού υγείας, οι οποίες απευθύνονται σε παιδιά και εφήβους, θα πρέπει να εντάσσονται στο πλαίσιο και να προσαρμόζονται ώστε να ταιριάζουν στον πληθυσμό στόχο, αφού η εφαρμογή «ενιαίων» προγραμμάτων σπάνια αποβαίνει αποτελεσματική και ουσιαστική (Smith et al. 2021). Οι Pleasant et al. (2019) μάλιστα προτείνουν τον καθορισμό ρεαλιστικών στόχων και, όταν αυτό είναι δυνατό, ακόμα και την εξατομίκευσή τους και επιπλέον την εμπλοκή και δέσμευση της οικογένειας.

Σύμφωνα με τη θεώρηση των Peralta et al. (2017), η πρόκληση για το μέλλον έγκειται στην ανάπτυξη μιας συνεκτικής ιδέας που να λαμβάνει υπόψη την ανάπτυξη των μαθητών/τριών, την οικοδόμηση του κριτικού εγγραμματισμού υγείας, την παιδαγωγική του σχολικού περιβάλλοντος και την αλλαγή ολόκληρου του σχολείου σε έναν εγγράμματο στην υγεία οργανισμό τόσο στο πεδίο του σχεδιασμού και της αξιολόγησης, στην υποστήριξη, στη συμμετοχή εταίρων στον σχεδιασμό, την πραγματοποίηση, και την αξιολόγηση πληροφοριών και υπηρεσιών υγείας όσο και στην εκπλήρωση των υπαρχουσών αναγκών μέσω πολλαπλών δεξιοτήτων εγγραμματισμού χωρίς στιγματισμό.

Στην κατεύθυνση αυτή, η ένταξη του εγγραμματισμού υγείας στο αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί την πλέον επιθυμητή πρακτική. Πράγματι, έχει παρατηρηθεί ότι παρότι, ορισμένες δεξιότητες διδάσκονται μέσω άλλων γνωστικών αντικειμένων με ικανοποιητικό αποτέλεσμα, η επίδοση δεν παρουσιάζεται στον ίδιο βαθμό ικανοποιητική στον τομέα της αγωγής υγείας με στόχο τον εγγραμματισμό υγείας, γεγονός που μπορεί να υποδεικνύει ότι στοχευμένος χρόνος και πόροι είναι αναγκαίοι για την επίτευξη του τελευταίου (Paakkari & Okan, 2020). Προς επίρρωση η ολιστική προσέγγιση των σχολείων προαγωγής υγείας μέσα στη ρευστή συνθήκη που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας αποδείχθηκε ότι δύναται να προάγει τη μάθηση καθώς και τη σωματική, ψυχική και κοινωνική υγεία, να συμβάλλει στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων και να ενισχύσει τους, αναγκαίους για την τήρηση των πρακτικών υγείας, πόρους (Sormunen et al., 2022).

Η εισαγωγή του εγγραμματισμού υγείας στο σχολείο συνιστά ηθική υποχρέωση του κράτους στο πλαίσιο παροχής ουσιαστικής και ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά (Paakkari & George, 2018). Αντίθετα, η μη ένταξή του φαίνεται να δημιουργεί και να συντηρεί την ύπαρξη μαθητών δύο ταχυτήτων μεταξύ των χωρών της ΕΕ. Η ανάγκη, ηθική και φυσική, να εξοπλίσει η πολιτεία μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος τα παιδιά και τους/τις εφήβους/ες, να δημιουργήσει εγγράμματα στην

υγεία άτομα, θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ στην κατεύθυνση οικοδόμησης μιας υγιέστερης, ασφαλέστερης και δικαιότερης κοινωνίας. Στην πορεία αυτή ο εκπαιδευτικός τομέας θα πρέπει να θεωρείται βασικός παράγοντας και ο πρωταρχικός μοχλός για την ανάπτυξη προσαρμοσμένων σχολικών προσεγγίσεων εγγραμματισμού υγείας (World Health Organization, 2019).

Ο εγγραμματισμός υγείας πρέπει να γίνει κατανοητός ως ιδιαίτερης σημασίας εκπαιδευτική διάσταση των σύγχρονων σχολείων (Okan et al., 2020). Η εισαγωγή του στο σχολικό πρόγραμμα μπορεί να αποτελέσει ουσιαστική μετασχηματιστική προσέγγιση για την ανταπόκριση των προκλήσεων του 21ου αιώνα, την οποία η πολιτεία οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη.

**Βιβλιογραφία**

- Abel, T., & McQueen, D. (2020) *Critical health literacy and the COVID-19 crisis. Health Promotion International*. doi:10.1093/heapro/daaa040
- Begoray, D., Wharf Higgins, J. & MacDonald, M. (2009) High School Health Curriculum and Health Literacy: Canadian Student Voices. *Global Health Promotion*, 16 (4), 35-42 doi: 10.1177/1757975909348101
- Bröder, J., Okan, O., Bauer, U., Schlupp, S., & Pinheiro, P. (2020) Advancing perspectives on health literacy in childhood and youth, *Health Promotion International*, 35(3), 575–585. <https://doi.org/10.1093/heapro/daz041>
- Bröder, J., Okan, O., Bollweg, T.M., Bruland, D., Pinheiro, P., & Bauer, U. (2019) Child and Youth Health Literacy: A Conceptual Analysis and Proposed Target-Group-Centred Definition, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(18), 3417, doi: 10.3390/ijerph16183417.
- Brown, S.L., Teufel, J.A. and Birch, DA. (2007) Early Adolescents Perceptions of Health and Health Literacy, *Journal of School Health*, 7(1), 7–15.
- Chang L-C. (2010) Health literacy, self-reported status and health promoting behaviours for adolescents in Taiwan. *J Clin Nurs*.;20:190–6.
- Chari R, Warsh J, Ketterer T, Hossain J, Sharif I. (2014) Association between health literacy and child and adolescent obesity. *Patient Educ Couns*.;94, 61–6.
- Coleman, C. P., Hanson, P., Van Rens, T, Oyebode, O. (2022) A rapid review of the evidence for children’s TV and online advertisement restrictions to fight obesity. *Preventive Medicine Reports*, 26, 101717. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2022.101717>.
- Diamond, C.; Saintonge, S.; August, P.; Azrack, A. (2011) The development of Building Wellness., a Youth health literacy program. *J. Health Commun.*,16 (Suppl. 3), 103–118.
- Erviti, M. C., Codina, M., & León, B. (2011) Pro-Science, Anti-Science and Neutral Science in Online Videos on Climate Change, Vaccines and Nanotechnology. *Media and Communication*, 8(2), 329–338. <https://doi.org/10.17645/MAC.V8I2.2937>
- Fairbrother, H., Curtis, P., & Goyder, E. (2016) Making health information meaningful: Children's health literacy practices. *SSM - Population Health* (2) 476-484.

Fetro, J.V. (2010) Health literate youth: evolving challenges for health educators. *American Journal of Health Education*, 41, 258–264.

Fleary, S. A., & Joseph, P. (2020) Adolescents' Health Literacy and Decision-making: A Qualitative Study. *American journal of health behavior*, 44(4), 392–408. <https://doi.org/10.5993/AJHB.44.4.3>

Fleary, S.A., Joseph, P., and Pappagianopoulos, J.E. (2018) Adolescent health literacy and health behaviors: A systematic review, *J Adolesc*, 62, 116s127. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.010>.

Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α., Μαυρικάκη, Ε. (2005) *Αγωγή Υγείας και Σχολείο- Παιδαγωγική Και Βιολογική Προσέγγιση*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Gray, J. N., Klein, D. J., Noyce, R. P., Sesselberg, S. T., & Cantrill, A. J. (2005) Health information-seeking behaviour in adolescence: the place of the internet. *Social Science & Medicine* 60 1467–1478

Guo, S.; Yu, X.; Davis, E.; Armstrong, R.; Riggs, E.; Naccarella, L. (2020) Adolescent Health Literacy in Beijing and Melbourne: A Cross-Cultural Comparison. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17, 1242.

Hange, N., Agoli, A. M., Pormento, M., Sharma, A., Somagutta, M. R., Paikkattil, N., Jadhav, A., Bethineedi, D., & Pisude, P. (2022) Impact of COVID-19 response on public health literacy and communication. *Health promotion perspectives*, 12(1), 1–9. <https://doi.org/10.34172/hpp.2022.01>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (2019) *Έρευνα PISA 2018. Σύνοψη παρουσίαση των αποτελεσμάτων*  
[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjvzL3Zxp\\_2AhWSR\\_EDHcegAj8QFnoECAwQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.iep.edu.gr%2Fpisa%2Fimages%2Fpublications%2Freports%2F2019\\_12\\_03\\_pisa\\_results\\_2018.pdf&usg=AOvVaw2EWBm7hAe4Axt5ynQSbxOv](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjvzL3Zxp_2AhWSR_EDHcegAj8QFnoECAwQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.iep.edu.gr%2Fpisa%2Fimages%2Fpublications%2Freports%2F2019_12_03_pisa_results_2018.pdf&usg=AOvVaw2EWBm7hAe4Axt5ynQSbxOv)

Institute of Medicine (IOM) and National Research Council (NRC) of the National Academies (2011) *Toward and integrated science of research on families: workshop report*. Washington, DC: National Academies Press. Διαθέσιμο στο <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK56249/> doi: 10.17226/13085

Institute of Medicine. (2004) *Health Literacy: A Prescription to End Confusion*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10883>.

Joint Committee on National Health Education Standards., Association for the Advancement of Health Education (U.S.) American School Health Association., Ameri-

can Public Health Association., & American Cancer Society. (1995) *National health education standards*. New York: American Cancer Society.

Καναβού Ε., Σταύρου Μ., Φωτίου Α. & Κοκκέβη Α., (2020) Οι έφηβοι στην Ελλάδα και στις 44 χώρες του προγράμματος HBSC/WHO2018. Σειρά θεματικών τευχών: *Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας, Νευροεπιστημών & Ιατρικής Ακριβείας «Κώστας Στεφανής». Αθήνα.

Κοκκέβη Α., Φωτίου Α. , Καναβού Ε. , Σταύρου Μ. (2016) Οι έφηβοι στην Ελλάδα και στις 42 χώρες του προγράμματος HBSC/WHO: ομοιότητες και διαφορές. Σειρά θεματικών τευχών: *Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα, 2016. Διαθέσιμο στο: [https://www.epipsi.gr/images/Documents/HBSC/Fylladia2014/HBSC2014GR\\_07\\_dia\\_kratika-2.pdf](https://www.epipsi.gr/images/Documents/HBSC/Fylladia2014/HBSC2014GR_07_dia_kratika-2.pdf)

Katz, D.L., Katz, C.S., Treu, J.A., Reynolds, J., Njike, V., Walker, J., Smith, E. and Michael, J. (2011) Teaching Healthful Food Choices to Elementary School Students and Their Parents: The Nutrition Detectives™ Program. *Journal of School Health*, 81: 21-28. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00553.x>

Kickbusch, I. (2008) Health literacy: an essential skill for the twenty-first century. *Health Education*, 108(2), 101–104. doi:10.1108/09654280810855559

Kolbe, L.J. (1993) An essential strategy to improve the health and education of Americans. *Preventive Medicine*, 22(4), 544-60

Kolbe, L.J. (2002) Education reform and the goals of modern school health programs. *The State Education Standard* 3(4), 4–11.

Lee, A. (2009) Health -Promoting Schools evidence for a holistic approach to promoting health and improving health literacy, *Applied Health Economic Health Policy*, 7 (1), 11-17.

Levin-Zamir, D., Lemish, D. and Gofin, R. (2011) Media Health Literacy (MHL): development and measurement of the concept among adolescents, *Health Education Research*, (26) 2, 323–335.

Li, HO., Bailey, A, Huynh, D. and Chan, J. (2020) YouTube as a source of information on COVID-19: a pandemic of misinformation? *BMJ Glob Health*. 5 (5), e002604, doi: 10.1136/bmjgh-2020-002604

Manganello, J A. (2007) Health literacy and adolescents: a framework and agenda for future research. *Health Education Research* 23(5) 840–847

Marks, R. (2012) *Health Literacy and School-Based Health Education*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited

Marks, R., and Wharf Higgins, J. (2012) Chapter 3: *Healthy literacy skills needed by children, teachers and parents*. In R. Marks (Ed.), *Health literacy and school-based health education* (pp. 63-77). Emerald Publishing.

Marmot, M., & Commission on Social Determinants of Health (2007) Achieving health equity: from root causes to fair outcomes. *Lancet* (London, England), 370(9593), 1153–1163. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)61385-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)61385-3)

McDaid, D., Richardson, E., Wismar, M., & Palm, W. (Eds.) (2016) Investing in health literacy: What do we know about the co-benefits to the education sector of actions targeted at children and young people? *European Observatory on Health Systems and Policies*.

Mogford, E., Gould, L. & Devoght, A. (2010) Teaching critical health literacy in the US as a means to action on the social determinants of health. *Health Promotion International*, 26 (1) 4-13. doi:10.1093/heapro/daq049

Moro, M. L., Gagliotti, C., Silvi, G., Angelini, R., Sambri, V., Rezza, G., Massimiliani, E., Mattivi, A., Grilli, E., Finarelli, A. C., Angelini, P., & Macini, P. (2010) Knowledge, attitudes and practices survey after an outbreak of chikungunya infections, *International Health*, 2(3), 223–227.

Naveed, M. A., & Shaukat, R. (2022) Health literacy predicts Covid-19 awareness and protective behaviours of university students. *Health Information & Libraries Journal*, 39, 46– 58. <https://doi.org/10.1111/hir.12404>

Nguyen, H. C., Nguyen, M. H., Do, B. N., Tran, C. Q., Nguyen, T. T. P., Pham, K. M., Pham, L. V., Tran, K. V., Duong, T. T., Tran, T. V., Duong, T. H., Nguyen, T. T., Nguyen, Q. H., Hoang, T. M., Nguyen, K. T., Pham, T. T. M., Yang, S.-H., Chao, J.-J., & Duong, T. V. (2020) People with suspected COVID-19 symptoms were more likely depressed and had lower health-related quality of life: The potential benefit of health literacy. *Journal of Clinical Medicine*, 9(4), 965.

Nutbeam, D. (1998) Health promotion glossary, *Health Promotion International*, 13(4), 349–364.

Nutbeam, D. (2000) Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century, *Health Promotion International*, 15 (3), 259–267. doi:10.1093/heapro/15.3.259.

Nutbeam, D. (2008) The evolving concept of health literacy, *Social Science and Medicine*, 67(12), 2072–2078.

Nutbeam, D. (2015) Defining, measuring and improving health literacy, *Health evaluation and promotion*”, Vol. 42 No. 4, pp. 450–456. doi:10.7143/JHEP.42.450.

1

Nutbeam, D. (2017) Health literacy as a population strategy for health promotion. *Japanese Journal of Health Education and Promotion*, 25(3), 210-222.

Nutbeam, D. and Lloyd, E. J. (2021) Understanding and Responding to Health Literacy as a Social Determinant of Health. *Annual Review of Public Health* 42(1), 159-173.

OECD (2016) *PISA 2015 Results in Focus*, PISA in Focus, No. 67, OECD Publishing, Paris. Διαθέσιμο στο <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>, προσπελάστηκε στις 6/8/2017

OECD (2019) *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA*, OECD Publishing, Paris Retrieved from <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.  
OECD. (2011). “*The future of families to 2030: A synthesis report*”. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011

Okan O, Paakkari L, Dadaczynski K. (2020) Health literacy in schools: state of the art. Haderslev: Schools for Health in Europe Network Foundation; Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου 2022 από <https://www.schoolsforhealth.org/resources/materials-and-tools/factsheets>

Okan, O., Bollweg, T. M., Berens, E.-M., Hurrelmann, K., Bauer, U., & Schaeffer, D. (2020) Coronavirus-Related Health Literacy: A Cross-Sectional Study in Adults during the COVID-19 Infodemic in Germany. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5503. doi:10.3390/ijerph17155503.

Paakkari, L., Inchley, J., Schulz, A., Weber, M. W. and Okan, O. (2019) Addressing health literacy in schools in the WHO European Region. *Public Health Panorama*, 5(2-3), 186-190.

Paakkari L, Torppa M, Mazur J, Boberova Z, Sudeck G, Kalman M, Paakkari, O. (2020) A Comparative Study on Adolescents' Health Literacy in Europe: Findings from the HBSC Study. *Int J Environ Res Public Health*(17). <https://doi.org/10.3390/ijerph17103543>.

Paakkari L., & Paakkari O. (2012) Health literacy as a learning outcome in schools. *Health Education*, 112 (2), 133-152.

Paakkari LT, Torppa MP, Paakkari O-P, Välimaa RS, Ojala KSA, Tynjälä JA. (2019a) Does health literacy explain the link between structural stratifiers and adolescent health? *Eur J Public Health*; 29(5): 919–24. doi:10.1093/eurpub/ckz011.

Paakkari, L., & George, S. (2018) Ethical underpinnings for the development of health literacy in schools: ethical premises ('why'), orientations ('what') and tone('how'). *BMC Public Health*, 18, 326. doi:10.1186/s12889-018-5224-0)

Paakkari, L., & Okan, O. (2020) COVID-19: health literacy is an underestimated problem. *The Lancet. Public health*, 5(5), e249–e250. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30086-4](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30086-4)

Paakkari, L., Torppa, M., Mazur, J., Boberova, Z., Sudeck, G., Kalman, M., & Paakkari, O. (2020a) A Comparative Study on Adolescents' Health Literacy in Europe: Findings from the HBSC Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3543. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17103543>

Paakkari, O., Torppa, M., Villberg, J., Kannas, L., & Paakkari, L. (2018) Subjective health literacy among school-aged children. *Health Education*, 118(2), 182-195. <https://doi.org/10.1108/HE-02-2017-0014>

Patton, G.C., Sawyer, S.M., Santelli, J.S., Ross, D.A., Afifi, R., Allen, N.B., ... Viner, R.M. (2016) Our future: a Lancet commission on adolescent health and wellbeing, *Lancet* (London, England) 387 (10036), 2423 – 78

Peralta, L., Rowling, L., Samdal, O., Hipkins, R., & Dudley, D. (2017) "Conceptualising a new approach to adolescent health literacy". *Health Education Journal*, 76(7), 787-801. <https://doi.org/10.1177/0017896917714812>

Pike, E. V., Richmond, C. M., Hobson, A., Kleiss, J., Wottowa, J., & Sterling, D. A. (2011) Development and evaluation of an integrated asthma awareness curriculum for the elementary school classroom. *Journal of urban health: bulletin of the New York Academy of Medicine*, 88 Suppl 1 (Suppl 1), 61–67. <https://doi.org/10.1007/s11524-010-9477-x>

Pleasant, A., Griffin, K H, Maish, C., O'Lear, C and Carmona, R. (2019) *Health literacy interventions for children or adolescents: An overview and insights into practical applications* chapter στο Okan et al.(eds). International handbook of health literacy Research, practice and policy across the lifespan. 1η εκδ. Bristol Policy Press, 307-321

Primack, B., Gold, M.A., Switzer, G.E., Hobbs, R., Land, S.R., & Fine, M.J. (2006) Development and Validation of a Smoking Media Literacy Scale for Adolescents. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 160, 369-374.

Prinstein, M. J. (2001) Adolescents' and Their Friends' Health-Risk Behavior: Factors That Alter or Add to Peer Influence. *Journal of Pediatric Psychology*, 26(5), 287–298. doi:10.1093/jpepsy/26.5.287



Qiao, H., Wang, X., Qin, Z., Wang, N., Zhang, N., & Xu, F. (2021) The relationship between health literacy and health-related quality of life among school-aged children in regional China. *Health and quality of life outcomes*, 19(1), 262. <https://doi.org/10.1186/s12955-021-01895-6>

Qutteina, Y., De Backer, C. & Smits, T., (2019) Media food marketing and eating outcomes among pre-adolescents and adolescents: A systematic review and meta-analysis, *Obesity Reviews*. 20:1708–1719. <https://doi.org/10.1111/obr.12929>

Rask, M., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2013) The Fourth Level of Health Literacy. *International Quarterly of Community Health Education*, 34(1), 51–71. [doi:10.2190/iq.34.1](https://doi.org/10.2190/iq.34.1)

Riiser, K., Helseth, S., Haraldstad, K., Torbjørnsen, A., & Richardsen, K. R. (2020) Adolescents' health literacy, health protective measures, and health-related quality of life during the Covid-19 pandemic. *PLoS One*, 15(8), e0238161.

Robinson, L.; Calmes, D.; Bazargan, M. (2008) The impact of literacy enhancement on asthma-related outcomes among underserved children. *J. Natl. Med. Assoc.* 100, 892–896.

Salgado, M. V., Pérez-Stable, E. J., Primack, B. A., Kaplan, C. P., Mejia, R. M., Gregorich, S. E., et al. (2012) Association of media literacy with cigarette smoking among youth in Jujuy, Argentina. *Nicotine & Tobacco Research*, 14(5), 516–521.

Samdal, O., Nutbeam, D., Wold B. and Kannas, L. (1998) Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *HEALTH EDUCATION RESEARCH Theory & Practice* 13(3): 383-397

Sansom-Daly, U. M., Lin, M., Robertson, E. G., Wakefield, C. E., McGill, B. C., Girgis, A., & Cohn, R. J. (2016) Health Literacy in Adolescents and Young Adults: An Updated Review. *Journal of adolescent and young adult oncology*, 5(2), 106–118. <https://doi.org/10.1089/jayao.2015.0059>

Simonds, S. K. (1974) Health education as social policy. *Health Education Monographs* 2 (Supplement1):1-10.

Smart, K. A., Parker, R. S., Lampert, J., & Sulo, S. (2012) Speaking up: teens voice their health information needs. *The Journal of school nursing: the official publication of the National Association of School Nurses*, 28(5), 379–388. <https://doi.org/10.1177/1059840512450916>

Smith, C., Goss, H.R., Issartel, J., & Belton, S. (2021) Health Literacy in Schools? A Systematic Review of Health-Related Interventions Aimed at Disadvantaged Adolescents. *Children* 2021, 8, 176

Sormunen, M., Lattke, L., Leksy, K., Dadaczynski, K., Sakellari, E., Velasco, V., Borzucka-Sitkiewicz, K., Miranda-velasco, M., Rabaglietti, E. & Rosário, R. (2022) Health promoting schools and COVID-19: preparing for the future. *Scandinavian Journal of Public Health*. 50. 140349482210911. 10.1177/14034948221091155.

St Leger, L. (2001) Schools, health literacy and public health: possibilities and challenges. *Health Promotion International*, 16 (2) (2001), 197-205.

St Leger, L., & Nutbeam, D. (2000) A model for mapping linkages between health and education agencies to improve school health. *The Journal of school health*, 70(2), 45–50. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb07239.x>

Subramaniam, M., St Jean, B., Taylor, N. G., Kodama, C., Follman, R., & Casciotti, D. (2015) Bit by bit: using design-based research to improve the health literacy of adolescents. *JMIR research protocols*, 4(2), e62. doi:10.2196/resprot.4058

Sukys, S., Trinkuniene, L., & Tilindiene, I. (2019) Subjective Health Literacy among School-Aged Children: First Evidence from Lithuania. *International journal of environmental research and public health*, 16(18), 3397. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183397>

Sykes, S., Wills, J., Rowlands, G., & Popple, K. (2013) Understanding critical health literacy: a concept analysis. *BMC public health*, 13, 150. doi:10.1186/1471-2458-13-150

Τσίτσικα, Α. (2014) Η υγεία των εφήβων ΕΠΙΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Μονάδα Εφηβικής Υγείας Ανακτήθηκε 14/06/2022 από <https://www.youth-health.gr/index.php?pid=27&sn=103> Παρουσίαση <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU.pdf>

Vardavas, C.I., Kondilis, B.K., Patelarou, E., Akrivos, P.D., & Falagas, M.E. (2009) Health literacy and sources of health education among adolescents in Greece, *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 21(2), 179-186.

Watson, R. (2011) Europeans with poor “health literacy” are heavy users of health services. *British Medical Journal*, 343, d7741. <https://doi.org/10.1136/bmj.d7741>

Wharf Higgins, J., Begoray, D., & MacDonald, M. (2009) A Social Ecological Conceptual Framework for Understanding Adolescent Health Literacy in the Health Edu-

cation Classroom. *American Journal of Community Psychology*, 44(3-4), 350–362. doi:10.1007/s10464-009-9270-8

Wharf Higgins, J. & Begoray, D. (2012) Exploring the Borderlands between Media and Health: Conceptualizing ‘Critical Media Health Literacy’, *J. Media Lit. Educ.* 4, 136–148.

World Health Organization (2017) Shanghai declaration on promoting health in the 2030 Agenda for Sustainable Development. *Health Promot Int*; 32: 7–8. <https://doi.org/10.1093/heapro/daw103>

World Health Organization (2003) *Skills for health*. Geneva, Switzerland: Ανακτήθηκε από [http://www.who.int/school\\_youth\\_health/media/en/sch\\_skills4health\\_03.pdf](http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf)

World Health Organization. Division of Health Promotion, Education, and Communication (1998) *Health promotion glossary*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/64546>

World Health Organization. Regional Office for Europe, Paakkari, Leena, Inchley, Jo, Schulz, Anette, Weber, Martin W. et al. (2019) Addressing health literacy in schools in the WHO European Region. *Public health panorama*, 5 (2-3), 186 - 190. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/327055>.

Zarocostas J. (2020) How to fight an infodemic. *Lancet* (London, England), 395(10225), 676. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30461-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30461-X)



# Οι υπερεθνικές πολιτικές για τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα: μια κριτική και συγκριτική «ανάγνωσή» τους

Σοφία Κουτσιούρη

Διδάκτορας Πανεπιστημίου Πελοποννήσου - Εκπαιδευτικός  
[koutsiourisofia@gmail.com](mailto:koutsiourisofia@gmail.com)

## Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες οι υπερεθνικοί οργανισμοί που ασκούν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων διακινούν πολιτικές που προωθούν την καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων, ικανοτήτων και μορφών σχολικής γνώσης, οι οποίες θεωρείται ότι θα καταστήσουν τον/την εκπαιδευόμενο/η του 21<sup>ου</sup> αιώνα ικανό/ή να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις των σύγχρονων κοινωνικών και εργασιακών περιβαλλόντων. Στο παρόν άρθρο χαρτογραφούνται οι σχετικές πολιτικές της UNESCO, του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, καθώς και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μέσω της επισκόπησης και ανάλυσης περιεχομένου ενός μεγάλου αριθμού επίσημων εγγράφων. Παράλληλα, επιχειρείται μια κριτική και συγκριτική εξέταση των πολιτικών των τριών φορέων και των λόγων (discourses) με τους οποίους αυτοί τις νομιμοποιούν, με την αξιοποίηση ενός σώματος βιβλιογραφίας που προσεγγίζει κριτικά τις συγκεκριμένες πολιτικές. Αυτή η εξέταση καταδεικνύει ότι, παρά τις επιμέρους διαφορές τους, οι πολιτικές των τριών φορέων και οι νομιμοποιητικοί λόγοι τους συγκλίνουν σημαντικά, κατασκευάζοντας ένα συγκεκριμένο υποκείμενο «εκπαιδευόμενου/ης του 21<sup>ου</sup> αιώνα».

**Λέξεις-κλειδιά:** υπερεθνικοί οργανισμοί, δεξιότητες-ικανότητες, σχολική γνώση, εκπαιδευόμενος/η του 21<sup>ου</sup> αιώνα

## Abstract

Over the last decades, the supranational Organisations, which significantly impact the formulation of European educational systems, have been advancing policies that promote the cultivation of specific skills, abilities and school knowledge, which are considered appropriate for rendering 21st-century learners better able to meet the challenges of today's social and work environment. This paper delineates the relevant policies of UNESCO, the Organization for Economic Co-operation and Development, and the European Union and reviews plenty official documents. The policies implemented by these Organisations are critically and comparatively

analysed. Based on relevant literature, which approaches these policies critically, their legitimising discourses are investigated. This analysis indicates that despite within-Organisation differences, their policies converge significantly and shape the profile of the «21st-century learner».

**Keywords:** supranational organizations, skills-competences, school knowledge, 21<sup>st</sup> century learner

## Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 1990 οι υπερεθνικοί οργανισμοί που διαδραματίζουν ρυθμιστικό ρόλο στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής διαχέουν παγκοσμίως το αποκαλούμενο «κίνημα των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα» («21<sup>st</sup> century skills movement») (Johnson, 2009). Πρόκειται για ένα σύνολο πολιτικών που προωθούν την καλλιέργεια συγκεκριμένων γνωστικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων (skills) και ικανοτήτων (competences) στους/στις σύγχρονους εκπαιδευόμενους/ες, μέσω της εκπαίδευσης, της επαγγελματικής κατάρτισης και της δια βίου μάθησης (Binkley κ.ά., 2012· Morgan, 2016· Williams, Gannon, & Sawyer, 2013). Οι προωθούμενες δεξιότητες, ικανότητες και μορφές γνώσης θεωρείται ότι θωρακίζουν τον/την εκπαιδευόμενο/η του 21<sup>ου</sup> αιώνα απέναντι στις αυξανόμενες προκλήσεις των σύγχρονων κοινωνικών και εργασιακών περιβαλλόντων.

Η διακίνηση των πολιτικών για τις δεξιότητες και τη σχολική γνώση σε παγκόσμιο επίπεδο συντελείται στο πλαίσιο της προσπάθειας των υπερεθνικών φορέων να διαμορφώσουν έναν παγκόσμιο χώρο ρύθμισης της εκπαίδευσης μέσω διαδικασιών «εκπαιδευτικής διακυβέρνησης» («education governance») (Tsatsaroni & Koutsidougi, 2022). Ο όρος αναφέρεται σε έναν νέο τρόπο οργάνωσης και ρύθμισης του πεδίου της εκπαίδευσης μέσω δικτύων δρώντων και ποικίλων στρατηγικών και μηχανισμών (Wilkins & Olmedo, 2018). Σε αυτές τις διαδικασίες οι υπερεθνικοί φορείς διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο (π.χ. Robertson, 2022). Στον ευρωπαϊκό χώρο, η διακίνηση εκπαιδευτικών πολιτικών σε υπερεθνικό επίπεδο από υπερεθνικούς φορείς εγγράφεται στην προσπάθεια διαμόρφωσης ενός κοινού ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης, ο οποίος θα συμβάλει τόσο στην οικοδόμηση της Ευρώπης ως ισχυρής κοινωνίας της γνώσης, όσο και στη συγκρότηση μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας,

η οποία θα ενισχύσει την κοινωνική ενσωμάτωση, τον διάλογο και την ειρήνη (Lawn & Grek, 2012· Rizvi & Lingard, 2010).

Στο παρόν άρθρο πραγματοποιείται, από την οπτική της Κοινωνιολογίας των εκπαιδευτικών πολιτικών, η χαρτογράφηση των πολιτικών για τις δεξιότητες και τη σχολική γνώση, όπως αυτές αποτυπώνονται σε επίσημα κείμενα της UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), φορέων που ασκούν μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων (Lawn & Grek, 2012· Rizvi & Lingard, 2010). Η αποτύπωση των συγκεκριμένων πολιτικών στηρίζεται στην επισκόπηση και ανάλυση περιεχομένου ενός μεγάλου αριθμού επίσημων εγγράφων των εν λόγω φορέων. Παράλληλα, επιχειρείται μια κριτική και συγκριτική «ανάγνωση» των πολιτικών των τριών οργανισμών και η ανάδειξη των λόγων (discourses) με τους οποίους αυτοί νομιμοποιούν τις πολιτικές τους. Γι' αυτόν τον σκοπό αξιοποιείται ένα σώμα επιστημονικής βιβλιογραφίας που εξετάζει κριτικά τις συγκεκριμένες πολιτικές. Τα ερευνητικά ερωτήματα γύρω από τα οποία περιστρέφεται το άρθρο είναι τα ακόλουθα:

- Ποιες πολιτικές για τις δεξιότητες και τη σχολική γνώση διακινούν παγκοσμίως η UNESCO, ο Ο.Ο.Σ.Α. και η Ε.Ε.;
- Με ποιους λόγους (discourses) οι εν λόγω φορείς νομιμοποιούν τις συγκεκριμένες πολιτικές;
- Ποια σημεία σύγκλισης και απόκλισης εντοπίζονται στις πολιτικές των συγκεκριμένων φορέων;

### **Οι πολιτικές των υπερεθνικών φορέων για τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα: μια κριτική αποτύπωσή τους**

Οι πολιτικές των υπερεθνικών φορέων για τις δεξιότητες και τη σχολική γνώση πηγάζουν από το ρυθμιστικό καθεστώς κάθε φορέα, το οποίο «αντλεί τη νομιμότητά του από ένα σαφώς καθορισμένο πρόταγμα, μια στρατηγική, μια σειρά από δρώντες και μια σειρά από επωφελούμενους» (Steiner-Khamsi, 2012, σ. 4, όπως αναφέρεται στο Borjjan, 2014, σ. 3). Κατά συνέπεια, οι υπερεθνικοί δρώντες εκκινούν από διαφορετικά σημεία θέασης της εκπαίδευσης, τα οποία επηρεάζουν τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής τους. Παράλληλα, μέσα από ποικίλες στρατηγικές και μηχανι-

σμούς «προληπτικής διακυβέρνησης» («anticipatory governance»), σχεδιάζουν το μέλλον της εκπαίδευσης -συχνά με ανταγωνιστικό τρόπο-, μέσω της διάχυσης ιδεών που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική σε εθνικό και υπο-εθνικό επίπεδο (Robertson, 2022).

### *Οι πολιτικές της UNESCO για τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα*

Η UNESCO, ένας υπερεθνικός οργανισμός που ιδρύθηκε αμέσως μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, εξ αρχής υιοθέτησε μια ανθρωπιστική οπτική της εκπαίδευσης στο πλαίσιο ενός «κοσμοπολιτικού διεθνισμού» (Sluga, 2010, σ. 395), σύμφωνα με τον οποίο η καλλιέργεια της ιδιότητας του «πολίτη του κόσμου» και της «παγκόσμιας κοινωνίας» αποτελούν τη μόνη οδό για τη διασφάλιση της ειρήνης. Από τις απαρχές της ίδρυσής της ο λόγος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι ηγεμονικός στα επίσημα κείμενά της, καθώς η καλλιέργεια δεξιοτήτων γραμματισμού μέσω τυπικών και μη τυπικών προγραμμάτων έχει αναχθεί σε «θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα» και ζήτημα άμεσης πολιτικής προτεραιότητας (UNESCO, 2003, σ. 5). Σύμφωνα με την UNESCO, ο γραμματισμός αποτελεί μέσο οικονομικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης των ατόμων και των ομάδων, καθώς και προϋπόθεση της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής τους στον σύγχρονο κόσμο της ψηφιακής τεχνολογίας και της πληροφόρησης. Αντίθετα, ο αναλφαβητισμός θεωρείται απειλή για την ποιότητα ζωής και αίτιο επίτασης της βίας και του αποκλεισμού.

Όπως παρατηρείται στα επίσημα κείμενα της UNESCO, η εξέλιξη της έννοιας του γραμματισμού απηχεί τις εκάστοτε κοινωνικές μεταβολές και επιδράσεις που ασκεί η παγκοσμιοποίηση και η ανάπτυξη της ηλεκτρονικής επικοινωνίας στη γλώσσα, την κουλτούρα και την ταυτότητα. Αρχικά, ο συγκεκριμένος οργανισμός ταύτιζε τον γραμματισμό με τρεις βασικές δεξιότητες (γραφής, ανάγνωσης και αριθμητισμού), προωθώντας μια μαζική εκστρατεία υπέρ του γραμματισμού στο πλαίσιο μιας συνολικής ανάπτυξης των χωρών που βρίσκονταν υπό την επιρροή της. Αργότερα (το 2003), ο ορισμός του γραμματισμού προσέλαβε ένα πιο διευρυμένο περιεχόμενο που καλύπτει πιο σύνθετες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες. Σύμφωνα με αυτόν:

*Γραμματισμός είναι η ικανότητα (κάποιου) να εξακριβώνει, να κατανοεί, να ερμηνεύει, να δημιουργεί, να επικοινωνεί και να υπολογίζει, χρησιμοποιώντας έντυπα και γραπτά υλικά, συνδεδεμένα με ποικίλα πλαίσια. Ο γραμματισμός εμπεριέχει μια συνέχεια της μάθησης η οποία καθιστά τα*



*άτομα ικανά να επιτυγχάνουν τους στόχους τους, να αναπτύσσουν τη γνώση και το δυναμικό τους, και να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία και την ευρύτερη κοινότητά τους. (UNESCO, 2004, σ. 13)*

Κατά τη δεκαετία του 1990 οι πολιτικές της UNESCO για τον γραμματισμό αναδεικνύονται σε μια σειρά από παγκόσμια συνέδρια και επίσημα κείμενα. Ορόσημο αποτελεί το «Παγκόσμιο Συνέδριο για την Εκπαίδευση για Όλους» («World Conference on Education for All») που πραγματοποιήθηκε στο Jomtien το 1990, το οποίο τοποθέτησε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος την υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας η UNESCO (2003) ενέταξε την προώθηση της καλλιέργειας δεξιοτήτων γραμματισμού μέσω του σχολείου και της εφαρμογής μη τυπικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση ενηλίκων.

Το 1997, στο «5ο Διεθνές Συνέδριο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων» στο Αμβούργο, πραγματοποιήθηκε η «Διακήρυξη του Αμβούργου» η οποία ανήγαγε τον γραμματισμό σε «θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα», μια «απαραίτητη δεξιότητα καθαυτή και μία από τις βάσεις άλλων δεξιοτήτων ζωής» (UNESCO, 2003, σ. 6), στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, της δια βίου μάθησης και της κοινωνίας της μάθησης. Η δέσμευση για την προώθηση του γραμματισμού διατυπώθηκε στην «Ατζέντα για το Μέλλον» με τις εξής εμφάσεις: σύνδεση του γραμματισμού με την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων, βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων γραμματισμού, εμπλουτισμό του περιβάλλοντος γραμματισμού με την προώθηση της παραγωγής τοπικής γνώσης και με τη σύνδεση της τοπικής γνώσης με την παγκόσμια κοινωνία της γνώσης (UNESCO, 2003).

Είναι εμφανές ότι στην «Ατζέντα για το μέλλον» η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού συνδέεται με την ιδέα της «κοινωνίας της γνώσης» ως μιας «ιδανικής μορφής κοινωνικής τάξης πραγμάτων» (Robertson, 2022, σ. 189), γύρω από την οποία οι υπερεθνικοί οργανισμοί -μεταξύ αυτών και η UNESCO- αναπτύσσουν το αφήγημά τους για την εκπαίδευση από τη δεκαετία του 1990. Ωστόσο, οι ηγεμονικοί λόγοι που συναρθρώνονται γύρω από την ιδέα της «οικονομίας της γνώσης» στα επίσημα κείμενα του Οργανισμού συνυπάρχουν με τον λόγο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, και γενικότερα με λόγους που συγκροτούν την κοινωνική διάσταση των πολιτικών της UNESCO (π.χ. τον λόγο της ισότητας ο οποίος προβάλλει τον γραμματισμό ως σημαντικό όπλο κατά της φτώχειας καθώς και των κοινωνικών και έμφυλων ανισοτήτων) (UNESCO, 2003).

Σε πιο πρόσφατα κείμενα ο επίσημος λόγος της UNESCO για την καλλιέργεια δεξιοτήτων γραμματισμού συναρθρώνεται γύρω από τις έννοιες της παγκοσμιότητας, της αειφορίας και της συμπερίληψης (Hughes & Acedo, 2016· UNESCO & UNICEF, 2013). Σε αυτό το ρηματικό (discursive) πλαίσιο η μάθηση του 21<sup>ου</sup> αιώνα κατασκευάζεται ως μια δραστηριότητα που απαιτείται «να υπερβαίνει τις δεξιότητες και την τεχνολογία, προκειμένου να καλύψει όλες τις πτυχές της κοινωνικής, ψυχολογικής και ηθικής ανάπτυξης των εκπαιδευόμενων» (Hughes & Acedo, 2016, σ. 7). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται σε επίσημο κείμενο του Οργανισμού:

*Τα εκπαιδευτικά προγράμματα συχνά αναμένεται να συμπεριλαμβάνουν την αειφόρο ανάπτυξη, την εκμάθηση της συμβίωσης, τη διαπολιτισμική κατανόηση, τις δεξιότητες επικοινωνίας, και τη στάση σεβασμού προς τους άλλους, τα οποία απαιτούνται για μια πραγματικά συμπεριληπτική και ειρηνική ανάπτυξη. Χάρη σε αυτή την εξέλιξη, η εκπαίδευση ίσως ευεργετηθεί, κατανοώντας πώς να υπερβεί το παραδοσιακό ακαδημαϊκό περιεχόμενο. (Hughes & Acedo, 2016, σ. 7)*

Στο ίδιο κείμενο αναφέρεται ότι απαραίτητες κρίνονται περιοχές της γνώσης όπως ο πληροφοριακός γραμματισμός και το STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), ποικίλες ικανότητες όπως η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα, καθώς και συγκεκριμένες στάσεις (π.χ. η ακαδημαϊκή εντιμότητα, η επιμέλεια).

Ο λόγος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων συναρθρώνεται με μεγαλύτερη ένταση στο κείμενο της «Διακήρυξης του Incheon» το 2015 για τους «Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης» της «Εκπαίδευσης 2030». Όπως αναφέρεται στο επίσημο κείμενο της Διακήρυξης, η «Εκπαίδευση 2030»:

*εδράζεται στα δικαιώματα και είναι εμπνευσμένη από μια ανθρωπιστική οπτική της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης, η οποία στηρίζεται στις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ειρήνης, της συμπερίληψης και της προστασίας, καθώς επίσης στην πολιτισμική, γλωσσική και εθνοτική ποικιλότητα, και την κοινή ευθύνη και λογοδοσία. (UNESCO, 2015, σ. 24)*

Όπως είναι φανερό στο παραπάνω απόσπασμα, ο λόγος των δικαιωμάτων διαπλέκεται με τους λόγους της βιωσιμότητας, της αειφορίας και της ισότητας (της ισότιμης πρόσβασης στη δια βίου μάθηση και των ίσων ευκαιριών για όλους/ες), κατασκευάζοντας το όραμα της UNESCO για την εκπαίδευση του μέλλοντος.

*Οι πολιτικές του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης για τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα*

*Η περίοδος 1990 - 2010*

Από τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες ο Ο.Ο.Σ.Α. είχε αναδειχθεί σε έναν από τους ταγούς του πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς. Τα τελευταία χρόνια έχει εδραιώσει την ηγεμονία του ως παγκόσμιος ρυθμιστής της εκπαίδευσης, μέσω της διεθνούς κλίμακας αξιολόγησης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων που πραγματοποιεί και των αναφορών που δημοσιεύει για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Με τη χρήση αυτών των εργαλείων ο Ο.Ο.Σ.Α. συμβάλλει στην παραγωγή ισχυρών λόγων σχετικά με τις μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και τις νέες μορφές γνώσης που πρέπει να προωθηθούν (Grek, 2014).

Κατά τις δεκαετίες του 1990 και του 2000, ο Οργανισμός προώθησε το «κίνημα των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα» μέσω δύο σημαντικών πρωτοβουλιών: του «Προγράμματος για τον Ορισμό και την Επιλογή Ικανοτήτων» («The Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) Programme») της δεκαετίας του 1990 και του Προγράμματος για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Μαθητών/τριών («The Programme for International Student Assessment» (PISA)) (Ananiadou & Claro, 2009). Το πρώτο πρόγραμμα, το οποίο αποτέλεσε τη βάση για το PISA, αποσκοπούσε στη δημιουργία ενός πλαισίου καθοδήγησης της αξιολόγησης των ικανοτήτων ορίζοντας τρεις συστάδες δεξιοτήτων: 1. την αλληλεπιδραστική χρήση εργαλείων, 2. την αλληλεπίδραση εντός ανομοιογενών ομάδων, και 3. την αυτόνομη δράση. Στη βάση του προγράμματος βρίσκεται η ανάληψη ευθύνης από το άτομο για τη μάθηση και τις δράσεις του. Είναι αξιοσημείωτο ότι στο συγκεκριμένο πρόγραμμα γίνεται διάκριση μεταξύ του όρου «δεξιότητες» (skills) και του όρου «ικανότητες» («competences»), καθώς, όπως αναφέρεται σε σχετικό κείμενο, ο όρος «ικανότητες» δεν αφορά απλώς σε γνώσεις ή δεξιότητες, αλλά «εμπεριέχει την ικανότητα αντιμετώπισης περίπλοκων απαιτήσεων με τη χρήση και την κινητοποίηση ψυχολογικών πόρων (συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων και στάσεων) σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο» (Rychen & Salganik, 2003, όπως αναφέρεται στο Ananiadou & Claro, 2009, σ. 8).

Το 1997 ο Ο.Ο.Σ.Α. εγκαινίασε το διεθνές testing PISA. Από το 2000 το PISA υλοποιείται κάθε τρία χρόνια και αξιολογεί τις δεξιότητες ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος μαθητών/τριών 15-16 ετών με μια δίωρη δοκιμασία, σε δεκάδες χώρες μέλη του Ο.Ο.Σ.Α., αλλά και σε χώρες που δεν ανήκουν σε αυτόν. Το Πρόγραμμα αξιολογεί

τις δεξιότητες γραμματισμού στην Κατανόηση Κειμένου, τα Μαθηματικά, τις Φυσικές Επιστήμες και τον Ψηφιακό Γραμματισμό και από το 2012 σε μια μορφή Οικονομικού Γραμματισμού. Ως «(ε)γγραμματισμός» («literacy») ορίζεται η ικανότητα των μαθητών/τριών να εφαρμόζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν στα τρία πρώτα βασικά αντικείμενα, ώστε να αναλύουν, να συλλογίζονται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά, όταν διατυπώνουν, επιλύουν και ερμηνεύουν προβλήματα της καθημερινής ζωής (OECD, 2016). Τα αποτελέσματα του διαγωνισμού συνοδεύονται από εκτενείς αναφορές για το εθνικό σύστημα των συμμετεχουσών χωρών, τη συγκριτική κατάταξη των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων καθώς και από συστάσεις προς τα εθνικά κράτη για τη βελτίωση των επιδόσεών τους.

Ένα μεγάλο και διαρκώς αυξανόμενο σώμα βιβλιογραφίας (η εξαντλητική παρουσίαση του οποίου υπερβαίνει τους στόχους του παρόντος άρθρου) προσεγγίζει κριτικά το PISA ως εργαλείο εκπαιδευτικής διακυβέρνησης που επιβάλλει συγκεκριμένες μορφές γνώσης ως «θεμιτές» και επιφέρει σημαντικές αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων. Ένα μέρος αυτής της βιβλιογραφίας εστιάζει την κριτική της στην εργαλειακή προσέγγιση των δεξιοτήτων γραμματισμού από το PISA. Για παράδειγμα, οι Sellar και Lingard (2015) επισημαίνουν ότι το PISA απαιτεί δεξιότητες προσανατολισμένες προς την επίλυση προβλημάτων και τις ανάγκες της καθημερινής, «πραγματικής» ζωής, δίνοντας έμφαση κυρίως στη χρήση και την εφαρμογή της γνώσης στην κοινωνική και οικονομική ζωή, παρά τους τρόπους απόκτησής της. Οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν ακόμη ότι το PISA προσεγγίζει τον γραμματισμό περισσότερο ως ατομικό χαρακτηριστικό παρά ως μια πλαισιοθετημένη πρακτική, καθώς ουσιαστικά παρακάμπτει τις γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των εθνικών και τοπικών πλαισίων στα οποία η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα.

#### *Από το 2010 έως σήμερα*

Από τη δεκαετία του 2010 ο Ο.Ο.Σ.Α. φαίνεται να προσαρμόζει τις πολιτικές του για τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αι. στη νέα οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώνεται από την παγκόσμια οικονομική ύφεση, τη μετανάστευση και την οικολογική κρίση.

Το 2012 ο Ο.Ο.Σ.Α. εγκαινίασε το πρόγραμμα «OECD Skills Strategy» με το οποίο παρείχε στα κράτη-μέλη του μια ολοκληρωμένη πρόταση για την αξιολόγηση

των προκλήσεων και των ευκαιριών ανάπτυξης δεξιοτήτων (OECD, 2012). Το 2013, στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος, ο Οργανισμός βοήθησε πολλά κράτη-μέλη να αναπτύξουν εθνικές στρατηγικές και σχέδια δράσης για την ανάπτυξη πολιτικών για τις δεξιότητες, με την εμπλοκή ποικίλων ενδιαφερόμενων μερών (OECD, 2019α). Ωστόσο, το 2019 ο Ο.Ο.Σ.Α. αναθεώρησε τη συγκεκριμένη στρατηγική με βάση τα δεδομένα που αντλήθηκαν από την εφαρμογή της σε 11 κράτη-μέλη του, καθώς και από άλλες πηγές, λαμβάνοντας υπόψη τις αποκαλούμενες νέες «μεγάλες τάσεις» (megatrends): την παγκοσμιοποίηση, την ψηφιοποίηση, τη γήρανση του πληθυσμού και τη μετανάστευση (OECD, 2019α, σ. 3). Όπως ο Ο.Ο.Σ.Α. επισημαίνει, αυτές οι «μεγάλες τάσεις» στις χώρες της G20 αποτελούν πρόκληση για την παραδοσιακή αγορά εργασίας και τις κοινωνικές πολιτικές. Παράλληλα, απαιτούν νέους τρόπους σκέψης, προκειμένου «να συμβάλουν στη διαμόρφωση του νέου χώρου της εργασίας και στην πλοήγηση των μελλοντικών εργαζομένων στο αχαρτογράφητο πεδίο της» (OECD, 2017, σ. 20). Για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων προτείνεται -μεταξύ άλλων- η καλλιέργεια τόσο των λεγόμενων «ήπιων δεξιοτήτων» («soft skills») (δεξιοτήτων επικοινωνίας, εργασίας σε ομάδα, ηγεσίας κ.ά.), όσο και ψηφιακών δεξιοτήτων.

Το 2015 ο Ο.Ο.Σ.Α. εγκαινίασε το πρόγραμμα «The Future of Education and Skills 2030», με σκοπό να βοηθήσει τα κράτη να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με το είδος των γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που θα χρειαστούν οι μαθητές/τριες, προκειμένου να αναπτύξουν και να διαμορφώσουν τον κόσμο τους, καθώς και αναφορικά με το «πώς τα διδακτικά συστήματα μπορούν να αναπτύξουν αποτελεσματικά αυτές τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες» (OECD, 2018α, σ. 2). Στο σχετικό έγγραφο κυριαρχούν λόγοι σχετικά με την ανάγκη πλοήγησης σε έναν «ρευστό, αβέβαιο, σύνθετο και συγκεχυμένο κόσμο» (OECD, 2018α, σ. 3), ο οποίος αντιμετωπίζει περιβαλλοντικές, οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις, καθώς και λόγοι που συναρθρώνονται γύρω από τις έννοιες της ευημερίας (well-being) και της συμπεριληπτικής και αειφόρου ανάπτυξης (OECD, 2018<sup>α</sup>, σ. 3-4).

Ωστόσο, όπως αναφέρεται σε σχετικό κείμενο, η επίτευξη των παραπάνω στόχων απαιτεί την ατομική δράση. Για την υποστήριξη της ατομικής δράσης του/της μαθητή/τριας, ο Ο.Ο.Σ.Α. (OECD, 2018α) κρίνει απαραίτητη την εξασφάλιση ενός εξατομικευμένου περιβάλλοντος μάθησης και μιας στέρεης βάσης γραμματισμού και αριθμητισμού. Ιδιαίτερα σημαντική θεωρεί την ανάπτυξη ικανοτήτων (competences), μιας έννοιας η οποία δεν δηλώνει μόνο τις γνώσεις και τις δεξιότητες, αλλά και την

«ενεργοποίηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των στάσεων και των αξιών, προκειμένου να αντιμετωπιστούν περίπλοκες προκλήσεις» (σ. 5). Στο κείμενο τονίζεται ότι εξακολουθεί να είναι σημαντική η γνώση των πειθαρχιών (disciplines) (γνωστικών αντικειμένων), καθώς αποτελούν το ακατέργαστο υλικό από το οποίο παράγεται η νέα γνώση. Ωστόσο, σημαντική κρίνεται η υπέρβαση των συνόρων μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, όπως και η διαδικαστική γνώση (procedural knowledge), η οποία μπορεί να βασίζεται σε ένα γνωστικό αντικείμενο ή να διατρέχει διαφορετικά αντικείμενα.

Η έμφαση του Ο.Ο.Σ.Α. στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων θα μπορούσε να θεωρηθεί ένα σημείο έντασης στην πολιτική του Οργανισμού. Όπως οι Hughson και Wood (2022) υποστηρίζουν, η τοποθέτηση της γνώσης των πειθαρχιών (γνωστικών αντικειμένων) σε κεντρική θέση στο νέο επίσημο πλαίσιο του Ο.Ο.Σ.Α. για την υποχρεωτική εκπαίδευση «Learning Compass 2030» (το οποίο εντάσσεται στο πρόγραμμα «The Future of Education and Skills 2030») (βλ. OECD, 2019γ), έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενα επίσημα κείμενά του τα οποία επικεντρώνονταν στην ανάγκη ανάπτυξης πιο γενικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Αυτή η έμφαση μπορεί να συνδεθεί με την εμφάνιση μιας «νεοσυντηρητικής» ατζέντας για τη γνώση η οποία έχει υιοθετεί από κάποια εκπαιδευτικά συστήματα την τελευταία δεκαετία (π.χ. αγγλικό, σουηδικό) (Nordin & Sundberg, 2016· Wahlström, 2016). Η συγκεκριμένη ατζέντα προωθεί την καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων γλωσσικού γραμματισμού και αριθμητισμού μέσω αναλυτικών προγραμμάτων που προσανατολίζονται προς συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Ωστόσο, η έμφαση στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων δεν φαίνεται να αναιρεί την εργαλειακή προσέγγιση της συγκεκριμένης μορφής γνώσης η οποία πηγάζει από τους λόγους της οικονομίας και της αγοράς. Όπως οι Hughson και Wood (2022, σ. 650) υποστηρίζουν, ο Ο.Ο.Σ.Α. συνεχίζει να υιοθετεί έναν «στενό, ωφελμιστικό τρόπο» προσέγγισης της γνώσης, ο οποίος δεν αναγνωρίζει «τις κριτικές, μετασχηματιστικές δυνάμεις της γνώσης των πειθαρχιών» (σ. 634).

Η διαχρονική εστίαση του Ο.Ο.Σ.Α. στην καλλιέργεια δεξιοτήτων είναι ορατή στο Πλαίσιο «Learning Compass 2030», το οποίο θέτει ως πρωταρχικό στόχο την ατομική και συλλογική ευημερία (OECD, 2019γ). Όπως ρητά αναφέρεται στο σχετικό κείμενο (OECD, 2018α, 2019γ), ο/η εκπαιδευόμενος/η του 21<sup>ου</sup> αι. πρέπει να διαθέτει γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (κριτική και δημιουργική σκέψη, τη δεξιότητα του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και της αυτο-ρύθμισης), κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (ενσυναίσθηση, αυτο-αποτελεσματικότητα και συνεργατικό-

τητα), καθώς και πρακτικές και φυσικές δεξιότητες (π.χ. χρήσης των συσκευών πληροφορικής και επικοινωνίας). Αυτές οι δεξιότητες πρέπει «να διαμεσολαβούνται από στάσεις και αξίες που εντοπίζονται σε προσωπικό, τοπικό, κοινωνικό και διεθνές επίπεδο» (π.χ. από τον σεβασμό στην ανθρώπινη ζωή και αξία) (OECD, 2018, σ. 5).

Η έμφαση στην καλλιέργεια γενικών/ήπιων δεξιοτήτων αποτυπώνεται και στην προώθηση των αποκαλούμενων «μετασχηματιστικών δεξιοτήτων» («transformative competences») του «Πλαισίου Μάθησης 2030», οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την επίτευξη της ευημερίας και της αειφορίας. Η πρώτη μετασχηματιστική ικανότητα αφορά στη δημιουργία νέων αξιών που είναι απαραίτητες για την παραγωγή καινοτομιών μέσω της συνεργασίας. Η συγκεκριμένη ικανότητα συμπεριλαμβάνει «την προσαρμοστικότητα, τη δημιουργικότητα, την περιέργεια και την ανοικτότητα σκέψης/πνεύματος» (OECD, 2018γ, σ. 5). Η δεύτερη μετασχηματιστική ικανότητα είναι αυτή της «αποκάλυψης εντάσεων και διλημμάτων», δηλαδή διαφορετικών οπτικών και ενδιαφερόντων και της διαχείρισης των εντάσεων, διλημμάτων και συναλλαγών, «σε έναν κόσμο που διακρίνεται από τις ανισότητες» (ό.π.). Η τρίτη μετασχηματιστική ικανότητα αποτελεί προϋπόθεση των άλλων δύο. Πρόκειται για την ικανότητα «ανάληψης ευθύνης», προκειμένου ο/η καθένας/καθεμιά «να αντιλαμβάνεται τις μελλοντικές συνέπειες της δράσης του/της, να εκτιμά το ρίσκο και το όφελος, και να δέχεται την ευθύνη για τα προϊόντα της δουλειάς του/της» (OECD, 2018γ, σ. 6). Αυτή η ικανότητα συνδέεται με την έννοια της «αυτο-ρύθμισης, η οποία εμπεριέχει την έννοια του αυτοελέγχου, της αυτο-αποτελεσματικότητας, της υπευθυνότητας, της επίλυσης προβλημάτων και της προσαρμοστικότητας» (ό.π.).

Το 2014 ο Οργανισμός εισάγει την έννοια της «παγκόσμιας ικανότητας» («global competence»), η οποία αξιολογείται μέσω του διαγωνισμού PISA από το 2018 (Robertson, 2021). Η εισαγωγή της «παγκόσμιας ικανότητας» νομιμοποιείται με λόγους που συναρθρώνονται γύρω από την ιδέα της διαπολιτισμικότητας, η οποία συνεπάγεται την εξοικείωση με την ετερότητα και τον σεβασμό προς αυτή. Στο νέο πλαίσιο η «παγκόσμια ικανότητα» ορίζεται:

*ως ένας πολυδιάστατος, δια βίου μάθησης στόχος. Τα παγκοσμίως ικανά άτομα μπορούν να εξετάζουν τοπικά, παγκόσμια και διαπολιτισμικά ζητήματα, να κατανοούν και να εκτιμούν διαφορετικές οπτικές, κοσμοθεωρήσεις, να αλληλεπιδρούν επιτυχώς και με σεβασμό προς τους άλλους, να αναλαμβάνουν υπεύθυνη δράση προς την κατεύθυνση της αειφορίας και τη συλλογικής ευημερίας. (OECD, 2019β, σ. 166)*

Η παγκόσμια ικανότητα απαιτεί γνώσεις, δεξιότητες (π.χ. επικοινωνιακές δεξιότητες σε διαπολιτισμικά πλαίσια), καθώς και στάσεις και αξίες σχετικές με τα παγκόσμια και διαπολιτισμικά ζητήματα. Σε σχετικό επίσημο έγγραφο τονίζεται ότι τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να συμπεριλάβουν τέτοια ζητήματα, προκειμένου να καλλιεργηθεί η παγκόσμια ικανότητα, ενώ παιδοκεντρικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις μπορούν να υποστηρίξουν την καλλιέργειά της (OECD, 2019β). Η παγκόσμια ικανότητα αξιολογήθηκε στον διαγωνισμό του 2018 μέσω της γνωστικής αξιολόγησης και ενός ερωτηματολογίου σχετικού με το υπόβαθρο των μαθητών/τριών.

Η πρόσφατη εστίαση του Οργανισμού στην παγκόσμια ικανότητα και στις μετασηματιστικές ικανότητες μπορούν να αποδοθούν σε μια «στροφή προς τον ανθρωπισμό» στην πολιτική του Ο.Ο.Σ.Α. για τις δεξιότητες και τη γνώση (βλ. και Li & Auld, 2020), η οποία συνίσταται στην υιοθέτηση μιας πιο συμπεριληπτικής και ολιστικής οπτικής της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης. Η Robertson (2021) αποδίδει αυτήν τη μεταστροφή της πολιτικής του Ο.Ο.Σ.Α. στην προσπάθεια του Οργανισμού να μετριάσει τις αρνητικές κοινωνικές συνέπειες που πυροδότησε η οικονομική κρίση του 2008. Ωστόσο, όπως η ερευνήτρια υποστηρίζει, η ιδέα της παγκόσμιας ικανότητας συνιστά ένα εργαλείο διαμόρφωσης «της κουλτούρας του νέου καπιταλισμού» και «διαχείρισης της τάσης του να περιορίζει την κοινωνική συνοχή» (σ. 167). Η αλλιώς, είναι ένα μέσο συγκρότησης μιας «νέας φαντασιακής και κοινωνικής οντολογίας - ένας νέος τρόπος να ανήκει και να υπάρχει (κάποιος/α) σε μια παγκοσμίως ανταγωνιστική κοινωνία της αγοράς και οικονομία» (σ. 179).

Το 2014 ο Ο.Ο.Σ.Α. εγκαινίασε την πρωτοβουλία «PISA for Development (PISA-D)», με την οποία αποσκοπεί στην προσαρμογή του προγράμματος PISA στο πλαίσιο των χωρών με χαμηλό και μεσαίο εισόδημα (OECD, 2018β). Η πρωτοβουλία εντάσσεται στη γενικότερη προσπάθεια του Οργανισμού να προσαρμοστεί στην ανάγκη για παγκόσμια ανάπτυξη με ταυτόχρονη καταπολέμηση των ανισοτήτων.

### *Τα Ευρωπαϊκά Πλαίσια των Ικανοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα*

Στα επίσημα κείμενα της Ε.Ε. τα οποία συνδέονται με τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα κυριαρχούν λόγοι που κατασκευάζουν την ιδέα της Ευρώπης ως της πιο ανταγωνιστικής οικονομίας στον κόσμο, οι οποίοι προέρχονται ρητά από το πεδίο της οικονομίας και της αγοράς, και έλκουν τις ρίζες τους από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Ωστόσο, οι λόγοι της ισότητας, της συμπερίληψης και των ανθρωπίνων



δικαιωμάτων συνυπάρχουν με τους λόγους της αγοράς, στην προσπάθεια των ταγών της Ε.Ε. να συγκροτήσουν το όραμα της ενωμένης Ευρώπης και να επιταχύνουν τις διαδικασίες ευρωπαϊκοποίησης (Lawn & Grek, 2012· Rizvi & Lingard, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, από το 2000, με την υπογραφή της Συνθήκης της Λισαβόνας, η Ε.Ε. εγκαινιάζει μια στρατηγική κοινής ανάπτυξης των κρατών μελών, προκειμένου να αναδειχθεί «η πιο δυναμική και ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης στον κόσμο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας, και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (European Council, 2000, §5). Ειδικότερα, σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση, η στρατηγική της Λισαβόνας διακηρύσσει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης και στην ανάγκη για απασχόληση καλύτερης ποιότητας. Υπό αυτό το πρίσμα, θέτει -μεταξύ άλλων- τον στόχο της συγκρότησης ενός πλαισίου γενικών δεξιοτήτων οι οποίες θα πρέπει να παρέχονται μέσω της εκπαίδευσης και της διαβίου μάθησης.

Τον Δεκέμβριο του 2006 δημοσιεύονται επίσημα οι συστάσεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με τις ικανότητες-κλειδιά για τη διαβίου μάθηση. Πρόκειται για ένα Πλαίσιο Αναφοράς οκτώ βασικών ικανοτήτων, απαραίτητων «για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική συνοχή και την απασχόληση» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006, σ. 13). Πρόκειται για τις ακόλουθες ικανότητες-κλειδιά: 1) επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, 2) επικοινωνία σε ξένες γλώσσες, 3) μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία, 4) ψηφιακή ικανότητα, 5) μεταγνωστικές ικανότητες (learning to learn), 6) κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, 7) πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα, και 8) πολιτισμική συνείδηση και έκφραση. Ουσιαστικά, οι προτεινόμενες ικανότητες-κλειδιά αποτελούν ένα σύνολο ετερόκλιτων ικανοτήτων από τις οποίες οι πρώτες τέσσερις μπορούν να καλλιεργηθούν εντός των παραδοσιακών σχολικών αντικειμένων, ενώ οι τέσσερις τελευταίες συνιστούν εγκάρσιες (transversal) δεξιότητες που καλλιεργούνται σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα (βλ. και Wahlström, 2016).

Η επίτευξη ενός υψηλού επιπέδου δεξιοτήτων και η μείωση της ανεργίας τέθηκαν επίσης ως στόχοι της πρωτοβουλίας «Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα» (European Commission, 2012· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2012), η οποία αποσκο-

πεί στη μεταρρύθμιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι. Η πρωτοβουλία έθετε ως άμεση προτεραιότητα την αξιολόγηση όλων των ικανοτήτων, καθώς στο σχετικό κείμενο επισημαίνεται ότι τα κράτη-μέλη αξιολογούν μόνο τις τέσσερις παραδοσιακές ικανότητες του Πλαισίου Αναφοράς του 2006, ενώ δεν αξιολογείται η καλλιέργεια των τεσσάρων εγκάρσιων ικανοτήτων. Γι' αυτόν τον λόγο, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υιοθέτησε ένα κοινό σύστημα αξιολόγησης που καλύπτει όλες τις ικανότητες-κλειδιά με το όνομα «Education and Training Monitor 2012» (European Commission, 2012).

Στο σχετικό έγγραφο ως «ικανότητες-κλειδιά» ορίζεται «ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων κατάλληλων σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο», η καλλιέργεια των οποίων επιφέρει μια «αλλαγή παραδείγματος από τη μετάδοση ενός στατικού σώματος προκαθορισμένης γνώσης σε μια πιο δυναμική και ολιστική ανάπτυξη δεξιοτήτων» (European Commission, 2012, σ. 6). Επισημαίνεται ακόμη ότι η αξιολόγηση επικεντρώνεται κυρίως στις γνώσεις των γνωστικών αντικειμένων και λιγότερο στις δεξιότητες και τις στάσεις, κάτι που πρέπει να αναθεωρηθεί από τα κράτη-μέλη. Η ανάγκη για την καλλιέργεια εγκάρσιων δεξιοτήτων και για αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας εγκάρσιων δεξιοτήτων, μέσα από τη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων αλλά και μέσω διαθεματικών προσεγγίσεων του αναλυτικού προγράμματος, τονίζεται και σε σχετική έκθεση του δικτύου Ευρυδική το 2012 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2012). Στη συγκεκριμένη έκθεση χαρτογραφούνται οι πολιτικές προώθησης και αξιολόγησης των ικανοτήτων καθώς και οι στρατηγικές σχεδιασμού των αναλυτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται από τα κράτη-μέλη της Ε.Ε.

Τον Μάιο του 2018 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναθεωρεί και επικαιροποιεί το Πλαίσιο για τις Ικανότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα που εγκαινίασε το 2006. Η αναθεώρηση του Πλαισίου υπαγορεύεται από τις κοινωνικές, οικονομικές, δημογραφικές και περιβαλλοντικές αλλαγές που έχουν σημειωθεί στις ευρωπαϊκές κοινωνίες στο μεταξύ διάστημα, καθώς και από την ανάγκη υιοθέτησης του μοντέλου της αειφόρου ανάπτυξης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται σε σχετικό κείμενο:

*Από το 2006, στις ευρωπαϊκές κοινωνίες και οικονομίες έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές, ψηφιακές και τεχνολογικές καινοτομίες, καθώς επίσης και αλλαγές στην αγορά εργασίας και τον πληθυσμό. Πολλά από τα σημερινά επαγγέλματα δεν υπήρχαν πριν από μια δεκαετία και νέα επαγ-*

*γέλυμα θα δημιουργηθούν στο μέλλον. Τα χειρωνακτικά επαγγέλματα είναι ευάλωτα στην αυτοματοποίηση και αλλαγές στις μορφές εργασίας κάνουν την εμφάνισή τους. Η αυξημένη κινητικότητα και πολιτισμική ανάμιξη, οι νέες μορφές επικοινωνίας και (οι νέες) σχέσεις αλλάζουν τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνίες οργανώνονται. Η κλιματική αλλαγή και ο περιορισμός των οικολογικών πόρων, παράλληλα με τις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες, συνεπάγονται ότι η αειφόρος ανάπτυξη είναι ένα απαραίτητο μέλημα κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας.* (European Commission, 2018, σ. 3)

Στο αναθεωρημένο Πλαίσιο αναφέρεται ότι τα αναλυτικά προγράμματα και η εκπαίδευση που προσανατολίζονται προς την καλλιέργεια ικανοτήτων (competence-oriented) επικεντρώνονται στα αποτελέσματα της μάθησης και στην εφαρμογή της σε νέα ή διαφορετικά πλαίσια, «σε μια εποχή στην οποία η γνωστική βάση των κοινωνιών αναπτύσσεται με ιλιγγιώδη ταχύτητα» (European Commission, 2018, σ. 6). Γι' αυτόν τον λόγο, δίνεται έμφαση στις ικανότητες (competences), οι οποίες περιλαμβάνουν όχι μόνο την κατανόηση και τη γνώση, αλλά αφορούν και «στη δυνατότητα εφαρμογής αυτής της γνώσης κατά την επιτέλεση ενός έργου», καθώς και «στον τρόπο με τον οποίο ο/η εκπαιδευόμενος/η προσεγγίζει αυτό το έργο (τη στάση του/της)» (European Commission, 2018, σ. 4). Συνεπώς, οι ικανότητες γίνονται αντιληπτές ως ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Αυτή η προσέγγιση διευκολύνει «τον ορισμό των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και τη μετάφρασή τους σε αναλυτικά προγράμματα ή σε προγράμματα μάθησης» (European Commission, 2018, σ. 7).

Το πλαίσιο του 2018 ορίζει τις εξής οκτώ βασικές ικανότητες-κλειδιά (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018): 1. ικανότητα γραμματισμού, 2. ικανότητα πολυγλωσσίας, 3. μαθηματική ικανότητα και ικανότητα στις θετικές επιστήμες, 4. τεχνολογία και μηχανική, 5. ψηφιακή ικανότητα, προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα, 6. ικανότητα του πολίτη, 7. ικανότητα του επιχειρείν και 8. ικανότητα πολιτιστικής επίγνωσης και έκφρασης. Οι οκτώ ικανότητες-κλειδιά εμπλουτίζονται με έναν αριθμό εγκάρσιων ικανοτήτων που διατρέχουν όλο το Πλαίσιο: την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, την ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, την ικανότητα επίλυσης προβλήματος, την αξιολόγηση του κινδύνου, τη λήψη αποφάσεων και την επικοινωνιακή διοίκηση. Όπως αναφέρεται ρητά σε σχετικό επίσημο έγγραφο, το νέο Πλαίσιο Αναφοράς στηρίζεται στις αξίες και τις αρχές της αειφορίας, σε κοινές ευρω-

παϊκές αξίες όπως είναι η ισότητα των φύλων και η ισότητα των ευκαιριών, η ανοικτότητα στην πολιτισμική ποικιλότητα, η δημιουργικότητα, η καινοτομία και ο γραμματισμός των μέσων μαζικής επικοινωνίας (European Commission, 2018).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισημαίνει ότι ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης προς την ανάπτυξη ικανοτήτων αποτελεί μια «αλλαγή παραδείγματος» στο πεδίο της εκπαίδευσης, η οποία είναι ήδη ορατή σε πολλά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα (βλ. και European Commission, 2017). Προϋποθέτει αλλαγές στην προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος και τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης. Παράλληλα, απαιτεί μετασχηματισμό του ρόλου του/της εκπαιδευτικού και μεταβολές σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης.

Πρέπει ακόμη να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια ο ηγεμονικός λόγος της Ε.Ε. για τις δεξιότητες και τη γνώση μετατοπίζεται προς την ιδέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, μια αλλαγή που αντανακλάται στο κείμενο του «Ευρωπαϊκού Πυλώνα Κοινωνικών Δικαιωμάτων» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Σύμφωνα με το συγκεκριμένο έγγραφο, η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων αναγνωρίζεται ως κοινωνικό δικαίωμα των ατόμων. Η μετατόπιση του λόγου προς τις έννοιες της δημοκρατίας, της ισότητας και της διαπολιτισμικότητας είναι επίσης ορατή στις «Δεξιότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης για μια δημοκρατική κουλτούρα» (Council of Europe, 2016). Στο συγκεκριμένο κείμενο το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο προτείνει είκοσι δεξιότητες, στάσεις, αξίες, γνώσεις, καθώς και την κριτική κατανόηση, προκειμένου να επιτευχθεί η ισότιμη και ειρηνική διαβίωση, καθώς και η αποτελεσματική συμμετοχή των ατόμων στις σύγχρονες πολιτισμικά ανομοιογενείς και δημοκρατικές κοινωνίες (π.χ. απόδοση αξίας στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και τα ανθρώπινα δικαιώματα, δεκτικότητα στην πολιτισμική ετερότητα, δεξιότητες αυτόνομης μάθησης, γνώση και κριτική κατανόηση του εαυτού). Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα ευρύ φάσμα διαπολιτισμικών, κοινωνικών, εγκάρσιων δεξιοτήτων και δεξιοτήτων του πολίτη.

## **2. Συγκριτική «ανάγνωση» των υπερεθνικών πολιτικών για τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα**

Είναι γεγονός ότι οι τρεις υπερεθνικοί οργανισμοί υιοθετούν μια οπτική της εκπαίδευσης η οποία εξακολουθεί να διαφοροποιείται σε κάποια επιμέρους σημεία της. Ωστόσο, στα πιο πρόσφατα κείμενά τους εντοπίζονται έντονα στοιχεία διακειμενικότητας (intertextuality) και διαρρηματικότητας (interdiscursivity), καθώς κείμενα

του ενός φορέα αναφέρονται ρητά ή συνδιαλέγονται υπόρρητα με κείμενα των άλλων δύο φορέων, ενώ συγκεκριμένοι λόγοι (π.χ. της συμπερίληψης, της ευημερίας, της αιεφόρου ανάπτυξης) διακινούνται μεταξύ των κειμένων των τριών οργανισμών. Αυτή η διαπίστωση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι σημαντικά σημεία σύγκλισης διακρίνονται στον τρόπο με τον οποίο οι τρεις φορείς οραματίζονται το παρόν και κυρίως το μέλλον της εκπαίδευσης.

Οι πολιτικές των τριών φορέων φαίνεται να συγκλίνουν στη ρηματική (discursively) κατασκευή μιας συγκεκριμένης θέσης υποκειμένου για τον/την εκπαιδευόμενο/η του 21<sup>ου</sup> αι. Πρόκειται για ένα ενεργό, δημιουργικό, υπεύθυνο και αυτορυθμιζόμενο υποκείμενο, το οποίο διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες (δηλαδή γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες), οι οποίες θα του επιτρέψουν να πλοηγείται στον σύγχρονο ρευστό και αβέβαιο, παγκοσμιοποιημένο, κοινωνικό και εργασιακό χώρο, καθώς και να συμβάλλει στην οικοδόμηση ενός συμπεριληπτικού και αιεφόρου μέλλοντος (βλ. και Hilt, Riese, & Søreide, 2019).

Οι ηγεμονικοί λόγοι του Ο.Ο.Σ.Α. και της Ε.Ε. που συναρθρώνονται γύρω από την έννοια των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αι. απορρέουν κυρίως από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, καθώς εστιάζονται στη χρησιμότητα της καλλιέργειας δεξιοτήτων για την ανάπτυξη παραγωγικού εργατικού δυναμικού, ικανού να ανταποκρίνεται με ευελιξία στις ταχείες αλλαγές της εργασίας και στις απαιτήσεις των σύγχρονων παγκοσμιοποιημένων οικονομιών (βλ. και Choo, 2018· Sellar & Lingard, 2015· Williams κ.ά., 2013). Αυτή η εργαλειακή προσέγγιση των δεξιοτήτων και της γνώσης φαίνεται επίσης από το γεγονός ότι οι δύο αυτοί οργανισμοί επικεντρώνονται στην καλλιέργεια μη γνωστικών, ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών (π.χ. της δημιουργικότητας και της συνεργατικότητας) που μεταφέρονται από το πεδίο της οικονομίας και των επιχειρήσεων στο πεδίο της εκπαίδευσης, όπως ρητά αναφέρεται σε επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα (π.χ. European Commission, 2018).

Ωστόσο, στα κείμενα των υπερεθνικών φορέων συχνά εντοπίζονται αντιφάσεις και σημεία έντασης, καθώς σε αυτά συναρθρώνονται ανταγωνιστικοί λόγοι. Πρόκειται για λόγους οι οποίοι προωθούν την καλλιέργεια δεξιοτήτων απαραίτητων για την ενίσχυση της παραγωγικότητας και της απασχολησιμότητας, παράλληλα με πολιτικές και κοινωνικές δεξιότητες που ενισχύουν την ισότητα, την ενεργό πολιτειότητα, τη συμπερίληψη και την κοινωνική συνοχή (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006· Istance, 1997· βλ. και Williams κ.ά., 2013). Οι συγκεκριμένοι λόγοι συγκροτούν την κοινωνική διάσταση των

πολιτικών για τις δεξιότητες, η οποία -τουλάχιστον τα τελευταία χρόνια- ισχυροποιείται ρηματικά (*discursively*), στην προσπάθεια των υπερεθνικών οργανισμών να συμβάλουν στην καταπολέμηση των μεγάλων οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων (της οικονομικής ύφεσης, της ανεργίας, της παγκόσμιας μετανάστευσης κ.ά.) και του κλίματος ανασφάλειας που διακρίνει την εποχή της μετανεωτερικότητας.

Οι λόγοι της συμπερίληψης, της ισότητας, της διαπολιτισμικότητας και της αειφορίας εμφανίζονται με αυξανόμενη ένταση στα πιο πρόσφατα κείμενα του Ο.Ο.Σ.Α., διαμορφώνοντας την ιδέα ενός παγκόσμιου πολίτη, ικανού να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις του παρόντος και του μέλλοντος. Αυτή η μεταστροφή της ρητορικής του Οργανισμού, η οποία αποκαλείται από κάποιους ερευνητές «στροφή προς τον ανθρωπισμό» (Li & Auld, 2020), μπορεί να αποδοθεί τόσο στην επίταση των κοινωνικών προβλημάτων (των ανισοτήτων, του ρατσισμού κ.ά.), όσο και στην κριτική που έχει ασκηθεί στην ιδέα της παγκοσμιοποίησης, η οποία οδήγησε τον Οργανισμό να υιοθετήσει μια «πιο ανοιχτή, ενδεχομενική προσέγγιση του μέλλοντος» (Robertson, 2022, σ. 194). Ωστόσο, η ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης των πολιτικών του Ο.Ο.Σ.Α. φαίνεται ότι δεν αναιρεί τον διαχρονικό προσανατολισμό του προς το όραμα μιας εκπαίδευσης που εξυπηρετεί κατεξοχήν την ανάγκη για «εκσυγχρονισμό», οικονομική μεγέθυνση και κεφαλαιακή συσσώρευση (βλ. και Robertson, 2022· Sorensen, Ydesen, & Robertson, 2021).

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές της UNESCO και της Ε.Ε. έχουν δεχθεί ισχυρή επίδραση από ιδέες που προέρχονται από τον λόγο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ο οποίος «αναγνωρίζει το δικαίωμα όλων των πολιτών να μετέχουν στο ‘κοινό’ αγαθό της γνώσης» (βλ. και Τσατσαρώνη, 2021, σ. 19). Ο λόγος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων συναρθρώνεται με μεγαλύτερη ένταση στα επίσημα κείμενα της UNESCO από τις απαρχές της ίδρυσής της ως καταστατικό στοιχείο της λειτουργίας του Οργανισμού. Η UNESCO εξακολουθεί να προσεγγίζει την καλλιέργεια δεξιοτήτων γραμματισμού από μια πιο ανθρωπιστική οπτική ως μέρος ενός ευρύτερου σχεδίου ανάπτυξης και καταπολέμησης σοβαρών δομικών προβλημάτων (π.χ. της φτώχειας, των ανισοτήτων κ.ά.) (βλ. και Borjjan, 2014). Ο κυρίαρχος λόγος της UNESCO σχετικά με τις δεξιότητες γραμματισμού συναρθρώνεται γύρω από τις έννοιες της ειρήνης, της ισότητας, της κοινωνικής συμπερίληψης, της πολυπολιτισμικότητας, της πολυγλωσσίας, της βιωσιμότητας και της αειφόρου ανάπτυξης, καθώς ο γραμματισμός αντιμετωπίζεται ως μέσο προώθησης ενός διεθνούς διαπολιτισμικού διαλόγου και διασφάλισης της ειρήνης.

Η μετατόπιση του ηγεμονικού λόγου της Ε.Ε. προς τον λόγο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αναδεικνύεται στην ανακήρυξη του γραμματισμού σε κοινωνικό δικαίωμα. Όπως αναδείχθηκε, στα πιο πρόσφατα επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα η καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων νομιμοποιείται με λόγους που συναρθρώνονται γύρω από τις έννοιες της κοινωνικής συνοχής, της προστασίας των κοινωνικών δικαιωμάτων και της ισότητας των ατόμων και των ευκαιριών, αξίες που επιστρατεύονται για τη ρηματική (discursive) κατασκευή της κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας. Στον ευρωπαϊκό χώρο, ο συγκεκριμένος λόγος αποτελεί μέρος της κληρονομιάς της νεωτερικότητας και νομιμοποιεί την ιδέα μιας ενωμένης Ευρώπης, με κοινές πολιτισμικές καταβολές και ένα κοινό όραμα για το μέλλον. Ωστόσο, παρά τη μετατόπιση του ηγεμονικού λόγου της Ε.Ε. προς την ιδέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, το όραμα μιας Ευρώπης προσανατολισμένης προς τις ανάγκες της αγοράς, το οποίο κατασκευάζεται από ποικίλες τεχνολογίες της διακυβέρνησης, φαίνεται ότι δεν αμφισβητείται (βλ. Grek, Lawn, Lingard, & Varjo, 2009).

### **Συμπεράσματα - Συζήτηση**

Η ανάλυση των επίσημων κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής των υπερεθνικών φορέων της UNESCO, του Ο.Ο.Σ.Α. και της Ε.Ε. καταδεικνύει ότι το πρότυπο του «εκπαιδευόμενου/ης του 21<sup>ου</sup> αιώνα», με συγκεκριμένες δεξιότητες και προδιαθέσεις, αποτελεί μια «πολιτική που διακινείται παγκοσμίως» («travelling policy») (Ozga & Jones, 2006), στο πλαίσιο της προσπάθειας των συγκεκριμένων φορέων να σχεδιάσουν το μέλλον της εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο. Πρόκειται για ένα μοντέλο εκπαιδευόμενου/ης που δεν διαθέτει μόνο βασικές ικανότητες όλων των ειδών γραμματισμού, οι οποίες καλλιεργούνται μέσω της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων, αλλά και ένα σύνολο εγκάρσιων ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων του πολίτη που θα επιτρέψουν στο άτομο να ευημερήσει σε έναν αβέβαιο και ρευστό κόσμο, και να συνυπάρξει ειρηνικά με την ετερότητα. Όπως έχει αναδείξει ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών, η συγκεκριμένη πολιτική έχει εισέλθει σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, με αποτέλεσμα η «εκπαίδευση που προσανατολίζεται προς την καλλιέργεια ικανοτήτων» («competence-based education») να αποτελεί την κυρίαρχη τάση στην εκπαιδευτική πολιτική διεθνώς (π.χ. Anderson-Levitt, 2017· Anderson-Levitt & Gardinier, 2021· Tahirsylaj & Sundberg, 2020). Επιδράσεις της συγκεκριμένης τάσης παρατηρούνται και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Τζωτζου, Πούλου, Καραλής, & Υφαντή,

2022· Tsatsaroni & Koutsouri, 2022), παρά τη διστακτικότητα με την οποία αυτό ανταποκρίνεται στις ευρωπαϊκές και διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές (Traianou, 2021· Tsatsaroni & Koutsouri, 2022).

Η ανάλυση των επίσημων κειμένων πολιτικής των τριών υπερεθνικών φορέων καταδεικνύει ότι το πρότυπο του/της «εκπαιδευόμενου/ης του 21<sup>ου</sup> αι.» με τις συγκεκριμένες δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και αξίες φαίνεται να κατασκευάζεται από ανταγωνιστικούς λόγους: λόγους που προέρχονται από το πεδίο της οικονομίας και της αγοράς (τον λόγο της ανάπτυξης, της αποτελεσματικότητας, της ανταγωνιστικότητας κ.ά.), αλλά και από τον λόγο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ο οποίος προβάλλει την ιδέα της ισότητας, της συμπερίληψης, της διαπολιτισμικότητας και της αειφορίας. Ο λόγος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων συναρθρώνεται με μεγαλύτερη ένταση στα επίσημα κείμενα της UNESCO από τις απαρχές της ίδρυσής της ως καταστατικό στοιχείο της λειτουργίας της. Στον ευρωπαϊκό χώρο, ο συγκεκριμένος λόγος επιστρατεύεται για να ενισχύσει την κοινωνική διάσταση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών, χωρίς ωστόσο να αναιρεί τον προσανατολισμό τους προς τον στόχο της διαμόρφωσης μιας ισχυρής ευρωπαϊκής οικονομίας της γνώσης. Ο λόγος της οικονομίας και της αγοράς υπερισχύει στα επίσημα κείμενα του Ο.Ο.Σ.Α., υπαγορεύοντας μια εργαλειακή προσέγγιση των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αι. Ωστόσο, από το 2010 ο Ο.Ο.Σ.Α. ενισχύει την κοινωνική διάσταση των πολιτικών του, νομιμοποιώντας τις με λόγους που συναρθρώνονται γύρω από τις έννοιες της ισότητας, της συμπερίληψης, της ευημερίας, της διαπολιτισμικότητας και της αειφορίας.

Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι η επίδραση που ασκούν οι συγκεκριμένες υπερεθνικές πολιτικές στα ποικίλα εθνικά πλαίσια παραμένει ένα ανοικτό και υπό διερεύνηση ζήτημα. Πολλές μελέτες έχουν αποκαλύψει ότι, όταν οι συγκεκριμένες πολιτικές αναπλαισιώνονται και μεταφράζονται στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, διαμεσολαβούνται από τις δομικές ιδιαιτερότητες κάθε εθνικού πλαισίου και τους λόγους που έχουν ιστορικά αναπτυχθεί σε αυτό (Nordin & Sundberg, 2016, 2018) ή άλλες πολιτικές που διακινούνται παράλληλα με αυτές στα τοπικά πλαίσια (π.χ. Κουτσιούρη, 2021), με αποτέλεσμα να γίνονται «πολύσημες» και «υβριδικές» (Anderson-Levitt & Gardinier, 2021). Γι' αυτόν τον λόγο, η κατανόηση των αλλαγών που συντελούνται στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, υπό την επίδραση των υπερεθνικών πολιτικών για τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αι., απαιτεί η έρευνα να επικεντρώνεται τόσο στις παγκόσμιες διαδικασίες που καθοδηγούνται από τους ισχυρούς διεθνείς δρώντες, όσο και στα ιδιαίτερα ιστορικά, πολιτισμικά και πολιτικά χαρακτηριστικά των εθνικών και τοπικών



πλασίων, προκειμένου να αποφεύγονται υπεραπλουστευμένες αναλύσεις και ερμηνείες.

## Βιβλιογραφία

Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers, No. 41, Paris, OECD Publishing. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>

Anderson-Levitt, K. (2017) Global flows of competence-based approaches in primary and secondary education, *Cahiers de la Recherche Sur l'éducation et les Savoirs*, 16, σ. 47–72. Διαθέσιμο στο <https://journals.openedition.org/cres/3010#>

Anderson-Levitt, K. & Gardinier, M.P. (2021) Introduction contextualizing global flows of competency-based education: polysemy, hybridity and silences, *Comparative Education*, 57(1), σ.1-18. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1852719>

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012) Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (επιμ.) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Dordrecht, Springer, σ. 17-66. Διαθέσιμο στο [http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5\\_2](http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2)

Borjian, M. (2014). Language-education policies and international institutions: The World Bank's vs. UNESCO's global framework, *Language Problems and Language Planning*, 38(1), σ. 1-18. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1075/lplp>

Choo, S.S. (2018) Approaching twenty-first century education from a cosmopolitan perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), σ. 162-181. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1313316>

Council of Europe (2016) *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse societies*, Strasbourg, Council of Europe Publishing. Διαθέσιμο στο <https://book.coe.int/>

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006) *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης* (2006/962/ΕΚ).

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2018) *Σύσταση του Συμβουλίου, της 22ας Μαΐου 2018, σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης* (2018/C 189/01).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2006) *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Κοινοβούλιο: Αποδοτικότητα και ισότητα στο πλαίσιο των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*, Βρυξέλλες [COM 2006/481].

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016) *Έναρξη διαβούλευσης για τον ευρωπαϊκό πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων*, Στρασβούργο [COM/2016/127 τελικό].

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice (2012) *Αναπτύσσοντας Βασικές Ικανότητες στο Σχολείο στην Ευρώπη. Προκλήσεις και Ευκαιρίες Πολιτικής*. Έκθεση Ευρυδική,

Λουξεμβούργο, Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

European Commission (2012) *Education and training monitor 2012*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

European Commission (2017) *Report on a literature review of reforms related to the 2006 European Framework of Key Competences for lifelong learning and the role of the Framework in these reforms*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

European Commission (2018) *Commission Staff Working Document Accompanying the document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning* {COM(2018) 24 final}.

European Council (2000) *Presidency Conclusions. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000*. Διαθέσιμο στο [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm) (Πρόσβαση 5 Ιουνίου 2016)

Grek, S. (2014) OECD as a site of coproduction: European education governance and the new politics of 'policy mobilization', *Critical Policy Studies*, 8(3), σ. 266-281. DOI: 10.1080/19460171.2013.862503

Grek, S., Lawn, M., Lingard, B. & Varjo, J. (2009) North by northwest: quality assurance and evaluation processes in European education, *Journal of Education Policy*, 24(2), σ. 121-133. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1080/02680930902733022>

Hilt, L.T., Riese, H. & Søreide, G.E. (2019) Narrow identity resources for future students: the 21st century skills movement encounters the Norwegian education policy context, *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), σ. 384-402. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1502356>

Hughes, H. & Acedo, A. (2016) *Guiding Principles for Learning in the Twenty first Century*, Paris, UNESCO Publishing. Διαθέσιμο στο <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262678>

Hughson, A.T. & Wood, E.B. (2022) The OECD Learning Compass 2030 and the future of disciplinary learning: a Bernsteinian critique, *Journal of Education Policy*, 37(4), σ. 634-654. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1865573>

Istance, D. (1997) *Education and Equity in OECD Countries*, Paris, OECD Publishing.

Johnson, P. (2009) The 21st Century Skills Movement. *Educational Leadership*, 67, σ. 1-11.

Κουτσιούρη, Σ. (2021) Συμπερίληψη και γλωσσική εκπαίδευση σε μειονεκτικά σχολικά πλαίσια, *Επιστήμες Αγωγής*, 2/2021, σ.102-122. Διαθέσιμο στο <http://ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=241,0,0,1,0,0>

Lawn, M. & Grek, S. (2012) *Europeanizing Education: Governing a New Policy Space*, Oxford, Symposium Books.

Li, X. & Auld, E. (2020) A historical perspective on the OECD's 'humanitarian turn':

PISA for Development and the Learning Framework 2030, *Comparative Education*, 56(4), σ. 503-521. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1781397>

Morgan, C. (2016) Testing students under cognitive capitalism: Knowledge production of twenty-first century skills, *Journal of Education Policy*, 31(6), σ. 805–818. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1190465>

Nordin, A. & Sundberg, D. (2016) Travelling concepts in national curriculum policy-making: the example of competencies, *European Educational Research Journal*, 15(3), σ. 314–328. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1177/1474904116641697>

Nordin, A. & Sundberg, D. (2018) Exploring curriculum change using discursive institutionalism – a conceptual framework, *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), σ. 820-835. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1482961>

OECD (2012) *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, Paris, OECD Publishing. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>

OECD (2017). *Future of work and skills*. Paper presented at the 2nd Meeting of the G20 Employment Working Group, Hamburg, Germany 15-17 February 2017. Διαθέσιμο στο <https://www.oecd.org/>

OECD (2018α) *OECD Future of Education and Skills 2030 Project Background*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2018β) *PISA for Development Assessment and Analytical Framework Reading, Mathematics and Science: Reading, Mathematics and Science*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2018γ) *The future of Education and skills. Education 2030. The future we want*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2019α) *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*, Paris, OECD Publishing. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en>

OECD (2019β) *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA*, Paris OECD Publishing. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>

OECD (2019γ) *Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*, Paris, OECD Publishing. Διαθέσιμο στο <https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/>

OECD (2020) *PISA 2018 Results (Volume VI). Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* Paris, OECD Publishing. Διαθέσιμο στο <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-vi-d5f68679-en.htm>

OECD (2021) *Embedding Values and Attitudes in Curriculum. Shaping a Better Future*, Paris, OECD Publishing. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1787/ae2adcd-en>

Ozga, J. & Jones, R. (2006) Travelling and embedded policy: The case of knowledge

transfer, *Journal of Education Policy*, 21(1), σ. 1–17.

Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*, London, Routledge.

Robertson, S.L. (2021) Provincializing the OECD-PISA global competences project, *Globalisation, Societies and Education*, 19(2), σ. 167-182. DOI: 10.1080/14767724.2021.1887725

Robertson, S.L. (2022) Guardians of the Future: International Organisations, Anticipatory Governance and Education, *Global Society*, 36(2), σ. 188-205. DOI: 10.1080/13600826.2021.2021151

Sellar, S. & Lingard, B. (2015) New literacisation, curricular isomorphism and the OECD's PISA. In Hamilton, M., Maddox, B. & Addey, C. (επιμ.) *Literacy as Numbers: Researching the Politics and Practices of International Literacy Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, σ. 17-31.

Sluga, G. (2010) UNESCO and the (one) World of Julian Huxley, *Journal of World History* 21(3), σ. 393–418.

Sorensen, T.B, Ydesen, C. & Robertson, S.L. (2021) Re-reading the OECD and education: the emergence of a global governing complex – an introduction, *Globalisation, Societies and Education* 19(2), σ. 99-107. DOI: 10.1080/14767724.2021.1897946

Tahirsylaj, A. & Sundberg, D. (2020) The unfinished business of defining competences for 21st century curricula—a systematic research review, *Curriculum Perspectives*, 40, σ. 131–145. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1007/s41297-020-00112-6>

Traianou, A. (2021) The intricacies of conditionality: education policy review in Greece 2015–2018, *Journal of Education Policy*, σ. 1-21. DOI: [10.1080/02680939.2021.1986641](https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1986641)

Τζώτζου, Μ., Πούλου, Μ., Καραλής, Θ. & Υφαντή, Α. (2022) Μία ‘οικοσυστημική’ θεώρηση των αναδυόμενων προκλήσεων στη σχολική εκπαίδευση του 21ου αιώνα – η περίπτωση του ελληνικού δημόσιου σχολείου, *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), σ. 1-17. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.12681/hjre.28412>

Τσατσαρώνη, Α. (2021) Δημοκρατία και παιδαγωγικά δικαιώματα: Επανεξετάζοντας τη θεωρία του Bernstein μετά την «κριτική των δικαιωμάτων». Στο Θάνος, Θ. & Ζάγκος, Χ.Δ. (επιμ.) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Έρευνα*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 17-35.

Tsatsaroni, A. & Koutsiouri, S. (2022) Global Agenda on Knowledge and Governance, and Language Literacy Practices in Secondary Education in Greece. In Riese, H., Hilt, L. & Soreide, G. (επιμ.) *Educational standardisation in a complex world*, Bingley, Emerald Publishing Limited, σ. 63-83.

UNESCO (2003) *Literacy, a UNESCO perspective*, Paris, UNESCO Publishing. Διαθέσιμο στο <https://unesdoc.unesco.org/home>

UNESCO (2004) *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes. Position Paper*, Paris, UNESCO Publishing. Διαθέσιμο στο <https://unesdoc.unesco.org/home>

UNESCO & UNICEF (2013) *Envisioning education in the post-2015 development agenda. Executive Summary*. Global Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda, Paris, UNESCO Publishing. Διαθέσιμο στο <https://unesdoc.unesco.org/home>

UNESCO (2015) *Education 2030. Incheon Declaration Towards inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning for all*, Paris, UNESCO Publishing.

Wagner, D.A. (2011) What happened to literacy? Historical and conceptual perspectives on literacy in UNESCO, *International Journal of Educational Development*, 31(3), σ. 319-323. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.11.015>

Wahlström, N. (2016) A third wave of European education policy: Transnational and national conceptions of knowledge in Swedish curricula, *European Educational Research Journal*, 15(3), σ. 298–313. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1177/1474904116643329>

Wilkins, A. & Olmedo, A. (2018) Conceptualising education governance: Framings, perspectives and theories. In Wilkins, A. & Olmedo, A. (επιμ.) *Education governance and social theory: Interdisciplinary approaches to research*, London, Bloomsbury Academic, σ. 1-17.

Williams, C., Gannon, S. & Sawyer, W. (2013) A genealogy of the ‘future’: antipodean trajectories and travels of the ‘21st century learner’, *Journal of Education Policy*, 28(6), σ. 792-806. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.776117>



***ISSN 2529-1211***